

Adjektivgebrauch in Bildbeschreibungen – Eine korpuslinguistische Untersuchung zum Gebrauch von Adjektiven in Texten von Schülerinnen und Schülern

Katharina Kellermann und Lukas Schmitt (Landau)

Abstract

In this article, written descriptions by students in the third to sixth grade (N = 288) are examined with regard to the use of syntactically differently integrated and differently complex adjectives. Descriptively, attributive adjectives were used most frequently and participially attributive adjectives were used least frequently. The use of different adjectives correlated positively with each other almost universally across the sample. The use of attributive adjectives increased significantly with increasing age. The use of participial attributive, adverbial, compositional, and derivative adjectives was significantly associated with increasing grade level. The use of compositional and derivative adjectives was significantly associated with increasing grade level. Predicative adjective use did not differ significantly between grades. The results provide important insights into the language acquisition process of adjectives and give indications for didactic starting points for teaching text-sort-specific word types.

1 Einleitung

Im Projekt *Beschreiben als Grundlage sprachlichen Handelns im Deutschunterricht* (BespraH Deutsch)¹ wird u. a. untersucht, wie die sprachliche Ausgestaltung von Bildbeschreibungen auf verschiedenen Ebenen (siehe Abbildung 1) über verschiedene Jahrgangsstufen und Schulformen verläuft. Der Fokus liegt auf einzelnen sprachlichen Erscheinungen wie z. B. der Einbettungstiefe von Nebensätzen, aber auch auf einzelnen sprachlichen Elementen wie z. B. Adjektiven.

¹ *Beschreiben als Grundlage sprachlichen Handelns im Deutschunterricht* ist ein CampusSchule-Projekt der Universität Koblenz-Landau; Projektleitung: Dr. Katharina Kellermann, Laufzeit: 2022–2023.

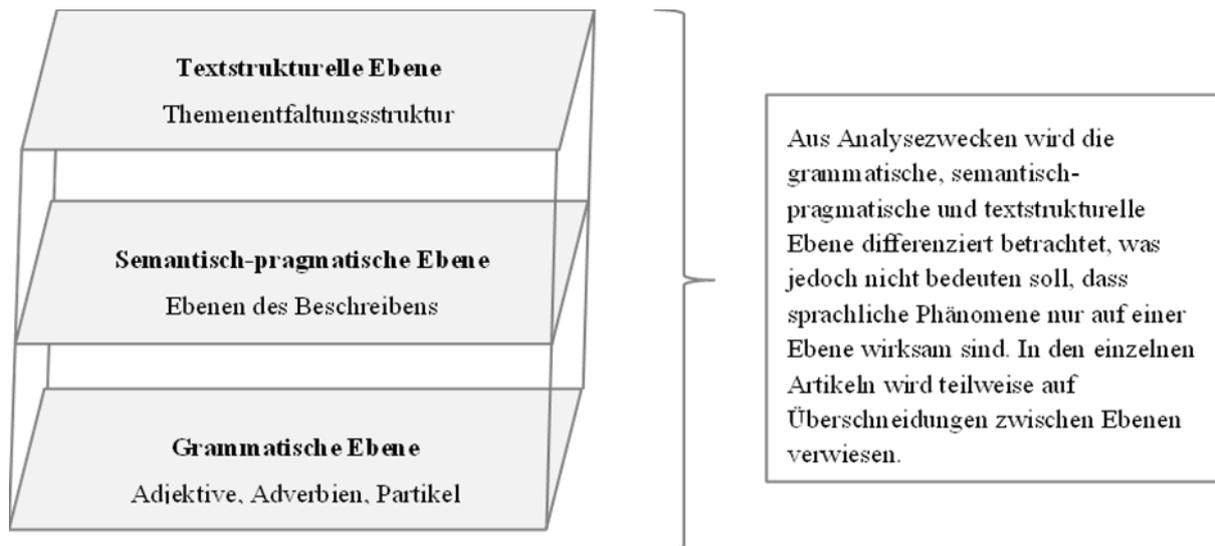


Abbildung 1: Analyseebenen des Projekts BespraH Deutsch

Gerade Adjektive stellen eine besonders frequent auftretende Wortart in Beschreibungen dar, da sie eine deskriptive Funktion besitzen. Adjektive wie *groß*, *blau*, *lang*, *gut* scheinen unterschiedlich gut beschreibende Eigenschaften aufzuweisen (cf. Boettcher 2009: 116–119), da *blau* im Vergleich zu *gut* weniger Interpretationsspielraum offenlässt. Die Deskription entsteht durch die Verwendung von Adjektiven im Zusammenspiel mit Referenten, z. B. Substantiven, also durch Kombination und Verknüpfung, die unterschiedlich realisiert werden kann (cf. Klotz 2013: 138). In der schulischen Vermittlung werden Adjektive besonders in Beschreibungen thematisiert, und zwar a) aus funktionaler Perspektive zur Attribuierung und Konkretisierung von Referenten, b) aus lexikalischer Perspektive hinsichtlich der Komposition von Adjektiven und c) aus grammatischer Perspektive hinsichtlich der Flexion und Derivation von Adjektiven, um nur ein paar didaktische Zielsetzungen zu nennen (cf. Janle 2009: 56–66; Klotz 2013: 164–171). Wie der Einsatz von Adjektiven in Bildbeschreibungen von der Primar- bis in die Sekundarstufe verläuft und welchen literalen Entwicklungsverlauf man nachzeichnen kann, der mit Einflussfaktoren wie Jahrgangsstufe und Schulbildung korreliert, ist Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Ausgehend von den Erkenntnissen werden dann didaktische Implikationen abgeleitet.

Hierzu soll zunächst eine theoretische Verortung der Textsorte im didaktischen Kontext gegeben werden, um dann in einem zweiten Schritt auf die Wortart Adjektive genauer einzugehen. Dabei werden die prototypisch syntaktischen Funktionen, relevante Adjektivwortbildungen und der Adjektiverwerb näher erläutert, woraufhin dann im zweiten Teil des Beitrags die korpuslinguistische Untersuchung spezifiziert und die deskriptive und inferenzstatistische Überprüfung dargestellt wird. Nach der Hypothesenprüfung erfolgt die Diskussion der Ergebnisse begleitet von didaktischen Implikationen.

2 Beschreibungen in der schulischen Vermittlung

Beschreibungen stellen eine zentrale Textsorte in der schulischen Vermittlung dar. Sie werden bereits in der Primarstufe eingeführt. Im Bildungsplan für Baden-Württemberg ist bspw. für die Jahrgangsstufe drei bis vier festgehalten, dass Schüler:innen neben erzählenden Texten auch informierende Texte adressatengerecht verfassen sollen. Hierunter werden explizit Beschrei-

bungen aufgeführt (cf. KMK 2016a: 24). Für die Sekundarstufe I werden Beschreibungen weiter konkretisiert, indem unter zentralen Schreibformen die Gegenstands-, Personen- und Vorgangsbeschreibung aufgelistet werden (cf. KMK 2016b: 25). Beschreibungen werden also in der schulischen Vermittlung als eigenständige Sprachhandlung bzw. aus makrostruktureller Perspektive thematisiert. Aus texttypologischer Perspektive lässt sich des Weiteren festhalten, dass Beschreibungen in verschiedene Sprachhandlungen integriert sind, i. e., dass sie u. a. in anderen Textsorten wie z. B. Erörterungen auf Meso- oder Mikroebene vorkommen (cf. Heinemann/Heinemann 2002; Feilke 2005; Fandrych/Thurmair 2011; Brinker/Cölfen/Pappert 2018). Janle (2009: 79) unterscheidet zwischen a) eigenständigen Beschreibungen, b) voraussetzungsschaffenden Beschreibungen und c) ausgestaltenden Beschreibungen, wobei b) und c) unter eingelagerte Beschreibungen subsumiert werden. Es lässt sich also festhalten, dass Beschreibungen bzw. beschreibende Sprachhandlungen in allen Textsorten vorkommen und quasi als „Sprungbrett“ für weitere Sprachhandlungen wie z. B. Erläuterungen, Wertungen etc. dienen und mit verschiedenen Handlungszusammenhängen interagieren, was die Bedeutsamkeit des Beschreibens für alle Fächer hervorhebt.

In Anbetracht der verschiedenen Funktionen und Sprachhandlungsverkettungen ist es naheliegend, von einem Kontinuum deskriptiver sprachlicher Gestaltung auszugehen, welches sich von einem benennenden/bezeichnenden (*kaum deskriptiv*) bis zu beschreibenden (*hochgradig deskriptiv*) Sprachgebrauch erstreckt und dessen sprachliche Ausgestaltung von einer semantischen und pragmatischen Bewusstheit und dem Sprachvermögen der Beschreibenden abhängt (cf. Klotz 2013: 196–198). Wie man an der Klassifikation von Janle (2009: 79) erkennt, werden in Bezug auf Beschreibungen vor allem eigenständige Beschreibungen mit informierendem, normierendem und instruierendem Charakter in der Schule vermittelt, die sich gleichzeitig mit verschiedenen didaktischen Zielsetzungen verbinden und hochgradig deskriptiv sind. Für die Grundschule gilt z. B., dass mithilfe von (Personen-)Beschreibungen Attribuierungen und Modifikationen durch Adjektive geübt werden, da attributive Adjektive besonders zur genauen Identifizierung geeignet sind (cf. Selmani 2020: 7).

3 Adjektive

3.1 Prototypische syntaktische Funktionen von Adjektiven

Das Adjektiv stellt eine äußerst heterogene Wortart dar und geht mit etlichen Sonderregeln und Ausnahmen einher. Adjektive werden in verschiedenen syntaktischen Funktionen verwendet, wobei für die vorliegende Studie die prototypischen Funktionen relevant sind (attributiv, prädikativ und adverbial) (cf. Boettcher 2009: 118).

Attributive Funktion: Unter Attributen versteht man linguistische Einheiten verschiedener Größe und Komplexität, die einem nominalen Kern beigefügt werden und sich links oder rechts an diesen anschließen. Sie dienen dazu, Ausdrücke näher zu spezifizieren oder zu modifizieren (cf. Fandrych et al. 2021: 8). Adjektive in attributiver Funktion bilden mit dem Nomen ein komplexes Nomen und sind kategorienerhaltend (cf. Zifonun et al. 1997: 1997). Sie stehen zwischen Artikel und Nomen und kongruieren in Kasus, Numerus und Genus mit dem Nomen. Attributiv verwendete Adjektive sind das „häufigste und zudem das variationsreichste

Vorfeldattribut“ (Krüger 2018: 333) und bilden zusammen mit Artikel (falls vorhanden) und Nomen die Nominalphrase:

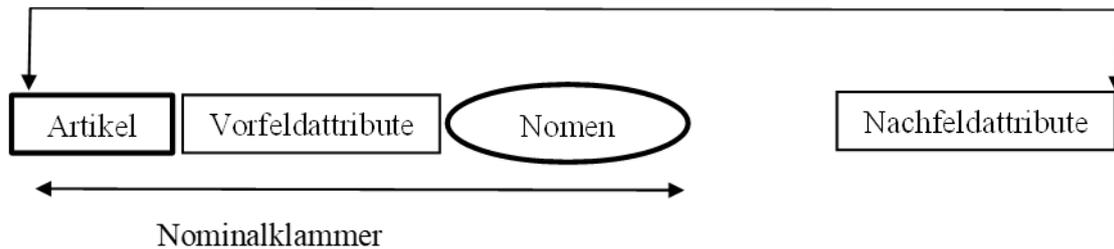


Abbildung 2: Nominalphrasenstruktur mit besetztem nominalen Slot (Krüger 2018 333)

Die attributive Position lässt sich sowohl links als auch rechts des nominalen Kerns ausbauen. I. e. das attributive Adjektiv kann einerseits vor das Nomen positioniert werden wie in *das schnelle Auto*. Andererseits, weitaus seltener, hinter das Nomen wie in *Forelle blau* (cf. Imo 2016: 78).

Prädikative Funktion: Adjektive in prädikativer Funktion sind Ergänzungen zu sog. Kopulaverben (*sein, werden, bleiben*) oder anderen Verben, die entweder eine Valenzgebundenheit der Adjektive verlangt (*Sie kommt mir bekannt vor*) oder eine valenzgebundene Präpositional- oder Konjunktionalergänzung mit adjektivischer Realisierung bedingt (*Ich halte dich für unzuverlässig*). Im Gegensatz zu attributiven Adjektiven werden prädikativ verwendete Adjektive nicht flektiert (cf. Boettcher 2009: 118). Werden Adjektive prädikativ verwendet, kommt es zu einer Überdeckung der Zuständigkeit von Verb und Adjektiv in der Prädikation gegenüber Vorgängen und weniger gegenüber Eigenschaften (cf. Baumann 2018: 221). Im Vergleich zu attributiv verwendeten Adjektiven bedeutet das, dass prädikativ verwendete Adjektive „sowohl zeitlich unbegrenzte mit einem Gegenstand verbundene Eigenschaften (z. B. *Anna ist klug* oder *Der Ball ist rund*) als auch zeitlich begrenzte Zustände (vgl. *Anna ist müde* oder *Der Ball ist nass*) bezeichnen“ (ibd.: 221). Die Unterscheidung von zeitlich unbegrenzten mit einem Gegenstand verbundenen Eigenschaften und zeitlich begrenzten Zuständen werden in der Literatur unterschiedlich bezeichnet (siehe hierfür ibd.: 221): Leisi (1975: 42f.) spricht von potenziellen und aktuellen Bedingungen des Adjektivgebrauchs, wohingegen Kratzer (1995) von Individuen- und Stadienprädikaten spricht. Dieser Unterschied liegt somit in der Prädikation und ist kontextbedingt, wobei die Kombination des Prädikativums und Subjekts oder vorhandene Raum-Zeit-Adverbien einen Einfluss auf die Lesart nehmen (cf. Baumann 2018: 222).

Adverbiale Funktion: Adjektive in adverbialer Funktion werden, wie auch Adjektive in prädikativer Funktion, nicht flektiert. Sie präzisieren den geäußerten Gesamtvorgang und beziehen sich a) auf ein Verb, außer den Verben der prädikativen Funktion z. B. *Tim läuft schnell*, b) auf einen ganzen Satz z. B. *Karla kommt sicher in der nächsten Stunde*, c) auf ein anderes Adjektiv *Der Kuchen war himmlisch gut*, auf ein Adverb z. B. *Das Haus liegt weit oberhalb der Stadt* oder eine Präposition z. B. *Er schlief ein, kurz nachdem er gegessen hatte* (cf. Duden 2009: 354). Adverbial verwendete Adjektive spezifizieren einen Aspekt der durch das Verb ausgedrückten Handlung, sofern es sich um tief eingebettete adverbial verwendete Adjektive handelt (cf. Schäfer 2008: 2).

3.2 Adjektivische Wortbildung

Neben dem unterschiedlich syntaktisch funktionalen Auftreten weisen Adjektive noch eine produktive Eigenschaft auf, die sich in der adjektivischen Wortbildung zeigt. Adjektive lassen sich über Kompositionen zu komplexen Wortbildungsprodukten steigern und erhöhen damit die Komplexität der Nominalphrase. Kleinschmidt-Schinke (2020: 381–386) untersucht in ihrer Arbeit daher neben dem Auftreten von syntaktisch unterschiedlichen Adjektiven noch das Auftreten von Adjektivkompositionen, die besonders für die vorliegende Studie von Interesse sind, da der Einsatz von Adjektiven sowohl hinsichtlich der syntaktischen Funktion als auch bezogen auf die Produktivität für die Textsorte relevant ist. Kompositionen kommen laut Sahel/Vogel (2013: 92) zustande, wenn „Wurzeln oder Stämme, aber keine Affixe unmittelbar an der Wortbildung beteiligt sind.“ Eine sehr differenzierte Aufstellung adjektivischer Wortbildung, in sehr reduzierter Form dargestellt, findet sich bei Altmann (2011: 105–120).

Für die vorliegende Studie interessant sind adjektivische Kopulativkomposita, Determinativkomposita, Suffigierung und grammatische Transpositionen, weil sie im Textkorpus der Schüler:innen vorkommen und einen höheren Komplexitätsgrad als einfache Adjektive aufweisen. Bei den adjektivischen Kopulativkomposita handelt es sich um additive Konstruktionen wie z. B. *blaugrün*, *hell dunkel*, *beigebraun*. Zwischen den beiden Konstituenten liegt eine gleichrangige Prädikation vor, die eine flexible Reihenfolgemarkierung ermöglicht (cf. ibd.: 107). Bei den Determinativkomposita handelt es sich um eine Subordination der zweiten unmittelbaren Konstituente unter der ersten unmittelbaren Konstituente z. B. *blaugrün* im Sinne einer Graduierung von eher bläulichem Grün (cf. ibd.: 55). Problematisch ist häufig eine trennscharfe Grenzziehung der Kopulativ- und Determinativkomposita, die sich besonders bei einem rein bedeutungsorientierten Ansatz einstellt. Eine morphologisch orientierte Einteilung lässt sich über die Akzentsetzung und die Verwendung von Fugenelementen eher erreichen (cf. ibd.: 56). In der vorliegenden Studie werden Kopulativ- und Determinativkomposita zusammengenommen und als kompositionelle Adjektive ausgewiesen. Ausgezählt wurden Adjektivkompositionen wie z. B. Adjektiv-Adjektiv-Komposita (*hellblau*), Präpositions-Adjektiv-Komposita (*außerirdisch*), Verb-Adjektiv-Komposita (*quietschvergnügt*), und Substantiv-Adjektiv-Komposita (*facettenreich*).

Suffigierungen zählen bei Altmann (ibd.: 117) zu produktiven Wortbildungsmustern, die keinen Wortartwechsel auslösen müssen, sondern Modifikationen vornehmen, die semantisch betrachtet interessant sind: Native Adjektiv-Suffixe wie z. B. *-lich* modifizieren z. B. in Verbindung mit Farbadjektiven die Farbnuance von *blau* zu *bläulich* dahingehend, dass *bläulich* nicht ganz *blau* ist (cf. ibd.: 117). Im vorhandenen Korpus haben Schüler:innen häufig auf Suffigierungen zurückgegriffen, was im Korpus mit dem Kürzel *Adj. deriv.* gekennzeichnet wurde.

Bei den grammatischen Transpositionen handelt es sich um einen Subtyp von komplexen Adjektiven, die aus Partizipien hervorgehen. Unterschieden wird zwischen Adjektiven ausgehend vom Partizip I (z. B. *fragend* etc.) und Partizip II (z. B. *gefragt* etc.) (cf. ibd.: 128; Boettcher 2009: 40f.; Fleischer/Barz 2012: 324). Gerade bei diesem Subtyp handelt es sich um komplexe Adjektive, die laut Kleinschmidt-Schinke (2020: 344) schwieriger zu bilden sind, da sie aus einem Verbstamm (*ge-frag-t*) und einem Partizipmorphem (*ge-frag-t*) bestehen. Aufgrund dieser Komplexität sollten sie in der didaktischen Vermittlung einen Platz einnehmen. Man kann

auch hier zwischen attributiv und prädikativ gebrauchten Partizipien unterscheiden. Prädikativ gebrauchte Partizipien werden in der Forschung in Bezug auf das Zustandspassiv diskutiert. Es herrscht eine Kontroverse, ob das Zustandspassiv nicht eher als ein Adjektiv betrachtet werden muss, welches aus einem Partizip hervorgegangen ist (Kopula-Adjektiv-Konversion). Diese Annahme stützend, lässt sich argumentieren, dass aus dem Zustandspassiv in ähnlicher Weise attributive Adjektivphrasen gebildet werden können (z. B. der von Schnee bedeckte Berg) (cf. Pafel 2011: 176). Maienborn (2007: 111) plädiert für eine pragmatische Zugangsweise für eine „Kopula-Analyse des Zustandspassivs mit einhergehender Adjektivierung des verbalen Prinzips“. In der Grammatik der deutschen Sprache wird die Annahme vertreten, dass wegen der verbalen Herkunft der Partizipien und der Beschränkung in der Komparation keine genuine Adjektivlesart vorliegt (cf. Zifonun et al. 1997: 1822f.). Im vorliegenden Korpus wurden alle attributiv gebrauchten Partizipien (attributiv gebrauchtes Partizip I und II: *der schmückende Hintergrund; der geschmückte Hintergrund*) ausgezählt und mit dem Kürzel att. gebr. Part. gekennzeichnet.

3.3 Adjektiverwerb

Der Erwerb von Adjektiven stellt Lernende vor große Herausforderungen aufgrund der teilweise mehrdeutigen Semantik, des komplexen Flexionssystems und erweist sich auch aufgrund der Stellungsflexibilität als schwierig (cf. Krüger 2017: 114). Aus Erwerbsperspektive ist hervorzuheben, dass Adjektive nur etwa 15 % des Wortschatzes ausmachen, was u. U. dazu führt, dass sie weniger frequent verwendet werden (cf. Fleischer/Barz 2012: 297).

Studien zum Adjektiverwerb fokussieren grob drei thematische Schwerpunkte. Erstens liegt ein Schwerpunkt im allgemeinen Sprach- und Wortschatzerwerb, die u. a. den Adjektiverwerb mit thematisieren (cf. Stern/Stern 1928; Miller 1976; hierzu auch Kauschke 2012: 62). Zweitens ist ein weiterer Schwerpunkt der Flexionserwerb der Adjektive (cf. Behrens 2006). Drittens lässt sich ein Schwerpunkt in der Entwicklung der Semantik von Adjektiven ausmachen (cf. Tribushinina et al. 2014). Darüber hinaus gibt es natürlich noch weitere Studienausrichtungen, die sich jedoch in ein oder mehrere hier genannte Schwerpunkte einordnen lassen können. Im Folgenden sollen nur kurz einige wichtige Studien zum Adjektiverwerb vorgestellt werden, die für die vorliegende Arbeit relevant sind.

Studien zum allgemeinen Wortschatz- und Spracherwerb sind teilweise bereits älteren Datums (cf. Stern/Stern 1928; Miller 1976), zeigen jedoch häufig noch Relevanz für die Forschung. Eine wichtige Erkenntnis ist, dass der Adjektiverwerb für Lernende mit etlichen Herausforderungen verbunden ist, da häufig die Referenzeindeutigkeit fehlt und die mangelnde Transparenz dafür sorgt, dass Lernenden nicht klar ist, welche Eigenschaften Adjektive in Bezug auf das Objekt eigentlich kodieren (cf. Knobloch 2018: 324). Knobloch (ibid.: 318) hebt in seinem Artikel hervor, dass zum Erlernen von Adjektiven der geteilte Wahrnehmungsraum und möglichst kohärente Referenten zentral sind. Ninio (2004: 10) stellt in ihrer Arbeit zu (Farb-)Adjektiven heraus, dass Adjektivklassen unter Berücksichtigung der Formen der Referenten gebildet werden, was eine Übertragung auf andere Formen nur dann zulässt, wenn die Ähnlichkeit möglichst groß ist. Attributiv verwendete Adjektive werden gerade bei jüngeren Lernenden in einem zweischrittigen Prozess zur Identifikation von Objekten herangezogen, nachdem zuerst das Referenzobjekt identifiziert wird und im zweiten Schritt die Attribution herangezogen wird (cf.

ibd.: 29). Das liegt u. U. daran, dass Objekte salienter sind und vermutlich die Wahrnehmung der Adjektive erstmal überdecken (cf. Krüger 2017: 115). Krüger (ibd.: 115f.) ergänzt noch, dass Adjektive je nach Position unterschiedlich stark von der Objektsalienz überlagert werden und im Bereich der Nominalphrase ein eigenes Spektrum bilden.

Treten Adjektive rechtsversetzt vom Nomen auf, lässt sich eine Rangfolge bei Adjektivreihungen erkennen. Zifonun, Strecker und Hoffmann (1997: 2071) gehen beispielsweise von der Reihenfolge quantitative Adjektive → räumlich/zeitlich situierende Adjektive → klassifizierende Adjektive → Herkunftsadjektive aus und beziehen sich auf folgendes Beispiel: *drei biedermeierliche schöne rote seidene Blusen*. Anhand der Reihenfolge zeigt sich a), dass Adjektive unterschiedlich klassifiziert werden und b), dass sich Adjektive rechts, mittig oder links positionieren lassen: Es gibt Adjektive, die sich artikelähnlich verhalten (bspw. *andere, drei* etc.), Adjektive, die von einem nominalen Kern abgeleitet wurden (bspw. *hölzern* etc.) und solche, die sich zwischen den beiden Kategorien befinden wie den evaluierenden und klassifizierenden Adjektiven (bspw. *schön, blau* etc.) (cf. Krüger 2018: 335). Interessant an dem Modell der Abfolge ist, dass sich ein Kontinuum öffnen lässt, welches sich einerseits vom referentiellen Ursprung der NP oder andererseits vom lexikalischen Punkt oder mittig verorten lässt. Je näher ein Adjektiv am Nomen steht, umso eher wird ein Gesamtkonzept bezeichnet und je weiter es vom Nomen entfernt ist, umso eher sind nur noch Reste zu erkennen (cf. Adam/Schecker 2011: 163–165). Links stehen vor allem stark subjektbezogene Adjektive, die nach rechtshin abnehmen. Kurz gesagt: „Es ist anzunehmen, dass Adjektive in Determinierernähe (z. B. *zwei, andere*), also am funktionalen Ursprung der NP, vom Determinierer überschattet werden, genauso wie Adjektive in Nommennähe (z. B. *französisch*) eine Überschattung durch das Nomen erfahren“ (Krüger 2017: 115). Interessant in diesem Zusammenhang und besonders bezogen auf das vorliegende Spezifikum Bildbeschreibung ist die Entwicklung der Farbadjektive. Farbadjektive befinden sich mittig von Determinierer und Nomen und gelten aufgrund ihrer Position als eher einfach zu erlernen (cf. ibd.: 115), was jedoch bei genauer Betrachtung nicht der Fall ist. Vogt (2004: 39) weist in seiner Studie nach, dass der Erwerb des Farblexikons etwas später auftritt als bei anderen Adjektiven, obwohl Kinder rein perzeptuell in der Lage sind, Farben zu unterscheiden. Das liegt scheinbar an der Objektpermanenz, da die Übertragung von Farben auf andere Objekte schwieriger ist, als die Orientierung an Objekten und Formen, die mehr Informationen beinhalten als es Farben zulassen (cf. Krüger 2017: 119; Vogt 2004: 39). Zudem kann das Farbspektrum einzelner Farben recht nuanciert sein, was die Kategorisierung erschwert. Für die Farbe *Rot* lassen sich unterschiedliche Nuancen von einem eher bräunlichen *Roströt* bis orangefarbenes *Feuerrot* ausmachen, sodass der Erwerb erschwert wird. Sieht ein Kind z. B. zum ersten Mal ein rotes Feuerwehrauto und einige Zeit später ein weiteres Spielzeug, welches eher rotbraun ist, dann orientiert sich das Kind an dem zuvor gesehenem Rotton (cf. Krüger 2017: 120).

In Bezug auf die syntaktische Funktion weisen bereits ältere Studien darauf hin, dass der prädikative Gebrauch von Adjektiven noch vor dem attributiven Gebrauch von Adjektiven erworben wird, was sich vor allem daran zeigt, dass Kinder qualifizierende Adjektive in attributiver Funktion hinsichtlich der Flexion nicht mit dem nicht-flektierten Gebrauch prädikativ verwendeter Adjektive verwechseln. Dies kann als Indiz dafür gesehen werden, dass prädikativ verwendete Adjektive zuerst erworben werden (cf. Mills 1985: 243).

4 Fragestellung und Hypothesen

Ausgehend von der Bedeutsamkeit von Beschreibungen im schulischen Kontext und den unterschiedlichen syntaktischen Funktionen von Adjektiven und dem, was aus den Forschungen zum Adjektiverwerb bekannt ist, leiten wir folgende übergeordneten Fragestellungen für unsere Studie ab:

- Forschungsfrage 1: Lassen sich Unterschiede im Gebrauch von attributiv, prädikativ und adverbial gebrauchten Adjektiven sowie den Subtypen attributiv und prädikativ gebrauchter Partizipien im Laufe der Jahrgangsstufen erkennen, die auf eine literale Entwicklung schließen lassen?
- Forschungsfrage 2: Hängt der Gebrauch von Adjektivkompositionen und derivierten Adjektiven von der Schulbildung ab?

Ausgehend von den Forschungsfragen wurden Hypothesen generiert, die inferenzstatistisch überprüft wurden. Die ersten drei Hypothesen beziehen sich auf die syntaktisch unterschiedlichen Funktionen, die Adjektive einnehmen:

- Hypothese 1: Aus Studien zum Adjektiverwerb geht hervor, dass attributive Adjektive zu einem späteren Zeitpunkt erworben werden (cf. Mills 1985: 243), was sich u. U. auch in den Bildbeschreibungen der Schüler:innen widerspiegelt. Aus der Theorie wird daher deduktiv abgeleitet, dass der Gebrauch attributiver Adjektive mit zunehmendem Alter signifikant steigt.
- Hypothese 2: Wenn die Verwendung attributiver Adjektive mit zunehmendem Alter steigt, kann angenommen werden, dass die Verwendung prädikativ gebrauchter Adjektive in den Jahrgangsstufen stagniert, da vermehrt attributiv gebrauchte Adjektive verwendet werden. Als Hypothese wird angenommen, dass der Gebrauch prädikativ verwendeter Adjektive in den Jahrgangsstufen gleichbleibt.
- Hypothese 3: Ausgehend von der zweiten Hypothese wird die dritte Hypothese analog angenommen: Der Gebrauch adverbial gebrauchter Adjektive bleibt in allen Jahrgangsstufen gleich.

Die Hypothesen vier bis neun beziehen sich auf den Bereich der Komplexität, die über grammatische Transposition, adjektivische Wortbildung und Derivation in Form von Suffigierungen vollzogen werden:

- Hypothese 4: Als einen Subtyp von Adjektiven bezeichnet Kleinschmid-Schinke (2020: 344) aus Partizipien gebildete Adjektive. Die Bildung dieser Adjektive kann als komplex eingestuft werden. Forschungen, die das Auftreten von *attributiv gebrauchten Partizipien* in Schülertexten untersuchen, sind unseres Wissens bislang nicht vorhanden, obwohl gerade aufgrund der Komplexität der Adjektivbildung ein Blick darauf für die schulische Vermittlung interessant sein dürfte. Aufgrund der hohen Komplexität wird angenommen, dass die Verwendung attributiv verwendeter Partizipien mit steigender Jahrgangsstufe signifikant ansteigt.
- Hypothese 5: Analog zu Hypothese vier wird Hypothese fünf gebildet: Die Verwendung attributiv verwendeter Partizipien nimmt mit steigender Schulbildung signifikant zu.

- Hypothese 6: Neben den attributiv verwendeten Partizipien weisen kompositionelle Adjektive (z. B. *hellblau*) eine weitere hohe Komplexität auf. Es wird angenommen, dass die Verwendung von kompositionellen Adjektiven mit steigender Jahrgangsstufe signifikant ansteigt.
- Hypothese 7: Analog zur vorhergehenden Hypothese wird Hypothese sieben gebildet: Die Verwendung kompositioneller Adjektive nimmt mit steigender Schulbildung signifikant zu.
- Hypothese 8: Ein weiterer Aspekt, der zum Bereich der Komplexität von Adjektiven gehört, stellen Derivationen dar. Schüler:innen verwenden besonders häufig Suffigierungen (z. B. *rot – rötlich*). Es wurde angenommen, dass die Verwendung derivierter Adjektive signifikant mit steigender Jahrgangsstufe ansteigt.
- Hypothese 9: Analog zu Hypothese acht wurde die letzte Hypothese gebildet: Die Verwendung derivierter Adjektive nimmt mit steigender Schulbildung signifikant zu.

5 Methode

5.1 Stichprobe

Die Erhebung wurde vom 04.04.2022 bis 10.11.2022 an Grundschulen und weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg durchgeführt. Die Stichprobe bestand aus $N = 288$ Teilnehmer:innen, davon waren 143 weiblich und 145 männlich. Das mittlere Alter betrug $M = 10.58$ Jahre ($SD = 1.25$, $Min = 8$, $Max = 13$). Die Teilnehmer:innen besuchten entweder die Grundschule (Klasse 3 oder 4; $n = 114$) oder eine weiterführende Schule (Klasse 5 oder 6; Werkrealschule, Realschule oder Gymnasium; $n = 174$). Die Aufschlüsselung der Stichprobe nach Alter und Schulart ist in Tabelle 2 dargestellt. 144 Teilnehmer:innen bezeichneten Deutsch als ihre Muttersprache. 130 Schüler:innen gaben an, neben Deutsch mit einem Elternteil eine weitere Sprache zu sprechen, sodass es sich um bilingual Deutschlernende handelt und 14 Schüler:innen wiesen aus, mit Eintritt in den Kindergarten Deutsch zu lernen. Insgesamt sprachen also 144 Teilnehmer:innen (50 %) neben Deutsch noch eine weitere Sprache.

Schulart	M	SD	N
Grundschule	9.35	0.78	114
Werkrealschule	11.74	0.85	35
Realschule	11.33	0.69	79
Gymnasium	11.23	0.72	60

Anmerkungen: M = Mittelwert des Alters, SD = Standardabweichung des Alters, N = Stichprobengröße.

Tabelle 1: Alter der Stichprobe, getrennt nach Schulart

Die Werkrealschule ist in Baden-Württemberg eine Schulform, an der Schüler:innen mit Hauptschulempfehlung und nach erfolgreichem Abschluss der neunten Jahrgangsstufe den Hauptschulabschluss erwerben und bei Eignung nach erfolgreichem Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe den Realschulabschluss absolvieren können.

5.2 Gestaltung des Fragebogens und Freitext

Der Fragebogen erfasste zunächst basale demographische Angaben (Geschlecht und Alter). Anschließend wurden die Teilnehmer:innen befragt, welche Sprache sie mit ihrem Umfeld sprachen, ob sie oder die Eltern einen Migrationshintergrund haben und ob eine deutsche bzw. ausländische Kindertagesstätte besucht wurde. Zusätzlich wurde erfasst, ob eine Fremdsprache erlernt wurde, wo die Teilnehmer:innen geboren wurden und ob sie in ihrer Familiensprache (sofern nicht Deutsch) lesen und schreiben konnten sowie Unterricht nahmen. Anschließend erfolgte die Freitextproduktion. Dazu wurde den Teilnehmer:innen ein Bild (siehe Abbildung 3) gezeigt, welches sie unter Vorgabe einer konkreten Aufgabenstellung (siehe Abbildung 4) beschreiben sollten. Das Zeitlimit war auf zwei Schulstunden (90 min.) begrenzt. Die Durchführung des Fragebogens nahm insgesamt für die Grundschüler:innen etwa 30 und für die Schüler:innen der fünften und sechsten Klassen etwa 40 Minuten in Anspruch.

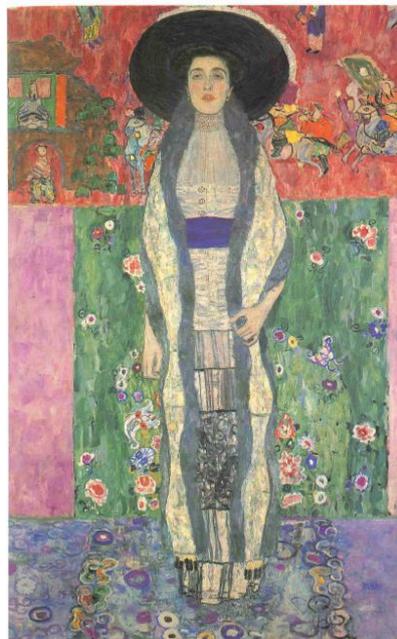


Abbildung 3: Gustav Klimt „Adele Bloch-Bauer II“, 1912

(Abbildung nach Stoos/Doswald/Arici (1992: 167))

Aufgabe Bildbeschreibung

Hier siehst du ein Bild des berühmten Künstlers Gustav Klimt. Jetzt stell dir vor, dass du eine Bildbeschreibung für deine Eltern schreibst. Sie haben das Bild noch nie gesehen und sollen sich das Bild mithilfe deiner Beschreibung gut vorstellen können. Versetze dich in deine Eltern.

- Schreibe deine Bildbeschreibung auf die leeren Blätter des Erhebungsbogens.
- Schreibe zuerst die Überschrift **Bildbeschreibung**.

Abbildung 4: Aufgabenstellung zur Bildbeschreibung

Die Aufgabenstellung wurde den Schüler:innen mündlich mitgeteilt und jeweils nochmal schriftlich vorgelegt. Nach der Erläuterung der Aufgabenstellung und vor der Verschriftlichung der Bildbeschreibung konnten die Schüler:innen Rückfragen stellen.

5.3 Datenaufbereitung und Analysen

Zur Analyse der Adjektivverwendung in der freien Textproduktion wurde zunächst die Anzahl der Adjektive ausgezählt. Die so ermittelten Häufigkeiten erfüllten das metrische Skalenniveau. In einem nächsten Schritt wurden nominalskalierte Variablen numerisch codiert (siehe Tabelle 2 im Anhang).

Die Datenauswertung erfolgte mit der Software IBM SPSS Statistics, Version 27 (IBM 2020). Zur Beantwortung der Zusammenhangshypothesen wurden lineare Regressionen berechnet. Zuerst wurde die Signifikanz der Varianzaufklärung des Gesamtmodells betrachtet, bevor die Richtungszusammenhänge zwischen Prädiktor und Kriterium interpretiert wurden. Richtungszusammenhänge wurden über das standardisierte Regressionsgewicht Beta gezogen. Zur Beantwortung von Unterschiedshypothesen wurden für Mehrgruppenvergleiche Varianzanalysen (ANOVAs) berechnet. A priori wurde die Varianzhomogenität mittels Levene-Test geprüft. Bei Verletzung der Varianzhomogenität wurden die Freiheitsgrade der Prüfstatistik korrigiert. Zusätzlich wurden bei der Varianzanalyse a priori orthogonale Kontraste definiert (siehe Anhang Tabelle 4), um bei einem signifikanten Ergebnis der ANOVA auf signifikante Gruppenunterschiede schließen zu können. Als Effektgrößenmaß wurde das partielle Eta-Quadrat berichtet. Gemäß Cohen (1988) wurden Effekte $>.01$ als klein, $>.06$ als mittel und $>.14$ als groß klassifiziert.

6 Ergebnisse

6.1 Deskriptive Ergebnisse

Die deskriptiven Statistiken der abhängigen Variablen sind in Tabelle 3 dargestellt. Über die Gesamtstichprobe hinweg zeigte sich, dass attributive Adjektive am häufigsten verwendet wurden. Der Gebrauch attributiver Partizipien wurden am seltensten in der Freitextproduktion (Bildbeschreibung) verwendet. Die Standardabweichung fiel im Verhältnis zum Mittelwert sehr groß aus. Daraus kann auf eine große interindividuelle Variabilität im Adjektivgebrauch geschlossen werden, was ebenfalls durch die große Streubreite der Variablen abgebildet wird.

Variable	M	SD	Min	Max
Adj. attributiv	5.95	5.11	0	41
Adj. prädikativ	2.25	2.25	0	11
Adj. adverbial	0.23	0.60	0	5
Adj. deriv.	0.21	0.58	0	4
Adj. Komp.	0.53	1.03	0	5
Att. gebr. Part.	0.12	0.42	0	3

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, *Min* = kleinster beobachteter Wert, *Max* = größter beobachteter Wert, *Adj. att.* = attributiv gebrauchtes Adjektiv, *Adj. präd.* = prädikativ gebrauchtes Adjektiv, *Adj. adverbial* = adverbial gebrauchtes Adjektiv, *Adj. deriv.* = derivierte Adjektive, *Adj. Komp.* = Adjektivkompositionen, *Att. gebr. Part.* = attributiv gebrauchte Partizipien

Tabelle 3: Deskriptive Statistiken der abhängigen Variablen für die Gesamtstichprobe

Anschließend wurden die abhängigen Variablen miteinander korreliert (Tabelle 5 im Anhang). Die abgebildeten Korrelationen zeigen, dass der Gebrauch der Adjektive unabhängig von der Art der verwendeten Adjektive in einer fast ausnahmslos positiven Beziehung zueinandersteht.

6.2 Hypothesenprüfung

Hypothese 1: Der Gebrauch attributiv verwendeter Adjektive steigt mit zunehmendem Alter an.

Um zu prüfen, ob der Gebrauch attributiver Adjektive mit dem Alter ansteigt, wurde eine lineare Regression gerechnet. Die Varianzaufklärung des Gesamtmodells war mit 4 % signifikant ($R^2 = .04$, $F(1,285) = 12.36$, $p = .001$). Mit zunehmendem Alter stieg der Gebrauch attributiver Adjektive signifikant an ($\beta = .20$, $t(285) = 3.52$, $p = .001$).

Hypothese 2: Der Gebrauch prädikativ verwendeter Adjektive bleibt in den Jahrgangsstufen gleich.

Zur Prüfung der zweiten Hypothese wurde eine einfaktorielle ANOVA gerechnet.² Der Omnibus-Test zeigte keine signifikanten Unterschiede zwischen den Jahrgangsstufen an ($F(3,284) = 1.27$, $p = .285$, $\eta_p^2 = .040$). Demnach bleibt der Gebrauch prädikativer Adjektive in den Jahrgangsstufen gleich. Die Mittelwerte und Standardabweichungen sind in Tabelle 6 im Anhang abgebildet.

Hypothese 3: Der Gebrauch adverbial verwendeter Adjektive bleibt in allen Jahrgangsstufen gleich.

Zur Überprüfung der dritten Hypothese wurde eine einfaktorielle ANOVA gerechnet.³ Der Omnibus-Test zeigte signifikante Unterschiede zwischen den Jahrgangsstufen an ($F(3,284) = 4.76$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .047$). Dieser Effekt kann als klein klassifiziert werden (cf. Cohen 1988). Die Mittelwerte sind in Tabelle 4 dargestellt. A priori wurden orthogonale (unabhängige) Kontraste definiert (siehe Tabelle 7 im Anhang). Der erste Kontrast zeigte keinen Unterschied in der Verwendung adverbial gebrauchter Adjektive der Drittklässler:innen im Vergleich zum Mittel der restlich verglichenen Gruppen ($p = .890$). Der zweite Kontrast zeigte, dass Viertklässler:innen signifikant weniger adverbial gebrauchte Adjektive verwendeten als das Mittel der Fünft- und Sechstklässler:innen ($t(159.55) = -2.49$, $p = .014$). Der dritte Kontrast zeigte, dass Sechstklässler:innen signifikant mehr adverbial gebrauchte Adjektive verwendeten als Fünftklässler:innen ($t(143.06) = -5.33$, $p \leq .001$). Die Angaben zu den Mittelwerten der adverbial gebrauchten Adjektive sind in Tabelle 7 im Anhang zu entnehmen.

Hypothese 4: Die Verwendung attributiv gebrauchter Partizipien steigt mit steigender Jahrgangsstufe signifikant an.

Die Prüfung der vierten bis neunten Hypothese erfolgte mittels linearer Regression. Die Varianzaufklärung des Gesamtmodells war mit 5 % signifikant ($R^2 = .05$, $F(1,285) = 14.86$,

² Der Levene-Test war signifikant, wonach die Varianzhomogenität als verletzt angesehen werden muss ($F(3,284) = 3.98$, $p \leq .001$).

³ Der Levene-Test war signifikant, wonach die Varianzhomogenität als verletzt angesehen werden muss ($F(3,284) = 14.98$, $p \leq .001$).

$p \leq .001$). Mit zunehmender Jahrgangsstufe stieg der Gebrauch attributiv verwendeter Partizipien signifikant an ($\beta = .22$, $t(285) = 3.85$, $p \leq .001$).

Hypothese 5: Die Verwendung attributiv gebrauchter Partizipien nimmt mit steigender Schulbildung signifikant zu.

Die Varianzaufklärung des Gesamtmodells war mit 9 % signifikant ($R^2 = .09$, $F(1,285) = 29.10$, $p \leq .001$). Mit zunehmender Schulbildung stieg der Gebrauch attributiv verwendeter Partizipien signifikant an ($\beta = .30$, $t(285) = 5.39$, $p \leq .001$).

Hypothese 6: Die Verwendung kompositioneller Adjektive steigt mit steigender Jahrgangsstufe signifikant an.

Die Varianzaufklärung des Gesamtmodells war mit 14 % signifikant ($R^2 = .14$, $F(1,285) = 44.77$, $p \leq .001$). Mit zunehmender Jahrgangsstufe stieg der Gebrauch Kopulativ- und Determinativkomposita von Adjektiven signifikant an ($\beta = .37$, $t(285) = 6.69$, $p \leq .001$).

Hypothese 7: Die Verwendung kompositioneller Adjektive nimmt mit steigender Schulbildung signifikant zu.

Neben dem Alter korrelierte auch die Schulbildung maßgeblich mit der Verwendung kompositioneller Adjektive. Die lineare Regression zeigte mit 19 % eine signifikante Varianzaufklärung des Gesamtmodells ($R^2 = .19$, $F(1,285) = 67.11$, $p \leq .001$), die sogar noch die Gesamtvarianzaufklärung in Bezug auf die Jahrgangsstufen überstieg. Mit zunehmender Schulbildung stieg der Gebrauch Kopulativ- und Determinativkomposita von Adjektiven signifikant an ($\beta = .44$, $t(285) = 8.19$, $p \leq .001$).

Hypothese 8: Die Verwendung derivierter Adjektive steigt signifikant mit steigender Jahrgangsstufe an.

Wie angenommen, zeigte die lineare Regression einen Anstieg derivierter Adjektive. Die Varianzaufklärung des Gesamtmodells war mit 4 % signifikant ($R^2 = .04$, $F(1,285) = 12.71$, $p \leq .001$). Mit zunehmender Jahrgangsstufe stieg der Gebrauch derivierter Adjektive signifikant an ($\beta = .21$, $t(285) = 3.57$, $p \leq .001$).

Hypothese 9: Die Verwendung derivierter Adjektive nimmt mit steigender Schulbildung signifikant zu.

Neben dem Faktor Jahrgangsstufe korrelierte auch die Schulbildung mit dem Gebrauch derivativer Adjektive. Die lineare Regression ergab, dass die Varianzaufklärung des Gesamtmodells mit 6 % signifikant war ($R^2 = .06$, $F(1,285) = 18.30$, $p \leq .001$). Mit zunehmender Schulbildung stieg der Gebrauch derivierter Adjektive signifikant an ($\beta = .25$, $t(285) = 4.28$, $p \leq .001$).

6.3 Limitationen

Die Ergebnisse unterliegen einigen Beschränkungen. Die ungleich besetzten Zellen bei der Analyse können zu kleineren Verzerrungen bei der Datenauswertung geführt haben. Ein konfundierender Einfluss, der in der Studie nicht explizit kontrolliert wurde, liegt im Spracherwerb. Varianz in der Adjektivverwendung könnte systematisch auf den Spracherwerb und unterschiedliche Spracherfahrungen zurückzuführen sein. Zudem waren Zweitsprachler:innen und Fremdsprachler:innen über die einzelnen Jahrgangsstufen und Schularten nicht gleichverteilt.

Weiterhin ist davon auszugehen, dass Schüler:innen sich systematisch im Vorwissen bzw. in ihren Erfahrungen mit (Bild-)Beschreibungen unterscheiden, wenn sie unterschiedliche Schulen, Jahrgangsstufen und Klassen besuchen. Neben der Durchführung eines Prätests sollte die angemessene Berücksichtigung der genesteten Datenstruktur (in Form von hierarchischen linearen Modellen) in zukünftigen Studien daher berücksichtigt werden. Da die Adjektivverwendung nur monoexemplarisch an Bildbeschreibung gemessen wurde, ist die externe Validität der Studie zunächst auf diese Textart beschränkt. Zukünftige Forschung sollte neben Spracherfahrungen und -erwerb der Schüler:innen auch zusätzliche Textarten untersuchen, um die Übertragbarkeit der Ergebnisse in den didaktischen Kontext auszuweiten.

7 Diskussion

Zuerst ist festzuhalten, dass das Auftreten aller zu prüfenden Adjektive miteinander korreliert. I. e. verwenden Schüler:innen mehr attributiv gebrauchte Adjektive, dann verwenden sie gleichzeitig auch mehr prädikativ, adverbial etc. gebrauchte Adjektive, was auf einen Ausbau des Lexikons und Ausdrucksinventars schließen lässt, sowie den Wunsch oder die Motivation genau zu beschreiben.

Ausgehend von der Frage, ob der Gebrauch attributiv verwendeter Adjektive im Laufe der Entwicklung steigt, konnte die erste Hypothese bestätigt werden. Studien zum Adjektiverwerb zeigen, dass attributiv gebrauchte Adjektive mit zunehmendem Alter erworben werden (cf. Mills 1985: 248), was sich auch im vorliegenden Korpus für schriftliche Bildbeschreibungen zeigt. Mit attributiv verwendeten Adjektiven lassen sich besonders gut genaue und detaillierte Beschreibungen anfertigen, wozu Schüler:innen im Unterricht meist angehalten werden (cf. Klotz 2013: 165). Kleinschmidt-Schinke (2020: 100) untersucht in ihrer Arbeit „Die an die Schüler*innen gerichtete Sprache (SGS)“ den Gebrauch attributiv verwendeter Adjektive, die integrierter sind als prädikativ gebrauchte Adjektive, was darauf zurückzuführen ist, dass attributiv gebrauchte Adjektive mit dem Nomen syntaktisch verbunden sind und Teil der Nominalphrase sind, wohingegen prädikativ gebrauchte Adjektive auf das Verb bezogen werden. Die Überlegungen zur Integrationstiefe der Adjektive bindet Kleinschmidt-Schinke (ibid.: 100) an die Junktionstheorie von Raible (1992) an. Mit Blick auf Raibles (1992: 30) Junktionstheorie für das Französische werden syntaktische Verknüpfungen mit den Polen Aggregation und Integration in Verbindung gebracht, so dass sich eine Einbettungstiefe der Sätze denken lässt. In Anlehnung an Raible überführten und entwickelten Ägel/Diegelmann (2010) die Junktionstheorie von Raible dann spezifisch für das Deutsche weiter, wobei der Fokus nicht auf der Sprachtypologie, sondern vielmehr auf der Variationslinguistik liegt und vor dem Hintergrund des Nähe-Distanz-Modells von Koch/Oesterreicher (1985) expliziert wird. Die Verbindung zum Nähe-Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher wird über die Integrationstiefe hergestellt. Kurz gesagt: Je integrativer Sätze ausformuliert werden, je näher befinden sie sich im Modell von Koch und Oesterreicher an dem Pol der Distanzsprache (cf. hierzu ausführlich Kleinschmidt-Schinke 2020). Kleinschmidt-Schinke (2020: 112) rekonstruiert analog zu Pohl (2007: 405), der unter einer komprimierten Syntax die lexikalische Dichte von Substantivgruppen fasst, „dass attributive, in eine Nominalphrase integrierte Adjektive als deutlich integrativer einzuschätzen sind als prädikative Adjektive“ und somit näher dem distanzsprachlichen Pol zuzuordnen sind. Geht man von der Annahme von Kleinschmidt-Schinke (2020) aus, dass attributiv

gebrauchte Adjektive stärker integriert sind als prädikativ gebrauchte Adjektive und näher am distanzsprachlichen Pol anzusiedeln sind, ist die Entwicklungslinie positiv zu betrachten, denn ein Ziel der schulischen Vermittlung ist der Auf- und Ausbau des distanzsprachlichen Registers, was mit Bildungssprachlichkeit assoziiert ist (cf. Riebling 2013: 146). Merkmale von Bildungssprache sind bspw. ausgebaute Nominalphrasen bzw. umfangreiche Attribute (cf. ibd.: 146; Morek/Heller 2012: 73).

Die Annahme, dass der Gebrauch prädikativ verwendeter Adjektive in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen gleichbleibend ist, bestätigt sich. Es wurde davon ausgegangen, dass der Einsatz prädikativ verwendeter Adjektive gering ist, weil die Schüler:innen eher auf attributiv gebrauchte Adjektive zurückgreifen, um so die Referenten genauer zu spezifizieren und gleichzeitig zu distanzsprachlichen Äußerungen tendieren (cf. Kleinschmid-Schinke 2020: 341), was ein Ziel der schulischen Vermittlung darstellt.

Anders verhält es sich mit Hypothese drei. Es zeigt sich, dass der Einsatz adverbial gebrauchter Adjektive mit zunehmender Jahrgangsstufe steigt, was nicht angenommen wurde. Interessant ist, dass der Gebrauch adverbial verwendeter Adjektive erst mit der sechsten Jahrgangsstufe im Vergleich mit den vorherigen Jahrgangsstufen signifikant steigt. Der Anstieg der adverbial verwendeten Adjektive könnte vielleicht an den Erfahrungen liegen, die Schüler:innen im Laufe der Schulzeit mit Beschreibungen sammeln.

In Bezug auf den Gebrauch komplexer Adjektive zeigte sich, dass Schüler:innen mit steigender Jahrgangsstufe vermehrt attributive Partizipien verwenden, was der Hypothese vier entspricht. Gleichzeitig aber kommt der Gebrauch dieser Adjektive insgesamt am wenigsten vor. Interessant ist, dass der Gebrauch attributiver Partizipien nicht nur mit steigender Schulstufe, sondern auch mit höherer Schulbildung zunimmt (Hypothese 5), was bedeutet, dass im Bereich der grammatischen Wortbildung Gymnasiast:innen (im Mittel) besser abschneiden als (Werk-)Realschüler:innen. Die schulartspezifischen Unterschiede sind eher als problematisch einzuschätzen, weil attributiv gebrauchte Partizipien (*schmückendes Bild*; *geschmücktes Bild*) das Ausdrucksinventar erweitern und Schüler:innen über ein flexibleres Ausdrucksinventar verfügen, verwenden sie grammatische Wortbildungen. Zudem ist davon auszugehen, dass aufgrund der grammatischen Komplexität Schüler:innen vor unterschiedliche Probleme bei der Rezeption sowie Produktion gestellt werden. So können Schüler:innen vor orthographische Probleme gestellt werden oder Einschränkungen bei der Informationsentnahme von Texten haben, wenn sie Schwierigkeiten beim Erkennen von attributiv gebrauchten Partizipien aufweisen.

Zum gleichen Ergebnis kommt es bei der Verwendung von komplexen Adjektiven, die durch die Komposita entstehen. Mit steigender Jahrgangsstufe (Hypothese sechs) und höherer Schulbildung (Hypothese sieben) nimmt der Einsatz von neu gebildeten Adjektiven durch Adjektivkompositionen zu. Deutschdidaktische Forschungen fokussieren bislang Nominalkomposita, weil diese zur Bildungssprache gezählt werden (cf. Riebling 2013: 145). Geht man von der Textsorte „Bildbeschreibung“ aus, interessiert der literale Erwerb der Adjektivkomposita, die zwar nicht Merkmal von Bildungssprache sind, jedoch aufgrund ihrer Komplexität und besonderen Bedeutsamkeit für die Textsorte für deutschdidaktische Forschungen interessant sind.

Neben der transpositorischen Wortbildung und der kompositionalen Adjektivbildung betrifft auch die Derivation näher die Suffigierung den Bereich der Komplexität. In Hypothese sieben

und acht wurde angenommen, dass der Einsatz von derivativen Adjektiven, die mit Suffix-Endungen gebildet werden, mit zunehmender Jahrgangsstufe und Schulbildung steigt, was beides inferenzstatistisch bestätigt wurde. Die Abhängigkeit des Gebrauchs von der Schulart ist ähnlich wie bei Hypothese vier kritisch zu betrachten. Erstens bleiben Schüler:innen der (Werk-)Realschule in der produktiven Wortbildung hinter den Gymnasialschüler:innen und zweitens werden bei nativen Adjektiv-Suffixen semantisch Nuancen geäußert, die häufiger von Gymnasiast:innen verwendet werden. So macht es einen semantischen Unterschied zu schreiben, *die Frau trägt einen blauen Schal* oder *die Frau trägt einen bläulichen Schal* (cf. Altmann 2011: 114; Klotz 2017: 123). Auch, wenn sich gerade in Bezug zu den nativen Adjektiv-Suffixen nur Nuancen zeigen und die Suffigierung der Modifikation dient, ist der frequentere Einsatz dahingehend zu deuten, dass Schüler:innen mit ansteigender Schulbildung das Bedürfnis haben, sich detaillierter in Bezug zum Wahrnehmbaren zu äußern.

8 Didaktische Implikationen

Ausgehend von der Überlegung, dass in (Bild-)Beschreibungen Adjektive eine besonders bedeutsame Rolle spielen, wurde der Fokus auf die detaillierte Betrachtung des Gebrauchs a) syntaktisch unterschiedlich eingesetzter Adjektive und b) adjektivischer Wortbildungen gerichtet, was bislang in der deutschdidaktischen Forschung kaum thematisiert wird. Dabei zeigen die Ergebnisse, dass der Adjektivgebrauch aller prototypisch syntaktisch auftretender Adjektive ansteigt. Der Fokus in der didaktischen Vermittlung könnte stärker auf die Thematisierung attributiver Adjektive gelegt werden, geht man davon aus, dass attributive Adjektive als besonders satzintegriert gelten und sich zur Spezifizierung der Referenten eignen. Die Fokussierung auf die Attribuierung geht einher mit dem Auf- und Ausbau des distanzsprachlichen Registers, was ein wichtiges Ziel der schulischen Vermittlung ist. Im Bereich der adjektivischen Wortbildung zeigen die Ergebnisse, dass die transpositorische Wortbildung besonders von der Schulbildung abhängt. Auch hier lässt sich als didaktische Implikation ableiten, dass die schulische Vermittlung gezielt diesen Bereich einbezieht, da transpositorische Wortbildung den Wortschatz erheblich erweitern kann.

Literaturverzeichnis

- Adam, Séverine/Schecker, Michael (2011): „Position und Funktion. Kognitive Aspekte der Abfolge attributiver Adjektive“. In: Schmale, Günter (ed.): *Das Adjektiv im heutigen Deutsch. Syntax, Semantik, Pragmatik*. Tübingen, Stauffenburg: 157–172.
- Ágel, Vilmos/Diegelmann, Carmen (2010): „Theorie und Praxis der expliziten Junktion“. In: Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (eds.): *Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung*. Berlin/New York, de Gruyter: 345–393.
- Altmann, Hans (2011): *Prüfungswissen Wortbildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (=UTB 3458).
- Baumann, Carolin (2018): „Prädikative Adjektive und Modalverblesart“. In: Baumann, Carolin/Dabóczy, Viktória/Hartlmaier, Sarah (eds.): *Adjektive. Grammatik, Pragmatik, Erwerb*. Berlin/Boston: de Gruyter: 212–251.
- Behrens, Heike (2006): “The input–output relationship in first language acquisition”. *Language and Cognitive Processes* 1–3/21: 2–24.
- Boettcher, Wolfgang (2009): *Grammatik verstehen. Wort*. Band 1. Tübingen: Niemeyer.

- Brinker, Klaus/Cölfen, Hermann/Pappert, Steffen (2018): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Schmidt Verlag. (=Grundlagen der Germanistik 29).
- Cohen, Jacob (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Taylor and Francis.
- Duden (2009): *Die Grammatik*. Mannheim/Wien/Zürich: Duden Verlag. (=Der Duden Bd. 4).
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg. (=Stauffenburg-Linguistik 57).
- Fandrych, Christian et al. (2021): „Attribution in Text, Grammatik, Sprachdidaktik. Zur Einführung“. In: Fandrych, Christian et al. (eds.): *Attribution in Text, Grammatik, Sprachdidaktik*. Berlin, Schmidt Verlag: 7–16.
- Feilke, Helmuth (2005): „Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum“. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine (eds.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg i. Br./Berlin, Rombach: 45–60.
- Fleischer, Wolfgang/Barz, Irmhild (2012): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer. (= de Gruyter Studium).
- Heinemann, Margot/Heinemann, Wolfgang (2002): *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik 230).
- Imo, Wolfgang (2016): *Grammatik. Eine Einführung: Mit Grafiken und Abbildungen*. Stuttgart: Metzler Verlag.
- Janle, Frank (2009): *Beschreiben entdecken. Theoretische und empirische Grundlagen linguistischer und schreibdidaktischer Aspekte einer zentralen Sprachhandlung in Alltag, Schule und Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. (= Dissertation, Universität Bayreuth 2009).
- Kauschke, Christina (2012): *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin/Boston: de Gruyter. (= Germanistische Arbeitshefte 45).
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2020): *Die an die Schüler/-Innen gerichtete Sprache (SGS). Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Klotz, Peter (2013): *Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie*. Berlin: Schmidt Verlag.
- Klotz, Peter (2017): *Modifizieren. Aspekte pragmatischer und sprachlicher Textgestaltung*. Berlin: Schmidt Verlag.
- KMK (2016a): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 23. März 2016. .
- KMK (2016b): *Bildungsstandards im Fach Deutsch Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 23. März 2016.
- Knobloch, Clemens (2018): “‘I spy with my little eye something ADJ’. Children’s acquisition of adjective meanings and adjective functions”. In: Baumann, Carolin/Dabóczy, Viktória/Hartlmaier, Sarah (eds.): *Adjektive. Grammatik, Pragmatik, Erwerb*. Berlin/Boston, de Gruyter: 313–327.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. *Romanistisches Jahrbuch* 36: 15–43.

- Kratzer, Angelika (1995): "Stage-Level and Individual-Level Predicates". In: Kratzer, Angelika (ed.): *The Generic Book*. Chicago etc., The University of Chicago Press: 125–175.
- Krüger, Josephine (2017): *Der Erwerb der Nominalphrasensyntax. Attribution und Schematisierung als syntaktische Verfahren zur Konstruktion objektbezogener Referenz*. Siegen: Universitätsverlag Siegen. (= *Sprach- und Kommunikationswissenschaften* 5).
- Krüger, Josephine (2018): „Zum Erwerb pränominaler Adjektive“. In: Baumann, Carolin/Dabóczy, Viktória/Hartlmaier, Sarah (eds.): *Adjektive. Grammatik, Pragmatik, Erwerb*. Berlin/Boston, de Gruyter: 328–349.
- Leisi, Ernst (1975): *Der Wortinhalt*. Heidelberg: Quelle & Meyer. (= *UTB Linguistik* 95).
- Maienborn, Claudia (2007): „Das Zustandspassiv. Grammatische Einordnung – Bildungsbeschränkung – Interpretationsspielraum“. *ZFGL* 1–2/35: 83–114.
- Miller, Max (1976): *Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung. Empirische Untersuchungen und Theoriediskussion*. Stuttgart: Klett. (= *Konzepte der Humanwissenschaften*).
- Mills, Anne E. (1985): „The acquisition of German.“. In: Slobin, Dan I. (ed.): *The cross linguistic study of language acquisition*. Hillsdale/New Jersey/London, Lawrence Erlbaum Associates: 141–254.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): „Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs“. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57/2012: 67–101.
- Pafel, Jürgen (2011): *Einführung in die Syntax. Grundlagen – Strukturen – Theorien*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Berlin: de Gruyter.
- Raible, Wolfgang (1992): *Junktion. Eine Dimension der Sprache und ihre Realisierungsformen zwischen Aggregation und Integration; vorgetragen am 4. Juli 1987*. Heidelberg: Winter. (= *Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-Historische Klasse: Bericht Jg. 1992,2*).
- Riebling, Linda (2013): „Heuristik Bildungssprache“. In: Gogolin, Ingrid (ed.): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster/München: Waxmann: 106–153.
- Sahel, Said/Vogel, Ralf (2013): *Einführung in die Morphologie des Deutschen*. Darmstadt: WBG. (= *Einführung Germanistik*).
- Schäfer, Martin (2008): *Deutsche adverbiale Adjektive oder was es heißt, ein Adverbial der Art und Weise zu sein*. Unveröffentlichtes Manuskript. martinschaefer.info/publications/download/art_und_weise_web.pdf [12.02.2023].
- Selmani, Lirim (2020): *Adjektiv*. Heidelberg/Neckar: Winter. (= *Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik – KEGLI* 23).
- Stern, Clara/Stern, William (1928): *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Leipzig: Barth.
- Stoos, Toni/Doswald, Christoph/Arıcı, Laura (1992): *Gustav Klimt*. Stuttgart: Hatje.
- Tribushinina, Elena et al. (2014): "Development of adjective frequencies across semantic classes". *Language, Interaction and Acquisition* 2/5: 185–226.
- Vogt, Svetlana (2004): *Farbwörter im Gehirn. Eine systematische sprachwissenschaftliche Untersuchung*. hss-opus.ub.ruhr-uni-bochum.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/412/file/diss.pdf [18.07.2023].

Zifonun, Gisela et al. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/ New York: de Gruyter. (= *Schriften des Instituts für Deutsche Sprache* Bd. 7.3).

Software

IBM Corp. Released 2020. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0. Armonk, NY: IBM Corp

Anhang Ergänzung zu Abschnitt 5.3 Kodierung der nominalskalierten Variablen

Der folgende Anhang enthält statistische Kodierungen, die a priori für die Codierung der nominalskalierten Variablen und der Berechnung der Varianzanalyse festgelegt wurden. Zudem wird ein Überblick der Korrelation der untersuchten Variablen aufgeführt.

Für die Analyse der Entwicklung der Adjektive und attributiv gebrauchten Partizipien wurden a priori die nominalskalierten Variablen wie folgt definiert:

Variable/Kodierung	1	2	3	4
Geschlecht	m	w	-	-
Klasse	3	4	5	6
Schulart	Grundschule	Werkrealschule	Realschule	Gymnasium

Anmerkungen: m = männlich, w = weiblich.

Tabelle 2: Codierung der nominalskalierten Variablen

Wie in Tabelle 2 ersichtlich, lassen sich die Daten einmal hinsichtlich der Entwicklung über die einzelnen Jahrgangsstufen (Klasse) prüfen und hinsichtlich der Schulart, da Bildbeschreibungen in den Jahrgangsstufen fünf und sechs in der Werkrealschule, Realschule und am Gymnasium erhoben wurde.

Ergänzungen zu Abschnitt 5.3 a priori definierte Kontraste

Für die ANOVAs wurden a priori Kontraste definiert, um die Jahrgangsstufen gegeneinander berechnen zu können. In Tabelle 4 sind die vorher festgelegten Kontraste aufgeführt:

Kontrast/Jahrgangsstufe	3	4	5	6
K1	3	-1	-1	-1
K2	0	2	-1	-1
K3	0	0	1	-1

Anmerkungen: Für N Gruppenvergleiche werden N-1 Kontraste gebildet. Die hier abgebildeten Kontraste sind zueinander orthogonal, da die Addition der Produkte der Kontrast-Gewichte 0 ergibt. Kontrast 1 vergleicht Gruppe 1 gegen alle restlichen Gruppen gemittelt. Kontrast zwei vergleicht die zweite Gruppe gegen die nachfolgenden gemittelten Gruppen, ohne die in Kontrast 1 verglichene erste Gruppe zu berücksichtigen (etc.).

Tabelle 4: Darstellung der a priori definierten Kontraste

Ergänzung zu Abschnitt 6.2 Korrelation

Tabelle 5 enthält eine Übersicht zur Korrelation der attributiv, prädikativ und adverbial gebrauchten Adjektive, sowie der derivierten Adjektive und attributiv gebrauchten Partizipien:

Variable	1	2	3	4	5	6
1. Adj. attributiv						
2. Adj. prädikativ	.20**					
3. Adj. adverbial	.23**	.14**				
4. Adj. deriv.	.21**	.15**	.09			
5. Adj. Komp.	.46**	.22**	.35**	.20**		
6. Att. gebr. Part.	.25**	.08**	.17**	.07	.35**	

Anmerkungen: *Adj. att.* = attributiv gebrauchtes Adjektiv, *Adj. präd.* = prädikativ gebrauchtes Adjektiv, *Adj. adverbial* = adverbial gebrauchtes Adjektiv, *Adj. deriv.* = derivierte Adjektive, *Adj. Komp.* = Adjektivkompositionen, *Att. gebr. Part.* = attributiv gebrauchte Partizipien ** $p \leq .001$

Tabelle 5: Korrelationen der abhängigen Variablen für die Gesamtstichprobe

Ergänzungen zu Abschnitt 6.2 ANOVAs Hypothese 2 und 3

Tabelle 6 zeigt die Mittelwerte der prädikativ gebrauchten Adjektive pro Jahrgangsstufe, auf die sich Hypothese 2 bezieht.

Jahrgangsstufe	N	M	SD	Min	Max
3	60	2.12	2.20	0	11
4	54	2.74	2.68	0	9
5	83	2.00	2.07	0	10
6	91	2.26	2.16	0	9

Anmerkungen: N = Gruppengröße, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, *Min* = kleinster beobachteter Wert, *Max* = größter beobachteter Wert.

Tabelle 6: Deskriptive Statistiken der aV „prädikativ gebrauchte Adjektive“ getrennt nach Jahrgangsstufen

Tabelle 7 enthält die Mittelwerte der adverbial gebrauchten Adjektive in Bezug zu den einzelnen Jahrgangsstufen und beziehen sich auf Hypothese 3:

Jahrgangsstufe	N	M	SD	Min	Max
3	60	0.22	0.49	0	2
4	54	0.09	0.35	0	2
5	83	0.12	0.45	0	3
6	91	0.41	0.82	0	5

Anmerkungen: N = Gruppengröße, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, *Min* = kleinster beobachteter Wert, *Max* = größter beobachteter Wert.

Tabelle 7: Deskriptive Statistiken der aV „adverbial gebrauchte Adjektive“ getrennt nach Jahrgangsstufen