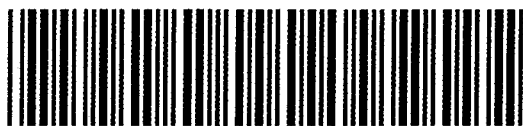


Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 21

Karl Anders

**VON WORTEN ZUR SYNTAX:
SPRACHERWERB IM DIALOG**

**Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Berlin 1982**



10044274

Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 21

Karl Anders

**VON WORTEN ZUR SYNTAX:
SPRACHERWERB IM DIALOG**

**Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Berlin 1982**



E 82/1104 + 5

Materialien aus der Bildungsforschung

In dieser Reihe veröffentlicht das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Arbeitsmaterialien (Diskussionsgrundlagen und Dokumentation), die nicht den Charakter abgeschlossener Forschungsberichte tragen, aber dem jeweils interessierten Fachpublikum zugänglich gemacht werden sollen.

Bestellungen werden erbeten an die Verwaltung des Instituts, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33, bei gleichzeitiger Überweisung von DM 19,- (einschließlich 6,5 % Mehrwertsteuer) auf das Konto Nr. 0910005885 der Sparkasse der Stadt Berlin West.

Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit der Zustimmung des Instituts gestattet.

Inhaltsverzeichnis

	Vormerkung	1
1.	Einleitung	2
2.	Beschreibung der Untersuchung	7
2.1.	Die untersuchten Kinder	7
2.2.	Die Methode der Datenerhebung	8
3.	Quantitative Analyse der Datenbasis	9
3.1.	Übersicht über die Corpora	9
3.2.	Quantitative Merkmale der Corpora	12
4.	Semantische Funktionen von Einwort-Äußerungen	22
4.1.	Einleitung	22
4.2.	Die Methode der reichhaltigen Interpretation	31
4.3.	Zur Definition der semantischen Funktionen	39
4.4.	Semantische Funktionen von Simone's und Kerstin's Einwort-Äußerungen	47
4.4.1.	Die einzelnen semantischen Funktionen	54
4.4.2.	Produktivität und Entwicklungssequenz der semantischen Funktionen	103
4.5.	Zusammenfassung	107

5.	Syntaktisch-semantische Konstruktionstypen	110
5.1.	Einleitung	110
5.2.	Syntaktisch-semantische Konstruktionstypen von Simone und Kerstin	115
5.2.1.	Die einzelnen syntaktisch- semantischen Konstruktions- typen	120
5.2.2.	Produktivität und Entwick- lungssequenz der syntaktisch- semantischen Konstruktions- typen	129
5.3.	Zusammenfassung	134
6.	Imitation	136
6.1.	Einleitung	136
6.2.	Ergebnisse der Untersuchung von Simone's und Kerstin's Imitationen	139
6.2.1.	Ausmaß und Konsistenz	140
6.2.2.	Imitativer und spontaner Gebrauch von Einwort- Äußerungen	145
6.2.3.	Imitativer und spontaner Gebrauch von Konstruktions- typen	148
6.3.	Komplexe und mehrdimensio- nale Funktionen von Imitationen	152
6.4.	Zusammenfassung	157
7.	Expansion, Modellierung und Wiederholung	161
7.1.	Einleitung	161
7.2.	Ergebnisse der Untersuchung von Expansionen, Modellie- rungen und Wiederholungen	169

7.2.1.	Sequenzen von Wiederholung, Expansion, Modellierung	170
7.2.2.	Ausmaß und Konsistenz	176
7.2.3.	Expansionen von Imitationen	178
7.3.	Zusammenfassung	183
8.	Sequenzen	187
8.1.	Einleitung	187
8.2.	Agentive-Sequenzen	189
8.3.	Locative-Sequenzen	195
8.4.	Possessive-Sequenzen	200
8.5.	Analogy-Sequenzen	205
8.6.	Zusammenfassung	211
9.	Zusammenfassung und Schlußfolgerungen	214
Appendix A:	Glossar der in den Transkripten ver- wendeten Notationen	220
Appendix B:	Texte aus den Transkripten	223
B.1.	Agentive Sequenzen (1.a.)	223
B.2.	Benefactive Sequenzen	224
B.3.	Attributive Sequenzen	226
B.4.	Objective Sequenzen	228
B.5.	Recurrence Sequenzen	230
B.6.	Repetition Sequenzen	231
B.7.	Demonstrative/ Appearance/ Existence Sequenzen	233
B.8.	Disappearance Sequenzen	234
B.9.	Nonexistence Sequenzen	235
B.10.	Negations Sequenzen	237
	Literaturverzeichnis	239

Vorbemerkung

Die vorliegende Arbeit ist in dem von Dr. Max Miller gegründeten Forschungsprojekt "Kognitive und soziale Determinanten des Spracherwerbs" entstanden, in dem die Sprachentwicklung von drei Kindern, Simone, Meike und Kerstin, untersucht wird. Während Miller (1976) die Phase in der frühen Sprachentwicklung von Simone und Meike untersucht hat, in der diese Zwei- und Dreiwort-Konstruktionen bilden, analysiere ich hier die davorliegende Phase der Einwort-Äußerungen von Simone und Kerstin und den Übergang von Einwort-Äußerungen zu syntaktischen Konstruktionen. Dabei gehe ich davon aus, daß sich der frühe Spracherwerbsprozeß der Kinder als ein konstruktiv-interaktionistischer Prozeß rekonstruieren läßt, in dem Eltern und Kinder gemeinsam und wechselseitig in ihren Dialogen Strukturen bilden und entwickeln.

Den folgenden Personen habe ich für ihre Zusammenarbeit und Unterstützung bei der Erstellung der vorliegenden Untersuchung zu danken. Besonders danke ich Dr. M. Miller, der das Frankfurter Spracherwerbsprojekt, in dem ich langjährig mitgearbeitet habe, gegründet und geleitet hat; ohne seine Pionierarbeiten hätte die vorliegende Untersuchung nicht entstehen können. Für ihr Interesse an meiner Arbeit danke ich Prof. H. Leuninger und Prof. U. Oevermann, in deren Kolloquien ich Teile meiner Arbeit diskutieren konnte. Ich danke dem Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nijmegen, in dessen sehr stimulierender Atmosphäre ich ein Jahr lang arbeiten konnte. Besonders danke ich auch Dr. Frank Müller, der mich in schwierigen Phasen meiner Arbeit unterstützt hat. Schließlich danke ich der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M. und der Max-Planck-Gesellschaft, die die Erstellung der vorliegenden Untersuchung finanziell unterstützt haben.

1. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, wie weit sich der primäre Spracherwerb von Kindern aus der Entwicklung der frühen Dialoge in der sozialisatorischen Interaktion erklären läßt. Es soll gezeigt werden, daß sich der Spracherwerbsprozeß zumindest teilweise als ein konstruktiv-interaktionistischer Prozeß rekonstruieren läßt, in dem Eltern und Kinder gemeinsam und wechselseitig in ihren Dialogen Strukturen bilden und entwickeln. Bisher ist in der Spracherwerbsforschung ungeklärt geblieben, wie der Fortschritt im Spracherwerb vonstatten geht, also wie sich die Dynamik des Spracherwerbs erklären läßt. Ich analysiere daher zur Rekonstruktion des Spracherwerbsprozesses spezifische Dialog-Strukturen in der verbalen Interaktion zwischen Eltern und Kindern, um Entwicklungsmechanismen zu identifizieren, durch die der Fortschritt im Spracherwerb erklärt werden kann. Die Konstruktionsprozesse der Kinder werden also in Abhängigkeit von der Bildung und Entwicklung von Dialog-Strukturen in der sozialisatorischen Interaktion untersucht.

Ziel meiner Untersuchungen ist die Identifikation von Dialog-Strukturen, die den Fortschritt im Spracherwerb der Kinder mediatisieren, und die Analyse des Übergangs in der frühen Sprachentwicklung der Kinder von Einwort-Äußerungen zur Syntax.

Während die vorsprachlichen Kommunikationsprozesse zwischen Mutter und Kind in letzter Zeit intensiv untersucht worden sind (1), ist die Bedeutung des Dialogs für den Spracherwerb der Kinder bisher erst postuliert (2) und in allerersten Ansätzen untersucht (3). In der an Chomsky

(1) Vgl. zur Übersicht: Lamb (1977) und die Beiträge in: Schaffer (1977) und Lewis/Rosenblum (1977).

(2) Vgl. Ervin-Tripp (1977) und Bruner (1978).

(3) Vgl. Greenfield/Smith (1976) und Ochs/Schieffelin/Platt (1979).

anschließenden Spracherwerbsforschung der 60er Jahre wurden zur Rekonstruktion der Grammatik der Kinder die Kinder-Äußerungen zunächst vom Kontext isoliert beschrieben (1). Anfang der 70er Jahre wurden dann kognitive Voraussetzungen und semantische Relationen der kindlichen Äußerungen Gegenstand der Spracherwerbsforschung, worauf die Kinder-Äußerungen mit Berücksichtigung des Situationskontexts analysiert wurden (2). Erst über die Erforschung des sprachlichen Input zum Spracherwerb der Kinder (3) sind in der Spracherwerbsforschung in jüngster Zeit und in allerersten Ansätzen Interaktions- und Dialog-Kontext, in die die Kinder-Äußerungen eingebettet sind, zum Gegenstand der Untersuchung geworden.

Die vorliegende Arbeit steht im Kontext dieser neueren Entwicklungen in der Spracherwerbsforschung (4). Es ist das Ziel meiner Analysen zu untersuchen, wieweit sich der Spracherwerb der Kinder aus der Entwicklung der frühen Eltern-Kind-Dialoge erklären läßt und welcher Zusammenhang zwischen den Dialog-Konstruktionen und den Konstruktionsleistungen des Kindes besteht. Es soll gezeigt werden, wie sich der Konstruktionsprozeß in der verbalen Interaktion vollzieht, in der die Dynamik der Eltern-Kind-Dialoge den Fortschritt im Spracherwerb der Kinder von Worten zur Syntax bewirkt.

Diesem Ziel entsprechend ist die vorliegende Arbeit aufgebaut.

Kapitel 2 enthält eine Beschreibung der untersuchten Kinder und der Methode der Datenerhebung.

- (1) Vgl. die Beiträge in: Bellugi/Brown (1964), Smith/Miller (1966), Slobin (1971) und Ferguson/Slobin (1973).
- (2) Vgl. dazu: Bloom (1970), Bowerman (1973), Brown (1973) und Miller (1976).
- (3) Vgl. die Beiträge in: Snow/Ferguson (1977).
- (4) Vgl. Miller (1980), der die Entwicklung der modernen Spracherwerbsforschung als chronologische Abfolge von drei aufeinander folgenden Paradigmen, nämlich die nativistische Hypothese, die Kognitionshypothese und die soziale Konstitutionshypothese, rekonstruiert hat.

Kapitel 3 enthält eine quantitative Analyse der Datenbasis.

Kapitel 4 enthält eine Untersuchung der Phase der Sprachentwicklung der Kinder, in der diese lediglich Einwort-Äußerungen produzieren. Die Einwort-Äußerungen der Kinder werden nach der Methode der reichhaltigen Interpretation analysiert und entsprechend nach semantischen Funktionen klassifiziert. Es wird die Produktivität der semantischen Funktionen bestimmt und festgestellt, in welcher Entwicklungssequenz die einzelnen semantischen Funktionen von Einwort-Äußerungen emergieren.

Kapitel 5 enthält eine Untersuchung der auf die Phase der Einwort-Äußerungen folgenden Mehrwort-Äußerungen der Kinder. Die Mehrwort-Äußerungen werden nach syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen klassifiziert. Es wird die Produktivität der syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen bestimmt und festgestellt, in welcher Entwicklungssequenz die einzelnen syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen von Mehrwort-Äußerungen emergieren.

In den folgenden Kapiteln 6 und 7 werden zwei Mechanismen der sprachlichen Eltern-Kind Interaktion, nämlich Imitation und Expansion, untersucht. Imitationen sind solche Kinder-Äußerungen, die etwas von einer vorausgehenden Erwachsenen-Äußerung reproduzieren, und Expansionen sind solche Erwachsenen-Äußerungen, die eine vorausgehende Kinder-Äußerung syntaktisch elaborieren.

Kapitel 6 enthält eine Untersuchung von Ausmaß und Konsistenz der Imitationen und eine Analyse von komplexen und mehrdimensionalen Funktionen der Imitation.

Kapitel 7 enthält eine Untersuchung von Ausmaß und Konsistenz der Expansionen, Modellierungen und Wiederholungen, die die Erwachsenen auf Kinder-Äußerungen folgend produzieren.

Kapitel 8 enthält eine Untersuchung der Sequenzen von Einwort-Äußerungen, die Kinder bilden, nachdem sie lediglich Einwort-Äußerungen produzieren und bevor sie Zweiwort-Äußerungen produzieren. Es werden konversationelle von

nicht-konversationellen Sequenzen unterschieden und die Entwicklungsabfolge der einzelnen Sequenz-Typen, die den Übergang von Worten zur Syntax mediatisieren, bestimmt. Nachdem in den vorausgehenden zwei Kapiteln das Ausmaß und die Konsistenz von Imitation und Expansion im Untersuchungszeitraum bestimmt worden sind, werden nun in Microanalysen von Sequenzen früher Dialoge die Funktion dieser beiden Mechanismen bei der Sprachentwicklung untersucht. Es wird gezeigt, wie Imitation und Expansion in Dialog-Sequenzen involviert sind, die die Übergänge im Entwicklungsprozeß von Einwort-Äußerungen zu Syntaktischen-Äußerungen bilden. Dazu werden exemplarisch die Entwicklungsgeschichten von einzelnen Konstruktionstypen als Abfolge spezifischer Dialog-Strukturen zwischen Eltern und Kind rekonstruiert.

Kapitel 9 enthält schließlich eine Zusammenfassung der Ergebnisse meiner Analysen und sich daraus ergebende Schlußfolgerungen.

Ich möchte schon hier zur Veranschaulichung eine Sequenz anführen, die besonders deutlich zeigt, wie in der sprachlichen Interaktion zwischen Mutter und Kind über Expansion und Imitation eine Struktur, hier eine lokative, erzeugt wird. In Corpus I von Simone kommt eine Sequenz vor: (1)

- (1) Die Textbeispiele enthalten folgende Angaben: durchlaufende Nummerierung der Textbeispiele pro Kapitel: (1); Name des Kindes: S; Corpus aus dem die Sequenz entstammt: I; Alter des Kindes in Monaten und Wochen/MLU-Wert: (19;3/1,008). Weitere Angaben zu den einzelnen Corpora enthalten die Tabellen 1 und 2 auf S. 14 und 15. In den Textbeispielen stehen die Äußerungen des Kindes auf der linken, die der Mutter oder des teilnehmenden Beobachters auf der rechten Seite. Dabei stehen aufeinanderfolgende Äußerungen in aufeinanderfolgenden Zeilen. Beschreibungen des jeweiligen Kontexts stehen in Klammern. Ein Glossar der bei der Transkription verwendeten Notationen findet sich im Appendix S. 224ff.

(1) S I (19;3/1,008)

M: Komm, wir machen 'n bißchen
Turnen. Wir turnen da hinter.

turne⁻

Turne mal an der Stange!
Komm mal her!

(vor einem Klettergerüst)

turne⁻ + (ungeduldig)
(quengelnd)

(läuft zu M hin)

Ja, komm mal her!

turne⁻ + da⁻ + turne⁻
(ungeduldig)
(quengelnd)

Turne mal an der Stange! Nich?

stange⁻ turne⁻
(ungeduldig)
(quengelnd)

(geht zu M hin)

Hier! Da! (steht am Klettergerüst)

stange⁻
(jammert)

Simone äußert zunächst imitativ turne⁻, was von ihrer Mutter zu "Turne mal an der Stange" expandiert wird, und drückt die lokative Referenz dann durch da⁻ in der Sequenz von Einwort-Äußerungen turne⁻ da⁻ turne⁻ aus, worauf die Mutter die Lokation in "Turne mal an der Stange!" explizit nennt; darauf bildet Simone die imitative Sequenz von Einwort-Äußerungen stange⁻ turne⁻.

Erst im späteren Corpus II ist Simone dann in der Lage, spontan lokative Zweiwort-Äußerungen zu bilden.

2. Beschreibung der Untersuchung

Die vorliegende Longitudinaluntersuchung erstreckt sich über ca. 10 Monate der Sprachentwicklung von zwei Kindern, nämlich von deren 15. - 25. Lebensmonat. In dieser Zeit entwickelt sich die Sprache der Kinder vom Gebrauch von ausschließlich Einwort-Äußerungen bis zur Emergenz der Grammatik, dem Gebrauch von syntaktischen Äußerungen. Die Analyse dieses Übergangs von Einwort-Äußerungen zur Syntax ist der zentrale Gegenstand meiner Untersuchung.

Die vorliegende Arbeit ist in dem von Max Miller gegründeten und geleiteten Projekt "Kognitive und soziale Determinanten des Spracherwerbs" durchgeführt worden. Bei diesem Projekt handelt es sich um eine Longitudinaluntersuchung zum Spracherwerb von zwei Mittelschichtkindern (Simone und Meike) und einem Unterschichtkind (Kerstin) im Alter vom 15. Lebensmonat bis zur Vollendung des 4. Lebensjahres. Die Datenbasis des Projekts besteht aus Tonbandaufnahmen teilnehmender Beobachtung in natürlicher Interaktion, die in transkribierter Form vorliegen. Die Datenerhebung und Herstellung ist von Max Miller geleitet und vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Berlin) finanziert worden, ich habe an ihr langjährig mitgearbeitet.

Ich beschreibe hier die untersuchten Kinder und die Methode der Datenerhebung nur kurz; ausführliche Angaben dazu finden sich in Miller (1976, S. 27 - 37).

2.1. Die untersuchten Kinder

In der vorliegenden Arbeit habe ich die Sprachentwicklung des Mittelschichtkinds Simone und des Unterschichtkinds Kerstin untersucht. Wie eine psychodiagnostische Untersuchung ergeben hat, sind beide Kinder normal entwickelt, emotional beweglich und lebhaft, und können gut Kontakt aufnehmen.

Beide Kinder hatten Kontakt zu anderen Kindern und zu Beginn der Untersuchung auch untereinander, da ihre Familien im selben Haus wohnten. Ab Kerstins 21. Lebensmonat arbeitete ihre Mutter halbtags, während dieser Zeit hielt sich Kerstin bei ihrer Großmutter auf.

2.2. Die Methode der Datenerhebung

Die Daten zur Sprachentwicklung der Kinder wurden mit Tonbandaufnahmen erhoben. Die Tonbandaufnahmen wurden meistens in der Wohnung der Kinder, aber manchmal auch außerhalb auf Spielplätzen, in Kaufhäusern oder auf der Straße gemacht. Bei den Tonbandaufnahmen wurde darauf geachtet, möglichst den normalen Alltag der Kinder zu repräsentieren. Bei den Aufnahmen mit Kerstin war fast immer die Mutter des Kindes, in seltenen Fällen auch der Vater gegenwärtig. Bei den Aufnahmen mit Simone, der Tochter Max Millers, war meistens die Mutter und immer der Vater gegenwärtig.

Die Tonbandaufnahmen wurden meistens von Max Miller und einem Mitarbeiter des Spracherwerbsprojekts gemacht. Dabei wurde alles, was ein Kind sagte und was zu ihm gesagt wurde, zusammen mit Kommentaren der Beobachter zum entsprechenden Kontext (Aufnahme Settings, Änderungen in der kommunikativen Situation, Handlungen und Gesten des Kindes und seiner Kommunikationspartner) auf Tonband festgehalten. Die Aufnahmen wurden mit einem Stereo Tonbandgerät gemacht, wobei auf einem Kanal die Äußerungen des Kindes und seiner Kommunikationspartner, und auf dem zweiten Kanal die Kontextkommentare aufgenommen wurden.

Die Tonbandaufnahmen wurden in einem langwierigen Arbeitsprozeß in Anlehnung an die normale Orthographie mit bestimmten Notationen (1) handschriftlich transkribiert, danach unter Anhörung der Tonbandaufnahmen korrigiert und schließlich in einem bestimmten Format abgetippt.

(1) Vgl. den Appendix auf S. 224ff.

3. Quantitative Analyse der Datenbasis

Die quantitative Analyse soll quantitativ erfaßbare Aspekte der Sprachentwicklung Simones und Kerstins zeigen und vergleichbar machen. Um eine weitere Vergleichbarkeit unserer Untersuchungen mit den maßgeblichen amerikanischen Longitudinaluntersuchungen zu gewährleisten, wurden die quantitativen Analysen ähnlich wie bei Brown (1973), Bloom (1970) und Bowermann (1973) durchgeführt (1).

3.1. Übersicht über die Corpora

Die Tabellen 1 und 2 enthalten eine Übersicht über die einzelnen Corpora von Äußerungen von Simone und Kerstin. Aufgeführt ist die zeitliche Abfolge der Corpora, die Dauer der jeweiligen Aufnahme, das Alter des Kindes zu dieser Zeit, die durchschnittliche Äußerungslänge gemessen in Morphemen (MLU) und die Anzahl der Äußerungen, die die Kinder produzierten. Dabei bezieht sich die Bezeichnung "Type" auf eine bestimmte Äußerung und die Bezeichnung "Token" auf das Vorkommen eines Äußerungstyps. Ein Type kann also in einem Corpus mehrere Token haben. Simone sagt in I z.B. an vier verschiedenen Stellen ente, der Type ente hat also in SI vier Token.

Wie aus den Tabellen 1 und 2 ersichtlich, besteht die Datenbasis aus 27 Corpora Simones und 18 Corpora Kerstins, die unterschiedlichen Umfang haben. Zwischen den bei Simone bis zu acht Stunden und bei Kerstin bis zu viereinhalb Stunden langen Aufnahmen I, II, III, IV und V liegen Corpora von ein bis drei Stunden Dauer, und vor ihnen die kürzeren Corpora 0,1 - 0,12 von Simone und 0,1 - 0,9 von Kerstin (2), die eine Dauer von ein bis zwei Stunden haben.

(1) Zu den lediglich geringfügigen Abweichungen bei der Berechnung der MLU-Werte und der type/token-ratios vgl. Miller (1976, S. 38-48)

(2) Kerstins Corpus 0,3 wurde nicht analysiert, da die technische Qualität dieser Aufnahme zu schlecht ist.

Tabelle 1

Übersicht über die einzelnen Corpora von Äußerungen von Simone

<u>Simone</u> Corpus	<u>Dauer</u> (h;min)	<u>Alter</u> (Mon;Woch)	<u>MLU</u>	<u>Gesamt</u> types	<u>Einwort-</u> types	<u>synt.</u> types	<u>Durchschnitt</u> types pro h	<u>Gesamt</u> token
0,1	0;30	16;3	1,00	9	9	-		48
0,2	0;45	17;2	1,00	23	23	-		135
0,3	0;05	17;3	1,00	12	12	-		20
0,4	0;20	18	1,00	17	17	-		50
0,5	1	18	1,00	32	32	-	32	156
0,6	1	18;1	1,00	27	27	-	27	252
0,7	2	18;2	1,00	53	53	-	27	397
0,8	1;05	18;3	1,00	37	37	-	34	261
0,9	1	19	1,013	42	40	2	42	227
0,10	0;55	19;1	1,00	54	54	-		303
0,11	1;10	19;2	1,01	47	45	2	40	353
0,12	0;30	19;3	1,00	33	33	-		105
I	5;45	19;3	1,008	119	112	7	21	1365
I,1	1	20;1	1,06	60	54	6	60	305
I,2	1	20;2	1,06	83	69	14	83	402
I,3	0;35	20;3	1,04	57	51	6		229
I,4	1	21	1,10	41	33	8	41	104
II	6;20	21;2	1,09	267	200	67	42	1635
II,1	1;10	21;3	1,10	119	104	15	102	467
II,2	1;10	22;1	1,19	91	63	28	78	294
III	8	22;3	1,46	649	266	383	81	2695
III,1	0;45	23	1,83	100	54	46		211
III,2	3;15	23;2	1,59	255	130	125	78	769
III,3	0;30	23;3	2,19	111	48	63		251
IV	6;30	24	2,12	784	396	388	121	2479
IV,1	3;15	24;2	2,04	520	144	376	160	1413
V	6;30	25;1	1,96	976	246	730	150	2948

Tabelle 2

Übersicht über die einzelnen Corpora von Äußerungen von Kerstin

<u>Kerstin</u> <u>Corpus</u>	<u>Dauer</u> <u>(h:min)</u>	<u>Alter</u> <u>(Mon;Wo)</u>	<u>MLU</u>	<u>Gesamt</u> <u>types</u>	<u>Einwort</u> <u>types</u>	<u>synt.</u> <u>types</u>	<u>Durchschnitt</u> <u>types pro h</u>	<u>Gesamt</u> <u>token</u>
o,1	0;35	14;3	1,00	10	10	-		41
o,2	1;35	15;2	1,18	15	9	6	9	45
o,4	1;30	16;1	1,10	18	11	7	12	77
o,5	1;30	16;3	1,40	63	26	37	42	285
o,6	1;45	17	1,03	19	18	1	11	84
o,7	1;25	17;2	1,34	49	26	23	35	250
o,8	1;25	17;3	1,28	48	28	20	34	170
o,9	1;40	18	1,23	52	29	23	31	276
I	4;15	18;3	1,08	84	49	35	20	844
I,1	1;25	19;1	1,17	81	43	38	57	383
I,2	1;50	19;3	1,07	60	45	15	33	370
II	4;15	20;1	1,09	121	72	49	28	785
II,1	1;30	21	1,24	108	54	54	72	626
III	4;30	21;3	1,14	198	110	88	44	1582
III,1	2;10	22;2	1,12	128	80	48	59	692
IV	3;15	23;2	1,36	251	93	158	77	1061
IV,1	2;55	24;1	1,39	270	100	170	93	892
V	3;15	25	1,37	261	89	172	80	861

Wie ersichtlich, ist im Vergleich zu Simone die Anzahl der Aufnahmen Kerstins geringer und die Dauer der langen Aufnahmen kürzer. Diese verhältnismäßig hohe Anzahl der Corpora in kurzen Abständen läßt erwarten, daß wir den Fortschritt in der Sprachentwicklung der Kinder gut erfaßt haben.

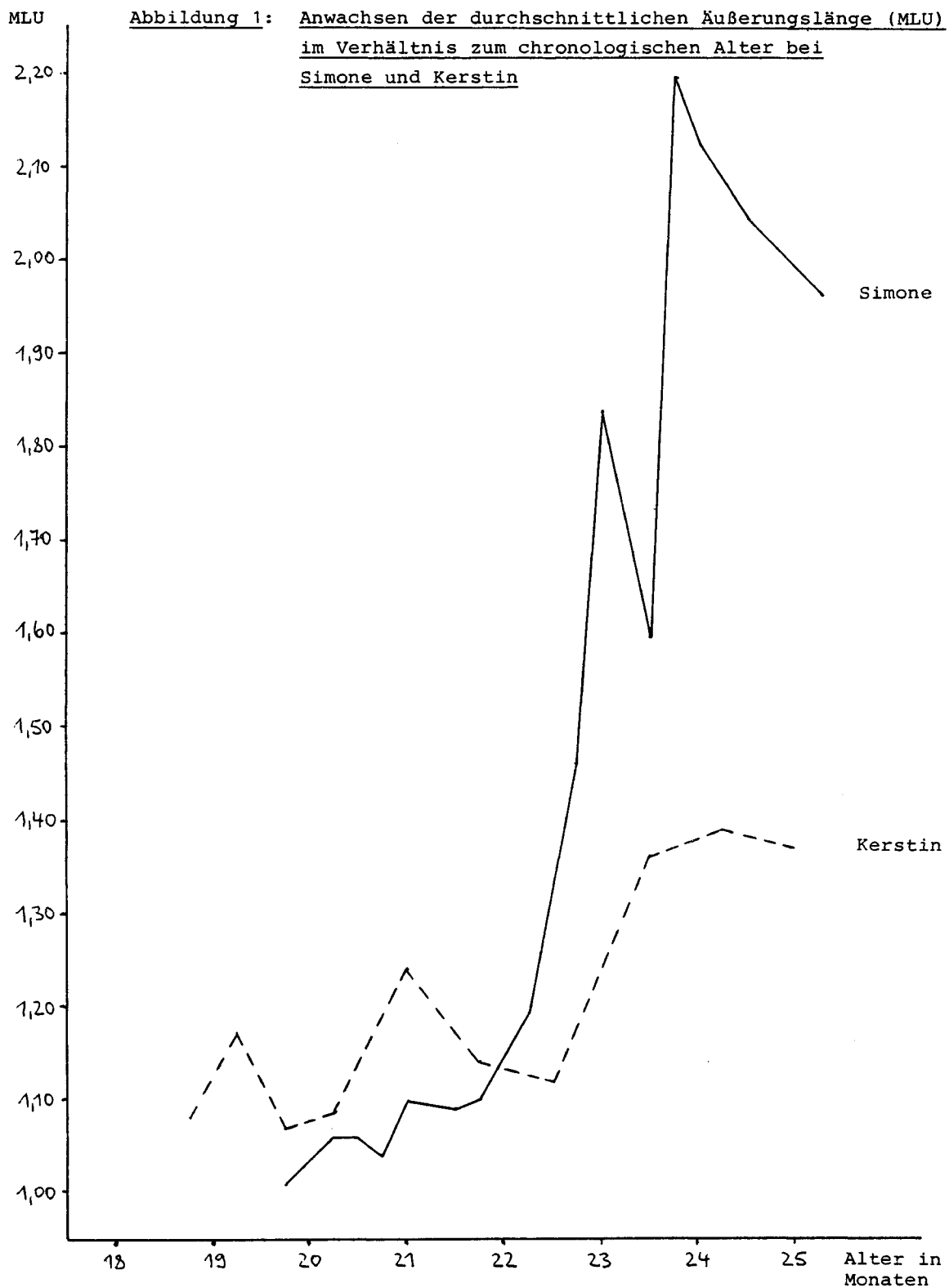
Die vorliegende Untersuchung erstreckt sich also über ca. neun Monate der Sprachentwicklung Simones, nämlich von der Zeit als sie 16 Monate und 3 Wochen alt ist, bis zu der Zeit als sie 25 Monate und 1 Woche alt ist, und über ca. zehn Monate der Sprachentwicklung Kerstins, nämlich von der Zeit als sie 14 Monate und 3 Wochen alt ist, bis zu der Zeit als sie 25 Monate alt ist. Kerstin ist also zu Beginn der Aufnahmen ca. zwei Monate jünger als Simone und bei V ungefähr gleich alt. In dieser Zeit entwickelt sich die Sprache der Kinder vom Gebrauch von ausschließlich Einwort-Äußerungen (MLU 1.0) bis zur Emergenz der Grammatik, dem Gebrauch von Syntaktischen-Äußerungen (Simone: MLU ca. 2.0, Kerstin: MLU ca. 1.4). Die hohen MLU-Werte für Kerstins Corpora 0,1 - 0,9 sind etwas irreführend; sie kommen dadurch zustande, daß Kerstin in diesen frühen Aufnahmen zahlreiche Äußerungen mit de und e produziert, z.B. de wauwau, e lala. Die syntaktischen types in Kerstins frühen Aufnahmen sind ausschließlich von dieser Art, während weitere syntaktisch-semantische Konstruktionstypen erst später emergieren (1).

3.2. Quantitative Merkmale der Corpora

Während die MLU-Werte (2) für Simone von I - V von 1,008 auf 1,96 ansteigen, steigen sie für Kerstin von 1,08 auf 1,37 an, dies wird in Abbildung 1 veranschaulicht. Kerstin entwickelt

(1) Vgl. dazu Kap. 5, S. 133ff.

(2) MLU-Werte geben die durchschnittliche Äußerungslänge, gemessen in Morphemen, an. Diese fallen in der frühen Sprachentwicklung meistens mit Wortgrenzen zusammen. Eine Ausnahme davon bilden komplexe Verben und komplexe Nomina wie abmache, hinsetze und bilderbuch, saftflasche. Ich habe in solchen Fällen Konstituentenmorpheme dann als Einheiten gezählt, wenn die Morpheme im gleichen oder in einem vorausgehenden Corpus selbständig oder in Konstruktion mit anderen vorkommen. Flexionsmorpheme wurden nicht gezählt, da sie bis V nicht systematisch produktiv vorkommen.



also im etwa selben Zeitraum eine geringere durchschnittliche Äußerungslänge als Simone. Kerstin erreicht bei V die MLU-Werte, die Simone 2 - 3 Monate früher bei III erreicht hatte. Aber, und dies ist für die vorliegende Untersuchung besonders wichtig, es ist für beide Kinder der gesamte Entwicklungszeitraum des Übergangs vom ausschließlichen Gebrauch von Einwort-Äußerungen bis zum überwiegenden Gebrauch von Syntaktischen-Äußerungen erfaßt.

Wie Tabelle 1 zeigt, gebraucht Simone vor der Zeit II Syntaktische Types lediglich marginal, bis schließlich ab IV,1 die Anzahl der Syntaktischen-Types die der Einwort-Types übersteigt; und wie Tabelle 2 zeigt, steigt bei Kerstin die Anzahl der Einwort-Types und der Syntaktischen-Types bis III kontinuierlich an, bis schließlich ab IV die Anzahl der Syntaktischen-Types die der Einwort-Types übersteigt.

Die Tabellen 1 und 2 zeigen weiter, daß die Anzahl sowohl der Einwort- als auch der Syntaktischen-Types bei Kerstin geringer ist als bei Simone, ebenso die Anzahl der Token. Dabei muß allerdings berücksichtigt werden, daß Kerstins Aufnahmen kürzer sind.

Die "Durchschnitt types pro h"-Werte (1) in den Tabellen zeigen weiter, wenn wir die vom Umfang vergleichbar langen Aufnahmen I - V betrachten, daß sich die sprachliche Produktivität Simones und Kerstins kontinuierlich erhöht.

Um ein angemessenes Bild der sprachlichen Produktivität beider Kinder zu erhalten, habe ich zusätzlich die unverständlichen Äußerungen ausgezählt, d.h. die Äußerungen, die bei der Transkription der Tonbänder nicht oder teilweise nicht rekonstruiert werden konnten. Tabelle 3 enthält Anzahl und prozentualen Anteil der unverständlichen Äußerungen. Wie ersichtlich, ist der Anteil an unverständlichen Äußerungen für die kürzeren, frühen Aufnahmen sehr hoch, bis ca. 30 %, und für die längeren Aufnahmen I - V relativ konstant, nämlich bei Simone ca. 10 % und bei Kerstin ca. 20 %. Es sind also ca. doppelt so viele Äußerungen Kerstins unverständlich als Simones. Wird die unterschiedliche Länge der

(1) Die "Durchschnitt types pro h"-Werte wurden für Corpora berechnet, die mindestens eine Stunde lang sind.

Tabelle 3

Anzahl und % der unverständlichen Äußerungen (Uv.)

<u>Simone</u>				<u>Kerstin</u>			
<u>Corpus</u>	Uv + to	Uv	(%)	<u>Corpus</u>	Uv + to	Uv	(%)
o,1	71	23	(32)	o,1	50	9	(18)
o,2	179	44	(25)	o,2	54	9	(17)
o,3	(27)	(7)	(26)				
o,4	76	26	(34)	o,4	115	38	(33)
o,5	180	24	(13)	o,5	422	137	(32)
o,6	272	20	(7)	o,6	173	89	(65)
o,7	452	55	(12)	o,7	343	93	(27)
o,8	302	41	(14)	o,8	242	72	(30)
o,9	246	19	(8)	o,9	382	106	(28)
o,10	374	71	(19)				
o,11	380	27	(7)				
o,12	114	9	(8)				
I	1516	151	(10)	I	1059	215	(20)
I,1	338	33	(10)	I,1	510	127	(25)
I,2	419	17	(4)	I,2	436	66	(15)
I,3	256	27	(11)				
I,4	117	13	(11)				
II	1789	154	(9)	II	916	131	(14)
II,1	501	34	(7)	II,1	730	104	(14)
II,2	308	14	(5)				
III	2952	257	(9)	III	1853	271	(15)
III,1	218	7	(3)	III,1	849	157	(18)
III,2	857	88	(10)				
III,3	280	29	(10)				
IV	2796	317	(11)	IV	1281	220	(17)
IV,1	1605	192	(12)	IV,1	1125	235	(21)
V	3177	229	(7)	V	1129	268	(24)

Aufnahmen in Betracht gezogen, zeigt sich, daß die sprachliche Produktivität Simones höher ist, aber auch von situationsspezifischen Variablen abhängig zu sein scheint.

Wie aus den Tabellen 1 und 2 zu ersehen ist, besteht die Datenbasis der vorliegenden Untersuchung aus insgesamt ca. 27.500 verständlichen Äußerungen beider Kinder zusammen, die ich in ihrem Kontext analysiert habe. Die Gesamtdauer der Aufnahmen beider Kinder beträgt ca. 98 Stunden.

Die Tabellen 4 und 5 schlüsseln die Anzahl der Äußerungstypen und Äußerungstoken von Simone und Kerstin nach Ein-, Zwei-, Drei-, Vier-, Fünf- und Mehrwort-Äußerungen auf. Mehrwort-Äußerungen sind nur in Bezug auf die Tabellen 4 und 5 solche Äußerungen, die mehr als fünf Worte enthalten; ansonsten bezeichne ich alle Syntaktischen-Äußerungen auch als Mehrwort-Äußerungen. Die Angaben zeigen für Simone eine stetige Zunahme von längeren Äußerungen. Auch bei Kerstin nehmen längere Äußerungen mit der Zeit zu, der Anstieg ist aber nicht so stetig wie bei Simone, da Kerstin schon früh längere Äußerungen produziert; auf deren Struktur ich bereits hingewiesen habe und in Kap. 5 zurückkommen werde.

Weiter sind in den Tabellen 4 und 5 Wiederholungen von Token angegeben. "Wiederholung" bezieht sich hier immer auf unmittelbare Wiederholungen der eigenen Äußerung der Kinder durch sie selbst. Der Anteil an unmittelbaren Wiederholungen ist bei Kerstin geringer als bei Simone, aber ebenfalls sehr schwankend. Die quantitative Analyse ist an dieser Stelle zu oberflächlich, um eine sinnvolle Interpretation der Angaben über Wiederholungen zuzulassen. Wiederholungen mögen mit der "Funktionslust" der Kinder zu tun haben, verschiedene neu erworbene Strukturen zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich oft zu wiederholen. Wiederholungen können außerdem unterschiedliche kommunikative Funktionen haben, etwa der Aufforderung oder der Ablehnung. Diese Faktoren können an dieser Stelle nicht kontrolliert werden.

Die Tabellen 6 und 7 geben MLU-Werte, "type/token ratios" und den prozentualen Anteil der Ein- bis Mehrwort-Äußerungen Simones und Kerstins an. Es zeigen sich noch einmal ganz allgemeine

Tabelle 4 Anzahl der Äußerungstypen (ty), Äußerungstoken (to), Wiederholungen (W) und % der W von to

Simone Corpus	ty						to						W						W(%)					
	E	Z	D	V	F	M	E	Z	DD	V	FF	M	E	Z	D	V	F	M	E	Z	D	V	F	M
0,1	9	-	-	-	-	-	48	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	
0,2	23	-	-	-	-	-	135	-	-	-	-	-	19	-	-	-	-	-	14	-	-	-	-	
0,3	12	-	-	-	-	-	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
0,4	17	-	-	-	-	-	58	-	-	-	-	-	10	-	-	-	-	-	17	-	-	-	-	
0,5	32	-	-	-	-	-	156	-	-	-	-	-	37	-	-	-	-	-	24	-	-	-	-	
0,6	27	-	-	-	-	-	252	-	-	-	-	-	93	-	-	-	-	-	37	-	-	-	-	
0,7	53	-	-	-	-	-	397	-	-	-	-	-	111	-	-	-	-	-	28	-	-	-	-	
0,8	37	-	-	-	-	-	261	-	-	-	-	-	97	-	-	-	-	-	37	-	-	-	-	
0,9	40	2	-	-	-	-	225	2	-	-	-	-	75	-	-	-	-	-	33	-	-	-	-	
0,10	54	-	-	-	-	-	303	-	-	-	-	-	76	-	-	-	-	-	25	-	-	-	-	
0,11	45	2	-	-	-	-	351	2	-	-	-	-	153	-	-	-	-	-	44	-	-	-	-	
0,12	33	-	-	-	-	-	105	-	-	-	-	-	28	-	-	-	-	-	27	-	-	-	-	
I	112	7	-	-	-	-	1358	7	-	-	-	-	522	-	-	-	-	-	38	-	-	-	-	
I,1	54	6	-	-	-	-	294	11	-	-	-	-	141	1	-	-	-	-	48	9	-	-	-	
I,2	69	14	-	-	-	-	382	20	-	-	-	-	113	3	-	-	-	-	30	15	-	-	-	
I,3	51	5	-	-	-	-	221	8	-	-	-	-	64	1	-	-	-	-	29	13	-	-	-	
I,4	33	8	-	-	-	-	96	8	-	-	-	-	25	-	-	-	-	-	26	-	-	-	-	
II	200	65	2	-	-	-	1536	96	3	-	-	-	365	9	-	-	-	-	24	9	-	-	-	
II,1	104	15	-	-	-	-	428	39	-	-	-	-	83	5	-	-	-	-	19	13	-	-	-	
II,2	63	27	1	-	-	-	245	48	1	-	-	-	55	7	-	-	-	-	22	15	-	-	-	
III	266	316	61	6	-	-	1841	765	82	7	-	-	497	148	2	-	-	-	27	19	2	-	-	
III,1	54	34	10	2	-	-	131	57	20	3	-	-	25	4	1	1	-	-	19	7	5	30	-	
III,2	130	89	29	7	-	-	580	141	41	7	-	-	84	4	-	-	-	-	15	3	-	-	-	
III,3	48	32	25	5	1	-	143	61	41	5	1	-	41	5	8	-	-	-	29	8	20	-	-	
IV	396	199	134	47	8	-	1705	506	199	59	10	-	478	75	19	2	-	-	28	15	10	3	-	
IV,1	144	176	110	47	30	13	864	306	148	51	30	14	168	18	11	3	-	-	19	6	7	6	-	
V	246	337	229	113	41	10	1863	588	291	123	73	10	292	55	24	3	3	-	16	9	8	2	4	

Tabelle 5

Anzahl der Äußerungstypen (ty), Äußerungstoken (to) Wiederholungen (W) und % der W von to

Kerstin Corpus	ty						to						W						W %					
	E	Z	D	V	F	M	E	Z	D	V	F	M	E	Z	D	V	F	M	E	Z	D	V	F	M
o,1	10	-	-	-	-	-	41	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	10	-	-	-	-	-
o,2	9	6	-	-	-	-	34	11	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	12	-	-	-	-	-
o,4	11	7	-	-	-	-	69	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
o,5	26	28	9	-	-	-	212	61	12	-	-	-	79	6	-	-	-	-	37	10	-	-	-	-
o,6	18	1	-	-	-	-	82	2	-	-	-	-	18	-	-	-	-	-	22	-	-	-	-	-
o,7	26	17	3	3	-	-	192	45	8	5	-	-	29	1	-	-	-	-	15	2	-	-	-	-
o,8	28	15	4	1	-	-	138	24	5	3	-	-	14	-	-	-	-	-	10	-	-	-	-	-
o,9	29	17	5	1	-	-	227	41	7	1	-	-	35	2	1	-	-	-	15	5	14	-	-	-
I	49	28	7	-	-	-	792	45	7	-	-	-	132	-	-	-	-	-	17	-	-	-	-	-
I,1	43	23	12	3	-	-	341	27	12	3	-	-	24	-	-	-	-	-	7	-	-	-	-	-
I,2	45	11	3	1	-	-	349	17	3	1	-	-	28	1	-	-	-	-	8	6	-	-	-	-
II	72	37	10	2	-	-	729	44	10	2	-	-	25	1	-	-	-	-	3	2	-	-	-	-
II,1	54	31	19	4	-	-	530	58	31	7	-	-	30	1	-	-	-	-	6	2	-	-	-	-
III	110	63	18	7	-	-	1448	102	22	10	-	-	319	5	-	-	-	-	22	5	-	-	-	-
III,1	80	39	9	-	-	-	633	49	10	-	-	-	89	-	-	-	-	-	14	-	-	-	-	-
IV	93	121	29	7	1	-	817	204	32	7	1	-	87	-	-	-	-	-	11	-	-	-	-	-
IV,1	100	107	48	12	1	2	646	177	54	12	1	2	15	3	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-
V	89	129	28	14	-	1	630	184	31	15	-	1	12	1	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-

Tabelle 6 MLU - Werte, "type/token ratio" und der prozentuale Anteil der
Ein- bis Mehrwortäußerungen

Simone Corpus	MLU	ty/to						ty(%)						to(%)						
		E	Z	D	V	F	M	E	Z	D	V	F	M	E	Z	D	V	F	M	
0,1	1,00	-	-	-	-	-	-	100	-	-	-	-	-	100	-	-	-	-	-	-
0,2	1,00			-	-	-	-	100	-					100	-					
0,3	1,00	-	-	-	-	-	-	100	-					100	-					
0,4	1,00	-	-	-	-	-	-	100	-					100	-					
0,5	1,00	-	-	-	-	-	-	100	-					100	-					
0,6	1,00	-	-	-	-	-	-	100	-					100	-					
0,7	1,00	-	-	-	-	-	-	100	-					100	-					
0,8	1,00	-	-	-	-	-	-	100	-	-				100	-	-				
0,9	1,013	-	-	-	-	-	-	95	5	-				95	1	-				
0,10	1,00	-	-	-	-	-	-	100	-	-				100	-	-				
0,11	1,01	-	-	-	-	-	-	96	4	-				99	1	-				
0,12	1,00	-	-	-	-	-	-	100	-	-				100	-	-				
I	1,008	0,13	1,00	-	-	-	-	94	6	-				99	1	-				
I,1	1,06							90	10	-				94	6	-				
I,2	1,06							83	17	-				94	6	-				
I,3	1,04							89	11	-				96	4	-				
I,4	1,10							80	20	-				90	10	-				
II	1,09	0,17	0,68	0,67	-	-	-	75	24	1	-	-		93	7	-				
II,1	1,10							87	13	-	-	-		93	7	-				
II,2	1,19							69	30	1	-	-		80	20	-				
III	1,46	0,20	0,51	0,77	0,86	-	-	41	48	10	1	-		66	30	4	-	-	-	
III,1	1,83							54	34	10	2	-		62	27	10	1	-	-	
III,2	1,59							51	35	11	3	-		76	18	5	1	-	-	
III,3	2,19							43	29	23	4	1	-	57	24	16	2	1	-	
IV	2,12	0,35	0,46	0,74	0,83	0,8	-	51	25	17	6	1	-	69	20	8	2	1	-	
IV,1	2,04							28	34	21	9	6	2	61	22	10	4	2	1	
V	1,96	0,16	0,63	0,86	0,94	0,59	1,00	25	35	23	12	4	1	63	20	9	4	2	1	

Tabelle 7 MLU-Werte, "type/token ratio" und der prozentuale Anteil der
Ein- bis Mehrwortäußerungen.

Kerstin Corpus	MLU	ty/to						ty %						to %					
		E	Z	D	V	F	M	E	Z	D	V	F	M	E	Z	D	V	F	M
o,1	1,00							100	-					100	-				
o,2	1,18							60	40	-				68	25	-			
o,4	1,10							61	39	-				90	10	-			
o,5	1,40							41	44	14				67	28	6	-		
o,6	1,03							95	5	-	-			97	3	-	-		
o,7	1,34							53	35	6	6	-		74	20	4	2	-	
o,8	1,28							58	31	8	2	-		79	15	3	2	-	
o,9	1,23							56	33	10	2	-		81	16	3	-	-	
I	1,08	0,07	0,62	1,00	-	-	-	58	33	8	-	-		93	6	1	-	-	
I,1	1,17							53	28	15	4	-		88	8	3	1	-	
I,2	1,07							75	18	5	2	-		94	5	1	-	-	
II	1,09	0,10	0,86	1,00	1,00	-	-	60	31	8	2	-		93	6	1	-	-	
II,1	1,24							50	29	18	4	-		84	10	5	-	-	
III	1,14	0,10	0,65	0,82	0,70	-	-	56	32	9	4	-		90	8	2	1	-	
III,1	1,12							63	30	7	-	-		90	8	2	-	-	
IV	1,36	0,13	0,59	0,91	1,00	1,00	-	37	48	12	3	-	-	75	21	3	1	-	-
IV,1	1,39							37	40	18	4	-	1	72	20	6	1	-	-
V	1,37	0,14	0,70	0,90	0,93	-	1,00	34	49	11	5	-	-	73	22	4	2	-	-

Entwicklungstendenzen in der Sprache der Kinder. Bei Simone nimmt der prozentuale Anteil der Einwort-Äußerungen stetig ab, außer bei IV, ab II nehmen Zweiwort-Äußerungen zu, und fallen ab IV wieder ab, ab III nehmen Dreiwort-Äußerungen und danach Vier- und Fünfwort-Äußerungen stetig zu. Für Kerstin zeigen die Angaben, daß der Anteil der Einwort-Äußerungen stetig abnimmt, die Mehrwort-Äußerungen aber nicht so stetig zunehmen wie bei Simone. Für die Mehrwort-Äußerungen in den frühen Aufnahmen Kerstins gelten die bereits erwähnten Einschränkungen. Simones Werte der "type/token-ratio" nehmen für Einwort-Äußerungen stetig zu, darin drückt sich der anwachsende Wortschatz Simones aus, und fallen bei V wieder ab. Bei Simones Werten der "type/token-ratio" für Syntaktische-Äußerungen, und Kerstins "type/token-ratios" scheinen Faktoren durchzuschlagen, die an dieser Stelle nicht kontrolliert werden können.

4. Semantische Funktionen von Einwort-Äußerungen

4.1. Einleitung

Am Beginn der Sprachentwicklung von Kindern liegt eine Phase in der diese ausschließlich Einwort-Äußerungen produzieren. Diese Phase reicht von den ersten verständlichen Worten des Kindes gegen Ende des ersten Lebensjahres bis zur Emergenz von syntaktischen Konstruktionen in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres. Dabei kann sich Beginn und Dauer dieser Stufe bei verschiedenen Kindern um einige Monate verschieben.

In der neueren Spracherwerbsforschung ist die Einwortphase in der Sprachentwicklung der Kinder zunächst nicht beachtet worden, da das Hauptinteresse der Spracherwerbsforschung der 60er Jahre unter dem Eindruck der Theorie der generativen Transformationsgrammatik darin bestand, durch syntaktische Beschreibungen Grammatiken für die frühe Kindersprache zu formulieren; und damit wurde bei der Phase der Zwei- und Dreiwort-Äußerungen der Kinder angesetzt (1).

In den älteren Spracherwerbsuntersuchungen (2) seit der umfassenden Monographie "Die Kindersprache" von Stern/Stern (1907) wurden die Einwort-Äußerungen der Kinder meistens einerseits nach Wortklassen der Erwachsenen-Grammatik klassifiziert, da angenommen wurde, daß die Hauptleistung dieser Entwicklungsphase in der Erweiterung und Ausdifferenzierung des Wortschatzes des Kindes besteht. Ein Hauptinteresse dieser Untersuchungen war daher, Umfang und Entwicklung des kindlichen Lexikons zu beschreiben. Andererseits wurden die Einwort-Äußerungen als "Einwort-Sätze" oder "Holophrasen" bezeichnet, da angenommen wurde, daß diese einen Satz repräsentieren, und für einen vollständigen Gedanken stehen.

(1) Vgl. Kap. 5, S. 114ff.

(2) Eine Zusammenfassung der älteren Untersuchungen über Einwort-Äußerungen geben Greenfield/Smith (1976), S. 17-28.

Das Problem der Charakterisierung der Einwort-Äußerungen als Holophrasen durchzieht noch die neueren Untersuchungen zur Einwort-Phase der Kinder. Zwar ist übereinstimmend festgestellt worden, daß Einwort-Äußerungen mehr bedeuten, als sie aktuell durch verbale Elemente ausdrücken, aber die Interpretation dieses Tatbestandes und seine angemessene linguistische Beschreibung ist strittig geblieben. Dabei spiegeln die unterschiedlichen Ansätze zur Analyse von Einwort-Äußerungen am Beginn der 70er Jahre den damaligen Streit um die syntaktische, semantische oder kognitive Basis der Grammatik in der theoretischen Linguistik (1) und der Psycholinguistik (2); und in der Spracherwerbsforschung (3) den Beginn von semantischen Analysen der frühen Zwei- und Dreiwort-Konstruktionen der Kinder, mit dem Interesse die diesen zugrundeliegenden kognitiven Voraussetzungen aufzuklären, wieder.

Ein Resultat dieses Interesses an Semantik und zugrundeliegenden kognitiven Funktionen war, daß die Ursprünge der frühen Grammatik in Untersuchungen zur Einwort-Phase der Kinder zum Gegenstand von Analysen der Spracherwerbsforschung wurden.

Mc Neill (1970) hat behauptet, daß das Kind von Anfang an syntaktische Tiefenstrukturen produziert, die von syntaktischen Oberflächenstrukturen verschieden sind, und daß das Wissen von zugrundeliegenden syntaktischen Relationen angeboren ist. Entsprechend nimmt Mc Neill in Bezug auf Einwort-Äußerungen (1970, S. 20 ff.) an, daß, obwohl Kinder am Beginn ihrer Sprachentwicklung lediglich Einwort-Äußerungen produzieren, sie damit vollständige Sätze ausdrücken. In der Einwort-Äußerung wird demnach bloß eine Konstituente einer zugrundeliegenden abstrakten Repräsentation des entsprechenden vollständigen Satzes ausgedrückt. Diese zugrundeliegenden Repräsentationen enthalten abstrakte syntaktische Kategorien und Relationen, von denen das Kind ein angeborenes Wissen hat.

(1) Vgl. Chomsky (1972), Postal (1971) und für neueste Entwicklungen Leuninger (1979)

(2) Vgl. Bever (1970)

(3) Vgl. Kap. 5, S. 114 ff.

Diese nativistische Position Mc Neill's ist inzwischen so kritisiert worden, daß sie in der Spracherwerbsforschung nicht mehr ernst genommen wird (1). Es gibt einfach keinen Grund, anzunehmen, daß ein Kind, das gerade erst dabei ist, seine Umwelt in den grundlegendsten Terms, wie etwa des permanenten Objekts, zu organisieren, über ein abstraktes Wissen von zugrundeliegenden syntaktischen Kategorien und Relationen verfügen sollte. Mc Neill (1974) vertritt diese Position auch selbst nicht mehr und nimmt inzwischen an, daß der frühe Spracherwerb als graduelle Interiorisierung von sensomotorischen Handlungsschemata, wie sie von Piaget analysiert worden sind, zu betrachten ist.

Während Mc Neill (1970) bei der Beschreibung der frühen Kindersprache vom Modell der generativen Syntax ausgegangen war, haben Antinucci/Parisi (1973) Analysen nach dem Modell der generativen Semantik durchgeführt (2).

Antinucci/Parisi (1973) haben ein Italienisch lernendes Kind im Alter von 15 bis 19 Monaten beobachtet und gezeigt, wie die Bedeutung von Einwort-Äußerungen des Kindes mit einem exzessiven Formalismus repräsentiert werden kann, ohne dabei aber die psychologische Validität der komplexen semantischen Strukturen zu erläutern, die sie den Äußerungen des Kindes unterstellen (3). Antinucci/Parisi haben damit lediglich abstrakte und äußerst mächtige Strukturbeschreibungen aus der generativen Semantik entliehen, mit denen ebensogut eine große Menge von Sätzen beschrieben werden könnte, die das Kind noch nicht produzierte. Als das von ihnen untersuchte Kind, Claudia, etwa da (= dare = geben) sagte, als sie ihrer Mutter etwas gab, haben Antinucci/Parisi diese

(1) Vgl. Bowerman (1973) S. 160 ff., Bloom (1973) S. 27 ff., Brown (1973) S. 95 ff.

(2) Vgl. zu diesen Versionen der generativen Transformationsgrammatik Chomsky (1972), Postal (1971) sowie Leuninger (1979)

(3) Vgl. die Kritik von Schlesinger (1974)

Äußerung mit einer zugrundeliegenden semantischen Konfiguration versehen, die drei atomare Prädikate und drei weitere offene Stellen für Variablen enthält. Greenfield/Smith (1976, S. 204 f.) stellen fest, daß diese Struktur nun überhaupt nichts über die Sprache des Kindes sagt, sondern lediglich darüber, was Antinucci/Parisi für die semantische Struktur des Verbs "geben" halten; sie erklärt aber nicht, warum Claudia nicht z.B. "erinnern" sagt; dies hätte nach Postal's (1971) Analyse von "remind" sogar noch eine formal einfachere Struktur. Antinucci/Parisi (1973) haben einfach kognitive Strukturen in logischen Strukturen abgebildet, ohne auch nur die geringste Evidenz dafür beizubringen, daß das Kind über einen derartig mächtigen abstrakten Mechanismus verfügt (1).

Bloom (1973) hat in der neueren Spracherwerbsforschung eine erste umfangreichere longitudinale Analyse von Einwort-Äußerungen vorgelegt, die es auch ermöglicht hat, entwicklungs-mäßige Veränderungen im Gebrauch von unterschiedlichen Einwort-Äußerungen festzustellen. Bloom hat Tagebuchaufzeichnungen ihrer Tochter Allison gemacht, die sie mit dem Vorkommen ihrer ersten Worte mit 9 Monaten begann und bis zum Gebrauch von Sätzen mit 22 Monaten fortführte; und zusätzlich in Intervallen vier 40-minütige Viedoaufnahmen als Allison 16 Monate und 3 Wochen bis 22 Monate alt war gemacht, die mit den entsprechenden Kommentaren zum Kontext transkribiert wurden. Diese Viedoaufnahmen stellen Blooms Hauptdatenbasis dar, auf die sich ihre Untersuchung bezieht. Der Gegenstand ihrer Untersuchung ist damit in erster Linie die spätere Phase der Stufe der Einwort-Äußerungen. Bloom (1973) hat in ihrer Untersuchung Veränderungen im Gebrauch von Einwort-Äußerungen beobachtet und in Relation zum nicht-sprachlichen Verhalten und zum Kontext analysiert. Dabei hat Bloom festgestellt, daß die unterschiedlichen Worte, die Allison gebrauchte, und die Art in der sie sie verwendete, Funktionen

(1) Bates/Camaioni/Volterra (1976) haben sogar vorsprachliche Signale des Kindes nach einem Ansatz, der Antinucci/Parisi folgt, mit noch komplexeren Strukturbeschreibungen formalisiert.

ihrer zugrundeliegenden kognitiven Entwicklung zu sein scheinen. Bloom argumentiert, wie Sinclair (1970), daß die Worte, die im zweiten Jahr gebraucht werden, direkt die organisierenden Aktivitäten des Kindes reflektieren, die den von Piaget (1950) beschriebenen Stufen der sensorischen Entwicklung entsprechen. So stellt Bloom etwa fest, daß bei Allison in der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres der Gebrauch von relationalen Termen wie more und there überwiegt, während nominale Formen, oder die Referenz auf Klassen von Objekten erst mit dem Erreichen der Objektkonstanz in der zweiten Hälfte des zweiten Jahres überwiegend gebraucht werden. Bloom's (1973) Position ist also, daß der Spracherwerb der Kinder eine zugrundeliegende kognitive Basis hat; und sie weist daher die Auffassung von "Holophrasen" oder "Einwort-Sätzen" entschieden zurück:

the emergence of grammar towards the end of the second year derives from and depends upon an underlying COGNITIVE basis. In short, children using single-word utterances know little if anything about sentences, but they have begun to know considerably more about the world of objects, events, and relations. (S. 31)

Bloom unterscheidet scharf zwischen linguistischen und kognitiven Kategorien:

the important distinction for the child's learning language is more likely between LINGUISTIC categories, categories that are dependent on semantic and syntactic specification of relationship - on the one hand, and COGNITIVE categories on the other hand, which are dependent on the mental representation of experience. (S. 31).

Bloom argumentiert, daß Kinder in ihren ersten zwei Lebensjahren die Welt in Terms bestimmter konzeptueller Relationen wahrnehmen und organisieren, die nicht linguistisch sind. Blooms Schlußfolgerung ist daher:

Single-Word Utterances are not Sentences (S. 32)

Nach Blooms Ansatz sind also Kinder in der Einwort-Phase, obwohl ihnen bestimmte Relationen in der Erfahrung bewußt sind, unfähig, solche Erfahrung linguistisch zu kodieren; dies wird erst mit den ersten Zweiwort-Konstruktionen der

Kinder möglich. Zur Erklärung des Übergangs von Einwort-Äußerungen zur Syntax hat Bloom zwei linguistische Induktionen angegeben, und zwei Typen von Sequenzen von Einwort-Äußerungen ("chained successive utterances" und "holistic successive utterances") identifiziert, die im Entwicklungsprozeß zur Emergenz der Grammatik führen. Darauf werde ich später zurückkommen (1). Bloom's Untersuchung hat damit bereits gezeigt, daß die Entwicklung in der Einwort-Phase der Kinder nicht lediglich in lexikalischer Akkumulation besteht (2).

Greenfield/Smith (1976) haben bisher die umfassendste und intensivste Analyse der Einwort-Phase vorgelegt (3). Im Gegensatz zu Bloom (1973) entwickeln sich nach Greenfield/Smith's Analyse semantisch-grammatische Relationen in der Einwort-Phase der Kinder. Greenfield/Smith betrachten den Situationskontext als eine semantische Struktur, den die Kinder als strukturierenden Rahmen verwenden, in dem die einzelnen Worte systematisch mit nicht-verbalen Elementen der Situation verknüpft werden, und der im Laufe der Entwicklung gradweise mit verbalen Formen ausgefüllt wird:

If the child is signaling semantic relations, one element at a time, before she has the ability to combine words, this is evidence that nonverbal events - the child's actions and perceptions - are being structured in terms of the semantic functions of Agent, Objekt, Location, etc. and that words are being used in such a cognitive-perceptual-action frame work from the outset. (S. 30)

In späteren Zweiwort-Äußerungen werden dann Elemente ausgedrückt, die bei den selben semantischen Funktionen von frühen Einwort-Äußerungen in der Situation enthalten waren. Nach Greenfield/Smith sind also die vorhandenen perzeptuellen- und Handlungsschemata des Kindes die Basis für spätere linguistische Strukturen.

(1) Vgl. Kap. 8, S. 191ff.

(2) Ka. Nelson (1973) und Braunwald (1978) haben Untersuchungen zur lexikalischen Entwicklung am Anfang der Einwort-Phase durchgeführt.

(3) Ergebnisse dieser Untersuchung werden seit 1970 in der Literatur berichtet, und seit 1972 nach einem unveröffentlichten Manuskript zitiert.

Greenfield (1978) hat gegen Mißverständnisse betont, daß ihr Ansatz nicht der holophrastischen Ansicht von Einwort-Äußerungen, daß diese irgendwie Sätze enthalten, entspricht. Kinder können vielmehr darum auf der Einwort-Stufe semantische Relationen ausdrücken, weil einzelne Worte mit nicht-verbalelementen wie Gesten, Handlungen, Objekten und Intonation systematisch kombiniert werden. Diese Kombinationen kommen vor, weil einzelne Worte von Anfang an in einen kognitiv-perzeptuellen Handlungsrahmen eingesetzt sind.

Während Bloom (1973) entsprechend ihrer scharfen Unterscheidung zwischen linguistischen und kognitiven Kategorien festgestellt hat, daß Kinder auf der Einwort-Stufe zwar konzeptuelle Relationen ausdrücken, aber keine semantischen (1), haben Greenfield/Smith (1976) kontrastierend dazu den Term "semantisch" verwendet

to express the meaning relation between a single word and a cognitive representation of real-world events. (S. 213)

Greenfield/Smith (1976, S. 213 ff.) stellen fest, daß dies zunächst nur ein terminologischer Unterschied zu Bloom ist, der aber auf einer tieferen Ebene eine theoretische Differenz ausdrückt. Bloom's Diktion enthält nämlich die Auffassung von zwei unterschiedlichen, aber parallelen Strukturebenen, einer kognitiven und einer linguistischen. Dagegen geben Greenfield/Smith zu bedenken:

But how can the organization and representation of perceived reality constitute the cognitive underpinnings of language if the two structures are entirely separate? (S. 214)

(1) The terms SEMANTIC and CONCEPTUAL are used here with the intention of distinguishing between the meanings of particular words or the meaning relations between words (SEMANTICS) and the underlying cognitive structures (CONCEPTS or thoughts) that represent the relations among persons, objects and events in the world. (Bloom (1973) S. 21 Fn.)

Greenfield/Smith's Position dazu ist:

that the single word utterance is a functional part of the cognitive organization of a particular referential situation. Accordingly, we have used the term semantic function to indicate the structural point at which the child's word is a part of the cognitive structure of an event, we are saying something about how nonverbal cognitive organization is used in the language learning process. (S. 214)

Greenfield/Smith sind durch diese nicht globalen, sondern Entwicklungsstand-spezifischen Annahmen zu gehaltvolleren Analysen der frühen Sprachentwicklung gelangt, und konnten Entwicklungsabfolgen identifizieren (z.B. früher referierender Ausdruck mama, um eine Person zu benennen, und spätere unterschiedliche Prädikationen, wenn einmal mama von einem Objekt gesagt wird, das der Mutter gehört, oder wenn ein andermal durch mama eine Puppe als Mutter bezeichnet wird).

Greenfield/Smith weisen auch darauf hin, daß Bloom selber ihre restriktive Charakterisierung von Einwort-Äußerungen nicht durchhalten kann. Bloom hatte lediglich zwischen "substantive words", die Entitäten bezeichnen, von denen aber nicht angenommen wurde, daß sie relational verwendet werden könnten, wenn sie einzeln und nicht in Sequenzen von Einwort-Äußerungen vorkommen, und "function forms" (wie gone, more und up) unterschieden, die Bloom als inhärent relational bezeichnet hat, auch wenn sie einzeln vorkommen. Bloom muß damit implizit annehmen, daß diese Worte, die keine Entitäten bezeichnen, in Relation zu Objekten, Personen und Ereignissen gebraucht werden, selbst wenn sie als einzelne Einwort-Äußerungen vorkommen. Es läßt sich hinzufügen, daß Bloom selber, entgegen ihrer Diktion, negative Einwort-Äußerungen durch unterschiedliche semantische Funktionen charakterisiert hat (1973, S. 89 ff.).

Greenfield/Smith (1976) haben dagegen ein einheitliches Schema zur Kategorisierung von Einwort-Äußerungen entwickelt, und auch plausiblere Annahmen zum Beginn der

Sprachentwicklung der Kinder in der Phase der Einwort-Äußerungen formuliert. Greenfield (1978) hat die Annahme, daß an diesem Punkt der Entwicklung zwei separate Strukturebenen, eine kognitive und eine linguistische, im Kind existieren (1), nocheinmal entschieden zurückgewiesen, und konträr dazu angenommen:

that there is a single cognitive organization underlying both linguistic and nonlinguistic modes of expression and understanding. This organization makes possible the beginnings of language where a single word is a functional part of the nonlinguistic or conceptual organization of a particular speech act in a referential situation. As development proceeds, the linguistic aspects of structure become able to function in a more autonomous fashion. (S. 348)

Unterschiedliche Strukturen zwischen Sprache und anderen Formen der Kognition entstehen danach erst im Laufe der Entwicklung in einem Prozess der Differenzierung.

Greenfield/Smith (1976) haben die Sprachentwicklung von zwei Kindern, Nicky und Matthew, in der Einwort-Phase untersucht, und die Entwicklungssequenz von semantischen Funktionen rekonstruiert. Greenfield/Smith's Daten bestehen aus Tagebuchaufzeichnungen vom 8. bis 22. Lebensmonat der Kinder, mit denen neue kritische Entwicklungen mit Beschreibungen des entsprechenden Kontextes festgehalten wurden, und aus ca. 9 Tonbandaufnahmen pro Kind von ca. zwei- bis vierstündiger Dauer, als Nicky 18 bis 24 und Matthew 12 bis 22 Monate alt war. Diese Aufnahmen, die mit entsprechenden Kommentaren zum Verhaltens- und Situationskontext transkribiert worden sind, werden von Greenfield/Smith in Ausschnitten in einem bestimmten Format, das ihrem Beschreibungsverfahren entspricht, präsentiert.

Greenfield/Smith (1976) haben zur Analyse der kognitiven Struktur der Einwort-Äußerungen der Kinder die "method of rich interpretation", von ihnen "method of expansion"

(1) wie sie auch von Schlesinger (1974) und Dore (1975) angenommen werden

genannt, angewandt; und die semantischen Funktionen von Einwort-Äußerungen in Korrespondenz zu den Kasus-Termen in Fillmore's Kasusgrammatik bestimmt (1).

Ich knüpfe in der folgenden Analyse der Einwort-Äußerungen von Simone und Kerstin an Greenfield/Smith's Untersuchung an, erläutere zunächst die Methode der reichhaltigen Interpretation, bestimme sodann die semantischen Funktionen, die Simone und Kerstin in ihren Einwort-Äußerungen ausdrücken, um schließlich zu Aussagen über die Produktivität und die Entwicklungssequenz der einzelnen semantischen Funktionen bei den Kindern zu gelangen.

4.2. Die Methode der reichhaltigen Interpretation

Brown (1973) hat die Bezeichnung "method of rich interpretation" eingeführt, um das Verfahren zu bezeichnen, mit dem die den frühen Kinder-Äußerungen zugrundeliegenden semantischen Intentionen vom Spracherwerbsforscher, ausgehend von der Kinder-Äußerung und den Situationskontext berücksichtigend,

(1) Ingram (1971) hat mit einer Version von Fillmore's Kasusgrammatik einige Einwort-Äußerungen semantisch beschrieben, ohne aber dabei eine Unterscheidung zwischen zugrundeliegender kognitiver Struktur und deren Ausdruck in sprachlicher Form zu machen.

Schlesinger (1974) hat ein Beschreibungsmodell mit semantischen Rollen vorgeschlagen, das Fillmore's Kasusgrammatik ähnelt; darin enthält die semantische Repräsentation lediglich die semantische Rolle des sprachlich ausgedrückten Teils der Äußerung, während der Rest der Situation auf einer kognitiven Ebene repräsentiert werden soll. Schlesinger hat allerdings keine weiteren empirischen Analysen durchgeführt.

Rodgon (1976) hat Einwort-Äußerungen noch als Holophrasen analysiert, und als Ausdruck von komplexen zugrundeliegenden linguistischen Strukturen betrachtet.

rekonstruiert werden können (1). Diese Methode leitet sich aus dem Verfahren ab, das Eltern in der Interaktion mit ihren Kindern schon immer und alltäglich anwenden; nämlich die Bedeutung der Äußerung des Kindes aus ihrem Gebrauch in einem organisierten verbalen und nicht-verbalen Kontext zu erschließen. Diese Bedeutungsinterpretation kann durch einen Satz ausgedrückt werden, der dann eine Expansion der Äußerung des Kindes darstellt. Greenfield/Smith (1976, S. 44) nennen diese Methode daher auch "method of expansion".

Das "method of rich interpretation" genannte Verfahren ist zuerst von Bloom (1970) und Bowerman (1973) bei der Untersuchung von Zwei- und Dreiwort-Äußerungen der Kinder angewandt worden. Bloom (1970) hat z.B. beobachtet, daß ein von ihr untersuchtes Kind, Kathryn, die gleiche Äußerung, mommy sock, in zwei verschiedenen Situationen mit klar unterscheidbaren Bedeutungen gebrauchte; nämlich einmal als sie auf einen Strumpf ihrer Mutter verwies, und ein anderes mal als ihre Mutter ihr einen Strumpf anzog. Durch die Methode der reichhaltigen Interpretation lassen sich nun bei Berücksichtigung des Kontexts die verschiedenen zugrundeliegenden Strukturen der Äußerungen als possessive versus Subjekt-Objekt Relation charakterisieren.

Das "method of rich interpretation" oder "method of expansion" genannte Verfahren läßt sich auch auf die Einwort-Äußerungen der Kinder anwenden. Wir betrachten dazu die folgenden Beispiele:

(1) S I (19;3/1,008)

(hat M gehört und
schaut zur Tür)

mama -

mama -

mama -

M: (spült in der Küche)

Ja, sofort! Ich komm sofort!

Ja, ja!

Sofort!

(1) Brown (1973, S. 63), dazu: Miller (1976, S. 74 ff.)

(2) S 0,6 (18;1/1,00)

(schlägt auf M's Hand)

au`

mami`

M: Ah, mit beiden Händen sogar!
Hau mir mal feste auf die
Hand! Hau mal feste!
Ah! Feste, feste! (lacht)
Jetzt hau ich auch.
Feste. Feste. Oh.

Au. Ma: (...)

Ja, du willst deine Mami
haun, nich?

(3) S 0,9 (19/1,013)

(setzt sich auf das
Dreirad)

heile`++

heile`+

(an S's Dreirad fehlt ein Rad)
(babbelt auf "heile")

mama`

M: Oi.

Heile machen?

Mama macht's dir heile. Ne?

(steckt das Rad drauf)

In (1) verlangt Simone mit mama` nach ihrer Mutter, die sich in einem anderen Zimmer befindet, und Simones Äußerung so interpretiert, daß sie zu ihr kommen soll ("Ja, ich komm sofort!"); mama` ist hier volitionales Objekt. In (2) sagt Simone mami` als sie ihrer Mutter auf die Hand schlägt, die sie dazu ermuntert hatte ("Hau mir mal feste auf die Hand!"); mama` ist hier Rezipient einer Handlung (Dativ). In (3) sagt Simone mama` als ihre Mutter ein Rad an ihr Dreirad steckt, das daran fehlt; mama ist hier Akteur einer Handlung (Agent). Die einzelnen semantischen Funktionen werden im nächsten Abschnitt (4.3.) ausführlich bestimmt. Diese Bestimmungen der verschiedenen semantischen Funktionen beruhen auf der Interpretation der Äußerung des Kindes mit Berücksichtigung aller verfügbaren sprachlichen und nicht-sprachlichen Hinweise des Kontexts, die in diesen Fällen auch von der Mutter vorgenommen wird.

Greenfield/Smith (1976) haben diese Methode der reichhaltigen Interpretation "method of expansion" genannt, und als grundlegende Methode der Interpretation der Einwort-Äußerungen angewandt. Greenfield/Smith rechtfertigen diese Methode, die zunächst subjektiv arbiträr erscheinen könnte, theoretisch:

When a child uses a word, he uses it within a very definite situational context. Likewise, an adult attempting to interpret the child's speech relies on cues from that context to arrive at his or her interpretation. (S. 44)

und formulieren fünf Grundannahmen, die für eine angemessene Interpretation durch Expansion vorausgesetzt werden müssen:

First, we assume that the child distinguishes entities and relations. Entities are "point-at-ables", or things; relations are actions and states that cannot be pointed at but can be predicated of entities. (S. 44)

Kerstin sagt in Corpus 0,7 etwa balla` als sie auf einen Ball zeigt, und Simone sagt in 0,10 zu als sie ein Buch zuschlägt, und in 0,8 zu` als sie ein Buch zugeschlagen hat; bei der Klassifikation wird angenommen, daß Kerstin hier mit balla auf ein Objekt verweist, und Simone mit zu eine Handlung bzw. einen Zustand (Action oder State) bezeichnet.

Second, we assume that the child distinguishes animate from inanimate entities. This assumption is involved in distinguishing an Object from an Agent, for instance. (S. 45)

Kerstin sagt in I etwa auf` als sie in eine offene Kassette schaut, und Simone in I ab als sie dabei ist, von ihrem Schaukelpferd zu steigen; die erste Äußerung wird daher als State (Zustand) eines Objekts, und die zweite als Action (Handlung) eines Agent klassifiziert.

Third, we assume that the child's gestures and orientation, particularly pointing and reaching, indicate important elements of the situation. (S. 45).

Kerstin hatte etwa im oben bereits zitierten Fall auf einen Ball gezeigt und mit fallender Intonation balla´ gesagt; diese Äußerung wird daher als Indikatives Objekt klassifiziert. Simone sagt dagegen in I wiederholt mit gleichbleibender Intonation bonbon¯ als sie mit der Hand in der Badewanne ihr Bonbon sucht, das ihr entglitten war; diese Äußerung wird daher als Volitionales Objekt klassifiziert. Es wird also angenommen, daß durch sprachliche und nicht-sprachliche Merkmale und Verhaltensweisen, wie etwa Intonation, klagen, greifen-nach, zeigen-auf, der Modus der Äußerung ausgedrückt wird. Diese Merkmale können kombiniert werden, und durch Wiederholung kann zusätzlich etwa die Intensität der Volition verstärkt werden.

Viertens nehmen Greenfield/Smith (1976, S. 45) an, daß die Erfahrung des Erwachsenen mit dem phonologischen System eines einzelnen Kindes zu einem angemessenen Urteil darüber beiträgt, welches Wort das Kind gerade zu sagen versucht; und fünftens, daß ein Element, das einem Item des Vokabulars des Erwachsenen phonetisch ähnelt, auch in einer semantischen Beziehung zu diesem steht, obwohl der Referenzbereich des Wortes des Kindes mit dem eines Erwachsenen häufig nicht identisch ist.

Zur Bestimmung der semantischen Funktionen der Einwort-Äußerungen des Kindes werden also alle verfügbaren Hinweise, wie Intonation, Gesten, Struktur der Situation, und fortlaufender Handlungskontext verwendet. Die Interpretation kann sich dabei weiter auf den verbalen Kontext der Äußerung stützen, und zwar sowohl in Bezug auf vorausgehende und folgende Äußerungen des mit dem Kind interagierenden Erwachsenen, als auch in Bezug auf vorausgehende und folgende Äußerungen des Kindes selbst. In den Beispielen (1) bis (3) etwa enthalten die Äußerungen der Mutter die entsprechenden semantischen Funktionen von Simone's mama. In (2) und (3) produziert Simone zudem in den Sequenzen vorausgehende Einwort-Äußerungen, die die entsprechenden in der

Situation vollzogenen Handlungen spezifizieren, nämlich in (2) au (ihr Ausdruck für "aua-machen", "weh-tun"), und in (3) heile (ihr Ausdruck für "heile-machen", "ganz-machen"), in Bezug auf die mama Rezipient bzw. Aktor ist. In nicht-dialogischen Situationen kann die Bestimmung der semantischen Funktionen sich auf den Handlungskontext beziehen, und durch Sequenzen von Einwort-Äußerungen des Kindes unterstützt werden, ohne daß entsprechende sprachliche Interpretationen des mit dem Kind interagierenden Erwachsenen vorliegen. In (4) etwa werden in einer Sequenz drei verschiedene Elemente der Situation von Simone durch Einwort-Äußerungen spezifiziert:

(4) S II (21;2/1,09)

Ma: (raucht eine Zigarette)

(streckt Ma den
Yoghurtbecher hin)

(schüttet Asche in den
Yoghurtbecher)

(schaut in den
Yoghurtbecher)

baba` (=Schmutz, Asche etc.)

rein` (schaut Ma und seine
Zigarette an)

(...)

becher`+ (versucht den Becher
auf Ma's Bauch zu
stellen)

rein` (schaut auf Ma's
Zigarette)

Simone benennt in dieser Sequenz von Einwort-Äußerungen zunächst das Objekt baba (ihr Ausdruck für Schmutz, Asche u.ä.) und spezifiziert darauf die Handlung mit rein, womit sie ihren Vater auffordert, weitere Asche in den Yoghurtbecher, den sie ihm hingehalten hat, von seiner Zigarette zu schnippen, und mit der weiteren Äußerung becher spezifiziert Simone sprachlich die Lokation. Die Klassifikation von becher als Lokation wird weiter unterstützt durch die darauf von Simone mit rein wiederum ausgedrückte Handlungsaufforderung (der Vater soll Asche in den Becher rein-tun).

Diese Beispiele haben verdeutlicht, wie bei der Bestimmung der semantischen Funktionen der Einwort-Äußerungen durch die Methode der reichhaltigen Interpretation oder Methode der Expansion auf Elemente des nicht-sprachlichen und sprachlichen Kontexts Bezug genommen wird. Dagegen hat Bloom (1973, S. 133 ff.) die semantische Interpretation von Einwort-Äußerungen zurückgewiesen und angenommen, daß sich die "method of rich interpretation" erst auf syntaktische Zweiwort-Konstruktionen legitim anwenden läßt, da die Wortstellung einer Äußerung von überragender Bedeutung zur Validierung dieser Methode und der semantischen Interpretation sei (Bloom 1970, so auch Brown 1973). Greenfield/Smith (1976, S. 47 ff.) weisen aber darauf hin, daß Wortstellung allein gerade nicht hinreicht, um einer Konstruktion eine einzige zugrundeliegende Struktur zuzuweisen, wie Bloom's eigenes Beispiel mommy sock ja gezeigt hat (1). Um zwischen der possessiven und der Subjekt-Objekt Interpretation dieser Äußerung unterscheiden zu können, ist es notwendig auf semantische Information des aktuellen Kontexts zu rekurrieren. Die Wortstellung der Konstruktion gibt hier keinerlei Hinweise auf die unterschiedlichen Lesarten der Äußerung.

Bloom (1970, S. 13) und Brown (1973, S. 149) haben die "method of rich interpretation", die der Spracherwerbsforscher anwendet, den Expansionen, die die mit dem Kind interagierenden Erwachsenen in Bezug auf die Kinder-Äußerung produzieren, gegenübergestellt, und betont, daß die Methode der reichhaltigen Interpretation nicht den Expansionen der Eltern folgen könne, da sich diese Expansionen beliebig erweitern ließen:

Expanding the utterance "Mommy sock" would consist of supplying missing, but predictable, elements in a linear sequence and could conceivably continue indefinitely:

- (i) "Mommy" puts on my "sock",
 - (ii) "Mommy" is putting on my "sock" now,
 - (iii) I see that "Mommy" is putting on my "sock" ...
- (Bloom 1970, S. 13)

- (1) Bei Deutsch lernenden Kindern kann Wortstellung ein noch weniger vertrauensvoller Hinweis sein, da sie häufig variabel ist. Miller's (1976, S. 197 ff.) Ergebnisse zeigen, daß zwar eine Tendenz zu einer dominanten, aber keine fixe Wortstellung besteht.

Greenfield/Smith (1976, S. 47 f.) weisen darauf hin, daß in diesem zunächst plausibel erscheinenden Einwand übersehen wird, daß es in beiden Interpretationen einen großen Bereich der Übereinstimmung gibt. Die Expansionen, wie elaboriert sie auch sein mögen, enthalten nämlich übereinstimmende, zugrundeliegende semantische Relationen, die auch die entsprechende semantische Interpretation via "method of rich interpretation" enthält; so füllt in Bloom's Beispiel etwa mommy die Rolle von Agent, und sock die von Objekt in allen drei Expansionen aus. Greenfield/Smith (1976) haben erkannt, daß zur angemessenen Anwendung der Methode der reichhaltigen Interpretation durch den Erwachsenen via Expansion der Kinder-Äußerung, kein Wissen darüber, wie elaboriert die semantische Intention des Kindes genau ist, wenn es eine bestimmte Äußerung produziert, vorausgesetzt werden muß, da

For an expansion to reflect a valid semantic interpretation of an utterance, it is not necessary to assume complete identity of child and adult minds; all that is required is some sort of topological or relational correspondance between the two views of an event. (S. 46)

Und für die Klassifikation der Äußerungen der Kinder nach semantischen Funktionen geben Greenfield/Smith als Prinzip an, die geringst möglichen Inferenzen vorzunehmen:

What we are doing is assigning the minimal semantic structure necessary to account for the utterance and its interpretive context. While the child must have, in some sense, the total framework implied by the various aspects of a speech event, he need not have explicitly articulated all the parts: We are specifying the relation of the one part he has analyzed, the verbal part, to the whole by describing its point and mode of connection with the situational structure as a totality. Thus, from the point of view of the classification process, the rule is always to make the minimal possible inference. (S. 46)

Dieser Regel der minimalen semantischen Interpretation bin auch ich bei meiner Klassifikation der Einwort-Äußerungen Simone's und Kerstin's gefolgt. Simone sagt in I etwa raus als sie in der Badewanne sitzt und ihre Spielzeuge aus der

Wanne wirft; raus wird hier als "Aktion eines Objekt" klassifiziert, da die Äußerung die auf das Objekt gerichtete Handlung ausdrückt. Die semantische Funktion dieser Äußerung wird bei der Interpretation nicht noch zusätzlich durch einen Agent charakterisiert; obwohl Simone selbst hier Agent ist, spezifiziert ihre Einwort-Äußerung die aus der Handlung folgende Bewegung des Objekts: das Spielzeug fliegt aus der Wanne raus. Dagegen wird Simone's runter in 0,11, als sie von ihrem Hocker klettert, als "Aktion eines Agent" klassifiziert; hier encodiert Simone in ihrer Äußerung ihre eigene Bewegung, und nicht die des Hockers. Die semantischen Kategorien der Kasusgrammatik erlauben es, nur die notwendigen Elemente in der Expansion bei der Interpretation einer bestimmten Äußerung zu spezifizieren; sie werden in den nächsten Abschnitten (4.3., 4.4.) im einzelnen erläutert.

Bisher ist das Verfahren der reichhaltigen Interpretation oder Expansion lediglich als Methode zur Bestimmung der semantischen Funktionen der Äußerungen der Kinder betrachtet worden. In Kapitel 7 werde ich untersuchen, wie die mit den Kindern interagierenden Erwachsenen die "method of rich interpretation" faktisch anwenden, indem sie auf die Äußerungen des Kindes folgend Expansionen produzieren; und in Kapitel 8 soll untersucht werden, wie diese faktischen sprachlichen Interpretationen der Eltern für die Kinder entwicklungsrelevant in Dialog-Sequenzen involviert sind, die den Fortschritt von Einwort-Äußerungen zu Syntaktisch-semantischen Konstruktionen in der Sprachentwicklung der Kinder mediatisieren.

4.3. Zur Definition der semantischen Funktionen

Seit Beginn der 70er Jahre hat sich in der neueren Spracherwerbsforschung die Einsicht durchgesetzt, daß der Erwerb der frühen Syntax ohne Berücksichtigung der Bedeutungen, die Kinder mit ihren Zwei- und Dreiwort-Konstruktionen ausdrücken, nicht adäquat erklärt werden kann (Bloom 1970, Bowerman 1973,

Miller 1976). Bowerman (1973) und Brown (1973) haben festgestellt, daß zur Beschreibung dieser Bedeutungen Fillmore's (1968) Kasusgrammatik besonders geeignet ist; die Zwei- und Dreiwort-Äußerungen der Kinder lassen sich dann nach semantischen Relationen zwischen Elementen wie "Agent + Object", "Possessor + Possessed" u.a. klassifizieren (1).

Kasus-Relationen können in der Oberflächenstruktur eines Satzes durch morphologische Elemente, Präpositionen, Wortstellung u.a. markiert sein. Darüber hinaus sind in Fillmore's (1968) Kasusgrammatik Kasus-Relationen als zugrundeliegende semantische Konzepte der Tiefenstruktur eines Satzes konzipiert, der auf der zugrundeliegenden Ebene in die grundlegendsten Komponenten "Proposition" und "Modalität" analysiert wird. Dabei besteht die zugrundeliegende Struktur eines Satzes "of a verb and one or more noun phrases, each associated with the verb in a particular case relationship" (S. 21). Die Modalitätskomponente enthält Elemente, die den ganzen Satz modifizieren, wie Negation, Modus, Aspekt, verschiedene Adverbien u.a., diese ist allerdings von Fillmore nicht weiter analysiert worden. Fillmore (1968, S. 24 - 25) umschreibt folgende Kasus:

Agentive (A), the case of the typically animate perceived instigator of the action identified by the verb.

Instrumental (I), the case of the inanimate force or object causally involved in the action or state identified by the verb.

Dative (D), the case of the animate being affected by the state or action identified by the verb.

Factitive (F), the case of the object or being resulting from the action or state identified by the verb, or understood as a part of the meaning of the verb.

Locative (L), the case which identifies the location or patial orientation of the state or action identified by the verb.

Objective (O), the semantically most neutral case, the case of anything representable by a noun whose role in the action or state identified by the verb

(1) Vgl. dazu Kap. 5, S. 114ff.

itself; conceivably the concept should be limited to things which are affected by the action or state identified by the verb. The term is not to be confused with the notion of direct object, nor with the name of the surface case synonymous with accusative.

Fillmore hat seine Liste von Kasus-Termen nicht als vollständig betrachtet, und sie ist in weiteren Arbeiten zur Kasustheorie erweitert und teilweise unterschiedlich konzipiert worden (1). In der Spracherwerbsforschung ist die Bestimmung der Kasus für die Zwecke der Beschreibung früher Kinder-Äußerungen modifiziert und erweitert worden.

Greenfield/Smith (1976, S. 13) haben auf die kognitiv-psychologische Perspektive hingewiesen, aus der Fillmore (1968) seine Kasusbegriffe bestimmt hat, die deren Verwendung bei der Analyse früher Kindersprache attraktiv gemacht hat. Fillmore leitet seine Liste der Kasus mit der Bemerkung ein:

The case notions comprise a set of universal, presumably innate, concepts which identify certain types of judgements about such matters as who did it, who it happened to, and who got changed. (S. 24)

Nach Greenfield/Smith (1976) ist es diese "Konkretheit" der Kasus-grammatischen Kategorien, die diese vor allen anderen grammatischen Beschreibungen der frühen Kindersprache besonders brauchbar macht (2). Die Kasusbegriffe lassen sich zu situationalen Termen in Beziehung setzen, wodurch die Kontinuität in der frühen grammatischen Entwicklung erfaßbar wird, ohne daß dem Kind die Verfügung über ein nicht zu rechtfertigendes Ausmaß an linguistischer Struktur unterstellt werden muß. Greenfield/Smith haben die vorzüglichen Eigenschaften der Kasus-Konzeption gerade für die Beschreibung der Einwort-Äußerungen am Beginn der Sprachentwicklung hervorgehoben:

(1) Vgl. dazu Miller (1976), S. 137 ff.

(2) Vgl. dazu Müller (im Druck)

Case terminology is, of course, ideally suited to one-word speech in which there is no sentence to which to relate a word. To call an isolated word an Agent is reasonable, provided that an action has occurred; to call it subject is ludicrous. If we are to discover structure in, rather than to impose structure on, child language, it is useful to have a descriptive system which allows separate treatment of each element in the situation. In that way, we can trace the gradual development of a linguistic structure without assuming the presence of the total structure from the outset. (S. 16)

Greenfield/Smith (1976) haben Fillmore's Schema in situationale Terme gefaßt, um dem Kind nicht mehr linguistische Intention zuzuschreiben, als durch dessen sprachlichen Ausdruck gerechtfertigt werden kann (1). Dabei wird dem Kind sowenig linguistische Struktur wie nötig unterstellt, und die sprachliche Äußerung zur weiteren verhaltensmäßigen oder linguistischen Struktur, die der Kontext der Äußerung bildet, in Beziehung gesetzt. Damit vermeiden Greenfield/Smith die Fehler von früheren Untersuchungen, in denen exzessive Strukturbeschreibungen der Kinder-Äußerungen vorgenommen wurden.

Greenfield/Smith haben folgendes Schema zur Analyse der Kinder-Äußerungen und des Situationskontexts, nach dem sie auch ihre Beispiele präsentieren, konstruiert:

The message has been divided into two major components, modality and event. The event corresponds to Fillmore's proposition, but may be represented wholly or in part by nonverbal elements. Just as Fillmore's proposition consists of a verb and one or more noun phrases, the simple event consists of a relation and one or more

(1) Der Unterscheidung zwischen Modalität und Proposition in Fillmore's Terms entspricht in etwa die zwischen "interpersonaler" und "ideationaler" Funktion in Halliday's (1975) funktionalem Ansatz, und zwischen "Primitive Force" und "Rudimentary Referring Expression" in Dore's (1975) "Primitive Speech Act"-Ansatz. In beiden Untersuchungen werden Listen von Funktionen bzw. Sprechakten von Einwort-Äußerungen aufgestellt, ohne Angabe von Kriterien nach denen eine Äußerung in eine Kategorie klassifiziert wurde, und nicht etwa in eine andere. Die Klassifikation der Kinder-Äußerungen nach Funktionen bzw. Sprechakten bleibt daher arbiträr.

entities. Sometimes, (...), the relation is implicit. The modality component corresponds to Fillmore's modality but may be expressed nonverbally. It includes all elements that modify the event as a whole. The most important and frequent modality element is the child's relation to the event; this is the mode or pragmatic function of the utterance. (S. 41)

Damit haben Greenfield/Smith ein Schema erstellt, nach dem sich die sprachlichen Äußerungen des Kindes in Verbindung mit dem Situationskontext in einem strukturellen Rahmen analysieren lassen. Für die Analyse der Einwort-Äußerungen der Kinder ist dabei besonders wichtig, daß Teile der Struktur sprachlich ausgedrückt werden können, und andere nicht-sprachlich in der Situation gegeben sind; dafür habe ich im vorigen Abschnitt bereits Beispiele angeführt.

Greenfield/Smith unterscheiden als Hauptmodalitäten, die Kinder in der Einwort-Phase ausdrücken, Volition und Indikativ. Volitionale Äußerungen lassen sich von indikativen durch standardisierte Intonation und Gesten unterscheiden. Volition kann etwa durch "Greifen-nach", und Indikation durch "Zeigen-auf" ausgedrückt werden. Allerdings sind die bisherigen Untersuchungen nicht zu eindeutigen Ergebnissen darüber gelangt, wieweit Kinder die Modalität der Einwort-Äußerungen systematisch durch unterschiedliche Intonationskonturen kennzeichnen. Tonkova-Yampol'skaya (1973) hat festgestellt, daß Kinder zwischen dem sechsten und siebenten Monat eine Intonationsstruktur wie die des Erwachsenen Indikativ, und um den siebenten Monat eine Intonationsstruktur ausbilden, die der emotionalen Aufforderung des Erwachsenen ähnlich ist. Menyuk/Bernholtz (1969) haben nachgewiesen, daß Erwachsene reliabel indikative, emphatische und interrogative Intonationsstrukturen für Einwort-Äußerungen unterscheiden können; und haben durch spektographische Analysen gezeigt, daß zugrundeliegende Frequenzkonturen die Basis für diese Unterscheidungen sind. Greenfield/Smith (1976, S. 52) berichten, daß Sylva solche spektographischen Untersuchungen von Einwort-Äußerungen von einem Kind ihrer Untersuchung, Matthew, durchgeführt

und festgestellt hat, daß Matthew zwei Intonationskonturen zum Ausdruck von Imperativ (Volition) und Indikativ verwendete. Bloom (1973) hat hingegen bei dem von ihr untersuchten Kind, Allison, festgestellt, daß sie zwar unterschiedliche Intonationskonturen produzierte, daß diese aber nicht systematisch nach einer entsprechenden deklarativen, emphatischen oder interrogativen Funktion klassifiziert werden konnten.

Miller (1976, S. 108 ff.) hat die terminalen Intonationskonturen der Kinder, auf die sich auch meine vorliegende Untersuchung bezieht, in fallend (´), gleichbleibend (¯) und steigend (˘) eingeteilt (1), und durch einen Intonationstest überprüft, der die Zuverlässigkeit der Beschreibung der terminalen Intonationskonturen und der entsprechenden Kodierung der Kinder-Äußerungen in den Transkripten belegt hat. Miller konnte weiter zeigen, daß eine Korrespondenz von terminalen Intonationskonturen und Typen illokutionärer Akte besteht; illokutionäre Handlungstypen wie Aufforderungen (Bitten), denen Greenfield/Smith's volitionaler Modus entspricht, können durch eine gleichbleibende, Beschreibungen (Kommentare) und Zustimmungen, denen Greenfield/Smith's indikativer Modus entspricht, durch eine fallende, und Ja/Nein-Fragen durch eine steigende Intonationskontur markiert werden. Allerdings involviert der erste Auftritt der interrogativen Intonation bei den Einwort-Äußerungen von Simone und Kerstin Aufforderungen, und drückt, wie eine Analyse des Kontexts zeigt, den volitionalen Modus aus. Dies ist auch von Greenfield/Smith (1976, S. 104) für den Ausdruck von volitionalen Objekten bei einem von ihnen untersuchten Kind, Nicky, festgestellt worden, deren erste Vorkommnisse mit interrogativer Intonation auftraten.

Greenfield/Smith (1976) haben in dem Schema, nach dem sie die Beziehung zwischen sprachlicher Äußerung des Kindes

(1) In dieser Form sind die terminalen Intonationskonturen der Äußerungen der Kinder in den Beispielen im Text und im Appendix markiert.

und Situationsstruktur analysieren, das einfache Ereignis (event) grundlegend als aus einer Relation und einer oder mehreren Entitäten bestehend betrachtet. Sie bestimmen dabei eine Entität als "any point-at-able object", und eine Relation als "any action, operation, or state that an entity may undergo" (S. 61). Diese Unterscheidungen in der Situationsstruktur setzen Greenfield/Smith zu Unterscheidungen von grammatischen Kategorien und von semantischen Funktionen in Beziehung:

The distinction between entity and relation is the most basic distinction to which the grammatical categories of noun and verb can be related. (...) The entities in an event structure can be conceptualized as fulfilling the various semantic functions parallel to Fillmore's cases-Agent, Object, Dative, and so forth. The relation in an event structure, an Action or a State, can be thought of as fulfilling the semantic function of the verb. (S. 62)

Greenfield/Smith haben damit die Elemente einer Situation in einem Framework konzipiert, das aus Entitäten und Relationen besteht, auf die sich die semantischen Funktionen der Kasusgrammatik beziehen lassen. Diese Unterscheidungen entsprechen den grundlegenden kognitiv-perzeptuellen Fähigkeiten des Kindes am Beginn der Sprachentwicklung. Greenfield/Smith verweisen auf Ergebnisse aus Untersuchungen zur Perzeption des Kleinkindes, die zeigen, daß Kinder in diesem Alter eine kognitiv-perzeptuelle Basis ausgebildet haben, auf der sie Ereignisse grundlegend nach der Entität-Relation Unterscheidung strukturieren. Bower (1965, 1966, 1967) hat gezeigt, daß Kinder schon sehr früh ihre Umgebung in Einheiten unterteilen, die Objekten und Entitäten korrespondieren, und Objekte von ihrer Bewegung dissoziieren. Bower (1971) hat weiter experimentelle Evidenz dafür beigebracht, daß Kinder die situationalen Rollen von Agent, Objekt, Lokation, Aktion usw. auf einem kognitiv-perzeptuellen Level identifizieren und unterscheiden können.

Bruner (1975) hat zudem für einen Isomorphismus von Handlungskategorien mit semantischen Funktionen der Kasusgrammatik argumentiert, und geltend gemacht:

that a concept of agent-action-object-recipient at the prelinguistic-level aids the child in grasping the linguistic meaning of appropriately ordered utterances involving such case categories as agentive, action, object, indirect object and so forth. (S. 17)

Die semantischen Funktionen der Kasusgrammatik stehen nach Bruner in Beziehung zu Elementen der Struktur der gemeinsamen Handlungen (joint action) von Eltern und Kindern in der frühen sozialisatorischen Interaktion (1). Sie beziehen sich universell auf "ACTIONS as carried out by AGENTS and having EFFECTS of particular KINDS in particular PLACES, etc." (S. 5)

Damit ist zumindest ansatzweise gezeigt, daß das Schema der semantischen Funktionen, nach denen die Kinder-Äußerungen klassifiziert werden, kein diesen bloß übergestülptes linguistisches Beschreibungssystem darstellt, sondern den perzeptuell-kognitiven Fähigkeiten des Kindes auf dieser Entwicklungsstufe und den Konzepten seiner frühen Umwelterfahrung entspricht.

Greenfield/Smith (1976) haben zur Klassifikation von Einwort-Äußerungen den Term "semantische Funktion" in Bezug auf die semantischen Relationen, die diese mit Elementen der Situation bilden, folgendermaßen spezifiziert:

The utterances in the corpus were classified according to the semantic functions of their verbally encoded elements. The notion of semantic function is based on the concept of a semantic relation. A semantic relation describes the relationship between two elements in an event, for example, the relation between Agent and Action. Each element plays a role or has a function in the event. In the Agent-Action relation, one function is that of Agent, the other is that of Action; clearly, neither function could exist without the other; each presupposes the total relation. While both elements of a relation must, therefore, be represented in the total structure of the speech event, the child himself encodes only one element at the single-word stage. Our term "semantic function" refers to the role of this one expressed word. (S. 49)

(1) Vgl. dazu Müller (im Druck)

Ich bin bei meiner Klassifikation von Simone's und Kerstin's Einwort-Äußerungen von Greenfield/Smith's Liste von semantischen Funktionen ausgegangen, habe diese aber dort verändert und erweitert, wo dies für meine Analyse erforderlich war, und um die Kontinuität der Entwicklung der einzelnen semantischen Funktionen von Einwort-Äußerungen zu den verschiedenen syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen, die ich im nächsten 5. Kapitel untersuche, darstellen zu können.

4.4. Semantische Funktionen von Simone's und Kerstin's Einwort-Äußerungen

Die Tabellen 8 und 9 enthalten die semantischen Funktionen nach denen ich die Einwort-Äußerungen von Simone und Kerstin pro Corpus klassifiziert habe (1). In den Kolumnen ist für jedes Corpus die Anzahl von Vorkommnissen jeder semantischen Funktion angegeben. Wenn dasselbe Wort in einem Corpus mehrmals in derselben semantischen Funktion vorkam, wurde dieses nur einmal in der Spalte Unt (Unterschiedlich) aufgeführt, während die weiteren Vorkommnisse in der Spalte Gl (Gleich) aufgeführt wurden. Die Spalte Ges (Gesamt) gibt die Gesamtzahl der Vorkommnisse an und Im (Imitationen) die Anzahl der Imitationen davon.

Ich umschreibe nun die einzelnen semantischen Funktionen und erläutere, wie sie von den Kindern verwendet werden. Dabei besagt die Reihenfolge, in der die semantischen Funktionen aufgeführt sind, nichts über die Reihenfolge ihrer Entwicklung. Darauf gebe ich für jede semantische Funktion von Einwort-Äußerungen pro Kind eine Liste von Beispielen, um die unterschiedlichen Vorkommnisse ausführ-

(1) Ich habe bei Simone die Einwort-Äußerungen bis Corpus II und bei Kerstin bis III klassifiziert, da in den darauffolgenden Corpora der Übergang zu syntaktischen-semantischen Konstruktionstypen stattgefunden hatte, und Simone bei Corpus II etwa ebenso alt ist wie Kerstin bei Corpus III.

Tabelle 8

SIMONE: Einwort-Äußerungen

Semantische Funktion	Corpus	0,1				0,2				0,4				0,5				0,6				
		Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im	
1. Objekt																						
a) Indikatives Objekt		2	7	9	7	9	19	28	20	6	13	19	9	11	23	34	15	11	17	28	17	
b) Volitionales Objekt		-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	3	1	2	5	7	2	5	10	15	8	
c) Objekt		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
2. Agent		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	
3. Action																						
a) eines Agent		-	-	-	-	1	3	4	2	-	-	-	-	6	9	15	4	2	3	5	-	
b) eines Objekt		1	2	3	2	2	1	3	2	1	-	1	-	-	-	-	-	3	9	12	7	
4. State																						
a) eines Agent		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
b) eines Objekt		1	3	4	4	2	11	13	5	1	7	8	5	1	-	1	-	1	-	1	-	
5. Dativ		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	
6. Possession		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
7. Lokation		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
8. Modifikation																						
a) Recurrence(MEHR,NOCHMEHR)		1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	-	
b) Alternation(ANDER)		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
c) Repetition(NOCHMAL)		1	1	2	1	-	-	-	-	1	-	1	-	1	2	3	1	-	-	-	-	
d) Analogy(AUCH)		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
9. Appearance/Existence/Demonstrative																						
a) DA,HIER		-	-	-	-	2	7	9	3	1	1	2	1	1	7	8	2	1	3	4	1	
b) PRON(DE,EIN)		-	-	-	-	2	2	4	-	-	-	-	-	1	1	2	-	1	2	3	-	
10. Disappearance/Nonexistence																						
a) Disappearance(WEG)		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
b) Nonexistence(ALLE)		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-	-	-	-	
11. Negation		-	-	-	-	1	37	38	8	1	5	6	1	2	21	23	3	1	10	11	-	
12. Position		1	1	2	1	1	3	4	2	2	-	2	-	2	5	7	-	2	4	6	-	
13. Vokativ		1	1	2	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	18	12	1	
14. Illokutiver Indikator		-	-	-	-	1	-	1	-	1	1	1	-	1	1	2	-	-	-	-	-	

Fortsetzung Tabelle 8

SIMONE: Einwort-Äußerungen

Semantische Funktion	Corpus	0,7				0,8				0,9				0,10				0,11				0,12							
		Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im				
1. Objekt																													
a) Indikatives Objekt		16	21	37	18	8	11	19	8	15	15	30	23	26	36	62	30	16	15	31	15	12	5	17	3				
b) Volitionales Objekt		41	5	9	1	5	25	30	7	2	4	6	4	5	5	10	6	5	16	21	16	6	2	8	1				
c) Objekt		3	2	5	-	4	9	13	4	3	4	7	2	6	5	11	5	4	8	12	3	1	-	1	-				
2. Agent		-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
3. Action																													
a) eines Agent		11	12	23	13	6	7	13	7	4	4	8	4	4	4	8	5	4	13	17	9	3	-	3	1				
b) eines Objekt		9	33	42	14	5	19	24	10	6	10	16	5	8	15	23	10	5	24	29	3	5	9	14	6				
4. State																													
a) eines Agent		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
b) eines Objekt		8	16	24	9	6	1	7	1	2	2	4	4	2	5	7	1	3	6	9	2	4	3	7	4				
5. Dativ		1	5	6	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
6. Possession		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
7. Lokation		1	4	5	2	1	-	1	-	-	-	-	-	2	2	4	-	2	3	5	-	-	-	-	-				
8. Modifikation																													
a) Recurrence(MEHR,NOCHMEHR)		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
b) Alternation(ANDER)		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
c) Repetition(NOCHMAL)		1	21	22	6	-	-	-	-	1	11	12	4	1	12	13	2	1	3	4	2	1	-	1	-				
d) Analogy(AUCH)		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	4	-	1	-	1	-	1	5	6	3				
9. Appearance/Existence/Demonstrative																													
a) DA,HIER		1	14	15	3	2	20	22	-	2	2	4	-	1	6	7	-	2	23	25	8	1	9	10	-				
b) PRON(DE,EIN)		3	4	7	2	-	-	-	-	1	8	9	3	1	-	1	-	1	-	1	1	1	-	1	-				
10. Disappearance/Nonexistence																													
a) Disappearance(WEG)		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
b) Nonexistence(ALLE)		1	3	4	-	1	1	2	2	1	3	4	2	1	4	5	2	1	1	2	1	-	-	-	-				
11. Negation		1	18	19	1	3	6	9	1	1	17	18	4	2	24	26	8	1	7	8	-	1	-	1	-				
12. Position		2	3	5	-	1	3	4	-	-	-	-	-	2	4	6	-	1	-	1	-	1	3	4	-				
13. Vokativ		3	1	4	-	1	3	4	-	1	3	4	2	-	-	-	-	1	-	1	1	-	-	-	-				
14. Illokutiver Indikator		1	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	1	2	3	1	3	4	7	3	1	-	1	-				

Fortsetzung Tabelle 8

SIMONE: Einwort-Äußerungen

Semantische Funktion	Corpus	I				I,1				I,2				I,3				I,4				II							
		Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im				
1. Objekt																													
a) Indikatives Objekt		43	62	105	49	18	9	27	12	20	9	29	17	10	10	20	8	5	2	7	1	67	100	167	72				
b) Volitionales Objekt		14	99	113	25	5	26	31	4	8	44	52	39	6	14	20	3	2	1	3	1	27	82	109	31				
c) Objekt		20	88	108	37	9	11	20	3	8	12	20	8	13	19	32	18	8	4	12	2	39	51	90	54				
2. Agent		1	-	1	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	3	1				
3. Action																													
a) eines Agent		18	90	108	35	7	6	13	3	5	8	13	3	5	5	10	5	3	-	3	1	29	88	117	39				
b) eines Objekt		9	107	116	36	7	6	13	6	9	19	28	13	7	8	15	5	2	3	5	2	20	69	89	25				
4) State																													
a) eines Agent		2	1	3	2	1	-	1	1	1	2	3	2	-	-	-	-	-	-	-	-	6	2	8	6				
b) eines Objekt		6	22	28	8	-	-	-	-	4	2	6	1	-	-	-	-	1	-	1	-	17	27	44	22				
5. Dativ		-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2	-	2	-	3	4	7	2				
6. Possession		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	4	3				
7. Lokation		6	2	8	3	1	-	1	1	3	6	9	6	2	3	5	4	3	-	3	1	15	13	28	12				
8. Modifikation																													
a) Recurrence(MEHR/NOCHMEHR)		1	1	2	-	1	1	2	1	1	1	2	-	1	9	10	2	-	-	-	-	1	36	37	7				
b) Alternation(ANDER)		1	2	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	-	-	-	-	-	1	1	2	2				
c) Repetition(NOCHMAL)		1	43	44	7	1	2	3	-	1	5	6	-	1	7	8	-	1	1	2	1	1	47	48	9				
d) Analogy(AUCH)		1	8	9	3	1	1	2	1	1	7	8	-	1	3	4	1	1	-	1	1	1	53	54	13				
9. Appearance/Existence/Demonstrative																													
a) DA,HIER		1	2	3	-	1	12	13	3	2	33	35	10	2	3	5	2	2	2	4	-	2	58	60	11				
b) PRON(DE,EIN)		2	40	42	6	2	12	14	4	4	3	7	4	1	7	8	2	1	-	1	-	3	33	36	14				
10. Disappearance/Nonexistence																													
a) Disappearance(WEG)		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	11	12	3				
b) Nonexistence(ALLE)		1	17	18	3	-	-	-	-	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	4	2				
11. Negation		3	21	24	6	2	8	10	-	2	15	17	4	3	9	12	2	2	11	13	-	4	129	133	15				
12. Position		1	11	12	2	-	-	-	-	1	4	5	3	1	2	3	3	-	-	-	-	1	19	20	10				
13. Vokativ		2	17	19	-	-	-	-	-	1	1	2	-	-	-	-	-	1	2	3	-	3	6	9	3				
14. Illokutiver Indikator		6	10	16	9	1	2	3	-	1	2	3	2	1	-	1	-	-	-	-	-	1	-	1	1				

Tabelle 9
 Kerstin: Einwort-Äußerungen

Semantische Funktion	Corpus				o,1				o,2				o,4				o,5			
	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im
1. Objekt																				
a) Indikatives Objekt	6	13	19	17	4	11	15	8	7	12	19	8	8	17	25	3				
b) Volitionales Objekt	2	-	2	-	1	1	2	-	2	2	4	2	2	6	8	1				
c) Objekt	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	-	1	-	1	1				
2. Agent	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
3. Action																				
a) eines Agent	-	-	-	-	1	2	3	2	1	-	1	-	5	12	17	4				
b) eines Objekt	1	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-				
4. State																				
a) eines Agent	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
b) eines Objekt	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	2	-	-	-	-				
5. Dativ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
6. Possession	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
7. Lokation	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
8. Modifikation																				
a) Recurrence (MEHR, NOCHMEHR)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
b) Alternation (ANDER)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
c) Repetition (NOCHMAL)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
d) Analogy (AUCH)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
9. Appearance/Existence/Demonstrative																				
a) DA, HIER	1	5	6	1	1	2	3	-	1	12	13	3	3	22	25	4				
b) PRON (DE, EIN)	1	1	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	8	9	9				
10. Disappearance/Nonexistence																				
a) Disappearance (WEG)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
b) Nonexistence (ALLE)	-	-	-	-	1	1	2	1	-	-	-	-	1	1	2	-				
11. Negation	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
12. Position	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
13. Vokativ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-				
14. Illokutiver Indikator	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2	4	6	4				

Tabelle 9 Fortsetzung
 Kerstin: Einwort-Äußerungen

Semantische Funktion	o,6				o,7				o,8				o,9			
	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im
1. Objekt																
a) Indikatives Objekt	4	4	8	3	8	40	48	19	12	23	35	8	7	26	33	12
b) Volitionales Objekt	-	-	-	-	3	18	21	15	-	-	-	-	2	8	10	3
c) Objekt	1	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2	8	10	-
2. Agent	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Action																
a) eines Agent	2	1	3	1	6	30	36	29	6	14	20	13	4	15	19	4
b) eines Objekt	2	10	12	3	4	14	18	1	2	10	12	1	3	9	12	2
4. State																
a) eines Agent	-	-	-	-	1	1	2	1	1	6	7	3	-	-	-	-
b) eines Objekt	1	8	9	2	2	-	2	1	1	-	1	1	4	6	10	-
5. Dativ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Possession	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Lokation	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. Modifikation																
a) Recurrence (MEHR, NOCHMEHR)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
b) Alternation (ANDER)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c) Repetition (NOCHMAL)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
d) Analogy (AUCH)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. Appearance/Existence/Demonstrative																
a) DA, HIER	-	-	-	-	1	6	7	-	1	14	15	1	1	48	49	13
b) PRON (DE, EIN)	1	3	4	2	-	-	-	-	2	2	4	2	1	-	1	1
10. Disappearance/Nonexistence																
a) Disappearance (WEG)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
b) Nonexistence (ALLE)	1	7	8	3	1	1	2	-	1	1	2	1	-	-	-	-
11. Negation	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	3	5	4
12. Position	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	-	1	6	7	3
13. Vokativ	2	4	6	-	1	4	5	1	1	-	1	-	1	14	15	-
14. Illokutiver Indikator	1	2	3	-	1	3	4	-	1	2	3	3	2	1	3	-

Tabelle 9 Fortsetzung

Kerstin: Einwort-Äußerungen

Semantische Funktion	Corpus																							
	I				I,1				I,2				II				II,1				III			
	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im	Unt	Gl	Ges	Im
1. Objekt																								
a) Indikatives Objekt	18	87	105	39	15	51	66	26	14	67	81	33	17	43	60	20	24	98	122	23	37	139	176	67
b) Volitionales Objekt	6	27	33	11	5	27	32	6	4	15	19	4	11	41	52	13	6	39	45	14	17	180	197	66
c) Objekt	3	6	9	1	5	9	14	2	5	32	37	12	11	22	33	12	9	41	50	6	25	81	106	28
2. Agent	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	4	14	18	5
3. Action																								
a) eines Agent	5	38	43	13	7	21	28	8	8	30	38	18	19	107	126	35	8	58	66	19	17	226	243	83
b) eines Objekt	4	338	342	49	3	10	13	1	5	15	20	8	4	72	76	26	4	42	46	13	14	120	134	38
4. State																								
a) eines Agent	1	4	5	-	1	4	5	-	2	13	15	9	1	-	1	1	2	6	8	2	2	17	19	4
b) eines Objekt	6	33	39	11	4	8	12	7	2	3	5	2	4	22	26	6	2	2	4	1	5	20	25	9
5. Dativ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	7	8	-	-	-	-	-	2	5	7	-
6. Possession	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	4	1
7. Lokation	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	-	3	6	9	2	1	-	1	-	10	11	21	4
8. Modifikation																								
a) Recurrence (MEHR, NOCHMEHR)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
b) Alternation (ANDER)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
c) Repetition (NOCHMAL)	-	-	-	-	1	-	1	1	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
d) Analogy (AUCH)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-
9. Appearance/Existence/Demonstrative																								
a) DA, HIER	1	22	23	6	1	10	11	2	2	16	18	3	2	69	71	7	1	15	16	-	2	68	70	7
b) PRON (DE, EIN)	2	9	11	2	2	7	9	1	1	1	2	-	2	27	29	10	1	5	6	2	1	4	5	-
10. Disappearance/Nonexistence																								
a) Disappearance (WEG)	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	-
b) Nonexistence (ALLE)	1	36	37	25	1	4	5	1	1	15	16	8	1	4	5	-	1	4	5	3	1	8	9	2
11. Negation	-	-	-	-	1	4	5	-	1	-	1	1	1	7	8	4	1	4	5	4	1	16	17	2
12. Position	1	9	10	2	1	-	1	-	1	5	6	3	2	38	40	16	1	14	15	4	2	69	71	31
13. Vokativ	1	78	79	4	1	25	26	-	1	19	20	1	1	49	50	5	1	10	11	-	2	26	28	1
14. Illokutiver Indikator	6	16	22	14	5	28	33	19	5	11	16	10	7	46	53	23	4	16	20	8	7	-	7	4

lich und repräsentativ zu belegen. Die einzelnen Vorkommnisse werden in den Tabellen A1 - U1 für Simone und A2 - U2 für Kerstin in ihrem Kontext präsentiert, und in der chronologischen Abfolge der Corpora, aus denen sie entnommen sind, aufgeführt (1).

4.4.1. Die einzelnen semantischen Funktionen

1. a) Indikatives Objekt

"is a word that refers to the object of some indicative act" (Greenfield/Smith 1976, S. 52). Dabei kann die Indikation durch fallende Intonation, durch Gesten wie Zeigen und Hinhalten oder durch Hinschauen ausgedrückt werden, wodurch die Aufmerksamkeit auf das benannte Objekt gelenkt wird. Simone sagt in 0,2 etwa auto als sie auf ein Auto in einem Bilderbuch zeigt, und Kerstin sagt in 0,1 pupa als sie ihrer Mutter eine Puppe zeigt. Vgl. dazu die Beispiele in den Tabellen A1 und A2.

Bruner (1974) (ms.) hat die lange Entwicklungsgeschichte rekonstruiert, die bis in die ersten Lebensmonate des Kindes zurückreicht, und in der gegenseitige Regulierung von gemeinsamer Aufmerksamkeit (joint attention) und gemeinsamen Handlungen (joint activity) zwischen Mutter und Kind zur Identifikation von Objekten durch Zeigen und deren Benennung durch das Kind führt. Werner/Kaplan (1963) haben Benennung als fundamentale kognitive Aktivität betrachtet, auf der alle späteren Formen von Prädikation aufbauen.

1. b) Volitionales Objekt

"is a word that refers to the object of a demand" (Greenfield/Smith 1976, S. 53). Dabei kann die Volition

(1) Vgl. S. 59 - 58 . Alter, MLU und weitere quantitative Angaben zu den einzelnen Corpora sind den Tabellen 1 und 2 in Kap. 3, S. 14 - 15 zu entnehmen. Ein Glossar zu den in den Textstellen verwendeten Notationen findet sich im Appendix S.224ff. In den Tabellen A1 - U2 sind nicht zusammenhängende Textstellen durch durchbrochene Linien getrennt.

TABELLE A1

Fälle von Indikativem Objekt bei Simone

O,2 <u>/di:/</u> [^]	
<u>aut</u> [^] (=Auto) (zeigt auf ein Auto)	M: Ja.
<u>auto</u> [^]	Auto.
	Auto. Auto. Und was für'n schönes. 'N ganz großes rotes.

O,2 (gibt Unmutslaute von sich)	
<u>/be:/</u> [^]	
(spielt mit einer kleinen Puppe)	M: Puppa. Du willst lieber das hier sehen.
	Baby. Das is'n Baby.
	Das is ne Puppe.

O,4	
<u>tita</u> [^] (=Ticktack)	Ma: (blättert im Spiegel) Was is denn das?
<u>tita</u> [^]	Eine Ticktackuhr is das. Ja.
<u>tita</u> [^]	Ne Ticktackuhr.

O,6	
<u>aa</u> [^] (sieht ihre Kacke liegen)	M: Saubermachen! Ah, stinkt das!
	Ja.

O,7 <u>aua</u> [^] (=Augen) <u>aua</u> [^] (zeigt auf M's Augen)	
	M: Ja, das sind meine Augen, richtig.

O,7 <u>balla</u> [^] (sieht einen Ball auf dem Wasser)	
	M: Ja, das is'n Balla. Und der hat so'n Schwimmreifen wie du, nich, wenn wir in die Badeanstalt gehn. Der hat auch so'n Schwimmreifen.

O,10 <u>augel</u> [^] (zeigt auf M's Augen) <u>na</u> [^] (betont) (zeigt auf M's Nase) (zeigt auf den Mund) <u>mund</u>	

I <u>mone</u> [^] (schaut in den Spiegel) <u>mone</u>	
	M: Mone is das. Nich?

TABELLE A2

Fälle von Indikativem Objekt bei Kerstin

O,1 (spielt mit der Illustrierten)	M: Ticktack, ja (...)...Hm?
<u>da</u> [`] <u>baby</u> [`]	Baby, ja. Schau mal da! (zeigt auf einen Spielzeugpanther)

O,1	M: (zeigt K eine Puppe)
<u>pupa</u> [`]	Puppa, ja?
<u>pipa</u> ⁻	

O,7 <u>dütdüt</u> [`] (zeigt auf ein abgebildetes Auto)	

O,7	Ma: Gucke mal, Kerstin!
<u>balla</u> [`] (zeigt auf den Ball)	M: Mhm.

O,7 <u>pippi</u> [`] (zeigt auf den Vogel)	M: Ja, Pippi.

O,9 <u>ticktack</u> ^{`+++} (zeigt auf eine Uhr)	Ma: Ticktack ist das. Ne?

I,1	P: Was is das hier? Guckemal! (zeigt auf ein abgebildetes Auto)
<u>auto</u> [`] (interessiert)	Ja. Auto.

I,1	P: Willst du das Stückchen essen? Hm?
<u>bo</u> [`] (zeigt auf das Brot)	Das is Brot. Hier.
<u>bo</u> [`]	Ja.

TABELLE B 1

Fälle von Volitionalem Objekt bei Simone

0,5 <u>namnamnam</u>	Ma: Das is Brot. Mickchen, du hast doch schon genug gegessen. Hast du noch Hunger? Namnamnam willst du noch. Ach, hast du doch eben genug. Da kannst du 'n bißchen Kakao trinken.

0,5 (quengelt) <u>mama</u> +	(M ist nicht anwesend)

0,7 <u>lala</u> (=Schnuller) (weinerlich) <u>lala</u> <u>lala</u>	M: Ja, wir müssen den Lala holen. Ich weiß, wo der is. Der is in der Küche.

0,8 <u>milch</u> +++++ (weinerlich) (meint den Saft)	M: Soll ich's runterholen, die Milch? Simone, das is Saft is das. Das is keine Milch. Das is Saft. Schöner Orangensaft.

0,11 <u>puppa</u> ++ <u>puppa</u> <u>puppa</u>	M: Puppa ham wir hier nich, Simone. Ne? Ne, Puppa ham wir heute morgen nich. Die Puppa, die is - die is in deinem Bettchen drin.

I (Schnuller und Bonbon wieder in der Wanne) <u>bonbon</u> <u>bonbon</u> + (findet ihn nicht) (sucht mit der Hand am Boden der Wanne entlang)	Ma: Ja, such's mal! Wo isses denn?

I (hat M gehört und schaut zur Tür) <u>mama</u> <u>mama</u> <u>mama</u>	(M spült in der Küche) M: Ja sofort! Ich komm sofort! Ja ja! Sofort!

TABELLE B2

Fälle von Volitionalem Objekt bei Kerstin

O,2

(blättert im Katalog)
baby` (sucht nach dem Baby
im Katalog)
baby` (sucht weiter)

O,5

baba` (=Papa) (K's Vater ist nicht anwesend)
Ma: Wo ist denn dein Papa? Wo ist
denn dein Papa?

O,7

balla` (guckt unter's Bett)
balla` de----
balla` (leicht klagend)
P: Wo is denn der Balla? Ach, da
unten. Du, solln wir mal den
Balla holen, hier?

O,7

(babbelt) (geht wieder zurück (Mist in einem anderen Zimmer)
in den Flur)
mama` (laut rufend)
(babbelt)
M: Ja, ich komm!

O,9

namnam`+(läuft in die Küche
zur Speisekammer)
namnam`+(leise)
M: Namnam? Hier ist Namnam.
(gibt K eine weitere Waffel)
So, dann ist Schluß erst.

I,2

buch` (streckt ihre Hand
in den Schrank)
M: Ja. Hol ma 'n Buch raus!

I,2

wauwau`
M: Wo is der Wauwau?
(blättert im Katalog)
wauwau`

II

bombo` (=Bonbon) (schaut M an)
M: Komm setz dich! Ja, kriegste
auch.

bobo`

Ja.

TABELLE C1

Fälle von Objekt bei Simone

O,9
(schiebt das Auto vor sich hin und her) M: Schieb's mir auch mal so her, Simone! Schieb's mir auch mal so her!

auto⁻ (steht auf, bringt es M)

I
butter⁻ M: (schmiert sich Butter auf ein Brot)

butter⁻ (hoch)

Ja, Mama schmiert sich gerade Butter auf's Brot.

I,1
biller⁻ (holt ein Bilderbuch heraus)

I,1
feuer⁻ (hebt ein Streichholz auf)

M: Ja, da machen wir's mal.

I,2
deckel (singend) (spielt mit der Zahnpasta, hat den Deckel in der Hand und versucht ihn auf die Tube draufzumachen)

I,2
eier⁻ (holt sich ein Steckei vom Regal)

I,2
hose⁻ (emphatisch) (zu M) (zieht die Hose hoch)

M: Hose hoch? Nich? So! Auch noch 'n Pullover anzieh'n. Schlafanzug aus.

I,3
ball[`] (stark betont) (hebt den Ball auf und legt ihn in den Puppenwagen)

I,3
hotta[`] (legt ein Pferdchen mit Rädern in den Puppenwagen)

M: Und da ham wir noch'n Tier ohne Kopf. Das is 'n trauriges Tier. Ne?

TABELLE C2

Fälle von Objekt bei Kerstin

0,5

(versteckt die Seife
hinter der Wanne)

bebe (=Seife)

M: Wo? Wo denn? Hm? (legt die Seife
auf den Wannenrand)

0,9

auto +(schiebt den Wagen
raus)

auto (schiebt den Wagen
durch die Diele)

I

M: Komm! Jetzt eß doch mal! Hm?

ei

(läßt sich von M mit
dem Ei füttern)

I

puppa

(stellt eine Puppe in
den Wagen)

I,1

bilder ++(bringt Teile eines
Puzzlebildes)

I,2

M: (quietscht mit einem Gummiball)

balla

I,2

M: Hm?

bu ...bu (=Buch) (nimmt
ein Buch aus dem
Regal)

Buch? Ja. Buch.

(gibt M das Buch)

II

balla (gibt Peine kleine
Kugel)

II

gau (=Kakao) (gibt P die
Flasche Kakao)

M: Gau! P: Danke.

TABELLE D1

Fälle von Agent bei Simone

0,6

M: Willste noch'n Keks, nich? Mama
holt dir noch einen.

(M geht in die Küche und
holt einen Keks)

mama

0,9

(An S's Mofa fehlt ein Rad)

(babbelt auf "heile")

M: (steckt das Rad drauf)

mama

I

(Auf der Straße bellt ein
Hund)

wauwau (emphatisch)

II

(Ein Hund ist zu hören)

wauwau +

wauwau (Ausruf, Bellen
imitierend)

M: Wau, wau, wau, wau, wau macht
der immerzu.

TABELLE D2

Fälle von Agent bei Kerstin

II

M: (füllt Apfelsaft in die Kakao-
flasche)

(steht vor M)

mama

III

(Tobias schreit im Hintergrund)

baby (schaut Ma und Ma an)

Ma: Baby da drüben weint. Nich? Das
kriegt gleich seine Nuckelflasche
da drüben.

III

(badet mit einem Plastikhäschen)

bade (betont)

V: Machste bade. Ja.

häschela

Ma: S' Häschen badet auch. Ne?

III

mama (schaut Ma an, hat ge-
hört, wie M die Wasch-
maschine zugemacht hat,
zeigt hinter sich in die
Küche)

TABELLE E1

Fälle von Action eines Agent bei Simone

O,9

(geht zum Fenstergriff,
versucht ihn rumzudrehen)

gucke +

(sieht aus dem Fenster)

O,10

(S und M schauen
ein Bilderbuch an)

M: Jupps...was machen die Kinder da?

a...hopp(Ausruf)

Hopp machen die! So wie wir auch
immer hopp mache. Ne? In der
Sandkiste.

hopp(Ausruf)

hopp(Ausruf)

Hopp. Gucke mal, der macht gerade
hopp hier. Der macht hopp. Der
macht gerade hopp. Ne?

O,11

runter (klettert vom Hocker
runter)

I

ab (angestrengt) (versucht vom
Schaukelpferd herunterzukommen)

I

dauf (=drauf) (klettert auf
ihren Sitz)

I

(setzt Teddy und Puppe
in den Puppenwagen)

ada

M: Ada gehn mit Puppa!

I

(schaut in die kleine
Badewanne hinein)

bade (Ausruf)

M: (beginnt S ausziehen)

Baden tun wer jetzt. Genau!

I

hoppa + (hopst auf dem Bett,
mit einer Hand am Puppen-
wagen)

M: Hoppe, hoppe.

I

(vor einem Mäuerchen
im Grüneburgpark)

lauf + (emphatisch) (möchte
das mäuerchen entlang-
laufen)

Ma: Ja. Aufs Mäuerchen! Komm! (hebt S
aufs Mäuerchen)

lauf + (läuft)

Tabelle E1(Fortsetzung)

I
(steht an der Tafel, hebt Kreide
auf und tut so als ob sie malen
würde)
mal

M: Malen, ne?

TABELLE E2

Fälle von Action eines Agent bei Kerstin

0,5
ada ada

M: Nein, wir gehen jetzt nicht mehr
ada!

0,9
sissis'+(=sitzen) (setzt sich
vor das Mikrophon auf
den Boden)

sis' M: Kerstin, setz dich!

II
ab' (streckt P die Apfelsine
hin)

P: Ab. Schale abmachen! Soll ich die
Schale abmachen?

ja

II
heia' (liegt auf dem
Boden)

M: Nein, wir machen jetzt kein heia.

II
horch' (zu P, hebt den Zeigefinger
hoch) (draußen beginnen die
Glocken zu läuten)

II,1
(niest)
hatschi

P: Hatschi!

III
mama'...durch' (klagend) (versucht
zwischen Sessel und
Tisch durchzukommen)

durch' (klagend)

III
gugu (emphatisch)

M: Mhm. Gleich machen wir guguck. Wart!

guguck' (rufend)

III
bade

M: Jetzt tun wer nich mehr baden.

III
trink' (quengelnd) (steht in der
Küche neben M)

M: Du kannst sowas net trinken.

trink

Na, dann trink! Hier!
(gibt K ein Glas mit Whisky)

(Unmutslaut) (gibt M das
Glas zurück)

TABELLE F1

Fälle von Action eines Objekt bei Simone

O,2
auf (öffnet das Spielzeugei)
Ma: Auf. Auf...und wieder Bausteine
rein und mach's zu!

O,7
(hat die Zahnpasta in der
Hand und will den Deckel
aufmachen)
auf (versucht es, schaut M
hilfesuchend an)

O,7
(will einen Turm bauen)
bumm (schmeißt ihn um)
M: Machste wieder bumm, so wie gestern,
nich?

O,10
zu (schlägt das Buch zu)
M: Zumachen. Nehmen wer'n anderes
Bilderbuch. Ach.

O,11
ab +++ (versucht das Papier
von einem Paket abzu-
machen)
M: Papier abmachen? Ach, Simone, jetzt
noch nicht.

I
aus (emphatisch) (will ihre
Handschuhe ausziehen bzw.
ausgezogen haben) M: Nee! Nich ausziehn! Nich ausziehn!
Nich ausziehn!

I
raus (sitzt in der Badewanne
und wirft ihre Spielzeuge
hinaus)

I
zu + (läuft zur Tür hin)
(schlägt wieder die Tür zu)
Mä: Ei! Hat das aber gebatscht.

I
heile (klagend) (versucht einen Waggon
wieder an die Lok anzuhängen)
heile
M: Heile machen. Nich? Mama macht's
wieder heile, guckste? Der erste
Wagen hängt dran.

TABELLE F2

Fälle von Action eines Objekt bei Kerstin

O,7

auf⁻ (versucht das Rad wieder
an den Puppenwagen zu
machen)

P: Versuch's mal wieder dranzumachen,
hier, he? Es is ab! Kaputt! S'
kaputt!

O,9

auf['] (geht zu Kühlschrank,
öffnet die Tür)

I

zu (schließt den Schrank)

II,1

(hat einen_n Schuh in der Hand)

ausziehen_n

M: Ausziehen. Ja.

III

ab (wirft die Strampelhose
runter)

III

leg auf['] (zeigt auf einen
Plattenspieler)

III

wasche⁻⁺⁺⁺ (reibt die Wanne mit
dem Waschlappen)

TABELLE G1

Fälle von State eines Objekt bei Simone

0,2
auf ((das Glas ist
bereits offen)) Ma: Mach mal das Glas zu, Mickchen!
Schraub mal das - mach mal das
Glas zu!

0,2
putt (=kaputt) M: Is kaputt, die Schnur? Is nich -
is'n bißchen kaputt, nich, weil
sie nich aufgewickelt is.

0,4
((der Topf auf dem Ofen
brutzelt und raucht))
heiß Ma: Heiß, heiß, ne? (...) Der
brennt ja richtig an bald.

0,8
(schlägt das Buch zu)
zu

0,11
(dreht das Gas aus)
ab
(Quengellaute)

0,12
(hat einen Steckteddy
vollständig auseinander-
genommen)
ab

M: Is alles ab.

0,12
(spielt mit dem Telefon,
hält den Hörer ans Ohr)
putt +(klagend)

M: Nee, is wieder heile. Mama hat's
gestern heile gemacht.

heile

TABELLE G2

Fälle von State eines Objekt bei Kerstin

O,6

heiß (greift zur Kaffee-
kanne)

M: Heiß, ne?

O,9

ab (zeigt an die Stelle, wo
das Rad am Puppenwagen
fehlt)

I

(spielt mit der Kassette)
(schaut in die offene Kassette)

auf

I

(macht die Kassette zu)

P: Danke.

zu

I,1

ba (gibt P ein Plätzchen)

P: Danke. Da! Schmeckt nich.

ba

nein

Tu mer's weg. Ne? Tu mer's weg.

II

gut (Ausruf)

M: Gut.

gut (schaut P an)

P: Gut. Hm? Des riecht gut.

(riecht an der Schachtel)

II

(der Turm fällt um)

putt (klagend) (Ausruf)

putt (zeigt auf den Turm)

Ma: Is umgefallen. Ja.

III

(betrachtet den Kugel-
schreiber vorne)

putt putt putt

M: Nee, is nich kaputt.

TABELLE H1

Fälle von Dativ bei Simone

O,6
(schlägt auf M's Hand)
au

M: Au.
Ma: Du kleiner Schläger. Du bist ein
kleiner Schläger, Mensch.

mammi

M: Ja, du willst deine Mammi haun,
nich?

O,7
ame (=haben) (streckt die
Hand nach dem Kamm aus)

O,8
ham (=haben)
ein
(weinerliche Laute)

M: Was willstest denn?

I,2
lal

M: Meikes Lala ist das.

lalala (weinend, an
M gerichtet)

Ja, den hat Meike mitgebracht.

ham ha ha (=haben)

I

(M und S kommen
ins Zimmer)

mei-lala

M: Simone, die Meike hat jetzt den
Lala für dich! (verwechselt die
Namen)

da (reicht Meike
den Schnuller)

II

M: Weißte, was wir noch machen müssen,
heute, Monchen? Wir müssen noch
ein paar Sachen von dir einpacken.
Tut die Mama heute abend waschen!
Nich! Simones Anorak. (räumt die
Reisetasche aus, gibt S deren
Anorak)

haben (streckt die
Hand aus)

TABELLE H2

Fälle von Dativ bei Kerstin

II

(nimmt P die Apfelsine
aus der Hand)

habe (betont) (versucht
wieder selbst die Schale
abzumachen)

III

mama'++ (streckt M das Buch hin)

III

(nimmt sich den Ball,
wirft ihn zu Simone)

balla
mone (schaut P und Ma an)

TABELLE I1

Fälle von Lokation bei Simone

O,7

(Anstrengungslaute)

am (Arm)

Ma: Das is mein Spielzeug.

(will auf Ma's Arm)

Willst du auf meinen Arm?

ame

M: Gehst du auch auf Mamas Arm?

Kommst du zu mir?

(hebt die Hände hoch)

ame

O,8

arm

M: Auf'n Arm willst du rauf? Zu
Mama?

O,10

dul +++ (=Stuhl) (versucht auf einen
Stuhl zu steigen)

I

pipla (=Spielplatz)

(M und Ma unterhalten sich und
laufen mit dem Kinderwagen und S
zum Spielplatz)

I,2

nase (schmiert sich mit
Creme das Gesicht ein)

M: I! Nur an die Nase die Creme. Das
ist doch die Creme für die Nase.
Nich? Daß du besser- daß du besser
Luft kriegst.

I,3

bett
(Unmutslaute)

M: Wieder ins Bett rein. Ne?

(geht ins Bett)

II

Ma: Wo gehn wer jetzt hin, zu wem
gehn wer?

meike (laut)

(Ma, H und S
verlassen die
Wohnung)

Zu Meike gehn wer.

TABELLE I2

Fälle von Lokation bei Kerstin

II

Ma: Leg mal den Ball drauf, Kerstin.
Ja, leg mal drauf.

auto` (legt den Ball
auf das Auto)

II,1
oma

Ma: Oma? Nachher fahren wir zur Oma.

III
bett` (hebt die Puppe auf)
heia *bett` (legt die Puppe
auf ein Kissen)

III
(holt das Häschen heraus
und setzt es in den
Puppenwagen)
häsche
bett`
heia häsi`

III

Ma: (legt einige Steckteile auf den
Stuhl)

tisch`

III

M: Fahrn wer heute wieder-, heut fahrn
wer net mit der Straßenbahn, ne?

ja` (gedehnt)
oma

Schatzeli.

oma`

TABELLE J1

Fälle von Recurrence (MEHR, NOCHMEHR) bei Simone

0,6

M: (schüttet die Milch in S's
Becher)
Juppi. So. Bitte schön.

mehr[`]

I

(M, Ma und S essen
von der Mandarine)

mehr⁺(gedehnt)

I,3

(legt Klötzchen auf Klötzchen)
(Zufriedenheitslaut)

Ma: Schon ganz schön hoch jetzt. Wird
ja'n Fernsehturm. Ne?

mehr⁻

┌ M: Mehr noch? Ja, wir ham so wenig
Bausteine. Ne? Es liegen da -
guck mal - bei dir liegt noch'n
dicker.

III

mehr[`](klagend)(will noch
mehr Bauklötze in eine
Öffnung der Kiste
stecken)

M: Noch mehr da rein? Ja, die hab ich
schon reingetan. Mehr passen da
nich rein. 'S geht nich. 'S geht
nich.

II

(legt den Teddybär auf
das Kopfkissen)

M: So. Nich? Die wollen alle schlafen
bei Simone. Alle Puppas wollen
schlafen. So.

mehr[`](langgezogen)
(steckt die zweite
Puppe unter die
Bettdecke)

Mehr.

mehr[`](nimmt M eine dritte
Puppe aus der Hand und
steckt sie unter die
Bettdecke)

II

M: Guck mal! Da is nämlich noch was
drinne hier. (holt den Becher von
der Zitronenpresse aus der Tasche
heraus)

mehr⁻(klagend)(blickt in
die Tasche)

Mehr is nich drin! Mehr ham wir
nich. Mehr haben wir nich. Is auch
genug.

Tabelle J1 (Fortsetzung)

II

(setzt die Tasse an
und trinkt)

mehr

(streckt die Hand mit dem
Becher aus)

M: (gießt die Milch in den Becher)

II

Ma: So. Jetzt ham wer alle angehängt.
Ne?

mehr (klagend)

mehr (schaut sich im Zimmer
um und sucht einen
weiteren Waggon)

mehr + (betont)

Wo is'n der andere Waggon?

TABELLE K1

Fälle von Alternation (ANDER) bei Simone

I

(öffnet das gelbe Ei, findet
das rote, öffnet das rote Ei,
es befindet sich kein weiteres
Ei drin)

ander

M: Ja, komm! In das rote tun mer jetzt
die andern rein.

I

ander+(emphatisch)

M: Die andern. Die andern Groschen.

(hat wieder Groschen in
der Hand. Gibt sie M)

ander +(emphatisch)
(will eine andere
Münze)

Mehr Geld hab ich nich, du.

I,3

ande (holt einen Spielzeug-
eimer aus dem Regal)

M: Da is noch einer.

TABELLE L1

Fälle von Repetition (NOCHMAL) bei Simone

O,7

(hat die Becher in der Hand und schüttet damit Wasser)

noma

Ma: Nomal?

(taucht die beiden Becher wieder unter und schüttet das Wasser aus)

O,7

(der Wecker klingelt)

M: Mach mal stop! Mach mal stop!

(drückt auf den Wecker oben drauf)

Dop, ne?

noma (gibt die Uhr)

Ah, ja. Nochmal. Gut.

guck

(zieht die Uhr auf)

O,9

(bläst auf die Kerzenflamme)

M: Mama pustet auch.

Ma: Aus.

noma

M: (zündet die Kerze wieder an)

O,11

(dreht am Schalter, die Flamme wird kleiner)

ab

noma+

M: Nochmal an! So, mach mal aus!

(dreht das Gas aus)

ab

O,12

(hebt die Kreide auf und geht zu M)

M: Bißchen Kreide nehmen? Was soll ich machen? Was soll ich machen?

noma (holt noch ein Stück Kreide und fängt auf der Tafel an zu kritzeln)

Nochmal?

I

(fällt von ihrem Stühlchen)

M: Wumms! Fällt der - macht der Reiter plumps.

nomal

Haste wieder. Ja, mach nochmal! Setz dich nochmal drauf und dann machste nochmal plumps!

(steht wieder auf)

Tabelle L1(Fortsetzung)

I

Ma: (taucht den Fisch unter)
Gumal- und jetzt- hoch! Gumal-
schwupps, da kommt er hoch!
(läßt den Fisch auftauchen)

noma'

Und- tauchen wer nochmal unter.

I

M: So! (lacht) Guckste, ham wer jetzt
alles saubergemacht!

noma'(streckt ihre Hände
nochmal aus)

Nochmal? Gut! (wischt nochmal S's
Hände ab) Saubermachen!

noma'

TABELLE M1

Fälle von Anology (AUCH) bei Simone

O,12

auch (nimmt die rote
Kreide)

M: Auch? Die auch? Auch. Mit der
auch. Das sieht sie schon, daß
das verschiedene Farben sind.

auch (leicht klagend)

Auch? Mama auch? Mama mal jetzt
mal Si- Mama mal jetzt mal den
Maxe. (malt)

I

(Unmutslaute)

M: Ja, Mama deckt dich zu. (zieht
einen Ärmel von S's Pullover vor)

auch (hohe Stimme)

Das auch runtermachen. (zieht den
zweiten Ärmel auch vor)

I,1

auch (gepreßt) (hebt eine
Streichholzschachtel
auf)

M: Auch, nich? Du willst auch ne
Schachtel haben?

I,2

M: Mama holt sich noch ein bißchen
Honig. Ne? Mhm!

auch (nimmt ein Messer
und holt sich damit
Honig aus dem Honig-
eimer)

Auch mitem Messer, auch mit dem
Messer Honig rausholen?

I,2

(holt das Telefon aus
dem Regal)

M: Hallo Simone? (nimmt den Hörer)

auch (nimmt M den Hörer
weg, hält ihn sich
selbst ans Ohr)

I,2

auch (zum letzten Bärchen,
das sie noch nicht
aufgehoben hatte)

TABELLE N1

Fälle von Appearance/Existence/Demonstrative (DA, HIER)
bei Simone

0,2 <u>da</u> (ausrufend)	M: Da. Das is Schaukelpferd.
<u>da</u>	Ja, und'n Telefon.

0,2 <u>da</u> (ausrufend)	M: Da. Das is Schaukelpferd.
<u>da</u>	Ja, und'n Telefon.
<u>hier</u>	Schuhe sind das. Und das is'n Telefon.

0,2 <u>da</u> (steht auf)	M: Da. Das is die kleine Puppa. Das is die Puppa.

0,2 <u>da</u> (legt die Münzen in den Becher)	M: (hält den Becher in der Hand) Da.

0,7 (hat viele Gegenstände ins Waschbecken reingeworfen) <u>da</u>	M: Rein damit.

0,7 (versteckt sich hinter dem Vorhang) <u>da</u> (kommt hinter dem Vorhang hervor)	M: Wo is die Mone?(lacht) Is sie wieder weg? Is sie wieder weg? Da is sie schon wieder.

0,8 <u>da</u> (gibt M einen zusammen- gesteckten Würfel)	Ma: Oh. Mach das mal auf! Auseinander! Mach's mal auseinander!

0,12 <u>da</u> (zeigt auf M's Hand)	M: Mickelchen, sag mal! Wo is eigent- lich Mama's Hand? Wo is Mama's Hand? Da.

II <u>hier</u> (Ausruf) (geht zu M und streckt ihr das Förmchen hin) <u>da</u> (zeigt mit dem Finger zum Schrank hinauf)	

II <u>hier</u> (legt eine Puppe auf den Boden)	

TABELLE N2

Fälle von Appearance/Existence/Demonstrative
(DA, HIER) bei Kerstin

0,4

(Pa gibt draußen einige
Laute von sich)

da (zeigt zur Tür)

0,4

(geht zum Schrank)

M: Wo ist das Auto?

da

Wo? Wo ist das Auto?

da

(geht zu den Spielsachen)

0,5

da (bringt den Deckel von
der Flasche)

M: Danke! Wir machens wieder drauf,
hm?

0,5

da

M: (läßt neben der Wanne Wasser in
den Topf laufen, um K damit ab-
zuspülen)

0,5

(nimmt den Kopf des Spiel-
zeughundes in den Mund)

M: Da beißte dem den Kopf ab. Hm?
Hm, schmeckt dir gut, hm? Ja?

hier

Ja, hier, am Kopf! Schmeckt dir
gut, ja?

0,7

da (nimmt die Flasche und
gibt sie Ma)

Ma: Danke.

0,7

da (nimmt die Flasche und
trinkt)

M: Ach du, mußt nicht schon wieder
trinken, hm?

0,8

da (langgezogen)

(geht in die Ecke
zur Spielzeugkiste)

M: Ja da, was hasten da gemacht?
Was willst denn du da hinten?

0,9

da (zeigt auf das Mikro-
phon)

M: Ja, Max hat hier ein Mikrophon.

I

M: Wo is der Bauch?
Ma: Wo is dein Bauch, Kerstin?

da (schaut in die Hose)

TABELLE 01

Fälle von Appearance/Existence/Demonstrative
(DE, EIN) bei Simone

0,2

die[`]

M: Oh, was is denn das?

die[`] (zeigt auf einen roten Kreis)

Ja, guck mal da!

bada[`]

Ja. Is'n Ball.

0,5

(Ma u. S blättern in einem Bilderbuch)

Ma: Und das is'n Flugzeug. Dreirad. Karre.

oh[`]

Oh.

da[`]

Mhm. Da.

die⁻

0,7

runter[`] (will runter, um die Schachtel zu holen)

ein^{+`}

0,10

M: Was willstest du noch haben?

(will irgendetwas vom Tisch haben)

eine[`]

Noch eins willstest du gerne haben?

TABELLE 02

Fälle von Appearance/Existence/Demonstrative
(DE, EIN) bei Kerstin

I

ei⁻ (bietet P eine Salzstange an)

I,1

P: Ja. Hol mal! (ein fehlendes Puzzlestück)

(undef. Laut)

des[`]

Is noch was da? Guck mal!

I,2

di⁺⁺⁺⁺ (zeigt auf Blumenvasen, die am Fenster stehen)

II

des⁺ (zeigt auf die Uhr vorne)

M: Was is das? Da vorne.

TABELLE P1

Fälle von Disappearance (WEG) bei Simone

II

weg⁻ (nimmt die Saftflasche
vom letzten Waggon weg)

II

weg[`] (faßt die Puppe an)

M: Ja, die Puppe müssen wir weg-
bringen.

weg[`] (nimmt die Puppe vom
Elefanten herunter)

Huch, hier, da fällste ja runter.

weg⁺ (wirft die Puppe weg)

II

weg[`] (wirft alle Eier vom
Kopfkissen runter)

M: Weg. Naja, wie du meinst, Gustav.

II

weg⁻

lala⁻ (klagend) (hat den
Schnuller in der Mütze
versteckt und schaut M
an)

M: Mal sehn, wo de 'n versteckt hast?

TABELLE Q1

Fälle von Nonexistence (ALLE) bei Simone

O,7

(hebt den Deckel von
einer Schachtel ab)

alla` (die Schachtel
ist leer)

alla`+++

M: Hoho, nix drin. (lachend)

O,9

(spielt mit der leeren
Zigarettschachtel)

alla` (singender Tonfall)

O,9

(fängt an, die Männchen
in die Feuerwehr zu stecken)

M: Is noch was drinne, Simone?

alle`

Is alle nich? Keine Männchen mehr
drin. (legt die leere Schachtel
weg)

O,10

(M füttert S Apfelsine
bis sie aufgeessen ist)

(Unmutslaut)

Ma: Nichts mehr!

M: Nix mehr! Jetzt gibt's nix mehr!

alle` (Ausruf)

Is alle jetzt. Ne?

(Unmutslaut)

O,11

(sucht etwas im Bilderbuch)

alla`+++

I

(Entdeckt eine alte
Schreibtischlampe und
drückt auf den Schalter -
die Lampe funktioniert
nicht)

alla` (klagend)

M: Is alle. Nee, das geht nicht an.
Is alle.

I

(bläst die Kerze aus)

alla` (betont, klagend)

Ma: Jetzt ist sie aus.

(Klagelaut)

I

(wendet sich den abge-
brannten Streichhölzern zu)

alla`+(klagend)

alle` (bekümmert)

alle

M: Alle, nich? Die sind alle jetzt.
Da ham wir jetz schon mit ge-
kokelt. Da - die sind schon
fertig.

Tabelle Q1 (Fortsetzung)

I
alla (hat ihr Ei auf-
gegessen) M: Mhm! Und das Ei hier is auch
alla!

TABELLE Q2

Fälle von Nonexistence (ALLE) bei Kerstin

O,2
(K sucht in einer Tasche
nach Gegenständen, wenn
sie welche findet, gibt
sie sie M)
M: Ja, ist es leer?
alla
Alla? Nix mehr da?
(sucht weiter, die
Tasche ist leer)
alla
Alla. (lacht) Komm, dann tun wir
wieder was rein. (füllt Gegen-
stände in die Tasche)

O,5
(K möchte wieder in der
Wanne sitzen und dort
spielen)
M: Nein!
da
Nein!
da
Nein! Jetzt is genug!
alla
Alla!

O,6
(nimmt die leere Packung
wieder)
alla
(geht weg, holt die
Schachtel von der Feuer-
wehr, schaut hinein)
alla

I
(der Tisch ist von M
abgeräumt worden)
alla (an P)
P: Alla, ja. Da is nichts mehr da.

I,2
alla+++ (holt ein leeres
Schächtelchen aus
der Spielzeugkiste)
H: Was is das? Alla? Alle. Leer.

Tabelle Q2(Fortsetzung)

I,2
alla`(schlägt den Katalog
zu)

III
(Anstrengungslaut) (nimmt
das Buch)
alla`(legt es weg)

Ma: Willste's nich angucken? Das
hier? Gucke mal, was es da alles
gibt?

TABELLE R1

Fälle von Negation bei Simone

0,2		M: Na, gib's mal dem Maxe hin!
<u>nein</u> [^]		Doch. Gib's mal hin!

0,2		M: Ja, soll ich das nochmal nehmen?
<u>nee</u> [^]		

0,2		M: Ja, tu mal das Geld ins Ei rein, hm?
<u>nee</u> [^]		Nee?
<u>nee</u> [^]		

0,5		Ma: Nochmal rutschen?
<u>nee</u> [^]		

0,5 (Unmutslaute)		Ma: (versucht die Teile der Eisenbahn auseinanderzunehmen)
<u>net</u> [^] (schreit)		

I		M: Jetzt leg dich mal hin. Dann deckt dich die Mama zu. Hm?
<u>nich</u> [^]		Willste nich? Oder wir gucken uns 'n Buch an.

II		
<u>mehr</u> ⁻ (klagend) (blickt in die Tasche)		M: Mehr is nich drin. Mehr haben wir nich. Mehr haben wir nich. Is auch genug. Is es genug?
<u>nein</u> [^]		

II		
<u>nee</u> [^] (betont)		M: Hör mal, hast du deine - deine Hose wieder rammelvoll? Hast du deine Hose voll? Aa in der Hose? Hm? Nix drinne! Is ja angenehm.

II		
(kommt zum Tischchen)		
<u>saft</u> [^] (nimmt ihren Saft)		Ma: Saft? Oh, den schüttelste jetzt! Ne? Is der Saft gut?
<u>nein</u> ⁻		

TABELLE R2

Fälle von Negation bei Kerstin

O,9

(lacht)

nein

Ma: Gib Maxe!

(lacht)

I,1

nein

P: Willst das nich mal versuchen
hier?

So 'n Stück Brot?

I,1

ba (gibt P ein Plätzchen)

ba
nein

P: Danke. Da! Schmeckt nich.

II

nein (mit kreischender
Stimme, langgezogen)

nein (")

M: Komm Spatz, setz dich auf -

setz dich auf den Topf! Gell?

III

(hockt Ma gegenüber)

(steht wieder auf, geht
hinter Ma)

nein

Ma: Hockste wie ich da?

III

nein (klagend)

M: (beginnt K einzuseifen)

Doch!

TABELLE S1

Fälle von Position bei Simone

0,2

M: Is kaputt?

(Anstrengungslaut)

ja`

Ja?

(Anstrengungslaut)

ja`

0,4

Ma: Komm, wir tun mal weiter aus-
packen. Wir packen mal all diese
Spielsachen aus, ne?

mhm`

0,5

Ma: (klappt den Laufstall geräusch-
voll zusammen und stellt ihn weg)

dap`

Bautze!

ja`

Da isses zusammengeklappt.

0,5

M: Soll ich machen?

ja`

TABELLE S2

Fälle von Position bei Kerstin

0,9
Ma: Da muß doch noch ne Puppä rein-
gelegt werden.

ja[´]

Ja.

ja[´]

Mhm.

I
heia⁻

M: Heia. Gute Nacht! Gute Nacht!
Kussi! Kuß! Kuß!

ja

(gibt K einen Kuß)

II

P: Willst du runter? Hm?

ja[´]

Runter.

II
ab⁻

P: (hat die Apfelsine in zwei
Hälften geteilt)

ja[´]

ab[´] (steht vor P, berührt
die Apfelsine)

II

P: Willst du noch ein bißchen
fahren. Hm? (schiebt K durchs
Zimmer)

mhm

TABELLE T1

Fälle von Vokativ bei Simone

0,6

mama (rufend)

M: Mach mal hier wasche wasche.

Mama macht wasche wasche.

0,6

lala (laut fordernd)

(M u. Ma gehen nicht auf S ein)

mami (mit Nachdruck)

0,8

(wirft den Teddy auf
den Boden)

mama (weinerlich)

M: Mickchen! Komm mal her! Wir
machen den Teddy mal wieder heile.

TABELLE T2

Fälle von Vokativ bei Kerstin

0,6

(macht den nächsten Deckel
auf, die Schrauben sind
ineinander verschachtelt)

mama (klagend)

M: So, guckemal. So rauskippen.
(schüttet die zweite Schraube
raus)

0,8

(K fällt der Eimer vom
Kopf)

mama (bittend)

M: (setzt K den Eimer wieder auf)

I

mama ++ (ungeduldig)

M: Was willst du denn?

TABELLE U1

Fälle von Illokutiver Indikator bei Simone

O,5

he'

Ma: Das is ja 'n Vogel!

Ein Vogel. Ein Falke.

O,10

(nimmt den Telefon-
hörer ans Ohr)

hallo (Ausruf)

M: Hallo. Hallo Simone!

I,1

danke' (schaut M an und gibt
ihr die Kreide)

M: Danke? Mal - Mama auch malen.

I,3

(hält M die leere Streich-
holzschachtel hin)

bitte

M: Bitte?

bitte'

Ich hab keine mehr, Simone.

TABELLE U2

Fälle von Illokutiver Indikator bei Kerstin

O,9

he'

Ma: Gib Maxe!

Gib Maxe die andre, dann hat
jeder eine Einlage von uns.

I

tschüß (ausrufend) (zieht den
Wagen aus dem Zimmer)

FM: Tschüß!

I,1

hallo (ausrufend) (schaut
zu M)

M: Hallo!

II

gell'

(übersteuert das Tonband-
gerät)

(das Tonbandgerät pfeift)

M: Was machst du?

durch gleichbleibende Intonation, Quengeln, Wiederholen und "Hinbewegen-zu" oder "Greifen-nach" dem encodierten Objekt ausgedrückt werden. Indikative und Volitionale Objekte unterscheiden sich lediglich im Modus, sie beziehen sich auf einzelne Entitäten und nicht wie spätere semantische Funktionen auf komplexe Ereignisse. Mit der Etablierung dieser einfachen Modalitätstypen können die Modalitätszeichen dann mit späteren semantischen Funktionen kombiniert werden, die bei der Klassifikation nicht nach ihrem Modus unterschieden worden sind. Simone sagt in 0,8 etwa wiederholt weinerlich milch als sie etwas zu trinken haben will, und Kerstin in 0,2 baby als sie in einem Katalog die Abbildung eines Babys sucht. Vgl. dazu die Beispiele in den Tabellen B1 und B2.

Greenfield/Smith (1976) haben Vokativ, Negation und Position zu einer Kategorie Volition zusammengefaßt, ich habe sie dagegen als unterschiedliche semantische Funktionen aufgeführt. Wenn die Kinder bei Abwesenheit der Mutter mama gesagt haben und damit nach ihr verlangten, habe ich dies als Volitionales Objekt betrachtet, wenn die Mutter hingegen anwesend war, und die Kinder mit ihrem mama die Aufmerksamkeit der Mutter auf sich lenken wollten, habe ich dies als Vokativ klassifiziert. Greenfield/Smith's (1976, S. 91 ff.) Ergebnisse zeigen, daß die frühesten mama-Äußerungen der Kinder um das erste Jahr allgemeine Formen der Aufforderung darstellen, ohne daß damit die Mutter benannt werden muß, da sie an verschiedene Personen gerichtet werden, wenn das Kind bestimmte Objekte haben will, die es nicht erreichen kann. "Mama is probably the single most confusing word that children use" (Greenfield/Smith 1976, S. 91).

1. c) Objekt

"We classified a word as an object only if it was decisively involved in an action that changed its state, or otherwise directly affected it" (Greenfield/Smith 1976, S. 56). Solche "true objects" werden von Indikativen

Objekten unterschieden. Wenn Simone etwa wie in 0,7 balla sagt, als sie einen Ball sieht, wurde dies als Indikatives Objekt klassifiziert, wenn sie hingegen wie in 0,8 balla sagt, als sie einen Ball in einen Becher steckt, wurde dies als Objekt klassifiziert; im ersten Fall wird der Ball lediglich benannt, im zweiten ist er in eine Handlung involviert. Vgl. dazu die Beispiele in den Tabellen C1 und C2.

Objekte sind immer unbelebt. Wenn das in der Aktion involvierte belebte Wesen encodiert wird, wurde dies als Agent oder Dativ klassifiziert.

2. Agent

ist " the typically animate perceived instigator" einer Aktion (Fillmore 1968, S. 24). Um dem Fehler vorzubeugen, belebte Indikative Objekte als Agents zu betrachten, "we classify a person as an Agent only if he or she is decisively connected with an action or change of state" (Greenfield/Smith 1976, S. 54). Agents sind also von belebten Indikativen und belebten Volitionalen Objekten dadurch unterschieden, daß sie in einer Handlung klar als Handelnde involviert sind. Wenn Simone etwa in 0,9 mama sagt, als ihre Mutter an einem Dreirad ein fehlendes Rad anbringt, oder Kerstin etwa in III mama sagt, als sie hört, wie ihre Mutter in einem anderen Raum die Waschmaschine zumacht, sind diese Äußerungen als Agent klassifiziert. Vgl. dazu die Beispiele in den Tabellen D1 und D2.

3. a) Aktion eines Agent

3. b) Aktion eines Objekt

"If a child's word refers to an Action that requires an animate Agent, it is so classified. However, if an Agent is only optionally part of the action, and there is an inanimate Object present, the word is classified as an Action or State of an Object" (Greenfield/Smith 1976, S. 55). Greenfield/Smith haben Ausdrücke für Action und State zusammengefaßt, ich habe sie bei der Klassifikation unterschieden.

Unter "Aktion eines Agent" sind Ausdrücke für Handlungen aufgeführt, die der Agent ausführt oder ausführen will. Simone sagt etwa in 0,5 runter als sie von ihrem Stuhl steigt und Kerstin in III trink als sie etwas aus einem Glas trinken will. In diesen Fällen ist es der belebte Agent, der runtergehen bzw. trinken will.

Unter "Aktion eines Objekt" sind Ausdrücke für Handlungen aufgeführt, die auf ein Objekt gerichtet sind. Nach dem Prinzip der minimalen Interpretation wird in diesen Fällen der Agent nicht zusätzlich bei der semantischen Interpretation unterstellt. Simone sagt etwa in 0,7 auf als sie versucht, den Deckel von einer Zahnpastatube zu schrauben und Kerstin in I zu als sie einen Schrank schließt. In diesen Fällen ist es das unbelebte Objekt, das aufgehen soll, bzw. zugeht. Vgl. dazu die Beispiele in den Tabellen E1 und E2, F1 und F2.

- 4. a) State eines Agent
- 4. b) State eines Objekt

Zustände von Agents werden von den Kindern selten ausgedrückt. Simone verwendet Ausdrücke dieser Kategorie noch nicht produktiv und meistens imitativ, sie sagt etwa in II imitativ klein und müde; Ausdrücke, die in den vorausgehenden Erwachsenen-Äußerungen auf sie bezogen waren (1). Kerstin sagt in I aua nachdem sie ausgerutscht war und in II,1 müde nachdem ihre Mutter gegähnt hat.

Unter "State eines Objekt" sind Ausdrücke klassifiziert, die Zustände von Objekten bezeichnen und aus einer Handlung folgen können. In 0,4 sagt Simone etwa heiß als sie einen Topf auf dem Ofen rauchen sieht, und Kerstin in I zu nachdem sie eine Kassette zugemacht hat. Es ist oft schwierig, Handlungen und Zustände zu unterscheiden, da

(1) Der hohe Anteil an Imitationen bei den semantischen Funktionen für Objekt, Aktion und State in den frühen Corpora weist auf die Bedeutung der Imitation im Erwerbsprozeß hin; dies wird in Kap. 6 der vorliegenden Arbeit weiter untersucht.

das Kind mit auf, wenn es die Handlung "aufmachen" vollführte, den aus der Handlung folgenden antizipierten Zustand meinen könnte. Ich bin bei solchen Fällen nach dem Prinzip der minimalen Interpretation verfahren, und habe Äußerungen nur dann als State klassifiziert, wenn der aus der Handlung folgende Zustand bereits eingetreten war. Vgl. dazu die Beispiele in den Tabellen G1 und G2.

5. Dativ

"The case of the animate being, who experiences, rather than instigates, an action" (Greenfield/Smith 1976, S. 56). Fillmore hat für den Dativ eine generelle semantische Definition gegeben: "the case of the animate being affected by the state or action identified by the verb" (Fillmore 1968, S. 24). Ob der Kasus aber eine uniforme kognitive Basis hat, ist bisher unklar geblieben. Unter Dativ sind in der Spracherwerbsforschung verschiedene Funktionen zusammengefaßt worden, die in Korrespondenz zum traditionellen Begriff des Indirekten Objekts stehen (Bloom 1970, Brown 1973); so sind unter Dativ Ausdrücke für den Rezipienten eines Objekts, den Beneficiary einer Handlung und für den Possessor eines Objekts zusammengefaßt worden. Ich habe für Ausdrücke von Possession eine gesonderte Kategorie gebildet.

Einwort-Äußerungen für Dativ werden von den Kindern sehr selten produziert. Kerstin sagt in III etwa mama als sie ihrer Mutter ein Buch hinstreckt und Simone in 0,6 mami als sie ihrer Mutter auf die Hand schlägt. Vgl. die Beispiele in den Tabellen H1 und H2.

Ich habe unter Dativ auch die Form HABEN aufgeführt, da diese Äußerungen immer den Rezipienten eines Objekts involvieren, und zwar das Kind selbst. Kerstin sagt in II etwa habe als sie Paul eine Apfelsine aus der Hand nimmt und Simone in II haben als sie ihren Anorak von ihrer Mutter nehmen will. Vgl. die Beispiele in den Tabellen H1 und H2. Allerdings entspricht diese Klassifikation nicht der Definition und stellt lediglich eine Notlösung

dar, da haben unter keine andere Kategorie klassifiziert werden konnte. Die Anzahl von "wirklichen Dativen" ist aber leicht zu rekonstruieren, da die wenigen Vorkommnisse in dieser Kategorie vollständig in den Beispieltabellen aufgeführt sind.

6. Possession

Unter Possession sind Ausdrücke klassifiziert, die den Besitzer eines Objekts bezeichnen. Possession wird von den Kindern in Einwort-Äußerungen nur marginal ausgedrückt. Simone verwendet Äußerungen dieser Kategorie ausschließlich imitativ, sie sagt in II etwa max als sie auf die Füße ihres Vaters zeigt, und Kerstin sagt in III baby als sie eine Puppenrassel gefunden hat, und papa bezogen auf ein Glas aus dem ihr Vater getrunken hatte. Allerdings ist nicht klar, ob die Kinder damit den kognitiven Sachverhalt eines Besitzverhältnisses ausdrücken, oder ob lediglich so etwas wie eine gewohnheitsmäßige Assoziation vorliegt.

7. Lokation

Fillmore (1968) hat Lokativ als "the case which identifies the location or spatial orientation of the state or action" (S. 52) definiert. Es ist schwierig, eine operationale Definition für lokative Einwort-Äußerungen zu bilden, da Fälle ausgeschlossen werden sollen, bei denen Lokation nicht klar von State oder Aktion unterschieden ist (runter und raus etwa sind als Ausdrücke für Aktion oder State klassifiziert worden). Ich folge Greenfield/Smith's (1976) Kriterium, wonach "we shall discuss only those examples in which a Lokation is clearly differentiated from an Object of Action in terms of situational structure. Similarly, it is sometimes difficult to differentiate an Action or State from a Location. Here we discuss only Locations that are clearly entities rather than relational States". (S. 151 - 2)

Ausdrücke für Lokation sind in der Einwort-Phase ebenfalls selten. Simone sagt in 0,8 etwa arm als sie auf den Arm ihrer Mutter will, und antwortet in II meike auf die vorausgehende lokative Frage ihres Vaters. Kerstin sagt in III etwa bett als sie ein Häschen in den Puppenwagen setzt. Vgl. die Beispiele in den Tabellen I1 und I2.

Greenfield/Smith (1976) haben zwei weitere Kategorien gebildet. Zum einen "Object Associated with Another Object or Location" für Ausdrücke, die metaphorische Relationen bezeichnen, und die semantische Basis für den späteren Ausdruck für Attribution bilden, etwa als Nicky sich seine Windel oder seine Serviette auf den Kopf legt und hat sagt; solche Fälle habe ich nicht beobachtet. Die meisten Fälle, die Greenfield/Smith (1976, S. 143 und 145) in den entsprechenden Tabellen aufführen, scheinen aber eher der Kategorie "Volitionales Objekt" zu entsprechen. Dies sind Fälle, in denen das ausgedrückte Objekt der Volition nicht präsent ist; Vorkommnisse dieser Art werden auch von Greenfield/Smith (1976, S. 105 und 107) in den entsprechenden Tabellen für "Volitionales Objekt" aufgeführt. Zum anderen "Animate Being Associated with an Object or Location"; die dieser Kategorie entsprechenden wenigen Ausdrücke habe ich unter Possession aufgeführt.

Die folgenden semantischen Funktionen unterscheiden sich von den vorausgehenden dadurch, daß sie weitgehend durch fixe lexikalische Elemente ausgedrückt werden. Bloom (1973) zählt Formen wie gone, more, there und up zu den "inherently relational terms - Function words - which make reference to aspects of behavior that extend across classes of objects and events, and are dependent on other referents in behavior and context for making reference" (S. 84). Greenfield/Smith (1976) haben Formen wie more, again und too in eine Kategorie "Modification of Event" gefaßt und sehr unterbestimmt: "This semantic function refers to words that modify an entire event rather than those having a specific relation to one element in the situation" (S. 154). Diese Definition

entspricht der Behandlung von Adverbialen in Fillmore's (1968) Kasusgrammatik, die Elemente der Modalitätskomponente sind, die den ganzen Satz modifizieren. Semantische Funktionen mit solchen Elementen sind aber von Fillmore (1968) nicht weiter untersucht worden und auch in Untersuchungen der Spracherwerbsforschung vernachlässigt worden (1). Ich habe zunächst vier Formen von Modifikation unterschieden, nämlich Recurrence, Alternation, Repetition und Analogy und weitere Kategorien für Appearance/Existence/Demonstrative, Disappearance/Nonexistence und Negation gebildet.

8. Modifikation

8. a) Recurrence (MEHR / NOCHMEHR)

Simone drückt Recurrence durch mehr zunächst volitional dann aus, wenn sie weitere Nahrungsmittel vom selben Typ haben will, etwa in 0,6 weitere Milch und in I weitere Mandarinen, und später wenn sie weitere Gegenstände vom gleichen Typ manipulieren will, etwa in II als sie weitere Bauklötze in die Öffnung einer Kiste stecken will, oder als sie weitere Puppen unter die Bettdecke stecken will. Simone gebraucht mehr als Einwort-Äußerung noch nicht komparativ feststellend. Kerstin produziert keine mehr-Äußerungen. Recurrence (MEHR) ist auf Objekte bezogen, während Repetition (NOCHMAL) im Unterschied dazu auf Handlungen bezogen ist. Vgl. die Beispiele in Tabelle J1.

8. b) Alternation (ANDER)

Simone drückt Alternation durch ander volitional aus, wenn sie ein weiteres, alternatives Objekt haben will oder manipuliert, in I etwa eine Mütze und in I,3 einen Spielzeug-eimer. Kerstin produziert keine ander-Äußerungen. Vgl. die Beispiele in Tabelle K1.

(1) Eine Ausnahme bildet besonders Miller's (1976) Analyse der AUCH-Konstruktionen. Brown (1973) hat Konstruktionen mit solchen Formen als "operations of reference" bezeichnet. Vgl. dazu Kap. 5, S. 172ff.

8. c) Repetition (NOCHMAL)

Repetition wird durch nochmal ausgedrückt, wenn ein kompletter Handlungskreis wiederholt wird oder dessen Wiederholung erwartet wird; dieser Ausdruck wird von Simone häufig mit steigender Intonation produziert. Simone sagt in 0,7 etwa noma als ein Wecker wieder aufgezogen und zum klingeln gebracht werden soll und in 0,9 als eine Kerze zum auspusten wieder angezündet werden soll. Solche Sequenzen werden oft sehr häufig unmittelbar wiederholt. Kerstin sagt erst in Corpus II einmal spontan nochmal als sie einem Erwachsenen eine Kassette gibt, die dieser wieder öffnen soll. Vgl. die Beispiele in Tabelle L1.

8. d) Analogy (AUCH)

Äußerungen, mit denen Analogy durch auch ausgedrückt wird, beziehen sich auf "eine Analogie zwischen bestimmten Elementen von Handlungssituationen bzw. zwischen vollständigen Handlungsabläufen oder auch nur Segmente dieser Handlungsabläufe" (Miller 1976, S. 164). Simone sagt etwa auch in I als sie will, daß ihre Mutter ihr auch den zweiten Ärmel vom Pullover herunterzieht und in I,2 als sie sich wie ihre Mutter mit einem Messer Honig aus einem Topf holen will. Kerstin sagt erst in Corpus III einmal spontan auch als sie mit dem Erwachsenen in die Küche gehen will. Vgl. die Beispiele in Tabelle M1.

9. Appearance/Existence/Demonstrative

Durch diese Sammelbezeichnung soll angezeigt werden, daß unter dieser Kategorie Formen aufgeführt werden, die von den Kindern multifunktional verwendet werden.

9. a) DA, HIER

Die Äußerung da gehört zu den am häufigsten produzierten Einwort-Äußerungen der Kinder, hier kommt weit seltener vor. Die Kinder gebrauchen da in benefaktiven, lokativen und demonstrativen Kontexten. Sie sagen da, wenn sie

jemandem etwas geben: Simone in 0,2 ihrer Mutter einen Becher, Kerstin in 0,5 ihrer Mutter einen Deckel; oder wenn sie selber etwas nehmen: Kerstin etwa in 0,7 eine Flasche, um etwas zu trinken. Sie sagen da, wenn sie einen Gegenstand an einen Ort bewegen: Simone in 0,7 als sie versucht, einen Stab in einen Ring zu stecken; oder wenn sie sich selbst an einen Ort bewegen: Kerstin in 0,8 als sie in die Ecke zu ihrer Spielzeugkiste geht. Häufig tritt da bei Benennungsspielen auf, in denen die Kinder die Bezeichnungen für Objekte lernen. In solchen Sequenzen sagt das Kind demonstrativ da, worauf der Erwachsene mit "Das ist der (ein) x" expandiert und damit das jeweilige Objekt im Kontext benennt; oder der Erwachsene fragt "Wo ist der (ein) x?", worauf das Kind da antwortet und auf das entsprechende Objekt verweist (1). Die Beispiele zeigen, daß die Kinder später hier von da unterschieden und für leibnahe Referenzen verwenden (2). Vgl. die Beispiele in den Tabellen H1 und H2.

9. b) DE, EIN

Äußerungen von de, woraus sich die Formen des bestimmten Artikels entwickeln, und von ein, woraus sich die Formen des unbestimmten Artikels entwickeln, werden von den Kindern in solchen Kontexten wie da und hier produziert. Vgl. die Beispiele in den Tabellen O1 und O2.

10. Disappearance/Nonexistence

Äußerungen dieser Kategorie beziehen sich auf die Abwesenheit eines Objekts, das Nichtvorhandensein eines Objekts in einem Kontext, in dem es erwartet wird oder zuvor vorhanden war, oder auf die Beendigung eines Zustands oder Handlungsablaufs.

(1) Vgl. zu da/hier-Antworten der Kinder auf Fragen der Erwachsenen: Miller/Anders (1977); und zu Benennungsspielen in frühen Eltern-Kind Dialogen: Ninio/Bruner (1978).

(2) Vgl. zur Entwicklung lokaler Referenz: Miller/Weissenborn (1979).

10. a) Disappearance (WEG)

Simone produziert erst in Corpus II weg als Einwort-Äußerung, und zwar zunächst bezogen auf anwesende Objekte, die sie entfernt, etwa als sie eine Puppe von einem Spielzeugelefanten herunternimmt und wegwirft; und dann in einem Fall bezogen auf ein Objekt, das sie bereits selber aus dem Gesichtskreis entfernt hat, nämlich nachdem sie ihren Schnuller in einer Mütze versteckt hat. Kerstin's erste Äußerungen von weg in Corpus III sind ebenfalls wie die Simones auf Objekte bezogen, die sie selbst entfernt, nämlich als sie eine Puppe von einem Kissen herunternimmt, und als sie die Hand des Erwachsenen wegschiebt. Vgl. die Beispiele in Tabelle P1.

10. b) Nonexistence (ALLE)

Mit Äußerungen von alle beziehen sich die Kinder auf das Nicht-Vorhandensein eines Objekts, auf das Nicht-Funktionsieren eines Objekts, oder auf die Beendigung eines Zustands oder einer Handlung. Nonexistence ist daher als eine semantische Kategorie der Negation betrachtet worden (Bloom 1970, Anders 1975). Simone sagt etwa in 0,7 alla als sie eine Schachtel öffnet und sieht, daß diese leer ist; sie sagt in I alla als sie eine Lampe anschalten will, und diese nicht funktioniert; und sie sagt in I alla nachdem sie eine Kerze ausgeblasen hat. Kerstin gebraucht alla in ebensolchen Situationen. Vgl. die Beispiele in den Tabellen Q1 und Q2.

11. Negation

Die Äußerungen dieser Kategorie drücken die weiteren negativen Funktionen Rejection und Denial aus, und zwar durch die Einwort-Äußerungen nein und nicht (1). Rejection wird durch Äußerungen ausgedrückt, durch die ein Objekt oder eine Handlung zurückgewiesen oder abgewehrt wird. Äußerungen von Denial drücken aus, daß eine Prädikation nicht der Fall ist.

(1) Vgl. zur Differenzierung dieser Formen: Anders (1975).

Die frühesten und weitaus meisten negativen Äußerungen sind Ausdrücke von Rejection: Die Kinder sagen nein (nee), seltener nich, wenn sie etwas nicht essen, nicht geben, nicht nehmen, nicht tun wollen, oder nicht wollen, daß etwas mit ihnen geschieht. Erst in II kommen bei Simone Ausdrücke von Denial durch ihre negativen Antworten auf die vorausgehenden Fragen der Mutter: "Is es genug?", "Hast du deine Hose voll?", zustande. Ein solcher Fall kommt bei Kerstin in III vor, als sie auf die vorausgehende Frage "Hockst du wie ich da?" nein antwortet. Vgl. die Beispiele in den Tabellen R1 und R2.

12. Position

Die Kinder drücken mit ja (mhm) Zustimmung meistens folgend auf Fragen des Erwachsenen oder auch zu Handlungen aus. Kerstin äußert ja häufig mit steigender Intonation, um den Erwachsenen zu einer Handlung aufzufordern. Vgl. die Beispiele in den Tabellen S1 und S2.

13. Vokativ

Die Kinder drücken Vokativ dadurch aus, daß sie eine anwesende Person, meistens mama, rufen, um damit deren Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Vgl. die Beispiele in den Tabellen T1 und T2.

14. Illukotiver Indikator

Unter dieser Kategorie sind verschiedene Höflichkeits-, Aufmerksamkeits- und Frage-Formen subsumiert, die in keine der bisher aufgeführten Kategorien klassifiziert werden konnten. Dies sind Äußerungen der Kinder wie bitte, danke, hallo, tschüß, hm, he und gell. Vgl. die Beispiele in den Tabellen U1 und U2.

Bei Simone und Kerstin kommen in allen Corpora Äußerungen vor, bei denen die Angaben zum Kontext der Äußerung nicht ausreichen, um eine Klassifikation in eine der vorausgehenden Kategorien zu ermöglichen, und einige wenige Äußerungen, die sich keiner Kategorie des Klassifikationsschemas zuordnen ließen, etwa abstrakte Ausdrücke wie schönes, wind u.a. Sie betragen in den Corpora von Simone durchschnittlich 10 % und in denen von Kerstin durchschnittlich 14 %.

4.4.2. Produktivität und Entwicklungssequenz der semantischen Funktionen

Zur Bestimmung der Produktivität der definierten semantischen Funktionen ist die Häufigkeit der Vorkommnisse jeder semantischen Funktion pro Corpus für die Einwort-Äußerungen von Simone und Kerstin in den Tabellen 8 und 9 angegeben. Wenn Produktivität einer semantischen Funktion mit drei oder mehr nicht-imitativen Vorkommnissen in einem Corpus als gegeben betrachtet wird, dann erreichen bei Simone alle Funktionen Produktivität, außer Agent und Alternation (ANDER), die lediglich marginal vorkommen, und State eines Agent und Possession, die lediglich marginal und imitativ vorkommen. Bei Kerstin erreichen alle semantischen Funktionen Produktivität, außer Repetition (NOCHMAL), Analogy (AUCH) und Disappearance (WEG), die lediglich marginal vorkommen, und Recurrence (MEHR) und Alternation (ANDER), die bei Kerstin nicht vorkommen.

Bei beiden Kindern gibt es einen klaren Unterschied von semantischen Funktionen, die sehr häufig produziert werden, und solchen, die sehr selten vorkommen (1). Zu den häufig produzierten zählen bei Simone und Kerstin Vorkommnisse für Objekt, Action, App/Ex/Dem (DA) und bei Simone Negationen, bei Kerstin Positionen. Zu den seltenen Produktionen zählen bei Simone und Kerstin Ausdrücke für Agent, Dativ, Possession und bei Simone für Disappearance (WEG), bei Kerstin für Lokation, Repetition (NOCHMAL) und Analogy (AUCH).

(1) Bei den Häufigkeiten pro Corpus muß die unterschiedliche Länge der Corpora beachtet werden; vgl. Tab. 1 und 2.

Für Simone und Kerstin läßt sich folgende Abfolge feststellen, in der die einzelnen semantischen Funktionen produktiv auftreten:

<u>Simone</u>		<u>Kerstin</u>	
Corpus (Alter)	<u>Semantische Funktion</u>	Corpus (Alter)	<u>Semantische Funktion</u>
0,2 (16;3)	Indikatives Objekt State eines Objekt App/Ex/Dem (DA, HIER) App/Ex/Dem (DE, EIN) Negation	0,1 (14;3)	App/Ex/Dem (DA, HIER)
0,5 (18)	Volitionales Objekt Action eines Agent Position	0,2 (15;2)	Indikatives Objekt
0,6 (18;1)	Action eines Objekt Vokativ	0,5 (16;3)	Volitionales Objekt Action eines Agent
0,7 (18;2)	Objekt Dativ Lokation Repetition (NOCHMAL) Nonexistence (ALLE)	0,6 (17)	Action eines Objekt State eines Objekt Nonexistence (ALLE) Vokativ Illok. Indikator
0,10 (19;1)	Analogy (AUCH)	0,8 (17;3)	State eines Agent
0,11 (19;2)	Illok. Indikator	0,9 (18)	Objekt Position
I,3 (20;3)	Recurrence (MEHR)	I (18;3)	App/Ex/Dem (DE, EIN)
II (21;2)	Disappearance (WEG)	I,1 (19;1)	Negation
		II (20;1)	Dativ Lokation
		III (21;3)	Agent Possession

Meine Ergebnisse zur Häufigkeit des Vorkommens der einzelnen semantischen Funktionen stimmen teilweise mit den Ergebnissen von Greenfield/Smith (1976, S. 74 ff.) überein. Auch die von Greenfield/Smith untersuchten Kinder, Matthew und Nicky, produzierten am häufigsten Ausdrücke für Objekt, Action und Volition (worunter Greenfield/Smith no und yes subsumiert haben) und selten Ausdrücke für Agent, Dativ und Lokation.

Greenfield/Smith (1976, S. 153) berichten aber lediglich ein Vorkommen von here, das sie unter Lokation klassifiziert haben (1), und keins für there, das nach den Ergebnissen von Bloom (1973) zu den am häufigsten produzierten Ausdrücken des von ihr untersuchten Kindes, Allison, zählte (2). Auch bei Simone und Kerstin gehört da zu den am häufigsten produzierten Einwort-Äußerungen.

Ein erstaunlicher Unterschied besteht zwischen Simone und Kerstin im Gebrauch von Modifikationen. Während Simone häufig nochmal und später häufig auch und mehr sagt, werden Ausdrücke dieser Kategorie von Kerstin fast gar nicht produziert, sie sagt lediglich einmal spontan nochmal und einmal auch. Greenfield/Smith (1976) berichten lediglich ein marginales Vorkommen von Modifikationen (worunter sie again und more subsumiert haben) für die von ihnen untersuchten Kinder Matthew und Nicky, während Bloom (1973) festgestellt hat, daß bei der von ihr untersuchten Allison more zu den am häufigsten produzierten Ausdrücken gehört. Möglicherweise drückt sich in diesem Unterschied, häufiger vs. marginaler Gebrauch von Modifikationen bzw. Funktoren, ein Unterschied im kognitiven Stil und der Art und Weise Sprache zu verwenden, bei den beiden Gruppen von Kindern, Simone und Allison einerseits, und Kerstin, Matthew und Nicky andererseits, aus.

Greenfield/Smith (1976) haben folgende Sequenz von Gruppen von semantischen Funktionen in der Entwicklung der Einwort-Sprache nachweisen können, die für die beiden von ihnen untersuchten Kinder, Nicky und Matthew, übereinstimmte:

- (1) Allerdings wird mit hier eine Lokation nicht explizit encodiert, sondern damit lediglich manchmal auf einen Ort verwiesen. Vgl. zur Analyse von "da" und "hier": Klein (1977).
- (2) Greenfield/Smith (1976, S. 84) berichten unter "Indicative Objects", daß der von ihnen untersuchte Nicky dat (that) beim zeigen auf Objekte äußerte, machen aber keine genaueren Angaben.

Performative Funktionen (dazu gehören: Performative, Indicative Object, Volitional Object, Volition), Funktionen, die eine Relation zwischen einer Entität und einer Aktion involvieren (dazu gehören: Agent, Object, Dative, Action or State of Agent, Action or State of Object), Relationen zwischen zwei Entitäten (dazu gehören: Location, Object Associated with Another Object or Location, Animate Being Associated with Object or Location) und Modifikation von Ereignis.

Greenfield/Smith's (1976) Ergebnisse zur Entwicklungssequenz der semantischen Funktionen lassen sich nicht direkt mit meinen Ergebnissen vergleichen. Greenfield/Smith haben in der frühesten Phase der Entwicklung der Einwort-Äußerungen Tagebuchaufzeichnungen gemacht, und das erste Vorkommen einer semantischen Funktion verwendet, um die Reihenfolge der Entwicklung bei den beiden von ihnen untersuchten Kindern festzustellen und zu vergleichen. Greenfield/Smith berichten, daß die in den Tagebüchern festgehaltenen semantischen Funktionen dann einige Tage oder Monate später auch in den Aufnahmesitzungen vorkamen. Zudem bezieht sich meine Untersuchung nicht auf die allerersten Anfänge der Entwicklung der Einwort-Äußerungen von Simone und Kerstin. Bloom (1973) und Greenfield/Smith (1976) berichten von den ersten Wörtern der von ihnen untersuchten Kinder mit 7 oder 8 Monaten. Ka. Nelson (1973) hat die ersten Worte von 8 Kindern untersucht und festgestellt, daß sie 10 unterschiedliche Worte mit 13 - 16 Monaten, 30 unterschiedliche Worte mit 14 - 23 Monaten und 50 unterschiedliche Worte mit 15 - 24 Monaten produzierten. Simone und Kerstin produzierten im Alter von 14 - 18 Monaten ca. 20 - 30 unterschiedliche Worte (1). Dies stimmt mit Nelson's Ergebnissen überein und zeigt, wenn wir die von Simone und Kerstin ausgedrückten semantischen Funktionen von Einwort-Äußerungen weiter mit der von Greenfield/Smith festgestellten Entwicklungsabfolge vergleichen, daß wir für Simone und Kerstin etwa die zweite Hälfte der Einwort-Phase erfaßt haben. Für diesen Entwicklungszeitraum lassen sich

(1) Vgl. Tab. 1 und 2 auf S. 14 und 15.

Übereinstimmungen mit den von Greenfield/Smith erzielten Ergebnissen feststellen. Auch Simone und Kerstin drücken zunächst Relationen aus, die eine einzelne Entität involvieren (Indikatives Objekt, Volitionales Objekt, State eines Objekt, Action eines Objekt, Action eines Agent, State eines Agent) und erst später Relationen, die zwei Entitäten involvieren (Lokation, Possession), wie die dargestellte Abfolge der semantischen Funktionen zeigt. Für Simone trifft dagegen Greenfield/Smith's Feststellung nicht zu, daß erst danach Ausdrücke für Modifikation emergieren; Simone sagt schon früh nochmal und mehr, wie Tabelle 8 zeigt. Auch Bloom (1973) berichtet frühe Produktionen von again und more der von ihr untersuchten Allison. Der Ausdruck von Modifikationen oder "Funktoren" scheint also eher von individuellen Variationen, als von einer allgemeinen Entwicklungssequenz abzuhängen.

4.5. Zusammenfassung

Die Untersuchung der semantischen Funktionen von Simone's und Kerstin's Einwort-Äußerungen hat ergeben:

Ich habe in meiner Untersuchung die zweite Hälfte der Einwort-Phase in der Sprachentwicklung von Simone und Kerstin erfaßt. Die Ergebnisse zeigen, daß Simone und Kerstin weitgehend die semantischen Funktionen produzieren, die Greenfield/Smith (1976) in ihrer Untersuchung festgestellt haben. Die Anzahl der semantischen Funktionen, die die Kinder ausdrücken können ist beschränkt und verändert sich mit der Zeit.

Greenfield/Smith (1976) haben die ersten Anfänge der Einwort-Phase, über die sich meine Untersuchung nicht erstreckt, folgendermaßen zusammengefaßt:

At the beginning of language, there is a general passage from "pure" Performative utterances to more language-like ones. In other words, the first

language sounds are part of the child's actions and are separated only gradually from those actions and from the immediate context. The first words that both boys used were Performatives. When they first started pointing out objects, the gesture of pointing was accompanied by a constant nonsense syllable. Only later were identifiable names connected with pointing. Likewise, the first expression of Volition was the Performative use of no. Only later was expression of Volition connected with reference to an external event through the encoding of the desired Object or State. Finally, expression of Action or State often had its roots in Performatives. The boys first described their own actions in ways that were essentially Performative. The word down first accompanied the action of getting down (or up), but later achieved more independence and could be used with nonpresent actions and object actions. Other words such as hi and byebye were used first as "pure" Performatives and later to fulfill other functions. (S. 158)

Für die zweite Hälfte der Einwort-Phase habe ich Übereinstimmungen mit der von Greenfield/Smith (1976) festgestellten Entwicklungsabfolge der semantischen Funktionen festgestellt. Auch Simone und Kerstin drücken zunächst Relationen aus, die eine einzelne Entität involvieren, und erst später Relationen, die zwei Entitäten involvieren. Für Simone trifft dagegen Greenfield/Smith's Feststellung nicht zu, daß erst danach Ausdrücke für Modifikationen emergieren. Dies steht in Übereinstimmung mit von Bloom (1973) berichteten Ergebnissen. Der Ausdruck von Modifikationen oder "Funktoren" scheint eher von individuellen Variationen als von einer allgemeinen Entwicklungssequenz abzuhängen.

Bei Simone und Kerstin gibt es einen klaren Unterschied von semantischen Funktionen, die sehr häufig produziert werden, und solchen, die sehr selten vorkommen. Zu den häufig produzierten zählen Vorkommnisse für Objekt, Action, App/Ex/Dem (DA), Negationen und Positionen. Zu den seltenen Produktionen zählen Ausdrücke für Agent, Dativ, Possession und Disappearance (WEG).

Dagegen besteht zwischen Simone und Kerstin ein erstaunlicher Unterschied im Gebrauch von Modifikationen, die Simone

häufig produziert und Kerstin fast gar nicht. Greenfield/Smith (1976) berichten lediglich ein marginales Vorkommen von Modifikationen, während in Bloom's (1973) Untersuchung Funktoren zu den am häufigsten produzierten Ausdrücken gehören. Möglicherweise drückt sich in diesem Unterschied, häufiger vs. marginaler Gebrauch von Modifikationen bzw. Funktoren, ein Unterschied im kognitiven Stil und der Art und Weise Sprache zu verwenden bei den beiden Gruppen von Kindern aus.

In Übereinstimmung mit Greenfield/Smith's (1976) Ergebnissen habe ich festgestellt, daß die Kinder bereits in der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres häufig Indikative und Volitionale Objekt Ausdrücke produzieren. Dies steht im Gegensatz zu Bloom's (1973) Feststellung, daß der Gebrauch von relationalen Termen (wie more und there) in der ersten Hälfte des zweiten Jahres überwiegt, und nominale Formen das Lexikon des Kindes nicht bis zum Erreichen der Objektkonstanz in der zweiten Hälfte des zweiten Jahres dominieren.

Diese Ergebnisse zur Entwicklung von semantischen Funktionen von Einwort-Äußerungen haben gezeigt, daß der Fortschritt in der Einwort-Phase der Kinder nicht lediglich in lexikalischer Akkumulation besteht. Weitere Evidenz für entwicklungsmäßige Veränderungen in der Einwort-Phase soll im 8. Kapitel der vorliegenden Arbeit beigebracht werden, in dem Sequenzen von Einwort-Äußerungen untersucht werden. Im folgenden 5. Kapitel soll jedoch zunächst die auf die Einwort-Phase der Kinder folgende Entwicklungsstufe untersucht werden, auf der diese in ihren Zwei- und Dreiwort-Äußerungen syntaktisch-semantische Konstruktionstypen bilden.

5. Syntaktisch-semantische Konstruktionstypen

5.1. Einleitung

Kinder beginnen in der zweiten Hälfte ihres zweiten Lebensjahres Zweiwort-Äußerungen und wenig später auch Dreiwort-Äußerungen zu konstruieren, und bilden gegen Ende ihres zweiten und zu Beginn ihres dritten Lebensjahres eine stetige Zunahme der Länge ihrer Äußerungen aus (1).

Kerstin sagt in Corpus III, als sie 21 Monate und 3 Wochen alt ist, etwa sissi wagen als sie sich in den Puppenwagen setzen will, und Simone sagt in Corpus IV, als sie 24 Monate alt ist, mone auch creme als ihre Mutter ihren kleinen Bruder eincremt, und sie dies auch tun will.

Die Phase der frühen Zwei- und Dreiwort-Konstruktionen gehört zu dem Bereich in der Sprachentwicklung, der seit Beginn der neueren Spracherwerbsforschung am intensivsten untersucht worden ist (2). Das Problem der Untersuchungen zu dieser Entwicklungsstufe ist es, festzustellen, welches Wissen den grammatischen Konstruktionen, die die Kinder produzieren, zugrundeliegt, und wie sich dieses Wissen angemessen darstellen läßt. Dazu sind eine Reihe von Möglichkeiten vorgeschlagen worden, denen Entwicklungen in der theoretischen Linguistik entsprechen.

(1) Vgl. dazu Tabelle 4 und 5 in Kap. 3, S. 21 und 22.

(2) Ausführliche Theoriediskussionen und empirische Untersuchungen zu diesem Entwicklungsabschnitt finden sich in Miller (1976). Ich beschränke mich hier darauf, die Entwicklung der Spracherwerbsforschung in diesem Bereich nur kurz zu skizzieren. Vgl. dazu die Darstellungen in Bowerman (1973) und Brown (1973) und die Zusammenfassungen in de Villiers/de Villiers (1978), Greenfield/Smith (1976) und Clark/Clark (1977).

Die neuere Spracherwerbsforschung setzt am Beginn der 60er Jahre mit drei grammatischen Untersuchungen der frühen Zweiwort-Konstruktionen der Kinder ein (Braine 1963, Brown/Fraser 1964, Miller/Ervin 1964). In diesen frühen Untersuchungen wurden Methoden aus der amerikanischen strukturalistischen Linguistik von Bloomfield (1933) und Harris (1951) verwandt, die mit Methoden zur Feststellung von Regularitäten in einem Corpus von sprachlichen Daten beschäftigt war, und Entdeckungsprozeduren für diese Regularitäten ohne Rückgriff auf die Bedeutung des sprachlichen Corpus formulierte. Danach ist das kennzeichnende Merkmal eines Wortes seine Distribution, d.h. die Menge von sprachlichen Kontexten in denen es vorkommt, und die Worte werden nach Ähnlichkeiten in der Distribution zu Klassen zusammengefaßt. Dieses Verfahren wurde in den frühen Spracherwerbsuntersuchungen von Braine (1963), Brown/Fraser (1964) und Miller/Ervin (1964) bei der Analyse der Kinder-Sprache angewandt. Dabei waren bei der Suche nach grammatischen Regularitäten relative Häufigkeit und Position die bestimmenden Charakteristika von Worten. Es wurde festgestellt, daß die Zweiwort-Sätze der Kinder aus zwei Typen von Worten konstruiert sind, die dann als die "Pivot"- und die "open"-Klasse bezeichnet worden sind. Das bestimmende Merkmal der Pivot-Worte besteht darin, daß sie nur in festgelegter Position im Satz vorkommen, nämlich entweder am Anfang oder am Ende, sie kommen nie alleine oder in Kombination mit anderen Pivots vor, sie sind meistens Funktionsworte. Open-Worte können dagegen sowohl am Anfang als auch am Ende des Satzes vorkommen, sie können alleine oder in Kombination mit anderen Open-Worten auftreten, ebenso wie mit Pivots, sie sind meistens Inhaltsworte. Diese frühen Analysen der Pivot-Grammatik konnten in späteren Untersuchungen sowohl aus empirischen als auch theoretischen Gründen zurückgewiesen werden (1). Bowerman (1973) hat, indem sie zeigen konnte, daß die

(1) Vgl. zur Darstellung und Kritik des "pivot grammar approach": Bloom (1971), Bowerman (1973, S. 27ff), Brown (1973, S. 90ff) und Miller (1976, S. 49ff).

Pivot-Grammatik nicht alle Fakten über die Distribution von Worten in Zweiwort-Äußerungen festlegt, nachgewiesen, daß diese Methode der Analyse den Daten nicht angemessen ist. Die von der Pivot-Grammatik angegebenen Charakteristika definieren keine bestimmte Klasse von Pivot-Worten, d.h. alle Pivots haben nicht wirklich die gleichen Restriktionen im Auftreten. Zudem konnte die Behauptung, daß die frühen syntaktischen Regelsysteme der Kinder in erster Linie ein Wissen über die erlaubte Position von Worten in Sätzen reflektieren, widerlegt werden. Die Analyse von Daten von Kindern, die verschiedene Sprachen lernen, haben gezeigt, daß die Position in der ein Wort typischerweise erscheint, nicht von dem Wort selbst abhängt, sondern von den funktionalen Beziehungen, die es mit anderen Worten im Satz eingeht, d.h. bestimmte konsistente Wortstellungsmustern in der Kinder-Sprache kommen durch bestimmte relationale Bedeutungen, die zwischen Elementen im Satz bestehen, zustande.

McNeill (1966) (1970) hat die Ergebnisse der frühen Untersuchungen zusammengefaßt und mit den neuen Mitteln der von Chomsky (1965) zur Verfügung gestellten transformationellen Linguistik beschrieben. Dabei hat McNeill die Worte in den frühen Zwei- und Dreiwort-Äußerungen der Kinder in "Nomen", "Verben" und "Pivots" analysiert und festgestellt, daß die Äußerungen der Kinder eine oder mehrere der zugrundeliegenden "grammatischen Relationen" repräsentieren, wie sie von Chomsky (1965) definiert worden sind. Chomsky hat gezeigt, daß sich die grammatischen Relationen, die gewöhnlich als "Subjekt des Satzes", "Prädikat des Satzes" usw. bezeichnet werden, durch strukturelle Repräsentationen darstellen lassen, wie sie von den Phrasenstrukturregeln der Basis-komponente der Grammatik generiert werden, und die entsprechenden Relationen konfigurationell definiert. Nach dem Vorbild der Transformationsgrammatik hat McNeill versucht, für die Kinder-Äußerungen eine Menge von erzeugenden Regeln zu schreiben. Allerdings hat sich herausgestellt, daß diese Grammatiken sehr mächtig sind, sie produzieren

viel längere Sätze als die Kinder bilden können (1). Zudem hat Bowerman (1973) gezeigt, daß es keine psychologische Evidenz für die von McNeill postulierten Konstituentenstrukturen gibt, und daß es weiter keinen hinreichenden Grund gibt, den Kindern die Verfügung über formale Kategorien, wie etwa eine syntaktische Subjekt-Kategorie, zu unterstellen. Vielmehr ist es angemessener anzunehmen, daß die Kinder auf dieser Stufe ihrer Sprachentwicklung semantische Funktionen, wie etwa Agent, abstrahiert haben.

Bloom (1970) war die erste grammatische Untersuchung, die bei der Analyse der frühen Konstruktionen der Kinder explizit Gebrauch von nicht-sprachlicher Information gemacht hat, und die die Äußerungen der Kinder aus einer Mischung aus syntaktischen und semantischen Kategorien beschrieben hat. Bloom konnte dadurch erkennen, daß ein von ihr untersuchtes Kind die gleiche Äußerung mommy sock in zwei verschiedenen Situationen mit klar unterscheidbaren Bedeutungen gebrauchte, nämlich einmal als sie auf den Strumpf ihrer Mutter verwies, und ein anderes mal, als ihre Mutter ihr einen Strumpf anzog, und die verschiedenen zugrundeliegenden Strukturen der Äußerungen als possessive versus Subjekt-Objekt Relation charakterisieren. Brown (1973) hat dieses Verfahren, bei dem die den frühen Kinder-Äußerungen zugrundeliegenden semantischen Intentionen berücksichtigt werden als "method of rich interpretation" bezeichnet (2). Seit dieser epochemachenden Beobachtung Blooms ist für die neuere Spracherwerbsforschung klar, daß der Erwerb der frühen Syntax nicht ohne Berücksichtigung der Bedeutungen, die Kinder mit ihren Zwei- und Dreiwort-Konstruktionen ausdrücken, adäquat erklärt werden kann.

- (1) Vgl. zur Darstellung und Kritik des "transformational grammar approach": Bowerman (1973, S. 176ff, Brown (1973, S. 120ff), Miller (1976, S. 62ff).
- (2) Vgl. zur Methode der reichhaltigen Interpretation Kap. 4.2., S. 35ff.

Bowerman (1973) und Brown (1973) haben festgestellt, daß Fillmores (1968) Kasustheorie (1) einzigartige Möglichkeiten zur Beschreibung der frühen Sprachentwicklung zur Verfügung stellt (2). Slobin (1970) hat zudem die Brauchbarkeit von Fillmores Kasusterminologie zur Beschreibung von wahrscheinlich universellen Funktionen in den Zweiwort-Äußerungen der Kinder, die in cross-kulturellen Untersuchungen festgestellt worden sind, gezeigt. Zudem konnte Edwards (1973) eine Verbindung zwischen der kognitiven Entwicklung der Kinder am Ende der sensomotorischen Phase und den durch die Kasusgrammatik beschreibbaren semantischen Funktionen herstellen. Aus diesen Gründen ist eine Kasusanalyse der frühen Kindersprache den anderen bisher gemachten Vorschlägen überlegen. Meine im folgenden gewählte Bezeichnung "Syntaktisch-semantische Konstruktionstypen" bezieht sich darauf, daß die Kinder in ihren Konstruktionen eine dominante Wortstellung entwickeln, sie besagt aber nicht, daß sie in ihren frühen Konstruktionen abstrakte syntaktische Relationen ausdrücken (3).

Vielmehr werden zunächst die semantischen Funktionen von Einwort-Äußerungen von den Kindern in ihren Zwei- und Dreiwort-Äußerungen zu syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen kombiniert.

- (1) Vgl. zur Darstellung der Kasusgrammatik Kap. 4.3., S. 43ff.
- (2) Vgl. zum "case-grammar-approach" Bowerman (1973, S. 197ff), Brown (1973, S. 217ff) und Miller (1976, S. 137ff).
- (3) Vgl. zur Entwicklung der Wortstellung bei Deutsch lernenden Kindern: Park (1970) (1974), Miller (1976, S. 197ff), Clahsen (1980).

5.2. Syntaktisch-semantische Konstruktionstypen
von Simone und Kerstin

Sämtliche Mehrwort-Äußerungen Simones und Kerstins sind nach syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen klassifiziert worden. Dabei bin ich von Miller's (1976) Definitionen und Listen von semantischen Konstruktionstypen ausgegangen. Ich habe diese allerdings an verschiedenen Punkten verändert und erweitert, einmal um die bei Simone ab Corpus III,1 und bei Kerstin neu auftretenden Kategorien von Äußerungen klassifizieren zu können (1), zum anderen, um eine Vergleichbarkeit mit Bloom/Lightbown/Hood's (1975) Untersuchung zur Emergenz von frühen Konstruktionen herzustellen. Zudem sollte, zumindest soweit als möglich, eine Kontinuität mit der Klassifikation von semantischen Funktionen von Einwort-Äußerungen, die ich im vorigen 4. Kapitel gegeben habe, hergestellt werden.

Miller (1976, S. 142 ff.) hat zur Beschreibung der semantischen Konstruktionstypen, die Simone und Meike in ihren Mehrwort-Äußerungen bilden, Schemata entwickelt, die eine Kombination aus in der Kasusgrammatik definierten semantischen Relationen und in der Prädikatenlogik üblichen formalen Repräsentationen darstellen, und damit die den Äußerungen der Kinder zugrundeliegenden semantischen Strukturen und deren Realisierung in Form syntaktischer Oberflächenstrukturen formal rekonstruiert, wodurch eine formale Darstellung von Regularitäten der Wortstellung und der Ellipse ermöglicht worden ist. Ich habe für die Zwecke meiner Untersuchung die Mehrwort-Äußerungen von Simone und Kerstin lediglich informell durch die in ihnen involvierten semantischen Relationen charakterisiert und entsprechend nach syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen klassifiziert; diese sind in den Tabellen 10 und 11 mit Angaben über die Anzahl der spontanen

(1) Miller (1976, S. 171 - 196) hat sämtliche Mehrwort-Äußerungen Simones und Meikes bis Corpus III klassifiziert und vollständig in Tabellen präsentiert.

Tabelle 10 Syntaktisch - semantische Konstruktionstypen von Simone (SSK)

Corpus SSK	II		II,1		II,2		III		III,1		III,2		III,3		IV		IV,1		V		
	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	
1. AGENTIVE-K.																					
a) AGT	-	-	-	-	1	10	8	1	-	4	1	1	2	5	1	-	-	17	1		
b) AGT/OBJ, AGT/BEN, AGT/BEN/OBJ	10	7	4	-	2	-	46	10	6	1	9	2	7	1	35	7	13	7	42	10	
c) AGT/JNS, AGT/JNS/OBJ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	1	2	
2. LOCATIVE-K.																					
a) LOCATIVE, LOC/OBJ	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	5	2	10	-	1	-	
b) AGT/LOC, AGT/LOC/OBJ	2	-	-	-	2	-	16	6	2	-	1	1	1	-	14	3	10	6	24	4	
3. BENEFACTIVE/POSSESSION																					
a) BEN/OBJ, BEN/OBJ/LOC	-	-	-	-	1	-	12	1	2	-	17	1	-	-	9	-	19	-	32	3	
b) POSSESSION	1	1	-	-	-	-	4	3	-	-	2	2	1	-	5	1	17	1	15	3	
4. ATTRIBUTIVE/OBJEKTIVE																					
a) ATTRIBUTIVE	-	-	-	-	-	-	5	8	-	-	2	6	1	2	19	11	10	3	15	10	
b) OBJECTIVE	1	1	-	-	-	-	4	1	-	-	-	-	-	-	9	-	12	-	22	5	
5. RECURRENCE (MEHR/NOCHMEHR)	4	1	1	-	1	-	11	-	-	-	4	-	-	-	16	-	3	4	7	1	
6. ALTERNATION (ANDER)	3	2	-	-	2	1	4	4	2	1	13	1	1	-	14	1	4	-	9	2	
7. REPETITION (NOCHMAL)	1	-	-	-	2	-	12	1	-	-	2	-	-	-	15	4	4	-	25	6	
8. ANALOGY (AUCH)	10	5	3	-	4	1	46	4	7	1	15	-	8	-	36	2	13	-	36	2	

Fortsetzung Tabelle 10 Simone: Syntaktisch-semantische Konstruktionstypen (SSK)

Corpus SSK	II		II,1		II,2		III		III,1		III,2		III,3		IV		IV,1		V		
	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	
9. DEMONSTRATIV/APPEARANCE/EXISTENCE																					
a) DA, HIER	8	1	1	-	2	-	10	2	3	-	9	-	3	-	20	2	17	2	47	5	
b) PRO (DE,EIN)	1	-	2	-	2	1	5	3	3	-	5	-	1	1	33	6	66	7	94	11	
10. DISAPPEARANCE/NONEXISTENCE																					
a) DISAPPEARANCE (WEG)	-	-	-	-	-	-	10	1	-	-	1	-	-	-	4	1	7	-	12	2	
b) NONEXISTENCE (ALLE)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	4	-	
11. NEGATIONEN	1	-	1	-	2	-	13	12	-	1	5	-	2	5	8	1	21	2	34	8	
12. W - FRAGEN	1	-	-	-	-	-	7	6	-	4	3	-	1	1	18	7	7	4	16	12	
13. KONJUNKTIONEN (UND)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	20	2	18	1	
14. ILLOKUTIVE INDIKATOREN	1	-	-	1	-	-	4	-	-	-	4	-	9	2	36	1	18	3	26	7	
15. WEITERE ADVERBIALK.	-	1	1	1	1	1	2	5	2	3	4	1	1	-	8	2	5	5	30	11	
16. WEITERE MODALK.	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	1	-	-	-	5	-	5	-	15	-	

Tabelle 11 Kerstin: Syntaktisch-semantische Konstruktionstypen (SSK)

SSK	Corpus	II		II,1		III		III,1		IV		IV,1		V	
		Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im
1. AGENTIVE-K.															
a) AGT		-	-	2	-	2	-	5	-	8	1	7	2	8	-
b) AGT/OBJ;AGT/BEN; AGT/BEN/OBJ		1	-	-	-	6	2	5	2	6	-	16	1	14	1
c) AGT/JNS;AGT/JNS/OBJ		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. LOCATIVE-K.															
a) LOCATIVE;LOC/OBJ		-	-	-	-	2	-	1	-	1	-	1	-	-	-
b) AGT/LOC;AGT/LOC/OBJ		1	-	-	-	1	-	-	-	4	1	3	-	1	-
3. BENEFACTIVE/ POSSESSION															
a) BEN/OBJ;BEN/OBJ/LOC		1	-	-	-	1	-	1	-	2	-	4	1	9	2
b) POSSESSION		-	-	-	-	-	-	2	-	1	-	2	-	3	2
4. ATTRIBUTIVE/OBJEKTIVE															
a) ATTRIBUTIVE		-	-	-	-	-	-	-	-	6	-	5	-	4	1
b) OBJEKTIVE		-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	-	-	2	-
5. RECURRENCE (MEHR/NOCHMEHR)		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. ALTERNATION (ANDER)		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. REPETITION (NOCHMAL)		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-
8. ANALOGY (AUCH)		-	-	-	-	2	-	1	-	9	-	31	1	17	1

SSK	Corpus	II		II,1		III		III,1		IV		IV,1		V	
		Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im	Sp	Im
9.	DEMONSTRATIV/APPEARANCE/ EXISTENCE														
	a) DA, HIER	1o	-	13	-	25	3	6	1	25	-	11	1	12	-
	b) PRON (DE, EIN)	1o	6	15	3	11	4	11	3	2o	1	21	1	21	2
10.	DISAPPEARANCE/NONEXISTENCE														
	a) DISAPPEARANCE (WEG)	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	b) NONEXISTENCE (ALLE)	-	-	-	-	1	-	-	1	2	-	5	-	5	-
11.	NEGATIONEN	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	6	-
12.	W-FRAGEN	-	-	2	-	1	1	-	-	-	1	1	-	2	1
13.	KONJUNKTIONEN (UND)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14.	ILLOKUTIVE INDIKATOREN	3	1	4	1	8	-	2	-	34	4	14	-	31	2
15.	WEITERE ADVERBIALK.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	1	-
16.	WEITERE MODALK.	1	-	-	-	-	-	1	-	5	-	8	-	6	-

und imitativen Typen in jedem Corpus aufgeführt (1). Ich beschreibe nun die einzelnen syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen mit Bezug auf die oben (4.3.) angeführten Definitionen der semantischen Kasusbegriffe in Fillmores Kasusgrammatik, mit Bezug auf die oben (4.4.) angeführten Semantischen Funktionen von Einwort-Äußerungen, und mit Bezug auf die von Miller (1976, S. 146 ff.) gegebenen formalen Definitionen nur kurz, und gebe für sie Beispiele an.

5.2.1. Die einzelnen syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen

1. Agentive-Konstruktionen

Unter dieser Kategorie sind Action Relationen aufgeführt, die implizit oder explizit einen Agent involvieren, und Kombinationen mit Objective, Benefactive oder Instrumental enthalten können. Unter

1.a) sind Konstruktionen aufgeführt, die Agent und Action realisieren, und unter formaler Betrachtung ein einstelliges Prädikat enthalten. Simone sagt etwa in III maxe huste, und in III,2 baby weint`, und Kerstin in IV mama trink` und in IV,1 mama weint`. Unter

1.b) sind Konstruktionen aufgeführt, die Kombinationen aus Agentive, Objective und Benefactive enthalten. Äußerungen dieser Kategorie realisieren zunächst das Objekt und die auf es gerichtete Handlung, und involvieren den Agent oder Beneficiary lediglich implizit. Die Relation Objective besteht unter formaler Betrachtung zwischen einem Prädikat und einem seiner Argumente, wenn dieses durch die Tätigkeit affiziert wird, die durch das Prädikat ausgedrückt wird. Simone sagt etwa in III hose anzieh` und

(1) Komplexe Mehrwort-Äußerungen, die verschiedene Konstruktionstypen realisieren, sind nur einmal klassifiziert. Dadurch sind die Angaben bei einigen Kategorien für späte Corpora, in denen solche Äußerungen vorkommen, etwas verzerrt. Dies betrifft aber nicht das jeweils erste Auftreten der einzelnen Konstruktionstypen in Zweiwort-Äußerungen.

füße wasche`, und Kerstin in IV hose an` und in IV,1 apfel geb`. Äußerungen, die das Objekt und den Zustand (State) realisieren, der aus der auf das Objekt gerichteten Handlung folgt, habe ich unter 4.b) Objective klassifiziert. Die Relation Benefactive besteht unter formaler Betrachtung zwischen einem Prädikat und einem seiner Argumente, wenn sich dieses auf den Empfänger oder Nutznießer einer Handlung oder eines Zustandes bezieht, die durch das Prädikat ausgedrückt wird. Ich habe Äußerungen, die einen expliziten Beneficiary enthalten unter 3.a) klassifiziert, dies entspricht der Klassifikation von Einwort-Äußerungen als Dative. Unter

1.c) sind Konstruktionen aufgeführt, die eine Instrumental Relation enthalten. Instrumental ist der Kasus des unbelebten Objekts, das ursächlich in die auf ein Objekt gerichtete Handlung involviert ist. Simone sagt etwa in V mit der messer schneide` als sie auf einen Pfirsich zeigt, den ihre Mutter zerschneiden soll.

2. Locative-Konstruktionen

Unter dieser Kategorie sind Konstruktionen aufgeführt, die räumliche Relationen oder Positionen ausdrücken. Unter

2.a) sind einfache Locative aufgeführt, Simone sagt etwa in IV,1 im kücheschrank`, um auszudrücken, daß der Tee, den sie haben will, sich im Küchenschrank befindet, und Kombinationen aus Locative und Objective, Simone sagt etwa in IV,1 mülleimer schachtel`, nachdem sie eine Joghurt-packung in den Mülleimer geworfen hat. Unter

2.b) sind Locative Relationen aufgeführt, die die auf das Objekt gerichtete lokative Handlung (Action) oder den die Handlung ausführenden Agent enthalten. Simone sagt etwa in IV schachtel rein, als sie will, daß eine Fliege in eine Schachtel gesteckt wird, und in V mone nagel an die wand, als sie erklären will, daß sie einen Nagel an die Wand geklopft hat, und Kerstin etwa in III sissi wagen`, als sie sich in den Puppenwagen setzen will, und in III,1 auto rein`, als sie einen Spielzeughasen in eine Schubkarre legt.

3. Benefactive/Possession

3.a) Benefactive Konstruktionen. Wie bereits erwähnt, sind hier Äußerungen klassifiziert, die einen expliziten Beneficiary enthalten. Solche Äußerungen sind bei Bloom u.a. (1975) als Dative kategorisiert. Simone sagt etwa in V rette gebe maxe, als sie ihrem Vater eine Zigarette geben will. Weiter sind hier - und dies sind die weitaus meisten Äußerungen unter dieser Kategorie - bei Simone Konstruktionen mit "haben" aufgeführt, sie sagt etwa in III lala habe, als sie ihren Schnuller haben will, und in IV creme rauf habe als sie Creme auf ihren Arm haben will, und bei Kerstin Konstruktionen mit "geben", sie sagt etwa in V lade geb, als sie ein Stück Schokolade haben will. Es sind unter

3.b) Possessive Konstruktionen aufgeführt. Äußerungen mit Possession drücken ein Besitzverhältnis aus oder bezeichnen, daß bestimmte Objekte in den Bereich bestimmter Personen gehören; die Relation besteht zwischen einem Possessor und einem Possessiv-Objekt. Simone sagt etwa in IV,1 mones fahrrad und mein lala, und Kerstin in IV,1 des isse mein, als sie ihren Kuli nimmt.

4. Attributive/Objective

4.a) Unter Attributive Konstruktionen sind Äußerungen aufgeführt, die Eigenschaften von Objekten oder Personen spezifizieren. Simone sagt etwa in III,2 großer topf und in IV mone doof, und Kerstin in IV mama bös und große pipi. Weiter sind hier Äußerungen aufgeführt, die die Anzahl von Objekten angeben, Simone sagt etwa in IV,1 zwei Kette. Unter

4.b) Objective Konstruktionen sind, wie bereits erwähnt, Äußerungen klassifiziert, die das Objekt und den Zustand (State) realisieren, der aus der auf das Objekt gerichteten Handlung folgt. Solche Äußerungen sind von Bloom u.a. (1975) als State kategorisiert. Simone sagt

etwa in III knopf zu`, nachdem ihr die Hose zugeküpft worden ist, und eier putt`, als sie auf zerschlagene Eier zeigt.

Unter 5. - 11. sind in den Tabellen 10 und 11 Konstruktions-typen aufgeführt, die von Bloom (1970) und Brown (1973) durch "pivotale Funktionswörter" charakterisiert worden sind, die eine konstante semantische Funktion erfüllen, die Brown (1973) als "referentielle Operation" bezeichnet hat. Diese sind von Bloom (1970) und Bowerman (1973) auch als "syntak-tische Operatoren" charakterisiert worden, und Miller (1976, S. 156 ff.) hat die "referentiellen Operationen" als Prädi-kationen und Formen deiktischer Referenz beschrieben. Wäh-rend die bisher aufgeführten Relationen zwischen Agent, Ac-tion, Objekt, Location u.a. von der Bedeutung der einzelnen Worte in der Äußerung relativ unabhängig waren, ist die re-lationale Bedeutung der Konstruktionen mit "Modifikatoren" oder "Funktoren" abhängig von der relationalen Bedeutung eines ihrer Worte wie "mehr", "ander", "auch" usw. Diese syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen entsprechen den im vorigen 4. Kapitel in Tabelle 8 und 9 unter 8. bis 11. (1) aufgeführten semantischen Funktionen von Einwort-Äußerungen, sie unterscheiden sich wie diese von den vorausgehenden Konstruktionen bzw. Funktionen dadurch, daß sie weitgehend durch fixe lexikalische Elemente ausgedrückt werden, nämlich durch die Funktoren MEHR/NOCHMEHR, ANDER, NOCHMAL, AUCH, DA/HIER, DE/EIN, WEG/ALLE, NEIN/NICHT. Die Definition der Konstruktionstypen, die diese Elemente enthalten, entspricht daher den semantischen Funktionen von Einwort-Äußerungen, die durch diese Worte encodiert werden (2).

5. Recurrence (MEHR/NOCHMEHR)

Konstruktionen mit "mehr" beziehen sich auf das erwartete oder festgestellte Wiedererscheinen eines Objekts oder einer Handlung, die vorher im Kontext vorhanden war. Si-mone sagt etwa in III mehr bärche, als sie weiter Gummi-

(1) Vgl. S. 52 - 57.

(2) Vgl. S. 102ff.

bärchen haben will, und mehr puste⁻, als sie wiederum ein entzündetes Streichholz ausblasen will. Ab IV kommen dazu bei Simone Äußerungen mit "nochmehr" vor, sie sagt etwa in IV fragend nochmehr tee[´], wobei sie ihrer Mutter eine leere Flasche zeigt, und feststellend nochmehr bonbon[`], wobei sie eine Lakritzstange vom Boden aufhebt.

6. Alternation (ANDER)

Konstruktionen mit "ander" beziehen sich auf ein weiteres, alternatives Objekt aus einer Klasse von Gegenständen, das gefordert oder bezeichnet wird. Simone sagt etwa in III,2 ander bilderbuch⁻, als sie ein weiteres Bilderbuch ansehen will, und in IV,1 ander ärmel, als ihr ihre Mutter in den zweiten Ärmel ihrer Jacke hilft.

7. Repetition (NOCHMAL)

Konstruktionen mit "nochmal" beziehen sich auf die Wiederholung einer Handlung oder Tätigkeit. Simone sagt etwa in IV nochmal baun haus[´], als sie beginnen will, mit Bauklötzen ein weiteres Haus zu bauen, und nochmal apfelsine⁻, als sie eine weitere Apfelsine essen will. Kerstin sagt etwa in V hole nochmal⁻, als sie wiederum zum Tisch läuft, um ein Glas zu holen und hopp noma⁻, als sie wiederum einen Kreisel laufen lassen will. Die Bestimmung dieser Kategorie läßt sich nicht in allen Fällen ganz klar von Recurrence unterscheiden. Bloom (1970), Brown (1973) und Bloom u.a. (1975) haben diese Typen unter "Recurrence" zusammengefaßt.

8. Analogy (AUCH)

Konstruktionen mit "auch" drücken "eine Analogie zwischen bestimmten Elementen von Handlungssituationen bzw. zwischen vollständigen Handlungsabläufen oder auch nur Segmente dieser Handlungsabläufe" (Miller 1976, S. 164) aus. Simone sagt etwa in IV mone auch creme⁻, als ihre Mutter ihren kleinen Bruder eincremt und sie dies auch tun will, und in III auch balla[`], als sie auf Ringe auf den Händen ihres Vaters zeigt, die wie auf ihre Hände zuvor aufgemalt worden sind. Kerstin sagt etwa in IV,1 auch putzen, als ihre Mutter ihr zudem die zweite Hand putzen soll, und affe

auch`, als sie einem Spielzeug-Froschastronauten Kartoffel-Chips zu essen geben will, nachdem sie schon andere Personen damit versorgt hatte. Konstruktionen mit "auch" gehören zu den häufigsten, die die Kinder produzieren und bilden bei Simone, zusammen mit den da-Konstruktionen, die ersten, bereits in Corpus I produktiv auftretenden Konstruktionstypen.

9. Demonstrative/Appearance/Existence

Konstruktionen dieser Kategorie beziehen sich auf die Faktizität eines Objekts in der Umgebung, auf das das Kind zeigt, auf das es sieht, es anfaßt, aufhebt oder jemandem gibt. Unter

9.a) sind Konstruktionen mit "da" oder "hier" aufgeführt.

Simone sagt etwa in IV da isse lala`, als sie ihrem Vater ihren Schnuller aus der Hand nimmt, is löwe da`, als sie auf eine Gummifigur zeigt, und hier isse balla`, als sie sich einen Ball holt. Kerstin sagt etwa in IV da isse baby`, als sie auf abgebildete kleine Kinder zeigt, und in IV,1 hier de bab` (= Papier), als sie ein Stück Zeitung nimmt. Die Äußerungen dieser Kategorie haben demonstrativ lokative Funktion und beziehen sich auf die Anwesenheit von Objekten. Äußerungen mit "da" gehören bei Simone zu den häufigsten Konstruktionen, und bilden, zusammen mit den auch-Konstruktionen, die ersten produktiv auftretenden Konstruktionstypen; sie sagt schon in I etwa da puppa`, da nam (= Essen), lala da. Bei Kerstin stellen Äußerungen mit "da" den nach Äußerungen mit "de" und "e" zweiten produktiv auftretenden Konstruktionstyp dar, sie sagt bereits in 0,4 da balla`, da dudu` (= Auto), da isdi baby`. Unter

9.b) sind Konstruktionen mit den Formen "de", woraus sich die Formen des bestimmten Artikels "der", "die", "das" usw. entwickeln, und "ein" ("e"), woraus sich die Formen des unbestimmten Artikels entwickeln, enthalten. Bei Simone entwickelt sich die Form "de" aus "da"; der Artikel

stammt also aus einer demonstrativ lokativen Funktion ab. Simone sagt etwa in IV,1 das leiter⁻, wobei sie eine Leiter anfaßt, und eine kette[`], als sie ihrer Mutter eine Perlenkette gibt. Äußerungen mit "de" und "e" bilden bei Kerstin den ersten produktiv auftretenden Konstruktions-typ, sie sagt bereits in 0,2 de balla[`], de papa[`], e puppa[`] u.a. Allerdings läßt sich nicht klar bestimmen, ob Äuße-rungen dieser Art überhaupt als Konstruktionen behandelt werden können, Kerstin produziert im selben Corpus zwar balla und puppe als Einwort-Äußerungen, nicht aber de und e. Zweiwort-Äußerungen mit "de" und "e" scheinen bei Kerstin in den frühen Corpora eher nicht-analyalisierte Einhei-ten zu sein, die dem Frankfurter Dialekt entsprechen, den Kerstin lernt. Mehrwort-Äußerungen mit "da" und "de" ge-hören zu den am häufigsten von Simone und Kerstin produ-zierten Formen; sie sind die einzigen schon vor Corpus II produktiv auftretenden Konstruktionstypen (1).

10. Disappearance/Nonexistence

Konstruktionen dieser Kategorie beziehen sich auf die Ab-wesenheit eines Objekts, das Nicht-Vorhandensein eines Objekts in einem Kontext, in dem es erwartet wird oder zuvor vorhanden war, oder auf die Beendigung eines Zu-stands oder Handlungsablaufs. Brown (1973) und Bloom u.a. (1975) haben Äußerungen, die Disappearance oder Nonexistence ausdrücken, unter "Nonexistence" zusammengefaßt.

10.a) Disappearance (WEG)

Konstruktionen mit "weg" beziehen sich auf auf ein Objekt gerichtete Handlungen durch die das Objekt entfernt wird, und auf den folgenden Zustand der Abwesenheit. Simone sagt etwa in IV lala weg[`], als sie ihren Schnuller sucht und nicht findet, und in IV,1 weg hand⁻, als sie die Hand ihres Vaters beiseite schiebt. Kerstin sagt in II weg iser[`], als sie ihrer Mutter ein Tuch vorm Gesicht wegzieht, das sie sich vorgehalten hat.

(1) Auch Stern/Stern (1907, S. 87) berichten, daß ihr Sohn Günther sehr früh in der Einwort-Phase Äußerungen wie "de buph" und "da is puppe" produziert.

10.b) Nonexistence (ALLE)

Konstruktionen mit "alle" beziehen sich auf das Nicht-Vorhandensein eines Objekts, auf das Nicht-Funktionieren eines Objekts, oder auf die Beendigung eines Zustands oder einer Handlung. Nonexistence ist daher als eine semantische Kategorie der Negation betrachtet worden (Bloom 1970, Anders 1975). Simone sagt etwa in IV klötze alla`, als sie auf eine Schachtel zeigt, aus der sie vorher die darin befindlichen Bauklötze ausgeschüttet hatte, und in V alle ist der knet`, als sie ihre Knete verbraucht hat. Kerstin sagt etwa in IV,1 affe is all`, als die Luft aus ihrem Spielzeug-Astronauten herausgelassen worden ist und sie ihn in den Händen zusammengeknüllt hat, und in V alla flasche`, in Bezug auf eine leere Flasche.

11. Negationen

Konstruktionen unter dieser Kategorie drücken die weiteren negativen semantischen Funktionen Rejection und Denial aus; alle Konstruktionen dieser Kategorie sind mit den Formen "nein", "nicht" oder "kein" gebildet. Rejection wird durch Äußerungen ausgedrückt, durch die ein Objekt oder eine Handlung zurückgewiesen oder abgewehrt wird. Simone sagt etwa in II nein ham`, als sie ihren Brei nicht weiter essen will und den Teller von sich wegschiebt, und in IV nich buttmache lumlum`, wobei sie auf einen Luftballon zeigt, der nicht kaputt gemacht werden soll. Kerstin sagt etwa in V nein kill` und nein creme`, als sie nicht gekitzelt bzw. eingecremt werden will. Äußerungen von Denial drücken aus, daß eine Prädikation nicht der Fall ist. Simone sagt etwa in IV,1 schmeckt gar nicht die wurst`, wobei sie die Wurst wieder auf den Tisch zurücklegt, und Kerstin in V nein gut`, als sie ein Glas ausgetrunken hat. Die Entwicklung der ersten syntaktischen Konstruktionen für die negativen semantischen Kategorien Rejection, Denial und Nonexistence bei Simone habe ich in Anders (1975) untersucht.

12. W-Fragen

Dieser Konstruktionstyp enthält alle Äußerungen, die mit einem Frage-Wort ("wo", "was", "wer", "wie" usw.) gebildet sind. Simone sagt etwa in IV wo isse lala, als sie ihren Schnuller sucht, und in V wieviel beine', als sie die Beine ihrer Puppe zählen will. Kerstin sagt etwa in III wo's de baby', als sie im Kinderzimmer nach dem Baby sucht, und in V wo is de kuli, als sie nach einem Kuli sucht.

13. Konjunktionen (UND)

Dieser Konstruktionstyp enthält Äußerungen mit "und"; dies ist die einzige Form von Konjunktionen, die im untersuchten Zeitraum von Simone entwickelt wird. Simone sagt etwa in IV,1 blau und blau und blau', als sie auf blaue Blumen zeigt, und in V und der maxe hin', als ihr Vater sich auch auf den Boden setzen soll.

14. Illokutive Indikatoren

Die am häufigsten unter dieser Kategorie subsumierten Konstruktionen enthalten die "tag"-ähnliche Form "ja", die Simone an Äußerungen anhängt, und von Kerstin auch vorangestellt wird. Kerstin bildet zudem auch Äußerungen mit "gell" in dieser Form, also die entsprechende Frankfurterische Variante. Solche Äußerungen kommen häufig mit Fragenintonation vor, und sie haben die Funktion, eine zustimmende Antwort oder Handlung beim Interaktionspartner zu erlangen. Simone sagt etwa in IV,1 fenster aufmache' ja' und bilderbuch anguck ja'. Kerstin sagt etwa in IV ja'auto' und in V puttmache gell'. Weiter sind hier Konstruktionen mit "mal" aufgeführt, Simone sagt etwa in IV guck mal', komm mal', und Kerstin in IV trink mal' und in V aufmache mal'; und bei Simone die wenigen Äußerungen mit "bitte" und Höflichkeitsformen wie guten tag subsumiert.

15. Weitere Adverbialkonstruktionen

Unter dieser Kategorie sind adverbiale Konstruktionen subsumiert, die durch die bisher definierten Kategorien

nicht erfaßt werden. Simone sagt etwa in V jetzt sik (= Musik) mache` und mone kommt gleich`, und Kerstin in IV,1 jetzt kommt ein affe`.

16. Weitere Modalkonstruktionen

Unter dieser Kategorie sind Konstruktionen subsumiert, die Modalverben ("will", "soll", "muß" usw.) enthalten. Simone sagt etwa in V will schaukeln`, maxe soll knete` und das muß man esse`, und Kerstin in IV baby will adagehn` und in IV,1 mama will apfel`.

Bei Simone und Kerstin kommen in einzelnen Corpora unklare Fälle, das sind solche Äußerungen, bei denen die Angaben zum Kontext nicht ausreichen, um sie sinnvoll interpretieren zu können, und Restkonstruktionen, das sind solche Äußerungen, die keiner der aufgeführten Kategorien zugeordnet werden konnten, vor. Jedoch liegt die Gesamtzahl der Äußerungen, die ich entsprechend der angegebenen Kategorien klassifizieren konnte, bei Simone zu keiner Zeit unter 93 %, und sie schwankt bei Kerstin zwischen ca. 80 und 90 %. Die Anzahl der unklaren Fälle und Restkonstruktionen ist also bei Kerstin höher als bei Simone.

5.2.2. Produktivität und Entwicklungssequenz der syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen

Zur Bestimmung der Produktivität der definierten syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen bei Simone und Kerstin ist die Anzahl der Vorkommnisse an spontanen und imitativen Typen für die einzelnen Konstruktionstypen pro Corpus in den Tabellen 10 und 11 angegeben. Tabelle 10 zeigt, daß, wenn wir Produktivität mit drei oder mehr nicht-imitativen Typen in einem Corpus als gegeben betrachten, bei Simone alle syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen im Entwicklungszeitraum Produktivität erreichen, außer Konstruktionen unter 1.c), die eine Instrumental Relation enthalten und erst in den späten Corpora IV,1 und V marginal vorkommen. Tabelle 11

zeigt, daß bei Kerstin alle syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen Produktivität erlangen, außer den unter 2.a) aufgeführten Locativ Konstruktionen, 10.a) Disappearance (WEG) und 12. W-Fragen, die lediglich marginal vorkommen, und 1.c) Instrumental Relationen, 5. Recurrence (MEHR), 6. Alternation (ANDER) und 13. Konjunktionen (UND), für die Kerstin im Untersuchungszeitraum keine Konstruktionen bildet.

Bei den Konstruktionstypen zeigt sich ein Unterschied zwischen solchen, die sehr häufig produziert werden, und solchen, die selten vorkommen (1). Bei Simone zählen zu den häufig produzierten: die unter 1.b) enthaltenen Agentive Konstruktionen, die unter 3.a) enthaltenen Benefactive Konstruktionen, 8. Analogy (AUCH), 9.a) und 9.b) Dem/App/Ex (DA) und (DE), 11. Negationen und 14. Illokative Indikatoren; und bei Kerstin: 1.b) Agentive Konstruktionen, 3.a) Benefactive Konstruktionen, 8. Analogy (AUCH), 9.a) und 9.b) Dem/App/Ex (DA) und (DE) und 14. Illokative Indikatoren. Zu den seltenen Konstruktionen zählen bei Simone: die unter 1.c) enthaltenen Instrumental Relationen und 10.b) Nonexistence (ALLE); und bei Kerstin: die unter 2. enthaltenen Locativ Konstruktionen, 3.b) Possession, 4.b) Objective, 7. Repetition (NOCHMAL), 10.a) Disappearance (WEG), 10.b) Nonexistence (ALLE), 11. Negationen und 12. W-Fragen.

Für Simone und Kerstin läßt sich folgende Abfolge feststellen, in der die einzelnen syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen produktiv emergieren:

(1) Bei den Häufigkeiten pro Corpus muß die unterschiedliche Länge der Corpora beachtet werden; vgl. Tabelle 1 und 2 in Kap. 3, S. 14 und 15.

<u>Simone:</u>		<u>Kerstin:</u>	
Corpus (Alter)	Synt.-sem. Konstruktionstyp	Corpus (Alter)	Synt.-sem. Konstruktionstyp
I (19;3)	Dem/App/Ex (DA/HIER) Analogy (AUCH)	0,2 (15;2)	Dem/App/Ex (DA/HIER)
II (21;2)	Dem/App/Ex (DE/EIN) 1.b) Agentive-K. Recurrence (MEHR) Alternation (ANDER)	0,4 (16;1) II (20;1)	Dem/App/Ex (DE/EIN) Illok. Indikat.
III (22;3)	1.a) Agentive-K. 2.b) Locative-K. Benefactive Possession Attributive Objective Repetition (NOCHMAL) Disappearance (WEG) Negationen W-Fragen Illok. Indikat.	III (21;3) III,1 (22;2)	1.b) Agentive-K. 1.a) Agentive-K.
III,2 (23;2)	Weitere Adverbialk.		
IV (24)	2.a) Locative-K. Weitere Modalk.	IV (23;2) IV,1 (24;1)	2.b) Locative-K. Attributive Objective Analogy (AUCH) Weitere Modalk. Benefactive Nonexistence (ALLE) Weitere Adverbialk.
V (25;1)	Nonexistence (ALLE)	V (25)	Possession Repetition (NOCHMAL) Negationen

Beim Vergleich der Häufigkeit des Vorkommens der einzelnen syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen bei Simone und Kerstin zeigt sich, daß Kerstin in den einzelnen Kategorien weniger Äußerungen produziert als Simone. Dabei muß allerdings beachtet werden, daß die Aufnahmen für Kerstin kürzer sind als die für Simone (1). Die Ergebnisse zeigen weiter,

(1) Vgl. Tabelle 1 und 2 in Kap. 3, S. 14 und 15.

daß der Unterschied, der zwischen Simone und Kerstin beim Gebrauch von Einwort-Modifikationen festgestellt worden ist (1), sich bei der Produktion von Konstruktionen mit Modifikationen fortsetzt. Während Simone häufig Konstruktionen für Recurrence (MEHR) und Alternation (ANDER) produziert, entwickelt Kerstin im Untersuchungszeitraum überhaupt keine Konstruktionen in diesen Kategorien; und während Simone häufig Konstruktionen für Repetition (NOCHMAL), Disappearance (WEG) und Negationen produziert, bildet Kerstin lediglich selten Konstruktionen dieser Art.

Meine Ergebnisse zur Abfolge, in der die einzelnen syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen bei Simone und Kerstin produktiv auftreten, lassen sich mit den von Bloom/Lightbown/Hood (1975) berichteten Resultaten vergleichen. Bloom u.a. haben die Sprachentwicklung von vier Kindern im Zeitraum ihres MLU-Anstiegs von 1.0 auf ca. 2.5 beschrieben und zusammenfassend festgestellt, daß bei einem Produktivitätskriterium von fünf oder mehr Äußerungstypen in einer Kategorie, die von ihnen definierten Konstruktionstypen bei den von ihnen untersuchten Kindern in der folgenden Sequenz emergierten: Die funktionalen Relationen Existence, Nonexistence und Recurrence gingen der Entwicklung von Verbrelationen voran. Innerhalb der Verbrelationen gingen Action Events (Action und Locative Action) den State Events (Locative State, State und Notice) voran, und Action ging Locative Action bei zwei Kindern voran. Die Kategorien Possession und Attribution emergierten bei den Kindern in variabler Reihenfolge und waren für zwei der von ihnen untersuchten Kinder späte Entwicklungen. Weitere Kategorien, wie Ausdrücke für Instrumental, Dativ und W-Fragen, entwickelten sich nach den grundlegenden Verbrelationen.

Beim Vergleich meiner Ergebnisse mit denen von Bloom/Lightbown/Hood (1975), muß einmal beachtet werden, daß ich das Produktivitätsmaß mit drei Typen bestimmt habe, um die Übereinstimmung mit der Untersuchung der semantischen Funktionen von Einwort-Äußerungen im vorigen 4. Kapitel zu

(1) Vgl. Kap. 4.4.2., S. 107ff.

wahren, während es von Bloom u.a. bei fünf Typen festgelegt worden ist. Ein Blick auf die Tabellen 10 und 11 zeigt aber, daß bei einem Produktivitätsmaß von fünf spontanen Typen pro Kategorie und Corpus sich die aufgeführte Entwicklungsabfolge bei Simone und Kerstin lediglich leicht verschiebt. Zum anderen wird ein direkter Vergleich meiner Ergebnisse mit denen von Bloom u.a. dadurch erschwert, daß die Liste und die Definitionen, nach denen ich die Konstruktionen von Simone und Kerstin kategorisiert habe, mit Bloom u.a.'s Klassifikationssystem nicht vollständig übereinstimmt (1). Trotz dieser Schwierigkeiten lassen sich aber folgende Übereinstimmungen in den festgestellten Entwicklungssequenzen erkennen:

Wie die von Bloom/Lightbown/Hood (1975) untersuchten Kinder entwickeln auch Simone und Kerstin zuerst produktiv Konstruktionen für die funktionalen Relationen Demonstrative/Appearance/Existence. Bei Simone gehören ferner, in Übereinstimmung mit Bloom u.a.'s Ergebnissen, die weiteren funktionalen Relationen Analogy (AUCH), Recurrence (MEHR) und Alternation (ANDER) zu den frühesten produktiv emergierenden Konstruktionstypen (2). Im Unterschied dazu bildet Kerstin im Untersuchungszeitraum produktiv keine, bzw. erst spät im Untersuchungszeitraum Konstruktionen dieser Kategorien aus. In weiterer Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Bloom u.a. bilden Simone und Kerstin produktiv Konstruktionen, die Actions (Handlungen) encodieren, denen Agentive-Konstruktionen und 2.b) Locative-Konstruktionen im obigen Klassifikationsschema entsprechen, vor Konstruktionen, die States (Zustände) encodieren, denen 2.a) Locative-Konstruktionen und Objective entsprechen, aus. Diese Resultate

- (1) Bowerman (1976) hat detailliert gezeigt, wie Unterschiede im Klassifikationssystem die berichtete Reihenfolge, in der die einzelnen Konstruktionstypen emergieren, affizieren kann.
- (2) Diese Resultate bestätigen auch Ergebnisse von Wells (1974) und Braine (1976), die ebenfalls festgestellt haben, daß Konstruktionen, die Funktionsworte involvieren, zu den frühest produzierten gehören.

bestätigen auch Ergebnisse von Wells (1974), der ebenfalls gefunden hat, daß Konstruktionen für lokative Handlungen vor Konstruktionen für lokative Zustände gebildet werden. Braine (1976) hat dagegen keine solche Abfolge feststellen können. Schließlich bildet Simone, ebenso wie die von Bloom u.a. untersuchten Kinder, erst am Ende des Untersuchungszeitraums marginal Konstruktionen, die einen Instrumental involvieren; Kerstin produziert dagegen keine Konstruktionen dieser Kategorie.

5.3. Zusammenfassung

Die Untersuchung der syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen von Simone und Kerstin hat ergeben:

Es besteht ein Unterschied zwischen Konstruktionstypen, die sehr häufig produziert werden, und solchen, die selten vorkommen. Zu den häufig produzierten zählen Agentive-Konstruktionen, Benefactive-Konstruktionen, Analogy (AUCH) und Demonstrative/Appearance/Existence (DA) bzw. (DE). Zu den selten produzierten zählen Nonexistence (ALLE) und Instrumental-Konstruktionen.

Meine Ergebnisse zeigen Übereinstimmungen in der Abfolge, in der einzelne syntaktisch-semantische Konstruktionstypen bei Simone und Kerstin produktiv emergieren, die von Bloom/Lightbown/Hood (1975) berichtete Entwicklungssequenzen bestätigen. Wie die von Bloom u.a. untersuchten Kinder entwickeln auch Simone und Kerstin zuerst Konstruktionen für die funktionalen Relationen Demonstrative/Appearance/Existence. Bei Simone gehören, in Übereinstimmung mit Bloom u.a.'s Ergebnissen in Bezug auf Recurrence, die weiteren funktionalen Relationen Analogy (AUCH), Recurrence (MEHR) und Alternation (ANDER) zu den frühesten produktiv emergierenden Konstruktionstypen. Im Unterschied dazu bildet aber Kerstin produktiv keine, bzw. erst spät im Untersuchungszeitraum Konstruktionen dieser Kategorien aus. Damit setzt sich der erstaun-

liche Unterschied zwischen Simone und Kerstin, der bereits beim Gebrauch von Einwort-Äußerungen in Bezug auf Modifikationen festgestellt worden ist, bei der Produktion von Konstruktionen, die Modifikationen involvieren, fort. Während Simone häufig Konstruktionen für Recurrence (MEHR), Alternation (ANDER), Repetition (NOCHMAL), Disappearance (WEG) und Negationen produziert, bildet Kerstin lediglich selten oder keine Konstruktionen dieser Art.

In weiterer Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Bloom u.a. bilden Simone und Kerstin produktiv Konstruktionen, die Actions (Handlungen) encodieren (Agentive-Konstruktionen, 2.b) Locative-Konstruktionen), vor Konstruktionen, die States (Zustände) encodieren (2.a) Locative-Konstruktionen, Objective) aus, und Simone produziert erst am Ende des Untersuchungszeitraums Konstruktionen, die eine Instrumental-Relation und Konjunktion involvieren. Kerstin bildet dagegen noch keine Konstruktionen dieser Kategorien aus.

Meine Analysen der semantischen Funktionen der Einwort-Äußerungen und der syntaktisch-semantischen Konstruktions-typen von Simone und Kerstin zeigen, daß die meisten der in den Konstruktionen der Kinder involvierten semantischen Relationen bereits in der Phase der Einwort-Äußerungen ausgebildet worden sind. In den nächsten Kapiteln soll nun untersucht werden, wie dieser Übergang von Einwort-Äußerungen zu syntaktischen Konstruktionen vonstatten geht.

6. Imitation

6.1. Einleitung

In der sprachlichen Interaktion können Kinder etwas aus einer vorausgehenden Äußerung von einem anderen reproduzieren oder etwas sagen, was auf eine andere Art und Weise mehr oder weniger auf diese vorausgehende Äußerung bezogen ist. Diese beiden Möglichkeiten kommen in den folgenden beiden Texten vor:

(1) S I (19;3/1,008)

M: Sieh mal Monchen! Mama hat hier Blut. Guck mal! (Zeigt S ihren blutenden Finger)
Blut. Blut ist das.

blut` (wischt mit ihrem Finger über die Wunde)

(2) S III (22;3/1,46)

(Ma malt S einen Ball auf die Hand)

Ma: Auf die Hand. Kleiner Balla. Siehste?

ander auch` (streckt Ma die andere Hand hin)

In (1) sagt Simone imitativ blut und vollzieht damit eine in der vorausgehenden Äußerung der Mutter enthaltene Benennung nach. Dies ist die erste Stelle in unseren Aufnahmen, an der Simone blut äußert. In (2) sagt sie spontan ander auch und streckt dabei ihrem Vater die Hand hin, der auch auf diese einen Ball malen soll. In beiden Sequenzen bezieht sich Simone auf die unmittelbare Situation.

Für den bekannten "Mann auf der Straße" ist klar, daß Kinder die Sprache dadurch lernen, daß sie reproduzieren, was zu ihnen gesagt wird; polnische Kinder lernen Polnisch, und deutsche Kinder lernen Deutsch.

Nun ergibt sich aber aus den bisherigen empirischen Untersuchungen zum frühen Spracherwerb ein sehr verwirrendes Bild für die Bedeutung der Imitation:

Imitationen wurden von vorneherein von der Analyse ausgeschlossen (Bloom 1970), mit der Annahme, sie seien nicht von Interesse, da es auf die Kreativität im Spracherwerb ankäme; oder sie wurden uneinheitlich behandelt (Greenfield/Smith 1976), mit dem Diktum nur solche Imitationen zu berücksichtigen, bei denen "ein klares Anzeichen von Verstehen" vorliegt. Zudem wurden widersprüchliche Ergebnisse erzielt:

Beim Vergleich von spontanen und imitativen Äußerungen kommen Ervin (1964) und Rodd/Braine (1970) zu dem Ergebnis, imitative Äußerungen seien nicht "grammatisch progressiv", während Slobin (1968) feststellt, daß imitative Äußerungen verschieden von spontanen und grammatisch fortgeschritten seien.

Unterschiedlich sind auch die Angaben über das Ausmaß in dem Kinder imitieren: Ervin (1964) stellt fest, daß der Anteil an imitativen Äußerungen 5 - 20 % beträgt, Slobin's (1968) Auszählung ergibt durchschnittlich 10 % und Rodd/Braine's (1970) 16 - 52 %.

Diese verwirrenden Ergebnisse haben ihren Grund zum Teil darin, daß sich in den Untersuchungen die Definitionen von Imitation, sofern sie überhaupt angegeben werden, in den Bestimmungen, wie genau und wie unmittelbar eine Äußerung das Modell wiedergeben muß, um als Imitation gezählt zu werden, unterscheiden. Zudem wurden Schlußfolgerungen über die positive Bedeutung der Imitation auf sehr schmaler Datenbasis gezogen (Miyamoto 1977, Moerk 1977), oder es wurden Vermutungen über die progressive Funktion der Imitation durch Beispiele illustriert, ohne diese aber systematisch für den Fortschritt im Spracherwerb der Kinder zu demonstrieren (R. Clark 1977).

Faktisch sind bisher erst in drei vergleichbaren Untersuchungen die imitativen und spontanen Äußerungen der Kinder vergleichend analysiert worden: Ervin (1964), Kemp/Dale (1973) und Bloom/Hood/Lightbown (1974).

Ervin (1964) hat bei fünf Kindern, die 22 bis 34 Monate alt waren, imitative und spontane Äußerungen verglichen. Um grammatische Unterschiede zwischen diesen beiden Klassen zu finden, und feststellen zu können, ob imitative Äußerungen grammatisch

weiter fortgeschritten sind, hat sie für die spontanen Äußerungen Regeln nach einer taxonomischen Grammatik geschrieben und dann die Imitationen danach überprüft, ob sie mit diesen Regeln übereinstimmen. Dabei hat Ervin gefunden, daß bei vier Kindern spontane und imitative Äußerungen den gleichen Regeln entsprechen, und bei dem fünften Kind imitative Äußerungen kürzer und weniger komplex als spontane waren (1). Ervin hat daraus geschlossen, daß Imitation nicht "grammatisch progressiv" ist; allerdings hat sie selbst ihre Untersuchung als exploratorisch und die Ergebnisse als eher suggestiv bezeichnet.

Bloom u.a. (1974) haben darauf hingewiesen, daß Ervin's Untersuchung lediglich zeigt, daß bei den imitativen und spontanen Äußerungen der Kinder die Wortstellung der Input-Sprache erhalten bleibt, daß ihre distributionelle Analyse aber wohl nicht sensitiv genug war, um die Unterschiede zwischen den beiden Klassen von Äußerungen aufzudecken.

Kemp/Dale (1973) (2) haben in die Äußerungen, die sie an 30 Kinder im Alter von 22 bis 36 Monaten während des Spiels richteten, Modellsätze eingebettet. Sie haben Resultate erhalten, die sie als sich widersprechend betrachteten: einerseits schlossen sie, daß imitative Äußerungen weniger fortgeschritten seien als spontane, da verschiedene grammatische Merkmale, die in spontanen Äußerungen vorkommen nie imitiert werden; andererseits aber, daß imitative Äußerungen progressiv sein könnten, da andere grammatische Merkmale in imitativen Äußerungen vorkamen, aber nicht in spontanen. Bloom u.a. (1974) haben ähnliche Resultate erhalten, sie aber als komplementäre Aspekte der Bedeutung der Imitation in der Sprachentwicklung interpretieren können.

Erst Bloom/Lightbown/Hood (1974) haben eine umfangreiche und genaue Untersuchung der Imitation durchgeführt, deren Ergebnisse

- (1) Brown/Bellugi (1964) berichten ebenfalls, daß bei den Imitationen der von ihnen untersuchten Kinder Adam und Eve die Wortstellung der Modellsätze beibehalten wird.
- (2) Die Untersuchung von Kemp/Dale (1973) lag mir nicht vor; ich beziehe mich hier auf den Bericht von Bloom u.a. (1974).

auch die Ergebnisse früherer Untersuchungen erhellen. Bloom u.a. haben imitative und spontane Äußerungen in der Sprache von 6 Kindern, die zwischen 16 und 25 Monate alt waren im Verlauf ihrer Entwicklung von Einwort-Äußerungen (MLU 1.0) bis zur Emergenz der Grammatik (MLU 2.0) verglichen. Bloom u.a. haben dabei zwischen den Kindern erhebliche Unterschiede im Ausmaß von Imitation festgestellt, wobei aber die Tendenz mehr oder weniger zu imitieren, in dem untersuchten Zeitraum für jedes einzelne Kind relativ konstant war. Bloom u.a. konnten zeigen, daß teilweise lexikalische und grammatische Unterschiede zwischen spontaner und imitativer Sprache bestehen, und daß bei verschiedenen Worten und syntaktisch-semantischen Relationen ein entwicklungsmäßiger Shift von überwiegend imitativem zu überwiegend spontanem Gebrauch stattfindet. Bloom u.a. haben aus ihren Ergebnissen geschlossen, daß Imitation eine entwicklungsmäßig progressive Funktion im Spracherwerb der Kinder haben kann.

Ich knüpfe in der folgenden Analyse der Imitationen von Simone und Kerstin zunächst an Bloom u.a.'s Untersuchung an und gelange darüber zur Analyse von komplexen und mehrdimensionalen Funktionen der Imitation, um schließlich zu Folgerungen über die Rolle der Imitation im Spracherwerbsprozeß der Kinder zu kommen.

6.2. Ergebnisse der Untersuchung von Simone's und Kerstin's Imitationen

Um eine Vergleichbarkeit mit der Untersuchung von Bloom/Hood/Lightbown (1974) zu sichern, habe ich die dort gegebene Definition für Imitation angewandt. Danach gilt:

An utterance was "imitative"

- a) if it occurred in a natural situation (that is, without the child being asked or prompted to imitate);
- b) if it repeated all or part of a preceding model utterance from someone else;
- c) if it did not add to or change the model other than to reduce it by leaving something out; and
- d) if no more than five utterances (from the child or others) intervened after the model. The arbitrary limit of five utterances was chosen as intuitively reasonable

for establishing an imitative utterance as one that occurred in the context of the model.

All other utterances were considered "spontaneous".
(Bloom u.a. (1974) S. 383)

Ich habe zunächst, um das Ausmaß und die Konsistenz von Imitation in der Sprache der Kinder zu bestimmen, sämtliche Äußerungen Simone's und Kerstin's im Untersuchungszeitraum nach dieser Arbeitsdefinition als imitativ oder spontan vercodet.

Sodann habe ich die Einwort-Äußerungen der Kinder gemäß der Liste Semantischer Funktionen von Einwort-Äußerungen als spontan oder imitativ klassifiziert, um feststellen zu können, ob eine Abfolge von imitativem oder spontanem Gebrauch von Einwort-Äußerungen für einzelne semantische Funktionen besteht.

Schließlich habe ich, um feststellen zu können, ob ein entwicklungsmäßiger Shift von imitativem zu spontanem Vorkommen innerhalb verschiedener Konstruktionstypen stattfindet, sämtliche Mehrwort-Äußerungen Simone's und Kerstin's entsprechend der Liste von syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen als spontan oder imitativ klassifiziert.

6.2.1. Ausmaß und Konsistenz

Tabelle 12 enthält den prozentualen Anteil und Tabelle 13 die Anzahl der Äußerungstypen Simone's und Kerstin's, die nur spontan, nur imitativ oder spontan und imitativ vorkommen (1). Ich folge hier dem Prinzip von Bloom u.a. (1974), Imitation auf Type-Basis zu berechnen, da

the focus of the study was on the relation of imitation to the development of linguistic representation. Differences in form and change in form were more relevant for evaluating language learning than overall use of frequency of forms. (S. 386)

(1) Um situationsspezifische Schwankungen, die in kürzeren Aufnahmen leichter durchschlagen können, möglichst zu minimieren, habe ich nur die Werte für die vergleichbaren langen Corpora I - V angegeben.

Tabelle 12

Prozentualer Anteil

der Äußerungstypen, die nur spontan, nur imitativ, oder spontan und imitativ vorkommen

<u>Simone</u>	<u>Sämtliche</u>			<u>Einwort-</u>			<u>Syntaktische</u>			<u>Kerstin</u>	<u>Sämtliche</u>			<u>Einwort-</u>			<u>Syntaktische</u>		
<u>Corpus</u>	<u>Äußerungen</u>			<u>Äußerungen</u>			<u>Äußerungen</u>			<u>Corpus</u>	<u>Äußerungen</u>			<u>Äußerungen</u>			<u>Äußerungen</u>		
	sp	im	sp+im	sp	im	sp+im	sp	im	sp+im		sp	im	sp+im	sp	im	sp+im	sp	im	sp+im
I	25	26	49	19	28	53	100	-	-	I	51	23	26	31	27	43	80	17	3
II	31	38	31	20	42	38	69	24	7	II	54	14	32	35	13	53	82	16	2
III	57	25	23	27	34	39	72	18	10	III	56	19	25	35	24	42	83	14	3
IV	67	18	15	40	27	33	81	14	5	IV	78	7	15	54	9	38	92	6	1
V	70	19	11	42	25	33	80	17	3	V	79	8	12	55	11	34	92	7	1

Tabelle 13

Anzahl der Äußerungstypen, die nur spontan, nur imitativ, oder spontan und imitativ vorkommen

	<u>Simone</u> Sämtl.Äußerungen				Einwort-Äußerung.				Syntaktische Äuß.				<u>Kerstin</u> Sämtl.Äußerung.				Einwort-Äußerung.				Syntaktische Äußerung.				
	Corpus	ty	sp	im sp+im	ty	sp	im	sp+im	ty	sp	im	sp+im	Corpus	ty	sp	im	sp+im	ty	sp	im	sp+im	ty	sp	im	sp+im
I	118	29	31	58	110	21	31	58	8	8	-	-	I	84	43	19	22	49	15	13	21	35	28	6	1
II	252	79	95	78	194	39	81	74	58	40	14	4	II	121	65	17	39	72	25	9	38	49	40	8	1
III	523	299	132	122	241	66	81	94	282	203	51	28	III	198	111	38	49	110	38	26	46	88	73	12	3
IV	617	412	114	91	214	85	59	70	403	327	55	21	IV	251	196	18	37	93	50	8	35	158	146	10	2
V	977	685	186	105	249	104	61	83	728	581	125	22	V	261	207	22	32	89	49	10	30	172	158	12	2

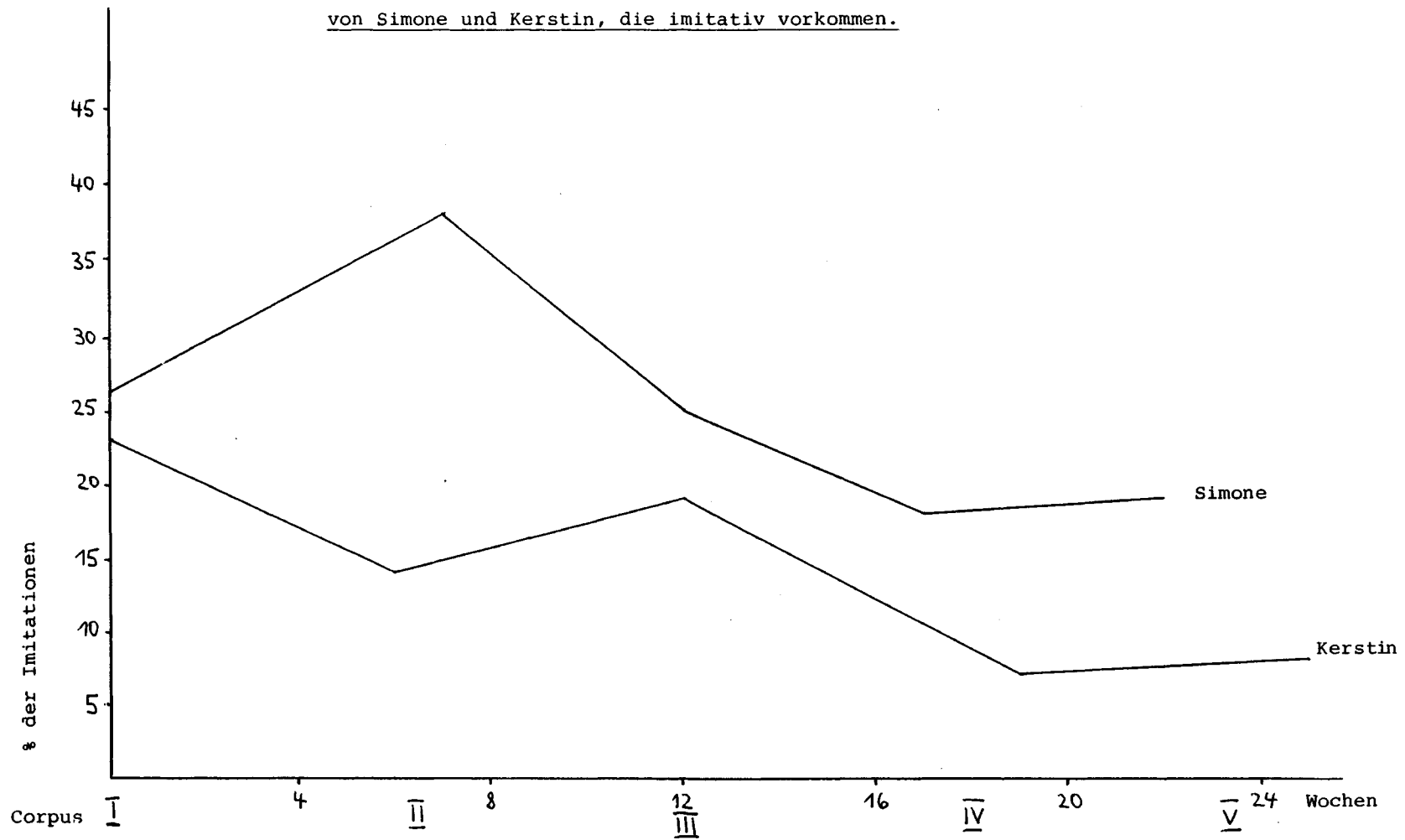
Tabelle 12 zeigt, daß der Gesamt-Anteil der Imitation bei beiden Kindern im Untersuchungszeitraum relativ konstant ist und mit der Zeit leicht abnimmt, und daß Simone's Anteil an Imitationen etwas höher ist als Kerstin's; dies wird durch Abbildung 2 veranschaulicht. Wie aus Tabelle 12 zu ersehen ist, fällt der Anteil an Imitationen von I bis V bei Simone von 26 % auf 19 %; mit Ausnahme von Corpus II, hier ist der Anteil sehr hoch, nämlich 38 %. Dies ist darauf zurückzuführen, daß Simone zu dieser Zeit eine große Anzahl an neuen Wörtern lernt, deren erste Vorkommnisse imitativ sind (1). Kerstin's Anteil an Imitationen fällt im Untersuchungszeitraum von 23 % auf 8 % ab.

Tabelle 12 zeigt weiter, daß die Werte in der Sp+Im Kolumne, die den Anteil der Typen enthält, die mindestens einen spontanen und einen imitativen Token haben, für Simone und Kerstin relativ hoch sind. Dies weist darauf hin, daß für beide Kinder keine ganz klare Unterscheidung zwischen Äußerungen, die imitiert werden und solchen, die spontan produziert werden, besteht. Der Anteil dieser Äußerungen nimmt allerdings mit der Zeit ab, und der Unterschied von spontanen und imitativen Äußerungen ist für die syntaktischen Äußerungen klarer als für Einwort-Äußerungen. Der 100%-ige Anteil an spontanen syntaktischen Äußerungen in Simone I ist auf die sehr geringe Anzahl von 8 syntaktischen Types in diesem frühen Corpus zurückzuführen; Tabelle 13 gibt die Anzahl der Äußerungstypen an, nach denen die %-Werte errechnet wurden.

Bloom u.a. haben in ihrer im Entwicklungszeitraum und im Ausmaß der Corpora mit meiner Analyse vergleichbaren Untersuchung erhebliche Unterschiede im Ausmaß mit dem die sechs von ihnen untersuchten Kinder imitierten gefunden. Während der Anteil an Imitation in Allison's Sprache nie über 6 % lag, lag der Peter's immer bei mindestens 27 %. Bloom u.a. haben nur bei einem der von ihnen untersuchten Kinder, Kathryn, einen sehr stark abfallenden Anteil der Imitation von 36 auf 11 % festgestellt, während die fünf anderen eine relativ gleichbleibende Tendenz im Ausmaß der Imitation zeigten. Weiter haben Bloom u.a.

(1) Vgl. dazu Abschnitt 6.2.2., S. 149ff.

Abbildung 2: Relatives Ausmaß der Imitation. Anteil an unterschiedlichen Äußerungen von Simone und Kerstin, die imitativ vorkommen.



für zwei der von ihnen untersuchten Kinder, Allison und Gia, Imitationswerte von unter 15 % festgestellt, und diese daher als "nicht-imitierend" bezeichnet. Dies ist allerdings eine etwas unglückliche Bezeichnung, da auch diese Kinder imitierten, nur weniger, eben unter 15 %. Bloom u.a. vermuten, daß ein Teil der Konfusion in früheren Untersuchungen über die Bedeutung der Imitation für den Spracherwerb der Möglichkeit zugeschrieben werden kann, daß die verschiedenen Beobachter unterschiedliche Kinder untersucht haben, die "imitierten" oder "nicht-imitierten" (1).

Wie Bloom u.a. für ihre Kinder, habe ich für Simone und Kerstin einen relativ konstanten Anteil an Imitation gefunden, der dazu im Entwicklungszeitraum leicht abnimmt. Ebenfalls wie Bloom u.a. habe ich Unterschiede bei den Kindern im Ausmaß in dem sie imitierten gefunden. Nach Bloom u.a.'s Bezeichnung kann Simone ein "imitierendes" Kind genannt werden, da der Anteil an Imitationen in ihren Corpora über 15 % liegt. Kerstin produziert dagegen nur in den Corpora I und III über 15 % imitative Äußerungen. Im Unterschied zu Bloom u.a.'s Ergebnissen aber, die für die von ihnen weiter untersuchten "imitierenden" Kinder eine klare Unterscheidung zwischen Äußerungen, die imitativ sind, und solchen, die spontan produziert werden, festgestellt haben, habe ich für Simone und Kerstin vergleichsweise hohe Sp+Im Werte gefunden.

6.2.2. Imitativer und spontaner Gebrauch von Einwort-Äußerungen

Tabelle 8 und 9 in Kapitel 4 (2) enthalten die semantischen Funktionen von Einwort-Äußerungen Simone's und Kerstin's und

(1) Bloom u.a. haben, um festzustellen, ob Imitationen jenseits der Fünf-Äußerungs-Grenze vorkommen, die Bestimmung von Imitation für einen begrenzten Bereich ihrer Untersuchung auf zehn Äußerungen ausgedehnt. Sie haben festgestellt, daß innerhalb dieser Zehn-Äußerungs-Grenze nur sehr wenige Äußerungen imitativ vorkommen. Es gibt also keinen Grund anzunehmen, daß jenseits dieser Grenze imitative Äußerungen vorkommen: die Kinder tendieren dazu, unmittelbar zu imitieren.

(2) Vgl. S. 52 - 57.

die Angaben über die Anzahl der Imitationen bei den Vorkommnissen der einzelnen semantischen Funktionen pro Corpus. Tabelle 8 zeigt, daß Simone Einwort-Äußerungen für 4.b) State eines Objekt zur Zeit 0,1 und den Ausdruck ALLE für 10.b) Nonexistence in 0,5 zunächst ausschließlich imitativ und später auch spontan gebraucht. Tabelle 9 zeigt, daß Kerstin Einwort-Äußerungen für 4.b) State eines Objekt zur Zeit 0,4 und NOCHMAL für 8.c) Repetition in I,1 und WEG für 10.a) Disappearance in I,2 zunächst ausschließlich imitativ und später auch spontan gebraucht.

Die Tabellen zeigen weiter, daß für die semantischen Funktionen von Einwort-Äußerungen bei Simone und Kerstin ein relativ hoher Anteil von imitativen Vorkommnissen bei den verschiedenen Semantischen Funktionen im Untersuchungszeitraum besteht, obwohl die Kinder im gleichen Corpus überwiegend spontane Äußerungen dieser Semantischen Funktionen produzierten.

Im Unterschied zu meiner Analyse haben Bloom u.a. (1974) das Verhältnis von imitativen und spontanen Einwort-Äußerungen nicht in Bezug auf semantische Funktionen von Einwort-Äußerungen untersucht, sondern in Bezug auf lexikalische Items. Sie haben dazu das Verhältnis von imitativen versus spontanen Token jedes Wortes pro Corpus bestimmt. Dabei haben Bloom u.a. für die von ihnen untersuchten Kinder eine starke Tendenz, verschiedene Worte nur spontan und verschiedene andere Worte nur imitativ zu gebrauchen, festgestellt, die allerdings nur für Worte nachgewiesen werden konnte, die mit hoher Frequenz vorkamen. Bloom u.a. haben weiter für Peter und Eric festgestellt, daß ein signifikanter Anteil an Worten sich von überwiegend imitativem zu überwiegend spontanem Vorkommen im Untersuchungszeitraum entwickelte. Bloom u.a. haben aus ihren Ergebnissen gefolgert, daß Imitation eine Rolle im Erwerb von neuen lexikalischen Items für die "imitierenden" Kinder in ihrer Untersuchung gespielt hat (1), da die Kinder die Worte nicht imitierten,

(1) Vgl. zur Bedeutung von Imitation für den Erwerb neuer lexikalischer Items auch: Shipley/Smith/Gleitman (1969), Nelson (1973 S. 47 ff.), Stewart/Hamilton (1976) und Nicolich/Raph (1978).

die sie bereits spontan gebrauchten, und die Worte nicht spontan gebrauchten, die sie imitierten; und ein klarer Trend bei einzelnen Worten, die ursprünglich imitativ waren, zu späteren Zeiten überwiegend spontan produziert zu werden, bestand.

Im Unterschied zu Bloom u.a. habe ich für Simone und Kerstin festgestellt, daß viele Typen von Worten häufig zu verschiedenen Zeiten annähernd gleich hohe Anteile an sowohl imitativen als auch spontanen Vorkommnissen haben. Weiter habe ich aber festgestellt, daß neue Worte häufig zuerst imitativ und später spontan vorkommen. Dies gilt besonders häufig für neue Nomen oder Verben, die von Erwachsenen in Benennungsspielen mit dem Kind, beim Betrachten von Bilderbüchern oder in alltäglichen Interaktionen eingeführt werden (1). Darauf weisen die zuerst überwiegend imitativen Vorkommnisse für die Semantischen Funktionen 1.a) Indikatives Objekt, 3. Action und 4. State bei Simone und Kerstin hin (vgl. Kap. 4, Tabelle 8, 9). In solchen Dialog-Strukturen mit Referenz auf unmittelbar präsnete Gegenstände und Handlungen lernt das Kind, die entsprechenden Objekte und Tätigkeiten zu bezeichnen. Es muß hier aber beachtet werden, daß die Feststellung, daß Imitation eine Rolle im Erwerb von neuen lexikalischen Items spielt, sich lediglich auf den Labelling-Aspekt des Erwerbs bezieht, aber nicht auf die konzeptuellen Veränderungen, die der Entwicklung der Wort-Bedeutungen selber zugrunde liegen (2).

Simone produziert etwa zur Zeit II einen ersten imitativen Ausdruck für Dreirad, den sie später in IV,1 in einer erwachseneren Form verwenden kann:

- (1) Vgl. zu solchen Labelling-Prozessen in frühen Dialogen Ninio/Bruner (1978).
Vgl. auch die Beispiele für 1.a) Indikatives Objekt und 9.a) Appearance/Existence/Demonstrative DA in Kap. 4 und im Appendix.
- (2) Vgl. zur Entwicklung von Wort-Bedeutungen E. Clark (1973), Ka. Nelson (1973) (1977), Bowerman (1978), Carey (1978) und Braunwald (1978).

(3) S II (21;2/1,09)

(S u. Ma sehen sich ein
Bilderbuch an)

Ma: Und Maxe sieht auch noch
irgendwo ein Dreirad. Da
fährt ein kleiner Junge
auf'm Dreirad.

heigiga`

Ja, Dreirad.

(4) S IV, 1 (24;2/2,04)

dreirad`

(geht zu ihrem Dreirad
und setzt sich drauf,
fährt herum)

Simone lernt zur Zeit II besonders viele neue Worte, deren erste Vorkommnisse imitativ sind. Der hohe Anteil an Imitationen in II erklärt sich daher.

6.2.3. Imitativer und spontaner Gebrauch von Konstruktionstypen

Tabelle 10 und 11 in Kapitel 5 (1) enthalten die syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen Simone's und Kerstin's und die Angaben über die Anzahl der spontanen und imitativen Typen in jedem Corpus (2). Tabelle 10 zeigt, daß bei Simone für zwei Konstruktionstypen, nämlich 4.a) ATTRIBUTIVE und 15. WEITERE ADVERBIALKONSTRUKTIONEN ein Shift von imitativem zu spontanem Vorkommen stattfindet. Es kann also festgestellt werden, daß Simone gelernt hat, die Konstruktionen für ATTRIBUTIVE und WEITERE ADVERBIALKONSTRUKTIONEN zwischen III und V überwiegend

(1) Vgl. S. 120 - 123.

(2) Ich habe in Tabelle 10 und 11 die Anzahl der Typen, die in einem Corpus pro Konstruktionstyp sowohl spontan als auch imitativ vorkommen, nicht angegeben, da sie marginal ist; sie beträgt in den meisten Fällen lediglich ein oder zwei. Die Gesamtzahl der Sp+Im Konstruktionen verteilt sich relativ gleichmäßig auf die verschiedenen Konstruktionstypen.

spontan zu gebrauchen und produktiv, d.h. mit fünf oder mehr Vorkommnissen, zu äußern. Für zwei Konstruktionstypen läßt sich ein Shift von häufiger spontanem zu häufiger imitativem Vorkommen der syntaktischen Typen beobachten, nämlich für 5. RECURRENCE zwischen den Zeiten IV und IV,1; und für 11. NEGATIONEN zwischen den Zeiten III,2 und III,3. Bei zwei weiteren Kategorien kommen in einem Corpus ebensoviele spontane wie imitative Typen vor, obwohl in einem vorausgehenden Corpus die Anzahl der spontanen Typen höher war als die der imitativen, nämlich für 6. ALTERNATION zur Zeit III und für 15. WEITERE ADVERBIALKONSTRUKTIONEN zur Zeit IV,1.

Weiter fällt auf, daß für eine Reihe von Konstruktionstypen der Anteil an imitativen Typen während des gesamten untersuchten Zeitraums relativ hoch bleibt, obwohl die Anzahl der spontanen Vorkommnisse die der imitativen übersteigt.

Tabelle 11 zeigt, daß sich bei Kerstin innerhalb keines Konstruktionstyps ein Shift von imitativem zu spontanem Gebrauch beobachten läßt.

Bloom u.a. (1974) haben, um feststellen zu können, ob eine entwicklungsmäßige Interaktion zwischen imitativer und spontaner Sprache besteht, die Mehrwort-Äußerungen der von ihnen untersuchten Kinder gemäß einer von ihnen definierten Menge von semantisch-syntaktischen Relationen klassifiziert, und die Anzahl von spontanen und imitativen Äußerungs-Typen für die verschiedenen Relationen in den aufeinanderfolgenden Corpora bei den einzelnen Kindern verglichen. Bloom u.a. (1974) beziehen sich bei der von ihnen angegebenen Liste von 10 syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen auf die von ihnen in Bloom/Lightbown/Hood (1975) angegebenen Definitionen. Die Anzahl der aufgeführten Relationen beträgt aber in (1975) 16; und die in (1974) angegebenen Konstruktionstypen stimmen auch in ihrer Bestimmung nicht alle mit den entsprechenden in (1975) überein (1).

Bloom u.a. (1974) haben bei Peter einen Shift von mehr imitativem zu mehr spontanem Gebrauch von Äußerungstypen für 7 der

(1) Vgl. zu den Problemen bei der Definition der Relationen Kap. 5, S. 119ff.

10 von ihnen angegebenen Kategorien im Untersuchungszeitraum nachweisen können und auch bei Kathryn und Jane bei einigen Kategorien eine solche Interaktion zwischen spontanen und imitativen Äußerungstypen festgestellt. Für Eric konnte allerdings ein solcher Shift bei keiner Kategorie festgestellt werden, da die Häufigkeit imitativer Äußerungen in den syntaktisch-semantischen Kategorien relativ gering war und sich das Verhältnis von imitativen und spontanen Äußerungen mit der Zeit nicht veränderte. Die zwei weiteren Kinder ihrer Untersuchung, die als "nicht-imitierend" bezeichnet wurden, da sie unter 15 % imitierten, haben Bloom u.a. von der weiteren Analyse ausgeschlossen.

Nach Bloom u.a. (1974) haben die Daten von Peter die Interaktion zwischen imitativer und spontaner Sprache am explizitesten demonstriert: Imitation kam innerhalb von syntaktisch-semantischen Relationen vor, die in der grammatischen Kompetenz des Kindes gerade emergierten. Dies haben Bloom u.a. daraus geschlossen, daß dann, wenn ein hoher Anteil an Imitation in einer Kategorie vorhanden war, zugleich auch spontane Äußerungen dieser Kategorie vorkamen. Das Kind imitierte also nicht, was es gut kannte und auch nicht das, worüber es nichts wußte, sondern es wurden Äußerungen gerade in den Kategorien imitiert, die erst zu einem späteren Zeitpunkt völlig produktiv wurden, aber gegenwärtig noch jenseits seiner produktiven Kapazität lagen. In dem Ausmaß, in dem dies der Fall war, liegt Evidenz für die Bedeutung der Imitation für grammatisches Lernen vor.

In meiner Analyse des Verhältnisses von imitativen und spontanen Äußerungen bei Simone und Kerstin hat bereits der hohe Gesamt-Anteil an Äußerungstypen, die in den jeweiligen Corpora sowohl spontan als auch imitativ vorkamen, wie auch die Feststellung, daß für die semantischen Funktionen von Einwort-Äußerungen bei verschiedenen Funktionen im gesamten untersuchten Zeitraum ein relativ hoher Anteil an imitativen Vorkommnissen besteht, obwohl die Kinder zu einer Zeit bereits überwiegend spontane Äußerungen dieser Funktionen produzierten, darauf hingewiesen, daß die Interaktion von imitativer und spontaner Sprache komplexer zu sein scheint, als durch die quantitative Ana-

lyse festgestellt werden kann. Darauf weist auch die Analyse der imitativen und spontanen Konstruktionstypen bei Simone hin; daß nämlich für eine Reihe von Konstruktionstypen der Anteil an imitativen Typen während des gesamten untersuchten Zeitraums relativ hoch bleibt, obwohl die Anzahl der spontanen Vorkommnisse die der imitativen übersteigt; und daß für zwei Konstruktionstypen sogar ein Shift von häufiger spontanem zu häufiger imitativem Vorkommen beobachtet wurde.

Für Kerstin hat die quantitative Analyse keine Interaktion von imitativen und spontanen Konstruktionstypen zeigen können, da Kerstin für die meisten syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen in den einzelnen Corpora einfach eine zu geringe Anzahl an Konstruktionen produziert hat, als daß sich kontrastive Ergebnisse in Bezug auf imitativen versus spontanen Gebrauch hätten feststellen lassen können.

Im geringeren Anteil an Imitationen bei Kerstin mag sich auch ausdrücken, daß der Anteil an sprachlicher Interaktion Kerstin's mit ihrer Mutter geringer ist als bei Simone, daß Kerstin also häufiger mit weniger vertrauten und affektiv weniger besetzten Personen sprachlich interagiert, nämlich mit den teilnehmenden Beobachtern.

Jedenfalls scheint die quantitative Analyse zu grob zu sein, um eine weitergehende Funktion der Imitation demonstrieren zu können. Auch Bloom u.a. (1974) haben ja für einige Kinder ihrer Untersuchung Ergebnisse erhalten, die keine genaueren Schlußfolgerungen über die Bedeutung der Imitation im Spracherwerb zulassen.

Daß sich eine komplexere Interaktion von imitativer und spontaner Sprache in der Tat demonstrieren läßt, werde ich in Mikroanalysen der Entwicklungsgeschichten einzelner Konstruktionstypen (Kap. 8) zeigen. Dort werde ich auch die Bedeutung der Imitation für den Übergang von Einwort-Äußerungen zur Syntax analysieren, worüber Bloom u.a. (1974) in ihrer Analyse keine Aussagen gemacht haben.

6.3. Komplexe und mehrdimensionale Funktionen von Imitationen

Für eine komplexere und mehrdimensionale Funktion der Imitation im Spracherwerb sprechen auch einige weitere Beobachtungen und Überlegungen:

1. Wiederholungen können verschiedene kommunikative Funktionen haben, die durch die formale Definition von Imitation nicht ausgegliedert werden. Darauf haben Keenan (1977) und McTear (im Druck) hingewiesen. Wir betrachten dazu die folgenden Sequenzen:

(5) S II (21;2/1,09)

(hat den Deckel
im Mund)

weg (klagend)

M: Ho. Haste im Mund!
Wo is der Deckel? Is der weg?

Isser weg?

(lacht) Der is doch im Mund
hier. Da is der Deckel!

(6) S III (22;3/1,46)

maxe nomal male

nomal /

nomal male `

Ma: Nochmal malen?

In (5) wiederholt Simone bestätigend weg aus der vorausgehenden Äußerung ihrer Mutter. Diese Einwort-Äußerung wird nach der Arbeitsdefinition als Imitation klassifiziert, obwohl Simone weg bereits im selben Corpus zu einem früheren Zeitpunkt spontan gebraucht hatte. Das Beispiel (6) ist besonders drastisch. Hier antwortet Simone bestätigend nomal male auf die vorausgehende Frage des Vaters "Nochmal malen?". Auch diese Zweiwort-Äußerung muß nach der Arbeitsdefinition als Imitation klassifiziert werden, obwohl Simone selber unmittelbar vorher in der Sequenz spontan die Dreiwort-Äußerung desselben Konstruktionstyps maxe nomal male produziert. Solche Wiederholungen, die nicht grammatisch progressiv sind, können außer als Antworten oder Bestätigungen auch als Fragen oder Ablehnungen vorkommen. Sie haben darüber hinaus oft die Funktion, das gegenseitige Verständnis der Kommunikationspartner zu sichern oder die Kommunikation ein-

fach fortzusetzen. In diesen Funktionen kommen sie ja auch in Erwachsenen-Dialogen vor. In frühen Dialogen können grammatisch progressive Imitationen der Kinder gleichzeitig diese kommunikativen Funktionen von Wiederholungen erfüllen. Aber durch Beispiele wie (5) wird die hohe Anzahl von Einwort-Äußerungen verständlich, die sowohl spontan als auch imitativ vorkommen, und Beispiele wie (6) veranschaulichen, wie ein Konstruktionstyp, der bereits spontan vorkommt, zu einem späteren Zeitpunkt durchaus imitativ vorkommen kann.

2. Syntaktisch-semantische Konstruktionstypen können mit der Zeit so ausdifferenziert werden, daß Imitation zu verschiedenen Zeiten der Entwicklung dieses Konstruktionstyps eine Rolle spielt. Wir betrachten dazu die folgenden Sequenzen:

(7) S II (21;2/1,09)
mone dans (=Sand)

M: Das is jetzt Mamas Sand, hier!
Mamas Sand!

(8) S III (22;3/1,46)
deine mama ~
deine mama ~

Ma: Wo is'n deine Mama?

In Text (7) aus Corpus II sagt Simone mone dans, dies ist nach der Arbeitsdefinition eine spontane Äußerung. Im nächsten Beispiel (8), das aus dem späteren Corpus S III stammt, sagt sie imitativ deine mama. Äußerungen, die dem selben Konstruktionstyp angehören, in diesem Fall Possessive, kommen hier also in einem früheren Corpus spontan und in einem späteren imitativ vor. Imitation fungiert also in der Entwicklung der Possessiv-Konstruktion erneut, wenn Simone zu lernen beginnt, den Possessor durch ein Possessiv-Pronomen auszudrücken.

Zudem erlaubt die quantitative Analyse keine Aussage über die Funktion der Imitation bei der Entwicklung der Konstruktionstypen von Zwei- zu Drei- zu Vierwort-Äußerungen. Imitation kann an diesen verschiedenen Stellen der Entwicklung der Konstruktionstypen zu verschiedenen Zeiten eine Bedeutung haben. Wir betrachten dazu die folgenden Sequenzen:

- (9) S II,2 (22;1/1,19)
milch habe ~
milch habe ~
M: (packt die Einkaufstüte aus)
Och, Monchen, komm!
Hier is deine Milch.
- (10) S III (22;3/1,46)
kaffee habe ~
kaffee habe ~
mone kaffee habe ~
Ma: Wer will Kaffe haben?
Simone will Kaffee haben?

Simone produziert zunächst in (9) S II,2 die spontane Zweiwort-Äußerung milch habe und in dem späteren Corpus (10) S III spontan kaffee habe, aber dann auf die Frage ihres Vaters "Simone will Kaffee haben?" die imitative Dreiwort-Äußerung mone kaffee habe. Imitation fungiert also hier bei der Entwicklung desselben Konstruktionstyps, für den frühere spontane Zweiwort-Äußerungen vorkommen, zu späteren Zeiten als Simone lernt, den Rezipienten in der Benefaktiv-Konstruktion in einer Dreiwort-Äußerung auszudrücken. Dies macht weiter einsichtig, warum spontane und imitative Vorkommnisse eines Konstruktionstyps, wie meine obige quantitative Analyse ergeben hat, im selben Corpus vorkommen können, und warum durchaus für einen Konstruktionstyp zu einem früheren Zeitpunkt spontane und zu einem späteren Zeitpunkt imitative Äußerungen vorgefunden wurde.

3. Zwischen vollständigen Imitationen und spontanen Äußerungen eines Konstruktionstyps können "partielle Imitationen" und "umgestellte Imitationen", die sich am Modell orientieren, aber dieses variieren, einen Schritt in der Entwicklung der Konstruktionen darstellen. Darauf hat R. Clark (1977) hingewiesen. Auch solche Vorkommnisse werden von der Arbeitsdefinition für Imitation nicht erfaßt. Wir betrachten dazu folgende Sequenzen:

(11) S II (21;2/1,09)

Ma: Oh! Simone zieht sich mal selbst an!

schuhe an~

(setzt sich auf den Boden)

(die Schuhe liegen auf dem Boden)

M: Schuhe anzieh! Wir ziehen dir mal die Schuhe an!

(12) S II (21;2/1,09)

Ma: (von draußen): Da sind nur die roten Stiefel! (zu M)

M: Nee, nee, da sind auch noch die anderen! Mußte - (zu Ma)

Ma: Nee, sind nicht da! (von draußen)

stiefel an~ (klagend)

(13) S II,1 (21;3/1,10)

stiefel~

M: So. Hände abtrocknen!

stiefel an~

Stiefel anzieh. Nich? Mama zieht sich die Stiefel an und Mone zieht sich auch die Stiefel an.

In (11) S II nimmt Simone aus der vorausgehenden Äußerung ihres Vaters "Simone zieht sich mal selbst an!" die Verb-Partikel "an" auf, und bildet damit ihre Äußerung schuhe an. In (12) S II nimmt Simone aus einer vorausgehenden Erwachsenen-Äußerung, die gar nicht an sie gerichtet ist, das Element "Stiefel" auf und bildet damit ihre Äußerung stiefel an. Solche Formen können als "partielle Imitationen" betrachtet werden; das Kind imitiert ein Element aus einer vorausgehenden Äußerung und konstruiert damit eine eigene neue Äußerung. Partielle Imitationen sind ein Schritt auf dem Weg zu spontanen Konstruktionen: Simone produziert dann in der späteren Aufnahme (13) S II,1 die spontane Äußerung stiefel an. Bereits die Äußerung mone dans, die ich in der Sequenz (7) S II oben zitiert habe, war in diesem Sinne eine partielle Imitation: Simone ersetzt in der vorausgehenden Äußerung "Mamas Sand" ihrer Mutter das Element "Mamas" durch "mone" und konstruiert damit ihre Äußerung mone dans.

Für "umgestellte Imitationen" betrachten wir folgende Sequenzen:

- (14) S III (22;3/1,46)
(Chr geht in die Küche)
Ma: Christiane macht was zu
essen, Ne?
esse mache[~]
(beide Kinder laufen
Chr hinterher)

- (15) S IV (24/2,12)
nochmehr häse habe[`]
häschen nochmehr habe[`]
M: Was wollen die nochmehr
haben? Was?
Die Häschen sollen nochmehr
Pudding haben.
(M erklärt S weiter das
Häschenbild)

In (14) S III stellt Simone in ihrer Äußerung esse mache die Anordnung der Elemente dieser Konstruktion in Bezug auf die vorausgehende Modell-Äußerung um. In (15) S IV stellt Simone ebenfalls die Anordnung der Elemente ihrer ersten Äußerung nochmehr häse habe, angeregt durch die darauffolgende Frage ihrer Mutter "Was wollen die nochmehr haben?" um, und konstruiert häsche nochmehr habe, wodurch sie die Syntax ihrer ursprünglichen Äußerung der der Erwachsenen-Äußerung akkomodiert.

4. Imitation kann nicht nur in Bezug auf ein vorausgehendes Modell fungieren, sondern auch in Zusammenhang mit einer auf die Äußerung des Kindes folgenden und diese ergänzenden Erwachsenen-Äußerung. Wir betrachten dazu die folgende Sequenz:

- (16) S III,1 (23/1,83)
maxe auch eier
ah
maxe auch eier male[`]
Ma: Du, ich hab doch keine Eier,
was soll ich denn mit Eiern
machen?
Soll der Maxe auch anmalen?
Ich soll auch Eier malen?
Aber ich bin doch kein Oster-
hase! Maxe ist doch kein
Osterhase!

Auf Simones spontane Äußerung maxe auch eier liefert ihr Vater hier durch seine darauffolgende Frage "Soll der Maxe auch anmalen?" eine Ergänzung der Äußerung des Kindes um das verbale Element "anmalen", worauf Simone maxe auch eier male antwortet. Einen ähnlichen Fall habe ich bereits oben in der Sequenz (10) S III zitiert: Dort hatte Simone ihre spontane Äußerung durch die darauffolgende Expansion des Erwachsenen "Simone will Kaffee haben" zu mone kaffee habe erweitert. In solchen Fällen expandiert das Kind ihre imitative oder spontane Äußerung über eine folgende Expansion durch den Erwachsenen, indem sie diese darauffolgend wiederum imitiert. Darauf hat Slobin (1968) hingewiesen.

Die Beispiele haben auch bereits deutlich gemacht, daß es bei der Untersuchung der Funktion der Imitation im Spracherwerb nicht ausreicht, von einer einseitigen Input Vorstellung auszugehen, sondern daß es notwendig wird, Eltern-Kind Dialoge zu analysieren.

6.4. Zusammenfassung

Die Untersuchung von Simone's und Kerstin's Imitationen hat ergeben:

Das Ausmaß der Imitation ist bei beiden Kindern im Untersuchungszeitraum relativ konstant und nimmt mit der Zeit leicht ab, wobei Simone's Anteil an Imitationen höher ist als der Kerstin's. Beide Kinder produzieren einen relativ hohen Anteil an Äußerungen, die in einem Corpus sowohl imitativ als auch spontan vorkommen.

Bei beiden Kindern kommt nur bei wenigen semantischen Funktionen von Einwort-Äußerungen und syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen ein Shift von überwiegend imitativen zu überwiegend spontanen Äußerungen vor; aber bei einer hohen Anzahl sowohl von semantischen Funktionen von Einwort-Äußerungen als auch von syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen bleibt der Anteil an imitativen Äußerungen während des gesamten untersuchten Zeitraums relativ hoch, obwohl die Anzahl der spontanen Vorkommnisse die der imitativen bereits übersteigt.

Diese Ergebnisse haben gezeigt, daß die quantitative Analyse zu grob ist, um eine weitergehende Funktion der Imitation im Spracherwerb der Kinder demonstrieren zu können. Auf eine komplexere und mehrdimensionale Funktion der Imitation haben folgende Beobachtungen hingewiesen:

Wiederholungen können verschiedene kommunikative Funktionen wie Antworten, Bestätigungen und Ablehnungen haben, die durch die formale Definition von Imitation nicht ausgegliedert werden.

Syntaktisch-semantische Konstruktionstypen können mit der Zeit so ausdifferenziert werden, daß Imitation zu verschiedenen Zeiten der Entwicklung dieser Konstruktionstypen eine Rolle spielt.

Zwischen vollständigen Imitationen und spontanen Äußerungen eines Konstruktionstyps können "partielle Imitationen" und "umgestellte Imitationen" einen Schritt in der Entwicklung der Konstruktionen darstellen, der von der Arbeitsdefinition für Imitation nicht erfaßt wird.

Imitation kann nicht nur in Bezug auf ein vorausgehendes Modell fungieren, sondern auch im Zusammenhang mit einer auf die Äußerung des Kindes folgenden und diese erweiternde Erwachsenen-Äußerung.

Diese Ergebnisse haben bereits demonstriert, daß es zu einer angemessenen Analyse der Funktion der Imitation im Spracherwerb der Kinder nicht ausreicht, von einer unidirektionalen Input Konzeption der Imitation auszugehen, sondern daß es notwendig wird, die Entwicklungsgeschichten der einzelnen Konstruktionstypen in Erwachsenen-Kind Dialogen zu rekonstruieren.

Bloom/Hood/Lightbown (1974) haben als das wichtigste Ergebnis ihrer Untersuchung festgestellt, daß die Imitationen der Kinder selektiv sind. Nicht alles, was das Kind hört, wird imitiert (1):

Imitative behavior was not merely acoustic or an automatic echoing of random linguistic events.

(1) Hamilton/Stewart (1977) haben festgestellt, daß Kinder Erwachsene häufiger imitieren als Peers.

When a child imitated an adult utterance he must have already processed it to the extent that he recognized that some aspect of the utterance was in the grey area of what he knew about language - it was not entirely new to him nor already in his productive competence. (S. 417)

Bloom u.a. folgern plausibel, daß die einfache Tatsache, daß Imitation selektiv ist, demonstriert, daß das Kind etwas über die Äußerung weiß, bevor es sie imitiert; sie ist weder völlig neu, noch ganz unter Kontrolle.

Durch die Imitation lernt das Kind die verbale Encodierung eines Ereignisses, das unmittelbar präsent ist:

(...) the children appeared to imitate as they processed linguistic and nonlinguistic input from the environment for imitation about language. (S. 416)

Dabei war das was ein Kind imitierte davon abhängig, was es bereits von den Äußerungen, die an es gerichtet waren, wußte. Die Kinder imitierten weder linguistisches Material, das ihnen bereits gut bekannt war, noch Strukturen, die von ihrer eigenen Sprache zu diesem Zeitpunkt völlig verschieden waren:

In conclusion, it appears that when and why the imitating child would imitate depended upon what he already knew about the behavior presented to him. (S. 418)

Bloom u.a. haben damit eine plausible Erklärung der Selektivität der Imitation gegeben. Darüber hinaus ist aber schon von Bloom's u.a. eigenen Daten her offensichtlich, wie sie selber feststellen, daß Imitation nicht der einzige Mechanismus sein kann, durch den die Kinder ihre Sprache lernen. Die sechs von Bloom u.a. untersuchten Kinder unterschieden sich erheblich im Ausmaß in dem sie imitierten, obwohl dies nicht mit der Entwicklungsrate im Fortschritt ihres Spracherwerbs korrelierte. Zudem ließ sich für einige Kinder für eine Anzahl von Konstruktionstypen keine Imitationsgeschichte rekonstruieren.

Schließlich haben schon meine obigen Analysen gezeigt, daß Imitation kein einfacher und einheitlicher Mechanismus ist, sondern sich im Prozeß von Eltern-Kind Dialogen selbst verändert und an verschiedenen Punkten der sprachlichen Entwicklung des Kindes

verschiedene Formen und Bedeutungen haben kann. Wir müssen daher bei der Untersuchung der Imitation von der Input Konzeption dahin fortschreiten, Imitation als ein strukturelles Merkmal von Eltern-Kind Dialogen zu untersuchen (1).

Imitation findet sich in den Expansionen der Erwachsenen, die auf die Äußerungen der Kinder folgen, in komplementärer, aber gleichsam umgekehrter Form, wieder. Ich untersuche daher im nächsten 7. Kapitel zunächst Expansionen.

Bloom u.a. (1974) haben in ihrer Untersuchung zwar gezeigt, daß Imitation im Spracherwerbsprozeß eine Rolle spielen kann, aber nicht, wie Imitation beim Übergang von Einwort-Äußerungen zur Syntax fungiert. Ich werde dazu in Kap. 8 die Entwicklungsgeschichten der einzelnen Konstruktionstypen rekonstruieren, und zeigen, wie Imitation in Sequenzen der sprachlichen Eltern-Kind Interaktion involviert ist, die diese Übergänge mediatisieren.

(1) Pawlby (1977) hat Imitation als kommunikatives Phänomen in vorsprachlichen Eltern-Kind Interaktionen in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres untersucht.

7. Expansion, Modellierung und Wiederholung

7.1. Einleitung

Nun ist es nicht nur so, daß Kinder sich häufig auf vorausgehende Erwachsenen-Äußerungen beziehen, indem sie daraus etwas wiederholen oder imitieren, wie wir im vorigen Kapitel gesehen haben, sondern auch die Erwachsenen beziehen sich im Dialog mit Kindern auf deren vorausgehende Äußerungen, indem sie diese wiederholen, erweitern und modifizieren. Solche Ereignisse kommen in den folgenden Texten vor:

(1) S II (21; 2/1,09)

(hebt alle Puppen in
den Kinderwagen)

kia (=Kissen) auch`
(nimmt das Kopfkissen)

M: Kissen auch. Kia auch.

(2) S III (22; 3/1,46)

das de brille`
(zeigt auf die Brille)

auch brille` (zeigt auf
einen anderen Mann,
der eine Brille trägt)

Ma: Der Mann hat auch 'ne Brille.

(3) S IV (24/2,12)

milch habe`

M: Ja, du kriegst gleich 'n
bißchen Milch. Warte mal!
Und das Glas ist da zu voll.
Mama gibt dir 'n bißchen davon
in deinen Becher rein. Ne?

In (1) S II reproduziert die Mutter Simones vorausgehende Äußerung. Ich nenne solche Erwachsenen-Äußerungen "Wiederholungen".

In (2) S III erweitert der Vater Simones vorausgehende Äußerung auch brille zu "Der Mann hat auch 'ne Brille". Ich nenne solche Erwachsenen-Äußerungen, die auf Äußerungen des Kindes folgen und diese syntaktisch erweitern, wobei die Elemente der Kinder-Äußerungen reproduziert werden, ohne aber deren Wortstellung zu verändern, "Expansionen".

In (3) S IV wird Simones Äußerung milch habe von ihrer Mutter bedeutungsmäßig erweitert, ohne diese zu reproduzieren, und zwar durch ihre folgende Äußerung "Du kriegst gleich 'n bißchen Milch. Das Glas ist da zu voll. Mama gibt dir 'n bißchen davon in deinen Becher rein." Ich nenne solche Erwachsenen-Äußerungen, die in einem bedeutungsfortsetzenden Zusammenhang zur vorausgehenden Kinder-Äußerung stehen, "Modellierungen". Modellierungen sind semantische Erweiterungen der Kinder-Äußerungen durch den Erwachsenen, ohne syntaktische Expansionen zu sein.

Auch die Bedeutung von Expansionen und Modellierungen der Kinder-Äußerungen durch die Erwachsenen ist in der Spracherwerbsforschung unklar und zweifelhaft geblieben, obwohl schon Brown/Bellugi (1964) vermutet haben, daß sie eine Funktion im Spracherwerbsprozeß der Kinder haben könnten. Brown/Bellugi hatten bemerkt, daß die Äußerungen der Eltern an ihre Kinder kurz, syntaktisch und semantisch einfach, wohlgeformt und repetitiv waren.

In den letzten 10 Jahren haben nun die Input-Untersuchungen in der Spracherwerbsforschung umfassend und eindeutig demonstriert, daß Eltern ihre Sprache verändern, wenn sie zu ihren Kindern sprechen, und sie an die Sprache ihrer Kinder anpassen. Dieses als "Baby-talk" oder "Motherese" bezeichnete Sprach-Register konnte in einer Anzahl von Untersuchungen durch an die 100 Variablen genau gekennzeichnet werden (1).

So wurden für Baby-talk (2) phonologische Unterschiede (hohe Tonlage, klare Betonung, phonologische Vereinfachung u.a.m.), syntaktische Unterschiede (kürzere, wohlgeformte Äußerungen, einfache Sätze, wenig Transformationen, wenig Pronomen, viele Imperative und Fragen u.a.m.), semantische Unterschiede (eingeschränktes Vokabular, invariable Referenz mit konkreten Refe-

(1) Dazu die vergleichenden Berichte von Snow (1977) und de Villiers/de Villiers (1978, S. 192 ff.) und die kommentierte Bibliographie von Anderson (1977).

(2) Vgl. die umfassenden Untersuchungen von Snow (1972), Broen (1972), Ferguson (1975), Newport (1977) und die Beiträge in Snow/Ferguson (Hg.) (1977).

renten, eingeschränkte Menge an semantischen Relationen u.a.m.) und pragmatische Unterschiede (Referenz auf's Hier und Jetzt, mehr deiktische Äußerungen) nachgewiesen. Weiter ist festgestellt worden, daß Mütter gerade dann begannen, kürzere Äußerungen an ihre Kinder zu richten, als diese ihre ersten verständlichen Worte produzierten, obwohl sie in der Zeit davor mit längeren Äußerungen zu ihren Kindern gesprochen hatten (Lord 1975); daß Erwachsene, die keine Eltern sind, ganz ähnliche Unterschiede in ihrer Sprache zu Kindern machten (Snow 1972); und daß selbst vierjährige Kinder einfachere Äußerungen produzierten, wenn sie zu zweijährigen Kindern sprachen (Shatz/Gelman 1973; Gelman/Shatz 1977); dies sogar dann, wenn sie selbst keine zweijährigen Geschwister hatten. Zudem wurde ein Teil der Baby-talk Merkmale sowohl cross-kulturell (Ferguson 1975, Blount 1977) als auch für verschiedene soziale Klassen (Snow u.a. 1976) nachgewiesen, obwohl erhebliche individuelle Unterschiede in der Art, wie Mütter mit ihren Kindern sprechen, festgestellt wurden (Nelson 1973, Newport 1977).

Die Input-Untersuchungen haben also zu einem beeindruckend umfassend belegten, und in der Richtung der Ergebnisse eindeutigen und klaren Resultat geführt: Die Erwachsenen-Kind Sprache ist einfacher als die Erwachsenen-Erwachsenen Sprache und der Sprache des Kindes äußerst fein angepaßt. Aber ganz unklar ist in der Spracherwerbsforschung geblieben, ob dies eine systematische Funktion im Spracherwerbsprozeß hat oder ob und wie dies den Kindern beim Spracherwerb überhaupt hilfreich ist. Die wenigen Untersuchungen dazu haben keine eindeutigen Ergebnisse erzielt.

Snow (1972) und Broen (1972) haben in ihren umfassenden Input-Untersuchungen vermutet, daß Mütter dadurch, daß sie an das sich entwickelnde Kind gradweise und systematisch komplexere linguistische Strukturen in ihren Äußerungen richten, die Schwierigkeit des Spracherwerbsproblems für das Kind reduzieren und damit den Erwerb erleichtern. Aber die Untersuchungen, die dies zeigen wollten, sind in ihren Ergebnissen widersprüchlich geblieben und haben nicht einmal die Funktion der wenigen Variablen, für die eine solche Bedeutung vermutet worden ist, aufklären können:

Brown/Cazden/Bellugi (1968) haben etwa in Bezug auf Expansionen, obwohl sie festgestellt hatten, daß die Mutter des dritten von ihnen untersuchten Kindes, Sarah, die Äußerungen ihrer Tochter weniger expandierte, keine Evidenz finden können, daß die Kinder einen solchen Expansions-Feedback in ihrer grammatischen Entwicklung verwendeten. Cazden (1965) hat in Interventions-Experimenten versucht, den Spracherwerb einer Gruppe von Kindern zu beschleunigen, indem sie diese von Zeit zu Zeit extensiv mit Expansionen versorgte; allerdings ohne jeden ersichtlichen Erfolg (1). Brown u.a. (1968) haben auch keine Beziehung zwischen der Häufigkeit von Formen in der Eltern-Sprache und der Reihenfolge des Erwerbs dieser Formen bei ihren Kindern gefunden. Hingegen haben Newport/Gleitman/Gleitman (1975) (1977) Ergebnisse berichtet, die zeigen, daß die Häufigkeit von einigen Konstruktionen in der Eltern-Sprache signifikant mit spezifischen Aspekten der sprachlichen Entwicklung der Kinder korrelierte. Cross (1975) hat nachweisen können, daß Kinder-Äußerungen, die telegrafischer waren, signifikant mehr Expansionen erhielten als weniger telegrafische Äußerungen; und vermutet, daß einige Merkmale der Eltern-Sprache Effekte in Bezug auf die spezifische Stufe der Entwicklung des Kindes haben, während andere den Spracherwerb der Kinder im Laufe der Entwicklung kontinuierlich beeinflussen. Cross (1978) hat festgestellt, daß Mütter mit Kindern, die einen schnelleren Spracherwerb hatten, einen Input lieferten, der einen größeren Anteil an Expansionen enthielt, als Mütter von Kindern, deren Spracherwerb langsamer verlief.

In neuerlichen Interventions-Experimenten hat Ke. Nelson (Nelson/Carscaddon/Bonvillian 1973, Nelson 1977) inzwischen den Erwerb einiger grammatischer Formen bei einigen Kindern beschleunigen können. Dabei ist die Strategie verfolgt worden, auf Äußerungen der Kinder mit "recast"-Sätzen zu reagieren. Recast-(umformende) Sätze haben dabei die zugrundeliegenden semantischen Relationen der Äußerungen des Kindes erhalten, stellten aber neue syntaktische Informationen zur Verfügung, und führten damit eine syntaktische Variation des semantischen Themas der Kinder-Äußerung

(1) Vgl. dazu den Bericht in Cazden (1972) S. 101 ff.

ein. Nelson u.a. (1973) haben festgestellt, daß eine Gruppe von dreijährigen Kindern, die mit "recasts" versorgt worden waren, im Vergleich zu einer Gruppe, die "neue Sätze" erhielt, und einer weiteren, die "keine Intervention" erhielt, bei verschiedenen späteren Messungen der syntaktischen Entwicklung höher rangierten. Nelson u.a. haben vermutet, daß die Kinder die Recasts der Erwachsenen als Vergleichs-Standards mit ihren eigenen Äußerungen verwendet haben, und daß die dabei entdeckten Unterschiede die Kinder zum abstrahieren und konstruieren neuer syntaktischer Regeln angeregt haben. In einer weiteren Untersuchung (Nelson 1977) wurden den Kindern nur einige syntaktische Konstruktionen in Recast-Sätzen geliefert. Dabei wurde eine Gruppe von 2 1/2-jährigen, in deren Sprache sowohl keine komplexen Fragen als auch keine komplexen Verb-Formen vorkamen, in experimentellen Trainings-Sitzungen über zwei Monate so mit Recast-Sätzen versehen, daß der einen Hälfte der Gruppe durch die Erwidern der Erwachsenen komplexe Fragen präsentiert wurde, während die andere Hälfte komplexe Verb-Formen erhielt. Das Ergebnis des Experiments, das auch durch Nach-Tests bestätigt worden ist, war, daß die Kinder, die in den Interventionen komplexe Fragen erhalten hatten, diese neuen Konstruktionen erworben haben, aber keine komplexeren Verb-Formen, und die andere Gruppe umgekehrt komplexe Verb-Formen erwarb, aber keine komplexen Fragen. Dabei kann das Erscheinen dieser Formen in der Sprache der Kinder am Ende der zweimonatigen Periode kein bloß spontaner Erwerb gewesen sein, da sonst beide Gruppen zum Gebrauch beider Strukturen hätten fortschreiten müssen. Nelson (1977) hat seine Ergebnisse als Evidenz dafür betrachtet, daß syntaktischer Erwerb durch Erwachsenen-Input selektiv erleichtert werden kann.

Greenfield (1978) hat aber darauf hingewiesen, daß dieses positive Ergebnis von Nelson nur durch die Methode des "individualisierten" Experiments ermöglicht worden ist: Die Interventions-sitzungen sind auf das individuelle Kind ausgerichtet worden und basierten auf einer genauen Einschätzung des jeweiligen Entwicklungsstandes des Kindes. Der Effekt, daß die Interventions-sitzungen den Erwerb von neuen syntaktischen Strukturen erleichtert haben, hätte vermutlich durch standardisierte Experimente nicht erreicht werden können.

Es läßt sich hinzufügen, daß Nelson's (1977) Erfolge wohl darauf zurückzuführen sind, daß er sich mit der Methode der individualisierten Experimente dem genähert hat, was faktisch in der sprachlichen Erwachsenen-Kind Interaktion eh schon immer geschieht, nämlich sensitiv an den Entwicklungsstand des Kindes anknüpfend auf einzelne Äußerungen des Kindes folgend Expansionen zu bilden, die die Konstruktionsfähigkeit des Kindes etwas übersteigen.

Daß dies der Fall ist, will ich longitudinal demonstrieren; und wie Expansionen tatsächlich im Spracherwerb der Kinder funktionieren, will ich durch die Rekonstruktion der Entwicklungsgeschichten einzelner Konstruktionstypen in Sequenzen von Erwachsenen-Kind Dialogen zeigen. Zunächst soll jedoch erst einmal festgestellt werden, wie häufig Erwachsene überhaupt die Äußerungen der Kinder expandieren, modellieren und wiederholen.

Auch darüber gehen die Angaben in den wenigen Untersuchungen dazu weit auseinander:

Brown/Bellugi (1964) berichten, daß die Mütter von zwei von ihnen untersuchten Kindern, Adam und Eve, ca. 30 % der Äußerungen ihrer Kinder expandierten, und Brown/Cazden/Bellugi (1968) fügen hinzu, daß die Mutter des dritten von ihnen untersuchten Kindes, Sarah, weniger expandierte und überhaupt weniger zu ihrem Kind sprach. Ka. Nelson (1973) dagegen stellt in ihrer Untersuchung lediglich 6 % Expansionen und Wiederholungen zusammen fest, und Seitz/Stewart (1975) berichten, allerdings auf schmaler Datenbasis, von 2,8 % Expansionen und 3,6 % Wiederholungen. Lieven (1978) hat auf ebenfalls schmaler Datenbasis festgestellt, daß die Mütter der beiden von ihm untersuchten Kinder 15 bzw. 10 % Expansionen und 33 bzw. 9 % Modellierungen (dort und anderswo häufig auch "Extensionen" genannt) produzierten. Cross (1977) berichtet von durchschnittlich 20,5 % Expansionen. Newport (1977) hingegen berichtet, daß die Mütter in ihrer Untersuchung 5 % Expansionen und 5 % Wiederholungen produzierten; allerdings sind Newport's Angaben mit denen von Brown und anderen nicht direkt vergleichbar, da Newport die Häufigkeit von Expansionen über Mutter-Äußerungen und nicht wie sonst über Kinder-Äußerungen berechnet hat.

Überhaupt wird der Vergleich der Untersuchungen dadurch erschwert, daß sowohl Datenbasis als auch Entwicklungsalter, auf die sich die verschiedenen Untersuchungen beziehen, in einer häufig nicht leicht rekonstruierbaren Art divergieren; zudem ist die Definition für Expansionen, sofern sie überhaupt gegeben wird, in den letzten Jahren der Spracherwerbsforschung erweitert, und die für Modellierungen eingeeignet worden:

Brown/Bellugi (1964) haben Expansionen solche Äußerungen genannt,

with which parents responded to the young child's telegraphic utterance by echoing what the child said and filling in the missing functors. (Brown/Cazden/Bellugi (1968) S.322)

Cazden (1965) hat bei ihren Interventions-Experimenten folgende Formen von Expansionen unterschieden:

Expansions (Cazden (1965))

Complete: An expansion of any preceding child utterance that formed a grammatically complete sentence.

Incomplete: An expansion that did not form a complete sentence.

Elaborated: A complete expansion that also contained additional lexical items.

Transformed: A complete expansion that altered the sentence type (or function) of the relevant child utterance. (Cross (1977) S. 183)

Greenfield/Smith (1976) haben von Expansionen von Einwort-Äußerungen des Kindes gesprochen

in which the adult repeats the same information in syntactically elaborated form. (S. 174)

In meiner oben gegebenen Arbeitsdefinition für Expansion sind die von Cazden (1965) unterschiedenen Formen zusammengefaßt. Eine feststellende Kinder-Äußerung kann also z.B. auch durch eine fragende Erwachsenen-Äußerung expandiert werden; dies ist häufig der Fall. Brown/Bellugi's (1964) Definition konnte ich schon darum nicht in dieser Form anwenden, weil ich auch die Expansion von Einwort-Äußerungen bestimmt habe, und eine Reihe von Einwort-Äußerungen aus sogenannten "Funktoren" besteht. Hinzu kommt, daß die Kinder-Äußerungen auch mit "Inhaltswörtern", wie Beispiel (2) SIII zeigt, expandiert werden. Ferner, daß in dieser Definition, auf die sich auch Greenfield/Smith (1976) beziehen, die von der Charakterisierung der frühen Konstruktionen der Kinder als "telegraphische" Äußerungen abgeleitet ist,

vorausgesetzt wird, daß die Erwachsenen-Expansionen genau die Informationen enthalten, die die expandierte Kinder-Äußerung auch, nur eben in verkürzter Form, enthält. Dies ist aber ganz ungewiß (1).

Ich habe daher zum entscheidenden Kriterium meiner Arbeitsdefinition von Expansion gemacht, daß in dieser alle Worte der Kinder-Äußerung enthalten sind, die Wortstellung beibehalten wird (diese Bestimmung entfällt für Einwort-Äußerungen aus offensichtlichen Gründen), wobei in der Expansion Elemente vor, zwischen oder nach Elementen der Modell-Äußerung vorkommen können; dadurch wird für die Modell-Äußerung ein syntaktischer Rahmen aufgebaut.

Brown/Cazden/Bellugi (1968) haben Modellierungen sehr unterbestimmt:

"model" the language - that is, provide samples of well-formed speech. (S. 322)

Cazden (1972) ersetzt den Ausdruck "modeling" durch "extension", seitdem werden in der Literatur Modellierungen häufig auch Extensionen genannt, und erläutert den Unterschied von Expansion und "modeling" - "extension":

Both expansions and extensions are adult responses that are contingent on the child's previous utterances, but the nature of the contingency is slightly different in the two cases. Expansions in their purest form express the meaning of the child (as the adult understands it) in syntactically complete form. Extensions presuppose a particular expansion, but then build out from it along some dimensions of meaning. (S. 125)

An diese Bestimmung von "modeling" - "extension" habe ich in meiner Arbeitsdefinition angeknüpft, mit folgenden Spezifikationen:

Modellierungen können Elemente der Modell-Äußerung enthalten oder auch nicht, reproduzieren diese aber nie vollständig und enthalten nicht die Wortstellung der Modell-Äußerung. Modellierungen von Einwort-Äußerungen reproduzieren die Einwort-Äußerung natürlich nie. Modellierungen stehen in einem bedeutungserweiternden oder -fortsetzenden Zusammenhang zur

(1) Vgl. S. 174ff.

Kinder-Äußerung (1); in Beispiel (3) SIV etwa folgt auf milch habe, "Du kriegst gleich 'n bißchen Milch. Das Glas ist da zu voll. Mama gibt dir 'n bißchen davon in deinen Becher rein."

Die Geschichte wird etwas kompliziert durch Fälle wie die folgende Sequenz:

(4) S II (21; 2/1,09)

(nimmt einen Stuhl und
schiebt ihn durch die Küche
zum Waschbecken)

hände wasche`
(ungeduldig)

M: So, dann wasch du mal deine
Hände.

Die Erwiderung der Mutter enthält hier die Elemente der vorausgehenden Äußerung Simones, verändert aber deren Wortstellung. Solche Fälle können als "syntaktische Modellierungen" betrachtet werden, sie sind eine Folge der freieren Wortstellung des Deutschen; ich habe sie unter Modellierungen subsumiert.

7.2. Ergebnisse der Untersuchung von Expansionen, Modellierungen und Wiederholungen

Um das Ausmaß feststellen zu können, mit der die Erwachsenen die Äußerungen der Kinder expandierten, modellierten und wiederholten, habe ich zunächst sämtliche Äußerungen Simones und Kerstins danach vercodet, ob auf sie gemäß den gegebenen Arbeitsdefinitionen Expansionen, Modellierungen und Wiederholungen folgten. Diese Auszählung soll auch Aufschlüsse darüber geben, ob und wie häufig die Erwachsenen Sequenzen von Wiederholungen, Expansionen und Modellierungen produzierten.

- (1) Die Bestimmung von Modellierungen ist im Unterschied zu Expansionen nicht in allen Fällen ganz klar zu unterscheiden, da das Kriterium nicht formal spezifiziert ist. In zweifelhaften Fällen mußte die Entscheidung auf intuitiver Basis getroffen werden.

Sodann habe ich, um die Konsistenz von Expansion, Modellierung und Wiederholung im Entwicklungszeitraum feststellen zu können, pro Corpus den prozentualen Anteil der Äußerungstoken der Kinder, die von den Erwachsenen expandiert, modelliert oder wiederholt werden, berechnet.

Schließlich habe ich, um feststellen zu können, ob ein besonderer Entwicklungstrend für die Expansion, Modellierung und Wiederholung von imitativen Äußerungen besteht, den prozentualen Anteil an imitativen Äußerungen, die expandiert, modelliert oder wiederholt werden, gesondert bestimmt.

7.2.1. Sequenzen von Wiederholung, Expansion, Modellierung

Tabelle 14 gibt die Anzahl der Äußerungstoken Simones und Kerstins an, die expandiert, modelliert und wiederholt werden (Ex, Mo, Wh), sowie die Anzahl derer, auf die Sequenzen von Expansion, Modellierung und Wiederholung folgen (Ex + Mo, Wh + Ex, Wh + Mo, W + E + M). Diese Angaben geben einen Eindruck davon, wie sensitiv und reichhaltig die Erwidern der Erwachsenen auf die Äußerungen des Kindes sind: nicht nur Wiederholungen, Expansionen und Modellierungen kommen häufig vor, sondern die Erwachsenen erwidern auf die Kinder-Äußerungen auch häufig mit Sequenzen aus Expansionen und Modellierungen, wobei Expansionen und Modellierungen noch auf Wiederholungen der Kinder-Äußerungen folgen können.

Die Angaben in Tabelle 14 zeigen, daß sowohl Einwort-Äußerungen als auch Syntaktische-Äußerungen der Kinder expandiert, modelliert und wiederholt werden, wobei Einwort-Äußerungen häufiger expandiert werden als Syntaktische-Äußerungen, und Syntaktische-Äußerungen häufiger modelliert werden als Einwort-Äußerungen. Ich habe in Tabelle 14 bei den Angaben für Kerstin die Anzahl der Expansionen, Modellierungen usw. aufgespalten: die obere Zahl gibt die Ex, Mo usw. des teilnehmenden Beobachters wieder, die untere die der Mutter. Die Angaben zeigen, daß auch Kerstins Äußerungen von ihrer Mutter expandiert, modelliert und wiederholt

Tabelle 14

Anzahl der Äußerungen (token), die expandiert, modelliert, wiederholt werden

Simone Corpus	Einwort-Äußerungen				Syntaktische-Äußerungen				to	Ex	Mo	Ex+Mo	Wh	Wh+Ex	Wh+Mo	W+E+M
	to	Ex	Mo	Ex+Mo	Wh	Wh+Ex	Wh+Mo	W+E+M								
I	1358	143	93	71	67	26	12	2	7	-	4	-	-	-	-	-
II	1536	190	137	78	77	7	14	2	99	18	12	5	6	1	-	-
III	1841	212	63	55	48	17	8	1	854	95	100	22	31	4	4	3
IV	1705	138	112	50	61	7	17	3	774	63	177	15	18	4	10	1
V	1863	165	146	57	73	9	18	1	1085	58	200	15	22	2	9	1

Kerstin Corpus	Einwort-Äußerungen				Syntaktische Äußerungen				to	Ex	Mo	Ex+Mo	Wh	Wh+Ex	Wh+Mo	W+E+M
	to	Ex	Mo	Ex+Mo	Wh	Wh+Ex	Wh+Mo	W+E+M								
I	792	53**)	26	7	34	5	11	1	52	3	6	1	1	-	1	-
		14	11	1	15	2	2	-		4	3	1	1	-	-	-
II	729	55	31	9	48	5	3	1	56	1	6	-	-	-	-	1
		33	28	2	28	1	4	-		1	1	-	1	-	-	-
III	1448	152	66	33	36	11	8	3	134	6	13	2	3	1	1	-
		48	13	8	43	2	3	-		4	14	-	-	-	-	-
IV	817	37	45	19	31	8	13	4	244	18	37	4	3	-	1	-
		15	17	5	12	1	3	-		3	6	-	4	-	-	-
V	630	25	31	8	17	3	10	-	231	11	38	2	3	3	1	-
		7	15	2	13	-	5	-		1	7	2	-	-	-	-

***) Für Kerstin sind die Ex, Mo usw.-Angaben aufgespalten, die obere Zahl gibt die Ex, Mo usw. des teilnehmenden Beobachters an, die untere die der Mutter.

werden; allerdings nicht so häufig wie durch den teilnehmenden Beobachter. Dies hat seinen Grund zumindest teilweise darin, daß Kerstins Mutter häufig die Aufnahme-Sitzungen dazu benutzt hat, zeitweilig anderen Tätigkeiten in ihrem Haushalt nachzugehen (1). Zudem scheint sich darin auszudrücken, daß Unterschicht-Mütter überhaupt weniger zu ihren Kindern sprechen als Mittelschicht-Mütter. Brown/Cazden/Bellugi (1968) berichten ebenfalls, daß die Mutter des Unterschicht-Kinds ihrer Untersuchung, Sarah, weniger zu ihrem Kind sprach und weniger expandierte als die Mittelschicht-Mütter. Auch Snow u.a. (1976) haben festgestellt, daß Mittelschicht-Mütter die Äußerungen ihrer Kinder häufiger wiederholten und expandierten als Unterschicht-Mütter. Holzman (1974) hingegen hat die Sprache von Mittelschicht- und Unterschicht-Müttern verglichen und individuelle Differenzen festgestellt, diese aber nicht auf die soziale Klasse beziehen können.

Bei den Angaben für Simone sind diese Werte für Erwachsenen-Erweiterungen zusammengefaßt, da der teilnehmende Beobachter Simones Vater ist, also mit ihrer Mutter zusammen zu ihren vertrauten alltäglichen Bezugspersonen zählt. Im Zusammenhang meiner Untersuchung ist der Kontrast Mutter- oder Vater- oder Beobachter-Sprache mit möglichen unterschiedlichen Häufigkeiten von Expansionen weniger wichtig, als die Tatsache, daß überhaupt in Erwachsenen-Kind Dialogen durch Expansionen ganz bestimmte entwicklungsrelevante Dialog-Strukturen erzeugt werden. Snow (1972) und Sachs/Brown/Salerno (1976) haben zudem festgestellt, daß auch Erwachsene, die keine Eltern sind, ihre Sprache auf die Kinder-Sprache einstellen. Berko Gleason/Weintraub (1978) haben vermutet, daß Väter, da sie während des Tages in weniger engem Kontakt mit den Kindern stehen, in ihrer Sprache nicht so gut auf ihre Kinder eingestellt sind als Mütter. Aber Blount/Padgug (1976) haben die Eltern-Sprache verglichen und festgestellt, daß obwohl Väter viel weniger zu ihren Kindern sprechen, ihre Sprache dennoch eine sehr große Ähnlichkeit mit der der Mütter hat; und zwar auch für die Variablen "Imitation" und "Interpretation", die den Kategorien Wiederholung und Expansion der vorliegenden Untersuchung entsprechen dürften (Blount/Padgug haben keine Definitionen angegeben).

(1) Bei den niedrigen Werten für Kerstin ist auch hier zu beachten, daß die Aufnahmen von Kerstin kürzer sind und die Anzahl ihrer Äußerungen geringer.

Als Beispiele für Sequenzen von Expansion, Modellierung oder Wiederholung betrachten wir die folgenden Texte:

(5) S II (21; 2/1,09)

(S u. Ma schauen sich
ein Bilderbuch an)

auch kiki`

Ma: Is des auch'n Kikeriki?
Das is doch 'ne Gans.
Weißte wie die macht?
Die macht "schnattre,
schnattre, schnattre,
schnattre".

(6) S II (21; 2/1,09)

(nimmt das Pferdchen mit
den Rädern und legt es auch
noch auf den Puppenwagen)

hotte`

M: So! Zudecken! Decke richtig
drauf! (Deckt die Decke auf
den Puppenwagen) So!

Hotte, Hotte. Ach, Hotte
ist wieder runtergefallen.

(7) S I (19; 3/1,008)

lich` (betont)

Ma: Licht. Ne? Da ist'n klei-
ner Christbaum im Garten.
Der brennt.

In (5) S II wird Simones Äußerung auch kiki zunächst expandiert zu "Is des auch'n Kikeriki?" und darauf folgend modelliert durch "Das ist doch 'ne Gans. Die macht schnattre, schnattre, schnattre, schnattre". Wir sehen, wie Expansionen die Kinder-Äußerungen um "Funktionswörter" erweitern können. Aber wie Beispiel (2) S III oben gezeigt hat, können Expansionen auch semantische Erweiterungen um "Inhaltswörter" enthalten. Die in (5) S II auf die Expansion folgende Modellierung spezifiziert zunächst Simones Ausdruck für Federvieh kiki (= Kikeriki) als "Gans" und erläutert sodann, daß diese schnattert. In (6) S II wird Simones Äußerung hotte zunächst von ihrer Mutter wiederholt und sodann expandiert. In (7) S I wird Simones Äußerung lich von ihrem Vater zunächst wiederholt und darauf folgend modelliert.

Sequenzen von Wiederholungen, Expansionen und Modellierungen werden in den weitaus meisten Fällen in eben dieser Reihenfolge von den Erwachsenen produziert: durch die Wiederholung signalisiert der Erwachsene zunächst, daß er die Kinder-Äußerung verstanden hat; damit wird ein gemeinsamer Topic etabliert (1), der dann weiter elaboriert werden kann; zunächst durch syntaktische Expansionen und dann durch weitergehende semantische Modellierungen.

Die Beispiele demonstrieren, daß nicht nur die Kinder ihre Eltern imitieren, sondern daß die Eltern auch durch ihre Wiederholungen und Expansionen die Äußerungen der Kinder imitieren. Expansionen können als umgekehrte Imitationen betrachtet werden. Während Kinder in ihren Imitationen die Modell-Äußerungen der Eltern reduzieren und etwas aus ihnen reproduzieren, imitieren die Eltern in ihren Expansionen die Kinder-Äußerungen und erweitern sie syntaktisch. Damit werden von den Eltern und den Kindern wechselseitig Ähnlichkeitsrelationen hergestellt. Während die Kinder durch ihre Imitation eine Ähnlichkeitsrelation zur vorausgehenden Erwachsenen-Äußerung konstruieren, wir können diese daher als "konstruktive Imitation" bezeichnen, konstruieren die Erwachsenen durch ihre Wiederholungen, Expansionen und Modellierungen Ähnlichkeitsrelationen mit den vorausgehenden Kinder-Äußerungen, die Schritt für Schritt in Bezug auf das Modell abstrakter werden.

In diesem Prozeß wenden Erwachsene, dadurch daß sie auf die Kinder-Äußerung folgend Expansionen produzieren, die "Methode der reichhaltigen Interpretation" (2) faktisch an. Diese faktischen linguistischen Interpretationen sind für die Kinder gerade darum entwicklungsrelevant, weil sie mit der Kinder-Äußerung verbunden sind, mit ihr in einer Ähnlichkeitsrelation stehen und komplexer als die Modell-Äußerung sind.

Bereits Brown/Bellugi (1964) haben in ihren Texten einen Zusammenhang von Imitation und Expansion bemerkt. Slobin (1968) hat

(1) Vgl. zur Topic-Etablierung Keenan/Schieffelin (1976) und Keenan (1977)

(2) Vgl. zur "Methode der reichhaltigen Interpretation" S. 35ff.

beobachtet, daß Kinder die Expansionen der Erwachsenen imitierten und darauf eine erweiterte Fassung ihrer ursprünglichen Äußerung produzierten, und vermutet, daß Imitation von Expansionen in solchen Situationen dem Kind möglicherweise hilft, in seiner grammatischen Entwicklung fortzuschreiten. Ryan (1973) hat dazu bemerkt, daß die genaue Rolle von Expansionen und der Zusammenhang mit Imitationen für den Spracherwerb bisher nicht gezeigt ist, daß dazu detaillierte longitudinale Information benötigt wird, um den sich verändernden Gebrauch spezifischer Items zu verfolgen.

Seitz/Stewart (1975) haben zwei Gruppen von 23 und 56 Monate alten Kindern untersucht und gefunden, daß bei den jüngeren Expansionen der Mütter häufiger auf Imitationen der Kinder folgten, während sich bei den älteren keine solche Beziehung feststellen ließ. Folger/Chapman (1978) haben sechs Kinder im Alter zwischen 1;7 und 2;1 untersucht und festgestellt, daß die relative Häufigkeit mit der die Kinder ihre Mütter imitierten die relative Häufigkeit reflektierte, mit der die Mütter ihre Kinder wiederholten und deren Äußerungen expandierten. Die Kinder imitierten Expansionen ihrer Mütter weitaus häufiger als nicht-expandierende Äußerungen. Folger/Chapman betrachten ihre Ergebnisse zur Tendenz der Kinder, Expansionen zu imitieren, als Unterstützung von Slobins (1968) Hypothese, daß die Expansionen der Erwachsenen dem Kind die Möglichkeit geben, Expansionen seiner eigenen Äußerungen zu imitieren. Ob allerdings Sequenzen mit Expansionen und Imitation einen Fortschritt in der linguistischen Entwicklung der Kinder bewirkten, ist von ihnen nicht gezeigt worden. Dazu will ich im nächsten 8. Kapitel der vorliegenden Arbeit longitudinale Rekonstruktionen von Entwicklungsgeschichten einzelner Konstruktionstypen vornehmen (1).

Die oben von mir angeführten Sequenzen zeigen weiter, daß die Erwachsenen ihre Wiederholungen und Expansionen oft als Fragen äußern; dadurch checken sie ihre Interpretationen der Äußerung des Kindes ab und regen es gleichzeitig zur weiteren Kommunika-

(1) Jerome Bruner hat auf der Nijmegener Konferenz "Beyond Description in Child Language" im Juni 1979 seiner Vermutung Ausdruck gegeben, daß die Untersuchung der Bedeutung von Expansionen im Spracherwerbsprozeß von Roger Brown zu früh aufgegeben worden ist.

tion an (1). Ich habe die summierte Anzahl von Expansionen, Modellierungen und Wiederholungen, die als Fragen vorkommen berechnet; sie ist für beide Kinder etwa gleich hoch, nimmt im Entwicklungszeitraum etwas zu und beträgt ca. 30 - 40 %.

7.2.2. Ausmaß und Konsistenz

Tabelle 15 enthält die zusammengefaßte Anzahl und den prozentualen Anteil sämtlicher Äußerungstoken, die expandiert, modelliert, wiederholt werden. Die Angaben zeigen, daß für Simone der Anteil der Expansionen von I - V stetig von 18 auf 10 % abfällt, der Anteil der Modellierungen gleichmäßig bei ca. 10 - 15 % bleibt und der Anteil der Wiederholungen von I - V leicht von 8 auf 5 % abfällt.

Bei den Daten für Kerstin zeigen sich von I nach II zunächst für Expansionen, Modellierungen und Wiederholungen ansteigende Werte. Dies mag daher rühren, daß der teilnehmende Beobachter mit Kerstin nicht so vertraut ist wie mit Simone, und daß daher in den frühen Aufnahmen in zunehmendem Maß Wiederholungen und Expansionen von Kerstin's Äußerungen produziert werden, um milieubedingte Schwierigkeiten des Verständnisses zu reduzieren; ehe sich dann ab III bei Kerstin derselbe Entwicklungseffekt wie bei Simone einstellt. Wie bei Simone fällt der Anteil der Expansionen; und zwar bei Kerstin von 17 auf 7 %, während der Anteil der Modellierungen ansteigt, und zwar von 10 auf 14 % und der Anteil an Wiederholungen leicht von 7 über 8 auf 6 % abfällt.

Die Ergebnisse zeigen also eine besonders bemerkenswerte Übereinstimmung der Entwicklung für beide Kinder:

Es besteht nicht nur eine große Übereinstimmung der Höhe des prozentualen Anteils an Expansionen, Modellierungen und Wie-

(1) Brown/Cazden/Bellugi (1968) konnten die Bedeutung von Expansionen lediglich in ihrer Funktion als "communication-check" erkennen.

Tabelle 15

Anzahl und % sämtlicher Äußerungen, die expandiert, modelliert, wiederholt werden

<u>Simone</u>					<u>Kerstin</u>				
<u>Corpus</u>	to	Ex (%)	Mo (%)	Wh (%)	<u>Corpus</u>	to	Ex (%)	Mo (%)	Wh (%)
I	1365	240 (18)	182 (13)	107 (8)	I	844	70 ^{*)} 22 (11)	53 (8)	53 (9)
II	1635	301 (18)	248 (15)	107 (7)	II	785	72 (14) 37	51 (11)	58 (12)
III	2695	409 (15)	256 (9)	116 (4)	III	1582	208 (17) 57	126 (10)	63 (7)
IV	2479	281 (11)	385 (16)	121 (5)	IV	1061	90 (11) 24	123 (15)	60 (8)
V	2948	308 (10)	447 (15)	135 (5)	V	861	52 (7) 12	90 (14)	37 (6)

*) Für Kerstin sind die Ex, Mo, Wh-Angaben aufgespalten, die obere Zahl gibt die Ex, Mo, Wh des teilnehmenden Beobachters an, die untere die der Mutter.

derholungen, sondern es zeigen sich auch für beide Kinder im gleichen Zeitraum die selben Entwicklungstrends, nämlich daß Expansionen abnehmen, während Modellierungen zunehmen, während Wiederholungen im Entwicklungszeitraum lediglich leicht abnehmen. Die Abbildungen 3 und 4 veranschaulichen dies. Es findet also ein Entwicklungs-Shift von syntaktischen Expansionen der Erwachsenen, die Kinder-Äußerungen nahe einrahmen, zu semantischen Modellierungen, die in einer weiteren und abstrakteren Beziehung zur Kinder-Äußerung stehen, statt.

Tabelle 16 unterscheidet die Anzahl und den prozentualen Anteil der Einwort-Äußerungen und der Syntaktischen-Äußerungen, die expandiert, modelliert, wiederholt werden (1). Bei den Angaben für Simone zeigt sich, daß der Anteil an Expansionen von Syntaktischen-Äußerungen von II bis V stärker abfällt, nämlich von 24 auf 7 %, als bei Einwort-Äußerungen, die von 18 auf 12 % abfallen. Für Kerstin erlaubt die niedrige Anzahl an Syntaktischen-Äußerungen hier keinen Vergleich. Aber bei beiden Kindern nehmen die Modellierungen von Syntaktischen-Äußerungen mit der Zeit zu. Dies hat seinen Grund darin, daß mit zunehmender Komplexität der Kinder-Äußerungen ein Shift von Expansionen zu Modellierungen stattfindet: während bei Einwort-Äußerungen nur semantische Modellierungen möglich sind, kommen bei Mehrwort-Äußerungen im Laufe der Entwicklung zunehmend "syntaktische Modellierungen" vor, die die Wortstellung der vorausgehenden Kinder-Äußerung verändern (vgl. (4) S II oben). Darin zeigt sich, wie die Beziehung von Modell zu folgender Erwachsenen-Erwiderung mit der Zeit lockerer und abstrakter wird.

7.2.3. Expansion von Imitationen

Ich habe bereits im vorigen 6. Kapitel dieser Arbeit mit Sequenz (10) S III demonstriert, wie Simone ihre spontane Äußerung kaffeehabe über die darauffolgende fragende Expansion ihres Vaters

(1) Es sind in Tabelle 16 die Werte ab Corpus II angegeben, da in I zu wenige Syntaktische-Äußerungen vorkommen, um einen Vergleich zu erlauben.

Abbildung 3: Relatives Ausmaß der Expansion, Modellierung, Wiederholung.
Anteil an Simone's Äußerungen, die expandiert, modelliert,
wiederholt werden.

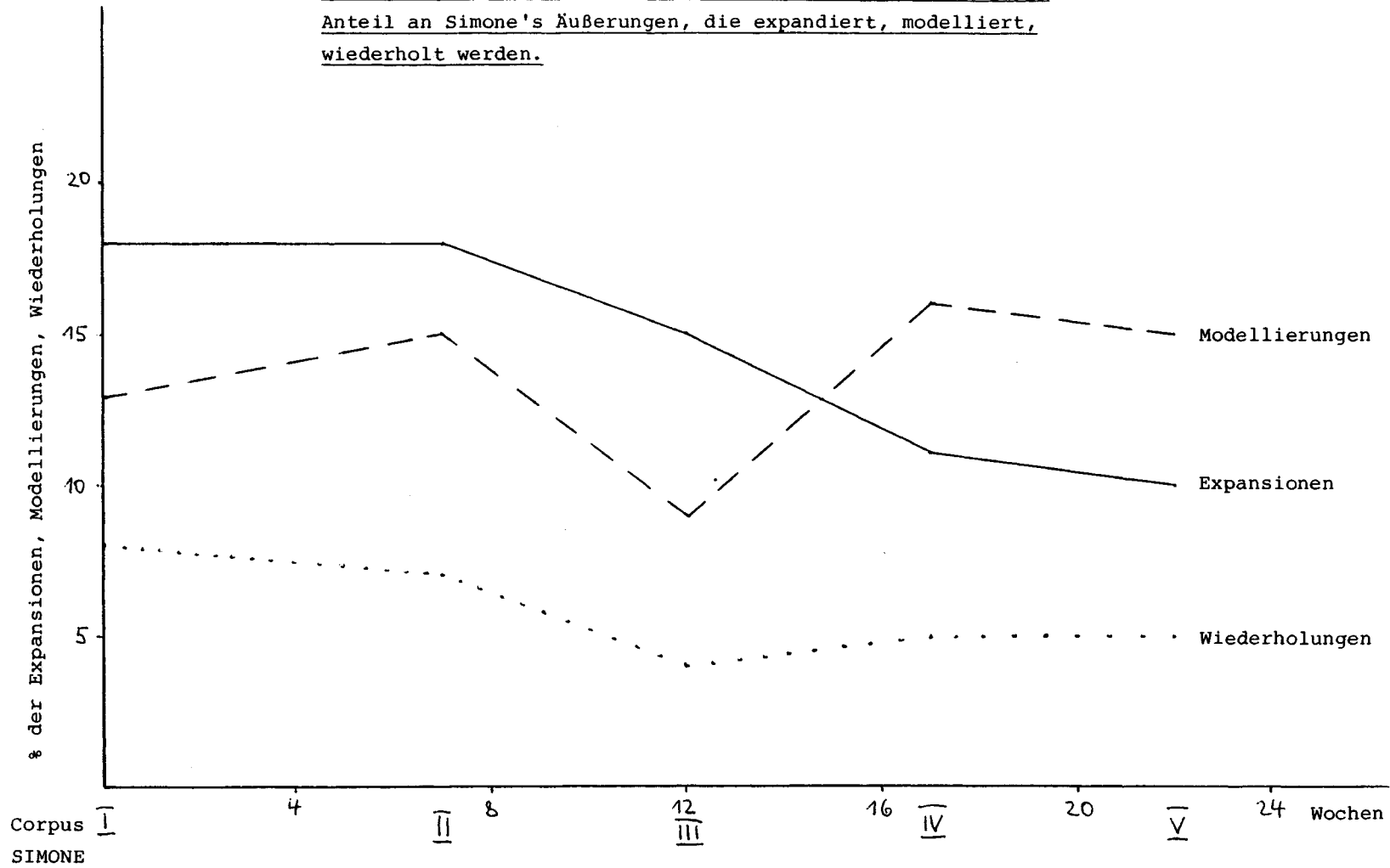


Abbildung 4: Relatives Ausmaß der Expansion, Modellierung und Wiederholung.
Anteil an Kerstin's Äußerungen, die expandiert, modelliert,
wiederholt werden.

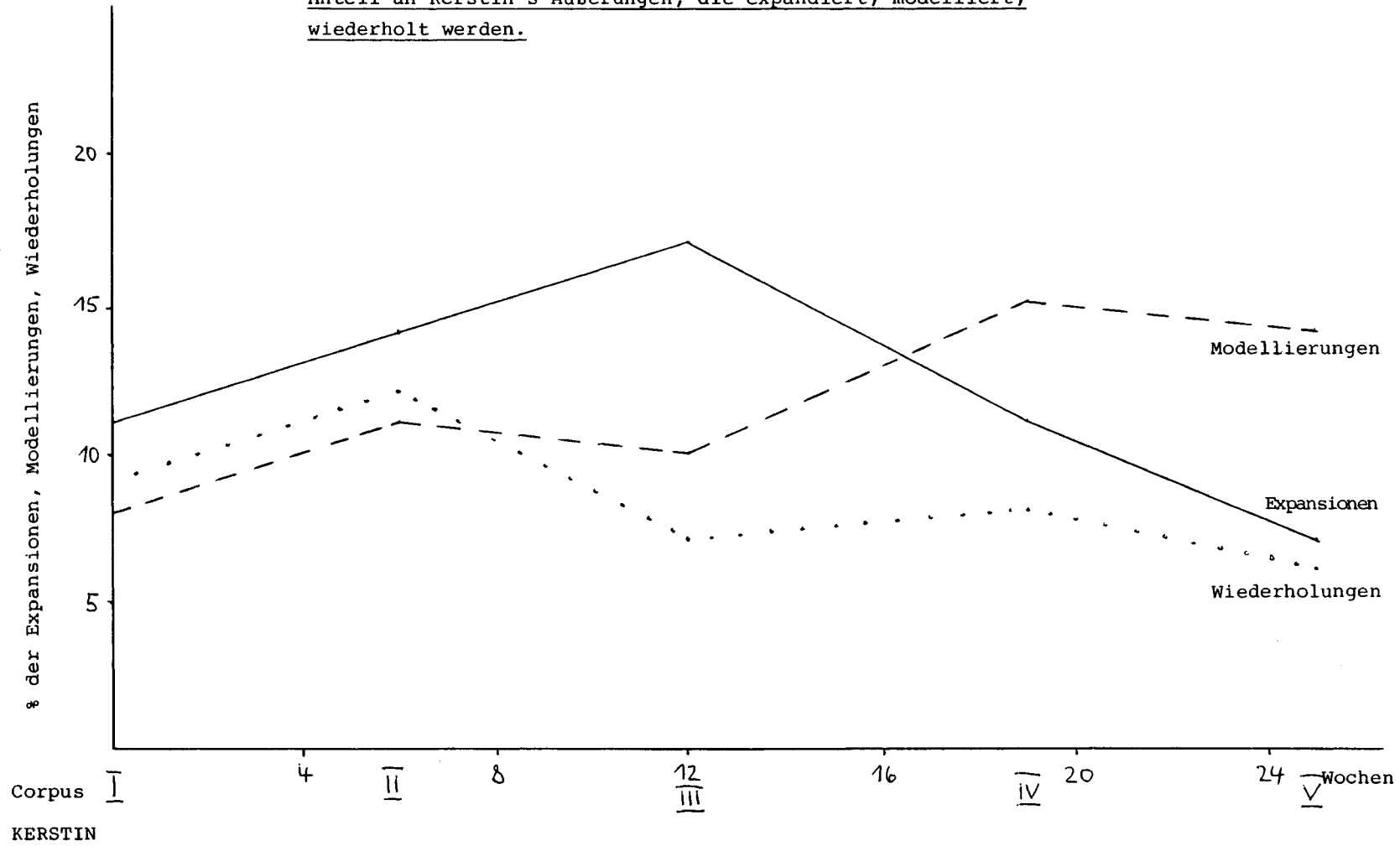


Tabelle 16

Anzahl und % der Einwort-Äußerungen (token) und Syntaktischen-Äußerungen (token), die expandiert, modelliert, wiederholt werden

Simone Corpus	Einwort-Äußerungen				Syntaktische-Äußerungen			
	to	Ex (%)	Mo (%)	Wh (%)	to	Ex (%)	Mo (%)	Wh (%)
II	1536	277 (18)	231 (15)	100 (7)	99	24 (24)	17 (17)	7 (7)
III	1841	285 (15)	127 (7)	74 (4)	854	124 (15)	129 (15)	42 (5)
IV	1705	198 (12)	182 (11)	88 (5)	774	83 (11)	203 (26)	33 (4)
V	1863	232 (12)	222 (12)	101 (5)	1085	76 (7)	225 (21)	4 (3)

Kerstin Corpus	Einwort-Äußerungen				Syntaktische Äußerungen			
	to	Ex (%)	Mo (%)	Wh (%)	to	Ex (%)	Mo (%)	Wh (%)
II	729	70 ^{**} 36 (15)	46 34 (11)	52 33 (12)	56	2 2 (7)	7 1 (14)	1 1 (4)
III	1448	199 53 (17)	110 24 (9)	58 48 (7)	134	9 4 (10)	16 14 (22)	5 - (4)
IV	817	68 21 (11)	81 25 (13)	56 16 (9)	244	22 3 (10)	42 6 (20)	4 4 (3)
V	630	36 9 (7)	49 22 (11)	30 18 (8)	231	16 3 (8)	41 9 (22)	7 - (3)

**): Für Kerstin sind die Ex, Mo, Wh-Angaben aufgespalten, die obere Zahl gibt die Ex, Mo, Wh des teilnehmenden Beobachters an, die untere die der Mutter.

"Simone will Kaffee haben?" erweitert, und darauf die imitative Antwort mone kaffee habe konstruiert. Der Erwachsene expandiert hier die Äußerung des Kindes, worauf folgend dieses eine imitative Äußerung produziert, die eine Expansion ihrer eigenen ursprünglichen spontanen Konstruktion darstellt. Dazu sind komplementär solche Sequenzen, in denen eine Äußerung des Kindes, die selber eine Imitation ist, also auf ein vorausgehendes Modell des Erwachsenen zurückgeht, in der darauffolgenden Erwachsenen-Äußerung wiederum expandiert wird. Wir betrachten dazu folgende Sequenzen:

(8) S I (19;3/1,008)

	M: (zieht S die Strumpfhose an)
	Ma: Hör mal zu! Soll'n wir'n bißchen ada gehn, wir beide?
<u>ada`</u>	
	Mit Maxe ada gehn, hä?
	Hättste da Lust? Auf die Straße gehn?
<u>dage` (=Straße)</u>	
	Wir beide? Hä? Gehn wir'n bißchen ada auf die Straße?
<u>ada`</u>	

(9) S II (21;2/1,09)

	M: Mama auch	Ma: Komm! Die
	ada gehn! Hose!	Hose an-
	Maxe zieht dich	ziehn!
	ein bißchen an.	Komm mal
		zu Maxe!
<u>hose an` (aufgeregt)</u>		
	Ma: Ja, Maxe zieht die Hose an!	
	Komm mal!	

Wie in der in Kapitel 6 angeführten Sequenz (10) S III zeigt sich auch in diesen Sequenzen das Zusammenwirken von Imitation und Expansion. In (8) S I imitiert Simone zunächst ada, was von ihrem Vater durch "Mit Maxe ada gehn ... Auf die Straße ada gehn" expandiert und modelliert wird, worauf Simone dage (= Straße) imitiert, was von ihrem Vater wiederum expandiert wird zu "Gehn wir'n bißchen ada auf die Straße?", der damit die vorausgehenden Äußerungen des Kindes in einem strukturellen Rahmen zusammenfaßt. In (9) S II wird ebenfalls die imitative Kinder-Äußerung durch die folgende Erwachsenen-Äußerung expandiert.

Wir haben mit der Betrachtung dieser Sequenzen bereits die unidirektionalen Input Konzeptionen von Imitation und Expansion überschritten und gesehen, wie in den sprachlichen Eltern-Kind Interaktionen wechselseitig und gemeinsam Dialoge konstruiert werden, die als Kreise, oder mit Hinsicht auf den weiteren Verlauf der Dialoge besser als Spiralen, betrachtet werden können.

Ich habe nun die Anzahl und den prozentualen Anteil der imitativen Äußerungstoken, die expandiert, modelliert, wiederholt werden, berechnet. Tabelle 17 enthält die Angaben darüber (1); sie zeigt für Simone einen höheren Anteil an imitativen Einwort-Äußerungen, die expandiert werden, nämlich ca. 30 %; dies kann auf die Bedeutung von Sequenzen Modell-Imitation-Expansion während der Zeit I bis III, in der sich der Übergang zur Syntax vollzieht, hinweisen. Bei Simone nimmt der Anteil der imitativen Syntaktischen-Äußerungen, die expandiert werden, im Entwicklungszeitraum ab, während der Anteil derer, die modelliert werden, relativ konstant bleibt. Dies weist wiederum auf den Shift von Expansionen zu Modellierungen bei zunehmend komplexeren Konstruktionen hin. In dieser Tabelle ist allerdings die Anzahl der Äußerungen in vielen Kolumnen zu gering, um weitere Aussagen zuzulassen.

7.3. Zusammenfassung

Meine Untersuchung der Expansionen, Modellierungen und Wiederholungen, die die Erwachsenen auf die Äußerungen Simones und Kerstins folgend produzieren, hat ergeben:

Die Erwachsenen reagieren sensitiv und reichhaltig auf die Äußerungen der Kinder, indem sie häufig Expansionen, Modellie-

- (1) Für Simone habe ich für IV und V die Werte für Einwort-Äußerungen nicht mehr berechnet, da hier bereits der Übergang zur Syntax vollzogen ist; und für beide Kinder sind keine Werte für Syntaktische-Äußerungen in I angegeben, da deren Anzahl zu gering ist, um einen Vergleich zu erlauben.

Tabelle 17

Anzahl und % der imitativen Äußerungen (token), die expandiert, modelliert, wiederholt werden

Simone Corpus	imitative Einwort-Äußerungen				imitative Syntaktische-Äußerungen			
	to	Ex (%)	Mo (%)	Wh (%)	to	Ex (%)	Mo (%)	Wh (%)
I	265	86 (32)	55 (21)	43 (16)				
II	430	126 (29)	90 (21)	33 (8)	24	6 (25)	7 (29)	4 (17)
III	404	131 (32)	57 (14)	15 (4)	163	32 (20)	34 (21)	13 (8)
IV					105	22 (21)	30 (29)	5 (5)
V					164	20 (12)	41 (25)	9 (5)

Kerstin Corpus	imitative Einwort-Äußerungen				imitative Syntaktische-Äußerungen			
	to	Ex (%)	Mo (%)	Wh (%)	to	Ex (%)	Mo (%)	Wh (%)
I	211	27** 15 (20)	16 3 (9)	19 16 (17)				
II	193	21 15 (19)	9 11 (10)	25 17 (22)	8	1 - (13)	1 - (13)	1 1 (25)
III	433	98 17 (27)	51 4 (13)	15 25 (9)	21	3 3 (29)	2 1 (14)	2 - (10)
IV	139	18 4 (16)	26 6 (23)	14 2 (12)	19	7 - (37)	3 1 (21)	1 4 (26)
V	97	8 2 (10)	14 6 (21)	3 1 (4)	16	2 1 (19)	6 1 (44)	- - (-)

**) Für Kerstin sind die Ex, Mo, Wh-Angaben aufgespalten, die obere Zahl gibt die Ex, Mo, Wh des teilnehmenden Beobachters an, die untere die der Mutter.

rungen und Wiederholungen produzieren; und in ihren sprachlichen Erwidern auf die Äußerungen der Kinder häufig auch Sequenzen von Wiederholungen, Expansionen und Modellierungen in eben dieser Abfolge bilden. Dies ist eine weitere Bestätigung der Input-Untersuchungen, die eine feine Adjustierung von Motherese an die Kinder-Sprache nachgewiesen haben.

Sodann zeigen die Ergebnisse meiner Untersuchung eine besonders beeindruckende Übereinstimmung der Entwicklungstrends von Expansion, Modellierung und Wiederholung für beide Kinder:

Es besteht nicht nur eine große Übereinstimmung der Höhe des prozentualen Anteils an Expansionen, Modellierungen und Wiederholungen, sondern es zeigt sich auch für beide Kinder im Untersuchungszeitraum die selbe Entwicklung, nämlich daß Expansionen der Erwachsenen von ca. 20 % auf 10 % abnehmen, während Modellierungen von ca. 10 auf 15 % zunehmen und Wiederholungen von ca. 8 auf 5 % leicht abnehmen.

Aus diesen Ergebnissen und den unterschiedlichen Entwicklungen bei Expansionen und Modellierungen von Einwort- und Syntaktischen-Äußerungen läßt sich schließen, daß im Entwicklungszeitraum ein Shift von Expansionen zu Modellierungen stattfindet, der die Beziehung zwischen Modell-Äußerung des Kindes und folgender Erwachsenen-Erwiderung mit der Zeit lockerer und abstrakter werden läßt.

Schließlich hat die Untersuchung der Imitationen der Kinder, die expandiert und modelliert werden, diesen Shift bestätigt.

Mit der Betrachtung von Sequenzen, in denen der Erwachsene die Äußerung des Kindes wiederholt und expandiert, und das Kind darauf folgend selbst eine imitative Äußerung produziert, die eine Expansion ihrer ursprünglichen spontanen Konstruktion ist; und den dazu komplementären Sequenzen, in denen eine imitative Äußerung des Kindes, d.h. eine Äußerung, die auf eine vorausgehende Modell-Äußerung eines Erwachsenen zurückgeht, in der darauf folgenden Erwachsenen-Äußerung wiederum expandiert wird, sind die unidirektionalen Input-Konzeptionen von Imitation und Expansion überschritten worden und die sprachlichen Erwachsenen-Kind Interaktionen als gemeinsame und wechselseitige Dialog-Konstruktionen Gegenstand der Analyse geworden.

Durch longitudinale Microanalysen bleibt zu zeigen, wie und ob Imitation und Expansion in Dialog-Sequenzen fungiert, in denen der Fortschritt im Spracherwerb der Kinder vonstatten geht. Dies soll im nächsten 8. Kapitel der vorliegenden Arbeit untersucht werden.

8. Sequenzen

8.1. Einleitung

Kinder erreichen, nachdem sie lediglich Einwort-Äußerungen produzieren und bevor sie Zweiwort-Konstruktionen produzieren, eine Phase ihrer Sprachentwicklung, in der sie Sequenzen von Einwort-Äußerungen bilden. In dieser Phase der Einwort-Äußerungen kommen zwei Typen von Sequenzen vor, die durch die folgenden beiden Texte illustriert werden:

(1) S I (19;3/1,008)

pötte⁻

M: Pöttchen? Nee, Pöttchen holen
wer nich mit rein! Nich! Pött-
chen holen wer nich mit rein!

aa[']

Ja. Mußte AA machen! Das machste
ja sonst auch immer in die Bade-
wanne rein.

(2) S II (21;2/1,09)

rein⁻ (streckt Ma
den Becher hin)

Ma: (schüttelt etwas Asche in den
Becher)

(schaut in den Becher)

rein⁻ (schaut zur Zigarette)
becher[']+ (versucht, den Becher
auf Ma's Bauch zu
stellen)

rein⁻ (schaut auf Ma's Zigarette)

Greenfield/Smith (1976) haben als "Sequenz" Vorkommnisse bezeichnet, in denen Kinder Wörter in einer Reihenfolge benutzen, aber jedes mit einer extra Intonationskontur versehen. Sequenzen werden aus mehreren aufeinanderfolgenden Bemerkungen zu einem einzelnen Gegenstand oder Geschehnis gebildet. Davon unterscheiden sie die "konversationelle Sequenz", bei der eine Erwachsenen-Erwidern die zweite Äußerung des Kindes stimuliert. Hierbei bildet eher der verbale als der situationale Kontext die notwendige Verkettung zwischen beiden Äußerungen.

Ich werde "Sequenz" als Oberbegriff verwenden und "konversationelle Sequenz", repräsentiert durch (1), von "nicht-konversationelle Sequenz" (Greenfield/Smith's "Sequenz"), repräsentiert durch (2), unterscheiden. Ich will in den folgenden Rekonstruktionen der Entwicklungsgeschichten einzelner Konstruktions-typen zeigen, daß die Entwicklung von Einwort-Äußerungen über konversationelle Sequenzen zu nicht-konversationelle Sequenzen zu syntaktische Äußerungen verläuft.

Die Sequenzen werden weiter danach unterschieden, inwie- weit in ihnen Imitation und Expansion involviert sind. Ich will in den folgenden Analysen zeigen, wie die Entwick- lung von Sequenzen mit Imitation und Expansion zu Se- quenzen ohne Imitation und Expansion verläuft.

Für diese Analyse sind von direkter Relevanz die Unter- suchungen von Bloom/Rocissano/Hood (1976), die festge- stellt haben, daß in den gemeinsamen Strukturen, die Erwachsene und Kinder bilden, die Äußerungen nicht glo- bale Erwiderungen auf vorausgehende Äußerungen sind, sondern mit ihnen auf sehr spezifische Art und Weise verknüpft sind; von Greenfield/Smith (1976), die solche Verknüpfungen als Zwei-Personen-Sätze beschrieben haben; von Ochs/Schieffelin/Platt (1979), die annehmen, daß Caretaker und Kind zusammen eine einzelne Proposition bilden; von Scollon (1976), der die Entwicklung von Einwort-Äußerungen zur Syntax als Folge von vertikalen zu horizontalen Konstruktionen beschrieben hat; und von Ervin-Tripp (1977), die einen Zusammenhang von Konversa- tion und Syntax vermutet hat.

Ich will in diesem Kapitel nun zeigen, daß sich der Spracherwerb der Kinder zumindest teilweise als ein konstruktiv-interaktionistischer Prozeß erklären läßt, in dem Eltern und Kinder gemeinsam und wechselseitig in ihren Dialogen Strukturen bilden und entwickeln. Nachdem ich in den vorausgehenden Kapiteln das Ausmaß und die Konsistenz von Imitation und Expansion im Unter-

suchungszeitraum bestimmt habe, soll nun in Microanalysen von Sequenzen früher Dialoge die Funktion dieser beiden Mechanismen bei der Sprachentwicklung untersucht werden. Es soll gezeigt werden, wie Imitation und Expansion in Dialog-Sequenzen involviert sind, die die Übergänge im Entwicklungsprozeß von Einwort- zu syntaktischen Äußerungen bilden. Ich rekonstruiere dazu exemplarisch die Entwicklungsgeschichten von einzelnen Konstruktionstypen als Abfolge spezifischer Dialog-Strukturen zwischen Eltern und Kind.

8.2. Agentive-Sequenzen

SIMONE

Ich rekonstruiere zunächst für Simone die Entwicklungsgeschichte der Agentive-Sequenzen, die zu den syntaktisch-semantischen Konstruktionen von Typ 1.b) führen.

Simone produziert in 0,6 eine imitative konversationelle Sequenz:

(3) S 0,6 (18;1/1,00)

	M: Bila, Bila, Bila.
<u>bila`</u> +++++++ (dreht das Bilderbuch hin und her)	
	Aufmachen?
<u>auf`</u>	Aufmachen. Mach's mal auf!

Nachdem sie bila` (=Bilderbuch) aus der vorausgehenden Äußerung ihrer Mutter imitiert hat, wird dies von ihrer Mutter fragend durch "Aufmachen?" modelliert, worauf Simone imitativ mit auf` antwortet, was von ihrer Mutter wiederum expandiert wird. Die Sequenz wird also durch die Imitation Simones und die darauffolgende und die weitere Imitation Simones stimulierende Erwidern der Mutter gebildet. Zu beachten ist, daß damit in der Konversation eine Agentive/Objektive-Sequenz gebildet wird, ohne daß diese vom Kind schon intendiert oder realisiert

werden können müßte, sondern die im Verlauf der Interaktion vom Erwachsenen und vom Kind gemeinsam als Dialogstruktur erzeugt wird (1).

In I,1 produziert Simone eine partiell imitative konversationelle Sequenz:

- (4) S I,1 (20;1/1,06)
feuer (gibt M die Streichholzschachtel)
feuer
auf
- M: Danke! Noch mehr! Noch mehr Sachen zum Feuer machen.
Nun mußte wieder aufmachen, nich?

Die Sequenz wird hier durch die zunächst spontane Äußerung feuer Simones, die expandierende Äußerung der Mutter "Nun mußte wieder aufmachen, nich?" und die dadurch stimulierte imitative Äußerung Simones auf gebildet.

In I,2 bildet Simone eine nicht-imitative konversationelle Sequenz:

- (5) S I,2 (20;2/1,06)
auf +
auf
deckel (zu M)
(nimmt M den Deckel der Zahnpasta aus der Hand)
- M: Alleine aufmachen!
Kriegst du ja. Is auf? Nich?
(öffnet die Paste)

In S II,1 produziert Simone dann zunächst eine nicht-konversationelle AGT/OBJ-Sequenz, und kurze Zeit später Sequenzen von Einwort-Äußerungen aus nuß und auf, die schließlich von der Mutter fragend zu "Nuß aufmachen?" expandiert werden, worauf Simone die imitative Zweiwort-Äußerung nuß auf bildet. Es fällt auf, daß die Wortord-

(1) Vgl. dazu die von Oevermann u.a. (1976) aufgestellte "These von der Bedeutung der latenten Sinnstrukturen der sozialisatorischen Interaktion" (S. 396).

nung in der Sequenz der Einwort-Äußerungen variiert. Etwas später bildet Simone schließlich die spontane Zweiwort-Konstruktion nuß auf⁻, die von der Mutter modelliert wird durch "Mama holt'n Nußknacker", worauf Simone knacker[`] imitiert, und damit eine weitere imitative konversationelle Sequenz bildet, die nun eine zusätzliche Instrumental-Relation involviert. In dieser Sequenz wird die Emergenz der Relation besonders anschaulich:

(6) S II,1 (21;3/1,10)

auf⁻ (gibt Ma eine
Paranuß

nuß⁻

(nimmt Ma die Nuß
wieder weg)

so[`]
nuß auf⁻ (läuft zu
M in die
Küche)

nuß⁻ (klagend)
auf⁻ (streckt M
die Nuß hin)

auf nuß⁻

M: Nuß aufmachen?

nuß auf⁻

nuß auf⁻ (energisch)

nuß⁻ (klagend)

nuß...auf⁻

nuß auf⁻ (heftig)

Ja. Warte! Wir müssen erst
mal'n Nußknacker holen. Komm!
Mama holt'n Nußknacker.

knacker[`]

Dies ist die erste spontane Konstruktion "x + auf". Die Rekonstruktion der Entwicklungsgeschichte läßt darauf schließen, daß Simone zunächst Konstruktionen für partikuläre Handlungsschemata entwickelt, die erst später zu einem allgemeinen grammatischen Schema integriert werden, da Simone bereits in II Konstruktionen mit "x + aus", "x + an" bildet.

In 0,10 bildet Simone eine partiell imitative Sequenz aus ab⁻ und apf⁻ (=Apfelsine) und in I,2 aus faden[`] und ab[`]:

(7) S 0,10 (19;1/1,10)

auf⁻ ++

M: Die will'n Stückchen abmachen, weißte. (zu Ma)

ab⁻ (gibt M die Apfelsine, will Schnitze abgemacht haben)

apf⁻ +

(8) S I,2 (20;2/1,06)

M: Aber Mama macht die Schnürsenkel raus. Gucke mal! Hier hast du einen. (gibt S einen Schnürsenkel) Nich? Das is'n Faden.

faden[`]

Ganz langer Faden is das.

faden[`]

Faden kennt se schon vom Nähen.

ab⁻ (streckt die Hand zu M)

Alleine! Mach's mal alleine ab!

In II produziert Simone eine nicht-imitative Sequenz aus schal und ab:

(9) S II (21;2/1,09)

schal⁻ (dreht sich den langen Strick der Mütze um den Hals)

M: Tommy hat 'ne Mütze mit so 'nem langen Zipfel dran.

ab⁻ + (kreischend)

In II produziert Simone dann die erste Zweiwort-Äußerung der Form "x + ab" und zwar als Imitation in einer konversationellen Sequenz:

(10) S II (21;2/1,09)

ab⁻ + (zupft an ihrem Lätzchen)

M: Lätzchen abmachen?

lätze ab[`]

Lätzchen ab. Lätzchen ab.
Lätzchen ab. (macht das Lätzchen ab)

Simones spontane Einwort-Äußerung ab⁻ wird von der Mutter fragend zu "Lätzchen abmachen?" expandiert, worauf Simone imitativ bestätigend lätze ab[`] antwortet und damit ihre

Einwort-Äußerung vermittelt über die Expansion der Mutter erweitert, worauf ihre Mutter wiederholt handlungsbegleitend "Lätzchen ab" sagt. In III produziert Simone dann schließlich spontane Zweiwort-Äußerungen wie bett(=Bettgelande)ab und stück ab.

KERSTIN

Ich rekonstruierte nun für Kerstin die Entwicklungsgeschichte der Agentive-Sequenzen, die zu den Syntaktisch-semantischen Konstruktionen vom Typ 1.b) führen.

Kerstin produziert in I eine konversationelle Sequenz:

(11) K I (18;3/1,08)

balla' (geht zu P, nimmt
von ihm den Ball,
steckt ihn in ei-
nen kleinen Becher)

(lacht)

P: Der ist fest drin. (lacht)

auf⁻ (versucht den Ball
aus dem Becher zu
holen)

und später in I weitere Sequenzen:

(12) K I (18;3/1,08)

namna⁻ + (steht auf dem
Stuhl, will
Margarine haben)

namna (zeigt P ein Messer)

auf⁻⁺⁺ (nimmt die Marga-
rinedose, schaut
zu P)

P: Ja, mach auf! Ja, mach auf!

(13) K I (18;3/1,08)

mama⁻

M: Mhm.

auf⁻ (fordert M auf,
den Mikrofonka-
sten zu öffnen)

mama⁻ + (quengelnd)
(.)

mama⁻ (weinerlich)

auf⁻

Kerstin produziert in II die partiell imitative Zweiwort-Äußerung der auf, als sie versucht, eine Kassette aufzumachen, und in II,1 eine weitere Sequenz aus hose und auf, in III eine solche aus bobo (=Bonbon) und auf.

Kerstin produziert kommunikative Sequenzen in I,2 und II:

(14) K I,2 (19;3/1,07)

gucka`

M: Gucken. Ja.

der bauch`

(im Katalog sind Unterwäsche tragende Dressmen abgebildet)

(15) K II (20;1/1,09)

(man hört ein Kind weinen)

Ma: Wer weint'n da?

gugu` (=gucken)

Hm?

gugu`

Gugu? Wo denn gugu?

baby`

Und in III schließlich eine nicht-kommunikative Sequenz und darauf folgend eine partiell imitative Zweiwort-Äußerung und sodann eine spontane Konstruktion dieses Typs:

(16) K III (21;3/1,14)

guck
bauch`

Ma: Was willst du gucken?

bauch gucke`

Was willst du gucken?

(babbelt weinerlich)

Hm?

aua gucke`

Aua gucken? Soll'n wir mal's Aua ansehen?

8.3. Locative-Sequenzen

SIMONE

Ich rekonstruiere nun die Entwicklungsgeschichte der Locativ-Sequenzen von Simone.

In 0,4 wird die folgende partiell imitative konversationelle Sequenz gebildet:

(17) S 0,4 (18/1,00)

<u>bilau`</u> (=Bilderbuch)	Ma: Das is ein Bilderbuch.
<u>bilau`</u>	Ein Bilderbuch.
(S und Ma schauen zusammen ein Bilderbuch an)	Schau mal, was da drin is! Was is'n das?
<u>wauwau`</u>	Das is'n Wauwau.

Simone äußert zunächst imitativ bilau` (=Bilderbuch) als sie sich mit ihrem Vater ein Bilderbuch ansieht, was von diesem mit der lokativen Äußerung "Schau mal, was da drin is!" modelliert wird, und antwortet dann auf die folgende Frage des Vaters "Was is'n das?" mit wauwau`. Damit werden die beiden Einwort-Äußerungen des Kindes in der Konversation verknüpft, wodurch in diesem Kontext eine lokative Struktur erzeugt wird, ohne daß das Kind diese bereits intentional realisieren können muß. Simone vollzieht hier lediglich zwei aufeinander folgende Benennungen.

In 0,6 wird in einer weiteren partiell imitativen konversationellen Sequenz eine lokative Relation hergestellt:

(18) S 0,6 (18;1/1,00)

<u>bila`</u> + (spielt mit dem Bilderbuch) (babbelt auf "bi")	M: Das haste gern. Guck mal, ich bring dir - da ham wir noch'n Bilderbuch und da is sogar 'n Baby drinne. Guckste. Da is das Baby. Das is das Bilderbuch mit dem Baby. (zeigt das Baby im Bilderbuch)
<u>baby`</u>	Baby, nich? Da is das Baby drauf, was wir immer suchen.

Die lokative Struktur wird hier gebildet zwischen Simones spontanem bila` (=Bilderbuch) und ihrem imitativen baby` durch die expandierenden und modellierenden Äußerungen der Mutter.

In I wird in einer imitativen konversationellen Sequenz über die Expansion der Mutter eine lokative Struktur mit einem verbalen Element gebildet:

(19) S I (19;3/1,008)

(stülpt sich einen Schwimmring über den Kopf)

M: Schwimmen! Im Wasser, nich?
Das braucht man zum Schwimmen
im Wasser.

(läuft zu M)
wasser` (nimmt den Ring
ab)

Wasser. Das weißt du schon,
was das ist, Wasser. Im Wasser
kann man auch baden.
Nich? Baden.

bade`

Baden. Das machen wir heute
abend. Nich?

In diesem Fall expandiert die Mutter Simones imitative Äußerung wasser` zu "Im Wasser kann man auch baden. Nich?", worauf Simone imitativ bade` antwortet.

Später in I wird in einer nicht-imitativen konversationellen Sequenz eine lokative Struktur aus Simones spontaner Äußerung pötte` (=Pöttchen) und aa` (=aa-machen) gebildet:

(20) S I (19;3/1,008)

pötte` (=Pöttchen)

M: Pöttchen? Nee, Pöttchen holen
wer nich mit rein! Nich!
Pöttchen holen wer nich mit
rein!

aa`

Ja. Mußte Aa machen! Das
machste ja sonst auch immer
in die Badewanne rein.

Später in I drückt Simone in einer imitativen Sequenz eine lokative Relation mit verbalem Element aus:

(21) S I (19;3/1,008)

M: Komm, wir machen 'n bißchen
Turnen. Wir turnen da hinter.

turne⁻

Turne mal an der Stange!
Komm mal her!

(vor einem Klettergerüst)

turne⁻ + (ungeduldig)
(quengelnd)

(läuft zu M hin)

Ja, komm mal her!

turne⁻ + da⁻ + turne⁻ (ungeduldig)
(quengelnd)

Turne mal an der Stange!
Nich?

stange⁻ turne⁻ (ungeduldig)
(quengelnd)

(geht zu M hin)

Hier! Da! (steht am Kletter-
gerüst)

stange⁻
(jammert)

Simone äußert zunächst imitativ turne⁻, was von ihrer Mutter zu "Turne mal an der Stange!" expandiert wird, und drückt die lokative Referenz dann durch da⁻ in der Sequenz von Einwort-Äußerungen turne⁻ da⁻ turne⁻ aus, worauf die Mutter die Lokation in "Turne mal an der Stange!" explizit nennt; darauf bildet Simone die imitative Sequenz von Einwort-Äußerungen stange⁻ turne⁻. Diese Sequenz zeigt besonders deutlich, wie in der sprachlichen Interaktion zwischen Mutter und Kind über Expansion und Imitation eine lokative Struktur erzeugt wird.

In I,1 produziert Simone eine partiell imitative Sequenz aus baba[`] (=Schmutz) und rein[`], als eine Zigarettenkippe in den Aschenbecher geworfen werden soll:

(22) S I,1 (20;1/1,06)

(nimmt die Zigarettenkippe
aus dem Aschenbecher)
rette[`] rette[`] +++++ (=Zigarette)

Ma: Och! Da drüben, Mickchen!
Werf'se da rein! Werf'se
da rein!

baba[`] (=Schmutz)
rein[`]

Werf'se da rein! Komm! Das
stelln wir da rauf.

In II bildet Simone dann in einer ähnlichen Situation eine nicht-konversationelle Sequenz aus becher` und rein`:

(23) S II (21;2/1,09)

rein`+ (streckt Ma den
Becher hin)

Ma: (schüttelt etwas Asche in
den Becher)

(schaut in den Becher)

rein` (schaut zur
Zigarette)

becher`+ (versucht den
Becher auf Ma's
Bauch zu stellen)

rein` (schaut auf Ma's
Zigarette)

In II bildet Simone dann ihre erste spontane lokative Zweiwort-Äußerung karre rein, als sie in den Kinderwagen will, und in III etwa tonband sitze, als sie sich auf das Tonbandgerät setzen will.

Interessant ist, daß lokative Strukturen, die solche Lokationen enthalten, die im unmittelbaren Handlungskontext nicht präsent sind, erst in II in imitativen konversationellen Sequenzen emergieren, was wiederum auf die zyklisch verschobene Bedeutung von Imitation und Expansion bei der Emergenz neuer Strukturen verweist (1):

(24) S II (21;2/1,09)

Ma: So mein Mönchen. Soll'n wer
mal'n bißchen ada gehn?

ada`

'n bißchen ada gehn?

ada`

Ja, müssen wer mal deine
Schuhe anziehen und deinen
Anorak. Ne?

(schaut auf die Schuhe)

Deine andern Schuhe. Ne?
Wolln wer zu Meike gehn?

meike` (gedehnt,
fordernd)

Gehn wer zu Meike. Ne? Gehn
wer'n bißchen zu Meike.

(1) Diese Vorkommnisse entsprechen Piaget's (1959) Feststellung eines zyklischen Auftretens von Imitation bei der Ausbildung neuer Strukturen in der frühen kognitiven Entwicklung.

(25) S II (21;2/1,09)

sand⁻ (schaut M an)

kucheback[`]

mhm (nickt)

Ma: Aber heut morgen habt ihr ge-
spielt im Sand. Ne?

Im Sand habt ihr gespielt.
Habt ihr 'n Kuchen gebacken?

Kuchen backen. Habt ihr das
gemacht?

KERSTIN

Ich rekonstruiere nun für Kerstin die Entwicklungsgeschichte
der Lokativ-Sequenzen.

Kerstin bildet in II eine konversationelle lokative Sequenz:

(25) K II (20;1/1,09)

setz⁻ (emphatisch)

P: Hm?

auto[`] (setzt sich auf
das Dreirad)

Kerstin äußert zunächst spontan setz⁻ und expliziert auf
die folgende Frage des Erwachsenen "Hm?" die Lokation
auto[`] (Dreirad).

Später im selben Corpus III bildet Kerstin schließlich ihre
erste spontane lokative Konstruktion sissi wagen⁻:

(27) K III (21;3/1,14)

sissi⁻ (=sitzen)
(möchte im Puppen-
wagen sitzen)

Ma: Sagt se wieder - ja, wer
soll da rein sitzen?

sissi[`]

Macht immer so 'ne Geste
mit der Hand dabei.

sissi⁻ (klagend)

P: Sissi.

sissi⁻ (klagend)

Sie war schon mal drin.

Ma: (...)

sissi wagen⁻ (quengelnd)

In III bildet Kerstin in einer partiell imitativen konversationellen Sequenz eine lokative Struktur aus aua` und bauch`:

(26) K III (21;3/1,14)

aua`

(zeigt auf M's
Bauch)

bauch

(babbelt)

aua`

Ma: ja, ja. Immer. ^Aua!

P: Und mal runterspringen! Ne?

Ma: Aua, wo hat denn - ?

M: ---

Hat du Aua am Bauch? Ja,
sowas!

Kerstin äußert hier zunächst imitativ aua`, worauf der Erwachsene die lokative Frage stellt "Aua, wo hat denn - ?", die von Kerstin mit bauch` beantwortet wird, was von ihrer Mutter zu "Hat du Aua am Bauch?" expandiert wird.

Später in III bildet Kerstin dann in einer konversationellen Frage-Antwort-Sequenz die partiell imitative lokative Struktur da heia-bett baya:

(26) K III (21;3/1,14)

de baby`

baby`+

da heia-bett baby

M: Wo?

Ma: Wo ist das Baby?

M: Im Heia-Bett.

Ma: Im Heia-Bett.

Heia-Bett.

8.4. Possessiv-Sequenzen

SIMONE

Ich rekonstruiere nun die Entwicklung der Possessiv-Sequenzen bei Simone.

In der frühen Aufnahme 0,7 wird im Kontext durch die Expansion und Frage der Mutter eine Possessiv Relation

ausgedrückt, während Simone auf einen Körperteil zeigt und ihn durch die Einwort-Äußerung aua` (=Auge) benennt:

(28) S 0,7 (18;2/1,00)

aua` (zeigt auf M's
Auge)

M: Ja, das sind meine Augen,
richtig.

aua`+

Wo sind Maxes Augen?

(zeigt auf Ma's Brille)

aua`

Der possessive Charakter der sprachlichen Interaktion kommt also zunächst nur durch die expandierende Interpretation der Mutter zustande, während Simone lediglich eine Benennung vollzieht.

In I wird in einer partiell imitativen konversationellen Sequenz durch die expandierende Frage der Mutter eine possessive Relation hergestellt, während Simone lediglich eine Benennung vollzieht und auf das possessive Objekt zeigt:

(29) S I (19;3/1,008)

M: Und die Frau hat aber da
Brillen! Verschiedene Brillen
weil die so fein is. Ne?

bill`

Brillen! Hat Maxe auch 'ne
Brille?

da` (zeigt auf Ma's
Brille)

Später in I wird in einer partiell imitativen konversationellen Sequenz eine possessive Relation hergestellt. Nachdem Simone durch ihre Äußerung wauwau einen Hund benennt, den sie gerade hinter einem Gartenzaun sieht, wird diese durch die darauffolgende Frage des Vaters "Siehst du seine Augen? Seine Ohren?" mit Simones imitativer Antwort ohre verknüpft.

In der Aufnahme I,1 kommt eine Possessiv Relation in imitativer konversationeller Sequenz vor:

(30) S I,1 (20;1/1,06)

M: Monchen! Sag mal, hast du heute 'ne ganz neue Jacke an? Die Jacke von Angela?

angela`

Von Angela. Ne neue Jacke.

jacke`

Angela. Nich, die ham wir doch besucht in Hannover. Die Angela.

In dieser Sequenz drückt Simone zunächst imitativ den Possessor als Antwort auf die Frage der Mutter aus, und dann imitativ das possessive Objekt auf die vorausgehende Expansion der Mutter. Dieses Beispiel zeigt, wie das vorausgehende, wie die Relation im sprachlichen Interaktionsprozeß gebildet wird, ohne daß Simone dabei schon klar die Possessiv Relation realisieren können muß. Im Unterschied zum vorausgehenden Beispiel ist aber hier der Possessor nicht anwesend, und die Äußerungen beziehen sich nicht mehr auf Körperteile, sondern auf Gegenstände, die Personen zukommen.

In II produziert Simone eine nicht-imitative konversationelle Sequenz, die durch eine Frage ihres Vaters initiiert wird:

(31) S II (21;2/1,09)

(hat ein Bilderbuch mit einem Pferd)

Ma: Was is denn das?

hota hota

Hotte-hotte is das. Ein Pferd is das.

auge` (berührt das Auge)

Später in II produziert Simone dann eine partiell imitative possessive Zweiwort-Äußerung:

(32) S II (21;2/1,09)

da` (streckt M den Löffel mit Brei hin)

M: Nee, mach mal - des is dein Brei.

mone brei`

Mones Brei.

mone brei` (zeigt mit dem Finger auf ihren Brei)

Mones Brei is des. Ne?

brei` (betont) (schaut abwechselnd zu M und auf ihren Brei)

Simone erwidert hier auf die Modellierung der Mutter "des is dein Brei" mone brei` und ersetzt damit das Possessiv Pronomen der Erwachsenen-Äußerung durch den Possessor, der sie hier selber ist.

Später in II produziert Simone eine weitere partiell imitative Zweiwort-Äußerung:

(33) S II (21;2/1,09)

mone dans` (=Sand)

dans` (=Sand) (aufgeregt)

(schaut M beim Sand-einfüllen zu)

mones-

M: Das is jetzt Mamas Sand, hier!

Mams Sand!

(füllt Sand in den Becher)

Mones Sand! (singend)

Wie im vorausgehenden Beispiel ersetzt Simone in ihrer Äußerung mone dans` den Possessor der vorausgehenden Erwachsenen-Äußerung, und die Mutter expandiert die Äußerung des Kindes um das Possessiv Morphem "-s", worauf Simone dieses imitativ in der abgebrochenen Äußerung mones- produziert.

In III produziert Simone imitative possessive Zweiwort-Äußerungen mit anderen Personen als Possessor als sie selbst:

(34) S III (22;3/1,46)

maxe bauch`

maxe bauch`

maxe bauch`

mone bauch`

Ma: Is das Simones Bauch, oder Maxes Bauch? (kitzelt S am Bauch)

Is das Simones Bauch?

Das is doch Simones Bauch, hier. (berührt S's Bauch)

So.

Es fällt hier wiederum der repetitive Charakter der Sequenz auf. Beim nächsten Beispiel handelt es sich um eine Ersetzungs-Sequenz:

(35) S III (22;3/1,46)

angela`

M: He? Angela? Sind die von
Angela, die Schuhe?

angela schuhe`

Das sind von Angela die
Schuhe. Ne?

Simone ersetzt hier ihre Einwort-Äußerung angela`, stimuliert durch die folgende Expansion der Mutter "Sind die von Angela, die Schuhe?", durch ihre imitative Zweiwort-Äußerung angela schuhe, die von der Mutter wiederum expandiert wird. Simone produziert hier eine imitative Zweiwort-Äußerung mit einem nicht-anwesenden Possessor, während sie nun zur Zeit III auch schon spontane possessive Konstruktionen, wie maxe rette und maxe schuhe bildet, die einen unmittelbar anwesenden Possessor enthalten.

Zweiwort-Äußerungen mit Possessiv Pronomen wie in II mein kopf und in III deine mama werden von Simone bisher lediglich imitativ und ohne Anzeichen von Verstehen produziert.

Es fällt besonders auf, wie häufig in den vorausgehenden Sequenzen Frage und Antwort involviert sind.

KERSTIN

Ich rekonstruiere nun die Entwicklungsgeschichte der Possessiv Sequenzen bei Kerstin.

Kerstin produziert erst in II,1 eine partiell imitative Sequenz, die durch die Expansion des Erwachsenen einen possessiven Charakter erhält, während sie eine Benennung vollzieht:

(30) K II,1 (21/1,24)

mann[´] P: Das ist ein Mann.
bauch⁻+ (zeigt mit P's Finger auf den Bauch des abgebildeten Mannes) Ja.
bauch⁻ Ja.
Das ist der Bauch. Das ist der Bauch von dem Mann.

In III produziert Kerstin eine nicht konversationelle Sequenz, worauf eine possessive Expansion der Mutter folgt:

(31) K III (21;3/1,14)

da balla[`]
baby[`] (hat eine Puppenrassel gefunden)
P: Oh!
M: Das gehört 'm Baby. Ja.

Kerstin produziert in III,1 spontane Possessiv Konstruktionen, als sie auf die Frage des Erwachsenen "Wem gehören denn die Schuhe hier?" des se mama antwortet, worauf vom Erwachsenen "Das sind Mamas Schuhe? Mhm." erwidert wird, und als sie kurze Zeit später auf die Frage "Wem gehörtn die denn?" des kerstin antwortet. Erst in IV produziert Kerstin eine spontane Konstruktion mit Possessiv Pronomen: meine hose anziehn.

8.5. Analogy-Sequenzen

SIMONE

Ich rekonstruiere nun die Entwicklungsgeschichte der Analogy-Sequenzen bei Simone.

In 0,10 wird in einer konversationellen Sequenz eine Analogy Struktur gebildet:

(32) S 0,10 (19,1/1,00)

da`

aua` (=auch) (zeigt
auf Ma's Uhr)

Ma: Gucke mal! Was ist'n das?

Eine Ticktack. Ne?

Ja. Das is auch 'ne Ticktack.

Simone antwortet zunächst auf die Frage des Vaters "Was ist'n das?" mit da`, was von ihm fragend mit "Eine Ticktack. Ne?" modelliert wird, worauf Simone aua` (=auch) antwortet und auf seine Uhr zeigt, in der darauf folgenden Expansion des Vaters werden dann die Elemente der Sequenz zusammengefaßt. In I produziert Simone zunächst in einer konversationellen Sequenz eine Folge aus auch⁻ und milch⁻ und einige Zeit später eine Folge des gleichen Typs in einer nicht-konversationellen Sequenz:

(33) S I (19;3/1,008)

auch⁻++

milch⁻+ (emphatisch)

M: Ja, dann nimm's doch wieder!
Du kannst doch nicht aus-
spucken und dann - mich da -
traurig angucken! Die Mama
holt sich ihren Kaffee!

Ja, du kriegst Milch!

(34) S I (19;3/1,008)

milch⁻+++
auch⁻+++

M: In dem Becher auch! In den
Becher willste auch Milch
haben! Ne? (schüttet in den
zweiten Becher Milch)

Zu beachten ist wieder, wie in den Expansionen der Mutter die Elemente der Sequenz verknüpft werden.

Später in I wird in einer imitativen konversationellen Sequenz eine Folge gebildet:

(35) S I (19;3/1,008)

M: Mach mal schön Aa jetzt! Aa
(angestrengt) So wie Meike!
Immer Aa machen!

mei` (=Meike) (Ausruf)

Meike macht des auch!

(ist wieder aufgestanden)

aue (=auch)

Auch! Die macht das auch,
die Meike!

Simone imitiert zunächst mei` (=Meike), was von ihrer Mutter zu "Meike macht des auch!" expandiert wird, und darauf auch, was von ihrer Mutter wiederum expandiert wird. Zu beachten ist, daß hier im Unterschied zu den vorausgehenden Sequenzen ein im Kontext nicht präsentenes Objekt involviert ist und die Sequenz hier durch Imitationen Simones, die durch die Expansion der Mutter verknüpft werden, gebildet wird. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, daß Imitation dann in einer Entwicklungsgeschichte zyklisch erneut involviert ist, wenn Sequenzen eines neuen Typs gebildet werden. In I,1 produziert Simone dann ihre erste Zweiwort-Äußerung mit auch, und zwar als Imitation:

(36) S I,1 (20;1/1,02)

puppa`+ (hat einen kleinen
Hampelmann
in der Hand)

M: Ach, da is ja auch 'ne Puppe.

auch puppa` auch`

Ma: (...)

M: Puppa setzen wer da auch hin.

Simones Einwort-Äußerung puppa` wird hier von der Mutter zu "Da is ja auch 'ne Puppa." expandiert, worauf Simone imitativ auch puppa` sagt. Sie erweitert also hier ihre Einwort-Äußerung zu einer imitativen Zweiwort-Äußerung vermittelt über die Expansion ihrer Mutter.

In I,2 wird in einer partiell imitativen konversationellen Sequenz eine Analogy Struktur gebildet, in der im Unterschied zu den vorausgehenden Sequenzen ein verbales Element involviert ist. Das ist ein weiterer Beleg für die zyklische Bedeutung der Imitation im Entwicklungsprozeß:

(37) S I,2 (20;2/1,06)

M: Mama holt sich noch ein bißchen Honig. Ne? Mhm!

auch⁻ (nimmt gleichzeitig ein Messer und holt sich damit Honig aus dem Honigeimer)

Auch mit 'em Messer, auch mit dem Messer Honig rausholen?

aus⁻

Die Elemente auch⁻ und aus⁻ werden hier wiederum über die Expansion der Mutter miteinander verknüpft. Zu beachten ist auch, daß solche kritischen Sequenzen sehr häufig eine Frage-Antwort-Struktur haben.

Später in I,2 bildet Simone dann eine solche Frage mit verbalem Element in einer nicht-imitativen konversationellen Sequenz:

(38) S I,2 (20;2/1,06)

auch⁻ + (steckt ein Bauelement auf einen Stab drauf, wo schon mehrere aufgesteckt sind)

M: Auch? Das nächste Klötzchen auch? Bausteine nich? Ach geht das schwer? Hm? Is des schwer?

auf⁻

Toll, nich? Haste alle draufgesteckt. Du, Mama steckt auch welche drauf. Die mach ich erst mal ab? Hab ich gestern gebaut, hier.

Zu beachten ist hier auch, wie reichhaltig die Erwidern der Mutter sind, die Wiederholung, Expansion und Modellierungen enthalten, die oft Frage-Form haben.

Schließlich bildet Simone kurze Zeit später in I,2 ihre erste Zweiwort-Äußerung mit auch und einem verbalen Element, und zwar als Imitation:

(39) S I,2 (20;2/1,06)

spielen⁻
(nimmt alle Bauele-
mente vom Stab ab)

M: Mama will auch spielen.
(nimmt einen Klotz)

spiele auch spiele⁻ spiele

Simone erweitert hier wiederum ihre ursprüngliche Einwort-Äußerung über die Expansion der Mutter zu einer imitativen Zweiwort-Äußerung. Zu beachten ist, daß hier wie in der nächsten Sequenz die Folge der Elemente noch nicht fix ist, Simone sagt spiele auch spiele⁻ und später in I,2 spontan auch miau[`] und miau[`]; auch[`]:

(40) S I,2 (20;2/1,06)

miau[`] (gedehnt)

M: Und was is das?

Miau macht die Katze. Nich?

auch miau[`] (zeigt auf
eine andere
Katze)

(...)

Ma: (...)

M: Auch jau. Stimmt's?

miau[`] (zeigt auf die
erste Katze)

auch

Miau. Nich? Jawoll!

Simone konstruiert hier eine spontane Zweiwort-Äußerung in einer Sequenz, in der sie wie im folgenden Beispiel ihre Einwort-Äußerung erweitert:

(41) S I,2 (20;2/1,06=

bauch⁻+++ (zeigt auf
ihren Bauch)

M: Ja, du hast einen ganz dicken
Bauch. Nich?

auch bauch[`] (zeigt
auf M's
Bauch)

Mama hat auch 'n dicken
Bauch. Nich?

Zu beachten ist hier wieder, wie die Expansionen der Mutter die in den Kinder-Äußerungen noch nicht explizierten Elemente der Situation an die Äußerungen des Kindes anknüpfend verbalisieren. Simone konstruiert dann in II mehrere spon-

tane Zweiwort-Konstruktionen mit auch und einem nominalen Element und erst in III mehrere spontane Zweiwort-Konstruktionen mit auch und einem verbalen Element.

Besonders interessant ist, daß spontanen Dreiwort-Äußerungen mit auch, die Simone in III konstruiert, konversationelle Sequenzen aus Einwort- und Zweiwort-Äußerungen mit auch vorausgehen, in denen Imitation und Expansion involviert sind. In I,3 bildet Simone eine Sequenz aus der Zweiwort-Äußerung auch puppe` und der imitativen Einwort-Äußerung rein`:

(42) S I,3 (20;3/1,04)

teddy`+
(nimmt den Teddy und setzt in in den Puppenwagen)

M: Kommt da auch rein. Wir setzen die da alle rein und dann fahren wir sie spazieren. Ham wir noch mehr Puppas?

(setzt eine weitere Puppe in den Wagen)
(Anstrengungslaut)
mehr`+ (laut)
puppa`

Ma: Gucke mal, hier is deine große Puppe, Simone. Da.

auch pu-pu-puppe`
rein`
puppa`

Alle rein. Alle rein.

In II wird in einer konversationellen Sequenz eine Folge aus den Einwort-Äußerungen dul` (=Stuhl), auch` und der imitativen Zweiwort-Äußerung maxe auch` gebildet:

(43) S II (21;2/1,09)

(M setzt sich an den Küchentisch zu S)

M: Ja, was denn nun, hm?

dul` (=Stuhl) (betont)

Du sitzt auf dem schönen Stuhl.

auch` (zeigt auf M's Stuhl)

Mama sitzt auch auf 'nem Stuhl. Maxe auch?

maxe auch` (zeigt auf Ma)

Maxe sitzt auch auf 'nem Stuhl. Ne?

Später in II bildet Simone eine Sequenz aus den Einwort-Äußerungen hin` und auch` und vermittelt über die Expansion der Mutter, die imitative Zweiwort-Äußerung teddy auch`:

(44) S II (21;2/1,09)

hin` (legt sich auf's
Kopfkissen)

auch` (legt eine Puppe
zu den anderen
auf das Kopfkissen)

M: So alle liegen da. Der
Teddy auch?

teddy auch`

Gut, den auch, nich?
(gibt S den Teddy)

(legt den Teddy auf
das Kopfkissen)

Wir sehen also, wie Imitation und Expansion hier erneut zyklisch bei der Entwicklung der komplexeren Strukturen, hier beim Übergang von Zwei- zu Dreiwort-Konstruktionen, in den konversationellen Sequenzen, in denen diese Strukturen emergieren, involviert sind.

8.6. Zusammenfassung

Ich habe für Simone und Kerstin die Entwicklung der Agentive-, Locative-, Possession- und Analogy-Sequenzen exemplarisch rekonstruiert.

Das Ergebnis der Rekonstruktionen der Entwicklungsgeschichten der Konstruktionstypen ist, daß die Entwicklung von Einwort-Äußerungen über konversationelle Sequenzen zu nicht-konversationelle Sequenzen zu syntaktische Äußerungen verläuft; und daß die Entwicklung von Sequenzen in denen Imitation und Expansion involviert sind, zu Sequenzen ohne Imitation und Expansion verläuft.

Dagegen haben Greenfield/Smith (1976) in ihrer Untersuchung Imitation nicht angemessen berücksichtigt und festgestellt, daß die frühesten nicht-imitativen Beispiele

einer semantischen Funktion allein durch den situationalen Kontext stimuliert werden, und lediglich später der verbale Kontext ein Teil der stimulierenden Situation wird. Werden aber die imitativen Beispiele mitberücksichtigt, wie ich das in den vorliegenden Analysen getan habe, wird diese Behauptung von Greenfield/Smith - vom nicht-verbalen zum verbalen Kontext - hinfällig; und es zeigt sich für den Übergang von Worten zur Syntax, daß die Entwicklung von konversationellen zu nicht-konversationellen Sequenzen in einem geordneten Fortschritt verläuft.

Ich habe eine solche Analyse für alle Relationen beider Kinder durchgeführt. Dabei hat sich gezeigt, daß eine solche Rekonstruktion in Terms von Dialog- und Sequenz-Strukturen nicht für alle Relationen lückenlos möglich war. Die Abfolge der Sequenzen für die restlichen nicht exemplarisch rekonstruierten Konstruktionstypen findet sich im Appendix. Das Ergebnis der Analysen ist, daß sich für Simone für die meisten Relationen ein Fortschritt von konversationellen zu nicht-konversationellen Sequenzen feststellen läßt, und daß in den frühen Sequenzen Imitation und Expansion als mediatisierende Mechanismen involviert sind, ehe Sequenzen gebildet werden, die weniger von verbalem Kontext abhängen. Auch bei Kerstin läßt sich diese Tendenz in der Entwicklung von Sequenzen feststellen, allerdings sind bei ihr weniger konversationelle Sequenzen und ein geringeres Involvement von Imitation und Expansion zu beobachten. Dies könnte mit unterschiedlichen Spracherwerbsstrategien der Kinder zusammenhängen oder aber lediglich ein Produkt der Aufnahmesituation oder einfach der Tatsache sein, daß von Kerstin weniger und kürzere Aufnahmen gemacht worden sind als von Simone. Auch wenn sich die Entwicklungsgeschichten nicht in allen Fällen lückenlos rekonstruieren lassen, so scheinen mir doch die Ergebnisse eine starke Plausibilität für die Bedeutung von Dialogstrukturen mit Imitation und Expansion im frühen Spracherwerbsprozeß der Kinder zu ergeben, und die Analysen zeigen, daß sich der Spracherwerbsprozeß zumindest teil-

weise als ein konstruktiv-interaktionistischer Prozeß
rekonstruieren läßt, in dem Eltern und Kinder gemein-
sam und wechselseitig in ihren Dialogen Strukturen
bilden und entwickeln.

9. Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

In den vorausgehenden Kapiteln habe ich die frühe Phase in der Sprachentwicklung der Kinder, in der diese lediglich Einwort-Äußerungen produzieren, und den darauf folgenden Übergang zu syntaktischen Äußerungen untersucht. Zur Rekonstruktion dieses Übergangs habe ich spezifische Dialog-Strukturen in der verbalen Interaktion zwischen Eltern und Kindern analysiert, um Entwicklungsmechanismen zu identifizieren, durch die der Fortschritt im Spracherwerb der Kinder erklärt werden kann. Dabei bin ich von der Vorstellung ausgegangen, daß sich der Spracherwerbsprozeß zumindest teilweise als ein konstruktiv-interaktionistischer Prozeß rekonstruieren läßt, in dem Eltern und Kinder gemeinsam und wechselseitig in ihren Dialogen Strukturen bilden und entwickeln.

Meine Untersuchung erstreckt sich über ca. 10 Monate der Sprachentwicklung von Simone und Kerstin, nämlich von deren 15. - 25. Lebensmonat. In dieser Zeit entwickelt sich die Sprache der Kinder vom Gebrauch von ausschließlich Einwort-Äußerungen bis zur Emergenz der Grammatik, dem Gebrauch von syntaktischen Äußerungen. Ein Vergleich mit Untersuchungen über die Entwicklung von semantischen Funktionen von Einwort-Äußerungen (Greenfield/Smith 1976) und die Entwicklung von syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen (Brown 1973) zeigt, daß meine Untersuchung den Entwicklungszeitraum der zweiten Hälfte der Phase der Entwicklung von Einwort-Äußerungen und die von Brown (1973) definierte Stufe I der Entwicklung von syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen erfaßt, und zwar für Kerstin bis "Early Stage I" (MLU bis 1.5) und für Simone bis "Late Stage I" (MLU bis 2.0).

Meine Untersuchung der semantischen Funktionen von Simones und Kerstins Einwort-Äußerungen hat gezeigt, daß die Kinder weitgehend die semantischen Funktionen produzieren, die auch Greenfield/Smith (1976) festgestellt haben. Dabei ist die Anzahl der semantischen Funktionen, die die Kinder ausdrücken können, beschränkt, und sie verändert sich im Laufe

der Entwicklung. Für die von mir untersuchte zweite Hälfte der Einwort-Phase habe ich Übereinstimmungen mit der von Greenfield/Smith (1976) festgestellten Entwicklungsabfolge der semantischen Funktionen festgestellt. Auch Simone und Kerstin drücken zunächst Relationen aus, die eine einzelne Entität involvieren. Für Simone trifft dagegen Greenfield/Smith's Feststellung nicht zu, daß erst danach Ausdrücke für Modifikationen emergieren. Dies steht in Übereinstimmung mit von Bloom (1973) berichteten Ergebnissen. Der Ausdruck von Modifikationen oder "Funktoren" scheint eher von individuellen Variationen als von einer allgemeinen Entwicklungssequenz abzuhängen. Ich habe zwischen Simone und Kerstin einen erstaunlichen Unterschied im Gebrauch von Modifikationen festgestellt, die Simone häufig produziert und Kerstin fast gar nicht. Greenfield/Smith (1976) berichten lediglich ein marginales Vorkommen von Modifikationen, während in Bloom's (1973) Untersuchung Funktoren zu den am häufigsten produzierten Ausdrücken gehören. Möglicherweise drückt sich in diesem Unterschied, häufiger versus marginaler Gebrauch von Modifikationen bzw. Funktoren, ein Unterschied im kognitiven Stil und der Art und Weise Sprache zu verwenden, bei den beiden Gruppen von Kindern aus.

Auf die Untersuchung der Einwort-Äußerungen folgend habe ich die syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen von Simone und Kerstin analysiert. Meine Ergebnisse zeigen Übereinstimmungen in der Abfolge, in der einzelne syntaktisch-semantische Konstruktionstypen emergieren, die von Bloom/Lightbown/Hood (1975) berichtete Entwicklungssequenzen bestätigen. Wie die von Bloom u.a. untersuchten Kinder entwickeln auch Simone und Kerstin zuerst Konstruktionen für die funktionalen Relationen Demonstrative/Appearance/Existence. Bei Simone gehören, in Übereinstimmung mit Bloom u.a.'s Ergebnissen in Bezug auf Recurrence, die weiteren funktionalen Relationen Analogy (AUCH), Recurrence (MEHR) und Alternation (ANDER) zu den frühesten produktiv emergierenden Konstruktionstypen. Im Unterschied dazu

bildet aber Kerstin produktiv keine, bzw. erst spät im Untersuchungszeitraum Konstruktionen dieser Kategorie aus. Damit setzt sich der erstaunliche Unterschied zwischen Simone und Kerstin, der bereits beim Gebrauch von Einwort-Äußerungen in Bezug auf Modifikationen festgestellt worden ist, bei der Produktion von Konstruktionen, die Modifikationen involvieren, fort. Während Simone häufig Konstruktionen für Recurrence (MEHR), Alternation (ANDER), Repetition (NOCHMAL), Disappearance (WEG) und Negationen produziert, bildet Kerstin lediglich selten oder keine Konstruktionen dieser Art. In weiterer Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Bloom u.a. bilden Simone und Kerstin produktiv Konstruktionen, die Actions (Handlungen) encodieren, vor Konstruktionen, die States (Zustände) encodieren, aus; und Simone produziert erst am Ende des Untersuchungszeitraums Konstruktionen, die eine Instrumental-Relation und Konjunktion involvieren. Kerstin bildet dagegen noch keine Konstruktionen dieser Kategorien aus. Meine Analysen der semantischen Funktionen der Einwort-Äußerungen und der syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen von Simone und Kerstin zeigen, daß die meisten der in den Konstruktionen der Kinder involvierten semantischen Relationen bereits in der Phase der Einwort-Äußerungen ausgebildet worden sind.

Um den Übergang von Einwort-Äußerungen zu syntaktischen Konstruktionen erklären zu können, habe ich in den auf die Kapitel über semantische Funktionen von Einwort-Äußerungen und syntaktisch-semantische Konstruktionstypen folgenden Kapiteln Imitationen, Expansionen und Sequenzen untersucht.

Meine Ergebnisse der Untersuchung von Simones und Kerstins Imitationen zeigen, daß das Ausmaß der Imitation bei beiden Kindern relativ konstant ist und mit der Zeit leicht abnimmt, wobei Simones Anteil an Imitation höher ist als der Kerstins. Beide Kinder produzieren einen relativ hohen Anteil an Äußerungen, die in einem Corpus sowohl imitativ als auch spontan vorkommen. Bei beiden Kindern kommt nur

bei wenigen semantischen Funktionen von Einwort-Äußerungen und syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen ein Shift von überwiegend imitativen zu überwiegend spontanen Äußerungen vor; aber bei einer hohen Anzahl sowohl von semantischen Funktionen von Einwort-Äußerungen als auch von syntaktisch-semantischen Konstruktionstypen bleibt der Anteil an imitativen Äußerungen während des gesamten untersuchten Zeitraums relativ hoch, obwohl die Anzahl der spontanen Vorkommnisse die der imitativen bereits übersteigt. Dieses Ergebnis steht in Gegensatz zu von Bloom/Hood/Lightbown (1974) berichteten Resultaten. Die Ergebnisse haben gezeigt, daß die quantitative Analyse zu grob ist, um eine weitergehende Funktion der Imitation im Spracherwerb der Kinder demonstrieren zu können; und daß die komplexe und mehrdimensionale Funktion der Imitation Microanalysen der Entwicklungsgeschichten einzelner Konstruktionstypen in Erwachsenen-Kind-Dialogen erfordert.

Meine Ergebnisse der Untersuchung der Expansionen, Modellierungen und Wiederholungen, die die Erwachsenen auf die Äußerungen Simones und Kerstins folgend produzieren, zeigen, daß die Erwachsenen sensitiv und reichhaltig auf die Äußerungen der Kinder reagieren, indem sie häufig Expansionen, Modellierungen und Wiederholungen produzieren; und in ihren sprachlichen Erwidern auf die Äußerungen der Kinder häufig auch Sequenzen von Wiederholungen, Expansionen und Modellierungen in eben dieser Reihenfolge produzieren. Diese Ergebnisse stellen eine weitere Bestätigung der Input-Untersuchungen dar, die nachgewiesen haben, daß die Input-Sprache hochstrukturiert und der Kindersprache fein angepaßt ist. Dagegen ist Chomsky's (1965) Behauptung, daß der Input zum Spracherwerb der Kinder "defekt" und "degeneriert" sei, falsch.

Die Ergebnisse meiner Untersuchung zeigen weiter eine besonders beeindruckende Übereinstimmung der Entwicklungstrends von Expansion, Modellierung und Wiederholung für beide Kinder: Es besteht nicht nur eine große Übereinstimmung der Höhe des prozentualen Anteils an Expansionen,

Modellierungen und Wiederholungen, sondern es hat sich auch für beide Kinder im Untersuchungszeitraum dieselbe Entwicklung gezeigt, nämlich daß Expansionen der Erwachsenen von ca. 20 % auf 10 % abnehmen, während Modellierungen von ca. 10 auf 15 % zunehmen und Wiederholungen von ca. 8 auf 5 % leicht abnehmen. Aus diesen Ergebnissen und den unterschiedlichen Entwicklungen bei Expansionen und Modellierungen von Einwort- und syntaktischen Äußerungen läßt sich schließen, daß im Entwicklungszeitraum ein Shift von Expansionen zu Modellierungen stattfindet, der die Beziehung zwischen Modell-Äußerung des Kindes und folgender Erwachsenen-Erwiderng mit der Zeit lockerer und abstrakter werden läßt.

Meine Untersuchung der Sequenzen hat als Ergebnis der Rekonstruktion der Entwicklungsgeschichten von Konstruktionstypen gezeigt, daß die Entwicklung von Einwort-Äußerungen über konversationelle Sequenzen zu nicht-konversationelle Sequenzen zu syntaktische Äußerungen verläuft; und daß die Entwicklung von Sequenzen, in denen Imitation und Expansion involviert sind, zu Sequenzen ohne Imitation und Expansion verläuft. Dagegen haben Greenfield/Smith (1976) in ihrer Untersuchung Imitation nicht angemessen berücksichtigt und festgestellt, daß die frühesten nicht-imitativen Beispiele einer semantischen Funktion allein durch den situationalen Kontext stimuliert werden und lediglich später der verbale Kontext ein Teil der stimulierenden Situation wird. Werden aber die imitativen Beispiele mitberücksichtigt, wie ich das in meiner Analyse getan habe, wird diese Behauptung von Greenfield/Smith - vom nicht-verbale zum verbale Kontext - hinfällig; und es zeigt sich für den Übergang von Worten zur Syntax, daß die Entwicklung von konversationellen zu nicht-konversationellen Sequenzen in einem geordneten Fortschritt verläuft. Die Rekonstruktionen der Entwicklungsgeschichten von Konstruktionstypen haben ergeben, daß sich für Simone für die meisten Relationen ein Fortschritt von konversationellen zu nicht-konversationellen Sequenzen feststellen läßt, und daß in den frühen Sequenzen Imitation und Expansion als mediatierende Me-

chanismen involviert sind, ehe Sequenzen gebildet werden, die weniger vom verbalen Kontext abhängen. Auch bei Kerstin ließ sich diese Tendenz in der Entwicklung von Sequenzen feststellen, allerdings sind bei ihr weniger konversationelle Sequenzen und ein geringeres Involvement von Imitation und Expansion zu beobachten. Auch wenn sich die Entwicklungsgeschichten nicht in allen Fällen lückenlos rekonstruieren lassen, so scheinen mir doch die Ergebnisse eine starke Plausibilität für die Bedeutung von Dialogstrukturen mit Imitation und Expansion im frühen Spracherwerbsprozeß zu ergeben.

Meine Untersuchung hat gezeigt, daß sich der Übergang von Worten zur Syntax in der frühen Sprachentwicklung der Kinder zumindest teilweise als ein konstruktiv-interaktionistischer Prozeß rekonstruieren läßt, in dem Eltern und Kinder gemeinsam und wechselseitig in ihren Dialogen Strukturen bilden und entwickeln.

Appendix A: Glossar der in den Transkripten
verwendeten Notationen

- () Kontextkommentare:
Sofern sich Kontextkommentare auf die Gesamtsituation beziehen (z.B. Klingeln des Telefons, Hinzutreten von Personen, Hintergrundgeräusche), stehen sie in der mittleren Spalte des Transkriptionsformats.
Sofern sich Kontextkommentare auf Handlungen, Gestik und Mimik von Sprechern beziehen, werden sie ihrer Vor-, Gleich- und Nachzeitigkeit entsprechend über, neben oder unter der jeweiligen Äußerung aufgeführt.
- (()) Zusatzkommentare:
Diese sind entweder Mitteilungen von primären Bezugspersonen, die für das Verständnis von Kinderäußerungen relevant sind (in der mittleren Spalte des Transkriptionsformats) oder nicht protokollierte, aber deutlich zu erschließende Beschreibungen des Kontexts von Sprechsituationen.
- / / Morphemische Transkription:
Bei phonetisch stark abweichenden Äußerungen:
z.B.: /tu:l/ (=Stuhl)
Wenn Wortgrenzen nicht zu erkennen sind:
z.B.: /woisde / balla
- (=) Glossen:
Bei phonetisch stark abweichenden Äußerungen und im Fall von Lexikalisierungen des Kindes, die keine Entsprechung in der Erwachsenensprache haben:
z.B. lala (=Schnuller)

Glossen stehen auch bei Mehrwort-Äußerungen des Kindes direkt hinter dem betreffenden Wort, nicht erst am Ende der ganzen Äußerung.

* bzw. Ungesicherte (morphemische) Transkription:
*/ / Bei undeutlicher Artikulation des Kindes und im Fall starker Nebengeräusche:
z.B.: *stuhl bzw. */tu:l/
Dies gilt auch für ungesicherte Flexionsendungen:
z.B.: läuf*t

---- Unverständliche, nicht rekonstruierbare Äußerung und Teile von Äußerungen von Kindern und Erwachsenen.

- Abrupt abgebrochene bzw. unvollständige Äußerung:
z.B.: mam-; fische- fische weg.

+ Wiederholung einer Äußerung:
Diese Notation wird nur verwendet, wenn das Kind seine eigene Äußerung wiederholt, ohne durch Erwachseneäußerungen unterbrochen zu werden. Diese Notation gilt ferner nur für Einwortäußerungen:
z.B. mama⁻++ = mama⁻ mama⁻ mama⁻

... Pause innerhalb von Äußerungen des Kindes.
Pause innerhalb der Rede eines Erwachsenen.

() Emotionale, nicht sprachliche Vokalisierung wie Lachen, Weinen etc.:
z.B.: (lacht), (weint).

() Emotionales, nichtsprachliches Merkmal von Äußerungen:
z.B.: mehr⁻ (klagend).

(...) Auslassung von Äußerungen bzw. Äußerungssequenzen von Erwachsenen. Die Gründe für solche Auslassungen sind:

- a) für vorliegende sprachliche Interaktionen nicht relevante Erwachsenen-Äußerungen (vor allem Äußerungen, die nicht an die Kinder gerichtet sind);
- b) aus technischen Gründen nicht rekonstruierbare Äußerungen (z.B. wenn das Mikrofon vom Sprecher zu weit entfernt war).

. Auslassung einer kurzen Aufnahmesequenz innerhalb einer Sprechsituation. Der Punkt wird in der mittleren Spalte notiert.

: Auslassung einer längeren Aufnahmesequenz, die sich über mehrere Sprechsituationen hinweg erstreckt. (Die Gründe für die Auslassung von Aufnahmesequenzen entsprechen den bei der Notation (...) genannten)

˘ Fallende terminale Intonationskontur:
z.B.: ball˘.

- Gleichbleibende terminale Intonationskontur:
z.B.: ballˉ.

˘ Steigende terminale Intonationskontur:
z.B. ball˘.

Erwachsene Sprecher (deren Äußerungen in der rechten Spalte des Transkriptionsformats aufgeführt sind) werden durch die folgenden Initialen gekennzeichnet: M = Mutter, V = Vater, Ma = M. Miller (auch wenn er als Vater bei Simone Aufnahmen macht), O = Oma; weitere Initialen kennzeichnen Mitarbeiter des Spracherwerbsprojekts, die bei Tonbandaufnahmen zugegen sind.

Für Kinderäußerungen wird nur Kleinschreibung verwendet, Kinderäußerungen sind ferner unterstrichen.

Appendix B: Texte aus den Transkripten

B.1. Agentive Sequenzen (1.a)

SIMONE

(1) S 0,7 (18;2/1,00)

da` (sieht ein Schaf im
Bilderbuch)

Ma: Und das macht mäh.
(blökt wie ein Schaf)

mäh`

(2) S 0,7 (18;2/1,00)

M: (zeigt auf einen Schlitten,
auf dem ein Mann mit einem
kleinen Kind sitzt)
Die machen rutsch.

baby`
be`
baby`

Ja, das is'n Baby, nich?

juppe` (fährt mit ihrem
Finger die Schlit-
tenbahn entlang)

(3) S I,3 (20;3/1,04)

hotta`+ (schiebt das Pferd
am Boden entlang)

tüt-+++ (schiebt es auf
dem Bett)

KERSTIN

(4) K 0,1 (14;3/1,00)

baby` (zeigt auf eine
abgebildete Dose,
auf der Babies zu
sehen sind)

M: Wo ist das Baby? Da.

ada-

Was denn? Gehen die Babies
ada? Hm?

- (5) K I,2 (19;3/1,07)
puppa´
heia´ (zeigt auf
einen Kinder-
wagen) M: Ja.

- (6) K III (21;3/1,14)
puppa´
(nimmt den Puppen-
wagen)
ada´ (Ausruf) P: (...)

B.2. Benefactive Sequenzen

SIMONE

- (7) S 0,2 (17;2/1,00)
(Ausruf)
be´
beby
beb-´
ei´
ei´ (streichelt das Baby
mit ihrer Wange) M: Ja, was is denn das? Das is
ein Baby. Das is ein Baby.
Baby.
Baby. Sag mal Baby.
Ei Baby. Mach mal "ei Baby"!
Ei Baby. Ei. Ei Baby.
- (8) S 0,10 (19;1/1,00)
puppa´ (nimmt eine
Puppe) M: Danke. (nimmt die Puppe)
Ei, Puppa. Ei.
ei´
- (9) S 0,7 (18;2/1,00)
(Der Luftballon fliegt in
eine Ecke des Zimmers)
balla´
Ma: (lacht)
M: Komm, jetzt laß sie ihn auch
mal nehmen! (zu Ma.)
/aba/´ (=haben) Holt mal den Ball!

(10) S 0,8 (18;3/1,00)

ham^ˆ (=haben) (will etwas
ein^ˆ
weinerliche Laute)

M: Was willstest denn?

(geht zum Tisch, will
einen Stuhl hervorzie-
hen, schafft es nicht)

(11) S I,2 (20;2/1,06)

(der Schnuller fällt
ihr aus dem Mund)
lala⁻

M: Guck mal! Ach des doch,
des doch Meikes Lala, den
lege mer -

lal⁻

Meikes Lala is das.

lalala⁻ (weinend,
zu Ma)

Ja, den hat Meike mitgebracht.

ham⁻ ha⁻ ha⁻ (=haben)

(12) S II (21;2/1,09)

bebi⁻ + (sucht im
Bilderbuch)

Ma: Wo ist ein Baby?

Wo ist ein Baby? Maxe sieht
eins. Da ist 'ne Mama mit
'nem Baby.

mama[`] (erregt)

KERSTIN

(13) K 0,2 (15;2/1,18)

(V quietscht draußen
mit dem Ball)

M: Was macht der Papa? Was
macht der Papa? Hm? Na
komm! So.

(beginnt H: Ist das der
K. anzu- Balla?
ziehen) (flüsternd)

de balla[`]

Der Papa hat den Balla, ja.

(V quietscht weiter)
(.)

papa[`]

Mhm.

de balla[`]

Ja, der Papa hat den Balla.

(14) K III (21;3/1,14)

baby⁻ (steht draußen im
Flur, schaut die
Anwesenden an)

Mar: Ja, wenn die Simone kommt,
dann hol ich das Baby raus.
Nicht? Und dann - Und dann
kriegt das Baby die Flasche.

flasche⁻

Baby kriegt dann die Flasche.

(15) K III (21;3/1,14)

(nimmt sich den Ball,
wirft ihn zu Si)

balla[`]
mone[`] (schaut P und
Ma an)

B.3. Attributive Sequenzen

SIMONE

(17) S I (19;3/1,008)

(sieht Ma mit dem Milch-
topf, streckt ihm die
Tasse entgegen und will
Milch haben)

milch[`] (Ausruf)

Ma: (Will S Milch in die Tasse
gießen)

Oh, des is aber M: Mhm!
zu heiß, du! Jaja!
(zu M)

Ich hol gleich noch
die andere her!

heiß⁻ (hoch)

Zu heiß, ne?

(18) S I (19;3/1,008)

namnam[`]

M: Mhm.

heiß[`] (betont)
(zeigt M den
Löffel mit Brei)

Is heiß. Mama pustet.
(bläst drauf)

(19) S II (21;2/1,09)

kaffee`(betont)
(berührt M's
Kaffee)

heiß'

M: Des is Mamas Kaffee. Nich?
Ja, der is ganz heiß. Mama
tut noch 'n bißchen Milch
in den Kaffee. (tut sich
Milch in den Kaffee)

(20) S II (21;2/1,09)

(bringt eine große
Flasche mit Spülmittel,
versucht sie hochzuhe-
ben, schafft es nicht)

schwer` (Ausruf)

trage'

klein'

baby'

Ma: 's is zu schwer. Ne? Viel
zu schwer für dich, Simone.

's is viel zu schwer für
dich. 's kannst du noch
nicht tragen.

's kannst du noch nicht tragen.
Biste noch zu klein.

Bist ja noch fast ein klei-
nes Baby.

KERSTIN

(21) K 0,9 (18/1,23)

namnam`++ (laut)
gu`(=gut) (kommt aus
dem Flur, ißt die
Waffel)

M: (gibt K eine Waffel)

(22) K 0,9 (18/1,23)

heiß' (hockt sich vor
den Eimer mit
Wasser)

M: Brauchste Wasser? Hm?
(K rennt aus der Küche)

heiß` (kommt zurück)
wasser heiß` (taucht
(ihre Hand wie-
der ins Wasser)

(23) K I,1 (19;1/1,17)
(gibt P ein Stückchen
vom Plätzchen)

gut...beiß' (fingert
an dem Plätz-
chen herum)

P: Danke.

Komm! Wir machen noch'n
Stückchen ab.

(24) K I,1 (19;1/1,17)
(sitzt vor dem Putz-
eimer, hält ihre Hände
an den Rang des Eimers)

hasse' (=Wasser)
isse heiß'

M: Guck ma, wie dreckig das
Wasser is. Vom Ruß.

B.4. Objective Sequenzen

SIMONE

(23) S 0,8 (18;3/1,00)
(nimmt eine Puppe, die
am Kopf kaputt ist)
(babbelt auf "heil")
puppa' (babbelt) heil'

M: Puppa is - Puppa is doch
kaputt.

puppa'+
(babbelt)
butt'
butt'
butt'
puppe'+

Is kaputt, die Puppa. Gucke
mal! Der Kopf is ab!

(24) S I,2 (20;2/1,06)
eier' (holt sich ein
Steckei vom Regal)

M: Ja guck mal.

(das Steckei klappt
auf, die anderen
Hälften fallen raus)

putt'

Och sind die alle schon auf-
gegangen.

Sind kaputt. Nich? Hm?
Guckste, die sind alle
runtergefallen.

(25) S II (21;2/1,09)

eier⁻ ++ (drängend)
(schaut zu M hin)
los

ei⁻
fertig⁻

M: Ja warte!
Gleich geht's los!

Gleich ist das Ei fertig.

Gleich ist das Ei fertig.
Erst muß mal die Butter
heiß werden.

(26) S II (21;2/1,09)

fertig⁻

eier⁻

Ma: Wird gleich fertig, Simone

M: Mußt 'n Moment warten! Nich?

KERSTIN

(27) K 0,9 (18/1,23)

(holt wieder den
Puppenwagen, schiebt
ihn zu Ma und M)
auto⁺

Ma: Das ist dein Auto. Das is -

M: Wo hast denn dein Rad?

Ma: Och, gucke mal, das Rad ist
weggefallen. Schau mal!

(hebt das Rad auf, gibt es K)

da⁻
ab[^] (zeigt auf die
Stelle, wo das Rad
fehlt)

(28) K II,1 (21/1,24)

(holt eine lange
dünne Puppe)
puppa⁺ (betont)

Ma: Oh, die is aber schlank.

aua[^]

Aua? Wo ist aua?

(zeigt auf die
langen Füße)

(Die Puppe hat an den Füßen
ein kleines Loch)

aua[^] (bedauernd)

M: Ja, die hat aua, die hat ein
Loch da drin. (lacht)

(29) K III (21;3/1,14)

pap⁻ (=Kugelschreiber)
(nimmt den Kugel-
schreiber und
malt damit)

(betrachtet den Kugel-
schreiber vorne)

putt putt['] (=kaputt)
(zu Ma)

M: Nee, 's nicht kaputt.

Ma: 's geht doch wieder.

B.5. Recurrence Sequenzen

SIMONE

(30) S I,2 (20;2/1,06)

bila[`]

M: Hm? Haste schon wieder Bär-
chen gefunden? Nich? Mama hat
noch welche gefunden gehabt.
Die hab ich dir gestern abend
- hab ich se dir vorenthalten.
Nich?

mehr⁻ (klagend)

Ja. Du jetzt hab ich keine
mehr.

(31) S I,3 (20;3/1,04)

(setzt eine weitere
Puppe in den Wagen)
(Anstrengungslaute)

mehr⁺ (laut)

puppa[`]

M: Ham wir noch mehr Puppas?

(32) S II (21;2/1,09)

(nimmt eine Puppe wieder
unter der Decke hervor
und legt sie zu den an-
deren auf das Kopfkissen)

mehr[']

puppa⁻ (holt die Puppen,
die sie unter die
Bettdecke gelegt
hatte, und die auf
den Boden gefallen
sind)

B.6. Repetition Sequenzen

SIMONE

(33) S 0,7 (18;2/1,00)

(hat viele Gegenstände
ins Waschbecken
reingeworfen)

da`

M: Rein damit.

nom`

/upa/`

(versucht Zahnpasta
und Zahnbürste rein-
zustecken, gibt es M)

(macht es für S)

(34) S 0,11 (19;2/1,01)

(dreht am Schalter,
die Flamme wird
kleiner)

ab`

noma` +

M: Nochmal an! So, mach mal aus!

(dreht das Gas aus)

ab`

(35) S I (19;3/1,008)

Die Kerze erlischt)

noma` (streckt die
Hand nach M aus)

M: Nochmal. Ne?

(quengelt)

heiß` (gedehnt) (noch
bevor das Streich-
holz entzündet
wird)

(nimmt ein Streichholz,
zündet es an)

(will blasen)

Nee, noch nicht! Erst mal die
Kerze anmachen. (entzündet
den Docht) Jetzt darfst du
hier ausblasen.

lala`

Nein, nicht den Lala dran!
(an die Kerze)

(36) S I (19;3/1,008)

(blast erst das Streich-
holz, dann die Kerze aus)
heiß + (Klagelaute)

noma'

M: Nochmal?

(zündet erneut ein Streich-
holz an)

(bläst prustend)
lala' (steckt ihren Schnul-
ler in die Flamme)

Nee, nicht mit dem Lala!
Der Lala geht kaputt.

(37) S I (19;3/1,008)

noma'

M: Setz dich drauf! Und dann
machen wir "Hoppe hoppe
Reiter".

(setzt sich wieder
auf das Stühlchen)

Los, und hoppe hoppe hoppe!

((macht offensichtlich
nicht richtig mit))

Och, du bist doch 'n fauler
Sack.

hoppe hopp (versucht
zu hopsen)

Hoppe! Hier so! Und dann
macht der Reiter?
Plillumms! Plumms!

(38) S I (19;3/1,008)

noma'
(sitzt wieder auf
dem Stühlchen)
hoppe hoppe reiter'

(39) S I (19;3/1,008)

(möchte wieder auf
die Mauer)

noma'
lauf lauf'

M: (stellt S auf die Mauer)

B.7. Demonstrative/Appearance/Existence Sequenzen

SIMONE

(40) S 0,2 (17;2/1,00)

da (zeigt auf Manne-
quins im Katalog)

M: Da is das Baby. (zeigt auf
Mannequins) Da is das Baby.
Das. Da.

baby` (zeigt ebenfalls
auf das Baby)

Baby. Baby?

(41) S 0,7 (18;2/1,00)

da`
teddy` (holt sich einen
kleinen Teddy)

(42) S 0,9 (19/1,013)

Ma: Und wo ist - wo ist Mamas
Mund?

hier` (berührt Ma's
Mund)

Und wo ist Marias Mund?

mu` (berührt M's Mund)

Und wo ist Maxe's Mund?

KERSTIN

(43) K 0,1 (14;3/1,00)

(M zeigt auf eine Puppe)

M: Guck mal...da, Puppa! Puppa!

biba` (=puppa)
(aufgeregt)

da`...balpa` (spielt
mit der Puppe)

(44) K 0,1 (14;3/1,00)

(spielt mit der
Illustrierten)

da`
baby`

M: Baby, ja.

- (45) K I,2 (19;3/1,07)
balla (jauchzt)
(kehrt in das
Wohnzimmer zu-
rück mit dem
zweiten Pompom
ihres Kragens)
balla
hier
- H: Ach, da is ja der zweite.

B.8. Disappearance Sequenzen

SIMONE

- (46) S II (21;2/1,09)
- Ma: Wo is denn der Waggon,
Simone?
- gon + (=Waggon)
(legt ein Bau-
klötzchen in
einen Waggon
- Ja.
- gong (=Waggon)
...weg (weinerlich)
- Was is denn weg?
- weg (schaut durch
die Gegend nach
einem anderen
Waggon)
- M: Ja, müssen wir'n bißchen
suchen. Wo issen der? Nah,
nah, nah. (bückt sich)
- (47) S II (21;2/1,09)
- weg
laia (klagend) (hat den
Schnuller in der
Mütze versteckt
und schaut M an)
- M: Mal sehn, wo de'n versteckt
hast?

B.9. Nonexistence Sequenzen

SIMONE

(48) S 0,9 (19/1,013)

(holt sich das leere
Teeglas vom Tisch,
versucht den Rest zu
trinken)
milch⁻+

(bringt Ma das
leere Glas)

alla[´]

M: Die is alle.

Ma: Is nichts mehr drin?

Is alle, ja.

(49) S 0,11 (19;2/1,01)

ab⁻
alle⁻+

M: Jetzt sind se alle rausge-
fallen, die Streichhölzer.

(50) S I (19;3/1,008)

(holt sich das
Bonbon aus dem
Papier)
bombom⁻+

alle⁻ (zeigt aufs
Papier)

bier[´] (=Papier)

M: Was is'n das? Sag mal!

Bombom. Das is'n Bombom.

Jetzt is alle. Hier is im
Papier nix mehr drinne.

(51) S II (21;2/1,09)

(steht am Rand der
Wanne, schaut M zu)

büchse⁻ alle⁻ (klagend)

M: (schüttet Waschpulver in
die Badewanne)
So. So. Die Büchse is leer.

KERSTIN

(52) K 0,6 (17/1,03)

(holt eine leere Kartoffelchiphülle aus einer großen Vase)
namna` (=Essen)

alla` (leise)

V: Alla, alla, Schatz.

Alla, ja.

(53) K I,1 (20;1/1,06)

bibi` (emphatisch)
(sieht vor dem Fenster einen Vogel)

bibi`

(babbelt auf "bibi")
(mit hoher Stimme)

(zeigt aus dem Fenster)

alla` (schaut zu P)

bibi`

M: Bibi.

Jetzt is er weg. P: Ja, weg.

Komm her!

P: Bibi is alla.

M: Huhn. (rufend)

alla` (zum Fenster hinaus) (K und M schauen zum Fenster hinaus)

(54) K II (21;2/1,09)

des` (bringt ein Stück Seife)

alla` (Ausruf)

(gibt P eine leere Seifenschachtel)

P: Alla.

B.10. Negations Sequenzen

SIMONE

(55) S II

saft` (nimmt ihre
Flasche zum Mund)
nein` (stellt ihre
Flasche auf den
Tisch)
schmeckt` (zu M, zuckt
mit den
Schultern)

M: Schmeckt nich? Schmeckt nich?
Ne?

(56) S 0,2 (17;2/1,00)

butt`++
nee`
nee`

M: Is kaputt?
Nein, is nich kaputt, nich?
Nein. Is nich kaputt.

(57) S I (19;3/1,008)

ab` (versucht, den
Waggon wegzumachen)
aus`+ (hoch)

M: Na, das is ja furchtbar,
daß das nich alleine abgeht.
Ab!

nein (überschlagende
Stimme)

Nein!

(58) S I (19;3/1,008)

runter` (steigt wieder
aus ihrem Stuhl)
drauf`
(klagt)
(keucht)
geht nich` (angestrengt)
(keucht)

(59) S I,1 (20;1/1,06)

M: Simone! Nein, das darfst
du nicht!

da`+nich`

(60) S I,2 (20;2/1,06)

deckel (singend) (spielt
mit der Zahnpasta,
hat den Deckel in
der Hand und ver-
sucht, ihn auf die
Tube draufzumachen)

geht nich⁻
geht nich⁻
geht nich⁻

M: Geht nich zu? Geht nich zu?

(61) S II (21;2/1,09)

saft['] (nimmt ihren
Saft)

Ma: Saft. Oh, den schüttelste
jetzt! Ne? is der Saft gut?

nein⁻

KERSTIN

(62) K III

M: Setz es in' Wagen! Ja?
S' Häschen in'n Wagen setzen!

puppa[`]
nein⁻ (geht in
Weinen über)

....nich in'n Wagen setzen!
(setzt das Häschen in den
Puppenwagen)

nein

(63) K III (21;3/1,14)

heia^{`++++} (nimmt den
Hasen aus dem
Puppenwagen,
stupst in dann
wieder hinein)

nein^{`+} (nimmt den Hasen
wieder aus dem
Puppenwagen heraus)

(64) K III (21;3/1,14)

(will Kakao haben)

M: Nein.

doch (weinerlich)
gau⁻ (=Kakao)

Nein!

Literaturverzeichnis

- Anders K. (1975), Zum Erwerb der Negation. Examensarbeit, Universität Frankfurt.
- Anderson E.S. (1977), Bibliography. In: Snow C.E./ Ferguson C.A. (Hg.), Talking to Children: Input and Acquisition. Cambridge. S. 357 - 369.
- Antinucci F./Parisi D. (1973), Early language acquisition: A model and some data. In: Ferguson C.A./ Slobin D.J. (Hg.), Studies of Child Language Development. New York. S. 607 - 618.
- Bates E./Camaioni L./Volterra V. (1976), Sensorimotor Performatives. IN: Bates E., Language and Context: The Acquisition of Pragmatics. New York. S. 49 - 71.
- Bellugi U./Brown R. (Hg.) (1964), The Acquisition of Language. Chicago.
- Berko Gleason J./Weintraub S. (1978), Input Language and the Acquisition of Communicative Competence. In: Nelson Ke. (Hg.), Children's Language. Vol. 1. New York. S. 171 - 222.
- Bever T.G. (1970), The cognitive basis for linguistic structures. In: Hayes J.R. (Hg.), Cognition and the Development of Language. New York. S. 279 - 352.
- Bloom L. (1970), Language Development: Form and Function in Emerging Grammars. Cambridge, Mass.
- Bloom L. (1971), Why not pivot grammar? In: Journal of Speech and Hearing Disorders 36, S. 40 - 50.
- Bloom L. (1973), One Word at a Time: The use of single word utterances before syntax. The Hague.
- Bloom L./Hood L./Lightbown P. (1974), Imitation in Language Development: If, When and Why. In: Cognitive Psychology 6, S. 380 - 420.

Bloom L./Lightbown P./Hood L. (1975), Structure and Variation in Child Language. Monographs of the Society for Research in Child Development 40, No. 2.

Bloom L./Rocissano L./Hood L. (1976), Adult-child Discourse: Developmental Interaction between Information Processing and Linguistic Knowledge. In: Cognitive Psychology 8, S. 521 - 552.

Bloomfield L. (1933), Language. New York.

Blount B.G. (1977), Ethnography and caretaker-child interaction. In: Snow C.E./Ferguson C.A. (Hg.), Talking to Children: Input and Acquisition. Cambridge. S. 297 - 308.

Blount B.G./Padgug E.J. (1976), Mother and father speech: Distribution of parental speech features in English and Spanish. In: Papers and Reports Child Language Development 12, S. 47 - 59.

Bower T.G.R. (1965), The determinants of perceptual unity in infancy. In: Psychonomic Science 3, S. 323 - 324.

Bower T.G.R. (1966), The visual world of infants. In: Scientific American 215, S. 80 - 92.

Bower T.G.R. (1967), Phenomenal identity and form perception in infants. In: Perception and Psychophysics 2, S. 74 - 76.

Bower T.G.R. (1971), The object in the world of the infant. In: Scientific American 225, S. 30 - 38.

Bowerman M. (1973), Early Syntactic Development: A Cross-Linguistic Study with Special Reference to Finnish. London

Bowerman M. (1976), Semantic Factors in the Acquisition of Rules for Word Use and Sentence Construction. In: Morehead D.M./Morehead A.E. (Hgs.), Normal and Deficient Child Language. Baltimore. S. 99 - 179.

- Bowerman M. (1978), The acquisition of word meaning: An investigation of some current conflicts. In: Waterson N./Snow C. (Hgs.), The Development of Communication. New York.
- Braine M.D.S. (1963), The Ontogeny of English Phrase Structure. In: Ferguson C.A./Slobin D.J. (Hg.), Studies of child language development. New York, 1970. S. 407 - 429.
- Braine M.D.S. (1976), Children's First Word Combinations. Monographs of the Society for Research in Child Development 41, No. 1.
- Braunwald S.R. (1978), Context, Word and Meaning: Toward a Communicational Analysis of Lexical Acquisition. In: Lock A. (Hg.), Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language. London. S. 485 - 527.
- Broen P.A. (1972), The Verbal Environment of the Language-Learning Child. American Speech and Hearing Association Monographs 17.
- Brown R. (1973), A First Language. The Early Stages. Cambridge, Mass.
- Brown R./Bellugi U. (1964), Three processes in the child's acquisition of syntax. In: Lenneberg E.H. (Hg.), New Directions in the Study of Language. Cambridge, Mass. S. 131 - 162.
- Brown R./Cazden C./Bellugi U. (1968), The Child's Grammar from I to III. In: Ferguson C.A./Slobin D.J. (Hg.), Studies of Child Language Development. New York 1973. S. 295 - 333.
- Brown R./Fraser C. (1964), The Acquisition of Syntax. In: Bellugi U./Brown R. (Hg.), The Acquisition of Language. Chicago. S. 43 - 78.
- Bruner J.S. (1974), From communication to language - A psychological perspective. In: Cognition 3, S. 255 - 287.
- Bruner J.S. (1975), The ontogenesis of speech acts. In: Journal of Child Language 2, S. 1 - 19.

- Bruner J.S. (1978), The Role of Dialogue in Language Acquisition. In: Sinclair A./Jarvella R.J./Levelt W.J.M. (Hg.), The Child's Conception of Language. Berlin. S. 241 - 255
- Bruner J.S. (ms.), Chapter 5. Reference. unpubl. Manuskript.
- Carey S. (1978), The child as word learner. In: Halle M./Bresnon J./Miller G.A. (Hg.), Linguistic Theory and Psychological Reality. Cambridge, Mass.
- Cazden C.B. (1965), Environmental assistance to the child's acquisition of grammar. Unpubl. Diss. Harvard.
- Cazden C.B. (1972), Child Language and Education. New York.
- Chomsky N. (1965), Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.
- Chomsky N. (1972), Studies on Semantics in Generative Grammar. The Hague.
- Clahsen H. (1980), Variation in der frühkindlichen Sprachentwicklung. In: Wuppertaler Arbeitspapiere zur Sprachwissenschaft 3, S. 55 - 83.
- Clark E. (1973), What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. In: Moore T.M. (Hg.), Cognitive Development and the Acquisition of Language. New York. S. 65 - 110.
- Clark H./Clark E. (1977), Psychology and Language. New York
- Clark R. (1977), What's the use of imitation? In: Journal of Child Language 4, S. 341 - 358.
- Cross T.G. (1975), Some Relationships between Motherese and Linguistic Level in Accelerated Children. In: Papers and Reports on Child Language Development 10, S. 117 - 135.

- Cross T.G. (1977), Mother's speech adjustment: the contributions of selected child listeners variables. In: Snow C.E./Ferguson C.A. (Hg.), Talking to Children: Input and Acquisition. Cambridge. S. 151 - 188.
- Cross T.G. (1978), Mothers' Speech and its Association with Rate of Linguistic Development in Young Children. In: Waterson N./Snow C. (Hg.), The Development of Communication. New York. S. 199 - 216.
- de Villiers J.G./de Villiers P.A. (1978), Language Acquisition. Cambridge, Mass.
- Dore J. (1975), Holophrases, speechacts and language universals. In: Journal of Child Language 2, S. 21 - 40.
- Edwards D. (1973), Sensory-motor intelligence and semantic relations in early child grammar. In: Cognition 2, S. 395 - 434.
- Ervin S. (1964), Imitation and structural change in children's language. In: Lenneberg E.H. (Hg.), New Directions in the Study of Language. Cambridge, Mass. S. 163 - 189.
- Ervin-Tripp S. (1977), From Conversation to Syntax. In: Papers and Reports on Child Language Development 13, S. K 1 - 21.
- Ferguson C.A. (1975), Baby talk as a simplified register. In: Papers and Reports on Child Language Development 9, S. 1 - 27.
- Ferguson C.A./Slobin D.J. (Hg.) (1973), Studies of Child Language Development. New York.
- Fillmore C. (1968), The Case for Case. In: Bach E./Harms T.H. (Hg.), Universals in Linguistic Theory. London.

- Folger J.P./Chapman R.S. (1978), A pragmatic analysis of spontaneous imitations. In: Journal of Child Language 5, S. 25 - 38.
- Gelman R./Shatz M. (1977), Appropriate Speech Adjustments: The Operation of Conversational Constraints on Talk to Two-Year-Olds. In: Lewis M./Rosenblum L.A. (Hg.), Interaction, Conversation, and the Development of Language. New York. S. 27 - 61.
- Greenfield P.M. (1978), How much is one word? In: Journal of Child Language 5, S. 347 - 352.
- Greenfield P.M./Smith J.H. (1976), The Structure of Communication in Early Language Development. New York.
- Greenfield P.M./Zukow P.G. (1978), Why Do Children Say What They Say When They Say It?: An Experimental Approach to the Psychogenesis of Presupposition. In: Nelson Ke. (Hg.), Children's Language. Vol. 1. New York. S. 287 - 336
- Halliday M.A.K. (1975), Learning how to Mean - Explorations in the Development of Language. London.
- Hamilton M.L./Stewart D.M. (1977), Peer Models and Language Acquisition. In: Merrill-Palmer Quarterly 23, S. 45 - 55.
- Harris Z. (1951), Structural Linguistics. Chicago.
- Ingram D. (1971), Transitivity in child language. In: Language 47, S. 888 - 910.
- Keenan E.O. (1977), Making it Last: Repetition in Children's Discourse. In: Ervin-Tripp S./ Mitchell-Kernan C. (Hg.), Child Discourse. New York. S. 125 - 138.
- Keenan E.O./Schieffelin B.B. (1976), Topic as a discourse notion: A Study of topic in the conversations of children and adults. In: Li C.N. (Hg.), Subject and Topic. New York. S. 335 - 593.

- Kemp J./Dale P. (1973), Spontaneous imitation and free speech: A developmental comparison. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Philadelphia.
- Klein W. (1977), Wo ist hier? Präliminarien zu einer Untersuchung der lokalen Deixis. Mimeo, MPG Nijmegen.
- Lamb M.E. (1977), A Re-Examination of the Infant Social World. In: Human Development 20, S. 65 - 85.
- Leuninger H. (1979), Reflexionen über die Universalgrammatik. Frankfurt/M.
- Lewis M./Rosenblum L.A. (Hg.) (1977), Interaction, Conversation, and the Development of Language. New York.
- Lieven E.V.M. (1978), Conversations Between Mothers and Young Children: Individual Differences and their possible implication for the study of language learning. In: Waterson H./Snow C. (Hg.), The Development of Communication. London.
- Mc Neill D. (1970), The Acquisition of Language. New York.
- Mc Neill D. (1966), Developmental Psycholinguistics. In: Smith F./Miller G.A. (Hg.), The Genesis of Language. Cambridge, Mass. S. 15 - 84.
- Mc Neill D. (1970), The Acquisition of Language. New York.
- Mc Neill D. (1974), Semiotic extension. Paper presented at the Loyola Symposium on Cognition. Chicago.
- × Mc Tear M. ^{Mc Tear} (~~to appear~~), Repetition in Child Language: Imitation or Creating? In: Campell R.N./Smith P.T. (Hg.), Recent Advances in Psycholinguistics. Vol. I.

- Menyuk P./Bernholtz N. (1969), Prosodic features and children's language production. In: Quarterly Progress Report No. 93, M.I.T. Research Laboratory of Electronics. Cambridge, Mass. S. 216 - 219.
- Miller M. (1976), Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung. Stuttgart.
- Miller M. (1980), Sprachliche Sozialisation. In: Hurrelmann/Klich (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim. S. 649 - 668.
- Miller M./Anders K. (1977), Zur Entwicklung von Wo-Fragen und Antworten in der frühen Kindersprache. Vortrag auf dem XII. Internationalen Linguisten-Kongress in Wien.
- Miller M./Weissenborn J. (1979), Pragmatische Voraussetzungen für den Erwerb lokaler Referenz. In: Martens K. (Hg.), Kindliche Kommunikation: Theoretische Perspektiven, empirische Analysen, methodologische Grundlagen. Frankfurt. S. 61 - 75.
- Miller W./Ervin S. (1964, The Development of Grammar in Child Language. In: Bellugi U./Brown R. (Hg.), The Acquisition of Language. Chicago. S. 9 - 34.
- Miyamoto J. (1973), Imitation and the Learning of Grammatical Rules. In: Chicago Linguistic Society Papers 9, S. 398 - 409.
- Moerk E.L. (1977), Processes and Products of Imitation: Additional Evidence That Imitation Is Progressive. In: Journal of Psycholinguistic Research 6, S. 187 - 202.
- Müller F. (im Druck), Zur Anwendung von Kasusbegriffen in der Spracherwerbtheorie.
- Nelson Ka. (1973), Structure and Strategy in Learning to Talk. Monographs of the Society for Research in Child Language Development 38, No. 1 - 2.

- Nelson Ka. (1977), The Conceptual Basis for Naming. In: Macnamara J. (Hg.), Language Learning and Thought. New York. S. 117 - 136.
- Nelson Ke. (1977), Facilitating children's Syntax Acquisition. In: Developmental Psychology 13. S. 101 - 107.
- Nelson Ke./Carskaddon G./Bonvillian J.D. (1973), Syntax acquisition: Impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child. In: Child Development 44, S. 497 - 504.
- Newport E.L. (1977), Motherese: The Speech of Mothers to Young Children. In: Castellan J.H./Pisoni D.B./Potts G.R. (Hg.), Cognitive Theory. Vol. 2. Hillsdale. S. 177 - 217.
- Newport E.L./Gleitmann L.R./Gleitmann H. (1975), A study of mothers' speech and child language acquisition. In: Papers and Reports on Child Language Development 10. S. 111 - 116.
- Newport E.L./Gleitmann H./Gleitman L.R. (1977), Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. In: Snow C.E./Ferguson C.A. (Hg.), Talking to Children: Input and Acquisition. Cambridge. S. 109 - 149.
- Nicolich L. Mc Cune/Raph J.B. (1978), Imitative Language and Symbolic Maturity in the Single-Word Period. In: Journal of Psycholinguistic Research 7, S. 401 - 417,
- Ninio A./Bruner J. (1978), The Achievement and Antecedents of Labelling. In: Journal of Child Language 5, S. 1 - 15.
- Ochs, E./Schieffelin B./Platt M. (1979), Propositions across Utterances and Speakers. In: Ochs E./Schieffelin B. (Hg.), Developmental Pragmatics. New York. S. 251 - 268.

- Oeverman U./Allert T./Gripp H./Kronau E./Krambeck J./
Schröder-Caesar E./Schütze Y. (1976),
Beobachtungen zur Struktur der sozialisatori-
schen Interaktion. Theoretische und methodo-
logische Fragen der Sozialisationsforschung.
In: Auwärter M./Kirsch E./Schroter K. (Hg.),
Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität.
Frankfurt, S. 371 - 403.
- Park T.Z. (1970), The acquisition of German syntax.
Universität Bern, mimeo.
- Park T.Z. (1974), A study of German language development.
Universität Bern, mimeo.
- Pawlby S.J. (1977), Imitative Interaction. In:
Schaffer H.R. (Hg.), Studies in Mother-
Infant Interaction. London. S. 201 - 224.
- Piaget J. (1950), Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde.
dt. Übers. Stuttgart 1974.
- Piaget J. (1959), Nachahmung, Spiel und Traum.
dt. Übers. Stuttgart 1969.
- Postal P.M. (1971), On the Surface Verb "Remind".
In: Fillmore C.J./Langendoen D.T. (Hg.),
Studies in Linguistic Semantics. New York.
S. 181 - 272.
- Rodd L./Braine M. (1970), Children's Imitations of
Syntactic Constructions as a Measure of
Linguistic Competence. In: Journal of
Verbal Learning and Verbal Behavior 10,
S. 430 - 433.
- Rodgon M.M. (1976), Single-word usage, cognitive
development, and the beginnings of
combinatorial speech: A study of ten
English-speaking children. London
- Ryan J. (1973), Interpretation and Imitation in Early
Language Development. In: Hinde R.A./
Stevenson-Hinde J. (Hg.), Constraints
on Learning. London. S. 427 - 443.

- Sachs J./Brown Rt./Salerno R.A. (1976), Adult's speech to children. In: Raffler-Engel W.v./Lebrun Y. (Hg.), Baby talk and infant speech. Lisse.
- Schaffer H.R. (Hg.) (1977), Studies in Mother-Infant Interaction. London.
- Schlesinger J.M. (1974), Relational concepts underlying language. In: Schiefelbusch R.L./Lloyd L.L. (Hg.), Language Perspectives - Acquisition, Retardation, and Intervention. London. S. 129 - 151.
- Scollon R. (1976), Conversations with a One Year Old. Hawaii.
- Seitz S./Stewart C. (1975), Imitations and Expansions: Some Developmental Aspects of Mother-Child Communications. In: Developmental Psychology 11, S. 763 - 768.
- Shatz M./Gelman R. (1973), The Development of Communication Skills: Modifications in the Speech of Young Children as a Function of Listener. Monographs of the Society for Research in Child Development 38, No. 5.
- Shipley E./Smith C./Gleitman L. (1969), A study of the acquisition of language: Free response to commands. In: Language 45, S. 322 - 342.
- Sinclair H. (1970), The transition from sensori-motor behavior to symbolic activity. In: Interchange 1, S. 119 - 126.
- Slobin D.J. (1968), Imitation and Grammatical Development in Children. In: Endler N./Boulter L./Osser H. (Hg.), Contemporary Issues in Developmental Psychology. New York. S. 437 - 443.
- Slobin D.J. (1970), Universals of grammatical development in children. In: Flores d'Arcais/W.J.M. Levelt (Hg.), Advances in Psycholinguistics. Amsterdam. S. 174 - 186.

- Slobin D.J. (Hg.) (1971), *The Ontogenesis of Grammar*.
New York.
- Smith F./Miller G.A. (Hg.) (1966), *The Genesis of
Language*. Cambridge, Mass.
- Snow C.E. (1972), *Mother's Speech to Children Learning
Language*. In: *Child Development* 43, S. 549 - 565.
- Snow C.E. (1977), *Mothers' speech research: from input
to interaction*. In: Snow C.E./Ferguson C.A.
(Hg.), *Talking to Children: Input and
Acquisition*. Cambridge. S. 31 - 49.
- Snow C.E./Arlman-Rupp A./Hassing Y./Jobse J./Joorsten J./
Vorster J. (1976), *Mother's Speech in Three
Social Classes*. In: *Journal of Psycholinguistic
Research* 5, S. 1 - 20.
- Snow C.E./Ferguson C.A. (Hg.) (1977), *Talking to Children:
Input and Acquisition*. Cambridge.
- Stern C./Stern W. (1907), *Die Kindersprache -
Neu aufgelegt bei der Wiss. Buchges.
Darmstadt 1975*.
- Stewart D.M./Hamilton M.L. (1976), *Imitation as a
Learning Strategy in the Acquisition of
Vocabulary*. In: *Journal of Experimental
Child Psychology* 21, S. 380 - 392.
- Tonkova-Yampol 'skaya R.V. (1973), *Development of Speech
Intonation in Infants during the First Two
Years of Life*. In: Ferguson C.A./Slobin D.J.
(Hg.), *Studies of Child Language Development*.
New York. S. 128 - 138.
- Wells G. (1974), *Learning to code experience through
language*. In: *Journal of Child Language* 1,
S. 243 - 269.
- Werner H./Kaplan B. (1963), *Symbol Formation*. New York.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Veröffentlichungen (Stand Mai 1982)
Reihe: Materialien aus der Bildungsforschung

- 1 Christof Conrad
Schulsysteme im quantitativen Vergleich – Hamburg und Westberlin.
Statistische Indikatoren für Demokratisierung und Modernisierung im Schulwesen.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1972. DM 10,—
- 2 Christiane Bierbaum
Die schwedische Schuldemokratie.
Ein Modell für die Schulreform in der Bundesrepublik? Ein Bericht über Hintergründe,
Verlauf und Ergebnisse der Demokratisierung der Schule in Schweden.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
1975. DM 10,—
- 3 Frank Braun, Detlef Glowka, Klaus-Dieter Mende, Peter Müller, Helga Thomas,
Jürgen Zimmer
Schulreform und Gesellschaft.
Vergleichende Studie über die gesellschaftlichen Bedingungen von Schulreformen in
sieben europäischen Ländern. Teil I und Teil II.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1975.
(Dieser Band ist über den Klett-Verlag, Stuttgart, zu beziehen.)
- 4 Heinrich Meulemann
Wortbedeutungsverständnis und Wortbedeutungsexplikation.
Eine empirische Analyse zweier Aspekte des Sprachverhaltens und ihrer sozialen
Determinanten im Rahmen der Theorie der linguistischen Codes. Teil I und Teil II.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1976. DM 33,—
- 5 Helga Gripp
Zur Struktur ehelicher Interaktion.
Determinanten der Genese pathologischer Kommunikationsformen in der Ehe und
ihre Behandlung in der Therapie. Eine Fallanalyse.
Zweite Auflage.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1978. DM 22,—
- 6 Helmut Köhler
Daten zur Situation der Hauptschule in Berlin (West).
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1976. DM 6,—
- 7 Yvonne Schütze
Innerfamiliäre Kommunikation und kindliche Psyche.
Eine exemplarische Analyse der Kommunikations- und Rollenstruktur zweier
Familien.
Zweite, korrigierte Auflage.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1978. DM 27,—
- 8 Helmut Köhler
Quellen der Bildungsstatistik.
Eine kommentierte Zusammenstellung statistischer Veröffentlichungen.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 8,—
- 9 Ulrich W. Bamberg
Leistungsbezogene Persönlichkeitsmerkmale gelernter Maschinenschlosser.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 10,—
- 10 Peter Siewert und Helmut Köhler
Grundschulfinanzierung und Grundschulpolitik.
Aufgaben und Lastenverteilung im Primarbereich.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 8,—

- 11 Barbara Hegelheimer
Berufsqualifikation und Berufschancen von Frauen in der Bundesrepublik Deutschland.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 14,—
- 12 Wolfgang Lempert
Untersuchungen zum Sozialisationspotential gesellschaftlicher Arbeit.
Ein Bericht.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 11,—
- 13 Helmut Köhler
Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952 bis 1975.
Ein Indikator für die Entwicklung des Bildungswesens.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1978. DM 10,—
- 14 Wolfgang Lempert, Ernst Hoff, Lothar Lappe
Konzeptionen zur Analyse der Sozialisation durch Arbeit.
Theoretische Vorstudien für eine empirische Untersuchung.
Zweite Auflage.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1980. DM 44,—
- 15 Marianne Müller-Brettel
Die Diskussion der Arbeitslehre 1964–1979.
Eine annotierte Bibliographie.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1979. DM 8,—
- 16 Klaus Stanjek
Die Entwicklung des menschlichen Besitzverhaltens.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1980. DM 13,—
- 17 Claudia von Grote
Die Bedeutung der soziolinguistischen Kodes für die kommunikativen Fähigkeiten eines Sprechers.
Eine empirische Analyse der objektiven Kommunikationseffizienz schichtenspezifischer Sprechweisen in variierenden situativen Kontexten.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1980. DM 28,—
- 18 Ulf Homann
Die Diskussion der Schulpflichtzeitverlängerung in der Bundesrepublik Deutschland 1949 bis 1979.
Eine annotierte Bibliographie.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1981. DM 10,—
- 19 Helmut Köhler, Luitgard Trommer
Quellen der Bildungsstatistik auf Länder- und Gemeindeebene.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1981. DM 12,—
- 20 Wilke Thomssen
Verarbeitung von beruflichen und betrieblichen Erfahrungen.
Gruppendiskussionen mit Befragten der Maschinenschlosserstudie über ausgewählte Ergebnisse dieser Studie.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1981. DM 20,—
- 21 Karl Anders
Von Worten zur Syntax:
Spracherwerb im Dialog.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1982. DM 19,—