

NIEDERDEUTSCHE STUDIEN

**Schriftenreihe der Kommission für Mundart- und Namenforschung
des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe**

**BEGRÜNDET VON WILLIAM FOERSTE
HERAUSGEGEBEN VON JAN GOOSSENS
BAND 25**

ZUR SPRACHE VON KINDERN IM VORSCHULALTER

Eine Untersuchung in zwei Kindergärten
aus dem niederdeutschen Sprachraum

von

LUDGER HOFFMANN



1978

BÖHLAU VERLAG KÖLN WIEN

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Hoffmann, Ludger:

Zur Sprache von Kindern im Vorschulalter:

e. Unters. in 2 Kindergärten aus d. niederdt.

Sprachraum / von Ludger Hoffmann. — Köln,

Wien: Böhlau, [in Komm.], 1978.

(Niederdeutsche Studien; Bd. 25)

ISBN 3-412-03978-0

Copyright © 1978 by Kommission für Mundart- und Namenforschung
Westfalens, Magdalenenstraße 5, 4400 Münster

Alle Rechte vorbehalten

Ohne schriftliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Werk unter Verwendung mechanischer, elektronischer und anderer Systeme in irgendeiner Weise zu verarbeiten und zu verbreiten. Insbesondere vorbehalten sind die Rechte der Vervielfältigung — auch von Teilen des Werkes — auf photomechanischem oder ähnlichem Wege, der tontechnischen Wiedergabe, des Vortrags, der Funk- und Fernsehsendung, der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, der Übersetzung und der literarischen oder anderweitigen Bearbeitung.

Printed in Germany

Herstellung: Aschendorff, Münster

ISBN 3-412-03978-0

INHALTSVERZEICHNIS

| | | |
|---------|---|-----|
| | Vorwort | IX |
| 1.0 | Einleitung | 1 |
| 2.0 | Konzeption einer empirischen Untersuchung zum Einfluß außersprachlicher und dialektaler Faktoren auf das Sprachverhalten drei- bis sechsjähriger Kinder | 12 |
| 3.0 | Syntaxanalyse | 34 |
| 3.1 | Hypothesen und Methoden der Untersuchung | 34 |
| 3.2 | Ergebnisse der Syntaxuntersuchung: Regeln und ihre Realisierung | 48 |
| 3.2.1 | Expansion des SATZ-Symbols | 48 |
| 3.2.1.1 | Syntaktische Beschreibung | 48 |
| 3.2.1.2 | Ergebnisse | 53 |
| 3.2.1.3 | Negationen als Satzäquivalente | 59 |
| 3.2.1.4 | Ergebnisse | 60 |
| 3.2.2 | Satztypen und Verbstellung | 63 |
| 3.2.2.1 | Syntaktische Beschreibung | 63 |
| 3.2.2.2 | Ergebnisse | 69 |
| 3.2.3 | Satznegationen | 76 |
| 3.2.3.1 | Syntaktische Beschreibung | 76 |
| 3.2.3.2 | Ergebnisse | 79 |
| 3.2.4 | Expansion der Nominalphrase | 82 |
| 3.2.4.1 | Syntaktische Beschreibung | 82 |
| 3.2.4.2 | Ergebnisse | 98 |
| 3.2.5 | Die Struktur des Qualifikators | 109 |
| 3.2.5.1 | Syntaktische Beschreibung | 109 |
| 3.2.5.2 | Ergebnisse | 114 |
| 3.2.6 | Zur Struktur des Determinators | 119 |
| 3.2.6.1 | Syntaktische Beschreibung | 119 |
| 3.2.6.2 | Ergebnisse | 121 |
| 3.2.7 | Die Struktur des Hauptverbkomplexes | 125 |
| 3.2.7.1 | Syntaktische Beschreibung | 125 |
| 3.2.7.2 | Ergebnisse | 136 |
| 3.2.8 | Zur Struktur der Kopulaphrase | 152 |

VI

| | | |
|------------|---|-----|
| 3.2.8.1 | Syntaktische Beschreibung | 152 |
| 3.2.8.2 | Ergebnisse | 155 |
| 3.2.9 | Die Struktur der Adverbialphrase | 160 |
| 3.2.9.1 | Syntaktische Beschreibung | 160 |
| 3.2.9.2 | Ergebnisse | 163 |
| 3.2.10 | Zur Charakterisierung der einfachen Adverbien | 169 |
| 3.2.10.1 | Syntaktische Beschreibung | 169 |
| 3.2.10.2 | Ergebnisse | 170 |
| 3.2.11 | Zur Charakteristik der Adverbialsätze | 175 |
| 3.2.11.1 | Syntaktische Beschreibung | 175 |
| 3.2.11.2 | Ergebnisse | 179 |
| 3.2.12 | Die Struktur des Auxiliarteils: Tempus, Modus und Genus Verbi | 184 |
| 3.2.12.1 | Syntaktische Beschreibung des Tempus | 184 |
| 3.2.12.2 | Ergebnisse I | 189 |
| 3.2.12.3 | Exkurs: Zum Konjunktiv | 190 |
| 3.2.12.4 | Ergebnisse II | 196 |
| 3.2.12.5 | Exkurs: Zum Zeitbegriff beim Kinde | 197 |
| 3.2.12.6 | Ergebnisse III | 198 |
| 3.2.12.7 | Zum Genus Verbi | 203 |
| 3.2.12.7.1 | Syntaktische Beschreibung | 203 |
| 3.2.12.7.2 | Ergebnisse | 208 |
| 3.3 | Zusammenfassung zur Syntaxanalyse | 212 |
| 3.3.1 | Der Einfluß des Alters | 213 |
| 3.3.2 | Der Einfluß der sozialen Schicht und des Kindergartens | 218 |
| 3.3.3 | Der Einfluß des Geschlechts | 224 |
| 3.3.4 | Zum Einfluß einer Umgebung von Dialekt- sprechern | 226 |
| 4.0 | Sprechhandlungssemantik: Eine exemplarische Analyse von Direktiven | 228 |
| 4.1 | Theoretische Vorüberlegungen | 228 |
| 4.1.1 | Zur Sprechhandlungssemantik | 228 |
| 4.1.2 | Beschreibung und Klassifikation der Direk- tive | 237 |
| 4.2 | Direktive mit Sprecherpräferenz bei Kindern | 257 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 4.2.1 | Der erste Zug | 257 |
| 4.2.1.1 | Exkurs: BEGRÜNDEN | 261 |
| 4.2.2 | Der zweite Zug | 277 |
| 4.2.3 | Weitere Züge | 289 |
| 4.3 | Beispiele für Aufforderungssequenzen | 299 |
| 4.4 | Zusammenfassung zum vierten Kapitel | 302 |
| 5.0 | Schluß: Ergebnisse und Konsequenzen | 305 |
| 6.0 | Anhang | 319 |
| 6.1 | Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen und Symbole | 319 |
| 6.2 | Verzeichnis der Transformationsregeln | 322 |
| 6.3 | Transkriptionsbeispiel: Die Ergebnisse eines Beobachtungstages in den Kinder- gärten | 324 |
| 7.0 | Literaturverzeichnis | 340 |

VORWORT

Die vorliegende Arbeit wurde im Februar 1977 von der Philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster als Dissertation angenommen. Gutachter waren die Herren Professoren Jan Goossens und Franz Hundsnurscher.

Mein Interesse für linguistische Fragestellungen geht vor allem auf Lehrveranstaltungen zur Soziolinguistik zurück, die unter der Leitung von Herrn Prof. Goossens in den Jahren 1972 und 1973 stattfanden. Er hat auch diese Arbeit durch seine Ratschläge und Hinweise ganz wesentlich gefördert. Dafür möchte ich ihm herzlich danken.

Mein Dank gilt auch Herrn Prof. Hundsnurscher. Die Gespräche mit ihm gaben mir viele wertvolle Anregungen.

Die Durchführung der Untersuchung in den Kindergärten wurde durch die Unterstützung der Erzieherinnen, Frau Reuter und Frau Wiethoff, sehr erleichtert.

Für die Förderung der Drucklegung danke ich der Kommission für Mundart- und Namenforschung Westfalens des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe sowie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Münster, im Juli 1978

L. H.

We are always getting around to saying something we never actually come out with. But sooner or later a science must actually stick its neck out and say something definite. If there is a change in x, what sort of change will occur in y? don't just tell me there will be some change. Tell me what change. Stand and deliver!
(George Homans, The Nature of Social Science)

1.0 EINLEITUNG

Wenn wir uns mit den zahlreichen Arbeiten zur Kindersprache beschäftigen, finden wir eine kaum noch übersehbare Menge von Untersuchungen zur frühen Sprachentwicklung (bis zu drei Jahren), viele - vorwiegend soziolinguistisch motivierte - Erhebungen zur Sprache von Kindern im Schulalter (sechs bis zwölf Jahre), aber nur wenige Arbeiten zum Sprachverhalten im Vorschulalter (drei bis sechs Jahre). In der Vorschulzeit scheinen einige wesentliche Prozesse des Spracherwerbs bereits abgeschlossen zu sein, während die schulische Auslese noch bevorsteht. Eine Altersgruppe mit Freiraum also, eine Oase friedlichen Kinderspiels?

Es gibt auch für diese Kinder keine Schonzeit. Viele Kinder aus unteren Schichten werden mit "kompensatorischer Erziehung" (oder dem, was man dafür hält) traktiert, vielen Kindern aus der Mittelschicht werden schon jetzt übertriebener Ehrgeiz und ein nicht kindgemäßer Leistungsdrang eingepflanzt, die ihnen ein späteres Überspringen der schulischen Hürden (und möglichst noch den Hochschulzugang) ermöglichen sollen. Den Kindern wird beigebracht, ein künftiges Versagen nur sich selbst - nicht etwa elterlichem Ehrgeiz - anzulasten; sie lernen aber nicht, sich selbst zu verzeihen.

Der Psychologe McVicker Hunt begründet die Kompensatorik so:

"Die Entwicklung eines Kindes in beengten, armen Verhältnissen in der Unterschicht verläuft also während des ersten Lebensjahres nor-

mal; im zweiten Lebensjahr tritt ein Entwicklungsrückstand ein, der sich während des dritten, vierten und fünften Lebensjahres verstärkt. Die Entwicklungsverzögerungen, die während des zweiten und selbst die, die während des dritten Lebensjahres auftreten, lassen sich wahrscheinlich unter geeigneten Bedingungen in einem Kindergarten oder einer Tagesstätte für Vier- und Fünfjährige in beträchtlichem Umfang ausgleichen; am besten sollte man aber im Alter von drei Jahren beginnen."¹

Wenn das zutreffend ist, ist Kompensatorik im Kindergarten notwendig und sinnvoll. Nun sind aber gerade in den USA, wo die Differenzen zwischen Kindern privilegierter und deprivierter Gesellschaftsgruppen besonders ausgeprägt sind, die kostspieligen Kompensatorikprogramme gescheitert. Daraus kann man schließen, daß es entweder die Unterschiede nicht bzw. nicht in der angenommenen Form und Ausprägung gibt oder daß die Kompensatorikprogramme inadäquat gewesen sind. Beide Punkte greifen ineinander; nur bei genauer Kenntnis der subkulturellen Differenzen kann man ein Kompensatorikprogramm machen. Wir geben nun ein Beispiel, das demonstriert, wie man dazu kam, im sprachlichen Bereich ein Defizit von Kindern aus unteren Schichten anzunehmen; es handelt sich um ein Testinterview ('CR' ist eine Abkürzung für Clarence Robins, den Namen des Interviewers) mit einem achtjährigen Farbigen:

"CR: You never been in a fight?
 LEON: Nope.
 CR: Nobody ever pick on you?
 LEON: Nope.
 CR: Nobody ever hit you?
 LEON: Nope.
 CR: How come?
 LEON: Ah' on' know. (...)"²

Offensichtlich hat Leon trotz des motivierenden Themas Angst, daß seine Worte negativ ausgelegt werden könnten und redet - anders als bei Freunden und Vertrauten - in dieser Ausfragesituation restringiert. Obwohl der Interviewer aus demselben Ghetto stammt, wird der Test als bedrohlich erfahren und die wirklichen Fähigkeiten des Kindes bleiben im Dunkeln. Daher braucht man sich nicht über

1 McVICKER HUNT (1964) (1970 dt.), S.53.

2 LABOV (1972), S.186f.

die Inadäquatheit der Kompensatorikprogramme zu wundern; wir geben auch dafür ein Beispiel:

"Wie kann ein vierjähriges Kind in der logischen Struktur unserer Sprache unterrichtet werden? Unsere grundlegende Methode hierbei gleicht (...) dem, was Lehrer in den Fremdsprachen unter dem Einüben von Mustern verstehen. Die Kinder lernen Grundmuster, und sie lernen Grundfragen darüber zu beantworten. Im Unterricht über "groß" und "klein" verwendet man z.B. folgendes Schema:

WIEDERHOLUNG DER SPRACHLICHEN FESTSTELLUNG, DIE DEN BEGRIFF ENTHÄLT:

Lehrerin: Dieser Klotz ist groß.

Kind: Dieser Klotz ist groß.

FIXIERUNG DES BEGRIFFS:

Lehrerin: Zeige mir den Klotz, der groß ist.

Das Kind berührt den großen Klotz.

VERBALISIERUNG:

Lehrerin: Erzähle mir über den Klotz.

Kind: Der Klotz ist groß.

Bei jedem Schritt verwendete die Lehrerin rhetorische Fragen: "Ist dies der große Klotz?" Auf diese Weise treten die in jeder Feststellung enthaltenen Fragen hervor. Da die Kinder nicht über einen Vorrat an Aussage- und Fragemustern verfügten, mit deren Hilfe sie - bei Abwandlung des Subjekts und des Prädikats - eine Beobachtung mitteilen oder eine Frage stellen konnten, wurde viel Zeit mit dem Erlernen derartiger Muster verbracht."³

Schade um die Zeit. Natürlich ist dies ein extremes Beispiel; es gibt bessere Programme. Andererseits ist das dem Beispiel zugrundeliegende Programm in den USA weit verbreitet gewesen, und man kann sich vorstellen, daß die Praxis der Kompensatorik - soweit sie wie fast jede Praxis von den hehren Zielen der Theorie abweicht - tatsächlich so oder ähnlich aussieht bzw. ausgesehen hat. Die Kompensatorik ist demnach an der Unkenntnis dessen gescheitert, was die Pädagogik als "Lernausgangslage" bezeichnet.

Für die Verhältnisse in den USA hat W. Labov gezeigt, daß die Sprachvarietäten unterprivilegierter Schichten ebenso regelhaft strukturiert sind wie die Standardsprache⁴. Die Mittelschicht ist allerdings eher in der Lage, in formalen Situationen (Schule, Berufsleben etc.) die prestigebesetzte Standardsprache zu verwenden, während Angehörige der Unterschichten die Standardvarietät gut ver-

3 BEREITER et al. (1966 (1970 dt.)), S.88f.

4 Vgl. LABOV (1972); (1976 dt.).

stehen, aber seltener produzieren können, vor allem nicht in solchen Situationen der Sozialisation, in denen über künftige Lebenschancen entschieden wird. Die Identität von Mitgliedern unterprivilegierter Gruppen bildet sich gerade durch den Gebrauch von Nonstandard-Varietäten und die Teilhabe an gruppenspezifischen sozialen Regeln heraus. Abweichungen von der Gruppennorm oder der entsprechenden Sprachvarietät - erzwungen beispielsweise durch die schulische Sozialisation - werden von der Herkunftsgruppe nicht toleriert. Der Übergang zur Mittelklasse wird von den einen als "Aufstieg" gepriesen, von den anderen als "Entfremdung" betrachtet und mit Ausschluß honoriert. In der neuen sozialen Gruppe versucht der Aufsteiger durch Überanpassung an die dort geltenden sozialen Regeln und sprachlichen Normen heimisch zu werden⁵. Damit stößt er bei der Mittelschicht nur selten auf Gegenliebe; so bildet sich eine - auch sprachlich durch das Phänomen der "hypercorrection" gut abgrenzbare - Zwischenschicht heraus. Natürlich haben wir an dieser Stelle stark vereinfacht; uns kam es darauf an, die Problematik eines sozialen Aufstiegs zu zeigen.

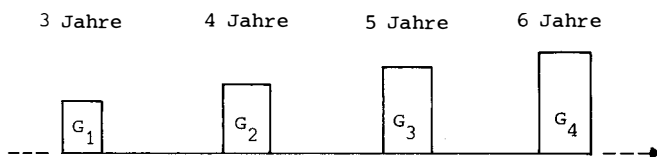
Im Übrigen sind pädagogische Eingriffe - etwa im Vorschulalter - sinnlos, wenn sich die Leistungskriterien der Schule und die Zielvorgaben der Eltern nicht ändern. Nach wie vor stellt die Schule eine Barriere dar, die von Kindern aus der Mittelschicht leichter zu überwinden ist. Die Positionszuweisung funktioniert, auch wenn in manchen Schultypen die Durchlässigkeit größer geworden ist.

Es gibt also zahlreiche Faktoren, die eine Mobilität zwischen den einzelnen sozialen Schichten erschweren. Die Rede von "Sprachbarrieren" hatte in der bildungspolitischen Diskussion oft die Funktion, von den anderen Faktoren abzulenken. Das Kurieren an sprachlichen Symptomen erschien leichter als eine grundlegende Änderung des Bildungssystems.

5 Vgl. LABOV (1966).

Für die Verhältnisse in der Bundesrepublik ist noch nicht hinreichend geklärt, ob es sprachliche Barrieren gibt, die aus einem schichtspezifischen Sprachverhalten resultieren. Den meisten empirischen Untersuchungen ist es nicht gelungen, die theoretischen Grundannahmen linguistisch adäquat zu operationalisieren. Außerdem wurden meist nur sehr kleine Ausschnitte des Sprachverhaltens - noch dazu nicht in Situationen natürlicher Kommunikation - erfaßt⁶. Überdies wurde eine Schein-Kontroverse zwischen "Defizittheorie" und "Differenztheorie" ausgetragen, die zur Klärung der entscheidenden empirischen Frage "Gibt es ein schichtspezifisches Sprachverhalten in der BRD?" nichts beitragen konnte. Wenn wir die Strukturen schichtspezifischer Sprachvarietäten herausgearbeitet haben und ihr Verhältnis zur Standardsprache beschrieben ist, dann können wir noch einmal die Frage nach der Bewertung (differente, aber funktional äquivalente Subsysteme versus defizitäre Varietäten der Standardsprache) aufgreifen und einer exakten Überprüfung unterziehen. Das aber ist gegenwärtig nicht das Problem.

Die vorliegende Arbeit untersucht die Frage des schichtspezifischen Sprachverhaltens am Beispiel von Kindern im Vorschulalter. Dabei erweist es sich als notwendig, andere Faktoren, die das Sprachverhalten beeinflussen können, mit einzubeziehen, und zwar Alter, Geschlecht, Kindergartenzugehörigkeit und Dialektkontakt. Eine Einbeziehung des Faktors Alter ermöglicht das Schreiben spezifischer "Altersgrammatiken", in denen sich der jeweilige Sprachstand manifestiert:



6 Wir verzichten auf einen umfassenden Forschungsbericht und verweisen vor allem auf DITTMAR (1973) sowie HAGER et al. (1973); GLOY (1975); NEULAND (1975), Kap.1.

Da wir aber keine Längsschnittuntersuchung machen konnten, können wir über die Entwicklungsmechanismen und das Entwicklungstempo nur wenig sagen. Wir erhalten nur "Momentaufnahmen" von bestimmten Punkten der Entwicklung, und wir können die Weiterentwicklung des Sprachverhaltens der einzelnen Gruppen nicht prognostizieren. Wenn wir aber einen genügend großen Querschnitt gelegt haben, erfassen wir sicher den Rahmen, in dem sich die Entwicklungsprozesse bewegen. Die meisten Longitudinalstudien arbeiten mit nicht mehr als fünf Probanden, da der Aufwand solcher Untersuchungen sehr hoch ist.

In Wissenschaft und Alltagsverständnis sind viele Annahmen über geschlechtsspezifische Differenzen im Sprachverhalten anzutreffen; das mag die Einbeziehung des Faktors Geschlecht rechtfertigen.

Auch die Relevanz der Kindergartenzugehörigkeit bzw. des jeweiligen Erziehungsklimas in den Kindergärten dürfte auf der Hand liegen, so daß eine Kontrolle dieser Einflußgröße notwendig ist.

Das soziolinguistische Hauptproblem in der Bundesrepublik liegt - soviel ist sicher - nicht im schichtspezifischen Sprachverhalten, sondern in der Vielzahl der (besonders in der südlichen Hälfte verbreiteten, im Norden verschwindenden) Dialekte. Mundartsprecher haben in der Schule Probleme, wenn sie die Standardsprache nicht in ausreichendem Maße beherrschen, Interferenzfehler machen etc.

Uns geht es speziell darum, ob Kinder aus dem niederdeutschen Bereich, in dem die Dialekte ständig an Boden verlieren, bei andauerndem Dialektkontakt in der familiären Umgebung die Standardsprache in geringerem Ausmaß beherrschen als eine Kontrollgruppe.

Damit haben wir die Fragestellung unserer Arbeit umrissen, wir haben aber noch keine linguistische Operationalisierung gegeben.

Wir werden die Sprachbeschreibung zunächst im Bereich

der Syntax vornehmen. Hier nehmen die meisten soziolinguistischen Arbeiten grundlegende Differenzen zwischen den Sprachvarietäten an.

Eine umfassende Sprachbeschreibung muß stets auch semantische und pragmatische Aspekte berücksichtigen. Nun hat man in der Linguistik die Begriffe 'Syntax', 'Semantik' und 'Pragmatik' nicht immer in gleicher Weise verstanden; wir schließen uns hier einer Unterscheidung von Fillmore an:

"Im allgemeinen glaube ich, daß syntaktische, semantische und pragmatische *Fakten* voneinander unterschieden werden können; aber ebenso glaube ich, daß einige syntaktische Fakten semantischer und pragmatischer Erklärungen bedürfen und daß einige semantische Fakten pragmatisch erklärt werden müssen. (...)

Mehr oder weniger fraglos zur Syntax zählen Beobachtungen über die strukturelle Organisation von Sätzen und über die distributionellen Möglichkeiten lexikalischer Einheiten innerhalb lexikalisch und grammatisch definierter Kontexte.

Im Kontrast dazu befaßt sich die Semantik mit der Beziehung zwischen linguistischen Formen und dem, was die Benutzer der Sprache damit tun können, und zwar im Hinblick sowohl auf den propositionalen Gehalt, der mit ihrer Hilfe ausgedrückt werden kann, als auch auf die illokutionären Akte, die mit ihnen ausgeführt werden können.

Die Syntax beschreibt also, kurz gesagt, die in einer Sprache vorkommenden grammatischen Formen, während die Semantik diese Formen ihren potentiellen kommunikativen Funktionen zuordnet. Die Pragmatik nun beschäftigt sich mit der dreiwertigen Beziehung, welche (i) die linguistische Form [sic!] und (ii) die kommunikativen Funktionen, die sie ausüben können, mit (iii) den Kontexten oder Situationen vereint, in denen jene linguistischen Formen eben diese kommunikativen Funktionen entfalten können. Zur Übersicht:

| | |
|-----------|---|
| Syntax | [Form] |
| Semantik | [Form, Funktion] |
| Pragmatik | [Form, Funktion, Kommunikationssituation]" ⁷ |

Wir werden in der vorliegenden Arbeit im dritten Kapitel eine syntaktische Analyse geben und uns im vierten Kapitel mit einer sprechhandlungssemantischen Beschreibung von Aufforderungen beschäftigen. Die einzelnen Aufforderungstypen werden mit ihrer syntaktischen Realisierung dargestellt. Unser Vorgehen bei der Verbindung von Sprechhandlungstheorie und Syntax kann beim gegenwärtigen Stand der Theorie nur heuristischen Charakter haben.

7 FILLMORE (1974 (1976 dt.)), S.191f.

Wir haben bisher keine Darstellung einzelner soziolinguistischer Forschungsarbeiten gegeben, weil dann - wollte man wenigstens den wichtigsten Arbeiten gerecht werden - der Rahmen unserer Arbeit gesprengt worden wäre; wir haben ausserdem schon auf Forschungsberichte verwiesen, die den Stand bis 1973 gut dokumentieren. Es gibt aber eine neuere Arbeit zum Sprachverhalten von Vorschulkindern (Eva NEULAND, Sprachbarrieren oder Klassensprache? Untersuchungen zum Sprachverhalten im Vorschulalter (1975)), mit der wir uns beschäftigen müssen. Die Autorin geht von der folgenden Generalhypothese aus:

*"Das Sprachverhalten von Mittelschicht- und Unterschichtkindern im Vorschulalter ist voneinander verschieden, da es, als gesellschaftliches Gebilde, die jeweilige gesellschaftliche Wirklichkeit der Schicht widerspiegelt."*⁸

Dieses Gebilde ist keine Hypothese, denn im zweiten Teil wird eine Erklärung gegeben, die nicht falsifizierbar ist; es handelt sich eher um einen Begründungszusammenhang im Rahmen einer Theoriekonstruktion. Die Versuchsanlage entspricht den üblichen Konventionen. Die Stichprobe umfaßt 40 Vorschulkinder, die so ausgewählt wurden, daß sie sich hinsichtlich ihrer Schichtzugehörigkeit (Mittelschicht versus Unterschicht) deutlich unterscheiden ließen, daß aber zugleich die Faktoren Alter und Geschlecht konstant gehalten wurden. Der Einfluß der verschiedenen Kindergärten, denen die Kinder angehörten, wurde nicht kontrolliert. Die Kinder kamen alle aus einer mittleren Großstadt des Ruhrgebietes. Die Autorin besuchte vor dem Versuch die Eltern der Kinder, um ihre Zustimmung einzuholen. Damit allerdings wurde unkontrollierbaren elterlichen Beeinflussungen Raum gegeben. Neuland schreibt:

"Sämtliche angesprochenen Mittelschichteltern erklärten sich sofort mit dem Sprachtest einverstanden. Sie zeigten sich vornehmlich an den individuellen Testleistungen der Kinder interessiert (...) mehrere Eltern lobten ihre Kinder und waren sich eines guten Abschneidens bei den gestellten Aufgaben sicher. Demgegenüber verliefen die Besuche bei den Unterschichteltern zunächst etwas problematischer; einzelne Absagen beruhten zweifellos auf der Angst, man wollte oder könnte bei ihren Kindern Entwicklungsrückstände, Sprach-

8 NEULAND (1975), S.89.

störungen oder Leistungslücken aufdecken. In bezug auf die Testleistungen hatten sie eine eher negative Erwartungshaltung (...). Diese Reaktionen (...) sind auch eine Folge konkreter negativer Erfahrungen, die mit Schulreifetests, Eignungstests oder ähnlichem in der Unterschicht schon gemacht worden sind."⁹

Hier zeigt sich klar die Notwendigkeit, die Eltern nicht vor der Versuchsdurchführung zu informieren.

Der Einfluß der Intelligenz sollte durch die Hinzuziehung eines schicht- und kulturunabhängigen Intelligenztests kontrolliert werden. Dazu wurde der bekannte Test von Davis und Eells benutzt. Dieser Test ist für deutsche Verhältnisse nicht geeicht; deshalb wurden zum Vergleich der Gruppen die Werte für die US-Population als Normen eingesetzt. Damit hat sich die Verfasserin über alle Regeln der Testtheorie hinweggesetzt. Das gilt auch für den Kreativitätstest, dessen Aufgaben die Autorin selbst aus einigen bekannten Testverfahren zusammengestellt hat. Natürlich kann man mit solchen Tests die Mitglieder einer Population unterscheiden; nur weiß man nicht genau, was man gemessen hat und auf welchen Kriterien die Unterscheidung basiert. Aus dem folgenden Zitat geht hervor, daß die Räumlichkeit des Tests *nicht* konstant gehalten wurde:

"Aus Gründen der Vergleichbarkeit der Ergebnisse wurden der Versuchsplan und die Person des Versuchsleiters, auch die Testörtlichkeiten, nämlich Räume der Kindergärten bzw. in Einzelfällen der elterlichen Wohnung: also die gesamte Testsituation, so konstant wie möglich gehalten."¹⁰

Es dürfte klar sein, daß sich ein Kind in der gewohnten Umgebung des Elternhauses anders verhält als im Kindergarten.

Die Sammlung des Sprachmaterials erfolgte nach Methoden, die sich im Gefolge von Bernstein in der Soziolinguistik verbreiteten:

"Zur Elizitierung wurden drei verschiedene methodische Zugänge ausgewählt, um von einer möglichst breiten Basis aus das beschreibende und erzählende mündliche Sprachverhalten zu erfassen: Bildbeschreibungen, die auf einem nonverbalen Reizmaterial basieren, Nacherzählungen, die eine verbale Vorlage liefern, und Weitererzählen von Geschichten, das das freie Erzählen des Kindes stimulieren soll."¹¹

9 NEULAND (1975), S.98f.

10 NEULAND (1975), S.116.

11 NEULAND (1975), S.112.

Eine solche Versuchsanlage läßt keinen Raum für spontanes Sprachverhalten; die Kinder werden unter dem Druck der Testsituationen zu weitgehend vorherbestimmten verbalen Reaktionen gebracht, die kaum Auskunft über ihre Fähigkeiten in Situationen natürlicher Kommunikation geben können. Außerdem ist seit langem bekannt, daß Kinder aus unteren Schichten aus psychosozialen Gründen (geringere Leistungsmotivation, größere Gehemmtheit in formalen Situationen, geringere psychische Belastbarkeit etc.) unter derartigen Testbedingungen in jeder Hinsicht schlechter abschneiden als vergleichbare Kinder aus der Mittelschicht.

Neben diesen Tests wurden noch ein Wortschatztest - die Kinder sollten 30 Begriffe mit den entsprechenden Bildern in Verbindung bringen - und ein Assoziationstest, bei dem die Kinder ihre Assoziationen zu 32 Reizwörtern angeben sollten, durchgeführt.

Die Auswertung des Sprachmaterials berücksichtigte eine lexikalische, eine semantische und eine syntaktische Ebene. Auf der lexikalischen Ebene ging es um quantitative Maße wie den Wortschatzumfang, verschiedene Diversifikationsquotienten, die Zahl der verschiedenen Wortklassen und die quantitativen Aspekte von Wortschatz- und Assoziationstest. Die semantische Analyse beschäftigte sich mit dem schichtspezifischen Wortschatz und inhaltlichen Aspekten des Assoziationstests. Auf der syntaktischen Ebene wurden Länge und Zahl der Satzeinheiten, das Verhältnis von Haupt- und Nebensätzen, die Anzahl und Art der Nebensätze, ein Subordinationsindex, die Zahl der verschiedenen Satzmuster nach Loban und Grebe ("Grundformen deutscher Sätze") etc. berechnet. Als grundlegender Mangel der Auswertung erscheint die Tatsache, daß der Analyse auf den einzelnen Ebenen kein konsistentes Grammatikmodell zugrundeliegt. Es wird viel gemessen und gezählt, aber es ist oft nicht einsichtig, in welchem Zusammenhang die einzelnen Maße stehen. In einigen Fällen werden verschiedene Methoden zur Erfassung ein und desselben Sachverhalts nebeneinander verwendet,

ohne daß eine Diskussion der einzelnen Vorgehensweisen stattfindet, die eine Entscheidung über die zu wählende Methode hätte bringen können.

Wir können auf die einzelnen Ergebnisse hier nicht näher eingehen; im quantitativen Bereich fanden sich nur wenige Differenzen zwischen den Schichten. Im Bereich des Wortschatzes kommt Neuland zu Resultaten wie:

"Die häufigsten Substantive im schichtspezifischen Wortschatz der Mittelschicht sind: Dieb (f = 8), Sandalen (6), Fußballplatz (5); in der Unterschicht: Brötchen (7), Eisen (6), Klümpchen (6), Wucht (6); die häufigsten Verben für die Mittelschicht: balancieren (8), bekommen (5), drankommen (5); für die Unterschicht: (da)hingehen, verschlen, rechnen, anrufen, abholen, durchführen (5); die häufigsten Adjektive in der Mittelschicht: lustig (5), kariert (4); in der Unterschicht: ruhig (23), sauber (11). (...) Die direkte Umwelt z.B. spiegelt sich in folgenden von der Mittelschicht alleine gebrauchten Begriffen: 'Häuserblock, Parkplatz, Etagen, Bürgersteig, Gehweg, Rasen, Robinson-Spielplatz, Terrasse, Rolladen, Blumenbehälter, Balkontüre, Spielzimmer, Haushälterin'. Sie spiegelt sich ebenfalls in folgenden, nur von der Unterschicht verwendeten Wörter wider: 'Aschentonne, zugemauert, Ofen, Klo, Klosett, Kellerloch, Blumentopf, Wohnzimmer, Hausmeister.'

Einige schichtspezifische Begriffe beziehen sich auf die Arbeitswelt und ihre unterschiedlichen Differenzierungen. Beispiele aus der Mittelschicht sind: 'Universität, Chefin, Sparkasse, Hausfrau, Bauarbeiter, Werkzeug'; aus der Unterschicht: 'Arbeitsstelle, Arbeitszeug, Eisen, Anstreicher, Kranbetrieb, Bagger, Schuppe.'"12

Daß es schichtspezifische Differenzen im Wortschatz gibt, die auf unterschiedlichen Erfahrungen in der Alltags- und Arbeitswelt basieren, ist anzunehmen. Daß aber die hier gegebenen Listen faktische Differenzen repräsentieren, ist kaum zu glauben. Natürlich lassen sich einige Begriffe gut in dieser Richtung interpretieren, beispielsweise 'ruhig' und 'sauber' als Manifestationen bestimmter Erziehungspraktiken, die der Unterschicht zugeschrieben werden. Derartige Interpretationen sind aber nicht nur sehr gewagt, sie sind im vorliegenden Fall auch deshalb unzulässig, weil das Korpus zu klein ist. Man kann auf dieser Basis nur Vermutungen anstellen. Es ist aber anzunehmen, daß Arbeiten im lexikalischen Bereich für eine Soziolinguistik, die sich mit schichtspezifischem Sprachverhalten beschäftigt, von großer Relevanz sein könnten.

2.0 KONZEPTION EINER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG ZUM EINFLUSS AUßERSPRACHLICHER UND DIALEKTALER FAKTOREN AUF DAS SPRACHVERHALTEN DREI- BIS SECHSJÄHRIGER KINDER

Bisherige Untersuchungen in der Bundesrepublik haben die These, daß sich Angehörige verschiedener sozialer Schichten in ihrem Sprachverhalten unterscheiden, nicht überzeugend belegen können. Dafür können mehrere Gründe angegeben werden:

- a) Operationalisierung der Grundhypothese:
 1. Die linguistischen Kriterien sind irrelevant, unzusammenhängend oder aus normativen Grammatiken gewonnen;
 2. Der Schichtbegriff ist nicht hinreichend klar definiert.
- b) Versuchsplanung und Ausführung:
 1. Die Auswahl erfolgt nicht nach dem Zufallsprinzip, sondern wird gesteuert;
 2. Es wird nicht versucht, das "Beobachterparadoxon" (Labov) zu durchbrechen;
 3. Es wird keine repräsentative, nach Zeit und Ort standardisierte Stichprobe genommen;
 4. Die Versuchspersonen dürfen sich nur schriftlich äußern;
 5. Der Test wird in einer asymmetrischen Situation durchgeführt, in der der Versuchsleiter dominiert und den Teilnehmern einen bestimmten Verlauf der Situation aufzwingt; die natürliche Kommunikation wird nicht untersucht.
- c) Verarbeitung der Daten:
 1. Die verwendeten statistischen Methoden sind nicht hinreichend;
 2. Die Auswertung berücksichtigt nicht alle Daten in angemessener Weise (oft aufgrund theoretischer Voreingenommenheit).

d) Schlüsse aus der Untersuchung:

Die Folgerungen verlassen die empirische Basis.

e) Gründe im Objektbereich:

Die behaupteten Beziehungen zwischen Sprachverhalten und sozialer Schicht bestehen nicht, da

1. für die Bundesrepublik die "Nivellierungsthese" zutrifft (Verproletarisierung der Mittelschicht, Verbürgerlichung der Unterschicht);
2. sprachliche Fähigkeiten nicht von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht abhängen.

Es ist nicht der Sinn dieser Liste, die vorliegenden Arbeiten zur Soziolinguistik anhand der Punkte a) bis d) zu kritisieren oder über den Punkt e) zu spekulieren. Vielmehr soll ein - wenn auch negativer - Bezugsrahmen für unsere Untersuchung vorgegeben werden.

Als allgemeine Ausgangshypothese können wir formulieren:

- (H_a) Das Ausmaß, in dem Kinder die Standardsprache beherrschen, hängt zusammen
- a) mit dem Alter (psycholinguistischer Aspekt);
 - b) mit der Schichtzugehörigkeit (soziolinguistischer Aspekt);
 - c) mit dem Geschlecht (entwicklungspsychologischer Aspekt);
 - d) mit eventuell vorhandenem Dialektkontakt (dialektologischer Aspekt);
 - e) mit dem Milieu in dem Kindergarten, den sie besuchen (psychologischer Aspekt).

Damit sind sicher noch nicht alle relevanten Aspekte berücksichtigt; einzubeziehen wäre beispielsweise auch das Kommunikationssystem der jeweiligen Familie¹. Das aber konnte in dieser Untersuchung nicht geleistet werden.

¹ Erste (noch unzureichende) Ansätze sind: HESS - SHIPMAN (1965 (1973 dt.)); BERNSTEIN et al. (1970 (1973 dt.)); MARTENS (1974).

Außerdem wurde der "Intelligenzquotient" (IQ) nicht gemessen. Die meisten IQ-Tests enthalten verbales Aufgabematerial, mit dem dasselbe untersucht wird wie in Sprachtests zur Defizithypothese. Sie weisen einen Mittelschicht-Bias auf, begünstigen also die Angehörigen dieser Schicht. Es gibt nur sehr wenige "cross - culture - tests", die Mitglieder weniger privilegierter sozialer Gruppen oder anderer Kulturkreise nicht benachteiligen. Bei der Diskussion der Arbeit von Neuland wurde beispielsweise der Test von Eells erwähnt, der sich als schicht- und kulturneutral erwiesen hat. Leider gibt es meines Wissens für bundesrepublikanische Verhältnisse und unsere Altersgruppe (drei bis sechs Jahre) kein vergleichbares, adäquates Testverfahren. Im übrigen sollte man sich stets Ginsburgs "Mythen zum Intelligenztest" vor Augen führen:²

"DER ERSTE MYTHOS IST, DASS DER IQ-TEST INTELLIGENZ IM SINNE EINER EINHEITLICHEN GEISTIGEN FÄHIGKEIT MISST (...) DER ZWEITE MYTHOS IST, DASS UNTERSCHIEDE IN DEN IQ-WERTEN ZUGRUNDE LIEGENDE UNTERSCHIEDE IM INTELLEKT MESSEN (...) DER DRITTE MYTHOS IST, DASS DER IQ-TEST INTELLEKTUELLE KOMPETENZ MISST (...) DER VIERTE MYTHOS IST, DASS DER IQ-TEST EINE ANGEBORENE FÄHIGKEIT MISST, DIE VON DER ERFAHRUNG RELATIV UNAFFIZIERT IST."

Die in IQ-Tests gemessene 'Intelligenz' ist eine Testgröße, die die punktuelle Motivation und Befähigung zur Lösung bestimmter - und nur dieser - Aufgaben untersucht. Es handelt sich um Aufgaben, die einem bestimmten kulturellen Standard (der Mittelschicht) entsprechen, so daß es nicht verwunderlich ist, wenn das Abschneiden in derartigen Tests das Fortkommen in Schule und Beruf in gewissem Umfang vorhersagen kann.

Zur Anlage-Umwelt-Diskussion, in der gegenwärtig wieder die Vererbungstheoretiker (Eysenck, Herrnstein, Jensen und andere) zu dominieren scheinen, möchte ich hier nicht Stellung beziehen; einer sachgerechten Debatte scheinen zu viele ideologische Vorurteile auf beiden Seiten im Wege zu stehen.

Unsere Hypothese ist in dieser Form noch nicht exakt

² Zitiert nach DITTMAR (1973), S.109ff. Zu diesem Problemkreis vgl. die informative Arbeit LIUNGMAN (1973).

genug; sämtliche verwendeten Begriffe sowie die Art der prognostizierten Beziehungen zwischen den Variablen müssen zunächst geklärt werden, damit eine empirische Überprüfung möglich ist.

Der Ausdruck "Ausmaß der Beherrschung der Standardsprache" kann nur relativ zu einer geordneten Menge von Regeln einer Bezugsgrammatik sinnvoll sein. Dieser Punkt wird im Abschnitt 3.1 näher behandelt.

Die Begriffe 'Alter' und 'Geschlecht' bedürfen keiner Diskussion.

Da Extremgruppen vorhandene Differenzen besonders deutlich machen, suchten wir nach zwei Kindergärten, die folgenden, die Auswahl aus der Grundgesamtheit schon stark einschränkenden, Kriterien entsprechen sollten:

| Kriterium | Kindergarten I | Kindergarten II |
|------------------------------|--|---|
| Schicht | überwiegend Mittelschicht | überwiegend Unterschicht |
| Ausstattung der Kindergärten | großzügig; ohne räumliche und materielle Beschränkungen | entspricht gerade den Vorschriften; räumlich eher beengt |
| Kinder pro Erzieher | weniger als in der Vergleichsgruppe | mehr als in der Vergleichsgruppe |
| Erziehungsstile | permissiv; sozial integrativ und demokratisch, soweit wie möglich; overprotective; Verbalisierung aller Probleme | mehr Kontrolle, mehr Sanktionen; Verbalisierungen von Problemen weniger gefördert |
| Dialekteinfluß | - - - | niederdeutsch (westfälisch) |
| Wohngegend | städtisch (westfälischer Teil des Niederdeutschen) | ländlich |

Als Schichtungsmodell wurde eine Synthese aus Scheuch (1961) und Moore/Kleining (1960)³ hergestellt:

| Schicht | Beispiele | prozent. Verteilung | |
|-----------------------------|---|---------------------|----------------|
| | | Scheuch | Moore/Kleining |
| 1 Oberschicht | Großunternehmer, Politiker der Spitze ... | 2.5 | 1 |
| 2 Obere Mittel- schicht | leit. Angestell- te, Beamte höh. Position... | 6.1 | 5 |
| 3 Mittlere Mittelschicht | mittl. Angestell- te/Beamte, Inge- nieure, Geschäfts- leute... | 14.6 | 15 |
| 4 Untere Mittelschicht | untere Angestell- te/Beamte, Meister, Kleinhändler... | 20.7 | 30 |
| 5 Obere Unter- schicht | unterste Angestell- te, Gesellen, qualif. Industrie- arbeiter... | 36.6 | 28 |
| 6 Untere Unter- schicht | Ungelernte, Stras- senarbeiter, Land- arbeiter... | 19.5 | 17 |
| 7 Sozial Ver- achtete | Obdachlose, Landfahrer | - - | 4 |

Die Zuweisungskriterien sind meist vielfältiger Art, z.B. erlernter Beruf, faktische Position, Schulbildung, Einkommen, kulturelle Gewohnheiten etc. Es ist üblich, die entsprechenden Daten durch Fragebogen zu erheben, wobei die oft niedrige Rücklaufquote und die Unsicherheit über die Richtigkeit der Antworten ein Problem darstellen. Um dem aus dem Wege zu gehen, wollen wir Extremgruppen ver-

3 Vgl. BOLTE - KAPPE - NEIDHARDT (1968), S.64f.

gleichen, die folgenden Kriterien genügen:

| | A | B |
|---------------|--|----------------------|
| Schicht | Mittelschicht | Unterschicht |
| Berufsgruppe | Kontrolle, Verwaltung, Kaufmänn. Bereich | Arbeiter, Handwerker |
| Tätigkeitsart | "geistig" | "manuell" |

Nach diesen Kriterien kamen noch immer sehr viele Kindergärten in Frage; die ersten beiden Kindergärten, die den angegebenen Kriterien entsprachen, wählte ich für die Untersuchung aus. Das Merkmal der sozialen Schicht in Verbindung mit den Tätigkeitscharakteristiken ('Kopfarbeit' vs. 'Handarbeit') erwies sich als besonders einschränkend und die Auswahl erschwerend. Andererseits wurde das Unternehmen durch das Interesse und die Kooperationsbereitschaft der betroffenen Leiterinnen und Erzieherinnen sehr erleichtert. Da die Gruppen in den Kindergärten nach dem Zufallsprinzip zusammengestellt waren, konnten einfach zwei Untersuchungsgruppen ausgewählt werden, ohne daß das soziale Gefüge der Kindergärten durch die Konstitution von speziellen Zufallsstichproben erschüttert wurde. Die folgenden Tabellen geben einen Überblick über die Zusammensetzung der Untersuchungsgruppen:

Kindergarten I

| lfd. Nr. | Alter | Beruf | | Schicht |
|----------|-------|--------------------------------|------------|---------|
| | | des Vaters | der Mutter | |
| 1 J | 5 | Kaufmann | Kaufmann | 3/MS |
| 2 J | 5 | Versicherungs- kaufmann | Hausfrau | 3/MS |
| 3 J | 4 | Klempner | Hausfrau | 5/US |
| 4 M | 4 | Krankenpfleger | Hausfrau | 4/MS |
| 5 M | 5 | Werbeleiter | Hausfrau | 3/MS |
| 6 J | 4 | Prokurist | Hausfrau | 3/MS |
| 7 J | 6 | Versicherungs- angestellter | Hausfrau | 4/MS |
| 8 J | 3 | Universitäts- angestellter | Hausfrau | 4/MS |

| lfd. Nr. | Alter | Beruf | | Schicht |
|----------|-------|-------------------------------|-----------------------------|---------|
| | | des Vaters | der Mutter | |
| 9 M | 5 | Postoberse- kretär | Hausfrau | 3/MS |
| 10 M | 3 | Bankkaufmann | Hausfrau | 4/MS |
| 11 M | 4 | Schalttafel- bauer | Hausfrau | 4/MS |
| 12 J | 4 | Versicherungs- kaufmann | Hausfrau | 3/MS |
| 13 J | 4 | Steuerinsek- tor | Hausfrau | 3/MS |
| 14 M | 4 | Kaufmann | Hausfrau | 3/MS |
| 15 J | 6 | Angestellter | Verwaltungs- angestellte | 4/MS |
| 16 J | 6 | Angestellter | Hausfrau | 4/MS |
| 17 J | 3 | Universitäts- angestellter | Hausfrau | 4/MS |
| 18 M | 6 | Klempner | Hausfrau | 5/US |
| 19 M | 6 | o.A. | Konrektorin | 3/MS |

Kindergarten II

| lfd. Nr. | Alter | Beruf | | Schicht |
|----------|-------|--------------------------------|-------------|---------|
| | | des Vaters | der Mutter | |
| 1 J | 4 | --- | Verkäuferin | 5/US |
| 2 M | 5 | Schlosser | Hausfrau | 5/US |
| 3 J | 6 | Färber | Hausfrau | 5/US |
| 4 M | 4 | Kaufmännischer Angestellter | Hausfrau | 4/MS |
| 5 M | 3 | Kaufmann | Hausfrau | 5/US |
| 6 M | 5 | Tischler | Hausfrau | 5/US |
| 7 J | 5 | Maurer | Hausfrau | 5/US |
| 8 J | 4 | Metallarbeiter | Hausfrau | 6/US |
| 9 M | 4 | Werkzeugmacher | Hausfrau | 5/US |
| 10 M | 4 | Polizeibeamter | Hausfrau | 4/MS |
| 11 M | 4 | Schweißer | Hausfrau | 6/US |
| 12 M | 5 | Landwirt | Hausfrau | 5/US |

| lfd. Nr. | Alter | Beruf | | Schicht |
|----------|-------|------------|---|---------|
| | | des Vaters | der Mutter | |
| 13 | J | 4 | Polizeibeamter Kaufmann | 4/MS |
| 14 | M | 5 | Dreher Hausfrau | 5/US |
| 15 | M | 6 | Einrichter Hausfrau | 6/US |
| 16 | M | 6 | Schlosser Näherin | 5/US |
| 17 | J | 5 | Färber Hausfrau | 5/US |
| 18 | J | 5 | Kaufmännischer Hausfrau Angestellter | 4/MS |
| 19 | J | 3 | Schweißer Hausfrau | 6/US |
| 20 | J | 5 | Schlosser Hausfrau | 5/US |
| 21 | J | 5 | Elektriker Näherin | 5/US |
| 22 | M | 4 | Maurer Hausfrau | 5/US |
| 23 | M | 3 | Bautechniker Hausfrau | 4/MS |

MS = Mittelschicht

US = Unterschicht

o.A. = ohne Arbeit

J = Junge M = Mädchen

Die Berufsangaben basieren auf den Karteien der Kindergärten. In manchen Fällen war eine genauere Nachfrage erforderlich, um eine Schichtzuordnung vornehmen zu können (Beispielsweise kann man jeden, der in einem Handelsbetrieb arbeitet, 'Kaufmann' nennen, während nach dem Handelsgesetzbuch nur der ein Kaufmann ist, der selbständig ein Handelsgewerbe ausübt). Entscheidend für die Schichtzuordnung war letztlich die Position des Betreffenden. Zu klären bleibt noch die Frage, ob die Untersuchungsgruppen für die jeweiligen Kindergärten repräsentativ sind. Dazu seien die Durchschnittswerte für die soziale Schichtung der einzelnen Gruppen angeführt:

| Soziale Schichtung | |
|--------------------|-------------------------|
| insges. (n=113) | Untersuchungsgr. (n=23) |
| Kindergarten I | 3.5 ----- 3.6 |
| insges. (n=78) | Untersuchungsgr. (n=23) |
| Kindergarten II | 4.7 ----- 4.9 |

Die Abweichungen dürften zu tolerieren sein.

Um später die angegebenen Hypothesen testen zu können, müssen aus den beiden Kindergärten Gruppen konstituiert werden, die hinsichtlich des zu testenden Merkmals heterogen, aber in allen übrigen relevanten Merkmalen homogen zusammengesetzt sind. Der Umfang der beiden Versuchsgruppen setzt jeweils eine obere Grenze, ansonsten wurden die Mitglieder der einzelnen Gruppen durch das Los bestimmt.

Prüffaktor: *Alter*

Konstanten: Schicht, Geschlecht, Kindergarten

| | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. |
|-----------------|-------|-------------|--------------|-------|
| | 17 J | 12 J | 1 J | 7 J |
| Kindergarten I | 10 M | 3 J 4 M | 2 J 9 M | 19 M |
| | | 11 M | 5 M | |
| | 19 J | 13 J | 17 J | 3 J |
| Kindergarten II | 5 M | 8 J 11 M | 21 J 14 M | 16 M |
| | | 22 M | 2 M | |
| | n = 4 | n = 8 | n = 8 | n = 4 |

Die Zahlen sind mit den laufenden Nummern der Versuchspersonen identisch.

Prüffaktor: *Schicht + Kindergarten*

Konstanten: Alter, Geschlecht

| | Mittelschicht/ Kindergarten I | Unterschicht/ Kindergarten II |
|---------|----------------------------------|----------------------------------|
| 3 Jahre | 8 J | 19 J |
| | 10 M | 5 M |
| 4 Jahre | 12 J | 8 J |
| | 4 M | 11 M |
| | 11 M | 22 M |
| 5 Jahre | 1 J | 7 J |
| | 2 J | 21 J |
| | 9 M | 14 M |
| | 5 M | 2 M |
| 6 Jahre | 7 J | 3 J |
| | 19 M | 16 M |
| | n = 11 | n = 11 |

Prüffaktor: *Geschlecht*

Konstanten: Alter, Schicht, Kindergarten

| | Jungen | | Mädchen | |
|---------|--------|-------|---------|-------|
| | KG I | KG II | KG I | KG II |
| 3 Jahre | 17 | 19 | 10 | 5 |
| 4 Jahre | 3 | 8 | 11 | 11 |
| | 12 | 13 | 4 | 22 |
| 5 Jahre | 1 | 17 | 9 | 14 |
| | 2 | 21 | 5 | 2 |
| 6 Jahre | 7 | 3 | 19 | 16 |
| | n = 12 | | n = 12 | |

Prüffaktor: *Geschlecht/Schicht (+ Kindergarten)*

Konstante: *Alter*

| Mittelschicht/Kindergarten I | | |
|------------------------------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen |
| 3 Jahre | 17 | 10 |
| 4 Jahre | 12 | 11 |
| 5 Jahre | 1 | 9 |
| 6 Jahre | 7 | 19 |
| | n = 4 | n = 4 |

| Unterschicht/Kindergarten II | | |
|------------------------------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen |
| 3 Jahre | 19 | 5 |
| 4 Jahre | 8 | 22 |
| 5 Jahre | 21 | 14 |
| 6 Jahre | 3 | 16 |
| | n = 4 | n = 4 |

Die Frage der Zugehörigkeit zum Dialektbereich haben wir durch eine informelle Umfrage ("Wer spricht in der Familie Plattdeutsch?") zu klären versucht. Eine positive Antwort in dem Sinne, daß es in der betreffenden Familie Angehörige gab, die täglich in der Umgebung des Kindes Plattdeutsch sprachen, erhielten wir bei zwölf Kindern aus dem Kindergarten II. Der Faktor 'Dialektkontakt' war bisher im Faktorenkomplex 'Kindergarten II/Unterschicht' enthalten. Um die spezifische Wirksamkeit dieses Faktors zu überprüfen, vergleichen wir eine Zufallsstichprobe der Kinder mit Dialektkontakt mit einer (hinsichtlich der Faktoren 'Alter' und 'Geschlecht' passenden) Zufallsstichprobe aus dem Kindergarten I:

Prüffaktor: *Dialektkontakt + Kindergarten + Schicht*

Konstanten: Alter, Geschlecht

| Alter | Kindergarten II/Unterschicht/Dialektkontakt | Kindergarten I/Mittelschicht/ohne Dialektkontakt |
|---------|---|--|
| 3 Jahre | 5 M | 10 M |
| | 2 M | 5 M |
| 5 Jahre | 14 M | 9 M |
| | 20 J | 1 J |
| | 17 J | 2 J |
| 6 Jahre | 16 M | 19 M |
| | n = 6 | n = 6 |

Diese Kontrolluntersuchung liefert uns über ein indirektes Schlußverfahren negative Evidenz.

Wir sind durch unsere Versuchsanlage für eine Isolierung des Faktors 'Kindergarten' nicht optimal disponiert. Wir können aber einen Anhaltspunkt für den Effekt dieses Faktors erhalten, wenn wir ihn mit dem Faktor 'Schicht' vergleichen. Wir versuchen festzustellen, ob sich Mittelschicht und Unterschicht aus dem Kindergarten II ähnlicher verhalten als die Mittelschichtgruppen beider Kindergärten (Der Faktor 'Kindergarten' ist dann relevanter als der Faktor 'Schicht') oder ob das Gegenteil zutrifft (Der Faktor 'Schicht' ist dann relevanter). Dieser Vergleich kann mit Hilfe von Signifikanztests exakt durchgeführt werden.

Prüffaktoren: *Kindergarten, Schicht*

Konstanten: Alter, Geschlecht, Mittelschicht bzw. Kindergarten II

| | Kindergarten II | | Kindergarten I |
|---------|-----------------|-------|----------------|
| | US | MS | MS |
| 3 Jahre | 5 M | 23 M | 10 M |
| | 22 M | 4 M | 11 M |
| 4 Jahre | 11 M | 10 M | 4 M |
| | 8 J | 13 J | 13 J |
| 5 Jahre | 21 J | 18 J | 2 J |
| | n = 5 | n = 5 | n = 5 |

Nachdem wir die Begriffe aus den Teilen a) bis e) unserer Hypothese geklärt und operationalisiert haben, muß noch auf die Art der Beziehungen zwischen den Variablen eingegangen werden. Diese Beziehungen können nach Zetterberg wie folgt strukturiert sein⁴:

- "1. deterministisch (wenn X, dann immer Y) oder statistisch (wenn X, dann wahrscheinlich Y);
2. reversibel (wenn X, dann Y; wenn Y, dann X) oder irreversibel (wenn X, dann Y; wenn Y, dann nicht X);
3. aufeinanderfolgend (wenn X, dann später Y) oder gleichzeitig (wenn X, dann auch Y);
4. hinreichend (wenn X, dann immer Y) oder bedingt (wenn X, dann Y, aber nur wenn Z vorliegt)
5. notwendig (wenn X, dann und nur dann Y) oder substituierbar (wenn X, dann Y; aber wenn Z, dann auch Y)."

Wenn wir die außersprachlichen Faktoren als 'X', das Ausmaß der Verfügung über die Standardsprache als 'Y' bezeichnen, dann ist unsere Hypothese als statistisch, irreversibel, bedingt (beispielweise ist die Situation auch stets relevant) und substituierbar zu kennzeichnen. Die

4 Zitiert nach FRIEDRICH (1973), S.105. Es handelt sich hier um eine begriffliche Klärung, die in keiner Weise mit den Regeln der Aussagenlogik (z.B. des Konditionals) in Verbindung zu bringen ist.

temporale Beziehung (3.) gibt in unserem Fall keinen rechten Sinn.

Wenn wir Aussagen über den Sprachstand der Kinder machen wollen, müssen wir ein entsprechendes Korpus zusammenstellen. Vor allem durch die Arbeiten von William Labov wurde klargelegt, daß die Aufnahmesituation einen entscheidenden Einfluß auf das Sprachverhalten hat⁵. Daher ist es nötig, diese Situation und die Rolle des teilnehmenden Beobachters im Feld zu reflektieren.

In den Kindergärten war es üblich, daß Praktikanten von der Fachhochschule für befristete Zeit an den Interaktionen teilnahmen, sich mit den Kindern beschäftigten, Beobachtungen protokollierten etc. Als Beobachter konnte ich den Kindern gegenüber diese Rolle eines Praktikanten einnehmen, ihre Äußerungen auf einem kleinen Cassettenrecorder festhalten und den situativen Kontext (vor allem die Handlungen der Kinder) mitschreiben. Daß diese Rolle 'echt' wirkte, belegt folgende Äußerung mir gegenüber:

Rudi: Na, mußt du schon wieder Hausarbeiten machen?

Dem Beobachtungszeitraum ging eine Gewöhnungsphase von etwa einer Woche voraus, während der ich versuchte, mit den Kindern in Kontakt zu kommen und 'natürlicher' Bestandteil ihrer Umgebung zu werden.

Der Zeitplan der Kindergärten hatte folgenden Aufbau:

| | |
|-------------|--|
| 8 - 9 Uhr | Eintreffen der Kinder |
| 8 - 10 Uhr | Spiele nach eigener Wahl der Kinder ('Freispiel') |
| 10 - 11 Uhr | Gelenktes Spiel; Feiern etc. |
| 11 - 12 Uhr | Spiele im Freien (bei gutem Wetter) |

Es erwies sich als günstig, den Beobachtungszeitraum in die Freispielsituation, in der die Kinder ziemlich ungezwungen agierten, zu legen; ich wählte den Zeitraum zwi-

5 In der Psychologie ist dieses Phänomen schon lange bekannt, z.B. durch die Untersuchungen von Rosenthal.

schen neun und zehn Uhr und setzte als Gesamtdauer der Beobachtung drei Wochen fest. Die Aufnahmen wurden stets unmittelbar nach der Beobachtung transkribiert. Die Transkription konnte nach den üblichen orthographischen Konventionen verfahren, da kein phonetisches Interesse bestand; allerdings wurde versucht, auch von der standardsprachlichen Norm abweichende Äußerungen durch eine entsprechende Umschreibung wiederzugeben:

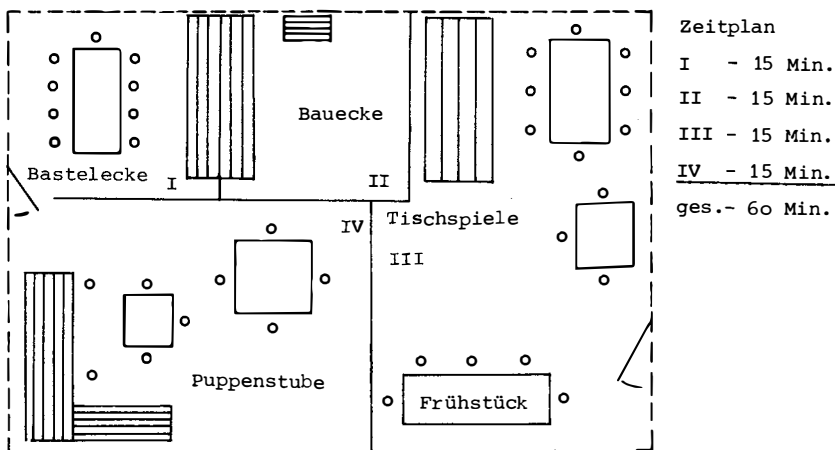
Claudia: Das kannste nich' haben, weil xx ich brauch' 's ++ jetzt.

('xx' bezeichnet eine deutliche Pause, '++' eine nicht identifizierbare Lautkette, '' eine Auslassung.)

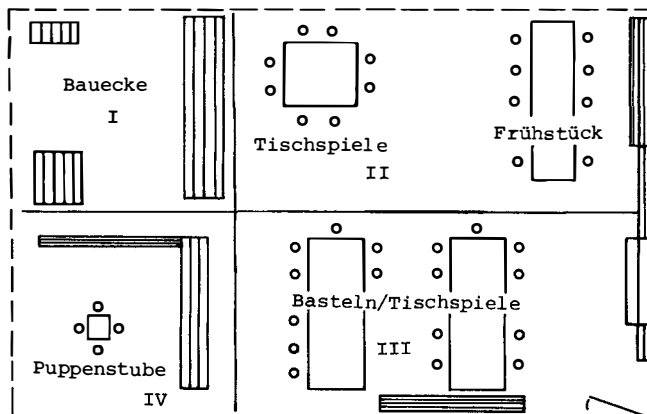
Problematisch an einem solchen Verfahren ist, daß den Äußerungen schon eine Explikation gegeben wird; die Sprechpausen geben allerdings bereits gewisse Anhaltspunkte für eine Segmentierung. Auf das Problem der Satzdefinition wird noch einzugehen sein.

Neben der zeitlichen Abgrenzung der Stichprobe ist auch eine räumliche Fixierung notwendig. Zu diesem Zweck wurden die Spielzimmer jeweils in vier Quadranten aufgeteilt, durch die bestimmte Aktivitätszentren der Kinder eingegrenzt wurden:

Kindergarten I



Kindergarten II



Zeitplan

| | |
|------|-----------|
| I | - 15 Min. |
| II | - 15 Min. |
| III | - 15 Min. |
| IV | - 15 Min. |
| ges. | - 60 Min. |

Der Raum für die Gruppe aus dem Kindergarten II war nicht nur kleiner; er mußte auch mehr Kinder aufnehmen.

Auf die beschriebene Art und Weise erhielt ich ein ziemlich umfangreiches Korpus kindlicher Äußerungen in weitgehend natürlichen Kommunikationssituationen; die Kinder aus dem Kindergarten I produzierten durchschnittlich 132,9 Sätze, während es im Kindergarten II durchschnittlich 119,3 Sätze waren. Der Umfang des ganzen Korpus beträgt etwa 5300 Sätze⁶. Aus den Beobachtungseinheiten ließen sich keine kleineren Einheiten heraussegmentieren. Die teilnehmenden Erwachsenen gehörten einfach zur Situation, da sie immer gegenwärtig waren. Die Kinder änderten ihren Sprachstil nicht, wenn sie beispielsweise die Erzieherinnen anredeten. Ein Grund dafür mag sein, daß die Kinder fast überhaupt nicht korrigiert wurden; vielmehr bedienten sich die Erzieherinnen oft einer der Kindersprache angenäherten Sprachvariante. Natürlich lernten die Kinder stets aus den Äußerungen der Erwachsenen; sie wurden teilweise sogar mit einem Übermaß an Erklärungen un-

⁶ Aus technischen Gründen war es nicht möglich, das Korpus im Rahmen dieser Arbeit wiederzugeben. Ich bin aber bereit, Interessenten Einsicht in die Transkriptionen zu geben.

bekannter Worte oder Tatsachen versorgt.

Weil nun innerhalb der Freispielsituation (auch in syntaktischer Hinsicht) kein Stilwechsel zu bemerken war, den man systematisch hätte beschreiben können, habe ich versucht, einen solchen Stilwechsel durch eine formale Testsituation nach dem Abschluß der Beobachtungsphase zu provozieren. Zudem konnte erwartet werden, daß bestimmte Unterschiede zwischen den sozialen Gruppierungen im Test mit größerer Schärfe hervortreten würden.

Der Test war als Problemgeschichte konzipiert, die Anlaß zu vier Fragen an die Kinder gab. Da die Kinder im Freispiel kaum konjunktivische Formen benutzt hatten, waren die Fragen so gestellt, daß sie Antworten im Modus des Konjunktivs forderten. Die Situation selbst war durchaus restriktiv wie die üblichen Testsituationen, auf denen die meisten soziolinguistischen Untersuchungen basieren: das Tonbandgerät stand offen auf dem Tisch, ein Mikrophon wurde auf die Kinder gerichtet und der Raum war den Kindern nicht vertraut (das Personalzimmer wurde jeweils für den Test benutzt). Der Test wurde mit Gruppen von drei bis vier Kindern durchgeführt; natürlich wurde jedes Kind befragt. Hier also nun die Testgeschichte mit den Fragen:

Es waren zwei Jungen, der Klaus und der Peter. Beide Jungen waren fünf Jahre alt, so alt wie ihr ungefähr. Die waren auch ungefähr genauso groß wie ihr. Und da sagte der Peter mal zu dem Klaus: "Weißt du was, ich hätte jetzt riesig große Lust, mal mit den Legosteinen zu spielen. Möchtest du mit mir spielen?" Und die beiden haben sich dann entschlossen, mit den Legosteinen zu spielen. Und der Peter, der hat einen Haufen roter Steine und einen Haufen weißer Steine. Und mit den weißen Steinen möchte er sehr gerne ein Haus bauen, und mit den roten Steinen möchte er ein Dach auf das Haus setzen. Und das machen die beiden auch, und dann kommt der Klaus und holt einen Lastwagen und will noch einige Legosteine mitbringen. Und da stolpert er auf einmal - er paßt gar nicht richtig auf - über den Puppenwagen. Und was meint ihr, was passiert? Er stößt gegen das Haus, das der Peter und der Klaus mit den Legosteinen gebaut haben. Und das ganze Haus - wo sie sich doch solche Mühe gegeben haben - stürzt zusammen. Und da ist der Peter natürlich recht zornig darüber, und er sagt: "Klaus, du bist aber gemein, jetzt hast du uns alles kaputt gemacht!" Und er boxt den Klaus und schiebt ihn beiseite und sagt: "Jetzt darfst du nicht mehr mitspielen, du hast ja alles kaputt gemacht!"

Fragen:

1. Hat der Peter das richtig gemacht?
2. Was hättest du an Peters Stelle gemacht?
3. Muß Klaus weggehen oder was kann er zu Peter sagen?
4. Was hättest du dem Peter gesagt?

Die Geschichte wurde jeweils von einer Erzieherin vorgetragen, bei den Fragen haben wir uns abgewechselt. Die Anzahl der von den Kindern produzierten Sätze betrug durchschnittlich 16.2 (Kindergarten I) bzw. 14.0 (Kindergarten II).

Mit dem Test war die Phase der Beobachtung in den Kindergärten abgeschlossen.

Zu erwähnen ist noch, daß von beiden Untersuchungsgruppen ein Soziogramm⁷ angefertigt wurde. Ein Soziogramm gibt die interne Struktur einer Gruppe wieder, insofern sie sich in den gegenseitigen oder einseitigen Sympathien, Ablehnungen, Freundschaften etc. der Mitglieder manifestiert. Es beruht auf einer Befragung der Gruppenangehörigen und ist daher natürlich mit den üblichen Mängeln dieser Methode behaftet. So ist schon die Fragestellung äußerst problematisch. Die in Schulklassen gern gestellte Frage: "Neben welchem Schüler möchtest du gern sitzen?" muß beispielsweise nicht unbedingt etwas über Sympathien verraten; manche möchten sicher am liebsten neben dem sonst unbeliebten Klassenprimus sitzen, um in Klassenarbeiten davon profitieren zu können. Während bei älteren Kindern und Erwachsenen derartige Befragungen - besonders, wenn sie auch nach Ablehnungen fragen - als peinlich empfunden werden, kann man Kindern im Vorschulalter die folgenden Fragen ohne weiteres stellen:

1. Welche Kinder aus dieser Gruppe magst du gern leiden?
2. Mit welchen Kindern bist du nicht gern zusammen?
Welche Kinder magst du nicht gern leiden?
3. Welche Kinder sind deine Freunde oder deine Freundinnen?

7 Grundlegende Literatur: MORENO (1967); HOFSTÄTTER (1957), Kap. III; HÖHN - SCHICK (1954); FRIEDRICHS (1973), Kap. 5.6.

Die Kinder wurden befragt, wenn kein anderes Kind in Hörweite war. Sie gaben unbefangen und bereitwillig Auskunft. Die Ergebnisse sind auf den folgenden Seiten dargestellt.

Es ist zu sehen, daß im Kindergarten I mehr feste Freundschaften und weniger Ablehnungen vorkommen. Außerdem scheint hier ein höheres Maß an Integration zu herrschen - sieht man von der sich häufig isolierenden Dreiergruppe der Sechsjährigen einmal ab. In beiden Kindergärten gibt es mehr oder weniger isolierte Kinder, deren Kontaktversuche und Sympathiekundgebungen auf wenig Gegenliebe stoßen. Die meisten Außenseiter finden sich im Kindergarten II.

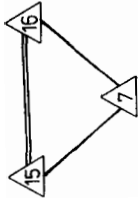
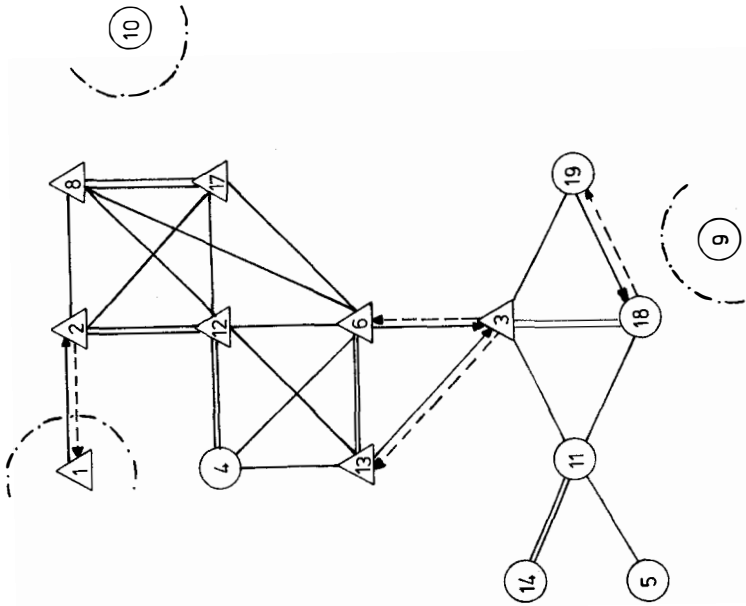
Wie Labov⁸ gezeigt hat, führt eine derartige Rolle in jugendlichen peer-groups dazu, daß der Betreffende die für die Gruppe charakteristischen sprachlichen Regeln verlernt und sich rasch vom System des 'vernacular' entfernt. Dies gilt natürlich nicht für unsere Kindergruppen, deren Instabilität die Konstitution gemeinsamer Normen und Praktiken noch kaum zuläßt - von sprachlichen Konventionen ganz zu schweigen.

Es dürfte klar sein, daß die Stellung eines Kindes im Soziogramm auch etwas über seine Position in der Macht-hierarchie der Gruppe aussagt. Häufig gewählte Kinder sind nicht nur besonders beliebt, sondern normalerweise auch dominant. In diesem Alter drückt sich Macht meist darin aus, daß der Betreffende den anderen Kindern körperlich überlegen ist und sich oft mit Gewalt durchsetzen kann. Ich habe in den Kindergärten derartige Auseinandersetzungen beobachtet und festgehalten, welche Kinder sich gegenüber welchen anderen Kindern behaupten konnten. Die Nummern der Kinder, die besondere Aggressivität zeigten, sind durch Unterstreichung gekennzeichnet⁹.

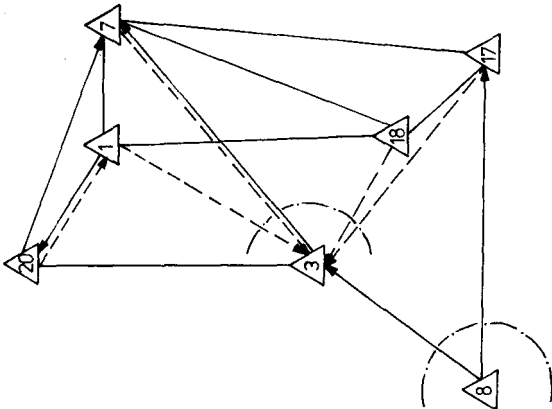
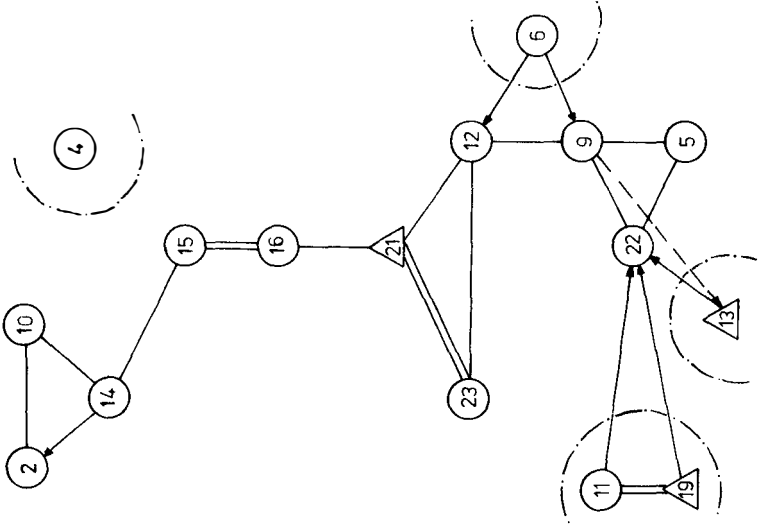
8 Vgl. LABOV (1972 (1976 dt.)).

9 In zwei Fällen mußte zu einer psychologischen Behandlung geraten werden.

Kindergarten I



- Sympathie
- == gegenseitige Sympathie
- ≡ Freundschaft
- - - - - Ablehnung
- · - · - Isolation
- △ Junge
- Mädchen



Kindergarten II

Hierarchie der Macht

| Position | Kindergarten I |
|----------|----------------|
| 1. | 15 |
| 2. | 7, 16 |
| 3. | <u>2</u> |
| 4. | 3, 18 |
| 5. | <u>19</u> |
| 6. | 12, 17, 8 |
| 7. | 13, 11 |
| 8. | 4, 5, 14, 1, 6 |
| 9. | <u>9</u> |
| 10. | 10 |

| Position | Kindergarten II |
|----------|-------------------------|
| 1. | 7 |
| 2. | 16, 17, 18 |
| 3. | 1, 20, 15 |
| 4. | 14, 10, 2 |
| 5. | 3, 21, 23, 12, 9, 8, 22 |
| 6. | 5, 11 |
| 7. | 4, <u>13</u> , 6, 19 |

Zu erwähnen ist noch, daß es sich hier - wie auch bei dem Soziogramm - nur um eine "Momentaufnahme" aus dem Beobachtungszeitraum handelt. In diesem Alter verändern sich Beziehungssysteme noch rasch.

3.0 SYNTAXANALYSE

3.1 Hypothesen und Methoden der Untersuchung

In diesem Kapitel wird eine kontextfreie probabilistische Grammatik entwickelt, die eine syntaktische Beschreibung des vorliegenden Korpus ermöglicht. Im Kapitel 4 soll gezeigt werden, wie die hier vorgeschlagenen syntaktischen Analysen mit einer Sprechhandlungssemantik verbunden werden können. Methodisch gesehen trenne ich zunächst die Regeln, die die zulässigen Kombinationen der Zeichen einer Sprache angeben, von denen, die die möglichen Bedeutungen dieser Zeichen in Kommunikationssituationen darstellen. Bis heute schreiben Soziolinguisten der Sprache "höherer Schichten" in Anlehnung an Bernstein¹ folgende Eigenschaften zu:

"...eher den Gebrauch der Einheitssprache, eine abstraktere Semantik und komplexere Syntax und eine ausgiebigere Verbalisierung."² Der erste Punkt ist unumstritten³, mit dem zweiten und vierten wollen wir uns hier nicht befassen. Der Begriff "komplexere Syntax" ist linguistisch nicht klar definiert. Man könnte ihn auf die Komplexität der bei der Produktion von Äußerungen beteiligten psychischen Prozesse beziehen, es könnten aber auch die Anzahl der Formationsregeln der Basisstruktur, die Zahl der für die Ableitung der Oberflächenstruktur benötigten Transformationen oder Anzahl und "Tiefe" bzw. Dependenzgrad der Einbettungen in eine syntaktische Struktur⁴ gemeint sein.

Die Annahmen über eine Korrespondenz zwischen den formalen Operationen eines linguistischen Grammatikmodells und der psychischen Organisation des Sprechers wurden am Ende der

1 Vgl. BERNSTEIN (1971 (1972 dt.)).

2 AMMON - SIMON (1975), S.112.

3 Vgl. AMMON (1972).

4 Speziell dazu macht STRASSNER (1973) einen Vorschlag. Zum Komplexitätsbegriff generell: BARTSCH (1973).

sechziger Jahre stark in Frage gestellt⁵. Über die psychischen Prozesse bei der Produktion von Äußerungen ist kaum etwas bekannt. Das Interesse der Psycholinguisten verlagerte sich auf die Dekodierung von Äußerungen und die dabei involvierten Perzeptionsstrategien.

In dieser Arbeit schlagen wir eine linguistische Definition von Komplexität vor, die sich auf eine syntaktische Analyse nach dem Modell der transformationellen Syntax stützt. Wir definieren Komplexität als

- a) Anzahl der in der Basis benötigten Formationsregeln und
- b) Anzahl der für die Erzeugung der Oberflächenstruktur nötigen Transformationen.

Wenn wir nun von "komplexerer Syntax" reden, sind nicht zugleich psychische Sachverhalte gemeint. Vielmehr beziehen wir uns dann nur auf die genannten Aspekte einer strukturellen Beschreibung der Sätze unseres Korpus. In den folgenden Abschnitten werden wir Regeln vorstellen, die innerhalb eines Regelblocks bzw. einzelner Abschnitte dieses Blocks nach ihrer Komplexität im Sinne der Kriterien a) und b) geordnet sind.

Wir konkretisieren die allgemeine Hypothese aus dem zweiten Kapitel zu den folgenden Einzelhypothesen der Syntaxanalyse:

Relativ zur Grammatik G gilt:

- (H) Mit zunehmendem Alter realisieren Kinder zwischen drei und sechs Jahren komplexere syntaktische Strukturen.
- (Ho) Bei der Realisierung komplexer syntaktischer Strukturen ergeben sich keine Altersunterschiede.
- (H1) Kinder aus der sozialen Gruppe A (Mittelschicht, Kindergarten I) verwenden komplexe syntaktische Strukturen häufiger als Kinder aus der sozialen Gruppe B (Unterschicht, Kindergarten II).
- (Ho1) Die Kinder aus den Gruppen A und B unterscheiden sich nicht hinsichtlich der Komplexität ihrer Sätze.

5 Vgl. BEVER (1971 (1974 dt.)), SLOBIN (1971 (1974 dt.)); SCHLESINGER (1971).

- (H2) Es gibt geschlechtsspezifische Differenzen in der Verwendung komplexer syntaktischer Strukturen.
- (Ho2) Jungen und Mädchen produzieren komplexe syntaktische Strukturen in gleichem Umfang.
- (H3) Innerhalb der sozialen Gruppe A dominieren die Jungen, innerhalb von B die Mädchen in Bezug auf die syntaktische Komplexität der geäußerten Sätze.
- (H3') Innerhalb der sozialen Gruppe A produzieren die Mädchen, innerhalb von B die Jungen die syntaktisch komplexeren Sätze.
- (Ho3) Es finden sich keine geschlechtsspezifischen Differenzen in der Verwendung komplexer syntaktischer Strukturen innerhalb der Gruppen A und B.
- (H4) Zwischen den Mittelschichtkindern beider Kindergärten sind die Unterschiede in der Anwendung der einzelnen syntaktischen Regeln größer als zwischen den Kindern der Unterschicht und der Mittelschicht aus dem Kindergarten II.
- (Ho4) Die Mittelschichtkinder aus den beiden Kindergärten verhalten sich in der Anwendung der einzelnen syntaktischen Regeln ähnlicher als die Kinder der Unterschicht und der Mittelschicht aus dem Kindergarten II.
- (H5) Kinder aus dem Einflußbereich des Dialekts realisieren komplexe syntaktische Strukturen seltener als Kinder ohne ständigen Dialektkontakt.
- (H5') Kinder aus dem Einflußbereich des Dialekts produzieren komplexe syntaktische Strukturen häufiger als Kinder ohne Dialektkontakt.
- (Ho5) Die Komplexität der Syntax wird nicht davon beeinflusst, ob die Kinder in der Umgebung von Dialekt-sprechern aufwachsen oder nicht.

Die Begriffe 'Syntax', 'Syntaxregel' und 'Satz' werden später noch präzisiert.

Die Hypothese (H) entspricht den einschlägigen Annahmen der Spracherwerbsforschung; insofern ist sie trivial.

Allerdings wissen wir von vielen syntaktischen Phänomenen nicht den genauen Zeitpunkt des Beginns oder Abschlusses ihres Erwerbs. Die vorliegende Untersuchung will für den Zeitraum von drei bis sechs Jahren exakte Informationen über das syntaktische Vermögen der Kinder geben.

Die Hypothese (H1) ist aus der Defizittheorie hergeleitet.

Die Hypothesen (H2) und (H3) beruhen auf den Ergebnissen einer eigenen, früheren Untersuchung zu Schülerauf-sätzen, der allerdings eine organisierte Stichprobe zu-grundelag⁶.

Mit (H4) soll geprüft werden, ob der Einfluß von Kin-dergartenmilieu und Wohngegend den der sozialen Situierung übertrifft.

(H5) wurde formuliert, weil man oft dem Dialekt folgen-de syntaktische Eigenschaften zuschreibt:

1. Parataxen werden weitaus häufiger gebraucht als Hypo-taxen⁷;
2. Das System der Konjunktion ist weniger differenziert (meist werden 'und' oder 'und da' verwendet; selbst dann, wenn kausale Relationen herzustellen sind)⁸.

Zwar sind diese Charakterisierungen ziemlich vage und erscheinen eher als dialektologische Varianten der Defizittheorie; eine Verifizierung mit den Mitteln einer um-fassenden Sprachbeschreibung könnte sich aber als höchst relevant erweisen. Wenn man beispielsweise zeigen könnte, daß die Sätze Standard: Ich gehe nicht aus, weil es mir zu kalt ist. Dialekt:(niederdt.): Ik gā nich ut, dat is mi to kold⁹, semantisch äquivalent sind und in ihrem Gebrauch einander entsprechen, dann müßte man den Dialekt-sprechern entweder komplexere Perzeptionsstrategien zu-schreiben oder die entsprechenden Informationen paralin-

6 Vgl. HOFFMANN (1974).

7 Vgl. Kleine Enzyklopädie (1969), S.314; LÖFFLER (1972), S.34.

8 Vgl. Kleine Enzyklopädie (1969), ebd.; LÖFFLER (1972), ebd.

9 Entnommen aus: Kleine Enzyklopädie (1969), S. 315.

guistischen Merkmalen zuordnen.

Dabei spielt es keine Rolle, ob wir unser Beispiel damit erklären, daß der Dialekt eine ältere Sprachstufe, die parataktischen Satzbau bevorzugt, repräsentiert oder daß es Differenzen im syntaktischen Regelsystem gibt. Eine oberflächenstrukturell 'einfacher' erscheinende Sprachvariante kann unter perzeptionellem, paralinguistischem oder derivationalem Aspekt komplexer sein als die Vergleichsvariante. Deshalb empfiehlt es sich, alle Sprachdifferenzen zunächst als regelhaft und systematisch zu behandeln, denn die Behauptung eines Defizits ist enorm weitreichend. Es müßte nachgewiesen werden, daß ein Defizit in einer Komponente der Grammatik nicht in einer anderen kompensiert wird, daß sich das Defizit also auch auf der semantischen und der kognitiv - perzeptionellen Ebene wiederfindet. Wir beziehen die Hypothese (H5) auf mögliche Interferenzen bei Kindern aus dem Einflußbereich des Dialekts (z.B. eher parataktischer Satzbau), hüten uns aber davor, eine entsprechende Varietät gleich als defizitär einzustufen. Probleme ergeben sich für diese Sprecher, wenn sie sich in formalen Situationen (Schule, Beruf etc.) nicht hinreichend verständlich machen können. Dann muß ihre standard-sprachliche Kompetenz verbessert werden, was man weniger durch Drill als durch den Aufbau sozial relevanter Lernsituationen und die Nachkonstruktion der für ihre Bewältigung erforderlichen Sprechhandlungsmuster und Äußerungsformen erreicht¹⁰.

Wir werden nun eine Syntax vorstellen, die nicht eine der in der Transformationsgrammatik üblichen Tiefenstrukturen oder die Oberflächenstruktur erzeugt. Es gibt zwar Plädoyers für eine stärkere Strukturierung der Basisstruktur von Einzelsprachen unter Ausklammerung von Universalienproblemen¹¹, aber normalerweise werden die von unserer Syntax erzeugten Strukturen keineswegs als die "tiefsten"

10 Vgl. WIMMER (1974).

11 Vgl. CLÉMENT - THÜMMEL (1976).

angesehen.

Das Ziel dieser Syntaxbeschreibung sollte es sein, einerseits möglichst viele Informationen über die Oberflächenstrukturen zu geben, andererseits die Hauptschritte des Ableitungswegs mitzuteilen. Wenn sich einige der Vorschläge zur Derivation als ad hoc-Annahmen erweisen, dann liegt das daran, daß viele Regularitäten des Deutschen noch nicht oder noch nicht hinreichend mit einer generativen Grammatik beschrieben sind. Diese Lücken zu füllen, kann nicht unsere Hauptaufgabe sein. Unsere Syntax ist vielmehr als ein Fragment zu betrachten, das primär zur Beschreibung der Sätze unseres Korpus dient; darüber hinaus ist für Beispiele und Regeln keine Vollständigkeit angestrebt worden.

Bevor wir eine Syntax konstruieren können, müssen wir festlegen, was wir unter einem "Satz" verstehen wollen. Eine allgemein akzeptierte Definition gibt es nicht, die meisten sind Bloomfield (1933) verpflichtet:

"It is evident that the sentences in any utterance are marked off by the mere fact that each sentence is an independent linguistic form, not included by virtue of any grammatical construction in any larger form."¹²

Die Überschreitung der Satzgrenzen durch Textlinguistik und zum Teil auch durch die generative Syntax legt eine andere Satzdefinition nahe, die vom intuitiv einsichtigeren Begriff der "Äußerung" ausgeht.

Wir folgen Heringers Annahme,

"ein Satz sei ein Muster für kleinste, potentiell selbständige Äußerungen."¹³

Danach sind für uns Sätze:

- (1) Friß dein Steak endlich auf!
- (2) Es regnet Bindfäden.
- (3) Gestern hast du noch Milch getrunken, heute willst du schon meinen Kognak?
- (4) Gott zum Gruße, Herr Sanitätsrat!

¹² BLOOMFIELD (1973¹²), S.170.

¹³ HERINGER (1972²), S.11.

(5) Klaus!

(6) Pfui Teufel!

Koordinierte Strukturen wie (3) sind für uns dann selbständig, wenn sie einem gemeinsamen Intonationsmuster (z.B. kontrastive Betonung) unterliegen. Eine Grußformel oder ein Ausruf stellt für uns ebenfalls ein selbständiges Satzgebilde dar; wir werden solche Strukturen, die kein Verb enthalten, allerdings unter die Kategorie der 'Interjektionen' subsumieren.

Zur weiteren Erläuterung der Satzdefinition lassen wir nun wieder Heringer zu Worte kommen:

"Gewöhnlich bezeichnet man eine Äußerung als selbständig, die zwischen längeren Pausen geäußert wird. Nun wäre es aber möglich, daß irgendwann einmal irgendeine Äußerung geäußert wird, ohne daß sie vollendet wird, daß also durch die äußeren Umstände eine Pause auftritt. Würden wir eine solche Äußerung als selbständig ansehen, dann wären alle sprachlichen Einheiten potentiell selbständig. Wir hätten dann eine triviale Definition, die jede Folge von sprachlichen Einheiten als Satz wertet. Wir können deshalb als potentiell selbständig nur solche Einheiten ansehen, die normalerweise als selbständige Äußerungen auftreten können. Diese Selbständigkeit impliziert dann auch eine Selbständigkeit der Bedeutung des Satzes, was aber nicht heißen soll, daß z.B. Sätze mit kontextverweisenden Teilen unselbständig seien."¹⁴

Eine Syntax des Deutschen muß Satzabbrüche oder fehlerhafte Sätze wie

(7) *Gib mich das Handtuch!

natürlich ausschließen. In unserer Syntaxbeschreibung haben wir auch Sätze zugelassen, in denen eine falsche Pronominalform (Vgl. (7)), ein unrichtiges Kasusmorphem oder eine fehlende Lautrealisierung in der Endsilbe vorkamen. Derartige Erscheinungen sind im mündlichen Sprachgebrauch aller Kinder zu beobachten, und sie erschweren das Verständnis der betreffenden Äußerungen nicht. Insgesamt gesehen scheint mir, daß die mündlichen Äußerungen viel grammatischer sind, als man gemeinhin annimmt. Aber darauf kann ich hier nicht näher eingehen. Zu erwähnen ist noch, daß auch Sätze wie

(8) Mein Auto sägt Brennholz,

¹⁴ HERINGER (1972²), S.12.

deren Bedeutung also in irgendeiner Weise abweichend ist, in einer *syntaktischen* Theorie nicht ausgeschlossen werden sollten:

"Alle Sätze einer Sprache sind sinnvoll, d.h. sie haben eine Bedeutung. Sinnlose Sätze gibt es nicht".¹⁵

Heringers Satzdefinition ist vor allem deshalb relevant, weil sie

"den Zusammenhang der sprachlichen Muster mit deren Verwendung in der Kommunikation betont. Der Satz ist nämlich ein Muster für kleinste vollständige Sprechakte, und Sprechakte wie fragen, antworten, befehlen, behaupten, zitieren, beschreiben sind Handlungen nach Sätzen."¹⁶

Wir wollen nun eine kontextfreie Syntax G definieren¹⁷.

Zu dieser Syntax gehören folgende Elemente:

1. Die Menge der Wörter des Korpus (V_T),
2. die Menge der Hilfssymbole ('syntaktische Kategorien'), notiert als V_H ,
3. das Vokabular der Syntax, womit die Vereinigungsmenge von V_T und V_H gemeint ist (V), $V = V_H \cup V_T$,
4. das nicht weiter ableitbare Startsymbol ('SATZ') - es kann bei den Ersetzungsregeln nur auf der linken Seite des Ersetzungspfeils auftauchen,
5. eine endliche Menge geordneter Paare (x, y) , $x \in V_H$ und $y \in V$, die wir als 'R' notieren. Diese Paare sind als Ersetzungsregeln in G aufzufassen, die seit Chomsky in der Linguistik üblicherweise die Notation ' $x \rightarrow y$ ', zu lesen: "Ersetze das Symbol x durch das Symbol y " oder "Das Symbol y ist aus dem Symbol x direkt ableitbar", erhalten. Dabei ist x stets ein Einzelsymbol; y kann auch eine Symbolkette sein. Regeln des Typs $x \rightarrow y_1, y \in V_H$ bezeichnet man als syntaktische Regeln, da eine Ersetzungsrelation zwischen syntaktischen Kategorien beschrieben wird; Regeln des Typs $x \rightarrow y_2, y_2 \in V_T$ sind lexikalische Regeln, da auf der rechten Seite des Er-

15 HERINGER (1972²), S.14.

16 HERINGER (1972²), ebd.

17 Zu den mathematischen Eigenschaften vgl. KRATZER - PAUSE - v. STECHOW (1973/1974), Kap. 1.2.

setzungspfeils stets Elemente des Lexikons einer Sprache (in unserem Fall: die Wörter des Korpus) auftauchen.

Man kann die gesamte Syntax G als geordnete Menge notieren: $G = (V_H, V_T, R, \text{SATZ})$.

Wir bringen nun nach dieser formalen Einführung ein einfaches Beispiel:

- 1) SATZ \rightarrow NP VP
- 2) NP \rightarrow N
- 3) VP \rightarrow NP V
- 4) N \rightarrow Klaus, Hunde
- 5) V \rightarrow fangen, beißen, fängt, beißt

| | | |
|----------|----|---------------|
| Symbole: | NP | Nominalphrase |
| | VP | Verbalphrase |
| | N | Nomen |
| | V | Verb |

Mit den Regeln 1) bis 5) sind folgende Aussagesätze zu erzeugen¹⁸:

- (8) (a) Klaus fängt Hunde.
- (b) Klaus fangen Hunde
- (c) Hunde fangen Klaus.
- (d) Hunde fängt Klaus.
- (e) Klaus beißen Hunde
- (f) Klaus beißt Hunde.
- (g) Hunde beißt Klaus.
- (h) Hunde beißen Klaus.

Eine probabilistische Grammatik¹⁹ erhalten wir, wenn wir jeder Syntaxregel für jeden Sprecher bzw. für jede Varietät eine Anwendungswahrscheinlichkeit p zuordnen, wobei gilt: $0 \leq p \leq 1$.

Der jeweilige Wert von p ergibt sich aus dem Quotienten von Anzahl der Regelanwendungen und Möglichkeiten zur Re-

18 Die korrekten Flexionsformen werden normalerweise von morphologischen Regeln, die den Wortstamm mit dem lexikalisch-syntaktisch richtigen Flexionsmorphem verbinden, erzeugt.

19 Zu diesem Konzept: SUPPES (1972 (1974 dt.)); KLEIN (1974).

gelanwendung.

Beispiel:

Der Sprecher A hat die Regel

1) SATZ \rightarrow NP V NP

von zwölf Ersetzungen des Satz-Symbols dreimal, die Regel

2) SATZ \rightarrow NP V

aber neunmal realisiert, während ein Sprecher B von zehn Ersetzungen des Satz-Symbols viermal die Regel 1) und sechsmal die Regel 2) angewandt hat. Dann ergeben sich für die Sprecher folgende p-Werte:

| | A | B |
|-------------------------------|--------------|--------------|
| 1) SATZ \rightarrow NP V NP | 0.25 | 0.40 |
| 2) SATZ \rightarrow NP V | 0.75 | 0.60 |
| | $\Sigma = 1$ | $\Sigma = 1$ |

Die Summe der Anwendungswahrscheinlichkeiten $p_1 \dots p_n$ für Regeln, die ein und dasselbe Symbol expandieren, nähert sich stets dem Wert von $\Sigma = 1$. Berechnen wir aber den Durchschnittswert einer Gruppe von Sprechern, so ergibt sich ein erheblich unter 1 liegender Wert, wenn ein (oder mehrere) Sprecher überhaupt keine Regel aus dem betreffenden Regelblock realisiert hat (haben)²⁰.

Man kann mit diesem Verfahren die Komplexität der Ersetzungen von Nominalphrase, Verbalphrase etc. bei verschiedenen Sprechern oder Gruppen gut darstellen. Allerdings kann man die Gesamtwahrscheinlichkeit einer Regelfolge $r_x r_y \dots r_n$, deren Elemente verschiedenen Regelblöcken zugehören, nicht einfach durch Multiplikation der Einzelwahrscheinlichkeiten berechnen, wenn man von der Unabhängigkeit der einzelnen Regeln voneinander ausgeht. Ein instruktives Beispiel gibt W. Klein²¹:

20 Wird in den Tabellen dieser Arbeit z.T. der Wert von 1 geringfügig überschritten, so ist das durch Aufrundungen bedingt.

21 KLEIN (1974), S.101.

| | | | |
|-------|----------|-----|----|
| r_1 | S → NP | V | NP |
| r_2 | NP → DET | N | |
| r_3 | NP → DET | ADJ | N |

Symbole: S Satz
 DET Determinator
 ADJ Adjektiv

| | | | | | | V_1 | V_2 | | |
|---|-----|-----|---|-----|-----|-------|-------|-----|-----|
| a | DET | N | V | DET | N | 0.1 | 0.1 | | |
| b | DET | N | V | DET | ADJ | N | 0.2 | 0.4 | |
| c | DET | ADJ | N | V | DET | N | 0.4 | 0.2 | |
| d | DET | ADJ | N | V | DET | ADJ | N | 0.3 | 0.3 |

Die empirisch gefundenen Werte (a - d) lassen sich nicht den Ersetzungsregeln r_1 bis r_3 zuordnen, ohne daß die Differenzen zwischen den Varietäten V_1 und V_2 verschwinden. Das Vorkommen der Struktur DET ADJ hängt in den Varietäten davon ab, ob die dominierende Nominalphrase in Subjekt- oder Objektposition steht. Diese Information geht uns verloren, wenn wir nicht die unterschiedliche Stellung der Nominalphrase berücksichtigen²²:

| | V_1 | V_2 |
|-------|-------|-------|
| r_1 | 1 | 1 |
| r_2 | 0.4 | 0.4 |
| r_3 | 0.6 | 0.6 |

Eine einfache Umformung der Regeln läßt die Unterschiede klarer hervortreten²³:

| | | | | V_1 | V_2 |
|-----|-------|-----|-----|-------|-------|
| S | → NPs | V | NPo | 1 | 1 |
| NPs | → DET | N | | 0.3 | 0.5 |
| NPs | → DET | ADJ | N | 0.7 | 0.5 |
| NPo | → DET | N | | 0.5 | 0.7 |
| NPo | → DET | ADJ | N | 0.5 | 0.3 |

22 KLEIN (1974), S.102, erhält: $p(r_2) = \sqrt{0.1}$ und $p(r_3) = \sqrt{0.3}$. Das ist falsch, da die Ketten b und c nicht berücksichtigt sind.

23 KLEIN (1974), S.106 ('NPs' steht für Nominalphrasen in Subjektposition, 'NPo' für solche in Objektposition).

Wenn wir das Auftreten von Kategorien wie NP an verschiedenen Stellen der Grammatik zulassen, nehmen wir Informationsverluste in Kauf, wenn wir nicht mit bedingten Wahrscheinlichkeiten arbeiten. Es ist aber auch möglich, daß nur die Zerlegungen eines bestimmten Symbols interessieren, nicht aber ihre mögliche Abhängigkeit von der Position in der Satzstruktur. Diese einfachere Form der probabilistischen Grammatik wird beispielsweise von der Heidelberger Projektgruppe, die sich mit dem 'Pidgin-Deutsch' ausländischer Arbeiter beschäftigt, verwendet²⁴; sie bestimmt aber auch die Syntaxkonzeption der vorliegenden Arbeit. Wir haben also die Ersetzungen von syntaktischen Kategorien unabhängig davon behandelt, an welcher Stelle in der Satzstruktur das betreffende Symbol vorkommt. So erhalten wir für das einzelne Symbol ein größeres Maß an Generalisierung.

Um das Verständnis des folgenden Kapitels zu erleichtern, geben wir nun noch eine Darstellung der dort verwendeten Transformationsregeln. In einer generativen Syntax haben Transformationsregeln die Aufgabe, die 'Tiefenstruktur' eines Satzes in die entsprechende 'Oberflächenstruktur' zu überführen²⁵.

Die Begriffe 'Oberflächenstruktur' und 'Tiefenstruktur' erläutert Chomsky so²⁶:

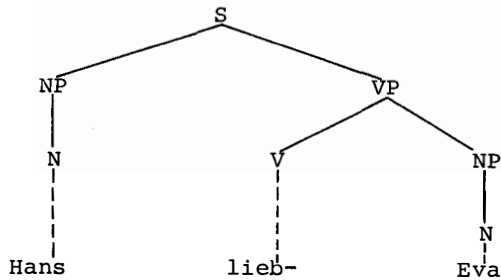
- " (I) Die Oberflächenstruktur eines Satzes ist eine angemessene Klammerung der linearen, zeitlich gegebenen Folge von Elementen, wobei den Paaren von Klammern Namen von Kategorien als Indizes zugeordnet sind (das heißt, ein indiziertes Baumdiagramm, in dem Kategorien der Art wie Satz, Nominalphrase, Nomen und eine kleine Zahl weiterer als Indizes dienen).
- (II) Die Tiefenstruktur eines Satzes ist im allgemeinen nicht mit seiner Oberflächenstruktur identisch, sondern ist eine sehr viel abstraktere Repräsentation der grammatischen Relationen und des syntaktischen Aufbaus."

24 Vgl. Heidelberger Forschungsprojekt (1975), S.123.

25 Eine ausführlichere Darstellung der Transformationsgrammatik geben: CHOMSKY (1965 (1973 dt.)); BURT (1971); KRENN (1974) u.a. Einen Überblick über Syntaxmodelle gibt HUNDSNURSCHER (1973).

26 CHOMSKY (1966) (1974 dt.), S.26.

Eine strukturalistische Satzanalyse segmentiert einen Satz in seine Konstituenten, die ihrerseits klassifiziert und weiter segmentiert werden. Das Ergebnis einer solchen forgesetzten Teilung läßt sich durch eine Klammerung oder ein Baumdiagramm der folgenden Art veranschaulichen:



Eine solche Analyse stößt auf Schwierigkeiten, wenn man sie beispielsweise mit einer semantischen Interpretation verbinden will. Unser Beispielsatz ist nämlich ambig ('Eva' kann auch Agens sein). Dies war eine der Motivationen, eine abstraktere Ebene der Tiefenstruktur einzuführen, auf der es möglich war, mehrdeutige Sätze zu desambiguieren, Paraphraserelationen zwischen oberflächenstrukturell unterschiedlichen Sätzen auf eine gemeinsame Basisstruktur zurückzuführen, die syntaktischen Relationen zu klären etc. Die Verbindung zwischen diesen beiden Ebenen leisten Transformationsregeln, die Tiefenstrukturen auf wohlgeformte Oberflächenstrukturen abbilden. Dabei fällt ihnen u.a. die Aufgabe zu, diejenigen von den Basisregeln erzeugten Strukturen, die nicht in wohlgeformte Oberflächenstrukturen überführt werden können, auszufiltern. Viele Linguisten - vor allem solche, die den Standpunkt der 'Generativen Semantik' vertreten - haben das Postulat von Katz und Postal akzeptiert, wonach Transformationen die Bedeutung eines Satzes nicht verändern dürfen²⁷. Transformationsregeln werden normalerweise wie folgt notiert:

27 Vgl. dazu HALL PARTEE (1971 (1972 dt.)).

| | | | | | | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|-----|---|---|---|-------------|---|---|---------------|--|
| | X | - | A | - | B | - | C | - | D | - | Y | | |
| SB: | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | \Rightarrow | $\left\{ \begin{array}{l} \text{OBL} \\ \text{OPT} \end{array} \right\}$ |
| SV: | 1 | | 2 | | 3+5 | | 4 | | \emptyset | | 6 | | |

Bedingung: 2 = 4

In der ersten Zeile steht die strukturelle Beschreibung aller Ketten, die als Eingabe für die Transformationsregel dienen können. Zur strukturellen Beschreibung gehören Konstanten (Symbole: A, B, C, D ...) und Variablen (Symbole: X, Y, Z ...). Konstanten sind bestimmte syntaktische Kategorien (NP, VP etc.), während Variablen für beliebige - möglicherweise auch leere - Ketten stehen. Die Abfolge der Symbole in der strukturellen Beschreibung ist numeriert. Der Doppelpfeil gibt an, daß sich eine obligatorische (OBL) oder optionale (OPT) Veränderung der Strukturbeschreibung (SB) ergibt. Ihr Resultat - die Strukturveränderung (SV) - ist in der dritten Zeile dargestellt. In unserem hypothetischen Beispiel wird das durch die Zahl 5 gekennzeichnete Symbol (D) an seiner alten Stelle getilgt und dem mit einer 3 gekennzeichneten Symbol (B) unmittelbar adjungiert. Außer der Tatsache, daß ein zu transformierender Strukturbaum exakt die in der Strukturbeschreibung angegebenen Eigenschaften haben muß, können zusätzlich weitere Bedingungen erforderlich sein, die der Regel hinzugefügt sind. Die Bedingung 2 = 4 in unserem Beispiel besagt etwa, daß die entsprechenden Konstituenten referenzidentisch sein müssen, sich also auf ein und dasselbe Objekt der Realität zu beziehen haben. Indizierte Klammern in der Strukturbeschreibung können eine weitere Bedingung bilden; sie legen fest, daß zwei (oder mehr) Konstituenten im dazugehörigen Strukturbaum von einer bestimmten syntaktischen Kategorie dominiert werden müssen.

Zu den folgenden Abschnitten sei noch vorangeschickt, daß die Übernahme einzelner syntaktischer Regeln oder Beschreibungen von irgendwelchen Autoren nicht impliziert, daß ich die betreffenden Arbeiten voll und ganz akzeptiere; es besagt nur, daß ich diese Regeln oder Beschreibungen

gen im Rahmen des für unsere Untersuchung zu entwickelnden Grammatikfragments für brauchbar halte.

Für die statistische Analyse wurde ein nichtparametrisches Verfahren verwendet, da Normalverteilung der Daten nicht vorausgesetzt werden konnte. Die Signifikanztests wurden mit dem U-Test von Mann und Whitney²⁸ vorgenommen. Ein Signifikanzniveau von $p \leq 0.05$ (p gibt die Irrtumswahrscheinlichkeit an) soll fortan in den Tabellen durch einfache, ein Niveau von $p \leq 0.01$ durch doppelte Unterstreichung der betreffenden Daten gekennzeichnet werden. Das Symbol '...' signalisiert einen Wert von $x < 0.001$ (x steht hier für einen Wahrscheinlichkeitswert im Sinne der probabilistischen Grammatik).

3.2 Ergebnisse der Syntaxuntersuchung: Regeln und ihre Realisierung

3.2.1 Expansion des SATZ-Symbols

3.2.1.1 Syntaktische Beschreibung

Wir beginnen jeweils mit den Ersetzungsregeln. Das Symbol links des Pfeils und der Pfeil selbst werden in jedem Regelblock nur für die erste Regel angegeben. Das Symbol 'INT' steht für Satzinterjektionen, das Symbol 'K' für Konjunktionen, und 'I' bezeichnet den jeweiligen Verbstellungstyp des Satzes.

1.1 #SATZ# → INT

1.2 I S

1.3 I S (K) I S

1.4 I S (K) I S (K) I S

1.5 I S (K) I S (K) I S (K) I S

28 Nach SIEGEL (1956).

- 1.1 Guten Morgen!
- 1.2 Ich hab' kein' Anorak mit.
- 1.3 Da war 'n ganz kleiner Junge, und da hat er Spaß gemacht mit 'n kleinen Traktor.
- 1.4 Und der is' so richtig viereckig spitz und ist aus Eisen, und damit kann man sich festhalten!
- 1.5 Und da machte sie die Tür auf und legt sich wieder ins Bett, und dann kam der Wolf und fraß sie auf.

Die Regelblöcke sind nach der Komplexität der Ersetzungen geordnet.

Die Regel 1.1 erzeugt Interjektionen mit Satzcharakter:

- (9) (a) Tschüs!
- (b) Hallo, Klaus!
- (c) Mist!

Wie (9) zeigt, wäre eine weitere Expansion von INT möglich²⁹; wir wollen in dieser Arbeit (weiter unten) aber nur noch auf die Negation als Ersetzung von INT eingehen. Die zweite Regel erzeugt einen Satz ('S') - nicht das Startsymbol ('SATZ') - , dem eine Satztypcharakteristik ('I') zugeordnet ist, auf die im Regelblock 2 noch einzugehen ist. Die Regeln 1.3 bis 1.5 generieren koordinierte Strukturen, die meist durch Konjunktionen verbunden sind:

- (10) Es regnet (,) und (es) schneit.
- (11) Alf spielt, Ralf singt und Rolf liest Zeitung.
- (12) Rotkäppchen lief durch den Wald und pflückte Blumen und dachte an Großmutter, und da kam der Wolf.

Allgemein wird angenommen, daß koordinierte Strukturen wie 1.3 schon in der Basis als Satzverbindung erzeugt werden³⁰. Anders Hartung, der eine Satzverbindungstransformation am Anfang des Transformationsteils vorschlägt, damit die notwendigen Beschränkungen nicht die Basis belasten:

29 Vgl. CLÉMENT - THÜMMEL (1975), s.25.

30 Z.B. bei JACOBS - ROSENBAUM (1968 (1973 dt.)), S.264ff. Anders BÁTORI (1975); zugleich ein guter Überblick.

"Alle Ketten, die einen Platzhalter - oder einige später noch zu präzisierende Elemente - enthalten, werden obligatorisch der Satzverbindung unterworfen. Je nachdem, von welchem Symbol der Platzhalter dominiert wird, wird die betreffende Kette mit beliebigen anderen Ketten verbunden. Wir erhalten auf diese Weise die Grundlage für die Mehrzahl aller Arten von Einbettungen. In allen anderen Fällen ist die Satzverbindung fakultativ. Die fakultative Satzverbindung (...) schafft aber auch die Grundlage für beschränkte Koordinationen (vgl. etwa dagegen) wie auch für alle Koordinationen mit und u.ä. Konjunktionen, die keine andere Beschränkung verlangen als die Übereinstimmung der I-Elemente beider Ketten."³¹

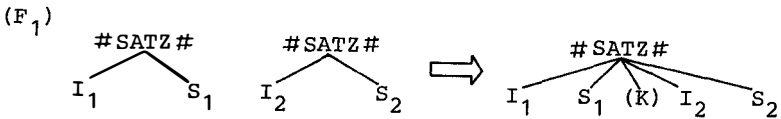
Wenn wir dieser Auffassung folgen, können wir für die fakultative Koordination die Transformationsregel angeben:

$$(T_1) \quad X - [I_1 - S_1]_{\text{SATZ}} \quad [I_2 - S_2]_{\text{SATZ}} - Y \quad \cdot$$

$$\text{SB:} \quad 1 \quad 2 \quad 3 \quad \quad 4 \quad 5 \quad \quad 6 \Rightarrow \text{OPT}$$

$$\text{SV:} \quad 1 \quad 2 \quad 3 \quad (+K) \quad + \quad 4 \quad 5 \quad \quad 6$$

Bedingung: $I_1 = I_2$



Beim Anschluß einer (interpretativen) semantischen Komponente könnte man allerdings mit dieser Annahme in Schwierigkeiten geraten.

Soll das eingeklammerte Element in (10) getilgt werden, setzen wir eine Transformation an, die allgemein als 'Conjunction Reduction' bezeichnet wird³². Wir formulieren sie für den Fall einer Nominalphrasenreduzierung:

31 HARTUNG (1964), S.44.

32 Vgl. JACOBS - ROSENBAUM (1968 (1973 dt.)), Kap.29.

$$(T_2) \quad X - [I_1 - [NP_1 - Y]_S - K - I_2 - [NP_2 - Z]_S] - U$$

| | | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|---------|
| SB: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 ⇒ OPT |
| SV: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | ∅ | 8 | 9 |

Bedingungen:

- (1) $NP_1 = NP_2$
- (2) $I_1 = I_2$
- (3) (NP_1, S_1) und (NP_2, S_2)

Mit den Bedingungen wird verlangt, daß die Nominalphrasen referentiell und lexikalisch identisch sind (1), daß es sich jeweils um denselben Satztyp handelt (2) und daß die Nominalphrasen Subjekte der zugehörigen Sätze sind (3). Für Nominalphrasen in Objektposition gelten ähnliche Beschränkungen, beispielsweise die der Kasuskongruenz:

- (13) *Klaus drohte und beschimpfte seinem Bruder.

Unsere Andeutungen zur koordinativen Tilgung erfassen nur einen kleinen Teil der im Deutschen vorkommenden Fälle; so sind u.a. auch die folgenden Daten zu berücksichtigen³³:

- (14) (a) Klaus und Fritz sind sich ähnlich.
 (b) Manfred raucht Pfeife und Ernst Zigarillos.
 (c) Klaus und Peter trinken ein Bier.
 (d) Manfred raucht Pfeife und trinkt Bier.

Lakoff und Peters haben darauf hingewiesen, daß es schon in der Basisstruktur koordinierte Nominalphrasen geben muß, damit dort die Selektionsbeschränkungen adäquat formuliert werden können; dies bezieht sich auf eine kleine Gruppe von Verben, die eine Ergänzung durch koordinierte Nominalphrasen verlangen³⁴ (vgl. (14) (a)).

33 Nach unseren Ersetzungsregeln ist (14) (d) eine Expansion des SATZ-Symbols nach 1.3; (14) (a) und (c) sind einfache Sätze mit koordinierten (Subjekts-) Nominalphrasen. Sätze wie (14) (b) kamen im Korpus nicht vor.

34 Vgl. BÁTORI (1975), S.6.

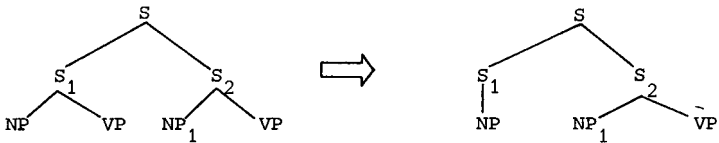
Für Sätze wie (14)(b) schlug Ross die Transformation 'Gapping' vor, die für eine Tilgung des wiederholten Vorkommens eines Verbs in koordinierten Strukturen sorgen sollte³⁵. Er nahm an, daß die Richtung dieser Transformation durch die Abfolge der Satzkonstituenten in der Tiefenstruktur bestimmt sei:

"The order in which GAPPING operates depends in the order of elements at the time that the rule applies; if the identical elements are on left branches, GAPPING operates forward, if they are on right branches, it operates backward."³⁶

Diese Hypothese steht bei Ross im Zusammenhang mit Annahmen über die tiefenstrukturelle Abfolge von Subjekt, Verb und Objekt in verschiedenen Einzelsprachen. Das Deutsche muß aber nicht durch eine SVO (Subjekt-Verb-Objekt)-Ordnung ausgezeichnet sein; man kann die Transformation 'Gapping' der Transformation 'Verb Shift', die das Verb an die zweite Stelle im Hauptsatz plaziert, nachordnen und in der Basisstruktur von einer SOV-Ordnung ausgehen³⁷. Eine allgemeinere Formulierung der Tilgung in koordinierten Strukturen, die nicht nur die 'Gapping'-Fälle umfaßt, ist mit dem Modell von Tai³⁸ möglich. Bátori formuliert die Regeln von Tai wie folgt:

"(R1) Tilge eine der zwei höchsten identischen Konstituenten, und zwar, wenn die identischen Knoten rechts sind, die vordere (F_2), wenn sie hingegen links sind, die hintere (F_2):

(F_2) Identische Konstituente rechts: (z.B. identische Verbphrasen):



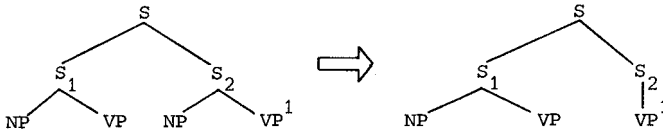
35 Vgl. ROSS (1970a).

36 ROSS (1970a), S.251.

37 Zu 'Verb Shift' vgl. unten 3.2.2.1.

38 Nach BÁTORI (1975), S.15ff.

(F₂,) Identische Konstituenten links: (z.B. identische Subjekte):



(R1) kann wiederholt angewandt werden, wobei die Tilgung des jeweils identischen Konstituenten von oben nach unten erfolgt.

(R2) Gruppiere die restlichen Konstituenten um und füge durch Chomsky-Adjunktion die übriggebliebene Konstituente konstituentengerecht in den anderen, noch intakten Zweig ein. Wenn der eben reduzierte Teilsatz (...) noch verzweigt ist, ist die Umgruppierung fakultativ, sonst jedoch obligatorisch...³⁹

Auch (R1) ist der Transformation 'Verb Shift', die auf einer SOV-Ordnung operiert, nachzuordnen. Im Deutschen sind einige Fälle von Tilgungen möglich, die über das - für das Englische konzipierte - Modell von Tai hinausgehen. Daher ist eine entsprechende Erweiterung nötig (und auch möglich⁴⁰); darauf wollen wir an dieser Stelle nicht näher eingehen.

3.2.1.2 Ergebnisse

Wir beginnen mit den einzelnen Altersgruppen⁴¹:

| Situation | Freispiel | | | | Test | | | |
|-----------|-----------|-------|-------|-------|------|-------|------|------|
| | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. |
| Regel | | | | | | | | |
| 1.1 | 0.42 | 0.39 | 0.35 | 0.38 | 0.49 | 0.38 | 0.44 | 0.50 |
| 1.2 | 0.54 | 0.57 | 0.60 | 0.56 | 0.49 | 0.58 | 0.52 | 0.44 |
| 1.3 | 0.05 | 0.04 | 0.05 | 0.05 | 0.02 | 0.03 | 0.04 | 0.05 |
| 1.4 | | 0.003 | 0.004 | 0.01 | | | | 0.01 |
| 1.5 | | | ... | 0.003 | | 0.005 | | |

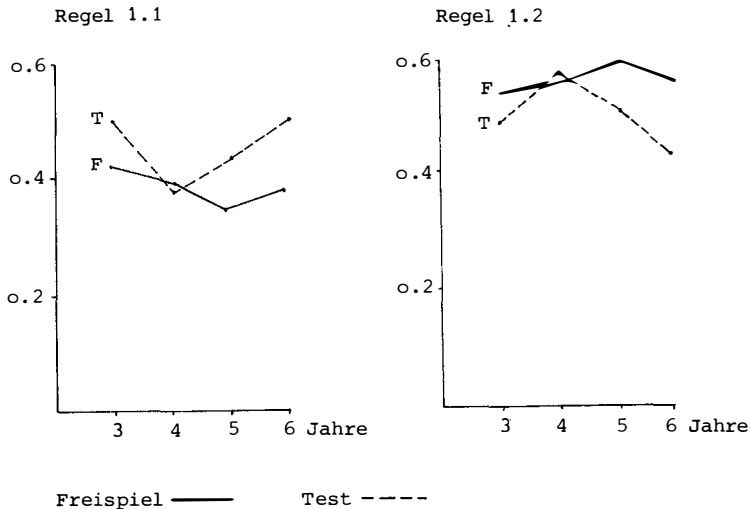
39 BĀTORI (1975), S.16f.

40 Vorschläge dazu finden sich bei BĀTORI (1975), S.20-39.

41 In der Tasche des Einbands findet sich eine Übersicht, in der alle Ersetzungsregeln dieser Arbeit aufgeführt sind. Damit soll das Lesen der Tabellen, in denen die jeweiligen Regeln nicht in ihrer expliziten Form aufgeführt werden konnten, erleichtert werden.

Die Differenzen zwischen den jeweils benachbarten Altersgruppen sind statistisch nicht signifikant.

Die folgenden graphischen Darstellungen verdeutlichen die Ergebnisse zu den Regeln 1.1 und 1.2:



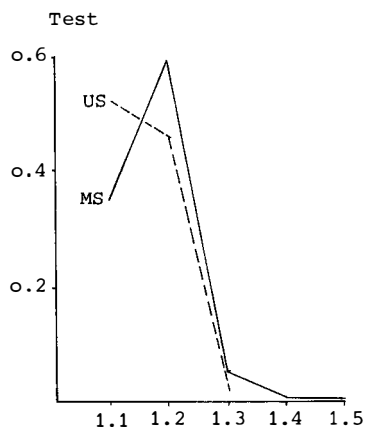
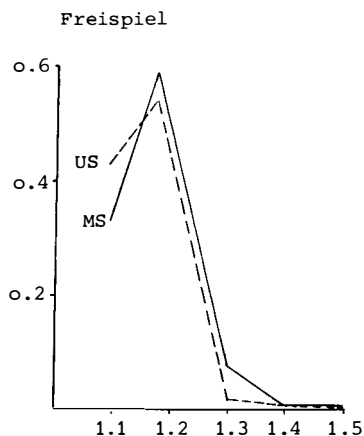
Wir sehen, daß im Freispiel die Zahl der Interjektionen (1.1) abnimmt, während die Zahl der einfachen Sätze (1.2) zunimmt. Bei den Sechsjährigen nimmt die Zahl der einfachen Sätze zugunsten koordinierter Strukturen (1.3 - 1.5) wieder ab, die Anzahl der Interjektionen steigt geringfügig. Diese Tendenz hin zu den komplexeren Strukturen kehrt sich im Test insofern um, als die Anzahl der Interjektionen - außer bei den Vierjährigen - in etwa dem Maße zunimmt, wie der Gebrauch einfacher Sätze abnimmt. Hier zeigen sich situationsspezifische Sprechstile (zwanglos versus formal). Der Test provoziert zu Antworten mit unvollständigen Sätzen (z.B. solchen, die nur aus einer Nominalphrase bestehen), die die Frage des Interviewers oder weitere Merkmale des Kontextes nicht explizieren.

Die Koordination zweier Hauptsätze (1.3) zeigt nur im Test eine Korrelation mit dem Alter. Koordinationen mit

mehr als zwei Hauptsätzen (1.4; 1.5) sind zwar generell altersabhängig verteilt; es ist aber auch die 'Ausnahme' anzumerken, daß schon ein Vierjähriger einmal im Test vier Hauptsätze koordiniert hat (1.5).

Insgesamt gesehen scheint die Hypothese (H1) zuzutreffen. Für die sozialen Gruppen A und B - wir bezeichnen sie fortan vereinfachend als 'Mittelschicht' (MS) bzw. 'Unterschicht' (US) - ergab sich:

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | MS | US | MS | US |
| 1.1 | <u>0.33</u> | <u>0.43</u> | <u>0.35</u> | <u>0.52</u> |
| 1.2 | 0.59 | 0.54 | 0.59 | 0.46 |
| 1.3 | <u>0.07</u> | <u>0.02</u> | <u>0.05</u> | <u>0.02</u> |
| 1.4 | 0.007 | 0.001 | 0.005 | |
| 1.5 | ... | ... | 0.004 | |



Die Unterschichtgruppe verwendet signifikant mehr Interjektionen (1.1), die Mittelschicht mehr einfache Sätze (1.2) und signifikant mehr koordinierte Strukturen (1.3). Der Test restringiert die Unterschicht besonders; die Zahl der Interjektionen steigt und auch die Differenz bei der Regel 1.2 ist nahezu signifikant. Die hier festzustel-

lenden Unterschiede sind zunächst auf der Performanzebene anzusetzen; sie müssen nicht unbedingt etwas über die Kompetenz der Kinder sagen. So haben nur zwei Kinder aus der Unterschicht die Regel 1.3 überhaupt nicht angewandt, d.h. 89% der Kinder ist die entsprechende Satzstruktur mit Sicherheit geläufig. Im quantitativen Sinne müssen wir aber die Nullhypothese (H_0) ablehnen und für Block 1 Schichtunterschiede annehmen. Wir wollen nun die Verhältnisse innerhalb der einzelnen Altersgruppen überprüfen⁴²:

| | Freispiel | | Test | | Alter |
|-----|-----------|-------|-------|------|-----------|
| | MS | US | MS | US | |
| 1.1 | 0.37 | 0.46 | 0.44 | 0.55 | → 3 Jahre |
| 1.2 | 0.55 | 0.53 | 0.54 | 0.43 | |
| 1.3 | 0.09 | 0.005 | 0.03 | 0.02 | |
| 1.4 | | | | | |
| 1.5 | | | | | |
| 1.1 | 0.34 | 0.44 | 0.30 | 0.46 | → 4 Jahre |
| 1.2 | 0.60 | 0.54 | 0.64 | 0.52 | |
| 1.3 | 0.06 | 0.02 | 0.04 | 0.02 | |
| 1.4 | | 0.005 | | | |
| 1.5 | | | 0.01 | | |
| 1.1 | 0.32 | 0.39 | 0.41 | 0.47 | → 5 Jahre |
| 1.2 | 0.61 | 0.58 | 0.54 | 0.50 | |
| 1.3 | 0.06 | 0.03 | 0.04 | 0.03 | |
| 1.4 | 0.008 | | 0.008 | | |
| 1.5 | | 0.001 | | | |
| 1.1 | 0.34 | 0.42 | 0.28 | 0.71 | → 6 Jahre |
| 1.2 | 0.54 | 0.57 | 0.59 | 0.29 | |
| 1.3 | 0.09 | 0.01 | 0.10 | | |
| 1.4 | 0.03 | | 0.02 | | |
| 1.5 | 0.005 | | | | |

In der Tendenz entsprechen diese Ergebnisse natürlich den vorher dargestellten, aber insgesamt ergibt sich ein dif-

42 Bei den Drei- und bei den Sechsjährigen konnten wegen des geringen Stichprobenumfangs keine Signifikanztests vorgenommen werden. Daher sind die Resultate für diese Gruppen nur mit Vorbehalt zu interpretieren.

ferenzierteres Bild. Die Vier- und Sechsjährigen aus der Mittelschicht lassen sich von der Testsituation nicht beeinträchtigen, sie sind eher motiviert, in vollständigen Sätzen zu sprechen. Die Kinder aus der Unterschicht zeigen in der Testsituation einen erhöhten Anteil an Interjektionen (1.1). Das gilt besonders für die Sechsjährigen, die nach meinem Eindruck als Beobachter im Test besonders unter Leistungsdruck standen. Die Überprüfung der Hypothese ergab:

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 1.1 | 0.38 | 0.38 | 0.44 | 0.44 |
| 1.2 | 0.57 | 0.57 | 0.52 | 0.52 |
| 1.3 | 0.04 | 0.04 | 0.03 | 0.04 |
| 1.4 | 0.007 | 0.002 | 0.003 | 0.002 |
| 1.5 | | ... | 0.003 | |

Die ungerichtete Hypothese (H2) ist für diese Regeln zurückzuweisen; alles spricht für die Nullhypothese. Wir wollen nun sehen, ob Ausgleichsbewegungen innerhalb der sozialen Gruppen für dieses Resultat verantwortlich sind:

Mittelschicht

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 1.1 | 0.34 | 0.34 | 0.36 | 0.27 |
| 1.2 | 0.57 | 0.58 | 0.55 | 0.68 |
| 1.3 | 0.07 | 0.08 | 0.07 | 0.04 |
| 1.4 | 0.02 | 0.005 | 0.008 | 0.008 |
| 1.5 | 0.003 | | 0.01 | |

Unterschicht

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 1.1 | 0.45 | 0.39 | 0.54 | 0.56 |
| 1.2 | 0.52 | 0.60 | 0.45 | 0.43 |
| 1.3 | 0.03 | 0.008 | 0.02 | 0.01 |
| 1.4 | | | | |
| 1.5 | | 0.001 | | |

Sämtliche Differenzen sind nicht signifikant, d.h. sie sind vermutlich das Produkt zufälliger Streuungen der Daten. Wir müssen daher auch in diesem Fall die Nullhypothese beibehalten. Zwischen den Schichten zeigen sich die uns schon bekannten Differenzen. Wir wollen jetzt den Faktorenkomplex 'Soziale Gruppe' genauer analysieren, indem wir den Faktor 'Kindergartenzugehörigkeit' untersuchen.

| Freispielsituation | | | | | | |
|--------------------|-------------|-------------|------|-----------|----------|------|
| | MS(KG II) | US(KG II) | SIG | MS(KG II) | MS(KG I) | SIG |
| 1.1 | 0.35 | 0.43 | 0.11 | 0.36 | 0.35 | 0.30 |
| 1.2 | 0.61 | 0.55 | 0.11 | 0.61 | 0.59 | 0.42 |
| 1.3 | 0.02 | 0.02 | 0.18 | 0.02 | 0.05 | 0.08 |
| 1.4 | | | | | | |
| 1.5 | | | | | | |
| ----- | | | | | | |
| Testsituation | | | | | | |
| 1.1 | <u>0.33</u> | <u>0.48</u> | 0.05 | 0.33 | 0.35 | 0.21 |
| 1.2 | 0.58 | 0.50 | 0.11 | 0.58 | 0.61 | 0.38 |
| 1.3 | 0.09 | 0.02 | 0.09 | 0.09 | 0.03 | 0.15 |
| 1.4 | | | | | | |
| 1.5 | | | | | | |

Ein signifikanter Unterschied liegt nur bei Regel 1.1 (T) vor. Für alle Datenpaare sind die Signifikanzwerte angegeben, da mit ihrer Hilfe die Hypothese (H4) überprüft werden kann. Je kleiner die Irrtumswahrscheinlichkeit für die Ablehnung der Nullhypothese, desto unterschiedlicher verhalten sich die verglichenen Daten. In fünf von sechs Fällen sind die Resultate der beiden Mittelschichtgruppen einander ähnlicher als die der Mittelschicht- und der Unterschichtgruppe aus dem Kindergarten II. Die Differenzen zwischen den Unterschicht- und den Mittelschichtkindern entsprechen denen, die wir beim Testen von (H1) erhielten. Nur die Werte für die Regel 1.3 (F) passen nicht in dieses Bild. Es spricht also viel für die Nullhypothese (Ho4), eine völlig eindeutige Entscheidung ist aber nicht möglich.

Die Hypothese (H5) bezog sich auf dialektale Interferenzen⁴³:

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-------------|-------------|-------|------|
| | +DIA | -DIA | + DIA | -DIA |
| 1.1 | <u>0.37</u> | <u>0.32</u> | 0.47 | 0.38 |
| 1.2 | 0.60 | 0.60 | 0.48 | 0.57 |
| 1.3 | <u>0.03</u> | <u>0.07</u> | 0.05 | 0.04 |
| 1.4 | | 0.008 | | 0.01 |
| 1.5 | | | | |

Die Hypothese (H5) wird durch Ergebnisse für die Regeln 1.1 und 1.3 in der Freispielsituation gestützt. Die vom Dialekt beeinflussten Kinder gebrauchen mehr Interjektionen und weniger komplexe Koordinationen. In der Testsituation aber ist die Differenz bei 1.1 nicht mehr signifikant, und bei den komplexen Koordinationen unterscheiden sich nicht einmal mehr die Mittelwerte, wenn man von der Verteilung auf 1.3 und 1.4 absieht. Nach den Ausführungen im Abschnitt 3.1 wären sogar ein höherer Anteil an Koordinationen und ein entsprechend geringerer an Attributsätzen zu erwarten gewesen. Andererseits wissen wir nicht, in welcher Weise die Dialektumgebung auf die untersuchten Kinder gewirkt hat. Ein konsistenter Einfluß auf die Syntax ist im Block 1 jedenfalls nicht festzustellen.

3.2.1.3 Negationen als Satzäquivalente

Die Interjektionsphrase soll nun etwas weiter differenziert werden; wir greifen die Negationen als Satzäquivalente heraus (Satznegationen werden später noch behandelt).

1.11 INT → X

1.12 → NEG₁

1.11 Hallo!

1.12 Nee!

43 'DIA' steht für 'Dialekteinflußmöglichkeit'.

Hier ist es sinnvoll, den situativen Kontext einzubeziehen:

(15) (Sprecher A: Spielen wir Memory? → B:) Nein!

(16) (A gebraucht Spielzeug von B → B:) $\left. \begin{array}{l} \text{[Nein!]} \\ \text{[Nicht!]} \end{array} \right\}$

In (15) liegt eine der beiden konventionellen Reaktionen auf Entscheidungsfragen vor, (16) ist eine Aufforderung an einen Partner, eine schon eingeleitete Handlung oder einen nonverbal signalisierten Handlungsplan aufzugeben⁴⁴. Eine genaue Analyse dieser Negationstypen würde den Einbezug der Sprechhandlungstheorie fordern⁴⁵.

Man könnte annehmen, daß in der Basisstruktur von (15) die negierte Proposition des Fragesatzes enthalten ist und optional realisiert werden kann:

(17) Nein, wir spielen nicht Memory.

Denkbar wäre aber auch folgende Fortführung:

(18) Nein, aber wir spielen Halma.

Auch im Falle von (18) könnte die negierte Proposition des Fragesatzes getilgt worden sein. Unklar bleibt dann aber, wie (16) zu beschreiben ist.

3.2.1.4 Ergebnisse

| | Freispiel | | | | Test | | | |
|------|-----------|-------------|-------------|------|------|------|-------------|-------------|
| | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. |
| 1.11 | 0.83 | <u>0.83</u> | <u>0.90</u> | 0.87 | 0.64 | 0.85 | <u>0.73</u> | <u>0.59</u> |
| 1.12 | 0.17 | <u>0.17</u> | <u>0.10</u> | 0.13 | 0.36 | 0.15 | <u>0.27</u> | <u>0.41</u> |

Alter und Anzahl der Negationen dieses Typs zeigen keine lineare Korrelation. In der Freispielsituation findet man

44 Erwachsene haben diese Form zugunsten expliziterer verdrängt, abgesehen von Gefahrensituationen etc.

45 Zur kommunikativen Funktion von Yes und No: SHIELDS (1975) - leider ohne Einbezug der Sprechakttheorie.

eher eine fallende Tendenz bei 1.12, im Test einen Anstieg bei den Fünf- und Sechsjährigen. Man könnte glauben, daß dieser Negationstyp in normalen Situationen von expliziteren Formen wie z.B. der Satznegation abgelöst werde, im Test aber weiterhin häufig in Gebrauch sei. Es wird sich herausstellen, daß alle Arten der Negation im Test häufiger sind als im Freispiel, - vermutlich, weil im Test hypothetisches Denken und Bewertung sozialen Verhaltens gefordert waren. Insgesamt bleibt der Gebrauch der Negationen recht konstant, d.h. ein Anstieg der Zahl der Interjektionsnegationen geht mit einer Abnahme der Anzahl der Satznegationen einher und umgekehrt.

Für die sozialen Gruppen ergab sich:

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|------|------|------|
| | MS | US | MS | US |
| 1.11 | 0.83 | 0.86 | 0.69 | 0.72 |
| 1.12 | 0.17 | 0.14 | 0.31 | 0.28 |

Die Differenzen zwischen den Schichten sind nicht signifikant, die Nullhypothese (H₀₁) ist also beizubehalten. Im Test zeigt sich wieder die Zunahme der Negationen. Dasselbe Resultat erhalten wir für die einzelnen Altersgruppen, wobei die Dreijährigen der Unterschicht im Test von der allgemeinen Tendenz abweichen:

| | Freispiel | | Test | | |
|------|-----------|------|------|------|-----------|
| | MS | US | MS | US | |
| 1.11 | 0.85 | 0.90 | 0.38 | 0.94 | → 3 Jahre |
| 1.12 | 0.15 | 0.10 | 0.62 | 0.06 | |
| 1.11 | 0.79 | 0.84 | 0.62 | 0.74 | → 4 Jahre |
| 1.12 | 0.21 | 0.16 | 0.38 | 0.26 | |
| 1.11 | 0.87 | 0.90 | 0.79 | 0.71 | → 5 Jahre |
| 1.12 | 0.13 | 0.10 | 0.21 | 0.29 | |
| 1.11 | 0.88 | 0.87 | 0.61 | 0.58 | → 6 Jahre |
| 1.12 | 0.12 | 0.13 | 0.39 | 0.42 | |

Ein signifikanter Unterschied liegt nicht vor. Die schwache Tendenz zu einer Überlegenheit der Mittelschicht verkehrt sich bei den Fünf- und Sechsjährigen im Test ins Gegenteil. Aber mit Aussagen über Tendenzen kann man keine Hypothesen falsifizieren; fehlende Signifikanz führt zur Beibehaltung der Nullhypothese.

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 1.11 | 0.87 | 0.84 | 0.78 | 0.68 |
| 1.12 | 0.13 | 0.16 | 0.22 | 0.32 |

Der Signifikanztest zeigt eine Tendenz zugunsten der Mädchen, aber zur Signifikanz reichte es nicht. Im Test finden wir wieder die Zunahme der Negationen.

Mittelschicht

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 1.11 | 0.86 | 0.85 | 0.75 | 0.61 |
| 1.12 | 0.14 | 0.15 | 0.25 | 0.39 |

Unterschicht

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 1.11 | 0.88 | 0.86 | 0.76 | 0.81 |
| 1.12 | 0.12 | 0.14 | 0.24 | 0.19 |

Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in der Testsituation sind nicht statistisch signifikant, wir müssen also an der Nullhypothese festhalten.

Freispielsituation

| | MS (KG II) | US (KG II) | SIG | MS (KG II) | MS (KG I) | SIG |
|------|------------|------------|------|-------------|-------------|-------|
| 1.11 | 0.91 | 0.85 | 0.13 | <u>0.91</u> | <u>0.81</u> | 0.004 |
| 1.12 | 0.09 | 0.15 | 0.13 | <u>0.09</u> | <u>0.19</u> | 0.004 |

Testsituation

| | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|
| 1.11 | 0.77 | 0.71 | 0.42 | 0.77 | 0.59 | 0.24 |
| 1.12 | 0.23 | 0.29 | 0.42 | 0.23 | 0.41 | 0.24 |

Die Tabelle zeigt deutlich, daß die Unterschiede zwischen den Kindergärten die zwischen den sozialen Gruppen wesentlich übersteigen. Das gilt besonders für die Freispiel-situation, wo die Differenz sehr signifikant (1%-Niveau) ist. Es hängt vom Erziehungsstil ab, ob ein Kind die Möglichkeit des Widerspruchs hat, und im Kindergarten I herrschte zweifellos eine zwanglosere Atmosphäre. Sprech-handlungen des Widerspruchs, des Bestreitens, der Ablehnung etc. werden meist mit Negationen gemacht. Der übrige Teil der Negationen dieses Typs ist als Antwort auf Ent-scheidungsfragen anzusehen. Vermutlich werden im Kinder-garten mit dem größten Maß an Zuwendung den Kindern gegen-über den Kindern auch häufiger Fragen gestellt, so daß unser Resultat eine natürliche Erklärung bekommen kann. Wir müssen also die Nullhypothese (Ho4) zurückweisen.

Bei den Ergebnissen zur dialektalen Interferenz erhalten wir zwar Differenzen im Sinne der Hypothese für die Mittelwerte, aber offensichtlich ist die Streuung so, daß keine Signifikanz zustandekommen konnte:

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|------|------|------|
| | +DIA | -DIA | +DIA | -DIA |
| 1.11 | 0.89 | 0.91 | 0.76 | 0.60 |
| 1.12 | 0.11 | 0.09 | 0.24 | 0.40 |

Damit können wir zu Regelblock 2 übergehen.

3.2.2 Satztypen und Verbstellung

3.2.2.1 Syntaktische Beschreibung

2.1 I → I_A

2.2 I_B

2.3 I_F

2.31 I_F → I_{FE}

2.32 I_{FW}

- 2.1 Du fährst jetzt zur Tankstelle!
- 2.2 Guck mal!
- 2.3 Is' da Dirk N.?
- 2.31 Kaufste mir 'n Auto?
- 2.32 Wer will das?

Durch das Symbol I werden die Sätze in der Basisstruktur als Aussagesätze (I_A), Befehlssätze (I_B) oder Fragesätze (I_F) gekennzeichnet. Diese Markierung beruht nicht - wie in der traditionellen Grammatik - auf zweifelhaften semantischen Kriterien, sondern dient als Eingabe für die obligatorischen Verbstellungstransformationen. Es sollte klar sein, daß man mit diesen Satztypen die unterschiedlichsten Sprechhandlungen machen kann; wir illustrieren dies am Beispiel der Fragesätze⁴⁶:

- (19) Kannst du mir mal den Nachttopf reichen? (Aufforderung)
- (20) Sagen Sie mir, bitte, wie spät es ist? (Bitte)
- (21) Wer schrieb das Drama 'Die Rache des Dinosauriers'? (Examensfrage)
- (22) Regnet es draußen? (Informationsfrage)

Der jeweilige Sprechakttyp determiniert, was sozial als Antwort auf die Frage akzeptiert wird. So würde auf (19) hin die Antwort 'ja' ohne die geforderte Handlung nicht hingenommen werden.

Für unsere Syntax sei eine SOV (Subjekt-Objekt-Verb)-Ordnung in der Basisstruktur angenommen⁴⁷. Das Symbol I_A löst dann die Transformation 'Verb Shift' aus, die für die korrekte Verbstellung im Hauptsatz sorgt⁴⁸.

46 Zur Semantik der Fragen: HUNDSNURSCHER (1975).

47 Vgl. BACH (1962), BIERWISCH (1963); zur meist akzeptierten Gegenposition SVO: ROSS (1969 (1972 dt.)), HUBER - KUMMER (1974) Kap.7; allgemein wichtig: McCAWLEY (1970 (1973 dt.)).

48 Vgl. HARTUNG (1964), S.20; HUBER - KUMMER (1974, S.129-145).

$$(T_3) \quad X - [NP - Y - V]_S - Z$$

| | | | | | | |
|-----|---|---|-----|-------------|---|-------------------|
| SB: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | \Rightarrow OBL |
| SV: | 1 | 2 | 4+3 | \emptyset | 5 | |

Bedingung: $X = U - I_A$

In Nebensätzen bleibt im allgemeinen die Verbendstellung erhalten. Im Falle einer Einbettung als Nebensatz wird das I-Symbol entweder getilgt (indirekter Fragesatz) oder durch eine Konjunktion ersetzt⁴⁹. Dann kann die spätere Transformation 'Verb Shift' nicht mehr operieren.

Für die Tiefenstruktur von Imperativsätzen gilt, daß

"das Verb mit IMP markiert ist, und daß eine Selektionsbeschränkung gilt, wonach als Subjekt-NP ein Pronomen der 2. Pers. zu wählen ist..."⁵⁰

Fakultativ kann nun eine Transformation ausgelöst werden, die die NP tilgt ('Imperativ')⁵¹:

$$(T_4) \quad I_B - \left[\begin{array}{c} NP \\ [+PRO] \\ [+II] \end{array} - X - \begin{array}{c} V \\ [+IMP] \end{array} \right]_S - Y$$

| | | | | | | |
|-----|---|-------------|---|---|---|-------------------|
| SB: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | \Rightarrow OPT |
| SV: | 1 | \emptyset | 3 | 4 | 5 | |

Eine weitere Transformation sorgt für die Spitzenstellung des Verbs:

$$(T_5) \quad X - [Y - V]_S - Z$$

| | | | | | |
|-----|---|-----|-------------|---|-----------------------|
| SB: | 1 | 2 | 3 | 4 | \Rightarrow OPT/OBL |
| SV: | 1 | 3+2 | \emptyset | 4 | |

Bedingungen:

$$(1) \quad X = \left\{ \begin{array}{c} I_B \\ I_F \end{array} \right\}$$

$$(2) \quad \text{OPT wenn: } X = I_F$$

$$\text{OBL wenn: } X = I_B$$

49 Vgl. HARTUNG (1964), S.20.

50 HUBER - KUMMER (1974), S.45.

51 Vgl. HUBER - KUMMER (1974); BURT (1971), S.12; KATZ - POSTAL (1964), S.76.

(3) $Y \neq \begin{Bmatrix} \text{NP} \\ \text{au\ss}er: 'Sie' \end{Bmatrix}$ wenn: $X = I_B$

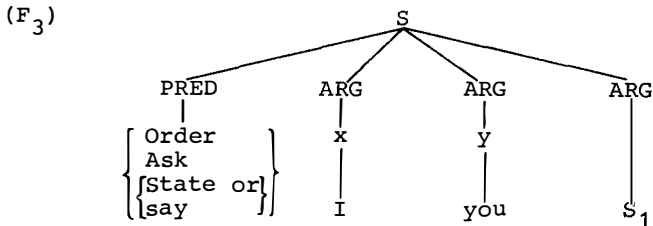
(4) $V = \begin{Bmatrix} V \\ [+IMP] \end{Bmatrix}$ wenn: $X = I_B$

Mit dieser Formulierung haben wir bisher noch folgende Sätze ausgeschlossen, für die eine spezielle Inversionstransformation anzugeben wäre:

(23) Du geh schwimmen!

(24) Ihr holt ein Eis!

Eine Alternative zu unserer Ableitung von Imperativsätzen könnte die 'performative Analyse' von Ross, Lakoff, und Sadock⁵² darstellen. In der Version von Lakoff wird als logische Form von Fragen, Imperativen und Behauptungen angesetzt ('PRED' steht für Prädikat, 'ARG' für Argument):



Durch eine fakultative Tilgungsregel kann der höhere Satz gelöscht werden. Analysen dieser Art sind auf heftige Kritik gestoßen⁵³. Die syntaktische Form eines Satzes erlaubt keinen eindeutigen Schluß auf sein illokutionäres Potential.

Es gibt aber einige syntaktische Phänomene, die eine performative Analyse klären könnte. Man betrachte folgende Sätze:

(25) Auch du bekommst ein Bonbon, wenn du artig bist.

(26) Since I'm tired, go home!⁵⁴

(27) Sind Sie ein Bauer, da Sie einen braunen Hut tragen?

52 Vgl. ROSS (1970); LAKOFF (1971) (1975); SADOCK (1971) (1974).

53 Vgl. GREWENDORF (1972); WUNDERLICH (1972) u.a.

54 Aus LAKOFF (1971).

Der Bezugsbereich von Adverbialsätzen wie (26) und (27) läßt sich durch tiefenstrukturelle Paraphrasen angeben wie:

- (26') Since I'm tired, I order you to go home.
 (26'') Since I'm tired, I tell you to go home.
 (26''') Since I'm tired, I ask you to go home.
 (27') Da Sie einen braunen Hut tragen, frage ich Sie:
 "Sind Sie ein Bauer?"

In (25) dagegen bezieht sich der Konditionalsatz direkt auf den Hauptsatz. Will man die performative Analyse weiterführen, sind die meisten Postulate der ursprünglichen Version von Ross aufzugeben, z.B.:

- i) daß das im obersten Satz der Tiefenstruktur befindliche performative Verb eindeutig die illokutionäre Rolle des gesamten Satzes bzw. der Äußerung bestimmt,
 ii) daß performative Verben ihrerseits nicht eingebettet sein können.

Da aber die Konsequenzen eines solchen Ansatzes noch nicht hinreichend untersucht sind - sie betreffen den gesamten Bereich der generativen Sprachtheorie -, halte ich an der strikten Trennung von Syntax und Semantik/Pragmatik fest und werde erst nach der Entwicklung dieser Komponenten eine Zuordnung versuchen.

Das Symbol ' I_F ' dient der Ableitung von Fragesätzen. Grundsätzlich können wir drei Typen von Fragesätzen unterscheiden, die wir durch die folgenden Beispielsätze illustrieren wollen:

- (28) Joan singt ein Lied über Bobby?
 (29) Singt Joan ein Lied über Bobby?
 (30) Wer singt ein Lied über Bobby?

In Fällen wie (28) löst das Fragesymbol nur eine Frageintonation aus, die Verbstellung ist die des normalen Hauptsatzes (Vgl. (T_3)). Derartige Fragen kamen im vorliegenden Korpus nicht vor; sie sind aber besonders häufig im Stadium des frühen Spracherwerbs anzutreffen⁵⁵.

55 Vgl. McNEILL (1970 (1974 dt.)).

Die Entscheidungsfrage (29) ist das Ergebnis einer Voranstellung des Verbs, wie sie mit (T₅) schon beschrieben ist. Der Deutlichkeit halber wurde dieser Fragetyp in 2.31 mit 'I_{FE}' gekennzeichnet. Das Vorhandensein dieses Symbols macht das Operieren von (T₅) obligatorisch.

Bei den Ergänzungs- oder W-Fragen (Symbol: 'I_{FW}') wird zunächst das Merkmal [+W] für die Ableitung von Fragepronomen (*wer, was* etc.) bzw. Frageartikel (*welcher, was für einer* etc.) transformationell eingeführt:

$$(T_6) \quad X - I_{FW} - [Y - \left. \begin{array}{c} Z \\ [-DEF] \\ [+PRO] \\ \hline [+DEF] \\ [-PRO] \end{array} \right\} - U]_S - W$$

| | | | | | | | |
|-------|---|---|------|---|---|---|-----|
| SB: 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | ⇒ | OBL |
| SV: 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| | | | [+W] | | | | |

Symbole: DEF definit
PRO Proform

Für merkmalsverändernde Regeln gelten bestimmte Beschränkungen⁵⁶, sie dürfen nicht operieren in

- a) unter einer NP eingebetteten Sätzen
- b) komplexen Sätzen oder Satzkonjunkten.

Die folgenden Beispielsätze illustrieren dies:

- (31) *Man bedauerte die Tatsache, daß welcher Mann Präsident wurde?
- (32) *Erna begrüßte den Mann, der wer war?
- (33) *Wer glaubt, daß Peter und wer angeln gehen werden?

Bei den mit spezifischer Intonation versehenen "Echofragen" gelten die genannten Beschränkungen natürlich nicht.

Der 'W-Insertion' nachgeordnet ist die Transformation 'W-Fronting', die eine der mit dem Merkmal [+W] markierten Konstituenten an den Satzanfang stellt⁵⁷:

56 Vgl. ROSS (1967); BAKER (1973), S.23of.

57 Vgl. HUBER - KUMMER (1974), S.84ff.

$$(T_7) \quad X - I_{FW} - \left[Y - \left[(\text{PRÄP}) - \left[\begin{array}{c} Z - A \\ [+W] \end{array} \right]_B \right]_C - U \right]_S - W$$

| | | | | | | | |
|-----|---|---|-----|---|---|---|-------|
| SB: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | ⇒ OBL |
| SV: | 1 | 2 | 4+3 | ∅ | 5 | 6 | |

Symbol: PRÄP Präposition

Die Präposition ist fakultativ; ist sie anwesend, wird das Symbol 'C' als Präpositionalphrase gelesen. So wird sichergestellt, daß gegebenenfalls die gesamte Präpositionalphrase an die Spitze des Satzes tritt. Das Symbol 'B' drückt aus, daß in der Klammer nur die Expansion eines Categoriesymbols (z.B. NP) stehen darf. Ist das Symbol 'A' unbesetzt, wird die gesamte Konstituente erfragt, anderenfalls eine Teilkonstituente. 'W-Fronting' kann nicht einfach in den Matrixsatz hinein operieren:

(34) *Ich bedauerte über wen, daß Joan ein Lied sang?

Es gelten also die üblichen Beschränkungen für das Entfernen einer Konstituente aus koordinierten Strukturen, aus eingebetteten Sätzen oder aus Relativsätzen⁵⁸.

Die korrekte Reihenfolge der Satzglieder in W-Fragen wird durch 'Verb-Shift' hergestellt, (T3) wäre in der Bedingung entsprechend zu modifizieren.

3.2.2.2 Ergebnisse

Wir kommen nun zur Darstellung der Ergebnisse:

| | Freispiel | | | | Test | | | |
|------|-----------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. |
| 2.1 | 0.70 | 0.70 | 0.72 | 0.72 | 0.74 | 0.91 | 0.92 | 0.94 |
| 2.2 | 0.20 | 0.19 | 0.13 | 0.18 | 0.26 | 0.03 | 0.08 | 0.04 |
| 2.3 | 0.10 | 0.11 | 0.15 | 0.10 | | 0.06 | | 0.02 |
| 2.31 | 0.87 | 0.69 | 0.50 | 0.62 | | 0.25 | | 0.25 |
| 2.32 | 0.13 | 0.31 | 0.50 | 0.38 | | | | |

58 Vgl. ROSS (1967).

Die Fähigkeit, die einzelnen Satztypen zu erzeugen, ist in allen Altersgruppen vorhanden. Die Anzahl der Aussagesätze steigt in beiden Situationen an, besonders im Test. Die Zahl der Befehls- und Fragesätze bleibt in der Freispielsituation ziemlich konstant, sieht man davon ab, daß die Fünfjährigen etwas häufiger Fragen stellen als die anderen Kinder. Im Test verändert sich dieses Bild; der Anteil der Aufforderungssätze und der Fragen geht sehr stark zurück. Nur auf die Dreijährigen wirkt der Zwang der Situation weniger stark, sie zeigen einen erhöhten Anteil an Imperativsätzen.

In der Freispielsituation steigt der Anteil der syntaktisch komplexeren W-Fragen bis zum Alter von fünf Jahren an, bei den Sechsjährigen scheint er sich auf einem 'normalen Stand' eingependelt zu haben. Im Test finden wir nur Entscheidungsfragen; bei den Drei- und Fünfjährigen aber nicht einmal diese.

Festzuhalten ist, daß die untersuchten Satztypen von allen Kindern schon beherrscht werden, daß sich aber die Fragekompetenz - besonders die für W-Fragen - noch bis zum Alter von fünf Jahren hin entwickelt. Da die Unterschiede aber jeweils nicht signifikant sind, können sie auch dem Zufall oder stilistischer Variation zugeschrieben werden. Nicht zufallsbedingt ist natürlich der restringierende Einfluß der Testsituation auf die Produktion von Fragesätzen; der Test verlangte Stellungnahmen und Behauptungen, die auch von Erwachsenen seltener als Frage formuliert werden:

(35) Ist es nicht so, daß p?

Man muß in diesen Fällen die Präsuppositionen untersuchen, das gilt auch für die folgende Aufforderung:

(36) Bestätige mir, daß p!

Zum Vergleich seien hier die Ergebnisse von Templin⁵⁹ wiedergegeben:

59 Vgl. TEMPLIN (1957), S.91.

| | 3 J. | 4,6 J. | 6 J. | 8 J. |
|-------------------|------|--------|------|------|
| Aussagesatz | 68 | 77 | 78 | 89 % |
| Aufforderungssatz | 11 | 5 | 4 | 2 |
| Fragesatz | 18 | 16 | 18 | 8 |
| Ausrufesatz | 2 | 1 | 0.5 | 2 |

Dabei ist aber zu beachten, daß

- a) Templin unvollständige Sätze verschiedenster Art ausschließt, auch solche, die man heute als durchaus grammatische Ellipsen ansieht wie:

(37) I know why.

- b) Templin nicht klarstellt, wie die Interaktion von Kind und Interviewer in der Testsituation ablief, und wie die Äußerungen elizitiert wurden. Es wird nur berichtet, daß die Kinder während der Aufnahme mit Spielzeug, Büchern etc. umgehen konnten.

Wir finden auch hier einen Anstieg der Aussagesätze, eine Abnahme der Imperativsätze und einen bis zu sechs Jahren konstanten Anteil der Fragesätze. Die Werte sind im einzelnen aber von unseren verschieden; es handelte sich dort um eine vermutlich weniger restriktive Testsituation. Sie erlaubte den Kindern beispielsweise mehr Fragen zum Dargebotenen. Dadurch erhöhte sich der Anteil der Fragesätze, während zugleich weniger Aussagesätze produziert wurden. Der Anteil der Aufforderungssätze - Ausrufesätze sind den anderen Satztypen zuzuschlagen - ist in beiden Untersuchungen nahezu gleich.

Für die sozialen Gruppen erhielten wir folgendes Resultat:

| | Freispiel | | Test | |
|------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | MS | US | MS | US |
| 2.1 | <u>0.74</u> | <u>0.67</u> | <u>0.81</u> | <u>0.95</u> |
| 2.2 | <u>0.12</u> | <u>0.22</u> | 0.13 | 0.05 |
| 2.3 | <u>0.14</u> | <u>0.11</u> | 0.06 | |
| 2.31 | <u>0.48</u> | <u>0.82</u> | 0.27 | |
| 2.32 | <u>0.52</u> | <u>0.18</u> | | |

Die Mittelschichtgruppe (Stadt) dominiert in statistisch signifikanter Weise bei der Verwendung von Aussagesätzen, Fragesätzen generell und W-Fragen. Die Unterschichtgruppe neigt eher zu Imperativsätzen. In der Testsituation zeigt die Unterschichtgruppe eine weniger breite Skala von Satztypen; sie hat statistisch signifikant mehr Aussagesätze, keine Fragesätze und eine geringere Zahl von Imperativsätzen als in der Freispielsituation. Die Ergebnisse aus der Freispielsituation illustrieren, daß die Differenzen nicht auf der Kompetenzebene anzusiedeln sind - jedes Kind hat die Fähigkeit, jeden der beschriebenen Satztypen zu realisieren. Es handelt sich um Performanzunterschiede, die von der jeweiligen Situation des Sprechens abhängig sind und mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe, die eine spezifische Interpretation derartiger Situationen ihren Mitgliedern nahelegt, korrelieren. Interessant wäre an dieser Stelle eine semantische Analyse, die zeigen könnte, welchen Sprechakten die einzelnen Satzformen zuzuordnen sind, ob also semantische Differenzen für unser Ergebnis verantwortlich sind.

Ganz ausschließen kann man natürlich nicht die Interpretation, daß die Fähigkeit, Fragesätze (besonders: W-Fragen) zu formulieren, bei den Kindern aus der Unterschicht noch nicht voll ausgebildet ist. Eine größere Häufigkeit von Aussagesätzen - sie hängt ja auch vom Alter ab - kann auch eine Zunahme indirekter Sprechakte indizieren, d.h. Aufforderungen werden gemacht durch Sätze wie:

(38) Es regnet.

in der Interpretation von

(39) Spann den Regenschirm auf!

Die Bedeutung von (38) rekonstruiert der Hörer aus bestimmten Konversationspostulaten etc., darauf wird noch einzugehen sein. Jedenfalls müssen wir die Nullhypothese für die Regeln 2.3 und 2.31 bzw. 2.32 mit statistischer Signifikanz zurückweisen.

| | Freispiel | | Test | | Alter |
|-------|-------------|-------------|------|------|-----------|
| | MS | US | MS | US | |
| 2.1 | 0.66 | 0.75 | 0.50 | 0.97 | → 3 Jahre |
| 2.2 | 0.21 | 0.18 | 0.50 | 0.03 | |
| 2.3 | 0.13 | 0.07 | | | |
| 2.31 | 0.65 | 1 | | | |
| 2.32 | 0.35 | | | | |
| ----- | | | | | |
| 2.1 | 0.71 | 0.68 | 0.84 | 0.97 | → 4 Jahre |
| 2.2 | 0.17 | 0.20 | 0.04 | 0.01 | |
| 2.3 | 0.11 | 0.11 | 0.12 | 0.01 | |
| 2.31 | 0.61 | 0.83 | 0.33 | | |
| 2.32 | 0.39 | 0.17 | | | |
| ----- | | | | | |
| 2.1 | <u>0.77</u> | <u>0.67</u> | 0.96 | 0.88 | → 5 Jahre |
| 2.2 | <u>0.07</u> | <u>0.18</u> | 0.03 | 0.12 | |
| 2.3 | 0.16 | 0.15 | | | |
| 2.31 | 0.31 | 0.69 | | | |
| 2.32 | 0.69 | 0.31 | | | |
| ----- | | | | | |
| 2.1 | 0.79 | 0.64 | 0.88 | 1 | → 6 Jahre |
| 2.2 | 0.07 | 0.29 | 0.07 | | |
| 2.3 | 0.14 | 0.07 | 0.05 | | |
| 2.31 | 0.40 | 0.85 | 0.50 | | |
| 2.32 | 0.60 | 0.15 | | | |

Einige Abweichungen vom vorherigen Ergebnis können wir festhalten:

- Die Unterschichtgruppe verwendet mehr Aussagesätze (3 Jahre (Freispiel), 5 Jahre (Test)).
- Die Mittelschichtgruppe dominiert bei den Imperativsätzen (3 Jahre (Freispiel), 5 Jahre (Test)).
- Bei den Fragesätzen unterscheiden sich beide Gruppen nicht (4 Jahre (Freispiel), 5 Jahre (Test)).

Wir müssen also unser bisheriges Resultat entsprechend einschränken.

Wir betrachten nun die Ergebnisse für die beiden Geschlechter:

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 2.1 | 0.72 | 0.70 | 0.97 | 0.80 |
| 2.2 | 0.16 | 0.17 | 0.02 | 0.15 |
| 2.3 | 0.12 | 0.13 | 0.008 | 0.05 |
| 2.31 | 0.69 | 0.60 | 0.17 | 0.17 |
| 2.32 | 0.31 | 0.40 | | |

Wir finden zwar einige Differenzen in der Testsituation, müssen aber die Nullhypothese beibehalten, da keine Signifikanz vorliegt.

| | Mittelschicht | | | |
|------|---------------|---------|--------|---------|
| | Freispiel | | Test | |
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 2.1 | 0.76 | 0.71 | 0.93 | 0.58 |
| 2.2 | 0.12 | 0.13 | 0.05 | 0.27 |
| 2.3 | 0.11 | 0.15 | 0.01 | 0.15 |
| 2.31 | 0.39 | 0.57 | 0.39 | 0.57 |
| 2.32 | 0.61 | 0.43 | | |

| | Unterschicht | | | |
|------|--------------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 2.1 | 0.69 | 0.68 | 1 | 0.86 |
| 2.2 | 0.22 | 0.23 | | 0.14 |
| 2.3 | 0.09 | 0.09 | | |
| 2.31 | 0.84 | 0.85 | | |
| 2.32 | 0.16 | 0.15 | | |

In der Mittelschicht ergibt sich eine Tendenz der Mädchen zu den komplexeren Formen, besonders im Test. In der Unterschichtgruppe verwenden nur die Mädchen im Test Aufforderungssätze; sonst gibt es keine Unterschiede. Da in keinem Fall statistische Signifikanz zu verzeichnen ist, halten wir an der Nullhypothese fest.

Zur Hypothese (H4) erhalten wir:

| Freispiel | | | | | | |
|-----------|-----------|-----------|------|-----------|----------|------|
| | MS(KG II) | US(KG II) | SIG | MS(KG II) | MS(KG I) | SIG |
| 2.1 | 0.71 | 0.70 | 0.42 | 0.71 | 0.71 | 0.46 |
| 2.2 | 0.16 | 0.21 | 0.15 | 0.16 | 0.15 | 0.42 |
| 2.3 | 0.13 | 0.09 | 0.27 | 0.13 | 0.14 | 0.50 |
| 2.31 | 0.65 | 0.88 | 0.09 | 0.65 | 0.60 | 0.35 |
| 2.32 | 0.35 | 0.12 | 0.09 | 0.35 | 0.40 | 0.35 |
| ----- | | | | | | |
| Test | | | | | | |
| 2.1 | 0.94 | 0.99 | 0.27 | 0.94 | 0.68 | 0.27 |
| 2.2 | 0.01 | 0.01 | 0.50 | 0.01 | 0.22 | 0.27 |
| 2.3 | 0.05 | | 0.34 | 0.05 | 0.10 | 0.50 |
| 2.31 | 0.17 | | 0.35 | 0.17 | 0.17 | 0.50 |
| 2.32 | 0.17 | | 0.35 | 0.17 | 0.17 | 0.50 |

Signifikante Unterschiede liegen nicht vor. Die Signifikanzwerte machen aber klar, daß die Differenzen zwischen Mittelschicht und Unterschicht innerhalb von Kindergärten II größer sind als die zwischen den Mittelschichtgruppen beider Kindergärten. Eine Ausnahme bilden hier nur die Regeln 2.1 (Gleichheit der Werte) und 2.2 (Der Wert in der rechten Spalte ist höher) in der Testsituation. Damit können wir die Hypothese (H4) zurückweisen.

| | Freispiel | | Test | |
|------|-------------|-------------|------|------|
| | +DIA | -DIA | +DIA | -DIA |
| 2.1 | 0.70 | 0.75 | 0.90 | 0.79 |
| 2.2 | <u>0.17</u> | <u>0.09</u> | 0.10 | 0.18 |
| 2.3 | 0.13 | 0.15 | | 0.03 |
| 2.31 | <u>0.67</u> | <u>0.37</u> | | 0.34 |
| 2.32 | <u>0.33</u> | <u>0.63</u> | | |

Der Anteil an Imperativsätzen und Entscheidungsfragen ist bei den Kindern aus dem Dialektbereich signifikant höher als in der Kontrollgruppe, wenn man die Freispielsituation ansieht. Im Test sind die Unterschiede ähnlich - die Kinder aus dem Dialektbereich formulierten keinen Frage-

satz -, sie sind aber nicht statistisch signifikant. Der komplexe Satztyp 'W-Frage' wird von den Kindern mit Dialektkontakt signifikant seltener gebraucht als von denen aus der Kontrollgruppe. Das entspricht der Hypothese. Die Kontrollgruppe hat signifikant seltener Imperativsätze realisiert.

Es handelt sich hier nicht um Kompetenzunterschiede, da alle Kinder die beiden zuletzt genannten Typen mindestens einmal aktualisiert haben. Ein Blick auf die Tabelle verdeutlicht, wie wenig wir über die Sprachkompetenz der Kinder erfahren, wenn wir nur mit einem Test arbeiten. Mit Ausdrücken wie 'restringierter Sprachgebrauch' etc. ist man dann schnell bei der Hand.

3.2.3 Satznegationen

3.2.3.1 Syntaktische Beschreibung

3.1 S → NUKL⁶⁰

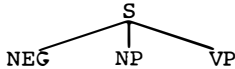
3.2 NEG NUKL

3.1 Wir haben 'ne ganz schöne Kette.

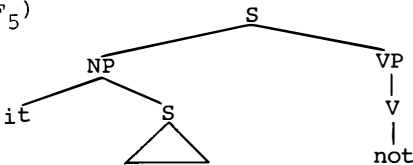
3.2 Ich kann nicht!

Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den einzelnen Negationstypen und den verschiedenen Positionen zur Negation, denen unterschiedliche Versionen der Generativen Theorie (Standardtheorie, Erweiterte Standardtheorie, Generative Semantik) entsprechen, kann hier nicht unser Thema sein. Wir wollen nur eine Skizze der drei wesentlichen Vorschläge geben:

⁶⁰ Das Symbol 'NUKL' (Nukleus) wird hier nur als Hilfssymbol, das die Kette '(NP) VP' abkürzt, verstanden (Vgl. LYONS (1968 (1971 dt.))); nicht im Sinne von TESNIERE.

a) Negation als Satzkonstituente⁶¹(F₄)

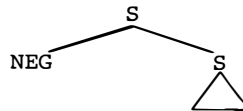
Die Negation wird als fakultative Tochter von S generiert und durch verschiedene Transformationen in die einzelnen Oberflächenpositionen gesetzt (Klima). So erhalten wir die Satznegation. Für die Zuordnung zu einzelnen Konstituenten sorgt eine semantische Skopusregel, die auf den Reihenfolgebeziehungen der Oberfläche bzw. einer ihr nahen Struktur operiert (Jackendoff). Damit müßte das Postulat der Bedeutungsinvarianz von Transformationen⁶² aufgegeben werden.

b) Negation als Prädikat eines höheren Satzes⁶³(F₅)

Wie Quantoren, Adverben etc. werden die Negationen in der Basis als Prädikate höherer Sätze eingeführt, und sie entsprechen diesen Sätzen in ihrer Reihenfolge.

Von immanenten Einwänden einmal abgesehen, stimme ich der grundsätzlichen Kritik von Bartsch und Vennemann an diesem Konzept zu:

"Lakoff verwechselt Prädikate der Metasprache mit Satzoperatoren, wenn er die Negation (~) als ein Prädikat auffaßt (...) die Negation (~) ist ein Operator über Propositionen."⁶⁴

c) Negation als Satzoperator⁶⁵(F₆)

61 Vgl. KLIMA (1964); JACKENDOFF (1969).

62 Zu dieser Forderung HALL PARTEE (1972).

63 G. LAKOFF (1970); R. LAKOFF (1973); SEUREN (1973) u.a.

64 BARTSCH - VENNEMANN (1972), S.15.

65 STICKEL (1970); BARTSCH - VENNEMANN (1972); SCHMIDT (1973).

In dieser Auffassung, der wir uns anschließen, werden alle Erscheinungsformen der Negation an der Satzoberfläche auf ein in der Basis außerhalb des Satzes bzw. des Nukleus anzusiedelndes Negationselement zurückgeführt. Eine semantische Interpretation wäre hier gut anzuschließen, man könnte vorläufig formulieren, daß ein Sprecher mit einer Negation

"bestimmte Annahmen, Erwartungen bzw. Voraussetzungen seiner Kommunikationspartner, die mit der Realisierung von bestimmten Illokutionspotentialen zusammenhängen, zurückweist und zu ihrer Korrektur auffordert."⁶⁶

Das Negationselement wird im Verlauf der Ableitungsgeschichte transformationell in den Nukleus eingeführt und einer besonders betonten Konstituente oder dem Verb zugeordnet:

$$(T_8) \quad X - [NEG - [Y - Z - U]_{\text{NUKL}}]_S - W$$

| | | | | | | | |
|-----|---|---|---|-----|---|---|-------|
| SB: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | ⇒ OBL |
| SV: | 1 | ∅ | 3 | 2+4 | 5 | 6 | |

Bedingung: $Z = \left\{ \begin{array}{l} \text{Emphase+R} \\ \emptyset \end{array} \right\}$

Aus der Verbindung mit dem Negationselement ergibt sich⁶⁷:

| | | |
|-------------------|---|---|
| "NEG + ein | → | kein |
| NEG + Nullartikel | → | kein |
| NEG + jemand | → | niemand (Person) |
| NEG + etwas | → | nichts (Sache) |
| NEG + irgendwo | → | nirgendwo, nirgends (Ort) |
| NEG + irgendwoher | → | nirgendwoher (Richtung zum Sprecher hin) |
| NEG + irgendwohin | → | nirgendwohin (Richtung vom Sprecher weg)" |

Mit dieser Darstellung sind natürlich noch nicht alle Probleme der Negation geklärt; man betrachte etwa:

(40) *Jemand traf niemand.

(41) *Irgendwer hat keinen Schnaps besorgt.

Es scheint eine Beschränkung für (T_8) zu sein, daß das erste Indefinitpronomen im Satz zu negieren ist. Weiterhin gilt, daß an der Stelle von 'Y' in (T_8) kein Adverb stehen darf, außer nach der Anwendung der Transformation 'Topika-

⁶⁶ SCHMIDT (1973), S.199.

⁶⁷ HELBIG - BUSCHA (1975), S.457.

lisierung', die eine Konstituente an den Satzanfang stellen kann⁶⁸:

- (42) *Erna wohnt in Münster nicht.
 (43) In Münster wohnt Erna nicht.
 (44) Erna wohnt nicht in Münster.

Von dieser Beschränkung sind Temporaladverbien ausgenommen wie (45) zeigt:

- (45) Rainer raucht seit vorigem Jahr nicht.

Da diese Beschränkung nur für das Negationselement *nicht* gilt, könnte man dieses gesondert behandeln und die anderen nach Art der 'Lexikalisten' einführen. Wir wollen darauf und auf weitere Einzelheiten aber nicht mehr näher eingehen.

3.2.3.2 Ergebnisse

| | Freispiel | | | | Test | | | |
|-----|-----------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. |
| 3.1 | 0.87 | 0.80 | 0.89 | 0.91 | 0.63 | 0.65 | 0.85 | 0.93 |
| 3.2 | 0.13 | 0.20 | 0.11 | 0.09 | 0.37 | 0.35 | 0.15 | 0.07 |

Die zweite Spalte der Tabelle - sie beschreibt den Anteil der Satznegationen - zeigt, daß diese Negationen schon von den Dreijährigen vollständig erworben sind und nach einer 'Trainingsphase' (3-4 Jahre) von den älteren Kindern eher seltener gebraucht werden⁶⁹. Vielleicht liegt das an einer Zunahme indirekter Sprechakte:

- (46) Ich will nicht baden. → $\left. \begin{array}{l} (47) \text{ Mir ist ganz übel.} \\ (48) \text{ Das Wasser ist so} \\ \text{kalt.} \\ \dots \end{array} \right\}$

68 Diese Transformation wird beschrieben auf S.266.

69 Die Entwicklung der Negationsregeln und ihre Ausdifferenzierung bis zum 36. Lebensmonat ist dargestellt bei BELLUGI - KLIMA (1966), S.191-198.

Die erhöhten Werte im Test fanden sich schon bei der Interjektionsnegation. Bei den Vier- bis Sechsjährigen gleichen sich die Ergebnisse für beide Negationsarten in etwa aus; die Dreijährigen haben insgesamt mehr Negationen realisiert. Entscheidend ist vermutlich, wie die Kinder die Testsituation wahrgenommen haben.

Wir müssen also die Nullhypothese akzeptieren. Das gilt auch für die sozialen Gruppen:

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-----------|------|------|------|
| | MS | US | MS | US |
| 3.1 | 0.91 | 0.86 | 0.84 | 0.70 |
| 3.2 | 0.09 | 0.14 | 0.16 | 0.30 |

Die Differenzen sind nicht statistisch signifikant; der hohe Mittelwert der Unterschicht im Test ist darauf zurückzuführen, daß ein Kind aus dieser Gruppe einen Wert von 0.75 für Regel 3.2 erreicht hat.

| | Freispiel | | Test | | |
|-----|-----------|------|------|------|-----------|
| | MS | US | MS | US | |
| 3.1 | 0.97 | 0.85 | 0.79 | 0.39 | → 3 Jahre |
| 3.2 | 0.03 | 0.15 | 0.21 | 0.61 | |
| 3.1 | 0.91 | 0.86 | 0.69 | 0.51 | → 4 Jahre |
| 3.2 | 0.09 | 0.14 | 0.31 | 0.49 | |
| 3.1 | 0.90 | 0.88 | 0.86 | 0.90 | → 5 Jahre |
| 3.2 | 0.10 | 0.12 | 0.14 | 0.10 | |
| 3.1 | 0.93 | 0.89 | 0.86 | 1 | → 6 Jahre |
| 3.2 | 0.07 | 0.11 | 0.14 | | |

Wir finden hier dasselbe Ergebnis; keine signifikante Differenz zwischen den sozialen Schichten, aber etwas höherer Anteil der Unterschicht. Nur die Fünf- und Sechsjährigen zeigen im Test eine entgegengesetzte Tendenz (Dominanz der Mittelschicht). Wir bleiben also bei der Nullhypothese (Ho1).

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 3.1 | 0.91 | 0.86 | 0.84 | 0.70 |
| 3.2 | 0.09 | 0.14 | 0.16 | 0.30 |

Auch in diesem Fall ist der erhöhte Anteil der Mädchen an den Satznegationen nicht Ausdruck einer durchgängigen Überlegenheit, sondern eher zufälliger Schwankungen, wie der Signifikanztest erkennen läßt.

| | Mittelschicht | | | |
|-----|---------------|---------|--------|---------|
| | Freispiel | | Test | |
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 3.1 | 0.91 | 0.92 | 0.86 | 0.85 |
| 3.2 | 0.09 | 0.08 | 0.14 | 0.15 |

| | Unterschicht | | | |
|-----|--------------|---------|--------|---------|
| | Freispiel | | Test | |
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 3.1 | 0.88 | 0.85 | 0.78 | 0.80 |
| 3.2 | 0.12 | 0.15 | 0.22 | 0.20 |

Wir erhalten auch hier keine signifikanten Unterschiede in der Richtung der Hypothese. Wir prüfen nun den Einfluß des Kindergartens:

| | Freispiel | | | | | |
|-------|-----------|-----------|------|-----------|----------|------|
| | MS(KG II) | US(KG II) | SIG | MS(KG II) | MS(KG I) | SIG |
| 3.1 | 0.88 | 0.86 | 0.35 | 0.88 | 0.92 | 0.08 |
| 3.2 | 0.12 | 0.14 | 0.35 | 0.12 | 0.08 | 0.08 |
| ----- | | | | | | |
| | Test | | | | | |
| | MS(KG II) | US(KG II) | SIG | MS(KG II) | MS(KG I) | SIG |
| 3.1 | 0.75 | 0.61 | 0.27 | 0.75 | 0.69 | 0.50 |
| 3.2 | 0.25 | 0.39 | 0.27 | 0.25 | 0.31 | 0.50 |

In der Freispielsituation ist die Differenz zwischen den Mittelschichtgruppen beider Kindergärten größer, im Test sind eher schichtspezifische Unterschiede zu verzeichnen. Im Freispiel wird also die pädagogische Atmosphäre des

Kindergartens relevant, im Test der soziale Hintergrund.

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-----------|------|------|------|
| | +DIA | -DIA | +DIA | -DIA |
| 3.1 | 0.89 | 0.91 | 0.79 | 0.88 |
| 3.2 | 0.11 | 0.09 | 0.21 | 0.12 |

Zwar ergibt sich im Test ein Vorsprung der vom Dialekt beeinflussten Kinder, aber die fehlende Signifikanz des Resultats macht eine Ablehnung der Hypothese (H5) erforderlich.

3.2.4 Expansion der Nominalphrase

3.2.4.1 Syntaktische Beschreibung

| 4.0 | NUKL | → | (NP) | VP | T | | | | | |
|-------|------|---|--------|----|--------|---------|--------|------|--------|----------|
| 4.1 | NP | → | N | | | | | | | |
| 4.2 | | | NUM | | | | | | | |
| 4.3 | | | PRO | | | | | | | |
| 4.4 | | | QUAL | | N | | | | | |
| 4.5 | | | QUAL | | ADJ | | | | | |
| 4.6 | | | PRÄP | | (QUAL) | { N } | | | | |
| | | | | | | { PRO } | | | | |
| ----- | | | | | | | | | | |
| 4.7 | | | QUAL | | N | K | (QUAL) | | N | |
| 4.8 | | | PRÄP | | (QUAL) | | N | K | (PRÄP) | N |
| ----- | | | | | | | | | | |
| 4.9 | | | (QUAL) | | N | (K) | (QUAL) | N | K | (QUAL) N |
| ----- | | | | | | | | | | |
| 4.10 | | | K | | S | | | | | |
| ----- | | | | | | | | | | |
| 4.11 | | | (QUAL) | | N | S | | | | |
| ----- | | | | | | | | | | |
| 4.12 | | | QUAL | | N | QUAL | | N | | |
| 4.13 | | | PRÄP | | (QUAL) | | N | QUAL | | N |
| ----- | | | | | | | | | | |
| 4.14 | | | QUAL | | N | S | | S | | |
| ----- | | | | | | | | | | |
| 4.15 | | | QUAL | | N | QUAL | | N | | S |

| | | | | |
|----------|-----|----------------------------|------|--------------|
| Symbole: | T | Tempussymbol ⁷⁰ | PRO | Proform |
| | N | Nomen | ADJ | Adjektiv |
| | NUM | Numerale | PRÄP | Präposition |
| | K | Konjunktion | QUAL | Qualifikator |

- 4.1 *Nicole* kann mitspielen.
- 4.2 Ich hab' *zwei*, und du has' *zwei*.
- 4.3 Du muß' abladen.
- 4.4 Der *Schieber* kommt her.
- 4.5 Ich will 'ne *Weißel*!
- 4.6 Ich geh' *zum Picknick*.
- 4.7 Da aßen die fröhlich *den Kaffee und den Wein*.
- 4.8 Dann haste 'm bißchen *mit 'm Tonband und mit Rudi* gespielt und *Geschichte'* erzählt.
- 4.9 Ich hab' *ein Auto und ein Lastwagen und ein Feuerwehrauto*.
- 4.10 Wenn ich sage, *daß du nicht sollst*, dann darfst du nicht.
- 4.11 Hast ja wohl einen dicken Vogel, *der ein Nest baut*.
- 4.12 Und *das Dach des Hauses* is' eingestürzt.
- 4.13 Er klopft *an die Tür der Großmutter*.
- 4.14 Ich will *das Spiel, das Brigitte dem Dirk gegeben hat, der doof is'*.
- 4.15 Und der Wolf *sah das Haus der Großmutter, die im Wald wohnte*.

Die gestrichelten Linien markieren Übergänge zu anderen Stufen der Komplexität, die - wie in allen Blöcken - von oben nach unten hin zunimmt.

In der Generativen Semantik wurde vorgeschlagen, Nominalphrasen nicht als tiefenstrukturell gegebene, sondern als abgeleitete Kategorien zu betrachten⁷¹:

"nouns should be introduced into English sentences by way of relative clauses."

70 Zur Bedeutung dieses Symbols vgl. Abschnitt 3.2.11.1.

71 BACH (1968), S.90. Vgl. McCAWLEY (1970 (1974 dt.)).

Demnach liegen Ausdrücke wie (49') Ausdrücken wie (49) zugrunde:

(49) Ein guter Sänger.

(49') Jemand, der gut singt.

In diesem Modell lassen sich die Nomina - nicht nur die Nomina agentis - einheitlich beschreiben⁷². Ferner kann man in vielen Fällen explizite Tiefenstrukturen für Nominalphrasen mit Adjektiven angeben sowie manche Ambiguitäten der Referenz erklären. Übrigens steht diese Annahme im Kontext der Argumentation gegen eine Tiefenstruktur im Sinne der Standardtheorie Chomskys. Man geht davon aus,

"daß semantische Repräsentationen als Objekte genau derselben formalen Art betrachtet werden können wie syntaktische Repräsentationen, nämlich als Stammbäume, deren nicht-terminale Knotenpunkte mit Symbolen etikettiert werden können, die man als syntaktische Kategorien auslegen kann."⁷³

Konsequent erweiterte McCawley Bachs Vorschlag um eine deskriptiv - referenzsemantische Komponente⁷⁴. Alle Nominalphrasen werden innerhalb einer Proposition als Variablen mit Referenzindizes dargestellt, und ihre Identifizierung leistet ein gesonderter Beschreibungsteil im Strukturbaum⁷⁵. Der Satz

(50) Erna liebt Erna.

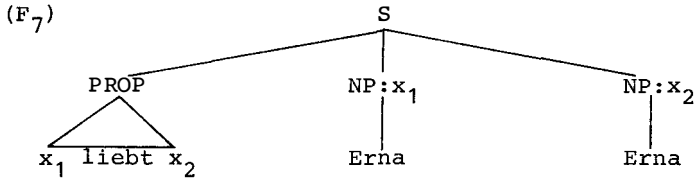
kann - McCawleys ursprünglicher Notation folgend - dargestellt werden als:

72 Zur Nominalisierung LEES (1960); COMSKY (1970 (1974 dt.)); WUNDERLICH (1971); KOLDE (1972).

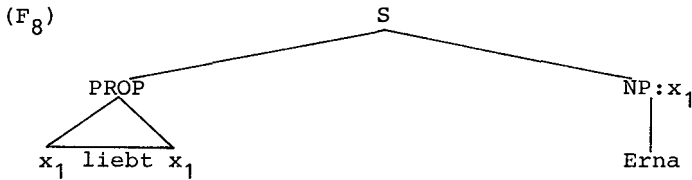
73 McCAWLEY (1970 (1974 dt.)), S.137.

74 McCAWLEY (1970 (1974 dt.)), ebd.

75 Eine notationelle Variante, die den Beschreibungsteil besser integriert, bringt McCAWLEY (1972).



oder als



Symbol: PROP Proposition

Die zweite Lesart von (5o) nimmt Referenzidentität der Nomina an; dann aber wäre (5o) grammatisch abweichend, da in diesem Fall die zweite Nominalphrase als Reflexionspronomen zu realisieren gewesen wäre.

Solche Darstellungen können verschiedene Ambiguitäten auflösen; sie könnten aber auch als Lösung für das 'Bach-Peters-Paradoxon' dienen. Bach hatte gezeigt⁷⁶, daß die übliche Auffassung von Pronominalisierung - wir geben sie in der Formulierung von Ross wieder⁷⁷:

"Diese Regel ersetzt eine NP in einer Struktur durch ein definites Pronomen von entsprechendem Genus und Numerus, wenn sich die erste NP in der Umgebung einer anderen NP befindet, die mit der ersten identisch ist."

- zu Tiefenstrukturen mit unendlichem Regreß führen kann. Wir illustrieren das an einem Beispielsatz von McCawley⁷⁸:

(51) A boy who saw her kissed a girl who knew him.

wäre aus einer Struktur abzuleiten, die (51') entsprechen würde:

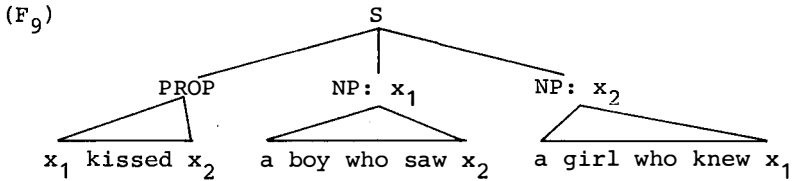
(51') A boy who saw a girl who knew a boy who saw a girl who...kissed a girl who knew a boy who saw a girl who knew a boy who... (ad infinitum).

76 BACH (1970); vgl. BRESNAN (1970); HARADA - SAIKO (1971).

77 ROSS (1969 (1974 dt.)), S.47.

78 Aus McCAWLEY (1970 (1974 dt.)), S.146.

Nach McCawley erhalte (51) die folgende Basisstruktur⁷⁹:



Die Darstellung von McCawley enthält allerdings noch verschiedene Probleme, auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll⁸⁰. Ferner müssen wir den referenzsemantischen Aspekt und die Vorschläge zur Subklassifizierung der Nomina vernachlässigen.

Wir beschäftigen uns weiter mit einigen Problemen der Pronominalisierung. In einem eher populärwissenschaftlichen Buch von Jacobs und Rosenbaum ist das entsprechende Kapitel (in der deutschen Übersetzung) mit dem Titel "Pronomen und die Geheimnisse der Pronominalisierung"⁸¹ versehen worden. Diese Formulierung ist in der Sache durchaus zutreffend. Betrachten wir die folgenden Beispielsätze:

- (52) (a) Er kam zum Kaffee.
 (b) *Klaus* gab *Fritz* die Hand, und *er* ließ *ihn* ein.
 (c) *Klaus* brachte den Kuchen, den *er* gebacken hatte.
 (d) **Klaus* gab *ihm* Kuchen und dankte *Fritz* für seinen Besuch.
 (e) Nachdem *er* sich die Hände gewaschen hatte, setzte sich *Fritz* an den Tisch.
 (f) **Er* wirkte jünger als *Fritz* war.
 (g) *Erna*, die *Klaus* gern geheiratet hätte, hatte *ihn* heute nicht besucht.
 (h) *Fritz*, der *sie* liebte, verteidigte *Erna*.
 (i) **Klaus* behauptete, daß *Klaus* *Erna* verlassen wollte.
 (j) **Erna* kam und hielt *Erna* den Bauch vor Lachen.

79 MCCAWLEY (1970 (1974 dt.)), S.147.

80 Dazu KARTTUNEN (1971); KEENAN (1972).

81 JACOBS - ROSENBAUM (1973a dt.), S.136.

Die ungrammatischen Sätze erklärt Langacker durch die folgende Beschränkung der Pronominalisierungstransformation ('NP^V' bezeichnet die Kontroll-NP, von der die Pronominalisierung ausgeht; 'NP^D' die zu pronominalisierende NP):

"NP^V kann zur Pronominalisierung von NP^D benutzt werden, vorausgesetzt, daß NP^D zu NP^V nicht in sämtlichen relevanten Vorrangsrelationen steht."⁸²

Der Begriff 'Vorrangsrelation' bezieht sich auf die Stellung der zu pronominalisierenden Nominalphrase im tiefenstrukturellen Baumdiagramm. Er umfaßt

- a) die Relation des Vorangehens (NP^D steht im Strukturbaum links von NP^V) und
- b) die Relation des Kommandierens:

"Wir werden sagen, daß ein Knoten A einen anderen Knoten B 'kommandiert', wenn (1) weder A B noch B A dominiert, (2) der S-Knoten, der am unmittelbarsten A dominiert, auch B dominiert."⁸³

Wir können so (d) und (f) - wobei (f) mir noch weniger akzeptabel erscheint als (d) - ausschließen. Die Ungrammatikalität von (i) beruht darauf, daß keine Pronominalisierung vorgenommen wurde. Im Falle von (j) gehört bereits in der Basisstruktur - bzw. an der Stelle, an der die lexikalische Insertion erfolgt - das Reflexivpronomen *sich* zum Verb hinzu. Das Pronomen im Satz (a) ist zweifellos schon in der Tiefenstruktur vorhanden. Zusammenfassend erscheint es mir fraglich, ob eine Pronominalisierungstransformation nötig ist. McCawley überträgt die Beschränkungen der Pronominalisierung auf sein Modell, indem er davon ausgeht,

"daß eine Nominalphrase für irgendein Vorkommen des entsprechenden Index substituiert werden kann, das entweder allen anderen Vorkommen vorausgeht, oder das in einem 'höheren' Satz als alle anderen Vorkommen dieses Index ist."⁸⁴

Mir scheint, daß eine zufriedenstellende Lösung eher die von McCawley aufgezeigte Richtung einschlagen sollte; in diesem Bereich ist aber noch alles offen. In unserer Syn-

82 LANGACKER (1969 (1974 dt.)), S.97.

83 LANGACKER (1969 (1974 dt.)), S.70.

84 MCCAWLEY (1970 (1974 dt.)), S.146.

tax behandeln wir die Personalpronomina als Basiskategorien.

Für die Reflexivpronomina hingegen ist es sicher sinnvoll, von einer transformationellen Erzeugung auszugehen; wir können dazu etwa folgende Transformation ansetzen⁸⁵:

$$\begin{array}{l}
 (T_9) \quad X - [NP - Y - NP - Z]_S - U \\
 \text{SB: } 1 \quad 2 \quad 3 \quad 4 \quad 5 \quad 6 \Rightarrow \text{OBL} \\
 \text{SV: } 1 \quad 2 \quad 3 \quad 4 \quad 5 \quad 6 \\
 \qquad \qquad \qquad \qquad \qquad \qquad \left[\begin{array}{l} +\text{PRO} \\ +\text{REFL} \end{array} \right]
 \end{array}$$

Bedingungen:

- (1) 2 und 4 sind lexikalisch und referentiell identisch
- (2) 2 und 4 werden von demselben S unmittelbar dominiert
- (3) Z ≠ Kopula (*sein*)

Symbol: $\left[\begin{array}{l} +\text{PRO} \\ +\text{REFL} \end{array} \right]$ Merkmalskombination zur Ableitung des Reflexivpronomens

Die Bedingungen stellen sicher, daß die erste Nominalphrase Subjekt des Satzes ist und daß nicht ein Prädikatsnomen der Reflexivierung unterliegt. Das Reflexivpronomen erhält die Kasusmarkierung (Akkusativ bzw. Dativ) der Nominalphrase. Daß die meisten Reflexivpronomina mit den entsprechenden Personalpronomina identisch sind, ist für uns kein Grund, diese Pronomina der Pronominalisierungstransformation zuzuschlagen⁸⁶, die ja ihrerseits noch nicht geklärt ist. Die bei manchen Verben obligatorischen Reflexivpronomina sind zusammen mit den Verben einzuführen. (Vgl. *sich streiten*, *sich freuen* etc.).

Adjektive (4.2) und Numeralia (4.5) wie in

(53) Die Kleinen sind klüger.

(54) Zwei sind stärker als einer.

85 Vgl. BURT (1971), S.248; HUBER - KUMMER (1974), S.52-70; POSTAL (1970 (1974 dt.)); HARADA - SAIKO (1971).

86 So HUBER - KUMMER (1974), S.57ff.

sind mit McCawleys Ansatz gut darstellbar.

In der Standardtheorie der Transformationsgrammatik wurden Präpositionalphrasen (4.6) vollständig in der Tiefenstruktur eingeführt. Später wurden Präpositionen als Merkmale von Nomina oder Realisationen anderer, in der Ableitung 'entfernterer', Kategorien oder Relationen betrachtet. So schreibt Fillmore:

"Unsere Diskussion ist bisher zu dem Ergebnis gekommen, daß die Tiefenstruktur jedes einzelnen einfachen Satzes (die Propositionskomponente) eine ungeordnete Gruppe von Elementen ist, die aus einem V und einer Anzahl von NPs besteht, die mit dem Satz in bestimmten speziell etikettierten Relationen (Kasus) stehen. Diese Relationen, die als Kategorien beschrieben sind, umfassen Begriffe wie Agentiv, Benefaktiv, Instrumental, Objektiv, Faktitiv, Lokativ, möglicherweise noch einige andere. (...) Verben werden subklassifiziert nach den Kasusrahmen, in die diese Verben eintreten können (...) An bestimmte Verben sind Voraussetzungen für die Präpositionswahl geknüpft, die Ausnahmen von den allgemeinen Regeln sind. Die Position von Präpositionen kann geregelt werden (...) dadurch, daß die Kasus Kategorien durch Präp + NP ersetzt werden."⁸⁷

Nach Fillmore sind also die Präpositionen abhängig von den Kasusrelationen der zugehörigen Nominalphrasen. Diese Darstellung, gegen die u.a. einzuwenden ist, daß die Basisstruktur verschiedene Arten von Kategoriensymbolen enthält, wurde später aufgegeben⁸⁸. Entscheidend für die Kasusrelationen ist nunmehr die Verbvalenz. Diese gut begründete Ansicht teilen viele Linguisten, beispielsweise schreibt McCawley:

"The preposition can be considered to originate as a feature of the verb and become attached to the noun phrase by a transformation."⁸⁹

Die engen Beziehungen zwischen Verb und Präposition haben sogar zu der Annahme geführt, daß Präpositionen tiefenstrukturell als Verben zu verstehen seien. So gibt Lakoff⁹⁰ für den Satz

87 FILLMORE (1968 (1971 dt.)), S.44, 45, 46. Vgl. auch JACOBS - ROSENBAUM (1968 (1973 dt.)), Kap.17, die Präpositionen aus tiefenstrukturellen Merkmalen von Nomina ableiten.

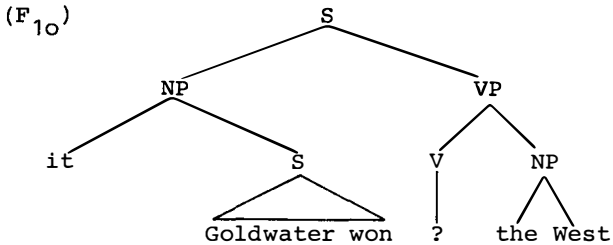
88 Vgl. FILLMORE (1971).

89 MCCAWLEY (1968a), S.260.

90 LAKOFF (1970 (1972 dt.)), S.130.

(55) Goldwater won in the West

das folgende Baumdiagramm:



Das Symbol '?' sei als Verb mit der Bedeutung 'took place in', 'was located in' o.ä. zu verstehen⁹¹.

Ich sehe den Grund für die Divergenzen darin, daß eine einheitliche Beschreibung der Präpositionen nicht möglich ist. Man vergleiche:

(56) Es regnet in München.

(57) Der Grund dafür liegt in der Unsicherheit der Lage.

(58) Wir kamen ins Reden.

Präpositionen können enge Bestandteile der Verbalphrase sein (57), sie können aber auch als Satzoperatoren fungieren (56, 58), beispielsweise innerhalb einer Adverbialphrase.

Mit der Regel 4.7 (entsprechend auch mit 4.9 und 4.14) sollen die Konstituenten der Nominalphrase, die man herkömmlicherweise als 'Genitivattribute' bezeichnet, erfaßt werden. Semantisch sind viele verschiedene Typen zu unterscheiden⁹²:

(59) Das Auto des Hausmeisters brannte.

(59') Das Auto - der Hausmeister hat ein Auto - brannte.

(60) Der Flur des Hauses bekam viel Sonne.

(60') Der Flur - das Haus hat einen Flur - bekam viel Sonne.

91 Vgl. LAKOFF (1972 dt.), S.130.

92 Vgl. die Auflistung bei HELBIG - BUSCHA (1975), S. 523f.

- (61) Die Leistung eines Radfahrers ist beträchtlich.
 (61') Die Leistung - ein Radfahrer vollbringt eine Leistung - ist beträchtlich.
 (62) Der Film des bekannten Regisseurs ist gut.
 (62') Der Film - der bekannte Regisseur $\left\{ \begin{array}{l} \text{inszenierte} \\ \text{machte} \end{array} \right\}$ einen Film - ist gut.
 (63) Das Bestehen der Prüfung freut den Kandidaten.
 (63') Das Bestehen - jemand besteht eine Prüfung - freut den Kandidaten.

Diese Liste mit Beispielen und Paraphrasen ist keinesfalls vollständig; sie mag aber ausreichen, da die Kinder nur Konstruktionen des Possessivus⁹³ (59) und des Partitivus (60) gebrauchten. Damit ist nicht gesagt, daß Kinder zwischen drei und sechs Jahren nicht über die anderen Typen wie Objektivus, Subjektivus etc. verfügen. Wir nehmen an, daß der possessive Genitiv (4.7) nicht durch Basisregeln erzeugt wird, sondern aus einer Struktur, die der des restriktiven Relativsatzes entspricht, abzuleiten ist. Eine Erzeugung durch Basisregeln würde nicht alle relevanten Informationen enthalten, denn zweifellos befindet sich in der logischen Form von Sätzen wie (59) eine an der Oberfläche nicht erscheinende Relationskonstante (G')⁹⁴:

- (59₁) $F(LxG(x,b))$ ('(Es) brannte (F) genau dasjenige x, das die Eigenschaft hat, dem Hausmeister (b) zu gehören (G).')

Das Verb des Relativsatzes muß ein semantisches Merkmal, das wir mit [+poss] umschreiben können, enthalten.

Restriktive Relativsätze sind nicht möglich nach Eigennamen und Personalpronomina⁹⁵.

Wir geben nun eine Transformation für die Reduzierung von Relativsätzen zu possessiven Genitiven:

- 93 SAVIC (1975) zeigt, daß sich der possessive Genitiv im Serbokroatischen erst zwischen 2,5 und 3 Jahren entwickelt. Das scheint auch im Deutschen der Fall zu sein.
 94 Der Jotaoperator '↓' ist zu lesen: "Dasjenige x, das die Eigenschaft F hat" (KLAUS - BUHR (1974¹⁰), S.214).
 95 Vgl. MOTSCH (1964), S.214.

| | | | | | | |
|--------------------|-----|--|--------|---|---|-------|
| (T ₁₀) | X - | <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;"> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;">NP</div> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;"> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;"> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;">NP</div> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;">- NP</div> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;">- V</div> </div> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;"> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;">[+PRO]</div> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;">[+ART]</div> </div> </div> </div> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;">S</div> | NP - Y | | | |
| SB: 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | ⇒ OPT |
| SV: 1 | 2 | ∅ | 4 | ∅ | 6 | |
| | | | [+gen] | | | |

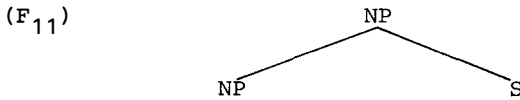
Bedingung: 2 und 3 sind koreferent

Eine weitere Transformation könnte die Umstellung der beiden Nominalphrasen in Sätzen wie (59'') ermöglichen:

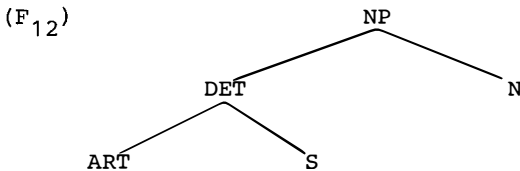
(59'') Des Hausmeisters Auto brannte.

Abschließend ist der ad-hoc-Charakter unseres Vorschlages zu betonen⁹⁶. Eine umfassende generative Beschreibung der Regularitäten des Genitivs im Deutschen steht noch aus.

Wir beschäftigen uns nun mit der Herleitung von Relativsätzen (Regeln 4.13 - 4.15). Frühere transformationelle Darstellungen⁹⁷ gingen meist aus von Basisstrukturen wie



oder:



für restriktive Relativsätze wie

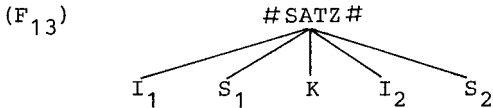
(64) Das ist der Mann, der Seegrass raucht.

Für nichtrestriktive (explikative) Relativsätze schlug Emmon Bach koordinierte Strukturen als Basis vor⁹⁸:

96 Dagegen sprechen auch Daten des frühen Spracherwerbs: Zweiwortsätze mit possessiver Relation gehen den - komplexeren - *haben* / *have*-Sätzen voraus. Vgl. BROWN (1973), S.196f.

97 Z.B. JACOBS - ROSENBAUM (1968 (1973 dt.)), Kap.25.

98 E. BACH (1967), S.469.



(65) Klaus kaufte eine Banane, die noch grün war.

S. Annear Thompson hat behauptet, daß alle Relativsätze strukturell nicht notwendige, zusätzliche Prädikationen seien⁹⁹. Daher könne man alle Relativsätze auf koordinierte Strukturen zurückführen. Entscheidend für die Realisierung seien die Annahmen des Sprechers über das Wissen des Hörers:

(66) Ich besuchte einen Freund, der Germanistik studiert
(Der Freund ist dem Hörer unbekannt);

(67) Ich besuchte den Freund, der Germanistik studiert
(Der Freund ist dem Hörer bekannt).

Die Präsuppositionen bestimmen die Artikelselektion und die Intonation.

Ein Gegenbeispiel zu ihrer Behauptung, daß

"... die Unterschiede zwischen restriktiven und nichtrestriktiven Relativsatzkonstruktionen nicht von der Art sind, daß sie strukturell dargestellt werden müssen..."¹⁰⁰

liefert die Autorin selbst mit den Sätzen:

(68) Three boys who had beards were at the party.

(69) Three boys, who had beards, were at the party¹⁰¹.

Satz (69) läßt sich auf eine Konjunktion zurückführen:

(70) Three boys were at the party, and they had beards¹⁰².

Für Satz (68), der im Gegensatz zu (69) ausdrückt, daß möglicherweise noch andere Jungen auf der Party waren, kann die Autorin keine entsprechende Lösung angeben. Die

99 Vgl. ANNEAR THOMPSON (1971 (1974 dt.)), S.220.

100 ANNEAR THOMPSON (1971 (1974 dt.)), S.230.

101 ANNEAR THOMPSON (1971 (1974 dt.)), S.231.

102 ANNEAR THOMPSON (1971 (1974 dt.)), ebd.

logischen Strukturen illustrieren diese Tatsache¹⁰³:

(68₁) $F(\iota xG(x,b),a)$ ('Daß sie auf der Party (a) waren (F), gilt für genau diejenigen x, die einen Bart (b) hatten (G).')

(69₁) $F(x,a) \wedge G(x,b)$ ('x waren (F) auf der Party (a), und x hatten (G) einen Bart (b).')

Die unterschiedlichen logischen Formen für die beiden Relativsatztypen (Koordination vs. Kennzeichnungssatz) legen es nahe, von unterschiedlichen Basisstrukturen auszugehen. Der restriktive Relativsatz geht auf Strukturen wie (F₁₁) zurück, der explikative auf Formen der Koordination wie in (F₁₃) dargestellt. Wir können nun die entsprechenden Transformationen für beide Satztypen angeben.

Wir formulieren zunächst die Transformation für die Einbettung explikativer Relativsätze in eine Nominalphrase:

$$(T_{11}) \quad X - I_A - [Y - NP_1 - Z]_S - K - I_A - [U - NP_2 - W]_S - R$$

| | | | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|---------------|
| SB: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | ⇒ OPT/ OBL |
| SV: | 1 | 2 | 3 | 4+8 | 5 | ∅ | ∅ | ∅ | 9 | |

Bedingungen:

- (1) NP_1 und NP_2 sind lexikalisch und semantisch identisch
- (2) OBL wenn: $I_a \neq I_A$

Die Transformation (T_{11}) folgt der Transformation (T_1); die für (T_1) angegebene Beschränkung ist also wie folgt zu modifizieren:

Bedingung für (T_1):

$I_1 = I_2$ oder $I_2 = I_A$ wenn: $DOM(S_1, NP_1)$ und $DOM(S_2, NP_2)$;

NP_1 und NP_2 sind lexikalisch und semantisch identisch.

¹⁰³ Der Jotaoperator schließt ein y, so daß: $F(y)$, nicht aus. Der Deutlichkeit halber wurden die Numeralia ausgespart; beziehen wir sie ein, ergibt sich:

(68₁') $F(\iota x(G(x,b) \wedge D(x)),a)$ und
(69₁') $F(x,a) \wedge G(x,b) \wedge D(x)$.

'DOM' bezeichnet die Relation des unmittelbaren Dominierens. Sie ist eine Art der Beziehung zwischen Knoten bzw. den entsprechenden Symbolen eines Baumgraphen, die durch 'Kanten' - so nennt man die Verbindungslinien zwischen den Knoten eines Graphen - verbunden sind.

"Ein Knoten dominiert unmittelbar alle Knoten, mit denen er direkt, das heißt ohne daß ein weiterer Knoten dazwischen liegt, durch Kanten verbunden ist."¹⁰⁴

Mit (T_{11}) erhalten wir eine Struktur, die mit der von uns angenommenen Basisstruktur restriktiver Relativsätze identisch ist (Vgl. F_{11}). Auf dieser Struktur operiert nun eine Transformation (T_{12}), die die für Relativsätze typische Satzstellung erzeugt und die Voraussetzungen für die Ableitung eines Relativpronomens durch die Einführung einer entsprechenden Merkmalskombination schafft:

$$(T_{12}) \quad X - [NP_1 - [Y - NP_2 - Z]_S]_{NP} - U$$

| | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|---------------|-----|
| SB: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | \Rightarrow | OBL |
| SV: | 1 | 2 | 4 | 3 | 5 | 6 | | |

$$\begin{bmatrix} +ART \\ +PRO \end{bmatrix}$$

Bedingung: NP_1 und NP_2 sind lexikalisch und semantisch identisch.

Die Merkmalskombination $\begin{bmatrix} +ART \\ +PRO \end{bmatrix}$ soll als Input für die Ableitung eines Relativpronomens dienen. Falls NP_2 eine Präposition enthält, bleibt diese in der Position vor dem Relativpronomen erhalten.

Damit ist - so hoffe ich - eine vorläufige Klärung der Ableitung von Relativsätzen gegeben; zweifellos sind auch in diesem Teilbereich weitere Untersuchungen dringend geboten.

Für die Einbettung von Subjekt- bzw. Objektsätzen folgen wir den Vorschlägen von Hartung:

"1. Die Satzverbindungstransformation liefert Ketten, in denen zwei Satzrepräsentationen miteinander verbunden sind. Mindestens eine dieser Satzrepräsentationen kann einen Platzhalter für eine Nominalisierungseinbettung enthalten.

¹⁰⁴ WAGNER (1973), S.232.

2. Solche Ketten durchlaufen alternativ-obligatorisch die substantivische Nominalisierung oder die Transformationsregel (T_1). Im letzteren Fall wird der Platzhalter durch Dem_S ersetzt, der Konstituentensatz (genauer: der Satz, der keinen von der Transformation betroffenen Platzhalter enthält) bleibt erhalten.

3. In einer weiteren, jetzt fakultativen, Transformation wird der Konstituentensatz zu Dem_S adjungiert, wobei Dem_S erhalten bleibt.¹⁰⁵

Demnach sind die Nominalphrasen in der Basisstruktur fakultativ zu einem Platzhalter P_n zu expandieren, der später durch eine Nominalisierung oder eine 'Quasinominalisierung' zu ersetzen ist. Im zweiten Fall nimmt Hartung an, daß für P_n transformationell - die entsprechende Transformation wird in Hartungs Regelsystem mit ' (T_1) ' bezeichnet - ein Demonstrativelement ' Dem_S ' substituiert wird. Dies leistet die nun folgende Transformation (T_{13})¹⁰⁶:

$$(T_{13}) \quad X - I_a - [Y - P_n - Z]_S - U$$

| | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---------|---|---|-------------------|
| SB: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | \Rightarrow OPT |
| SV: | 1 | 2 | 3 | Dem_S | 5 | 6 | |

Bedingungen:

$$(1) \quad X = W - I_{\begin{matrix} \{A\} \\ \{F\} \end{matrix}} - S - K \quad \text{oder}$$

$$U = K - I_{\begin{matrix} \{A\} \\ \{F\} \end{matrix}} - S - W$$

$$(2) \quad Y \neq P_n \quad \text{wenn: } X = W - I_{\begin{matrix} \{A\} \\ \{F\} \end{matrix}} - S - K$$

$$(3) \quad Z \neq P_n - V \quad \text{wenn: } U = K - I_{\begin{matrix} \{A\} \\ \{F\} \end{matrix}} - S - W$$

Bedingung (1) besagt, daß der einzubettende Satz dem Matrixsatz unmittelbar vorausgehen oder folgen kann. Die Bedingungen (2) und (3) legen fest, daß die Substitution durch ein Demonstrativelement nur für den Platzhalter möglich ist, der dem einzubettenden Satz am nächsten liegt.

Der einzubettende Satz wird nun fakultativ zu Dem_S ad-

¹⁰⁵ HARTUNG (1964), S.81. Zum Gesamtkomplex S.54-110.

¹⁰⁶ Vgl. HARTUNG (1964), S.69f.

jungiert¹⁰⁷. Dabei bestehen gewisse Beschränkungen, z.B. aufgrund der Selektionsmerkmale des Verbs im Matrixsatz etc., auf die wir hier nicht weiter eingehen wollen¹⁰⁸.

Wir können - je nach der Ausgangsposition des einzubettenden Satzes - die folgenden Transformationsregeln formulieren:

$$\begin{array}{l}
 (T_{14}) \quad U - \left\{ \begin{array}{l} (1) I_A - S \\ (2) I_F - X - Y \\ (3) I_F - W - Y \end{array} \right\} - Z - \text{Dem}_S - R \\
 \text{SB: } 1 \qquad \qquad \qquad 2 \qquad \qquad \qquad 3 \quad 4 \qquad \qquad \qquad 5 \Rightarrow \text{OPT} \\
 \text{SV: } 1 \qquad \qquad \qquad \emptyset \qquad \qquad \qquad 3 \quad 4+ \qquad \qquad \qquad 2 \qquad \qquad \qquad 5 \\
 \qquad \qquad \qquad \qquad \qquad \qquad \qquad \qquad \qquad \qquad \qquad \qquad \qquad \left\{ \begin{array}{l} (1) \text{da\ss} - S \\ (2) \text{ob} - X - Y \\ (3) \emptyset - W - Y \end{array} \right\}
 \end{array}$$

$$\begin{array}{l}
 (T_{14,}) \quad U - \qquad \text{Dem}_S - Z - \left\{ \begin{array}{l} (1) I_A - S \\ (2) I_F - X - Y \\ (3) I_F - W - Y \end{array} \right\} - R \\
 \text{SB: } 1 \qquad \qquad \qquad 2 \qquad \qquad \qquad 3 \qquad \qquad \qquad 4 \qquad \qquad \qquad 5 \Rightarrow \text{OPT} \\
 \text{SV: } 1 \quad 2+ \qquad \qquad \qquad 4 \qquad \qquad \qquad 3 \qquad \qquad \qquad \emptyset \qquad \qquad \qquad \emptyset \\
 \qquad \qquad \qquad \left\{ \begin{array}{l} (1) \text{da\ss} - S \\ (2) \text{ob} - X - Y \\ (3) \emptyset - W - Y \end{array} \right\}
 \end{array}$$

Bedingung: $X \neq W$

Symbol: W Symbol für ein noch abzuleitendes Fragepronomen

Die angegebene Bedingung gilt für beide Transformationen. (T_{14}) und $(T_{14,})$ erlauben die Einbettung von Subjekt- oder Objektsätzen, die durch die Konjunktionen *daß* und *ob* bzw. ein W-Fragepronomen eingeleitet werden:

(70) Daß es regnet, freut den Hutmacher.

(71) Es fragt sich, ob ich einen Schirm will.

(72) Mich interessiert, was der Schirm kostet.

107 Vgl. HARTUNG (1964), S.89, 102.

108 Vgl. HARTUNG (1964), S.82ff.

(73) Ich bedauere das, daß der Schirm so teuer ist.

(74) Ich bedauere, daß der Schirm so teuer ist.

Wir sehen, daß eine Tilgung von Dem_S ((70), (74)) möglich ist und im Anschluß daran der eingebettete Satz durch die Transformation 'Extraposition'¹⁰⁹ an das Satzende gestellt werden kann ((71), (72)); es ist aber auch möglich, daß der Output von (T_{14}) bzw. (T_{14}') nicht in dieser Weise transformiert wird ((73)).

3.2.4.2 Ergebnisse

| | Freispiel | | | | Test | | | |
|------|-----------|-------|-------|-------|------|------|-------|------|
| | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. |
| 4.1 | 0.06 | 0.08 | 0.06 | 0.08 | 0.06 | 0.01 | 0.004 | 0.01 |
| 4.2 | 0.003 | 0.006 | 0.004 | 0.003 | | | | |
| 4.3 | 0.65 | 0.64 | 0.61 | 0.51 | 0.33 | 0.73 | 0.74 | 0.54 |
| 4.4 | 0.16 | 0.14 | 0.16 | 0.19 | | 0.15 | 0.09 | 0.02 |
| 4.5 | 0.05 | 0.04 | 0.05 | 0.07 | 0.07 | 0.02 | 0.03 | 0.10 |
| 4.6 | 0.04 | 0.06 | 0.08 | 0.11 | 0.08 | 0.08 | 0.12 | 0.07 |
| 4.7 | 0.008 | 0.01 | 0.02 | 0.01 | 0.02 | | | |
| 4.8 | | 0.002 | | 0.01 | | | | |
| 4.9 | 0.003 | | 0.002 | | | | | |
| 4.10 | 0.02 | 0.01 | 0.03 | 0.01 | 0.07 | 0.02 | 0.002 | 0.03 |
| 4.11 | 0.01 | 0.007 | 0.006 | 0.006 | | | | |
| 4.12 | | 0.002 | | 0.01 | | | | |
| 4.13 | | | ... | | | | 0.002 | |
| 4.14 | 0.008 | | 0.001 | | | | | |
| 4.15 | | | | 0.001 | | | | |

Der Anteil der Nomina (4.1) ist ziemlich konstant, ebenso der der Numeralia (4.2), die im Test ganz fehlen.

¹⁰⁹ Näheres zur Extraposition: EMONDS (1976), S.116-137; HUBER - KUMMER (1974), Kap.9; JACOBS - ROSENBAUM (1968 (1973 dt.)), Kap.21, sowie die weiteren Arbeiten Rosenbaums.

Zwei Drittel aller Nominalphrasen werden durch Personalpronomina (4.3) gebildet; sie gehören demnach zum festen Bestandteil der Kompetenz der Kinder. Ein dreijähriges Kind hat im Test überhaupt keine Nominalphrase - nur Verben - realisiert, so daß die signifikante Differenz zwischen den Drei- und den Vierjährigen eher 'zufallsbedingt' erscheint (bzw. als Ergebnis, das allein situativen oder stilistischen Faktoren zuzurechnen ist). Insgesamt zeigt der Gebrauch der Pronomina fallende Tendenz, die eine Zunahme komplexerer Formen indiziert.

Ebenfalls schon eingespielt ist die Verwendung von Nomina bzw. Adjektiven mit Qualifikator (4.4; 4.5). Signifikante Differenzen sind hier nicht zu verzeichnen.

Ansteigende Tendenz - besonders im Test - ergibt sich für die Präpositionalphrasen (4.6). Signifikant ist die Differenz zwischen Fünf- und Sechsjährigen im Freispiel. Diese Form wird aber von allen Kindern schon beherrscht.

Die mit 4.7 beschriebenen Koordinationen¹¹⁰ werden von den einzelnen Altersgruppen etwa im gleichen Umfang produziert; im Test finden sie sich aber nur bei den Dreijährigen.

Koordinierte Präpositionalphrasen (4.8) sind bei den Sechsjährigen erst mit nennenswerter Häufigkeit vertreten; nur ein vierjähriges Mädchen erreichte einen Wert von 0.01.

Selten ist die Koordination dreier Nomina (4.9); sie findet sich nur bei einem Drei- und einem Sechsjährigen.

Subjekt- und Objektsätze werden von den Kindern in nahezu gleicher Häufigkeit realisiert, die Schwankungen sind zufällig.

Relativsätze (4.11) tauchen nur in der Freispielsituation auf, und die Tendenz ist leicht abnehmend. Vielleicht ist dies durch eine entsprechende Zunahme des Genitivs (4.12) und der Präpositionalphrase (Der Mann, der

110 Ihre Ableitung erfolgt durch eine (T_2) analoge Transformation, deren SB referentiell und lexikalisch identische Verbalphrasen verlangt.

ein großes Auto hat... Der Mann mit dem großen Auto) zu erklären.

Der Genitiv (4.12) wird erst von den Sechsjährigen (als Possessivus oder - seltener - als Partitivus) konsistent beherrscht. Vorher werden Besitzverhältnisse eher durch ganze Sätze oder Possessivpronomina ausgedrückt:

(74) Das Auto gehört Brigitte.

(75) Das ist mein Auto.

Die dialektal bzw. soziolektal recht häufig zu beobachtende Form des possessiven Dativs konnten wir nur außerhalb der Beobachtungsphase ausmachen¹¹¹:

(76) Das ist (der) Brigitte ihr Auto.

In beiden Kindergärten wurde wohl darauf geachtet, daß diese standardsprachlich abweichende Form nicht verwendet würde.

Die Struktur 4.15 (Genitivkonstruktion + Relativsatz) kommt nur einmal - bei einem sechsjährigen Kind - vor, während 4.14 (Einbettung von zwei Relativsätzen) auch von einer Dreijährigen schon konstruiert wurde.

Betrachten wir das Gesamtergebnis, sehen wir, daß Ableitungskomplexität und Verwendungshäufigkeit in etwa korrelieren. Dabei sind die Strukturen auszuklammern, die ohnehin in der Sprache seltener vorkommen, z.B. 4.8 und 4.9. Die komplexeren Strukturen sind in der Testsituation oft überhaupt nicht produziert worden.

Eine klare Korrelation mit dem Alter zeigen die verschiedenen Genitivkonstruktionen (4.12, 4.13, 4.15) sowie die Präpositionalkonstruktionen (4.6, 4.8; auch 4.13 ist eine derartige Konstruktion), so daß für diese Fälle die Nullhypothese (Ho) zurückgewiesen werden kann.

Wir vergleichen jetzt die sozialen Gruppen:

111 Zu dieser Konstruktion vgl. RAMGE (1973), S.91f.

| | Freispiel | | Test | |
|------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | MS | US | MS | US |
| 4.1 | 0.07 | 0.07 | 0.01 | 0.02 |
| 4.2 | 0.003 | 0.005 | | |
| 4.3 | <u>0.57</u> | <u>0.63</u> | 0.64 | 0.66 |
| 4.4 | <u>0.19</u> | <u>0.13</u> | 0.10 | 0.11 |
| 4.5 | 0.04 | 0.04 | 0.02 | 0.06 |
| 4.6 | 0.08 | 0.06 | <u>0.12</u> | <u>0.04</u> |
| 4.7 | 0.02 | 0.008 | | |
| 4.8 | ... | | | |
| 4.9 | | 0.002 | | |
| 4.10 | 0.02 | 0.01 | 0.01 | 0.002 |
| 4.11 | 0.007 | 0.009 | | |
| 4.12 | 0.005 | | | |
| 4.13 | | ... | 0.002 | |
| 4.14 | | 0.003 | 0.009 | |
| 4.15 | ... | | | |

Die Mittelschichtgruppe verwendet in der Freispielsituation signifikant weniger Pronomina und mehr Nomina mit Qualifikator als die Unterschichtgruppe; in der Testsituation hat sie einen signifikant höheren Anteil an den einfachen Präpositionalphrasen. Für diese Fälle läßt sich also die Nullhypothese zurückweisen. Es handelt sich aber nur um Frequenzunterschiede, um möglicherweise rein stilistische Varianten, denn die betreffenden Formen gehören zur Kompetenz aller Kinder.

Es zeigt sich wieder, daß die Genitivkonstruktion (4.12, 4.13, 4.15) den Kindern beider Schichten Schwierigkeiten machen, der Unterschichtgruppe aufgrund des Einflusses des possessiven Dativs, der in der dortigen Gegend recht verbreitet ist, wohl noch etwas mehr als der Mittelschichtgruppe.

Ansonsten sind keine Schichtunterschiede zu verzeichnen. Wir werden nun sehen, ob sich die festgestellten Differenzen für die einzelnen Altersgruppen spezifizieren lassen:

| | Freispiel | | Test | | |
|------|-------------|--------------|------|------|-----------|
| | MS | US | MS | US | |
| 4.1 | 0.04 | 0.09 | 0.03 | 0.09 | → 3 Jahre |
| 4.2 | 0.005 | | | | |
| 4.3 | 0.62 | 0.66 | 0.20 | 0.45 | |
| 4.4 | 0.20 | 0.12 | 0.03 | 0.24 | |
| 4.5 | 0.03 | 0.03 | | 0.14 | |
| 4.6 | 0.03 | 0.05 | 0.07 | 0.08 | |
| 4.7 | 0.02 | | 0.03 | | |
| 4.8 | 0.005 | | | | |
| 4.9 | | 0.005 | | | |
| 4.10 | 0.03 | 0.005 | 0.14 | | |
| 4.11 | 0.01 | 0.02 | | | |
| 4.12 | | | | | |
| 4.13 | | | | | |
| 4.14 | | 0.02 | | | |
| 4.15 | | | | | |
| 4.1 | 0.08 | 0.09 | 0.01 | 0.01 | → 4 Jahre |
| 4.2 | 0.007 | 0.005 | | | |
| 4.3 | 0.56 | 0.72 | 0.75 | 0.76 | |
| 4.4 | 0.21 | 0.08 | 0.12 | 0.13 | |
| 4.5 | 0.04 | 0.04 | 0.02 | 0.01 | |
| 4.6 | 0.07 | 0.05 | 0.08 | 0.08 | |
| 4.7 | <u>0.02</u> | <u>0.002</u> | | | |
| 4.8 | | | | | |
| 4.9 | | | | | |
| 4.10 | 0.02 | 0.008 | 0.02 | 0.02 | |
| 4.11 | 0.002 | 0.01 | | | |
| 4.12 | 0.001 | 0.003 | | | |
| 4.13 | | | | | |
| 4.14 | | | | | |
| 4.15 | | | | | |

| | Freispiel | | Test | | |
|------|-----------|-------|-------------|-------------|-----------|
| | MS | US | MS | US | |
| 4.1 | 0.07 | 0.05 | 0.008 | | → 5 Jahre |
| 4.2 | 0.004 | 0.003 | | | |
| 4.3 | 0.61 | 0.61 | <u>0.70</u> | <u>0.86</u> | |
| 4.4 | 0.15 | 0.17 | 0.11 | 0.07 | |
| 4.5 | 0.04 | 0.05 | 0.03 | 0.02 | |
| 4.6 | 0.08 | 0.07 | <u>0.15</u> | <u>0.05</u> | |
| 4.7 | 0.02 | 0.02 | | | |
| 4.8 | | | | | |
| 4.9 | | 0.004 | | | |
| 4.10 | 0.02 | 0.03 | 0.005 | | |
| 4.11 | 0.007 | 0.004 | | | |
| 4.12 | | | | | |
| 4.13 | | 0.001 | 0.005 | | |
| 4.14 | | | | | |
| 4.15 | | | | | |
| 4.1 | 0.08 | 0.08 | 0.02 | | → 6 Jahre |
| 4.2 | 0.007 | | | | |
| 4.3 | 0.48 | 0.54 | 0.74 | 0.33 | |
| 4.4 | 0.22 | 0.16 | 0.04 | | |
| 4.5 | 0.02 | 0.12 | 0.02 | 0.17 | |
| 4.6 | 0.13 | 0.09 | 0.13 | | |
| 4.7 | 0.02 | | | | |
| 4.8 | | | | | |
| 4.9 | | | | | |
| 4.10 | 0.02 | | 0.05 | | |
| 4.11 | 0.008 | 0.005 | | | |
| 4.12 | 0.03 | | | | |
| 4.13 | | | | | |
| 4.14 | | 0.002 | | | |
| 4.15 | 0.001 | | | | |

Die Aussage, daß die Unterschichtgruppe mehr Pronomina (4.3) gebrauche, ist dahingehend einzuschränken, daß dies für die Fünfjährigen im Freispiel und für die Sechsjährigen im Test nicht gilt. Im Test ergibt sich bei den Fünfjährigen allerdings eine signifikante Bestätigung. Ein erhöhter Gebrauch von Pronomina indiziert einen ökonomischen - nicht einen restringierteren - Sprachstil. Auch die größere Häufigkeit von Nomina mit Qualifikator (4.4) in der Freispielsituation findet sich nicht bei den Fünfjährigen aus der Mittelschicht. Das gilt auch für die Drei- und Vierjährigen im Test, bei denen die Unterschicht dominiert.

Einfache Präpositionalgruppen (4.6) sind im Test nur bei den Fünfjährigen (signifikant) und den Sechsjährigen aus der Mittelschichtgruppe häufiger. Ferner wird deutlich, daß der Genitiv den Kindern beider Schichtgruppen Probleme bereitet (4.12; 4.13; 4.15).

Die Koordination zweier Nominalphrasen (4.7) ist bei den Drei-, Vier- und Sechsjährigen der Mittelschicht in beiden Situationstypen häufiger, bei den Vierjährigen im Freispiel sogar mit statistischer Signifikanz. Diese Differenz war beim allgemeinen Vergleich der Schichten weniger ausgeprägt gewesen.

Die Anzahl der Relativsätze (4.11) ist bei den Drei- und Vierjährigen der Unterschicht im Freispiel geringfügig größer; das mag zufallsbedingt sein.

Ob das auch für den größeren Anteil an Subjekt- und Objektsätzen (4.10) bei der Mittelschichtgruppe (Freispiel: Drei-, Vier- und Sechsjährige; Test: Drei- und Sechsjährige) gilt, kann auf der Basis der vorliegenden Daten nicht entschieden werden, denn eine statistische Signifikanz liegt nicht vor.

Wir können also die Nullhypothese nur bei wenigen Regeln - und das auch nur mit starken Einschränkungen - zurückweisen.

Mittelschicht

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 4.1 | 0.07 | 0.07 | 0.02 | 0.02 |
| 4.2 | 0.006 | 0.003 | | |
| 4.3 | 0.58 | 0.68 | 0.62 | 0.68 |
| 4.4 | 0.17 | 0.15 | 0.14 | 0.07 |
| 4.5 | 0.05 | 0.04 | 0.06 | 0.02 |
| 4.6 | 0.08 | 0.05 | 0.11 | 0.04 |
| 4.7 | 0.01 | 0.01 | 0.005 | |
| 4.8 | | | | |
| 4.9 | 0.001 | | | |
| 4.10 | 0.01 | 0.02 | 0.05 | |
| 4.11 | 0.01 | 0.005 | | |
| 4.12 | 0.003 | 0.003 | | |
| 4.13 | | ... | 0.001 | |
| 4.14 | | 0.003 | | |
| 4.15 | ... | | | |

Der einzige signifikante Unterschied besteht darin, daß die Jungen im Test mehr Präpositionalphrasen verwenden.

Ferner tendieren die Mädchen zu einem häufigeren Gebrauch von Personalpronomina.

Insgesamt aber reichen die festzustellenden Differenzen nicht aus, die Nullhypothese abzulehnen.

Mittelschicht

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 4.1 | 0.07 | 0.06 | 0.04 | 0.01 |
| 4.2 | 0.005 | | | |
| 4.3 | 0.53 | 0.59 | 0.52 | 0.61 |
| 4.4 | 0.21 | 0.19 | 0.13 | 0.05 |
| 4.5 | 0.05 | 0.03 | 0.01 | 0.02 |

Mittelschicht

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|---------|-------------|-------------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 4.6 | 0.08 | 0.07 | <u>0.18</u> | <u>0.06</u> |
| 4.7 | 0.02 | 0.02 | 0.02 | |
| 4.8 | | 0.003 | | |
| 4.9 | | | | |
| 4.10 | 0.01 | 0.03 | 0.10 | |
| 4.11 | 0.01 | 0.007 | | |
| 4.12 | 0.005 | 0.008 | | |
| 4.13 | | | 0.005 | |
| 4.14 | | | | |
| 4.15 | ... | | | |

Unterschicht

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 4.1 | 0.07 | 0.08 | 0.01 | 0.05 |
| 4.2 | 0.003 | 0.005 | | |
| 4.3 | 0.57 | 0.68 | 0.59 | 0.57 |
| 4.4 | 0.16 | 0.12 | 0.20 | 0.08 |
| 4.5 | 0.07 | 0.04 | 0.13 | 0.02 |
| 4.6 | 0.09 | 0.04 | 0.06 | 0.04 |
| 4.7 | 0.007 | 0.008 | | |
| 4.8 | | | | |
| 4.9 | 0.002 | 0.003 | | |
| 4.10 | 0.01 | 0.008 | 0.005 | |
| 4.11 | 0.01 | 0.008 | | |
| 4.12 | 0.003 | | | |
| 4.13 | | 0.001 | | |
| 4.14 | | 0.009 | | |
| 4.15 | | | | |

Das vorherige Ergebnis, daß die Jungen mehr Präpositionalphrasen verwenden, läßt sich auf die Mittelschichtgruppe zurückführen.

Die Tendenz der Mädchen zum häufigeren Gebrauch von Personalpronomina zeigt sich in der Mittelschicht in beiden Situationen sowie in der Unterschicht im Freispiel.

Die übrigen Unterschiede sind statistisch nicht signifikant und gering ausgeprägt, so daß die Nullhypothese beibehalten werden muß.

| Freispiel | | | | | | |
|-----------|-----------|-----------|------|--------------|-------------|------|
| | MS(KG II) | US(KG II) | SIG | MS(KG II) | MS(KG I) | SIG |
| 4.1 | 0.06 | 0.09 | 0.18 | 0.06 | 0.06 | 0.30 |
| 4.2 | 0.005 | 0.004 | 0.50 | 0.005 | 0.001 | 0.27 |
| 4.3 | 0.67 | 0.67 | 0.50 | 0.67 | 0.60 | 0.09 |
| 4.4 | 0.15 | 0.11 | 0.42 | 0.15 | 0.19 | 0.11 |
| 4.5 | 0.03 | 0.04 | 0.34 | 0.03 | 0.03 | 0.21 |
| 4.6 | 0.07 | 0.04 | 0.27 | 0.07 | 0.05 | 0.18 |
| 4.7 | 0.003 | 0.005 | 0.50 | 0.003 | 0.01 | 0.06 |
| 4.8 | | | | | 0.002 | 0.34 |
| 4.9 | 0.003 | 0.004 | 0.42 | 0.003 | | 0.18 |
| 4.10 | 0.007 | 0.01 | 0.18 | <u>0.007</u> | <u>0.02</u> | 0.02 |
| 4.11 | 0.006 | 0.01 | 0.46 | 0.006 | 0.006 | 0.54 |
| 4.12 | | 0.002 | 0.34 | | | |
| 4.13 | | | | | | |
| 4.14 | | 0.006 | 0.34 | | | |
| 4.15 | | | | | | |

| Test | | | | | | |
|------|-----------|-----------|------|-------------|--------------|------|
| | MS(KG II) | US(KG II) | SIG | MS(KG II) | MS(KG I) | SIG |
| 4.1 | | 0.05 | 0.18 | | | |
| 4.2 | | | | | | |
| 4.3 | 0.67 | 0.71 | 0.31 | 0.67 | 0.65 | 0.38 |
| 4.4 | 0.14 | 0.14 | 0.46 | 0.14 | 0.05 | 0.42 |
| 4.5 | 0.10 | 0.02 | 0.07 | <u>0.10</u> | <u>0.008</u> | 0.03 |

| Test | | | | | | |
|------|-----------|-----------|------|-----------|----------|------|
| | MS(KG II) | US(KG II) | SIG | MS(KG II) | MS(KG I) | SIG |
| 4.6 | 0.05 | 0.08 | 0.15 | 0.05 | 0.06 | 0.46 |
| 4.7 | 0.02 | | 0.34 | 0.02 | | 0.34 |
| 4.8 | | | | | | |
| 4.9 | | | | | | |
| 4.10 | 0.02 | 0.004 | 0.27 | 0.02 | 0.04 | 0.42 |
| 4.11 | | | | | | |
| 4.12 | | | | | | |
| 4.13 | | | | | | |
| 4.14 | | | | | | |
| 4.15 | | | | | | |

Die Summen (Σ) der Signifikanzwerte (SIG) und die entsprechenden Mittelwerte (d) betragen:

| Situation | MS vs. US(KG II) | MS(KG II) vs. MS(KG I) |
|-----------|--------------------------|--------------------------|
| Freispiel | $\Sigma = 4.45$ d = 0.37 | $\Sigma = 2.30$ d = 0.21 |
| Test | $\Sigma = 1.78$ d = 0.25 | $\Sigma = 2.05$ d = 0.44 |

Je kleiner der Signifikanzwert, desto geringer ist die Irrtumswahrscheinlichkeit für die Nullhypothese. Wenn also der Mittelwert (d) der Signifikanzwerte bei der einen Vergleichsuntersuchung niedriger liegt als bei der anderen, sind hier die Differenzen zwischen den Vergleichsgruppen offensichtlich stärker ausgeprägt, als das bei der anderen Untersuchung der Fall ist. Im Freispiel ist die Differenz zwischen den Signifikanzwerten, die sich in den unterschiedlichen Mittelwerten niederschlägt, auf dem 5%-Niveau signifikant; wir können demnach die Nullhypothese abweisen und die Relevanz des Faktors 'Kindergarten' behaupten. Im Test findet sich die entgegengesetzte Tendenz, aber ohne statistische Signifikanz.

| | Freispiel | | Test | |
|-------|-----------|-------|-------|------|
| | +DIA | -DIA | +DIA | -DIA |
| 4.1 | 0.06 | 0.06 | 0.04 | 0.01 |
| 4.2 | 0.006 | 0.003 | | |
| 4.3 | 0.62 | 0.60 | 0.64 | 0.59 |
| 4.4 | 0.17 | 0.16 | 0.06 | 0.08 |
| 4.5 | 0.04 | 0.04 | 0.03 | 0.03 |
| 4.6 | 0.07 | 0.07 | 0.07 | 0.12 |
| ----- | | | | |
| 4.7 | 0.01 | 0.02 | | |
| 4.8 | | 0.002 | | |
| ----- | | | | |
| 4.9 | 0.003 | | | |
| ----- | | | | |
| 4.10 | 0.02 | 0.02 | 0.003 | 0.02 |
| ----- | | | | |
| 4.11 | 0.005 | 0.009 | 0.003 | |
| ----- | | | | |
| 4.12 | | 0.005 | | |
| 4.13 | ... | 0.003 | 0.003 | |
| ----- | | | | |
| 4.14 | 0.006 | | | |
| ----- | | | | |
| 4.15 | | | | |

Da keine signifikanten Unterschiede vorliegen, bleiben wir bei der Nullhypothese und konstatieren, daß eine Dialektumgebung scheinbar keinen Einfluß auf die Struktur der Nominalphrase hat.

3.2.5 Die Struktur des Qualifikators

3.2.5.1 Syntaktische Beschreibung

- 5.1 QUAL → DET
 5.2 (DET) ADJ
 5.3 (DET) ADV ADJ
 5.4 (DET) ADJ ADJ
 5.5 (DET) ADV ADJ ADJ

Symbole: DET Determinator ("determiner")
 ADV Adverb

- 5.1 Das is' 'n Lastauto.
 5.2 Die hat mir 'ne schöne Puppe geliehen.
 5.3 Jetzt kommt der ganz große Löffel.
 5.4 Jetzt kommt der große, dicke Schieber.
 5.5 Und das hatte von seiner Großmutter eine ganz schöne glänzende Haube gekriegt.

In diesem Block geht es primär um die Ableitung der attributiven Adjektive. Dazu zunächst weitere Beispiele und Paraphrasen:

- (77) Klaus liest ein dickes Buch.
 (78) Klaus liest ein Buch, und das Buch ist dick.
 (79) Das blaue Auto gehört Gustav Gans.
 (80) Das Auto, das blau ist, gehört Gustav Gans.
 (81) Ein guter Sänger schafft drei Oktaven.
 (82) Jemand, der gut singt, schafft drei Oktaven.
 (83) Das eigentliche Problem ist die Arbeitsteilung.
 (84) Das Problem ist eigentlich die Arbeitsteilung.
 (85) Dasjenige, was eigentlich das Problem ist, ist die Arbeitsteilung.
 (86) *Dasjenige, was eigentlich das Problem ist, liegt in der Arbeitsteilung.
 (87) Nationale Unabhängigkeit halten viele für wichtig.
 (88) *Unabhängigkeit, die national ist, halten viele für wichtig.
 (89) Unabhängigkeit der Nation halten viele für wichtig.
 (90) Die tägliche Arbeit erfreut jeden Bürger.
 (91) *Die Arbeit, die täglich ist, erfreut jeden Bürger.
 (92) Die Arbeit erfreut jeden Bürger, und die Arbeit ist täglich.
 (93) Die Arbeit erfreut jeden Bürger täglich.
 (94) Täglich zu arbeiten erfreut jeden Bürger.

Eine einheitliche Erklärung für die hier gegebene - sicher unvollständige - Datensammlung erscheint kaum möglich. In früheren Darstellungen¹¹² wurden Adjektivattribute aus

112 Vgl. CHOMSKY (1957); MOTSCH (1964) und (1967) u.a.

Relativsätzen durch eine Reduktionstransformation abgeleitet, die etwa so wiedergegeben werden kann¹¹³:

$$(T_{15}) \quad X - NP - [\begin{array}{c} NP \\ [+ART] \\ [+PRO] \end{array} - Y - COP]_S - Z$$

| | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|-----|
| SB: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | ⇒ | OPT |
| SV: | 1 | 2 | ∅ | 4 | ∅ | 6 | | |

Symbol: COP Kopula

Die Transformation kann auch für Partizipien formuliert werden. Eine weitere Transformation sorgt für die korrekte Stellung des Adjektivs vor dem Nomen. So können wir Sätze wie (77) und (79) aus Relativsatzstrukturen (Vgl. (78); (80)) herleiten. Satz (81) wäre aus einer (82) entsprechenden Struktur ableitbar, wenn wir die oben referierten Vorschläge von Bach bzw. McCawley zur Basisstruktur von Nomina akzeptierten. Problematischer sind die Sätze (83), (87) und (90). (83) wäre aus einer (85) entsprechenden Struktur herzuleiten; bei Sätzen wie

- (95) Das eigentliche Problem liegt in der Arbeitsteilung.
 (96) Die heutige Party wird ein Erfolg. etc.

müßten aber eine nicht wohlgeformte Tiefenstruktur (Vgl. (86)) und eine deshalb obligatorische Attribuierungstransformation angenommen werden¹¹⁴. Damit geht etwas von der Generalisierung, mit der diese Transformation zu motivieren ist, verloren. (87) ist bedeutungsgleich mit (89). Dann müßte die Basisstruktur dieser Sätze (97) entsprechen:

- (97) Die Nation ist unabhängig. Das halten viele für wichtig.

Der einzubettende Satz wird - wie oben dargestellt - an ein Demonstrativelement ('Dem_S') adjungiert. Zugleich er-

113 Vgl. KÖNIG (1973).

114 So MOTSCH (1967); RATH (1972). Anders HERINGER (1972a). Eine vielversprechende Lösung ist es für einige Fälle, die betreffenden Formen als Satzoperatoren zu analysieren.

folgt eine Nominalisierung der Gruppe ADJ + COP, analog zu den Verben. Das Subjekt des einzubettenden Satzes wird entweder zu einem Genitivus subjectivus oder zu einem Adjektiv, das dieselbe Relation ausdrückt, abgeleitet. Diese Ableitung erfolgt - sofern sie möglich ist - durch Suffixe wie *-lich* (*staatlich, kindlich* etc.), *-al* (*national, rational, kontinental* usw.), und *-sche* (bei Eigennamen (umgangssprachlich)). Eine Formalisierung kann erst gegeben werden, wenn klar ist, daß dieser Ansatz haltbar ist und keine unannehmbaren Konsequenzen für das ganze Regelsystem mit sich bringt.

Satz (90) kann nicht durch die Sätze (91) bis (94) paraphrasiert werden. Die Bedeutung von Satz (91), der allerdings unakzeptabel erscheint, kommt der von (90) noch am nächsten. Bedeutungsgleich mit (90) ist wohl die (98) zugrundeliegende Struktur:

(98) Die Arbeit, die er täglich macht, erfreut jeden Bürger.

Zur Reduzierung des Relativsatzes wäre eine modifizierte Version von (T₁₅) (Tilgung der mit dem Objekt referenzidentischen Nominalphrase; Tilgung des Verbs, sofern es durch eines der 'Basisverben' *machen, haben* oder *sein* konstituiert wird) erforderlich, damit Sätze ableitbar sind wie:

(99) Der tägliche Ausritt ist die Pflicht des Cowboys.

(100) Das tägliche Vergnügen war für den Lehrer sein Goethe.

Damit sind einige Vorschläge zur Herleitung der attributiven Adjektive skizziert; es dürfte aber klar sein, daß damit die Probleme des Adjektivs noch längst nicht geklärt sind¹¹⁵ - eine Syntax des deutschen Adjektivs, umfassender als die bisherigen, müßte geschrieben werden -

115 Gegen die Reduktionstransformation sprechen auch die Daten des frühen Spracherwerbs - sofern wir dieser Tatsache für die formale Beschreibung Relevanz zuweisen wollen. Die pränominalen Form wird zuerst erworben, vgl. BROWN (1973), S.197.

und daß manche Sätze im Rahmen der hier dargestellten Lösungsmöglichkeiten nicht ableitbar sind (und vermutlich auch nicht auf adverbiale oder prädikative Adjektive zurückführbar sind), beispielsweise:

(1o1) Im unteren Fach waren keine Bücher.

(1o2) Die heutige Jugend ist ziemlich konservativ.

Möglicherweise besteht eine Beziehung zu den postnominalen Formen in:

(1o3) Im Fach unten waren keine Bücher.

(1o4) Die Jugend heute ist ziemlich konservativ.

Unsere bisherigen Erörterungen haben eine gewisse Evidenz für einige Vorschläge von Vertretern der Generativen Semantik zur Behandlung von Adjektiven ergeben. So nahm Lakoff¹¹⁶ an, daß Adjektive und Verben sich nur darin unterscheiden, daß Adjektive mit einer Kopula vorkommen können und meistens das Merkmal [\pm stative] erhalten. Bei den Selektionsbeschränkungen bestehe aber manche Gemeinsamkeit und in vielen Regeln des Englischen seien Adjektive und Verben gleich zu behandeln. Emmon Bach zeigte in anderem Zusammenhang, daß auch Nominalphrasen das Merkmal [\pm stative] haben können¹¹⁷. Man vergleiche:

(1o5) Klaus ist krank.

(1o6) Klaus hat eine Krankheit.

Sein Schluß, die Unterscheidung der Kategorien Nomen, Adjektiv und Verb sei zugunsten einer Kategorie ("contentives") aufzuheben, ist aber kaum hinreichend begründet. Im übrigen ist der Kritik Chomskys zuzustimmen:

"Aus der Tatsache, daß ein Merkmal [\pm F] in bezug auf die Kategorien X, Y distinktiv ist, folgt nicht, daß es ein Merkmal G gibt derart, daß X = [$+$ G] und Y = [$-$ G], und eine Kategorie Z = [\pm G]."¹¹⁸

Daß aber Adjektive nicht nur enge semantische Beziehun-

116 LAKOFF (1970); vgl. JACOBS - ROSENBAUM (1968 (1973 dt.)), S.77f.

117 BACH (1968), S.121; für das folgende vgl. S.91.

118 CHOMSKY (1970 (1974 dt.)), S.98.

gen zu Verben und Nomina haben, sondern zu einem Teil auch aus ihnen ableitbar sind¹¹⁹, ist sicher eine Annahme, die eine größere Untersuchung rechtfertigen würde. Wir gehen nun zur Darstellung der Ergebnisse über:

3.2.5.2 Ergebnisse

| | Freispiel | | | | Test | | | |
|-----|-----------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. |
| 5.1 | 0.78 | 0.74 | 0.77 | 0.73 | 0.67 | 0.61 | 0.41 | 0.65 |
| 5.2 | 0.15 | 0.18 | 0.17 | 0.17 | 0.08 | 0.10 | 0.09 | 0.05 |
| 5.3 | 0.07 | 0.08 | 0.06 | 0.09 | | 0.05 | 0.01 | 0.05 |
| 5.4 | | | | | | | | |
| 5.5 | | | | 0.01 | | | | |

In der Freispielsituation zeigt sich, daß alle Kinder die mit den Regeln 5.1 bis 5.3 beschriebenen Strukturen in etwa gleicher Weise beherrschen, daß die Konstruktion ADV ADJ ADJ aber erst im Alter von sechs Jahren realisiert wird. Vielleicht liegt das daran, daß die Koordination zweier Adjektive, sofern es sich um eine Subordination und nicht um eine Koordination handelt, spezifischen Regularitäten (in syntaktischer und semantischer Hinsicht, sowie in der Auswahl der Adjektive) unterliegt¹²⁰.

Im Test werden die Nomina in viel geringerem Umfang durch Qualifikatoren erweitert; dieses Phänomen ist aber kaum mit dem Alter in Verbindung zu bringen.

Es scheint also kaum möglich, die Nullhypothese abzulehnen, wenn man von der Regel 5.5 absieht.

119 Vgl. GIVÒN (1970).

120 Vgl. MOTSCH (1964), S.130.

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-----------|-------|------|------|
| | MS | US | MS | US |
| 5.1 | 0.60 | 0.74 | 0.59 | 0.45 |
| 5.2 | 0.15 | 0.15 | 0.11 | 0.07 |
| 5.3 | 0.04 | 0.10 | 0.02 | 0.02 |
| 5.4 | | | | |
| 5.5 | 0.002 | 0.002 | | |

Zwischen den sozialen Gruppen gibt es keine signifikanten Differenzen. Die Unterschichtgruppe zeigt eine größere Anwendungshäufigkeit für die Regel 5.3, die wir aber nur als Tendenz werten können, da die statistische Signifikanz knapp verfehlt wurde.

| | Freispiel | | Test | | |
|-----|-----------|------|------|------|-----------|
| | MS | US | MS | US | |
| 5.1 | 0.77 | 0.79 | 0.50 | 0.83 | → 3 Jahre |
| 5.2 | 0.17 | 0.13 | | 0.17 | |
| 5.3 | 0.06 | 0.09 | | | |
| 5.4 | | | | | |
| 5.5 | | | | | |
| 5.1 | 0.80 | 0.69 | 0.67 | 0.54 | → 4 Jahre |
| 5.2 | 0.17 | 0.19 | 0.08 | 0.11 | |
| 5.3 | 0.04 | 0.11 | | 0.10 | |
| 5.4 | | | | | |
| 5.5 | | | | | |
| 5.1 | 0.81 | 0.73 | 0.57 | 0.25 | → 5 Jahre |
| 5.2 | 0.14 | 0.19 | 0.17 | | |
| 5.3 | 0.05 | 0.08 | 0.02 | | |
| 5.4 | | | | | |
| 5.5 | | | | | |
| 5.1 | 0.80 | 0.66 | 0.80 | 0.50 | → 6 Jahre |
| 5.2 | 0.17 | 0.16 | 0.10 | | |
| 5.3 | 0.03 | 0.16 | 0.10 | | |
| 5.4 | | | | | |
| 5.5 | 0.003 | | | | |

Bei den Dreijährigen sind die Unterschiede im Freispiel nur gering, im Test hat die Unterschichtgruppe einen größeren Anteil an Determinatoren - diese Kategorie wird im folgenden Block aufgeschlüsselt - und an Adjektiven, die von den Kindern der Vergleichsgruppe nicht realisiert wurden.

Bei den Vierjährigen dominiert die Mittelschichtgruppe bei den Determinatoren, hat aber weniger Adjektive bzw. Strukturen des Typs ADVERB + ADJEKTIV (5.3) aktualisiert.

Die fünfjährigen Kinder aus der Mittelschichtgruppe haben im Test mehr Determinatoren sowie Adjektive und Kombinationen des Typs ADVERB + ADJEKTIV, die sich bei der Vergleichsgruppe nicht finden, verwendet. Im Freispiel dominieren sie nur bei den Determinatoren, während die Unterschichtgruppe mehr Adjektivkonstruktionen aufweist.

Bei den Sechsjährigen finden wir im Test eine ähnliche Verteilung, während im Freispiel bei den einfachen Adjektivkonstruktionen (5.2) nahezu Ausgeglichenheit herrscht. Im Freispiel wurde außerdem erstmals die komplexe Struktur

5.5 QUAL → (DET) ADV ADJ ADJ

realisiert, allerdings jeweils nur von einem Kind. Ein dreijähriges Kind aus der Mittelschichtgruppe und ein vierjähriges Kind aus der Unterschichtgruppe, die nicht in unsere Zufallsauswahl gelangt sind, haben diese Struktur ebenfalls schon produziert (Werte: 0.02 bzw. 0.04). Wir können daraus schließen, daß diese Konstruktion zwischen drei und sechs Jahren allmählich produktiv wird; bei den Drei- bis Fünfjährigen zählt sie noch überwiegend zur passiven Kompetenz, während sie sich bei den Sechsjährigen einzuspielen scheint. Genaueres kann man erst sagen, wenn zusätzliche Daten von anderen Kindern hinzugenommen werden können.

Eine Bestätigung von (H_1) läßt sich nur als Tendenz für die Fünf- und Sechsjährigen im Test annehmen, statistische Signifikanz liegt bei den Fünfjährigen aber nicht vor.

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 5.1 | 0.75 | 0.77 | <u>0.77</u> | <u>0.34</u> |
| 5.2 | <u>0.19</u> | <u>0.14</u> | 0.04 | 0.12 |
| 5.3 | 0.06 | 0.09 | 0.02 | 0.03 |
| 5.4 | | | | |
| 5.5 | 0.006 | | | |

In der Freispielsituation verwenden die Jungen signifikant mehr einfache Adjektivkonstruktionen (5.2), fügen aber seltener ein Adverb hinzu (5.3) und realisieren - wenn auch nicht sehr oft - den durch die Regel 5.5 beschriebenen Qualifikatortyp.

Im Test haben die Mädchen auffallend weniger (Signifikanz auf dem 1%-Niveau) Determinatoren, aber geringfügig mehr einfache Adjektive bzw. Adjektive, die mit einem Adverb konstruiert sind, benötigt.

Wir können also die Nullhypothese nur für die Regel 5.2 (Freispiel) abweisen, während sich im Test nur bei 5.1 eine signifikante Dominanz der Jungen zeigt.

Mittelschicht

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-----------|---------|-------------|-------------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 5.1 | 0.76 | 0.82 | <u>0.96</u> | <u>0.33</u> |
| 5.2 | 0.20 | 0.14 | 0.02 | 0.12 |
| 5.3 | 0.04 | 0.04 | 0.02 | 0.05 |
| 5.4 | | | | |
| 5.5 | 0.002 | | | |

Unterschicht

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 5.1 | 0.73 | 0.79 | 0.71 | 0.29 |
| 5.2 | 0.18 | 0.12 | 0.03 | 0.17 |
| 5.3 | 0.07 | 0.09 | | 0.04 |
| 5.4 | | | | |
| 5.5 | 0.02 | | | |

In beiden sozialen Gruppen finden sich - zumindest in der Tendenz - die oben aufgeführten Differenzen zwischen dem Sprachgebrauch von Jungen und Mädchen wieder. Im Sinne der Hypothese verhält sich die Mittelschichtgruppe nur im Freispiel, die Unterschichtgruppe im Test, beides aber ohne statistische Signifikanz. Dieser Regelblock ergibt einen häufigeren Adjektivgebrauch bei den Mädchen im Test und bei den Jungen im Freispiel.

| Freispiel | | | | | | |
|-----------|-----------|-----------|------|-----------|----------|------|
| | MS(KG II) | US(KG II) | SIG | MS(KG II) | MS(KG I) | SIG |
| 5.1 | 0.78 | 0.70 | 0.31 | 0.78 | 0.84 | 0.42 |
| 5.2 | 0.16 | 0.18 | 0.31 | 0.16 | 0.13 | 0.46 |
| 5.3 | 0.06 | 0.12 | 0.54 | 0.06 | 0.04 | 0.31 |
| 5.4 | | | | | | |
| 5.5 | | | | | | |
| ----- | | | | | | |
| Test | | | | | | |
| 5.1 | 0.77 | 0.40 | 0.06 | 0.77 | 0.27 | 0.24 |
| 5.2 | | 0.16 | 0.07 | | 0.13 | 0.18 |
| 5.3 | 0.03 | 0.04 | 0.38 | 0.03 | | 0.34 |
| 5.4 | | | | | | |
| 5.5 | | | | | | |

Für den Regelblock 5 müssen wir - abgesehen von der Regel 5.3 (Freispiel) - die Nullhypothese akzeptieren, wonach sich die Mittelschichtkinder weniger unterscheiden als die Kinder der beiden Schichten im Kindergarten I.

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-------------|-------------|------|------|
| | +DIA | -DIA | +DIA | -DIA |
| 5.1 | <u>0.72</u> | <u>0.80</u> | 0.39 | 0.48 |
| 5.2 | 0.19 | 0.15 | 0.06 | 0.14 |
| 5.3 | <u>0.09</u> | <u>0.05</u> | 0.03 | 0.05 |
| 5.4 | | | | |
| 5.5 | | | 0.02 | |

In der Freispielsituation ergibt sich überraschenderweise das genaue Gegenteil der mit der Hypothese (H5) gegebenen Prognose. Die Kinder aus dem Dialektmilieu verwenden mehr einfache und signifikant mehr komplexe Adjektivkonstruktionen, dafür aber weniger Determinatoren. Dieses Ergebnis wiederholt sich im Test nur bei der Regel 5.1 (nicht signifikant). Bei den Regeln 5.2 und 5.3 liegt ein leichter Vorsprung der Kontrollgruppe vor, während der durch 5.5 beschriebene komplexe Typ nur von den Kindern aus dem Dialektbereich realisiert wurde.

3.2.6 Zur Struktur des Determinators

3.2.6.1 Syntaktische Beschreibung

6.1 DET → ART

6.2 DEMP

6.3 POSS

6.1 Du mußt auch *den* Mund aufmachen.

6.2 Die kriegt *dies*' Auto.

6.3 Nimm mal *deine* Tasche weg!

Es geht hier um die pränominalen Elemente Artikel ('ART'), Demonstrativpronomen ('DEMP') - die Bezeichnung 'Demonstrativartikel' wäre sicher angebrachter - und Possessivpronomen ('POSS'). Neuere Untersuchungen zur Syntax dieser Gruppe im Deutschen liegen kaum vor¹²¹.

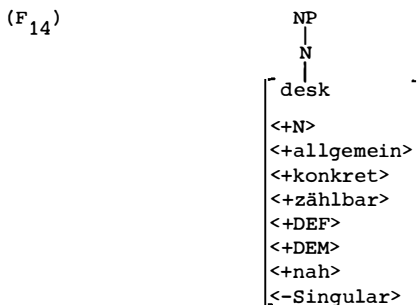
Chomsky führte den Artikel durch die Phrasenstrukturregeln der Basis ein¹²². Da die Artikelselektion aber auch von semantischen Merkmalen des zugehörigen Nomens wie Referenz, Präsuppositionen des Sprechers (über das Wissen des Hörers von der Existenz des Objektes, auf das er mit dem Nomen referiert) etc. abhängt, erscheint ein anderer Ansatz besser, wie er z.B. von Jacobs und Rosenbaum¹²³

121 Zum bestimmten Artikel vgl. EBERT (1971).

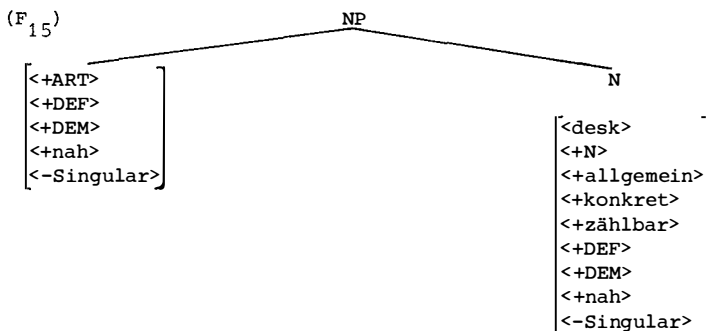
122 CHOMSKY (1957), (1965), (1970).

123 JACOBS - ROSENBAUM (1973 dt.), Kap.11.

vertreten wird. Der Artikel entsteht durch Ausbuchstabieren von syntaktischen Merkmalen¹²⁴ des entsprechenden Nomens. Eine Nominalphrase wie *these desks* leiten Jacobs und Rosenbaum¹²⁵ so ab:



Auf diese Struktur wirkt als erste die Artikeltransformation, die ein Artikelsegment bildet:



(Der Artikel nimmt eigentlich alle Merkmale des Nomensegments an (...))

Danach wird die Nomensuffixtransformation angewandt, die nach dem Nomensegment ein Affixsegment einführt.(...) Nachdem alle Transformationen einmal angewandt worden sind, wird das Artikelsegment durch 'these' ersetzt, das Nomensegment bleibt 'desk', und 's' ersetzt das Affixsegment."

Hinsichtlich der Ableitung der Possessivpronomina folgen wir einer Anmerkung von Manfred Bierwisch:

"... die Possessivpronomina werden - analog zu possessiven Genetiven - aus entsprechenden Relativsätzen reduziert und bestehen

124 McCawley (1968), S.133-135, behauptet mit Recht, daß diese von CHOMSKY (1965) eingeführten Merkmale semantischer Natur sind.

125 Das Folgende aus JACOBS - ROSENBAUM (1973 dt.), S.104f.

somit aus einem Possessivmorphem, das mit dem bestimmten Artikel durch morphophonemische Regeln verschmolzen wird:

{Ich kenne das Haus.
Er hat ein Haus.} → Ich kenne das Haus, das er
hat. → Ich kenne sein Haus."¹²⁶

Dieser Vorschlag wird von Motsch dahingehend präzisiert, daß das Possessivpronomen aus dem Genitiv des Personalpronomens herzuleiten ist durch Regeln wie:

"ich + k₃ = mein wenn: ___ + N $\begin{cases} \text{mask} \\ \text{neut} \end{cases}$ k₀"¹²⁷

Symbole: k₀ Kasusindex des Nominativs

k₃ Kasusindex des Genitivs

mask Merkmal für 'maskulinum'

neut Merkmal für 'neutrum'

3.2.6.2 Ergebnisse

| | Freispiel | | | | Test | | | |
|-----|-----------|------|------|-------|------|------|------|------|
| | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. |
| 6.1 | 0.77 | 0.84 | 0.91 | 0.88 | 0.46 | 0.68 | 0.48 | 0.70 |
| 6.2 | 0.03 | 0.04 | 0.01 | 0.002 | | | | |
| 6.3 | 0.20 | 0.12 | 0.08 | 0.11 | 0.28 | 0.07 | 0.02 | 0.07 |

Wir können feststellen, daß der Gebrauch des Artikels mit steigendem Alter zunimmt, daß aber der Bedarf an Possessivpronomen und Demonstrativartikeln zurückgeht. Die entsprechende Kompetenz ist also schon mit drei Jahren voll entwickelt; in den folgenden Jahren werden wohl andere sprachliche Formen benutzt (z.B. der possessive Genitiv oder Konstruktionen mit einem possessiven Verb statt des Possessivpronomens).

Die Hypothese (H) trifft für die untersuchten Altersgruppen nicht zu, wir finden nur eine steigende Tendenz zum Artikelgebrauch.

126 BIERWISCH (1963), S.173 (Anm.43).

127 MOTSCH (1964), S.126.

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-----------|------|-------------|-------------|
| | MS | US | MS | US |
| 6.1 | 0.92 | 0.80 | <u>0.76</u> | <u>0.37</u> |
| 6.2 | | 0.05 | | |
| 6.3 | 0.08 | 0.15 | 0.06 | 0.17 |

Die Kinder aus der Mittelschichtgruppe verwenden häufiger - im Test sogar signifikant häufiger - Formen des Artikels als Kinder aus der Unterschichtgruppe. Die Unterschichtgruppe gleicht dies durch eine höhere Frequenz von Possessivpronomina aus, d.h. sie verhält sich etwa wie die Kinder zwischen drei und vier Jahren. Das heißt aber nicht, daß auf irgendein sprachliches Defizit zu schließen ist, es handelt sich wohl um eine eher stilistische Variation:

(107) Das ist sein Haus.

(108) Das ist das Haus von ihm.

(109) Das ist das Haus von Klaus.

(110) Das Haus gehört Klaus.

(111) Das ist das Haus des Sängers.

Die den Sätzen (108), (109) und (111) zugrundeliegenden Strukturen sind in der Mittelschichtgruppe häufiger (Vgl. 4.6, 4.12 und 4.13).

Die seltenere Verwendung des Artikels durch die Unterschichtgruppe im Test ist auf die Häufigkeit des Gebrauchs der in der Testgeschichte vorkommenden Eigennamen, denen kaum einmal ein Artikel zugeordnet wird, zurückzuführen. Erstaunlich - aber auch durch stilistische Variation erklärbar - ist das Fehlen des Demonstrativartikels in der Mittelschichtgruppe.

Die Hypothese (H_1) ist - jedenfalls für die hier beschriebenen sprachlichen Ausdrücke - abzulehnen.

Wir wollen sehen, ob sich durch den Einbezug des Faktors 'Alter' eine Modifikation unseres Resultats ergibt:

| | Freispiel | | Test | | |
|---|-----------|-------|------|------|-------------|
| | MS | US | MS | US | |
| 6.1 | 0.91 | 0.64 | 0.50 | 0.42 | } → 3 Jahre |
| 6.2 | | 0.06 | | | |
| 6.3 | 0.09 | 0.31 | | 0.58 | |
| <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> | | | | | |
| 6.1 | 0.94 | 0.74 | 0.75 | 0.61 | } → 4 Jahre |
| 6.2 | | 0.08 | | | |
| 6.3 | 0.06 | 0.18 | | 0.14 | |
| <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> | | | | | |
| 6.1 | 0.90 | 0.92 | 0.75 | 0.21 | } → 5 Jahre |
| 6.2 | | 0.02 | | | |
| 6.3 | 0.10 | 0.06 | | 0.04 | |
| <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> | | | | | |
| 6.1 | 0.93 | 0.85 | 0.88 | 0.50 | } → 6 Jahre |
| 6.2 | | 0.005 | | | |
| 6.3 | 0.07 | 0.15 | 0.13 | | |

Abweichend von den bisherigen Ergebnissen verhalten sich die Fünfjährigen (6.1 und 6.3 (Freispiel)) und die Sechsjährigen (6.3 (Test)). Wir müssen demnach dieses Resultat entsprechend korrigieren.

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-----------|---------|-------------|-------------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 6.1 | 0.86 | 0.86 | <u>0.79</u> | <u>0.36</u> |
| 6.2 | 0.004 | 0.04 | | |
| 6.3 | 0.13 | 0.09 | 0.04 | 0.13 |

Im Test verwenden die Jungen signifikant häufiger den Artikel und im Freispiel etwas öfter das Possessivpronomen. Die Mädchen haben im Freispiel mehr Demonstrativartikel und im Test mehr Possessivpronomina realisiert. Auch hier handelt es sich möglicherweise um bloß stilistische Variation. Die Nullhypothese ist beizubehalten.

| Mittelschicht | | | | |
|---------------|-----------|---------|----------|-------------|
| | Freispiel | | Test | |
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 6.1 | 0.92 | 0.90 | <u>1</u> | <u>0.44</u> |
| 6.2 | | | | |
| 6.3 | 0.08 | 0.10 | | 0.06 |

| Unterschicht | | | | |
|--------------|-----------|---------|--------|---------|
| | Freispiel | | Test | |
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 6.1 | 0.78 | 0.71 | 0.61 | 0.21 |
| 6.2 | 0.008 | 0.11 | | |
| 6.3 | 0.21 | 0.17 | 0.14 | 0.29 |

Die Differenzen im Artikelgebrauch finden sich in beiden Schichten wieder, in der Mittelschicht sogar mit Signifikanz auf dem 1%-Niveau im Test, während sich im Freispiel die Mittelwerte kaum unterscheiden. Die Regeln 6.2 und 6.3 werden - abgesehen von 6.3 im Freispiel der Unterschicht - von den Mädchen häufiger realisiert, aber ohne statistische Signifikanz zu erreichen. Es ergibt sich also nur für 6.3 (Unterschicht, Test) und 6.2 (Unterschicht, Freispiel) eine Tendenz im Sinne von (H3), was zur Ablehnung der Nullhypothese aber kaum ausreicht.

| Freispiel | | | | | | |
|-----------|-----------|-----------|------|-----------|----------|------|
| | MS(KG II) | US(KG II) | SIG | MS(KG II) | MS(KG I) | SIG |
| 6.1 | 0.85 | 0.76 | 0.34 | 0.85 | 0.89 | 0.46 |
| 6.2 | 0.02 | 0.09 | 0.15 | 0.02 | | 0.34 |
| 6.3 | 0.13 | 0.14 | 0.54 | 0.13 | 0.11 | 0.46 |
| ----- | | | | | | |
| Test | | | | | | |
| 6.1 | 0.77 | 0.35 | 0.07 | 0.77 | 0.40 | 0.24 |
| 6.2 | | | | | | |
| 6.3 | 0.03 | 0.25 | 0.15 | 0.03 | | 0.34 |

Abgesehen von der Regel 6.3 (Freispiel) läßt sich die Nullhypothese zurückweisen, d.h. der Einfluß der sozialen Schicht übersteigt den des Kindergartens.

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-----------|------|------|------|
| | +DIA | -DIA | +DIA | -DIA |
| 6.1 | 0.90 | 0.91 | 0.35 | 0.63 |
| 6.2 | 0.03 | | | |
| 6.3 | 0.07 | 0.09 | 0.15 | 0.04 |

Die wichtigsten Unterschiede sind die im Gebrauch des Artikels in der Testsituation sowie des Demonstrativpronomens im Freispiel. Außerdem haben die Kinder mit Dialektkontakt im Test häufiger Possessivpronomina realisiert. Dieses Resultat entspricht im wesentlichen den Differenzen zwischen den sozialen Schichten; nur bei der Regel 6.1 (Artikel) findet sich ein insgesamt höherer Wert (+0.10) der Dialektgruppe im Vergleich zur Unterschicht. Damit ist aber keine 'Restrictiertheit' auf Formen des Artikels indiziert; auch die anderen Regeln werden von allen Kindern dieser Gruppe angewandt. So ergibt sich - zumal keine statistische Signifikanz vorliegt - eine Bestätigung der Nullhypothese.

3.2.7 Die Struktur des Hauptverbkomplexes

3.2.7.1 Syntaktische Beschreibung

Wir beginnen mit einer Phrasenstrukturregel, die notwendig ist, um die Konsistenz des ganzen Regelwerks zu sichern:

7.0 VP → HV AUX

Symbole: HV Hauptverbkomplex
AUX Auxiliarteil

Wir gehen nun unmittelbar zur Struktur des Hauptverbkomplexes über:

| | | | | | | | | | |
|-------|----|---|----|----|----|----|---|--|--|
| 8.1 | HV | → | V | | | | | | |
| 8.2 | | | CP | | | | | | |
| 8.3 | | | AP | V | | | | | |
| 8.4 | | | NP | V | | | | | |
| 8.5 | | | AP | CP | | | | | |
| 8.6 | | | NP | CP | | | | | |
| 8.7 | | | NP | AP | V | | | | |
| 8.8 | | | NP | NP | V | | | | |
| 8.9 | | | AP | AP | V | | | | |
| 8.10 | | | AP | AP | CP | | | | |
| 8.11 | | | NP | NP | AP | V | | | |
| 8.12 | | | NP | AP | AP | V | | | |
| 8.13 | | | NP | NP | NP | V | | | |
| 8.14 | | | NP | NP | AP | AP | V | | |
| 8.15 | | | NP | AP | AP | AP | V | | |
| 8.16 | | | AP | AP | AP | AP | V | | |
| <hr/> | | | | | | | | | |
| 8.17 | | | V | V | | | | | |
| 8.18 | | | AP | V | V | | | | |
| 8.19 | | | NP | V | V | | | | |
| 8.20 | | | NP | AP | V | V | | | |
| 8.21 | | | NP | NP | V | V | | | |
| 8.22 | | | AP | AP | V | V | | | |
| 8.23 | | | NP | NP | AP | V | V | | |
| 8.24 | | | NP | AP | AP | V | V | | |

- 8.1 Du *spinnst!*
- 8.2 Das *sind Delphine.*
- 8.3 Dann *vorlesen!*
- 8.4 Das *hab' ich gemacht.*
- 8.5 Ich *bin hier.*
- 8.6 Das *sind die Kohlen für den Wagen.*
- 8.7 Jetzt *hab' ich eine gelbe Kette.*
- 8.8 *Machste mir 'n Knoten?*
- 8.9 Michael *macht nich' mit inner Puppenecke, weil ich jetzt erzähle ganz was Wichtiges.*
- 8.10 Hendrik *war hier, als du kamst.*
- 8.11 Jetzt *male ich das mit der Eva.*

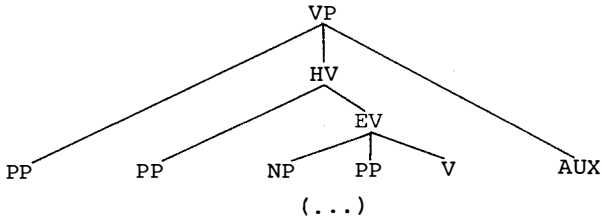
- 8.12 *Jetzt ißt die da 'n Butterbrot.*
- 8.13 *Für das Auto gebe ich dir den Ring.*
- 8.14 *Gib mir jetzt die Schere, weil ich 'ne Wolke schneiden will.*
- 8.15 *Habt ihr gestern im Kindergarten Bonbons gekriegt, als ich nicht da war?*
- 8.16 *Wenn 's nich' regnet, geh'n wa am Sonntag in 'nen Zoo, weil da Affen sind.*
- 8.17 *Kannst mitspielen!*
- 8.18 *Hier 'rumlaufen darfst du!*
- 8.19 *Soll'n wa 'n Spiel machen?*
- 8.20 *Den kann ich hier abschleppen.*
- 8.21 *Ich will euch ein Bärchen geben.*
- 8.22 *Jetzt muß ich erst aufladen.*
- 8.23 *Jetzt kannst du dir die Zähne putzen.*
- 8.24 *Den möcht' ich hier haben, damit das Flugzeug sich dreht inner Luft.*

Dargestellt werden hier die möglichen Kombinationen von Verb ('V'), Copulaphrase ('CP'), (Objekts-) Nominalphrase ('NP') und Adverbialphrase ('AP').

Der Doppelstrich markiert eine Zweiteilung des Blocks. Im ersten Teil finden sich nur Strukturen mit einem Hauptverb, im zweiten nur Strukturen mit Hauptverb und Verb im Infinitiv. Beide Teile sind in sich nach der Komplexität der dargestellten Strukturen geordnet. Wie schon angemerkt gehen wir von einer SOV-Ordnung (Subjekt - Objekt - Verb) in der Basisstruktur aus. Die Adverbialphrase wird durch unsere Regeln als einheitliche Kategorie analysiert. Das geschah, um eine konsistente Beschreibung dieses Komplexes zu ermöglichen, auch wenn wir damit sehr nahe an der Oberfläche bleiben.

Renate Steinitz leitet Adverbiale aus Präpositionalphrasen ab, die an verschiedenen Stellen der Tiefenstruktur erzeugt werden¹²⁸:

128 Aus STEINITZ (1969), S.64.

(F₁₆)Advb₁ von: [PP,VP]Advb₂ von: [PP,HV]

Adv von: [PP,EV]

Symbole: EV engere Verberganzung
 PP Prepositionalphrase

Adverbiale der Klasse Adv sind obligatorische Konstituenten der Kategorie EV; sie sind für die Subkategorisierung des Verbs relevant:

- (112) Max wohnt in München.
 (113) Max wohnt.
 (114) Max benimmt sich schlecht.
 (115) Max benimmt sich.
 (116) Der Weg führt dorthin.
 (117) Der Weg führt.
 (118) Gestern wird es regnen.
 (119) Die Sonne geht in den Osten auf.

In den Sätzen (112), (114) und (116) ist das Adverb eine obligatorische, d.h. von der Valenz des Verbs¹²⁹ geforderte Konstituente, deren Abwesenheit entweder nur unter spezifischen Kontextbedingungen möglich ist oder den Satz ungrammatisch macht. Die Sätze (118) und (119) illustrieren weitere Abhängigkeiten zwischen Verb und Adverb; im Beispiel (118) ist die temporale, im Beispiel (119) die semantische Kongruenz vernachlässigt. Die Kategorie 'Advb'

"... ist eine freie, fakultative Verberganzung, möglicherweise eine Modifizierung des ganzen Satzes; sie hat keinen Einfluß auf die verbale Subkategorisierung und kann daher - mit später zu

129 Zum Valenzbegriff BÜHLER (1934); HELBIG - SCHENKEL (1973²); HERINGER (1970); MAAS (1974).

erklärenden Einschränkungen - bei Verben unterschiedlicher Subklassen stehen."¹³⁰

- (120) Die Kinder spielten gestern sehr schön im Sand.
 (121) Wegen schlechten Wetters fand der Kampf mit den Säbeln im Saale statt.
 (122) In drei Jahren wird Fritz seine Arbeit beenden.

Die in (120) bis (122) verwendeten Adverbiale gehören (abgesehen von *im Saale* in der entsprechenden Lesart) zur Kategorie 'Advb'. Präpositionalobjekte sind tiefenstrukturell Nominalphrasen, die aufgrund der Relation zum Verb später mit einer Präposition versehen werden. Die Kategorie 'Advb' wird von Steinitz weiter subklassifiziert¹³¹:

| | | |
|-------------------|---|--------------|
| Advb ₁ | kausale, durative, temporale, iterative | } Adverbiale |
| Advb ₂ | modale, instrumentale, lokale | |

Diese Klassifizierung ist - die Autorin betont es selbst - tentativ und wird durch die angegebenen Kriterien nicht hinreichend gestützt. Wichtig aber ist, daß die Kategorie Advb als Temporalbestimmung in enger Beziehung zum Auxiliarkomplex steht.

Adverbien der Kategorie Adv bleiben nach dem Operieren von Verb Shift im allgemeinen am Satzende, also hinter dem Objekt, während Adverbien der Kategorie Advb freier beweglich sind¹³². Dafür einige Beispiele:

- (123) Klaus stellte den Tisch in die Ecke.
 (124) Klaus stellte in die Ecke den Tisch.
 (125) Hans stellte gestern den Tisch in die Ecke.
 (126) Hans stellte den Tisch gestern in die Ecke.
 (127) Gestern stellte Hans den Tisch in die Ecke.
 (128) Hans stellte den Tisch in die Ecke gestern.

Ein alternativer Ansatz zur Behandlung der Adverbien hat sich in der Generativen Semantik durchgesetzt. Dort wird angenommen, daß Adverbien in der Basisstruktur höheren

¹³⁰ STEINITZ (1969), S.12.

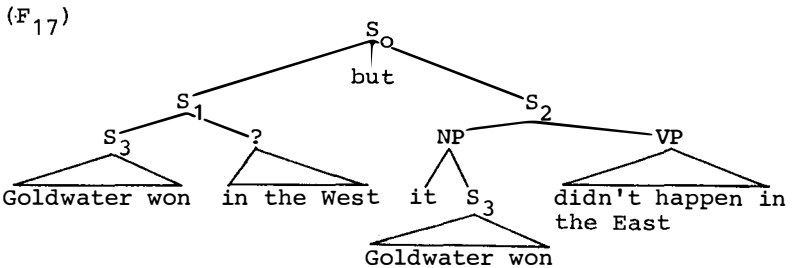
¹³¹ Vgl. STEINITZ (1969), S.58ff.

¹³² Vgl. STEINITZ (1969), S.38; 47-55.

Sätzen zugehören. Ein typisches Argument soll kurz skizziert werden¹³³:

(129) Goldwater won in the West, but it didn't happen in the East.

Das *it* kann sich nur auf *Goldwater won*, nicht aber auf *Goldwater won in the West* beziehen, da im zweiten Fall eine semantische Abweichung entstünde. Vor der entsprechenden Tilgung müsse (129) folgende Struktur haben¹³⁴:



Ich halte den Satz (129) nicht für voll grammatisch, d.h. für 'normal' halte ich den Gebrauch von *it* in:

(130) Goldwater won in the West, but it didn't disturb anyone in the East.

Daß aber (129) im allgemeinen richtig verstanden und deshalb manchmal für grammatisch gehalten wird, liegt daran, daß bestimmte Konversationspostulate¹³⁵ gelten:

1. Das Kooperationsprinzip:

"Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged."¹³⁶

aus dem verschiedene Konversationsmaximen ableitbar sind:

2. Kategorie Quantität:

"Make your contribution as informative as is required (...) Do not make your contribution more informative than is required".¹³⁷

133 Aus LAKOFF (1970 (1972 dt.)), S.128.

134 LAKOFF (1970 (1972 dt.)), ebd.

135 Zu diesem Problemkreis GRICE (1975), GORDON - LAKOFF (1975), KANNGIESSER (1976).

136 GRICE (1975), S.45.

137 GRICE (1975), ebd.

3. Kategorie Qualität:

"Do not say what you believe to be false. (...)
Do not say that for which you lack adequate evidence."¹³⁸

4. Kategorie Relation:

"Be relevant."¹³⁹

5. Kategorie der Art und Weise:

"Be perspicuous."¹⁴⁰

Aufgrund solcher Postulate versteht der Hörer (129) nicht in der tautologischen Lesart, die der Referenz von *it* in (130) entspricht.

Es kann natürlich nicht abgestritten werden, daß viele Adverbien logisch als Satzoperatoren zu analysieren sind. Demnach sind Darstellungen wie in (F₁₇) einer logisch-semantischen Repräsentation, die die Verhältnisse adäquat wiedergibt, viel näher als die mit (F₁₆) angegebene Basisstruktur.

Zur Ableitung der Infinitivkonstruktionen (8.17ff.) folgen wir der Darstellung von Huber - Kummer¹⁴¹. Es ist nicht möglich, im Rahmen dieser Arbeit alle Einzelaspekte und Probleme zu diskutieren. Wir beschränken uns auf die Ergebnisse der Analyse und verweisen auf die wichtigste Literatur zu diesem Thema¹⁴².

Grundlegend ist die Unterscheidung zwischen den beiden Basisstrukturen, mit denen die folgenden Sätze in Verbindung zu bringen sind¹⁴³:

(131) Klaus möchte verreisen.

(132) Klaus scheint zu verreisen.

138 GRICE (1975), S.46.

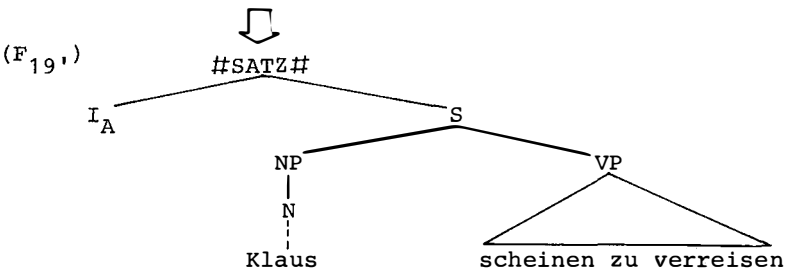
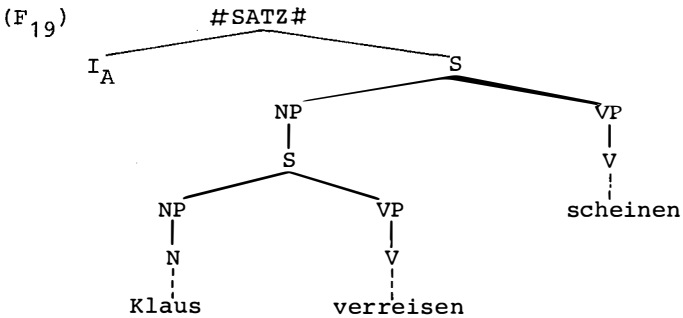
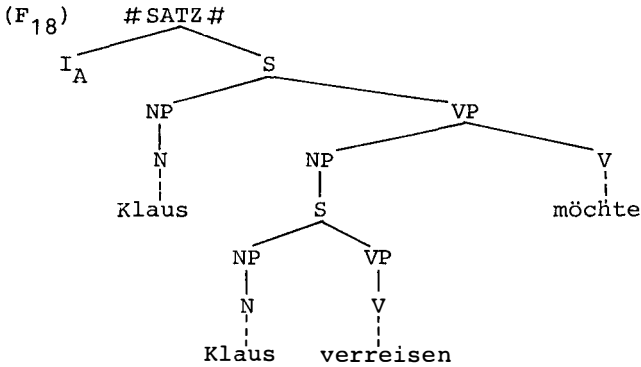
139 GRICE (1975), ebd.

140 GRICE (1975), ebd.

141 Vgl. HUBER - KUMMER (1974), Kap.8; 11.

142 Grundlegende Arbeiten sind C. KIPARSKY - P. KIPARSKY (1970 (1974 dt.)); POSTAL (1970 (1974 dt.)).

143 Morphophonemische Details sind - wie immer - ausgespart. Ferner soll nicht diskutiert werden, ob es sich hier wirklich um die 'entferntesten' Strukturen handelt.

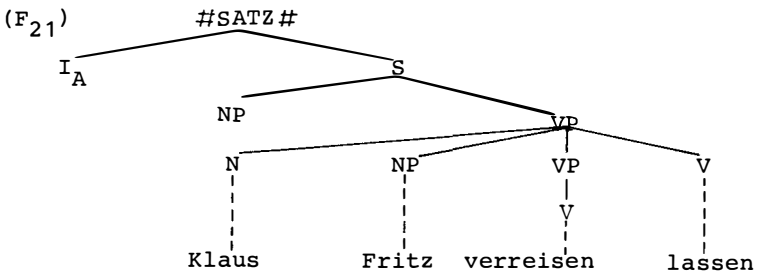
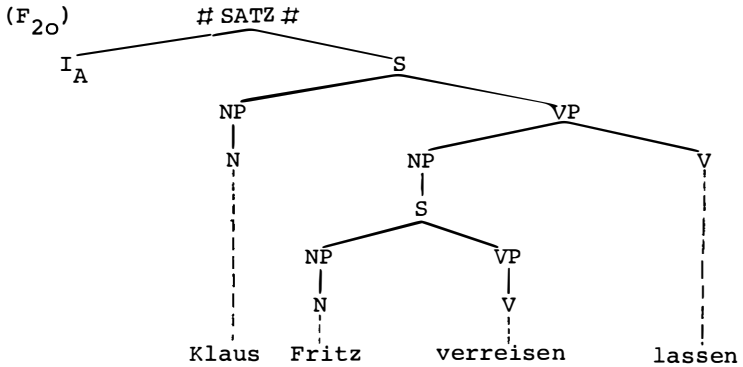


Wir sehen, daß der Infinitiv in Sätzen wie (131) und (132) stets aus einem in einer 'entfernteren' Struktur eingebetteten Satz stammt.

In (F₁₈) finden sich zwei koreferente Nominalphrasen, die direkt vom jeweiligen S-Knoten dominiert werden. Diese Nominalphrasen sind nicht nur koreferent, sondern auch lexikalisch und semantisch identisch. Um die korrekte Oberflächenstruktur erzeugen zu können, benötigen wir eine Transformation, die eine der koreferenten Nominalphra-

des Matrixsatzes. Diese beiden Versionen von 'Raising' scheinen mir nicht dieselbe Regel zu sein¹⁴⁵. Vor der Formulierung der Transformationsregeln gebe ich ein Beispiel für 'Raising' in die Objektposition:

(132') Klaus läßt Fritz verreisen.



Wir geben nun eine vorläufige Formulierung der beiden Versionen von 'Raising'¹⁴⁶:

145 Vgl. EMONDS (1976), S.76. Im Englischen gibt es noch eine weitere Regel, 'Object Raising', die Sätze verbindet wie:

"It would be a lot of fun to talk to a movie star.

A movie star would be a lot of fun to talk to."

(aus EMONDS (1976), S.77).

146 Eine andere Notation findet sich bei HUBER - KUMMER (1974), S.263.

$$(T_{17}) \quad X - [[NP - VP]_{NP} - [Y - V]_{VP}]_S - Z$$

| | | | | | | | |
|-----|---|---|-------------|---|---|---|-------------------|
| SB: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | \Rightarrow OBL |
| SV: | 1 | 2 | \emptyset | 4 | 5+3 | 6 | |
| | | | | | $\left\{ \begin{array}{l} [+INF] \\ [+PP] \end{array} \right\}$ | | |

Symbole: INF Infinitiv
 PP Partizip Perfekt

$$(T_{17}') \quad X - [NP - [Y - [NP - VP]_{NP} - V]_{VP}]_S - Z$$

| | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|----------|---|---|---|-------------------|
| SB: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | \Rightarrow OBL |
| SV: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| | | | | $[+AKK]$ | $\left\{ \begin{array}{l} [+INF] \\ [+PP] \end{array} \right\}$ | | | |

Symbol: AKK Akkusativ

Da es Strukturen gibt, auf die 'Raising' und 'Equi-NP-Deletion' anwendbar sind, aber nur jeweils eine der beiden Transformationen zu einer wohlgeformten Oberflächenstruktur führt, sind die Verben für die Anwendung der Transformationen lexikalisch zu markieren¹⁴⁷.

Wir skizzieren nun noch, welche Transformationen auf die Transformation 'Equi-NP-Deletion' folgen. Die aus (T_{16}) resultierende Struktur wird unter bestimmten Bedingungen Input einer Transformation, die vor dem Infinitiv das Element *zu* einfügt¹⁴⁸:

$$(T_{18}) \quad X - [COMP - Y - V]_S - Z$$

| | | | | | | | |
|-----|---|---|---|--------------|---|-------------------|--|
| | | | | $[+INF]$ | | | |
| SB: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | \Rightarrow OBL | |
| SV: | 1 | 2 | 3 | <i>zu</i> +4 | 5 | | |

Bedingung: blockiert, wenn: COMP $\rightarrow \Delta$

Anschließend kann die Transformation 'COMP-Deletion' das Element COMP tilgen¹⁴⁹:

147 Vgl. HUBER - KUMMER (1974), S.267.

148 Vgl. HUBER - KUMMER (1974), S.180.

149 Vgl. HUBER - KUMMER (1974), S.144.

(T₁₉) X - [COMP - Y - V]_S - Z
 [-finit]

SB: 1 2 3 4 5 ⇒ OBL
 SV: 1 ∅ 3 4 5

Alternativ zu (T₁₉) gibt es eine Regel, die, falls COMP durch *damit* zu ersetzen ist, an der Stelle von COMP *um* substituiert.

Dem Regelblock 8 liegt ferner die Annahme zugrunde, daß Modalverben als Vollverben - und daher nicht im Auxiliar-komplex - zu behandeln sind¹⁵⁰. Für die zur Bildung der Tempora nötigen Hilfsverben wird allerdings transformatio-nelle Herleitung angenommen.

Die Adverbialphrase (AP) wird im Regelblock 10 weiter spezifiziert. Mögliche Expansionen sind 'einfache' Adver-bien (*gestern, dort, möglicherweise* etc.), Präpositional-phasen, Adverbialsätze und Kombinationsformen dieser Ka-tegorien.

3.2.7.2 Ergebnisse

| | Freispiel | | | | Test | | | |
|------|-------------|-------------|-------------|-------------|------|-------|-------|-------|
| | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. |
| 8.1 | 0.11 | 0.09 | 0.07 | 0.10 | 0.15 | 0.10 | 0.09 | 0.05 |
| 8.2 | 0.07 | 0.09 | 0.10 | 0.05 | 0.05 | 0.004 | 0.20 | 0.10 |
| 8.3 | 0.22 | 0.19 | 0.19 | 0.21 | 0.19 | 0.31 | 0.07 | 0.46 |
| 8.4 | 0.17 | 0.15 | 0.16 | 0.16 | 0.05 | 0.13 | 0.12 | 0.03 |
| 8.5 | 0.07 | 0.09 | 0.09 | 0.06 | 0.11 | 0.06 | 0.03 | 0.02 |
| 8.6 | | | 0.01 | 0.002 | | | 0.01 | |
| 8.7 | <u>0.21</u> | <u>0.19</u> | <u>0.16</u> | <u>0.21</u> | 0.27 | 0.17 | 0.26 | 0.12 |
| 8.8 | 0.01 | 0.02 | 0.03 | 0.03 | 0.02 | 0.01 | 0.06 | 0.005 |
| 8.9 | 0.02 | 0.009 | 0.02 | 0.05 | 0.03 | 0.004 | 0.04 | 0.03 |
| 8.10 | | 0.008 | 0.01 | 0.01 | | | 0.005 | |
| 8.11 | 0.02 | 0.02 | 0.004 | 0.008 | | 0.01 | 0.03 | |

¹⁵⁰ Vgl. ROSS (1970 (1972 dt.)); HUBER - KUMMER (1974), Kap.11.

| | Freispiel | | | | Test | | | |
|------|-----------|-------|-------|-------|------|-------|-------|------|
| | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. |
| 8.12 | | 0.01 | 0.02 | 0.02 | 0.02 | 0.02 | 0.03 | 0.01 |
| 8.13 | | 0.001 | | | | | | 0.02 |
| 8.14 | | | 0.002 | 0.004 | | | | |
| 8.15 | | | 0.001 | | | | 0.002 | |
| 8.16 | | | 0.001 | | | | | |
| 8.17 | | 0.01 | 0.009 | 0.02 | 0.12 | | | 0.09 |
| 8.18 | 0.02 | 0.03 | 0.04 | 0.02 | 0.02 | 0.14 | 0.02 | 0.05 |
| 8.19 | 0.04 | 0.03 | 0.03 | 0.02 | | 0.03 | 0.01 | |
| 8.20 | 0.04 | 0.04 | 0.04 | 0.04 | | 0.03 | 0.03 | 0.03 |
| 8.21 | | 0.005 | 0.004 | 0.002 | | | | |
| 8.22 | 0.02 | 0.006 | 0.007 | 0.01 | | | 0.003 | |
| 8.23 | 0.005 | 0.004 | 0.004 | 0.002 | | | | |
| 8.24 | | | 0.02 | 0.005 | | 0.004 | | |

Zunächst können wir anhand der folgenden Tabelle feststellen, daß die Anzahl der realisierten Regeln mit dem Alter zunimmt, wobei allerdings die Testsituation einen restringierenden Einfluß ausübt:

Anzahl der realisierten Regeln

| Situation | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. | |
|-----------|------|------|------|------|--------|
| Freispiel | 14 | 19 | 23 | 21 | Regeln |
| Test | 11 | 14 | 17 | 13 | |

Außerdem habe ich Ranglisten der sechs häufigsten Regeln erstellt:

Rangliste mit den Nummern der häufigsten Regeln

| Rang- platz | Freispiel | | | | Test | | | |
|----------------|-----------|------------|------------|------------|------|------|------|-------------|
| | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. |
| 1. | 8.7 | 8.7 8.3 | 8.3 | 8.7 | 8.7 | 8.3 | 8.7 | 8.3 |
| 2. | 8.3 | | 8.7 8.4 | 8.3 | 8.3 | 8.7 | 8.2 | 8.7 |
| 3. | 8.4 | 8.4 | | 8.4 | 8.1 | 8.18 | 8.4 | 8.2 |
| 4. | 8.1 | 8.1 | 8.2 | 8.1 | 8.17 | 8.4 | 8.1 | 8.17 |
| 5. | 8.2 | 8.2 | 8.5 | 8.5 | 8.5 | 8.1 | 8.3 | 8.1 8.18 |
| 6. | 8.5 | 8.5 | 8.1 | 8.2 8.9 | 8.2 | 8.5 | 8.8 | |

Es sind fast immer dieselben Regeln, die mit großer Häufigkeit realisiert wurden. Die folgende Übersicht gibt eine Rangliste für alle Altersgruppen:

Rangliste für alle Altersgruppen

| Situation | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | Rang |
|-----------|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|
| Freispiel | 8.7 | 8.3 | 8.4 | 8.1 | 8.2 | 8.5 | |
| Test | 8.7 | 8.3 | 8.1 | 8.2 | 8.4 | 8.17 | |

Mit den Regeln 8.1 bis 8.5, 8.7 und 8.17 können wir die wichtigsten der von den Kindern realisierten Satzmuster angeben. In der Beschreibung derartiger Muster liegt der eigentliche Sinn des Regelblocks 8. Unter rein linguistischem Aspekt hätte man beispielsweise die Adverbialphrase an anderer Stelle (als direkt von einem S-Knoten dominiert) darstellen müssen.

Im Freispiel lassen einige der Grundmuster bei den Vier- und Fünfjährigen abnehmende, bei den Sechsjährigen aber wieder ansteigende Frequenzen erkennen (8.1, 8.3, 8.4, 8.7 (signifikant!)). Möglicherweise ist bis zum Alter von fünf Jahren ein Prozeß der Kompetenzerweiterung durch häufigen Gebrauch bestimmter Strukturen abgeschlos-

sen. Dieser Prozeß scheint sich auf die Kopulaphrase (8.2, 8.5, 8.6) sowie auf die mit 8.11, 8.18, 8.19, 8.21, 8.23 und 8.24 beschriebenen Strukturen zu erstrecken. Ein stetiger Anstieg findet sich bei den Regeln 8.8, 8.10, 8.12 und 8.14.

In der Testsituation ergibt sich ein weniger einheitliches Bild, das sich allerdings in den beschriebenen Rahmen einfügt, wenn man von einigen Schwankungen bzw. aufgrund ihrer Komplexität nicht realisierten Regeln absieht. Eine nur auf Mittelwerten basierende Interpretation ist ohnehin bestenfalls als hypothetisch zu betrachten, auch wenn man - wie wir es getan haben - stets die Resultate der einzelnen Versuchspersonen hinzuzieht. Im Sinne der Statistik sind nur die Ergebnisse der Signifikanztests eine verlässliche Interpretationsgrundlage.

Wir können uns durch einen Blick auf die Tabelle leicht davon überzeugen, daß die Anwendung der Regeln 8.6, 8.10, 8.13 bis 8.16, 8.21 und 8.24 im allgemeinen erst im Alter von fünf Jahren erfolgt. Damit ist zumindest bei einem Teil der Regeln eine Abhängigkeit vom Alter - wie von der Hypothese vorhergesagt - indiziert.

| | Freispiel | | Test | |
|------|-------------|-------------|-------|-------|
| | MS | US | MS | US |
| 8.1 | 0.08 | 0.10 | 0.14 | 0.06 |
| 8.2 | 0.03 | 0.02 | 0.007 | 0.04 |
| 8.3 | <u>0.16</u> | <u>0.23</u> | 0.21 | 0.34 |
| 8.4 | 0.01 | 0.008 | 0.07 | 0.08 |
| 8.5 | 0.09 | 0.08 | 0.03 | 0.07 |
| 8.6 | 0.13 | 0.14 | | |
| 8.7 | 0.19 | 0.19 | 0.24 | 0.20 |
| 8.8 | 0.03 | 0.02 | 0.02 | 0.02 |
| 8.9 | 0.02 | 0.02 | 0.03 | 0.02 |
| 8.10 | 0.01 | 0.008 | 0.004 | |
| 8.11 | 0.02 | 0.01 | 0.02 | 0.006 |

| | Freispiel | | Test | |
|------|-------------|-------------|-------|-------|
| | MS | US | MS | US |
| 8.12 | 0.01 | 0.02 | 0.03 | 0.01 |
| 8.13 | ... | | 0.005 | |
| 8.14 | 0.003 | | 0.002 | |
| 8.15 | ... | | 0.002 | |
| 8.16 | | ... | 0.004 | |
| 8.17 | 0.01 | 0.008 | 0.05 | 0.03 |
| 8.18 | <u>0.02</u> | <u>0.03</u> | 0.07 | 0.02 |
| 8.19 | 0.02 | 0.02 | 0.005 | 0.006 |
| 8.20 | 0.03 | 0.03 | 0.03 | 0.02 |
| 8.21 | 0.002 | 0.003 | | |
| 8.22 | 0.004 | 0.01 | 0.002 | |
| 8.23 | 0.01 | 0.002 | 0.002 | |
| 8.24 | 0.01 | 0.03 | | 0.003 |

Bei den Regeln 8.1 bis 8.7 - wir hatten sie mit Ausnahme von 8.6 zu den besonders häufig realisierten gezählt - ergibt sich zwar ein geringer, nur im Falle von 8.3 (sehr) signifikanter, Vorsprung der Unterschicht, aber mit weitergehenden Schlüssen sollte man vorsichtig sein. Bei den komplexen Strukturen 8.13 bis 8.16 ist die Unterschichtgruppe allerdings überhaupt nicht beteiligt. Die Infinitivkonstruktionen 8.17 bis 8.24 sind von beiden Gruppen etwa in gleichem Umfang produziert worden. Die Regel 8.18 zeigt übrigens einen signifikanten Vorsprung der Unterschichtgruppe. Interessant ist, daß es sich bei 8.18 und bei 8.3 jeweils um die Kombination eines Verbs bzw. einer Infinitivkonstruktion mit nur einem Adverb handelt. Daß dieser doch relativ einfache Typ in der Unterschichtgruppe häufiger vorkommt, indiziert unterschiedliche Sprechweisen.

Wir müssen die Entscheidung über die Hypothese noch etwas offenhalten, zumindest, bis wir die Resultate der einzelnen Altersgruppen hinzugenommen haben:

| | Freispiel | | Test | | |
|------|-----------|-------|------|------|-------------|
| | MS | US | MS | US | |
| 8.1 | 0.10 | 0.12 | 0.30 | | } → 3 Jahre |
| 8.2 | 0.07 | 0.07 | 0.09 | | |
| 8.3 | 0.24 | 0.20 | 0.18 | 0.19 | |
| 8.4 | 0.09 | 0.10 | | 0.10 | |
| 8.5 | 0.07 | 0.08 | 0.05 | 0.16 | |
| 8.6 | | | | | |
| 8.7 | 0.24 | 0.26 | 0.14 | 0.39 | |
| 8.8 | 0.01 | 0.01 | | 0.04 | |
| 8.9 | 0.02 | 0.02 | | 0.07 | |
| 8.10 | | 0.01 | | | |
| 8.11 | 0.02 | 0.02 | | | |
| 8.12 | | 0.005 | | 0.04 | |
| 8.13 | | | | | |
| 8.14 | | | | | |
| 8.15 | | | | | |
| 8.16 | | | | | |
| 8.17 | 0.03 | | 0.25 | | |
| 8.18 | 0.01 | 0.03 | | 0.04 | |
| 8.19 | 0.04 | 0.04 | | | |
| 8.20 | 0.04 | 0.05 | | | |
| 8.21 | | | | | |
| 8.22 | 0.01 | 0.02 | | | |
| 8.23 | 0.01 | | | | |
| 8.24 | | | | | |

In der Freispielsituation sind die Differenzen gering. Im Test hat die Mittelschichtgruppe den größten Anteil bei den Expansionen ohne Objekt und Adverb: 8.1 (V) und 8.17 (V V). Die Unterschichtgruppe hat ein größeres Regelrepertoire im Test; sie verwendet von der Mittelschichtgruppe nicht realisierte Typen wie 8.4 (NP V), 8.8 (NP NP V), 8.9 (AP AP V), 8.12 (NP AP AP V) und 8.18 (AP V V), also teilweise durchaus komplexe Muster. Auch für die Regel 8.7 (NP AP V) erreichte die Unterschichtgruppe einen höheren

Mittelwert. Wir müssen also für die Dreijährigen die Nullhypothese beibehalten.

| | Freispiel | | Test | | |
|------|-----------|-------|------|-------|-------------|
| | MS | US | MS | US | |
| 8.1 | 0.08 | 0.09 | 0.17 | 0.04 | } → 4 Jahre |
| 8.2 | 0.10 | 0.08 | | 0.008 | |
| 8.3 | 0.16 | 0.22 | 0.25 | 0.45 | |
| 8.4 | 0.15 | 0.19 | 0.15 | 0.10 | |
| 8.5 | 0.09 | 0.09 | 0.03 | 0.09 | |
| 8.6 | | | | | |
| 8.7 | 0.19 | 0.19 | 0.20 | 0.15 | |
| 8.8 | 0.03 | 0.008 | | 0.02 | |
| 8.9 | 0.009 | 0.008 | | 0.008 | |
| 8.10 | 0.006 | 0.01 | | | |
| 8.11 | 0.02 | 0.02 | | 0.03 | |
| 8.12 | 0.01 | 0.01 | 0.02 | 0.02 | |
| 8.13 | 0.002 | | | | |
| 8.14 | | | | | |
| 8.15 | | | | | |
| 8.16 | | | | | |
| 8.17 | 0.02 | 0.005 | | | |
| 8.18 | 0.03 | 0.03 | 0.10 | 0.05 | |
| 8.19 | 0.04 | 0.02 | 0.03 | 0.03 | |
| 8.20 | 0.04 | 0.03 | 0.05 | 0.02 | |
| 8.21 | 0.003 | 0.007 | | | |
| 8.22 | 0.003 | 0.008 | | | |
| 8.23 | 0.008 | | | | |
| 8.24 | | | | 0.008 | |

Signifikante Unterschiede liegen nicht vor; im Freispiel verhalten sich beide Gruppen ähnlich; die Differenz bei 8.3 und 8.4 fällt nicht ins Gewicht und ist außerdem nicht signifikant. Im Test zeigt sich auch hier eine größere Variationsbreite bei der Unterschichtgruppe (vgl. 8.2, 8.8, 8.9, 8.11, 8.24), die im Übrigen mit einer Wahrscheinlichkeit von nahezu 50 Prozent das Muster 8.3 (AP V) reali-

siert. Die Mittelschichtgruppe hat einen größeren Anteil an 8.1, 8.4, 8.7 und (besonders) an 8.18. Insgesamt betrachtet müssen wir auch in diesem Fall die Nullhypothese annehmen, zumal die wenigen Unterschiede in der von (H1) vorhergesagten Richtung weit davon entfernt sind, signifikant zu sein.

| | Freispiel | | Test | |
|------|-------------|-------------|-------|------|
| | MS | US | MS | US |
| 8.1 | 0.06 | 0.08 | 0.04 | 0.25 |
| 8.2 | <u>0.12</u> | <u>0.07</u> | 0.005 | 0.17 |
| 8.3 | <u>0.14</u> | <u>0.23</u> | 0.23 | 0.14 |
| 8.4 | 0.14 | 0.18 | 0.11 | 0.09 |
| 8.5 | 0.09 | 0.09 | 0.04 | 0.02 |
| 8.6 | 0.02 | | | |
| 8.7 | 0.16 | 0.15 | 0.26 | 0.25 |
| 8.8 | <u>0.04</u> | <u>0.02</u> | 0.05 | 0.04 |
| 8.9 | <u>0.03</u> | <u>0.01</u> | 0.06 | 0.02 |
| 8.10 | 0.02 | 0.005 | 0.01 | |
| 8.11 | | | 0.06 | |
| 8.12 | 0.01 | 0.02 | 0.05 | |
| 8.13 | | | | |
| 8.14 | 0.005 | | 0.005 | |
| 8.15 | 0.002 | | 0.005 | |
| 8.16 | | 0.002 | 0.01 | |
| 8.17 | 0.01 | 0.008 | 0.005 | |
| 8.18 | 0.03 | 0.05 | 0.02 | 0.02 |
| 8.19 | 0.02 | 0.03 | 0.02 | |
| 8.20 | 0.05 | 0.03 | 0.04 | 0.02 |
| 8.21 | | 0.008 | | |
| 8.22 | 0.003 | 0.01 | 0.005 | |
| 8.23 | | 0.008 | 0.005 | |
| 8.24 | 0.03 | 0.01 | | |

→ 5 Jahre

Bei den Fünfjährigen finden sich viele der Tendenzen wieder, die wir schon beim generellen Vergleich der beiden

sozialen Gruppen aufgezeigt hatten. Im Freispiel dominiert die Unterschichtgruppe bei den weniger komplexen Regeln 8.1 (geringfügig), 8.3 (signifikant), 8.4, 8.18, 8.19 sowie bei den komplexeren Regeln 8.12, 8.16, 8.21, 8.22 und 8.23 in geringem Umfang. Die Mittelschichtgruppe hat einen Vorsprung bei der Regel 8.2 (signifikant) und bei den komplexeren Regeln 8.8 (signifikant) und 8.9 (signifikant), ferner bei 8.6, 8.7, 8.10, 8.14, 8.15, 8.20 und 8.24 in geringerem Maße.

Im Test verfügt die Mittelschichtgruppe eindeutig über das größere Regelrepertoire, während die Unterschichtgruppe sich überwiegend auf die einfachen Strukturen, die von den Regeln 8.1 bis 8.3 und 8.7 beschrieben werden, beschränkt.

Im Test ergeben sich also einige Indizien, die eine Ablehnung der Nullhypothese nahelegen, im Freispiel können wir die Nullhypothese mit statistischer Signifikanz bei den Regeln 8.2 (Copulaphrase), 8.8 (NP NP V) und 8.9 (AP AP V) zurückweisen. Auf Kompetenzunterschiede kann man aber wohl kaum schließen, wenn man die Resultate aus beiden Situationen betrachtet.

| | Freispiel | | Test | | |
|------|-----------|-------|------|------|-------------|
| | MS | US | MS | US | |
| 8.1 | 0.12 | 0.08 | 0.10 | | } → 6 Jahre |
| 8.2 | 0.06 | 0.04 | 0.03 | 0.17 | |
| 8.3 | 0.16 | 0.25 | 0.26 | 0.67 | |
| 8.4 | 0.15 | 0.16 | 0.05 | | |
| 8.5 | 0.08 | 0.04 | 0.03 | | |
| 8.6 | | 0.004 | | | |
| 8.7 | 0.23 | 0.18 | 0.24 | | |
| 8.8 | 0.03 | 0.03 | 0.01 | | |
| 8.9 | 0.04 | 0.06 | 0.06 | | |
| 8.10 | 0.02 | 0.004 | | | |
| 8.11 | 0.01 | 0.005 | | | |
| 8.12 | 0.01 | 0.03 | 0.02 | | |

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|-------|------|------|
| | MS | US | MS | US |
| 8.13 | | | 0.03 | |
| 8.14 | 0.008 | | | |
| 8.15 | | | | |
| 8.16 | | | | |
| 8.17 | 0.01 | 0.02 | 0.01 | 0.17 |
| 8.18 | 0.02 | 0.03 | 0.11 | |
| 8.19 | 0.007 | 0.03 | | |
| 8.20 | 0.04 | 0.03 | 0.07 | |
| 8.21 | 0.005 | | | |
| 8.22 | 0.007 | 0.02 | | |
| 8.23 | 0.03 | 0.004 | | |
| 8.24 | 0.005 | 0.004 | | |

In der Freispielsituation ergeben sich zwar einige Differenzen, sie sind aber nicht geeignet, (H1) zu stützen und im übrigen nicht signifikant. Im Test allerdings haben die Kinder aus der Unterschichtgruppe überhaupt nur drei verschiedene Regeln des Blocks 8 realisiert, noch dazu Regeln, die zum weniger komplexen Teil zählen (8.2, 8.3 und 8.17). Die betreffenden Kinder sind also durch die Testsituation in der Wahl der sprachlichen Mittel erheblich eingeschränkt, und damit können wir die Nullhypothese klar zurückweisen.

Eine generelle Ablehnung der Nullhypothese ist nicht möglich. Signifikante Differenzen ergaben sich nur bei den Fünfjährigen in Einzelfällen¹⁵¹.

Allerdings ist die Unterschichtgruppe an den komplexen Regeln 8.13 bis 8.16 kaum beteiligt und verfügt bei den Fünf- und Sechsjährigen im Test über ein stark beschränktes Regelrepertoire. Bei den Drei- und Vierjährigen dominiert aber eher die Unterschichtgruppe.

Ein wesentliches Ergebnis scheint mir zu sein, daß die

151 Es ist daran zu erinnern, daß bei den Drei- und Sechsjährigen ein Signifikanztest nicht möglich war.

Testsituation auf die Kinder aus der Unterschichtgruppe einen mit zunehmendem Alter stärkeren negativen Einfluß hat. Das könnte gewisse Benachteiligungen im Schulalter erklären helfen, wenn es sich auch für andere Sprachmerkmale zeigen ließe.

| | Freispiel | | Test | |
|------|-------------|-------------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 8.1 | <u>0.06</u> | <u>0.10</u> | 0.10 | 0.13 |
| 8.2 | 0.09 | 0.08 | 0.10 | 0.006 |
| 8.3 | 0.19 | 0.20 | 0.24 | 0.29 |
| 8.4 | 0.14 | 0.15 | 0.08 | 0.07 |
| 8.5 | 0.09 | 0.08 | 0.06 | 0.03 |
| 8.6 | 0.006 | ... | | |
| 8.7 | 0.19 | 0.19 | 0.19 | 0.26 |
| 8.8 | 0.02 | 0.02 | 0.03 | 0.02 |
| 8.9 | 0.02 | 0.02 | 0.02 | 0.02 |
| 8.10 | 0.005 | 0.01 | 0.003 | |
| 8.11 | 0.006 | 0.02 | 0.02 | 0.007 |
| 8.12 | 0.01 | 0.01 | 0.01 | 0.02 |
| 8.13 | | ... | 0.005 | |
| 8.14 | ... | 0.002 | 0.002 | |
| 8.15 | ... | | 0.002 | |
| 8.16 | | ... | 0.003 | |
| 8.17 | 0.01 | 0.01 | 0.03 | 0.04 |
| 8.18 | 0.03 | 0.04 | 0.05 | 0.07 |
| 8.19 | 0.03 | 0.02 | 0.02 | 0.006 |
| 8.20 | 0.04 | 0.03 | 0.03 | 0.02 |
| 8.21 | 0.003 | 0.003 | | |
| 8.22 | 0.006 | 0.01 | 0.002 | |
| 8.23 | 0.005 | 0.007 | 0.002 | |
| 8.24 | 0.01 | 0.002 | 0.003 | |

Im Freispiel ergibt sich zwar eine signifikante Differenz (8.1), aber sonst unterscheiden sich Mädchen und Jungen kaum. Im Test haben die Mädchen gerade die komplexeren Regeln (8.10, 8.13 bis 8.16, 8.22 bis 8.24) nicht

realisiert; in diesem Punkt müssen wir demnach die Nullhypothese ablehnen. Es dürfte nun interessant sein, den Faktor 'Schicht' mit einzubeziehen:

| | Mittelschicht | | | |
|------|---------------|-------------|-------------|-------------|
| | Freispiel | | Test | |
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 8.1 | 0.05 | 0.10 | 0.14 | 0.26 |
| 8.2 | 0.10 | 0.10 | 0.07 | |
| 8.3 | 0.18 | 0.15 | <u>0.26</u> | <u>0.10</u> |
| 8.4 | 0.13 | 0.15 | 0.08 | 0.05 |
| 8.5 | 0.10 | 0.06 | 0.07 | |
| 8.6 | 0.02 | | | |
| 8.7 | 0.20 | 0.20 | 0.16 | 0.20 |
| 8.8 | 0.02 | 0.04 | 0.03 | 0.008 |
| 8.9 | 0.02 | 0.03 | 0.03 | 0.02 |
| 8.10 | 0.01 | 0.02 | | |
| 8.11 | <u>0.005</u> | <u>0.02</u> | 0.01 | 0.02 |
| 8.12 | 0.008 | 0.02 | 0.03 | 0.03 |
| 8.13 | | | 0.02 | |
| 8.14 | 0.003 | 0.006 | 0.005 | |
| 8.15 | | | 0.005 | |
| 8.16 | | | ... | |
| 8.17 | <u>0.008</u> | <u>0.02</u> | 0.005 | 0.13 |
| 8.18 | <u>0.008</u> | <u>0.03</u> | 0.05 | 0.15 |
| 8.19 | 0.02 | 0.03 | 0.005 | |
| 8.20 | 0.03 | 0.04 | 0.04 | 0.04 |
| 8.21 | 0.003 | 0.003 | | |
| 8.22 | 0.006 | 0.003 | 0.005 | |
| 8.23 | 0.01 | 0.01 | 0.005 | |
| 8.24 | 0.03 | | | |

Im Freispiel zeigt sich eine Tendenz der Mädchen zum häufigeren Gebrauch der komplexen Regeln 8.8 bis 8.12 (signifikant nur bei 8.11) sowie der einfachen Infinitivkonstruktionen 8.17 und 8.18 (signifikant). Das widerspricht

der Hypothese (H3). Im Test haben die Jungen mehr verschiedene Regeln realisiert, während die Mädchen die Regeln 8.1, 8.7, 8.17 und 8.18 für fast 75 Prozent ihrer Ersetzungen des HV-Symbols anwenden, und das sind Regeln, die zu den weniger komplexen zählen. Die signifikante Differenz bei 8.3 ist mit dem Resultat von 8.1 in Verbindung zu bringen.

| | Unterschicht | | | |
|------|--------------|---------|--------|---------|
| | Freispiel | | Test | |
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 8.1 | 0.07 | 0.11 | 0.008 | 0.12 |
| 8.2 | 0.09 | 0.08 | 0.24 | |
| 8.3 | 0.24 | 0.22 | 0.23 | 0.32 |
| 8.4 | 0.12 | 0.16 | 0.08 | 0.07 |
| 8.5 | 0.07 | 0.09 | 0.09 | 0.09 |
| 8.6 | | 0.003 | | |
| 8.7 | 0.20 | 0.17 | 0.21 | 0.26 |
| 8.8 | 0.03 | 0.01 | 0.02 | 0.02 |
| 8.9 | 0.01 | 0.03 | 0.008 | 0.03 |
| 8.10 | 0.003 | 0.01 | | |
| 8.11 | 0.005 | 0.02 | 0.02 | |
| 8.12 | 0.03 | 0.01 | | 0.04 |
| 8.13 | | | | |
| 8.14 | | | | |
| 8.15 | | | | |
| 8.16 | | | | |
| 8.17 | 0.01 | 0.005 | 0.08 | |
| 8.18 | 0.03 | 0.04 | | 0.05 |
| 8.19 | 0.03 | 0.02 | | 0.02 |
| 8.20 | 0.04 | 0.03 | 0.008 | |
| 8.21 | ... | ... | | |
| 8.22 | 0.01 | 0.02 | | |
| 8.23 | 0.002 | 0.002 | | |
| 8.24 | | 0.007 | 0.008 | |

Die Jungen und Mädchen aus der Unterschichtgruppe unterscheiden sich nicht in der Komplexität der verwendeten Strukturen. Sie bevorzugen aber nicht selten unterschied-

Zwar finden sich einige Unterschiede, aber die Durchschnittswerte machen deutlich, daß die Faktoren 'Schicht' und 'Kindergartenzugehörigkeit' in nahezu gleicher Weise relevant sind. Ihre Trennschärfe ist allerdings - bezogen auf den gesamten Block - nicht übermäßig groß.

| Test | | | | | | |
|------|-----------|-----------|------|-----------|----------|------|
| | MS(KG II) | US(KG II) | SIG | MS(KG II) | MS(KG I) | SIG |
| 8.1 | 0.12 | 0.006 | 0.24 | 0.12 | 0.21 | 0.24 |
| 8.2 | | 0.13 | 0.18 | | | |
| 8.3 | 0.27 | 0.32 | 0.38 | 0.27 | 0.14 | 0.27 |
| 8.4 | 0.14 | 0.12 | 0.31 | 0.14 | 0.14 | 0.54 |
| 8.5 | 0.02 | 0.03 | 0.18 | 0.02 | 0.02 | 0.50 |
| 8.6 | | | | | | |
| 8.7 | 0.23 | 0.17 | 0.24 | 0.23 | 0.17 | 0.38 |
| 8.8 | | 0.03 | 0.18 | | 0.02 | 0.27 |
| 8.9 | | 0.03 | 0.34 | | 0.02 | 0.34 |
| 8.10 | 0.01 | | 0.27 | 0.01 | 0.008 | 0.50 |
| 8.11 | 0.05 | 0.01 | 0.27 | 0.05 | 0.02 | 0.27 |
| 8.12 | 0.04 | 0.03 | 0.42 | 0.04 | 0.008 | 0.50 |
| 8.13 | | | | | | |
| 8.14 | | | | | | |
| 8.15 | | | | | | |
| 8.16 | | | | | 0.008 | 0.34 |
| 8.17 | 0.04 | | 0.34 | 0.04 | 0.10 | 0.50 |
| 8.18 | 0.01 | 0.04 | 0.27 | 0.01 | 0.11 | 0.38 |
| 8.19 | 0.01 | 0.01 | 0.34 | 0.01 | 0.008 | 0.27 |
| 8.20 | 0.01 | 0.006 | 0.50 | 0.01 | 0.008 | 0.50 |
| 8.21 | | | | | | |
| 8.22 | | | | | | |
| 8.23 | | | | | | |
| 8.24 | | 0.006 | 0.34 | | | |

| | |
|-----------------|-----------------|
| $\Sigma = 4.80$ | $\Sigma = 5.80$ |
| $d = 0.30$ | $d = 0.39$ |

Die Durchschnittswerte zeigen eine Tendenz im Sinne der Hypothese (H4); da die Differenz zwischen den Werten des Signifikanztests ihrerseits auf dem 5%-Niveau signifikant ist, können wir die Nullhypothese eindeutig zurückweisen.

| | Freispiel | | Test | |
|------|-------------|--------------|-------|-------|
| | +DIA | -DIA | +DIA | -DIA |
| 8.1 | 0.09 | 0.08 | 0.18 | 0.11 |
| 8.2 | <u>0.06</u> | <u>0.10</u> | 0.02 | 0.003 |
| 8.3 | 0.20 | 0.15 | 0.31 | 0.19 |
| 8.4 | 0.19 | 0.14 | 0.07 | 0.08 |
| 8.5 | 0.08 | 0.09 | 0.03 | 0.02 |
| 8.6 | 0.001 | 0.01 | | |
| 8.7 | 0.18 | 0.19 | 0.24 | 0.24 |
| 8.8 | <u>0.01</u> | <u>0.04</u> | 0.02 | 0.04 |
| 8.9 | 0.04 | 0.03 | 0.04 | 0.04 |
| 8.10 | 0.008 | 0.02 | | 0.007 |
| 8.11 | 0.01 | 0.01 | | 0.04 |
| 8.12 | <u>0.02</u> | <u>0.009</u> | 0.03 | 0.04 |
| 8.13 | | | 0.004 | |
| 8.14 | 0.004 | | | 0.004 |
| 8.15 | | 0.002 | | 0.004 |
| 8.16 | 0.003 | | | 0.007 |
| 8.17 | 0.007 | 0.02 | | 0.09 |
| 8.18 | 0.04 | 0.03 | 0.03 | 0.03 |
| 8.19 | 0.04 | 0.02 | 0.03 | 0.04 |
| 8.20 | 0.03 | 0.04 | 0.03 | 0.04 |
| 8.21 | 0.005 | | | |
| 8.22 | 0.01 | 0.004 | | 0.003 |
| 8.23 | 0.005 | | | 0.004 |
| 8.24 | 0.009 | 0.004 | | |

In der Freispielsituation finden sich zwar einige (z.T. sogar signifikante) Unterschiede, aber sie ergeben keine konsistente Tendenz und sind nicht geeignet, die Hypothese (H5) zu stützen. Im Test haben die Regeln 8.1 bis 8.7 bei den vom Dialekt beeinflussten Kindern insgesamt eine

Wahrscheinlichkeit von 0.85, während der Vergleichswert der Kontrollgruppe 0.64 beträgt. Damit deutet sich eine Eingeschränktheit auf die weniger komplexen Strukturen an. Ferner zeigt die Tabelle, daß die Kontrollgruppe generell mehr verschiedene Regeln realisiert hat. Für die genannten Aspekte der Testsituation ist die Nullhypothese zurückzuweisen.

3.2.8 Zur Struktur der Kopulaphrase

3.2.8.1 Syntaktische Beschreibung

| | | | | | |
|-----|-------|------|-----|------------------|-----|
| 9.1 | CP | → | COP | | |
| 9.2 | | ADJ | COP | | |
| 9.3 | | NP | COP | | |
| 9.4 | | ADJ | K | ADJ | COP |
| 9.5 | | KOMP | COP | K _{kom} | NP |
| 9.6 | | KOMP | COP | K _{kom} | S |
| 9.7 | (ART) | KOMP | COP | | |

| | | |
|----------|------------------|---|
| Symbole: | COP | Kopula (<i>sein</i>) |
| | KOMP | Komparativform des Adjektivs |
| | K _{kom} | Komparativkonjunktion (<i>als, wie</i>) |

- 9.1 Ich *bin* hier.
- 9.2 Du *bis'* doof.
- 9.3 Das *is'n* Hochzeitsding.
- 9.4 Der *is'* groß un' doof.
- 9.5 Ich *bin* stärker *als* Karsten.
- 9.6 Und meine Mamma *is'* größer, und mein Papa *is'* kleiner *als* meine Mamma *is'*.
- 9.7 Und unsere Mamma *is'* kleiner, und der Papa *is'* größer.

Chomsky führte die Kopula direkt in die Basiskomponente ein¹⁵²:

152 CHOMSKY (1965 (dt. 1973 = Neuaufl.)), S.140.

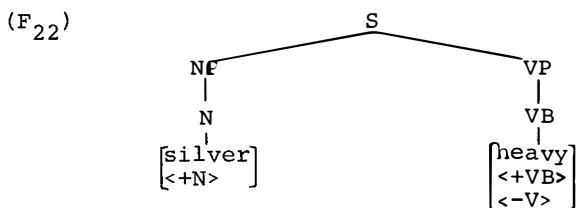
$$\text{iii) VP} \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{Kopula Prädikativ} \\ \text{V} \left\{ \begin{array}{l} (\text{NP}) (\text{PP}) (\text{PP}) (\text{Art und Weise}) \\ \text{S}' \\ \text{Prädikativ} \end{array} \right\} \end{array} \right\}$$

$$\text{iv) Prädikativ} \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{Adj} \\ (\text{like}) \text{ Prädikatsnomen} \end{array} \right\}$$

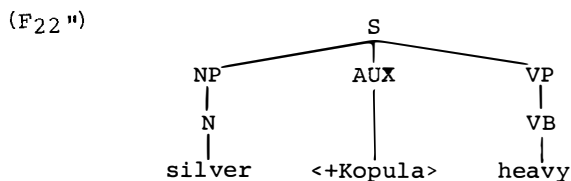
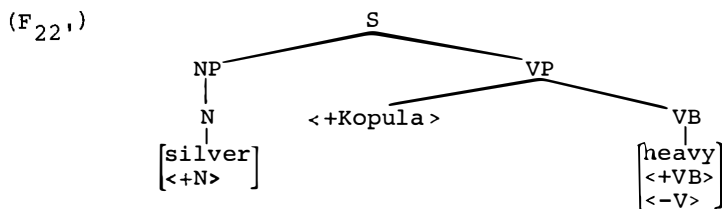
Später wurde verschiedentlich vorgeschlagen, die Kopula transformationell einzuführen. Wir illustrieren ein solches Vorgehen an der Ableitung des Satzes

(133) Silver is heavy.

durch Jacobs und Rosenbaum¹⁵³:



Symbol: VB Verbal



Innerhalb seines Vorschlags, Auxiliarverben als Hauptverben zu behandeln, ging Ross auch auf die Kopula *be* ein:

153 JACOBS - ROSENBAUM (1968 (1973 dt.)), S.116f.

"Die sogenannte Kopula *be* sollte eigentlich als echtes Verb analysiert werden, und es sollte ihr das Merkmal [+AUX] zugeschrieben werden. Dafür spricht, daß in Sprachen, deren Grundwortstellung SVO ist, in Kopulasätzen die Reihenfolge S *be* O vorliegt; in SOV-Sprachen ist die Reihenfolge S O *be*. Dafür spricht weiter die Tatsache, daß *be* ebenso wie echte Verben der *Gapping*-Regel unterliegt:

- (a) I ate fish, and Bill (ate) steak.
Ich aß Fisch und Bill (aß) Steak.
- (b) I am American, and Bill (is) Canadian.
Ich bin Amerikaner und Bill (ist) Kanadier."¹⁵⁴

Ross weist ferner darauf hin, daß die Transformation 'Gapping' im Deutschen leichter zu formulieren ist, wenn eine SVO-Ordnung zugrundegelegt wird, man für Nebensätze eine Verbendstellungstransformation annimmt und ein 'Direktionalitätsprinzip' die Richtung der Tilgung festlegt. Bei Annahme einer SOV-Ordnung wären spezifische Beschränkungen für Gapping erforderlich, aber darauf brauchen wir in diesem Zusammenhang nicht weiter einzugehen¹⁵⁵.

Die traditionelle generative Analyse von Komparativstrukturen gibt Clark so wieder¹⁵⁶:

"(...) comparative constructions like *John is better than Peter* and equative constructions like *John is as good as Peter* are both derived formally from two base strings, *John be Degree good* and *Peter be good*. These two strings are then conjoined by a series of transformations to form the appropriate comparative or equative construction. That is, when *Degree* is taken to be *more than*, then there is an intermediate form in the derivation something like *John be (more than Peter be good) good*, then *John be more good than Peter*, and finally, *John is better than Peter*. If the tenses of the two strings are different, the second copula cannot be deleted, e.g. *John is better than Peter was*; and if the two adjectives are different, then neither the second adjective nor the second copula can be deleted, e.g. *John is taller than the desk is high*."

Jede Ableitung eines Komparativs durch eine Einbettungstransformation stößt auf Schwierigkeiten, wenn eine semantische Komponente anzuschließen ist. Der Satz

154 ROSS (1969 (1972 dt.)), S.96.

155 Vgl. HUBER - KUMMER (1974), S.153-159.

156 CLARK (1970), S.296. Literatur zum Komparativ: CHOMSKY (1965), Kap.4, §2.2; HARTUNG (1964), Kap.3.10; BARTSCH - VENNEMANN (1972), S.47-86; FLORES D'ARCAIS (1970), S.307-321; SEUREN (1973a); WUNDERLICH (1972).

(134) Adam ist schlauer als Evchen.

wäre wie folgt zu analysieren:

(134₁) $F(a, e)$ ('Adam (a) ist schlauer (F) als Evchen (e)')

(135) (Bedeutungspostulat¹⁵⁷) $F(x) \supset F'(x)$ (F': 'schlau sein')

(136) $F'(a) \wedge F'(e)$

(134₁) $F(a) \wedge F'(e)$

Ein solcher Vorschlag ist unsinnig, denn es könnte sein, daß (137) und (138) mit (134) verträglich sind:

(137) Adam ist nicht schlau.

(138) Evchen ist nicht schlau.

In diesem Falle wäre (136) falsch. Wir können (135) nicht als Bedeutungspostulat gelten lassen. Als logische Form von (134) kommt nur (134₁) in Frage, in keinem Fall aber ein Ausdruck, der (134₁) entspricht.

3.2.8.2 Ergebnisse

| | Freispiel | | | | Test | | | |
|-----|-----------|------|-------|-------|------|------|------|------|
| | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. |
| 9.1 | 0.33 | 0.23 | 0.37 | 0.52 | | 0.23 | 0.03 | |
| 9.2 | 0.31 | 0.35 | 0.31 | 0.22 | 0.50 | 0.27 | 0.19 | 0.25 |
| 9.3 | 0.37 | 0.37 | 0.26 | 0.25 | 0.25 | | 0.10 | 0.25 |
| 9.4 | | | | 0.008 | | | | |
| 9.5 | | 0.01 | 0.03 | 0.008 | | | | |
| 9.6 | | 0.02 | | | | | | |
| 9.7 | | 0.03 | 0.005 | 0.008 | | | | |

Das wichtigste Ergebnis ist, daß Komparativformen (9.5 bis 9.7) erst im Alter von vier Jahren auftreten¹⁵⁸. Clara und William Stern haben gezeigt, daß die entsprechen-

157 Der Begriff stammt von CARNAP (1956²).

158 So auch GRIMM (1973), S.122.

de Flexion (neben einigen anderen) im dritten Lebensjahr erlernt wird¹⁵⁹.

Bei den Fünf- und Sechsjährigen nimmt die Häufigkeit des Komparativs ab, d.h. die Form gehört endgültig zur Kompetenz der Kinder und bedarf keines Trainings mehr.

Im Freispiel ergibt sich weiter, daß Ausdrücke des Typs $\begin{Bmatrix} \text{Adj} \\ \text{NP} \end{Bmatrix}$ COP mit zunehmendem Alter durch Ausdrücke des Typs AP COP (8.5/9.1) abgelöst werden.

Im Test finden sich vor allem die einfacheren Strukturen, die durch die Regeln 9.2 und 9.3 beschrieben werden.

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-----------|-------|------|------|
| | MS | US | MS | US |
| 9.1 | 0.31 | 0.38 | 0.02 | 0.08 |
| 9.2 | 0.31 | 0.29 | 0.27 | 0.24 |
| 9.3 | 0.32 | 0.30 | 0.02 | 0.23 |
| 9.4 | 0.008 | | | |
| 9.5 | 0.02 | | | |
| 9.6 | | 0.02 | ... | |
| 9.7 | 0.03 | 0.005 | | |

In der Freispielsituation zeigt sich, daß die beiden sozialen Gruppen unterschiedliche Typen des Komparativs bevorzugen (MS: 9.5, 9.7; US: 9.6). Die Regel 9.4 wurde nur in der Mittelschicht angewandt, allerdings auch nur mit geringer Häufigkeit. Die Unterschiede im Test sind nicht signifikant; sie beruhen jeweils auf Extremwerten. Diese Resultate reichen nicht aus, die Nullhypothese umzuwerfen.

| | Freispiel | | Test | | |
|-----|-----------|------|------|------|-------------|
| | MS | US | MS | US | |
| 9.1 | 0.30 | 0.36 | | | } → 3 Jahre |
| 9.2 | 0.29 | 0.33 | 0.50 | 0.50 | |
| 9.3 | 0.42 | 0.31 | | 0.50 | |
| 9.4 | | | | | |
| 9.5 | | | | | |
| 9.6 | | | | | |
| 9.7 | | | | | |

159 C. STERN - W. STERN (1922³), S.51.

| | Freispiel | | Test | | |
|-------|-----------|------|------|------|-----------|
| | MS | US | MS | US | |
| 9.1 | 0.27 | 0.19 | | 0.46 | → 4 Jahre |
| 9.2 | 0.31 | 0.39 | 0.25 | 0.29 | |
| 9.3 | 0.36 | 0.37 | | | |
| 9.4 | | | | | |
| 9.5 | 0.02 | | | | |
| 9.6 | | 0.05 | | | |
| 9.7 | 0.06 | | | | |
| ----- | | | | | |
| 9.1 | 0.32 | 0.41 | 0.06 | | → 5 Jahre |
| 9.2 | 0.33 | 0.29 | 0.25 | 0.13 | |
| 9.3 | 0.22 | 0.29 | 0.06 | 0.13 | |
| 9.4 | | | | | |
| 9.5 | 0.06 | | | | |
| 9.6 | | | 0.13 | | |
| 9.7 | 0.06 | 0.01 | | | |
| ----- | | | | | |
| 9.1 | 0.33 | 0.70 | | | → 6 Jahre |
| 9.2 | 0.29 | 0.15 | 0.50 | | |
| 9.3 | 0.34 | 0.35 | | 0.50 | |
| 9.4 | 0.02 | | | | |
| 9.5 | 0.02 | | | | |
| 9.6 | | | | | |
| 9.7 | 0.02 | | | | |

Die meisten Unterschiede erlauben uns nicht, (H1) als bestätigt zu betrachten. Als Tendenz zeichnet sich ab, daß die Mittelschichtgruppen häufiger Komparative bilden; allerdings wird die Satzregel 9.6 in dieser Gruppe überhaupt nicht realisiert.

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 9.1 | 0.38 | 0.30 | 0.06 | 0.03 |
| 9.2 | 0.24 | 0.37 | 0.38 | 0.18 |
| 9.3 | 0.33 | 0.28 | 0.19 | 0.04 |
| 9.4 | | 0.003 | | |
| 9.5 | 0.03 | | | |
| 9.6 | | 0.02 | 0.04 | |
| 9.7 | 0.02 | 0.02 | | |

Die Jungen haben häufiger einfache Kopula (+ AP), Prädikatsnomina, Komparativausdrücke mit Nominalphrase sowie im Test Kopula mit Adjektiv und Komparativsatz realisiert. Die Mädchen dominieren im Freispiel bei den Kopula mit Adjektiv(-en) und beim Komparativsatz. Wir können auch diese Differenzen nur als Tendenz (der Jungen zu komplexeren Formen) auffassen, da keine statistische Signifikanz vorliegt.

Mittelschicht

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 9.1 | 0.28 | 0.30 | | |
| 9.2 | 0.30 | 0.30 | 0.88 | |
| 9.3 | 0.36 | 0.28 | | |
| 9.4 | 0.02 | 0.06 | | |
| 9.5 | 0.03 | | | |
| 9.6 | | | 0.12 | |
| 9.7 | 0.02 | 0.06 | | |

Unterschicht

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 9.1 | 0.44 | 0.37 | 0.13 | 0.08 |
| 9.2 | 0.17 | 0.30 | 0.13 | 0.42 |
| 9.3 | 0.38 | 0.27 | 0.50 | ... |
| 9.4 | | | | |
| 9.5 | | | | |
| 9.6 | | 0.05 | | |
| 9.7 | | 0.01 | | |

In der Mittelschichtgruppe dominiert im Freispiel keins der Geschlechter in konsistenter Weise. Im Test haben die Mädchen überhaupt nicht auf den Regelblock 9 zurückgegriffen. Dies ist natürlich keine Frage der Kompetenz, sondern situationspezifische Variation ist hier anzunehmen.

Die Jungen haben durchgängig sogar die komplexe Form des Komparativs gewählt.

In der Unterschichtgruppe dominieren die Mädchen bei der Regel 9.2 (ADJ COP) und haben im Gegensatz zu den Jungen Komparativformen im Freispiel realisiert. Somit liegen einige Indizien im Sinne der Hypothese (H3) vor (Mittelschicht: Test; Unterschicht: Freispiel (9.6, 9.7)); da es aber an statistischer Evidenz mangelt, müssen wir bei unserer Interpretation vorsichtig sein.

| Freispiel | | | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------------|-----------------|-------------|------|
| | MS(KG II) | US(KG II) | SIG | MS(KG II) | MS(KG I) | SIG |
| 9.1 | 0.35 | 0.27 | 0.42 | <u>0.35</u> | <u>0.37</u> | 0.05 |
| 9.2 | 0.23 | 0.41 | 0.15 | 0.23 | 0.22 | 0.42 |
| 9.3 | 0.38 | 0.28 | 0.21 | 0.38 | 0.28 | 0.24 |
| 9.4 | | | | | | |
| 9.5 | 0.02 | | 0.34 | 0.02 | 0.03 | 0.50 |
| 9.6 | | 0.04 | 0.34 | | | |
| 9.7 | 0.01 | | 0.34 | 0.01 | 0.05 | 0.50 |
| | | | $\Sigma = 1.80$ | | | |
| | | | | $\Sigma = 1.71$ | | |

| Test | | | | | | |
|------|-----------|-----------|-----------------|-----------------|----------|------|
| | MS(KG II) | US(KG II) | SIG | MS(KG II) | MS(KG I) | SIG |
| 9.1 | 0.20 | 0.17 | 0.42 | 0.20 | 0.05 | 0.50 |
| 9.2 | 0.20 | 0.43 | 0.24 | 0.20 | 0.10 | 0.50 |
| 9.3 | | | | | 0.05 | 0.34 |
| 9.4 | | | | | | |
| 9.5 | | | | | | |
| 9.6 | | | | | | |
| 9.7 | | | | | | |
| | | | $\Sigma = 0.66$ | | | |
| | | | | $\Sigma = 1.34$ | | |

Wir erhalten hier das Resultat, daß in der Freispielsituation die Faktoren Schicht und Kindergartenzugehörigkeit in etwa dieselbe Relevanz besitzen, während im Test der Faktor 'Schicht' entscheidend ist.

| | Freispiel | | Test | |
|-----|-----------|------|------|------|
| | +DIA | -DIA | +DIA | -DIA |
| 9.1 | 0.43 | 0.34 | | 0.04 |
| 9.2 | 0.25 | 0.28 | 0.36 | 0.17 |
| 9.3 | 0.30 | 0.30 | 0.14 | 0.04 |
| 9.4 | | | | |
| 9.5 | | | | |
| 9.6 | | 0.04 | | 0.08 |
| 9.7 | 0.008 | 0.04 | | |

Die Hypothese, wonach die vom Dialekt beeinflussten Kinder einen geringeren Anteil an den komplexeren syntaktischen Mustern haben, bestätigt sich nur für die mit 9.6 und 9.7 beschriebenen Komparativformen. Allerdings muß gleich hinzugefügt werden, daß sich die Bildung des Komparativs im Niederdeutschen von der Standardsprache kaum unterscheidet¹⁶⁰. Wir müssen also auch hier eher mit der Möglichkeit stilistischer Variation auf der Performanzebene rechnen.

3.2.9 Die Struktur der Adverbialphrase

3.2.9.1 Syntaktische Beschreibung

| | | | | | | | |
|-------|----|---|--------------------|----------------|--------------------|----------------|--------------------|
| 10.1 | AP | → | ADV | C ₁ | | | |
| 10.2 | | | ADV | C ₁ | ADV | C ₁ | |
| 10.3 | | | ADV | C ₁ | ADV | C ₁ | ADV C ₁ |
| ----- | | | | | | | |
| 10.4 | | | NP _{präp} | C ₁ | | | |
| 10.5 | | | NP _{präp} | C ₁ | ADV | C ₁ | ADV C ₁ |
| 10.6 | | | NP _{präp} | C ₁ | NP _{präp} | C ₁ | |
| ----- | | | | | | | |
| 10.7 | | | K | S | C ₂ | | |

10.1 *Heute* hat der Michael Geburtstag.

10.2 Ich fahr' *jetzt hierher*.

160 Bildung durch das Suffix -(ə)r; vgl. NIEBAUM (1973), S.161.

- 10.3 Wer schreit *da immer so?*
 10.4 Ich will *an 'ner Luft* bleiben.
 10.5 Der war *gestern hier auf der Mauer.*
 10.6 *Am Sonntag* waren wir im Zoo.
 10.7 Ich hab' Angst, *weil ich schwarze Augen gemalt hab'.*

Das Symbol 'C_n' dient zur späteren Ableitung der einzelnen Adverbialcharakteristika. 'NP_{präp}' - eine Notationsvariante zum Begriff 'Präpositionalphrase' - hat die Funktion, für die richtige Ausgabe im Regelblock 4 zu sorgen: nur 4.6, 4.8 (zwei Präpositionalphrasen mit ein und derselben C-Charakteristik) und 4.13 sind zugelassen.

Zur Herleitung der Adverbialsätze (10.7) folgen wir der Darstellung von Hartung¹⁶¹. Demnach gehen Adverbialsätze auf die Ersetzung eines von einer Adverbialbestimmung direkt dominierten Platzhalters P_n durch ein Demonstrativelement Dem_S und die Adjunktion eines Satzes zu diesem Demonstrativelement zurück. Derartige Transformationsprozesse haben wir oben schon bei der Einbettung von Subjekt- bzw. Objektsätzen kennengelernt (Vgl. 3.2.4.1; (T₁₃), (T₁₄)); wir können uns daher hier kürzer fassen. Als Beispiel nehmen wir die Ableitung eines Kausalsatzes; die entscheidende Adjunktionstransformation hat etwa folgende Gestalt¹⁶²:

$$(T_{20}) \quad X - I_A - S - Y - \left[\left[\begin{array}{l} [\text{kaus}] \text{Präp} - \text{Dem}_S - k_{\text{präp}} \\ \text{Dem}_S - k_{\text{präp}} - [\text{kaus}] \text{Präp} \end{array} \right] \right] AP - Z$$

| | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|-------------|---|---|-----|
| SB: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | ⇒ | OPT |
| SV: | 1 | ∅ | ∅ | 4 | 5+[kaus]K+3 | 6 | | |

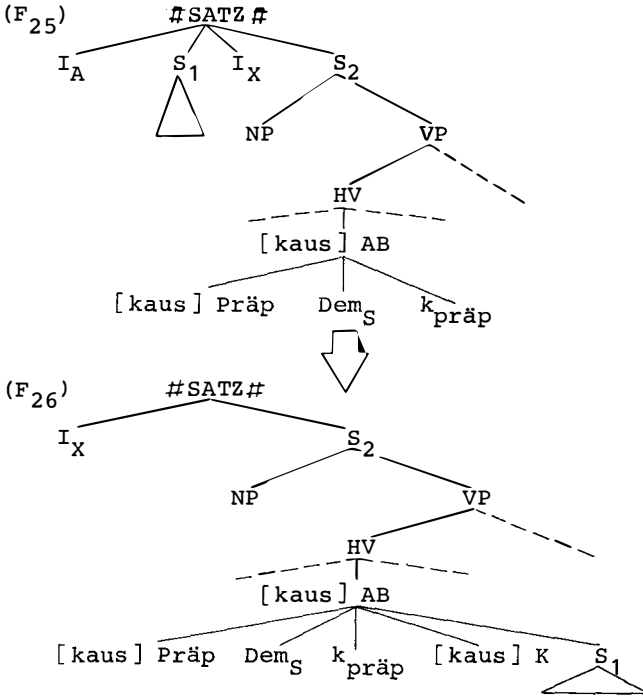
Symbole: [kaus] kausale Charakteristik
 k_{präp} Kennzeichen des präpositionalen Kasus

Die Präposition wird in der Ausgangskette an zwei verschiedenen Stellen eingeführt, damit Quasinominalisierungen

161 Vgl. HARTUNG (1964), S.116-208.

162 Vgl. HARTUNG (1964), S.116-125.

wie *trotz+dem* (aus der Anfangsstellung der Präposition) und *des+wegen* (aus der Endstellung) gebildet werden können. Die folgenden Baumdiagramme veranschaulichen den Vorgang der Adjunktion:



So sind die folgenden Sätze ableitbar bzw. auf der Basis bestimmter Beschränkungen¹⁶³ für Dem_S und $[kaus]K$ ausgeschlossen:

- (139) Klaus ärgert sich (deshalb), weil es regnet.
 (140) Klaus ärgert sich, da die Flasche leer ist.
 (141) Klaus ist stolz aufgrund dessen, daß er gesiegt hat.
 (142) Klaus machte Karriere aufgrund der Tatsache, daß die Tochter des Chefs ein Auge auf ihn geworfen hatte.
 (143) Weil die Flasche leer ist, trinkt Klaus deshalb nichts mehr.

163 Formuliert bei HARTUNG (1964), S.119f.

- (144) *Er trinkt auf Grund dessen nichts mehr, weil die Flasche leer ist.
- (145) *Daß es regnet, auf Grund dessen freut sich der Frosch.
- (146) *Er ist deshalb in Eile, da Eva ihn erwartet.

3.2.9.2 Ergebnisse:

| | Freispiel | | | | Test | | | |
|------|-----------|-------------|-------------|------|-------------|-------------|-------|------|
| | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. |
| 10.1 | 0.61 | <u>0.62</u> | <u>0.49</u> | 0.56 | 0.32 | 0.54 | 0.43 | 0.21 |
| 10.2 | 0.22 | <u>0.25</u> | <u>0.21</u> | 0.15 | 0.30 | 0.25 | 0.42 | 0.66 |
| 10.3 | 0.03 | <u>0.03</u> | <u>0.11</u> | 0.07 | <u>0.02</u> | <u>0.17</u> | 0.05 | 0.11 |
| 10.4 | 0.13 | <u>0.06</u> | <u>0.18</u> | 0.15 | 0.09 | 0.01 | 0.02 | |
| 10.5 | | 0.002 | 0.001 | 0.01 | | 0.01 | 0.01 | |
| 10.6 | | 0.002 | 0.001 | 0.01 | 0.02 | | 0.005 | |
| 10.7 | 0.01 | 0.04 | 0.03 | 0.05 | 0.02 | 0.02 | 0.08 | 0.02 |

Im Freispiel finden sich die wichtigsten Veränderungen zwischen vier und fünf Jahren. Mit fünf Jahren läßt die Häufigkeit der 'einfachen' Ausdrücke (10.1, 10.2) nach, während komplexere Ausdrücke (10.3, 10.4) zunehmen. Diese sich mit Signifikanz abzeichnende Tendenz ist allerdings insofern zu relativieren, als auch die Dreijährigen die durch 10.4 beschriebenen Adverbialphrasen öfter verwenden als die Vierjährigen. Die Kombination einer Präpositionalphrase mit zwei einfachen Adverbien bzw. einer weiteren Präpositionalphrase (10.5, 10.6) beginnt sich erst etwa mit sechs Jahren einzuspielen; auch im Test ist der Gebrauch noch ziemlich inkonsistent. Adverbialsätze (10.7) hingegen werden schon von den Dreijährigen realisiert, mit zunehmendem Alter werden sie häufiger.

Im Test liegt der Schwerpunkt allgemein auf der Regel 10.2. Einfache Präpositionalphrasen (10.4) werden durchweg seltener produziert, ebenso einfache Adverbien (10.1).

Insgesamt kann man kaum sagen, daß die Komplexität der Adverbialgruppen im Test abnimmt.

| | Freispiel | | Test | |
|-------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | MS | US | MS | US |
| 1o.1 | o.54 | o.56 | o.39 | o.35 |
| 1o.2 | o.2o | o.23 | <u>o.39</u> | <u>o.52</u> |
| 1o.3 | o.o8 | o.o5 | o.1o | o.o8 |
| ----- | | | | |
| 1o.4 | o.12 | o.13 | o.o2 | o.o07 |
| 1o.5 | o.o05 | | o.o2 | o.o05 |
| 1o.6 | o.o03 | o.o02 | o.o04 | o.o07 |
| ----- | | | | |
| 1o.7 | <u>o.o5</u> | <u>o.o3</u> | o.o6 | o.o3 |

In der Freispielsituation verwenden die Kinder aus der Mittelschichtgruppe signifikant mehr Adverbialsätze, so daß sich hier die Hypothese (H1) bestätigt. Grundsätzlich aber gehören Adverbialsätze zur Kompetenz der Kinder aus der Unterschichtgruppe, d.h. es geht hier um Variationen der Performanz. Im Test ergibt sich eine signifikante Differenz bei der Regel 1o.2. Die Kinder aus der Unterschichtgruppe haben ihre Adverbialphrasen zu fast 9o Prozent durch die Regeln 1o.1 und 1o.2 expandiert, während ihr Anteil an den Regeln 1o.3 bis 1o.5 und 1o.7 im Test absinkt. Auch die Resultate der Testsituation deuten auf eine Bestätigung der Hypothese hin; da uns hier aber eine deutliche statistische Signifikanz fehlt, müssen wir bei der Interpretation vorsichtig sein.

| | Freispiel | | Test | |
|-------|-----------|------|------|------|
| | MS | US | MS | US |
| 1o.1 | o.68 | o.53 | o.13 | o.5o |
| 1o.2 | o.19 | o.25 | o.25 | o.34 |
| 1o.3 | o.o5 | | | o.o4 |
| ----- | | | | |
| 1o.4 | o.o6 | o.2o | o.13 | o.o4 |
| 1o.5 | | | | |
| 1o.6 | | | | o.o4 |
| ----- | | | | |
| 1o.7 | o.o1 | o.o2 | | o.o4 |
| ===== | | | | |

→ 3 Jahre

| | Freispiel | | Test | | |
|-------|-----------|-------|------|------|-----------|
| | MS | US | MS | US | |
| 1o.1 | o.61 | o.62 | o.68 | o.4o | → 4 Jahre |
| 1o.2 | o.23 | o.28 | o.19 | o.31 | |
| 1o.3 | o.o4 | o.o2 | o.o9 | o.24 | |
| ----- | | | | | |
| 1o.4 | o.o6 | o.o6 | o.o2 | | |
| 1o.5 | o.o05 | | o.o1 | o.o1 | |
| 1o.6 | o.o05 | | | | |
| ----- | | | | | |
| 1o.7 | o.o5 | o.o2 | | o.o4 | |
| ===== | | | | | |
| 1o.1 | o.48 | o.49 | o.27 | o.58 | → 5 Jahre |
| 1o.2 | o.17 | o.25 | o.45 | o.38 | |
| 1o.3 | o.14 | o.o7 | o.o8 | o.o2 | |
| ----- | | | | | |
| 1o.4 | o.18 | o.17 | o.o4 | | |
| 1o.5 | | o.o03 | o.o2 | | |
| 1o.6 | | o.o03 | o.o1 | | |
| ----- | | | | | |
| 1o.7 | o.o4 | o.o2 | o.13 | o.o2 | |
| ===== | | | | | |
| 1o.1 | o.52 | o.59 | o.42 | | → 6 Jahre |
| 1o.2 | o.19 | o.11 | o.32 | 1 | |
| 1o.3 | o.o6 | o.o9 | o.22 | | |
| ----- | | | | | |
| 1o.4 | o.13 | o.17 | | | |
| 1o.5 | o.o2 | | | | |
| 1o.6 | o.o2 | o.o05 | | | |
| ----- | | | | | |
| 1o.7 | o.o8 | o.o3 | o.o4 | | |
| ===== | | | | | |

Durch die Hinzunahme des Faktors 'Alter' müssen wir unser Bild etwas modifizieren. Bei keiner Regel ergibt sich eine einheitliche Dominanz einer der sozialen Gruppen. Bei den Dreijährigen hat die Unterschichtgruppe häufiger die komplexen Strukturen 1o.6 (Kombination zweier Präpositionalphrasen) und 1o.7 (Adverbialsatz) realisiert; bei den Vierjährigen dominiert im Freispiel die Mittelschicht bei den Regeln 1o.5 bis 1o.7, während im Test die Unterschichtgruppe mehr Adverbialsätze aufweist. Bei den Fünfjährigen finden wir im Freispiel einen signifikanten Vor-

sprung der Mittelschichtgruppe bei der Erzeugung von Adverbialsätzen und im Test eine Dominanz bei allen Regeln von 10.2 bis 10.7. Bei den Sechsjährigen kommen die komplexen Strukturen, die von den Regeln 10.5 bis 10.7 beschrieben werden, in der Mittelschicht öfter vor; im Test gar hat die Unterschichtgruppe nur die Regel 10.2 angewandt.

Die Inkonsistenz der einzelnen Tendenzen macht eine eindeutige Ablehnung der Nullhypothese unmöglich, wir können nur einige Indizien dafür konstatieren.

| | Freispiel | | Test | |
|-------|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 10.1 | 0.55 | 0.58 | 0.49 | 0.32 |
| 10.2 | 0.21 | 0.22 | 0.31 | 0.45 |
| 10.3 | 0.06 | 0.07 | 0.09 | 0.10 |
| ----- | | | | |
| 10.4 | 0.15 | 0.10 | 0.03 | 0.01 |
| 10.5 | 0.004 | | 0.02 | |
| 10.6 | 0.002 | 0.003 | 0.003 | 0.007 |
| ----- | | | | |
| 10.7 | 0.03 | 0.03 | 0.05 | 0.02 |

Wir finden zwar einige Unterschiede in der Testsituation (10.2: zugunsten der Mädchen; 10.5, 10.7: zugunsten der Jungen), aber die reichen kaum aus, um die Nullhypothese zurückweisen zu können.

Mittelschicht

| | Freispiel | | Test | |
|-------|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 10.1 | 0.55 | 0.57 | 0.38 | 0.50 |
| 10.2 | 0.17 | 0.21 | 0.29 | 0.20 |
| 10.3 | 0.10 | 0.06 | 0.15 | 0.02 |
| ----- | | | | |
| 10.4 | 0.14 | 0.10 | 0.08 | 0.02 |
| 10.5 | 0.01 | | 0.02 | |
| 10.6 | 0.003 | 0.005 | 0.01 | |
| ----- | | | | |
| 10.7 | 0.04 | 0.05 | 0.07 | 0.02 |

Die Differenz ist auf dem 5%-Niveau signifikant, d.h. der Faktor 'Kindergarten' ist hier eindeutig relevanter (H4).

| | Test | | | | | |
|------|-----------|-----------|-----------------|-----------|----------|-----------------|
| | MS(KG II) | US(KG II) | SIG | MS(KG II) | MS(KG I) | SIG |
| 1o.1 | o.61 | o.42 | o.21 | o.61 | o.52 | o.27 |
| 1o.2 | o.14 | o.33 | o.o7 | o.14 | o.11 | o.27 |
| 1o.3 | o.16 | o.16 | o.27 | o.19 | o.o9 | o.38 |
| 1o.4 | o.o6 | o.o2 | o.5o | o.o6 | o.o2 | o.5o |
| 1o.5 | | o.o1 | o.34 | | o.o1 | o.34 |
| 1o.6 | | o.o2 | o.34 | | | |
| 1o.7 | o.o2 | o.o4 | o.34 | o.o2 | o.o5 | o.5o |
| | | | $\Sigma = 2.07$ | | | $\Sigma = 2.26$ |
| | | | $d = 0.29$ | | | $d = 0.38$ |

Die Signifikanzwerte unterscheiden sich deutlich (5%-Niveau) in der durch die Nullhypothese vorhergesagten Richtung. Demnach ist im Test der Faktor 'Schicht' von grösserem Einfluß.

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|-------|-------|-------|
| | +DIA | -DIA | +DIA | -DIA |
| 1o.1 | o.49 | o.52 | o.42 | o.28 |
| 1o.2 | o.21 | o.18 | o.45 | o.36 |
| 1o.3 | o.o8 | o.12 | o.o6 | o.o7 |
| 1o.4 | o.18 | o.14 | o.o3 | o.o3 |
| 1o.5 | | | o.o03 | o.o1 |
| 1o.6 | o.o08 | o.o04 | o.o1 | o.o07 |
| 1o.7 | o.o3 | o.o5 | o.o4 | o.o9 |

Von Differenzen im Sinne von (H5) kann man eigentlich nur im Falle der Adverbialsätze (1o.7) sprechen. Dieses Ergebnis würde gut zur Behauptung der Dialektologie passen, daß Dialektsprecher eher Parataxen als Hypotaxen konstruieren. Tatsache aber ist, daß unser Resultat nicht signifikant ist und die unterschiedlichen Mittelwerte darauf zurückzuführen sind, daß ein Kind aus der Dialektgrup-

pe - es war drei Jahre alt - überhaupt keinen Adverbialsatz produziert hat. Wir müssen also an der Nullhypothese festhalten.

3.2.1o *Zur Charakterisierung der einfachen Adverbien*

3.2.1o.1 Syntaktische Beschreibung

- 11.1 C₁ → temporal
- 11.2 lokal
- 11.3 direktional
- 11.4 instrumental
- 11.5 modal
- 11.6 kausal

- 11.1 Wir ham *gestern* Heiraten gespielt.
- 11.2 Wir war'n gestern nich' *im Kindergarten*.
- 11.3 Jetzt geh'n wir *in die Ecke!*
- 11.4 Wir fahr'n oft *mit'm Auto*.
- 11.5 Das haben wir *anders* gespielt.
- 11.6 *Deswegen* sind wir gestern nich' gekommen.

Daß wir uns bei den Adverbialkennzeichen schon im Bereich der Semantik befinden, dürfte klar sein. Andererseits werden derartige Merkmale auch in einer Syntaxtheorie, die sich als 'autonom' versteht, benötigt, beispielsweise zur Ableitung von Adverbialsätzen. Ob die bei der Ersetzung von C₁ gewählte Reihenfolge einer Komplexitätsordnung in semantischer oder perzeptioneller Hinsicht entspricht, ist nicht sicher; entsprechende Spezialuntersuchungen liegen noch nicht in ausreichendem Umfang vor.

3.2.10.2 Ergebnisse

| | Freispiel | | | | Test | | | |
|------|-------------|-------------|-------------|-------------|------|------|------|------|
| | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. |
| 11.1 | <u>0.26</u> | <u>0.42</u> | 0.37 | 0.55 | 0.15 | 0.34 | 0.19 | 0.37 |
| 11.2 | <u>0.49</u> | <u>0.34</u> | <u>0.29</u> | <u>0.22</u> | 0.19 | 0.08 | 0.08 | |
| 11.3 | 0.13 | 0.13 | 0.18 | 0.12 | 0.08 | 0.07 | 0.26 | 0.13 |
| 11.4 | 0.02 | 0.01 | 0.04 | 0.03 | 0.08 | | | 0.04 |
| 11.5 | 0.10 | 0.10 | 0.09 | 0.10 | | 0.17 | 0.07 | 0.25 |
| 11.6 | | 0.001 | 0.02 | 0.003 | | | | |

Der Gebrauch temporaler Adverbien nimmt mit steigendem Alter zu, sieht man vom Rückgang bei den Fünfjährigen ab. Die Ortsadverbien hingegen verzeichnen mit zunehmendem Alter eine statistisch teilweise signifikante Abnahme und verlieren ihre bei den jüngeren Kindern zentrale Rolle. Die Richtungsadverbien bleiben im Freispiel recht konstant; im Test unterliegen sie uneinheitlichen Schwankungen. Dasselbe gilt auch für die Instrumental- und Modaladverbien. Kausale Adverbien sind bei Kindern diesen Alters noch selten, erst zwischen fünf und sieben Jahren kommen sie öfter vor.

| | Freispiel | | Test | |
|------|-------------|-------------|------|------|
| | MS | US | MS | US |
| 11.1 | 0.46 | 0.39 | 0.42 | 0.49 |
| 11.2 | <u>0.31</u> | <u>0.29</u> | 0.09 | 0.09 |
| 11.3 | <u>0.13</u> | <u>0.17</u> | 0.21 | 0.13 |
| 11.4 | 0.03 | 0.02 | | |
| 11.5 | <u>0.05</u> | <u>0.12</u> | 0.05 | 0.20 |
| 11.6 | 0.01 | ... | | |

Signifikante schichtspezifische Unterschiede finden sich nur im Freispiel: die Mittelschicht verwendet häufiger Ortsadverbien, die Unterschicht häufiger Richtungs- und Modaladverbien. Da wir über die Komplexität der Adverbien zu wenig wissen, können wir zu den Hypothesen keine Aus-

sage machen. Wir begnügen uns damit, die signifikanten Differenzen zu konstatieren und ferner anzumerken, daß die einzelnen Adverbien - abgesehen von den kausalen (11.6) - zur Kompetenz aller Kinder gehören.

| | Freispiel | | Test | | |
|-------|-------------|-------------|------|------|-----------|
| | MS | US | MS | US | |
| 11.1 | o.33 | o.19 | o.17 | o.13 | → 3 Jahre |
| 11.2 | o.51 | o.47 | | o.38 | |
| 11.3 | o.o9 | o.19 | o.17 | | |
| 11.4 | o.o4 | | o.17 | | |
| 11.5 | o.o5 | o.16 | | | |
| 11.6 | | | | | |
| ----- | | | | | |
| 11.1 | o.46 | o.47 | o.44 | o.31 | → 4 Jahre |
| 11.2 | o.35 | o.28 | o.11 | o.o7 | |
| 11.3 | o.15 | o.14 | o.o7 | o.24 | |
| 11.4 | o.o1 | o.o1 | | | |
| 11.5 | o.o3 | o.1o | o.o4 | o.37 | |
| 11.6 | | | | | |
| ----- | | | | | |
| 11.1 | o.35 | o.4o | o.38 | o.79 | → 5 Jahre |
| 11.2 | <u>o.34</u> | <u>o.25</u> | o.17 | | |
| 11.3 | o.17 | o.2o | o.33 | o.19 | |
| 11.4 | o.o4 | o.o5 | o.o2 | | |
| 11.5 | o.o7 | o.11 | o.11 | o.o2 | |
| 11.6 | o.o4 | | | | |
| ----- | | | | | |
| 11.1 | o.63 | o.47 | o.75 | o.5o | → 6 Jahre |
| 11.2 | o.23 | o.21 | | | |
| 11.3 | o.o8 | o.16 | o.25 | | |
| 11.4 | o.o2 | o.o05 | ... | ... | |
| 11.5 | o.o5 | o.15 | | o.5o | |
| 11.6 | | o.o05 | | | |

Temporala dverbien: Die Mittelschichtgruppe dominiert bei den Drei- und Sechsjährigen sowie bei den Vierjährigen im Test, die Unterschichtgruppe nur bei den Fünfjährigen.

Ortsadverbien: Außer bei den Dreijährigen im Test ist hier stets die Mittelschichtgruppe im Vorteil.

Direktionaladverbien: Sie finden sich häufiger in der Unterschichtgruppe bei den Dreijährigen (Freispiel), den Vierjährigen (Test), den Fünf- und Sechsjährigen (Freispiel). In den anderen Fällen hat die Mittelschichtgruppe diesen Typ häufiger realisiert. Insgesamt ist die Verteilung also recht ausgeglichen.

Instrumentaladverbien: Bei den Dreijährigen, den Fünfjährigen (Test) und bei den Sechsjährigen verfügt die Mittelschichtgruppe über die größeren Frequenzen, sonst sind kaum Differenzen vorhanden.

Modaladverbien: Die meisten Adverbien dieses Typs hat die Unterschichtgruppe, abgesehen von den Fünfjährigen (Test).

Kausaladverbien: Bei den Fünfjährigen treten sie nur in der Mittelschichtgruppe, bei den Sechsjährigen nur in der Unterschichtgruppe auf.

Einheitliche Tendenzen im Sinne eines schichtspezifischen Gebrauchs der Adverbien lassen sich nicht feststellen.

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 11.1 | 0.30 | 0.44 | 0.27 | 0.52 |
| 11.2 | 0.42 | 0.32 | 0.09 | 0.08 |
| 11.3 | 0.14 | 0.14 | 0.16 | 0.17 |
| 11.4 | 0.02 | 0.02 | 0.005 | 0.03 |
| 11.5 | 0.11 | 0.08 | 0.15 | 0.12 |
| 11.6 | 0.01 | ... | | |

Signifikante Unterschiede liegen nicht vor. Die Mädchen dominieren bei den Temporaladverbien, die Jungen bei den Lokal- und Modaladverbien sowie (geringfügig) bei den Kausaladverbien.

Mittelschicht

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 11.1 | 0.32 | 0.48 | 0.39 | 0.25 |
| 11.2 | 0.42 | 0.35 | 0.10 | 0.06 |
| 11.3 | 0.10 | 0.13 | 0.23 | 0.31 |
| 11.4 | 0.05 | 0.02 | 0.02 | 0.08 |
| 11.5 | 0.07 | 0.03 | 0.02 | 0.06 |
| 11.6 | 0.04 | | | |

Unterschicht

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 11.1 | 0.40 | 0.38 | 0.24 | 0.56 |
| 11.2 | 0.28 | 0.32 | 0.06 | 0.19 |
| 11.3 | 0.18 | 0.15 | 0.18 | |
| 11.4 | 0.01 | 0.02 | | |
| 11.5 | 0.14 | 0.11 | 0.28 | 0.25 |
| 11.6 | | 0.003 | | |

Keine der Differenzen ist signifikant. Innerhalb der Mittelschichtgruppe haben die Jungen mehr Temporaladverbien (Test), Ortsadverbien, Instrumentaladverbien (Freispiel), Modaladverbien (Freispiel) und Kausaladverbien realisiert. Innerhalb der Unterschichtgruppe dominieren die Mädchen bei den Temporaladverbien (Test), Lokaladverbien, Direktionaladverbien und Kausaladverbien.

Freispiel

| | MS(KG II) | US(KG II) | SIG | MS(KG II) | MS(KG I) | SIG |
|------|-----------|-----------|------|-------------|-------------|-------|
| 11.1 | 0.36 | 0.38 | 0.34 | 0.36 | 0.41 | 0.38 |
| 11.2 | 0.35 | 0.34 | 0.21 | 0.35 | 0.35 | 0.46 |
| 11.3 | 0.11 | 0.15 | 0.27 | 0.11 | 0.18 | 0.15 |
| 11.4 | 0.02 | 0.01 | 0.42 | 0.02 | 0.04 | 0.21 |
| 11.5 | 0.16 | 0.12 | 0.38 | <u>0.16</u> | <u>0.02</u> | 0.004 |
| 11.6 | | | | | | |

$$\Sigma = 1.62$$

$$d = 0.32$$

$$\Sigma = 1.20$$

$$d = 0.24$$

| | Test | | | | | |
|------|-----------|-----------|-----------------|-----------|----------|-----------------|
| | MS(KG II) | US(KG II) | SIG | MS(KG II) | MS(KG I) | SIG |
| 11.1 | 0.61 | 0.34 | 0.18 | 0.61 | 0.30 | 0.15 |
| 11.2 | 0.21 | 0.19 | 0.53 | 0.21 | 0.07 | 0.34 |
| 11.3 | 0.01 | 0.24 | 0.11 | 0.01 | 0.11 | 0.27 |
| 11.4 | 0.04 | | 0.38 | 0.04 | 0.07 | 0.50 |
| 11.5 | 0.13 | 0.22 | 0.53 | 0.13 | 0.05 | 0.38 |
| 11.6 | | | | | | |
| | | | $\Sigma = 1.73$ | | | $\Sigma = 1.64$ |
| | | | $d = 0.35$ | | | $d = 0.33$ |

In beiden Situationen verhalten sich die Kinder aus demselben Kindergarten ähnlicher als die Kinder, die derselben sozialen Gruppe angehören. Der Faktor 'Kindergarten' ist hier also von größerer Relevanz (H4).

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|------|-------------|-------------|
| | +DIA | -DIA | +DIA | -DIA |
| 11.1 | 0.38 | 0.38 | 0.55 | 0.41 |
| 11.2 | 0.33 | 0.34 | 0.14 | 0.11 |
| 11.3 | 0.16 | 0.15 | <u>0.09</u> | <u>0.34</u> |
| 11.4 | 0.03 | 0.04 | 0.007 | 0.07 |
| 11.5 | 0.10 | 0.07 | 0.05 | 0.08 |
| 11.6 | 0.002 | 0.02 | | |

Relevante Unterschiede finden sich nur im Test. Die Kinder aus dem Dialektmilieu dominieren bei den Temporal- und Lokaladverbien, haben aber signifikant weniger Direktionaladverbien, weniger Instrumentaladverbien und Modaladverbien realisiert. Die nicht vom Dialekt beeinflussten Kinder haben außerdem einen größeren Anteil an Kausaladverbien, die - bezeichnenderweise - nur im Freispiel vorkommen.

3.2.11 Zur Charakteristik der Adverbialsätze

3.2.11.1 Syntaktische Beschreibung

12.1 C₂ → KAUSAL

12.2 KONDITIONAL

12.3 MODAL

12.4 TEMPORAL

12.5 FINAL

12.1 Ich bin 'n Blutsauger, *weil ich Blut mag.*

12.2 *Wenn du keine hast, such' ich eine.*

12.3 Ich kann weiße Blumen malen, *wie ich will.*

12.4 Was habt ihr denn alles gekriegt, *als ich krank war?*

12.5 Paßt mal auf, *daß da kein Hund beigeht!*

Die mit den Regeln 12.1 bis 12.4 beschriebenen Adverbialsätze sind auf der Basis des Modells von Hartung als Adjunktionen zu einer Quasinominalisierung ableitbar¹⁶⁴; das Prinzip haben wir am Beispiel des Kausalsatzes schon kennengelernt. Als Modalsätze verstehen wir hier nur die 'Vergleichssätze' des folgenden Typs:

(147) Peter verhält sich so, wie man es von ihm erwartet.

Ausgangspunkt der Ableitung sind zwei Teilketten mit modalen Adverbien, von denen mindestens eines durch ein Demonstrativelement mit modaler Charakteristik, ein Demonstrativelement [mod]Dem_S, zu ersetzen ist¹⁶⁵:

(147') Peter verhält sich + [mod]AP. Man erwartet es von ihm [mod]Dem_S.

Bei der Einbettung wird dann die entsprechende modale Konjunktion eingeführt und das Demonstrativelement der zweiten Kette eliminiert. Diese grobe Skizze mag hier genügen¹⁶⁵.

164 Vgl. HARTUNG (1964), 3.5 bis 3.9.

165 Vgl. HARTUNG (1964), S.171.

Die Temporalsätze und die Kategorie Tempus behandeln wir etwas ausführlicher, vor allem unter 3.2.12.

Jeder Text hat eine Zeitstruktur, die eine Umstellung der Sätze nur in sehr begrenztem Maße erlaubt. An diesem Phänomen läßt sich beispielsweise die Vertextung konversationeller Erzählungen als Aufbau einer bestimmten Struktur von Zeit, Raum und Handlungsmerkmalen zeigen¹⁶⁷.

Jeder Satz ist durch eine zeitliche Relation zur dargestellten Handlung bzw. zum dargestellten Zustand in der Basis zu kennzeichnen, die einerseits auf die Teilsätze, andererseits auf Konjunktionen, Adverbialphrasen und Verb abzubilden ist. Nicht jedes Temporaladverb verlangt in gleicher Weise nach Kongruenz mit dem Tempusmorphem:

(148) Gestern war ich im Kino.

*Gestern bin ich im Kino.

*Gestern werde ich im Kino sein.

(*) Gestern werde ich im Kino gewesen sein¹⁶⁸.

Gestern bin ich im Kino gewesen.

Gestern war ich im Kino gewesen.

(149) Heute war ich im Kino.

Heute bin ich im Kino.

Heute werde ich im Kino sein.

Heute werde ich im Kino gewesen sein.

Heute bin ich im Kino gewesen.

Heute war ich im Kino gewesen.

Andererseits gibt es sprechzeitsensitive Adverbien, die das Tempus des Satzes bestimmen¹⁶⁹:

| | | | | |
|------------------|---|---|-----------------------|-------------------------|
| Adv _s | → | { | gestern, vorhin... | / T [a vor s] |
| | | | nachher, demnächst... | / T [a nach s] |
| | | | jetzt, nun... | / T ~ [a vor s] |
| | | | einst, heute... | / T [a {vor nach} s] |
| | | | | } |

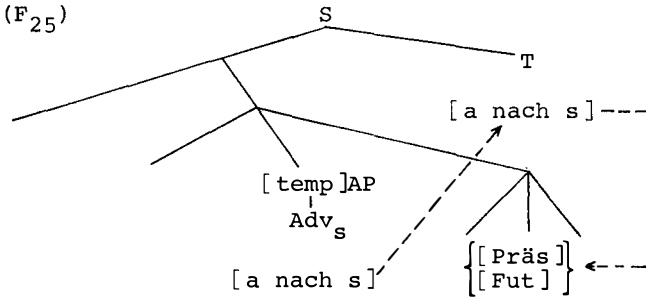
166 Ausführlicher HARTUNG (1964), S.174ff.

167 Im Ansatz bei LABOV - WALETZKY (1967 (1973 dt.)).

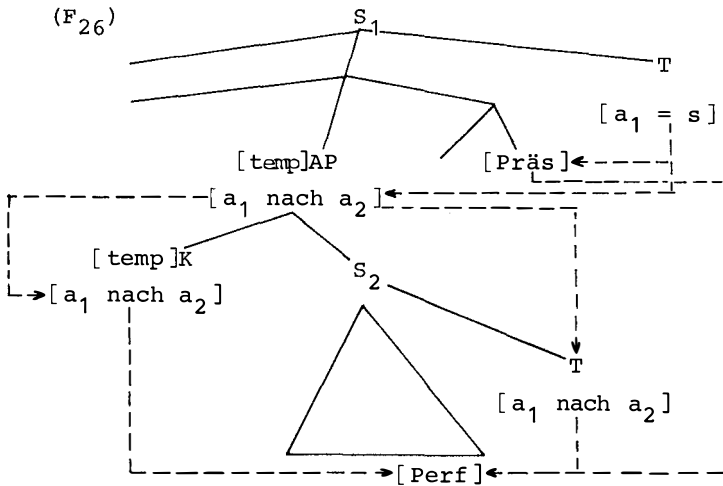
168 Nur in hypothetischer Lesart nicht abweichend.

169 Vgl. WUNDERLICH (1970), S.191.

Symbole: a = Zeit der Handlung ~ = Negation
 s = Sprechzeit
 T = Tempus des Satzes



Möglich ist auch die Ersetzung einer Adverbialphrase durch eine zeitrelational markierte Präposition mit einem Platzhalter für Nominalisierungen oder Quasinominalisierungen. Dieser Platzhalter ist die Basis für die Adjunktion temporaler Teilsatzketten¹⁷⁰. Zugleich wird eine Konjunktion selegiert, die die Tempusrelation zwischen Hauptsatz und Adverbialphrase korrekt wiedergibt. Die Zeitreferenz von Matrixsatz und Konjunktion bestimmen dann die für das Verb maßgeblichen Tempusmerkmale des eingebetteten Satzes. Dieser Vorgang kann wie folgt veranschaulicht werden:



170 Einzelheiten bei HARTUNG (1964), S.140-155.

- (150) Ich gehe schwimmen, nachdem ich einen Hering gegessen habe.

Die Finalsätze werden von Hartung durch "sekundäre Einbettungstransformationen" hergeleitet:

"Wir erhalten eine angemessenere Grundlage für die semantische Interpretation, wenn wir die Finalsätze auf Kausal- oder Konditionalsätze mit *will* zurückführen. Darin käme unmittelbar zum Ausdruck (...), daß die Finalität ein Wollen und ein Ziel (Motiv, Beweggrund) voraussetzt."¹⁷¹

Hartung postuliert demnach eine Äquivalenz zwischen den folgenden Satzpaaren:

- (151) Klaus besucht den Onkel, damit er etwas bekommt.
 (151') Klaus besucht den Onkel, weil er etwas bekommen will.
 (152) Klaus beschützt Fritzchen, damit ihm nichts passiert.
 (152') Klaus beschützt Fritzchen, weil er will, daß ihm nichts passiert.
 (153) Türen haben Klincken, damit man sie öffnen kann.
 (153') Türen haben Klincken, weil man will, daß man sie öffnen kann.

Für diese Fälle erscheint Hartungs Vorschlag zumindest durchführbar.

Schwieriger zu behandeln sind die Sätze:

- (154) Die Pflanze streckt sich der Sonne entgegen, damit sie genug Licht bekommt.
 (155) Wolken müssen am Himmel sein, damit es regnen kann.

Hartung folgend könnte man für (154) als Paraphrase ansetzen:

- (154') Die Pflanze streckt sich der Sonne entgegen, weil sie $\left. \begin{array}{l} \text{'will'} \\ \text{'danach strebt'} \\ \vdots \end{array} \right\}$, daß sie genug Licht bekommt.

Dann müßte man (154) so interpretieren, als werde meta-

171 HARTUNG (1964), S.199f.

phorisch einer nichtmenschlichen Entität intentionales Verhalten unterstellt. Möglich wäre aber auch eine funktional-teleologische Lesart wie in:

(156) Adler haben Krallen, damit sie ihre Opfer packen können.

Für (156) und (154) erschiene mir Hartungs (oder eine verwandte) Lösung doch recht künstlich.

Als Paraphrase für (155) könnte gelten:

(155') Wolken müssen am Himmel sein, wenn es möglich sein soll, daß es regnet.

Hier wird die Verwandtschaft mit den Konditionalsätzen eher deutlich. Hartungs Vorschlag war ja gerade dadurch motiviert, daß die Beziehungen zwischen Finalsätzen auf der einen und Kausal- oder Konditionalsätzen auf der anderen Seite zum Ausdruck gebracht werden sollten. Interessant ist, daß Hartung genau da in Schwierigkeiten gerät, wo er sich zu sehr von semantischen Erwägungen leiten läßt.

Es scheint mir geboten, die Finalsätze als eigenständigen Adverbialsatztyp zu behandeln und eine auch semantisch zureichend motivierte Lösung zu suchen¹⁷².

3.2.11.2 Ergebnisse

| | Freispiel | | | | Test | | | |
|------|-----------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. |
| 12.1 | 0.50 | 0.32 | 0.15 | 0.11 | 0.25 | 0.04 | | 0.25 |
| 12.2 | 0.09 | 0.27 | 0.21 | 0.26 | 0.25 | 0.21 | 0.22 | |
| 12.3 | 0.17 | 0.03 | 0.20 | 0.15 | | | | |
| 12.4 | | 0.02 | 0.07 | 0.19 | | | 0.03 | |
| 12.5 | | | | 0.04 | | | | |

172 Daß eine Ableitung über eine finale Adverbialbestimmung nicht ohne weiteres möglich ist, zeigt:

(154'') Die Pflanze bekommt genug Licht. Zu diesem Zweck streckt sie sich der Sonne entgegen.

Kausal- und Konditionalsätze (12.1; 12.2) sind schon bei den Dreijährigen sehr verbreitet; die Zahl der Kausalsätze ist im Freispiel mit zunehmendem Alter sogar geringer, während die komplexeren Modal-, Temporal- und Finalsätze häufiger werden. Modalsätze finden sich bei den Dreijährigen noch nicht, Finalsätze sind überhaupt erst bei den Sechsjährigen anzutreffen.

Eine Reihenfolge des Erwerbs der einzelnen Satzmuster, die der hier beobachteten entspricht, konstatiert Hans Ramge¹⁷³. Er bezieht sich dabei auf den Spracherwerb seiner Kinder sowie auf einen Satzimitationstest mit 70 Vorschulkindern. Etwas abweichende Ergebnisse erhielt H. Grimm¹⁷⁴: der häufigste Satztyp ist der Temporalsatz, gefolgt vom Konditional- und vom Kausalsatz. Zwischen 3,5 und 4,5 finden sich die ersten Finalsätze, mit 3,5 Jahren sogar schon ein Konzessivsatz. Dazu kann ich ergänzen, daß ich außerhalb des Beobachtungszeitraums ein dreijähriges Mädchen (Kindergarten II, Mittelschicht) einen durch die Konjunktion *trotzdem* eingeleiteten Konzessivsatz äußern hörte. Die entscheidende Phase des Erwerbs komplexer Sätze liegt vermutlich zwischen 26 und 40 Monaten, je nach Satztyp. Eine wichtige Rolle spielt hier sicher das Vorhandensein einer entsprechenden Auslöser-situation. Nicht immer ist in dieser Zeit die den jeweiligen Konjunktionen analoge logische Operation involviert. Das relativ späte Auftreten der temporalen Nebensätze ist dadurch erklärbar, daß ihre Funktion zunächst überwiegend von Satzkoordinationen, deren zweites Konjunkt mit *und dann*, *und da* etc. eingeleitet ist, wahrgenommen wird¹⁷⁵:

Eva (4J.): "Da muß man 'ne Wasserleitung haben: xx Weißte?
 xx Da kommt dann Wasser 'raus in 's Haus 'rin,
 und dann kommt da so 'n Bauarbeiter. xx"

173 RAMGE (1973), S.96ff.

174 GRIMM (1973), S.145.

175 Das belegt empirisch E. CLARK (1970a), S.279.

Die Ergebnisse der Spracherwerbsforschung lassen soziolinguistische Untersuchungen, die beispielsweise die Verteilung von Adverbialsätzen bei Zehnjährigen thematisieren, als anachronistisch erscheinen, im doppelten Sinne des Wortes.

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|------|------|------|
| | MS | US | MS | US |
| 12.1 | 0.29 | 0.14 | 0.09 | 0.12 |
| 12.2 | 0.36 | 0.17 | 0.34 | 0.06 |
| 12.3 | 0.16 | 0.12 | | |
| 12.4 | 0.09 | 0.03 | 0.02 | |
| 12.5 | 0.01 | | | |

Kinder aus der Mittelschichtgruppe realisieren signifikant häufiger Kausalsätze (12.1) im Freispiel, während im Test nur ein geringer Vorsprung der Unterschichtgruppe besteht. Auch bei den anderen Teilsatztypen finden wir eine mehr oder weniger ausgeprägte Dominanz der Mittelschicht, auch wenn hier die Differenzen statistisch nicht signifikant sind. Zweifellos ist eine Kausalkonstruktion als eine komplexe Struktur zu werten - ungeachtet der Tatsache, daß im Regelblock 12 noch komplexere Strukturen beschrieben werden. Daher ist schon das Ergebnis für die Regel 12.1 (Freispiel) ein Hinweis darauf, daß in diesem Bereich die Nullhypothese abgelehnt werden kann.

| | Freispiel | | Test | | |
|------|-----------|------|------|------|-----------|
| | MS | US | MS | US | |
| 12.1 | 0.50 | 0.50 | | 0.50 | → 3 Jahre |
| 12.2 | 0.17 | | 0.50 | | |
| 12.3 | 0.33 | | | | |
| 12.4 | | | | | |
| 12.5 | | | | | |
| 12.1 | 0.47 | 0.17 | | 0.11 | → 4 Jahre |
| 12.2 | 0.47 | 0.17 | 0.33 | 0.22 | |
| 12.3 | 0.07 | | | | |
| 12.4 | ... | ... | | | |
| 12.5 | | | | | |

| | Freispiel | | Test | | |
|---|-----------|------|------|----|-----------|
| | MS | US | MS | US | |
| 12.1 | 0.29 | | | | → 5 Jahre |
| 12.2 | 0.17 | 0.25 | 0.44 | | |
| 12.3 | 0.15 | 0.25 | | | |
| 12.4 | 0.15 | | 0.06 | | |
| 12.5 | | | | | |
| <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> | | | | | |
| 12.1 | 0.22 | | 0.50 | | → 6 Jahre |
| 12.2 | 0.36 | 0.17 | | | |
| 12.3 | 0.14 | 0.17 | | | |
| 12.4 | 0.22 | 0.17 | | | |
| 12.5 | 0.07 | | | | |

Im Freispiel läßt sich gut zeigen, wie das Spektrum der realisierten Satzmuster mit zunehmendem Alter größer wird. Deutlich wird aber auch, daß die Variationsbreite bei der Mittelschichtgruppe stets größer ist. Daher können wir, auch wenn die Differenzen bei den Vier- und Fünfjährigen nicht statistisch signifikant sind, die Nullhypothese zurückweisen. Im Test findet sich bei den Fünf- und Sechsjährigen aus der Unterschicht überhaupt keine Realisation des Regelblocks 12. Hier gilt es eindeutig, die Nullhypothese abzulehnen, wenn man auch mit Schlüssen auf Kompetenzdefekte zurückhaltend sein sollte. Eher ist es wohl der Zwang der Testsituation, der sich in diesem Resultat niederschlägt.

| | Freispiel | | Test | |
|------|-------------|-------------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 12.1 | 0.26 | 0.25 | 0.11 | 0.08 |
| 12.2 | 0.18 | 0.23 | 0.20 | 0.17 |
| 12.3 | <u>0.02</u> | <u>0.18</u> | | |
| 12.4 | 0.04 | 0.09 | 0.02 | |
| 12.5 | 0.01 | | | |

Der Hauptunterschied ist, daß die Mädchen mit statistischer Signifikanz mehr Modalsätze produziert haben. Allerdings findet sich bei den Mädchen überhaupt kein Fi-

nalsatz sowie im Test kein Temporalsatz. Daher ist es kaum möglich, der ungerichteten Hypothese (H2) eine bestimmte Tendenz zuzuordnen. Eine Entscheidung über die Hypothese ist - wenn sie über die Angabe inkonsistenter Tendenzen hinaus sinnvoll ist - nur im Sinne der Nullhypothese angebracht.

Mittelschicht

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 12.1 | 0.42 | 0.37 | 0.25 | |
| 12.2 | 0.17 | 0.19 | 0.25 | 0.25 |
| 12.3 | 0.05 | 0.25 | | |
| 12.4 | 0.16 | 0.12 | | |
| 12.5 | 0.04 | | | |

Unterschicht

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 12.1 | 0.13 | 0.25 | 0.08 | 0.25 |
| 12.2 | 0.13 | 0.25 | 0.17 | |
| 12.3 | | 0.17 | | |
| 12.4 | | 0.08 | | |
| 12.5 | | | | |

Keine der Differenzen ist statistisch signifikant. Aber innerhalb der Mittelschichtgruppe sind es die Jungen und innerhalb der Unterschichtgruppe die Mädchen, die mehr verschiedene Satzmuster verwenden, so daß unter diesem Aspekt die Nullhypothese abgelehnt werden kann.

Freispiel

| | MS (KG II) | US (KG II) | SIG | MS (KG II) | MS (KG I) | SIG |
|------|------------|------------|------|------------|-----------|------|
| 12.1 | 0.20 | 0.30 | 0.38 | 0.20 | 0.27 | 0.38 |
| 12.2 | 0.20 | 0.10 | 0.50 | 0.20 | 0.60 | 0.11 |
| 12.3 | | | | | 0.13 | 0.38 |
| 12.4 | | | | | | |
| 12.5 | | | | | | |

$$\Sigma = 0.88$$

$$d = 0.44$$

$$\Sigma = 0.87$$

$$d = 0.29$$

| | Test | | | | | |
|------|-----------|-----------|-----------------|-----------|----------|-----------------|
| | MS(KG II) | U3(KG II) | SIG | MS(KG II) | MS(KG I) | SIG |
| 12.1 | 0.30 | 0.27 | 0.50 | 0.30 | | 0.38 |
| 12.2 | 0.10 | 0.13 | 0.50 | 0.10 | 0.55 | 0.11 |
| 12.3 | | | | | | |
| 12.4 | | | | | 0.05 | 0.38 |
| 12.5 | | | | | | |
| | | | $\Sigma = 1.00$ | | | $\Sigma = 0.87$ |
| | | | $d = 0.50$ | | | $d = 0.29$ |

Die Durchschnittswerte bestätigen die Hypothese (H4), also die im Vergleich zur sozialen Herkunft größere Relevanz des Faktors 'Kindergartenzugehörigkeit'.

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|------|------|------|
| | +DIA | -DIA | +DIA | -DIA |
| 12.1 | 0.17 | 0.22 | 0.17 | |
| 12.2 | 0.25 | 0.24 | 0.17 | 0.46 |
| 12.3 | 0.11 | 0.25 | | |
| 12.4 | 0.14 | 0.12 | | 0.04 |
| 12.5 | | | | |

Es finden sich zwar einige Differenzen (12.1; 12.2 (Test); 12.3 (Freispiel); 12.4 (Test)); sie sind aber nicht statistisch signifikant, so daß wir die Hypothese (H5) nicht als bestätigt betrachten können.

3.2.12 Die Struktur des Auxiliarteils: Tempus, Modus und Genus Verbi

3.2.12.1 Syntaktische Beschreibung des Tempus

13.0' AUX → TM GVI

Diese Regel, die in unserem Rahmen nur syntaktische Funktion hat, zerlegt das Auxiliar in ein Tempussymbol 'TM', das Anlaß zur Bildung der Tempusformen des Verbs gibt, und in einen das Genus des Verbs spezifizierenden Index

'GVI'. Bevor wir uns TM näher zuwenden können, müssen wir noch die Expansion des oben im Nukleus eingeführten Symbols 'T' (Tempusmarkierung des Satzes) angeben, die die entscheidende Bedingung für die Ableitung der Tempusmorpheme darstellt¹⁷⁶:

(T₂₁)

$$\begin{array}{l}
 T [a \text{ vor } s] \Rightarrow T \left\{ \begin{array}{l} [\text{PRÄT}] \\ [\text{PERF}] \\ [\text{PLQU}] / T [a_1 \text{ vor } a_2] \end{array} \right\} \\
 T [a \text{ übl } s] \Rightarrow T [\text{PRÄS}] \\
 T [a \text{ nach } s] \Rightarrow T \left\{ \begin{array}{l} [\text{PRÄS}] \\ [\text{FUT I}] \end{array} \right\}
 \end{array}$$

'übl' bezeichnet die Relation des Sich Überlappens von Aktzeit ('a') und Sprechzeit ('s'). Das Futur II fehlt, da es im Korpus nicht vorkam. Für das Plusquamperfekt ('PLQU') ist als Bedingung angegeben worden, daß die im Hauptsatz ausgedrückte Aktzeit ('a₁') in der Relation der Vorzeitigkeit zur Aktzeit ('a₂') eines Nebensatzes, eines Satzkonjunktes, einer Adverbialphrase oder eines Hauptsatzes in der sprachlichen Umgebung steht. Abweichungen von dieser Bedingung sind in der Umgangssprache bisweilen anzutreffen, beispielsweise in Erzählungen. Die folgenden Sätze können die Bedingung für das Plusquamperfekt im Hauptsatz illustrieren:

- (157) (a) Es war dunkel, und Klaus hatte schon die Nachtmütze aufgesetzt.
 (b) Als Petra ihn besuchte, hatte Klaus schon geschlafen.
 (c) Schon vor Anbruch der Nacht hatte Klaus sich schlafen gelegt.
 (d) Petra kam spät. Klaus hatte schon geschlafen.

Wir werden nun die Bedingungen für die Expansion von T in Relation zu einem anderen Satz oder zu einem Adverb

176 Vgl. die Notation von WUNDERLICH (1970), S.345f.

angeben; es geht also um die Zeitenfolge und ihre Regularitäten. Die folgenden Regeln erstrecken sich auf das Tempus in abhängigen Sätzen; auf die Relation der Gleichzeitigkeit brauchen wir nicht einzugehen, da in diesem Fall die Tempora im allgemeinen identisch oder äquivalent (z.B. Futur I und futurisches Präsens) sind.

$$(T_{21}') \quad T [a_1 \text{ nach } a_2] \Rightarrow T \cdot \left[\begin{array}{l} \left\{ \begin{array}{l} [\text{PRÄT}] \\ [\text{PERF}] \end{array} \right\} / T [\text{PRÄS}] \\ \left\{ \begin{array}{l} ?[\text{PRÄT}] \\ [\text{PLQU}] \end{array} \right\} / T [\text{PRÄT}] \\ \left\{ \begin{array}{l} ?[\text{PRÄT}] \\ ?[\text{PERF}] \\ [\text{PLQU}] \end{array} \right\} / T [\text{PERF}] \\ \left\{ \begin{array}{l} [\text{PRÄS}] \\ [\text{PERF}] \end{array} \right\} / T [\text{FUT I}] \\ \left\{ \begin{array}{l} ?[\text{PRÄT}] \\ ?[\text{PERF}] \\ [\text{PLQU}] \end{array} \right\} / T [\text{PLQU}] \end{array} \right]$$

Symbol: ? bezeichnet standardsprachlich weniger akzeptable Sätze bzw. die entsprechenden Regeln

Beispiele:

- (158) Ich frage mich, ob Klaus gestern hier $\left. \begin{array}{l} \text{war.} \\ \text{gewesen ist.} \end{array} \right\}$
- (159) ?Sherlock wußte nicht, daß Watson vor drei Jahren in Australien war.
- (160) Er kochte Kohl, nachdem er die Milch angebrannt hatte.
- (161) ?Petra ist gekommen, nachdem der Regen $\left. \begin{array}{l} \text{aufhörte.} \\ \text{aufgehört} \\ \text{hat.} \end{array} \right\}$
- (162) Petra ist gekommen, nachdem der Regen aufgehört hatte.
- (163) Klaus wird Elise morgen besuchen, wenn sie sich bis dahin beruhigt (hat).
- (164) ?Nachdem Petra ihn $\left. \begin{array}{l} \text{verließ} \\ \text{verlassen hat.} \end{array} \right\}$ hatte Klaus nur Ärger gehabt.
- (165) Petra hatte sich an Klaus herangemacht, nachdem Elise ihn verlassen hatte.

$$\begin{array}{l}
 (T_{21''}) \\
 \\
 T [a_1 \text{ vor } a_2] \Rightarrow T
 \end{array}
 \left[\begin{array}{l}
 \left\{ \begin{array}{l} [\text{PRÄS}] \\ [\text{PERF}] \\ [\text{FUT I}] \end{array} \right\} / T [\text{PRÄS}] \\
 \\
 \left\{ \begin{array}{l} [\text{PRÄT}] \\ [\text{PLQU}] \end{array} \right\} / T [\text{PRÄT}] \\
 \\
 \left\{ \begin{array}{l} [\text{PRÄS}] \\ [\text{PRÄT}] \\ [\text{PERF}] \\ [\text{PLQU}] \end{array} \right\} / T [\text{PERF}] \\
 \\
 \left\{ \begin{array}{l} [\text{PRÄS}] \\ [\text{PERF}] \\ [\text{FUT I}] \end{array} \right\} / T [\text{FUT I}] \\
 \\
 \left\{ \begin{array}{l} [\text{PRÄT}] \\ [\text{PERF}] \\ [\text{PLQU}] \end{array} \right\} / T [\text{PLQU}]
 \end{array} \right]$$

Beispiele:

- (166) Elise kommt zurück, bevor Klaus es sich anders
 {überlegt (hat).}
 {überlegen wird.}
- (167) Es dauert lange, bis Petra die Situation
 {begriff.}
 {begriffen hatte.}
- (168) Wenn der Hahn kräht, ist der Bauer bereits auf-
 standen.
- (169) Es hat geschneit, ehe es {regnete.
 {geregnet hat.}
- (170) Es hat viel Mühe gekostet, bis Cäsar Cleopatra
 alles beigebracht hatte.
- (171) Petra wird darauf bestehen, daß man sie anhört.
- (172) Elise wird das Problem lösen, bevor Petra es
 {begriffen hat.}
 {begreifen wird.}
- (173) Die Stadt hatte mit der Planung begonnen, ehe die
 Bürger wach {wurden.
 {geworden sind.}
- (174) Hans hatte sich schon um Elise gekümmert, bevor
 sie Klaus kennengelernt hatte.

Die folgenden Regeln übertragen die Tempusmerkmale auf das Verb, so daß in der morphologischen Komponente der Grammatik die korrekten Flexionsformen abgeleitet werden können:

$$\text{TM}' \quad \rightarrow \quad \left\{ \begin{array}{l} [\text{PRÄS}] / \text{T} [\text{PRÄS}] \\ [\text{PRÄT}] / \text{T} [\text{PRÄT}] \\ \left\{ \begin{array}{l} \text{hab-} \\ \text{sei-} \end{array} \right\} [\text{PRÄS}] \text{ PP} / \text{T} [\text{PERF}] \\ \text{werd-} [\text{PRÄS}] \text{ INF} / \text{T} [\text{FUT I}] \\ \left\{ \begin{array}{l} \text{hab-} \\ \text{sei-} \end{array} \right\} [\text{PRÄT}] \text{ PP} / \text{T} [\text{PLQU}] \end{array} \right\}$$

Symbol: PP Partizip Perfekt

Die einzelnen Verblexeme müssen eine Markierung erhalten, die festlegt, ob sie Formen des Perfekts und Plusquamperfekts mit dem Hilfsverb *hab-* oder mit dem Hilfsverb *sei-* bilden. Für unsere Untersuchung haben wir die Zerlegung von 'TM' vereinfacht.

Wir können nun die Regeln des Blocks 14 angeben:

- 14.1 TM → PRÄS
- 14.2 PRÄT
- 14.3 PERF
- 14.4 FUT I
- 14.5 PLQU

- 14.1 Ich *sag'* dir mal was.
- 14.2 Gestern *war'n* wa im Zoo.
- 14.3 Und ich *hab'* mich auf'n Trecker *gesetzt*, und dann
 bin ich *gefahren*.
- 14.4 Morgen *werde* ich meine Autos *mitbringen*.
- 14.5 Mein Papa *war* gestern auf's Land *gegangen*.

3.2.12.2 Ergebnisse I

| | Freispiel | | | | Test | | | |
|------|-----------|-------------|-------------|-------|------|------|------|------|
| | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. |
| 14.1 | 0.92 | <u>0.94</u> | <u>0.90</u> | 0.77 | 0.78 | 0.72 | 0.72 | 0.84 |
| 14.2 | 0.01 | 0.01 | 0.02 | 0.17 | | 0.04 | 0.06 | 0.08 |
| 14.3 | 0.07 | 0.05 | 0.08 | 0.06 | 0.22 | 0.15 | 0.03 | 0.05 |
| 14.4 | | 0.001 | | | | 0.01 | 0.05 | |
| 14.5 | | | | 0.008 | | 0.09 | 0.14 | 0.02 |

Während das Präsens im Test relativ konstant verwendet wird, nimmt es im Freispiel mit steigendem Alter an Häufigkeit ab. Das Präteritum zeigt im Freispiel bei den älteren Kindern eine leichte Zunahme; im Test ergibt sich ab vier Jahren ein deutlicher Aufschwung, der mit dem Alter korreliert. Auch das Perfekt erreicht im Test höhere Werte als im Freispiel; das gilt aber nur für die Drei- und Vierjährigen.

Futur I und Plusquamperfekt werden ebenfalls praktisch nur im Test realisiert, und zwar von den Vier- und Fünfjährigen (FUT I) bzw. den Vier- bis Sechsjährigen (PLQU).

Die im Vergleich zum Freispiel hohen Werte im Test bei Präteritum, Futur I und Plusquamperfekt sind fast ausschließlich durch Konjunktivformen zustande gekommen wie in:

- (175) "Ich - xx aber wenn ich - xx jetzt Klaus wär', hätte ich gesagt: "Ich bin gestolpert. Kannst du mich entschuldigen?" xx Hätt' ich gesagt." (Konstantin)
 "Ich würde mich verstecken." (Petra)

Es handelt sich also um Konjunktive, die durch die hypothetischen Interviewfragen bewußt provoziert worden sind:

- (176) VL: "Michael! Was hättest du gemacht, wenn der Andere jetzt böse wäre?"
 Michael: "Ich hätt' ihn dann gehauen! xx"

Daher ist es wohl sinnvoll, die Konjunktivformen in die Analyse einzubeziehen.

3.2.12.3 EXKURS: Zum Konjunktiv

Das Modusproblem ist im Rahmen generativer Beschreibungen des Deutschen bisher nur unzureichend behandelt worden¹⁷⁷. Das mag u.a. daran liegen, daß man hier kaum mit einer rein syntaktischen Beschreibung auskommt, sondern semantische und pragmatische Aspekte berücksichtigen muß, wenn man beispielsweise den Irrealis behandeln will. Eine zureichende Modustheorie muß in der Lage sein, den Konjunktivgebrauch mindestens in den folgenden Fällen zu erklären:

- (177) Der Pokalsieger lebe hoch!
- (178) Fritz hätte doch anrufen können!
- (179) Ich an seiner Stelle hätte angerufen.
- (180) Wenn Klaus Geld gehabt hätte, hätte er sich eine Kinokarte gekauft.
- (181) Wenn Klaus vernünftig wäre, würde er zu Emilia gehen.
- (182) Wenn es regnete, würde ich schwimmen gehen.
- (183) Hans behauptet, er sei ziemlich mitgenommen (gewesen).
- (184) Hans sagt, er $\left\{ \begin{array}{l} \text{gebe} \\ \text{gäbe} \end{array} \right\}$ eine Party.
- (185) Hans sagte, er würde gern eine Party geben, wenn wir kämen.
- (186) Hans sagte, daß er krank (gewesen) $\left\{ \begin{array}{l} \text{sei} \\ \text{wäre} \end{array} \right\}$.
- (187) Fritz ging, ohne daß er sich umgeschaut hätte.
- (188) Fritz benahm sich, als ob er sich gefreut hätte.
- (189) Wenn Fritz doch nicht so ein Faulpelz wäre!

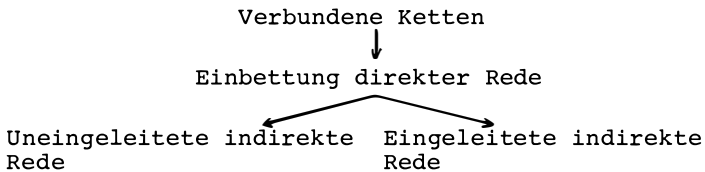
Dieser Liste können wir entnehmen, daß der Konjunktiv in komplexen Sätzen vorwiegend dann erscheint, wenn es sich um indirekte Rede (Vorangehen eines Verbs aus der Klasse der verba dicendi bzw. einer Subklasse der verba

¹⁷⁷ So bei BIERWISCH (1963), S.71ff., 16off.; SCHWARTZ (1973).

sentiendi), Konditionalsätze, Konsekutivsätze oder Komparativsätze handelt. Im einfachen Satz finden sich die optative und die von einem Konditionaladverb, das ausgelassen werden kann, gesteuerte Form; eine weitere (eher umgangssprachliche) Variante ist die Ellipse des Matrixsatzes wie in (189). Wir beschränken uns auf die im Korpus vorkommenden Typen des Konjunktivs. Insgesamt nur dreimal liegt der Konjunktiv der indirekten Rede vor wie in:

- (190) "Ich meinte, das wären die xx sie- xx sieben
Häschen, aber das sind lauter Wackersteine."
(Claudia)

Gerade dieses Beispiel illustriert, daß der Konjunktiv nicht in allen derartigen Fällen als gleichbedeutende Variante des Indikativs anzusehen ist¹⁷⁸. Für die Ableitung von Sätzen im Kontext eines Verbs aus der Klasse der verba dicendi bzw. sentiendi folge ich Hartung, der dieses Schema vorschlägt¹⁷⁹:



"Eine Reihe von Verben läßt Einbettungen zu, die zwar auch als Adjunktionen zu (...) Quasinominalisierungen erklärt werden könnten, auf die jedoch weitere, sonst nicht mögliche Transformationen anwendbar sind. Die Einbettungen dieser Art können annäherungsweise als 'direkte Rede' bezeichnet werden (...) Aus der direkten Rede muß die indirekte Rede ableitbar sein. (...) Wir wollen deshalb annehmen, daß die Einbettung der direkten Rede einen Platzhalter P^x voraussetzt, der immer als eine Alternative in der Expansion eines Objekt-Symbols zusammen mit einem Objektkasus auftreten muß. (...) Da P^x die Ersetzung der Verbklasse beschränkt, muß das Gegebensein von P^x in den komplexen Index (der Verben, L.H.) aufgenommen werden. Die weitere Ableitung von Dem_r unterscheidet sich von der von Dem_s , die Adjunktion einer Teilsatzre-

178 Gegen WUNDERLICH (1970), S.206 Anm.121.

179 HARTUNG (1964), S.107.

präsentation erfolgt jedoch in der gleichen Weise wie bei Dem_S.¹⁸⁰

Die Adjunktion leistet etwa folgende Transformation¹⁸¹:

$$(T_{22}) \quad R - \left\{ \begin{array}{l} [I_A - X - (\text{vol}) - \text{AUX}]_S \\ [I_F - X - (\text{vol}) - \text{AUX}]_S \\ [I_F - W - Y - (\text{vol}) - \text{AUX}]_S \end{array} \right\} - [Z - \text{Dem}_R + k_1 - U]_S - Q$$

| | | | | | |
|-------|---|---|-----|---|---------|
| SB: 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 ⇒ OBL |
| SV: 1 | ∅ | 3 | 4+2 | 5 | 6 |

Symbole: vol voluntatives Element (*will*, *soll*)

W W-Fragepronomen

Dem_R Demonstrativum, das die direkte Rede vertritt

k₁ Akkusativ-Kasusmarkierung

Für die Erzeugung uneingeleiteter indirekter Rede aus eingebetteten Ketten mit I_A-Charakteristik sorgt (T₂₃)¹⁸²:

$$(T_{23}) \quad R - [Z - \text{Dem}_R + k_1 - I_A - X - \left(\begin{array}{l} \text{will} \\ \text{soll} \end{array} \right) - \text{AUX} - U]_S - Q$$

| | | | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|---------|---|---------|
| SB: 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 ⇒ OPT |
| SV: 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| | | | | | | [+KONJ] | | |

Symbol: KONJ Konjunktiv

Die Transformation für eingeleitete indirekte Rede unterscheidet sich von (T₂₃) vor allem dadurch, daß ein I_A-Element durch *daß*, ein I_F-Element, wenn kein W-Fragepronomen vorausgeht, durch *ob* ersetzt wird und das voluntative Element unter bestimmten Bedingungen eliminiert werden kann¹⁸³. In beiden Fällen ist eine Pronominalverschiebung als Folgetransformation erforderlich,

"sofern das Subjekt des eingebetteten Satzes ein Personalpronomen der 1. oder 2. Person ist oder ein Possessivpronomen der 1. oder 2. Person enthält."¹⁸⁴

¹⁸⁰ HARTUNG (1964), S.96f.

¹⁸¹ Vgl. HARTUNG (1964), S.103.

¹⁸² Vgl. HARTUNG (1964), S.104.

¹⁸³ Vgl. HARTUNG (1964), ebd.

¹⁸⁴ HARTUNG (1964), S.105.

So wird beispielsweise abgeleitet:

- (191) Klaus behauptete: Ich finde das Buch schlecht.
 Klaus behauptete, er fände das Buch schlecht.

Für die Verbindung der einzelnen Tempusklassen mit dem Konjunktivsymbol gelten folgende Regeln¹⁸⁵:

$$\begin{array}{l}
 (T_{24}) \quad [PRÄS] [KONJ] \Rightarrow \left\{ \begin{array}{l} [KONJ PRÄS] \\ [KONJ PRÄT] \\ [KONDIT I] \end{array} \right\} \\
 \\
 \left\{ \begin{array}{l} [PERF] \\ [PRÄT] \\ [PLQU] \end{array} \right\} [KONJ] \Rightarrow \left\{ \begin{array}{l} [KONJ PERF] \\ [KONJ PLQU] \\ [KONDIT II] \end{array} \right\} \\
 \\
 [FUT I] [KONJ] \Rightarrow \left\{ \begin{array}{l} [KONJ FUT I] \\ [KONDIT I] \end{array} \right\}
 \end{array}$$

'KONDIT' = Umschreibung mit *würde*

Eine umfassende Behandlung des Konjunktivs in Konditionalsätzen kann an dieser Stelle nicht erfolgen, denn dazu ist der Einbezug einer ausgearbeiteten Semantik unbedingt erforderlich¹⁸⁶. Unter dieser Voraussetzung wäre aber eine Ableitung der Konditionalsätze nach dem Modell Hartungs (Adjunktion zu einer Quasinominalisierung) nicht mehr möglich. Wir bringen nun einige Regeln, die innerhalb der in dieser Arbeit vorgeschlagenen Syntax eine Ableitung der Konjunktive in Konditionalgefügen ermöglichen, und nehmen an, daß Sätze wie der von Michael in (176) geäußerte durch die Eliminierung eines konditionalen Adverbials entstanden sind.

$$\begin{array}{l}
 (T_{25}) \quad T[a \text{ vor } s] \Rightarrow T \left\{ \begin{array}{l} [KONJ PLQU] \\ [KONDIT II] \end{array} \right\} / AP[KOND] \\
 \\
 T[a \text{ übl } s] \Rightarrow T \left\{ \begin{array}{l} [KONJ PRÄT] \\ [KONDIT I] \end{array} \right\} / AP[KOND] \\
 \\
 T[a \text{ nach } s] \Rightarrow T \left\{ \begin{array}{l} [KONJ PRÄT] \\ [KONDIT I] \end{array} \right\} / AP[KOND]
 \end{array}$$

185 Vgl. SCHWARTZ (1973), S.22.

186 Ansätze bei SETTEKORN (1973); LEWIS (1973) geht das Problem der Kontrafaktizität aus logischer Sicht an.

(T₂₆)

| | | | | | | | | |
|--|------------------|--|---------------|------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| T[a ₁ vor a ₂] | T | <table style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[PRÄS]</td> <td rowspan="4" style="padding: 0 10px;">/ T[KONJ PRÄT]</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[FUT I]</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[KONJ PRÄT]</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[KONDIT I]</td> </tr> </table> | [PRÄS] | / T[KONJ PRÄT] | [FUT I] | [KONJ PRÄT] | [KONDIT I] | |
| [PRÄS] | / T[KONJ PRÄT] | | | | | | | |
| [FUT I] | | | | | | | | |
| [KONJ PRÄT] | | | | | | | | |
| [KONDIT I] | | | | | | | | |
| | | <table style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[PRÄS]</td> <td rowspan="4" style="padding: 0 10px;">/ T[KONDIT I]</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[FUT I]</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[KONJ PRÄT]</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[KONDIT I]</td> </tr> </table> | [PRÄS] | / T[KONDIT I] | [FUT I] | [KONJ PRÄT] | [KONDIT I] | |
| [PRÄS] | / T[KONDIT I] | | | | | | | |
| [FUT I] | | | | | | | | |
| [KONJ PRÄT] | | | | | | | | |
| [KONDIT I] | | | | | | | | |
| | | <table style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[KONJ PLQU]</td> <td style="padding: 0 10px;">/ T[KONJ PLQU]</td> </tr> </table> | [KONJ PLQU] | / T[KONJ PLQU] | | | | |
| [KONJ PLQU] | / T[KONJ PLQU] | | | | | | | |
| T[a ₁ nach a ₂] | T | <table style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[PRÄS]</td> <td rowspan="5" style="padding: 0 10px;">/ T[KONJ PRÄT]</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[KONJ PRÄT]</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[KONDIT I]</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[KONDIT II]</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[KONJ PLQU]</td> </tr> </table> | [PRÄS] | / T[KONJ PRÄT] | [KONJ PRÄT] | [KONDIT I] | [KONDIT II] | [KONJ PLQU] |
| [PRÄS] | / T[KONJ PRÄT] | | | | | | | |
| [KONJ PRÄT] | | | | | | | | |
| [KONDIT I] | | | | | | | | |
| [KONDIT II] | | | | | | | | |
| [KONJ PLQU] | | | | | | | | |
| | | <table style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[PRÄS]</td> <td rowspan="4" style="padding: 0 10px;">/ T[KONDIT I]</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[KONJ PRÄT]</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[KONDIT I]</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[KONDIT II]</td> </tr> </table> | [PRÄS] | / T[KONDIT I] | [KONJ PRÄT] | [KONDIT I] | [KONDIT II] | |
| [PRÄS] | / T[KONDIT I] | | | | | | | |
| [KONJ PRÄT] | | | | | | | | |
| [KONDIT I] | | | | | | | | |
| [KONDIT II] | | | | | | | | |
| | | <table style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[KONJ PLQU]</td> <td style="padding: 0 10px;">/ T[KONJ PLQU]</td> </tr> </table> | [KONJ PLQU] | / T[KONJ PLQU] | | | | |
| [KONJ PLQU] | / T[KONJ PLQU] | | | | | | | |
| | | <table style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[KONDIT II]</td> <td rowspan="2" style="padding: 0 10px;">/ T[KONJ PLQU]</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[KONJ PLQU]</td> </tr> </table> | [KONDIT II] | / T[KONJ PLQU] | [KONJ PLQU] | | | |
| [KONDIT II] | / T[KONJ PLQU] | | | | | | | |
| [KONJ PLQU] | | | | | | | | |
| | | <table style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;">[KONJ PLQU]</td> <td style="padding: 0 10px;">/ T[KONDIT II]</td> </tr> </table> | [KONJ PLQU] | / T[KONDIT II] | | | | |
| [KONJ PLQU] | / T[KONDIT II] | | | | | | | |

(T₂₆) soll für die korrekte Tempuswahl im eingebetteten Satz sorgen. Ich gebe zur Illustration der Regeln (T₂₅) und (T₂₆) einige Beispielsätze. In manchen Fällen gehen die Urteile über die Akzeptabilität auseinander, wie Befragungen von Informanten gezeigt haben. Die Regelkonstruktion demonstriert die bekannte Problematik der Einheit von Linguist und "native speaker". In unserem Fall sind die Regeln so aufgebaut, daß sie leicht verändert oder erweitert werden können.

- (192) Wenn man uns gestern angegriffen hätte,
 { hätte ich mich versteckt. }
 { würde ich mich versteckt haben. }

- (193) Im Falle eines Angriffs
 { liefe ich jetzt davon.
 }
 { würde ich jetzt davonlaufen. }
- (194) Wenn man uns angreifen würde,
 { liefe ich davon.
 }
 { würde ich davonlaufen. }
- (195) Ich gäbe ein Bier aus,
 { wenn Fritz morgen eins ausgibt.
 }
 { wenn Fritz morgen eins ausgeben wird.
 }
 { wenn Fritz morgen eins ausgäbe.
 }
 { wenn Fritz morgen eins ausgeben würde. }
- (196) Ich würde ein Bier ausgeben,
 { wenn Fritz morgen eins ausgibt.
 }
 { wenn Fritz morgen eins ausgeben wird.
 }
 { wenn Fritz morgen eins ausgäbe.
 }
 { wenn Fritz morgen eins ausgeben würde. }
- (197) Ich hätte ein Bier ausgegeben, wenn Fritz anschließend ein Essen spendiert hätte.
- (198) Klaus gäbe Erna sofort einen Kuß,
 { wenn ihm jemand vorher zehn Mark dafür gibt.
 }
 { wenn ihm jemand vorher zehn Mark dafür gäbe.
 }
 { wenn ihm jemand vorher zehn Mark dafür geben
 }
 { würde.
 }
 { wenn ihm jemand vorher zehn Mark dafür gegeben
 }
 { haben würde.
 }
 { wenn ihm jemand vorher zehn Mark dafür gegeben
 }
 { hätte.
 }
- (199) Petra würde Fritz sofort verlassen,
 { wenn Klaus sie zuvor darum bittet.
 }
 { wenn Klaus sie zuvor darum bäte.
 }
 { wenn Klaus sie zuvor darum bitten würde.
 }
 { wenn Klaus sie zuvor darum gebeten haben würde.
 }
 { wenn Klaus sie zuvor darum gebeten hätte. }

- (200) Klaus hätte es nichts ausgemacht,
 { wenn Eva ihn im letzten Urlaub betrogen haben }
 { würde. }
 { wenn Petra ihn im letzten Urlaub betrogen hätte. }
- (201) Klaus würde gekommen sein, wenn Eva ihn eingeladen hätte.

Für unsere Syntax wählen wir die folgenden, stark vereinfachten Ersetzungsregeln:

- 15.1 M → INDIKATIV
 15.2 KONJUNKTIV

Symbol: M Modus

- 15.1 Für das Auto *gebe* ich dir den Ring.
 15.2 Ich *hätt'* ihn dann *gehauen*.

Die Regel 13.o soll nun lauten:

- 13.o AUX → TM M GVI

Wir setzen die Darstellung der Ergebnisse fort, indem wir zunächst die Resultate zum Modusgebrauch für die einzelnen Altersgruppen nachtragen:

3.2.12.4 Ergebnisse II

| | Freispiel | | | | Test | | | |
|------|-----------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. |
| 15.1 | 1 | 1 | 0.99 | 0.99 | 1 | 0.87 | 0.75 | 0.91 |
| 15.2 | | | 0.01 | 0.01 | | 0.13 | 0.25 | 0.09 |

Der Anstieg der Werte für den Konjunktiv im Test entspricht der oben konstatierten Zunahme der Tempora Präteritum, Futur I und Plusquamperfekt. Im Freispiel haben die Vierjährigen überhaupt keinen Konjunktiv realisiert; die Dreijährigen scheinen über diesen Modus noch gar nicht zu verfügen. Das deckt sich mit dem Befund von H. Grimm:

"Alle Äußerungen der Kinder bis zum Alter von 4 Jahren stehen im Indikativ."¹⁸⁷

3.2.12.5 EXKURS: Zum Zeitbegriff beim Kinde¹⁸⁸

In der Phase der sensumotorischen Intelligenz erwirbt das Kind Konzepte von Raum und Zeit, die primär durch die eigenen Handlungen und ihre fortschreitende Koordination zu raumzeitlich strukturierten Handlungsschemata bestimmt sind. Zeitliche Eindrücke (z.B. auf die Bezugsperson warten) bleiben diffus und werden noch nicht geordnet, wie das in der Phase der "anschaulichen Zeit" (Piaget) möglich ist. Diese Phase ist nicht mehr rein wahrnehmungsorientiert, sondern eine Rekonstruktion kurzer Folgen von Zuständen in der Vorstellung ist möglich. Voraussetzung dafür ist, daß sich im zweiten Lebensjahr das Konzept des "permanenten Gegenstandes" entwickelt. Damit meint Piaget, daß die Kinder einen Begriff von der raumzeitlichen Situierung der Objekte ihrer Umwelt erhalten, der es ihnen ermöglicht, Zustands- und Ortsveränderungen zu erkennen. In diesem Zusammenhang wird die Relation 'vor' zur zeitlichen Ordnung von Ereignissen erworben. In dieser Phase entspricht die Reihenfolge der produzierten Sätze der Abfolge der mit ihnen beschriebenen Ereignisse oder Zustände. Alle Formen, die nicht direkt mit der Koordination oder den Folgen der verbalisierten Handlungen oder Zustände zusammenhängen (z.B. die Tempora Präteritum, Plusquamperfekt und Futur), fehlen in dieser Zeit noch. Genau das können wir an den jüngeren Kindern in unserer Untersuchung beobachten. Der Gebrauch grammatischer Strukturen, die bestimmte temporale oder kausale Beziehungen herstellen, impliziert natürlich nicht, daß das Kind die entsprechenden logischen

187 GRIMM (1973), S.117.

188 Vgl. PIAGET - INHELDER (1972 (dt.)); OERTER (1967); WUNDERLICH (1970), S.86ff.

Operationen schon beherrscht. So erwirbt das Kind erst etwa mit zehn Jahren das endgültige Zeitkonzept, für das nach Piaget-Inhelder folgende Operationen grundlegend sind:

1. eine Aneinanderreihung der Ereignisse, die die zeitliche Reihenfolge begründet;
2. eine Einschachtelung der Zwischenräume zwischen den punktförmigen Ereignissen als Ursprung der Dauer;
3. eine zeitliche Metrik (...), die mit der räumlichen Metrik isomorph ist.¹⁸⁹

3.2.12.6 Ergebnisse III

| | Freispiel | | Test | |
|-------|-----------|------|------|------|
| | MS | US | MS | US |
| 14.1 | 0.84 | 0.93 | 0.70 | 0.79 |
| 14.2 | 0.07 | 0.01 | 0.08 | 0.04 |
| 14.3 | 0.08 | 0.06 | 0.13 | 0.08 |
| 14.4 | | | 0.02 | 0.02 |
| 14.5 | 0.003 | | 0.06 | 0.07 |
| ----- | | | | |
| 15.1 | 0.99 | 0.99 | 0.84 | 0.90 |
| 15.2 | 0.01 | 0.01 | 0.16 | 0.10 |

Die Differenzen zwischen den sozialen Gruppen sind nicht statistisch signifikant, und sie gleichen sich aus, wenn man beide Situationen zusammen betrachtet. Insgesamt scheint die Unterschichtgruppe allerdings das Präsens gegenüber dem Präteritum und dem Perfekt zu bevorzugen. Im Test neigt die Mittelschicht häufiger zum hypothetisch gebrauchten Konjunktiv. Wir werden sehen, ob sich dieses Resultat, das eine Annahme der Nullhypothese nahelegt, bei Berücksichtigung der einzelnen Altersgruppen halten läßt.

¹⁸⁹ PIAGET - INHELDER (1966 (1972 dt.)), S.112.

| | Freispiel | | Test | | |
|-------|-----------|-------|------|------|-----------|
| | MS | US | MS | US | |
| 14.1 | 0.92 | 0.92 | 0.91 | 0.65 | } |
| 14.2 | 0.02 | | | | |
| 14.3 | 0.06 | 0.08 | 0.09 | 0.35 | |
| 14.4 | | | | | |
| 14.5 | | | | | |
| ----- | | | | | → 3 Jahre |
| 15.1 | 1 | 1 | 1 | 1 | } |
| 15.2 | | | | | |
| ===== | | | | | |
| 14.1 | 0.92 | 0.96 | 0.53 | 0.91 | } |
| 14.2 | 0.02 | 0.005 | 0.09 | | |
| 14.3 | 0.06 | 0.04 | 0.22 | 0.04 | |
| 14.4 | | | | 0.02 | |
| 14.5 | | | 0.16 | 0.02 | |
| ----- | | | | | → 4 Jahre |
| 15.1 | 1 | 1 | 0.76 | 0.98 | } |
| 15.2 | | | 0.24 | 0.02 | |
| ===== | | | | | |
| 14.1 | 0.89 | 0.90 | 0.75 | 0.72 | } |
| 14.2 | 0.02 | 0.02 | 0.04 | 0.03 | |
| 14.3 | 0.09 | 0.08 | 0.05 | 0.02 | |
| 14.4 | | | 0.07 | 0.05 | |
| 14.5 | | | 0.09 | 0.18 | |
| ----- | | | | | → 5 Jahre |
| 15.1 | 0.99 | 0.99 | 0.76 | 0.74 | } |
| 15.2 | 0.01 | 0.01 | 0.24 | 0.26 | |
| ===== | | | | | |
| 14.1 | 0.58 | 0.95 | 0.68 | 1 | } |
| 14.2 | 0.32 | 0.02 | 0.17 | | |
| 14.3 | 0.09 | 0.04 | 0.11 | | |
| 14.4 | | | | | |
| 14.5 | 0.02 | | 0.04 | | |
| ----- | | | | | → 6 Jahre |
| 15.1 | 0.99 | 1 | 0.82 | 1 | } |
| 15.2 | 0.01 | | 0.18 | | |

Die Dreijährigen aus der Unterschichtgruppe haben kein Präteritum realisiert, das Perfekt ist bei ihnen allerdings (besonders im Test) häufiger als in der Vergleichsgruppe. Die Vierjährigen aus der Mittelschichtgruppe verwenden öfter die Vergangenheitstempora und seltener das Präsens; das Futur I (= Konditional I) findet sich im Test aber nur in der Unterschichtgruppe. Der Konjunktiv (der Vergangenheitstempora) ist im Test eine Domäne der Kinder aus der Mittelschichtgruppe. Alle diese Differenzen sind aber ebensowenig signifikant wie die nur sehr geringfügigen Unterschiede bei den Fünfjährigen.

Die klarsten Dominanzen ergeben sich bei den Sechsjährigen, wo die Mittelschichtgruppe einen deutlichen Vorsprung bei den Vergangenheitstempora und dem Konjunktiv, der in der Unterschichtgruppe überhaupt nicht vorkommt, aufweist. Im Test sind die Sechsjährigen aus dem Kindergarten II auf den Indikativ Präsens beschränkt. Zu bedenken ist hier wie bei den Dreijährigen der geringe Umfang der beiden Stichproben, der ja auch einen Signifikanztest unmöglich machte. Eine Ablehnung der Nullhypothese ist daher wegen des hohen Irrtumsrisikos vom statistischen Standpunkt her sehr bedenklich.

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 14.1 | 0.89 | 0.90 | 0.70 | 0.79 |
| 14.2 | 0.05 | 0.02 | 0.06 | 0.05 |
| 14.3 | 0.06 | 0.08 | 0.12 | 0.09 |
| 14.4 | | | 0.02 | 0.02 |
| 14.5 | ... | 0.002 | 0.10 | 0.05 |
| 15.1 | 0.99 | 0.99 | 0.83 | 0.88 |
| 15.2 | 0.01 | 0.01 | 0.17 | 0.12 |

Die Differenzen sind nicht statistisch signifikant und auch nicht sehr ausgeprägt, so daß die Nullhypothese zutrifft.

Mittelschicht

| | Freispiel | | Test | |
|-------|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 14.1 | 0.83 | 0.84 | 0.68 | 0.81 |
| 14.2 | 0.12 | 0.06 | 0.09 | 0.11 |
| 14.3 | 0.04 | 0.09 | 0.13 | 0.03 |
| 14.4 | | | | 0.05 |
| 14.5 | 0.003 | 0.005 | 0.11 | 0.008 |
| ----- | | | | |
| 15.1 | 0.99 | 0.99 | 0.81 | 0.81 |
| 15.2 | 0.01 | 0.01 | 0.19 | 0.19 |

Unterschicht

| | Freispiel | | Test | |
|-------|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 14.1 | 0.93 | 0.93 | 0.68 | 0.75 |
| 14.2 | 0.02 | 0.002 | 0.05 | |
| 14.3 | 0.05 | 0.07 | 0.14 | 0.07 |
| 14.4 | | | 0.07 | 0.06 |
| 14.5 | | | 0.07 | 0.13 |
| ----- | | | | |
| 15.1 | 1 | 1 | 0.89 | 0.88 |
| 15.2 | | | 0.11 | 0.12 |

Keines der Resultate ist statistisch signifikant. Für eine Dominanz der Jungen innerhalb der Mittelschicht- und der Mädchen innerhalb der Unterschichtgruppe gibt es nur wenige Indizien, und die sind durch abweichende Werte einzelner Kinder zu erklären. Auch in diesem Fall ist daher die Nullhypothese zu akzeptieren.

Freispiel

| | MS(KG II) | US(KG II) | SIG | MS(KG II) | MS(KG I) | SIG |
|-------|-----------|-----------|-----------------|-------------|-------------|-----------------|
| 14.1 | 0.92 | 0.92 | 0.50 | 0.92 | 0.90 | 0.34 |
| 14.2 | 0.04 | 0.008 | 0.38 | 0.04 | 0.01 | 0.54 |
| 14.3 | 0.04 | 0.07 | 0.34 | <u>0.04</u> | <u>0.09</u> | 0.05 |
| 14.4 | | | | | | |
| 14.5 | 0.001 | | 0.34 | 0.001 | | 0.34 |
| | | | $\Sigma = 1.56$ | | | $\Sigma = 1.07$ |
| | | | $d = 0.39$ | | | $d = 0.27$ |
| ----- | | | | | | |
| 15.1 | 1 | 1 | 0.54 | 1 | 0.98 | 0.34 |
| 15.2 | | | | | 0.02 | 0.34 |
| | | | $\Sigma = 0.54$ | | | $\Sigma = 0.68$ |
| | | | $d = 0.54$ | | | $d = 0.34$ |

Test

| | MS(KG II) | US(KG II) | SIG | MS(KG II) | MS(KG I) | SIG |
|-------|-----------|-----------|-----------------|-----------|----------|-----------------|
| 14.1 | 0.71 | 0.83 | 0.38 | 0.71 | 0.69 | 0.07 |
| 14.2 | 0.15 | | 0.34 | 0.18 | 0.02 | 0.27 |
| 14.3 | 0.08 | 0.07 | 0.38 | 0.11 | 0.17 | 0.34 |
| 14.4 | 0.07 | 0.05 | 0.34 | 0.07 | 0.008 | 0.31 |
| 14.5 | | 0.05 | 0.18 | | 0.12 | 0.07 |
| | | | $\Sigma = 1.62$ | | | $\Sigma = 1.06$ |
| | | | $d = 0.32$ | | | $d = 0.21$ |
| ----- | | | | | | |
| 15.1 | 0.84 | 0.91 | 0.31 | 0.84 | 0.88 | 0.42 |
| 15.2 | 0.16 | 0.09 | 0.31 | 0.16 | 0.12 | 0.42 |
| | | | $\Sigma = 0.62$ | | | $\Sigma = 0.84$ |
| | | | $d = 0.31$ | | | $d = 0.42$ |

Bei den Tempora sowie beim Konjunktiv im Freispiel sind die Differenzen zwischen den Mittelschichtgruppen beider Kindergärten größer als die zwischen Mittel- und Unterschicht aus dem Kindergarten I. Hier bestätigt sich die Vorhersage von (H4) über die Relevanz des Faktors 'Kin-

dergartenzugehörigkeit'. Der Gebrauch des Konjunktivs im Test hingegen zeigt eine entgegengesetzte Tendenz; die Schichtunterschiede übertreffen die Differenzen zwischen den Mittelschichtgruppen (Ho4).

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|-------|------|------|
| | +DIA | -DIA | +DIA | -DIA |
| 14.1 | 0.88 | 0.84 | 0.76 | 0.76 |
| 14.2 | 0.01 | 0.05 | 0.03 | 0.07 |
| 14.3 | 0.11 | 0.10 | 0.09 | 0.05 |
| 14.4 | | | | 0.05 |
| 14.5 | 0.004 | 0.004 | 0.12 | 0.06 |
| 15.1 | 0.99 | 0.99 | 0.86 | 0.79 |
| 15.2 | 0.01 | 0.01 | 0.14 | 0.21 |

Keiner der Unterschiede ist statistisch signifikant. Bei den Kindern mit Dialektkontakt finden sich das Präteritum und der Konjunktiv im Test etwas seltener, und es fehlt das Konditional (14.4). Demnach ist eine Ablehnung der Nullhypothese nur für das Konditional mit einiger Sicherheit möglich.

3.2.12.7 Zum Genus Verbi

3.2.12.7.1 Syntaktische Beschreibung

- 16.1 GVI → AKTIV
 16.2 PASSIV

- 16.1 Der *fährt* nur im Sand.
 16.2 Alle *werden gepiekt*st.

Diese Regeln haben nur die Funktion von Indizes. Eine zureichende Theorie des Passivs muß mindestens die folgenden Daten erklären können:

- (202) Paula liebt Egon.
 (203) Egon wird von Paula geliebt.

- (204) Das Problem wurde gelöst.
 (205) Klaus biß sich in den Finger.
 (206) *Sich in den Finger gebissen wurde von Klaus.
 (207) Paula schlief selig.
 (208) *Selig geschlafen wurde von Paula.
 (209) Der Lehrer brachte dem Schüler etwas bei.
 (210) Dem Schüler wurde von dem Lehrer etwas beige-
 bracht.

Die Ähnlichkeit zwischen Sätzen wie (192) und (193) hat Vertreter der Transformationsgrammatik schon früh veranlaßt, Passivsätze transformationell aus Aktivsätzen herzuleiten¹⁹⁰. Dazu wurde etwa folgende Transformation angenommen:

$$\begin{array}{l}
 (T_{27}) \quad X - \left[\begin{array}{cccccc}
 \text{NP} & - & \text{NP} & - & \text{V} & - & \text{AUX} & \right] - Y \\
 \left[\begin{array}{c} +\text{Nom} \end{array} \right] & & \left[\begin{array}{c} +\text{Akk} \end{array} \right] & & & & & \\
 \text{SB: } 1 & & 2 & & 3 & & 4 & & 5 & & 6 \Rightarrow \text{OPT} \\
 \text{SV: } 1 & & & & 3 & \text{von} + 2 & \left[\begin{array}{c} +\text{Part} \\ +\text{Nom} \end{array} \right] & \text{werden} + 5 & & & 6 \\
 & & & & \left[\begin{array}{c} +\text{Dat} \end{array} \right] & & \text{Perf} & & & &
 \end{array}
 \end{array}$$

Mit (T₂₇) sind aber nicht alle Daten zu erklären, beispielsweise nicht der Zusammenhang zwischen (199) und (200). Man könnte für die verschiedenen Objektkasus unterschiedliche Transformationen ansetzen¹⁹¹, aber das wäre recht umständlich. Ein weiteres Problem ist, ob Aktiv- und Passivstrukturen semantisch äquivalent sind¹⁹², anders ausgedrückt, ob eine Transformation angenommen werden soll, die bedeutungsverändernd wirkt. Jerrold Katz und nach ihm vor allem die Generative Semantik haben das Postulat aufgestellt, daß Transformationen bedeutungserhaltend sein müßten¹⁹³. Im Falle des Passivs gerät dieses Postulat besonders dann ins Wanken, wenn im

190 CHOMSKY (1957), S.42ff.

191 Vgl. HELBIG - BUSCHA (1975), S.138ff.; HARTUNG (1962).

192 CHOMSKY behauptet schon in (1957), S.101, daß nicht einmal die schwächste semantische Relation allgemein für Aktiv- und Passivsätze gelte.

193 Vgl. dazu HALL PARTEE (1971 (1972 dt.)).

Ausgangssatz Quantoren (+Negation) auftauchen. Ein bekanntes Beispiel stammt von George Lakoff¹⁹⁴:

(201) Everyone likes someone.

(202) Someone is liked by everyone.

Als logische Strukturen werden angegeben:

(201₁) $\forall x \exists y L(x,y)$

(202₁) $\exists x \forall y L(x,y)$

Katz zieht sich in solchen Fällen einfach aus der Klemme, indem er die Bedeutungsdifferenz einem tiefenstrukturell gegebenen PASSIV-Element zuordnet, das eigentlich die Funktion hat, die entsprechende Transformation obligatorisch auszulösen¹⁹⁵. Das ist eine Scheinlösung, denn sie geht am Problem der Quantoren, ihrer stellungsbeziehungen und der Reichweite ihres Skopus (bzw. ggf. des Skopus der Negation) völlig vorbei.

Will man keine bedeutungsverändernde Transformation, dann verbietet sich auch eine transformationelle Einführung des Passivhilfsverbs *werden*. Folglich ist *werden* als Hauptverb des Matrixsatzes in einem komplexen Satzgefüge zu analysieren, was auch dem schon erwähnten Vorschlag von Ross zum Status der Hilfsverben entspricht. Ohne nun auf weitere Einzelheiten eingehen zu können, schließen wir uns der Passivanalyse von Huber-Kummer an, die die Passivtransformation auf mehrere (unabhängig motivierte) Teiltransformationen verlagert¹⁹⁶:

"Die Verschiebung der Subjekt-NP wird Agent Postposing genannt. Wenn Agent Postposing erfolgt, bleibt die Subjektposition lexikalisch ungefüllt, um im weiteren Verlauf der Ableitung durch eine Akkusativ-NP oder durch expletives 'es' gefüllt zu werden."

Die Transformation wird wie folgt notiert¹⁹⁷:

194 LAKOFF (1970 (1971 dt.)), S.18f.

195 Vgl. KATZ (1972), S.436.

196 HUBER - KUMMER (1974), S.228. Vgl. CHOMSKY (1970 (1974 dt.)).

197 Nach HUBER - KUMMER (1974), S.236.

$$(T_{28}) \quad W - [NP - X - \text{von} - \Delta - Y]_S - Z$$

| | | | | | | | | | |
|-----|---|----------|---|---|---|---|---|---------------|-----|
| SB: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | \Rightarrow | OBL |
| SV: | 1 | Δ | 3 | 4 | 2 | 6 | 7 | | |

[+Dat]

"Die Strukturbeschreibung für Agent Postposing berücksichtigt die Konstituente 'von Δ '; diese Konstituente wird durch die Phrasen Struktur Regeln [sic!] optional als PP generiert, z.B.:

VP \rightarrow V+(PP)"¹⁹⁸

"Die lexikalische Einsetzung der PP durch 'von Δ ' unterliegt Selektionsbeschränkungen. Die Präposition P wird dann lexikalisch mit 'von' gefüllt, wenn ein komplexer P-Marker vorliegt, in dessen nächsthöherem Satz V zu 'bekommen', 'werden', 'kriegern' expandiert wird. Die NP bleibt durch die lexikalische Einsetzung ungefüllt. Wie aus der SB von Agent Postposing ersichtlich ist, macht die Anwesenheit von 'von Δ ' diese Regel obligatorisch."¹⁹⁹

Für Sätze wie (194) ist eine Transformation 'Agent Deletion' erforderlich, die eine nichtspezifische Präpositionalphrase mit *von* als Präposition obligatorisch tilgt²⁰⁰:

$$(T_{29}) \quad X - [PRÄP - \begin{array}{c} NP \\ [-def] \\ [+PRO] \end{array}]_{PP} - Y$$

| | | | | | | |
|-----|---|-------------|-------------|---|---------------|-----|
| SB: | 1 | 2 | 3 | 4 | \Rightarrow | OPT |
| SV: | 1 | \emptyset | \emptyset | 4 | | |

Bedingung: OBL wenn: 3 = *man*

Die Bedingung formuliert die obligatorische Tilgung des nichtspezifischen Pronomens *man*. Ansonsten ist (T₂₉) so formuliert, daß eine Anwendung auch außerhalb von Passivstrukturen möglich ist.

"Außer Agent Deletion operieren im Anschluß an Agent Postposing alle Transformationen, die eine lexikalisch leere Subjektposition auffüllen. Solche Transformationen sind: Accusative Shift, Es-Insertion 2."²⁰¹

Die Es-Insertion erzeugt beispielweise (194). Man kann sie etwa wie folgt notieren²⁰²:

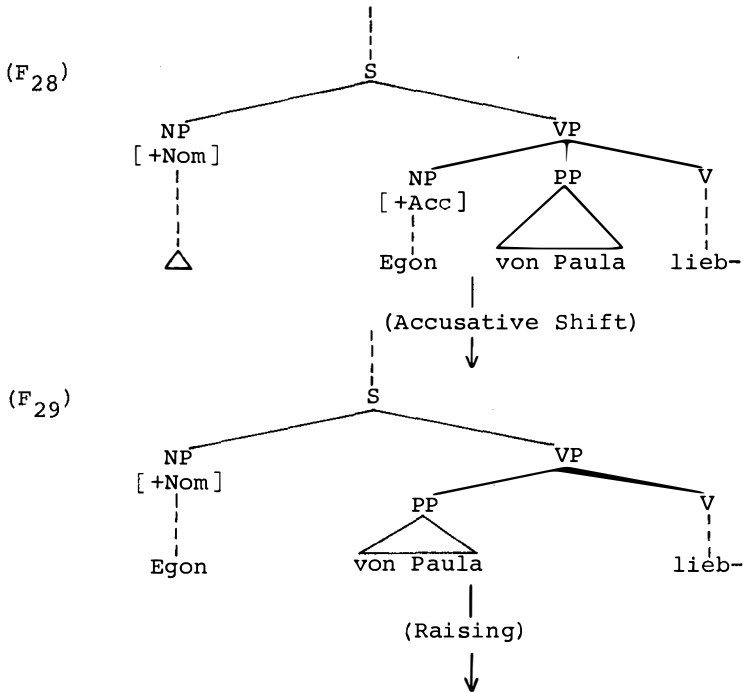
¹⁹⁸ HUBER - KUMMER (1974), S.236.

¹⁹⁹ HUBER - KUMMER (1974), S.237.

²⁰⁰ Vgl. HUBER - KUMMER (1974), S.237, 277.

²⁰¹ HUBER - KUMMER (1974), S.237.

²⁰² HUBER - KUMMER (1974), S.219.



3.2.12.7.2 Ergebnisse

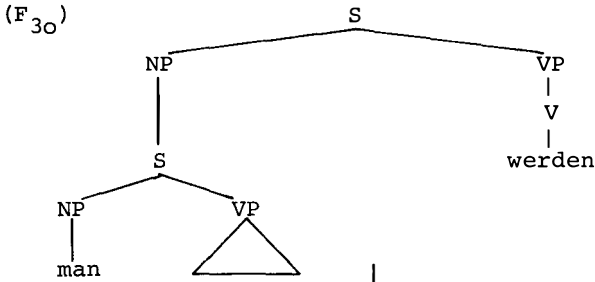
| | Freispiel | | | | Test | | | |
|------|-----------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. | 3 J. | 4 J. | 5 J. | 6 J. |
| 16.1 | 1 | 0.99 | 0.99 | 0.99 | 1 | 0.98 | 0.99 | 1 |
| 16.2 | | 0.01 | 0.01 | 0.01 | | 0.02 | 0.01 | |

Die Produktion von Passivstrukturen setzt erst zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr ein; das entspricht auch den Resultaten anderer Untersuchungen²⁰⁴. Natürlich können Kinder schon vorher Passivsätze imitieren und verstehen, wie in vielen Untersuchungen gezeigt wurde²⁰⁵. Die in unserem Korpus vorkommenden Passivsätze enthalten noch keine Präpositionalphrase des Typs 'von + Agens'. Auch das scheint bei Kindern dieses Alters der

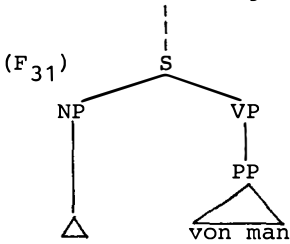
204 Vgl. MENYUK (1963 (1974 dt.)), S.293; GRIMM (1973), S.118.

205 Vgl. z.B. LOVELL - DIXON (1967 (1975 dt.)), S.197; SLOBIN (1968); TURNER - ROMMETVEIT (1967); GRIMM - SCHÖLER - WINTERMANTEL (1975).

Normalfall zu sein²⁰⁶. Für sie ist demnach die folgende Ableitungskette obligatorisch, falls die Strukturbeschreibung für Agent Postposing gegeben ist (positiver Verlauf der entsprechenden 'proper analysis'):

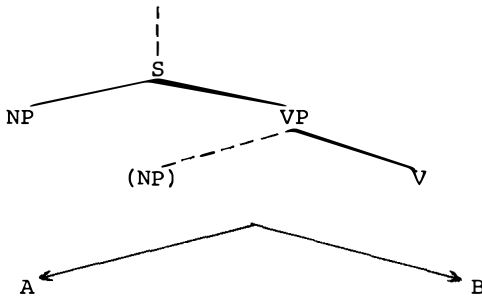


Agent Postposing (OBL)



(Agent Deletion (OBL))

(F₃₂)



(Accusative Shift (OBL))

(Raising (OBL))

(Raising (OBL))

(Agreement (OBL))

(Agreement (OBL))

(Es-Insertion (OBL))

206 Vgl. GRIMM (1973), S.118.

Die Transformation 'Agreement' sorgt dafür, daß die der Subjekt-Nominalphrase zugeordneten Merkmale für Numerus und Person auf das Verb übertragen werden, so daß eine entsprechende morphologische Realisation möglich ist.

Die Abfolge der Transformationen kann sich ändern, wenn man die Regeln für einen größeren Ausschnitt des Deutschen beschreibt und in einer Regelsequenz ordnet. Wir können auf das Problem der Regelordnung hier nicht eingehen²⁰⁷.

Der Ableitungsweg A gilt für Sätze wie

(203) Das Spiel wird gelobt.

Der Ableitungsweg B soll für Sätze des Typs

(204) Es wird aufgeräumt.

gelten. Wir setzen nun die Darstellung der Ergebnisse fort:

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|------|------|----|
| | MS | US | MS | US |
| 16.1 | 0.99 | 0.99 | 0.99 | 1 |
| 16.2 | 0.01 | 0.01 | 0.01 | |

| | Freispiel | | Test | | |
|------|-----------|------|------|----|-----------|
| | MS | US | MS | US | |
| 16.1 | 1 | 1 | 1 | 1 | → 3 Jahre |
| 16.2 | | | | | |
| 16.1 | 0.98 | 1 | 1 | 1 | → 4 Jahre |
| 16.2 | 0.02 | | | | |
| 16.1 | 0.99 | 0.99 | 0.99 | 1 | → 5 Jahre |
| 16.2 | 0.01 | 0.01 | 0.01 | | |
| 16.1 | 1 | 0.99 | 1 | 1 | → 6 Jahre |
| 16.2 | | 0.01 | | | |

Bemerkenswert ist, daß die Unterschichtgruppe im Test das Passiv nicht verwendet; dies ist aber zu relativie-

²⁰⁷ Zur Regelordnung HUBER - KUMMER (1974), Kap.12; BURT (1971); KRENN (1973), Kap.2-4.

ren, da nur ein Kind aus der Mittelschichtgruppe für die hier vorgefundenen Passivstrukturen verantwortlich war. Das gilt auch für das Ergebnis bei den Vierjährigen und - diesmal zugunsten der Unterschichtgruppe - bei den Sechsjährigen. Wir müssen also die Nullhypothese akzeptieren, zumal es an statistischer Signifikanz mangelt.

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|---------|--------|---------|
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 16.1 | 0.99 | 0.99 | 0.99 | 0.99 |
| 16.2 | 0.01 | 0.01 | 0.01 | 0.01 |

Die Differenzen sind nicht signifikant, so daß die Nullhypothese gilt.

| | Mittelschicht | | | |
|------|---------------|---------|--------|---------|
| | Freispiel | | Test | |
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 16.1 | 1 | 0.99 | 0.99 | 1 |
| 16.2 | | 0.01 | 0.01 | |

| | Unterschicht | | | |
|------|--------------|---------|--------|---------|
| | Freispiel | | Test | |
| | Jungen | Mädchen | Jungen | Mädchen |
| 16.1 | 0.99 | 0.99 | 1 | 1 |
| 16.2 | 0.01 | 0.01 | | |

Differenzen im Sinne der Hypothese (H3) finden sich nur bei der Mittelschicht im Test, aber die fehlende statistische Evidenz legt eine Beibehaltung der Nullhypothese auch in diesem Fall nahe.

| Freispiel | | | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|----------|-----------------|
| | MS(KG II) | US(KG II) | SIG | MS(KG II) | MS(KG I) | SIG |
| 16.1 | 1 | 0.99 | 0.34 | 1 | 0.98 | 0.34 |
| 16.2 | | 0.01 | 0.34 | | 0.02 | 0.34 |
| | | | $\Sigma = 0.68$ | | | $\Sigma = 0.68$ |
| | | | $d = 0.34$ | | | $d = 0.34$ |
| Test | | | | | | |
| | MS(KG II) | US(KG II) | SIG | MS(KG II) | MS(KG I) | SIG |
| 16.1 | 0.98 | 1 | 0.34 | 0.98 | 1 | 0.34 |
| 16.2 | 0.02 | | 0.34 | 0.02 | | 0.34 |
| | | | $\Sigma = 0.68$ | | | $\Sigma = 0.68$ |
| | | | $d = 0.34$ | | | $d = 0.34$ |

Da die Differenzen zwischen den Vergleichsgruppen jeweils gleich groß sind, ist eine Entscheidung über die Hypothese (H4) nicht möglich.

| | Freispiel | | Test | |
|------|-----------|------|------|------|
| | +DIA | -DIA | +DIA | -DIA |
| 16.1 | 0.99 | 0.99 | 1 | 0.99 |
| 16.2 | 0.01 | 0.01 | | 0.01 |

Der einzige Unterschied besteht im Test, aber er beruht nur auf den Werten einer einzigen Versuchsperson, so daß auch keine statistische Signifikanz erreicht werden konnte. Wir müssen also erneut die Hypothese ablehnen.

3.3. Zusammenfassung zur Syntaxanalyse

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, alle Einzelergebnisse zu wiederholen, aber wir wollen versuchen, uns im Hinblick auf die Hypothesen einen Überblick zu verschaffen.

3.3.1 *Der Einfluß des Alters*

Welche Mechanismen es auch immer sein mögen, die den Erwerb der Sprache steuern - klar ist, daß es sich um einen mehrere Jahre andauernden Prozeß handelt, in dem das Kind dazu übergeht, solche Lautketten zu äußern, die

- a) von den übrigen Kommunikationsteilnehmern in zunehmendem Maße verstanden werden und
- b) sich langsam an die Kommunikationsformen der Umgebung anpassen.

Wie in jeder Entwicklung gibt es hier Abweichungen und 'Irrtümer' (z.B. die Übergeneralisierungen), so daß man sagen kann, daß ein Kleinkind nicht bloß ein Fragment der Erwachsenensprache spricht, sondern in jedem Stadium ein auch eigenständiges und funktionales System. Das Kind befindet sich in einem vom Erwachsenen unterscheidbaren Lebenszusammenhang, und dazu gehören auch spezifische Handlungsmuster, die dem Älteren von Psychologen als 'Regression' angekreidet würden.

Wenn wir etwas über den Spracherwerb wissen wollen, sollten wir nicht mit der schwierigsten Frage beginnen. Ausgangspunkt der Wissenschaft ist nicht die Spekulation, die leicht zum Gerede verkommt, sondern die Beschreibung dessen, was ist. Das kann (im Prinzip) jeder sehen und kontrollieren. Wenn wir eine (unserer Meinung nach) zureichende Beschreibung des Faktischen - in unserem Fall der Stadien des Spracherwerbs - haben, überlegen wir uns, wie die Sache funktioniert, d.h. wir konstruieren theoretische Modelle zur Erklärung der Ausgangsdaten. Je weitreichender die Beobachtung, desto besser die Chance für das Modell, möglichst viele Fakten aus der Beschreibung zu erklären und vielleicht sogar künftige Prozesse zu prognostizieren. Das vermutlich ideale Modell des Spracherwerbs sucht den gesamten informationsverarbeitenden Apparat des Menschen zu rekonstruieren, ist also eine Theorie über Sprache, Kognition und Perzeption in ihrem Zusammenspiel mit Interaktionskontexten. Während einige

Linguisten versuchen, schon jetzt eine solche Theorie zu entwerfen²⁰⁸, müssen doch noch einige Vorarbeiten gemacht werden. Eine vergleichsweise einfache ist es, das Bild von den einzelnen Stadien des Spracherwerbs zu vervollständigen. Was zwischen null und drei Jahren passiert, ist uns einigermaßen gegenwärtig, auch wenn man sich im deutschen Sprachraum noch immer vorwiegend an einer schon 1907 erstmals erschienen Arbeit (Clara und William Stern, Die Kindersprache) orientieren muß²⁰⁹. Über die Sprache der Schulkinder ist im Gefolge des Soziolinguistikbooms manche Arbeit erschienen, aber da man meistens die vorausgehende Spracherwerbsforschung nicht zur Kenntnis nahm, wurden aus mehr oder weniger zufällig gewonnenen Sprachdaten Theorien konstruiert und Schlüsse gezogen, die eher der klassischen deduktiven Soziologie eines Emile Durkheim entsprachen als der Realität unter sprachlichem Aspekt schon erwachsener Kinder. Eine Beschreibungslücke scheint mir für die Phasen des Übergangs von einfachen zu komplexeren Sprachmustern zu bestehen, und das war einer der Gründe für die vorliegende Untersuchung. Die Anzahl der Übergänge ist aber, wie wir gesehen haben, bei den untersuchten Altersgruppen begrenzt; viele komplexe Strukturen werden schon eher erworben. Eine Untersuchung des Stadiums zwischen zwei und drei Jahren, das zu diesem Zweck sicher stark aufgegliedert werden müßte, wäre daher lohnend. Auch in den anderen Altersbereichen wären Analysen mit einem konsistenten Grammatikmodell sinnvoll.

Wir können uns also idealisiert den Prozeß des Spracherwerbs als Folge von jeweils selbständigen Grammatiken $G_1, G_2, G_3 \dots G_S$ vorstellen, deren letztes Glied die Standardsprache beschreibt. Einen Ausschnitt aus dieser Folge können wir wiedergeben, indem wir 'G' durch die Regeln unserer Bezugsgrammatik ersetzen. So erhalten wir einen Eindruck von der Sprachentwicklung zwischen drei

208 Vgl. SLOBIN (1973 (dt. 1974)).

209 Vgl. auch MILLER (1976).

und fünf Jahren. Die folgende Matrix stellt eine Maximal- und eine Minimalgrammatik dar und zeigt, welche Regeln sich noch im Stadium der Aneignung befinden und welche schon erworben sind. Das Zeichen '+' besagt, daß die betreffende Regel von einem Teil der Kinder aus der jeweiligen Altersgruppe realisiert wurde, während '⊕' ausdrückt, daß alle Kinder einer Altersgruppe die Regel angewandt haben.

| Regel | Altersgruppe | | | |
|--|--------------|-----|-----|-----|
| | 3J. | 4J. | 5J. | 6J. |
| 1.1 #SATZ# → INT | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 1.2 I S | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 1.3 I S (K) I S | ⊕ | ⊕ | + | ⊕ |
| 1.4 I S (K) I S (K) I S | | + | + | + |
| 1.5 I S (K) I S (K) I S (K) I S | | | + | + |
| 1.11 INT → X | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 1.12 NEG ₁ | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 2.1 I → I _A | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 2.2 I _B | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 2.3 I _F | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 2.31 I _F → I _{FE} | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 2.32 I _{FW} | + | + | + | + |
| 3.1 S → NUKL | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 3.2 NEG ₂ NUKL | + | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 4.0 NUKL → (NP) VP T | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 4.1 NP → N | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 4.2 NUM | + | + | + | + |
| 4.3 PRO | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 4.4 QUAL N | ⊕ | + | ⊕ | ⊕ |
| 4.5 QUAL ADJ | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 4.6 PRÄP (QUAL) $\left. \begin{matrix} N \\ PRO \end{matrix} \right\}$ | + | + | + | ⊕ |
| 4.7 QUAL N K (QUAL) N | + | + | + | + |
| 4.8 PRÄP (QUAL) N K (PRÄP) N | | + | | + |
| 4.9 (QUAL) N (K) (QUAL) N K (QUAL) N | + | | + | |

| Regel | Altersgruppe | | | |
|---------------------------|--------------|-----|-----|-----|
| | 3J. | 4J. | 5J. | 6J. |
| 4.10 NP → K S | + | + | + | + |
| 4.11 (QUAL) N S | + | + | + | + |
| 4.12 QUAL N QUAL N | | + | | + |
| 4.13 PRÄP (QUAL) N QUAL N | | | + | |
| 4.14 QUAL N S S | + | | + | |
| 4.15 QUAL N QUAL N S | | | | + |
| 5.1 QUAL → DET | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 5.2 (DET) ADJ | ⊕ | + | ⊕ | ⊕ |
| 5.3 (DET) ADV ADJ | + | + | ⊕ | ⊕ |
| 5.4 (DET) ADJ ADJ | | | | |
| 5.5 (DET) ADV ADJ ADJ | | | | + |
| 6.1 DET → ART | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 6.2 DEMP | + | + | + | + |
| 6.3 POSS | ⊕ | ⊕ | + | ⊕ |
| 7.0 VP → HV AUX | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 8.1 HV → V | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 8.2 CP | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 8.3 AP V | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 8.4 NP V | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 8.5 AP CP | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 8.6 NP CP | | | + | + |
| 8.7 NP AP V | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 8.8 NP NP V | + | + | + | ⊕ |
| 8.9 AP AP V | + | + | + | + |
| 8.10 AP AP CP | | + | + | + |
| 8.11 NP NP AP V | + | + | + | + |
| 8.12 NP AP AP V | + | + | + | ⊕ |
| 8.13 NP NP NP V | | + | | + |
| 8.14 NP NP AP AP V | | | + | + |
| 8.15 NP AP AP AP V | | | + | |
| 8.16 AP AP AP AP V | | | + | |

| Regel | Altersgruppe | | | |
|--|--------------|-----|-----|-----|
| | 3J. | 4J. | 5J. | 6J. |
| 8.17 HV → V V | | + | + | + |
| 8.18 AP V V | + | ⊕ | + | ⊕ |
| 8.19 NP V V | + | + | + | + |
| 8.20 NP AP V V | ⊕ | + | + | + |
| 8.21 NP NP V V | | + | + | + |
| 8.22 AP AP V V | + | + | + | + |
| 8.23 NP NP AP V V | + | + | + | + |
| 8.24 NP AP AP V V | | + | + | + |
| 9.1 CP → COP | ⊕ | + | + | ⊕ |
| 9.2 ADJ COP | ⊕ | ⊕ | ⊕ | + |
| 9.3 NP COP | ⊕ | + | ⊕ | ⊕ |
| 9.4 ADJ K ADJ COP | | | | + |
| 9.5 KOMP COP K _{komp} NP | | + | + | + |
| 9.6 KOMP COP K _{komp} S | | + | + | + |
| 9.7 (ART) KOMP COP | | + | + | + |
| 10.1 AP → ADV C ₁ | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 10.2 ADV C ₁ ADV C ₁ | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 10.3 ADV C ₁ ADV C ₁ ADV C ₁ | + | + | + | + |
| 10.4 NP _{präp} C ₁ | ⊕ | + | + | ⊕ |
| 10.5 NP _{präp} C ₁ ADV C ₁ ADV C ₁ | | + | + | + |
| 10.6 NP _{präp} C ₁ NP _{präp} C ₁ | + | + | + | + |
| 10.7 K S C ₂ | ⊕ | + | + | + |
| 11.1 C ₁ → temporal | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 11.2 lokal | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 11.3 direktional | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 11.4 instrumental | + | + | + | + |
| 11.5 modal | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 11.6 kausal | | + | + | + |
| 12.1 C ₂ → KAUSAL | + | + | + | + |
| 12.2 KONDITIONAL | + | + | + | + |
| 12.3 MODAL | + | + | + | + |
| 12.4 TEMPORAL | | + | + | + |

| Regel | Altersgruppe | | | |
|-----------------------------|--------------|-----|-----|-----|
| | 3J. | 4J. | 5J. | 6J. |
| 12.5 C ₂ → FINAL | | | | + |
| 13 AUX → TM M GVI | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 14.1 TM → PRÄS | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 14.2 PRÄT | + | + | + | ⊕ |
| 14.3 PERF | ⊕ | + | ⊕ | + |
| 14.4 FUT I | | + | + | |
| 14.5 PLQU | | + | + | + |
| 15.1 M → INDIKATIV | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 15.2 KONJUNKTIV | | + | + | + |
| 16.1 GVI → AKTIV | ⊕ | ⊕ | ⊕ | ⊕ |
| 16.2 PASSIV | | + | + | + |

3.3.2. *Der Einfluß der sozialen Schicht und des Kindergartens*

Zur Überprüfung einiger Annahmen der Soziolinguistik haben wir nicht nur Versuchspersonen aus zwei verschiedenen sozialen Schichten (Unterschicht versus Mittelschicht bzw. manuelle Tätigkeit der Eltern versus 'geistige' Tätigkeit) verglichen, sondern Probanden, deren gesamte soziale und lokale Situation unterschiedlich war. Dabei leitete uns die Hoffnung, durch den Vergleich von Extremgruppen am ehesten zu klaren sprachlichen Differenzen zu kommen, wenn es sie überhaupt gäbe. Im übrigen war vorgesehen, die Faktoren 'Kindergartenzugehörigkeit' und 'Dialektkontakt' gesondert in ihrer Wirksamkeit zu überprüfen. Wir betrachten nun zuerst die statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Faktorenkomplexen, die wir - grob vereinfachend - 'Unterschicht' bzw. 'Mittelschicht' genannt haben. In der folgenden tabellarischen Übersicht steht das Symbol 'i' für: 'die Gruppe insgesamt'. Das Vorhandensein dieses Symbols indiziert stets einen signifikanten Unterschied zugunsten

der angegebenen Gruppe. Im Gegensatz dazu sind die Ergebnisse für die Altersgruppen nur dann signifikant, wenn dies durch einfache Unterstreichung angezeigt ist²¹⁰.

| Regel | (Signif.) domin. Gruppe |
|---|--|
| 1.1 #SATZ# → INT | US (F): i, 3-4-5-6 J. US (T): i, 3-4-5-6 J. |
| 1.3 I S (K) I S | MS (F): i, 3-4-5-6 J. MS (T): i, 3-4-5-6 J. |
| 2.1 I → I _A | MS (F): i, -4-5-6 J. US (T): i, 3-4- -6 J. |
| 2.2 I _B | US (F): i, -4-5-6 J. |
| 2.3 I I _F | MS (F): i, 3- -5-6 J. |
| 2.31 I _F → I _{FE} | US (F): i, 3-4-5-6 J. |
| 2.32 I _{FW} | MS (F): i, 3-4-5-6 J. |
| 4.3 NP → PRO | US (F): i, 3-4- -6 J. US (T): - <u>5</u> - J. |
| 4.4 QUAL N | MS (F): i, 3-4- -6 J. |
| 4.6 PRÄP (QUAL) $\left\{ \begin{matrix} N \\ PRO \end{matrix} \right\}$ | MS (T): i, - <u>5</u> -6 J. |
| 4.7 QUAL N K (QUAL) N | MS (F): - <u>4</u> - J. |
| 6.1 DET → ART | MS (T): i, 3-4-5-6 J. |
| 8.2 HV → CP | MS (F): - <u>5</u> - J. |
| 8.3 AP V | US (F): i, -5-6 J. |
| 8.8 NP NP V | MS (F): - <u>5</u> - J. |
| 8.9 AP AP V | MS (F): - <u>5</u> - J. |
| 8.18 AP V V | US (F): i, 3- -5-6 J. |
| 10.2 AP → ADV C ₁ ADV C ₁ | US (T): i, 3-4- -6 J. |
| 10.7 K S C ₂ | MS (F): i, -4- <u>5</u> -6 J. |
| 11.2 C ₁ → lokal | MS (F): i, 3-4- <u>5</u> -6 J. |
| 11.3 direktional | US (F): i, 3- -5-6 J. |
| 11.5 modal | US (F): i, 3-4-5-6 J. |
| 12.1 C ₂ → KAUSAL | MS (F): i, -4-5-6 J. |

210 Das Symbol 'F' steht für 'Freispiel', 'T' für 'Test'.

Wenn wir diese Tabelle im Hinblick auf die Hypothese (H1) durchgehen, kommen wir zu folgenden Feststellungen:

- 1) Aus dem Regelblock 1 verwendet die Unterschichtgruppe mit höherer Frequenz die einfacheren Strukturen (z.B. Interjektionen), während die Mittelschichtgruppe Satzkoordinationen häufiger als die Vergleichsgruppe realisiert. Das gilt für alle Altersgruppen. Allerdings gehört die Fähigkeit, Sätze zu koordinieren auch zur Kompetenz aller Kinder aus der Unterschichtgruppe.
- 2) Die Mittelschichtgruppe realisiert im Freispiel öfter den Typ des Aussagesatzes (gilt nicht für die Dreijährigen) und des Fragesatzes (nicht bei den Vierjährigen), während die Unterschichtgruppe Imperativsätze bevorzugt (allerdings mit Ausnahme der Dreijährigen). Im Test hat die Unterschicht das Übergewicht bei den Aussagesätzen (abgesehen von den Dreijährigen). Auch hier kann aber von Kompetenzunterschieden keine Rede sein.
- 3) Im Freispiel dominiert die Unterschichtgruppe bei den Entscheidungsfragen, die Mittelschichtgruppe bei den (syntaktisch komplexeren) W-Fragen. Das gilt für alle Altersgruppen. Die Dreijährigen aus der Unterschicht haben keine W-Frage gestellt; man sollte aber vorsichtig sein mit dem Schluß, daß diese Fragen noch nicht zu ihrer Kompetenz gehören.
- 4) Die Unterschichtgruppe hat die Nominalphrase häufiger als Proform realisiert (gilt für die Fünfjährigen nur im Freispiel). In der Mittelschichtgruppe kommen im Freispiel die Strukturen QUAL N (nicht bei den fünfjährigen Kindern) und QUAL N K (QUAL) N (nur bei den Fünfjährigen) und im Test die einfache Präpositionalphrase (gilt nicht für die Drei- und Vierjährigen) öfter vor. Somit erhalten wir einige (schwache) Indizien für das Zutreffen der Hypothese (H1) auf die Zerlegung der Nominalphrase. Es handelt sich nur um Erscheinungen auf der Performanzebene.

- 5) Die Unterschichtgruppe hat in allen Altersgruppen weniger Artikel im Test gebraucht als die Mittelschichtgruppe, dafür aber bei den Drei- bis Fünfjährigen die komplexeren Possessivpronomina, die wir in diesen Bereichen in der Mittelschichtgruppe nicht finden. Ein weiterer Grund ist die höhere Frequenz von Eigennamen in der Unterschichtgruppe.

Dieses Resultat spricht eher gegen als für die Hypothese (H1).

- 6) Für die Expansion des Hauptverbkomplexes gilt, daß die Fünfjährigen aus der Mittelschichtgruppe im Freispiel mehr Copulaphrasen und mehr Strukturen der Typen NP NP V und AP AP V verwendet haben. Die Unterschichtgruppe hat im Freispiel einen größeren Anteil an den (verhältnismäßig einfachen) Strukturen AP V (mit Ausnahme der Drei- und Vierjährigen) und AP V V (außer bei den Vierjährigen). Diese Unterschiede sind nicht aussagekräftig genug, um die Nullhypothese stützen zu können. Interessanter ist es da schon, daß die Unterschicht an den Regeln 8.13 bis 8.16 nicht beteiligt ist, die so komplexe Strukturen beschreiben wie NP NP NP V, NP NP AP AP V, NP AP AP AP V und AP AP AP AP V. Wichtig dürfte ferner sein, daß im Test bei den Drei- und Vierjährigen die Unterschicht das (um insgesamt zehn Regeln) umfangreichere Regelrepertoire hat, während bei den Vier- und Fünfjährigen das Repertoire der Mittelschicht zwanzig Regeln mehr umfaßt. Das bedeutet, daß die Testsituation mit zunehmendem Alter einen restringierenderen Einfluß auf die Unterschicht ausübt.
- 7) Die Koordination zweier Adverbien findet sich in der Unterschichtgruppe im Test häufiger (gilt nicht für die Fünfjährigen). Die Mittelschichtgruppe verwendet mehr Adverbialsätze insgesamt (mit Ausnahme der Dreijährigen) und mehr Adverbialsätze mit kausaler Charakteristik (auch mit Ausnahme der Dreijährigen) als die

Unterschicht im Freispiel. Das erste Faktum ist geeignet, die Nullhypothese zu widerlegen; das zweite weniger, da die Kausalsätze rein syntaktisch nicht die komplexesten Adverbialsätze sind. Dennoch ist der geringere Anteil an den Kausalsätzen bemerkenswert, da er früheren Ergebnissen soziolinguistischer Untersuchungen entspricht²¹¹. Er wird auch nicht durch einen höheren Anteil an Adverbien mit kausaler Charakteristik ausgeglichen. Es ist aber kaum ein Schluß auf Kompetenzunterschiede statthaft, denn in der Unterschicht nimmt die Anzahl der Kausalsätze mit zunehmendem Alter ab. Die Mittelschichtgruppe hat ein insgesamt breiteres Spektrum an Adverbialsätzen realisiert (Einzige Ausnahme: die Vierjährigen im Test).

- 8) Im Freispiel dominiert die Mittelschicht in allen Altersgruppen bei den lokalen Adverbien, während die Unterschicht eine größere Häufigkeit direktionaler (das gilt nicht für die Vierjährigen) und modaler Adverbien aufweist. Diese Differenzen können nicht zur Stützung der Hypothese herangezogen werden, da nicht klar ist, ob die einzelnen Typen von Adverbien unterschiedlich komplex sind.

Die Punkte 1), 2), 3), 6) und 7) erlauben also eine Ablehnung der Nullhypothese. Das erscheint als nicht sehr viel, wenn man bedenkt, daß unsere Syntax 97 Regeln enthielt. Außerdem handelt es sich nicht immer um die komplexesten Strukturen der einzelnen Regelblöcke. Ferner kommt hinzu, daß die unter 2), 6) und 7) genannten Unterschiede sich nicht auf alle Altersgruppen erstrecken. Somit ergeben sich schon erhebliche Einschränkungen.

Grundsätzlich kann man feststellen, daß die Differenzen - die W-Fragen bei den Dreijährigen aus der Unterschicht vielleicht ausgenommen - die Ebene der Performanz betreffen. Warum nun eine Proposition einmal durch eine

211 Vgl. z.B. BERNSTEIN (1972), S.211.

Struktur S, ein anderes Mal durch eine Struktur S' verbalisiert wird, wenn beide Strukturen in der Kompetenz des Sprechers liegen, das ist beim gegenwärtigen Stand der Psycholinguistik kaum zu beantworten. Natürlich kann man nicht ausschließen, daß dabei der Grad der Sicherheit, mit dem ein Sprecher über bestimmte sprachliche Muster verfügt, eine Rolle spielt. Zumindest zu einem Teil sind derartige Differenzen aber auch Ausdruck zufälliger, stilistischer Variation, die wir bei jedem Sprachgebrauch, der sich nicht in einem primitiven Stadium befindet, in Rechnung stellen müssen.

Wir überprüfen nun die Hypothese (H4), die vorher sagte, daß die Unterschiede zwischen den Mittelschichtkindern der beiden Kindergärten größer seien als die zwischen Mittel- und Unterschicht aus dem Kindergarten II. Dieser Vergleich ist bei der Auswahl unserer Versuchsgruppen die einzige Möglichkeit, den Faktor Kindergarten zu isolieren. Ein exakter Entscheid über die Hypothese kann gegeben werden, wenn wir die Durchschnitte aller Signifikanzwerte einander gegenüberstellen:

| Relev. Faktor | KG II | | MS | |
|---------------|---------|----|---------|-------|
| | MS | US | KG I | KG II |
| Schicht | d_S^1 | < | d_S^2 | |
| Kindergarten | d_S^1 | > | d_S^2 | |
| Situation | d_S^1 | | d_S^2 | |
| Freispiel | 0.29 | | 0.26 | |
| Test | 0.29 | | 0.33 | |

Damit erhalten wir das bemerkenswerte Endresultat, daß im Freispiel der Einfluß des Kindergartens, im Test aber der Einfluß der sozialen Schicht von größerer Tragweite

ist. Somit bestätigt sich auch unsere schon geäußerte Vermutung, daß Kinder aus der Unterschicht in Testsituationen schlechter abschneiden, ohne deshalb weniger leistungsfähig zu sein²¹². Die Gründe dafür dürften psychologischer Natur sein: Aufbau von Hemmungen in entfremdeten Situationen, geringere Leistungsmotivation²¹³ etc.

3.3.3. *Der Einfluß des Geschlechts*

Die Hypothese (H2) sagte Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich der syntaktischen Komplexität ihrer Äußerungen voraus. Wir erhielten nur wenige signifikante Differenzen - meist zugunsten der Jungen:

| Regel | domin. Gruppe |
|--|---------------|
| 4.6 NP → PRÄP (QUAL) $\left\{ \begin{array}{l} N \\ \text{PRO} \end{array} \right\}$ | Jungen (T) |
| 5.1 QUAL → DET | Jungen (T) |
| 5.2 (DET) ADJ | Jungen (F) |
| 6.1 DET → ART | Jungen (T) |
| 8.1 HV → V | Jungen (F) |
| 12.3 C ₂ → MODAL | Mädchen (F) |

Nur die Regeln 4.6 und 12.3 beziehen sich auf komplexere Strukturen; wir müssen also die Nullhypothese annehmen.

Mit der Hypothese (H3) wurde behauptet, daß innerhalb der Mittelschicht die Jungen, innerhalb der Unterschicht die Mädchen komplexere Strukturen formulierten. Wir geben auch hier zunächst die signifikanten Differenzen an:

212 Vgl. LABOV (1969), S.185.

213 Zu diesem Problembereich HECKHAUSEN (1973); ROSEN - D'ANDRADE (1969 (dt. 1973)).

Mittelschicht

| Regel | | domin. Gruppe |
|-------|------------|---------------|
| 5.1 | QUAL → DET | Jungen (T) |
| 6.1 | DET → ART | Jungen (T) |
| 8.3 | HV → AP V | Jungen (T) |
| 8.11 | NP NP AP V | Mädchen (F) |
| 8.17 | V V | Mädchen (F) |
| 8.18 | AP V V | Mädchen (F) |

Die signifikanten Differenzen zugunsten der Jungen reichen kaum aus, um die Hypothese zu stützen. Allerdings verfügen die Jungen in der Testsituation über ein größeres Regelrepertoire im HV-Komplex sowie in beiden Situationen über mehr verschiedene Adverbialsatzmuster. Für diese beiden Bereiche können wir die Nullhypothese zurückweisen. Das gilt auch für das Repertoire an Zerlegungen von AP im Test.

Unterschicht

| Regel | | domin. Gruppe |
|-------|---|---------------|
| 4.6 | NP → PRÄP (QUAL) $\left\{ \begin{array}{c} N \\ PRO \end{array} \right\}$ | Jungen (T) |

Auch dieses Ergebnis stützt eher die Nullhypothese. Die Mädchen verfügen allerdings über ein größeres Repertoire an Adverbialsätzen. Dies spricht allein gegen die Nullhypothese.

Die Indizien für eine Wirksamkeit des Faktors 'Geschlecht' sind nicht so ausgeprägt, daß eine klare Entscheidung möglich ist. G. Kegel mag Recht haben mit seiner Behauptung²¹⁴:

"Über geschlechtsspezifische Entwicklungsunterschiede ist eine beträchtliche Anzahl von Stereotypen im Umlauf, die sich bei strikt empirischer Nachprüfung nicht halten lassen."

214 KEGEL (1974), S.72.

3.3.4 Zum Einfluß einer Umgebung von Dialektsprechern

Auch in diesem Fall wollen wir die signifikanten Differenzen zunächst tabellarisch zusammenstellen:

| Regel | domin. Gruppe |
|---------------------------------------|---------------|
| 1.1 #SATZ# → INT | +DIA (F) |
| 1.3 I S (K) I S | -DIA (F) |
| 2.2 I → I _B | +DIA |
| 2.31 I _F → I _{FE} | +DIA |
| 2.32 I _{FW} | -DIA |

| Regel | domin. Gruppe |
|-----------------------------------|---------------|
| 5.1 QUAL → DET | -DIA (F) |
| 5.3 (DET) ADV ADV | +DIA (F) |
| 8.2 HV → CP | -DIA (F) |
| 8.8 NP NP V | -DIA (F) |
| 8.12 NP AP AP V | +DIA (F) |
| 11.3 C ₁ → direktional | -DIA (T) |

Die Regeln aus den Blöcken 1 und 2 können wir von der weiteren Analyse ausschließen, da hier der Faktor Schicht den entscheidenden Einfluß ausübt, wie Vergleiche zeigen können.

Die Resultate für die Regeln 5.1, 5.3 und 8.12 sprechen eher für die Hypothese (H5') als für die Hypothese (H5), denn hier sind es die Kinder mit Dialektkontakt, die komplexere Strukturen gebildet haben.

Das Ergebnis für die Regeln 8.2 wiederholt sich nicht bei den anderen Ersetzungen von HV, die eine Copulaphrase enthalten. Im übrigen unterscheidet sich die niederdeutsche Flexion der Kopula nicht wesentlich von der standard-sprachlichen Flexion²¹⁵.

215 Vgl. NIEBAUM (1973), S.172.

Im Test zeigt sich, daß die Kinder aus dem Dialektbereich überwiegend die weniger komplexen Ersetzungen des HV-Symbols gewählt haben; wir hatten dies als Indiz für die Hypothese (H5) gewertet. Aber auch in diesem Fall ist der Faktor Schicht von entscheidendem Einfluß.

Beteiligt ist der Faktor Schicht auch bei der Regel 11.3; der Vergleich der Schichtgruppen erbrachte aber keine signifikante Differenz. Demnach ist in diesem Fall der Faktor Dialektkontakt maßgeblich. Allerdings ist 11.3 nur schwer mit der Komplexitätshypothese in Zusammenhang zu bringen, da wir ja über die Komplexität der einzelnen Arten von Adverbien nichts wissen.

Einzig das Resultat für 8.8 entspricht voll der Hypothese, aber in Anbetracht der übrigen - zum Teil gegenläufigen Ergebnisse - verliert dieses an Bedeutung.

Das Zutreffen der Nullhypothese ist dadurch zu erklären, daß die Erwachsenen nur untereinander Mundart zu sprechen pflegten, nicht aber mit den Kindern, um ihnen schulische Schwierigkeiten zu ersparen. Die Kinder wachsen praktisch mit der Standardsprache auf; das Hören des Dialekts führt nur zu einer passiven Kompetenz. Damit zeichnet sich auf lange Sicht ein gesteuerter Sprachwandel ab, der zum Verschwinden des Dialekts führt.

4.0 SPRECHHANDLUNGSSEMANTIK: EINE EXEMPLARISCHE ANALYSE VON DIREKTIVEN

4.1 Theoretische Vorüberlegungen

4.1.1 Zur Sprechhandlungssemantik

Im vorigen Kapitel haben wir uns mit der Struktur von Sätzen beschäftigt; im folgenden geht es darum, wie diese Sätze in der Kommunikation gebraucht werden. Was wir in Kommunikationen direkt beobachten können, sind - eingeschränkt auf den sprachlichen Bereich - bestimmte physikalisch fixierbare Entitäten in lautlicher oder schriftlicher Erscheinungsform, die sogenannten 'Inskriptionen'¹. Zum Begriff der Äußerung kommen wir erst durch eine Abstraktion, die Asa Kasher wie folgt beschreibt:

"Formally speaking, an utterance is an ordered pair whose first component is an inscription and whose second component is an appropriate setting. Given any inscription *ins*, not every setting can be its bedfellow. Only a setting in which a purported linguistic function is ascribed to *ins* can join it to constitute an utterance. Such a setting is characterized by the fact that a person *p* successfully applies to *ins*, during the time interval *t*, a set *s* of rules, which are rules of reception or production, related to a certain natural language *l*. Given an utterance $u = \langle ins, c \rangle$, where $c = \langle p, t, s \rangle$, *ins* will be called 'the inscription' of *u* and each member of *c* will be called 'an index' of *u*. (...)

Hence, $u = \langle ins, \langle p, t, s \rangle \rangle$ is an observational entity for *p* on *t* and is a theoretical entity for anybody else."²

Die Beziehung zwischen sprachlichen Ausdrücken und Äußerungen stellt Kasher durch Funktionen her, die die Äußerungen auf sprachliche Ausdrücke, z.B. Sätze, abbilden.

"If an utterance is to be considered an instance of a certain sentence, then it is not an instance of a string of formatives regardless of the linguistic descriptions it receives in the various levels of representation. It is rather an instance of a string of formatives with certain syntactic, semantic, and pragmatic properties."³

1 Vgl. KASHER (1971), S.84.

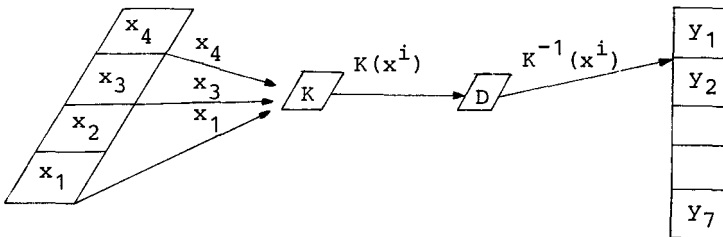
2 KASHER (1971), S.84f.

3 KASHER (1971), S.87.

Die sprachlichen Äußerungen sind eingebettet in Handlungszusammenhänge. Mit praktischen Handlungen verändert der Mensch den Ablauf der Ereignisse in der Welt; Sprechhandlungen haben zwar auch eine physikalisch - chemisch zu erfassende Seite, ihre Funktion besteht aber vor allem darin, Informationszustände im Adressaten zu verändern. Die schon erwähnte Relevanzmaxime von Grice besagt, daß nur dann erfolgreich kommuniziert wird, wenn neue Information weitergegeben wird. Die meisten Sprechhandlungen vermitteln aber nicht nur Informationen; sie dienen als Auslöser praktischer Handlungen. Wir müssen den Begriff des Informationszustands noch näher erläutern. Nach Klix läuft der Austausch von Informationen zwischen Organismen in den folgenden Stadien ab:

- "1. Auswahl und Bildung der Nachricht;
2. Umsetzung (oder Verschlüsselung) und Informationsabgabe;
3. Übertragung der Information vermittels eines physikalischen Trägerprozesses;
4. Aufnahme der gesendeten Signalfolge;
5. Zuordnung der aufgenommenen Signale zu inneren Zuständen;
6. Auslösung oder Auswahl einer Verhaltenseinheit (als Antwort), die auf der Zuordnung (also der momentan erreichbaren Erkennungsleistung) beruht;
7. Erwartung der Rückmeldung über die Wirkung der eingesetzten Verhaltenseinheit."⁴

Den eigentlichen Prozeß der Informationsübertragung veranschaulicht Klix durch das folgende Schema⁵:



4 Klix (1973²), S.36.

5 Klix (1973²), S.63.

"Informationsübertragung setzt voraus, daß eine Quelle existiert, deren innere, unterscheidbare Zustände x_i zu einer Nachricht kombiniert und einem Trägerprozeß aufgeprägt werden ('K', L.H.). (Die kodierte Nachricht ist (...) als $K(x^i)$ bezeichnet, wobei der hochgestellte Index die Komponentenanteile der Nachricht bezeichnet.) Informationsübertragung setzt weiter voraus, daß ein informationsverarbeitendes System den Trägerprozeß aufnimmt ('D', L.H.) und die verschiedenen Zustände des Signals als unterscheidbare Prozeßzustände (also beispielsweise als Erregungsstärke von Rezeptorzellen) abbildet. Dem muß die Entschlüsselung der Nachricht folgen. Die Trennung von Information und Signaleigenschaften ist (...) als $K^{-1}(x^i)$, also als Umkehrung des Verschlüsselungsvorgangs notiert. Die Informationsübertragung ist danach abgeschlossen, wenn den Quellenzuständen, die die Nachricht gebildet haben, innere Zustände $\{y_i\}$ eines informationsaufnehmenden Systems zugeordnet sind. Eine Informationsübertragung heißt ideal (...), wenn jedem Zustand x_i der Quelle genau ein Zustand y_i des informationsaufnehmenden Systems zugeordnet wird (...). Die Informationsübertragung heißt gestört, wenn 1. ein Zustand x_i mehreren Zuständen y_j, y_k, y_l aus Y zugeordnet wird bzw. wenn 2. mehrere Zustände x_i, x_s, x_r einem Zustand y_k in Y zugeordnet werden."⁶

Die einzelnen Informationseinheiten, die der informationsverarbeitende Apparat des Menschen dekodiert und inneren Zuständen zuordnet, werden vom Kurzzeitgedächtnis in einen Zusammenhang gebracht, so daß das komplexe Gebilde 'Nachricht' entsteht und im Langzeitgedächtnis identifiziert und gespeichert werden kann.

"Von besonderer Bedeutung bei der Auswahl einer Antwort ist die Kalkulation des Nutzens und des Risikos, das 'In-Rechnungsstellen' möglicher Antworten des Kommunikationspartners. (...) Diese Funktion ist einer besonderen Instanz, dem operativen Gedächtnis in Kommunikation mit dem Langzeitgedächtnis vorbehalten."⁷

Wenn wir Sprechen als Handeln beschreiben wollen, müssen wir zunächst fragen: Was ist eine Handlung?

Wir wollen nicht die einschlägigen Antworten der analytischen Handlungstheorien⁸ hier heranziehen, sondern uns von vornherein auf das von G.H.v. Wright entwickelte Modell beschränken. Darin wird folgende Handlungsdefinition gegeben:

6 KLIX (1973²), S.63f.

7 KLIX (1973²), S.40.

8 Vgl. z.B. V.WRIGHT (1963); WHITE (ed.) (1968); BINKLEY et al. (eds.) (1971); HERINGER (1974); KUMMER (1975); BRENNENSTUHL (1975).

"To act is intentionally to bring about or to prevent a change in the world."⁹

Nach diesem Konzept greifen Handlungen derart in naturgesetzlich bestimmte Ereignisketten ein, daß diese einen anderen Verlauf nehmen; Handlungen sind keine solchen Ereignisketten. v.Wright notiert dies wie folgt¹⁰:

$$d \left(\underset{1}{\quad} T \left(\underset{2}{\quad} I \underset{3}{\quad} \right) \right)$$

'd' symbolisiert die (nicht weiter analysierte) Handlung; 'T' ist ein Verknüpfungsoperator für den Übergang vom Ausgangszustand - angegeben durch die erste Leerstelle - zum zeitlich unmittelbar folgenden Zustand des Weltmodells - symbolisiert durch die zweite Leerstelle - und 'I' stellt als Operator die Verbindung zum - durch die dritte Leerstelle symbolisierten - kontrafaktischen Weltzustand her, der eingetreten wäre, falls die Handlung nicht stattgefunden hätte. Wenn wir das Bestehen eines Zustands mit 'p', das Nicht-Bestehen mit '~p' symbolisieren, erhalten wir durch Einsetzen in die Formel folgende Notationen für Typen von Elementarhandlungen¹¹:

- | | | |
|-----|-----------------------------|-----------------------------------|
| (1) | $d(\sim pT(pI\sim p))$ | den Zustand p herbeiführen |
| (2) | $d(\sim pT(\sim pIp))$ | den Zustand p verhindern |
| (3) | $d(\sim pT(pIp))$ | den Zustand p entstehen lassen |
| (4) | $d(\sim pT(\sim pI\sim p))$ | den Zustand ~p bestehen lassen |
| (5) | $d(pT(\sim pIp))$ | den Zustand p beenden |
| (6) | $d(pT(pI\sim p))$ | den Zustand p erhalten |
| (7) | $d(pT(\sim pI\sim p))$ | den Zustand p verschwinden lassen |
| (8) | $d(pT(pIp))$ | den Zustand p bestehen lassen |

In unserem Sprachgebrauch beziehen wir uns auch auf unabsichtlich oder irrtümlich vollzogene und auf fehlgeschlagene 'Handlungen'. Diese Fälle sind in v.Wrights Modell nicht abgedeckt, denn die Intention des Agenten zielte auf ein anderes als das erreichte Handlungser-

9 V.WRIGHT (1968), S.38.

10 V.WRIGHT (1968), S.41ff.

11 V.WRIGHT (1968), S.45f.

gebnis. v.Wright schreibt:

"Zwischen einer Handlung und ihrem Ergebnis besteht ein innerer Zusammenhang, also ein logischer und kein kausaler (äußerer). Wenn das Ergebnis nicht zustande kommt, ist die Handlung nicht vollzogen worden. Das Ergebnis ist ein 'wesentlicher' Teil der Handlung selbst. Es ist daher ein schwerer Fehler, wenn man die Handlung selbst für eine Ursache ihres Ergebnisses hält."¹²

Sicher hat Davidson¹³ recht: wenn ich versuche, eine mathematische Aufgabe zu rechnen, und verrechne mich, so habe ich doch etwas getan; die Frage ist nur, ob wir auch in diesen Fällen von 'Handlungen' sprechen sollten, wo die Intention des Agenten nicht zum Ziele kam. Beschäftige ich mich als Linguist mit 'Handlungssätzen' bzw. Verblexemen, die 'Handlungen' bezeichnen (Vgl. die traditionelle 'Aktionsartenforschung'), werde ich mich natürlich auch mit derartigen 'Handlungen' zu befassen haben¹⁴; eine entsprechende Erweiterung der Handlungslogik von v.Wright ist nicht schwierig¹⁵.

Für unsere Zwecke erscheint es mir hingegen sinnvoll, am Modell v.Wrights in seiner ursprünglichen Form festzuhalten: eine Handlung ist ein Eingriff in den Ablauf der Ereignisse, die - logisch voneinander unabhängig - in der Zeit als diskretem Medium von Gelegenheiten ablaufen; eine Handlung ist kein passiver Ablauf von Ereignissen, sondern sie erfordert einen Agenten, dessen Intention auf den erreichten Zustand, der als 'Ergebnis einer Handlung' bezeichnet wird, gerichtet war. Vom Handlungsergebnis sind die nicht intendierten kausalen 'Konsequenzen' einer Handlung zu unterscheiden.

Die Intentionalität einer Handlung ergibt sich nach v.Wright daraus, daß ihr eine bestimmte Beschreibung zugeordnet wird, die für die Handlung eine Zielperspektive angibt¹⁶. Dasselbe Verhalten eines Individuums kann

12 V.WRIGHT (1971 (1974 dt.)), S.70.

13 Vgl. DAVIDSON (1971).

14 Vgl. BRENNENSTUHL (1975), Teil I.

15 Vgl. BRENNENSTUHL (1975), Teil II.

16 Vgl. V.WRIGHT (1971 (1974 dt.)), S.87ff.; S.103.

durch Beobachter unter verschiedene Handlungsbeschreibungen subsumiert werden, je nach angenommener Intention, z.B.: Die Handlung H von X wird beschrieben als

- a) X gibt Y die Hand;
- b) X begrüßt Y;
- c) X verabschiedet (sich von) Y;
- d) X bekräftigt einen Vertrag mit Y;
- e) X prüft die Stärke des Händedrucks von Y etc.

Daß Sprechhandlungen Informationszustände im Adressaten ändern, läßt sich wie folgt notieren:

$$d_x(\sim iT(iI\sim i))$$

'x' symbolisiert den Agenten, 'i' den Informationszustand im Adressaten.

Im folgenden werde ich versuchen, die Sprechakttaxonomie von Searle handlungslogisch zu rekonstruieren; hier zunächst der Vorschlag von Searle¹⁷:

1. *Representatives*

"The point or purpose of the members of the representative class is to commit the speaker (...) to something's being the case, to the truth of the expressed proposition. All of the members of the representative class are assessable on the dimension of assessment which includes *true* and *false*. Using Frege's assertion sign to mark the illocutionary point common to all and the symbols introduced above, we may symbolize this class as follows:

$$\vdash B(p)$$

The direction of fit is words to the world; the psychological state expressed is Belief (that p)."¹⁸

2. *Directives*

"The illocutionary point of these consists in the fact that they are attempts (...) by the speaker to get the hearer to do something. (...) we have the following symbolism:

$$! \uparrow W(H \text{ does } A)$$

17 Für SEARLE (1976) ist die Beziehung zwischen den 'Worten' (genauer: dem propositionalen Gehalt) und der 'Welt' ein wichtiges Kriterium zur Unterscheidung von Illokutionstypen. Die "world-to-word direction of fit" symbolisiert er durch '↑' die "word-to-world direction of fit" durch '↓' (Vgl. S.4).

18 SEARLE (1976), S.10.

The direction of fit is world-to-words and the sincerity condition is want (or wish or desire). The propositional content is always that the hearer H does some future action A. Verbs denoting members of this class are ask, order, command, request...¹⁹

3. *Comissives*

"Comissives then are those illocutionary acts whose point is to commit the speaker (...) to some future course of action. Using C for the members of this class, generally we have the following symbolism:

$$C \uparrow I(S \text{ does } A)$$

The direction of fit is world-to-words and the sincerity condition is Intention. The propositional content is always that the speaker S does some future action A."²⁰

4. *Expressives*

"The illocutionary point of this class is to express the psychological state specified in the sincerity condition about a state of affairs specified in the propositional content. (...) Notice that in expressives there is no direction of fit. (...) The truth of the proposition expressed in an expressive is presupposed. The symbolism (...) must proceed as follows:

$$E \phi (P) (S/H + \text{property})$$

Where E indicates the illocutionary point common to all expressives, ϕ is the null symbol indicating no direction of fit, P is a variable ranging over the different possible psychological states expressed in the performance of the illocutionary acts in this class, and the propositional content ascribes some property (not necessarily an action) to either S or H."²¹

5. *Declaratives (Declarations)*

"It is the defining characteristic of this class that the successful performance of one of its members brings about the correspondence between the propositional content and reality. (...) The performance of a declaration brings about a fit by the very fact of its successful performance. (...) In addition, there must exist an extra-linguistic institution, and the speaker and hearer must occupy special places within this institution. (...) The only exceptions to the principle (...) are those declarations that concern language itself, as for example, when one says, 'I define, abbreviate, name, call or dub'. (...) Declarations are a very special category of speech acts. We shall symbolize their structure as follows:

$$D \downarrow \phi (p)$$

19 SEARLE (1976), S.11.

20 SEARLE (1976), S.11.

21 SEARLE (1976), S.12f.

Where D indicates the declarational illocutionary point; the direction of fit is both words-to-world and world-to-words (...); there is no sincerity condition, hence we have the null symbol in the sincerity condition slot; and we use the usual propositional variable p."²²

Wir wollen nun versuchen, die Taxonomie von Searle handlungslogisch zu rekonstruieren. Die sprechhandlungssemantische Beschreibung der einzelnen Illokutionstypen ermöglicht eine Reduktion der Anzahl der Kriterien, auf denen Searles Vorschlag beruht. So können wir die Kategorien der Repräsentative und der Expressive zusammenfassen, wenn wir das Kriterium "expressed psychological state" weglassen. Als formale Hilfsmittel verwenden wir - außer den bereits eingeführten - folgende:

'BEW' steht für die Relation des Bewirkens (im Sinne einer notwendigen Bedingung);²³

'INT' symbolisiert die Relation des Intendierens;

't_n' ist als Zeitindex zu verstehen;

'y' dient der Einführung eines zweiten Agenten und

's' symbolisiert einen bestimmten Zustand eines sozialen Systems.

Zu 's' müssen noch einige Bemerkungen gemacht werden. Wir gehen davon aus, daß ein soziales System als ein Tripel (A,K,P) beschreibbar ist, wobei gilt:

$A = \{a_1, a_2, \dots, a_n\}$ (die Menge der zum System gehörenden Agenten)

$K = \{k_1, k_2, \dots, k_n\}$ (die Menge der für das System konstitutiven Regeln)

$P = \{p_1, p_2, \dots, p_n\}$ (die Menge der zwischen den Agenten geltenden Machtrelationen).

Man kann sich nun vorstellen, daß es eine Funktion F gibt, die allen möglichen Handlungen h_1, h_2, \dots, h_n der Agenten genau einen bestimmten Wert hinsichtlich K zuordnet, der sie als K-neutral, K-verboten oder K-erlaubt

22 SEARLE (1976), S.13ff.

23 Die in Ausdrücken wie 'd_x(~pT(pI~p))' gemeinte Bewirk-Relation ist eher vom Typ einer hinreichenden Bedingung.

kennzeichnet. Ein bestimmtes Maß an Abweichungen (K-verbodenen Handlungen) wird in jedem derartigen System toleriert, kann sogar bis zu einem bestimmten Punkt systemstabilisierend wirken. In vielen Systemen sind Handlungen erlaubt, die Machtrelationen zwischen Agenten konstituieren oder löschen ('ERNENNEN', 'ABSETZEN', 'WÄHLEN' etc.); ferner solche, die die Anzahl der zum System gehörenden Agenten vergrößern ('TAUFEN', 'AUFNEHMEN' etc.) oder verringern ('AUSSCHLIESSEN', 'ABWÄHLEN' usw.). Jede dieser Handlungen ändert den konkreten Zustand des Systems, gefährdet aber nicht seinen Bestand, da die konstitutiven Regeln nicht tangiert werden. Die Geschichte eines sozialen Systems läßt sich darstellen als zeitliche Abfolge von 'sozialen Zuständen':

$$s_1 T s_2 T s_3 T \dots s_{n-1} T s_n$$

Wir bringen nun die Rekonstruktion der Sprechakttaxonomie:

1. *Repräsentative* (einschließlich der *Expressive*)

$$\text{INT}_x(d_x(\sim i T(i I \sim i)))$$

Der Sprecher intendiert, beim Partner einen neuen Informationszustand i zu schaffen.

Beispiele für Sprechhandlungen aus dieser Gruppe: BEHAUPTEN, BESCHREIBEN, LOBEN, DANKEN etc.

2. *Direktive*

$$\text{INT}_x(\text{BEW}(d_{x,t_n}(\sim i T(i I \sim i)), d_{y,t_{n+m}}(\sim p T(p I \sim p))))$$

Der Sprecher intendiert, beim Partner einen Informationszustand zu schaffen, der diesen zu einer bestimmten Handlung veranlaßt. Im Falle einer Informationsfrage soll der Partner einen neuen Informationszustand i' herbeiführen:

$$\text{INT}_x(\text{BEW}(d_{x,t_n}(\sim i T(i I \sim i)), d_{y,t_{n+m}}(\sim i' T(i' I \sim i'))))$$

Beispiele:

AUFFORDERN, BEFEHLEN, WARNEN, RATEN etc.

3. *Commissive*

$$\text{INT}_x(\text{BEW}(d_{x,t_n}(\sim i T(i I \sim i)), d_{x,t_{n+m}}(\sim p T(p I \sim p))))$$

Der Sprecher intendiert, beim Partner einen Informationszustand zu schaffen, mit dem er sich selbst (der Sprecher) auf eine künftige Handlung festlegt.

Beispiele:

VERSPRECHEN, SICH VERPFLICHTEN etc.

4. *Deklarative*

$$\text{INT}_x(\text{BEW}(d_{x,t_n}(\sim i T(i I \sim i)), \sim s_{t_{n-1}} T(s_{t_n} I \sim s_{t_n})))$$

Der Sprecher intendiert, einen Informationszustand zu schaffen, der einen neuen sozialen Zustand s im Sinne der Regeln einer Gruppe, Institution etc. hervorbringt. Dazu benötigt der Sprecher in der Regel eine Legitimation.

Beispiele:

TAUFEN, ZUM KANZLER ERNENNEN, SCHULDIG SPRECHEN etc.

4.1.2 *Beschreibung und Klassifikation der Direktive*

Ein entscheidender Mangel der Sprechhandlungstheorie nach Searle scheint zu sein, daß nicht konsequent zwischen einer semantischen und einer pragmatischen Analyseebene unterschieden wird²⁴. So ist die hier versuchte Taxonomie von Sprechhandlungen unter semantischem Aspekt zu sehen - sie verhält sich neutral zu möglichen Kontexten. Ob aber beispielsweise die Frage:

24 Einen ersten Hinweis gibt WUNDERLICH (1976a). Auf das Problem, Wahrheitsbedingungen für Sprechakte bzw. Nichtdeklarativsätze anzugeben, gehen LEWIS (1972 (dt. 1974)), V.KUTSCHERA (1975²), WUNDERLICH (1976a) und - mit interessanten methodischen Hinweisen - LAKOFF (1975) ein.

(1) Wer hat König Gustav ermordet?

eine 'echte Informationsfrage' (Der Sprecher kennt die Antwort nicht) oder eine 'Prüfungsfrage' (Der Sprecher will herausbekommen, ob der Hörer die Antwort weiß)²⁵ ist, kann nur auf der pragmatischen Ebene entschieden werden. Um etwas konkreter zu werden, wollen wir nun die Regeln näher betrachten, die Searle für den illokutionären Akt AUFFORDERN vorgelegt hat²⁶:

| | |
|-------------------------------------|---|
| "Regeln des propositionalen Gehalts | Zukünftige Handlung A von H |
| Einleitungsregeln | 1. H ist in der Lage, A zu tun. S glaubt, daß H in der Lage ist, A zu tun. 2. Es ist sowohl für S als auch für H nicht offensichtlich, daß H bei normalem Verlauf der Ereignisse A aus eigenem Antrieb tun wird. |
| Regel der Aufrichtigkeit | S wünscht, daß H A tut. |
| Wesentliche Regel | Gilt als ein Versuch, H dazu zu bringen, A zu tun. |
| Kommentar | Beim Anordnen und Befehlen tritt die zusätzliche Einleitungsregel hinzu, daß S H gegenüber in einer überlegenen Position sein muß." |

Die Regel des propositionalen Gehalts ist in der Semantik der Direktive hinreichend ausgedrückt. Die erste Einleitungsregel von Searle ist im ersten Teil (H ist in der Lage, A zu tun) eine pragmatische Bedingung für das Glücken der Aufforderung, während der zweite Teil (S glaubt, daß H in der Lage ist, A zu tun) ganz ausgeschlossen werden kann. Man kann sich gut Aufforderungen vorstellen, die gegen diese Regeln verstoßen (z.B. im Kontext des Prahlens, des Wettens etc.).

Die zweite Einleitungsregel ist überflüssig. Ver-

25 Vgl. SEARLE (1969 (1971 dt.)), S.1o3.

26 SEARLE (1969 (1971 dt.)), S.1oof.

stöße gegen diese Regel verletzen die schon erwähnte Konversationsmaxime der Relevanz von Grice.

Die Aufrichtigkeitsregel gilt nur, falls S wirklich die geforderte Handlung präferiert; es sind Fälle denkbar, wo dies nicht zutrifft:

- (2) Offizier zum Rekruten: "Reinigen Sie das Gewehr dreimal täglich! Ich habe zwar nichts davon, mir ist es egal, und es erscheint mir wenig sinnvoll, aber die Vorschrift verlangt es."

In solchen Fällen muß ein Normensystem hinzukommen, das die betreffende Handlung obligatorisch macht. Die typische Form von Normsätzen kann wiedergegeben werden durch²⁷:

$$\forall x C \supset O(d_x(\sim pT(pI\sim p)))$$

In (2) ist der Sprecher ein - persönlich nicht affizierter - Vermittler oder es geht ihm nur darum, daß der Untergebene seine Unterwürfigkeit demonstriert.

Die 'wesentliche Regel' ist Teil der semantischen Beschreibung der Direktive.

Die zusätzliche Einleitungsregel der Dominanz gehört zur pragmatischen Ebene, sofern wir überhaupt eine semantische und eine pragmatische Analyseebene unterscheiden wollen (und können)²⁸.

Eine interessante Taxonomie der Direktive gibt Alf Ross²⁹:

27 'Für alle x gilt: Unter der Bedingung C ist es obligatorisch dafür zu sorgen, daß p eintritt.' Zur deontischen Logik: V.WRIGHT (1963) (1968) (1975); HINTIKKA (1971); V.KUTSCHERA (1973).

28 Das bestreitet vor allem die 'praktische Semantik'; vgl. HERINGER (1974); WIMMER (1977).

29 ROSS (1968), S.60.

Directives

| Type | Linguistic-contextual manifestation | Whose interests are served by the compliance with the directive? | Source of effectiveness |
|---|--|--|---|
| A. Personal directives | | | |
| a. speaker-interested | | | |
| (1) sanctioned | command under threat; legal claim; invitation under pressure or enticement | the speaker's | fear of sanctions |
| (2) authoritative | pure command or invitation | the speaker's | respect for authority |
| (3) sympathy-conditioned | requests; suggestion; invitation; supplication; entreaty | the speaker's | the hearer's sympathy for the speaker |
| b. hearer-interested | | | |
| | advice; warning; the hearer's recommendation; directions | the hearer's | the hearer's self-interest, along with his reliance on the knowledge or wisdom of the speaker |
| c. disinterested | exhortation | no one's | respect for a system of norms |
| B. Impersonal directives | | | |
| a. quasi-commands (heteronomous) | | | |
| | law and convention | society's | fear of sanctions and respect for impersonal authority |
| b. Constitutive rules based on mutual agreement (autonomous-heteronomous) | | | |
| | rules of games | no one's | agreement and mutual approval |
| c. the autonomous directives of morality | | | |
| | moral principles and judgments | no one's | one's own approval |

Wir werden uns hier nur mit den "personal directives" beschäftigen. Der entscheidende Einteilungsaspekt bei Ross ist der des Interesses; wir wollen ihn durch den Begriff der Präferenz ersetzen, der aufgrund zahlreicher logischer Untersuchungen - besonders Hansson und Jeffrey sind hier zu nennen³⁰ - eine präzise Fassung erhalten hat. Der Ausdruck

$$P_x(p, \sim p)$$

ist zu lesen: 'x präferiert den Zustand p, der in unserem Fall als Ergebnis einer Handlung aufzufassen ist, im Vergleich zum Zustand $\sim p$!

Wir können nun die Klassifikation, die Ross für die "personal directives" gibt, rekonstruieren:

a) Direktive mit Sprecherpräferenz

$$P_x(p, \sim p) \wedge \sim P_y(p, \sim p)$$

Beispiele: AUFFORDERN, BEFEHLEN, BITTEN etc.

b) Direktive mit Hörerpräferenz

$$\sim P_x(p, \sim p) \wedge P_y(p, \sim p)$$

Beispiele: RATEN, WARNEN, EMPFEHLEN etc.

c) Direktive ohne Sprecher- oder Hörerpräferenz

$$\sim P_x(p, \sim p) \wedge \sim P_y(p, \sim p)$$

Beispiele: EINEN MORALISCHEN APPELL AUSSPRECHEN etc.

Problematisch ist der Typ c), denn für ihn lassen sich kaum Belege finden.

In der letzten Spalte seiner Tabelle gibt Ross an, was seiner Meinung nach die Effektivität der jeweiligen Typen von Direktiven ausmacht. Dies ist besonders interessant im Falle von a), da hier der Hörer nicht über eine Präferenz bezüglich des Handlungsergebnisses verfügt. Ross gibt für den Hörer drei mögliche Motivationen an, mit deren Hilfe er diesen Sprechakttyp weiter subklassifiziert:

³⁰ Vgl. HANSSON (1968); JEFFREY (1965 (1967 dt.)).

1. Angst vor Sanktionen

Beispiele: BEFEHLEN MIT SANKTIONSANDROHUNG,
BEFEHLEN IM NAMEN DES GESETZES etc.

2. Respekt vor Autoritäten

Beispiele: ANORDNEN, BEFEHLEN, BESTIMMEN, etc.

3. Sympathie für den Sprecher

Beispiele: BITTEN, FLEHEN etc.

Diese Untersuchung beruht nicht auf einem einheitlichen Kriterium und ist deshalb weniger sinnvoll.

Ein entscheidender Aspekt ist sicher das zwischen Sprecher und Hörer bestehende Dominanzverhältnis. Es findet vor allem darin seinen Ausdruck, daß der dominierende Teil Sanktionen verhängen kann. Wir erweitern unseren formalen Apparat um einen Sanktionsoperator ('S') - wie ihn auch Pörn verwendet³¹ - und definieren ihn wie folgt:

$$S_x : \leftrightarrow d_x (\sim p T (p I \sim p)) \wedge P_y (\sim p, p)$$

Eine Sanktion besteht darin, daß x eine Handlung macht, die zu einem Zustand führt, dessen Nicht-Bestehen y präferiert. Ferner benötigen wir den Möglichkeitsoperator ('M') aus der Modallogik³², der dort entweder als Grundbegriff fungiert oder durch den Notwendigkeitsoperator ('N') definiert wird:

$$M(p) : \leftrightarrow \sim N(\sim p)$$

('Es ist möglich, daß p' wird definiert durch: 'es ist nicht notwendig, daß $\sim p$ '.)

Wir können nun folgende Typen von Aufforderungen unterscheiden³³:

1. Nur der Sprecher x verfügt über Sanktionsmöglichkeiten:

31 Vgl. PÖRN (1970), S.31.

32 Zur Modallogik HUGHES - CRESSWILL (1968).

33 'α' ist zu lesen als: '~' oder '∅'. '▷' ist das Zeichen für die logische Implikation.

$$\text{INT}_x(\text{BEW}(d_{x,t_n}(\sim iT(iI\sim i)), d_{y,t_{n+m}}(\sim pT(pI\sim p)))) \wedge$$

$$M(\sim d_{y,t_{n+m}}(\sim pT(pI\sim p)) \supset S_x) \wedge$$

$$\sim M(\sim d_x(\alpha p_n T(\sim \alpha p_n I \alpha p_n)) \supset S_y)$$

Beispiele: BEFEHLEN, ANORDNEN etc.

2. Nur der Hörer y kann Sanktionen verhängen:

$$\text{INT}_x(\text{BEW}(d_{x,t_n}(\sim iT(iI\sim i)), d_{y,t_{n+m}}(\sim pT(pI\sim p)))) \wedge$$

$$\sim M(\sim d_{y,t_{n+m}}(\sim pT(pI\sim p)) \supset S_x) \wedge$$

$$M(\sim d_x(\alpha p_n T(\sim \alpha p_n I \alpha p_n)) \supset S_y)$$

Beispiele: ERSUCHEN, FLEHEN, BITTEN etc.

3. Sprecher und Hörer verfügen nicht über Sanktionsmöglichkeiten:

$$\text{INT}_x(\text{BEW}(d_{x,t_n}(\sim iT(iI\sim i)), d_{y,t_{n+m}}(\sim pT(pI\sim p)))) \wedge$$

$$\sim M(\sim d_{y,t_{n+m}}(\sim pT(pI\sim p)) \supset S_x) \wedge$$

$$\sim M(\sim d_x(\alpha p_n T(\sim \alpha p_n I \alpha p_n)) \supset S_y)$$

Beispiel: BITTEN

4. Sprecher und Hörer verfügen über Sanktionsmöglichkeiten:

$$\text{INT}_x(\text{BEW}(d_{x,t_n}(\sim iT(iI\sim i)), d_{y,t_{n+m}}(\sim pT(pI\sim p)))) \wedge$$

$$M(\sim d_{y,t_{n+m}}(\sim pT(pI\sim p)) \supset S_x) \wedge$$

$$M(\sim d_x(\alpha p_n T(\sim \alpha p_n I \alpha p_n)) \supset S_y)$$

Beispiel: ?

Die Typen 1., 2. und 3. dürften von der Definition und den Beispielen her klar sein. Der 4. Typ ergibt sich zunächst als logische Möglichkeit; er scheint aber nicht in unser Konzept zu passen. Wir wollen sehen, ob es für ihn Belege gibt.

Wir betrachten zunächst eine soziale Gruppe, die durch zwei gleichberechtigte und mit gleichen Sanktions-

möglichkeiten ausgestattete Mitglieder geleitet wird. In diesem Fall haben wir eine Pattsituation; die Sanktionsmöglichkeiten heben sich gegenseitig auf. Der Sprecher wird zu einer Sprechhandlung aus der zweiten oder dritten Gruppe greifen müssen, denn der Partner ist ihm gegenüber nicht zum Gehorsam verpflichtet. Wenn jemand einen sozial Höhergestellten erpressen will (z.B. ein Schüler seinen Lehrer), dann kann er das nur, wenn er über die stärkeren Sanktionsmittel verfügt (z.B. der Schüler weiß, daß der Lehrer sich heimlich mit einer Schülerin trifft). Das aber ist ein Fall für die 1. Gruppe. Wir sehen also, daß bei tatsächlicher Gleichheit der Sanktionsmöglichkeiten, was selten vorkommt, ein Sprechakt aus der zweiten oder dritten Gruppe gewählt werden muß. Wesentlich ist die Unterscheidung zwischen der ersten und den anderen Gruppen, d.h. ob der Sprecher über Mittel verfügt, die den Hörer mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit zur Ausführung der gewünschten Handlung veranlassen können. Ist diese Voraussetzung nicht gegeben, muß der Sprecher durch die Form seiner Äußerung ein bestimmtes Maß an Höflichkeit zeigen, wenn die Erfolgsaussichten nicht drastisch vermindert werden sollen. Das gilt besonders, wenn der Angesprochene eine sozial höhere Position einnimmt. Entsprechendes gilt für das Äußern von Informationsfragen; auch hier findet sich eine kontextabhängige Variation:

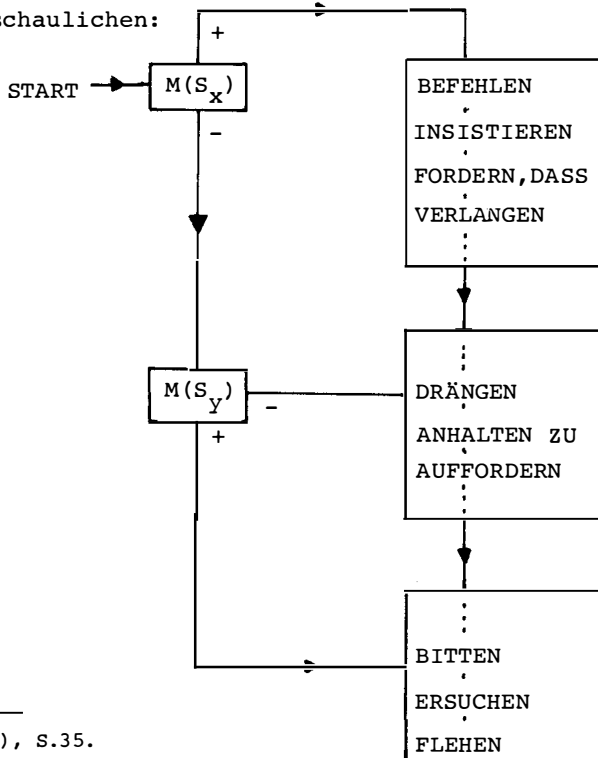
- (3) (Offizier zum Rekruten:) Antworten Sie mir, haben Sie ihre Stiefel geputzt?
- (4) (Mitarbeiter zum Chef:) Darf ich Sie fragen, ob Ihnen der Termin um 14 Uhr angenehm ist?
- (5) (Frage an einen Fremden:) Entschuldigen Sie, können Sie mir sagen, wie spät es ist?
- (6) (Frage an einen Freund:) Wie spät ist es eigentlich?

Der entscheidende Gesichtspunkt aber ist der situative Zusammenhang einer Äußerung, nicht ihre Form; eine Äußerung besitzt nicht aus sich heraus so etwas wie "illocutionary force":

"What I shall try to show is that in all cases the effective motivating force lies not in the utterance itself, but in the circumstances in which the directive is uttered. The linguistic expression does no more than describe a topic, here a certain type of behaviour; or we might say that it presents an *action-idea* to the hearer. The situation will provide the impetus to act according to the action-idea; this will vary with the type of directive, wether it be a command, a request, a piece of advice, an exhortation, a rule of game, or a legal rule."³⁴

Es ist aber auch möglich, daß mit einer Äußerung auf bestimmte situative Merkmale referiert wird oder daß eine Äußerung situative Bedingungen präsupponiert, so daß das Sprechhandlungspotential der Äußerung schon eine gewisse Einschränkung erfährt.

Wenn wir die situative Komponente der Dominanz bzw. der Fähigkeit, zu Sanktionsmitteln zu greifen, betrachten, können wir den Prozeß der Auswahl des geeigneten Direktivs durch den Sprecher, der eine Präferenz bezüglich des Handlungsergebnisses hat, in dem folgenden Flußdiagramm veranschaulichen:



34 ROSS (1968), S.35.

Bei den einzelnen Gruppen handelt es sich um offene Listen von Sprechakten. Je höher ein Sprechakt auf der Skala der Direktive mit Sprecherpräferenz liegt, desto stärker ist die Obligation für den Hörer, die von ihm gewünschte Handlung auszuführen. Die in der zweiten Gruppe mit dem (metasprachlichen) Term 'AUFFORDERN' bezeichnete Sprechhandlung ist zu unterscheiden von den anderen Direktiven, auf die umgangssprachlich häufig mit Begriffen wie 'Aufforderung' bzw. 'auffordern' (als Sammelbezeichnung) referiert wird.

Die empirisch relevantesten Sprechakte sind zweifellos: BITTEN, BEFEHLEN und AUFFORDERN. BEFEHLEN und AUFFORDERN unterscheiden sich darin, daß beim BEFEHLEN der Sprecher Sanktionsgewalt hat. Für BITTEN ist charakteristisch, daß sich der Sprecher dem Hörer gegenüber 'herabsetzt'. Es geht um den Entschluß des Angesprochenen zur erbetenen Handlung, der sich normalerweise in einer Äußerung der Zusage oder der Ablehnung kundtut:

- (7) Kannst du mir ein Bier geben?
 (7a) Ja, gern! (gibt dem Sprecher ein Bier)
 (7b) Nein. Ich habe leider kein Bier hier.
 (7c) (gibt dem Sprecher ein Bier) Bitte sehr!

Die Bitte zielt also auf eine Zusage und die erbetene Handlung. Natürlich kommt es vor, daß der Angesprochene die gewünschte Handlung wortlos macht; damit wird aber oft signalisiert, daß die Bitte mißbilligt wird oder eine Zumutung darstellt. Wir schlagen folgende Beschreibung für BITTEN vor:

$$\text{INT}_x (\text{BEW}(d_{x,t_n} (\sim i T(i I - i)), \text{BEW}(d_{y,t_{n+m}} (\sim i' T(i' I - i')), \\ d_{y,t_{n+m+1}} (\sim p T(p I - p)))) \quad l \geq 0$$

Eine empirische Untersuchung von Sprechakten kommt nicht um das Problem der 'indirekten Sprechakte' herum. Ein indirekter Sprechakt liegt vor,

"wenn der mit sprachlichen Mitteln angezeigte Illokutionstyp

(nach der normalen Interpretation aller Illokutionsindikatoren) nicht mit der primär intendierten illokutiven Funktion übereinstimmt."³⁵

Beispiele:

- (8) Ich verspreche dir eine Menge Ärger, wenn du mich noch mal im Büro besuchst (= Drohung).
 (9) Kannst du mal zur Seite gehen? (= Aufforderung).

Die Rede von "indirekten Sprechakten" suggeriert, daß diese als Ausnahme anzusehen seien, der man durch Aufstellen einiger Konversationspostulate, die an der Form der zugehörigen Sprechakt- oder Semantiktheorie nichts änderten, leicht beikommen könne³⁶. Das generelle Problem aber ist: Woher weiß ich, daß die Äußerung A als Sprechhandlung X (im Kontext C) gilt? Konvention allein ist keine Erklärung, denn nicht jeder Äußerungstyp ist für jede Sprechhandlung geeignet. Jede Äußerung hat aufgrund ihrer semantischen Eigenschaften ein mehr oder weniger großes Potential für bestimmte Sprechhandlungen. Was davon realisiert wird, hängt vom Kontext ab, d.h. vor allem von

- i) den Dominanzbeziehungen zwischen Sprecher und Hörer
- ii) der Position des Sprechaktes in einer Sprechhandlungssequenz
- iii) dem gemeinsamen Wissen der Interaktanten³⁷.

Wir wollen das an einem Beispiel verdeutlichen. Die Äußerung

(10) Morgen wird der Rasen geschnitten sein.

läßt sich unformal semantisch wie folgt beschreiben:

(10') Am Tage, der auf die Sprechzeit folgt, wird es der Fall sein, daß ein bestimmtes, identifizierbares Objekt x (der Rasen) vom Zustand des Nicht-

³⁵ FRANCK (1975), S.219.

³⁶ Vgl. GORDON - LAKOFF (1971); FRASER (1975); LAKOFF (1975); SEARLE (1975).

³⁷ Zum Präsuppositions-konzept HERINGER (1974), S.14off.; EHLICH - REHBEIN (1972), bes. S.102-104.

Geschnitten-Seins in den Zustand des Geschnitten-Seins überführt worden ist.

Demnach kann ein Sprecher mit (10) eine Behauptung über einen künftigen Zustand des Rasens machen - etwa auf eine entsprechende Frage hin - oder er kann eine künftige Handlung initiieren wollen. Legt er sich auf eine eigene Handlung fest, so kann es sich um ein Versprechen - etwa nach einer vorausgegangenen Aufforderung - handeln; es kann aber auch - je nach Kontext - eine Beschwichtigung, Warnung etc. intendiert sein. Weil aber jeder Sprecher normalerweise bestimmte kommunikative Ziele verfolgt, können wir unterstellen, daß er seine Äußerung so einrichtet, daß der Hörer rekonstruieren kann, was ihm signalisiert werden soll. Ist dies nicht der Fall, wird der Hörer nachfragen oder auf eine andere Art (z.B. durch nonverbale Zeichen) kundtun, daß der Sprecher deutlicher werden muß, wenn er verstanden werden will.

Grundsätzlich aber kann der Hörer davon ausgehen, daß sich der Sprecher an Konversationsprinzipien hält, wie sie Grice zu formulieren versucht hat. Demnach stehen Äußerungen in Kooperationskontexten und sind so einzurichten, daß sie den kommunikativen Zwecken und den Kommunikationsbedürfnissen der Interaktanten entsprechen. Dies ist eine generelle Bedingung der Möglichkeit des Gelingens von Kommunikation, aus der einzelne Konversationsmaximen wie die der Relevanz, Ökonomie etc. ableitbar sind.

Als Beobachter oder Hörer kann ich die sprachlichen Handlungen anderer nur verstehen, weil uns eine gemeinsame Lebenspraxis, in der bestimmte Regeln gelten, verbindet³⁸. In die Anwendung dieser Regeln sind wir eingeübt durch Praxis, nicht durch theoretische Erkenntnis. Die Regeln begründen kommunikative Erwartungen; sie unterliegen einem ständigen Überprüfungsprozeß, in dem sie korrigiert werden können.

38 Zu dieser Problematik: WITTGENSTEIN (1958 (1971 dt.)); WINCH (1958 (dt.1966)); CICOUREL (1964 (1974 dt.)).

In der Kommunikation mit Kindern sehen wir, daß den Erwachsenen manches unverständlich bleibt. Sie verfügen also über ein anderes System kommunikativer Regeln und Erwartungen³⁹.

Wenn ich also als Außenstehender versuche, die Kommunikationen unter Kindern zu verstehen, so kann ich nur meine eigene Kompetenz als Sprachbenutzer ins Spiel bringen; es ist aber durchaus möglich, daß die Kinder in einigen Fällen ein anderes Verständnis von ihren Äußerungen haben.

Daß die Abweichungen vom Selbstverständnis der Kinder dennoch nicht sehr groß sein dürften, liegt daran, daß in der teilnehmenden Beobachtung der Handlungskontext miterfaßt wurde, der sehr viel zur Desambiguierung der Äußerungen beiträgt; das gilt für Direktive in besonderem Maße. Es ist auch nicht angebracht, den Vergleich mit dem Verstehen fremder Gesellschaften und Kulturen - philosophisch haben sich u.a. Wittgenstein⁴⁰ und Winch⁴¹ mit dieser Problematik beschäftigt - in diesem Zusammenhang zu bemühen⁴². Schließlich ist es doch wohl leichter, die Regeln, nach denen Kinder kommunizieren, zu beschreiben und die Äußerungen der Kinder einzelnen Sprechhandlungsmustern zuzuordnen, da die Kinder sich auf dem Weg zur Lebenspraxis und zur kommunikativen Kompetenz der Erwachsenen befinden. Jedenfalls muß sich der Beobachter bemühen, - so weit das möglich ist - in die Lebensgemeinschaft der Kinder hineinzugelangen, ohne sie in ihrem Funktionieren zu stören oder zu zerstören.

Kehren wir zurück zu den indirekten Sprechakten. Der Hörer steht vor der Aufgabe, die Illokution der sprach-

39 Dazu: BIERE (1976).

40 WITTGENSTEIN (1967 (1975 dt.)).

41 WINCH (1972 (1975 dt.)).

42 BIERE - HERINGER (1973), S.282.

lichen Handlung zu erschließen. Diesen Prozeß kann man sich als Schlußverfahren vorstellen, das eine gewisse Ähnlichkeit mit dem "practical reasoning"⁴³ aufweist. Die Prämissen variieren - je nach Äußerungstyp; in der Konklusion ergibt sich der nach der Meinung des Hörers/ Beobachters intendierte Sprechhandlungstyp. Mit psychologischen Implikationen wollen wir uns dabei nicht befassen. Wir gehen von der Frage aus: Mit welchen Äußerungen kann man eine Aufforderung machen und in welcher Relation stehen die Äußerungsformen zu den entsprechenden Aufforderungstypen?⁴⁴

1. *Andeutungen*

(11) Ist noch Kaffee da?

(12) Es ist doch sicher noch Kaffee da.

Die gewünschte Handlung, der Ausgangs- und der Zielzustand werden nicht erwähnt. Entweder gibt es situative Festlegungen oder rollenspezifische Bestimmungen, die alle wissen lassen, wer sich angesprochen fühlen muß. Frage und Behauptung thematisieren einen Zustand q (es ist noch Kaffee da), der als Vorbedingung für das Herbeiführen des Zustands p (die Tasse des Sprechers ist mit Kaffee gefüllt) gelten kann. Der Sprecher setzt voraus, daß diese Bedingung q erfüllt ist, oder er intendiert (11) als Informationsfrage, deren positive Beantwortung aber meistens von einem Angebot, den beim Sprecher vermuteten Wunsch zu erfüllen, begleitet wird. Kann q präsupponiert werden, verwendet der Sprecher (11) und (12) als Aufforderung zur Realisierung von p. Diese Funktion kann der Hörer durch den folgenden, idealisierten Schlußprozeß erschließen:

43 Vgl. V.WRIGHT (1971 (1974 dt.)); WUNDERLICH (1976a) u.a.

44 Nur den ersten Teil behandelt ERVIN - TRIPP (1976); sie kommt zu ähnlichen Ergebnissen, bleibt aber zu oberflächensorientiert.

- (1) q
 (2) $q \supset M(d_{xvy}(\sim pT(pI\sim p)))$
 (3) $M(d_{xvy}(\sim pT(pI\sim p)))$
 (4) $INT_x(d_x(\sim iT(iI\sim i)))$
 (5) $\sim INT_x(d_x(\sim pT(pI\sim p)))$
 (6) $M(d_{xvy}(\sim pT(pI\sim p))) \supset M(INT_x(BEW(d_{x,t_n}(\sim iT(iI\sim i)),$
 $d_{y,t_{n+m}}(\sim pT(pI\sim p))))$
 (7) $C \supset O(d_y(\sim pT(pI\sim p)))$
 (8) C
 (9) $O(d_y(\sim pT(pI\sim p)))$
 (10) $K_x(\left\{ \begin{array}{l} (1) \text{ bis } (6) \\ (1) \text{ bis } (9) \end{array} \right\} \wedge K_y \left\{ \begin{array}{l} (1) \text{ bis } (6) \\ (1) \text{ bis } (9) \end{array} \right\})$

 $INT_x(BEW(d_{x,t_n}(\sim iT(iI\sim i)), d_{y,t_{n+m}}(\sim pT(pI\sim p))))$

In diesem Schluß wird der epistemische Operator 'K'⁴⁵ verwendet; ein Ausdruck wie 'K_x(p)' ist zu lesen als 'x weiß, daß p'. Die Prämisse (4) versteht sich von den Konversationsmaximen her; der Hörer nimmt an, daß der Sprecher neue Informationen im Sinne des "be relevant!"⁴⁶ vermitteln will. Weiterhin hat der Hörer Anlaß zu der Vermutung, daß der Sprecher die mögliche Handlung nicht selbst auszuführen beabsichtigt (5). Die Prämissen (7) bis (9) gelten für den Fall, daß der Hörer - beispielsweise auf Grund eines bestehenden Rollensystems - unter bestimmten Bedingungen (wenn C wahr ist) verpflichtet ist, die Handlung, mit der p herbeigeführt werden kann, auszuführen. Die meisten Obligationen - aus Befehlen, Normsystemen etc. - sind auf bestimmte Situationen und Bereiche beschränkt.

Die hier gegebene Analyse mag unvollständig⁴⁷ sein; sie enthält aber wohl einige der entscheidenden Schritte.

45 Vgl. HINTIKKA (1969).

46 GRICE (1975), S.46.

47 Z.B. wären die 'komplexen Intentionen' bei STRAWSON (1971 (1974 dt.)), S.65ff., heranzuziehen; ein Regreß müßte aber durch die Annahme eines "mutual knowledge", die auch Schiffer macht, vermieden werden.

Es dürfte klar sein, daß dieser Schluß nicht im strengen Sinne der Logik gültig ist, sondern eher auf Plausibilitäten, Wahrscheinlichkeiten und Rationalitätsprämissen basiert. Es handelt sich bei (11) und (12) eben nicht um eindeutige Aufforderungen, die vom Sprecher als solche einklagbar sind. Der Hörer hat daher die Möglichkeit des taktischen Ausweichens, zumindest aber des Verzögerns. Sind allerdings die Bedingungen des Aufforderungsschlusses vom Hörer akzeptiert, weiß er, was er tun soll. Dann erübrigt sich eine verbale Reaktion, es sei denn, der Hörer will der Aufforderung nicht folgen:

- (13) Ja, aber du kriegst keinen mehr, er schadet deiner Gesundheit.

was zu verstehen ist als

- (13') Es ist noch Kaffee da, es ist möglich, noch welchen zu bekommen, und ich habe verstanden, daß du mich auffordern wolltest, dir noch Kaffee zu geben, aber ich lehne das ab, weil es deiner Gesundheit schadet.

Mit (13') wird klar, worin die Ökonomie solcher Äußerungen wie (11) oder (12) besteht; sie können komplexe Interaktionssequenzen ersetzen.

2. *Thematisierung pragmatischer Bedingungen*

- (14) Kannst du mir noch Kaffee eingießen?
 (15) Könntest du mir noch Kaffee eingießen?
 (16) Würdest du mir noch Kaffee eingießen?
 (17) Gießt du mir noch Kaffee ein?

In (14) bis (17) wird auf folgende pragmatische Bedingungen für das Befolgen von Aufforderungen referiert:

- (b₁) Der Aufgeförderte ist in der Lage, die geforderte Handlung auszuführen;
 (b₂) Der Aufgeförderte entschließt sich, die gewünschte Handlung zu machen.

Der Vorschlag von Gordon und Lakoff zur Analyse von Sätzen wie (14) bis (17) ist bekannt:

Man nehme die Searleschen Regeln für REQUEST in der Form⁴⁸:

"SINCERE (a, REQUEST (a b,Q)) → ASSUME (a, CAN (b,Q))
SINCERE (a, REQUEST (a,b,Q)) → ASSUME (a, WILLING (b,Q))"

vertausche die durch den Implikationspfeil verbundenen Ausdrücke - der erste erhält gewissermaßen als Feigenblatt einen Asterisk, "ASSUME" wird durch "ASK" ersetzt (es handelt sich ja um Fragen) - und so ergibt sich:

"ASK (a,b, CAN (b,Q))* → REQUEST (a,b,Q)
ASK (a,b, WILLING (b,Q))* → REQUEST (a,b,Q)"⁴⁹

Eine Erklärung wird so nicht gegeben; sie kann nur auf eine künftige modelltheoretische Interpretation verschoben werden.

Die Aufforderungs-Lesart ergibt sich für (14) bis (17), wenn von Sprecher und Hörer die Präsupposition geteilt wird, daß (b₁) zutrifft. Dann können wir uns vorstellen, daß der Hörer auf Grund dieses Wissens, seiner Kenntnis der deutschen Sprache, seiner Wahrnehmung der Situation etc. in der Lage ist, in etwa folgenden Schlußprozeß, der natürlich auch wieder probabilistischer und nicht streng logischer Natur ist, zu vollziehen⁵⁰:

(1) $C \supset M(d_y(\sim pT(pI\sim p)))$

(2) C

(3) $M(d_y(\sim pT(pI\sim p)))$

(4) $M(d_y(\sim pT(pI\sim p))) \supset M(INT_x(BEW(d_x, t_n(\sim iT(iI-i)), d_{y, t_{n+m}}(\sim pT(pI\sim p))))$

(5) $INT_x(d_x(\sim iT(iI-i)))$

48 GORDON - LAKOFF (1975), S.85.

49 GORDON - LAKOFF (1975), S.86. LAKOFF (1975) subsumiert seinen Vorschlag einfach unter die Bedeutungspostulate der "natural logic" (Vgl. S.263).

50 Bedingungen des "mutual knowledge" sind ausgespart. Das gilt auch für die folgenden Schlüsse.

(6) $\text{INT}_x(\text{BEW}(d_{x,t_n}(\sim iT(iI-i)), d_{y,t_{n+m}}(\sim i'T(i'I-i'))))$

(7) $i'C K_x(d_{y,t_{n+m+1}}(\sim pT(pI-p))) \vee K_x(\sim d_{y,t_{n+m+1}}(\sim pT(pI-p)))$

$\text{INT}_x(\text{BEW}(d_{x,t_n}(\sim iT(iI-i)), \text{BEW}(d_{y,t_{n+m}}(\sim i'T(i'I-i')), d_{y,t_{n+m+1}}(\sim pT(pI-p)))))$.

Zwischen den Äußerungen (14) bis (17) gibt es noch Differenzen auf der pragmatischen Ebene; die hypothetischen Konjunktivformen in (15) und (16) suggerieren das Ausüben eines geringeren Drucks auf den Hörer, indem sie vorgeben, es müsse erst eine Bedingung C erfüllt sein, bevor der Hörer sich zur Handlung zu entschließen habe. Tatsächlich aber ist klar, daß die Bedingung in der Sprechsituation als gegeben vorausgesetzt wird.

Jedenfalls gelten (15) und (16) als die höflicheren Varianten des Sprechakts BITTEN.

3. Thematisierung von Präferenzstrukturen

(18) Ich hätte gern noch Kaffee.

(19) Ich möchte gern, daß du mir noch Kaffee ein-
gießt.

(20) Ich brauche noch Kaffee.

(21) Ich will noch Kaffee.

(22) Kaffee!

(23) Ich habe keinen Kaffee mehr.

All diese Äußerungen drücken Präferenzen des Sprechers aus, die sich auf einen bestimmten, zur Sprechzeit nicht bestehenden, Zustand p beziehen. Die entsprechenden Schlüsse sind sich daher recht ähnlich. (18) und (19) präsupponieren, sofern sie nicht einen bloßen, unerfüllbaren Wunsch ausdrücken (im Grunde sind hier noch weitere, situative Merkmale einzuführen), daß (b_1) zutrifft. (20) bis (23) setzen darüber hinaus voraus, daß es für den Angesprochenen obligatorisch ist, p herbeizuführen; auch in diesen Fällen müssen bestimmte Umstände gegeben

sein, beispielsweise, daß (23) nicht ein reiner Ausdruck des Bedauerns angesichts eines nicht zu ändernden Zustandes ist. Wir können nun von den folgenden, idealisierten (und verkürzten) Schlüssen beim Hörer ausgehen:

(18)

$$(1) P_x(p, \sim p)$$

$$(2) \sim p$$

$$(3) M(d_{xvY}(\sim pT(pI\sim p)))$$

$$(4) \sim INT_x(d_x(\sim pT(pI\sim p)))$$

$$(5) INT_x(d_x(\sim iT(iI\sim i)))$$

$$INT_x(BEW(d_{x,t_n}(\sim iT(iI\sim i)), d_{y,t_{n+m}}(\sim pT(pI\sim p))))$$

(19)

$$(1) P_x(d_y(\sim pT(pI\sim p)), \sim d_y(\sim pT(pI\sim p)))$$

$$(2) M(d_y(\sim pT(pI\sim p)))$$

$$(3) INT_x(d_x(\sim iT(iI\sim i)))$$

$$INT_x(BEW(d_{x,t_n}(\sim iT(iI\sim i)), d_{y,t_{n+m}}(\sim pT(pI\sim p))))$$

(20) (21) (22)

$$(1) P_x(p, \sim p)$$

$$(2) M(d_y(\sim pT(pI\sim p)))$$

$$(3) INT_x(d_x(\sim iT(iI\sim i)))$$

$$(4) C \supset O(d_y(\sim pT(pI\sim p)))$$

$$(5) C$$

$$INT_x(BEW(d_{x,t_n}(\sim iT(iI\sim i)), d_{y,t_{n+m}}(\sim pT(pI\sim p))))$$

$$\wedge O(d_{y,t_{n+m}}(\sim pT(pI\sim p)))$$

(23) ist wie (20) bis (22) zu analysieren, hat aber als zusätzliche, erste Prämisse, daß der Zustand $\sim p$ besteht.

4. Thematisierung der geforderten Handlung

(24) Du gießt mir noch Kaffee ein!

(25) Du wirst mir noch Kaffee eingießen!

(26) Gieß mir noch Kaffee ein!

Die Reduktion der Aufforderung auf die künftige, vom Angesprochenen erwartete Handlung trägt zum Befehlscharakter der Äußerungen bei. (24) und (25) setzen schon voraus, daß es einen Zeitpunkt gibt, an dem es der Fall ist, daß dem Befehl Folge geleistet wurde. Wir können das in einem Schluß so ausdrücken:

(24) (25)

- (1) t_n
 (2) $\exists t_{n+m} d_{y, t_{n+m}} (\sim pT(pI-p))$
 (3) $INT_x(d_x(\sim iT(iI-i)))$
 (4) $C \supset O(d_y(\sim pT(pI-p)))$
 (5) C

$$INT_x(BEW(d_{x, t_n}(\sim iT(iI-i)), d_{y, t_{n+m}}(\sim pT(pI-p))))$$

$$\wedge O(d_{y, t_{n+m}}(\sim pT(pI-p)))$$

(26) ist konventionell auf die Aufforderungsfunktion festgelegt. Wenn außerdem gilt, daß die geforderte Handlung obligatorisch ist, da der Sprecher über Sanktionsmöglichkeiten verfügt, handelt es sich um einen Befehl.

5. *Explizit Performative*

- (27) Ich bitte dich, mir noch Kaffee einzugießen.
 (28) Ich befehle dir, mir noch Kaffee einzugießen.

Mit diesem Typ hat sich die Sprechhandlungstheorie Austinscher Prägung ausgiebig beschäftigt und ihn als Muster hingestellt. Tatsächlich aber ist diese Form eher ungewöhnlich und in ihrem Vorkommen stark beschränkt; sie wird vorzugsweise da eingesetzt, wo besondere Explizitheit oder Förmlichkeit geboten sind, beispielsweise in institutionellen Kontexten. Die Illokution braucht nicht erst erschlossen zu werden, da die vollzogene Handlung mit der Ausführung zugleich beschrieben wird.

6. Erlaubnisfragen

(29) Darf ich mir noch Kaffee eingießen?

Hier wird nach der Erlaubtheit einer vom Sprecher präferierten Handlung gefragt. Vorausgesetzt wird also, daß der Angesprochene die Macht hat, eine Ablehnung oder ein Verbot auszusprechen. In den meisten Fällen wird aber davon ausgegangen, daß die entsprechende Erlaubnis erteilt werden wird, so daß die Frage nur ein Höflichkeitsritual darstellt, das die Position des Sprechers im Verhältnis zu der des Angesprochenen ausdrückt.

4.2 Direktive mit Sprecherpräferenz bei Kindern

4.2.1 Der erste Zug

Wir haben uns auf diese Gruppe von Direktiven beschränkt, da Sprechakte aus den anderen Gruppen zu selten vorkamen; so fanden wir nur drei Belege für VORSCHLAGEN.

Wir werden für die einzelnen Sprechhandlungen syntaktische Realisierungstypen angeben. Die Verbindung dieser Größen soll vorläufig - solange noch keine überzeugende Theorie vorliegt⁵¹ - durch die "indem-Relation"⁵² (' \Rightarrow ') hergestellt werden, die bei Heringer ausdrückt, daß *eine* Handlung nach mehreren Mustern gemacht sein kann:

ERMORDEN \Rightarrow VERGIFTEN \Rightarrow BLAUSÄURE IN DEN KAFFEE GIEßEN \Rightarrow (Basishandlung).

Wir treffen hier wieder auf das von v.Wright begründete Modell der "Intentionalität unter einer bestimmten" ⁵¹ Der 'performativen Analyse' von SADOCK (1974) gelingen zwar Verbesserungen der ursprünglichen Version; sie ist aber noch nicht in der Lage, die einzelnen Direktivtypen sauber zu unterscheiden.

⁵² Vgl. HERINGER (1974), S.43ff.

ten Beschreibung". Wir gehen auf Heringers Handlungstheorie nicht näher ein; wir verwenden die "indem-Relation" vor allem für folgende Arten von Zusammenhängen:

$$H-EN_x \Rightarrow \ddot{A}UB(ERN)_x \quad \left\{ \begin{array}{l} (\text{Satztyp 1}) \\ (\text{Satztyp 2}) \\ (\text{Satztyp 3}) \\ \vdots \\ (\text{Satztyp n}) \end{array} \right.$$

(BITTEN, BEFEHLEN etc. kann x machen, indem x einen Satz des Typs 1v2v3...vn äußert.)

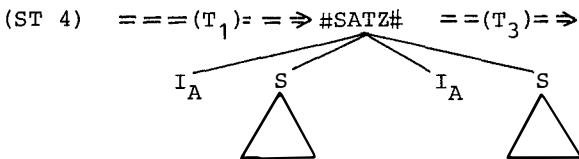
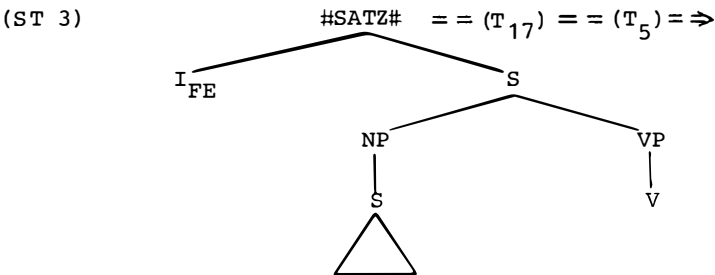
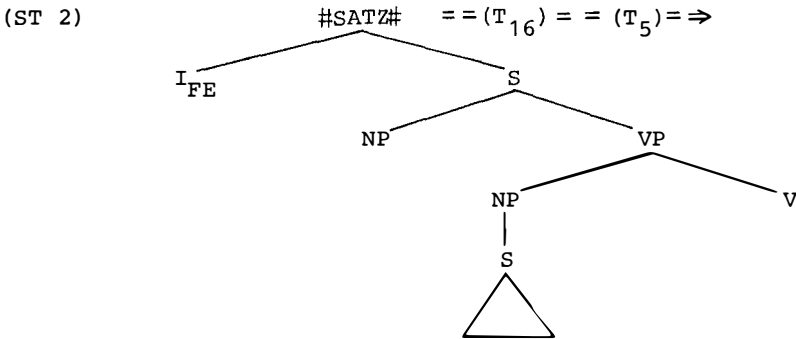
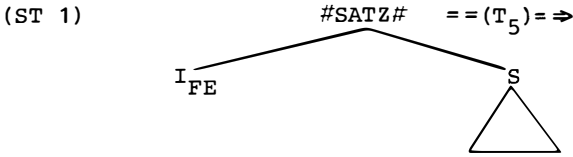
1. Andeutungen

Realisierungen dieses Typs haben wir bei den Kindern nicht gefunden, was auf Grund seiner Komplexität nicht überraschend ist. Man sollte aber vorsichtig sein mit der Behauptung, daß Kinder dieses Alters generell noch keine indirekten Aufforderungen dieser Art machen können. Jedenfalls habe ich auch außerhalb des Korpus keine entsprechenden Belege finden können.

2. Thematisierung pragmatischer Bedingungen

Dieser Typ ist schon bei Dreijährigen anzutreffen. Wir können folgende Realisierungsmuster unterscheiden:

- | | | |
|-----|---|--|
| 2.1 | Spiel' du mit mir? | BITTEN \Rightarrow $\ddot{A}UB$ (ST 1) |
| 2.2 | Willst du jetzt mit mir heiraten? | BITTEN \Rightarrow $\ddot{A}UB$ (ST 2) |
| | Kannste mir mal die Schere geben? | BITTEN \Rightarrow $\ddot{A}UB$ (ST 2) |
| 2.3 | Kann ich mal die Schere haben? | BITTEN \Rightarrow $\ddot{A}UB$ (ST3) |
| 2.4 | Gehste mal eben an die Seite damit? xx Hier is' die Mitte, da könn' wir bauen. | BITTEN \Rightarrow $\ddot{A}UB$ (ST 1) \wedge BEGRÜNDEN \Rightarrow $\ddot{A}UB$ (ST 4) |



Die hier wiedergegebenen Stammbäume entsprechen den im Syntaxkapitel vorgelegten Analysen. Außerdem wurden jeweils die wichtigsten der dort angegebenen Transformationen, die auf den einzelnen Basisstrukturen operieren, neben dem SATZ-Symbol notiert.

Die folgende Matrix gibt die Verteilung der Realisierungsmuster auf die Untersuchungsgruppen wieder:

| | Alter | | | | Alter | | | | | | KG I | | KG II | | |
|-----|-------|---|---|---|-------|---|---|----|---|---|------|----|-------|----|---|
| | 3 | 4 | 5 | 6 | MS | | | US | | | MS | US | MS | US | |
| | | | | | 3 | 4 | 5 | 6 | 3 | 4 | | | | | 5 |
| 2.1 | + | + | + | | + | + | | | | + | + | | | + | |
| 2.2 | | + | + | + | | | | + | | + | + | | | + | |
| 2.3 | | | + | | | | | | | + | | | | + | |
| 2.4 | | | | + | | | | | | + | | | + | + | |

| | MS | | | | US | | DIA |
|-----|----|---|---|---|----|---|-----|
| | J | M | J | M | J | M | |
| 2.1 | + | + | + | + | + | + | + |
| 2.2 | | + | | + | | + | + |
| 2.3 | | + | | | | + | + |
| 2.4 | | + | | | | + | |

Wir haben bis hierhin darauf verzichtet, explizite Hypothesen zu formulieren. Gegenwärtig können wir über die Komplexität der einzelnen Sprechhandlungsmuster nur Vermutungen anstellen. Außerdem liegen vergleichbare Untersuchungen nicht vor.

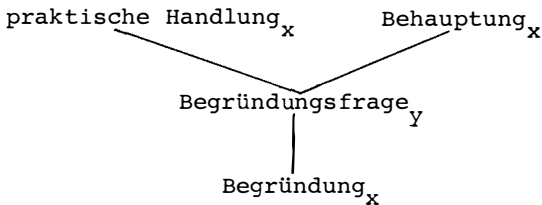
Wenn wir einmal annehmen, wir wüßten über die Komplexität genau Bescheid, könnten wir die Hypothesen aus der Syntaxuntersuchung in abgewandelter Form übernehmen. Wenn wir ferner voraussetzen, daß die Komplexität der Muster mit dem Alter der Kinder korreliert, finden wir in der Matrix schon eine Bestätigung der von uns vorgeschlagenen Ordnung der einzelnen Realisierungstypen; 2.3 und 2.4 scheinen die komplexesten Formen zu sein. Die Schichthypothese trifft dagegen auf negative Evidenz, ebenso die Hypothese vom Einfluß des Kindergartens. Für die Mädchen - besonders für die aus der Unterschicht - ergibt sich ein im Verhältnis zu den Jungen breiteres Spektrum an Realisierungstypen. Auch die dialektal beeinflussten Kinder scheinen recht vertraut mit den einzelnen Formen des BITTENS; allerdings haben nur zwei von den elf Kindern mit Dialektkontakt

dieses Ergebnis zustandegebracht.

4.2.1.1 EXKURS: BEGRÜNDEN

Zu der in 2.4 vorkommenden Sprechhandlung des BEGRÜNDENS seien einige Bemerkungen eingefügt⁵³.

BEGRÜNDEN gehört zur "representative class" in der Taxonomie von Searle. Ein wesentliches Kennzeichen dieses Sprechakts ist seine Sequenzabhängigkeit:



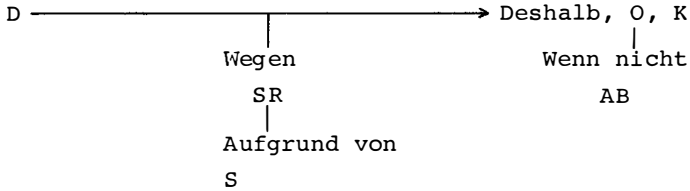
Geht es um vorausgegangene Handlungen des Sprechers, so liegt eine Handlungsbegründung - sofern der Hörer signalisiert, daß er die Handlungsweise des Sprechers nicht versteht - oder eine Rechtfertigung - nach entsprechendem Vorwurf - vor. Die Begründung oder Rechtfertigung soll ein zwischen den Interaktanten bestehendes Kooperationsverhältnis aufrechterhalten.

Die Begründung einer Behauptung kann als Versuch gelten, den Hörer dazu zu bringen, daß er die behauptete Proposition als wahr akzeptiert⁵⁴. Interessant ist nun der Übergang von den zu Begründung angeführten Daten zur behaupteten Proposition bzw. Konklusion. Dafür hat Toulmin ein für alle Arten von Begründungen verwendbares Strukturschema gegeben⁵⁵:

53 EHLICH - REHBEIN (1975) arbeiten verschiedene Sequenztypen des BEGRÜNDENS und RECHTFERTIGENS heraus; sie beziehen sich aber nicht auf den uns hier interessierenden Fall.

54 Vgl. ROSS (1968), Kap.II.

55 Vgl. TOULMIN (1958 (1975 dt.)), Kap.III.



Symbole:

D Daten

SR Schlußregeln

S Stützung

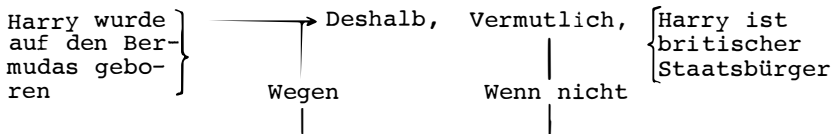
O probabilistischer Qualifikator

K Konklusion bzw. Behauptung

AB Ausnahmebedingungen

Der Schritt von den zur Begründung angeführten Daten zur behaupteten Proposition wird durch allgemeine theoretische Prinzipien oder Schlußregeln (SR) gerechtfertigt. Falls die Geltung oder die Legitimität der Anwendung der Schlußregeln bezweifelt werden, kann ein Argument erfragt und vom Proponenten angeführt werden, das die Schlußregeln stützt (S). Manchmal ist ein Schluß auf die Behauptung bzw. die Konklusion (K) nur unter bestimmten einschränkenden Vorbehalten (AB) möglich. Dann tritt vor die Konklusion bzw. Behauptung ein modaler Operator (O), der die Wahrscheinlichkeit des Übergangs zur Konklusion unter Berücksichtigung der Ausnahmebedingungen (AB) angibt und damit eine Qualifikation der Behauptung bzw. der Konklusion leistet.

Das folgende Beispiel mag das Schema veranschaulichen⁵⁶:



⁵⁶ Vgl. TOULMIN (1958 (1975 dt.)), s.88-98.

lung soll den Hörer zusätzlich zu einer positiven Entscheidung veranlassen; zugleich nimmt sie die Antwort auf eine Begründungsfrage vorweg. Die vollständige Sequenz hätte also wie folgt aussehen können:

| | | |
|---------|---|---|
| Agenten | x | y |
| | Gehste mal eben an die Seite damit? BITTEN | |
| | | { Warum sollte ich? (Zeichen des Nicht- Verstehens) } EINE BEGRÜNDUNGSFRA- GE STELLEN |
| | Hier is' die Mitte, da könn' wir bauen. BEGRÜNDEN | |
| | | { AKZEPTIEREN NICHT AKTEPTIEREN } |

Ein Nicht-Akzeptieren von y hätte zu einer Fortsetzung der Sequenz führen können, die der von Toulmin aufgezeigten Argumentationsstruktur entsprochen hätte:

| | | |
|---------|---|---|
| Agenten | x | y |
| | | Das weiß ich auch. Aber warum sollen wir gerade in der Mitte des Tisches bauen? NACH RECHTFERTIGUNG FRAGEN |
| | Wenn wir am Rand des Tisches bauen, kann unser Haus eher ein- stürzen. RECHTFERTIGUNG GEBEN | |
| | | Das sehe ich nicht ein! IN FRAGE STELLEN |

Am Tischrand gehen so viele Kinder vorbei, daß leicht jemand das Haus anstoßen und zum Einstürzen bringen kann.

EIN STÜTZENDES ARGUMENT GEBEN

Ja. Aber wenn wir allen Kindern sagen, sie sollen sich in Acht nehmen, dann passiert doch nichts.
AUF EINE AUSNAHME HINWEISEN

Ja. Dann ist es weniger wahrscheinlich.

BEHAUPTUNG MODIFIZIEREN

Durch die Hinzufügung einer Begründung wird die Bitte auf der Obligationsskala angehoben; wenn y die Zusammenhänge zwischen Begründung und Handlung akzeptiert, wird das Befolgen für ihn obligatorisch. Will y sich nicht als rational Handelnder disqualifizieren, muß er die Geltung der Begründung prüfen, wenn er die Bitte ablehnen will.

3. *Thematisierung von Präferenzstrukturen*

Wir können folgende Realisierungstypen im vorliegenden Korpus unterscheiden:

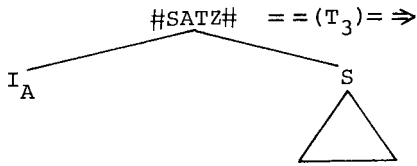
- | | | |
|-----|---|--|
| 3.1 | Ich brauch' 'n Rad. Ich will diees. | BEFEHLEN \Rightarrow ÄUß (ST 1) BEFEHLEN \Rightarrow ÄUß (ST 1) |
| 3.2 | Ich will auch was trinken. | BEFEHLEN \Rightarrow ÄUß (ST 2) |
| 3.3 | Oh xx jetzt fehlt mich 'n Weißes. | BEFEHLEN \Rightarrow ÄUß (ST 3) |
| 3.4 | Ich möchte 'ne Kette ham. | AUFFORDERN \Rightarrow ÄUß (ST 4) |
| 3.5 | Ich will eine Schere haben. Ich geb' se dir sofort wieder. | AUFFORDERN \Rightarrow ÄUß (ST 4) \wedge VERSPRECHEN \Rightarrow ÄUß (ST 5) |

Bei den Sprechhandlungen des BEFEHLENS liegt eine - im Soziogramm belegte - Dominanzposition des Sprechers vor. In anderen Fällen sind entsprechende Äußerungen als EINEN WUNSCH AUSDRÜCKEN einzustufen. Die (nur einmal vorgekommene) Kombination 3.5 haben wir als AUFFORDERN gewertet, da hier die für BITTEN und BEFEHLEN angenommenen Bedingungen nicht zutreffen. Der wesentliche Gehalt des Sprechaktes VERSPRECHEN wurde schon in der Taxonomie wiedergegeben: der Sprecher legt sich auf eine eigene künftige Handlung fest. Entscheidend ist das Interesse des Hörers an dieser Handlung: er muß sie bzw. das Handlungsergebnis präferieren; andernfalls wird er das Versprechen nicht akzeptieren. Ein Akzeptieren wiederum stellt dann den Geber des Versprechens unter Obligation. So wie die Interessenlage verteilt ist, wird selten jemand aus freien Stücken ein Versprechen machen, wenn er nicht dazu aufgefordert wurde. Die Initiative geht daher meist vom Partner - dem Nutznießer des Versprechens - aus, indem er einen Wunsch erkennen läßt, eine Bitte äußert etc., auf die hin dann das Versprechen oder die Zusage erfolgen sollen⁵⁸. In unserem Beispiel ist die Interessenlage klar: der Aufgeforderte hat kein Interesse daran, die Schere abzugeben; wenn aber als Bedingung hinzukommt, daß sich der Sprecher zu einer unmittelbar folgenden Revision des Handlungsergebnisses verpflichtet, erhöht sich die Motivation, der Aufforderung nachzukommen. Eine Obligation besteht natürlich auch in diesem Fall nicht; allerdings hatte das Kind mit seiner Strategie tatsächlich Erfolg. Man könnte 3.5 auch als verkürzte Sequenz interpretieren, in der der Aufgeforderte eine Zusatzbedingung einführt, zu deren Einhaltung sich der Auffordernde verpflichten muß. Der Auffordernde könnte diesen Verlauf der Sequenz antizipiert haben.

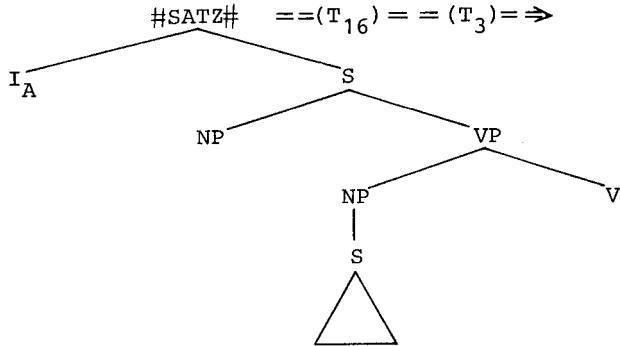
⁵⁸ Diesen Aspekt betont mit Recht V.WRIGHT (1962), der die Handlungsbedingungen von VERSPRECHEN aufzeigt. Die Analyse von SEARLE (1969 (1971 dt.)), S.88ff., (1971 (1974 dt.)), S.94ff. ist zu sehr am isolierten Sprechakt in der explizit performativen Version orientiert.

Wir betrachten nun die syntaktischen Realisierungen:

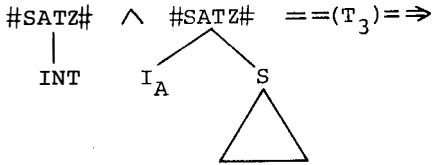
(ST 1)



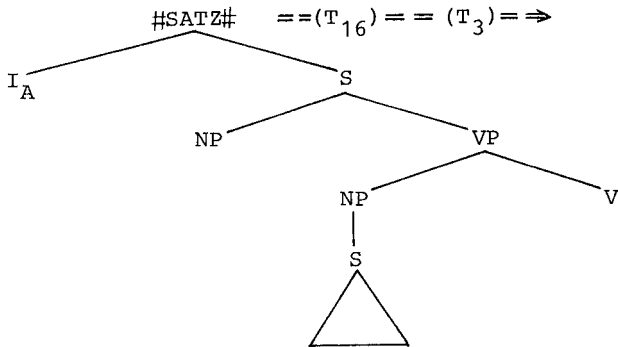
(ST 2)



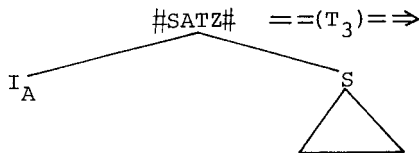
(ST 3)



(ST 4)



(ST 5)



Wir betrachten nun die Ergebnisse:

| | Alter | | | | MS | | | | US | | | | KG I | | KG II | |
|-----|-------|---|---|---|----|---|---|---|----|---|---|---|------|----|-------|----|
| | 3 | 4 | 5 | 6 | 3 | 4 | 5 | 6 | 3 | 4 | 5 | 6 | MS | US | MS | US |
| 3.1 | + | + | + | | + | | | | + | + | + | | + | + | | + |
| 3.2 | | + | | | + | | | | | | | | | | | + |
| 3.3 | | | + | | | | | | | + | | | | | | + |
| 3.4 | | | + | | | | + | | | | | | + | | | |
| 3.5 | | | + | | + | | | | | | | | + | | | |

| | J | | M | | MS | | US | | DIA |
|-----|---|---|---|---|----|---|----|---|-----|
| | J | M | J | M | J | M | J | M | |
| 3.1 | + | | | + | | | + | + | + |
| 3.2 | + | | | + | | | | | |
| 3.3 | + | | | | | | + | | + |
| 3.4 | | | + | | | + | | | |
| 3.5 | + | | | + | | | | | |

Die Dreijährigen scheinen über diese Art des Aufforderns noch nicht zu verfügen. Die Vierjährigen haben den Typ 3.1 realisiert, aber auch schon 3.2; die Typen 3.3 bis 3.5 sind nur bei den Fünf- und Sechsjährigen zu finden. Es zeigt sich also eine Tendenz zur Korrelation mit dem Alter. Zu bedenken ist aber auch, daß es sich bei 3.1 bis 3.3 um Befehle handelt und die dafür nötigen Dominanzpositionen mit steigendem Alter zunehmen; wir haben ja altersmäßig inhomogene Gruppen untersucht. Es ist daher kaum überraschend, daß die Dreijährigen in der Matrix fehlen; sie können auf Grund ihres Entwicklungsstandes fast nur auf Gleichaltrige Einfluß nehmen. Die Typen 3.1 bis 3.3 sind in der Unterschicht häufiger (Muster: BEFEHLEN), während 3.4 und 3.5 (Muster: AUFFORDERN (VERSPRECHEN)) nur in der Mittelschicht auftauchen.

Die Jungen - besonders die aus der Mittelschicht - weisen ein im Verhältnis zu den Mädchen breiteres Spek-

trum an Realisierungen auf. Von den Mädchen haben nur die Angehörigen der Unterschicht Befehle geäußert.

Kinder mit Dialektkontakt verhalten sich wie die Gruppe der Unterschicht aus dem Kindergarten II.

4. Thematisierung der geforderten Handlung

Im Korpus fanden sich folgende syntaktische Realisierungen:

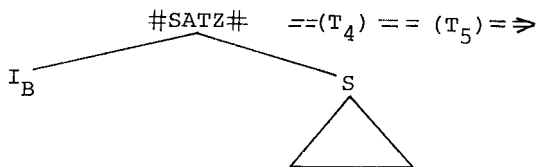
- 4.1 AUFFORDERN ($\sim M(S_x) \wedge (\sim M(S_y))$)
- 4.11 Jetzt setz' dich mal hin. AUFFORDERN \Rightarrow ÄÜß (ST 1)
- 4.12 Du sollst dahin fahren. AUFFORDERN \Rightarrow ÄÜß (ST 2)
- 4.13 Nich' anspitzen. AUFFORDERN \Rightarrow ÄÜß (ST 3)
- 4.14 Weiter, weiter. AUFFORDERN \Rightarrow ÄÜß (ST 4)
- Nich'. AUFFORDERN \Rightarrow ÄÜß (ST 4)
- 4.15 Den dürft ihr nich' hauen, AUFFORDERN \wedge BEGRÜNDEN \Rightarrow
weil der so 'n spitzen ÄÜß (ST 1 v2 v3 v4 \wedge ST 6)
Schnabel hat.
- Das zieht. He xx mach mal AUFFORDERN \Rightarrow ÄÜß (ST 1) \wedge
die Tür zu. BEGRÜNDEN \Rightarrow ÄÜß (ST 6')
- 4.2 BEFEHLEN ($M(S_x) \wedge (\sim M(S_y))$)
- 4.21 Hol mal n' Klotz! BEFEHLEN \Rightarrow ÄÜß (ST 1)
- 4.22 Du mußt jetzt mit der BEFEHLEN \Rightarrow ÄÜß (ST 2)
Peitsche hauen!
- 4.23 Michael! xx Aufladen! BEFEHLEN \Rightarrow ÄÜß (ST 3)
- 4.24 Alle hierhin! BEFEHLEN \Rightarrow ÄÜß (ST 4)
- 4.25 Ihr macht jetzt so und so! BEFEHLEN \Rightarrow ÄÜß (ST 5)
- 4.26 Laß das, sonst mal' ich BEFEHLEN \wedge DROHEN \Rightarrow
dich an! ÄÜß (ST 1 \wedge ST 7)
- 4.27 Tu das dahin, hab' ich BEFEHLEN \Rightarrow ÄÜß (ST 8)
gesagt!
- 4.28 Gib! Ich brauch' das für BEFEHLEN \Rightarrow ÄÜß (ST 1)
die Eisenbahn. BEGRÜNDEN \Rightarrow ÄÜß (ST 6')

Die Handlung des DROHENS gehört zu den 'Commissives', ist also eng mit VERSPRECHEN verwandt. Die Differenz

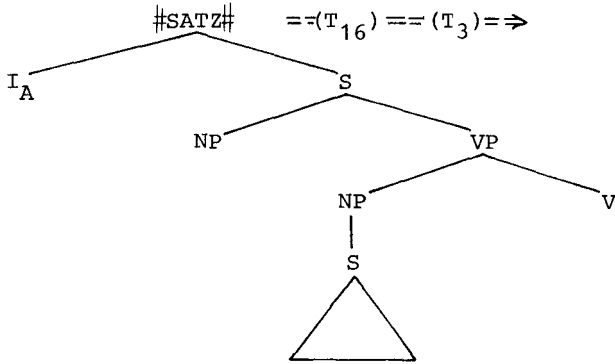
zum VERSPRECHEN liegt darin, daß die vom Sprecher angekündigte Handlung vom Hörer nicht präferiert wird, daß sie nur unter einer bestimmten Bedingung ausgeführt werden soll, und daß sich der Sprecher unter eine weniger starke Obligation stellt. Allerdings muß der Sprecher tunlichst darauf achten, daß er nicht durch 'leere Drohungen' sein Image einbüßt. Der Typ 4.26 ist normalerweise nur als Wiederaufnahme eines schon vorher geäußerten Befehls zulässig, auf den der Angesprochene überhaupt nicht oder mit einer Verweigerung reagiert hat. Bei den Kindern ist diese Beschränkung aber noch nicht vorhanden; es handelt sich in beiden Fällen des Vorkommens von 4.26 um Initialsprechakte. Das "Hab' ich gesagt" ist als idiomatische Formel zu verstehen. Am zweiten Beispiel unter 4.15 ist interessant, daß die vorgezogene Begründung ("das zieht") auch als indirekter Sprechakt des Aufforderns dienen könnte. Dieser Gebrauch liegt hier nicht vor, da zwischen der Äußerung und der nachfolgenden Aufforderung keine Pause liegt. Vielleicht ist diese Kombination eine Zwischenstufe zur indirekten Aufforderung; der betreffende Junge hat nur Aufforderungen der vierten Gruppe realisiert. Zwar war der Junge zum Zeitpunkt der Aufnahme schon sechs Jahre alt; er wirkte aber verbal weniger geschickt als seine Altersgenossen.

Wir geben nun die einzelnen syntaktischen Muster wieder:

(ST 1)



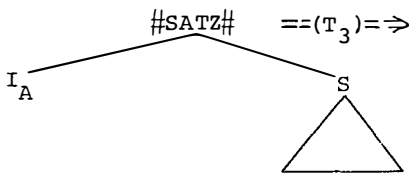
(ST 2)



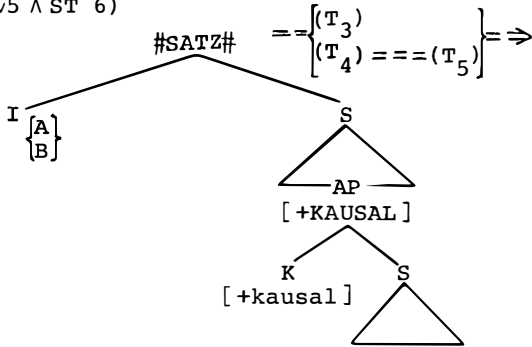
(ST 3) ergibt sich aus (ST 2) durch eine optionale Tilgung von Subjekt und Hauptverb. Außerdem können auch vorhandene Objekte getilgt werden, während Adverbien im allgemeinen ihren Platz behaupten. Die Nominalphrase muß als Proform der III. Person realisiert sein. Sicher ist diese Beschreibung noch zu vage, um schon eine entsprechende Transformation formulieren zu können. Vermutlich müßte die Strukturbeschreibung um einige situative Merkmale ergänzt werden, z.B. durch [+instruktiver Kontext], [+militärischer Kontext] etc., um das nur einmal zu illustrieren. Es braucht wohl kaum hinzugefügt werden, daß die Rolle derartiger Merkmale in einer generativen Syntax völlig ungeklärt ist, so daß sie gegenwärtig nicht in einer syntaktischen Beschreibung verwendet werden können.

Auch die mit (ST 4) bezeichneten Interjektionen sind wohl als auf die Negation oder die Partikel reduzierte Satzformen aufzufassen. Hier ist es aber noch schwieriger, die Ausgangsform zu rekonstruieren.

(ST 5)

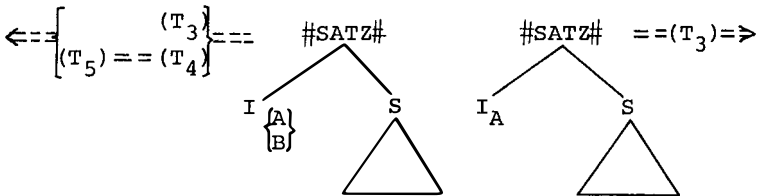


(ST 1v2v3v4v5 \wedge ST 6)

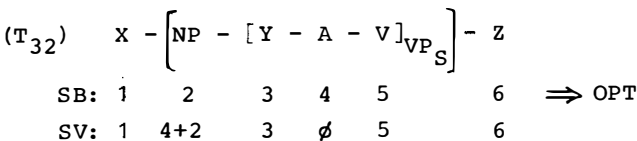


Der Deutlichkeit halber wurde hier die aus der Adjunktion zur Quasinominalisierung resultierende Struktur wiedergegeben.

(ST 1v2v3v4v5 \wedge ST 6')



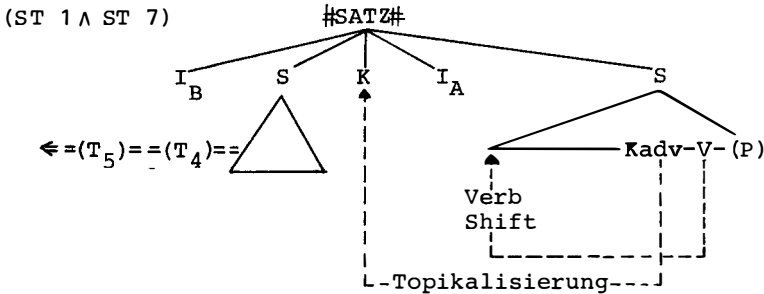
Die mit (ST 1 \wedge ST 7) bezeichnete Koordination ist dadurch zu erklären, daß nach der Satzverbindungstransformation die Transformation 'Topikalisierung', gefolgt von Verb Shift, auf der (ST 7) zugrundeliegenden Struktur operiert hat. Die Topikalisierung⁵⁹ stellt eine Konstituente der Verbalphrase an den Satzanfang; wir notieren sie wie folgt:



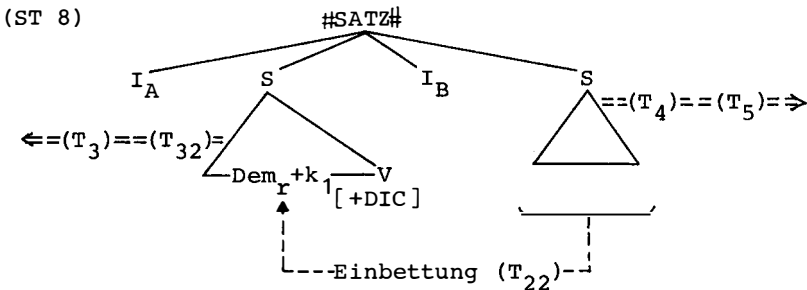
Verb Shift (T_3) ist so umzuformulieren, daß an der ersten Stelle im Satz außer einer Nominalphrase auch ein

59 Vgl. HUBER - KUMMER (1974), Kap.5 (bes. S.106).

Adverb stehen kann. Ferner ist bei der Regelordnung vorzusehen, daß Topikalisierung der Transformation Verb Shift vorangeht.



Symbole: P Partikel
Kadv Konjunktionaladverb



Symbol: [+DIC] Merkmal eines verbum dicendi

Auch hier haben wir - der Deutlichkeit halber - weniger entfernte Strukturen angegeben.

Für ST 8 ist die Topikalisierung der eingebetteten direkten Rede obligatorisch. Das paßt zu der Feststellung von Chafe und Fraser, daß idiomatische Ausdrücke im Gegensatz zu ihren wörtlichen Entsprechungen spezifischen syntaktischen Restriktionen unterliegen⁶⁰. Wir betrachten nun die Ergebnisse:

⁶⁰ Vgl. CHAFE (1970), S.111; FRASER (1970), S.39.

| | Alter | | | | MS | | | | US | | | | KG I | | KG II | |
|------|-------|---|---|---|----|---|---|---|----|---|---|---|------|----|-------|----|
| | 3 | 4 | 5 | 6 | 3 | 4 | 5 | 6 | 3 | 4 | 5 | 6 | MS | US | MS | US |
| 4.11 | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| 4.12 | + | | + | + | + | | + | | + | | + | + | + | | + | + |
| 4.13 | + | + | + | + | + | + | + | | | + | + | + | + | | + | + |
| 4.14 | | + | + | + | | | | | | + | + | + | | | | + |
| 4.15 | + | + | + | + | + | + | | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| 4.21 | | + | + | | | | | | | + | + | | | + | | + |
| 4.22 | | | + | + | | | + | | | | + | | + | | | + |
| 4.23 | | | | + | | | + | | | | | | + | | | |
| 4.24 | | + | + | | | + | + | | | | + | | + | | | + |
| 4.25 | | + | + | | | | | | | + | + | | | | | + |
| 4.26 | | + | | | | + | | | | | | | + | | | |
| 4.27 | | | + | | | | | | | + | | | | | | + |
| 4.28 | | | + | | | | + | | | | | | + | | | |

| | J | | M | | MS | | US | | DIA |
|------|---|---|---|---|----|---|----|---|-----|
| | J | M | J | M | J | M | J | M | |
| 4.11 | + | | + | + | + | + | + | + | + |
| 4.12 | + | | + | | + | | + | + | + |
| 4.13 | + | | + | | + | | + | + | + |
| 4.14 | + | | | | | | + | + | + |
| 4.15 | + | | + | + | + | + | + | + | + |
| 4.21 | + | | | + | | | + | + | + |
| 4.22 | + | | | + | | | + | | + |
| 4.23 | + | | | + | | | | | |
| 4.24 | + | | + | + | + | + | + | + | + |
| 4.25 | + | | | + | | | + | + | + |
| 4.26 | | | | + | | + | | | |
| 4.27 | + | | | | | | + | | |
| 4.28 | + | | | + | | + | | | |

Es fällt zunächst auf, daß die Dreijährigen keine Befehle gegeben haben. Das ist nicht verwunderlich, denn Befehle richteten sich meist an jüngere Kinder. Außerdem kommt bei ihnen der Reduktionstyp 4.14 nicht vor, was natürlich nicht heißt, daß sie über ihn nicht verfügen.

Die Vierjährigen haben mit der Ausnahme von 4.12 alle Arten des AUFFORDERNS realisiert, ferner auch vier Varianten des Musters BEFEHLEN (4.21; 4.24; 4.25; 4.26).

Die Fünf- und Sechsjährigen schließlich weisen das ganze Spektrum des AUFFORDERNS auf; außerdem findet man bei den Fünfjährigen mit zwei Ausnahmen (4.23; 4.26) alle Arten des BEFEHLENS. Die Sechsjährigen befehlen generell weniger häufig; ihnen scheint klar zu sein, daß sie mit einer Bitte manchmal mehr erreichen können. Das Muster BITTEN ist bei ihnen jedenfalls häufiger anzutreffen. Der Faktor Schichtzugehörigkeit ergibt erneut eine eher negative Evidenz; das gilt vor allem für die Fünfjährigen. Daß die Sechsjährigen aus der Unterschicht das Muster BEFEHLEN nicht realisiert haben, hängt wohl damit zusammen, daß sich diese Untergruppe oft von den anderen Kindern isoliert hat.

Der Faktor Kindergartenmilieu spielt offensichtlich keine große Rolle. Interessant ist die geringe Variationsbreite der Kontrollgruppen; sie läßt auf eine gewisse Isolation ihrer Mitglieder im Verhältnis zur jeweiligen Gesamtgruppe schließen.

Der Faktor Geschlecht erweist sich als relevant; Jungen befehlen häufiger und sie benutzen dazu mehr verschiedene syntaktische Muster. Das gilt für beide Schichten. Innerhalb der Mittelschicht ist bei den Jungen auch das Spektrum des AUFFORDERNS größer. Berücksichtigen wir alle bisherigen Resultate, können wir feststellen, daß Mädchen eher zum BITTEN, Jungen eher zum BEFEHLEN hin tendieren. Das mag mit der gesellschaftlich herrschenden Rollendefinition für die Geschlechter zusammenhängen. Sie schlägt sich darin nieder, daß die Eltern nicht selten von ihren Söhnen ein gewisses Maß an Aggressivität erwarten, während die Töchter vor allem nett und kooperativ sein sollten:

"Von der Frau wird erwartet, daß sie Aggressionen unterdrückt, Passivität zeigt, sich dem Manne unterordnet, Attraktivität kultiviert und eine affektive, soziale und freundliche Haltung

gegenüber anderen einnimmt. (...) Die weibliche Rolle wird immer in Bezug auf andere, vorzugsweise den Mann, definiert."⁶¹ Es ist allerdings anzumerken, daß solche und ähnliche Aussagen über Rollenunterschiede ebenso wenig empirisch belegt sind wie Annahmen über kognitive oder psychische Differenzen zwischen den Geschlechtern. Maccoby und Jacklin haben gezeigt, daß gerade in diesem Bereich viele gesellschaftlich vorhandene Vorurteile in wissenschaftliche Aussagen eingedrungen sind⁶². Die These von der größeren Aggressivität der Jungen kann aber als empirisch gut abgesichert gelten.

Kinder mit Dialektkontakt verhalten sich auch hier wie die Kinder aus der Unterschicht.

5. *Explizit Performative*

Sprechakte mit dieser Äußerungsform haben wir bei den Kindern nicht angetroffen; sie scheinen erst später in Gebrauch zu kommen. Diese Tatsache zeigt noch einmal, daß dieser Typ nicht die Alltagsform darstellt.

6. *Erlaubnisfragen*

Bei den Kindern fand sich nur ein Beleg für diesen Typ:

| | |
|--|------------------------------------|
| 6.1 Darf ich mitspielen? (MS, M, 3J.) | UM ERLAUBNIS BITTEN ⇒ ÄÜß(ST 1) |
|--|------------------------------------|

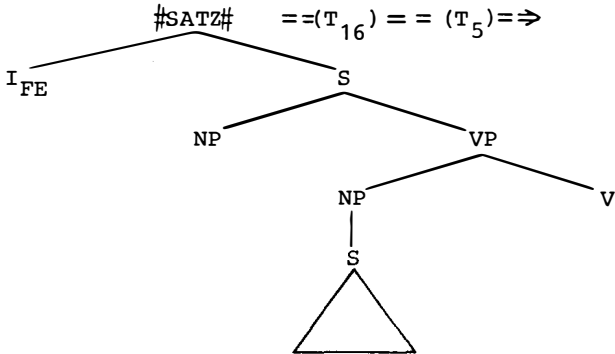
Den Erzieherinnen gegenüber wurden die folgenden Äußerungen gemacht:

| | |
|--|------------------------------------|
| Darf ich die mit nach Hause nehmen? (MS, J, 6J.) | UM ERLAUBNIS BITTEN ⇒ ÄÜß(ST 1) |
| Dürfen wir in die Puppenecke? (US, M, 6J.) | UM ERLAUBNIS BITTEN ⇒ ÄÜß(ST 1) |

61 GOTTSCHALCH et al. (1971), S.123f.

62 Vgl. MACCOBY - JACKLIN (1974).

(ST 1)



Die Anzahl der Belege ist zu gering, um daraus irgendwelche Schlüsse ziehen zu können. Andererseits dürfte jedem, der sich mit Kindern beschäftigt, klar sein, daß kaum ein dreijähriges Kind nicht über dieses Muster verfügt. Daß dieses Muster in unserem Korpus so selten ist, liegt sicher teilweise daran, daß in den Kindergärten ein fester Tagesablauf vorgegeben ist und alle Spiele, Werkzeuge etc. ohne weiteres im Freispiel benutzt werden können. Das mag erklären, weshalb die Erzieherinnen so selten um Erlaubnis gefragt werden. Daß sich Kindern untereinander kaum um Erlaubnis bitten, liegt daran, daß bei ihnen die Dominanzpositionen noch wenig gefestigt sind. Daher finden wir das Muster UM ERLAUBNIS BITTEN eher in solchen Situationen, in denen ein Kind versucht, sich dem Spiel einer Gruppe anzuschließen. Die Gruppe wird als Machtfaktor wahrgenommen, der dem einzelnen Kind im allgemeinen überlegen ist. Auch das oben angeführte Beispiel gehört in einen solchen Kontext.

4.2.2 Der zweite Zug

In diesem Abschnitt werden die Reaktionen auf Aufforderungen behandelt, es geht also um den zweiten Zug innerhalb eines 'Aufforderungsspiels'. Jeder Zug in einer Sequenz ist abhängig vom vorhergehenden; nach einem Akt des BITTENS, BEFEHLENS oder AUFFORDERNS sind

demnach unterschiedliche Folgehandlungen zu erwarten.

1. BITTEN

Aus unserer Analyse von BITTEN folgt, daß als Folgehandlung eine verbale Reaktion (Zusage, Ablehnung) sehr wahrscheinlich ist. Eine Zusage gilt als Versprechen, die erbetene Handlung wunschgemäß auszuführen, und ist daher entsprechend semantisch zu beschreiben. In vielen Fällen kann sich der Hörer die Zusage ersparen, wenn er die erbetene Handlung im unmittelbaren Anschluß an die Bitte vollzieht; damit wird Redundanz vermieden. Auch Ablehnungen gehören zu den Commissiven, sie sind etwa so zu beschreiben:

$$\text{INT}_Y(\text{BEW}(d_{Y,t_{n+m}}(\sim iT(iI\sim i)), \sim d_{Y,t_{n+m+1}}(\sim pT(pI\sim p))))$$

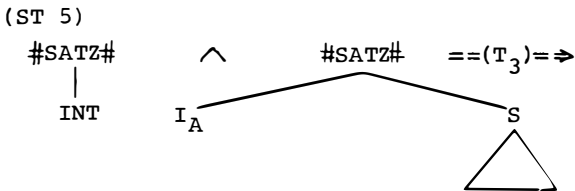
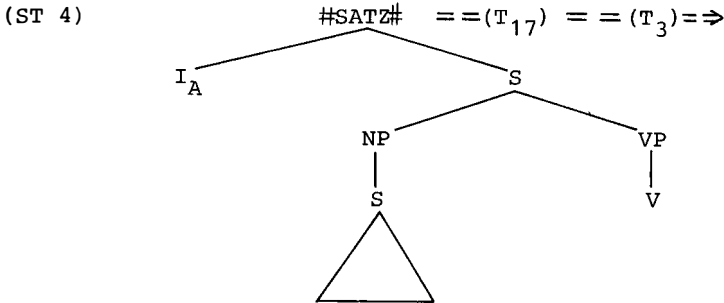
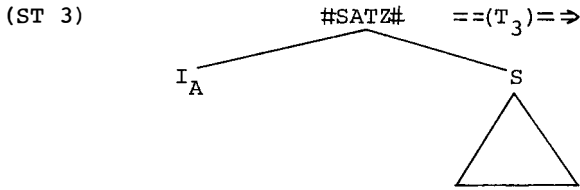
Ablehnungen können mit Begründungen kombiniert werden; in diesem Fall ist es möglich, die Äußerung bis auf die Begründung zu reduzieren.

Ein weiteres, in diesem Zusammenhang relevantes, Mitglied der Gruppe der Commissive ist die Handlung des AUFSCHIEBENS, mit der der Sprecher sich darauf festlegt, die von ihm gewünschte Handlung zu einem späteren Zeitpunkt auszuführen:

$$\text{INT}_Y(\text{BEW}(d_{Y,t_{n+m}}(\sim iT(iI\sim i)), d_{Y,t_{n+m+1+k}}(\sim pT(pI\sim p))))$$

Wir können nun einen Überblick über die von den Kindern als zweiter Zug realisierten Handlungen geben; die Zahlenangaben bezeichnen Übergangswahrscheinlichkeiten⁶³:

63 Zweige ohne Zahlenangabe haben eine Übergangswahrscheinlichkeit von $p = 1$.



Wir wollen nun die Verteilung der einzelnen Muster auf die Untersuchungsgruppen betrachten; dazu müssen wir sie neu ordnen, weil wir die nonverbale Handlung des EINER BITTE FOLGENS hinzunehmen werden⁶⁴:

- 1.1 EINER BITTE FOLGEN
- 1.2 EINE BITTE ABLEHNEN
- 1.3 EINE ZUSAGE GEBEN
- 1.4 ABLEHNEN UND BEGRÜNDEN
- 1.5 AUFSCHIEBEN '

64 Will man den Bezug zu den sprechaktreferierenden Verben verdeutlichen, so sollte man das unter 1.1 genannte Muster mit 'GEWÄHREN', das unter 2.2 genannte Muster mit 'ABSCHLAGEN' bezeichnen. (Vgl. HUNDSNURSCHER (1976), S.259).

| | MS | | | | US | | | | KG I | | KG II | |
|-----|----|---|---|---|----|---|---|---|------|----|-------|----|
| | 3 | 4 | 5 | 6 | 3 | 4 | 5 | 6 | MS | US | MS | US |
| 1.1 | | + | | | | + | | | | + | | + |
| 1.2 | + | + | | | | + | + | | | + | | |
| 1.3 | | + | | | | | + | | | | | + |
| 1.4 | | + | + | | | | + | | + | + | | + |
| 1.5 | | | + | | | | | + | | | | + |

| | J | | M | | MS | | US | | DIA |
|-----|---|---|---|---|----|---|----|---|-----|
| | J | M | J | M | J | M | J | M | |
| 1.1 | + | + | | | + | + | | | |
| 1.2 | + | + | | | + | + | | | |
| 1.3 | + | | | | | | + | | + |
| 1.4 | + | + | | | + | + | + | + | + |
| 1.5 | | + | | | | | | + | + |

Wir wollen nun versuchen, eine zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse zum zweiten Zug durch BITTEN eingeleiteter Sprechhandlungssequenzen zu geben. Die Wahrscheinlichkeit, daß ein Kind mit einer Bitte Erfolg hat, steht etwa 50:50. Eine schroffe Ablehnung findet sich nur in 25 Prozent aller Fälle. Die Handlung des BITTENS hat also sicher eine gewisse "illokutionäre Kraft".

Die einzelnen Reaktionsformen sind in den Untersuchungsgruppen noch recht selten vorhanden, d.h. die Kinder sind mit der Sequenz nicht sehr vertraut. Es ist allerdings nochmals darauf hinzuweisen, daß unsere Untersuchungsbasis für Sprechhandlungen etwas schmal ist, so daß unsere Folgerungen eher hypothetischen Charakter haben, solange sie nicht durch umfangreiche Langzeitstudien verifiziert oder falsifiziert sind. Wir werden beispielsweise noch sehen, daß der Typ 1.4 in anderem Zusammenhang schon bei Dreijährigen vorkommt. Das gilt aber wohl nicht für das Muster AUFSCHIEBEN, das eine Planungs- und Strategiekomponente enthält:

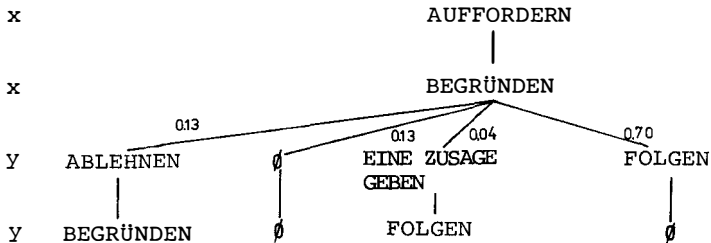
der Agent hofft nicht selten, daß sich die Sache zwischenzeitlich ohne sein Zutun erledigt. Eine derartige Kalkulation ist den meisten jüngeren Kindern noch fremd.

Die Ergebnisse zu den Faktoren Schicht, Kindergartenmilieu, Geschlecht und Dialektumgebung lassen keine einheitliche Tendenz erkennen.

2. AUFFORDERN

Die Formen des zweiten Zuges entsprechen denen der BITTEN-Sequenz, wenn man einmal von der hinzukommenden Handlung des Kopfschüttelns absieht. Im Vergleich zu BITTEN zielt AUFFORDERN weniger auf einen verbalen response als auf die geforderte praktische Handlung. Wir wollen uns zunächst wieder einen Überblick über den zweiten Zug verschaffen; mit Begründungen kombinierte Aufforderungen stellen wir der Übersichtlichkeit halber gesondert dar.

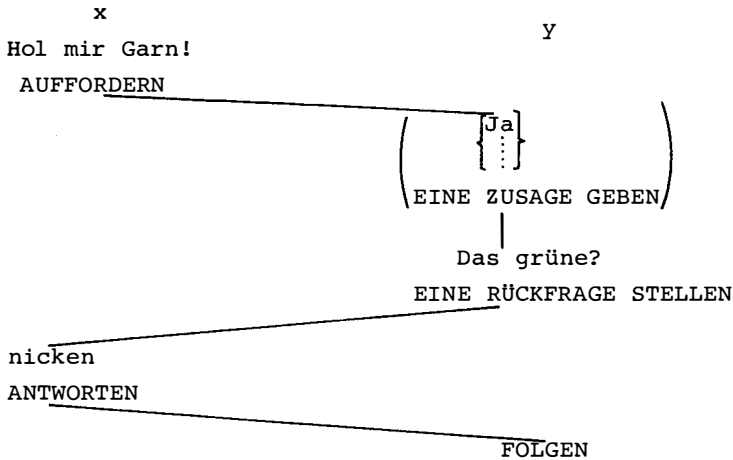
Agent



Im Vergleich zu BITTEN sind die Ablehnungen⁶⁵ seltener; bei unbegründeten Aufforderungen liegt die Wahrscheinlichkeit um 0.39, bei begründeten Aufforderungen um 0.26. In 60 bzw. 70 Prozent aller Fälle führt AUFFORDERN zum Erfolg; Begründungen erhöhen die Erfolgsquote.

Eine begründete Aufforderung kann man - will man ihr nicht folgen - nur ignorieren ('Ø') oder mit einer begründeten Ablehnung beantworten. BEGRÜNDEN verstärkt somit die "illocutionary force" von AUFFORDERN.

Die syntaktischen Formen der einzelnen Reaktionstypen sind uns schon bekannt; lediglich die Sprechhandlung des RÜCKFRAGENS bedarf einer Erläuterung. In dem einen Fall, der uns vorliegt, bezieht sich die Rückfrage auf die Spezifizierung des Objekts der zu vollziehenden Handlung. Dem Auffordernden wird eine Ausführung zugesagt, sofern er die noch fehlende Information nachträgt. Wir können demnach von einer reduzierten Sequenz ausgehen, die sich wie folgt rekonstruieren läßt:



⁶⁵ Ein interessanter Fall ist sicher der, daß ein Kind eine Aufforderung ("Geh weg!") mit einer Gegenaufforderung ("Du weg!") beantwortet hat und damit Erfolg hatte. Eine solche Form der Ablehnung soll demonstrieren, daß die Interaktanten gleichberechtigt sind und es für den Aufgeforderten keinen Grund gibt, der Aufforderung nachzukommen. Der Angesprochene scheint also anzunehmen, daß der Sprecher seine Äußerung als Befehl intendiert hatte.

Wir betrachten nun die Verteilung der einzelnen Reaktionsformen auf die Untersuchungsgruppen. Wir beginnen mit AUFFORDERN ohne BEGRÜNDEN als Initialsprechakt; die Handlungen des zweiten Zuges ordnen wir wie folgt:

- 1.1 EINER AUFFORDERUNG FOLGEN
- 1.2 AUF EINE AUFFORDERUNG NICHT REAGIEREN
- 1.3 EINE AUFFORDERUNG VERBAL ABLEHNEN
- 1.4 EINE ZUSAGE GEBEN UND FOLGEN
- 1.5 ABLEHNEN DURCH KOPFSCHÜTTELN
- 1.6 EINE RÜCKFRAGE STELLEN
- 1.7 EINE AUFFORDERUNG ABLEHNEN UND BEGRÜNDEN
- 1.8 AUFFORDERN

| | MS | | | | US | | | | KG I | | KG II | |
|-----|----|---|---|---|----|---|---|---|------|----|-------|----|
| | 3 | 4 | 5 | 6 | 3 | 4 | 5 | 6 | MS | US | MS | US |
| 1.1 | + | + | + | + | + | + | + | + | + | | + | + |
| 1.2 | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| 1.3 | + | + | | | + | | | | + | | | + |
| 1.4 | + | | | | + | | | | | + | | |
| 1.5 | | + | | | + | | | | + | | | |
| 1.6 | | + | | | + | | | | + | | | |
| 1.7 | | + | + | + | + | + | + | | + | | + | + |
| 1.8 | | | + | | | + | | | | | + | |

| | MS | | US | | DIA | | |
|-----|----|---|----|---|-----|---|---|
| | J | M | J | M | J | M | |
| 1.1 | + | + | + | + | + | + | + |
| 1.2 | + | + | + | + | + | + | + |
| 1.3 | + | + | | + | + | + | |
| 1.4 | + | | + | | | | |
| 1.5 | + | + | + | + | | | |
| 1.6 | | + | | + | | | |
| 1.7 | + | + | + | + | + | + | + |
| 1.8 | + | | + | | | | |

Eine Korrelation mit dem Alter ist auch bei den Reaktionstypen 1.5 bis 1.8 nicht anzunehmen (1.7 kommt - wie schon angedeutet - in Befehlssequenzen schon bei Dreijährigen vor). Auch die Faktoren Schicht, Geschlecht, Kindergartenmilieu und Dialektumgebung scheinen keinen nennenswerten Einfluß zu besitzen.

Wir wenden uns nun den durch AUFFORDERN UND BEGRÜNDEN eingeleiteten Sequenzen zu; wir ordnen die Handlungen so:

- 2.1 EINER AUFFORDERUNG FOLGEN
- 2.2 AUF EINE AUFFORDERUNG NICHT REAGIEREN
- 2.3 EINE ZUSAGE GEBEN UND FOLGEN
- 2.4 EINE AUFFORDERUNG ABLEHNEN UND BEGRÜNDEN

| | MS | | | | US | | | | KG I | | KG II | |
|-----|----|---|---|---|----|---|---|---|------|----|-------|----|
| | 3 | 4 | 5 | 6 | 3 | 4 | 5 | 6 | MS | US | MS | US |
| 2.1 | + | + | + | + | + | + | + | + | + | | + | + |
| 2.2 | | + | | | | + | | | + | | + | + |
| 2.3 | | + | | | | | + | | | | | + |
| 2.4 | + | + | + | | | + | | + | + | | | + |

| | MS | | | | US | | DIA |
|-----|----|---|---|---|----|---|-----|
| | J | M | J | M | J | M | |
| 2.1 | + | + | + | + | + | + | + |
| 2.2 | + | + | + | + | + | | + |
| 2.3 | + | | | | + | | |
| 2.4 | + | + | | + | + | | + |

In allen untersuchten Gruppen besteht ein starker sozialer Druck, begründeten Aufforderungen Folge zu leisten. Die meisten Kinder wissen aber auch, wie sie sich diesem Druck entziehen können: entweder man ignoriert die Aufforderung und die Begründung oder man gibt Gründe dafür an, daß man ihr nicht zu folgen gedenkt. Damit wird ein Übergang von der praktischen zur sprachlichen Interaktion indiziert, der bei den Sechs-

zu verbessern. Dabei läßt man sich aber nur sehr selten auf eine offene Auseinandersetzung ein, bei der die andere Seite zu Sanktionen greifen könnte. Vielmehr wird die eigene Haltung argumentativ abgesichert; nur in einem Fall kommt es zu einer Verweigerung ohne Begründung. Ein solches Vertrauen auf verbale Mittel der Konfliktlösung ist schon bemerkenswert.

Die syntaktischen Formen, mit deren Hilfe die Handlungen des VERWEIGERNS vollzogen werden, sind dieselben wie bei der Handlung des ABLEHNENS.

Wir wollen nun sehen, ob es bei den Reaktionen auf BEFEHLEN Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen gibt:

1.1 EINEM BEFEHL FOLGEN

1.2 AUF EINEN BEFEHL NICHT REAGIEREN

1.3 EINEN BEFEHL VERWEIGERN

1.4 EINE ZUSAGE GEBEN UND FOLGEN

1.5 EINEN BEFEHL VERWEIGERN UND BEGRÜNDEN

| | MS | | | | US | | | | KG I | | KG II | |
|-----|----|---|---|---|----|---|---|---|------|----|-------|----|
| | 3 | 4 | 5 | 6 | 3 | 4 | 5 | 6 | MS | US | MS | US |
| 1.1 | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| 1.2 | + | | | + | | | | + | | + | | + |
| 1.3 | + | | | | | | | + | | | | + |
| 1.4 | | | | + | | | | | | + | | + |
| 1.5 | + | + | + | | + | + | + | | + | + | + | + |

| | MS | | | | US | | DIA |
|-----|----|---|---|---|----|---|-----|
| | J | M | J | M | J | M | |
| 1.1 | + | + | + | + | + | + | + |
| 1.2 | + | | | | + | | |
| 1.3 | | + | | | | + | + |
| 1.4 | + | | | | + | | + |
| 1.5 | + | + | + | | + | + | + |

Eine Korrelation einzelner Handlungsmuster mit dem

Alter ist nicht festzustellen. Die Kinder aus dem Kindergarten II, die zur Unterschicht gehören, scheinen über ein breiteres Spektrum von Reaktionsformen zu verfügen. Die Typen 1.2 bis 1.4 finden sich allein in dieser Gruppe. Andererseits sind 1.2 und 1.3 von recht begrenzter Effektivität, wenn man sich einem Befehl entziehen will; es kam beispielsweise vor, daß 1.2 als Reaktion auf einen Befehl mit Begründung unmittelbar zu Aggressionshandlungen des Befehlsgebers führte.

Es ist sicher eine sozial relevante Fähigkeit, mit einer Begründung einen Befehl verweigern zu können (1.5). Die meisten Kinder sind in der Lage, diesen Zug zu machen.

4.2.3 *Weitere Züge*

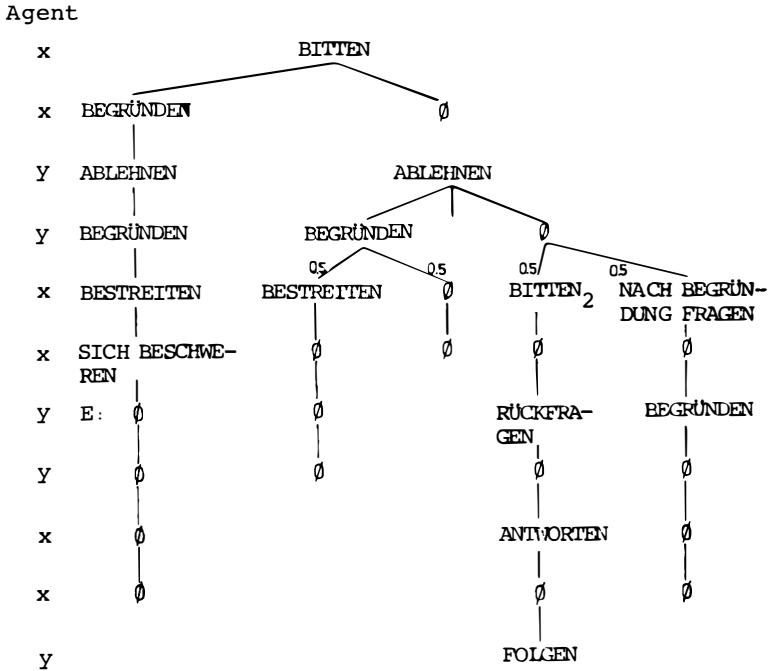
Da die meisten Sequenzen nach dem zweiten Zug abbrechen, fassen wir in diesem Abschnitt alle weiteren Züge zusammen⁶⁶.

1. *BITTEN*

Im Kindergarten II findet sich keine Sequenz mit drittem Zug; Ablehnungen werden hier wortlos akzeptiert. Das folgende Schema gibt einen Überblick zu den Zugfolgen im Kindergarten I⁶⁷:

66 Am Ende des Abschnitts sind Beispiele für die hier beschriebenen Sequenzen zu finden.

67 Das Symbol 'E' im vierten Zug, erste Spalte, bezieht sich auf die hier angesprochene Erzieherin.



Zu zwei Handlungen sind noch einige Bemerkungen zu machen: zu BESTREITEN und zu NACH BEGRÜNDUNG FRAGEN. Eine Begründungsfrage in dieser Sequenzposition zielt ab auf Handlungsbegründungen mit der Normalform:

x Warum hast du $\begin{Bmatrix} H \\ \sim H \end{Bmatrix}$ gemacht?
 y (Ich habe $\begin{Bmatrix} H \\ \sim H \end{Bmatrix}$ gemacht, weil) p.

In unserem Fall findet sich die Äußerungsform

1.1 Warum nicht'? NACH BEGRÜNDUNG FRAGEN \Rightarrow ÄÜß (ST 1).

ST 1 ist als reduzierte Variante eines W-Fragesatzes anzusehen, dessen Ableitung wir mit (T_6) und (T_7) angedeutet haben. Unklar ist, unter welchen Bedingungen die Reduktion möglich ist.

BESTREITEN wollen wir als ein Muster auffassen, das in einer Sequenz auf Akte des BEHAUPTENS (in unserem Beispiel: des BEGRÜNDENS) folgt. BESTREITEN heißt, eine vorausgehende Behauptung eines Partners für unzutreffend zu erklären. Wer etwas bestreitet, muß in der Lage sein, Gründe dafür angeben zu können. Man kann - in grober Annäherung - BESTREITEN in Relation zu BEHAUPTEN so beschreiben:

BEHAUPTEN $d_x(\sim i T(i I-i))$

BESTREITEN $d_y(\sim i' T(i' I-i')) \wedge \sim (W(i) \wedge W(i'))$

'W' bezeichnet den Wahrheitsoperator.

Die Äußerungsform ist in unserem Fall:

2.1 Doch! $BESTREITEN \Rightarrow \text{ÄÜß}(ST 2)$.

Dieses Satzäquivalent hat vor allem die Funktion, negierte Entscheidungsfragen abzulehnen⁶⁸:

(3o) Liebst du Emma nicht mehr?

Doch!

Das SICH BESCHWEREN bei der Erzieherin fällt etwas aus der Sequenz heraus; es ist als Aufforderung an die Erzieherin, die Rechte des betreffenden Kindes zu wahren, zu verstehen.

Zur Darstellung der Ergebnisse⁶⁹, die wir mit Vorsicht zu interpretieren haben, da nur wenige Sequenzen mehr als zwei Züge aufweisen, ordnen wir die Handlungen wie folgt:

1.1 BITTEN₂⁷⁰

1.2 BESTREITEN

68 Vgl. HELBIG - BUSCHA (1975), S.47o.

69 Die hier und zu den folgenden Sequenzen angegebenen Übergangswahrscheinlichkeiten haben wegen der schmalen Datenbasis eher hypothetischen Charakter.

70 Alle Wiederholungen von Initial-Sprechakten sind dem übergeordneten Muster des INSISTIERENS zuzuordnen. Vgl. dazu HUNDSNURSCHER (1976), S.261.

1.3 NACH BEGRÜNDUNG FRAGEN

1.4 BESTREITEN \wedge SICH (BEI DER ERZIEHERIN) BESCHWEREN

2.1 BEGRÜNDEN

2.2 RÜCKFRAGEN

3.1 ANTWORTEN

4.1 FOLGEN

| | MS | | | | US | | | KG I | | KG II | | |
|-----|----|---|---|---|----|---|---|------|----|-------|----|----|
| | 3 | 4 | 5 | 6 | 3 | 4 | 5 | 6 | MS | US | MS | US |
| 1.1 | + | | | | + | | | | + | | | |
| 1.2 | + | | | | + | | | | + | | | |
| 1.3 | + | | | | + | | | | + | | | |
| 1.4 | | | + | | | | | + | | + | | |
| 2.1 | + | | | | + | | | | + | | | |
| 2.2 | + | | | | + | | | | + | | | |
| 3.1 | + | | | | + | | | | + | | | |
| 4.1 | + | | | | + | | | | + | | | |

| | MS | | | | US | | DIA |
|-----|----|---|---|---|----|---|-----|
| | J | M | J | M | J | M | |
| 1.1 | + | | + | | | | |
| 1.2 | + | | + | | | | |
| 1.3 | | + | | + | | | |
| 1.4 | | + | | | | + | |
| 2.1 | + | | + | | | | |
| 2.2 | | + | | + | | | |
| 3.1 | + | | + | | | | |
| 4.1 | | + | | + | | | |

Wir finden komplexe BITTE-Sequenzen nur im Kindergarten I, und zwar fast ausschließlich bei den Kindern aus der Mittelschicht. Für eine endgültige Entscheidung über eine entsprechende Hypothese sind aber wei-

tere Untersuchungen nötig. Es ist anzunehmen, daß die einzelnen sozialen Gruppen in unserer Gesellschaft über unterschiedliche Strategien und Handlungsmuster zur Lösung ihrer Alltagsprobleme verfügen.

2. AUFFORDERN

Ein wesentlicher Reaktionstyp des dritten Zuges besteht darin, eine erneute Aufforderung zu machen. Geht eine begründete Ablehnung voraus, ist es auch möglich, die Begründung durch eine Handlung des BESTREITENS zurückzuweisen. Einen Überblick über den dritten Zug und alle weiteren Züge gibt das Schema auf der folgenden Seite.

Die Datenbasis ist hier etwas größer, aber noch nicht optimal. Daher müssen wir auch hier bei den Ergebnissen und Interpretationen gewisse Einschränkungen machen.

Wir ordnen die einzelnen Reaktionstypen so:

- 1.1 AUFFORDERN₂
- 1.2 ANTWORTEN
- 1.3 BESTREITEN \wedge AGGRESSION AUSÜBEN
- 2.1 FOLGEN
- 2.2 NICHT REAGIEREN (' \emptyset ')
- 2.3 AGGRESSION AUSÜBEN
- 2.4 ABLEHNEN
- 3.1 AGGRESSION AUSÜBEN
- 3.2 AUFFORDERN₃
- 3.3 AUFFORDERN₃ \wedge BEGRÜNDEN
- 4.1 FOLGEN
- 4.2 AGGRESSION AUSÜBEN

| | MS | | | | US | | | | KG I | | KG II | |
|-----|----|---|---|---|----|---|---|---|------|----|-------|----|
| | 3 | 4 | 5 | 6 | 3 | 4 | 5 | 6 | MS | US | MS | US |
| 1.1 | + | + | + | + | | + | | | + | + | | + |
| 1.2 | | + | | | + | | | | + | | | |
| 1.3 | | | + | | | | + | | | | | + |
| 2.1 | | + | | | + | | | | + | | | |
| 2.2 | | + | | | + | | + | | | + | | + |
| 2.3 | | | + | | | | + | | | | | |
| 2.4 | | + | | | + | | | | + | | | |
| 3.1 | + | | | | | + | | | | | | + |
| 3.2 | | | | + | | | + | | | + | | |
| 3.3 | | + | | | | + | | | | + | | |
| 4.1 | | + | | | + | | + | | + | + | | |
| 4.2 | | + | | | + | | | | | | | + |

| | MS | | US | | DIA |
|-----|----|---|----|---|-----|
| | J | M | J | M | |
| 1.1 | + | + | | + | + |
| 1.2 | | + | | + | |
| 1.3 | + | | | + | + |
| 2.1 | | + | | + | |
| 2.2 | + | | + | + | |
| 2.3 | + | | | + | + |
| 2.4 | | + | | + | |
| 3.1 | + | | | + | |
| 3.2 | | + | | + | |
| 3.3 | + | | | + | |
| 4.1 | + | + | | + | |
| 4.2 | + | | + | | |

Es zeigt sich, daß Handlungen des INSISTIERENS (wiederholten AUFFORDERNS) nur dann Erfolg bringen, wenn etwas hinzugefügt wird: entweder eine Begründung oder ein

Ausdruck der Höflichkeit ("bitte"). Man kann auf eine begründete Aufforderung hin ein mal so tun, als habe man sie nicht wahrgenommen; beim zweiten Mal wird der Auffordernde aggressiv. Etwas anderes ist es, wenn der Auffordernde nach einer begründeten Ablehnung des Partners und dem BESTREITEN dieser Begründung plötzlich die Lust an einer verbalen und friedlichen Problemlösung verliert und zu Tätlichkeiten übergeht. In diesem Zusammenhang ist es interessant, daß sich alle Aggressionshandlungen im Kindergarten II lokalisieren lassen, und zwar mit einer Ausnahme (4.2 als allerdings rein defensive Handlung) in der Unterschichtgruppe. Das Erziehungsklima in dieser Kindergarten-Gruppe scheint also weniger auf verbale und friedliche Konfliktlösungen abgestellt zu sein, wobei sicher auch die Erziehungsmethoden des Elternhauses eine Rolle spielen. Hier offenbart sich die Notwendigkeit, daß die Kinder gewaltfreie Strategien zur Lösung sozialer Probleme erlernen. Das Einüben derartiger kommunikativer Fähigkeiten ist für den Sprachunterricht in der Vor- und in der Grundschule sicher wichtiger als das Reflektieren über grammatische Phänomene, die für die kindliche Sprechfähigkeit längst kein Problem mehr darstellen.

3. BEFEHLEN

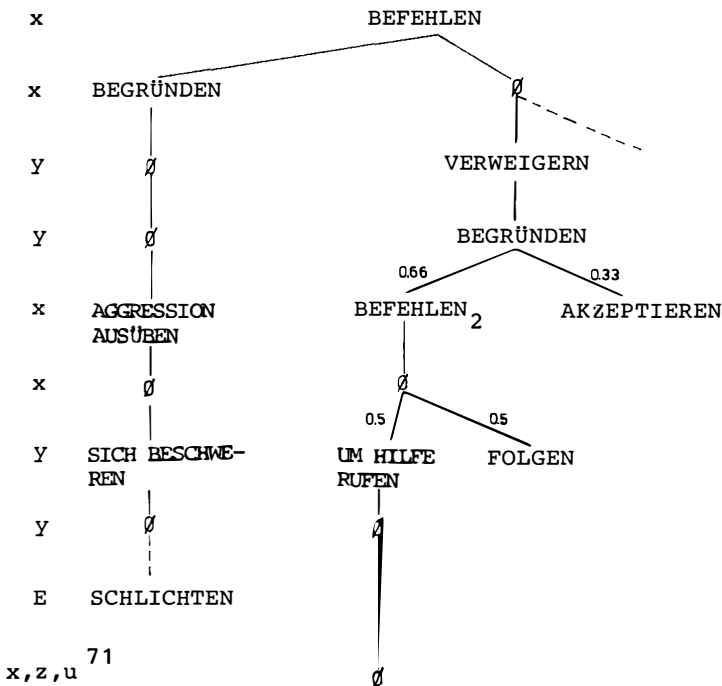
Mit dem Muster BEFEHLEN eingeleitete Sequenzen werden - wie die Bitte-Sequenzen - nur im Kindergarten I über den zweiten Zug hinaus verbal fortgeführt. Demnach gibt sich im Kindergarten II der Befehlende bzw. Bittende mit der Reaktion des Angesprochenen zufrieden - wie auch immer sie ausgefallen sein mag - und entwickelt keine neue Initiative in dieser Richtung. Im Kindergarten I dagegen wird zu einer Handlung des VERWEIGERNS zumindest Stellung bezogen. Im Schema auf der folgenden Seite geben wir einen Überblick über die einzelnen Züge dieser Sequenz. Hinzuzufügen

bleibt, daß auch hier die Datenbasis nicht optimal ist.

Wir ordnen die einzelnen Handlungsmuster wie folgt:

- 1.1 AGGRESSION AUSÜBEN
- 1.2 BEFEHLEN₂
- 1.3 AKZEPTIEREN
- 2.1 FOLGEN
- 2.2 SICH (BEI DER ERZIEHERIN) BESCHWEREN
- 2.3 (ANDERE) UM HILFE RUFEN

Der Typ 2.3 ist als spezielle Aufforderung zu betrachten, die nicht unmittelbar beteiligte Anwesende dazu veranlassen soll, zugunsten des Sprechers einzugreifen.



71 Mit 'z' und 'u' werden weitere, in der Sequenz angesprochene Agenten bezeichnet.

| | MS | | | | US | | | | KG I | | KG II | |
|-----|----|---|---|---|----|---|---|---|------|----|-------|----|
| | 3 | 4 | 5 | 6 | 3 | 4 | 5 | 6 | MS | US | MS | US |
| 1.1 | | | + | | | | | | + | | | |
| 1.2 | | + | | | | | | | + | | | |
| 1.3 | | | | | | | + | | | | + | |
| 2.1 | | | + | | | | | + | | | + | |
| 2.2 | | | | + | | | | + | | | + | |
| 2.3 | | + | | | | | | | + | | | |

| | MS | | | | US | | | | DIA |
|-----|----|---|---|---|----|---|---|---|-----|
| | J | M | J | M | J | M | J | M | |
| 1.1 | + | | + | | | | | | |
| 1.2 | + | | + | | | | | | |
| 1.3 | + | | | | | | + | | |
| 2.1 | + | | | + | | | + | | |
| 2.2 | + | | | | | | + | | |
| 2.3 | + | | + | | | | | | |

Noch schneller als im Falle des AUFFORDERNS führt NICHT-REAGIEREN auf einen begründeten Befehl zur Sanktion des Befehlsgebers, die sich in aggressiven Handlungen manifestiert. Da hilft nur die Beschwerde bei der Erzieherin, um dieser mißlichen Lage zu entkommen.

Einen Befehl zu verweigern ist nicht leicht - selbst wenn man eine Begründung parat hat. Es kann passieren, daß man nur mit der Hilfe anderer oder - wie in unserem Beispiel - mit der Andeutung einer Koalition dem BEFOLGEN eines Befehls entgehen kann.

Wir haben gesehen, daß der Ablauf von Befehlssequenzen mit sozialen Faktoren, mit geschlechtsspezifischen Rollenkonstellationen etc. zusammenhängt. Eine umfassende Klärung muß aber einer Untersuchung mit größerer Datenbasis vorbehalten werden, die sich auf mehr Mittel, institutionelle Absicherung etc. stützen kann. Wenn wir für diesen Arbeitsbereich Anstöße zur

Durchführung und Hinweise zur Hypothesenfindung gegeben haben, hat diese Arbeit schon einen Sinn gehabt.

4.3 Beispiele für Aufforderungssequenzen

Transkriptionszeichen:

| | |
|-------|---|
| ++ | nicht identifizierbare Lautkette |
| xx | deutliche Pause (1-2 Sekunden) |
| xxx | längere Pause/Ende einer Sequenz (z.B. bei Verlagerung der Aktivitäten in einen anderen Bereich oder bei Beendigung der Aufnahme-phase) |
| () | in der Klammer: Beschreibung einer nonverbalen Handlung oder wichtiger Situationskomponenten |
| ' | Auslassungszeichen (bei fehlender Lautrealisierung in der Endsilbe etc.) |
| ∅ | Nicht-Reagieren eines unmittelbar Angesprochenen (z.B. nach einer Frage, Aufforderung etc.) |
| E | Erzieherin |
| VL | Versuchsleiter |
| _/_ | Links neben dem Querstrich: die Nummer des Probanden bzw. die Abkürzung für einen anderen Sprecher; rechts neben dem Querstrich: die laufende Nummer der Äußerung eines Sprechers (Die Zählung beginnt auf jeder Seite neu) |
| "..." | Zitat |
| ˘ | besondere Akzentuierung |
| - | Satzabbruch |

1. DURCH BITTEN EINGELEITETE SEQUENZEN

(B A S T E L E C K E) KG I

- 18/1 Gehste mal eben an die Seite damit? xx
 Hier is' die Mitte, da könn' wir bauen.
 3/1 (zeigt) Hier is' die Mitte ja! xx

18/1 Nein! Da is' gar nich' die Mitte! xx Guck
mal, Martina, was die hier machen!

E/1 ø

18/2 ø xxx

(FRÜHSTÜCK) KG I

4/1 Gibst du mir Plätzchen? xx

13/1 Hab' keine mehr.

4/2 Doch!

13/2 ø

4/3 ø xxx

(FRÜHSTÜCK) KG I

13/3 Eva! Gibst du mir was mit?

4/4 Nee! xx

13/4 Eva! Gibst du mir was mit?

4/5 'n Apfel?

13/5 Ein Gummibärchen! Gummibärchen!

4/6 Gummibärchen? xx Nur ein'! (gibt es ihm) xxx

(BAUECKE) KG I

10/1 Darf ich mitspielen?

8/1 Nein!

10/2 Warum nich'?

8/2 Das muß erst fertig sein! xx

10/3 ø (ab) xxx

2. DURCH AUFFORDERN EINGELEITETE SEQUENZEN

(BAUECKE) KG II

13/6 (beschmiert 19 mit Farbe)

19/1 Ej! Hör auf! xx Du machst meine Hose dreckig.

13/7 ø xx

19/2 Ej!

13/8 ø

19/3 (schlägt 13)

13/9 (wehrt sich; schlägt zurück)

(AGGRESSIVER KONFLIKT)

(BASTELECKE) KG I

3/1 (versucht, 4 ein Auto wegzunehmen)

Gib her! Das ist Karstens!

4/1 Nein! Ich hab' den!

3/2 Gib her!

4/2 Nein!

3/3 Gib her! xx Du bis' doch ein Mädchen, das is'
'n Auto! xx Ich will das!

4/3 (läßt das Auto los) xxx

(BASTELECKE) KG II

7/1 Gib mir die Schere! xx

20/1 Nein! Ich brauch' die selber.

7/2 Nein! xx

(greift 20 an)

20/2 (wehrt sich)

(AGGRESSIVER KONFLIKT)

(BASTELECKE) KG I

18/1 Gib mir mal Kleister!

3/4 ø

18/2 Jetzt gib mir mal den Kleister!

3/5 ø

18/3 Gib mir mal den Kleister! Bitte!

3/6 (gibt 18 den Kleister)

(BASTELECKE) KG I

14/1 Komm mal! Marion! xx Hol mir Garn!

11/1 Das grüne?

14/2 (nickt)

11/2 (holt das Garn)

3. DURCH BEFEHLE EINGELEITETE SEQUENZEN

(BASTELECKE) KG I

2/1 (versucht, den Pinsel von 4 an sich zu
nehmen)

Gib! Ich brauch' das für die Eisenbahn. xx

302

4/1 \emptyset
2/1 (nimmt den Pinsel gewaltsam an sich)
4/2 Guck! Der nimmt mir den Pinsel weg!
E/1 Wir haben noch einen.
4/3 \emptyset xx

 (BAU ECKE) KG I
2/2 Weg da!
8/1 Ich bin da! xx
2/3 Weg!
8/2 Dirk und Eva! xx Kommt!
2/4 \emptyset
4/4 \emptyset xx
6/1

 (BASTELECKE) KG I
3/1 Ich will diesen! (Versucht, das ADAC-Auto
 von Marko wegzunehmen)
13/1 Nein! Ich! xx Deiner is' doch viel besser.
 Guck! (zeigt) Der kann drehen. (demonstriert
 die Vorzüge von Michaels Feuerwehrauto)
3/2 Ja, okay. xx

4.4 Zusammenfassung zum vierten Kapitel

Im ersten Abschnitt des vierten Kapitels haben wir in Auseinandersetzung mit verschiedenen Handlungs- bzw. Sprechhandlungstheorien einen Ansatz zur empirischen Untersuchung von Direktiven mit Sprecherpräferenz entwickelt. Im zweiten Abschnitt erfolgte dann die Anwendung auf das Korpus. Die Verbindung von Sprechhandlungstheorie und syntaktischer Beschreibung, wie wir sie hier versuchen, kann beim gegenwärtigen Stand der Forschung nur heuristischen Charakter haben. Wir fassen nun kurz die wichtigsten Ergebnisse zusammen.

Die Komplexität der syntaktischen Realisierungsformen des ersten Zuges korreliert mit dem Alter. Die Mädchen - besonders die aus der Unterschicht - verfügen über ein breiteres Spektrum an Mustern des BITTENS und realisierten auch mehr Bitten, während die Jungen insgesamt mehr Befehle - und auch mehr verschiedene Typen des BEFEHLENS - einsetzten, um den Partner zu einer bestimmten Handlung zu veranlassen.

Beim zweiten Zug ist die Skala der Reaktionsformen auf vorausgegangene Befehle in der Unterschicht - vor allem in der Gruppe aus dem Kindergarten II - umfangreicher als in der Mittelschicht. Neben den in der Mittelschicht auftauchenden Mustern FOLGEN und VERWEIGERN ABEGRÜNDEN sind auch die Muster EINE ZUSAGE GEBEN, NICHT-REAGIEREN und einfaches VERWEIGERN anzutreffen. EINE ZUSAGE GEBEN ist eine Variante zu FOLGEN. NICHT-REAGIEREN und VERWEIGERN sind im Hinblick auf das Ziel, dem Befehl nicht nachzukommen, sicher generell wenig effektiv; allerdings wird im Kindergarten II das einfache VERWEIGERN nicht - wie das NICHT-REAGIEREN - mit Sanktionen belegt, ist also erfolgreich. Im Kindergarten II werden durch BITTEN oder BEFEHLEN eingeleitete Sequenzen nicht über den zweiten Zug hinaus fortgesetzt. Es wird also wortlos akzeptiert, wenn ein Direktiv nicht zum Ziele führt.

Anders ist das im Kindergarten I bei Mittelschicht und Unterschicht; die meisten Kinder versuchen, ihr Ziel durch eine Fortführung der Sequenz doch noch zu erreichen. *Ein* Grund dafür liegt sicher im Erziehungsstil der Kindergärtnerinnen; sie führen einen ständigen Dialog mit den Kindern und begründen alle Entscheidungen und Anordnungen. Die Kinder sind es gewohnt, daß die Probleme der Gruppe - so weit wie möglich - verbal gelöst werden.

In den durch AUFFORDERN eingeleiteten Sequenzen zeigt sich, daß aggressive Lösungen nur im Kindergarten II, und zwar vorwiegend in der Unterschicht, auf-

tauchen. Auch dies ist ein deutlicher Hinweis auf das Erziehungsklima. Natürlich geht es auch im Kindergarten I nicht ohne Aggressionen ab; das wäre verwunderlich. Sie sind dort aber seltener und im Kontext der Direktive nur als Sanktion nach dem NICHT-REAGIEREN auf einen begründeten Befehl hin zu finden.

5.0 SCHLUß: ERGEBNISSE UND KONSEQUENZEN

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse in einem weiteren theoretischen Rahmen diskutiert werden. Damit betreten wir ein gefährliches Terrain, denn viele empirische Arbeiten leiden daran, daß den Resultaten ein Theorie-Wasserkopf aufgesetzt wird, der nur eine lose Verbindung zu den Ergebnissen hat, wenn er sich nicht überhaupt frei schwebend von der Realität entfernt, oder daß die Resultate solange durchgeschüttelt und ausgesiebt werden, bis sie eine bestimmte theoretische Konzeption stützen. Der erste Fall ergibt sich meist daraus, daß der Untersuchung eine so komplexe Theoriekonstruktion zugrundeliegt, daß eine empirische Überprüfung ohnehin kaum möglich ist¹; im zweiten Fall handelt es sich im allgemeinen um Arbeiten, die ohne hinreichende theoretische Reflexion und ohne stringente Hypothesenformulierung zur empirischen Phase übergehen². Natürlich muß man wohl immer Abstriche von der idealen Korrelation von Problemformulierung, empirischer Operationalisierung, Datengewinnung und Diskussion der Daten machen. Aber es sollte doch jeweils klar sein, wie komplex ein Problem ist, welche Problemausschnitte empirischer Überprüfung zugänglich sind und welche theoretischen Folgerungen man ziehen kann, ohne die empirische Basis zu verlassen. Das sind Gemeinplätze der empirischen Sozialforschung; ich erwähne sie, weil gerade in der Soziolinguistik häufig gegen sie verstoßen wird.

Die grundlegende Frage dieser Untersuchung war, ob es ein schichtspezifisches Sprachverhalten von Kin-

1 Gilt m.E. für die Bernstein-Oevermann-Richtung der Soziolinguistik bis hin zu NEULANDS (1975) Wygotski-Rezeption.

2 Ein neueres Beispiel ist KLANN (1975).

dern im Vorschulalter gibt. Dieses Problem ist so komplex, daß es mit unseren Mitteln nur für einen Ausschnitt bearbeitet werden kann: für einen minimalen Ausschnitt der Grundgesamtheit (Kinder im Vorschulalter in der BRD) und für einen größeren Ausschnitt des Sprachverhaltens. Entsprechend sind unsere Ergebnisse zu relativieren.

Nur ein großes Projekt mit institutioneller Absicherung hat Aussichten, eine umfassende und befriedigende Antwort auf unser Grundproblem zu geben. Die Funktion kleinerer Arbeiten - wie der vorliegenden - kann also nicht sein, mit einem überzogenen Anspruch Aussagen über den Gesamtzusammenhang machen zu wollen; für diese Arbeiten ist es sinnvoller, sich auf die methodischen Probleme (Versuchsanlage, linguistische Konzeptualisierung und Operationalisierung etc.) zu konzentrieren und in Teilbereichen Impulse für Innovationen zu geben. Ihre Ergebnisse dienen vor allem der Hypothesenfindung; sie können aber, wo sie von herrschenden Theorien abweichen, Anstoß für Revisionen und Neuansätze in der soziolinguistischen Theorie sein.

Detaillierte Zusammenfassungen der Ergebnisse des dritten und vierten Kapitels haben wir dort jeweils in den Schlußabschnitten (3.3 bzw. 4.3) gegeben; wir können uns hier auf die wesentlichen Fakten beschränken.

Im Syntaxkapitel haben wir nicht nur danach gefragt, ob es syntaktisch unterscheidbare Sprachvarianten von Mittelschicht und Unterschicht gibt, sondern auch danach, ob diese Differenzen mit der Komplexität der entsprechenden Regeln der Bezugsgrammatik in Verbindung zu bringen sind. Diese Erweiterung unserer Fragestellung hatten wir vorgenommen, um zur Bernstein - Oevermann - Richtung der Soziolinguistik Stellung beziehen zu können, die der Mittelschicht eine

größere Satzkomplexität zugeschrieben hat.

Wir haben festgestellt, daß die Kinder aus der Mittelschicht die folgenden syntaktischen Strukturen und Kategorien mit im Vergleich zu den Kindern aus der Unterschicht höherer Frequenz verwenden:

1. komplexe Satzkoordinationen mit zwei Hauptsätzen (1.3) (Situationen: Freispiel, Test);
2. Aussagesätze (2.1) (Freispiel, Test);
3. Fragesätze (2.3) (Freispiel, Test);
4. W-Fragesätze (3.3.2) (Freispiel);
5. Nomina mit Qualifikator (4.4) (Freispiel);
6. Adverbialsätze (10.7) (Freispiel);
7. Adverbien mit lokaler Charakteristik (11.2) (Freispiel);
8. Adverbialsätze mit kausaler Charakteristik (12.1) (Freispiel).

Alle genannten Strukturen werden auch von den Kindern aus der Unterschicht - wenn auch weniger häufig - verwendet; eine Ausnahme bilden die W-Fragesätze, die bei den Dreijährigen aus der Unterschichtgruppe nicht vorkommen.

Die unter 2. (Aussagesätze), 5. (Nomina mit Qualifikator), 7. (Ortsadverbien) und 8. (kausale Adverbialsätze) genannten sprachlichen Erscheinungen sind nicht die komplexesten ihrer Gruppe.

Ferner sind einige der Differenzen nicht in allen Altersgruppen vorhanden: die unter 4. und 6. genannten nicht bei den Dreijährigen, die unter 5. genannte nicht bei den Drei- und Vierjährigen (Test) sowie bei den Fünfjährigen (Freispiel) und die unter 8. erwähnte nicht bei den Drei- und Vierjährigen. Merkwürdig ist, daß sich der Schichtunterschied bei den kausalen Adverbialsätzen darauf zurückführen läßt, daß die Fünf- und Sechsjährigen aus der Unterschicht überhaupt keinen Kausalsatz gebildet haben, während die Drei- und Vierjährigen in beiden Situationen dieses

Satzmuster nicht selten verwenden (bei den gleichaltrigen Kindern aus der Mittelschicht kommt es im Test nicht vor). Eine Erklärung, die nicht auf Zufälligkeiten der Performanz verweist, können wir dafür nicht geben.

Wenn wir die Ergebnisse und die Einschränkungen zusammen betrachten, bleibt von den Differenzen, die auf der Ebene der Performanz liegen, nicht viel übrig, um die Rede von Sprachbarrieren im syntaktischen Bereich bei Kindern im Vorschulalter zu rechtfertigen.

In einer Kontrolluntersuchung haben wir versucht, die Faktoren 'Schicht' und 'Kindergarten' in der Stärke ihres Einflusses auf das Sprachverhalten zu vergleichen. Wir haben festgestellt, daß in Situationen natürlicher Kommunikation die Kindergartenzugehörigkeit, in der Testsituation hingegen die Schichtzugehörigkeit von größerer Relevanz ist. Damit haben wir eine Erklärung dafür, daß Kinder aus der Unterschicht in Tests aller Art schlechter abschneiden als die Kinder aus der Mittelschicht: die Testsituation restringiert die Kinder aus der Unterschicht so, daß sie ihre tatsächlichen Fähigkeiten nicht zeigen können. Diese Kinder sind auf solche Situationen vermutlich psychologisch nicht optimal eingestellt; sie haben - als Resultat ihrer frühkindlichen Erziehung im Elternhaus - eine geringere Leistungsmotivation, eine geringere Fähigkeit zur Selbstdarstellung und größere Hemmungen. Die natürliche Kommunikation im Kindergarten ist abhängig vor allem vom dort herrschenden Erziehungsklima.

Dieses Ergebnis ist vielleicht das wichtigste dieser Arbeit; es demonstriert nämlich, daß alle soziolinguistischen Untersuchungen, die nur mit Tests oder ähnlichen formalen Situationen arbeiten, ein verzerrtes Bild vom wirklichen sprachlichen Leistungsvermögen der Kinder geben.

William Labov hat in zahlreichen Arbeiten auf diesen Punkt hingewiesen; aber auch er hat meistens mit schon vorstrukturierten Interviewsituationen gearbeitet und versucht, zwangloses Sprechen durch eine Umstrukturierung der Interviewsituation (Ermöglichung von Abschweifungen, Reden über emotional aufgeladene Themen etc.) zu erreichen. Er schreibt:

"Die Methoden für die Überwindung der Zwänge, die sich aus der Interviewsituation ergeben, sind natürlich nur eine Möglichkeit, zwangloses Sprechen zu elizitieren und nicht unbedingt die entscheidende. In neueren Arbeiten haben wir mehr Wert auf Gruppensitzungen gelegt, in denen die Interaktion der Gruppenmitglieder den Effekt der Beobachtung weitgehend aufhebt und uns dadurch einen direkteren Zugang zum Vernacular bei gleichzeitiger geringerer Beeinflussung durch den Beobachter ermöglicht. (...) Trotzdem wird man immer auf individuelle Face-to-Face-Interviews zurückgreifen müssen, um jenes umfangreiche Korpus von akkurat aufgezeichnetem Sprechen zu bekommen, das für eine detaillierte Untersuchung der Sprache eines Individuums nötig ist."³

Das gilt zweifellos für die Erhebung phonologischer Variablen, nicht aber für Untersuchungen aus anderen Bereichen wie Syntax, Sprechhandlungssemantik etc. Die bekannten Stilspektren von Labov sind nur für Interviewsituationen hinreichend; für Situationen natürlicher Kommunikation sind andere Spektren, die den Bereich des zwanglosen und gewählten Sprechens stärker ausdifferenzieren, zu konstruieren und einer empirischen Überprüfung zu unterziehen.

Eine weitere Fragestellung der vorliegenden Arbeit war bezogen auf den Einfluß der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersgruppe auf die Häufigkeit der Realisierung der einzelnen syntaktischen Regeln. Nach den üblichen Annahmen der Spracherwerbsforschung war eine Korrelation von Alter und Komplexität der jeweiligen syntaktischen Struktur zu erwarten. Zusammenfassend können wir feststellen, daß die folgenden syntaktischen Kategorien und Strukturen mit zunehmendem Alter häufiger verwendet wurden:

1. Komplexe Satzkoordinationen (1.4; 1.5);

³ LABOV (1976), S.63.

2. W-Fragesätze (2.32);
3. Satznegationen (3.2);
4. Präpositionalgruppen (4.6; 4.8; 4.13);
5. Genitivstrukturen (4.12);
6. Durch Adverbien modifizierte Adjektive (5.3);
7. Artikel (6.1);
8. Kopula mit Komparativen (9.5; 9.6; 9.7);
9. Konstruktionen mit drei Adverbien (10.3);
10. Adverbien mit kausaler Charakteristik (11.6);
11. Temporalsätze (12.4);
12. Finalsätze (12.5);
13. Tempusformen des Präteritums (14.2), des Futur I (14.4) und des Plusquamperfekt (14.5);
14. Formen des Konjunktivs (15.2);
15. Passivstrukturen (16.2).

Dies gilt für beide Situationstypen.

Ein kontinuierlicher Anstieg der Frequenzen bis hin zum Alter von sechs Jahren ergibt sich nur für die durch die Regeln 1.4, 4.6, 4.12 und 14.2 beschriebenen Strukturen. In den anderen Fällen wird der Höhepunkt des Gebrauchs mit vier oder fünf Jahren erreicht. Nach Abschluß dieser Phase, in der die einzelnen Strukturen durch häufigen Gebrauch möglicherweise trainiert werden, zeigen die Werte eine fallende Tendenz, vermutlich hin zum normalen Gebrauch.

Über die Mechanismen des Erwerbs der einzelnen Konstruktionen sollen hier keine Spekulationen angestellt werden; uns geht es zunächst um die Beschreibung vorhandener Sprachstrukturen. Annahmen über eine Korrespondenz zwischen den formalen Operationen eines linguistischen Grammatikmodells und kognitiven Prozessen sind gegenwärtig nicht hinreichend empirisch abgesichert. Daher kann ich mir eine Stellungnahme zur jüngsten Diskussion der amerikanischen Psycholinguistik (genauer: zwischen Vertretern einer Korrespondenztheorie) über die Frage, ob der Erwerb der grundlegenden Transformationsregeln (des Englischen) schon mit fünf

oder erst zwischen sechs und zwölf Jahren abgeschlossen ist⁴, ersparen.

Für die Wirksamkeit des Faktors 'Geschlecht' fanden sich nur wenige Indizien, so daß die entsprechenden Hypothesen für nahezu alle Variablen zurückgewiesen werden mußten. Der Einfluß des Dialektkontaktes ließ sich in fast allen Fällen auf die gleichzeitige Wirksamkeit des Faktors 'Schicht' zurückführen; eine Ausnahme bildeten die folgenden Regeln:

8.8 HV → NP NP V

11.3 C₁ → directional

Auch für diesen Fall drängt sich daher eine Annahme der Nullhypothese auf.

Obwohl die Eltern (und Großeltern) sich noch im Dialekt verständigen, erlernen die Kinder praktisch nur die Standardsprache und kommen - durch das häufige Hören des Dialekts - bestenfalls zu einer passiven Kompetenz des Niederdeutschen. Dieser Übergang zum Standard ist so perfekt, daß sich nur sehr selten Interferenzfehler im morpho-phonologischen Bereich finden.

Die Sprecher des Niederdeutschen initiieren also im Untersuchungsbereich bewußt einen Sprachwandel, um ihren Kindern Schwierigkeiten in Schule, Beruf etc. zu ersparen; dies ist ihre Begründung, wenn man sie danach fragt.

Die Konsequenz dieses Prozesses ist ein Sprachverlust, in Weinreichs Worten

"der Übergang vom gewohnheitsmäßigen Gebrauch einer Sprache zu dem einer anderen."⁵

Nach Weinreich ist ein derartiger Vorgang - anders als Interferenzphänomene - stets eine Funktion außersprachlicher Faktoren. Soziales Prestige und emotionale Wertschätzung müssen von der verschwindenden Spra-

4 Vgl. dazu den z.T. nicht unproblematischen Aufsatz: INGRAM (1975).

5 WEINREICH (1974^B), S.106 (Übersetzt von L.H.).

che gänzlich abgezogen worden sein, so daß die Loyalität dem ehemaligen Gruppensymbol gegenüber verschwindet.

Eine Erklärung derartiger Übergangsphänomene scheint mir aber beim gegenwärtigen Forschungsstand noch kaum in zufriedenstellender Weise möglich. Neben einigen Postulaten von Weinreich, Fishman u.a. haben wir vor allem Beschreibungen solcher Prozesse, die am Sprachverhalten von Immigranten gewonnen wurden.

Fishman verwendet für seine Beschreibung folgende Begriffe:

1. den Begriff "Domäne des Sprachverhaltens", womit er sich auf die verschiedenen Lebensbereiche bezieht, in denen die eine oder die andere der beiden "Sprachen in Kontakt" bevorzugt verwendet werden;
2. die Unterscheidung zwischen "koordiniertem und kompositionellem Bilingualismus", bezogen vor allem auf den Modus des Spracherwerbs. Mit dem "koordinierten Typ" wird ein bilingualer Sprecher beschrieben, "der eine Sprache im Elternhaus sprechen gelernt hat und die andere während des Schulbesuchs und am Arbeitsplatz."⁶ Der "kompositionelle Typ" bezieht sich auf den Spracherwerb in einer Umgebung, "wo zwei Sprachen mehr oder weniger austauschbar von denselben Menschen in den gleichen Situationen gesprochen werden."⁷

Die Begriffe werden illustriert am Beispiel amerikanischer Einwanderer, die in den folgenden Stadien akkulturiert werden:

6 FISHMAN (1972 (1975 dt.)), S.116.

7 FISHMAN (1972 (1975 dt.)), ebd.

1. *Stadium* (nicht überlappende Domänen; kompositioneller Typ)
"Der Einwanderer lernt Englisch über seine Muttersprache. Englisch wird nur in den wenigen Domänen (Arbeitssphäre, Sphäre der Verwaltung bzw. Regierung) verwendet, in denen die Muttersprache nicht verwendet werden kann. Minimale Interferenz. Nur wenige Einwanderer beherrschen ein wenig Englisch"⁸
2. *Stadium* (überlappende Domänen; kompositioneller Typ)
"Mehr Einwanderer beherrschen mehr Englisch und können daher miteinander entweder in der Muttersprache oder auf Englisch (das noch über die Muttersprache vermittelt wird) in mehreren Verhaltensdomänen miteinander sprechen. Verstärkte Interferenz."⁹
3. *Stadium* (überlappende Domänen; koordinierter Typ)
"Die Sprachen funktionieren unabhängig voneinander. Die Zahl der bilingualen Sprecher erreicht ein Maximum. Domänenüberlappung erreicht ein Maximum. Die zweite Generation befindet sich im Kindheitsstadium. Stabilisierte Interferenz."¹⁰
4. *Stadium* (nicht überlappende Domänen; koordinierter Typ)
"Das Englische hat die Muttersprache verdrängt in allen Domänen außer den intimsten und eingeschränktesten. Die Interferenz nimmt ab. In den meisten Fällen funktionieren beide Sprachen unabhängig voneinander; in anderen wird die Muttersprache durch das Englische vermittelt (Umkehrrichtung von Stadium 1, aber typologisch gleich)."¹¹

Zunächst also spricht der Einwanderer Englisch nur dann, wenn es unbedingt erforderlich ist. Die Zunahme von Interaktionen mit Amerikanern und die fortschreitende Anpassung an die herrschenden Kultur- und Zivilisationsformen führen aber dazu, daß das Englische sich eine Domäne nach der anderen erobert - ausgenommen die Familie. Interferenzen häufen sich. Die zweite Generation lernt nicht mehr nach dem kompositionellen Muster; sie bindet die Muttersprache an die Familie, das Englische an die Domänen der Öffentlichkeit (Spielplatz, Kindergarten, Schule, Beruf, Ämter etc.). Beide Sprachen unterliegen situationsabhängigem Gebrauch und bleiben stabil in ihrer Struktur; Interferenzen nehmen ab. Schließlich setzt der Prozeß des Verschwindens der Muttersprache ein, wenn ihre

8 FISHMAN (1972 (1975 dt.)), S.118.

9 FISHMAN (1972 (1975 dt.)), ebd.

10 FISHMAN (1972 (1975 dt.)), S.118.

11 FISHMAN (1972 (1975 dt.)), ebd.

Kenntnis nur noch über das Englische vermittelt ist.

Am Beispiel unserer Untersuchung haben wir gesehen, wann es endgültig zum Sprachverlust kommt: wenn nämlich die Kommunikation zwischen Kindern und Eltern ausschließlich in der Standardsprache erfolgt, und die Kinder den Dialekt nicht mehr benötigen, um bestimmte Situationen erfolgreich bewältigen zu können. Die Eltern haben (durch Medien, eigene Erfahrungen etc.) gelernt, daß die Dialektvarietät für die Lebenspraxis ihrer Kinder kein geeignetes Kommunikationsmittel mehr darstellt und deshalb vollständig durch die Standardsprache zu ersetzen ist. Die üblichen Erklärungen für solche Prozesse - schon von Weinreich mit Skepsis referiert¹² -, daß nämlich Sprachbewahrung von der Gruppenloyalität der Sprachbenutzer, von der Prestigehaltigkeit der Kontaktsprachen oder von der Wohngegend (Stadt- versus Landbevölkerung) abhängt, können nicht recht überzeugen, wenn sie auch für einige Fälle ganz plausibel erscheinen. Auf diesem Gebiet ist noch erhebliche Arbeit zu investieren. Es scheint mir dabei wenig sinnvoll, sich auf soziologische Gebilde der Makroebene (z.B. Sprachgemeinschaften) zu konzentrieren. Erfolgreicher ist vermutlich das Studium bilingualer Individuen und der situativen Zwänge und Möglichkeiten, die ihr Sprachverhalten bestimmen und für die Ausbildung eines entsprechenden "Registers" - den zu sehr vorbelasteten Kompetenzbegriff sollte man hier vermeiden - sorgen.

Im vierten Kapitel haben wir am Beispiel der Direktive mit Sprecherpräferenz versucht, eine Verbindung zwischen sprechhandlungssemantischer und syntaktischer Beschreibung herzustellen. Beim gegenwärtigen Forschungsstand kann unser Vorgehen hier nur vorläufigen Charakter haben.

Die wichtigsten Resultate können wir wie folgt zusammenfassen:

¹² Vgl. WEINREICH (1974⁸), S.100.

1. Bei den Mädchen - besonders bei denen aus der Unterschicht - finden sich insgesamt mehr und mehr verschiedene syntaktische Realisierungsformen des Sprechakts BITTEN, während bei den Jungen die Skala des BEFEHLENS umfangreicher ist und häufiger realisiert wird.
2. Kinder aus der Unterschicht - vor allem aus dem Kindergarten II - verfügen über ein im Vergleich zur Mittelschicht breiteres Spektrum an Reaktionsformen auf vorhergehende Muster des BEFEHLENS.
3. Im Kindergarten II werden durch BITTEN oder BEFEHLEN eingeleitete Sprechhandlungssequenzen stets nach dem zweiten Zug abgebrochen; demnach wird es ohne weiteres hingenommen, wenn ein Direktiv nicht zu der gewünschten Handlung des Partners geführt hat. Sprechhandlungen des INSISTIERENS finden sich nur in durch AUFFORDERN eingeleitete Sequenzen; im Kindergarten I hingegen werden sie von den Kindern aus beiden Schichten in allen Sequenztypen realisiert.
4. In den durch AUFFORDERN eingeleiteten Sequenzen zeigen sich aggressive Lösungsversuche fast nur bei den Kindern aus der Unterschichtgruppe im Kindergarten II; im Kindergarten I sind derartige Aggressionshandlungen nur als Sanktionen nach dem NICHT-REAGIEREN des Partners auf begründete Befehle anzutreffen.
5. Die Komplexität der syntaktischen Realisierungsmuster für Direktive des ersten Zugs korreliert mit dem Alter.

Diskutieren wir kurz die Ergebnisse:

Das erste Ergebnis können wir mit einem Erziehungsstil in Verbindung bringen, der Jungen ein größeres Maß an Aggressivität gestattet, während Mädchen zu höflichem Verhalten veranlaßt werden sollen. Dies

entspricht einem bestimmten gesellschaftlichen Bild von den Rollen der Geschlechter. An der Umstrukturierung derartiger Rollenzuweisungen haben die Mittelschichten einen größeren Anteil; sie sind eher dazu in der Lage, tradierte Muster aufzugeben.

Das zweite Resultat können wir damit erklären, daß in der Lebenspraxis der Unterschichten zweizügige Muster des BEFEHLENS (und die entsprechenden Reaktionsformen) häufiger vorkommen. Am Arbeitsplatz und in der nicht selten räumlich beengten Wohnung ist kein Platz für explizite Verbalisierungen. Damit hängt natürlich auch das unter 4. genannte Ergebnis zusammen, daß die Kinder aus dieser Gruppe eher zu aggressiven Lösungen greifen. Neben dem Erziehungsstil des Elternhauses sind dafür sicher auch die strengere Erziehungspraxis und die räumliche Enge des Kindergartens II mitverantwortlich. In diesem Kindergarten wurden vornehmlich solche Aggressionen sanktioniert, die 'die ganze Ordnung in Gefahr zu bringen' drohten.

Das dritte Ergebnis kann man damit in Zusammenhang bringen, daß im vorwiegend von der Mittelschicht geprägten Kindergarten I auftretende Koordinationsprobleme normalerweise ausgiebig verbalisiert wurden. Die Erzieherinnen bewegten sich ständig in handlungsbegründenden Diskurszusammenhängen mit den Kindern. Zur Erziehungspraxis in diesem Kindergarten gehörte es, Gewalttätigkeiten einzudämmen und verbale Auseinandersetzungen zu fördern.

Alle Erklärungen, die sich auf das Elternhaus bzw. die Lebenspraxis sozialer Gruppen beziehen, sind - trotz ihrer Konsistenz mit Ergebnissen aus der Sozialisationsforschung - als hypothetisch einzustufen. Gerade die schichtspezifische Sozialisationsforschung speist sich teilweise eher aus mittelschichttypischen Vorurteilen als aus exakten empirischen Erhebungen.

Unsere Resultate zeigen andeutungsweise, wie eine umfassende Analyse sprachlichen Handelns den Zusammen-

hang von Sprache und Lebenspraxis verdeutlichen könnte, wie ihn Wittgenstein in den "Philosophischen Untersuchungen" herausgearbeitet hat.

Ein wichtiges Ziel künftiger Arbeiten in der Soziolinguistik ist es zweifellos, herauszufinden, wie natürliche Kommunikationen in verschiedenen sozialen Gruppen strukturiert sind, nach welchen Regeln sie ablaufen und welche sprachlichen Mittel zum Erreichen der jeweiligen kommunikativen Ziele und Zwecke eingesetzt werden.

Wir könnten dann ein besseres Verständnis von den kommunikativen Barrieren zwischen den Angehörigen unterschiedlicher sozialer Gruppen gewinnen und nach Mitteln zu ihrer Überwindung suchen.

Die grundlegende Aufgabe eines kommunikativen Sprachunterrichts ist eine Erweiterung der sprachlichen Kompetenz der Schüler mit dem Ziel, daß sie die für ihre Lebenspraxis relevanten Sprechhandlungsmuster beherrschen und nicht mehr an Kommunikationsbarrieren scheitern müssen. In diesem Zusammenhang hat auch der Grammatikunterricht seinen Platz, sofern er von der Reflexion zum besseren Beherrschen sprachlicher Handlungsmuster führt.

Die Folgerung, die man daraus ziehen muß, ist, daß die Schulgrammatiken "vom Kopf auf die Füße" zu stellen sind. Sie sollten von dem ausgehen, was die Kinder schon können und zu den Mustern hinführen, die eine Voraussetzung erfolgreichen Kommunizierens in unserer Gesellschaft darstellen. Die Unkenntnis der 'Lernausgangslage' ist einer der Hauptmängel der Schulbücher; ihm kann nur durch empirische Arbeit abgeholfen werden. Auch dazu soll unsere Untersuchung einen Beitrag leisten.

Speziell für den Vorschulbereich haben wir gezeigt, daß die in fast allen Vorschulprogrammen und Curricula auftauchenden Vorschläge für Kompensatorikprogramme auf einer äußerst dürftigen wissenschaftlichen

Grundlage stehen. Wir haben festgestellt, daß Kinder im Vorschulalter schon über die wesentlichen syntaktischen Strukturen der Sprache verfügen, so daß nur in Einzelfällen ein sprachliches Training zum Ausgleich von Defiziten nötig sein dürfte. Viel wichtiger ist auch hier das Einüben elementarer kommunikativer Fertigkeiten. Dazu kann - anders als in der Grundschule - kaum auf die Methode des Rollenspiels zurückgegriffen werden, da Kinder dieses Alters nur in sehr geringem Umfang zum 'role-taking' in der Lage sind.¹³ Entscheidend ist, daß die gesamte Erziehungspraxis auf eine ständige Verbalisierung aller auftretenden Probleme hin ausgerichtet ist und daß im Spiel die grundlegenden Handlungsmuster der Alltagswelt abgebildet werden. Wir brauchen nicht das perfekte Programm, nicht das auf Leistung hin dressierte Vorschulkind; wir brauchen gute pädagogische Arbeit in den Kindergärten, durch die Phantasie, Kreativität und soziale Handlungskompetenz der Kinder gefördert werden.

13 Vgl. FLAVELL (1968 (1975 dt.)).

6.0 ANHANG

6.1 Verzeichnis der verwendeten Symbole und Abkürzungen

| | |
|------------------|--|
| a | Aktzeit |
| .../A | im Kontext von A |
| ADJ | Adjektiv |
| ADV | Adverb |
| Akk | Akkusativ |
| AP | Adverbialphrase |
| ARG | Argument |
| ART | Artikel |
| AUX | Auxiliarteil |
| BEW | Relation des Bewirkens |
| C ₁ | Charakteristik für einfache Adverbien |
| C ₂ | Charakteristik für Adverbialsätze |
| COMP | complementizer |
| COP | Kopula |
| CP | Kopulaphrase |
| d | Zeichen für den Mittelwert |
| d | Handlung, Tätigkeit |
| Dat | Dativ |
| DEF, def | definit |
| DEM | Demonstrativelement, das einen Satz bzw. direkte |
| { _S | Rede vertritt |
| { _r } | |
| DEMP | Demonstrativartikel |
| DET | Determinator |
| DIC | dicendi |
| DOM | Relation des Dominierens |
| E | Erzieherin |
| EV | engere Verbergänzung |
| fem | femininum |
| FUT I | Futur I |
| FUT II | Futur II |
| Gen | Genitiv |
| GVI | das Genus Verbi angebender Index |
| HV | Hauptverbkomplex |
| I | kontrafaktischer Operator (Handlungslogik) |
| I | Satztypcharakteristik (syntaktische Beschreibung) |
| I _A | Aussagesatzcharakteristik |
| I _B | Imperativsatzcharakteristik |
| I _F | Fragesatzcharakteristik |
| I _{FE} | Charakteristik für Entscheidungsfragen |
| I _{FW} | Charakteristik für W-Fragesätze |
| i | Informationszustand |
| INF | Infinitiv |
| INT | Intentionsoperator (in Formeln der Handlungslogik) |
| INT | Satzinterjektion (in syntaktischen Beschreibungen) |
| K | epistemischer Operator des Wissens (in der Handlungslogik) |

| | |
|--------------------|---|
| K | Konjunktion (in der syntaktischen Beschreibung) |
| K _{kom} | Komparativkonjunktion |
| K _n | Kasussymbol mit den Indizes: o= Nominativ, 1= Akkusativ, 2= Dativ, 3 = Genitiv, präp= Präpositionalalkasus |
| kaus | kausal |
| KOMP | Komparativform |
| M | Modussymbol |
| M | modaler Operator der Möglichkeit |
| mask | maskulinum |
| N | Nomen |
| NEG | Negation |
| neut | neutrum |
| Nom | Nominativ |
| NP | Nominalphrase |
| NP _{präp} | Präpositionalphrase |
| NUKL | Nukleus |
| NUM | Numerale |
| O | deontischer Operator der Obligation |
| OBL | obligatorisch |
| OPT | optional |
| P | Partikel (syntaktische Beschreibung) |
| P | Präferenzrelation |
| p | Zustand (Handlungslogik) |
| p | Zeichen für einen Wahrscheinlichkeitswert |
| P _n | Platzhalter für die Einbettung einer Nominalisierung |
| Part Perf | Partizip Perfekt |
| PERF | Perfekt |
| PLQU | Plusquamperfekt |
| POSS | Possessivpronomen |
| poss | possessiv |
| PP | Präpositionalphrase |
| PRÄP | Präposition |
| PRÄS | Präsens |
| PRÄT | Präteritum |
| PRED | Prädikat |
| PRO | Proform |
| PROP | Proposition |
| QUAL | Qualifikator |
| S | Satz (syntaktische Beschreibung) |
| S | Sanktionsoperator (Handlungslogik) |
| s | sozialer Zustand (Handlungslogik) |
| s | Sprechzeit (syntaktische Beschreibung) |
| SATZ | nicht weiter ableitbares Startsymbol der Phrasenstrukturgrammatik |
| SB | Strukturbeschreibung |
| SV | Strukturveränderung |
| T | Zeitoperator zwischen Zuständen ('and next') |
| T | Tempusmarkierung für Sätze |
| t | Zeitindex |
| TM | Symbol zur Ableitung der Tempusform des Verbs |
| V | Verb |
| VL | Versuchsleiter |

| | |
|--|---|
| vol | voluntatives Element |
| VP | Verbalphrase |
| vs. | versus |
| W | Element, das Anlaß gibt für die Bildung der W-Fragepronomina |
| α | Vorzeichenstellvertreter ('-' oder 'ø') |
| \downarrow | Kennzeichnungsoperator (Jotaoperator) |
| A, B, C... | Konstanten (stehen für bestimmte syntaktische Kategorien in Transformationsregeln) |
| n, m, l... | natürliche Zahlen |
| X, Y, Z... | Variablen |
| x, y, z, u | Agenten |
| A B | Verkettung der Elemente A und B |
| A = { ... } | Menge |
| $\left\{ \begin{array}{l} C \\ D \end{array} \right\}$ | die Elemente C und D schließen sich gegenseitig aus, z.B. als alternative Ersetzung eines Symbols |
| A \cup B | Vereinigung von Mengen |
| A \subset B | Teilmengenbeziehung |
| A \cap B | Durchschnitt von Mengen |
| \in | ist Element von |
| \supset | logische Implikation |
| \wedge | logische Konjunktion |
| \vee | logische Disjunktion |
| \sim | logische Negation |
| \forall | Allquantor |
| \exists | Existenzquantor |
| < | kleiner |
| \leq | kleiner oder gleich |
| > | größer |
| \geq | größer oder gleich |
| \emptyset | leere Menge |
| \neq | ungleich |
| Σ | Summenzeichen |
| \rightarrow | Ersetzungspfeil für Phrasenstrukturregeln Pfeil, der in Transformationsregeln den Übergang von der Strukturbeschreibung zur Strukturveränderung angibt |
| \Rightarrow | indem-Relation zwischen Handlungsmustern |
| Δ | lexikalisch nicht gefülltes Platzhaltersymbol |
| # | Grenzsymbol |
| () | in der Klammer: Beschreibung einer nonverbalen Handlung oder wichtiger Situationskomponenten |
| ' | Auslassungszeichen (bei fehlender Lautrealisierung in Endsilben etc.) |
| ϕ | Nicht-Reagieren eines direkt Angesprochenen |
| -/- | Links neben dem Querstrich: die Nummer des Probanden bzw. die Abkürzung für einen anderen Sprecher; rechts neben dem Querstrich: die laufende Nummer der Äußerung eines Sprechers (Die Zählung beginnt auf jeder Seite neu.). |
| ' | besondere Akzentuierung |
| - | Satzabbruch |
| * | Asterisk (markiert nicht wohlgeformte Sätze) |
| ? | Markierung für Sätze, deren Wohlgeformtheit zumindest fraglich ist. |

| | |
|------------|---|
| I, II, III | 1., 2. oder 3. Person |
| ++ | nicht identifizierbare Lautketten |
| xx | deutliche Pause (1-2 Sek.) |
| xxx | längere Pause/Ende einer Sequenz (z.B. bei Verlagerung der Aktivitäten in einen anderen Bereich oder bei Beendigung der Aufnahme phase) |
| "..." | Zitat |
| ↔ | Definition |

6.2 Verzeichnis der Transformationsregeln

| Regel | | Seite |
|---------------------|---|-------|
| (T ₁) | Koordination | 50 |
| (T ₂) | Conjunction Reduction | 51 |
| (T ₃) | Verb Shift | 65 |
| (T ₄) | Imperativ | 65 |
| (T ₅) | Verbvoranstellung | 65 |
| (T ₆) | W-Insertion | 68 |
| (T ₇) | W-Fronting | 69 |
| (T ₈) | Negationseinführung | 78 |
| (T ₉) | Reflexivierung | 88 |
| (T ₁₀) | Genitiveinführung | 92 |
| (T ₁₁) | Einbettung explikativer Relativsätze | 94 |
| (T ₁₂) | Relativsatzformierung | 95 |
| (T ₁₃) | Dem _S -Einführung | 96 |
| (T ₁₄) | Adjunktion zu Dem _S ("von links") | 97 |
| (T _{14'}) | Adjunktion zu Dem _S ("von rechts") | 97 |
| (T ₁₅) | Relativsatzreduktion | 111 |
| (T ₁₆) | Equi-NP-Deletion | 133 |
| (T ₁₇) | Raising (1. Version) | 135 |
| (T _{17'}) | Raising (2. Version) | 135 |
| (T ₁₈) | Zu-Insertion | 135 |
| (T ₁₉) | COMP-Deletion | 136 |
| (T ₂₀) | Adjunktion kausaler Adverbialsätze | 161 |
| (T ₂₁) | Tempusmarkierung im Hauptsatz | 185 |
| (T _{21'}) | Tempusmarkierung im Nebensatz | 186 |
| | (a ₁ vor a ₂) | |

| Regel | | Seite |
|----------------------|--|-------|
| (T ₂₁ '') | Tempusmarkierung im Nebensatz (a ₁ vor a ₂) | 187 |
| (T ₂₂) | Adjunktion zu Dem _r | 192 |
| (T ₂₃) | Erzeugung uneingeleiteter indirekter Rede | 192 |
| (T ₂₄) | Konjunktiv der einzelnen Tempora | 193 |
| (T ₂₅) | Konjunktiv in Konditionalgefügen | 193 |
| (T ₂₆) | Tempuswahl in eingebetteten Sätzen im Kon- text von Konjunktivformen im Hauptsatz | 194 |
| (T ₂₇) | Passivtransformation | 204 |
| (T ₂₈) | Agent Postposing | 206 |
| (T ₂₉) | Agent Deletion | 206 |
| (T ₃₀) | Es-Insertion | 207 |
| (T ₃₁) | Accusative Shift | 207 |
| (T ₃₂) | Topikalisierung | 272 |

6/1 ϕ xxx
 (BAU ECKE)
 8/1 (kommt in die Bauecke) Mark! Hol mal die Tauchertöpfe!
 17/1 Ja! (holt die Plastikeimer)
 8/2 (krabbeln umher)
 17/2 Mach das hier (hantiert mit Dose) auf! xx
 Kann ich gar nich'!
 8/3 Ein Taucher! xx
 17/4 Ich kann das hier gar nich'! xx
 8/4 Bis! krank? xx Immer an die Nase machen und - xx
 (zeigt das Öffnen) dann so! xx
 Oder - xx ich bin mal krank!
 17/5 Du! Da is' einer krank. xx Wegtragen! (versucht es)
 2/1 ϕ
 17/6 Zwei Männer können das wohl.
 2/2 (tragen Holk) xx (setzen ihn wieder ab)
 17/7 So - xx das Haus bauen wir jetzt! xx Oder 'n Kranken-
 haus!
 17/8 Ja! Wir bauen 'n Krankenhaus.
 8/6 (machen sich an den schon aufgetürmten Steinen zu
 17/9 schaffen)
 12/1 Das (zeigt) hat Karsten gebaut!
 8/7 (werfen den Turm aus Steinen um)
 17/10 Das sag' ich Karsten! (ab)
 12/2 Das (zeigt auf die Steine) brauchen wir jetzt!
 17/11 (kommt zurück, hilft mit beim Sortieren)
 12/3 'ne Straße! xx Wir bauen 'ne Straße! (beginnt)
 8/8 Hier (zeigt auf die Kiste) was 'reintun!
 12/4 (füllt die Kiste)
 8/9 Hier (zeigt) da mitten nich'! xx Da kommt das Kranken-
 haus!
 8/10 Aber hier (zeigt) kommt auch was drauf!
 12/6 Das is' das Auto von Karsten (zeigt "Autositz")
 8/11 Hier (zeigt) kommt auch was drauf! xx Das (zeigt Stein)
 ist eine Pistole.
 17/12 (bringt Steine in die Ecke) Noch ein'! xx
 8/12 Ganz viele! (bringt Steine)
 10/1 (kommt) Darf ich mitspielen?
 17/13 Nein!
 8/13 Warum nich'?
 10/2 Das muß erst fertig sein! xx
 8/14 (ab)
 10/3 He! xx Alles wegräumen!
 17/14 Nee! Das kann ich gerade gebrauchen.
 12/7 Aber alles kommt 'rein!
 8/15 (kommt gekrochen)
 10/4 Hier kommt kein Hund 'rein, sonst haut der!
 8/16 (zeigt dicken Klotz) xx
 (ab)
 10/5 Das (zeigt Stein) kann ich gebrauchen. xx
 17/15

- 12/1 Nee! Das kann man nich' gebrauchen. xx
 8/1 (zeigt Stein) Das hier?
 12/2 Nein!
 17/1 (tritt Holk)
 8/2 Au! Alles Scheiße! (reibt sich das Knie) xx
 Jetzt machen wir wieder das Krankenhaus!
 17/2 Ich bin doch nich' krank!
 8/3 Ers'ma' alles aufbauen! xx (baut)
 17/3 Hier (zeigt auf die Kiste) muß man alles 'reintun!
 12/3 Jetzt - xx jetzt spiel'n wer Bauer!
 17/4 Bauer? xx Mmh. xx
 11/1 (kommt dazu) Hier is' 'n Krankenwagen. Tütätä!
 8/4 Du fährs' auch gar nich'! xx Nur Männer fahren.
 11/2 (ab)
 17/5 Hier geh'n wer 'rein (geht in die Ecke) xx Hier 'rauf-
 gehen! xx
 Nimm mal deine Tasche weg!
 8/5 (nimmt sie weg)
 17/6 (simuliert Telefonieren) Hallo! Soll'n wir mal zum
 Krankenhaus fahr'n? xx Ja? xx
 8/6 Wir fahr'n mit Blaulicht! Tatütata!
 12/4 Nur einer darf fahren!
 17/7 ("fährt") Brrrrm! Brrrrm!
 8/7 Hier is' ein Mann im Krankenwagen. xx Der hilft immer
 allen Leuten 'raus. Das kann der Marko machen.
 17/8 Darf der Marko mitmachen?
 8/8 Darf der mitmachen?
 12/5 Nein! xx
 Ich bin krank.
 8/9 Und jetzt kommt das Messer. Mach mal Mund auf!
 12/6 ø
 8/10 Kann ich gar nich' 'rein. Mach mal Mund auf!
 12/7 (macht Mund auf)
 8/11 So! xx Jetzt - xx jetzt kommt die Spritze.
 xx Umdrehen! Nach hinten legen, auf'n Bauch!
 12/8 (dreht sich um)
 8/12 So! (hantiert mit einem Klotz als Spritze)
 Is' schon fertig. Kann jetzt wieder auf den Rücken lie-
 gen.
 12/9 (dreht sich)
 8/13 Jetzt kommt der ganz große Löffel. Mach den Mund auf!
 xx Ganz weit!
 12/10 (öffnet den Mund)
 8/14 Noch mal!
 12/11 (öffnet den Mund)
 8/15 Bis' du auch krank?
 4/1 Nein!
 8/16 Du muß' auch den Mund aufmachen!
 4/2 (schüttelt den Kopf)
 17/9 Ich bin auch krank!
 12/12 Du bis' ein Kranken! xx Trag den jetzt 'raus!
 17/10 Der Mann trägt den jetzt 'raus. (ab)
 8/17 ø
 Brrrr! ("fährt") Ich bin schon lange weg. Ich bin schon
 lange weg. xx
 13/1 (kommt dazu)
 8/18 Du darfs' nich' mitmachen. Brrrr! (ab) xxx

(S P I E L T I S C H)

- 4/1 Hast du morgen frei?
 E/1 Nein. Morgen is' doch Kindergarten! xx Willst du morgen nicht kommen?
 4/2 Dann - xx sag' ich's meiner Mama, daß morgen wieder Kindergarten auf is'.
- E/2 Ja und dann - xx Was machst du dann?
 4/3 Dann geh' ich zu dir. xx
 E/3 Ach. Dann kommst du zu mir?
 4/4 Ja. Dann komm' ich zu dir. xx Dann lauf' ich die Strecke, und dann machst du mir die Türe auf.
- E/4 Willst du dann hier 'reinkommen?
 4/5 Mmh. xx Wir machen Genick heute?
 E/5 Was? xx
 4/6 Genick! xx
 E/6 Ach - xx Picknick is' heute. xx Sag' mal "Picknick!"
 4/7 ø xx Ich mach hier 'n Kasperle! (zeigt es)
 E/7 Ein Kasperle machst du?
 4/8 Mmh. xx Das hat auch zwei Fenster dafür. (zeigt das Kaspertheater) xx
 E/8 Zwei Fenster!
 4/9 Stimmt? xx Weißt du, wo unser' Oma wohnt?
 E/9 ø xx
 4/10 Kannst du hier 'n Strich machen?
 E/10 (macht einen Strich)
 4/11 Ja. Und 'n Bogen! xx Da is' 'n schöner Stall, un' da is' der Kasper schon mal durchgefall'n. Hat ma' - xx In der Schule hab' ich das schon mal gelernt. xx Aber jetzt noch nicht.
- E/11 Wo warst du denn inner Schule?
 4/12 Bald nach den Schweden komm' ich in die Schule.
 E/12 In Schweden? Ach so. xx
 4/13 In Schweden nich'. Nach der Schule macht man das. Jetzt noch nich'. xx Das dauert noch sehr lange. Nich'?
- E/13 Noch zwei Jahre! ne? xx
 4/14 Noch zwei Jahre, ja. xx
 Da (zeigt es) kommt noch 'n Kasper 'rein. Is' so klein, das Häuschen. xx Siehste? Das is' sehr klein da. xx Is' klein. Klein, klein! Jetzt paßt da 'n Kasper 'rein.
- E/14 Ja. xx
 11/1 Wo is' Fräulein R.?
 E/15 Is' gerade zur Tür hinaus gegangen. Haste nich' gesehen?
 11/2 Nee!
 VL/1 Kommt bestimmt gleich wieder.
 11/3 Das dauert sehr lange. xx
 4/15 Weißt Du? Ich hab' mal 'n kleinen Traktor geseh'n. Da war 'n ganz kleiner Junge, und da hat er Spaß gemacht mit 'n kleinen Traktor. xx Da war so 'ne Mutter und 'n kleines Baby, und das kleine Baby is' dann umgefallen.
- VL/2 Wo war das denn?
 4/16 Das war, das war xx Da sitzen einige xx 'ne Bank, ne xx Zwei Kinder sind dann auf den Tisch gekommen, und das Kind is' dann umgefallen. xx es is xx
 Weißt du, ich - ich hab' Markus Buch mal weggenommen.

- Die Bücher hab' ich immer dem Markus weggenommen.
 E/1 Welchem Markus? Hier im Kindergarten? xx
 4/1 Nein! xx Der kommt doch nich' in' Kindergarten. xx
 Der is' noch sehr klein.
 E/2 Ach so! xx Ich dachte, du meintest hier den Markus, der
 im Kindergarten is'.
- 4/2 Nein! xx Der kleine Markus von Himbergs! xx
 (zeigt) Da kommt mal 'ne Tür 'rein!
 E/3 Ja! Mach mal 'ne Tür!
 4/3 (bastelt eine Tür) xx
 11/1 Ich hab' kein' Anorak mit!
 4/4 Ich hab' auch kein' Anorak mit!
 E/4 Im Auto is' ja warm genug. xx
 VL/1 Was machst du denn, wenn es regnet?
 4/5 Nein! xx Dabei hab' ich doch ein' Schirm dabei! xx
 Eine Papiere! xx Kasperle! xx Brigitte!
 E/5 Wohin gehört das (zeigt Papier) denn?
 4/6 Das gehört in die Heizung 'rein. Macht man aber nich'.
 xx Hab' ich mal bei Barbara gemacht. xx Da war 'ne ganz
 kleine Heizung. xx Da hab' ich das weggeknistert.
 VL/2 Da is' alles weggebrannt?
 4/7 Mmh. xx Da is' alles weggeknistert. xx
 Wir ham auch 'n Garten. xx Da machen se 'n Haus.
 VL/3 Da macht ihr auch 'n Feuer im Garten?
 4/8 Nein! xx Da muß man 'ne Wasserleitung haben. xx
 Weißte? xx da kommt dann Wasser 'raus ins Haus 'rin, und
 dann kommt da so'n Bauarbeiter xx Weiß ich nich' mehr xx
 Da bauen die 'n Haus.
 E/6 n' Gartenhaus! xx Deine Mutter hat mir das mal erzählt.
 xxx
 Eva, soll'n wer mal spielen jetzt? Weißt du schon, was
 du spielen willst?
 4/9 ø xx
 Ich will nich' genickt werden!
 E/7 Was willst du nich'?
- 4/10 Nee! xx
 E/8 Nein! xx Wir gehen zum Picknick. Das is' was xx da essen
 wir was, da machen wir feine Spiele.
 4/11 Warum denn?
 E/9 Weil euch das Freude macht, darum! xx Guck mal, die
 Großen, die war'n doch zum Ponyreiten, ja, und deswegen
 is' für euch Kleinen das Picknick.
- 6/1 Martina? xx In welches kleine Häuschen gehen wir denn?
 E/10 Wieso kleines Häuschen?
 6/2 Mir hat meine Mutti gesagt: "Häuschen".
 E/11 Wir gehen dahin xx die Straße geh'n wir hier 'runter,
 dann zu dem Pfarrhaus, und dahinter is' dann 'ne ganz
 große Wiese, xx da geh'n wer hin.
- 4/12 Heut' hat der Michael Geburtstag!
 E/12 Welcher Michael? xx Michael Göddemeier? xx Nein! xx
 9/1 Wir bleiben hier so wenig, weil kein anderer kommt.
 xx Kein anderes Kind. xx
 E/13 ø xx
 Petra, holste mal bitte 'ne Schere?

9/1 Hä? xx
 E/1 Ob du wohl bitte 'ne Schere holst?
 9/2 Wozu brauchst du denn 'ne Schere? (bringt eine Schere)
 xxx (schneidet Figuren aus) Bin gleich schon wieder zu
 Ende. xx Schon fertig! xx schon fertig! xx
 6/1 Warum kommen die ander'n nich'?
 E/2 Weil Ferien sind, die Kinder schlafen länger. xx
 4/1 Ich will nich' gepickt werden!
 11/1 Nich' gepickt. Picknick! xx
 Gucke mal! (zeigt ihren Papierschmetterling)
 4/2 Ist alles dazwischen von dir. xx Willst ++ auch'n Pick-
 nick haben? xx++ Wirst gleich untersucht. Auf der Couch
 wirst du untersucht, was du hast.
 11/2 Nein! xx
 9/3 In welchem Wald machen wir Picknick?
 E/3 Auf der Wiese beim Pastor!
 11/3 Warum machen wir das?
 9/4 Picknick is' schön. Wir haben schon Picknick gemacht.
 Ich hab' schon zweimal Picknick gemacht. xx vom Kinder-
 garten und zuhaus'! xx
 E/4 Nicole kommt auch nich', hast du gesagt?
 11/4 Nee! xx Nicole is' krank. xx
 (zeigt Bild) Schon fertig! xx
 9/5 Dás mach ich alleine, dú kannst dás alleine machen!
 E/5 ø
 Hast du das rote?
 11/5 Da unten liegt es! xx
 4/3 Ich tu' heut' nichts!
 11/6 Ich auch nich'! xx Wir sind auch im Kindergarten! xx
 Martina? xx Du müßt auch immer deine Kette umtun?
 E/6 Magst du die nich' leiden?
 11/7 Mmh. xx
 Was soll'n wir machen?
 4/4 (rückt Stühle) N' Zoo bauen! xx
 11/8 Hier kommt 'ne Bank hin. (zeigt) Da setz' ich mich hin.
 4/5 Hier (zeigt) is' 'n Tor. Da kommt man 'rein, wenn man
 tot is'. xx Wer kommt da 'rein? Wir beide!
 11/9 (legt sich hin) Ich bin tot! Eva! Ich bin tot! xx
 4/6 Gut' Nacht! xx
 11/10 Morgen! Guten Morgen!
 4/7 Guten Morgen! xx Aufstehen! (holt Saft) xxx
 12/1 Eva, komm! (versucht, sie zu umarmen)
 4/8 Nein! (wehrt sich)
 11/11 Ich geh' zum Picknick! (ab)
 4/9 Ich auch! (ab)
 2/1 Was ist das? (zeigt)
 E/7 Kreppapier!
 2/2 Wozu hat man das?
 E/8 Zum Basteln! xxx
 4/10 (laufen über das Fensterbrett)
 12/2
 4/11 Wir fliegen!
 12/3 Nein! xx Das geht nich'! xx (setzt sich auf Stuhl)

Kumma! xx Hier is' 'ne große Muschel! xx 'ne große Muschel, ganz groß! xx

- 4/1 ø
 E/1 Marko, weißt du, wozu der Basteltisch da ist?
 13/1 Zum Malen!
 E/2 Wollen wir nich' alles wieder auf'n Basteltisch tun?
 13/2 ø (klettert auf den Tisch)
 4/2 Nein!
 E/3 Marko, gehst du bitte vom Tisch?
 13/3 (klettert vom Tisch)
 E/4 So ist das vernünftigt!
 11/1 Ist vernünftig. xx
 2/1 (boxt Marko)
 E/5 Karsten, warum haust du immer? Kannst es doch auch sagen!
 2/2 ø xx
 2/3 Joghurt ist besser als Keks. xxx

(P U P P E N S T U B E)

- 16/1 (schiebt mit einem Bagger Sand zusammen)
 6/1 Ich hab' solche auch.
 16/2 Der meint den Bagger. xx Der spinnt. xx
 Ach nee! Der meint den Sand.
 6/2 Du Brigitte! Die Jungens meinen, der Schieber wäre 'n Sand.
 E/6 Ich habe dich gar nicht richtig verstanden!
 6/3 ø xx
 5/1 (hängt sich ein Tuch um)
 2/4 Nicole, du hast 'n Hochzeitskleid.
 5/2 Du! Ich hochzeite!
 2/5 Du kannst noch nich' heiraten. xx
 5/3 Doch! Ich kann! Ich hab' ja schon das Hochzeitskleid.
 2/6 Heiratest du mich?
 5/4 ø
 2/7 (geht an den Tisch) Ich will hier mitspielen! (stößt Gerold zur Seite)
 1/1 Nein! Du darfst nich'! xx
 2/8 ø xx
 Ich muß meine Kindergartentasche abtun. (legt sie ab)
 Meinen Anhänger laß ich jetzt hier steh'n. (setzt ihn auf den Tisch) xx Heeen! Der bleibt da steh'n!
 1/2 ø
 12/1 (fährt mit der Spielzeugeisenbahn) Jetzt kommt ein voller Zug! Ein voller Zug! (läßt ihn umkippen) Alarm! Alarm!
 2/9 Jeder Zug tut eins laden nur. xx 'n sehr blöder Zug! xx Gerold! xx Ich fahre - xx Ich fahre jetzt! Wenn du mitfahr'n willst, mußst du ++ xx
 1/3 (ab)
 6/4 (schichtet Spielsteine aufeinander)
 19/1 Du spinnst ja! xx
 1/10 Was heißt "du spinnst ja"? xx
 (betrachtet den Spieltisch)

- 19/1 ∅
 2/1 Hat der immer so draufgetan?
 19/2 (nickt)
 2/2 Davon geh'n die Dinger kaputt! (schlägt Dirk)
 6/1 ∅ xx
 2/3 (spielt mit Auto) Mutter! Ich fahr gleich. xx Ich muß
 noch die Reifen reparieren. xx Die zwei Reifen sind ab
 jetzt. Kohlen holen.
 6/2 (versucht, Kohlen heranzuschaffen)
 2/4 (haut auf seine Finger) Ich mach das! xx
 E/1 Kommt! Die anderen sitzen schon im Stuhlkreis! ¹ Kommt
 aus der Puppenecke!
 2/5 Ich möchte jetzt weiterspielen!
 E/2 Guck mal, wir haben nach dem Stuhlkreis noch bis zwölf
 Uhr Zeit zum Spielen.
 (spielt weiter)
 2/6 Guck, was ich hat! xx Guck mal hier! (zeigt) Ich hab'
 'n Platten. 'n dicken Platten! xx
 E/3 Wenn ihr ganz leise spielt, könnt ihr während des Stuhl-
 kreises weiterspielen. xxx

Kindergarten II; Freispielsituation

(BA U E C K E)

- 17/1 (spielt mit einem Laster)
 18/1 Du hast 'n Laster mit Sitz! Ej! xx
 7/1 Gib her! xx
 17/2 (gibt Ralf den Laster)
 7/2 (hält Günter einen Klotz hin) Mann, Günter! Hau hier
 drauf!
 18/2 Tschak! Zack! Zack!
 3/1 Jeh! Der hat Angst.
 18/3 Zach! Zack! Patsch! xx
 3/2 Zack! Zack!
 17/3 Pafft! Pfatt! Pufft! xx
 7/3 Hier (zeigt auf einen Turm aus Klötzen) fehlen aber
 noch 'n paar!
 17/4 Hier fehlt einer! (zeigt) xx Alle Mann Klötze! xx
 7/4 (zeigt auf den Laster) Soll'n wir hiermit fahren? xx
 17/5 ∅ xx
 (alle sammeln Klötze aus der Kiste)
 17/6 (singt) Ich mit der Bürste! xx
 18/4 (singt) Ha - ui! Ha - ui!
 17/7 (zeigt auf den Turm) 'n Großer! Ej! Guckt mal! xx Was 'n
 Großer! xx (fährt mit dem Laster) Ej! Hier kommt der
 Abfall mit der großen Kippe! xx Ich mach' 'ne große
 Straße. xx Soll das 'ne Straße werden?
 7/5 Nee! xx 'ne Straßenbahn! (baut weiter)
 3/3 (bringt Klötze beiseite)
 7/6 Das nicht! Das nicht! Albert! xx
 3/4 (bringt die Klötze zurück)
 7/7 Wir ham aber 'n Bagger geseh'n. xx Der is' weggefahr'n.
 Vor drei Wochen genau. xx
 17/8 Ich hab' ++ Klötze.
 7/8 Ich hab' die meisten Klötze.

- 18/1 (kriecht über den Bauteppich) Tüt! Albert! xx
 3/1 (geht beiseite)
 17/1 Ej, Albert! Ich tu' die Straße bauen. xx
 7/1 (zeigt) Ich hab' das - xx ich hab' das hier ++ gestellt.
 xx
 17/2 Jetzt muß ich hier drauffahren. xx
 18/2 Jetzt kommt 'n Stapler! Jetzt kommt 'n Stapler!
 Ah - ö - ö! xx
 17/3 (nimmt den Stapler) ++ Albert!
 18/3 Der fährt! xx Der bleibt hier! Der Stapler! xx Hier
 stehen bleiben! xx Nein! Geh doch mal weg! Weg mal!
 (nimmt den Stapler) Tüt!
 17/4 An die Seite! xx
 18/4 ø
 7/2 Ej! Du sollst dahin (zeigt) fahren! xx
 18/5 Nein! Ich mach' die Straße glatt. xx Nein! Ich mach' die
 Straße glatt. xx Ich mach' doch die Ecke glatt. Ralf!
 Guck mal! xx
 7/3 ø (baut weiter) xx
 17/5 Das hier (zeigt auf Klötze) kommt aber da!
 18/6 (kippt seine Ladung um) Guck! Ich hatte eben alles um-
 gekehrt.
 17/6 ø xx
 Willst du mit bis dahinten hin fahren? xx
 18/7 ø xx
 Der hält erstmal an. Tsch - Tsch! xx
 17/7 (spielt mit der Leiter des Feuerwehrautos)
 Die Feuerwehr hat gepiekt. xx
 3/2 (stolpert, wirft einige Klötze um)
 17/8 Ej! Das sag' ich wieder! xx
 (spielt weiter) Jetzt fährt erst einer ab. xx
 Jetzt fährt er hier drauf.
 7/4 Gib mal den Klotz!
 17/9 (gibt ihm den Klotz)
 8/1 (kommt) Hat sich gleich - xx hat sich alles verändert
 hier. (ab)
 18/8 (nimmt Klötze von Günter)
 17/10 Mann! Ker'! xx Die sind alle für mich! Alle meine! xx
 18/9 ø
 20/1 (kommt, will mitspielen)
 7/5 Mann! Was soll das? xx Hast du das mitgebaut?
 20/2 (ab)
 3/3 (sammelt Klötze)
 7/6 Tu das dahin, hab' ich gesagt!
 3/4 (legt Klötze zurück)
 18/10 Mann! Die Klauen mir alles. Das sag' ich wieder.
 (ab) xx (zurück)
 3/5 (bringt ihm Klötze) Komm! Du kriegst auch Klötze!
 18/11 Alle krieg' ich jetzt wieder. xx
 17/11 (nimmt Klötze von Frank)
 18/12 Günter! Die gehören mir!
 17/12 (bringt einige zurück) xx
 20/3 (umkreist Frank mit seinem Flugzeug)

18/1 Immer du mit deinem Flugzeug! xx Du!
 2o/1 ø xx (nimmt einen Transporter)
 Kummer, was der alles aufladen kann. (zeigt)
 17/1 Wir brauchen dich nicht!
 7/1 Mann! Meine Klötze! Gib das dahinten her! xx
 2o/2 (bewegt sein Flugzeug) So. Der macht alles kaputt!
 (zerstört Günters Bauwerk) xx
 17/2 Ralf! Guck mal! Du muß' das erstmal wieder heilebauen!
 2o/3 ø
 17/3 ø xx (hilft Ralf)
 Ein Klotz - xx wo soll'n wer den hintun?
 7/2 Hier (zeigt)
 17/4 (macht es) xx (baut weiter)
 Ralf! Komm mal hierhin! Ich will dir was zeigen.
 7/3 ø xx
 Die Biene hier! (schlägt um sich)
 18/2 Fliege! Ralf! xx
 7/4 (stolpert über den Teppich, beschädigt Günters Bauwerk)
 17/5 Ker! Ralf! Hast du das gebaut?
 7/5 'ne Lok hab' ich gebaut hier oben.
 17/6 ø xx
 (steigt in die große Baukiste) Das kleine Baby muß in
 die Klapperkiste steigen. xx Kleine Baby Auto fahren. xx
 3/1 Baby! Komm! Baby! Komm! xx
 7/6 Wir räumen auf! xx Wir räumen auf! (beginnt damit) xx
 2o/4 Im Pferd is' 'n Platten.
 18/3 Ham wer 'n Pferd? xx (zeigt auf Ralf) Guck mal! Da is'
 der Glatzenschneider!
 7/7 Hm? xx
 18/4 Da - xx das is' der Glatzenschneider. xx
 18/5 Ich hab' ein großes Buch. So 'n großes Buch hast du
 nich'!
 2o/5 ø
 E/1 (kommt) Was (zeigt auf das Bauwerk) soll denn das sein?
 xx
 18/6 'ne Stadt! xx
 E/2 So sieht das aber gar nicht aus. xx
 18/7 'n Parkplatz! xx
 E/3 Ja. Das isses. (ab)
 3/2 (kommt)
 7/8 Albert! Du nich'! xx Hab' ich dich geruft?
 3/3 ø
 7/9 Ah - Überspringen! (springt über das Bauwerk, fällt,
 alle lachen) xx
 3/4 (springt, fällt, zerstört einen Teil des Bauwerks)
 7/1o Heilebauen! xx Heilebauen!
 3/5 (ab)
 18/8 Da paßt noch einer 'rein.
 7/11 Weiter! (springt, zerstört einen Turm)
 13/1 (kommt hinzu) Heilebauen! Heilebauen! xx
 18/9 Ja. xx Du sagst, und ich komme. xx
 7/12 Ja!
 18/1o Mama! (springt)
 7/13 Räuber! (springt)

18/1 Zack! Puff! (springt)
 7/1 Aufhören!
 17/1 (springt) xx
 7/2 Ich häng' dich gleich auf. (faßt ihn am Kragen) xx
 Komm! Wir machen erstmal Pause! xx
 Jetzt zeig' ich euch mal - ohne dadrauf, hab' ich gesagt.
 (springt über den Zwischenraum hinweg) xx
 (kommt, springt)
 3/1
 7/3 Mit Ansprung - so kann ich das auch! xx
 3/2 Nee! xx War ohne. xx
 22/1 (kommt) Fertigmachen! Fertigmachen!
 13/1 Fertigmachen!
 18/2 Hört auf!
 22/2
 13/2 (hören auf)
 7/4 Alle hierhin! Alle hierhin! xx (stellt Albert auf) Du
 hinter mich - hinter Günter! (stellt Ralf auf) Du hinter
 Frank! xx Ich komm' erst. Ich geh' schon mal anne Tafel.
 xx Ihr drei! Ihr geht jetzt mal anne Tafel! xx Ihr drei!
 (springt mit Anlauf, läßt sich fallen)
 (alle lachen)
 18/3 (springt, läßt sich fallen)
 7/5 Der darf nochmal! xx
 18/4 (springt erneut)
 7/6 Günter! Du darfst auch mal! xx
 18/5 Auch zweimal!
 7/7 Noch einmal!
 17/2 (springt) Ich hab' alles kaputtgemacht. xx
 7/8 So! Jetzt kommt Frank!
 3/3 Jetzt kommt zweimal ich! xx
 18/6 Du hinten anstellen!
 3/4 (springt, reißt alles um)
 E/1 Jetzt is' aber gleich Schluß, Albert! xx Dann müßt ihr
 'runter vom Bauteppich.
 3/5 (räumt auf)
 18/7 Und nun - da hat se geschimpft. xx
 7/9 So! Alle hinter mich!
 20/1 Ich komm' vor dich! xx
 7/10 Nein! (stellt ihn zurück) xx Achtung - fertig - los!
 (springt) xx Ralf! Guck mal! So wird das gemacht. xx
 Wieviel Jahre bist du?
 20/2 (zeigt eine Zehn)
 7/11 Wieviel Jahre is' der?
 E/2 Vier! xx
 18/8 Ich bin gleich! xx
 7/12 Ich bin mehr Jahre alt! xx

(FR Ü H S T Ü C K S T I S C H)

8/1 Jetzt tu' ich die Pulle inne Tasche! (packt sie ein)
 23/1 (nimmt eine Tüte vom Tisch und geht weg)
 8/2 War das meine? xx Wieder her! xx
 23/2 (kommt zurück, gibt die Tüte wieder ab) (ißt weiter)
 21/1 Jetzt is' die da 'n Butterbrot! xx
 8/3 Das is' die gnädige Frau (zeigt auf Christina) und das

- ist die gnädige Frau (zeigt auf Sandra), und das (zeigt auf Claudia) ist die gnädige Frau! xx Du (weist auf Claudia) bist ein Freund von dem (zeigt auf Sascha), und ich bin ein Freund von dem Baby (zeigt auf Christina) xx (zwickt Claudia)
- 4/1 Aua! Mein Arsch! xx
- 8/1 Laß doch! Oma! Laß doch! xx Oma - xx du bist 'ne Oma. xx Alte Oma! xx
- 21/1 Christina! Komm! xx Jetzt is' da 'n Platz. (zeigt auf den Platz neben sich) xx Christina! Christina! xx Du mußt dir erst noch ein Schälchen holen.
- 13/1 Ihr habt doch alles da? (legt angebissenen Apfel auf den Tisch)
- E/1 (kommt) Maurice! Hier is' 'n Apfel. xx Is' das deiner? xx
- 13/2 Ja. xx
- E/2 Nimmste mit nach Hause? Ja? xx
- 13/3 Ja. xx Nein. xx
- E/3 Steckste in deine Tasche? Ja? xx
- 13/4 (steckt den Apfelrest ein) Komm! Wir spielen.
- 5/1 ø
- 13/5 Frau H.! Die ärgert mich immer! xx
- E/4 ø
- 5/2 Ich will auch da (zeigt) mitbauen! xx
- 19/1 Jetzt eß' ich mein Butterbrot. (ißt) xx
- 6/1 (zieht die Teekanne von Markus zu sich herüber)
- 11/1 Renate! Laß den in Ruh'! xx Renate!
- 6/2 (ab)
- 18/1 Du bis' ja sowieso noch klein. Ich bin größer als du. xx
- 5/3 Nein! (stellt sich zum Messen neben Frank)
- 11/2 (betrachtet beide) NÖ! xx
- 18/2 Du bist aber noch kleiner. xx
- 11/3 Nein! Ich nich'! xx
- 18/3 Mädchen sind sowieso kleiner. xx
- 19/2 (kneift Anja)
- 5/4 Das sag' ich Mama wieder! xx
- Guck mal! So hat die gemacht. (zeigt es)
- E/5 ø
- 10/1 Kann ich dahin? (zeigt auf Isabels Platz)
- 11/4 Nein! Da sitz'ich. xx (ißt weiter)
- So! Ich bin fertig. (ab)
- 10/2 (setzt sich, gießt sich Tee ein) Ich - ++ mich naß gemacht. (wischt sich ab)
- 5/5 Ich hab' das (zeigt auf Brötchen) gekriegt von Mama. xx Hab' von Mama Brötchen gekriegt. xx
- 18/4 Mmh. xx
- 10/3 Ej! Kumma! Hier (zeigt auf ihr Apfelstück) is' so braun! xx
- 5/6 ø
- (spielt mit Auto) Eem! xx - hab' ich geklaut. xx Hat mir Mama geschenkt, weil ich Geburtstag hab'. Hier (zeigt) xx Hier is' was weg! xx

(B A S T E L T I S C H)

- 15/1 Ich mach' einen Igel. xx (hantiert mit Eichel)
- 14/1 Igel, Igel! xx Meins (zeigt auf die Eichel) Gib das! xx

- 15/1 ø xx (bastelt weiter) Muß ich gleich davorsetzen.
Nur die Grünen sammeln wir jetzt, und Andrea nimmt nur
solche. (zeigt auf die braunen Eicheln) Muß solche
(zeigt auf die grünen Eicheln) auch nehmen!
- 14/1 (nimmt sie) xx
- 6/1 Ich bin mal gefallen mit 'n Fahrrad. xx
- 15/2 Ich bin auch mal ausgerutscht. Da hab ich geblutet. xx
- 6/2 Hier! (zeigt ihr Knie) xx
- 15/3 (betrachtet es) Hier hab' ich auch wehgetan. Da! (zeigt
ihr Knie) Hier bin ich auch weggerutscht. xx
- 6/3 Ich auch.
- 15/4 Ja. Da. Ej! Bald is' wieder Weihnachten. Da backt das
Christkind.
(hält einen Teller ins Wasser)
- 14/2 Ej! Tu' das nich' 'rein!
- 15/5 (nimmt den Teller wieder weg) xx
- 14/3 Weißte was? Wir geh'n hierhin! (zeigt) (ab) xxx
- 6/4 Baby, baby, balla! xx
- 9/1 Warst du mal im Märchenwald, wo der böse Wolf ist? xx
- 4/1 Nee! xx Ich war schon, wo du nicht warst. xx Im Schwimm-
bad - xx Ich war schon mal im ganz Tiefen. xx Mit mein'
Papa war ich da. xx
- 10/1 Ich war schon bis hierher. (zeigt) xx Is' das deine?
(zeigt auf Claudias Brosche) xx
- 4/2 Ja. xx
- 10/2 Wie meine Uhr! xx (zeigt ihre Uhr) Soll ich mal abmachen?
xx
- 4/3 (nickt)
- 10/3 Machste mal ab?
- VL/1 (macht die Uhr ab) xx
- 10/4 Hier is' auch 'ne Uhr. (zeigt den Abdruck) xx Das ++ kei-
ne. Das (zeigt auf die Uhr) is' 'ne gute! Ja. xx Da war
mal 'ne gute Uhr, die - xx Jetzt is' das meine. Ich darf
se mal - ++ xx (stellt sich neben Simone) xx Guck mal! xx
Wo ich dir hingehel! xx Bis zum Kopf. xx
(versucht, Claudia ihre Uhr umzubinden) xx
- 10/5 Mann! Da darf se hin. Is' zu stramm?
- 4/4 Nee! (versucht, sie fester zu schnallen) xx
- 10/6 Gib mal her!
- 4/5 (gibt ihr die Hand) xx
- 10/7 Wenn du das machst, muß du das so (zeigt) machen. xx
Machste dies mal dran?
(zieht die Schnalle zu) xx
- VL/2 Jetzt is' fest. War's so stramm?
- 10/8 ø xx
- 4/6 ø xx
- 10/9 Jetzt wieder ab! (macht die Uhr wieder los) xx Machste
mal hier (zeigt auf ihr Handgelenk) wieder dran? Hier war
das Band. (zeigt)
(befestigt die Uhr wieder an Simones Hand) xx
- VL/3 Was mach' ich jetzt wieder?
- 4/7 Ich mach' das jetzt so. (legt ein Muster) xx
- 10/10 (legt auch ein Muster) So? Meinste? xx Mach' ich das
auch. xx
- 4/8
- 10/11 Hier rot 'n bißchen - xx und hier zweimal. Dann würd' ich

- blaue nehmen! xx Und denn darein!
- 4/1 Den? (zeigt einen Stein)
- 10/1 Nee! Blau! xx
- 4/2 Und hier? xx
- 10/2 Grün! xx So geht's ja gar nicht. (zeigt) So! So! xxx
- (P U P P E N E C K E)
- 15/1 Hier alles (zeigt) - xx das ist mein Haus.
- 16/1 Und jetzt werfen wir da lauter Motsche 'rein. Jetzt machen wir das (hantiert am Fenster) hoch. Das is' das Fenster.
- 15/2 Ich bin im anderen Raum. Vielleicht komm' ich jetzt 'rein, und dann mach' ich das ++ xx Uhh!
- 16/2 Uhh! (nimmt einen Eimer) Jetzt hat die Familie Enten. Jetzt hat die Familie Enten. xx (nimmt eine Holzfigur in die Hand)
- 15/3 (nimmt auch Entenfiguren in die Hand)
- 16/3 Ej! xx Laß die da drinne! Sabine! xx Enten haben! Enten haben! xx (spielt mit den Enten)
- 15/4 Oh! Die find' ich aber süß! Mit Mutter!
- 16/4 Jetzt komm' ich mit, Gänse verkaufen. xx
- 15/5 Ich möchte die kleine. xx
- 16/5 Nein! Die ist zu schwach. xx Dann die große?
- 15/6 Nein! Die is' zu groß. xx Dann möcht' ich diese! (zeigt)
- 16/6 Nein! Die is' auch zu groß. xx
- Hier is' Vogelfutter. xx Das fressen die Vögel. Die ++ auf 'm Rasen. xx Das fressen nämlich die Vögel. xx
- 15/7 Ja. xx
- 16/7 Ja. xx Da war 'n Vogel. xx Der hat sich das Bein gebrochen. Den müssen wir auch fangen. ++ Gut. Das (zeigt auf das "Futter") müssen wir auf 'n Rasen schütten bei euch! xx Ja?
- 15/8 ø
- 16/8 Du mußt aber noch 'n bißchen Wasser beiton, sonst is' das den Vögeln zu hart. xx Tuste jetzt 'n bißchen Wasser 'rein? 'n bißchen, ja?
- 15/9 ø
- 16/9 Komm! xx Schnell! xx Und dann wickelste die Tüte zu! xx
- 15/10 (macht die Tüte zu)
- 16/10 (nimmt einen Spiegel in die Hand) Guck mal! Sabine! xx Du mußt da (zeigt) ganz hinten hingeh'n. Dann siehst du den - xx Nein! Etwas näher! Nein! xx Dahin! So!
- 15/11 (folgt den Anweisungen)
- 16/11 Jetzt streck' die Zunge 'raus!
- 15/12 (macht es, kommt näher)
- 16/12 Nein! xx Bleib dahinten! Jetzt steht die Sandra gerade auf. Jetzt mach so! (demonstriert es)
- 15/13 (folgt den Anweisungen)
- 16/13 Guck inne Luft! Mach, als wenn du so Bauchschmerzen hättest - xx oder Kopfschmerzen.
- 15/14 (folgt den Anweisungen, schneidet Grimassen)
- 16/14 So! Einen Schritt vor!
- 15/15 (tritt vor, stößt sich an einer Kante)
- 16/15 Haste dich wehgetan?

- 15/1 ø
- 16/1 Jetzt mach du! (nimmt Sabines Position ein)
- 15/2 (nimmt den Spiegel zur Hand, schaut hinein)
Ich seh' dich gar nicht. xx
- 16/2 Jetzt du wieder! (kommt zu Sabine zurück)
- 15/3 Susanne. Soll'n wir 'ne Kette machen? xx Soll'n wir dies hier (weist auf einen Kasten mit Perlen, hebt ihn hoch), dies hier - (kippt den Kasten um) -
Haste alles ausgeschüttet? (kommt näher)
- 16/3 ø xx
- 15/4 Und jetzt hälste 's mal noch oben!
(dreht die Kiste um, räumt ein)
- 16/4 (hilft mit, beginnt mit den Perlen zu spielen)
- 15/5 Bald hab' ich Geburtstag!
- 16/6 Ja. xx Dann feiere ich mit dir.
(zeigt eine Kette) Schön, ne? xx (bastelt eine Kette weiter) Erst mal dies' hier fertig machen xx Und dann spielen wir ++
- 16/7 Puppen spielen wir! xx
- 15/8 Immer ++ Nimmste das dann? (reicht ihr die Kette) Dies is' schön! xx Nich'?
- 16/8 ø
- 15/9 Und hier (zeigt auf einen Teil der Puppenecke) wohne ich!
xx
(bellt)
- 16/9 Knuffileine! Komm! xx Komm!
- 15/10 (kriecht hinter Sabine her)
- 16/10 Schnuffilein! Mach wau-wau! xx
- 15/11 (bellt)
- 16/11 Schnuffilein! Willste wieder in' Stall? xx ++ jag 'n mal in' Stall! (verscheucht den "Hund")
(Kommt in die Puppenecke)
- 16/12 Weg! xx Da is' gerade aufgeräumt worden!
- 15/13 Schnuffi! xx Das ist ein Räuber!
- 17/2 (ab)
- 6/1 (kommt dazu)
- 15/14 Mußte auch weggeh'n, wenn der dich beißt!
- 6/2 (bleibt)
- 15/15 Geh spazieren! xx (gibt ihm das "Fressen") So! xx So wenig laß' ich dich kriegen! xx Da (zeigt) liegt die Tischdecke. (zeigt auf Renate) Jag die weg! Jag die weg!
- 6/3 (ab) xx
- 8/1 (kommt)
- 15/16 Wem soll ich noch Zöpfchen machen? (macht Udo Zöpfchen, läßt eine Schleife fallen)
Buddel! Komm! Bring das mal 'rein!
- 16/13 ø
- 15/17 Buddel! Da is' was.
(hebt einen Klotz auf)
- 16/14 Nein! Das nich'! xx (hebt die Schleife selbst auf) Ich hab' den heute gefunden. xx Ich hab' den gestern schon gefunden. (bindet Udos Haare zusammen) Mann! Da mach' ich hier 'n Knoten. Ej! xx Der hat schöne Zöpfchen! xx
- 8/2 (ab)

- 15/1 Nein! Buddel! xx Du mußt raus! Mach dahin! (zeigt) So,
gut! Jetzt wieder 'rein! xx
Soll ich auch ein Hund sein?
- 16/1 Ja! xx
- 16/2 (beide krabbeln auf der Erde)
- 15/2
- 16/3 Ich heiße Pudi. xx Pudi heiß' ich. Wau-wau! xx
- 15/3 Du beißt den ganzen Gulasch! xx
- 16/4 Sollen wir morgen hierdrin weiterspielen?
- 15/4 Ja! xxx
- 1/1 Stühle 'runterstellen! Is' noch kein Feierabend!
- 17/1 Doch! xx
- Kann gar nich' mehr laufen. (zeigt den Fuß) Die Ferse ist
schon ganz rot! xx
- 14/1 Aufräumen! Du bis' 'n Kind! xx Aufräumen! Du bis' 'n
Kind!
- VL/1 ø
- 18/1 Nein! Der is' 'n Papa! xx
- 7/1 Spiel'n wer heute Ball?
- 17/2 's hat doch geregnet. Der Rasen is' naß! xx
- 7/2 Dann geh'n wer nich' auf'n Rasen! xx
- 15/5 Ich bin 'n Hund! xx
- 2o/1 Ich bin auch 'n Hund!
- 16/5 Dann alle 'rein! (zeigt auf die Ecke) xx Nein! Alle wie-
der 'raus. Das wird jetzt größer gemacht. (räumt Kisten
beiseite) Ralf! Leck mich nich' immer! Geh da 'raus. xx
Hab' ich gebaut!
- 2o/2 Woher hast du das auf der Hose?
- 16/6 Hab' ich mir auf die Hose gekleckert. xx
- 14/1 (krabbelt um Susannes Füße herum)
- 16/7 Mann! Hör das auf!
- 14/2 (ab)
- 16/8 Ihr seid beide Baby! xx Beide hierrein! xx Nein! Du bist
kein Baby. xx Is' noch nich' fertig. Erstmal laß Sabine
das fertigmachen! xx Hier is' die Flasche!
(krabbelt heran, nimmt die "Flasche")
- 14/3 Andrea! "Dankeschön für die Pulla" mußst du noch sagen!
- 16/9 ø
- 14/4 ø
- 16/1o (zeigt) So! Sabine! xx Hier is' dein Bett! Vielleicht
kommt jetzt das Baby 'rein. xx Komm 'raus! Du bist der
Hund! Hab' ich ja dahinten eingeschlossen. xx Komm! xx
Lassie! xx
- 15/6 (kommt aus der Ecke, bellt wie ein Hund) xx
Pudel heiß ich!
- 16/11 Komm! Pudel! (ab)
- 15/7 (ab) xxx

7.0 LITERATURVERZEICHNIS

- ABRAHAM, W. (ed.) (1971), *Kasustheorie*, Frankfurt.
- ABRAHAM, W. - BINNICK, R. (eds.) (1972), *Generative Semantik*, Frankfurt.
- AMMON, U. (1972), *Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule*, Weinheim Basel.
- ders., (1973), *Probleme der Soziolinguistik*, Tübingen.
- AMMON, U. - SIMON, G. (1975), *Neue Aspekte der Soziolinguistik*, Weinheim Basel.
- ANNEAR THOMPSON, S. (1971 (1974 dt.)), *Die Tiefenstruktur von Relativsätzen*, in: KIEFER, F. - PERLMUTTER, D. (eds.) (1974), S.219-247.
- APEL, K.O. (ed.) (1976), *Sprachpragmatik und Philosophie*, Frankfurt.
- AUSTIN, J. (1962 (1972 dt.)), *Zur Theorie der Sprechakte*, Stuttgart.
- BACH, E. (1967), *Have and be in English Syntax*, in: Lg 43, S.462-485.
- ders., (1968), *Nouns and Noun Phrases*, in: BACH, E. - HARMS, R.T. (eds.) (1968), *Universals in Linguistic Theorie*, New York.
- ders., (1962), *The Order of Elements in a Transformational Grammar of German*, in: Lg 38, S.263-269.
- ders., (1970), *Problominalization*, in: Ling. Inquiry 1, S.121-122.
- BAKER, C.L. (1970 (1973 dt.)), *Anmerkungen zur Beschreibung von Fragen im Englischen: Die Rolle eines abstrakten Fragemorphems*, in: SEUREN, P.A.M. (ed.) (1973), S.211-231.
- BARTSCH, R. (1973), *Gibt es einen sinnvollen Begriff von linguistischer Komplexität?* in: ZGL 1.1, S.6-29.
- BARTSCH, R. - VENNEMANN, Th. (1972), *Semantic Structures*, Frankfurt.
- BÁTORI, I. (1975), *Ein transformationelles Modell für die Koordination im Deutschen*, in: BÁTORI, I. et al. (eds.) (1975), *Syntaktische und semantische Studien zur Koordination*, Tübingen, S.3-43.
- BELLUGI, U. - KLIMA, E. (1967), *Syntactic regularities in the speech of children*, in: LYONS, J. - WALES, R. (eds.) (1967), S.183-208.
- BEREITER, C. et al. (1966) (1970 dt.)), *Eine intellektuell orientierte Vorschule für kulturell benachteiligte Kinder*, in: HECHINGER, F.M. (ed.) (1966 (1970 dt.)), S.81-105.
- BERNSTEIN, B. (1971 (1972 dt.)), *Studien zur sprachlichen Sozialisation*, Düsseldorf.

- BERNSTEIN, B. - BRANDIS, W. - HENDERSON, D. (1970 (1973 dt.)), Soziale Schicht, Sprache und Kommunikation, Düsseldorf.
- BEVER, Th. (1971 (1974 dt.)), Ansätze einer integrativen Wissenschaft vom Sprachverhalten, in: LEUNINGER, H. - MILLER, M. - MÜLLER, F. (eds.) (1974), S.66-116.
- BIERE, B.U. - HERINGER, H.J. (1973), Kommunikation unter Kindern, in: LuD 16, S.281-289.
- BIERE, B.U. (1976), Beschreiben und Verstehen, in: WEBER, H. - WEYDT, H. (eds.) (1976), Akten des 10. Linguistischen Kolloquiums, Bd.1, Tübingen.
- BIERWISCH, M. (1963), Grammatik des deutschen Verbs, Berlin.
- BINKLEY, R. et al. (eds.) (1971), Agent, Action and Reason, Toronto.
- BLOOMFIELD, L. (1973¹²), Language, London.
- BOLTE, K.M. - KAPPE, D. - NEIDHARDT, F. (1968²), Soziale Schichtung, Opladen.
- BRAUNROTH et al. (1975), Ansätze und Aufgaben der linguistischen Pragmatik, Frankfurt.
- BRENNENSTUHL, W. (1975), Handlungstheorie und Handlungslogik, Kronberg.
- BRESNAN, J. (1970), An Argument against Pronominalization, in: Ling. Inquiry 1, S.122-123.
- BRIGHT, W. (ed.) (1966), Sociolinguistics, Den Haag.
- BROWN, R. (1973), A first language - the early stages, Cambridge.
- BÜHLER, K. (1934), Sprachtheorie, Jena.
- BURT, M.K. (1971), From Deep to Surface Structure, New York.
- CARNAP, R. (1956²), Meaning and Necessity, Chicago.
- CHAFE, W. (1970), Meaning and the Structure of Language, Chicago.
- CHOMSKY, N. (1956), Syntactic Structures, The Hague.
- ders., (1965 (1973 dt.= stw. Neuaufl.)), Aspekte der Syntaxtheorie, Frankfurt.
- ders., (1966 (1974 dt.)), Thesen zur Theorie der generativen Grammatik, Frankfurt.
- ders., (1970 (1974 dt.)), Bemerkungen zur Nominalisierung, in: KIEFER, F. - PERLMUTTER, D. (eds.) (1974), S.73-137.
- ders., (1975), Reflections on Language, New York.
- CICOUREL, A. (1964 (1974 dt.)), Methode und Messung in der Soziologie, Frankfurt.
- CLARK, H. (1970), Comprehending Comparatives, in: FLORES D'ARCAIS, G.B. - LEVELT, W. (eds.) (1970), S.294-307.
- CLARK, E. (1970a), How young children describe events in time, in: FLORES D'ARCAIS, G.B. - LEVELT, W. (eds.) (1970), S.275-285.

- CLÉMENT, D. - THÜMMEL, W. (1975), *grundzüge einer syntax der deutschen standardsprache*, Frankfurt.
- dies., (1976), *Plädoyer für eine stärkere Strukturierung der tiefen-syntaktischen Beschreibung natürlicher Sprachen*, in: LB 41, S.1-14.
- COLE, P. - MORGAN, J.(eds.) (1975), *Syntax and Semantics, Vol.3: Speech Acts*, New York.
- DAVIDSON, D. (1971), *Agency*, in: BINKLEY et al. (eds.) (1971), S.3-25.
- DITTMAR, N. (1973), *Soziolinguistik*, Frankfurt.
- EBERT, K. (1971), *Zwei Formen des bestimmten Artikels*, in: WUNDERLICH, D. (ed.) (1971), S.159-174.
- EHLICH, K. - REHBEIN, J. (1972), *Erwarten*, in: WUNDERLICH, D. (ed.) (1972), S.99-115.
- dies., (1975), *Begründen*, MS, Düsseldorf (Seminar für allgemeine Sprachwissenschaft).
- EICHLER, W. - HOFER, A. (eds.) (1974), *Spracherwerb und linguistische Theorien*, München.
- EMONDS, J. (1976), *A Transformational Approach to English Syntax*, New York San Francisco London.
- ERVIN-TRIPP, S. (1976), *Is Sybil there? The Structure of some American English Directives*, in: LS 5, 1, S.25-66.
- FILLMORE, Ch. (1968 (1971 dt.)), *Plädoyer für Kasus*, in: ABRAHAM, W. (ed.) (1971), S.1-119.
- dies., (1971), *Some Problems for Case Grammar*, in: O'BRIEN, R. (ed.) (1971), *Report of the Twenty-Second Annual Round Table Meeting in Linguistics and Language Studies*, Washington D.C., S.35-56.
- dies., (1974 (1976 dt.)), *Pragmatik und die Beschreibung der Rede*, in: AUWÄRTER, M. - KIRSCH, E. - SCHRÖTER, M. (eds.) (1976). *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*, Frankfurt, S.191-221.
- FISHMAN, J. (1972 (1975 dt.)), *Soziologie der Sprache*, München.
- FLAVELL, J. (1968 (1975 dt.)), *Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern*, Weinheim Basel.
- FLORES D'ARCAIS, G.B. - LEVELT, W. (eds.) (1970), *Advances in Psycholinguistics*, Amsterdam London.
- FLORES D'ARCAIS, G.B. (1970), *Linguistic Structure and Focus of Comparison in processing of comparative sentences*, in: FLORES D'ARCAIS, G.B. - LEVELT, W. (eds.) (1970), S.307-322.
- FRASER, B. (1970), *Idioms within a Transformational Grammar*, in: FL 6, S.22-42
- dies., (1975), *Hedged Performatives*, in: COLE, P. - MORGAN, J. (eds.) (1975), S.187-209.
- FRANCK, D. (1975), *Zur Analyse indirekter Sprechakte*, in: EHRICH, V. - FINKE, P. (eds.) (1975), *Beiträge zur Grammatik und Pragmatik*, Kronberg, S.219-231.
- FRIEDRICHS, J. (1973), *Empirische Sozialforschung*, Reinbek.

- GIGLIOLI, P.P. (ed.) (1972), *Language and Social Context*, Harmondsworth.
- GIVÓN, T. (1970), *Notes on the Semantic Structure of English Adjectives*, in: *Lg* 46, S.816-837.
- GLOY, K. (1975), *Bernstein und die Folgen*, in: WALTER, H. (ed.) (1975), *Sozialisationsforschung I*, Stuttgart.
- GOOSSENS, J. (ed.) (1973), *Niederdeutsch. Sprache und Literatur*, Bd. 1: *Sprache*, Neumünster.
- GORDON, D. - LAKOFF, G. (1975), *Conversational Postulates*, in: COLE, P. - MORGAN, J. (eds.) (1975), S.83-105.
- GOTTSCHALCH et al. (1971), *Sozialisationsforschung*, Frankfurt.
- GRAUMANN, C.F. - HECKHAUSEN, H. (eds.) (1973), *Pädagogische Psychologie*, Bd.1: *Reader*, Frankfurt.
- GREWENDORF, G. (1972), *Sprache ohne Kontext. Zur Kritik der performativen Analyse*, in: WUNDERLICH, D. (ed.) (1972), S.144-183.
- GRICE, P. (1975), *Logic and Conversation (Ausz.)*, in: COLE, P. - MORGAN, J. (eds.) (1975), S.41-58.
- GRIMM, H. (1973), *Strukturanalytische Untersuchung der Kindersprache*, Bern Stuttgart Wien.
- GRIMM, H. - SCHÖLER, H. - WINTERMANTEL, M. (1975), *Zur Entwicklung sprachlicher Strukturformen*, Weinheim Basel.
- GUMPERZ, J. (1975), *Sprache, lokale Kultur und soziale Identität*, Düsseldorf.
- GUMPERZ, J. - HERASIMCHUK, E. (1975), *The Conversational Analysis of Social Meaning. A Study of Classroom Interaction*, in: JÄGER, S. (ed.) (1975), *Probleme der Soziolinguistik (Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Beiheft 3)*, Göttingen, S.79-110.
- HABERMAS, J. (1975), *Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz*, MS, Frankfurt.
- HAGER, F. - HABERLAND, H. - PARIS, R. (1973), *Soziologie und Linguistik*, Stuttgart.
- HALL PARTEE, B. (1971 (1972 dt.)), *Zu der Forderung, daß Transformationen bedeutungserhaltend sind*, in: KIEFER, F. (ed.) (1972), S.389-415.
- HANSSON, B. (1968), *Choice Structures and Preference Relations*, in: *Synthese* 19, S.443-458.
- HARMAN, G. - DAVIDSON, D. (eds.) (1972), *Semantics of Natural Languages*, The Hague.
- HARADA, S.I. - SAIKO, S. (1971 (1974 dt.)), *Eine Nicht-Quelle für Reflexive*, in: KIEFER, F. - PERLMUTTER, D. (eds.) (1974), S.276-293.
- HARTUNG, W.D. (1962), *Die Passivtransformation im Deutschen*, in: *Studia Grammatica I*, Berlin, S.90-114.
- ders., (1964), *Die zusammengesetzten Sätze des Deutschen*, in: *Studia Grammatica IV*, Berlin.

- HECHINGER, F.M. (ed.) (1966 (1970 dt.)), Vorschulerziehung als Förderung sozial benachteiligter Kinder, Stuttgart.
- HECKHAUSEN, H. (1973), Die Entwicklung des Erlebens von Erfolg und Mißerfolg, in: HECKHAUSEN, H. - GRAUMANN, C.F. (eds.) (1973), Pädagogische Psychologie, Bd.1: Reader, Frankfurt, S.97-106.
- Heidelberger Forschungsprojekt (ed.) (1975), Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter, Kronberg.
- HELBIG, G. - BUSCHA, J. (1975²), Deutsche Grammatik, Leipzig.
- HELBIG, G. - SCHENKEL, W. (1973²), Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben, Leipzig.
- HERINGER, H.J. (1970), Deutsche Syntax, Berlin.
- ders., (1970a), Theorie der deutschen Syntax, München.
- ders., (1974), Praktische Semantik, Stuttgart.
- HESS, R. - SHIPMAN, V. (1965 (1973 dt.)), Frühkindliche Erfahrung und Sozialisation kognitiver Stile, in: GRAUMANN, C.F. - HECKHAUSEN, H. (eds.) (1973), S.287-307.
- HINTIKKA, J. (1969), Semantics for Propositional Attitudes, in: ders. (1969), Models for Modalities, Dordrecht, S.87-111.
- ders., (1971), Some Main Problems of Deontic Logic, in: HILPINEN, R. (ed.) (1971), Deontic Logic: Introductory and Systematic Readings, Dordrecht, S.59-104.
- HOFFMANN, L. (1974), Soziolinguistische Untersuchungen zu Wortschatz und Syntax von Schüleraufsätzen, in: Projektgruppe Sprachkompensatorik (ed.) (1974), Beiträge zum Problem Sozialisation und Sprache, Arbeitsbericht 5, Münster, S.25-204.
- ders., (1975), Neuere Theorieansätze auf dem Gebiet der Soziolinguistik, in: Handelingen van het XXX. Vlaams Filologencongres, Gent, S.23-29.
- HOFSTÄTTER, P. (1957), Gruppendynamik, Reinbek.
- HÖHN, E. - SCHICK, C. (1954), Das Soziogramm, Stuttgart.
- HUBER, W. - KUMMER, W. (1974), Transformationelle Syntax des Deutschen I, München.
- HUGHES, G.E. - CRESSWELL, M.J. (1968), An Introduction to Modal Logic, London.
- HUNDSNURSCHER, F. (1973), Artikel "Syntax", in: ALTHAUS, H.P. - HENNE, H. - WIEGAND, H.E. (eds.) (1973), Lexikon der Germanistischen Linguistik, Tübingen.
- ders., (1975), Semantik der Fragen, in: ZGL 3.1, S.1-15.
- ders., (1976), Insistieren, in: WW 26, H.4, S.255-265.
- INGRAM, D. (1975), If and when transformations are acquired by children, in: DATO, D. (1975) (ed.), Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications, Washington D.C.
- JACOBS, R. - ROSENBAUM, P. (1968 (1973 dt.)), Transformationelle Grammatik der englischen Sprache, München.

- dies., (eds.), *Readings in English Transformational Grammar*, Waltham.
- dies., (o.J. (1973a dt.)), *Transformationen, Stil und Bedeutung*, Frankfurt.
- JACKENDOFF, R.S. (1969), *An Interpretative Theory of Negation*, in: FL 5, S.218-241.
- JEFFREY, R.C. (1965 (1967 dt.)), *Logik der Entscheidungen*, München.
- KANNGIESSER, S. (1976), *Sprachliche Universalien und diachrone Prozesse*, in: APEL, K.O. (ed.) (1976), S.273-394.
- KANNGIESSER, S. - LINGRÜN, G. (eds.) (1974), *Studien zur Semantik*, Kronberg.
- KARTTUNEN, L. (1971), *Definite Descriptions with Crossing Coreference*, in: FL 7, S.157-182.
- KASHER, A. (1971), *A Step towards a Theory of Linguistic Performance*, in: BAR-HILLEL, Y. (ed.) (1971), *Pragmatics of Natural Languages*, Dordrecht, S.84-93.
- KATZ, J. - POSTAL, P. (1964), *An Integrated Theory of Linguistic Description*, Cambridge.
- KATZ, J. (1972), *Semantic Theory*, New York.
- KEENAN, E. (1972), *On Semantically based Grammar*, in: *Ling. Inquiry* 3, S.413-416.
- ders., (ed.) (1975), *Formal Semantics of Natural Language*, Cambridge.
- KEGEL, G. (1974), *Sprache und Sprechen des Kindes*, Reinbek.
- KIEFER, F. (ed.) (1972), *Semantik und generative Grammatik*, Bd.1-2, Frankfurt.
- KIEFER, F. - RUWET, N. (eds.) (1973), *Generative Grammar in Europe*, Dordrecht.
- KIEFER, F. - PERLMUTTER, D. (eds.) (1974), *Syntax und generative Grammatik*, Bd.1-3, Frankfurt.
- KIPARSKY, P. - KIPARSKY, C. (1970 (1974 dt.)), *Fact*, in: KIEFER, F. - PERLMUTTER, D. (eds.) (1974), S.257-305 (Bd.1).
- KLANN, G. (1975), *Aspekte und Probleme der Analyse schichtenspezifischen Sprachgebrauchs* (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Studien und Berichte 31), Berlin.
- KLAUS, G. - BUHR, M. (eds.) (1974¹⁰), *Philosophisches Wörterbuch*, Leipzig.
- KLEIN, W. (1974), *Variation in der Sprache*, Kronberg.
- Kleine Enzyklopädie 'Die Deutsche Sprache'* (1969), Leipzig.
- KLIMA, E. (1964), *Negation in Englisch*, in: FODOR, J. - KATZ, J. (eds.) (1964), *The Structure of Language*, Englewood Cliffs, S.246-323.
- KLIX, F. (1973²), *Information und Verhalten*, Berlin.
- KOLDE, G. (1972), *Die Attribute deutscher Nomina Actionis*, in: LB 19, S.20-29.

- KÖNIG, E. (1973), Transformationsprozesse III, in: BAUMGÄRTNER, K. et al. (eds.) (1973), Funkkolleg Sprache, Bd.1, Frankfurt, S.313-326.
- KRATZER, A. - PAUSE, E. - v. STECHOW, A. (1973/74), Einführung in Theorie und Anwendung der generativen Syntax, Bd.1-2, Frankfurt.
- KRENN, H. (1973), Die grammatische Transformation, München.
- KUMMER, W. (1975), Grundlagen der Texttheorie, Reinbek.
- KUTSCHERA, F.v. (1973), Einführung in die Logik der Normen, Werte und Entscheidungen, München.
- ders., (1975²), Sprachphilosophie, München.
- LABOV, W. (1966), Hypercorrection by the Lower Middle Class as a Factor in Linguistic Change, in: BRIGHT, W. (ed.) (1966), S.84-113.
- ders., (1972), The Logic of Nonstandard English, in: GIGLIOLI, P.P. (ed.) (1972), S.179-217.
- ders., (1972; 1973 (1976 dt.)), Sprache im sozialen Kontext, Bd.1, Kronberg.
- LABOV, W. - WALETZKY, J. (1967 (1973 dt.)), Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrungen, in: IHWE, J. (ed.) (1973), Literaturwissenschaft und Linguistik, Bd.2, Frankfurt (FAT-Ausgabe), S.78-127.
- LAKOFF, G. (1970), Irregularity in Syntax, New York.
- ders., (1970 (1971 dt.)), Linguistik und natürliche Logik, Frankfurt.
- ders., (1970 (1972 dt.)), Pronominalisierung, Negation und die Analyse von Adverbien, in: ABRAHAM, W. - BINNICK, R. (eds.) (1972), S.116-141.
- ders., (1975), Pragmatics in natural logic, in: KEENAN, E. (ed.) (1975), S.253-287.
- LAKOFF, R. (1969 (1973 dt.)), Ein syntaktisches Argument für die Negationhebung, in: SEUREN, P.A.M. (ed.) (1973), S.272-281.
- LANGACKER, R.W. (1969 (1974 dt.)), Pronominalisierung und die Kette des Kommandierens, in: KIEFER, F. - PERLMUTTER, D. (eds.) (1974), S.61-105 (Bd.2).
- LEES, R.T. (1960), The Grammar of English Nominalizations, The Hague.
- LEES, R.T. - KLIMA, E. (1963), Rules for English Pronominalization, in: Lg 39, S.17-28.
- LEUNINGER, H. - MILLER, M. - MÜLLER, F. (1972), Psycholinguistik. Ein Forschungsbericht, Frankfurt.
- dies., (eds.) (o.J. (1974)), Linguistik und Psychologie, Bd.1-2, Frankfurt.
- LEWIS, D. (1972 (1974 dt.)), Prinzipien der Semantik, in: KANNGIESSER, S. - LINGRÜN, G. (eds.) (1974), S. 136-197.
- ders., (1973), Counterfactuals, Oxford.
- LIUNGMAN, C. (1973), Der Intelligenzkult, Reinbek.
- LÖFFLER, H. (1972), Mundart als Sprachbarriere, in: WW 22, S.23-39.

- LOVELL, K. - DIXON, R.M.W. (1967 (1975 dt.)), Das Wachstum der Verfügung über Grammatik in der Nachahmung, im Verstehen und in der Produktion, in: PRILLWITZ, S. - JOCHENS, B. - STOSCH, E. (eds.) (1975), S. 191-203.
- LYONS, J. - WALES, R. (eds.) (1966), *Psycholinguistic Papers*, Edinburgh.
- LYONS, J. (1968 (1971 dt.)), *Einführung in die moderne Linguistik*, München.
- MAAS, U. (1974), *Dependenztheorie*, in: ARNOLD, H.L. - SINEMUS, V. (eds.) (1974), *Grundzüge der Literatur- und Sprachwissenschaft*, Bd.2, München, S.257-276.
- MAAS, U. - WUNDERLICH, D. (1972), *Pragmatik und sprachliches Handeln*, Frankfurt.
- MACCOBY, E. - JACKLIN, C. (1974), *The Psychology of Sex Differences*, Stanford.
- MARTENS, K. (1974), *Sprachliche Kommunikation in der Familie*, Kronberg.
- MCCAWLEY, J. (1968), *The Role of Semantics in a Grammar*, in: BACH, E. - HARMS, R.T. (eds.) (1968), *Universals in Linguistic Theory*, New York, S.125-171.
- ders., (1968a), *Concerning the base component of a grammar*, in: FL 4, S.243-269.
- ders., (1970 (1973 dt.)), *Englisch als VSO-Sprache*, in: SEUREN, P.A.M. (ed.) (1973), S.150-175.
- ders., (1971 (1973 dt.)), *Prälexikalische Syntax*, in: SEUREN, P.A.M. (ed.) (1973), S.98-115.
- ders., (1972), *A Program for Logic*, in: HARMAN, G. - DAVIDSON, D. (eds.) (1972), S.498-544.
- ders., (1970 (1974 dt.)), *Woher kommen Nominalphrasen?*, in: KIEFER, F. - PERLMUTTER, D. (eds.) (1974), S.129-161, (Bd.2).
- MCNEILL, D. (1970 (1974 dt.)), *Der Spracherwerb*, Düsseldorf.
- McVICKER HUNT, J. (1966 (1970 dt.)), *Die psychologischen Grundlagen einer kompensatorischen Vorschulerziehung*, in: HECHINGER, F.M. (ed.) (1966 (1970 dt.)), S.30-58.
- MENYUK, P. (1963 (1974 dt.)), *Syntaktische Strukturen in der Kindersprache*, in: EICHLER, W. - HOFER, A. (eds.) (1974), S.82-94.
- dies., (1969), *Sentences Children Use*, Cambridge (Mass.) London.
- dies., (1971), *The Acquisition and Development of Language*, Englewood Cliffs.
- MILLER, M. (1976), *Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung*, Stuttgart.
- MORENO, J.L. (1967²), *Die Grundlagen der Soziometrie*, Köln Opladen.
- MOTSCH, W. (1964), *Syntax des deutschen Adjektivs*, *Studia Grammatica III*, Berlin.

- ders., (1967), Können attributive Adjektive durch Transformationen erklärt werden ? in: *Fol. Ling.* 1, S.23-48.
- NEULAND, E. (1975), Sprachbarrieren oder Klassensprache ? Untersuchungen zum Sprachverhalten im Vorschulalter, Frankfurt.
- NIEBAUM, H. (1973), Zur Formengeographie, in: GOOSSENS, J. (ed.) (1973), S.158-175.
- OERTER, R. (1967), *Moderne Entwicklungspsychologie*, Donauwörth.
- OEVERMANN, U. (1972), *Sprache und soziale Herkunft*, Frankfurt.
- OEVERMANN, U. - KRAPPMANN, L. - KREPPNER, K. (1973), Bemerkungen zur Diskussion der sogenannten "Kode-Theorie", in: *LB* 23, S.59-70.
- OEVERMANN, U. et al. (1976), Beobachtungen zur Struktur der sozialisationischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung, in: AUWÄRTER, M. - KIRSCH, E. - SCHRÖTER, M. (eds.) (1976), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*, Frankfurt, S.371-403.
- PIAGET, J. (1923 (1975² dt.)), *Sprechen und Denken des Kindes*, Düsseldorf.
- PIAGET, J. - INHELDER, B. (1966 (1972 dt.)), *Psychologie des Kindes*, Olten Freiburg.
- PIONTKOWSKI, U. (1976), *Psychologie der Interaktion*, München.
- PÖRN, I. (1970), *The Logic of Power*, Oxford.
- POSTAL, P. (1970 (1974 dt.)), Zur Tilgung koreferenter Subjekte in Komplementsätzen, in: KIEFER, F. - PERLMUTTER, D. (eds.) (1974), S.259-363 (Bd.2).
- PRILLWITZ, S. - JOCHENS, B. - STOSCH, E. (eds.) (1975), *Der kindliche Spracherwerb*, Braunschweig.
- RAMGE, H. (1973), *Spracherwerb*, Tübingen.
- ders., (1976), *Spracherwerb und sprachliches Handeln*, Düsseldorf.
- RATH, R. (1972), Adverbialisierte Adjektive im Deutschen, in: *LB* 20, S.1-18.
- ROSEN, B.C. - D'ANDRADE, R. (1959 (1973 dt.)), Die psychosozialen Ursprünge des Leistungsmotivs, in: GRAUMANN, C.F. - HECKHAUSEN, H. (eds.) (1973), S.106-123.
- ROSENTHAL, R. (1966), *Experimenter Effects in Behavioral Research*, New York.
- ROSS, A. (1968), *Directives and Norms*, London.
- ROSS, J. (1967), *Constraints on Variables in Syntax*, MIT-Diss., reproduced by the Indiana University Linguistics Club.
- ROSS, J. (1969 (1972 dt.)), Auxiliare als Hauptverben, in: ABRAHAM, W. - BINNICK, R. (eds.) (1972), S.95-116.
- ders., (1970), On Declarative Sentences, in: JACOBS, R. - ROSENBAUM, P. (eds.) (1970), S.222-277.
- ders., (1970a), Gapping and the order of constituents, in: BIERWISCH,

- M. - HEIDOLPH, K.E. (eds.) (1970), *Progress in Linguistics*, The Hague, S.249-259.
- SADOCK, J. (1971), *Queclaratives*, in: *Papers from the seventh Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society (1971)*, S.223-231.
- ders., (1974), *Towards a Linguistic Theory of Speech Acts*, New York.
- SAVIC, S. (1975), *The development of possessive constructions*, Vortrags-MS, AILA-Kongreß, Stuttgart.
- SCHLESINGER, I. (1971), *On Linguistic Competence*, in: BAR-HILLEL, Y. (ed.) (1971), *Pragmatics of Natural Languages*, Dordrecht, S.150-172.
- SCHLIEBEN-LANGE, P. (1975), *Linguistische Pragmatik*, Stuttgart.
- SCHMIDT, S.J. (1973), *Texttheoretische Aspekte der Negation*, in: ZGL 1.2, S.178-208.
- SCHWARTZ, U. (1973), *Modus und Satzstruktur*, Kronberg.
- SEARLE, J. (1969 (1971 dt.)), *Sprechakte*, Frankfurt.
- ders., (1971 (1974 dt.)), *Was ist ein Sprechakt?* in: (u.a.) SCHMIDT, S.J. (ed.) (1974), *Pragmatik I*, München, S.84-103.
- ders., (1975), *Indirect Speech Acts*, in: COLE, P. - MORGAN, J. (eds.) (1975), S.59-82.
- ders., (1976), *A Classification of Illocutionary Acts*, in: LS 5,1, S.1-23.
- SETTEKORN, W. (1973), *Semantische Strukturen der Konditionalsätze*, Kronberg.
- SEUREN, P.A.M. (1973a), *The Comparative*, in: KIEFER, F. - RUWET, N. (eds.) (1973), S.528-564.
- ders., (ed.) (1973), *Generative Semantik: Semantische Syntax*, Düsseldorf.
- ders., (1973), *Wanderungen der Negation*, in: ders., (ed.) (1973), S. 281-305.
- SHIELDS, M. (1975), *Yes and No, A study of negation and affirmation in discourse of children between three and five*, Vortrags-MS, AILA-Kongreß, Stuttgart.
- SIEGEL, S. (1956), *Non-parametric Statistics for the Behavioral Sciences*, New York.
- SINOWJEW, A. - WESSEL, H. (1975), *Logische Sprachregeln*, Berlin.
- SLOBIN, D. (1967), *Recall of full and truncated passive sentences in connected discourse*, in: *Journal verbal learning verbal behavior* 7, S.875-881.
- ders., (1973 (1974 dt.)), *Kognitive Voraussetzungen der Sprachentwicklung*, in: LEUNINGER, H. - MILLER, M. - MÜLLER, F. (eds.) (1974), S.122-166 (Bd.2).
- STEGMÜLLER, W. (1975), *Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie II*, Stuttgart.

- STEINITZ, R. (1969), *Adverbialsyntax*, Studia Grammatica X, Berlin.
- STERN, C. - STERN, W. (1922⁶), *Die Kindersprache*, Leipzig.
- STICKEL, G. (1970), *Untersuchungen zur Negation im heutigen Deutsch*, Braunschweig.
- STRASSNER, E. (1973), *Textverständlichkeit und Textvergleich*, in: ds 1.2, S.42-57.
- STRAWSON, P.F. (1971 (1975 dt.)), *Logik und Linguistik*, München.
- SUPPES, P. (1972 (1974 dt.)), *Semantik für ein kontextfreies Fragment natürlicher Sprachen*, in: KANNGIESSER, S. - LINGRÜN, G. (eds.) (1974), S.98-136.
- TEMPLIN, M.G. (1957), *The development and interrelation of language skills in children*, Minneapolis.
- TOULMIN, St. (1958 (1975 dt.)), *Der Gebrauch von Argumenten*, Kronberg.
- TURNER, E.A. - ROMMETVEIT, R. (1967), *Experimental manipulation of the active and passive voice in children*, in: *Language and Speech* 10, S.169-180.
- WAGNER, K.H. (1973), *Konstituentenstrukturmodell II*, in: BAUMGÄRTNER, K. et al. (eds.) (1973), *Funkkolleg Sprache*, Frankfurt, S.231-243 (Bd.1).
- WEINREICH, U. (1974⁸), *Languages in Contact*, The Hague.
- WELTE, W. (1974), *Moderne linguistik: terminologie/bibliographie*, Bd.1-2, München.
- WHITE, A. (ed.) (1968), *The Philosophy of Action*, Oxford.
- WIMMER, R. (1974), *Die Bedeutung des Regelbegriffs der praktischen Semantik für den kommunikativen Sprachunterricht*, in: HERINGER, H.J. (ed.) (1974), *Seminar: Der Regelbegriff in der praktischen Semantik*, Frankfurt, S.133-156.
- ders., (1977), *Thesen zur Abgrenzung von Semantik und Pragmatik*, in: BALD, W.D. - SPRENGEL, K. - VIETHEN, H.W. (eds.) (ersch. 1977), *Akten des 11. Linguistischen Kolloquiums, Bd.2: Semantik und Pragmatik*, Tübingen.
- WINCH, P. (1952 (1971 dt.)), *Die Idee der Sozialwissenschaft und ihr Verhältnis zur Philosophie*, Frankfurt.
- ders., (1972 (1975 dt.)), *Was heißt "Eine primitive Gesellschaft verstehen" ?* in: WIGGERSHAUS, R. (ed.) (1975), *Sprachanalyse und Soziologie*, Frankfurt, S.59-102.
- WITTGENSTEIN, L. (1958 (1971 dt.= st Neuauf.)), *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt.
- ders., (1967 (1975 dt.)), *Bemerkungen über Frazers "The Golden Bough"*, in: WIGGERSHAUS, R. (ed.) (1975), *Sprachanalyse und Soziologie*, Frankfurt, S.37-57.
- WRIGHT, G.H.v. (1962), *On Promises*, in: *Theoria* 28, S.277-297.
- ders., (1963), *Norm and Action*, London.

- ders., (1968), *An Essay in Deontic Logic and the General Theory of Action*, Amsterdam.
- ders., (1971 (1974 dt.)), *Erklären und Verstehen*, Frankfurt.
- ders., (1975), *Handlungslogik*, in: LENK, H. (ed.) (1975), *Normenlogik*, München, S.9-25.
- WUNDERLICH, D. (1970), *Tempus und Zeitreferenz im Deutschen*, München.
- ders., (ed.) (1971), *Probleme und Fortschritte der Transformationsgrammatik*, München.
- ders., (1971), *Warum die Darstellung von Nominalisierungen problematisch bleibt*, in: ders., (ed.) (1971), S.189-218.
- ders., (1972), *Pragmatik - Sprechsituation - Deixis*, in: ABRAHAM, W. - BINNICK, R. (eds.) (1972) (zuerst in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 1 (1971), S.153-190).
- ders., (ed.) (1972), *Linguistische Pragmatik*, Frankfurt.
- ders., (1973), *Vergleichssätze*, in: KIEFER, F. - RUWET, N. (eds.) (1973), S.629-672.
- ders., (1974), *Grundlagen der Linguistik*, Reinbek.
- ders., (1976a), *Sprechakttheorie und Diskursanalyse*, in: APEL, K.O. (ed.) (1976), S.463-488.
- WYGOTSKI, L.S. (1934 (1964 dt.)), *Denken und Sprechen*, Frankfurt.

Verzeichnis der Abkürzungen für Zeitschriftentitel:

| | |
|------------|-------------------------|
| ds | Deutsche Sprache |
| FL | Foundations of Language |
| Fol. Ling. | Folia Linguistica |
| LB | Linguistische Berichte |
| Lg | Language |
| LS | Language in Society |
| LuD | Linguistik und Didaktik |
| WW | Wirkendes Wort |

Verzeichnis der Syntaxregeln

1.1 #SATZ# → INT
 1.2 I S
 1.3 I S (K) I S
 1.4 I S (K) I S (K) I S
 1.5 I S (K) I S (K) I S (K) I S
 1.11 INT → X
 1.12 NEG₁
 2.1 I → I_A
 2.2 I_B
 2.3 I_F
 2.31 I_F → I_{FE}
 2.32 I_{FW}
 3.1 S → NUKL
 3.2 NEG₂ NUKL
 4.0 NUKL → (NP) VP T
 4.1 NP → N
 4.2 NUM
 4.3 PRO
 4.4 QUAL N
 4.5 QUAL ADJ
 4.6 PRÄP (QUAL) { N }
 { PRO }
 4.7 QUAL N K (QUAL) N
 4.8 PRÄP (QUAL) N K (PRÄP) N
 4.9 (QUAL) N (K) (QUAL) N K (QUAL)
 4.10 K S
 4.11 (QUAL) N S
 4.12 QUAL N QUAL N
 4.13 PRÄP (QUAL) N QUAL N
 4.14 QUAL N S S
 4.15 QUAL N QUAL N S
 5.1 QUAL → DET
 5.2 (DET) ADJ
 5.3 (DET) ADV ADJ
 5.4 (DET) ADJ ADJ
 5.5 (DET) ADV ADJ ADJ
 6.1 DET → ART
 6.2 DEMP
 6.3 POSS
 7.0 VP → HV AUX
 8.1 HV → V
 8.2 CP
 8.3 AP V
 8.4 NP V
 8.5 AP CP
 8.6 NP CP

8.7 HV → NP AP V
 8.8 NP NP V
 8.9 AP AP V
 8.10 AP AP CP
 8.11 NP NP AP V
 8.12 NP AP AP V
 8.13 NP NP NP V
 8.14 NP NP AP AP V
 8.15 NP AP AP AP V
 8.16 AP AP AP AP V
 8.17 V V
 8.18 AP V V
 8.19 NP V V
 8.20 NP AP V V
 8.21 NP NP V V
 8.22 AP AP V V
 8.23 NP NP AP V V
 8.24 NP AP AP V V
 9.1 CP → COP
 9.2 ADJ COP
 9.3 NP COP
 9.4 ADJ K ADJ COP
 9.5 KOMP COP K_{Kom} NP
 9.6 KOMP COP K_{Kom} S
 9.7 (ART) KOMP COP
 10.1 AP → ADV C₁
 10.2 ADV C₁ ADV C₁ ADV C₁
 10.3 ADV C₁ ADV C₁ ADV C₁
 10.4 NP_{prap} C₁ ADV C₁ ADV C₁
 10.5 NP_{prap} C₁ ADV C₁ ADV C₁
 10.6 NP_{prap} C₁ NP_{prap} C₁
 10.7 K_{prap} C₂
 11.1 C₁ → temporal
 11.2 lokal
 11.3 direktional
 11.4 instrumental
 11.5 modal
 11.6 kausal
 12.1 C₂ → KAUSAL
 12.2 KONDITIONAL
 12.3 MODAL
 12.4 TEMPORAL
 12.5 FINAL
 13.0 AUX → TM M GVI
 14.1 TM → PRÄS
 14.2 PRÄT
 14.3 PERF
 14.4 FUT I
 14.5 PLQU
 15.1 M → INDIKATIV
 15.2 KONJUNKTIV
 16.1 GVI → AKTIV
 16.2 PASSIV

