

**Institut für Bildungsforschung
in der Max-Planck-Gesellschaft**

18

Studien und Berichte

Ulrich Oevermann

Sprache und soziale Herkunft

**Ein Beitrag zur Analyse
schichtenspezifischer Soziali-
sationsprozesse und ihrer
Bedeutung für den Schulerfolg**

Berlin 1970

**Institut für Bildungsforschung
in der Max-Planck-Gesellschaft
zur Förderung der Wissenschaften e. V.**

Hellmut Becker
Friedrich Edding
Dietrich Goldschmidt
Saul B. Robinsohn

Studien und Berichte

In dieser Reihe veröffentlicht das Institut Beiträge zur Bildungsforschung,
die als Dokumentation oder Vorarbeit gedacht sind
oder aus technischen Gründen in der vorliegenden Form und nicht im Buchdruck erscheinen.
Bestellungen werden erbeten an die Redaktion des Instituts, 1 Berlin 31, Blissestraße 2,
bei gleichzeitiger Überweisung von 10,- DM
auf das Konto Nr. 91/588 der Sparkasse der Stadt Berlin West.
Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit der Zustimmung des Instituts gestattet.

D 30

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand in einer Zeit, in der im Gefolge der Diskussionen um die notwendigen Reformen unseres Bildungssystems die Analyse von Sozialisationsprozessen ein Hauptgegenstand auch der westdeutschen soziologischen Forschung wurde. Die Untersuchung der engeren Thematik – schichtenspezifische Sozialisationsbedingungen und ihr Einfluß auf das Sprachverhalten – ist daher in eine breitere Behandlung der mir damals wichtig erscheinenden Ergebnisse der Forschung zur Schichtenspezifität von Sozialisationsprozessen eingebettet. Die engere sozio-linguistische Fragestellung rückte in den Mittelpunkt, weil zum einen das im Sozialisationsprozeß erworbene schichtenspezifische Sprachverhalten ein bedeutsames Medium der die gesamte Persönlichkeitsentwicklung bestimmenden sozio-kulturellen Lernprozesse zu sein scheint und weil zum anderen psychologische Hypothesen zur Erklärung schichtenspezifischer Differenzen im Sprachverhalten, eines gleichwohl für die psychologische Betrachtung der Ontogenese zentralen Sachverhaltes, bei weitem nicht auszureichen scheinen.

Im ersten Teil wird versucht, in vier Abschnitten den Bezug der Untersuchung zur allgemeinen soziologischen Theorie und zur Bildungspolitik herzustellen, die Relevanz gerade der Formen des Sprachgebrauchs für die Analyse der schichtenspezifischen Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung anhand einschlägiger Forschungsergebnisse nachzuweisen, eine zusammenfassende Übersicht über die vorliegenden Forschungen zur Frage der schichtenspezifischen Formen des Sprachgebrauchs zu geben und theoretische Ansätze zur Erklärung dieses Sachverhalts zu diskutieren. Der zweite Teil besteht aus einem Bericht über eine vom Verfasser durchgeführte empirische Untersuchung dieses Sachverhalts bei 13jährigen deutschsprachigen Realschülern. Im dritten Teil schließlich wird versucht, auf dem Hintergrund der Untersuchungsergebnisse Gesichtspunkte für eine Präzisierung und Weiterentwicklung sozio-linguistischer Theorieansätze zu entfalten.

Den entscheidenden Anstoß zu dieser Untersuchung erhielt ich in einer längeren Diskussion mit Basil Bernstein im Winter 1964/65. Bernsteins Theorieansatz, auf den die Arbeit sich wesentlich stützt, hat inzwischen eine erstaunlich weite Verbreitung in der erziehungswissenschaftlichen Öffentlichkeit der Bundesrepublik erfahren und ist nicht ohne pädagogisch-praktische Konsequenzen geblieben. Inzwischen ist eine Reihe von Forschungen zu diesem Problem in Angriff genommen worden. Eine fast schon nicht mehr übersehbare Flut von Publikationen dokumentiert den raschen Fortschritt, der in der jüngsten Zeit auf diesem zuvor von der Soziologie wenig beachteten Gebiet stattgefunden hat. Die neueren Entwicklungen in der Linguistik und der sich auf sie stützenden Psycho-Linguistik sind daran nicht unbeteiligt.

Angesichts dieser Entwicklungen ist natürlich die erst jetzt erfolgende Veröffentlichung eines Manuskripts, das in seinen wesentlichen Teilen bereits Ende 1967 als Dissertation der Philosophischen Fakultät der Universität Frankfurt am Main vorgelegt wurde, nicht ganz unproblematisch, zumal die empirische Untersuchung schon 1965 durchgeführt wurde. Entscheidende Neuentwicklungen in der Untersuchungsmethodik haben erst nach dieser Zeit stattgefunden. Die nach 1967 erschienenen theoretischen und empirischen Arbeiten sind in der vorliegenden Fassung nicht mehr systematisch berücksichtigt worden. Lediglich in den dritten Teil, der umgearbeitet wurde, sind neuere Arbeiten einbezogen worden. Ohnehin kann die Untersuchung im Hinblick auf die Methodik und den Umfang des Erhebungsmaterials nur als exploratorisch gelten. Nur ein Teil des erhobenen Sprachmaterials ist in die vorliegende Analyse eingegangen, weil sich die linguistische Auswertung als außerordentlich zeitraubend erwies. Allgemeine Schlußfolgerungen sollten daher aus den Ergebnissen nur mit aller Vorsicht gezogen werden. – Die Ausführlichkeit, mit der Methoden und Ergebnisse berichtet worden sind, erklärt sich daraus, daß Arbeitsmaterial für ebenfalls auf diesem Gebiet arbeitende Kollegen – damals nur wenige – geliefert werden sollte.

Ohne die großzügige Hilfe vieler Personen hätte die Untersuchung nicht durchgeführt und das endgültige Manuskript nicht abgeschlossen werden können. Den Schulleitern und den Klassenlehrern des 7. Schuljahres an der Brüder-Grimm- und der Gerhard-Hauptmann-Schule in Frankfurt am Main möchte ich danken für ihre Kooperationsbereitschaft und Geduld. Professor W. Hilligen (damals Oberschulrat in Frankfurt am Main) hat in großzügiger Weise geholfen, für die Untersuchung geeignete Schulklassen zu finden. – Diplomsoziologin Heidi Munscheid bin ich zu großem Dank verpflichtet. Sie hat intensiv an allen Phasen der Untersuchung mitgearbeitet. Wertvolle theoretische und methodische Hinweise verdanke ich zahlreichen Diskussionen mit Kollegen und Freunden. – Ursula Hering und Heide Schneider haben geholfen, das Manuskript fertigzustellen und Termine einzuhalten. Die endgültige Redaktion der vorliegenden Fassung wurde im Institut für Bildungsforschung besorgt. Dr. Gottfried Pfeffer möchte ich sehr herzlich danken für die außergewöhnlich penible Durchsicht des Textes, Irmgard Hartig, M. A., für die der Literaturangaben. Ebenso gilt mein Dank Brigitte Frank, Angelika Neubauer und Renate Ulber, die das Manuskript für den Druck fertiggestellt und mit Sorgfalt korrigiert haben, sowie den Mitarbeitern der Druckerei des Instituts für Bildungsforschung, vor allem Dieter Schmidt und Winfried Weber, die sich um die drucktechnischen Probleme in besonderer Weise bemüht haben.

Berlin, im August 1970

Ulrich Oevermann

Inhaltsverzeichnis

1.	Schichtenspezifische Sozialisationsprozesse als Determinanten des Schulerfolges und die besondere Bedeutung der Sprachentwicklung des Kindes – eine Darstellung von Forschungsergebnissen und theoretischen Gesichtspunkten	1
1.0	Vorbemerkung	3
1.1	Der soziologisch-schichtungstheoretische und bildungspolitische Bezugsrahmen	6
1.2	Gründe für die schichtenspezifische Verteilung des Schulerfolgs – eine Übersicht	13
1.3	Spracherwerb und Sprachgebrauch in den verschiedenen sozialen Schichten – einige Forschungsergebnisse	19
1.4	Soziologische und sozialpsychologische Ansätze zur Erklärung des schichtenspezifischen Sprachgebrauchs	35
1.4.1	Sozialpsychologische Ad-hoc-Erklärungen	35
1.4.2	Bernsteins Theorie der linguistischen Kodes	38
2.	Eine empirische Untersuchung der Abhängigkeit des sprachlichen Ausdrucks von der sozialen Herkunft	47
2.0	Vorbemerkung	49
2.1	Die Anlage der Untersuchung	51
2.1.1	Hypothesen	51
2.1.2	Variablen	52
2.1.3	Meßverfahren	54
2.1.4	Durchführung der Erhebung	56
2.1.5	Methoden der Auswertung	58
2.1.6	Struktur der statistischen Analyse	59
2.1.7	Zur Einteilung der sozialen Schichten	59
2.2	Beschreibung der sozialen Merkmale der Untersuchungsgruppe einschließlich einer Analyse der schichtenspezifischen Auslese der Realschule	64
2.2.1	Sozial-strukturelle Merkmale der Untersuchungsgruppe	64
2.2.2	Daten zur Familienstruktur und zum Erziehungsinteresse der Eltern	70
2.2.3	Lesegewohnheiten in den verschiedenen sozialen Schichten	71
2.2.4	Zusammenfassung	72
2.3	Die Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft, dem Geschlecht und der Intelligenz	74
2.3.1	Beschreibung der Ergebnisse im Intelligenztest für die Gesamtgruppe	74
2.3.2	Das Intelligenzniveau in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft, dem Geschlecht und der Schulklassenzugehörigkeit	75
2.3.3	Das Verhältnis von verbaler und nicht-verbaler Intelligenz in den sozialen Schichten, Geschlechtsgruppen und Schulklassen	79
2.4	Der sprachliche Ausdruck bei Schülern verschiedener sozialer Herkunft: Ergebnisse der linguistischen Analyse	90
2.4.1	Zur Methode der linguistischen Analyse	90
2.4.2	Ergebnisse	102
2.4.3	Vergleich der Ergebnisse mit den Annahmen und Befunden von Bernstein und methodische Konsequenzen, die sich daraus ergeben	156

2.4.4	Exkurs: Zum Einfluß der Variablen „Geschlecht“ auf die Ergebnisse der linguistischen Analyse	160
2.4.5	Eine Zusammenfassung der schichtendiskriminierenden linguistischen Einzelvariablen in komplexen Indizes	162
2.4.6	Exkurs: Die subjektiven Beurteilungen der Aufsätze durch unabhängige Auswerter	167
3.	Kritische Betrachtungen zu einigen Annahmen der Theorien von Bernstein	181
3.0	Vorbemerkung	183
3.1	Die theoretische Charakterisierung der linguistischen Kodes und der Zusammenhang zwischen den linguistischen Variablen	183
3.1.1	Zur Definition des Begriffes „linguistische Kodes“	184
3.1.2	Linguistische Kodes und subkulturelle Milieus	185
3.1.3	Die soziale und die psychische Dimension	186
3.1.4	Zwei Versionen einer Theorie der linguistischen Kodes	188
3.1.5	Zum Validierungsproblem bei dem Konstrukt von den linguistischen Kodes	194
3.1.6	Ein Vorschlag zur empirischen Validierung der linguistischen Kodes	195
3.1.7	Überlegungen zur Beschreibung der manifesten Sprachmuster	196
3.1.8	Zur Ausweitung der Theorie der linguistischen Kodes auf außerlinguistische Kommunikationssymbole	197
3.1.9	Zum Problem der Zirkularität innerhalb der Theorie der linguistischen Kodes	201
3.1.10	Ergänzungen zum Problem der Validierung des Konstrukts von den linguistischen Kodes	202
3.1.11	Zum Zusammenhang zwischen einer Theorie der linguistischen Kodes und einer soziologischen Rollentheorie	205
3.1.12	Zum Einfluß der linguistischen Kodes auf psychische Funktionen	212
3.1.13	Kritik des Untersuchungsansatzes im Rahmen der Überlegungen zur Theorie	215
3.2	Der Zusammenhang zwischen ausgewählten linguistischen Variablen	221
3.3	Der Zusammenhang zwischen der gemessenen Intelligenz und den linguistischen Variablen: Implikationen für die Konzeption des Zusammenhangs von Sprache und Kognition	228
3.3.1	Gemessene Intelligenz und linguistische Variablen – die Möglichkeit eines schichtenspezifisch unterschiedlichen Verhältnisses von Sprache und Intelligenz	228
3.3.2	Überlegungen zum Zusammenhang von Sprache, kognitiver Entwicklung und sozialer Herkunft	235
4.	Anhang	247
4.1	Zur Befragung der Eltern	249
4.1.1	Erläuterungen zum Fragebogen	249
4.1.2	Der Fragebogen	250
4.2	Zur Messung der verbalen und nicht-verbalen Intelligenz nach dem L–P–S von Horn	260
4.3	Zur Verteilung der Teststatistik des Wilcoxon-Tests unter der Nullhypothese	260
4.4	Zusätzliche Tabellen zur Analyse der Sozialdaten	262
4.5	Zusätzliche Tabellen zur Analyse der gemessenen Intelligenz	273
4.6	„Code Sheet“ für die linguistische Analyse	284
4.7	Zur Analyse geschlechtsspezifischer Differenzen im sprachlichen Ausdruck	292

4.7.1	Länge der Aufsätze	293
4.7.2	Komplexität der Satzbeziehungen	294
4.7.3	Syntaktische Komplexität innerhalb der Satzgerüste	295
4.7.4	Differenzierte Erfassung struktureller Zusammenhänge in der Objektwelt gegenüber isolierter konkretistischer Bezeichnung und Aneinanderreihung von Sachverhalten	296
4.7.5	Individuierter Sprachgebrauch durch explizite Bedeutungsspezifizierung deskriptiver Elemente und durch Interpretation innerer Zustände	297
4.7.6	Individuierter Sprachgebrauch durch Signalisierung subjektiver Intentionen	301
4.7.7	Zusammenfassung	302
4.8	Zum Zusammenhang zwischen den subjektiven Beurteilungen und den „objektiven“ linguistischen Variablen	304
5.	Literaturverzeichnis	305

Verzeichnis der Tabellen im Text

Tabelle 1	Klassengröße, endgültige Untersuchungsgruppe	62
Tabelle 2	Verteilung der Schüler nach sozialer Herkunft, Schulklasse und Geschlecht	65
Tabelle 3	Die Herkunft der Väter in den verschiedenen sozialen Schichten	67
Tabelle 4	Die Herkunft der Mütter in den verschiedenen sozialen Schichten	68
Tabelle 5	Berufswechsel des Vaters und soziale Schicht	70
Tabelle 6	Ausbildung der übrigen Kinder in den verschiedenen Schichten	71
Tabelle 7	Mittelwerte der Intelligenz in den verschiedenen sozialen Schichten	76
Tabelle 8	Varianzanalyse der Gesamtleistung nach Sozialschicht und Geschlecht	77
Tabelle 9	Einfache Varianzanalyse verschiedener Intelligenzmaße nach Sozialschicht	78
Tabelle 10	Korrelation zwischen nicht-verbaler und verbaler Intelligenz innerhalb der sozialen Schichten	80
Tabelle 11	Korrelationen des Wortschatztests mit der nicht-verbale Intelligenz innerhalb der sozialen Schichten	81
Tabelle 12	Partialkorrelationen zwischen nicht-verbaler Intelligenz (gewichtet) und verbaler Intelligenz bei Kontrolle jeweils eines Maßes der verbalen Intelligenz	81
Tabelle 13	Multiple Korrelationen der beiden Maße der verbalen Intelligenz mit der nicht-verbale Intelligenz (gewichtet) innerhalb der Schichten	82
Tabelle 14	Mittelwerte der korrigierten Differenzen innerhalb der einzelnen Gruppen	84
Tabelle 15	Vergleich zwischen den Schichten hinsichtlich des Grades der „verbalen Ausschöpfung“ mit Hilfe der Differenz der mittleren schichteninternen Differenzen der verbalen und nicht-verbale Intelligenz	85
Tabelle 16	Varianzanalyse des Grades der „verbalen Ausschöpfung“ in Abhängigkeit der drei Faktoren Schicht, Geschlecht und Schulklasse	86
Tabelle 16a	Ergänzende Teilanalysen	87
Tabelle 17	Mittelwerte der Gesamtleistung, der verbalen und der nicht-verbale (gewichteten) Intelligenz nach dem L–P–S für die Jungen der Mittelschicht und Unterschicht und die Mädchen der Mittelschicht	90
Tabelle 18	Übersicht über die Paarbildungen in der linguistischen Analyse	91
Tabelle 19	Hintergrundsdaten der einzelnen Kinder, die zur Unterschichtgruppe gehören	93
Tabelle 20	Anteil der Wortklassen an der Gesamtzahl der Wörter innerhalb der beiden Schichten	133
Tabelle 21	Anteile der einzelnen Wortklassen, bezogen auf die Zahl der von diesen Klassen erfaßten Wörter	134
Tabelle 22	Anteile der Wortklassen nach zwei angelsächsischen Untersuchungen	134
Tabelle 23	Übersicht über die Ergebnisse der linguistischen Analyse nach dem Wilcoxon-Rank-Sign-Test	149
Tabelle 24	Korrelationen der kombinierten Rangreihe der positiv diskriminierenden linguistischen Variablen mit der gemessenen Intelligenz	165
Tabelle 25	Mittelwerte der Indizes für die subjektiven Beurteilungen, getrennt nach Mädchen, Jungen der Mittelschicht und Jungen der Unterschicht	169
Tabelle 26	Rangkorrelationen zwischen den verschiedenen subjektiven Beurteilungen und den Intelligenzmaßen	171
Tabelle 27	Rangkorrelationen nach Kendall zwischen der Beurteilung nach „restringiert – elaboriert“ (Var. 82) und verschiedenen linguistischen Variablen	173

Tabelle 28	Korrelationen der Variablen 13 (syntaktische Komplexität) mit anderen linguistischen Variablen	222
Tabelle 29	Schichteninterne Rangkorrelationen der Variablen 13 (syntaktische Komplexität) mit einigen anderen linguistischen Variablen	225
Tabelle 30	Rangkorrelationen nach Kendall zwischen der Gesamtleistung im L–P–S und einigen wichtigen linguistischen Variablen	229
Tabelle 31	Schichten- und geschlechtsinterne Rangkorrelationen nach Kendall zwischen der gemessenen Intelligenz und einigen ausgewählten linguistischen Variablen	231

Verzeichnis der Tabellen und Figuren im Anhang

Tabelle A1	Verteilung der Schüler nach sozialer Schicht, Alter und Schulklasse	262
Tabelle A2	Altersverteilung bei Jungen und Mädchen	262
Tabelle A3	Höhe des Haushaltseinkommens in den sozialen Schichten	262
Tabelle A3a	Höhe des Haushaltseinkommens nach sozialen Schichten innerhalb der Schulklasse A	263
Tabelle A4	Soziale Schicht und Ausbildung des Vaters	263
Tabelle A5	Soziale Schicht und Ausbildung der Mutter	263
Tabelle A6	Soziale Schicht und Berufstätigkeit der Mutter	264
Tabelle A7	Art der gegenwärtigen Berufstätigkeit der Mütter in den einzelnen Schichten	264
Tabelle A8	Art der früheren Berufstätigkeit von Müttern, die gegenwärtig nicht mehr mitarbeiten	264
Tabelle A9	Art der früheren Berufstätigkeit aller Mütter, die früher berufstätig waren	265
Tabelle A10	Der Berufsstatus des Vaters und der Mutter in den sozialen Schichten	265
Tabelle A11	Der Erziehungsstatus des Vaters und der Mutter in den sozialen Schichten	265
Tabelle A12	Anzahl der Kinder in den verschiedenen sozialen Schichten	266
Tabelle A13	Altersdifferenz zwischen den Eltern und dem befragten Kind in den verschiedenen sozialen Schichten	266
Tabelle A14	Altersvergleich zwischen den beiden Eltern in den verschiedenen sozialen Schichten	266
Tabelle A15	Berufswunsch der Eltern in den verschiedenen sozialen Schichten für das Kind	267
Tabelle A16	Lektüre von Tageszeitungen und soziale Schicht	267
Tabelle A17	Leseintensität bei Wirtschaftsnachrichten, politischen Meldungen, Berichten und Kommentaren und kulturellem Teil einschließlich Fortsetzungsroman	268
Tabelle A18	Leseintensität bei lokalem Teil, Sportnachrichten und Berichten über Unfälle, Verbrechen und Katastrophen	268
Tabelle A19	Leseintensität bei Wirtschaftsnachrichten	268
Tabelle A20	Leseintensität bei politischen Meldungen, Berichten und Kommentaren	269
Tabelle A21	Leseintensität bei Berichten über Unfälle, Verbrechen und Katastrophen	269
Tabelle A22	Rangskala für „Lese genauer“	269
Tabelle A23	Bücherbesitz in den einzelnen Schichten	270
Tabelle A24	Art der regelmäßig gelesenen Zeitschriften (immer die ranghöchste) und soziale Schicht	270
Tabelle A25	Häufigkeit des Bücherlesens in den einzelnen Schichten	271
Tabelle A26	Häufigkeit des Bücherlesens in Stunden pro Woche	271
Tabelle A27	Häufigkeit des Bücherkaufs	271
Tabelle A28	„Versuchen Sie doch bitte, sich an die letzten beiden Bücher zu erinnern, die Sie gelesen haben. Welche Bücher waren das?“ Verteilung der Titel, die an erster Stelle genannt wurden	272
Tabelle A29	„Versuchen Sie doch bitte, sich an die letzten beiden Bücher zu erinnern, die Sie gelesen haben. Welche Bücher waren das?“ Erster und zweiter Titel kombiniert	272

Tabelle A30	Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Intelligenzmaße für die Gesamtgruppe	273
Tabelle A31	Korrelationen zwischen den einzelnen Intelligenzmaßen in der Gesamtgruppe	273
Tabelle A32	Mittelwerte der verschiedenen Intelligenzmaße in den einzelnen Zellen eines 2 x 4 x 4 - „Design“	274
Tabelle A33	Mittelwerte der verschiedenen Intelligenzwerte in den einzelnen Schulklassen	275
Tabelle A34	Einfache Varianzanalyse der Intelligenzwerte in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit der Schulklasse	275
Tabelle A35	Mittelwerte der Intelligenz für Jungen und Mädchen	276
Tabelle A36	Mittelwerte der GSL in den Zellen	276
Tabelle A37	Mittelwerte der Intelligenzmaße in den verschiedenen Zellen nach Schicht und Geschlecht	276
Tabelle A38	Korrelationen des Wortschatztests mit der Gesamtleistung und dem verbalen Teil des L–P–S	277
Tabelle A39	Korrelationen des Wortschatztests mit der gewichteten nicht-verbalen Intelligenz und der Gesamtleistung innerhalb der Geschlechtergruppen	277
Tabelle A40	Korrelationen des verbalen Teils mit dem nicht-verbalen Teil innerhalb der Geschlechter	277
Tabelle A41	Korrelationen zwischen den Intelligenzmaßen innerhalb der Schulklassen	278
Tabelle A42	Differenzen der Mittelwerte zwischen dem verbalen und nicht-verbalen Teil des L–P–S in den einzelnen Gruppen	278
Fig. A43–A46	Intelligenzverteilung in der Gesamtgruppe (N = 116)	279
Fig. A47–A50	Verteilung der Gesamtintelligenz in den einzelnen Schulklassen	280
Fig. A51–A54	Verteilung der Gesamtleistung im L–P–S	281
Fig. A55–A58	Verteilung der verbalen und nicht-verbalen Intelligenz innerhalb der sozialen Schichten	282
Tabelle A59	Anteile der Gesamtzahl der Wörter in den einzelnen Wortklassen	298
Tabelle A60	Anteile der verschiedenen Wörter in den Wortklassen an der Gesamtzahl der verschiedenen Wörter	298
Tabelle A61	Anteile der Wiederholungen an der Anzahl der Wörter insgesamt und innerhalb der Wortklassen	299
Tabelle A62	Rangkorrelationen nach Kendall zwischen einigen „objektiven“ linguistischen Merkmalen und den Beurteilungen nach fünf verschiedenen Kriterien	304

**1.
Schichtenspezifische Sozialisationsprozesse
als Determinanten des Schulerfolges
und die besondere Bedeutung
der Sprachentwicklung des Kindes –
eine Darstellung von Forschungsergebnissen
und theoretischen Gesichtspunkten**

1.0 Vorbemerkung

Die Szenerie der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis ist in den letzten fünf bis zehn Jahren durch theoretische und empirische Untersuchungen des Sprachverhaltens entscheidend bereichert worden. Auf der theoretischen Ebene sind es vor allem die Fortschritte in der Entwicklung einer empirisch gerichteten Linguistik in systematischer Absicht gewesen, die den Anstoß zu neuen Fragestellungen auf diesem Gebiet geliefert haben¹. Mit den Ansätzen zu einer Theorie der generativen Grammatik wurde der Sprachpsychologie (oder Psycholinguistik) ein Modell der linguistischen Struktur zur Verfügung gestellt, das sich ohne große Schwierigkeiten auf die Beschreibung psychischer Vorgänge in den Prozessen des Spracherwerbs, des Verstehens sprachlicher Symbole und der Produktion sprachlicher Konstruktionen transponieren ließ².

Dadurch wurde der traditionelle lerntheoretische Ansatz, bei dem man die komplexen Vorgänge des sprachlichen Verhaltens im herkömmlichen Stimulus-Response-Grundmodell einzufangen versuchte, in erheblichem Maße erschüttert. In der Auseinandersetzung mit der Linguistik wurden die Lerntheoretiker zur Reflexion ihrer Grundannahmen und zur Revision ihrer Erklärungsmodelle gezwungen³. Die heutige Psycholinguistik ist ohne diese Herausforderung der Lerntheorie durch die moderne Linguistik⁴ nicht mehr zu denken. Hinsichtlich der Analyse der Prozesse des Spracherwerbs⁵ sind diese neuen Entwicklungen von großer Bedeutung, weil sie im Gegensatz zu älteren Versuchen der Lerntheorie einen für das Sprachverhalten zentralen Gesichtspunkt in den Vordergrund rücken: Der Sprachgebrauch beruht auf der Beherrschung abstrakter Regeln, die vom Individuum in Reifungsprozessen und selbsttätig in der sozialen Interaktion erworben werden. Diese Regeln gewährleisten die produktive Funktion der Sprache in dem Sinne, daß das Individuum prinzipiell regelhafte sprachliche Gebilde und Strukturen produzieren kann, die es noch nie gehört hat und die möglicherweise noch nie vorher produziert wurden⁶. Erst damit – so scheint es – ist die Voraussetzung dafür gegeben, daß in der physikalischen Zeit Vergangenes und Zukünftiges zu einem in der Gegenwart des Denk- und Sprechvorganges Identischen zusammengefaßt werden⁷.

Im Verlauf dieser Arbeit werden wir diesen sehr wichtigen Entwicklungsstrang sprachpsychologischer Forschung systematisch nicht weiter verfolgen. Wir werden nur an einigen Punkten auf ihn stoßen. Es ist jedoch wichtig, festzuhalten, daß implizit die engeren Gesichtspunkte unserer Thematik davon beeinflusst worden sind⁸.

Führte bereits die theoretische Entwicklung, die vor allem aus der Diskussion zwischen der Lerntheorie und der Chomskyschen Linguistik erwuchs, zu einer ausgedehnten Aktivität in der psychologischen Grundlagenforschung⁹, so eröffnete sich für die psycholinguistische Forschung auch in der Praxis ein Anwendungsfeld mit wichtigen Problemstellungen, und zwar die Analyse der schulischen Ausbildungsprozesse, die von der gesellschaftspolitischen Forderung nach Verwirklichung der Chancengleichheit bestimmt war. Je mehr man nämlich von einer bloß deskriptiven Erfassung der Zusammenhänge zwischen außerschulischen Merkmalen und dem Schulerfolg zu einer auch theoretisch ausgerichteten Analyse der Ursachenverhältnisse voranschritt, die den korrelationsstatistisch festgestellten Zusammenhängen zwischen sozialen wie psychischen Merkmalen und dem Schulerfolg unterliegen, um so mehr trat die Bedeutung der Sprachbeherrschung und ganz allgemein der Sprache als ein Vermittlungsmechanismus in der Interaktion zwischen Umwelt und heranwachsendem Kind in den Vordergrund. Hinzu kam, daß sich in den USA die Forschung zur kognitiven Entwicklung wieder belebte – nachdem lange Zeit der Akzent mehr auf der affektiven und emotionalen Seite der Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung gelegen hatte –, in deren Rahmen die Sprachentwicklung sowohl in allgemeinspsychologischer als auch in differentialpsychologischer Hinsicht gleichfalls zunehmend Beachtung fand. Veranlassung dazu bot wiederum der sich immer schärfer abzeichnende Tatbestand, daß die „kulturelle Vernachlässigung“ („cultural deprivation“) der Kinder aus den unteren sozialen Schichten ein ungünstiges häusliches Anregungsmilieu vor allem in *sprachlicher* Hinsicht bedeutet.

Innerhalb der Soziologie ist dieser Tatbestand für eine Theorie der sozialen Schichtung und

eine Theorie der Sozialisation von größtem Interesse; erstens für die Theorie der sozialen Schichtung, weil die Analyse des schichtenspezifischen Sprachmilieus einen bedeutsamen Schlüssel für das Verständnis derjenigen Mechanismen abzugeben scheint, die an der Genese von Unterschieden im individuellen Erwerb der Statuszuweisungskriterien beteiligt sind; zweitens für die Theorie der Sozialisation, weil das Medium „Sprache“ als ein zentraler Vermittlungsmechanismus zwischen Sozialstruktur und Persönlichkeitsstruktur gelten muß.

In diesem zweifachen Zusammenhang muß unsere engere Thematik allgemein gesehen werden, wenn wir sie auch fast ausschließlich unter dem Gesichtspunkt einer Theorie der Sozialisation behandeln. Unter dem Gesichtspunkt der Theorie der sozialen Schichtung werden wir jedoch die Konsequenzen des sprachlichen Aspekts der Sozialisationsprozesse für den Schulerfolg im engeren und das System der sozialen Ungleichheit im weiteren Sinne zu betrachten haben. Daher stellen wir der materiellen Analyse zunächst im Kapitel 1.1 eine Erörterung dessen voraus, was unsere Thematik im Hinblick auf eine Theorie der sozialen Schichtung impliziert. Diese Überlegungen sind zum Teil unmittelbar bildungspolitisch relevant und verdeutlichen damit, daß wir die empirischen Daten unserer Thematik in zweifacher Weise interpretieren müssen: einmal unter dem Gesichtspunkt der praktischen bildungspolitischen Konsequenzen und zum anderen unter dem Gesichtspunkt der Relevanz für den Aufbau von Theorien der Sozialisation, die es ja erst erlauben, auf rationale Weise praktische Schlußfolgerungen zu ziehen.

Es ist bei unserer Thematik unumgänglich, in einem für eine soziologische Arbeit ungewöhnlichen Maße psychologisches Material zu berücksichtigen. Die Grenzen zwischen den Disziplinen Soziologie und Psychologie werden notwendigerweise ständig überschritten: Einerseits haben wir die sozialstrukturellen Voraussetzungen für den Ablauf psychischer Prozesse zu bedenken, andererseits müssen wir auf der psychologischen Ebene diese Prozesse in der nötigen Ausführlichkeit behandeln, um ihre Konsequenzen für die Funktionsweise schulischer Ausbildungsprozesse und damit implizit sozialer Schichtungssysteme übersehen zu können. Damit soll der Anspruch einer deutlichen theoretisch-analytischen Trennung zwischen den beiden Disziplinen nicht aufgegeben werden. Denn nur solange sie auseinandergehalten werden, scheint es möglich, ihre jeweils spezifischen Verfahren kontrolliert zu einer Interpretation der sprachlichen Bedingungen des Erfolges in schulischen Lernprozessen, im weiteren Sinne schließlich auch zur Interpretation des Zusammenhangs zwischen Sozialisationsprozessen und Merkmalen des Systems der sozialen Schichtung zusammenzufügen.

- 1 Die wichtigsten Arbeiten sind: Chomsky, N.: Syntactic Structures; ders.: Current Issues in Linguistic Theory; ders.: Aspects of the Theory of Syntax; ders.: „Formal Properties of Grammars“; ders.: Cartesian Linguistics; Fodor, J. A. und Katz, J. J. (Hrsg.): The Structure of Language, Readings in the Philosophy of Language; Katz, J. J.: Philosophy of Language; Katz, J. J. und Postal, P. M.: An Integrated Theory of Linguistic Description.
- 2 Vgl. dazu Johnson, N. F.: „Linguistic Models and Functional Units of Language Behavior“; Miller, G. A. und Chomsky, N.: „Finitary Models of Language Users“, sowie die Beiträge in Lyons, J. und Wales, R. J. (Hrsg.): Psycholinguistic Papers. The Proceedings of the 1966 Edinburgh Conference.
- 3 Vgl. dazu die folgende Diskussion zwischen Fodor, Osgood und Berlyne in Fodor, J. A.: „Could Meaning be an r? “; Osgood, C. E.: „Meaning cannot be R Sub-M? “; Berlyne, D. E.: „Mediating Responses: A Note on Fodor’s Criticism“; Fodor, J. A.: „More about Mediators: A Reply to Berlyne and Osgood“. Bezüglich der Erklärung des Erwerbs grammatischer Regeln ist die folgende Diskussion von Interesse: Braine, M. D. S.: „On Learning the Grammatical Order of Words“; Bever, T., Fodor, J. A. und Weksel, W.: „The Acquisition of Syntax: A Critique of Contextual Generalizations“; Braine, M. D. S.: „On the Basis of Phrase Structure: A Reply to Bever, Fodor and Weksel“.
- 4 Vgl. Chomskys grundlegende Kritik an Skinner: Chomsky, N.: „A Review of B. F. Skinner’s ‘Verbal Behavior’ “.
- 5 Vgl. dazu Bellugi, U. und Brown, R. (Hrsg.): The Acquisition of Language; Smith, F. und Miller, G. A. (Hrsg.): The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach; darin vor allem McNeill, D.: „Developmental Psycholinguistics“. Eine sehr gute Übersicht geben Ravem, R.: „Some Current Trends in the Study of Language Acquisition“, und Ervin-Tripp, S.: „Language Development“.
- 6 Gegen die lerntheoretische Auffassung sind diese und ähnliche Gesichtspunkte in geraffter und polemischer Form von Miller angeführt worden. An der wissenschaftlichen Biographie Millers, der noch 1951 ein streckenweise stark lerntheoretisch orientiertes Buch über Sprache und Kommunikation publizierte, wird die Entwicklung in der Sprachpsychologie besonders sinnfällig. Miller, G. A.: „Some Preliminaries to Psycholinguistics“.
- 7 Vgl. dazu Mead, G. H.: Mind, Self and Society, S. 68–134; ders.: „The Objective Reality of Perspectives“. In: Mead, G. H.: Selected Writings, S. 306–319.
- 8 Im Rahmen dieser Entwicklung ist in Zukunft aus diesem Bereich eine ganze Reihe von interessanten Arbeiten zu erwarten; zur Übersicht sei weiterhin auf die folgenden, demnächst erscheinenden Sammelbände verwiesen: Dixon, R. T. und Horton, D. (Hrsg.): Verbal Behavior and its Relation to S-R-Theory. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall; Slobin, D. I. (Hrsg.): Grammatical Developments in Children: Facts and Theories. New York: Academic Press; Land, H. und Philipp, F. (Hrsg.): Inaugural Conference of the Center for Research on Language and Language Behavior. New York: Appleton Century; Bever, T. und Weksel, W. (Hrsg.): Studies in Psycholinguistics.
- 9 In deutscher Sprache liegt jetzt eine sehr informative Übersicht dieser Forschungen vor: Hörmann, H.: Psychologie der Sprache.

1.1 Der soziologisch-schichtungstheoretische und bildungspolitische Bezugsrahmen

Man kann mit Dahrendorf¹ darin übereinstimmen, daß die Soziologie als Wissenschaft sich in dem Augenblick etablierte, in dem sie begann, Ungleichheit unter den Menschen nicht mehr aus „naturegegebenen“ Rangunterschieden abzuleiten, sondern als Folge der gesellschaftlichen Prozesse selbst zu begreifen. Die Dimensionen und Formen der Ungleichheit stellen sich der Soziologie als Resultante der objektiven Strukturbedingungen sozialer Interaktionen und der sie stützenden sozial gültigen Deutungen dar. Wir können an dieser Stelle nicht auf das schwierige Problem der theoretischen soziologischen Erklärung von Systemen der sozialen Ungleichheit eingehen und wollen uns auch nicht auf einen bestimmten theoretischen Ansatz dazu festlegen². Es genügt, wenn wir, im Einklang mit den geläufigen Bestimmungen³, die drei Dimensionen der primär ökonomisch bestimmten Klassenlage, der Teilhabe an Machtbefugnissen und des relativen Ranges in einer auf dem gesellschaftlichen Consensus über die Wertschätzung von Positionen beruhenden Statushierarchie als die relevanten Dimensionen der sozialen Ungleichheit einführen, ohne im einzelnen ihre theoretische Begründung zu leisten.

In unserem Zusammenhang interessiert primär die spezifische Frage, aufgrund welcher Mechanismen ein historisch gegebenes System der sozialen Schichtung sich fortsetzt oder verändert. Wir nehmen also die Ungleichheit zwischen sozialen Positionen in den drei genannten Dimensionen als gegeben und sehen sie verankert im gesellschaftlichen Organisationsprinzip der Verteilung materieller und sozialer Güter und der Teilhabe an Machtbefugnissen, das wiederum zu einem Teil vom technologischen Entwicklungsstand einer Gesellschaft abhängig ist. Wir nehmen zusätzlich an, daß diese Positionsdifferenzierungen, die für ein System der sozialen Schichtung konstitutiv sind, der sozial gültigen und systemlegitimierenden Ausdeutung im System der dominanten Werte und der mit Sanktionen versehenen Normen bedürfen.

Der für uns bedeutsame Gesichtspunkt besteht nun in der Frage nach den institutionalisierten Mechanismen der Kontrolle der Status- oder Positionszuweisung. Die Kriterien der Statuszuweisung sind in den Ungleichheit legitimierenden Deutungssystemen enthalten und werden von den Inhabern der mit Macht- und Entscheidungsbefugnis versehenen sozialen Positionen gleichsam „verwaltet“. Darin gründet sich nun, wie wir meinen, ein prinzipieller sozialer Kreisprozeß, der zumindest in Zeiten nur langsamer exogener Veränderungen bewirkt, daß Schichtungssysteme dahin tendieren, sich fortzusetzen und zu verfestigen.

Diejenigen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt aufgrund sozial kodifizierter und gültiger Merkmale die höchsten sozialen Positionen einnehmen, haben gleichzeitig, eben aufgrund ihrer privilegierten Position, die Mittel in der Hand, sich zur Festigung ihrer Positionen die notwendigen Legitimationen zu verschaffen und die personale Rekrutierung in die verschiedenen Positionen zu kontrollieren. Sie haben die Möglichkeit, erstens innerhalb eines Systems legitimer Ungleichheit die Kriterien der Statuszuweisung zu interpretieren und zweitens Veränderungen im Inhalt dieser Kriterien, zum Beispiel aufgrund exogener Veränderungen der Gesellschaft, zu verhindern oder zu beschleunigen. Sie können so erreichen, daß die Inhalte der Legitimation von Ungleichheit mit ihren spezifischen Interessen übereinstimmen.

Die darin strukturell gegebene „Interessenwillkür“ wird nur in dem Maße abgebaut, in dem die Kriterien der sozialen Ungleichheit und der Statuszuweisung⁴ erstens den Maßstäben der rationalen Anpassung an objektiv bestimmbare Systemprobleme der Gesellschaft genügen und zweitens die Kriterien dieser Rationalität gleichzeitig einer permanenten, politisch wirksamen öffentlichen Diskussion unterzogen werden⁵. Analytisch lassen sich die „Interessen der Herrschenden“ und die Kriterien der „Systemrationalität“ unterscheiden, empirisch fallen sie immer bis zu einem gewissen Grade zusammen, eben aufgrund des genannten Kreisprozesses⁶. Die Herrschenden haben die Mittel in der Hand, die Diskussion über die Kriterien der Rationalität in ihrem Sinne zu beeinflussen.

Auf diesem Hintergrund müssen die institutionalisierten formalen Ausbildungssysteme der industriellen Gesellschaft gesehen werden. Solange der technologische Entwicklungsstand, der

hier immer in Wechselwirkung mit der Organisation der Verteilung materieller und sozialer Güter gesehen wird, so geartet war, daß die Vermittlung von Fertigkeiten im wesentlichen der Familie überlassen werden konnte, bestand kein struktureller Zwang, öffentliche, allgemein zugängliche Ausbildungsinstitute einzurichten. Er ergab sich erst und entsprach erst dann auch dem Interesse der Herrschenden, als bei fortschreitender technologischer Entwicklung die elementaren Grundfertigkeiten wie Rechnen, Lesen und Schreiben für die Ausübung einer großen Anzahl von sozialen Funktionen zur Voraussetzung wurden und die Familie als Sozialisationsinstanz die Vermittlung solcher Fertigkeiten nicht mehr leisten konnte. Sobald aber gleichzeitig die Verfügung über solche Fertigkeiten an Bedeutung für die Statuszuweisung gewann, verloren die askriptiven, das heißt vom Lernprozeß der Individuen nicht unmittelbar beeinflussbaren Kriterien der Statuszuweisung zunehmend an Gewicht⁷.

Für unseren Zusammenhang ist nun entscheidend, daß mit Einführung einer allgemeinen Schulpflicht die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz vermittelnd zwischen die Sozialisationsprozesse in der Familie und die Ausübung sozialer Funktionen im Erwachsenenleben tritt. Damit erhält sie gleichzeitig die Chance, den Kreisprozeß der Perpetuierung von Systemen der sozialen Ungleichheit aufzubrechen. Er äußert sich auf dieser Ebene darin, daß während der Sozialisation innerhalb der Familie das gelernt wird, was zum Überleben im weitesten Sinne im Herkunftsmilieu notwendig ist und durch die Position eines Individuums im gesamtgesellschaftlichen Statussystem präterminiert wird.

Historisch gesehen hat die Einrichtung von öffentlichen Ausbildungsinstitutionen strukturell die Möglichkeit zur Formalisierung von Statuszuweiskriterien und zum Erwerb von Voraussetzungen der Statuszuweisung eröffnet, somit zur Förderung der sozialen Mobilität beigetragen. In den modernen industriellen Gesellschaften ist inzwischen der Erfolg in den formalen Ausbildungsgängen zum entscheidenden Kriterium der Statuszuweisung geworden⁸, wenn auch unabhängig davon die traditionellen Kriterien immer noch von Bedeutung sind. Damit sind die Institutionen der formalen Ausbildung zu einem entscheidenden Bestimmungsfaktor des Systems sozialer Ungleichheit geworden und zwingend am Prozeß der Legitimierung von Herrschaftsverhältnissen und gesellschaftlichen Ordnungszusammenhängen beteiligt.

Wenn wir das Ausbildungssystem in der vorgezeichneten Weise in den Rahmen einer Schichtungstheorie einerseits und einer Sozialisationstheorie andererseits einbeziehen, dann ergibt sich daraus zwingend, daß jede Analyse der Voraussetzungen, Konsequenzen und Prozesse der formalen Schulbildung implizit auf eine Reflexion des Prinzips der Chancengleichheit – „gleiche Ausbildung für alle Individuen mit gleichen Fähigkeiten“ – verwiesen ist⁹. Der uns leitende Gesichtspunkt besteht daher in der Frage, in welchem Maße die öffentlichen Ausbildungsinstitutionen die strukturelle Chance einer „interessenfreien“, auf rationalen Kriterien basierenden Statuszuweisung wahrnehmen können oder in welchem Maße sie dazu beitragen können, die bestehenden Systeme sozialer Ungleichheit zu perpetuieren. Das Prinzip der Chancengleichheit kann modellhaft so skizziert werden, daß der Zugang zu den stratifizierten Positionen für alle Individuen unabhängig von der sozialen Herkunft in gleicher Weise möglich ist, daß also im Verhältnis zwischen zwei Generationen optimale soziale Mobilität herrscht. Das setzt voraus, daß die Wahrscheinlichkeit für den Erwerb gültiger Statuszuweiskriterien für die Kinder aller Schichten gleich groß ist. Die Verwirklichung dieses denkbaren Gesellschaftsmodells wird empirisch, wie wir wissen, entscheidend durch die Mechanismen des Sozialisationsprozesses verhindert¹⁰.

Systematisch gliedert sich die Frage nach dem Beitrag des Ausbildungssystems zur Verwirklichung der Chancengleichheit in zwei analytisch voneinander unabhängig formulierbare Teilprobleme auf:

1. Werden in den Leistungskriterien und Lehrinhalten des Ausbildungssystems lediglich die Interessen der herrschenden Schichten übernommen oder können darin interessenunabhängige Zielsetzungen enthalten sein, die auf einer rationalen Diskussion der „objektiven“ Erfordernisse des gesellschaftlichen Systems beruhen?
2. Verföhrt das Ausbildungssystem in seinen Lehrmethoden so, daß nur diejenigen prämiert werden, die von Haus aus schon die Voraussetzungen zur Erfüllung der Leistungskriterien

oder der leistungsunabhängigen Anforderungen mitbringen, oder unternimmt es Anstrengungen, bestehende Unterschiede im Erwerb dieser Voraussetzungen abzubauen?

Unter dem ersten Gesichtspunkt bestünde die Aufgabe des Ausbildungssystems, wenn es zur Verwirklichung der Chancengleichheit beitragen soll, darin, die Leistungskriterien aufgrund der Ergebnisse einer kritisch-rationalen Diskussion zu bestimmen und danach inhaltlich festzulegende Konzeptionen von „Fähigkeit“ objektiv zu messen, so daß eine „gerechte“ Auslese gesichert wäre. Die Diskussionen um den Begabungsbegriff und die Kriterien der Begabungsauslese sind in diesem Zusammenhang zu sehen. Sie sind Bestandteil des Prozesses der Legitimierung von Ungleichheiten.

Empirisch gilt hier wiederum, daß immer bis zu einem gewissen Grade die herrschenden Interessen mit den Leistungskriterien und der Konzeption von Fähigkeiten zusammenfallen. Sobald die Konzeption von „Fähigkeiten“ dem System der Auslese und der Verteilung von Leistungszertifikaten dienstbar gemacht wird, somit Prioritäten von bestimmten Fähigkeiten gesetzt werden, geht darin immer notwendig ein Moment von Herrschaft ein. Zwar läßt sich analytisch ein – im Sinne einer psychologisch-wissenschaftlichen Begründung – „objektiver“ Fähigkeitsbegriff den in die Auslese eingehenden Interessen der Herrschenden gegenüberstellen, empirisch aber besteht zwischen beiden Bereichen immer eine mehr oder weniger weitgehende Kongruenz, deren Umfang schwer abzuschätzen ist. Daß bestimmte Fähigkeiten Priorität haben, ist nicht einfach naturgegeben, sondern Resultat der historischen Entwicklung von Gesellschaften, eine Funktion der endogenen gesellschaftlichen Strukturbedingungen und der äußeren Bedingungen der technologischen Entwicklung. Diesem Sachverhalt kann sich die Psychologie nicht entziehen, ihr sind die Kriterien dessen, was als „intelligent“ oder „fähig“ zu gelten hat, schon immer bis zu einem gewissen Grade durch die gesellschaftlichen Verhältnisse vorgegeben. Dennoch lassen sich empirisch graduelle Unterschiede fassen; Intelligenztests etwa können danach unterschieden werden, inwieweit ihre Gültigkeitskriterien eng auf die Erfahrungswelt und die Bildungsinhalte der herrschenden Schichten abgestellt sind oder inwieweit sie sich durch die Erkenntnisse der Psychologie der kognitiven Funktionen rechtfertigen lassen. – Weiterhin muß bedacht werden, daß eine Auslese nach solchen Tests immer in die Gefahr gerät, einen historisch veränderbaren Begriff von „Fähigkeiten“ in der Praxis erstarren zu lassen und so langfristig sozialen Wandel zu hemmen.

Auf die ausgedehnte Diskussion über die Vorzüge und Nachteile von Intelligenztests brauchen wir nicht einzugehen. Es handelt sich hier zweifellos um eines der am genauesten geprüften Meßinstrumente der Sozialwissenschaften. Dennoch scheint es in der Auswahl der für intellektuelle Leistungen relevanten Faktoren zu eng zu sein. In der modernen psychologischen Forschung ist inzwischen eine Pluralität von Fähigkeitsdimensionen nachgewiesen, die in der Schule nicht gleichermaßen berücksichtigt werden¹¹. Die Prioritäten, die in der Auslese zu weiterführenden Schulen und in der Verteilung von Leistungszertifikaten gelten, werden offensichtlich keineswegs bewußt aufgrund von Diskussion und Reflexion gesetzt. Die Schule scheint als Institution der Mittelschicht in ihren Leistungskriterien den subkulturell spezifischen Fähigkeiten der Schüler dieses Stratum weit mehr entgegenzukommen als denen der Schüler aus unteren Schichten¹². In den USA wird dieses Problem inzwischen heftig diskutiert, da man befürchtet, daß in der Schule nur sehr einseitig bestimmte Fähigkeiten gefördert werden und dadurch die Vielfalt kognitiver Leistungen, vor allem die Fähigkeit zu divergentem Denken, beschränkt wird¹³.

Da zudem die gemessene Intelligenz bisher immer nur etwa knapp die Hälfte der Varianz des Schulerfolgs bestimmt und auch die Korrelationen mit experimentellen Lernaufgaben und Problemlöseaufgaben nicht immer sehr gut sind, hat man vorgeschlagen, den Begriff der Intelligenz durch den komplexen Begriff der Erziehbarkeit („educability“) operationell zu ersetzen¹⁴. In diesen Begriff gehen auch die motivationalen Voraussetzungen des Lernerfolgs explizit ein. Von der Definition her ist er umfassender, aber von seiner praktischen Relevanz her scheint er noch mehr als der mit den Tests gesetzte Intelligenzbegriff die Gefahr mit sich zu bringen, die bestehenden Zusammenhänge zwischen Sozialisationsprozessen und Schulerfolg erstarren zu lassen.

Damit sind einige der Probleme genannt, die sich bei der Verwirklichung der Chancengleichheit unter dem ersten Teilaspekt unserer leitenden Frage für das Ausbildungssystem ergeben. Es soll keineswegs behauptet werden, daß eine Auslese und Prämiiierung nach „Fähigkeiten“ nicht mit einem höheren Grad von Rationalität erfolgen könnte, als das heute der Fall ist. Die positive Korrelation zwischen dem Schulerfolg und dem sozio-ökonomischen Status bei statistischer Kontrolle der gemessenen Intelligenz weist darauf hin, daß die Schule in ihren Leistungskriterien noch weit davon entfernt ist, selbst nach Kriterien wie dem der gemessenen Intelligenz „gerecht“ auszulesen. Die Gründe für die genannte Korrelation müssen allerdings auch in den Faktoren gesehen werden, die die Entscheidung der Eltern über den Ausbildungsweg ihrer Kinder betreffen. Jedoch sind sie zum Teil wiederum von dem Mittelschichtcharakter der Schule selbst abhängig.

Im Modell würde die unter dem ersten Gesichtspunkt herausgearbeitete Möglichkeit der Schule, durch „objektive“ Festlegung und Messung der Leistungskriterien und Fähigkeiten zu einer leistungsgerechteren Auslese und somit zur Verwirklichung des Chancengleichheitsprinzips beizutragen, in letzter Konsequenz zu einer Paradoxie führen, indem ein neues, meritokratisches System von Ungleichheiten das Endergebnis wäre¹⁵. Allerdings liegt eine solche Eventualität allem Anschein nach noch in weiter Ferne.

Angesichts dieser Probleme scheinen uns die Funktionen der Schule, die sich aus dem zweiten Aspekt der uns leitenden Frage ergeben, entscheidender zu sein. Das Ausbildungssystem kann das Prinzip der Chancengleichheit nicht nur verwirklichen helfen, indem es Förderung und Auslese der Schüler an „objektiven“ Kriterien ausrichtet, sondern vor allem, indem es seine Lehrmethoden so organisiert, daß die sozialen Ungleichheiten, die schon in den Bedingungen des Erwerbs von „Fähigkeiten“ bestehen, eingeebnet werden. Erst in dieser „resoziialisierenden“ Funktion¹⁶ hat die Schule die Chance, den genannten, durch schichtenspezifische Sozialisationsprozesse bedingten Kreisprozeß der Statuszuweisung zu unterbrechen und so zum endogenen Faktor sozialen Wandels zu werden.

Das ist natürlich nur soweit möglich, als die relevanten „Fähigkeiten“ tatsächlich durch Umweltbedingungen beeinflußt werden. Es bedürfte einer längeren Erörterung, als sie hier möglich ist, um der ausgedehnten Diskussion über Umweltbedingung und genetische Bedingung der Intelligenz gerecht zu werden¹⁷. Es kann von den Sozialwissenschaften angesichts der empirischen Evidenz¹⁸ nicht einfach verdrängt werden, daß Unterschiede im Genotyp einen erheblichen Anteil an der Verteilung der gemessenen Intelligenz haben¹⁹. Jedoch scheint immer deutlicher zu werden, daß das Problem falsch gestellt ist, wenn man die analytische Trennung von genetischen und auf sozio-kulturelle Lernprozesse zurückgehenden Determinanten in empirisch getrennten, meßbaren Phänomenen manifestiert und damit substantialisiert wissen will. Adäquater scheint die Vorstellung einer komplexen Interaktion zwischen genetischen und sozio-kulturellen Bedingungen zu sein. Es ist deshalb heute sinnvoller, zu fragen, unter welchen Umweltbedingungen sich welches genetische Potential besonders günstig entfalten kann²⁰. Von humangenetischer Seite sind jüngst gewichtige Argumente dafür vorgebracht worden, daß alle bisherigen Versuche, eine quantitative Abschätzung des Varianzanteils der genetischen und der Umweltdeterminanten zu leisten, schon aus methodischen Gründen nicht gerechtfertigt sein können²¹. Die neueren Arbeiten zu den Umweltbedingungen der kognitiven Entwicklung haben zudem überzeugend die große Bedeutung der frühkindlichen Umwelt für die Entwicklung auch nicht-sprachlicher Intelligenzleistungen belegen können. Hunt hat in seinem sehr wichtigen Buch²² diese Arbeiten in einen systematischen Zusammenhang gebracht. Dabei muß berücksichtigt werden, daß im Sinne der Annahme einer komplexen Interaktion zwischen genetischen Bedingungen und Umweltbedingungen die sozio-kulturellen Lernbedingungen in der Unterschicht wahrscheinlich einen besonders weittragenden Einfluß haben, weil sie gleichsam unter der Schwelle des Anregungspotentials liegen, oberhalb deren Umweltvariationen nicht mehr einen so großen Effekt haben²³. Auf jeden Fall können wir die Umweltbeeinflussung als erwiesen betrachten. Damit ist die Grundvoraussetzung dafür gegeben, daß die Schule gleichsam als Resozialisierungsinstitution kompensierend in die ungünstigen Lernbedingungen von Kindern der unteren

Schichten eingreifen und dadurch soziale Ungleichheiten in der Chance, ausleserelevante Fähigkeiten zu erwerben, bis zu einem gewissen Grade beseitigen kann. Die Möglichkeit dürfte in um so größerem Maße bestehen, als wir gerade in diesen Schichten mit einer starken Umweltdetermination der Intelligenz rechnen müssen, solange quantitative Abschätzungen der genannten Determinanten nicht schlüssig sind.

Es ist weiterhin zu bedenken, daß die gemessene Intelligenz nicht die einzige Voraussetzung der Lernfähigkeit oder der „Erziehbarkeit“ darstellt. Vor allem von den motivationalen Voraussetzungen aber müssen wir annehmen, daß sie noch in weit größerem Maße als die Intelligenz von den sozio-kulturellen Lernbedingungen beeinflusst werden²⁴.

Auf diesem Hintergrund erhalten Analysen der unterschiedlichen Bedingungen der kognitiven und allgemein der psychischen Entwicklung in schichtenspezifischen Sozialisationsprozessen ihre theoretische und praktische Bedeutung. Theoretisch tragen sie zur Präzisierung der Theorien der Sozialisation und der sozialen Schichtungsprozesse bei, und praktisch bilden sie die Voraussetzung für eine rational geplante, permanente Ausbildungsreform unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit. In diesem allgemeineren Zusammenhang steht die vorliegende Arbeit. Sie behandelt lediglich einen kleinen Ausschnitt aus dem komplexen Gefüge von Bedingungen, das im folgenden Kapitel in eine kurze Übersicht gebracht werden soll.

Es sei noch ausdrücklich darauf hingewiesen, daß mit der vorangehenden Darstellung nicht der Anspruch erhoben werden sollte, die empirische Begründung eines Programms zu liefern. Unser Interpretationsmodell diene vielmehr dazu, die bildungspolitischen Implikationen von erziehungssoziologischen und -psychologischen Forschungen herauszuarbeiten²⁵, denen sich unserer Meinung nach niemand entziehen kann, der am Prinzip der Chancengleichheit festhalten will²⁶. Gleichzeitig läßt das Modell die theoretisch-soziologischen Gesichtspunkte erkennen, von denen wir uns in dieser Arbeit haben leiten lassen.

- 1 Dahrendorf, R.: Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen.
- 2 Vgl. dazu unter den neueren Arbeiten Lepsius, M. R.: „Ungleichheit zwischen Menschen und soziale Schichtung“; Dahrendorf, R.: Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft; Ossowski, S.: Klassenstruktur im sozialen Bewußtsein. Zum funktionalistischen Ansatz vgl. die in Bendix, R. und Lipset, S. M. (Hrsg.): Class, Status and Power, S. 47 ff., zusammengestellten Aufsätze von Davis und Moore, Tumin, Stinchcombe und anderen. Die beste theoretische Durchführung ist wahrscheinlich gegenwärtig: Lenski, G. E.: Power and Privilege. A Theory of Social Stratification.
- 3 Vgl. dazu Runciman, W. G.: Relative Deprivation and Social Justice, Kap. 3, der sich im wesentlichen auf Max Weber stützt.
- 4 Im folgenden sprechen wir abkürzend nur noch von Statuszuweisung, meinen damit aber generell die Zuweisung zu Positionen in allen drei Dimensionen der Ungleichheit, nicht nur in der des Sozialprestiges.
- 5 Vgl. dazu Habermas, J.: „Erkenntnis und Interesse“, und ders.: „Technischer Fortschritt und soziale Lebenswelt“.
- 6 Wir gehen hier nicht auf das Problem der Begründbarkeit der Kriterien der Rationalität in jeweiligen gesellschaftlichen Systemen ein. Daß zwischen ihnen und den herrschenden Interessen analytisch eine Differenz besteht, scheint uns hinreichend plausibel. Der Einwand, daß genau diese analytische Trennung schon immer auf Interpretationen prinzipiell auch interessengebundener Gruppen beruhe, scheint uns nicht so stichhaltig, daß er die Möglichkeit, eine objektive Bemessungsgrundlage in den Kriterien einer auf konkrete gesellschaftliche Probleme bezogenen Rationalität zu finden, von vornherein ausschließen könnte. Die Mittel einer kritischen Rationalität erlauben es, die verschiedenen Voraussetzungen von Entscheidungen aneinander zu messen, und schließlich kann die Soziologie immer noch so verfahren, daß sie den inhaltlichen Legitimationen von Entscheidungen deren analysierbare Konsequenzen gegenüberstellt, wobei die Messung solcher Konsequenzen sowohl immanent in Termini der Legitimationsinhalte als auch nach Kriterien anderer explizierbarer Voraussetzungen vorgenommen werden kann.
- 7 Dabei kann vermutet werden, daß die weiterführenden Schulen zunächst implizit die Funktion hatten, den Abkömmlingen der oberen Schichten durch die Vermittlung von kognitiven Fertigkeiten und spezifischen Inhalten zur Sicherung ihrer privilegierten Stellung zu verhelfen.
- 8 Vgl. dazu Lenski, G.: Power and Privilege, S. 364 und S. 389 ff. Empirische Belege finden sich bei Eckland, B.: „Academic Ability, Higher Education and Occupational Mobility“; Miller, H. P.: „Annual and Lifetime Income in Relation to Education: 1939–1959“, sowie Brunner, E. de S. und Wayland, S.: „Occupation and Education“.
- 9 Mit der Berufung auf das Prinzip der Wertfreiheit der Sozialwissenschaften läßt sich diese Schlußfolgerung nicht abtun. Der heutzutage bei der Bestimmung der Funktion des Schulsystems und seiner Reform geläufige Rückzug auf die Erfüllung des gesellschaftlichen Bedarfs an qualifizierter Ausbildung bedeutet nur allzu oft die Gleichsetzung funktionalistischer Kriterien mit Derivaten herrschender Ideologien. Es spricht einiges dafür, daß beim heutigen Entwicklungsstand der hochindustrialisierten Länder eine funktionalistische Argumentation mit der Begründung von Schulreformen unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit tendenziell zusammenfallen muß, wenn sie nicht zu sich selbst in Widerspruch geraten soll, indem sie künstlich an Leistungskriterien festhält, die gemessen an den späteren Aufgaben der Auszubildenden schon immer obsolet sein können. Empirisch läßt sich, obwohl das implizit häufig als unproblematisch unterstellt wird, eine funktionale Beziehung zwischen Ausbildung und Berufsaufgaben ohnehin nur sehr schwer überprüfen. – Wenn diese Problematik in Forschung und Schulpraxis durch unkritische Übernahme bestehender Leistungskriterien umgangen wird, so bedeutet eben dies den Verlust an „Wertfreiheit“, die hier durch kritische Reflexion möglich wäre.
- 10 Wenn hier die Schule strukturell vor allem unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit im Zugang zu Berufspositionen gesehen wird, so soll damit nicht gesagt sein, daß „Gleichheit“ im Hinblick auf die Chance der Verwirklichung und Entfaltung individueller Fähigkeiten in individuell differenzierten Bildungsprozessen weniger wichtig wäre. Inwieweit die beiden Gesichtspunkte allerdings in letzter Konsequenz zu ähnlichen Schlußfolgerungen führen und die bildungspolitischen Folgerungen soziologischer und entwicklungspsychologischer Überlegungen hier zusammenfallen können, wird diskutiert bei Overmann, U.: „Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse“.
- 11 Vgl. dazu Guilford, J. P.: Personality, S. 245 ff. und Kap. 15.
- 12 Vgl. Lütken, C.: „Die Schule als Mittelklasseninstitution“.
- 13 So zum Beispiel McClelland, D. C.: „Encouraging Excellence“.
- 14 Jensen, A. R.: „The Culturally Disadvantaged: Psychological and Educational Aspects“.
- 15 Vgl. dazu Young, M.: The Rise of the Meritocracy, 1870–2033.
- 16 Hess, R. D., Shipman, V. C. und Jackson, D.: „Some New Dimensions in Providing Equal Educational Opportunity“.
- 17 Vgl. dazu die Übersicht bei Guilford, J. P.: The Nature of Human Intelligence, Kap. 15.

- 18 Neben den Ergebnissen der Zwillingsforschung scheint uns die Arbeit von Honzik, M. P.: „Developmental Studies of Parent-child Resemblance in Intelligence“ einen überzeugenden Beleg zu liefern.
- 19 Vgl. dazu neuerdings von soziologischer Seite Eckland, B. K.: „Genetics and Sociology: A Reconsideration“.
- 20 Vgl. dazu den sehr wichtigen Aufsatz von Anastasi, A.: „Heredity , Environment, and the Question 'how? ' “.
- 21 Ritter, H. und Engel, W.: „Genetik und Begabung“. Eine aus der Psychologie kommende entgegengesetzte Position findet sich in: Burt, C. und Howard, M.: „The Multifactorial Theory of Inheritance and its Application to Intelligence“.
- 22 Hunt, J. Mc. V.: Intelligence and Experience.
- 23 Jensen, A. R.: „Learning Ability, Intelligence, and Educability“. In: Allen, V. L. (Hrsg.): Psychological Factors in Poverty.
- 24 Ebenda.
- 25 Dabei sind wir implizit von den strukturellen Voraussetzungen der industriellen Gesellschaften ausgegangen. Die sehr wichtige Frage, inwieweit diese Voraussetzungen überhaupt die angedeuteten allgemeinen Möglichkeiten der Schule, als endogener Faktor sozialen Wandels zu wirken, zulassen, haben wir ausgespart. Die isolierte Betrachtung des Ausbildungssystems mag als naiver Optimismus empfunden werden, jedoch kann die zunehmende Bedeutung öffentlicher Ausbildungsprozesse nicht geleugnet werden. Wir sind der Meinung, daß die angedeuteten möglichen Funktionen der Schule tatsächlich langfristig realisierbar sind und auch tatsächlich systemverändernde Konsequenzen haben können. Inwieweit dadurch langfristig neue Ungleichheiten bedingt werden, müssen wir offen lassen.
- 26 Darüber hinaus haben wir anzudeuten versucht, daß dieses Prinzip selbst rational begründet werden kann.

1.2 Gründe für die schichtenspezifische Verteilung des Schulerfolgs – eine Übersicht

Der Zusammenhang zwischen schichtenspezifischen Sozialisationsprozessen und der Persönlichkeitsentwicklung im allgemeinen sowie der intellektuellen Leistungstüchtigkeit im besonderen hat in seinen verschiedenen Aspekten bereits Anlaß zu zahlreichen Untersuchungen gegeben. Wir müssen uns deshalb mit einer allgemein gehaltenen Übersicht über diejenigen Sachverhalte begnügen, die uns am bedeutsamsten scheinen. Eine zusätzliche Schwierigkeit besteht darin, daß alle Untersuchungen sich immer nur auf ein Teilstück der differenzierten Kausalkette beziehen, die hinter diesem Zusammenhang steht, so daß eine Gewichtung der einzelnen Faktoren nach ihrer kausalen Relevanz kaum möglich ist.

Zwei grundlegende Tatbestände sind durch die Forschung immer wieder bestätigt worden:

1. Es besteht eine positive Korrelation zwischen der gemessenen Intelligenz und dem sozio-ökonomischen Status¹.

2. Bei statistischer Kontrolle dieses Zusammenhangs bleibt eine positive Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status und dem Schulerfolg bestehen².

Die Evidenz dafür gehört inzwischen so sehr zum gesicherten Wissen in den Sozialwissenschaften, daß sie im einzelnen hier nicht mehr dargestellt zu werden braucht³.

Die Stärke dieser statistischen Assoziationen kann grob an den folgenden Zahlen abgelesen werden. Für die Beziehung zwischen der gemessenen Intelligenz und dem sozio-ökonomischen Status sind in der Literatur gewöhnlich Korrelationskoeffizienten zwischen .30 und .50, seltener über .50 berichtet worden⁴, für die Beziehung zwischen dem Schulerfolg und dem sozio-ökonomischen Status erhält man gewöhnlich Korrelationskoeffizienten zwischen .50 und .60⁵ und für den Zusammenhang zwischen der gemessenen Intelligenz einerseits und dem Schulerfolg – gemessen in Leistungstests oder Schulnoten – andererseits werden meistens Werte zwischen .50 und .70 berichtet⁶.

Aus den genannten Werten kann entnommen werden, daß etwa 10 bis 15 Prozent der Varianz der gemessenen Intelligenz und etwa 20 Prozent der Varianz des Schulerfolgs bei Kontrolle der Intelligenz auf den sozio-ökonomischen Status zurückgeführt werden können⁷.

Diese Zahlen sollen hier nur als Illustration stehen; es kann kaum behauptet werden, daß sie eine auch nur hinreichend genaue Abschätzung der Verhältnisse erlauben. Das ist erst dann möglich, wenn in größerer Anzahl Untersuchungen vorliegen, die mit Hilfe multipler Prüfmodelle eine ganze Anzahl von Variablen gleichzeitig kontrolliert haben und von daher eine präzisere Gewichtung der einzelnen Faktoren erlauben.

Bei der Interpretation von Untersuchungen, in denen die Schichtenzugehörigkeit mit der Skala für den sozio-ökonomischen Status gemessen worden ist, müssen wir darüber hinaus berücksichtigen, daß es sich hier um ein komplexes Maß handelt, das eine große Anzahl miteinander korrelierender Komponenten umfaßt. Diese Skala stellt insofern einen forschungspragmatischen Kompromiß dar, als sie unter theoretischem Gesichtspunkt weder stringent auf die objektiven Strukturbedingungen der Gesellschaft bezogen ist, noch auf der anderen Seite sozio-kulturell homogene Gruppen auf der Ebene der sozialpsychologischen Verhaltensanalyse erfaßt⁸.

Dieses Maß, in dem gewöhnlich die Merkmale „Beruf“, „Einkommen“ und „Ausbildungsniveau“ linear mit unterschiedlichem Gewicht kombiniert werden, verweist auf das Modell einer Gesellschaft von sozialen Straten in einer linearen, eindimensionalen Anordnung mit kontinuierlichen Übergängen⁹. – Die drei Merkmale des sozio-ökonomischen Status erhalten ihre soziologische Relevanz aber erst in einer klassentheoretischen Analyse der objektiven Bedingungen von Ungleichheiten. Jedoch ist es in der mit quantitativen Methoden arbeitenden empirischen Sozialforschung bisher nicht gelungen, die Kategorien eines solchen Ansatzes in Ermittlungsverfahren umzusetzen, die für Analysen repräsentativer Stichproben auf nationaler Basis geeignet wären.

Die gleiche Schwierigkeit besteht in Hinblick auf den Ansatz, in dem soziale Schichten als homogene Subkulturen aufgefaßt werden. Von dieser Seite her liegen – abgesehen von Analysen in lokalen sozialen Systemen – gleichfalls keine Meßverfahren vor, die eine Erfassung von

sozialen Straten mit gemeinsamen Handlungs- und Wertorientierungen möglich machen.

So sind wir gezwungen, bei der Behandlung des empirischen Materials auf die theoretisch unscharfe Skala vom sozio-ökonomischen Status zurückzugreifen. Wir dürfen dabei niemals aus den Augen verlieren, worum es sich bei den nach dieser Skala gebildeten Schichten handelt: Sie sind weder aus den objektiven Strukturbedingungen ableitbare Aggregate noch sozio-kulturell homogene Gruppen, sondern vielmehr letztlich statistische Gruppen, – wenn auch die drei Komponenten, auf denen solche Einteilungen beruhen, vorgängig als bedeutende Kriterien sozialer Ungleichheit interpretiert werden können.

Da im Rahmen dieser Arbeit eine lückenlose theoretische Interpretation des empirischen Materials in Kategorien eines klassentheoretischen Ansatzes nicht geleistet werden kann und wir es weiterhin primär mit psychologischen und sozialpsychologischen Befunden zu tun haben, entscheiden wir uns, die nach dem sozio-ökonomischen Status eingeteilten sozialen Schichten als subkulturelle Milieus zu interpretieren, wenn das auch immer nur sehr vage geschehen kann¹⁰.

Unter Subkulturen verstehen wir konkrete, empirisch-operative Kommunikationszusammenhänge zwischen Individuen, denen die im Alltagsleben wirksamen sozialen Interpretations- und Deutungsschemata gemeinsam sind und die sich in der subjektiven Erfahrung gemeinsam als bestimmte, von anderen Subkulturen abgrenzbare Gruppierung identifizieren können. Nach wesentlichen Merkmalen vergleichbare konkrete Subkulturen sollen als „subkulturelle Milieus“ bezeichnet werden¹¹. Im Verlaufe unserer Erörterungen werden wir uns ausschließlich mit „subkulturellen Milieus“ in der Dimension der sozialen Schichtung befassen. Die Begriffe „Subkultur“ und „subkulturelles Milieu“ werden hier auf der deskriptiven Ebene gebraucht, ohne daß für sie der Status analytischer Instrumente beansprucht werden soll. Wir benötigen sie, um in der Literatur isoliert behandelte Verhaltensvariablen deskriptiv zu einem komplexen Bild zusammenfügen zu können, das nun seinerseits einer genuin soziologischen Erklärung in Kategorien objektiver Strukturbedingungen zugeführt werden kann.

Die Trennung zwischen den Kategorien von Strukturbedingungen der Gesellschaft auf der theoretisch-analytischen Ebene und von ad hoc am Material gewonnenen Charakterisierungen von Subkulturen und subkulturellen Milieus auf der deskriptiven Ebene erlaubt es uns, ein Mißverständnis zu klären, das in der psychologischen Forschung bei der Verwendung der Skala vom sozio-ökonomischen Status häufig aufgetreten ist. Psychologen haben die Ermittlungskategorie vom sozio-ökonomischen Status häufig wie eine Verhaltensvariable behandelt und dann aus vergleichsweise schwachen Korrelationen mit dieser „Variablen“ gefolgert, man müsse sie durch bessere Prediktoren ersetzen, die zum Beispiel in Indikatoren des Elternverhaltens gesehen wurden. Das mag für die psychologische Forschungspraxis legitim und auch notwendig sein, nur lassen höhere Korrelationen mit Merkmalen des konkreten Verhaltens nicht den Schluß zu, daß die Dimension der sozialen Schichtung bedeutungslos ist. Wir müssen im Gegenteil – da ja eine ganze Kette von intervenierenden Mechanismen zwischen den äußeren Merkmalen der Schichtenzugehörigkeit und dem konkreten, sozialpsychologisch faßbaren Verhalten liegt – die in der psychologischen Forschung berichteten Korrelationen nun von soziologischer Seite zum Anlaß nehmen, die komplexe Variation einer Vielzahl von Verhaltensvariablen mit dem sozio-ökonomischen Status in soziologischen Kategorien zu erklären.

Auf der Ebene der Beschreibung können diese Korrelationen jedoch nützlich sein. Sie können es erlauben, induktiv Anhaltspunkte für eine Lokalisierung von Subkulturen und subkulturellen Milieus zu gewinnen.

Nach dieser notwendigen Vorklärung sollen nun einige Faktoren in schichtenspezifischen Sozialisationsprozessen aufgeführt werden, die für die Genese der intellektuellen Leistungstüchtigkeit relevant zu sein scheinen. Damit erhalten wir ein grobes Raster der Mechanismen, die den zu Beginn dieses Kapitels genannten Zusammenhängen zugrunde liegen¹². Die aus den schichtenspezifischen Wertorientierungen folgenden unterschiedlichen Formen des Erziehungsinteresses sind als Determinanten des Schulerfolgs vielfach nachgewiesen worden¹³. In unserem Zusammenhang interessieren jedoch nicht so sehr die Faktoren, die die Entscheidung

der Eltern über den Ausbildungsweg ihrer Kinder bei gegebener Befähigung beeinflussen, sondern mehr jene Bedingungen, die direkt die – wie auch immer gemessene – intellektuelle Leistungstüchtigkeit beeinflussen. Es zeigt sich inzwischen in den USA, daß auch bei den Eltern in der Unterschicht der Wunsch gewachsen ist, den Kindern eine weiterführende Ausbildung zukommen zu lassen. Jedoch können sie in ihrem Verhalten gegenüber dem Kind nur wenig dafür tun, diesen Wunsch in die Wirklichkeit umzusetzen.

Wie bedeutsam das Anregungspotential im Elternhaus für die Intelligenzentwicklung und für den Schulerfolg ist, zeigt sich daran, daß zwischen verschiedenen Dimensionen des Erziehungsmilieus (Leistungserwartungen der Eltern, Sprachmilieu und Lernhilfen) und der Intelligenz eine multiple Korrelation von $.76^{14}$ und für dieselbe Stichprobe zwischen ähnlichen Dimensionen (Leistungserwartung, Sprachmilieu, Unterweisung im Lernstoff der Schule, Aktivität innerhalb der Familie, Grad der Intellektualität im Elternhaus, Arbeitsgewohnheiten der Familie) und der Schulleistung eine multiple Korrelation von $.80$ ermittelt wurde¹⁵. Der Schulerfolg wurde von jenen Einzelindikatoren am besten vorausgesagt, die sich auf die Erwartungen der Eltern bezüglich der Leistung des Kindes und auf den von ihnen ausgehenden Leistungsdruck bezogen.

Über die für den Schulerfolg offensichtlich sehr wichtige Leistungsmotivation liegt eine Vielzahl von Forschungen vor¹⁶. Hoch leistungsmotivierte Kinder verfolgen Problemlösungen als Selbstzweck, arbeiten ausdauernd, haben ein höheres Anspruchsniveau, strengen sich unabhängig von materieller Belohnung an, deuten Situationen eher leistungsbezogen und planen langfristiger, kurzum: sie richten ihr Verhalten an einem selbstgesetzten Gütekriterium („standard of excellence“) aus.

Die Genese einer hohen Leistungsmotivation wird von bestimmten Erziehungspraktiken im Sozialisationsprozeß beeinflusst. Zu ihnen zählen vor allem: Erziehung auf Leistung hin, Erziehung zu Unabhängigkeit, und zwar im Sinne einer mehr spielerischen Vorbereitung für Ernstsituationen und nicht zum Zwecke der Entlastung der Eltern. Positive Zielsetzungen überwiegen gegenüber Verhaltensbeschränkungen, wie überhaupt das Erziehungsklima wenig autoritär, affektiv warm und auf das Kind bezogen ist. Dabei scheint es wichtig zu sein, daß affektive Zuneigung und dem Kind einsichtig gemachte, aber bestimmt vorgebrachte Zurückweisung als Sanktionsmittel kontrastierend eingesetzt werden. Dieser Typus der Erziehung ist in der Mittelschicht häufig anzutreffen, wenig dagegen in der Unterschicht.

Bei Kindern, deren IQ sich merklich verbesserte, konnte man in der Regel gleichzeitig eine hohe Leistungsmotivation feststellen. Mehrere Untersuchungen weisen darauf hin, daß für die Genese intrinsischer, sachbezogener Lernmotivierungen ganz ähnliche Erziehungsbedingungen von Bedeutung sind wie für die Genese der Leistungsmotivation¹⁷.

Die Beeinflussbarkeit der kognitiven Entwicklung und der Strategien der Informationsverarbeitung spiegelt sich in den neueren Forschungen auf diesem Gebiet deutlich wider. Ein kontrolliertes Heranführen der Kinder an mittlere Diskrepanzerlebnisse scheint ganz allgemein für die Entfaltung der kognitiven Funktionen förderlich zu sein¹⁸. In der frühen Phase sind neben dem regelmäßigen Kontakt mit Erwachsenen differenzierte und wechselnde Stimulierungen für die Entfaltung sensomotorischer Fähigkeiten wichtig. In der Unterschicht, deren Familienleben als wenig „kind-orientiert“ gelten kann, sind diese Bedingungen nur ungenügend erfüllt. Die vergleichsweise dürftige und wenig an den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtete materielle Ausstattung bewirkt schon relativ früh ein Zurückbleiben der Kinder hinter ihren Möglichkeiten.

Wichtiger ist jedoch der Sachverhalt, daß die Umwelt dem Kind im Erziehungsmilieu der Unterschicht im Vergleich zur Kultur der Mittelschicht nur wenig strukturiert gegenübertritt, daß es von daher wenig zu selbständigen Explorationen ermutigt wird. Hier wird vor allem die große Bedeutung der sprachlichen Kommunikationsstile in der Familie sichtbar¹⁹.

Aus der Vielfalt von Befunden über die schichtenspezifischen Formen der Eltern-Kind-Beziehung seien nur einige wenige wesentliche Punkte herausgegriffen. In den Erziehungspraktiken und -zielen schlägt sich inhaltlich nieder, was die Eltern aufgrund ihrer Sozialerfahrungen in ihrer Umwelt – vornehmlich in der Berufssituation – für wichtig halten. So sind die Eltern in

der Unterschicht eher darauf bedacht, ihre Kinder zu Ordnung und Sauberkeit sowie zur äußerlichen Erfüllung normativer Verhaltensstandards zu erziehen, während es den Eltern der Mittelschicht mehr darauf ankommt, daß das Kind Selbständigkeit, Initiative und Selbstkontrolle entwickelt. Sie bedienen sich dabei in weit größerem Maße als die Eltern der Unterschicht psychologisch wirksamer Mittel, wie sie im Angebot von Entscheidungsalternativen und in der verbalisierten Vergabe von Lob und Tadel zu sehen sind. Diese Erziehungsformen ermöglichen gleichzeitig, weil sie auf einer höheren Stufe der Symbolisierung zu finden sind, eine größere Konsistenz in den Lernprozessen der Kinder.

Man weiß inzwischen, daß sich solche Erziehungspraktiken günstig auf die Genese eines moralischen Bewußtseins und der Selbstkontrolle wie auch auf die Genese eines positiven Selbstbildes auswirken, das wiederum eine wichtige Vorbedingung für erfolgreiches Lernen darstellt.

Für unseren Zusammenhang ist entscheidend, daß diese Erziehungsformen nicht ohne eine differenzierte sprachliche Kommunikation zwischen den Eltern und dem Kind gedacht werden können. Miller und Swanson stellten fest, daß „psychologische“ Erziehungspraktiken, die in der Mittelschicht häufiger angewandt wurden, zu begrifflich kontrollierten Formen der Konfliktbewältigung führten, während die in der Unterschicht üblichen, bezogen auf den intentionalen Zusammenhang des Kindverhaltens inkonsistent angewandten Sanktionsformen ein symbolisch wenig differenziertes, expressives Ausleben von Konflikten in aggressiven Ausbrüchen oder im Verleugnen der Konflikte bedingten²⁰.

Auf dem Hintergrund dieser nur grob skizzierten Zusammenhänge müssen wir dem Sprachgebrauch in der Erziehung im Elternhaus eine große Bedeutung beimessen. Differenzierte sprachliche Kommunikationsformen in der Familie stellen sich uns nicht nur als ein Bedingungsfaktor der psychischen Entwicklung unter anderen dar. Sie erscheinen vielmehr auch als Vorbedingung für Erziehungspraktiken, deren positiver Effekt auf die gesamte psychische Entwicklung als gesichert gelten kann.

Jensen²¹ hat jüngst auf die alle anderen Einflüsse überdeckende Bedeutung der sprachlichen Entwicklung in der Genese der intellektuellen Leistungstüchtigkeit aufmerksam gemacht. Er konnte beobachten, daß zwischen dem IQ und eindeutig sprachfreien Leistungen, etwa des Kurzzeitgedächtnisses, in der Unterschicht ein weitaus geringerer Zusammenhang bestand als in der Mittelschicht. Jensen schließt daraus, daß die Kinder der Unterschicht aufgrund der negativen Einflüsse ihres Sprachmilieus in ihren Intelligenzleistungen nachlassen, sobald diese sprachlich vermittelte Funktionen implizieren. Ähnlich hat Bereiter²², der in den USA wohl als der konsequenteste Verfechter und Planer von Sprachanreicherungsprogrammen in der Vorschulerziehung gelten kann, die Priorität der sprachlichen Lernprozesse gegenüber den von Hunt in den Vordergrund gestellten frühkindlichen sensorischen Stimulierungen vertreten. Mit dieser Interpretation stimmt überein, daß die übliche positive Korrelation zwischen der Intelligenz und dem sozio-ökonomischen Status erst bei dreijährigen und älteren Kindern festzustellen ist, also von einer Altersstufe an, in der die Unterschiede im Spracherwerb schon einen Einfluß auf die Entwicklung der Intelligenz ausüben können²³.

Aus diesen Hinweisen ergibt sich im Sinne der in Kapitel 1.1 explizierten „resozialisierenden“ Funktion zwingend, daß vor allem die Kenntnis der Bedingungsfaktoren schichtenspezifischer Differenzen im Spracherwerb und im Sprachgebrauch geeignet ist, schulpraktische Bemühungen um die Sicherung der Chancengleichheit auf ein empirisch gesichertes Fundament zu stellen.

- 1 Aus der großen Zahl der Belege hier nur die folgenden Hinweise: Neff, W. S.: „Socio-economic Status and Intelligence“; Eells u. a.: *Intelligence and Cultural Differences* (weitere Angaben ebenda, S. 10); Sutter, J.: „La valeur de l'intelligence suivant le milieu: Etat présent des connaissances“; Lesser, G. S., Fifer, G. und Clark, D. H.: *Mental Abilities of Children from Different Social Class and Cultural Groups*; Knief, L. M. und Stroud, J. B.: „Inter-correlations among Various Intelligence, Achievement, and Social Class Scores“.
- 2 Auch hier aus der Fülle der Untersuchungen nur wenige Hinweise: Kahl, J. A.: „Educational and Occupational Aspirations of 'Common Man' Boys“; Coleman, J. S. u. a.: *Equality of Educational Opportunity*; Floud, J. E., Halsey, A. H. und Martin, F. M.: *Social Class and Educational Opportunity*; Curry, R. L.: „The Effect of Socio-economic Status on the Scholastic Achievement of Sixth-grade Children“; Fraser, E.: *Home Environment and the School*.
- 3 Vgl. Schneider, W.: „Die soziale Bedingtheit der Ausbildungschancen. Eine internationale Übersicht“.
- 4 Vgl. die bei Fraser (*Home Environment and the School*, S. 76) und bei Eells u. a. (*Intelligence and Cultural Differences*, S. 10) berichteten Werte. Aus Frasers Zusammenstellung ergibt sich für den Median der Werte ein Korrelationskoeffizient von .40.
- 5 In einer methodisch sehr genauen Analyse hat B. Duncan jüngst aufgrund einer multiplen Regressionsanalyse für die Sozialschicht einen Varianzanteil von 30 Prozent am Schulerfolg ermittelt. Diese Schätzung beruht auf einer großen, auf nationaler Basis repräsentativen Stichprobe. Gleichzeitig konnte nachgewiesen werden, daß sich die Stärke des Einflusses der Sozialschicht in den Jahren zwischen 1916 und 1950 kaum veränderte. – In Deutschland dürfte der Zusammenhang eher stärker sein als in den USA. Vgl. Duncan, B.: „Social Background and Education“.
- 6 Vgl. Jensen, A. R.: „The Culturally Disadvantaged ...“. In Deutschland scheinen die Werte eher niedriger zu liegen, was vielleicht darauf zurückzuführen ist, daß die Intelligenztests noch nicht in dem Maße zur Kontrolle der Schülerauslese herangezogen werden wie in den USA. Vgl. zum Beispiel Schwarz, E.: „Schulreife, Intelligenz und Schulleistung im ersten Schuljahr“, wo Korrelationen zwischen .39 und .55 angegeben werden.
- 7 Man muß dabei beachten, daß die Korrelationskoeffizienten die Zusammenhänge mit dem sozio-ökonomischen Status eher unterschätzen, da man für dieses Merkmal eine Normalverteilung schlechterdings nicht unterstellen kann. Gerade in den unteren Schichten, in denen der Umwelteinfluß auf die Intelligenzentwicklung besonders folgenschwer ist, befindet sich aber ein großer Prozentanteil der Kinder.
- 8 Vgl. dazu Laumann, E. O. und Guttman, L.: „The Relative Associational Contiguity of Occupations in an Urban Setting“.
- 9 Wir können hier nicht auf die verzweigte Problematik der empirischen Ermittlung der Schichtenzugehörigkeit eingehen. Ein Teil der dazu relevanten Literatur findet sich in Abschnitt 2.1.7.
- 10 Damit soll keinesfalls der Anspruch der Soziologie, soziale Phänomene aus den Strukturbedingungen der Gesellschaft zu erklären, aufgegeben werden. Vielmehr sind wir der Meinung, daß die Beschreibung von Subkulturen, allerdings unter Verwendung analytischer begrifflicher Instrumentarien der Soziologie, nur die Vorbereitung einer solchen Erklärung von der empirischen Seite her bedeuten kann. Wir müssen uns in dieser Arbeit notgedrungen auf diese Ebene des Argumentierens beschränken.
- 11 Aus den vielen Beschreibungen subkultureller Milieus der Unterschicht seien nur die beiden folgenden genannt: Gans, H. J.: *The Urban Villagers*, und Miller, W. B.: „Lower Class Culture as a Generating Milieu of Gang Delinquency“. Eine idealtypisch beschreibende Zusammenfassung von Daten für das subkulturelle Milieu der Unterschicht findet sich in Oevermann, U.: „Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens ...“.
- 12 Vgl. die in deutscher Sprache vorliegenden Übersichten: Popitz, H.: „Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zur höheren Schulbildung“; Rolff, H. G.: *Sozialisation und Auslese durch die Schule*; Oevermann, U.: „Soziale Schichtung und Begabung“.
- 13 Vgl. dazu Grimm, S.: *Die Bildungsabstinenz der Arbeiter*.
- 14 Wolf, L. M.: *The Identification and Measurement of Environmental Process Variables Related to Intelligence*.
- 15 Dave, R. H.: *The Identification and Measurement of Environmental Process Variables that are Related to Educational Achievement*.
- 16 Diese Untersuchungen finden sich zusammengefaßt in den folgenden Übersichten: Grandall, V. J.: „Achievement“; Heckhausen, H.: *The Anatomy of Achievement Motivation*.
- 17 Vgl. den ausgezeichneten Literaturbericht von Heckhausen, H.: „Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese“.
- 18 Vgl. dazu die Übersicht bei Hunt, J. Mc. V.: „The Psychological Basis for Using Pre-school Enrichment as an Antidote for Cultural Deprivation“.

- 19 Freeberg, N. E. und Payne, D. T.: „Parental Influence on Cognitive Development in Early Childhood: A Review“.
- 20 Miller, D. R. und Swanson, G. E.: Inner Conflict and Defense.
- 21 Jensen, A. R.: „Learning Ability ...“.
- 22 Bereiter, C.: The Relative Importance of Verbal and Non-verbal Factors in Cultural Deprivation: Evidence from Children with Sensory Handicaps“.
- 23 Bayley, N.: „Comparisons of Mental and Motor Test Scores for Ages 1–15 Months by Sex, Birth Order, Race, Geographical Location, and Education of Parents“.

1.3 Spracherwerb und Sprachgebrauch in den verschiedenen sozialen Schichten – einige Forschungsergebnisse

Im vorausgehenden Kapitel wurde begründet, warum der Prozeß des Spracherwerbs für die psychische Entwicklung im allgemeinen und für die kognitive Entwicklung im besonderen von zentraler Bedeutung ist. Der Grad der Sprachbeherrschung stellt nicht nur ein Persönlichkeitsmerkmal unter anderen dar, sondern ist relevant für die Gesamtheit der psychischen Funktionen. Darüber hinaus sind in der Familie die spezifischen Formen der Eltern-Kind-Beziehungen, die die psychische Entwicklung des Kindes beeinflussen, an bestimmte sprachliche Kommunikationsstile gebunden. Im folgenden soll eine Übersicht über die wichtigsten Forschungsergebnisse hinsichtlich der schichtenspezifischen Differenzen des Sprachmilieus gegeben werden¹. Es handelt sich fast ausschließlich um Untersuchungen bei Kindern oder Heranwachsenden. In der Aufgliederung der Darstellung nach einzelnen Aspekten des Sprachverhaltens folgen wir im wesentlichen der Abfolge, in der diese Merkmale in der Sprachentwicklung auftauchen.

Viele Hinweise auf eine sprachliche Verarmung der Kinder der Unterschicht – im Vergleich zum Niveau ihrer nicht-verbalen Intelligenz – stammen aus der Intelligenzforschung. Diese Daten sind bedeutsam, weil sie den ungünstigen Einfluß des Lernmilieus besonders auf die sprachlichen Fähigkeiten zeigen.

Die Differenzen in der verbalen Intelligenz können hier nicht mit Unterschieden in der nicht-verbalen Intelligenz erklärt werden. Eells und andere² haben neun verschiedene Intelligenztests auf ihre Schichtenempfindlichkeit hin geprüft. Es zeigte sich, daß die Schichtenunterschiede am größten bei den verbalen und am geringsten bei den geometrischen und zeichnerischen Aufgaben waren. Fast alle statusdifferenzierenden Aufgaben waren verbaler Art. – Für die verbale Intelligenz werden in der Literatur häufig höhere Korrelationen mit dem sozio-ökonomischen Status berichtet als für die nicht-verbale Intelligenz. – Bernstein³ fand, daß 16jährige Jungen der oberen Mittelschicht und der Unterschicht einen weit größeren Unterschied im Wortschatztest als im nicht-verbalen Progressiven Matrizen-Test von Raven aufweisen. Dieser nicht-verbale Test scheint allerdings besonders schichtenneutral zu sein⁴. Ähnliche Ergebnisse wie Bernstein erhielt Ravenette⁵, die die verbale und nicht-verbale Intelligenz 12- bis 14jähriger Schüler aus einem relativ homogenen Arbeiterviertel einer Londoner Vorstadt auf Unterschiede zum Bevölkerungsdurchschnitt prüfte. Die Unterschiede waren in der verbalen Intelligenz größer als in der nicht-verbalen. Auch konnte für die verbale Intelligenz eine – relativ zum Bevölkerungsdurchschnitt – stärkere und früher einsetzende Verschlechterung mit zunehmendem Alter beobachtet werden; das galt besonders für die Mädchen. Ravenette interpretiert diese Ergebnisse als Evidenz eines vor allem für die Sprachentwicklung ungünstigen Milieus in der Unterschicht. In einer sehr großen Stichprobe von 1.800 Negerkindern im Elementarschulalter wurde ein großer Unterschied zwischen den Leistungen, an denen vor allem das Kurzzeitgedächtnis beteiligt war, und den Leistungen im Wortschatztest festgestellt⁶. Dieses Ergebnis zeigt deutlich die Verarmung der Negerkinder, die in der überwiegenden Zahl der Unterschicht angehören, in denjenigen Intelligenzleistungen, die in starkem Maße von sozio-kulturellen Lernprozessen abhängig sind. Dieser Sachverhalt gilt ebenfalls, wenn auch nicht so ausgeprägt, für die Weißen der Unterschicht. Whiteman fand, daß die verbalen Intelligenzleistungen (Wortkenntnis) mit dem Lebensalter bei weißen und bei Negerkindern aus der Unterschicht schneller abnehmen als die nicht-verbalen⁷. Außerdem konnte in dieser Untersuchung nachgewiesen werden, daß unabhängig von der Sozialschicht und der Rassenzugehörigkeit ein Index für das Ausmaß der „kulturellen Deprivation“ im Elternhaus signifikant mit den verbalen Intelligenzleistungen in negativem Zusammenhang stand. Den negativen Einfluß stimulusarmer Umwelten, in denen die Kinder wenig regelmäßigen Kontakt zu Erwachsenen haben, zeigt auch die Untersuchung von Kellmer Pringle und Bossio, die für Heimkinder eine geringere verbale als nicht-verbale Intelligenz feststellten⁸. Wenn Eells und andere diese Ergebnisse ausschließlich damit erklären, daß die verbalen Intelligenztests vom Gültigkeitskriterium her die Kinder der unteren sozialen Straten

benachteiligen, so erscheint das nicht sehr plausibel. Sicherlich verdient dieser Gesichtspunkt auch hier Beachtung, man würde jedoch die spezifische Sprachkultur in der Unterschicht zu sehr „romantisieren“, wenn man hinter den angeführten Ergebnissen nicht gleichzeitig eine echte sprachliche Retardierung der Kinder aus dieser Schicht sehen würde. Allerdings zeigt eine neuere, methodisch sehr sorgfältige amerikanische Untersuchung, daß nicht die Schicht als solche, sondern die Zugehörigkeit zur ethnischen Minderheit das Verhältnis von verbaler und nicht-verbaler Intelligenz beeinflußt⁹. Zwischen den sozialen Schichten unterschied sich nicht das Intelligenzprofil, sondern nur das Niveau auf allen Faktoren. Dagegen unterschieden sich die Profile zwischen den ethnischen Gruppen sehr stark. Die Kinder aus jüdischen Familien wiesen zum Beispiel einen besonders hohen Mittelwert in der verbalen Intelligenz auf. Demnach scheinen die spezifischen kulturellen Traditionen und Wertorientierungen einen differentiellen Effekt auf die Intelligenzstruktur auszuüben, während die ungünstigen Umweltbedingungen in der Unterschicht sich auf *alle* Intelligenzfaktoren gleichermaßen negativ auswirken. Jedoch zeigt auch diese Untersuchung die Umweltbeeinflussung gerade der verbalen Intelligenz, denn die größten Differenzen zwischen den ethnischen Gruppen werden auf diesem Faktor sichtbar.

Der ungünstige Einfluß, den das Elternhausmilieu in der Unterschicht auf die Sprachentwicklung hat, kann schon recht früh nachgewiesen werden. Aus den Untersuchungen von Irwin¹⁰ geht hervor, daß die schichtenspezifischen Differenzen in der Lautentwicklung der Kinder ständig und statistisch gesichert zunehmen, und zwar vom 16. Monat aufwärts, gemessen an der Gesamtzahl der produzierten Phoneme pro Verhaltenseinheit, und vom 18. Monat aufwärts, gemessen an der Anzahl der *verschiedenen* Phoneme pro Verhaltenseinheit. Unterschiede in der Lautentwicklung lassen sich zwischen Heimkindern und in Familien aufwachsenden Kindern schon im Alter von sechs Monaten nachweisen, wenn noch keine Schichtenunterschiede sichtbar sind¹¹. Das Lernen von Phonemen scheint auf imitativem Verhalten zu beruhen, durch das aus der Masse von undifferenzierten Lauten die Phoneme selektiert werden, die für eine Sprache, die dem Kind in den Äußerungen der Erwachsenen begegnet, signifikant sind. Der erfolgreiche Abschluß dieser Lernprozesse scheint also von einer engen, affektiv gestützten Beziehung zur Mutter, durch die ein regelmäßiger Kontakt gesichert wird, abhängig zu sein. Andere Untersuchungen haben gezeigt, daß durch regelmäßige verbale Stimulierungen eine Retardierung in der Lautentwicklung von Heimkindern wieder aufgeholt werden konnte. Irwin selbst hat in einer späteren Untersuchung den positiven Effekt verbaler Stimulierung auf die Sprachentwicklung nachweisen können¹². Er veranlaßte in einer Experimentalgruppe Mütter aus der Unterschicht, ihren Kindern vom 13. Lebensmonat an täglich mindestens zehn Minuten lang vorzulesen. In den ersten fünf Monaten zeigten sich in der Sprachentwicklung der Kinder nur geringe Unterschiede gegenüber gleichaltrigen Kindern aus einem vergleichbaren sozialen Milieu (Kontrollgruppe), deren Mütter bezüglich der sprachlichen Anreicherung nichts über das für ihr Erziehungsverhalten Normale hinaus taten. Danach wurden jedoch deutliche Unterschiede sichtbar, die bis zum Ende der Untersuchung, das heißt bis zum 30. Lebensmonat, nicht mehr verschwanden. Die Kinder der Experimentalgruppe waren aufgrund der systematischen sprachlichen Stimulierung, die nicht einmal in einem gerichteten Interaktionszusammenhang mit dem Kind stattfand, hinsichtlich der Sprachentwicklung in jeder Weise überlegen, sie produzierten mehr Phoneme insgesamt und mehr verschiedene Typen von Phonemen.

Die Bedeutung einer affektiv stabilen Mutter-Kind-Beziehung für die frühe Sprachentwicklung geht aus einer anderen Untersuchung hervor¹³. Hier wurden Heimkinder, die im einen Fall in den ersten Monaten nur von einer Person (Mutterfigur), im anderen Fall von mehreren Personen betreut worden waren, im Alter von 19 Monaten miteinander verglichen, nachdem sie alle in Pflegefamilien untergebracht waren. Der einzige signifikante Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen bestand im Grad der Vokalisierung. – Experimentell konnte nachgewiesen werden, daß das Lächeln als soziale „Response“ eines Erwachsenen die Vokalisierung beim Kleinkind bestärkt und zu einem Ansteigen in der Lautbildung führt¹⁴.

Die schichtenspezifischen Unterschiede in der Lautentwicklung sind auch auf späteren Alters-

stufen noch zu beobachten. Templin¹⁵ fand in einer sehr sorgfältigen Untersuchung, daß die Artikulation von Phonemen bei den Kindern der Unterschicht auf allen Altersstufen zwischen drei und acht Jahren schlechter war als bei den Kindern der Mittelschicht. Die Kinder aus der Unterschicht erreichten im Durchschnitt ein Jahr später die Stufe der vollständigen Beherrschung der Phoneme der Erwachsenensprache.

Nun sollte man nicht meinen, daß es sich hier bloß um eine motorische Fertigkeit handelt, die ohne Konsequenzen für die Intelligenzentwicklung wäre. In einer Gruppe von Heimkindern korrelierten verschiedene Maße der Lautentwicklung im Alter von 6 bis 18 Monaten – gemessen an Häufigkeit und Vielfalt der artikulierten Phoneme – statistisch gesichert mit dem IQ im Alter von drei Jahren¹⁶. Die Anzahl von verschiedenen Konsonanten und die Häufigkeit von Konsonanten relativ zu Vokalen stand am engsten in Beziehung zur Intelligenz im späteren Alter ($r = .41$).

Kausal lassen sich solche Ergebnisse kaum interpretieren. Jedoch scheint uns eine genetische Determination der Lautentwicklung wenig plausibel, auch wenn zwischen der Intensität des Schreiens in den ersten zehn Tagen nach der Geburt und der Intelligenz mit drei Jahren eine Korrelation von $r = .45$ berichtet worden ist¹⁷. Winitz¹⁸, der in einer Forschungsübersicht für acht Untersuchungen Korrelationen von .24 bis .71 zwischen der Intelligenz und der Artikulationsfähigkeit nennt, weist darauf hin, daß es sich hier um einen artifiziellen Zusammenhang handeln kann, der lediglich durch die gemeinsame Variation der beiden Variablen mit dem sozio-ökonomischen Status zustande kommt. Da alle in dieser Hinsicht relevanten Untersuchungen einen Einfluß der frühen Mutter-Kind-Beziehung auf die Lautentwicklung und Artikulation erkennen lassen, halten wir es für wahrscheinlich, daß sowohl der IQ als auch die Artikulationsfähigkeit zu einem Teil¹⁹ von denselben Milieukomponenten beeinflusst werden. Außerdem kann die Möglichkeit nicht ausgeschlossen werden, daß sich eine normale Entwicklung der Artikulationsfähigkeit förderlich auf die allgemeine Intelligenzentwicklung auswirkt, obwohl die Diskriminierung von Objekteigenschaften und die Differenzierung von Objekten in der Wahrnehmung deren sprachlicher Etikettierung voranzugehen und verbale Vermittlungen bei der Strukturierung des Wahrnehmungsfeldes erst in späteren Lebensjahren von Bedeutung zu sein scheinen. Es darf nicht übersehen werden, daß eine gute Artikulationsfähigkeit indirekt insofern günstig wirken kann, als sie allgemein die soziale Kommunikation mit den Eltern, vor allem mit der Mutter, erleichtert und differenziert, wodurch wiederum die Objektwelt dem Kind eher differenziert und geordnet gegenübertritt.

Von unmittelbarer Relevanz scheinen diese frühen Formen der Sprachentwicklung ohnehin mehr für den affektiven als für den kognitiven Bereich zu sein, wobei eine Wechselwirkung zwischen beiden Bereichen anzunehmen ist. Nach McCarthy²⁰ deuten fast alle Artikulationsmängel auf eine gestörte affektive Mutter-Kind-Beziehung hin; sie sind häufig Ausdruck tieferer neurotischer Störungen. Soloman fand, daß sich Kinder mit Artikulationsstörungen im ersten Schuljahr von einer Kontrollgruppe signifikant hinsichtlich der sozialen Anpassung, der „peer group“-Beziehungen, der Schlafstörungen, der Symptome für psychische Angst und der Kontrolle affektiver Spannungen unterschieden²¹.

Nach Templin korreliert die Artikulationsfähigkeit vom dritten bis zum achten Lebensjahr positiv mit anderen Indikatoren der Sprachentwicklung wie Lautdiskriminierung, Wortschatzgröße und syntaktischer Komplexität²². Es scheint also, daß eine normale Entwicklung der Artikulationsfähigkeit Voraussetzung für den Erwerb anderer Aspekte der sprachlichen Kommunikation darstellt. In einer Literaturübersicht ist jüngst der Zusammenhang zwischen den Fähigkeiten der Artikulation und der Diskriminierung von Phonemen bestätigt worden²³. Bis zum neunten Lebensjahr läßt er sich eindeutig nachweisen, später nicht mehr. Dem entspricht, daß Kinder der unteren Schichten verwandte Phoneme weniger genau diskriminieren können als Kinder der Mittelschicht²⁴.

Die akustische Diskriminierung steht nach Templin ebenso wie die Artikulationsfähigkeit in engem Zusammenhang mit anderen Indikatoren der Sprachentwicklung, so vor allem mit dem Aufbau eines Wortschatzes. Andere Untersuchungen haben zeigen können, daß die Diskriminierung akustischer Stimuli in einer positiven Beziehung zu den verbalen Aufgaben im Intelli-

genztest steht²⁵. Dieser Faktor hängt weiterhin eng mit dem Erfolg im Lesenlernen zusammen, mehr noch als die Diskriminierung visueller Stimuli²⁶. Wahrscheinlich müssen in diesem Licht auch die schlechten Leseleistungen von Kindern der Unterschicht gesehen werden, auf die wir später noch zurückkommen.

Cynthia Deutsch²⁷ erklärt die geringe Fähigkeit zur Diskriminierung akustischer Stimuli bei Kindern aus der Unterschicht vor allem damit, daß hier im Elternhaus die sozialen Interaktionen wenig von strukturierten und gerichteten sprachlichen Kommunikationen begleitet werden und daß das Kind nur geringe Möglichkeiten hat, seine Aufmerksamkeit auf sprachliche Nuancierungen zu richten, weil keine geordneten sprachlichen Interaktionen zustande kommen und weil sprachliche Äußerungen – Fragen des Kindes, Antworten der Eltern – ständig durch andere störende Geräusche und Informationen überlagert werden. Informationen werden eher extra-verbal als verbal vermittelt. Eine bestimmte Stufe der Diskriminierungsfähigkeit in bezug auf akustische und visuelle Stimuli müsse als Voraussetzung komplexerer Lernprozesse im Spracherwerb und im Leseunterricht erreicht werden; oberhalb dieser Schwelle bestehe dann kein Zusammenhang mehr zwischen der Diskriminierungsfähigkeit und den Leseleistungen. Jedoch seien die Lernbedingungen während der frühen Kindheit im typischen Elternhaus der Unterschicht häufig so unstrukturiert, daß hier die Kinder nicht einmal diese Schwelle erreichen. So werde der enge Zusammenhang zwischen den genannten Variablen in den Untersuchungen des Institute for Developmental Studies, in denen vornehmlich Kinder der unteren Straten analysiert wurden, plausibel.

Wir können also zusammenfassen, daß schon in den frühen Stadien der Sprachentwicklung ein negativer Milieueinfluß durch das typische Elternhaus der Unterschicht deutlich nachweisbar ist. Die Beherrschung des Systems der Phoneme und die Fähigkeit, zwischen verwandten Phonemen zu diskriminieren, bilden aber das Fundament für den Erwerb eines differenzierten Wortschatzes und ein erfolgreiches Lesenlernen²⁸. Kinder, die diese elementaren Voraussetzungen der sprachlichen Kommunikation nicht beherrschen, werden nicht zwischen phonetisch ähnlichen, aber in der Bedeutung sehr verschiedenen Wörtern unterscheiden können, und es fehlt ihnen schon von daher die Voraussetzung dafür, sich später ein differenziertes und durchgegliedertes Bedeutungssystem anzueignen²⁹.

Unterschiede im Umfang des Wortschatzes sind zwischen den Schichten immer wieder nachgewiesen worden. Da dieser Faktor im verbalen Teil vieler Intelligenztests enthalten ist und wir schon über Ergebnisse berichtet haben, nach denen die Korrelation mit der Sozialschicht beim verbalen Teil höher ist als beim nicht-verbalen, braucht über die entsprechenden Studien nicht mehr eingehend referiert zu werden³⁰. Gewöhnlich liegen die Korrelationen zwischen Wortschatzgröße und sozio-ökonomischem Status um $r = .50$ ³¹. Der Umfang des Wortschatzes korreliert nach Williams³² am wenigsten mit den Indikatoren der syntaktischen Konstruktion. Andere Untersuchungen haben das bestätigt³³. Häufig ist der Umfang des Wortschatzes im Diversifikations-Quotienten („type-token-ratio“ – TTR) gemessen worden, der die Zahl der verschiedenen Wörter im Verhältnis zur Gesamtwörterzahl in der Sprachprobe ausdrückt. Es ist bekannt, daß dieses Maß ebenfalls, da es ja ganz Ähnliches mißt wie die Wortschatztests, mit der gemessenen Intelligenz in enger Beziehung steht. In einer gegebenen Zeit (fünf Minuten) produzierten Kinder der Unterschicht weniger Wörter insgesamt als Kinder der Mittelschicht, die im Diversifikations-Quotienten gemessenen Unterschiede waren jedoch noch größer. Allerdings konnten beide Differenzen nicht mehr gesichert werden, wenn die Intelligenz kovarianz-analytisch kontrolliert wurde³⁴.

Indessen ist häufiger festgestellt worden, daß sich die Schichten nicht so sehr hinsichtlich der Gesamtzahl der produzierten Wörter als in der Anzahl der verschiedenen Wörter unterscheiden³⁵. Loban fand, daß die Kinder der Mittelschicht mehr Wörter gebrauchen, die nach der Thorndike-Lorge-Wortliste relativ selten sind, und daß in ihrer Sprache fortlaufend in höherem Maße neue Wörter auftauchen als bei den Kindern der Unterschicht, die sich innerhalb einer längeren Sprachsequenz schon bald wiederholen³⁶. Diese Ergebnisse verwundern nicht, wenn man in Betracht zieht, daß die sprachliche Umwelt infolge des geringeren sozialen Erfahrungsbereichs in der Unterschicht ärmer ist und daß offensichtlich das typische Milieu

der Unterschicht wenig zu einer differenzierten Etikettierung von Objekten zwingt.

Interessanter als die quantitative Frage nach dem Umfang des Wortschatzes scheint uns jedoch die qualitative nach seiner semantischen Struktur. Gegen Wortschatztests, in denen eine Wortliste vorgegeben wird, ist häufig eingewandt worden, daß sie kulturgebunden seien und daher Aussagen eher über die Beherrschung der Sprache der Mittelschichtkultur als über den absoluten Umfang des Wortschatzes erlauben. Jedoch muß dem entgegengehalten werden, daß erstens die Wortschatzlisten, sofern sie aus einer Stichprobe aus normalen Wörterbüchern bestehen, die einfachen, allseits bekannten Wörter überrepräsentieren³⁷ und zweitens auch der Diversifikations-Quotient für spontane Sprachproben, der ja nicht – wie möglicherweise die Wortschatztests – mit vorgegebenen Listen kulturell verzerrt sein kann, signifikante Unterschiede zwischen den Schichten zeigt.

Cohn und Riessman³⁸ machen auf die Reichhaltigkeit des Wortschatzes der Angehörigen der Unterschicht hinsichtlich der expressiven und konkreten Bezeichnungen aufmerksam. Die Kinder der Unterschicht hätten sehr fein unterscheidende und detaillierte Wörter für die Gegenstandsbereiche zur Verfügung, die in ihrem Alltagsleben besonders relevant wären. Leider ist diese Frage unseres Wissens bisher nicht systematisch in einer semantischen Analyse untersucht worden; wenn man aber an die Eigenarten bestimmter Berufssprachen auch in der Unterschicht oder an die Vielfältigkeit der Bezeichnungen für „Geld“, „Polizisten“ usw. in der Unterschicht denkt, erscheint die oben genannte Annahme durchaus einleuchtend. Sie sollte allerdings auch nicht zu hoch bewertet werden. So wurde in einer Untersuchung festgestellt³⁹, daß in einer Aufgabe, in der Lücken in einem kontinuierlichen Text durch kontextadäquate Wörter ausgefüllt werden mußten, die Kinder der Mittelschicht das sowohl für einen typischen Unterschicht- als auch für einen typischen Mittelschichttext bewältigten, während die Kinder der Unterschicht eben nur für den ihrem Milieu gemäßen Text adäquate Wörter fanden.

Gewisse Hinweise auf einen schichtenspezifischen Wortschatz gibt allerdings eine Untersuchung über sechsjährige Kinder aus einem Arbeitermilieu in Detroit⁴⁰. Die in spontanen mündlichen Sprachproben enthaltenen Wörter wurden daraufhin geprüft, ob sie in fünf verschiedenen, induktiv gewonnenen Standard-Wortlisten für Kinder in diesem Alter und für Erwachsene oder in einer Liste der Wörter von Lesebüchern des ersten Schuljahres vorkamen. Die Sprachproben von 100 Kindern enthielten insgesamt 1.284 verschiedene Wörter. Nur 53,1 Prozent der ersten 1.000 Wörter der Thorndike-Liste waren unter den 1.000 häufigsten Wörtern der Sprachproben zu finden, für die übrigen vier Listen ergaben sich die folgenden Prozentsätze: 60,5, 69,3, 76,6, 81,9. Insgesamt kamen 178 Wörter aus den Sprachproben in keiner der fünf Listen vor. Ein Viertel der Wörter, die die Unterschichtkinder gebrauchten, waren in drei verschiedenen Lesebüchern nicht enthalten. Wenn nur die häufigsten 435 Wörter in den Sprachproben mit den insgesamt 435 Wörtern aus den Lesebüchern verglichen wurden, ergab sich zwischen beiden Listen eine Übereinstimmung von lediglich 50 Prozent. Wenn auch für die Mittelschicht keine vergleichbaren Daten vorliegen und die für die Unterschichtkinder spezifischen Wörter in dieser Untersuchung semantisch nicht analysiert wurden, so lassen die Ergebnisse doch erkennen, daß nur ein Teil des Wortschatzes der Kinder aus der Unterschicht sich mit dem Wortgebrauch in der Schule und in der Mittelschicht deckt.

Die Untersuchungen von Bernstein⁴¹ und Lawton⁴² geben in diesem Zusammenhang Hinweise dafür, daß die Sprache von Jugendlichen aus der Mittelschicht im Gebrauch von Adjektiven und Adverbien differenzierter und reichhaltiger ist. Bernstein fand, daß in der Mittelschicht signifikant mehr ungewöhnliche Adjektive und Adverbien wie auch ungewöhnliche Präpositionen und ungewöhnliche Konjunktionen verwendet wurden. Lawton konnte diese Ergebnisse ausnahmslos bestätigen. Seine Aussagen haben noch mehr Gewicht, weil als „ungewöhnliche“ Adjektive hier in eindeutiger Definition diejenigen gezählt wurden, die nicht zu den 100 häufigsten einer für England gültigen Worthäufigkeitsliste gehörten. Die Untersuchungen von Bernstein und Lawton gehören zu den wenigen, in denen die gemessene Intelligenz kontrolliert wurde; deshalb kommt ihnen in dieser Beziehung eine große Aussagekraft zu. – Nach Bernstein deuten diese Ergebnisse darauf hin, daß die Sprache der Mittelschicht dem

einzelnen mehr Möglichkeiten bietet, individuelle Verschiedenartigkeit zum Ausdruck zu bringen und Wortbedeutungen situationsspezifisch zu präzisieren.

In mehreren Untersuchungen ist der Anteil der verschiedenen grammatisch definierten Wortklassen oder Wortarten („parts of speech“) an der Gesamtzahl der Wörter einer Sprachprobe analysiert worden. Dabei zeigt sich, daß die Wortarten, die in der Sprachentwicklung erst verhältnismäßig spät auftauchen – also Adverbien, Präpositionen, Konjunktionen und auch zum Teil Pronomina –, in der Sprache von Kindern der Unterschicht weniger oft vorkommen als in der Sprache der Mittelschicht. Dagegen ist der Anteil von Substantiven in der Unterschicht hoch⁴³. McCarthy deutet das als Anzeichen für einen wenig differenzierten und entwickelten Sprachgebrauch. Psychologisch sind solche Ergebnisse allerdings schwer zu interpretieren. Man kann lediglich annehmen, daß ein häufiger Gebrauch von Substantiven, wie er zum Beispiel in der Bezeichnungsphase üblich ist, auf bloße Etikettierung von Objekten ohne weitere Ausarbeitung der intendierten Information hinweist. Wahrscheinlich lassen sich neue Substantive auch schneller lernen, da sie weniger häufig abstrakte Eigenschaften bezeichnen als etwa Adjektive und Adverbien, deren „Begreifen“ ja schon immer die Abstraktion eines Aspekts von einem Gegenstand impliziert.

Die Analyse von Wortarten ist eher für die Sprachentwicklung in syntaktischer Hinsicht von Interesse. Nur im frühen Alter scheinen die Kinder die verschiedenen grammatischen Wortarten nach typisch damit variierenden Bedeutungen zu identifizieren⁴⁴, sobald aber abstraktere Bedeutungen auftreten, ist das nicht mehr möglich. Dann spielt eher umgekehrt die Beherrschung der grammatischen Definitionsregeln von Wortarten eine Rolle beim Erlernen neuer Wortbedeutungen⁴⁵. Die Kenntnis der Wortklassenzugehörigkeit eines neuen Wortes schränkt die Wahrscheinlichkeit eines falschen Gebrauchs schon erheblich ein, auch wenn das Kind die Bedeutung noch nicht kennt. Hier liegt ein Beispiel für die Relevanz der Beherrschung syntaktischer Regeln im Erwerb abstrakter und neuer Bedeutungen vor.

In Wortassoziationsanalysen hat man zwischen Assoziationen in derselben formalen Wortklasse (paradigmatische, homogene Assoziationen) oder in einer anderen (syntagmatische, heterogene Assoziationen) unterschieden. Paradigmatische Assoziationen gelten als Anzeichen für die Beherrschung der grammatischen Regeln der Wortklassenzuordnung. Syntagmatische Assoziationen hingegen lassen eine „primitivere“ Stufe der Sprachentwicklung erkennen: hier werden zwei Wörter funktional im Sinne ihrer typischen Verknüpfung in Sätzen assoziiert, während paradigmatische Assoziationen die Abstraktion von wahrscheinlichen Wortverbindungen aufgrund einer grammatischen Regelmäßigkeit implizieren. Diese Interpretation wird auch durch die genannte Untersuchung von Brown und Berko nahegelegt. Weitere Unterstützung fand sie in Experimenten von D. McNeill⁴⁶, der nachweisen konnte, daß paradigmatische Assoziationen nicht auf einfaches Behalten, sondern auf die Anwendung einer abstrakten, produktiven grammatischen Regel zurückgehen. So verwundert es nicht, wenn eine mit dem Alter zunehmende Tendenz zu paradigmatischen Assoziationen festzustellen ist⁴⁷. Rosenzweig fand zwischen französischen Arbeitern und Studenten einen erheblichen Unterschied hinsichtlich der Häufigkeit paradigmatischer Assoziationen: 45 Prozent der primären Assoziationen von Arbeitern und 87 Prozent der primären Assoziationen von Studenten gehörten in dieselbe Wortklasse wie das Stimuluswort⁴⁸. In einer neueren amerikanischen Untersuchung konnten bei Kindern verschiedener Altersstufen zwischen den Schichten jedoch nur geringe Unterschiede bezüglich der Häufigkeit paradigmatischer Assoziationen festgestellt werden; die Unterschiede zwischen Kindern aus verschiedenen ethnischen Gruppen und aus rein ländlichen oder städtischen Gebieten waren durchweg größer, beruhten aber wahrscheinlich auf Umweltbedingungen ähnlicher Art⁴⁹. Gerade für das Englische gilt allerdings, daß viele Wörter mehr als einer Wortklasse angehören können und daher, wenn sie isoliert stehen, in ihrer Wortart nicht eindeutig festgelegt sind.

In einer anderen Untersuchung wurde indessen eine signifikante Korrelation ($r = .27$) zwischen der Anzahl der paradigmatischen Assoziationen und dem sozio-ökonomischen Status gefunden⁵⁰. Insgesamt deuten die Ergebnisse an, daß bei den Angehörigen der Unterschicht der Worteinfall weniger durch abstrakte, grammatische Regeln gesteuert wird als bei Ange-

hörigen der mittleren Schichten. Paradigmatische Assoziationen können als Indikator dafür angesehen werden, daß ein Sprecher seine mündlichen Äußerungen grammatisch besser strukturiert. Die spontane Beteiligung abstrakter Regeln der Wortklassendefinition bei der Planung von Satzsequenzen bewirkt gleichsam, daß der Fluß des Sprechens bei jedem Satzglied angehalten wird und so Zeit für die Selektion semantischer Alternativen in einer Wortart gewonnen wird. Dagegen zeigen syntagmatische Assoziationen an, daß sich der Sprecher wenig von den wahrscheinlichsten Wortverknüpfungen lösen kann, er ist relativ starr an die häufigste Wortfolge gebunden. Ein ganz ähnliches Phänomen läßt sich bei der Analyse von Pausen in der mündlichen Sprache feststellen. Wir werden auf diese Untersuchungen an anderer Stelle zurückkommen.

Kann die Häufigkeit syntagmatischer und paradigmatischer Assoziationen Hinweise auf die Verfügung über grammatische Regeln bei der Planung von sprachlichen Äußerungen geben, so erlaubt die Analyse der syntaktischen Struktur sprachlicher Äußerungen direkte Schlüsse über die Sprachgewohnheiten und den sprachlichen Entwicklungsstand. Dazu liegt eine Reihe von Untersuchungen vor, die konsistent die geringere syntaktische Organisation in der Sprache der Kinder aus der Unterschicht zeigen. Als häufigstes Maß ist die durchschnittliche Satzlänge (Anzahl der Wörter dividiert durch die Anzahl der Sätze) verwendet worden. Zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr ist das stärkste Anwachsen der durchschnittlichen Satzlänge zu beobachten. Die Kinder aus der Unterschicht sprechen in signifikant kürzeren Sätzen als die Kinder der Mittelschicht⁵¹. Dies gilt auch dann, wenn das Intelligenzalter kontrolliert wird⁵². Die Unterschiede werden mit zunehmendem Lebensalter eher größer, auf keinen Fall aber findet später eine Nivellierung statt.

Da es sich hier um ein recht grobes Maß der syntaktischen Komplexität handelt, sind feinere Differenzierungen zwischen den Arten von Satzplänen getroffen worden⁵³. Die Kinder der Unterschicht gebrauchen hauptsächlich funktional vollständige, aber strukturell unvollständige Sätze. Das spricht für eine Tendenz zu sprachlich nur wenig ausgearbeiteten Kommunikationen. Die Kinder der Mittelschicht dagegen gebrauchen häufiger einfache Sätze mit Erweiterungen, parataktische und hypotaktische Satzgefüge und „elaborierte“ Sätze mit mehreren koordinierten oder abhängigen Satzteilen, ihre Sprache ist also im ganzen syntaktisch klarer organisiert. Dabei ist zu beachten, daß in diesen Untersuchungen mündliches Sprachmaterial analysiert wurde. Die Schichtenunterschiede nehmen mit dem Lebensalter wiederum in der Regel zu.

Eine besondere Bedeutung hat die Messung von abhängigen Nebensätzen. Der Subordinationsindex – zumeist als Quotient der abhängigen Nebensätze und der finiten Verben ausgedrückt – ist übereinstimmend von mehreren Forschern auf diesem Gebiet als der beste Einzelindex für die Sprachentwicklung nach dem zweiten bis dritten Lebensjahr empfohlen worden. Die relevanten Untersuchungen zeigen hier sehr deutliche Unterschiede zwischen der Sprache der Kinder aus der Unterschicht und aus der Mittelschicht⁵⁴. Wiederum ist zu beachten, daß in den Untersuchungen von Bernstein⁵⁵ und Lawton⁵⁶ die gemessene Intelligenz kontrolliert wurde.

Loban hat den Subordinationsindex weiter verfeinert und verschiedene Nebensatzformen nach dem Schwierigkeitsgrad ihrer Konstruktion gewichtet⁵⁷. Lawton, der diesen Index ebenfalls verwendete, konnte nachweisen, daß er zwischen den sozialen Schichten besser diskriminiert als der einfache Index. Die Kinder der Mittelschicht gebrauchten vor allem mehr Nebensätze höherer Ordnung. Lobans und Lawtons Ergebnisse stimmen darin überein, daß sich die beiden Schichtengruppen (Mittelschicht und Unterschicht) vor allem im Gebrauch adverbialer Nebensätze unterscheiden. Insgesamt konnten Loban und Lawton ihre Ergebnisse bezüglich der Subordination durch Messungen mit Hilfe eines standardisierten „multiple choice“-Tests von Watts bestätigen. Die Kinder der Mittelschicht hatten in stärkerem Maße kontext-adäquate, satzverknüpfende Konjunktionen zur Verfügung.

Lobans Untersuchung enthält eine weitere interessante Verfeinerung der syntaktischen Analyse. Es wurden zunächst die relativen Häufigkeiten verschiedener Satzgrundpläne ausgezählt. In einem zweiten Schritt wurde dann innerhalb dieser Grundpläne die Rigidität in der Kon-

struktion von Erweiterungen gemessen. Dabei zeigte sich, daß sich die Satzgrundstrukturen zwischen den Schichten nicht so sehr unterschieden wie die Formen der Erweiterungen. Die Kinder der Mittelschicht zeigten bei der Erweiterung eine flexiblere Satzstellung und gebrauchten vor allem mehr Satzgerüste und mehr Erweiterungen höherer Ordnung. Dieses Ergebnis weist deutlich auf eine geringere Beweglichkeit der Unterschichtkinder bei der Satzplanung hin.

Loban ermittelte weiterhin, daß die Kinder der Mittelschicht häufiger durch Gebrauch von konzessiven und konditionalen Nebensätzen ein vorsichtig abwägendes Urteil und die gedankliche Konstruktion logischer Möglichkeiten zum Ausdruck bringen sowie Informationen präzisieren konnten.

Nach diesen Ergebnissen, die eine geringere syntaktische Differenzierung in der Sprache der Kinder aus der Unterschicht verdeutlichen, ist es nicht erstaunlich, daß bei diesen Kindern regelmäßig eine größere Anzahl grammatischer Fehler festgestellt wurde⁵⁸. Besonders häufig stimmen Numerus und Person des Prädikats nicht mit dem Subjekt überein. Außerdem finden sich häufiger idiomatisch bedingte „Fehler“, Auslassungen des Hilfsverbs bei Konjugationen, falsche Verbformen und Fehler im Gebrauch der doppelten Negation⁵⁹.

Andere Daten lassen erkennen, daß die Kinder der Unterschicht in der Planung syntaktischer Konstruktionen nicht die Sicherheit erreichen wie die Kinder der Mittelschicht. Der Anteil unvollständiger Satzbrocken in ihrer mündlichen Sprache ist größer als im Falle der Mittelschicht⁶⁰. Dadurch werden ihre Konstruktionen häufig unverständlich, eine geordnete und reibungslose Kommunikation auf der sprachlichen Ebene wird erschwert.

Man kann nun annehmen, daß die in allen dargestellten Ergebnissen sichtbare geringe Beherrschung der syntaktischen Konstruktionsmittel in der Unterschicht nicht ohne Konsequenzen für die kognitiven Funktionen ist. Untersuchungen über die Bedeutung verbaler Vermittlungen im Lernen paarweiser Zuordnungen – einem in vielen komplexen Aufgaben, wie zum Beispiel dem Erlernen von Fremdsprachen, enthaltenen Paradigma des Lernens – haben gezeigt, daß gerade präpositionale und konjunktionale Verknüpfungen zwischen zwei Elementen diesen Prozeß stark erleichtern⁶¹.

Ebenso scheint das Lesenlernen von der Beherrschung der Syntax abhängig zu sein, obwohl hier vor allem, wie bereits ausgeführt, die Fähigkeit zur Diskriminierung akustischer und visueller Stimuli eine große Rolle spielt. In einer Untersuchung von Feldman und Weiner korrelierte die perzeptuelle Diskriminierungsfähigkeit mit der Leseleistung stärker als das allgemeine Niveau in der Sprachbeherrschung⁶². In der Lesefähigkeit stark zurückgebliebene Kinder wiesen zur Hälfte einen nicht-verbalen IQ unter 90 auf⁶³. Die Leseleistung scheint auch in nicht unerheblichem Maße von den jeweiligen Unterrichtsmethoden abzuhängen. Es hieße über die Aufgabe dieser Übersicht hinausgehen, wenn wir die verschiedenen Bedingungsfaktoren hier aufzählen würden. Gut gesichert ist jedenfalls, daß die Kinder der Unterschicht in ihren Leseleistungen den Kindern der Mittelschicht stark unterlegen sind. Kellmer Pringle, Butler und Davie konnten in einer groß angelegten Untersuchung in England mit einer Stichprobe auf nationaler Basis nachweisen, daß die schichtenspezifischen Differenzen im Rechen-test bei weitem nicht so ausgeprägt waren wie im Lesetest⁶⁴. Ähnliches ergab sich in den USA bei einem Vergleich der Unterschiede zwischen Weißen und Negeren in den sprachlichen und in den naturwissenschaftlichen Fächern⁶⁵. Weitere Bestätigungen für die schichtenspezifischen Unterschiede in den Leseleistungen bieten Milner, Lyon und Feldman und Weiner⁶⁶. Geringe Leseleistungen wirken sich offensichtlich auf die Schulnoten in allen Fächern aus. Sie führen häufig zu emotionalen Störungen und aggressiven Reaktionen auf den Schulunterricht.

Bisher handelte es sich im wesentlichen um solche Indikatoren des Sprachgebrauchs, die zwischen den Schichten Unterschiede in der Beherrschung der Sprache als einer „Technik“ im Dienste kognitiver Prozesse und sozialer Kommunikationen erkennen lassen. Wir können im Rahmen dieser Arbeit nicht systematisch auf die Forschung eingehen, die sich mit der Bedeutung der Sprache für die kognitive Entwicklung und die soziale Kommunikation selbst beschäftigt. Daß die Sprache hier eine zentrale Funktion hat, liegt unmittelbar auf der Hand⁶⁷. Wir können im folgenden nur einige Hinweise über die schichtenspezifischen Bedingungen für

den Erwerb abstrakter Begriffe und stabiler Bedeutungssysteme sowie für die schichtenspezifischen sozialen Funktionen des Sprechens geben.

Syntaktisch undifferenzierte Sprechweisen sind wenig geeignet, die Bedeutung abstrakter Begriffe und Sachverhalte zugänglich zu machen, sei es in der Vermittlung oder in selbsttätiger Erarbeitung. Den Bedeutungsgehalt solcher Begriffe kann das Kind nur lernen, wenn sie in einem stabilen Kontext auftauchen und wenn dieser Kontext aufgrund genügender Differenzierungen auch Unterscheidungen erlaubt. Die Verfügung über sprachlich vermittelte abstrakte Konzepte ist wiederum Voraussetzung für langfristige Planungsprozesse, Triebaufschub und die Eröffnung neuer und komplexer Lernprozesse.

Wie John und Goldstein⁶⁸ fanden, hatten Kinder aus einem Slum-Viertel sogar Schwierigkeiten bei der richtigen Anwendung von so wenig abstrakten Wörtern wie Verben, die bestimmte Tätigkeiten bei der bildlichen Darstellung bezeichnen. Die Autoren interpretieren diesen Befund dahingehend, daß die Stabilisierung dieser Bedeutungen eine konsistente Verwendung der entsprechenden Wörter durch Erwachsene in dialogischen Kommunikationen mit dem Kind und eine ständige Korrektur der Sprache des Kindes durch Erwachsene voraussetzt. Beides sei im Sprachmilieu der Unterschicht nicht gegeben. Substantive mit konkretem, deskriptivem Bedeutungsinhalt können noch ohne ständige Anwendung im Dialog gelernt werden; die Verben zur Bezeichnung von Tätigkeiten beziehen sich jedoch nicht auf ein konkretes Objekt, sondern auf eine invariante Eigenschaft – „critical attribute“ bei Brown⁶⁹ – konkret jeweils verschiedener Vorgänge. Der über die konkrete Einzelwahrnehmung hinausweisende Bedeutungsgehalt muß gleichsam als Abstraktion dieser invarianten Eigenschaft vom Objekt oder Vorgang erfaßt werden. Dem Wortgebrauch muß also eine klassifikatorische allgemeine Regel zugrundeliegen, die durch regelmäßige Verknüpfung einer Bezeichnung mit einem bestimmten Merkmal eines Objekts unter Variation der übrigen, unwesentlichen Merkmale im Dialog mit Erwachsenen gewonnen wird. Die Untersuchung von John und Goldstein weist darauf hin, daß die Kinder aus der untersten sozialen Schicht nicht über die sprachlich vermittelte klassifikatorische Regel verfügen, die sie nur in strukturierten Dialogen mit Erwachsenen hätten lernen können.

In einer weiteren Untersuchung fand John⁷⁰, daß die Kinder aus der Unterschicht zwar ebenso gut wie die Kinder aus der unteren Mittelschicht deskriptive Bezeichnungen für einzelne Merkmale auf vorgelegten Bildern zur Verfügung hatten, daß sie aber weniger gut in der Lage waren, einen prägnanten Sammelbegriff für das auf dem Bild Dargestellte anzugeben. In einer Kategorisierungsaufgabe klassifizierten sie die Gegenstände häufiger nach einer Funktionsbeziehung und weniger nach einer allgemeinen klassifikatorischen Regel der Äquivalenz. Sie waren weiterhin häufiger nicht fähig, eine verbale Begründung für ihre Klassifikationen zu geben. Dabei muß beachtet werden, daß diese Unterschiede trotz einer relativ geringen sozialen Distanz zwischen den Schichten gesichert werden konnten. Die Unterschiede waren bei älteren Kindern größer. – Eine andere Analyse zeigte, daß Kinder aus der Unterschicht nicht nur weniger häufig analytische Regeln der Klassifikation verwandten als die Kinder der Mittelschicht, sondern daß sie gleichzeitig auch häufiger identische Objekte auf drei verschiedenen Ebenen der Repräsentation (konkretes Objekt, Schwarz-Weiß-Photo, Farbphoto) jeweils nach verschiedenen Regeln klassifizierten⁷¹. Das deutet darauf hin, daß sie nicht so sicher über eine sprachlich symbolisierte Regel der Klassifikation verfügen, die erst die Transformation der Objekteigenschaften auf verschiedene Ebenen der Repräsentation und damit das Erkennen von invarianten Eigenschaften des Objekts erlaubt. Allerdings wird hier, wie häufig auch bei anderen Untersuchungen dieser Art, die Interpretation der Ergebnisse dadurch erschwert, daß viele Kinder der Unterschicht die Gründe für ihre Klassifikation nicht sprachlich ausdrücken konnten. Das muß aber noch nicht bedeuten, daß sie nicht möglicherweise doch über eine sprachlich vermittelte Klassifikationsregel verfügen. So fanden zum Beispiel Carson und Rabin⁷², daß weiße und Negerkinder aus dem amerikanischen Norden und Negerkinder aus dem Süden, die nach Alter, Geschlecht, Schuljahr und Sprachverständnis (gemessen an der Fähigkeit, gehörte Wörter bedeutungsgleichen Bildern zuzuordnen) paarweise zugeordnet worden waren, sich signifikant im begrifflichen Niveau der Synonyme und Bedeutungserklä-

rungen, die sie für gehörte Wörter zu geben hatten, unterschieden. Die weißen Kinder aus dem Norden lieferten signifikant mehr Oberbegriffe und Beschreibungen der wesentlichen Eigenschaften und Funktionen des Bezeichneten als die Kinder der beiden übrigen Gruppen, die vage und vom Einzelfall abhängige Erklärungen gaben. Die Negerkinder aus dem Süden gaben die am wenigsten abstrakten und organisierten Antworten. Es zeigt sich hier also sehr deutlich eine Diskrepanz zwischen dem Sprachverständnis und dem aktiven Sprachgebrauch. Wir werden uns an anderer Stelle (Teil 3) mit diesem Sachverhalt eingehender zu beschäftigen haben.

Zum Zusammenhang zwischen dem Sprachmilieu im Elternhaus und dem kognitiven Verhalten der Kinder unter dem Gesichtspunkt der Abstraktionsleistung liegen neuerdings sehr interessante Untersuchungen von Hess, Shipman und Olim von der Universität Chicago vor⁷³. Verwendet wurde die begriffliche Sortieraufgabe von Sigel („Sigel Conceptual Sorting Task“), in der das Kind jeweils aus drei Bildvorlagen diejenige auswählen muß, die seiner Auffassung nach am besten zu einem anderen Stimulus-Bild paßt, und anschließend seine Wahl verbal zu begründen hat. Dabei zeigte sich, daß die Kinder der Unterschicht in weit häufigerem Maße ihre Klassifikationen nicht verbal begründeten⁷⁴ oder überhaupt keine Klassifikationen vornehmen konnten. Alle Kinder – im Alter von vier Jahren – klassifizierten überwiegend nach den wenig analytischen, kognitiv verhältnismäßig „primitiven“ Kriterien der „relationalen“ und „deskriptiv-globalen“ Art. Nur in der oberen Mittelschicht kamen „deskriptiv-analytische“ Klassifikationen häufiger vor.

Interessant ist nun, daß das anhand einer Sprachprobe gemessene sprachliche Abstraktionsniveau der Mütter (als abstrakt galten alle Wörter, die über Bezeichnungen von Einzelheiten in einem zu beschreibenden Testbild hinausgingen) unter allen Voraussagevariablen (einschließlich des IQ des Kindes) am meisten konsistent mit dem abstrakt-analytischen Klassifikationsstil der Kinder korrelierte, nicht hingegen die im verbalen Intelligenztest gemessene Abstraktionsleistung der Mütter. Offensichtlich ist also für die Beeinflussung der kognitiven Entwicklung hinsichtlich der begrifflichen Abstraktion nicht die *Fähigkeit* der Mütter zur Abstraktion relevant, sondern ihr in der sprachlichen Kommunikation mit dem Kind linguistisch *manifestes* Niveau der Abstraktion. Ganz ähnliche Befunde ergaben sich bei einer anderen Klassifikationsaufgabe, bei der die Kinder acht verschiedene Blöcke nach zwei verschiedenen Merkmalsdimensionen klassifizieren mußten. Wiederum korrelierte das sprachlich manifeste und nicht das in der verbalen Intelligenz gemessene Abstraktionsniveau der Mütter positiv mit der Verfügung über ein abstraktes Konzept auf seiten der Kinder⁷⁵. Es zeigte sich weiterhin, daß die Mütter der Unterschicht in der Sortieraufgabe für Erwachsene mehr die wenig analytischen „relationalen“ Kategorisierungen vornahmen, während in der oberen Mittelschicht eher „deskriptiv-analytische“ und „kategorial-schließende“ Klassifikationen vorkamen⁷⁶. Wir werden im nächsten Kapitel auf diese Untersuchungen zurückkommen.

Lawton⁷⁷ konnte nachweisen, daß bei kontrollierter Intelligenz Schüler aus der Unterschicht Aufsätze von geringerem Abstraktionsgrad schrieben als Schüler der Mittelschicht. Insgesamt lassen diese Ergebnisse erkennen, daß die Beherrschung abstrakter Begriffe zumindest im aktiven Sprachgebrauch bei Kindern aus der Unterschicht wenig verbreitet ist. Daraus dürften sich zweifellos Folgerungen für die Möglichkeiten des einzelnen zur sozialen Kommunikation ergeben, etwa im Falle relativ formaler Gesprächssituationen oder kooperativer Problemlösesituationen.

Obwohl unseres Wissens darüber bisher keine Untersuchungen vorliegen, wird man aus dem Vorausgehenden schließen dürfen, daß mit einem geringen Abstraktionsniveau für die Kinder der Unterschicht auch die Möglichkeiten eines differenzierten und flexiblen „Rollenspiels“ in sozialen Situationen beschränkt sind, wie natürlich auch umgekehrt die mehr statusorientierten Rollenbeziehungen im Familienmilieu der Unterschicht nur wenig den Gebrauch abstrakter Begriffe provozieren. Gerade für die Antizipation der Erwartungen des anderen, die als Voraussetzung für ein differenziertes und flexibles „Rollenspiel“ anzusehen ist, wird (sofern es sich nicht um private, partikuläre Handlungssituationen handelt) die Beherrschung abstrakter Begriffe zur Bezeichnung psychischer Zustände und Vorgänge von großer Bedeutung sein.

In diesem Zusammenhang ist vielleicht interessant, daß Flavell⁷⁸ eine ständige Zunahme der Fähigkeit zur komplexen Antizipation der Erwartungen des anderen etwa von dem Alter an feststellen konnte, in dem sich die spontane verbale Vermittlung bei Klassifikationsaufgaben nachweisen läßt. Flavell glaubt zwar nicht, daß eine sprachliche Differenzierung für das Rollenlernen von kausaler Bedeutung sei, berichtet jedoch über positive Korrelationen zwischen der Komplexität des Rollenspiels und der sprachlichen Differenzierung. (Diese Korrelationen könnten allerdings situationsbedingt sein.)

Beim Ausfüllen von Lücken in Sprachproben von Lehrern treffen Kinder aus unteren Schichten das passendste Wort nicht so häufig wie Kinder der Mittelschicht. Allerdings ist dieser Unterschied nicht mehr zu sichern, wenn die gemessene Intelligenz kontrolliert wird. Jedoch läßt sich auch bei Kontrolle der Intelligenz gesichert nachweisen, daß die Kinder der Mittelschicht Sprachproben von Kindern aus der Unterschicht ebenso gut ergänzen können wie die Kinder der Unterschicht selbst, die Sprachproben der Mittelschicht aber deutlich besser⁷⁹. In einer anderen Untersuchung wurde festgestellt, daß ein Sprecher am besten verstanden wurde, wenn der Zuhörer derselben Statusgruppe angehörte; insgesamt waren aber die Sprecher der Unterschicht am schlechtesten zu verstehen⁸⁰. – Diese Ergebnisse können tatsächlich darauf hinweisen, daß Kinder aus der Unterschicht weniger in der Lage sind, die Rolle des anderen zu übernehmen, wenn es sich um jemanden außerhalb des eigenen Milieus handelt – was sich natürlich in der Schulsituation nachteilig auswirken muß. Jedoch ist es ebenso möglich, daß die Unterschichtkinder lediglich mit dem spezifischen Kommunikationsstil der Mittelschichtkultur zu wenig vertraut sind. Allerdings bleibt dann immer noch erklärungsbedürftig, warum umgekehrt die Kinder der Mittelschicht die Sprache der Unterschicht ebenso gut antizipieren können wie die Kinder der Unterschicht selber. Das würde in einer rollentheoretischen Interpretation weniger Schwierigkeiten bereiten. Jedoch sind die beiden Interpretationen ohnehin nicht mehr deutlich zu trennen, wenn die Kommunikationsstile als Elemente von Rollendefinitionen aufgefaßt werden.

Für die Kommunikationsstile der Erwachsenen in der Mittel- und Unterschicht liegt in diesem Zusammenhang eine interessante qualitative Studie von Schatzmann und Strauss vor⁸¹. Sie befragten mit Hilfe eines unstrukturierten Interviews Personen aus beiden Schichten über eine Unwetterkatastrophe und analysierten die Erzählungen von je zehn Personen aus den beiden extremen Statusgruppen. Es zeigte sich, daß die Befragten aus der Unterschicht unfähig waren, sich in die Situation des Interviewers zu versetzen. Das Verständnis ihrer Erzählungen setzte detaillierte Informationen über konkrete Ereignisse voraus, die dem Interviewer nicht bekannt sein konnten. Die Erzählungen der Angehörigen der oberen Mittelschicht waren demgegenüber konzeptuell klar durchgegliedert. Es wurde eine klare Distanz zum Interviewer aufrechterhalten. Insgesamt machten diese Erzählungen eher den Eindruck eines objektiven Zeitungsberichts, während die Personen aus der Unterschicht sich verhielten, als tauschten sie mit ihresgleichen noch einmal die gemeinsamen Erlebnisse aus. An dieser Stelle wird deutlich, wie bestimmte Formen des Rollenverhaltens an bestimmte Formen des Sprechens gebunden sind⁸². (Allerdings soll hier keinesfalls eine Kausalbeziehung in irgendeiner Richtung unterstellt werden.)

Mit den Befunden dieser qualitativen Analyse decken sich Bernsteins⁸³ Ergebnisse bezüglich des Gebrauchs von „Solidarität verstärkenden Floskeln“ („sympathetic circularities“) wie „isn't it“, „you know“, „ain't it“. Sie wurden in Gruppendiskussionen von Jugendlichen der Unterschicht sehr viel häufiger gebraucht. Bernstein interpretiert sie als sozio-zentrische Sprachformen, die die Funktion haben, Fragen über das Gesagte auszuschließen, Zustimmung hervorzurufen und zu gewährleisten, daß eine bestehende Beziehung nicht in Frage gestellt wird. Bernstein vermutet, daß eine auf Rollendistanz beruhende Sozialbeziehung und eine individuell spezifische Kommunikation bei gleichzeitigem Gebrauch dieser Sprechweisen nicht möglich ist. Entsprechend verwendeten die Jugendlichen der Mittelschicht signifikant häufiger Personalpronomen in der ersten Person Singular und weniger Personalpronomen der ersten und dritten Person Plural als die Jugendlichen der Unterschicht.

Diese Ergebnisse bringen uns wieder zurück zu dem, was im vorigen Kapitel über die schich-

tenspezifischen Erziehungspraktiken ausgeführt wurde. Sie leiten gleichzeitig zu einigen Erklärungsversuchen für die schichtenspezifischen Sprachformen über, vor allem aber zu der theoretischen Interpretation, die Bernstein geliefert hat.

Zuvor soll jedoch anhand einer Untersuchung noch einmal deutlich gemacht werden, inwieweit die bisher dargestellten Ergebnisse für die Erklärung der schichtenspezifischen Variation des Schulerfolgs relevant sind. Gundersen und Feldt⁸⁴ bildeten aus einer Stichprobe vier Gruppen mit unterschiedlichen Profilen bezüglich der verbalen und nicht-verbalen Intelligenz:

1. nicht-verbale Intelligenz 24 und mehr IQ-Punkte besser als verbale Intelligenz,
2. nicht-verbale Intelligenz 16 bis 23 IQ-Punkte besser als verbale Intelligenz,
3. nicht-verbale Intelligenz 8 und weniger IQ-Punkte besser oder schlechter als verbale Intelligenz,
4. nicht-verbale Intelligenz 24 und mehr IQ-Punkte schlechter als verbale Intelligenz.

Der Gesamt-IQ wurde kontrolliert. Es zeigte sich, daß die Mittelwerte der vier Gruppen in den einzelnen Schulleistungstests (Wortschatz, Lesen, Sprache, Rechnen, „Work Study Skills“) eine vollständig positive Rangkorrelation mit den Mittelwerten in der verbalen Intelligenz und eine vollständig negative Rangkorrelation mit den Mittelwerten der nicht-verbalen Intelligenz bildeten. Die einseitig nicht-verbal intelligenten Kinder wurden vom Lehrer am schlechtesten eingeschätzt. Gleichzeitig hatten die Lehrer bei ihnen weitaus seltener spezielle intellektuelle Befähigungen entdeckt als bei den einseitig verbal Intelligenten. Diese Ergebnisse zeigen mit aller Deutlichkeit, wieviel wichtiger eine sprachliche gegenüber einer nicht-sprachlichen Intelligenz für den Schulerfolg ist. Aus dieser Perspektive gewinnen die dargestellten Forschungsergebnisse ihre praktische Bedeutung sowohl für die Schulpsychologie und -soziologie als auch für eine Schulreform, etwa im Hinblick auf die Einführung einer Vorschulerziehung vor allem für die Kinder der Unterschicht.

- 1 Übersichten über die für dieses Problem relevante Forschungsliteratur finden sich in der allgemein für die Forschung auf dem Gebiet der Sprachentwicklung sehr gründlichen Zusammenfassung von McCarthy, D.: „Language Development in Children“; weiterhin bei Raph, J. B.: „Language Development in Socially Disadvantaged Children“, und May, F. B.: „The Effects of Environment on Oral Language Development“. Sehr gut und auf dem Stand der modernen theoretischen Entwicklung in der Psycholinguistik ist Cazden, C. B.: „Subcultural Differences in Child Language: An Inter-disciplinary Review“. Die in diesen Übersichten ausführlich dargestellten Untersuchungen brauchen in der folgenden Darstellung nur kurz angedeutet zu werden.
- 2 Eells, E. K. u. a.: Intelligence and Cultural Differences.
- 3 Bernstein, B.: „Language and Social Class“.
- 4 MacArthur, R. S. und Elley, W. V.: „The Reduction of Socio-economic Bias in Intelligence Testing“.
- 5 Ravenette, R. T.: Intelligence, Personality and Social Class: An Investigation into the Patterns of Intelligence and Personality of Working-Class Secondary School Children.
- 6 Kennedy, W. A., Riet, V. van de und White, J. C., jr.: A Normative Sample of Intelligence and Achievement of Negro Elementary School Children in the South-Eastern United States.
- 7 Whiteman, M.: Some Effects of Social Class and Race on Children's Language and Intellectual Abilities.
- 8 Pringle, M. L. K. und Bossio, V.: „A Study of Deprived Children. Part I. Intellectual, Emotional and Social Development“.
- 9 Lesser, G. S., Fifer, G. und Clark, D. H.: Mental Abilities of Children ...
- 10 Irwin, O. C.: „Infant Speech: The Effect of Family Occupational Status and of Age on Sound Frequency“; ders.: „Infant Speech: The Effect of Family Occupational Status and of Age on Use of Sound Types“.
- 11 Brodbeck, A. J. und Irwin, O. C.: „The Speech Behaviour of Infants without Families“.
- 12 Irwin, O. C.: „Infant Speech: Effect of Systematic Reading of Stories“.
- 13 Rheingold, H. und Bayley, N.: „The Later Effects of an Experimental Modification of Mothering“.
- 14 Rheingold, H. u. a.: „Social Conditioning of Vocalizations in the Infant“.
- 15 Templin, M. C.: Certain Language Skills in Children.
- 16 Catalano, F. L. und McCarthy, D.: „Infant Speech as a Possible Predictor of Later Intelligence“.
- 17 Karelitz, S. u. a.: „Relation of Crying Activity in Early Infancy to Speech and Intellectual Development at Age Three Years“.
- 18 Winitz, H.: „Research in Articulation and Intelligence“.
- 19 In der Untersuchung von Karelitz, S. u. a.: „Relation of Crying Activity ...“ wird für das dritte Lebensjahr eine biseriale Korrelation von .70 zwischen IQ und komplexer Einschätzung der Sprachentwicklungsstufe berichtet.
- 20 McCarthy, D.: „Affective Aspects of Language Learning“.
- 21 Solomon, A. L.: „Personality and Behavior Patterns of Children with Functional Defects of Articulation“; vgl. auch Wyatt, G.: „A Developmental Crisis Theory of Stuttering“.
- 22 Templin, M. C.: Certain Language Skills in Children.
- 23 Weiner, P. S.: „Auditory Discrimination and Articulation“; vgl. auch Wepman, J. M.: „Auditory Discrimination, Speech and Reading“.
- 24 Clark, A. D. und Richards, C. J.: „Auditory Discrimination among Economically Disadvantaged and Nondisadvantaged Preschool Children“.
- 25 Vgl. dazu Deutsch, C. P.: „Auditory Discrimination and Learning: Social Factors“.
- 26 Vgl. die sehr ausführliche Untersuchung dazu von Katz, P. A. und Deutsch, M.: Visual and Auditory Efficiency and its Relationship to Reading in Children.
- 27 Deutsch, C. P.: „Auditory Discrimination ...“.

- 28 Mit dem Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA) liegt inzwischen ein Meßinstrument vor, mit dem sich die im Hören von Wörtern und visuellem Erkennen von sprachlichen Symbolen notwendigen Diskriminationsleistungen standardisiert erfassen lassen (vgl. Kirk, S. A. und McCarthy, J. J.: „The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities – An Approach to Differential Diagnosis“). Weaver stellte mit diesem Test fest, daß Kinder aus den untersten Straten besonders hinsichtlich der Zuordnung von gehörten und zu vokalisierenden Sprachelementen retardiert sind. Dem liegt ebenfalls eine mangelnde Fähigkeit zur Diskriminierung von Phonemen zugrunde. Vgl. Weaver, S. J.: Interim Report: Psycholinguistic Abilities of Culturally Deprived Children. – Im übrigen muß an dieser Stelle hinzugefügt werden, daß es sich bei Phonemen um die kleinste psychologisch relevante Einheit der Sprache handelt und ihre Differenzierung auch nur im sprachlichen Kontext gelernt werden kann.
- 29 Jensen gibt in lerntheoretischen Termini ein konsistentes Bild der aufeinander aufbauenden sprachlichen Lernprozesse, aus dem die Relevanz der Phoneme-Diskriminierung für den Erwerb stabiler Bedeutungen ebenso hervorgeht wie der in dieser Hinsicht ungünstige Einfluß der Sprachgewohnheiten in der Unterschicht. Vgl. Jensen, A. R.: „Social-class Determinants of Language Development“, S. 103–117.
- 30 Die methodischen Probleme, die sich bei der Messung des Wortschatzumfangs ergeben, werden eingehend von McCarthy diskutiert. Man muß prinzipiell unterscheiden, ob die Wortkenntnis anhand vorgegebener Wortlisten oder anhand spontaner Sprachproben gemessen wird. Vgl. McCarthy, D.: „Language Development in Children“.
- 31 Schulmann und Havighurst berichten eine Korrelation von $r = .46$, während bei Deutsch eine Korrelation von $r = .49$ angegeben ist. Vgl. Schulmann, N. J. und Havighurst, R. J.: „Relations between Ability and Social Status in a Mid-western Community. IV: Size of Vocabulary“; Deutsch, M.: „The Role of Social Class in Language Development and Cognition“.
- 32 Williams, H. M.: „An Analytical Study of Language Achievement in Preschool Children“.
- 33 Deutsch, M. u. a.: Communication of Information in the Elementary School Classroom.
- 34 Ebenda.
- 35 McCarthy, D.: The Language Development of the Preschool Child.
- 36 Loban, W. D.: Language Ability: Grades Seven, Eight, and Nine.
- 37 Templin, M. C.: Certain Language Skills in Children.
- 38 Cohn, W.: „On the Language of Lower-class Children“; Riessman, F.: The Culturally Deprived Child, Kap. VIII.
- 39 Deutsch, M. u. a.: Communication of Information ...
- 40 Thomas, D. R.: Oral Language Sentence Structure and Vocabulary of Kindergarten Children Living in Low Socio-economic Urban Areas.
- 41 Bernstein, B.: „Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements“.
- 42 Lawton, D.: „Social Class Differences in Language Development: A Study of Some Samples of Written Work“; ders.: „Social Class Language Differences in Group Discussions“.
- 43 Vgl. McCarthy, D.: The Language Development of the Preschool Child; Day, E. J.: „The Development of Language in Twins. I: A Comparison of Twins and Single Children“; Thomas, D. R.: Oral Language Sentence Structure ...
- 44 Brown, R. W.: „Linguistic Determinism and the Parts of Speech“.
- 45 Brown, R. W. und Berko, J.: „Word Association and the Acquisition of Grammar“.
- 46 McNeill, D.: „A Study of Word Associations“.
- 47 Entwisle, D. R.: „Form Class and Children's Word Association“. Ebenso wurde gefunden, daß geistig retardierte Kinder weniger paradigmatische Assoziationen zeigen als normal entwickelte Kinder; Semmel, M. I.: „Grammatical Analysis of Word Association Responses of Educable Mentally-retarded and Normal Children“.
- 48 Rosenzweig, M. R.: „Word Associations of French Workmen: Comparison with Associations of French Students and American Workmen and Students“.
- 49 Entwisle, D. R.: Word Associations of Young Children. Dies ist wohl die gegenwärtig gründlichste und methodisch differenzierteste Untersuchung von Assoziationen nach der grammatisch definierten Wortart und von Bedingungen für individuelle Differenzen der grammatischen Struktur dieser Assoziationen. Bezüglich der schwachen und insgesamt nicht signifikanten Schichtenunterschiede muß einschränkend hinzugefügt werden, daß nur die obersten Straten der Unterschicht in der Stichprobe enthalten waren, ihr durchschnittliches Jahreseinkommen betrug 6.200 Dollar!

- 50 Deutsch, M.: „The Role of Social Class ...“. Dieser Aufsatz enthält eine sehr nützliche Übersicht über Korrelationen zwischen einer ganzen Reihe von Indikatoren der Sprachbeherrschung und dem sozio-ökonomischen Status.
- 51 McCarthy, D.: The Language Development of the Preschool Child; Davis, E. A.: The Development of Linguistic Skill in Twins, Singletons with Siblings, and Only Children from Age Five to Ten Years. Day, E. J.: „The Development of Language in Twins ...“; Templin, M. C.: Certain Language Skills in Children. (In dieser Untersuchung findet sich gleichzeitig ein Vergleich mit den Daten von McCarthy und Davis. Sie zeigen einen recht hohen Grad der Übereinstimmung). Thomas, D. R.: Oral Language Sentence Structure ...
- 52 McCarthy, D.: The Language Development of the Preschool Child.
- 53 McCarthy, D.: The Language Development of the Preschool Child; Davis, E. A.: The Development of Linguistic Skill ...; Templin, M. C.: Certain Language Skills in Children; Thomas, D. R.: Oral Language Sentence Structure ...
- 54 Templin, M. C.: Certain Language Skills in Children; Thomas, D. R.: Oral Language Sentence Structure ...; Loban, W. D.: Language Ability ...; Deutsch, M. u. a.: Communication of Information ...
- 55 Bernstein, B.: „Social Class, Linguistic Codes ...“.
- 56 Lawton, D.: „Social Class Differences ...“; ders.: „Social Class Language Differences ...“.
- 57 Loban, W. D.: Language Ability ...
- 58 McCarthy, D.: The Language Development of the Preschool Child; Templin, M. C.: Certain Language Skills in Children; Thomas, D. R.: Oral Language Sentence Structure ...; Loban, W. D.: Language Ability ...
- 59 Thomas, D. R.: Oral Language Sentence Structure ...; Loban, W. D.: Language Ability ...
- 60 Loban, W. D.: Language Ability ...; Deutsch, M. u. a.: Communication of Information ...
- 61 Für eine große Anzahl solcher Untersuchungen sei hier nur das besonders eindrucksvolle Experiment von Jensen, A. R. und Rohwer, W. D.: „Syntactical Mediation of Serial and Paired-associate Learning as a Function of Age“, angeführt; vgl. auch Jensen, A. R.: „Social Class Determinants ...“.
- 62 Feldman, S. und Weiner, M.: The Fourth Validation Study of the Reading Prognosis Test.
- 63 Lovell, K. und Woolsey, M. E.: „Reading Disability, Non-verbal Reasoning, and Social Class“.
- 64 Pringle, M. L. K., Butler, M. R. und Davie, R.: 11.000 Seven-Year-Olds.
- 65 Findley, W. G.: „Language Development and Dropouts“.
- 66 Milner, E.: „A Study of the Relationship between Reading Readiness in Grade One School Children and Patterns of Parent-child Interactions“; Lyon, W. B.: Background Factors Associated with Reading Disability; Feldman, S. und Weiner, M.: „The Use of a Standardized Reading Achievement Test with Two Levels of Socio-economic Status Pupils“.
- 67 Vgl. die Darlegungen, Daten und Übersichten zu diesem Problem bei Lawton, D.: Social Class, Language, and Education, und Oevermann, U.: „Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens ...“.
- 68 John, V. P. und Goldstein, L. S.: „The Social Context of Language Acquisition“.
- 69 Brown, R. W.: Words and Things.
- 70 John, V. P.: „The Intellectual Development of Slum Children: Some Preliminary Findings“.
- 71 Sigel, I. E., Anderson, S. M. und Shapiro, H.: „Categorization Behavior of Lower- and Middle-class Negro Preschool Children: Differences in Dealing with Representation of Familiar Objects“.
- 72 Carson, A. S. und Rabin, A. I.: „Verbal Comprehension and Communication in Negro and White Children“.
- 73 Ein erster Bericht über diese Untersuchungen liegt inzwischen publiziert vor: Hess, R. D. und Shipman, V. C.: „Early Experience and the Socialization of Cognitive Modes in Children“.
- 74 Vgl. dazu neuerdings auch die interessante Untersuchung von Hertzog, M. E., Birch, H. G., Thomas, A. und Mendez, O. A.: Class and Ethnic Differences in the Responsiveness of Preschool Children to Cognitive Demands, in der als wesentlicher Befund für Kinder der Unterschicht bei kontrollierter Intelligenz ein geringerer Grad von aufgabenorientierter und -relevanter spontaner Verbalisierung festgestellt wurde. Damit kann wahrscheinlich auch die gleichzeitig nachgewiesene höhere schichtenspezifische Differenz in der verbalen gegenüber der nicht-verbalen Intelligenz zu einem Teil erklärt werden.

- 75 Allerdings ergaben sich hier ebenso konsistente Korrelationen mit dem IQ des Kindes.
- 76 Olim E. G., Hess, R. D. und Shipman, V. C.: Relationship between Mothers' Language Styles and Cognitive Styles of Urban Preschool Children; dies.: Relationship between Mothers' Abstract Language Style and Abstraction Styles of Urban Preschool Children; dies.: Maternal Language Styles and their Implication for Children's Cognitive Development.
- 77 Lawton, D.: „Social Class Differences ...“.
- 78 Flavell, J. H.: „The Development of Two Related Forms of Social Cognition: Role-taking and Verbal Communication“.
- 79 Cherry Peisach, E.: „Children's Comprehension of Teacher and Peer Speech“.
- 80 Harms, L. S.: „Listener Comprehension of Speeches of Three Status Groups“.
- 81 Schatzmann, L. und Strauss, A.: „Social Class and Modes of Communication“.
- 82 Vgl. dazu auch die leicht „romantisierende“ Interpretation der für die Unterschicht typischen unmittelbaren und distanzlosen Rollenbeziehungen von Riessman, F. und Goldfarb, J.: „Role-playing and the Poor“.
- 83 Bernstein, B.: „Social Class, Linguistic Codes ...“.
- 84 Gunderson, R. O. und Feldt, L. S.: „The Relationship of Differences between Verbal and Nonverbal Intelligence Scores to Achievement“.

1.4 Soziologische und sozialpsychologische Ansätze zur Erklärung des schichtenspezifischen Sprachgebrauchs

Im vorausgehenden Kapitel wurden im wesentlichen Daten aufgeführt, die die Schichtenspezifität des Sprachgebrauchs belegen. Auf die Faktoren im Sozialisationsprozeß und die Milieubedingungen, die für das Zustandekommen solcher Schichtenunterschiede verantwortlich zu machen sind, wurde dabei nur vereinzelt hingewiesen. Im folgenden sollen zunächst einige Ad-hoc-Erklärungen auf sozialpsychologischer Ebene dargestellt werden. Wir werden uns dann einer systematischen, auf der soziologischen Ebene formulierten Theorie zuwenden, die von dem englischen Soziologen Basil Bernstein entwickelt worden ist und inzwischen in der sozialwissenschaftlichen Literatur große Beachtung gefunden hat.

1.4.1 Sozialpsychologische Ad-hoc-Erklärungen

Auf die Bedeutung einer engen, affektiv warmen Mutter-Kind-Beziehung ist besonders im Hinblick auf die frühen Phasen der Sprachentwicklung häufig aufmerksam gemacht worden¹. Eine solche Beziehung bietet eine gute Voraussetzung für imitative Lernprozesse. Wenn die Mutter sich regelmäßig dem Kind zuwendet, die emotionale Beziehung vorwiegend positiv getönt ist und – was sich dann fast zwangsläufig ergibt – die mütterliche Zuwendung sich ständig auch sprachlich artikuliert, dann wird das Kind aus der Nachahmung und häufigen Wiederholung der von der Mutter gehörten Laute und Wörter angenehme Empfindungen beziehen. Das Hören der in Nachahmung selbst produzierten Laute wirkt sekundär bestärkend. Diese Hypothese wird vor allem im Hinblick auf die frühkindliche Entwicklung zu beachten sein, wenn es darum geht, den Erwerb eines differenzierten Systems von Phonemen sowie der ersten Wörter zu erklären. Sie ist jedoch, soweit die frühe Sprachentwicklung das Fundament späterer Lernprozesse bildet, auch für das Verständnis später auftretender individueller Unterschiede relevant.

Elizabeth Bing² hat die Erziehungspraktiken untersucht, in denen sich die Mütter von Kindern mit hoher nicht-verbaler und hoher verbaler Intelligenz bei vergleichbarem Gesamt-IQ unterscheiden. Sie befragte die Mütter und beobachtete die soziale Interaktion zwischen der Mutter und dem Kind im Elternhaus und fand eine ganze Reihe signifikanter Unterschiede. Die Mütter der Kinder mit hoher verbaler Intelligenz waren ehrgeiziger im Hinblick auf den Schulerfolg ihrer Kinder, überwachten diese strenger beim Spiel, ließen sie häufiger an Tischgesprächen teilnehmen, stimulierten und ermutigten sie mehr zu Verbalisierungen, bestrafte sie aber auch mehr bei nachlässigen Sprechgewohnheiten; sie halfen insgesamt den Kindern mehr bei Aufgaben, sanktionierten sie aber auch häufiger negativ durch Verweigerung von Hilfen. Alles in allem zeigte sich, daß die Mutter-Kind-Beziehung bei den verbal Hochintelligenten enger und in höherem Maße durch Abhängigkeit sowie durch den Wechsel von affektiver Wärme und strenger Überwachung gekennzeichnet war, während die Mütter der nicht-verbal Hochintelligenten eher „etwas durchgehen“ ließen, weniger stark auf gute Schulnoten bedacht waren und das Kind wenig in seinen Aktivitäten zu lenken versuchten. Man hat den Eindruck, daß im Elternhaus der verbal Hochintelligenten mehr auf sozialen Erfolg und soziale Anpassung gedrungen wird.

Dazu steht in eigentümlichem und prinzipiell bestätigendem Kontrast eine andere Untersuchung, in der gleichsam die negative Seite des oben beschriebenen Milieus zum Vorschein kommt. Die von Bing beschriebenen „zudringlichen“ („intrusive“) und ihre Kinder in Abhängigkeit belassenden Mütter scheinen nämlich andererseits die Entfaltung eines differenzierten Selbst in psychodynamischer Hinsicht und eines differenzierten analytischen Vorgehens in kognitiver Hinsicht zu hemmen³. Sie weisen auch ähnliche Züge wie die Mütter auf, die nach anderen Untersuchungen die Entwicklung einer hohen Leistungsmotivation und der Kreativität behindern⁴.

Für die Erziehungssituation in der typischen Familie der Unterschicht dürfte diese Unterscheidung zwischen mehr „zudringlichen“ und mehr „distanzierten“ Müttern jedoch weniger relevant sein. Gewiß kann es in diesem Milieu, für das die subjektiv ungewollte, aber strukturell erzwungene Dominanz der Mütter bekannt ist⁵, gerade bei den Jungen in den ersten Lebensjahren durchaus zu einer emotional positiv getönten Mutter-Kind-Beziehung kommen. Etwa vom zehnten Lebensjahr an wird jedoch das Kind aus diesen mehr „erwachsenen-orientierten“ Familien gleichsam affektiv und kognitiv entlassen, um sich nun unvorbereitet in der Lebenswelt der „peer groups“ außerhalb der Familie zurechtzufinden. Eine zeitweilig enge, aber inkonsistente Mutter-Kind-Beziehung ist außerdem nicht wie in der Mittelschicht mit der ständigen Forderung an das Kind gekoppelt, sich intellektuell – vor allem in sprachlich manifester Weise – zu betätigen und das Bestreben nach sozialem Erfolg zu entwickeln. Auf der anderen Seite kann das Kind möglicherweise später seine größere Handlungsfreiheit außerhalb der Familie explorativ nicht voll nutzen, weil ihm dazu die sprachlichen Voraussetzungen fehlen.

In der Unterschicht scheinen andere Umweltfaktoren eine größere Rolle zu spielen. Eine affektiv warme Mutter-Kind-Beziehung kann sich ja nur dann günstig auf die Sprachentwicklung auswirken, wenn gleichzeitig in der materiellen Umweltausstattung und in der verbalen Kommunikation der Familie genügend Stimulierungen und ein adäquates Sprachmodell vorhanden sind. Diese Möglichkeit muß jedoch nach allem, was die Forschung darüber bisher erkennen läßt, bezweifelt werden.

Vor allem Martin Deutsch⁶ hat immer wieder die mangelnde Systematik in den Familienaktivitäten innerhalb der Unterschicht betont. Dadurch werde in der kognitiven Entwicklung die Aufmerksamkeit des lernenden Kindes nicht genügend von außen gesteuert und konzentriert auf bestimmte Lernziele gelenkt. Man kann sich zudem leicht vorstellen, daß die Mütter nicht in der Lage sind, jeweils die nächstfolgenden Phasen der Entwicklung des Kindes zu antizipieren und die Entwicklung durch entsprechende Stimulierungen und Veränderungen der Erwartungen gegenüber dem Kind zu beschleunigen. Deutsch weist vor allem darauf hin, daß einer an Symbolisierungsmöglichkeiten armen und wenig strukturierten Kommunikationsstruktur ein hohes Maß an störenden „Geräuschen“ gegenübersteht – sowohl im unmittelbaren Sinne dieses Wortes als auch in seiner informationstheoretischen Bedeutung. Besonders dadurch werde der kontinuierliche Aufbau eines sprachlichen Symbolsystems beim Kinde verhindert.

Es fehlt im Erziehungsmilieu der Unterschicht der kontinuierliche und auch im Einzelfall länger ausgedehnte Dialog zwischen dem Kind und den Erwachsenen. Dadurch erfährt das Kind auch nur selten Korrekturen, wenn es Wörter falsch gebraucht oder Sätze grammatisch falsch oder ungeschickt konstruiert. Man kann sich kaum vorstellen, daß im Elternhaus der Unterschicht jene Art von sprachlicher Kommunikation zwischen Eltern und Kind stattfindet, die Brown und Bellugi in einer Longitudinaluntersuchung der Sprachentwicklung von zwei Kindern der oberen Mittelschicht so plastisch beschrieben haben⁷. Die Eltern sprachen mit den Kindern geradezu in einem „Dialekt“, der sich dadurch auszeichnete, daß er, im Gegensatz zur Kommunikation der Ehepartner untereinander, aus grammatisch geordneten, wenn auch einfachen Sätzen bestand. Ein wichtiger Aspekt der Eltern-Kind-Kommunikation war darin zu sehen, daß die Mütter die „im Telegrammstil“ konstruierten Sätze der Kinder häufig in der grammatisch vollständigen Form der Erwachsenensprache wiederholten und dadurch dem Kind ständig ein erweitertes Modell der Grammatik vorführten, an dem es die grammatischen Regeln immer wieder ablesen und damit fast von selbst verallgemeinern lernen konnte⁸.

Die Bedeutung intensiven Kontaktes mit Erwachsenen für die Genese des Spracherwerbs ist direkt und indirekt vielfach nachgewiesen worden. So fand McCarthy schon 1930⁹, daß Einzelkinder syntaktisch komplexere Sätze bildeten als Kinder, die die Möglichkeiten des Kontakts mit Erwachsenen mit Geschwistern teilen mußten. Nisbet¹⁰ ermittelte in einer großen Stichprobe in Schottland eine negative Partialkorrelation zwischen sprachlichen Fähigkeiten und der Familiengröße bei kontrollierter Intelligenz und höhere negative Korrelationen

der Familiengröße mit verbal „geladenen“ als mit sprachfreien Tests. — Recht gut gesichert ist weiterhin der Nachweis einer sprachlichen Retardierung von Zwillingen¹¹. Sie kann darauf zurückgeführt werden, daß diese Kinder zur Entwicklung einer Privatsprache neigen, die für die Bedingungen partikularer, enger Interaktionen ausreicht, nicht jedoch zur Realitätsprüfung. Die Zwillinge befinden sich aber sozial in einer Situation, in der die Realitätsprüfung von außen nur wenig erzwungen wird: Sie bilden sozusagen ein sich selbst genügendes soziales Subsystem, das zu wenig „Störungen“ von außen durchläßt und auf diese Weise die einer weiteren Entwicklung förderlichen Diskrepanzerlebnisse verhindert. Luria und Yudovich¹² berichten von Zwillingen im Alter von fünf Jahren, die in ihrer sprachlichen Entwicklung auf der „Bezeichnungs“-Stufe stehengeblieben und unfähig waren, Wörter vom Bezeichneten zu trennen sowie die Bedeutung abstrakter Begriffe festzuhalten und konsistent zu kommunizieren. Entsprechend retardiert waren ihre kognitiven Funktionen. Schon nach drei Monaten der Trennung und experimenteller sprachlicher Anreicherung bei einem der Zwillinge konnten bedeutende Fortschritte in der kognitiven Entwicklung festgestellt werden — und zwar bei beiden Zwillingspartnern.

Kinder, die in Heimen aufwachsen, sind gegenüber ihren Altersgenossen aus vollständigen Familien besonders in sprachlicher Hinsicht zurückgeblieben. Diese Retardierung macht sich am wenigsten bei jenen Heimkindern bemerkbar, die noch einen seltenen, aber regelmäßigen Kontakt mit ihren Eltern haben¹³. Zwar liegen im Falle der Heimkinder extreme Formen des Mangels an sozialem Kontakt mit Erwachsenen vor, aber wir können annehmen, daß die im Vergleich zur „kindorientierten“ Mittelschicht geringere Intensität und Kontinuität der sozialen Kontakte von Unterschichtkindern mit ihren Eltern, aber auch mit Erwachsenen außerhalb der Familie einen Effekt haben, der in dieselbe Richtung geht. So stellte zum Beispiel McCarthy¹⁴ fest, daß die Kinder der Unterschicht auch bei Kontrolle der Intelligenz signifikant weniger Fragen stellten als die der Mittelschicht. Offensichtlich hatten sie im Elternhaus auf ihre Fragen so selten eine adäquate Antwort bekommen, daß sie allmählich das Fragen selbst aufgegeben hatten.

Die bisher dargestellten Erklärungen der schichtenspezifischen Differenzen im sprachlichen Ausdruck, denen noch eine ganze Reihe von Einzelhypothesen hinzugefügt werden könnte, beziehen sich unmittelbar auf bestimmte Umweltbedingungen, die als Merkmale schichtenspezifischer Subkulturen angesehen werden können. Versuchen wir jedoch, diese Zusammenhänge in einem weiteren sozial-strukturellen Kontext zu sehen¹⁵, so muß sich das Augenmerk vor allem auf zwei Mechanismen der Vermittlung sprachlicher Gewohnheiten und Fertigkeiten im Sozialisationsprozeß richten. Zum einen können wir annehmen, daß das Kind zum großen Teil die Sprache übernimmt, die ihm von seinen Eltern vorgeführt wird, und wir müssen dabei beachten, daß die Eltern der Unterschicht aufgrund eines relativ niedrigen Ausbildungsniveaus, eines nur geringen Umgangs mit gedrucktem Sprachmaterial, eines sozial wenig differenzierten Bekanntenkreises und nicht zuletzt aufgrund des relativ einförmigen Kommunikationsstils am Arbeitsplatz in der Regel ein wenig differenziertes Sprachmodell bieten. Zum anderen können aus der typischen Form der Sozialbeziehung vor allem in der Interaktion mit dem Kind und den typischen Erziehungszielen bestimmte Formen des Sprechens erschlossen werden. Natürlich bedingen sich diese beiden Aspekte gegenseitig.

Daß auch das Sprachmodell der Eltern in der Unterschicht wenig differenziert ist, ging schon aus der Untersuchung von Schatzmann und Strauss hervor und wird durch die Forschungen von Hess, Shipman und Olim belegt. Darin wurde der sprachliche Ausdruck der Mütter anhand von drei verschiedenen mündlichen Sprachproben in Termini der Bernsteinschen Theorie analysiert¹⁶. Es zeigte sich, daß die Mütter aus der Unterschicht in einer wesentlich weniger komplexen und mehr rigiden Weise sprachen als die Mütter der Mittelschicht. Sie formulierten kürzere, syntaktisch weniger ausgearbeitete Sätze und gebrauchten vor allem Adjektive und Adverbien in einer weniger differenzierten und prägnanten Weise. — Daß das Sprachmodell der Eltern von den Kindern tatsächlich zum Teil übernommen wird, belegt indirekt eine Untersuchung von Noel¹⁷. Die Autorin fand eine positive Korrelation ($r = .45$ und $r = .52$) zwischen Eltern und Kindern hinsichtlich der Anzahl der grammatischen Fehler,

die in einem Sprachtest gemacht wurden. Darüber hinaus glichen sich die Fehler der Eltern und Kinder in ihrer Struktur. Wenn als Kriterium der Ähnlichkeit festgelegt wurde, daß mindestens 75 Prozent der Fehler, die das Kind machte, auch bei einem der beiden Eltern vorkommen mußten, ergab sich, daß 64 Prozent der Kinder dem Sprachmodell ihrer Eltern folgten. In einem Experiment versuchte Cazden¹⁸, den Effekt eines differenzierten sprachlichen Modells bei den Eltern von dem einer gezielten sprachlichen Anreicherung zu trennen. In der ersten Experimentalgruppe wurde den Kindern drei Monate lang täglich eine halbe Stunde in einer syntaktisch und semantisch differenzierten Weise geantwortet; in der zweiten Experimentalgruppe wurden während derselben Zeit die „im Telegrammstil“ gehaltenen Sätze der Kinder in grammatisch erweiterter und vollständiger Form wiederholt. Eine Kontrollgruppe erhielt keine sprachliche Förderung. Es zeigte sich, daß die Kinder der ersten Gruppe auf verschiedenen Maßen der Sprachbeherrschung (in der Mehrzahl Indikatoren der syntaktischen Komplexität) die größten Fortschritte gemacht hatten. Cazden folgert daraus die größere Effizienz eines allgemein reichhaltigen Sprachmodells im Elternhaus gegenüber gezielten Korrekturen und Unterweisungen. Entscheidend ist jedoch, daß die beiden experimentellen Gruppen am Ende des Experiments der Kontrollgruppe sprachlich überlegen waren. Es ist durchaus fraglich, ob ein wenig differenziertes Sprachmodell der Eltern in der Unterschicht immer auf einen Mangel an „sprachlicher Begabung“ – wie auch immer dieser Begriff definiert sein mag – zurückgeht. Vielmehr kann die typische Sprechweise sozial induziert worden sein. Es kommt hinzu, daß in der typischen Lebenswelt der Unterschicht eine differenzierte Sprechweise unter Umständen für den einzelnen gar nicht notwendig, sondern vielleicht sogar hinderlich ist. Inwieweit die typische Kommunikation am Arbeitsplatz sich auf die Sprache in der Familie auswirken kann, zeigt indirekt eine Untersuchung von Pearlin und Kohn¹⁹. Es wurde der übliche Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Status und den Erziehungsmethoden und -zielen bezüglich der Selbstkontrolle und der Einhaltung von Normen festgestellt. In der Mittelschicht wurde größerer Wert auf Selbstkontrolle und freiwilligen Gehorsam der Kinder gelegt, und die Eltern wandten mehr „psychologische“ Formen der Sanktionierung an, von denen man annehmen kann, daß sie ohne einen bestimmten Grad der Differenzierung in der begleitenden verbalen Kommunikation nicht möglich sind. Interessant ist nun, daß der Zusammenhang mit dem sozio-ökonomischen Status vollständig aufgelöst werden konnte, wenn folgende Indikatoren der Arbeitssituation im Beruf kontrolliert wurden: „Schärfe der Überwachung“, „Umgang mit Dingen, Menschen oder Denkinhalten“ als Hauptformen der Arbeit und „Grad der Selbständigkeit“, den eine Arbeit erfordert. Diese Indikatoren sind wahrscheinlich gleichzeitig auch die wichtigsten Determinanten der Kommunikationsform am Arbeitsplatz. Wir können daher vorsichtig eine direkte Abhängigkeit der Kommunikationsstile in der Familie von den Sozialbeziehungen am Arbeitsplatz annehmen. Damit ist bereits die Ebene eines genuin soziologischen Erklärungsansatzes erreicht, wie er sich sehr plastisch in den Arbeiten von Bernstein darstellt.

1.4.2 Bernsteins Theorie der linguistischen Kodes

Im folgenden sollen kurz die wichtigsten Annahmen der Theorie von Bernstein dargestellt werden²⁰. Wir können dabei auf einer recht allgemeinen begrifflichen Stufe vorgehen, denn das bisher dargestellte empirische Material eignet sich fast ausnahmslos zur Illustration der wichtigsten Punkte. Es gehört zum Verdienst dieser Theorie, daß sie eine so umfassende Interpretation der vorliegenden Forschungsergebnisse möglich macht.

Bei der Behandlung des empirischen Materials tauchten an verschiedenen Stellen zwei Probleme auf, die bisher in unserer Darstellung keine systematische Erörterung erfahren haben.

1. Es zeigte sich, daß zwischen dem Verstehen von sprachlichen Symbolen und ihrer Anwendung im kommunikativen Akt des Sprechens ein Unterschied gemacht werden muß. Man

kann von dem einen nicht auf das andere schließen, ohne die Zugehörigkeit zu subkulturellen Milieus zu beachten²¹.

2. Die Ergebnisse deuteten eine gewisse Koinzidenz von Formen des Sprechens und der Fähigkeit zur Antizipation der Erwartungen des „anderen“ im Rollenhandeln an. Damit schienen Unterschiede im Sprachverständnis zusammenzuhängen, soweit dieses auf der Antizipation einer Folge von sprachlichen Symbolen als Bedeutungsträgern beruht²².

Ein zentraler Gesichtspunkt in der linguistischen Theorie von Chomsky kann zur Klärung dieser beiden Probleme dienen. Chomsky unterscheidet zwischen „grammatical competence“ und „grammatical performance“. Die „competence“ bezieht sich auf das abstrakte, linguistische Regelsystem, das sozusagen als verinnerlichtes „Programm“ beim einzelnen erst die Voraussetzung für das Sprachverständnis schafft. Mit der „performance“ ist der beobachtbare, konkrete Sprachgebrauch gemeint, der nie in reiner Form das abstrakte Regelsystem abbildet, sondern es immer schon mit anderen Determinanten kombiniert. Chomsky interessiert sich als Linguist nur für das abstrakte Regelsystem²³. In den Sozialwissenschaften können wir sein Modell des Regelsystems gleichsam als Randbedingung aufnehmen; im Zentrum unseres Interesses stehen jedoch jene anderen Determinanten des Sprachgebrauchs im kommunikativen Handeln, deren Systematik zumindest heuristisch unterstellt werden muß. Die Untersuchung von Carson und Rabin zeigt an, daß solche Determinanten des Sprachgebrauchs mit der Zugehörigkeit zu sozial-strukturell verschiedenen Gruppierungen variieren.

Die Konzeption der „grammatical competence“ kann dazu beitragen, das Problem des Sprachverständnisses aufzuklären. Nur soweit der einzelne kompetent über das sprachliche Regelsystem der Sprache verfügt, kann er sprachliche Symbole in der Ordnung dieser Regeln verstehen. Er verarbeitet die gehörten sprachlichen Symbole in Termini dieser Regeln. Im Akt des Sprechens jedoch kommen offensichtlich noch andere, zusätzliche Regeln ins Spiel, nach denen eine Auswahl aus den Möglichkeiten des „inneren Programms“ getroffen wird²⁴. Wenn diese Regeln nun als sozial eingespielte Strategien begriffen werden, die mit den Strukturbedingungen von Sozialbeziehungen und institutionalisierten sozialen Rollenerwartungen variieren, dann wird der innere Zusammenhang der beiden oben genannten Probleme sichtbar. So eröffnet sich der soziologische Zugang zur Erklärung schichtenspezifischer Differenzen im sprachlichen Ausdruck.

Im Grunde haben wir damit die Bernsteinsche Theorie der linguistischen Codes schon in ihrem Kern umrissen. Bernstein unterscheidet zwischen Sprache im Sinne eines formalen Systems von Regeln und spezifischen Weisen des Sprechens, die eine Auswahl aus den Möglichkeiten dieses formalen Systems darstellen²⁵. Die Auswahl wird aufgrund der linguistischen Codes getroffen, die auch als Systeme des Sprechens verstanden werden. Linguistische Codes werden abstrakt definiert als „Prinzipien, die die sprachlichen Planungsfunktionen steuern“²⁶. Sie determinieren also die Art und Weise, in der spezifische Möglichkeiten, die das System der formalen sprachlichen Regeln bietet, im konkreten Akt des Sprechens artikuliert werden. Der genuin soziologische Ansatz besteht bei Bernstein nun darin, daß die linguistischen Codes von Strukturbedingungen der Sozialbeziehungen abhängig gemacht werden. Die Auswahl aus den Möglichkeiten, die das formale System einer Sprache bietet, ist also letztlich sozial determiniert.

Die in einer linguistischen Theorie abbildbare „grammatical competence“ im Sinne von Chomsky bezieht sich auf die Bedingung der Möglichkeit des Befolgens sprachlicher Regeln; die „grammatical performance“ in konkreten sozialen Kommunikationen ist hingegen, so können wir jetzt mit Bernstein ergänzen, einem zweiten Satz von Regeln unterworfen, die prinzipiell sozialer Natur sind.

Auf der psychologischen Ebene entsprechen den linguistischen Codes bestimmte „innere“ Strategien in der verbalen Planung, die ihrerseits im Zuhören den Dekodierungsprozeß steuern, das heißt die Information nach bestimmten Mustern „abtasten“ und mit außersprachlichen Informationen in Verbindung bringen. Nachdem eine Auswahl aus dem Repertoire sprachlicher Elemente getroffen worden ist, bestimmen diese Strategien im Enkodierungsprozeß auch den aktiven Sprachgebrauch.

Nach Bernstein stellen die linguistischen Kodes symbolische Transformationen der Sozialbeziehung dar. Sie steuern ihrerseits wieder den Ablauf sozialer Interaktionen, indem sie auf der psychologischen Ebene ihnen entsprechende Funktionen der verbalen Planung mobilisieren, die dann zu einer Realitätsdeutung im Sinne der die Interaktion konstituierenden institutionalisierten Erwartungen führen können.

In dieser Darstellung wird der dynamische Charakter der Bernsteinschen Theorie bereits deutlich. In den linguistischen Kodes schlagen sich die Eigenschaften einer Sozialbeziehung nieder, die ihrerseits von den objektiven Bedingungen der umfassenden Sozialstruktur geprägt ist. In soziologischer Betrachtung haben die linguistischen Kodes also den Status von abhängigen Variablen. Situativ im Akt des Sprechens und lebensgeschichtlich im Prozeß des Spracherwerbs „verinnerlicht“ das Individuum die Eigenschaften und Traditionen der umgebenden Sozialstruktur, sie werden in diesen Vorgängen zur psychischen „Realität“. Im Verhältnis zum Individuum kommt den linguistischen Kodes daher der Status von unabhängigen Variablen im Sinne von verhaltenssteuernden Mechanismen zu. Ihre Struktur determiniert das individuelle Handeln, indem sie bestimmte Verhaltensalternativen eröffnet oder verschließt, die kognitive Relevanz von Objekten und Personen konstituiert und allgemein den Erfahrungshorizont bestimmt. Das Individuum „übernimmt“ also im Akt des Sprechens und im Prozeß des Spracherwerbs den sozial vorgegebenen Erfahrungshorizont seiner Umgebung und bestätigt diese gleichsam in einem negativen Rückkoppelungsprozeß.

Dieser Ansatz bietet nun hervorragende Möglichkeiten zur Analyse von Sozialisationsprozessen. Die linguistischen Kodes stellen den Mechanismus der Vermittlung zwischen den objektiven Bedingungen der Sozialstruktur sowie den subkulturellen Traditionen einerseits und der Persönlichkeitsstruktur andererseits dar. Soweit die linguistischen Kodes Sozialbeziehungen gleichsam abbilden, können die Muster von Sprechweisen als Elemente von Rollendefinitionen betrachtet werden, und der Prozeß des Rollenslernens kann in Termini des Erwerbs von Sprechweisen analysiert werden²⁷.

Bernstein hat zwei Typen von linguistischen Kodes unterschieden und ihre soziologischen Vorbedingungen sowie ihre psychischen Konsequenzen analysiert. Zunächst müssen wir uns ihre formale Charakterisierung vergegenwärtigen²⁸. Der „restringierte Kode“ („restricted code“) ist auf der syntaktischen und in Sonderfällen auch auf der lexikalischen Ebene durch einige wenige eingeschlifene Konstruktionspläne gekennzeichnet. Der Sprecher hat nur eine eingeschränkte Anzahl von Alternativen zur Verfügung; daher können die sprachlichen Sequenzen in ihrem Ablauf mit hoher Wahrscheinlichkeit vorausgesagt werden. Aussagen auf einer höheren Allgemeinheitsstufe und Differenzierungen von Bedeutungen können nicht formuliert werden, der Sprecher muß sich an die kollektiv standardisierten Bedeutungen halten. Der „elaborierte Kode“ („elaborated code“) dagegen zeichnet sich auf der syntaktischen Ebene durch eine große Anzahl von alternativen Konstruktionsplänen aus. Die sprachlichen Sequenzen können nur mit geringer Wahrscheinlichkeit vorausgesagt werden. Der Sprecher hat die Möglichkeit, sich auf verschiedenen Stufen der Allgemeinheit auszudrücken und die sprachlichen Mittel dieses Kodes in individueller Spezifizierung anzuwenden.

Dem „restringierten Kode“ liegen Sozialbeziehungen zugrunde, die nach traditionellen Normen kontrolliert werden, in extremer Form sind sie ritualisierten Interaktionen vergleichbar. Die Rollenerwartungen dürfen individuell nicht modifiziert werden. Die an diesen Sozialbeziehungen teilnehmenden Individuen zeichnen sich durch einen hohen Grad der Übereinstimmung in der Definition der sozialen Situation aus, die Realitätsdeutungen der einzelnen zeigen eine konvergierende Tendenz. Diese Interpretation der Sozialbeziehungen ähnelt der Konzeption der mechanischen Solidarität bei Durkheim²⁹.

Die Identität des Individuums ist durch die Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe und durch Konformität mit deren Normen vollständig bestimmt, sie wird als solche von den übrigen Mitgliedern ohne weiteres unterstellt. Ungewöhnliche Sachverhalte und Zustände, für die im sozial eingespielten Sprachstil keine Ausdrucksmöglichkeiten vorgesehen sind, können nicht durch eigenschöpferische sprachliche Konstruktionen ausgedrückt werden; sie müssen stattdessen in außersprachlichen Medien mitgeteilt werden.

Die dem „elaborierten Kode“ entsprechenden Sozialbeziehungen ermöglichen dagegen prinzipiell einen hohen Grad der individuellen Differenzierung. Individuelle Unterschiede werden erwartet, beachtet und betont. Verhaltenserwartungen können explizit diskutiert und dadurch modifiziert werden. Die Sozialbeziehungen orientieren sich an der „Person“ der Beteiligten und nicht an deren „sozialem Status“.

Die sprachlichen Mittel des „restringierten Kodes“ beschränken auf der individuellen Ebene den Erfahrungshorizont und hemmen fortschreitende Lernprozesse. Der Sprecher wird nicht auf allgemeine Gesetzmäßigkeiten und strukturelle Zusammenhänge gelenkt, sondern auf die globale Erfassung von Ereignissen in der Objektwelt, die vorherrschend in einfachen, deskriptiven sprachlichen Etikettierungen ausgedrückt werden. Individuelle Differenzen können nicht signalisiert, ja müssen vermieden werden. Intentionen brauchen nicht expliziert zu werden, sie sind im Katalog der kollektiv gültigen Verhaltensstandards festgelegt.

Demgegenüber erlauben die sprachlichen Mittel des „elaborierten Kodes“ eine differenzierte kognitive Durchdringung der Objektwelt. Gesetzmäßigkeiten können aufgrund eines hierarchisch durchgegliederten Begriffsapparates auf einer hohen Allgemeinheitsstufe expliziert werden. Über das konkret Gegebene hinaus kann durch Abstraktion das logisch Mögliche ermittelt werden. Damit sind die Voraussetzungen für eine rationale, langfristige Handlungsplanung geschaffen. Dieser Kode bietet auch die sprachlichen Vorbedingungen für Individuierungsprozesse. Bedeutungen bleiben nicht implizit, sondern werden auf der sprachlichen Ebene explizit gemacht. Neue Erfahrungen und individuelle Besonderheiten können sprachlich integriert werden. Damit sind gleichzeitig die Voraussetzungen für ständig fortschreitende Lernprozesse gegeben.

Es ist offensichtlich, daß in dieser Darstellung zwei idealisierte Typen gezeichnet wurden, die empirisch in dieser reinen Form kaum auftreten werden. Für unseren Zusammenhang ist jedoch entscheidend, daß Bernstein die wichtigste Manifestation dieser beiden Typen von Sozialbeziehungen und linguistischen Kodes in den subkulturellen Milieus sieht, die durch das System der sozialen Ungerechtigkeit konstituiert werden. Der „restringierte Kode“ ist nach Bernstein vor allem im traditionellen Stratum der Arbeiterklasse vorzufinden, während der „elaborierte Kode“ die Sprachgewohnheiten der oberen Mittelschicht repräsentiert.

Zwei zusätzliche Annahmen müssen dabei berücksichtigt werden:

1. Wer über den „elaborierten Kode“ verfügt, dem ist prinzipiell auch eine verbale Planung im „restringierten Kode“ zugänglich, während umgekehrt denen, die auf den „restringierten Kode“ angewiesen sind, die Möglichkeiten des „elaborierten Kodes“ verschlossen sein können. Das gilt nach Bernstein zum Beispiel für die Angehörigen der unteren Unterschicht. Damit erhalten wir eine plausible Interpretation der im vorausgehenden Kapitel dargestellten Ergebnisse von Cherry Peisach. In rollentheoretischer Betrachtung folgt daraus, daß die Angehörigen der oberen Mittelschicht in Interaktionen mit Personen der unteren Unterschicht deren Erwartungen antizipieren können, während das umgekehrt nicht der Fall ist. Das ist hier etwas überspitzt ausgedrückt, doch deckt sich diese Interpretation mit der Beobachtung des gewollt volkstümlichen, „hemdsärmlichen“ Vorgesetztenverhaltens, – wobei sich die Ungleichheit der Machtbefugnisse darin ausdrückt, daß der Mächtigere bestimmt, unter welchen Bedingungen diese Umgangsform gewählt wird, während der Untergebene nie sicher sein kann, wie weit er seinerseits darauf eingehen darf. – Dieser Aspekt muß auch für die Interaktion zwischen den der Mittelschicht angehörenden Lehrern und den aus der Unterschicht stammenden Schülern berücksichtigt werden.

2. Die Verfügung über die verschiedenen Kodes oder die verschiedenen Typen von Sprechweisen ist durch die Zugehörigkeit zu sozialen Subsystemen festgelegt und nicht durch individuelle „Fähigkeiten“ wie etwa die gemessene Intelligenz. Diese bestimmt lediglich das Niveau der Sprachbeherrschung innerhalb der durch die Kodes vorgezeichneten Möglichkeiten. Damit ist die Erklärung schichtenspezifischer Unterschiede im sprachlichen Ausdruck dem psychologischen Zugriff entzogen und einer gesellschaftlichen Interpretation zugeführt worden.

Für die Erziehungssoziologie und im weiteren Sinn für eine soziologische Schichtungstheorie sind Bernsteins Annahmen von großer Bedeutung. Sie ermöglichen es, die Mechanismen,

durch die der deskriptiv festgestellte Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Status und dem Schulerfolg hergestellt wird und die bisher vornehmlich in Termini der Psychologie oder der Sozialpsychologie gefaßt wurden, in eine theoretische Analyse aus der Perspektive der Soziologie aufzunehmen und damit praktische bildungspolitische Überlegungen in einen umfassenderen Kontext zu stellen.

Für eine Theorie der Sozialisation eröffnet die Bernsteinsche Konzeption neue Möglichkeiten der Interpretation. Im folgenden soll kurz von zwei einzelnen Gesichtspunkten her skizziert werden, in welche Richtung solche Erweiterungen gehen können.

Einer der bedeutsamsten Befunde der Sozialisationsforschung ist darin zu sehen, daß unter den familienstrukturellen Bedingungen der Mittelschicht in der Erziehung eher psychologische Disziplinierungstechniken angewandt werden, die von einer inneren Konsistenz durchzogen sind und die Ausbildung eines moralischen Bewußtseins fördern, das nicht auf der Angst vor äußerer Strafe beruht. Von den ersten Mutter-Kind-Beziehungen an ist das Mittelschichtkind während des ganzen Sozialisationsprozesses relativ konsistent in ein Netz von Sozialbeziehungen eingespannt, in denen die Verhaltenserwartungen und die Sanktionsformen sich nicht nach den unmittelbaren Konsequenzen eines Handelns richten, sondern vielmehr verständnisvoll nach dessen psychischem Kontext³⁰ und geplant nach der Bedeutung für das von den Eltern antizipierte weitere Aufwachsen des Kindes. Das jeweils aktuelle Verhalten des Kindes und die daran ablesbaren Entwicklungsstufen werden von den Eltern in Wahrnehmung und Reaktion in relativ komplexe und zeitlich weitreichende Vorstellungen vom Lebensplan und von der Identität des Kindes integriert. Diese Vorstellungen sind nicht nur – wie in der Unterschicht – an einer kollektiv standardisierten und verbindlichen Moral orientiert, sondern werden durch die Beobachtung und Zuschreibung individueller Eigenarten laufend korrigiert. So führt die dynamische Wechselbeziehung zwischen den zeitlich weitreichenden Erwartungen der Eltern, dem kindlichen Verhalten und schließlich dessen Sanktionierung im Sinne der Erwartungen (die gleichzeitig korrigiert werden) zu einem fortschreitenden Individuierungsprozeß. Dabei hat nun die Struktur der Kommunikationsform die größte Bedeutung. Unter ontogenetischem Gesichtspunkt ließe sich die Relevanz des „elaborierten Kodes“ als des entscheidenden Mechanismus der Individuierung in folgender Weise funktionell begründen. Voraussetzung für die Integration des kindlichen Verhaltens in eine konsistente, einsichtige Umweltbeziehung und den Erfolg einer steuernden Einwirkung im Sinne eines langfristigen Erziehungsplans ist es, daß unmittelbare affektive Regungen in ihrer Manifestation in hohem Maße kontrolliert werden. Ihre Disziplinierung gelingt in dem Maße, in dem sie in adäquate sprachliche Signale umgesetzt werden können. Während das Unterschichtkind seine affektiven Zustände eher in nicht-verbale, unmittelbar expressiven Gesten auslebt, lernt das Mittelschichtkind relativ früh, sich durch Verbalisierung davon zu distanzieren.

Die Verbalisierungstendenz wird nun ständig positiv durch das Verhalten der Mutter bestärkt. Auf diese Weise gewinnt das Kind immer mehr ein sprachliches Instrumentarium, das ihm erlaubt, die eigenen Emotionen in zunehmender Differenziertheit einsichtig auszudrücken und erkenntnistmäßig in den Griff zu bekommen. Man kann nun annehmen, daß die sprachliche Differenzierung und die damit einhergehende individuierte Perzeption des Selbst und der Umwelt ausgedehnt wird auf die kognitive Erfahrung von Objekten und so die Einsicht in komplizierte raum-zeitliche Zusammenhänge ermöglicht. Wir können schematisch festhalten, daß die sprachliche Differenzierung ansetzt mit einer Verbalisierung von affektiven Zuständen und Emotionen und später dann die Differenzierung kognitiver Funktionen ermöglicht.

Ein in dieser Weise umrissener Verlauf der Sozialisationsprozesse im Elternhaus der oberen Mittelschicht setzt natürlich voraus, daß hier aufgrund des Sprachmodells der Eltern die Kommunikationen vorherrschend auf der Ebene des „elaborierten Kodes“ ablaufen.

Unabhängig davon ist die zweite Möglichkeit einer Erweiterung der Sozialisationsforschung durch Kategorien der Bernsteinschen Theorie. Von der typischen Rollenstruktur des Familiensystems in der Mittelschicht lassen sich Bedingungen ableiten, die dem Spracherwerb im „elaborierten Kode“ förderlich sind.

Für die Familienstruktur in der Unterschicht scheint typisch zu sein, daß innerhalb des

häuslichen Bereichs – und daher auch für die Kinder – die Mutter die dominante Figur ist. Der Vater wird vornehmlich in der Funktion gesehen, für den Lebensunterhalt zu sorgen. Er steht häufig außerhalb der engeren familialen Sozialbeziehungen, die die Kinder mit der Mutter verbinden. Zu den seltenen Gelegenheiten, bei denen er in Beziehung zu seinen Kindern tritt, gehören unter anderem jene außerordentlichen Situationen, in denen eine besonders harte Bestrafung der Kinder für notwendig gehalten wird, die dann Sache des Vaters ist. Man findet in diesen Familien nicht selten eine permanente „Koalition“ zwischen der Mutter und den Kindern, die sich gegen den Vater richtet³¹. Dem entspricht eine statusorientierte Aufteilung der Kompetenzen zwischen den Ehepartnern. Demgegenüber ist für die Mittelschicht in der Forschungsliteratur immer wieder das Bild einer partnerschaftlichen Ehe mit relativ gleichen Kompetenzen der beiden Eltern und einer fortschreitenden Auflösung der Aufgabenteilung zwischen den Geschlechtern gezeichnet worden³². Diese Unterschiede in der familieninternen Rollenstruktur bilden bedeutsame Randbedingungen für die Form der Kommunikation des Kindes mit seinen Eltern. Wenn, wie in der Unterschicht häufig, die Interaktionen zwischen dem Vater und den Kindern auf wenige, möglicherweise ritualisierte Gelegenheiten festgelegt sind und darüber hinaus potentiell immer zu Konflikten führen, werden die Kinder nur wenig motiviert, durch differenzierte sprachliche Kommunikation die Aufmerksamkeit des Vaters auf sich zu ziehen. Ebenso besteht keine Notwendigkeit, die Beziehungen zur Mutter, die ohnehin ihr Augenmerk vornehmlich auf äußerliche Ordnung und die Einhaltung von Verhaltensnormen richtet, in sprachlich komplexer Form auszugestalten. Die Koalition mit ihr wird durch das Verhalten des Vaters und die gemeinsame Ablehnung seines Handelns ohnehin von außen genügend bestärkt.

Demgegenüber befindet sich das Kind in der typischen Familie der oberen Mittelschicht, sofern die Beziehung zwischen den Ehepartnern nicht durch einen permanenten offenen oder verdeckten Konflikt, sondern durch eine emotional gestützte Solidarität geprägt ist, in einer ganz anderen Situation³³. Da beide Eltern auf dem Hintergrund der bezeichneten Solidarität bis zu einem gewissen Grade gefahrlos vor dem Kind divergente Standpunkte explizieren können, ergibt sich für das Kind strukturell die Chance, diese Divergenzen in seinem Sinne auszunutzen. Die Eltern werden das vielleicht sogar mit Interesse und verhaltenem Stolz verfolgen. Andererseits darf das Kind in der situationspezifischen Bindung an einen Elternteil nicht so weit gehen, daß die affektiv solidarische Ehepartnerbeziehung in Frage gestellt und damit letztlich negative Sanktionen von beiden Elternteilen heraufbeschworen werden. So muß das Kind lernen, vorsichtig die Balance zu halten zwischen dem Wunsch, einen Elternteil nutzbringend auf seine Seite zu ziehen, und dem Bestreben, negative Sanktionen zu vermeiden³⁴.

Es liegt auf der Hand, daß eine solche familieninterne Rollenstruktur genau auf die von Bernstein bezeichneten sozialen Voraussetzungen des Sprechens im „elaborierten Kode“ zutrifft. Es handelt sich hier um eine vorherrschend person-orientierte Beziehung, deren Gleichgewichtsbedingungen dann erfüllt sind, wenn der Statusaspekt des Eltern-Kind-Verhältnisses nicht aktualisiert wird, sondern latent im Hintergrund bleibt. Das komplizierte Wechselspiel der situationsgebundenen „Koalitionen“ des Kindes – einmal mit dem Vater und dann wieder mit der Mutter – ist ohne die Explikation von Intentionen und die Spezifizierung von Bedeutungen gar nicht zu denken. So gilt im Sinne Bernsteins auch andererseits die Bedingung, daß diese Beziehung nur durch eine sprachliche Kommunikation im „elaborierten Kode“ erfolgreich aufrechterhalten werden kann.

Bernsteins Theorie, die erst am Anfang ihrer Ausarbeitung steht, bietet eine Fundgrube für Einzelhypothesen zur Analyse von Sozialisationsprozessen. Bisher sind nur einige der implizierten Annahmen empirisch überprüft worden. Ein Teil der im Kapitel 1.3 wiedergegebenen Ergebnisse kann als grobe Bestätigung des Zusammenhangs von Sozialschicht und linguistischem Kode gelten. Die Ergebnisse einer Studie von Bernstein selbst sind dort ebenfalls aufgeführt worden. Bevor wir uns im zweiten Teil dieser Arbeit unserer eigenen Untersuchung zuwenden, um die Gültigkeit der Bernsteinschen Annahmen unter veränderten Bedingungen und für die sozialen Verhältnisse in einer Großstadt Westdeutschlands zu prüfen, sollen im

folgenden kurz zwei Analysen dargestellt werden, die nicht nur die Überprüfung der globalen Annahme schichtenspezifischer Differenzen im sprachlichen Ausdruck zum Inhalt haben, sondern sich auf spezifische Aspekte der Bernsteinschen Theorie beziehen.

Die eine dieser Untersuchungen stammt von Bernstein selbst³⁵. Es wurde darin die Annahme überprüft, daß Schüler aus der Mittelschicht weniger flüssig sprechen als Schüler aus der Unterschicht, weil ihre verbale Planung im „elaborierten Kode“ komplizierter ist und daher eine größere Anzahl von Pausen in der Sprechsequenz erforderlich macht. Für den „restringierten Kode“ nimmt Bernstein ja ein flüssigeres Sprechen deshalb an, weil es in vorgezeichneten, sozial eingespielten und rigiden Mustern verläuft. – Diese Analyse beruht auf Arbeiten von Goldman-Eisler³⁶, die zeigen konnten, daß Verzögerungen und Pausen im Sprechen mit Zäsuren im Prozeß der grammatischen Planung zusammenfallen und daß diese Pausen um so größer sind, je komplexer die folgende sprachliche Sequenz syntaktisch organisiert ist. Bernstein konnte seine Hypothesen eindrucksvoll bestätigen. Die Schüler der Mittelschicht machten häufiger Pausen (Indikator: Quotient aus Anzahl der Wörter und Anzahl der Pausen) und längere Pausen (Indikator: Quotient aus Dauer der Pausen und Anzahl der Wörter innerhalb von Sprechsequenzen) und gebrauchten gleichzeitig im Durchschnitt längere Wörter. Die Unterschiede konnten bei Kontrolle der Intelligenz gesichert werden. Aus diesem Ergebnis geht klar hervor, daß die Schüler der Mittelschicht einen größeren Bereich von Möglichkeiten der syntaktischen Organisation im Repertoire der verbalen Planung zur Verfügung hatten und deshalb den Fluß des Sprechens häufiger anhalten mußten, um gleichsam auf der Metaebene der verbalen Planung neue Entscheidungen treffen zu können, während in der Unterschicht die starre Befolgung eingespielter Sprechweisen keine Pausen notwendig machte. Interessant ist weiterhin, daß innerhalb der Mittelschicht die verbal Intelligenteren weniger häufig und kürzere Pausen machten, diese Gruppe aber gleichzeitig die oben beschriebenen Unterschiede zur verbal weniger intelligenten Unterschicht aufwies. Damit wird gleichzeitig auch die Annahme bestätigt, daß von der gemessenen Intelligenz nicht abhängt, in welchem Kode der einzelne spricht, daß von ihr jedoch das Niveau des sprachlichen Ausdrucks innerhalb des Kodes beeinflusst wird.

Hinsichtlich des von Bernstein angenommenen Zusammenhangs zwischen der Form von Sozialbeziehungen in Termini der sozialen Kontrolle und den linguistischen Kodes liegt jetzt eine Untersuchung der Gruppe um Robert Hess vor, die bestätigende Ergebnisse brachte³⁷. Es zeigte sich, daß die Mütter aus der Unterschicht, die im „restringierten Kode“ sprachen, gleichzeitig auch ein mehr statusorientiertes Verhältnis zu Lehrern hatten und diese Einstellung ihren Kindern vermittelten. Weiterhin kontrollierten sie häufiger als die Mütter aus der Mittelschicht die Tätigkeiten ihrer Kinder in einer barsch befehlenden, auf Einhaltung von Normen dringenden Weise, während die Mütter der Mittelschicht häufiger zu „psychologischen“ oder rational unterweisenden Formen der Kontrolle griffen. Diese Unterschiede hatten erhebliche Konsequenzen für den Stil der Unterweisung der Kinder in experimentellen kognitiven Aufgaben. Es zeigte sich, daß die Mütter der Unterschicht unfähig waren, ihren Kindern selbst einfache Aufgaben einsichtig zu machen. Sie konnten sich nicht im voraus vorstellen, welche Hilfen für das Kind zur Lösung der Aufgabe wichtig waren, und zeigten sich daran auch uninteressiert. Die Autoren schließen aus diesen Befunden, daß nicht so sehr die affektiven Komponenten der Eltern-Kind-Beziehung (hinsichtlich deren sich die Gruppen nicht unterschieden), sondern vielmehr die kognitiven Komponenten im Umgang mit den Kindern die sprachliche und allgemein die kognitive Entwicklung der Kinder in der Unterschicht behindern.

Das empirische Material bestätigt also Bernsteins Theorie in mehrfacher Hinsicht. Diese Theorie wird somit zu einem wichtigen Leitfaden für praktische Überlegungen, die auf die „resozialisierende“ Funktion der Schule für Kinder aus der Unterschicht gerichtet sind.

- 1 Vgl. dazu McCarthy, D.: „Affective Aspects of Language Learning“.
- 2 Bing, E.: „Effect of Child-rearing Practices on Development of Differential Cognitive Abilities“.
- 3 Vgl. dazu Dyk, R. B. und Witkin, H. K.: „Family Experiences Related to the Development of Differentiation in Children“; vgl. auch Bee, H. L.: „Parent-child Interaction and Distractability in Nine Year Old Children“.
- 4 Getzels, J. W. und Jackson, P. W.: Creativity and Intelligence. Explorations with Gifted Students.
- 5 Kohn, M. L. und Carroll, E. E.: „Social Class and the Allocation of Parental Responsibilities“.
- 6 Deutsch, M.: „The Disadvantaged Child and the Learning Process“; ders.: „Facilitating Development in the Preschool Child: Social and Psychological Perspectives“.
- 7 Brown, R. W. und Bellugi, U.: „Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax“.
- 8 Wir können hier nicht auf die problematische Position der Chomsky-Schule eingehen, wonach das Gebäude der grammatischen Regeln biologisch sozusagen vorprogrammiert vorhanden sei und sich aufgrund von Reifungsprozessen entwickle. In extremer Form vertritt neuerdings Lenneberg diesen Standpunkt. Er führt starke und bisher nur schwer zu widerlegende empirische Argumente an. Vgl. Lenneberg, E. H.: Biological Foundations of Language. – Wir sind jedoch der Meinung, daß ein Teil der im Kapitel 1.3 zitierten Untersuchungen die sozio-kulturelle Beeinflussung auch der syntaktischen Entwicklung hinlänglich deutlich macht, so daß man auch bei dem Rekurs auf Reifungsprozesse die Interaktion mit den Umweltbedingungen stärker in Rechnung stellen muß, wie dies übrigens auch in anderen Bereichen der Entwicklungspsychologie, in denen biologistische Auffassungen früher vorherrschten, zunehmend geschieht. Lenneberg vergißt, daß die vom Chomsky-Modell beeinflussten sprachpsychologischen Forschungen bisher ausschließlich unter allgemeinspsychologischem Gesichtspunkt durchgeführt wurden und man individuelle Differenzierungen und die möglichen Bedingungen dafür einfach noch nicht berücksichtigt hat.
- 9 McCarthy, D.: The Language Development of the Preschool Child.
- 10 Nisbet, J.: „Family Environment and Intelligence“.
- 11 Vgl. Davis, E. A.: The Development of Linguistic Skill; Day, E. J.: „The Development of Language in Twins ...“.
- 12 Lurii, A. R. und Yudovich, F. I.: Speech and the Development of Mental Processes in the Child.
- 13 Pringle, M. L. K. und Tanner, M.: „The Effects of Early Deprivation on Speech Development: A Comparative Study of Four Year Olds in a Nursery School and in Residential Nurseries“.
- 14 McCarthy, D.: The Language Development of the Preschool Child.
- 15 Es wurde schon an anderer Stelle deutlich gemacht, daß wir in dieser Arbeit nicht den Versuch unternehmen können, stringent eine Beziehung zwischen den familiären Sozialisationsbedingungen und ihren sozialstrukturellen Bedingungen herzustellen, sondern daß wir uns damit begnügen müssen, die Dimension der sozialen Schichtung in Termini einer deskriptiven Betrachtung der schichtenspezifischen subkulturellen Milieus zu erfassen.
- 16 Hess, R. D. und Shipman, V. C.: „Early Experience ...“.
- 17 Noel, D. I.: „A Comparative Study of the Relationship between the Quality of the Child's Language Usage and the Quality and Types of Language Used in the Home“.
- 18 Cazden, C. D.: Environmental Assistance to the Child's Acquisition of Grammar. Unveröffentlichte Dissertation, Harvard University 1965, zitiert nach Ervin-Tripp, S.: „Language Development“, S. 94 f., und nach Cazden, C. D.: „Subcultural Differences in Child Language ...“, S. 201 f.
- 19 Pearlin, L. I. und Kohn, N. L.: „Social Class, Occupation and Parental Values: A Cross-national Study“.
- 20 Bernsteins Theorie liegt bisher bedauerlicherweise noch nicht in einer in sich geschlossenen Publikation vor. Sie findet sich zerstreut auf mehrere Beiträge in verschiedenen Zeitschriften. Neben den im Kapitel 1.3 genannten Arbeiten sind in diesem Abschnitt die folgenden Aufsätze berücksichtigt worden: „Some Sociological Determinants of Perception. An Enquiry into Sub-cultural Differences“; derselbe Aufsatz in veränderter Fassung unter dem Titel „Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning“; „A Public Language: Some Sociological Implications of Linguistic Form“; „Soziokulturelle Determinanten des Lernens“; „Social Structure, Language and Learning“; „Aspects of Language and Learning in the Genesis of the Social Process“; „Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence“; „Social Class, Speech Systems and Psychotherapy“; „Elaborated and Restricted Codes: Their Origins and Some Consequences“; „A Socio-linguistic Approach to Social Learning“.
- 21 Vgl. die Untersuchung von Carson, A. S. und Rabin, A. I.: „Verbal Comprehension and Communication ...“.

- 22 Vgl. die Untersuchung von Schatzman, L. und Strauss, A.: „Social Class and Modes of Communication“, und von Cherry Peisach, E.: „Children's Comprehension ...“.
- 23 So fruchtbar und produktiv die Argumente der Linguisten Chomskyscher Prägung im Prinzip auch sind, glauben wir doch, daß der Streit zwischen dieser Schule und den Lerntheoretikern über die Beteiligung von Lernprozessen am Erwerb syntaktischer Regeln zu einem Teil darauf beruht, daß die von Chomsky beeinflussten Psycholinguisten an dieser Unterscheidung nicht mit hinlänglicher Konsequenz festhalten. Sie untersuchen vom Ansatz her die empirischen Prozesse bislang ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der abstrakten Regelsysteme und müssen dabei notwendig von anderen Einflüssen abstrahieren. So wird auch verständlich, warum sie sich nicht für individuelle Differenzen interessieren. Jedoch wird ihre Position problematisch, wenn sie von diesem Ansatz her, sobald sie Befunde für eine „universale“, irreversible Abfolge im Prozeß des Erwerbs syntaktischer Regeln erhalten, die Bedeutungslosigkeit von umweltabhängigen Lernprozessen postulieren.
- 24 Damit soll die Konzeption der „grammatical competence“ nicht reifiziert und mit einem Dekodierungssystem empirisch gleichgesetzt werden, obwohl gerade diese Abgrenzung bei Chomsky Schwierigkeiten bereitet. Wahrscheinlich müssen wir auch für den Dekodierungsprozeß Regeln sozialer Natur annehmen.
- 25 Bernstein hat seine theoretischen Bestimmungen analytisch immer mehr präzisiert. Wir halten uns daher im folgenden primär an die spätere Terminologie, da wir der Meinung sind, daß sich inhaltlich im Ansatz dieser Theorie nichts Entscheidendes geändert hat.
- 26 Bernstein, B.: „Elaborated and Restricted Codes“, S. 68.
- 27 Eine eingehendere und kritische Betrachtung dieser Konzeption wie auch der folgenden Charakterisierungen findet sich am Schluß der Arbeit in Teil 3.
- 28 Eine detaillierte Beschreibung der linguistischen Merkmale des „restringierten“ und „elaborierten“ Kodes findet sich im Abschnitt 2.4.3.
- 29 Durkheim, E.: *The Division of Labor in Society*.
- 30 Vgl. Miller, D. R. und Swanson, G. E.: *Inner Conflict and Defense*; Swanson, G. E.: „Determinants of Individuals' Defenses against Inner Conflict: Review and Reformulation“, und Kohn, M. L.: „Social Class and Parent-child Relationships: An Interpretation“.
- 31 Für die negativen Konsequenzen hinsichtlich der psychischen Entwicklung und hinsichtlich des Erfolgs einer abgeschlossenen Geschlechterrollenidentifikation vgl. die außerordentlich interessanten Arbeiten von Lidz u. a., die jetzt als Buch vorliegen: Lidz, T., Fleck, S. und Cornelison, A. R.: *Schizophrenia and the Family*. Ebenso enthält der folgende Aufsatz interessante Hinweise und ein brauchbares Modell der Verallgemeinerung: Clausen, J. A. und Kohn, M. L.: „Social Relations and Schizophrenia: A Research Report and a Perspective“.
- 32 Vgl. dazu auch Myers, J. und Roberts, B.: *Family and Class Dynamics in Mental Illness*.
- 33 Vgl. dazu die entsprechenden Ergebnisse bei Farber, B. und Jenne, W. C.: *Family Organization and Parent-child Communication: Parents and Siblings of a Retarded Child*.
- 34 Vgl. zu diesem Komplex Strodtbeck, F. L.: „The Hidden Curriculum of the Middle-class Home“.
- 35 Bernstein, B.: „Linguistic Codes ...“.
- 36 Vgl. den letzten Aufsatz dieser Autorin: Goldman-Eisler, F.: „Sequential Temporal Patterns and Cognitive Processes in Speech“; vgl. weiterhin Levin, H., Silverman, I. und Ford, B. L.: „Hesitation in Children's Speech during Explanation and Description“.
- 37 Hess, R. D. und Shipman, V. C.: *Cognitive Elements in Maternal Behavior*.

**2.
Eine empirische Untersuchung
der Abhängigkeit
des sprachlichen Ausdrucks
von der sozialen Herkunft**

2.0 Vorbemerkung

Bernsteins Theorie der schichtenspezifischen Sprachstrukturen und der sprachbedingten schichtenspezifischen Lernprozesse ist im vorangegangenen Abschnitt eingehend dargelegt worden. Sie hat einen großen Einfluß auf die erziehungspsychologische und -soziologische Forschung gehabt. Heute erscheint kaum mehr eine Arbeit über schichtenspezifische Lernprozesse, in der Bernstein nicht zitiert wird. Auch innerhalb der Bundesrepublik Deutschland wird in der theoretischen wie praktischen Diskussion über das Ausbildungssystem Bernstein immer wieder als Kronzeuge für die große Bedeutung sprachbedingter Chancenungleichheit im Ausbildungsgang genannt. Dabei wird jedoch manchmal der Eindruck vermittelt, alle Annahmen der Bernsteinschen Theorien seien empirisch gesichert, und es wird vergessen, daß es sich bei Bernsteins Arbeiten vor allem um die Explikation eines theoretischen Standpunkts handelt, der von ihm selbst inzwischen nur zu einem Teil empirisch überprüft wurde. Wie zu zeigen sein wird, kann auch diese Überprüfung keineswegs in ihren Ergebnissen als endgültig angesehen werden.

Es erschien daher aus mehreren Gründen wünschenswert, die Bernsteinschen Hypothesen einer neuerlichen Prüfung zu unterziehen: 1. Die Gültigkeit der Bernsteinschen Annahmen sollte für die sozialstrukturellen Verhältnisse in der Bundesrepublik überprüft und damit eine empirische Basis für die Diskussion der Planungsziele einer Bildungsreform in diesem Teilbereich hergestellt werden. 2. Angesichts der Tragweite und der Neuartigkeit des Bernsteinschen Ansatzes schien es notwendig, dessen empirische Basis zu erweitern. 3. Durch einige Modifikationen sollten Schwächen der Bernsteinschen Untersuchungen behoben werden. 4. Anhand dieser vorbereitenden Untersuchung sollte abgeschätzt werden, inwieweit Analysen dieser Art überhaupt fruchtbar sind und auf welche Probleme dabei besondere Aufmerksamkeit zu richten ist.

Da unseres Wissens in Deutschland vergleichbare Untersuchungen bisher nicht vorliegen¹, daher standardisierte Verfahren zur Messung des Sprachverhaltens nicht greifbar waren und erst erarbeitet werden mußten, kann es sich bei der vorliegenden Arbeit nur um eine Studie mit explorativer Funktion handeln. Als solche war sie von vornherein geplant, ganz abgesehen davon, daß enge Grenzen in den Forschungsmitteln eine anspruchsvollere Untersuchungsplanung nicht erlaubten. Der explorative Charakter der Untersuchung richtete sich vor allem auf die Erkundung der verschiedenen Dimensionen des Sprachverhaltens, in denen der Einfluß schichtenspezifischer Subkulturen sichtbar wird. Daher wurde ein möglichst erschöpfendes System von Indikatoren der sprachlichen Konstruktion entwickelt und in der Analyse benutzt. Für manche uns wichtig erscheinenden Dimensionen wurden alternative Maße geprüft. Daraus ergab sich eine sehr langwierige und unerwartet komplizierte Auswertung des sprachlichen Materials, so daß an dieser Stelle nur ein Teil der linguistischen Analyse vorgelegt werden kann. Untersucht wurden insgesamt vier Schulklassen, jedoch konnte bisher erst das Sprachmaterial einer dieser Klassen so weit aufbereitet werden, daß eine quantitative Überprüfung der Bernsteinschen Hypothesen möglich war. Da die Ergebnisse sich jedoch schon jetzt in den wesentlichen theoretischen Hinsichten zu einem abgerundeten Bild zusammenfügen, erscheint es nützlich, sie trotz der zahlenmäßigen Beschränkung der Untersuchungsgruppe der Diskussion in der erziehungspsychologischen und -soziologischen Forschungspraxis zugänglich zu machen.

Aufgrund des theoretischen Ansatzes der Untersuchung mußten außerdem auch Daten zum sozialen Hintergrund und zur Intelligenzstruktur der Versuchspersonen erhoben werden. Sie erlauben es, über die unmittelbare Fragestellung der Untersuchung hinaus Schlüsse über die schichtenspezifische Wirkung der Auslese zu weiterführenden Schulen zu ziehen. Die Analyse dieser Daten ist für die gesamte Untersuchungsgruppe durchgeführt worden.

So besteht die hier vorgestellte Untersuchung aus der Analyse der Sozialdaten und der Intelligenzmessungen für die gesamte Untersuchungsgruppe sowie der Analyse des Sprachmaterials der Kinder aus einer der vier Schulklassen. Der Bericht gliedert sich thematisch in folgende Abschnitte: Anlage der Untersuchung (Hypothesen, Variablen, Meßverfahren, Durchführung

der Erhebung, spezielle Auswertungsmethoden, Struktur der statistischen Analyse); soziale Merkmale der Untersuchungsgruppe; Variation der gemessenen Intelligenz in Abhängigkeit von der Sozialschicht, dem Geschlecht und der Schulklassenzugehörigkeit; linguistische Analyse.

1 Lediglich in Marburg sind unter der Leitung von Roeder im Rahmen von pädagogischen Prüfungsarbeiten Studien und Schichtenspezifität des Sprachstils durchgeführt worden. Sie sind vom Ansatz her jedoch mehr an älteren deutschen Arbeiten zur Sprachentwicklung als an den Bernsteinschen Forschungen orientiert. Das Instrument der linguistischen Analyse weicht von den Bernsteinschen Charakterisierungen der „linguistischen Kodes“ erheblich ab. Vgl. die zusammenfassende Darstellung von Roeder, P. M.: „Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen“.

2.1 Die Anlage der Untersuchung

(Hypothesen, Variablen, Meßverfahren, Erhebung, Auswertung und Struktur der statistischen Analyse)

2.1.1 Hypothesen

Die Anlage der Untersuchung ist an den theoretischen Arbeiten von Bernstein orientiert. Die dort entwickelte Charakterisierung des „restringierten“ und „elaborierten“ linguistischen Kodes wird übernommen. Wie Bernstein setzen wir als operationelle Definitionen die manuell arbeitende Unterschicht und die nicht-manuell arbeitende Mittelschicht mit den beiden typischen Strukturen sozialer Rollenbeziehungen gleich, die diesen Kodes zugrunde liegen. Jedoch werden die linguistischen Kodes immanent nach Kriterien der linguistischen Struktur und unabhängig von der schichtenspezifischen Verteilung sprachlicher Merkmale definiert. Teilweise im Gegensatz zu Bernsteins theoretischen Arbeiten, aber im Einklang mit der Forschungstechnik seiner Untersuchungen fassen wir den „restringierten“ und den „elaborierten Typ“ der verbalen Planung nicht als zwei qualitativ verschiedene, in sich geschlossene Formen auf, sondern als relative Positionen auf einem Kontinuum sprachlicher Merkmale in der Dimension „restringiert“ – „elaboriert“. Nach den theoretischen Gesichtspunkten von Bernstein wird diese Dimension in Teilaspekte aufgegliedert, die wiederum operationell durch verschiedene Kontinua von Einzelmerkmalen repräsentiert sind. Auf sie beziehen sich direkt unsere Voraussagen. Den Begriff des „linguistischen Kodes“ übernehmen wir zunächst ungeprüft als theoretisches Konstrukt von Bernstein und benutzen ihn gleichzeitig als abstrakte, zusammenfassende Kategorie zur Beschreibung von Regeln der sprachlichen Konstruktion, deren Befolgung zu bestimmten Ausprägungen in den sprachlichen Einzelmerkmalen führt.

Die aus zwei Teilaussagen bestehende Generalhypothese der Untersuchung läßt sich somit wie folgt fixieren:

1. Zwischen Kindern der Mittelschicht und der Unterschicht zeigen sich im Sprachverhalten Unterschiede, die mit der theoretischen Interpretation der linguistischen Merkmale in der Dimension „restringiert“ – „elaboriert“ übereinstimmen.

2. Diese Unterschiede zwischen der Mittelschicht und der Unterschicht bestehen unabhängig vom Niveau der gemessenen Intelligenz.

Als theoretische Begründung gilt die im vorangegangenen Abschnitt skizzierte Bernsteinsche Theorie¹: Merkmale von sozialen Strukturen oder von Subkulturen schlagen sich in der Struktur von Sprechweisen nieder. Die Sprechweisen werden linguistisch jeweils als eine systematische Auswahl aus den Möglichkeiten angesehen, die eine formal darstellbare Kultursprache („langue“) bietet. Für das zu sozialisierende Individuum determinieren diese typischen Sprechweisen als unabhängige Variablen die kognitive Entwicklung, den Erfahrungshorizont und den Bereich der Handlungsalternativen und bestimmen damit unabhängig vom Intelligenzniveau die Leistung *und* den leistungsunabhängigen Erfolg in der formalen Schulbildung.

Die Generalhypothese gliedert sich in unserer Untersuchung in so viele Einzelhypothesen auf, wie Variablen des Sprachverhaltens formuliert worden sind. Es muß festgehalten werden, daß unsere Ergebnisse streng genommen nur die Überprüfung der deskriptiven Hypothese von bestehenden Unterschieden und die Überprüfung einer statistischen Interaktion von sozialer Herkunft und Intelligenz als zwei bedingenden Variablen erlauben. Sie geben keine Grundlage ab, auf der sich über die Adäquanz der theoretischen Erklärung entscheiden ließe, denn der Einfluß von ursächlichen, mit der sozialen Herkunft variierenden Mechanismen der Sprachentwicklung konnte nicht ermittelt werden. Ebenso wenig lassen sich aufgrund der Ergebnisse stichhaltig Schlußfolgerungen über den Einfluß der Unterschiede im Sprachverhalten auf (davon unabhängig gemessene) Variablen des kognitiven Verhaltens formulieren. Allerdings sind die Variablen des Sprachverhaltens, wie zu zeigen sein wird, so konstruiert, daß sie plausible Schlüsse hinsichtlich ihrer Bedeutung für kognitives Verhalten zulassen. Ebenso

können natürlich plausible Schlüsse auf Mechanismen der Sprachentwicklung gezogen werden, die bei der Genese von Unterschieden möglicherweise beteiligt waren.

2.1.2 Variablen

a) Die Anlage der Untersuchung wurde darüber hinaus im wesentlichen von dem Gesichtspunkt bestimmt, methodische Mängel der Bernsteinschen Untersuchungen zu vermeiden². Der schwerwiegendste Mangel bei Bernstein ist wohl darin zu sehen, daß seine Gruppen der Unterschicht und der Mittelschicht verschiedene Schulen besuchten und der Einfluß der Schule nicht gemessen wurde. Daher kann nicht ausgeschlossen werden, daß die festgestellten Unterschiede im Sprachverhalten tatsächlich eher auf eine unterschiedliche Spracherziehung in der Schule, nicht so sehr im Elternhaus, zurückgehen. Dieser Verdacht ist um so begründeter, als die beiden verschiedenen Schulen jeweils zu relativ homogenen Unterschicht- beziehungsweise Mittelschichtwohngebieten gehörten. Damit der Sozialisierungseffekt der Schule kontrolliert werden kann, werden in der vorliegenden Untersuchung immer nur Vergleiche zwischen den Schichten innerhalb der gleichen Schulklasse angestellt. Wir gehen davon aus, daß dadurch Unterschiede in der Spracherziehung außerhalb des Elternhauses und außerhalb der unmittelbaren schichtenspezifischen sozialen Lebenswelt weitgehend ausgeschaltet werden, so daß festgestellte Unterschiede im Sprachverhalten mit größerer methodischer Sicherheit auf das schichtenspezifische, außerschulische Erziehungsmilieu zurückzuführen sind.

b) Aus den Bernsteinschen Untersuchungen geht nicht hervor, was als Kriterium der Schichtzugehörigkeit diente. Anscheinend hat Bernstein seine beiden Gruppen in jeweils homogenen Unterschicht- und Mittelschichtvierteln ausgewählt. Ob dabei detaillierte Erhebungen über Beruf, Ausbildungsniveau und Einkommen der Eltern gemacht wurden, wird nicht deutlich. Daher ist auch der Grad der sozialen Distanz zwischen den beiden Schichten nicht abzuschätzen. Vor allem aber erlaubt es diese Art des Vorgehens nicht, die in der sehr komplexen Variablen „sozio-ökonomischer Status“ enthaltenen Faktoren auf ihre differentielle Relevanz für die Sprachentwicklung zu prüfen. So wissen wir nicht, ob die Ursache für die von Bernstein festgestellten Unterschiede im Kommunikations- und Erziehungsstil des Elternhauses, im Kommunikationsstil am Arbeitsplatz des Vaters, in den unterschiedlichen Formen der „peer group“-Beziehungen oder eher generell im Zusammenwirken all dieser Faktoren, in dem, was man als „soziales Klima“ einer Subkultur bezeichnen könnte, zu suchen ist. Bei der vorliegenden Untersuchung sind daher möglichst detailliert die für die Schichtzugehörigkeit relevanten Daten wie Berufserfahrung der Eltern, Ausbildungsgrad, Art der beruflichen Tätigkeit usw. erhoben worden. Vor allem sollte versucht werden, den Einfluß der Berufssphäre und des Erziehungsniveaus abzuschätzen, wobei der Faktor Einkommen kontrolliert werden sollte. Unter diesem Gesichtspunkt ist es interessant, Kinder von Facharbeitern und unteren Angestellten mit etwa gleichem Einkommen, aber völlig unterschiedlicher Berufssphäre zu vergleichen. Gleichzeitig sind damit härtere Testbedingungen für die Hypothesenüberprüfung geschaffen, und es lassen sich Anhaltspunkte für die Einschätzung des relativen Einflusses der einzelnen Faktoren gewinnen³.

c) Bernstein hat sein Sprachmaterial bei Gruppendiskussionen erhoben, anschließend aber in der statistischen Analyse mit individuellen „scores“ für das Sprachverhalten gearbeitet, also unterstellt, daß die Individuen unabhängig voneinander redeten und es keine durch die Gruppenstruktur bedingten Effekte gab. Das ist jedoch nach aller Erfahrung mit Gruppendiskussionen sehr zu bezweifeln. Bei diesem Vorgehen hätte Bernstein in der statistischen Analyse folgerichtig die jeweilige Gruppe und nicht die Individuen als Merkmalsträger oder Einheiten der Analyse behandeln müssen. Das hätte aber wiederum eine größere Anzahl von Gruppen notwendig gemacht⁴. Wir haben statt dessen individuelle und, wie wir glauben, voneinander unabhängige Messungen des Sprachverhaltens vorgenommen, indem wir alle Kinder Aufsätze schreiben ließen. Mündliche Sprache zu erfassen und gleichzeitig die Bedingung voneinander unabhängiger Messungen bei den Individuen zu erfüllen, war im Rahmen der uns zur Verfü-

gung stehenden Mittel nicht möglich, denn es hätte dann die Sprache der Kinder in Einzelsituationen auf Tonband genommen und anschließend transkribiert werden müssen. Gleichzeitig hätten sich dabei die schwierigen Probleme ergeben, die Kinder adäquat zu stimulieren und die Versuchsbedingungen der Einzelsituationen vergleichbar zu halten. Die hier gewählte Erhebungsmethode erweist sich daher als vorteilhaft, insofern der zeitsparende Effekt der Gruppenversuchssituation benutzt werden kann, ohne daß die Gefahr allzu groß wäre, daß die individuellen Messungen voneinander abhängig sind. Beobachtungen in der Versuchssituation zeigten, daß die Kinder nur recht selten direkt voneinander abschrieben. Allerdings hat diese Methode den Nachteil, daß schriftliches Sprachmaterial erhoben und dadurch unter Umständen nicht eine für die Kinder typische Sprache ermittelt wird. Eine Untersuchung von D. Lawton⁵ zeigt jedoch, daß schriftliches Sprachmaterial die gleichen Ergebnisse bringt wie mündliches, wenn die Bernsteinschen Kriterien angewandt werden.

Moscovici und Humbert⁶ fanden in einem Vergleich der gesprochenen und geschriebenen Sprache derselben Individuen über dasselbe Thema zwar beträchtliche Unterschiede in der thematischen Gliederung – die gesprochenen Ausführungen waren logisch weniger klar durchgegliedert, mehr assoziativ angeordnet und enthielten mehr thematische Wiederholungen –, aber hinsichtlich der linguistischen Struktur, gemessen an der Verteilung der Wörter nach grammatischen Wortklassen und am Grad der Wiederholung von Wörtern, ergaben sich geringere Unterschiede, als die Autoren erwartet hatten. Der entscheidende Unterschied bestand lediglich darin, daß die gesprochene Sprache mehr Adverbien und mehr Wiederholungen in einzelnen Wortklassen enthielt. Beides deutet für die mündliche Verbalisierung die Tendenz an, den intendierten Sinn eher durch wiederholende, umschreibende und daher redundante Spezifizierung von Wortbedeutungen als durch straffe logische Verknüpfungen zu präzisieren. – Allerdings enthielt die gesprochene Sprache ebenso viele Verknüpfungselemente (Konjunktionen und Präpositionen) wie die geschriebene Sprache. In einer anderen Untersuchung⁷ wurde festgestellt, daß die gesprochene Sprache semantisch reichhaltiger war, mehr untergeordnete und stützende Gedanken, mehr kommunikative und richtungweisende Signale enthielt und überhaupt weiter ausgeführt war, aber auch mehr Wiederholungen aufwies. Das änderte aber nichts daran, daß die grundlegende Struktur der grammatischen Konstruktionen sich kaum unterschied. Offensichtlich wird die gesprochene Sprache mehr mit redundanten Konstruktionen aufgefüllt.

Diese Ergebnisse hinterlassen den Eindruck, daß die gesprochene Sprache der von Bernstein beschriebenen Sprache der Unterschicht ähnlich ist. Daraus ergibt sich jedoch nicht, daß die Verwendung schriftlichen Sprachmaterials zu einer künstlichen Benachteiligung der Kinder aus der Unterschicht hinsichtlich unserer Hypothesen führen muß. Eine solche läge erst dann vor, wenn die Kinder aus der Unterschicht größere Schwierigkeiten hätten, vom „Sprechstil“ auf den „Schreibstil“ „umzuschalten“, eine Annahme, die nach der Unterrichtserfahrung der Kinder (vier Jahre Volksschule und zwei gemeinsame Jahre Realschule) wenig plausibel ist. Es kann allerdings nicht ausgeschlossen werden, daß die typischen Sprachgewohnheiten der Unterschicht erst in mündlichen Äußerungen zum Ausdruck kommen (zum Beispiel semantischer Reichtum auf der Ebene der konkreten Beschreibung sowie Wiederholungstendenz). Dieser Umstand würde sich jedoch bei der Überprüfung anhand schriftlichen Materials eher in einem der Hypothese entgegengesetzten Sinne auswirken. Außerdem läßt sich anführen, daß erst in der zu größerer Disziplinierung des Ausdrucks zwingenden schriftlichen Verbalisierung die sprachliche Überlegenheit der Kinder der Mittelschicht in vollem Ausmaß sichtbar wird, schriftliches Sprachmaterial sich also möglicherweise insofern besser für den Zweck unserer Untersuchung eignet, als es eher die obere Grenze des sprachlichen Gestaltungsvermögens erkennen läßt. Schließlich sei eine Untersuchung von Loban⁸ als Beleg dafür angeführt, daß ein starker Zusammenhang zwischen den Fähigkeiten in der schriftlichen und mündlichen Verbalisierung in allen Schichten besteht.

d) In Bernsteins Untersuchungen wird nicht deutlich genug, inwiefern seine Sprachvariablen als Indikatoren seiner theoretischen Definition des „elaborated“ und „restricted code“ angesehen werden können, das heißt, die Methode der Operationalisierung ist nicht unmittelbar

plausibel. In der vorliegenden Untersuchung ist daher, wie noch im einzelnen zu zeigen sein wird, versucht worden, eine möglichst stringent aus der theoretischen Definition deduzierte Variablenkonstruktion zu erreichen.

e) Ein weiterer Mangel der Bernsteinschen Untersuchung kann darin gesehen werden, daß die Kinder aus der Unterschicht vor der eigentlichen Versuchssituation zweimal zu Probediskussionen versammelt wurden, damit sie an die ihnen fremden Versuchsbedingungen gewöhnt wurden. Dadurch kann sich schon vor dem eigentlichen Versuch eine relativ stabile Gruppenstruktur herausgebildet haben, die das Sprachverhalten der Mitglieder im Sinne einer Rollenverteilung entscheidend beeinflusste. Außerdem ist auch die Vergleichbarkeit der Versuchsbedingungen für die Kinder der Mittelschicht und der Unterschicht nicht mehr gewährleistet. Wir haben daher auf „Übungsstunden“ verzichtet und die Aufsatzthemen unter dem Gesichtspunkt der vergleichbaren Relevanz für beide Schichten gewählt.

Die Struktur des Designs soll nach diesen Bemerkungen kurz zusammengefaßt werden: Als *unabhängige Variablen* wurden erhoben: Soziale Hintergrundsdaten wie Beruf und Erziehung der Eltern, Beruf der Großväter, Einkommen, Berufswechsel, Geschwisterzahl, kulturelle Gewohnheiten, das heißt Lesegewohnheiten, Größe des Bücherbesitzes (vgl. Anhang 4.1 Fragebogen). Für den Beleg von *Kontrollvariablen* wurden erhoben: Die gemessene Intelligenz in Form je einer „Maßzahl“ für die Gesamtleistung, die verbale Intelligenz und die nicht-verbale Intelligenz sowie außerdem indirekt der Sozialisierungseffekt der Schule. *Abhängige Variablen* bildeten die Indikatoren des Sprachverhaltens, die anhand schriftlicher Aufsätze ermittelt wurden. Nach den unabhängigen Variablen werden innerhalb jeder Schulklasse durch Paarbildungen Gruppen mit vergleichbarer Intelligenz (Gesamtleistung, verbal und nicht-verbal) hergestellt und auf Unterschiede in den linguistischen Indizes geprüft. Der Sozialisierungseffekt der Schule wird durch dieses Verfahren kontrolliert, ebenso das Intelligenzniveau. Die detaillierte Erhebung der Hintergrundsdaten erlaubt Vergleiche sowohl in Abhängigkeit von einzelnen sozialen Merkmalen als auch in Abhängigkeit von Kombinationen dieser Merkmale, das heißt, es können Gruppen nach einzelnen Merkmalen ebenso wie nach einer Kombination von Merkmalen gebildet werden. Das wurde dadurch möglich, daß unsere Vergleichsgruppen nicht von vornherein, wie bei Bernstein, nach den unabhängigen und den Kontrollvariablen festgelegt wurden, sondern daß in jeder Klasse für jedes Merkmal eine Vollerhebung durchgeführt wurde⁹.

Eine Bemerkung zum Beruf der Großväter: Die detaillierte Information über verschiedene Aspekte des Berufslebens und der Schulausbildung der Eltern, über das Aspirationsniveau hinsichtlich der Ausbildung der Kinder und über den Beruf der Großväter erlaubt es, einen Gesamtindex zu bilden, mit dem die Konsistenz der Zugehörigkeit zu einer Subkultur gemessen werden kann. Damit soll später vor allem die Hypothese geprüft werden, daß sich die größten Unterschiede im Sprachverhalten bei der Gegenüberstellung solcher Kinder zeigen, die durch Familientradition konsistent in der Unterschicht beziehungsweise Mittelschicht verwurzelt sind. Dementsprechend wären die Unterschiede bei den Kindern geringer, die zwar jetzt der Unter- beziehungsweise Mittelschicht zuzurechnen sind, deren Familien aber gemessen am Status der beiden Eltern und Großeltern nicht konsistent dem jetzigen Stratum angehört haben. Eine genauere Beschreibung der Untersuchungsgruppe und der Kriterien ihrer Auswahl folgt an anderer Stelle.

2.1.3 Meßverfahren

Die Meßinstrumente mußten vor allem unter dem Gesichtspunkt der Zeit- und Kostenersparnis in Durchführung und Auswertung konzipiert werden. So wurden die Hintergrundsdaten durch eine schriftliche Befragung erhoben. Die Intelligenz wurde nicht durch individuelle, sondern durch Gruppentests gemessen, und das Sprachmaterial wurde – wie schon angeführt – ebenfalls in Gruppensituationen erhoben.

2.1.3.1 Ermittlung der Sozialdaten

Die Sozialdaten wurden mit Hilfe eines Fragebogens für eine schriftliche Befragung erhoben. Mit wenigen Ausnahmen enthielt der Fragebogen geschlossene Fragen. Die Antworten wurden auf dem üblichen Wege verkodet und ausgewertet. Eine ausführlichere Diskussion dieses Instruments findet sich im Anhang 4.1.

2.1.3.2 Messung der Intelligenz

Es mußte ein Intelligenztest gefunden werden, der sich für Dreizehnjährige als Gruppentest eignete, eine möglichst gute Trennung von verbalen und nicht-verbalen Leistungen erlaubte, eine genügend breite faktorielle Struktur hatte und in etwa den von Bernstein verwandten Tests¹⁰ ähnlich war. Auf Empfehlung der testpsychologischen Abteilung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) wählten wir das Leistungsprüfsystem von Horn (L-P-S)¹¹. Dieser Test erschien aus mehreren Gründen vorteilhaft: Als Gruppentest ist er wirksam und zeitsparend anzuwenden. Er nimmt die Aufmerksamkeit der Kinder vollständig in Anspruch. Gegenüber den „progressive matrices“ von Raven als Test für nicht-verbale Intelligenz scheint er im nicht-verbalen Teil nach den Erfahrungen der Testabteilung des DIPF besser zu diskriminieren. Die Subtests sind faktoriell nach den sieben „primary abilities“ von Thurston gegliedert, dadurch mißt der Test ein breites Spektrum intelligenten Verhaltens. Sein Gültigkeitskriterium scheint nicht zu sehr mit den Leistungskriterien der Schule zu koinzidieren (Korrelation der Gesamtleistung mit Lehrerurteil $r = .47$). Darüber hinaus enthält er im nicht-verbalen Teil vier für unsere Zwecke besonders geeignete Subtests für die Messung „technischer Fertigkeiten“, die nach Horn nur mit $r = .16$ mit dem Lehrerurteil korrelieren. Eine möglichst große Unabhängigkeit des Tests von den Leistungskriterien der Schule sichert am ehesten auch seine Schichtenunempfindlichkeit und erhöht die Brauchbarkeit für eine Kontrolle bei Vergleichen zwischen sozialen Schichten. Das Leistungsprüfungssystem ist zuletzt anhand von 5.300 Prüfergebnissen geeicht worden. Die Halbierungszuverlässigkeit bei einem N von 200 liegt in allen sieben faktoriellen Dimensionen über .90. Besonders vorteilhaft ist die Standardisierung der Rohwerte in C-Normen (Mittelwert von 5, Streuung von 2). Damit wird die übertriebene Differenzierung der IQ-Skala vermieden und gleichzeitig die Rechenarbeit erleichtert. Lebensaltersnormen liegen für die Gesamtleistung und die einzelnen Subtests vor. Die Auszählung der Formblätter geschieht durch Schablonen auf sehr einfache Weise. Drei Maße wurden gebildet und als Kontrollvariablen bei der Hypothesenüberprüfung benutzt: Gesamtleistung, verbale Intelligenz aus den Subtests 1 + 2 und 5 + 6 und nicht-verbale Intelligenz aus den übrigen Subtests von 1 bis 14¹². Da im L-P-S der verbale Teil nur aus zwei Subtests besteht, wurde außerdem der am DIPF entwickelte Frankfurter Wortschatztest angewandt¹³, damit die verbale Intelligenz breiter erfaßt werden konnte. Die Form I für das 5. und 6. Schuljahr war jedoch für die Kinder am Ende des 6. Schuljahres der Realschule schon zu leicht. Sie differenzierte oberhalb des Mittelwertes nicht mehr genügend, so daß die Verteilung eine recht starke rechtsgipflige Verschiebung von der Normalkurve aufwies. Die Aussagekraft dieser Testleistungen ist daher stark eingeschränkt.

2.1.3.3 Messung des sprachlichen Ausdrucks

Die Konstruktion des Schemas für die linguistische Analyse stellte den schwierigsten und umfangreichsten Teil der Untersuchung dar. Da die Prinzipien der Konstruktion für das Verständnis der linguistischen Analyse selbst wichtig sind, werden sie zu Beginn des Kapitels 2.4, in dem die Ergebnisse dieser Analyse dargestellt werden, erläutert.

Als Sprachmaterial dienten uns zwei Aufsätze von jedem Schüler, die wir während der Erhebung selbst schreiben ließen. Die Wahl der Aufsatzthemen erfolgte unter den folgenden

Gesichtspunkten: 1. Das Thema sollte für die Schüler – gemessen an den in der Schule üblichen Aufsatzthemen – ungewöhnlich und stimulierend sein. Dadurch sollten die Schüler motiviert werden, sich auch in der schriftlichen Form möglichst weitgehend ihrer persönlichen, alltäglichen Sprechweise gemäß auszudrücken. 2. Die Themen sollten in gleicher Weise für den Erfahrungshorizont der Schüler der Unterschicht und der Mittelschichten relevant sein. 3. Die Themen sollten den altersspezifischen Interessen der Schüler entsprechen. Wir kamen zu der Überzeugung, daß die beiden Themen „Mit Erwachsenen hat man es manchmal nicht leicht“ und „Wie ich mir mein Leben in zehn Jahren vorstelle“ diesen Kriterien hinreichend genügen. Das zweite Thema verletzt möglicherweise das zweite Kriterium. Wir wählten es dennoch, weil wir von diesen Aufsätzen für eine andere Fragestellung Aufschlüsse über das Aspirationsniveau und den Grad der Internalisierung von Erwartungen und Vorstellungen der Eltern über den weiteren Lebensweg des Kindes erwarteten. Die drei genannten Kriterien sind nicht nur wichtig für eine adäquate Stimulierung der Schüler, sich schriftlich zu äußern, sondern auch für die Sicherung der Repräsentativität der Sprechweisen.

2.1.4 Durchführung der Erhebung

2.1.4.1 Auswahl der Schulklassen

Zwei Kriterien bestimmten die Auswahl der Schulklassen. Da schriftliches Sprachmaterial erhoben werden sollte, mußten die Kinder der Untersuchungsgruppe in einem Alter sein, in dem sie genügend daran gewöhnt waren, sich schriftlich zu äußern. Weiterhin mußte in den Schulklassen ein möglichst ausgewogenes Verhältnis zwischen Kindern der Unterschicht und der Mittelschicht bestehen, da die Vergleichsgruppen innerhalb der Schulklassen gebildet werden sollten. Nach Gesprächen mit Lehrern kamen wir zu der Überzeugung, daß Kinder der ersten vier Schuljahre, obwohl sie dem zweiten Kriterium genügt hätten (keine Auslese), aufgrund des ersten (mangelnde Erfahrung) ausscheiden mußten. In Gymnasialklassen hingegen wäre umgekehrt aufgrund der Auslese der Anteil der Unterschichtkinder zu gering gewesen. Beide Kriterien zusammengenommen schienen uns bei Realschulklassen am ehesten erfüllt. Wir entschieden uns für vier Klassen des 6. Schuljahres in Realschulen¹⁴. Die beiden ausgewählten Schulen liegen nicht weit voneinander entfernt in der östlichen Innenstadt von Frankfurt, in Wohngebieten mit ähnlicher ökologischer Struktur. Aus beiden Schulen dienten je zwei Parallelklassen als Untersuchungsgruppe. Die Verteilung der sozial-strukturellen Merkmale innerhalb der Klassen wird an anderer Stelle dargestellt.

Nach Rücksprache mit den Direktoren und Klassenlehrern wurde die Erhebung in der letzten Märzwoche des Jahres 1965 vorgenommen. Die Durchführung des Gruppenintelligenztests und des Wortschatztests nahm etwa 100 Minuten in Anspruch, für das Schreiben der beiden Aufsätze wurden zwei Schulstunden zu 45 Minuten angesetzt. Da die Kinder nicht überlastet werden sollten und damit die Zuverlässigkeit der Erhebungen gewährleistet war, wurden die Tests und die Spracherhebung an zwei getrennten Tagen durchgeführt.

2.1.4.2 Intelligenzprüfung

Die Intelligenzprüfung wurde als erstes vorgenommen. Um für alle Klassen die gleichen Testbedingungen zu schaffen, wurden die Testanweisungen von Horn gleichzeitig auf zwei Tonbänder gesprochen. Dieses Verfahren hat außerdem den großen Vorteil, daß der Versuchsleiter in der Testsituation genügend Zeit für notwendige individuelle Zusatzerklärungen hat. Vor allem aber wurde, da das Tonband während der ganzen Testsituation – also unbesprochen auch in den Arbeitspausen – weiterlief, eine in allen Klassen gleiche und genaue Einhaltung der Arbeitszeiten für die einzelnen Subtests gewährleistet.

2.1.4.3 Erhebung des Sprachmaterials

Bei der Spracherhebung mußte es vor allem gelingen, die Kinder so zu motivieren, daß sie nicht das Gefühl hatten, in ihren Äußerungen den stilistischen Anforderungen der Schule entsprechen zu müssen. Es liegt auf der Hand, daß schon die bloße Präsenz des wohlbekannten Lehrers die Kinder dazu veranlassen kann, in dem „künstlichen“ Schulaufsatzstil zu schreiben. Leider ist es uns nur in zwei Schulklassen gelungen, die Aufsätze in Abwesenheit des Lehrers schreiben zu lassen. In einem Fall war es unumgänglich, daß der Klassenlehrer allein einen der beiden Aufsätze schreiben ließ. Die Kinder wurden von uns vorher dazu angehalten, die Aufsätze so zu schreiben, als ob sie einem Freund auf der Straße über das Thema erzählten oder ihm darüber einen Brief schrieben. Es wurde ihnen zugesichert, daß kein Lehrer die Aufsätze zu Gesicht bekäme, daß es gänzlich unwichtig sei, schön zu schreiben und daß Fehler in Rechtschreibung und Interpunktion für die Lösung der Aufgabenstellung belanglos seien. Sie sollten einfach alles schreiben, was ihnen zum Thema einfiel. Diese Anweisungen wurden des öfteren wiederholt. Die Lektüre der Aufsätze zeigte, daß wir damit einigermaßen erfolgreich waren. Die Kinder äußerten sich inhaltlich recht freimütig und gebrauchten häufig umgangssprachliche Formulierungen, vor denen sie in einem normalen Schulaufsatz sicherlich zurückgeschreckt wären. Außerdem kam uns zu Hilfe, daß die beiden Themen, gemessen an den Themen der vorherigen Klassenaufsätze, für diese Kinder ungewöhnlich und inhaltlich doch offensichtlich recht stimulierend wirkten. Es scheint im ganzen gesehen hinreichend gelungen zu sein, dem alltäglichen Sprachverhalten der Kinder nahezu kommen.

2.1.4.4 Fragebogenerhebung

Es mußte eine möglichst hohe Rücklaufquote bei der schriftlichen Befragung der Eltern gewährleistet sein. Zu diesem Zweck wurde der Fragebogen mit einem erläuternden Begleitbrief versehen, in dem versichert wurde, daß die Angaben anonym bleiben und kein Lehrer Einblick in das Material erhalten würde. Die Kinder nahmen am Tage der Intelligenzprüfung die Fragebögen in verschlossenen Umschlägen nach Hause und konnten sie ausgefüllt und in einem beigelegten Umschlag verschlossen am nächsten Tag wieder zurückbringen. Die mitgebrachten Fragebögen wurden von uns dann wieder eingesammelt. Verspätete „Rückläufe“ wurden später abgeholt. Auf diese Weise sollte das Vertrauen der Eltern in die Zusicherung der Anonymität bestärkt werden. Es kam uns außerdem zugute, daß bei dieser Form des Vorgehens im Hinblick auf die Eltern die Umfrageaktion von der Schule sichtbar unterstützt wurde.

Da offiziell bei allen drei Erhebungen keine Namen miterhoben wurden, mußte auf irgendeine Weise sichergestellt werden, daß die drei unterschiedlichen „Datenmengen“ eindeutig für jedes Individuum zuzuordnen waren. Zunächst wurde jede Klasse mit unterschiedlichen Buchstaben (A, B, C, D) gekennzeichnet. Für jede Klasse wurde in Form eines Sitzplanes eine Namensliste angefertigt – so daß in diesem Rahmen die Ermittlung der Namen doch unumgänglich war –, die als Grundlage für einen Zahlenschlüssel diente. Jedem Kind wurde zu Beginn der Erhebung eine Karte mit seiner Nummer ausgehändigt, die es in alle Testbögen und in die Aufsatzblätter einzutragen hatte. Die Fragebögen wurden unauffällig auf der Rückseite mit derselben Nummer gekennzeichnet. Außerdem wurde jeder Fragebogenumschlag bei der Rückgabe mit der entsprechenden Nummer versehen. Wir glauben, daß damit jeder Irrtum in der Zuordnung ausgeschlossen worden ist.

Die Rücklaufquote war außer in einer Klasse (in Klasse D nur 16 von 27), gemessen an den für eine schriftliche Befragung üblichen Quoten, sehr befriedigend. Für die Gesamtgruppe betrug sie 79,3 Prozent, ohne die Klasse D 85,1 Prozent. Es wurde versucht, die fehlenden Angaben durch Hausinterviews nachzuholen. Dadurch erhöhten sich die Raten auf 90,1 Prozent beziehungsweise 94,7 Prozent. Der Rest besteht aus endgültigen Verweigerern oder Unerreich-

baren. Für den größten Teil der Verweigerer liegen die Angaben über den Beruf des Vaters aus dem Klassenbuch vor. Nachgeholt werden konnten außerdem bei den Intelligenztests sechs Subtests Nr. 6, die von den Kindern mißverstanden worden waren, und zwei Aufsätze¹⁵. Die endgültige Untersuchungsgruppe setzt sich somit aus 109 Kindern zusammen, für die die Informationen vollständig vorhanden sind.

2.1.5 Methoden der Auswertung

Anmerkungen zur Auswertung der Fragebögen und der Intelligenztests finden sich jeweils im Anhang 4.1 und im Anhang 4.2. Die Regeln für die Auswertung der Aufsätze nach dem Schema der linguistischen Analyse sind im „code sheet“ im Anhang 4.6 angegeben. Die Auswertung eines Aufsatzes nahm im Durchschnitt eineinhalb bis zwei Stunden in Anspruch. Vor der eigentlichen Auszählung hatte der Auswerter jeden Aufsatz nach fünf Gesichtspunkten (vgl. „code sheet“) einzustufen. Es sollte überprüft werden, ob unter Umständen jemand, dem die Bernsteinsche Theorie genau bekannt ist, mit seiner subjektiven Beurteilung von „restringiert“ oder „elaboriert“ zwischen den Schichten besser diskriminiert als die „objektiven“ Variablen.

Jeder Aufsatz wurde unabhängig von zwei Auswertern bearbeitet¹⁶. Damit keine Beeinflussung durch das Schriftbild möglich war, wurden alle Aufsätze einschließlich der Fehler in Maschinenschrift übertragen. Weiterhin sollte jede Möglichkeit, einen Aufsatz einem Individuum oder einer Klasse zuzuordnen, ausgeschaltet werden – eine Zuordnung hätte unter Umständen die Beurteilung beeinflussen können, vor allem, wenn dem Auswerter bekannt gewesen wäre, welche Aufsätze vom gleichen Schreiber stammten. Die übertragenen Texte wurden daher mit neuen Nummern versehen, so daß es nicht mehr möglich war, Beziehungen zu den sonstigen über ein Individuum ermittelten Informationen herzustellen. Insgesamt wurden 246 Aufsätze von 124 Kindern ausgewertet, das heißt, es liegen im ganzen – da jeder Aufsatz zweimal bearbeitet wurde – 492 Auswertungen vor. Die Auswertungsarbeit wurde nach einem bestimmten Schlüssel so auf die vier Auswerter verteilt, daß jeder von ihnen gleich viele Texte über jedes Thema und aus jeder Klasse bearbeitete und für jeden seiner drei Kollegen bei gleich vielen Aufsätzen als Zweitauswerter fungierte, so daß sich alle gegenseitig in gleicher Weise kontrollierten. Dadurch sollte gewährleistet sein, daß sich systematische Fehler der Auswerter zufällig auf die Merkmale Thema, Klasse und Parallelauswertung verteilen. Außerdem wurde durch diesen Schlüssel sichergestellt, daß in möglichst vielen Fällen alle vier Auswerter an der Beurteilung eines Schülers beteiligt waren. Für jedes Individuum lagen nun vier „code sheets“ mit Rohauszählungen vor.

Leider zeigte sich, daß die Auswerter in ihren Auszählungen stark voneinander abwichen, auch bei Kategorien, deren Definition nicht eindeutiger hätte sein können. Es stellte sich bei der Kontrolle heraus, daß alle Aufsätze noch einmal für jede Kategorie durchgezählt werden mußten. Der Verfasser hat sich dabei – nach zweimaligem Durchzählen – für seine eigene Interpretation strittiger Fälle entschieden. Dadurch kann eine systematische Verzerrung entstanden sein; der Vorteil besteht aber darin, daß eine einheitliche, durchgängige Interpretation angewandt wird. Da bisher nur die Auswertungen der Klasse A in dieser Weise vollständig kontrolliert und revidiert worden sind, ist nicht sicher, ob das bei den übrigen Auswertungen auch notwendig ist. Möglicherweise sind sie genauer durchgeführt worden, da die Auswerter schon besser eingeübt waren. Aus diesen Bemerkungen geht bereits hervor, daß die Auswertungsarbeit den schwierigsten und langwierigsten Teil der Untersuchung darstellte. Sie erfordert eine lange Einübungszeit, genaue Kenntnis der Bernsteinschen Arbeiten und ein hohes Maß an Konzentration.

Im Anschluß an die Kontrolle wurden die Rohwerte der beiden Themen für jedes Individuum aufaddiert und dann daraus die „ratios“ errechnet¹⁷. Die Tabelle 23 im Kapitel 2.4 gibt eine Übersicht über alle aus den Rohauszählungen gebildeten Variablen und enthält für jede Variable die Hypothesenrichtung. Die Zahlen in den Zählern und Nennern der Quotienten ent-

sprechen den Gliederungszahlen im endgültigen „code sheet“ (Anhang 4.6). Die einzelnen Variablen werden bei der Darstellung der Ergebnisse genauer besprochen.

2.1.6 Struktur der statistischen Analyse

Es muß noch einmal auf einen Punkt hingewiesen werden, der aufgrund der Problemstellung für die Logik der Hypothesenüberprüfung von großer Bedeutung ist. In der generellen Hypothese wird ein vom Intelligenzniveau unabhängiger Einfluß sozial-struktureller Merkmale auf das Sprachverhalten angenommen. Daraus folgt, daß der Faktor Intelligenz besonders sorgfältig kontrolliert werden muß

- a) durch die Wahl geeigneter Meßinstrumente,
- b) durch möglichst breite faktorielle Erfassung der Intelligenz und
- c) durch geeignete Verfahren der statistischen Kontrolle.

Wir glauben, daß die ersten beiden Bedingungen mit der Anwendung des L-P-S von Horn erfüllt sind. Für die statistische Kontrolle bieten sich die üblichen Formen der „multivariate analysis“ an. Die Auswahl unter ihnen wird von der Natur der Variablen, der Größe der Untersuchungsgruppe, der Anzahl der Kontrollvariablen und der Teststatistik bestimmt. Bei den linguistischen Variablen handelt es sich zumeist um echte Proportionen und um „ratios“. Da uns ihre Verteilungseigenschaften nicht hinreichend transparent waren und über die Natur ihrer Verteilung in repräsentativen Stichproben bisher keine Informationen vorliegen, wollten wir die Anwendung parametrischer Prüfmodelle auf diese Variablen vermeiden. Auch die geringe Anzahl der Versuchspersonen in der linguistischen Analyse (N = 30) ließ eine Verwendung verteilungsfreier Methoden bei allen Schritten ratsam erscheinen, bei denen mit den Sprachvariablen gearbeitet wurde.

Da die Kontrollvariable „Intelligenz“ in der untersuchten Schulklasse recht weit streute, entschlossen wir uns zu einem Prüfverfahren, in dem eine paarweise Zuordnung von Individuen aus der Unter- und Mittelschicht nach dem Faktor „Intelligenz“ möglich ist. Das trifft für den Wilcoxon-Rank-Sign-Test zu¹⁸. Die Einzelheiten der Anwendung dieses Prüfverfahrens auf unsere Daten werden zu Beginn des Kapitels 2.4 über die Ergebnisse der linguistischen Analyse diskutiert.

Der Wilcoxon-Rank-Sign-Test ist sehr effizient (bei kleinem „sample“ besitzt er 95 Prozent der „Mächtigkeit“ eines parametrischen t-Tests) und gefahrlos anzuwenden, weil er wenig Ansprüche an die Daten stellt: Es genügen als Meßwerte Ordinalskalen, die Vergleichsgruppen müssen nicht unabhängige Stichproben sein (eine Voraussetzung, die von unseren Gruppen nicht vollständig erfüllt wäre).

Die Sozialdaten und die Intelligenzdaten wurden mit Hilfe der üblichen statistischen Prüfverfahren analysiert. Wir haben uns dabei an den einschlägigen Lehrbüchern der analytischen Statistik orientiert¹⁹.

2.1.7 Zur Einteilung der sozialen Schichten

Für die Gesamtanalyse ist geplant, die Variation der linguistischen Merkmale in Abhängigkeit von einzelnen Komponenten des sozio-ökonomischen Status und von einem Index für die Konsistenz der Zugehörigkeit zu einem subkulturellen Milieu zu prüfen. Auf diese Weise sollen Rückschlüsse auf die spezifischen Aspekte der sozialen Schichtenlage ermöglicht werden, die vornehmlich die sprachlichen Unterschiede zwischen den Schichten bedingen. Es wird in diesem Zusammenhang auf die Diskussion im Kapitel 1.2 verwiesen, in der wir zu zeigen versuchten, inwieweit die Kategorie des sozio-ökonomischen Status nur eine grobe, deskriptive Funktion hat und aus welchen Gründen sie sich für eine kausale Interpretation nicht eignet.

In der hier vorgelegten linguistischen Analyse nur einer Schulklasse lassen sich jedoch bei der

geringen Anzahl von Probanden die oben genannten Differenzierungen nicht durchführen. Wir sind hier darauf angewiesen, die Schichtengruppen nach einem Gesamtindex des sozio-ökonomischen Status einzuteilen, in dem alle „objektiven“ Komponenten der Schichtenlage in geeigneter Weise zusammengefaßt werden. Da die jeweilige Schichteneinteilung einen großen Einfluß auf die Ergebnisse hat und immer bis zu einem gewissen Grade nach A-priori-Gesichtspunkten vorgenommen wird, scheint es uns notwendig zu sein, den Leser über die hier angewandten Verfahren genau zu informieren. Erst auf diesem Hintergrund ist es möglich, die Aussagekraft der Ergebnisse adäquat einzuschätzen. Es gibt in der Literatur zur sozialen Schichtung genügend Beispiele und Vorbilder für einen Gesamtindex des sozio-ökonomischen Status²⁰. Üblicherweise werden dabei die Faktoren Beruf, Einkommen und Ausbildungsniveau des Haushaltsvorstandes erfaßt, gewichtet und zu einem Gesamtindex kombiniert. Eine Skala dieser Art ist von Scheuch für deutsche Verhältnisse 1961 veröffentlicht worden²¹. Wir hätten nun einfach die Scheuchschen Punktwerte übernehmen können. Dagegen sprach jedoch, daß sich die relative Bedeutung der einzelnen Aspekte und damit die Gewichtung inzwischen wahrscheinlich zu stark geändert hat, daß wir zu wenig differenzierte Angaben über das Einkommen hatten und außerdem in unseren Index – was von der Hypothesenbildung her verständlich ist – auch den Beruf der Mutter, zumindest aber die Ausbildung eingehen lassen wollten. Wir haben uns in unserer ersten Einteilung auf die Scheuchschen Zuordnungen gestützt, gleichzeitig aber noch andere Kriterien herangezogen. Im ganzen sind praktisch drei verschiedene Verfahren der Zuordnung angewandt worden.

a) Nach den Punktwerten der Scheuchschen Skala wurde eine Einteilung in Unterschicht (US)²², untere Mittelschicht (UMS), mittlere Mittelschicht (MMS) und obere Mittelschicht (OMS)²³ aufgrund der Merkmale „Beruf und Ausbildung des Haushaltsvorstandes“ und „Familieneinkommen“ vorgenommen.

b) Für unsere Generalhypothese war das Erziehungsniveau der beiden Eltern besonders wichtig. Nach der Reihenfolge der Wichtigkeit wurden bei der zweiten Einteilung die Merkmale „Beruf des Vaters“, „Ausbildung der Mutter“ und „Ausbildung des Vaters“ berücksichtigt. Die Einteilung wurde so vorgenommen, daß in jeder dieser Dimensionen a priori nach dem üblichen Verständnis die Grenzen zwischen Unterschicht, unterer, mittlerer und oberer Mittelschicht gezogen wurden. Jede dieser Dimensionen diente dann als Filter. Je wichtiger der Filter, desto schärfer wurden die Grenzen nach „unten“ verlegt. Den ersten Filter bildete „Ausbildung des Vaters“, für ihn galten folgende Schichtengrenzen: obere Mittelschicht (Hochschule ohne Abschluß und mehr), mittlere Mittelschicht (höhere Fachschule mit Abschluß und Abitur ohne Hochschule), untere Mittelschicht (mittlere Reife und höhere Fachschule ohne Abschluß), Unterschicht (weniger als mittlere Reife). Nach diesem Filter wurde die erste Einteilung vorgenommen. Bei allen folgenden Einteilungen können die Zuordnungen sich nur noch nach „oben“ verändern, das heißt, die Individuen können nur noch in eine höhere Schichtengruppe, nicht aber in eine niedrigere eingestuft werden. Von daher wird einsichtig, warum die Schichtengrenzen so hoch angesetzt sind. Das gleiche gilt für den zweiten Filter „Ausbildung der Mutter“. Hierbei wurden dieselben Einteilungsgrenzen benutzt. Den entscheidenden und stärksten letzten Filter bildete dann der „Beruf des Vaters“. Zur Unterschicht wurden vor allem nach dem Kriterium der manuellen Tätigkeit folgende Berufe gezählt: Landarbeiter, ungelernte und angelernte Arbeiter, Facharbeiter sowie einfache Angestellte und einfache Beamte mit eindeutig manueller Tätigkeit (was nur für zwei Väter zutraf: Elektriker in einer größeren Fabrik, die sich als einfache Angestellte einstufen); zur unteren Mittelschicht zählten: kleinere Selbständige, einfache Angestellte und einfache Beamte; zur mittleren Mittelschicht: mittlere Selbständige, mittlere und gehobene Angestellte, mittlere und gehobene Beamte; zur oberen Mittelschicht: akademische freie Berufe, sonstige freie Berufe, größere Selbständige, leitende Angestellte und höhere Beamte. Auf diese Weise wurde verhindert, daß ein Kind, dessen Vater zwar Arbeiter war, dessen Mutter und/oder Vater aber mindestens die mittlere Reife absolviert hatten, noch zur Unterschicht gezählt wurde.

c) Eine dritte Klassifikation wurde wiederum nach einem an der Skala von Scheuch orientier-

ten Verfahren vorgenommen. Statt des Einkommens des Hauptnährers, das aufgrund der Fragebogeninformationen nur grob abgeschätzt werden konnte, wurde als drittes Merkmal neben dem Beruf und der Ausbildung des Vaters die Ausbildung der Mutter willkürlich mit den gleichen Punktwerten versehen wie die Ausbildung des Vaters. Daß dieses Verfahren strengen methodischen Standards nicht genügt, liegt auf der Hand.

Die endgültige Klassifikation wurde dann aufgrund der drei verschiedenen Klassifikationen so vorgenommen: Übereinstimmungen zwischen allen drei Einteilungen wurden als unproblematisch und damit eindeutig betrachtet, bei Nicht-Übereinstimmung erhielt zunächst die Einstufung Priorität, die bei mindestens zwei der drei Einteilungen angegeben war. Die endgültige Klassifikation erfolgte dann aufgrund einer nochmaligen eingehenden Prüfung der Informationen unmittelbar im Fragebogen. Dabei wurden folgende Gesichtspunkte berücksichtigt: Nähe der Berufstätigkeit des Vaters zu manueller industrieller Arbeit, Ausbildung der beiden Eltern zusammengenommen, Beruf der Mutter und, an erster Stelle, Dauer der Zugehörigkeit zu einem Schichtenmilieu, gemessen an den Berufen der beiden Großväter.

Gegen dieses Verfahren mag manches eingewendet werden. Man muß sich jedoch vor Augen halten, daß unsere Gruppe zu klein war, als daß aufgrund der empirischen Häufigkeitsverteilung Einteilungskriterien entwickelt werden konnten. Vor allem aber darf nicht vergessen werden, daß in den gemessenen sozio-ökonomischen Status eine Menge von Faktoren eingehen und die Einteilung in soziale Schichten nicht starr nach feststehenden Kriterien vorgenommen werden kann, sondern dabei die von der Fragestellung der Untersuchung her wichtigen Aspekte des sozio-ökonomischen Status jeweils ein besonderes Gewicht erhalten müssen. Für unsere Untersuchung war es wichtig, die Zugehörigkeit zu einer Subkultur, die jeweils ein spezifisches Sprachverhalten ausgebildet hat, zu erfassen. Daß das im Rahmen einer kleineren Untersuchung nur grob möglich ist, liegt auf der Hand. Unter diesem Gesichtspunkt haben wir aber die genannten Zweifelsfälle endgültig entscheiden können. Darüber hinaus mußte die Ausbildung der Mutter, die als besonders wichtig für die sprachlichen Lernprozesse des Kindes angesehen wird, stärker berücksichtigt werden, als das in den Untersuchungen zur sozialen Schichtung gemeinhin üblich ist. Wir hoffen aber, daß trotz dieser besonderen Akzentuierung die Orientierung an der von Scheuch entwickelten Skala die Vergleichbarkeit mit anderen Untersuchungen gewährleistet. Außerdem war die Zahl der Nicht-Übereinstimmungen bei den drei verschiedenen Zuordnungen kleiner als erwartet. Nur drei Kinder, deren Eltern nach dem Scheuchschen Verfahren in der unteren Mittelschicht klassifiziert waren, wurden schließlich der Unterschicht zugeordnet. Die Nicht-Übereinstimmungen zwischen den drei Straten der Mittelschicht waren ebenfalls nicht hoch. Sie haben ohnehin nicht allzu große Bedeutung, da es uns vor allem auf eine Abgrenzung der Unterschicht ankam, die Straten der Mittelschicht werden für den schulklasseninternen Sprachvergleich auch undifferenziert behandelt. In der Klasse A, für die allein hier die linguistische Analyse dargestellt wird, konnten alle Kinder eindeutig den vier Straten zugeordnet werden. Die Grenze zwischen der Unterschicht und der unteren Mittelschicht deckt sich im wesentlichen mit der Unterscheidung zwischen manuellen und nicht-manuellen Berufen.

Abschließend sei betont, daß die relativ detaillierten Fragebogeninformationen in den meisten Fällen ein klares Gesamtbild über die ökonomische Lage, subkulturelle Zugehörigkeit und die sozialen Lebensverhältnisse der Familien ergaben. Bei jeder bis zu einem gewissen Grade willkürlichen Einteilung in Straten, wie sie die Einteilung in Schichten aufgrund einer linearen Skala des sozio-ökonomischen Status nun einmal darstellt, ergibt sich ein Punkt, an dem eine Einschätzung aufgrund eines Gesamteindrucks hinsichtlich der Erfordernisse der Hypothesenüberprüfung genauer sein kann als die starre Zuordnung anhand vorgegebener Punktwerteinteilungen. Das schwierige Problem, inwieweit Einteilungen aufgrund des sozio-ökonomischen Status hinreichend mit empirisch-operativen Kommunikationszusammenhängen, das heißt letzten Endes mit konkreten subkulturellen Konfigurationen, zur Deckung gebracht werden können, ist bisher ohnehin nicht befriedigend gelöst worden und wird erst in jüngster Zeit systematischer Forschung unterzogen.

- 1 Vgl. 1.4.2.
- 2 Wir beziehen uns auf die Aufsätze „Linguistic Codes ...“; und „Social Class, Linguistic Codes ...“ und den Aufsatz von Lawton, D.: „Social Class Language Differences ...“.
- 3 In der hier ausgewerteten Teilerhebung lassen sich diese Differenzierungen allerdings noch nicht durchführen.
- 4 Bernstein untersuchte nur zwei Gruppen aus der Mittelschicht und drei aus der Unterschicht. Jede Gruppe bestand aus fünf 16jährigen Jungen.
- 5 Lawton, D.: „Social Class Differences ...“.
- 6 Moscovici, S. und Humbert, C.: „Etudes sur le comportement verbal: Langage oral et langage écrit“.
- 7 Horowitz, M. W. und Newman, J. B.: „Spoken and Written Expression: An Experimental Analysis“.
- 8 Loban, W. D.: The Language of Elementary School Children.
- 9 Diese Differenzierungsmöglichkeiten können allerdings erst dann genutzt werden, wenn das Sprachmaterial für die gesamte Untersuchungsgruppe quantitativ aufbereitet worden ist.
- 10 Bernstein benutzte für die Messung der verbalen Intelligenz die „Mill-Hill Vocabulary Scale“ und für die Messung der nicht-verbalen Intelligenz den „Progressive Matrices Test“ von Raven (1938). Vgl. Raven, J. C.: Expanded Guide to Using the Mill-Hill Vocabulary Scale with the Progressive Matrices Scale.
- 11 Horn, W.: Leistungsprüfsystem (L–P–S). Handanweisung für die Durchführung. Auswertung und Interpretation.
- 12 Eine Diskussion der Problematik, die sich statistisch bei der Kombination der Subtests ergibt, findet sich im Anhang 4.2.
- 13 Anger, H., Bargmann, R. und Hylla, E.: Frankfurter Wortschatztest.
- 14 Herr Professor Hilligen, zu jener Zeit Stadtschulrat der Stadt Frankfurt am Main, wählte zwei Realschulen aus, in denen am ehesten gleiche Anteile der beiden Schichten zu erwarten waren.

15 **Tabelle 1: Klassengröße, endgültige Untersuchungsgruppe**

	Anzahl der Schüler	Durch Fehlen ausgefallen	Fragebogen-rücklauf	Nachgeholte Interviews	Sonstige fehlende Informationen
Klasse A	35	4	27	3	keine
Klasse B	32	1	29	1	keine
Klasse C	32	–	24	5	von 2 Kindern je ein Aufsatz ^a
Klasse D	31	4	16	4	keine

a Diese Aufsätze konnten nicht nachgeholt werden. Die Versuchspersonen können dennoch mit den „scores“ für nur einen Aufsatz in die Analyse eingehen, wenn es sich aus bestimmten Gründen als notwendig erweist.

- 16 Vier Soziologie-Studenten am Institut für Sozialforschung waren an der linguistischen Auswertung beteiligt. Sie wurden vom Verfasser in mehreren Sitzungen mit dem Auswertungsinstrument vertraut gemacht.
- 17 Dabei mußten allein für die Klasse A schon etwa 2.500 Divisionen durchgeführt werden.
- 18 Siegel, S.: Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences.
- 19 Für die korrelations- und regressionsanalytischen Verfahren wurden benutzt: Guilford, J. P.: Fundamental Statistics in Psychology and Education; Hays, W. L.: Statistics for Psychologists. Bei der Anwendung varianzanalytischer Verfahren fußen wir auf Linder, A.: Statistische Methoden für Naturwissenschaftler, Mediziner und Ingenieure; und Lindquist, E. F.: Design and Analysis of Experiments in Psychology and Education.
- 20 Warner, W. L., Meeker, M. und Eells, K.: Social Class in America; Hollingshead, A. B. und Redlich, F. C.: Social Class and Mental Illness, Appendix Two and Three; Lundberg, G. A. und Friedman, P.: „A Comparison of Three Measures of Socioeconomic Status“; Horwitz, H. und Smith, E.: „The interchangeability of Socioeconomic Indices“; Kahl, J. A. und Davis, J. A.: „A Comparison of Indexes of Socioeconomic Status“.

21 Scheuch, E.K.: „Sozialprestige und soziale Schichtung“.

22 Mit einer Ausnahme fielen alle Individuen der Unterschicht in die „obere Unterschicht“ der Scheuchschen Einteilung.

23 Zur „Oberschicht“ der Scheuchschen Einteilung zählte kein Fall.

2.2 Beschreibung der sozialen Merkmale der Untersuchungsgruppe einschließlich einer Analyse der schichtenspezifischen Auslese der Realschule

Die Beschreibung der sozialen Hintergrunddaten soll als Übersicht gegeben werden, soweit sie für die Einschätzung der Ergebnisse in der linguistischen Analyse notwendig ist. Nur die wichtigsten Tabellen erscheinen im Text; für die übrigen Tabellen sei auf den Anhang 4.4 verwiesen. Die Tabellen gelten für die gesamte Untersuchungsgruppe (N = 109), jedoch ist die Schulklasse A, für die die linguistische Analyse dargestellt wird, in den meisten Fällen getrennt aufgeschlüsselt worden.

Die folgenden Daten müssen unter zwei Gesichtspunkten betrachtet werden.

a) Für die Interpretation der linguistischen Analyse ist es wichtig, die sozial-strukturellen und Verhaltensmerkmale der einzelnen Schichtengruppen zu kennen. Vor allem aber müssen wir die relative soziale Distanz zwischen den sozialen Straten abschätzen können, weil davon abhängig ist, wie scharf sich in unserer Untersuchungsgruppe die Testbedingungen für die Überprüfung der Generalhypothese darstellen. Je größer die soziale Distanz zwischen den Straten ist, desto größere Unterschiede müssen wir hinsichtlich der linguistischen Merkmale im Sinne unserer Voraussage erwarten.

b) Darüber hinaus können wir aber auch aus der sozialen Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe indirekt Schlüsse über die Schichtenspezifität der Auslese von Schülern zur Realschule ziehen.

Insgesamt ist zu beachten, daß es sich bei dieser Untersuchungsgruppe nicht um eine repräsentative Stichprobe aus der Population aller Schüler im 6. Schuljahr handelt, sondern um eine Vollerhebung in vier Schulklassen, die nicht einmal für die Population der Realschüler im 6. Schuljahr als repräsentativ gelten kann. Verallgemeinerungen über unsere Untersuchungsgruppe hinaus sind daher im Prinzip nicht möglich und können nur an einzelnen Stellen mit Plausibilitätsargumenten begründet werden. Vor allem muß bedacht werden, daß hier statistische Assoziationen mit der unabhängigen Variablen „sozio-ökonomischer Status“ nicht direkt für einen tatsächlichen Effekt dieser Variablen in der Gesamtbevölkerung stehen können, sondern nur für Zusammenhänge in einer durch die Schülerschichtenspezifität schon schichtensystematisch selektierten Gruppe. Wir messen also nicht direkt die Abhängigkeit bestimmter Merkmale vom sozio-ökonomischen Status, sondern den komplexen Zusammenhang zwischen der statistischen Wechselwirkung zwischen Sozialschicht und Schülerschichtenspezifität einerseits und schichtenspezifischen Merkmalen andererseits. Wenn wir jedoch nachweisen können, daß die untersten sozialen Schichten in unserer Gruppe stark unterrepräsentiert sind, durch die Auslese also die ganze Breite der Verteilung nach dem sozio-ökonomischen Status, wie sie in der Bevölkerung besteht, stark eingeschränkt ist, dann können wir allgemein die Regel gelten lassen, daß die hier festgestellten Zusammenhänge tatsächlich stärker sein müssen und daß die Unterschiede zwischen Schichten in unserer Untersuchung aufgrund der schichtenspezifischen Systematik der Auslese notwendig unterschätzt werden.

2.2.1 Sozial-strukturelle Merkmale der Untersuchungsgruppe

Aus der Tabelle 2 geht die Verteilung der Schüler nach Sozialschicht, Geschlecht und Schulklasse hervor. In der Verteilung nach Geschlecht kann die Untersuchungsgruppe als repräsentativ gelten, jedoch sind Mädchen und Jungen hinsichtlich der Merkmale „soziale Schicht“ und „Schulklasse“ nicht zufallsverteilt. In der Unterschicht überwiegen die Jungen (23 : 11) und in den mittleren Schichten die Mädchen (30 : 45). Diese Verteilung weicht signifikant von der Zufallsverteilung nach den Randsummen ab ($\chi^2 = 7.22$, Fg = 1, $p < .01$)¹. Wahrscheinlich verbirgt sich dahinter ein geschlechtsspezifischer Ausleseeffekt: Insgesamt erhalten die Jungen eher eine Chance für einen weiterführenden Schulbesuch. Daher sind in der Unterschicht, für die die Realschule die typische weiterführende Schule darstellt, die Jungen überrepräsentiert, während in der Mittelschicht die Mädchen vielleicht deshalb in der Mehrzahl sind,

Tabelle 2: Verteilung der Schüler nach sozialer Herkunft, Schulklasse und Geschlecht²

	Klasse A		Gesamt	Klasse B		Gesamt	Klasse C		Gesamt	Klasse D		Gesamt	Gesamt
	Jun- gen	Mäd- chen		Jun- gen	Mäd- chen		Jun- gen	Mäd- chen		Jun- gen	Mäd- chen		
Unterschicht	7	–	7 (23,5%)	7	5	12 (40%)	5	4	9 (31%)	4	2	6 (30%)	34 (31%)
Untere Mittelschicht	–	3	3 (10%)	6	4	10 (33%)	4	4	8 (25,5%)	–	3	3 (15%)	24 (22%)
Mittlere Mittelschicht	9	7	16 (53,5%)	–	6	6 (20%)	3	5	8 (27,5%)	2	7	9 (45%)	39 (36%)
Obere Mittelschicht	3	1	4 (13%)	1	1	2 (7%)	2	2	4 (14%)	–	2	2 (10%)	12 (11%)
Gesamtzahl	19	11	30 (100%)	14	16	30 (100%)	14	15	29 (100%)	6	14	20 (100%)	109 (100%)

weil von den befähigten Jungen ein größerer Teil für Gymnasien ausgelesen worden ist. – In der Klasse A sind die Jungen in der Mehrheit, in der Klasse D die Mädchen, in den übrigen Klassen ist das Verhältnis der Geschlechter ausgewogen. Diese Verteilung weicht jedoch nicht signifikant vom Zufall ab ($\chi^2 = 5.81$, Fg = 3, n.s.). Die Schichtengruppen verteilen sich recht gleichmäßig auf die vier Schulklassen ($\chi^2 = 2.05$, Fg = 3, n.s.).

Wie erwartet, zeigt sich nun deutlich, daß die Untersuchungsgruppe hinsichtlich der Verteilung nach dem sozio-ökonomischen Status stark von der Bevölkerung abweicht. Wenn wir die von Scheuch an einer repräsentativen Stichprobe gewonnenen Prozentzahlen in den einzelnen Schichten zum Vergleich heranziehen³, wird offensichtlich, daß die Unterschicht unterrepräsentiert ist, während die mittlere und obere Mittelschicht überrepräsentiert sind. Dabei ist weiterhin zu berücksichtigen, daß die untere Unterschicht nur durch einen Schüler in der Gruppe vertreten ist, daß unsere Unterschichtkinder also eine systematisch aus dem oberen Bereich der Unterschicht ausgelesene Gruppe darstellen.

Stichprobe Scheuch

Untersuchungsgruppe

16% (19,5%) ⁴	für die untere Unterschicht	
30% (36,5%)	für die obere Unterschicht	31% Unterschicht
17% (21%)	für die untere Mittelschicht	22% untere Mittelschicht
12% (14,5%)	für die mittlere Mittelschicht	36% mittlere Mittelschicht
5% (6%)	für die obere Mittelschicht	
2% (2,5%)	für die Oberschicht	11% obere Mittelschicht
18%	nicht klassifizierbar	
100% (100%)		100%

Die immer wieder belegte Diskriminierung der Unterschicht ist also auch im vorliegenden Falle deutlich nachzuweisen – obwohl es sich hier um Realschulen handelt, deren Schülerschaft beim zuständigen Stadtschulamt als ausgeglichen in der sozialen Zusammensetzung gilt und die aufgrund der ökologischen Struktur der unmittelbaren Umgebung eigentlich einen hohen Anteil von Schülern aus der Unterschicht haben müßten. Es muß daher festgehalten werden, daß sich in Unterschieden, die in unserer Untersuchungsgruppe zwischen den sozialen Schichten sichtbar werden, die tatsächlich in der Bevölkerung vorhandenen Diskrepanzen nur in abgeschwächter Form spiegeln.

Hinsichtlich des Lebensalters bestehen zwischen den sozialen Schichten und den Geschlech-

tern keine wesentlichen Unterschiede (vgl. die Tabellen A1 und A2 im Anhang 4.4). Die Schüler der Unterschicht sind etwas, aber nicht signifikant jünger als die der Mittelschicht, was auf eine regelmäßige Schulbiographie hindeutet.

Entsprechend unserer Einteilung der sozialen Schichten zeigen sich sehr deutlich die Einkommensunterschiede zwischen der Unterschicht und den Mittelschichten (vgl. die Tabellen A3 und A3a im Anhang 4.4).

Hinsichtlich der anderen Merkmale des sozio-ökonomischen Status fällt auf, daß die Eltern aus der vornehmlich nach dem Kriterium manueller Arbeit definierten Unterschicht im Durchschnitt ein relativ hohes Ausbildungsniveau aufweisen (vgl. die Tabellen A4 und A5 im Anhang 4.4). Nur sieben von 34 Vätern haben eine geringere Ausbildung als Volksschule mit Lehre, und 15 von 34 Müttern haben eine höhere Ausbildung als Volksschulabschluß ohne Lehre. Zwei dieser Mütter haben sogar mit mittlerer Reife abgeschlossen.

30 Prozent der Mütter sind gegenwärtig berufstätig. In der Unterschicht sind es 44 Prozent, aber die Unterschiede zwischen den Schichten sind nicht statistisch signifikant, auch wenn sie in der erwarteten Richtung liegen (vgl. die Tabelle A6 im Anhang 4.4). Dagegen zeigt sich sehr deutlich und auch statistisch gut gesichert ($p < .005$), daß die Mütter aus den mittleren Schichten, wenn sie schon berufstätig sind oder früher waren, in höheren Positionen arbeiten als die Mütter aus der Unterschicht. Die größte Diskrepanz besteht zwischen den Müttern aus der unteren und der mittleren Mittelschicht. Die Partnerwahl scheint also im wesentlichen innerhalb der Schichtengrenzen vollzogen worden zu sein; dennoch darf nicht vergessen werden, daß immerhin sieben von 34 Müttern aus der Unterschicht in mittleren und gehobenen Angestelltenpositionen tätig waren und zum Teil noch sind. Die Kontinuität zwischen den früheren und gegenwärtigen Tätigkeiten ist sehr groß: Nur vier von 38 gegenwärtig berufstätigen Müttern arbeiten in anderen Berufen als früher (vgl. die Tabellen A6 bis A9 im Anhang 4.4). Die Statusrelationen zwischen den beiden Ehepartnern hinsichtlich der Merkmale „Beruf“ und „Ausbildung“ differieren zwischen den Schichten kaum. In der Mittelschicht scheint das traditionelle Muster des statusüberlegenen Ehemannes etwas häufiger aufzutreten (vgl. die Tabellen A10 und A11 im Anhang 4.4).

Insgesamt lassen die Daten zur sozialen Schichtenlage erkennen, daß die der Unterschicht zugeordneten Schüler den oberen, an die untere Mittelschicht grenzenden Bereichen des als „Unterschicht“ bezeichneten sozialen Stratums entstammen. Diese relativ geringe Distanz zu den mittleren Schichten, die eine Verschärfung der Testbedingungen unserer Generalhypothese bedeutet, tritt noch klarer zutage, wenn wir im folgenden die soziale Herkunft der Eltern, gemessen am Beruf der Großväter, betrachten.

Sieht man von der oberen Mittelschicht ab, dann unterscheiden sich die Väter in den verschiedenen sozialen Schichten erstaunlich wenig in ihrer sozialen Herkunft. Die untere Mittelschicht, über die allerdings wegen des hohen Prozentsatzes in der Kategorie „keine Angabe“ nicht viel gesagt werden kann, unterscheidet sich nicht von der Unterschicht, und in der mittleren Mittelschicht liegt der Anteil der Väter, die aus der Mittelschicht stammen, nur geringfügig höher. Lediglich die Kinder der oberen Mittelschicht kommen aus Familien, die zum großen Teil schon seit zwei Generationen der mittleren und oberen Mittelschicht angehören. Eine Chi-Quadrat-Analyse verdeutlicht diese Zusammenhänge. Wenn wir die Tabelle 3 auf eine 3-x-2-Tafel reduzieren und dabei die Einteilungsgrenzen zwischen die Unterschicht und die drei zusammengefaßten Mittelschichten einerseits und für die Großväterberufe zwischen die mittlere/obere Mittelschicht, die untere Mittelschicht und die Unterschicht andererseits legen, erhalten wir ein Chi-Quadrat von 4.069, das bei zwei Freiheitsgraden mit $p < .25$ nicht signifikant ist. Erst wenn bei den Vätern die Einteilungsgrenze zwischen die untere und mittlere Mittelschicht gelegt wird, ergibt sich ein statistisch gesicherter Zusammenhang zwischen der Schichtenlage der Großväter und der Väter ($\chi^2 = 8.12$, Fg = 2, $p < .025$). Die geringe intergenerationelle Mobilität der oberen Mittelschicht scheint vor allem zu diesem Ergebnis beizutragen. Vergleicht man nämlich die Unterschicht nur mit der mittleren Mittelschicht, so entsprechen die Anteile der Schichten an den verschiedenen Berufsgruppen der Großväter einer Zufallsverteilung ($\chi^2 = 2.34$, Fg = 2, n.s.). Die Väter der Unterschicht, der

Tabelle 3: Die Herkunft der Väter in den verschiedenen sozialen Schichten

Beruf des Großvaters väterlicherseits	Gesamtgruppe					Klasse A				
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Obere und mittlere Mittelschicht: Akademiker, gehobene Beamte, freie Berufe und mittlere Selbständige	4 (12%)	2 (8,5%)	10 (26%)	8 (67%)	24 (22%)	–	–	4	3	7 (23,5%)
Untere Mittelschicht: einfache Beamte und Angestellte	4 (12%)	2 (8,5%)	6 (15%)	2 (17%)	14 (13%)	1	–	3	–	4 (13%)
Untere Mittelschicht: Handel- und Gewerbetreibende	5 (15%)	2 (8,5%)	8 (20%)	– (–)	15 (14%)	2	–	2	–	4 (13%)
Untere Mittelschicht: Werkmeister und Handwerksmeister	5 (15%)	3 (12,5%)	5 (13%)	1 (8%)	14 (13%)	2	1	2	1	6 (20%)
Untere Mittelschicht: selbständige Landwirte	5 (15%)	1 (4%)	1 (2,5%)	– (–)	7 (6,5%)	–	–	–	–	– (–)
UMS gesamt	19 (56%)	8 (33%)	20 (51%)	3 (25%)	50 (56%)	5	1	7	1	14 (46,5%)
Unterschicht: Handwerker, Facharbeiter und angelernte Arbeiter	7 (20%)	6 (25%)	6 (15%)	– (–)	19 (17,5%)	1	–	2	–	3 (10%)
Keine Angabe und nicht klassifizierbar	4 (12%)	8 (33%)	3 (8%)	1 (8%)	16 (15%)	1	2	3	–	6 (20%)
Gesamt	34 (100%)	24 (100%)	39 (100%)	12 (100%)	109 (100%)	7	3	16	4	30 (100%)

unteren Mittelschicht und der mittleren Mittelschicht sind also weitgehend in demselben sozialen Milieu aufgewachsen.

Allerdings muß einschränkend hinzugefügt werden, daß die Großväter lediglich aufgrund der einfachen Berufsangaben nach Schichtenzugehörigkeit klassifiziert wurden und immerhin in 15 Prozent der Fälle die Angaben für eine Klassifikation nicht ausreichten.

Strukturelle gesellschaftliche Veränderungen ziehen eine Verschiebung in der relativen Statusposition der Berufe zwischen den Generationen nach sich, so daß die Vergleichbarkeit der Großväter- und Väterberufe hinsichtlich ihres Rangplatzes in der Hierarchie der sozialen Schichten beeinträchtigt ist⁵.

Diese Einwände lassen sich jedoch zu einem Teil entkräften, wenn wir innerhalb der unteren Mittelschicht der Großväter zwischen den mehr manuell und den mehr nicht-manuell charakterisierbaren Berufen trennen, die Einteilungsgrenze also zwischen die Kategorien „selbständiges Handelsgewerbe“ und „Werkmeister und Handwerksmeister“ innerhalb der unteren Mittelschicht legen. Zwar haben sich die Anteile in den manuellen und nicht-manuellen Straten zwischen den Generationen historisch ebenfalls verändert, aber hinsichtlich der Konzeption der sozialen Schichten als Subkulturen ist diese Einteilung sinnvoll. Im ganzen gesehen werden die Unterschiede zwischen den Schichten bezüglich der sozialen Herkunft der Väter aus manuellen oder nicht-manuellen Straten bei dieser Einteilung etwas verstärkt. In einer 2-x-3-Tafel, in der die Großväter nach manuellen oder nicht-manuellen Berufspositionen und die Väter nach der Zugehörigkeit zur Unterschicht, unteren Mittelschicht und mittleren einschließlich oberen Mittelschicht differenziert werden, erhalten wir eine hochsignifikante Abweichung von der Zufallsverteilung ($\chi^2 = 11.95$, Fg = 2, $p < .005$). Wenn wir jedoch nur

Tabelle 4: Die Herkunft der Mütter in den verschiedenen sozialen Schichten

Beruf des Großvaters mütterlicherseits	Gesamtgruppe					Klasse A				
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Obere und mittlere Mittelschicht: Akademiker, freie Berufe und mittlere Selbständige	3 (9%)	6 (25%)	7 (18%)	9 (75%)	25 (23%)	–	–	2	3	5 (17%)
Untere Mittelschicht: einfache Beamte und Angestellte	2 (6%)	– (–)	2 (5%)	1 (8%)	5 (4,5%)	1	–	2	1	4 (13%)
Untere Mittelschicht: Handel- und Gewerbetreibende	3 (9%)	– (–)	5 (13%)	– (–)	8 (7,5%)	–	–	1	–	1 (3%)
Untere Mittelschicht: Handwerksmeister und Werkmeister	5 (15%)	1 (4%)	8 (20%)	– (–)	14 (13%)	3	1	6	–	10 (33%)
Untere Mittelschicht: Landwirte	5 (15%)	2 (8,5%)	3 (8%)	– (–)	10 (9%)	1	–	–	–	1 (3%)
UMS gesamt	15 (44%)	3 (12,5%)	8 (46%)	1 (8%)	37 (34%)	5	1	9	1	16 (53%)
Obere und untere Unterschicht: Handwerker, Facharbeiter und ungelernete bzw. angelernte Arbeiter	13 (38%)	9 (37,5%)	9 (23%)	1 (8%)	32 (29%)	2	–	3	–	5 (17%)
Keine Angabe und nicht klassifizierbar	3 (9%)	6 (25%)	5 (13%)	1 (8%)	15 (14%)	–	2	2	–	4 (13%)
Gesamt	34 (100%)	24 (100%)	39 (100%)	12 (100%)	109 (100%)	7	3	16	4	30 (100%)

die Söhne der Großväter der unteren Mittelschicht betrachten, dann kommen weder signifikant mehr Väter der mittleren und oberen Mittelschicht zusammengenommen als Väter der Unterschicht und unteren Mittelschicht ($\chi^2 = 2.408$, Fg = 1, $p < .20$), noch signifikant mehr Väter der drei Mittelschichten als Väter der Unterschicht ($\chi^2 = 1.39$, Fg = 1, $p < .30$) aus der nicht-manuellen unteren Mittelschicht. Diese Ergebnisse belegen wiederum, wie wenig sich das Herkunftsmilieu der Väter in der Unterschicht und in der unteren und mittleren Mittelschicht unterscheidet. Dennoch lassen sie erkennen, daß die abwärtsmobilen Väter der Unterschicht eher aus dem traditionellen Milieu der manuellen Arbeit im Handwerk und in der Landwirtschaft stammen. Diese Abwärtsmobilität mag zu einem Teil strukturell bedingt sein.

Das eben gezeichnete Bild wiederholt sich in der Tabelle 4, in der die Mütter aus den verschiedenen Schichten nach ihrer sozialen Herkunft aufgeschlüsselt worden sind. Insgesamt stammen mehr Mütter als Väter aus der Unterschicht und weniger Mütter als Väter aus der unteren Mittelschicht, aber die Unterschiede in der sozialen Herkunft sind bei den Müttern noch geringer⁶.

Unter dem Gesichtspunkt der intergenerationellen Mobilität lassen diese Ergebnisse erkennen, daß 56 Prozent der Väter der Unterschicht relativ zu den Berufspositionen der Großväter abwärtsmobil und 66 Prozent der Väter der Mittelschicht aufwärtsmobil waren. Drei Viertel der Väter der Unterschicht und zwei Drittel der Väter der mittleren Mittelschicht stammen aus der Unterschicht und der unteren Mittelschicht⁷.

Wir haben keine Daten zur Verfügung, die uns Hinweise über die Gründe für die Abwärtsmobilität der Eltern in der Unterschicht und die Aufwärtsmobilität der Eltern der mittleren

Mittelschicht geben. Vermutlich müssen diese Gründe in den Bedingungen des unterschiedlichen Zugangs der Eltern zu einer weiterführenden Schulbildung gesucht werden, denn im Ausbildungsniveau bestehen zwischen diesen beiden Straten beträchtliche Unterschiede (vgl. Tabelle A4 im Anhang 4.4). Da die Eltern am Ende des Zweiten Weltkrieges durchschnittlich im 18. bis 20. Lebensjahr standen, ist es möglich, daß hier die Kriegs- und Nachkriegswirren von Bedeutung waren. Außerdem muß eine strukturell bedingte Abwärtsmobilität bei dem Teil der Väter der Unterschicht in Rechnung gestellt werden, der dem traditionellen Handwerk und der selbständigen Landwirtschaft entstammt.

Die Daten über die soziale Herkunft der Eltern machen mehr als alle anderen deutlich, daß wir es in dieser Untersuchung mit einer stark selektierten Unterschichtgruppe zu tun haben. Nur in sieben von 93 klassifizierbaren Fällen handelt es sich um Schüler, deren Familien in der väterlichen Linie schon seit zwei Generationen konsistent der Unterschicht und damit dem entsprechenden Milieu angehören. In der mütterlichen Linie trifft das auch nur auf 13 der 94 klassifizierbaren Fälle zu.

Daraus ergeben sich für die Fragen der schichtenspezifischen Schülersauslese und der Abschätzung der sozialen Distanz zwischen den Schichten erhebliche Konsequenzen. Es muß angenommen werden, daß die Familien der Schüler der Unterschicht in der Mehrzahl in ihren Handlungs- und Wertorientierungen und in ihren Verhaltensgewohnheiten mehr der Mittelschichtkultur als der Unterschichtkultur verhaftet sind. Ihre subjektiv relevante Bezugsgruppe wird eher die Mittelschicht als die Unterschicht sein. Die soziologische Forschung der letzten Jahre hat gezeigt, daß aufgrund der in den Sozialisationsprozessen während der Kindheit erworbenen Dispositionen die typischen Zusammenhänge zwischen den „objektiven“ Bedingungen der momentanen Schichtenlage und bestimmten Verhaltensmerkmalen durchaus durchbrochen werden können. In der Mittelschicht sozialisierte Angehörige der Unterschicht orientieren sich an den Verhaltenserwartungen der Mittelschicht, obwohl sie unter ganz anderen „objektiven“ Bedingungen leben⁸.

Solche Angehörige der Unterschicht werden auch ein großes Interesse daran haben, durch eine weiterführende Schule ihrer Kinder ihre Familie wieder in die Mittelschicht „zurückkehren“ zu lassen. Unsere Ergebnisse zeigen ein deutliches Übergewicht dieser Familien in unserer Unterschichtgruppe und belegen damit klar die schichtenspezifische Selektion im Schulsystem. Gleichzeitig führen sie zu der Vermutung, daß in erziehungssoziologischen Untersuchungen bisher die Diskriminierung der unteren Schichten im Hinblick auf die Ausbildungschancen der Kinder eher unterschätzt wurde, weil innerhalb dieser Straten nicht zwischen den abwärtsmobilen und den konsistent der Arbeiterklasse angehörigen Familien differenziert worden ist⁹.

Für die Interpretation der linguistischen Analyse müssen wir festhalten, daß die soziale Distanz zwischen der Unterschicht und der Mittelschicht in unserer Untersuchung nicht sehr groß ist. Ein großer Teil der Eltern der Unterschicht hat in der Phase des Spracherwerbs zumindest im Milieu der unteren Mittelschicht gelebt. Wenn wir in der linguistischen Analyse Unterschiede zwischen den Schichten finden, müssen wir sie daher eher auf Momente der gegenwärtigen Berufssituation des Vaters und der gegenwärtigen allgemeinen Lebenssituation der Familie als auf die Übernahme tradiert, subkulturell spezifischer Sprachformen zurückführen.

Dennoch dürfen wir die Unterschiede zwischen den Schichten, wie sie sich in unserer bereits durch eine Auslese gegangenen Untersuchungsgruppe darstellen, nicht unterschätzen. Sie bestehen nicht nur in den schichtdefinierenden Merkmalen „Beruf“, „Ausbildung“ und „Einkommen“. Aus der folgenden Tabelle 5 wird die Instabilität der Berufskarriere der Väter aus der Unterschicht ersichtlich. Nur 38 Prozent der Unterschicht gegenüber 67 Prozent der mittleren und 83 Prozent der oberen Mittelschicht haben ihren Beruf nicht gewechselt. In seiner typischen Form vollzog sich der Berufswechsel in der Unterschicht, wie eine Inspektion der Fragebogen deutlich macht, vom gelernten Handwerker zum angelernten Arbeiter in der Industrie oder im Dienstleistungsgewerbe. Instabilität der Berufskarriere kann als Indikator dafür genommen werden, daß die Berufstätigkeit subjektiv vor allem unter dem Aspekt der

Tabelle 5: Berufswechsel des Vaters und soziale Schicht

Berufswechsel und Statusveränderung	Gesamtgruppe					Klasse A				
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Kein Berufswechsel	13 (38%)	12 (50%)	26 (67%)	10 (83%)	61 (56%)	–	–	15	4	19 (63%)
Berufswechsel ohne Statusveränderung	13 (38%)	2 (8%)	5 (13%)	– (–)	20 (18%)	5	1	1	–	7 (23%)
Wechsel und aufgestiegen	3 (9%)	6 (25%)	5 (13%)	2 (17%)	16 (15%)	–	1	–	–	1 (3%)
Wechsel und abgestiegen	5 (15%)	3 (13%)	1 (2,5%)	– (–)	9 (8%)	2	1	–	–	3 (10%)
Keine Angabe	– (–)	1 (2%)	2 (4,5%)	– (–)	2 (2%)	–	–	–	–	– (–)
Gesamt	34 (100%)	24 (100%)	39 (100%)	12 (100%)	109 (100%)	7	3	16	4	30 (100%)

$$\chi^2 = 7.49, Fg = 1, p < .01$$

Notwendigkeit zum ökonomischen Überleben gesehen wird; ein Faktum das für die Unterschicht insgesamt in vielen Untersuchungen nachgewiesen worden ist.

2.2.2 Daten zur Familienstruktur und zum Erziehungsinteresse der Eltern

In den äußeren Merkmalen der Familienstruktur unterscheiden sich die sozialen Schichten nicht. Unvollständige Familien finden sich in allen Schichten gleich selten. Arbeitsunfähigkeit des Vaters kommt in der Unterschicht nicht häufiger vor als in den Mittelschichten. Daß in der Unterschicht der Anteil der berufstätigen Mütter nur wenig größer war als in den Mittelschichten, wurde schon erwähnt. Auch die in früheren Untersuchungen häufig festgestellte größere Kinderzahl in der Unterschicht läßt sich nicht nachweisen (vgl. die Tabelle A12 im Anhang 4.4). Entweder besteht in unserer gegenwärtigen Gesellschaft allgemein kaum mehr ein negativer Zusammenhang zwischen der Anzahl der Kinder und dem sozio-ökonomischen Status, oder die Familien unserer selektierten Unterschichtgruppe zeichnen sich durch eine an der Mittelschicht orientierte Familienplanung aus. Es ist nicht zu erwarten, daß in diesen Familien in einigen Jahren die Kinderzahl größer sein wird als in der Mittelschicht, da die durchschnittliche Altersdifferenz zwischen den Eltern und dem zur Untersuchungsgruppe gehörenden Kind zwischen den Schichten nicht variiert (vgl. Tabelle A13 im Anhang 4.4). Ebenso besteht kein Unterschied zwischen den sozialen Schichten hinsichtlich der Altersdifferenz der Ehepartner (vgl. Tabelle A14 im Anhang 4.4).

Die bisher dargestellten Daten über die Untersuchungsgruppe ließen im Vergleich mit Daten aus repräsentativen Stichproben und mit plausiblen Annahmen über Zusammenhänge in der Gesamtbevölkerung eine erhebliche Diskriminierung der unteren sozialen Schichten bei der Auslese zu weiterführenden Schulen erkennen. Die Diskriminierung zeigt sich aber auch im Vergleich der Schichten innerhalb der Untersuchungsgruppe. Die folgende Tabelle 6 gibt Aufschluß darüber, wie viele der Geschwister, die elf Jahre oder älter sind¹⁰, in den verschiedenen sozialen Schichten eine weiterführende Schule besuchen oder besucht haben. Wenn nur diese Kinder in einer Chi-Quadrat-Analyse berücksichtigt werden¹¹, ergibt sich zwischen der Unterschicht und den drei Mittelschichten ein hochsignifikanter Unterschied bezüglich des weiterführenden Schulbesuchs der Geschwister ($\chi^2 = 6.75, Fg = 1, p < .01$)¹². Die drei Mittelschichten unterscheiden sich untereinander darin kaum. Wenn hier ein Kind eine weiterführende Schule besucht, dann ist die Wahrscheinlichkeit sehr groß, daß auch seine Geschwister das tun. Die entscheidende Kluft besteht also zwischen der Unterschicht und der unteren Mittelschicht.

Tabelle 6: Ausbildung der übrigen Kinder in den verschiedenen Schichten

Ausbildung der Geschwister	Gesamtgruppe					Klasse A				
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Einziges Kind	13 (38%)	8 (33%)	10 (25,5%)	4 (33 %)	35 (32%)	3	–	5	–	8 (27%)
Keine Geschwister im entspr. Alter	9 (26,5%)	4 (17%)	8 (20,5%)	2 (17%)	23 (21%)	2	1	3	1	7 (23%)
Mindestens ein Geschwister in weiterführender Ausbildung	5 (15%)	10 (42%)	17 (44%)	6 (50%)	38 (35%)	1	1	6	3	11 (37%)
Keine Geschwister im entspr. Alter in weiterführender Ausbildung	7 (20,5%)	2 (8%)	4 (10%)	– (–)	13 (12%)	1	1	2	–	4 (13%)
Gesamt	34 (100%)	24 (100%)	39 (100%)	12 (100%)	109 (100%)	7	3	16	4	30 (100%)

Auf mangelndem Erziehungsinteresse („affektive Distanz“) oder unzureichender Information über die Ausbildungsmöglichkeiten („informative Distanz“) bei den Eltern der Unterschicht kann dieser sehr deutliche Unterschied kaum beruhen, da alle Eltern mit dem Realschulbesuch wenigstens eines Kindes ihr Erziehungsinteresse und ihre Informiertheit unter Beweis gestellt haben. Wahrscheinlich sind eher ökonomische Gründe, von denen immer behauptet worden ist, sie übten keinen Einfluß mehr auf die Verteilung der Bildungschancen aus, für diesen Zusammenhang verantwortlich zu machen. Daneben können Unterschiede im Erziehungsinteresse allerdings insofern von Bedeutung sein, als in der Unterschicht ein Kind ausgeprägt befähigt und sein Schulerfolg relativ sicher sein muß, bevor die Eltern sich dazu entschließen, ihm eine weiterführende Ausbildung zu ermöglichen. Möglicherweise erschöpft sich auch in der Unterschicht das Erziehungsinteresse schon mit dem Real- oder Oberschulbesuch eines der Kinder.

Daß tatsächlich das Erziehungsinteresse in der Unterschicht weniger ausgeprägt ist, läßt sich indirekt an den Berufszielen der Eltern für ihre Kinder ablesen (vgl. Tabelle A15 im Anhang 4.4). Die Eltern der Mittelschicht erhoffen sich für ihre Kinder eher einen höheren Büroberuf oder gar einen akademischen Beruf, während die Unterschichteltern häufiger technische oder handwerkliche Berufe im Auge haben ($\chi^2 = 5.83$, Fg = 1, $p < .025$)¹³, obwohl ihre Kinder „objektiv“ intelligenter sind als die der Mittelschicht (vgl. das folgende Kapitel 2.3).

Die Eltern scheinen demnach nicht ganz die Berufschancen zu übersehen, die sich ihren Kindern nach dem Abschluß der Realschule bieten. Allerdings beruht dieses Ergebnis zu einem Teil auf dem höheren Anteil der Jungen innerhalb der Unterschicht.

2.2.3 Lesegewohnheiten in den verschiedenen sozialen Schichten

Daten über die Lesegewohnheiten wurden erhoben, weil wir einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Lesestoff und dem Sprachverhalten der Eltern vermuten und weil die Lesegewohnheiten im Elternhaus einen wichtigen Faktor im Anregungspotential für die kognitive Entwicklung des Kindes darstellen.

In der Unterschicht werden signifikant mehr „Boulevardblätter“ gelesen als in der Mittelschicht, in der vorwiegend „seriöse“ Tageszeitungen gehalten werden. Außerdem unterscheiden sich die beiden Straten signifikant bezüglich der Teile der Zeitung, die mit Vorliebe gelesen werden. Wenn auch in allen Schichten die politischen Meldungen im Vordergrund stehen, so wird doch in der Unterschicht den Berichten über Unfälle und Katastrophen sowie

den lokalen und Sportnachrichten mehr Interesse entgegengebracht als in der Mittelschicht (vgl. die Tabellen A17 bis A22 im Anhang 4.4). Ebenso sind die – allerdings a priori auf diese Weise klassifizierten – weniger seriösen Illustrierten und Wochenzeitschriften in der Unterschicht signifikant mehr verbreitet als in den mittleren Schichten (vgl. die Tabelle A24 im Anhang 4.4). Die größte Kluft besteht auch hier zwischen der Unterschicht und der unteren Mittelschicht. Während die erwarteten Unterschiede in den Lesegewohnheiten – also bei den Tageszeitungen und Wochenzeitschriften – deutlich hervortreten, ist dies bei der Buchlektüre nicht mehr der Fall. Zwar besitzen die Familien der Mittelschicht signifikant mehr Bücher als die der Unterschicht (vgl. die Tabelle A23 im Anhang 4.4), aber weder verwenden sie – gemessen in qualitativen Antworten und in Stundenangaben – mehr Zeit dafür, Bücher zu lesen (vgl. die Tabellen A25 und A26 im Anhang 4.4), noch widmen sie sich, wenn sie Bücher lesen, einer literarisch oder sachlich anspruchsvolleren Lektüre als die Eltern der Unterschicht. Das abgesunkene literarische Kulturgut scheint in allen Schichten Hauptbestandteil der Lektüre zu bilden. Vielleicht diskriminieren die von uns verwandten Kategorien zur Erfassung der typischen Buchlektüre erst oberhalb der in der Untersuchungsgruppe enthaltenen sozialen Straten.

Die Daten über die Lesegewohnheiten lassen, insgesamt gesehen, die typischen Unterschiede zwischen den Schichten erkennen; sie sind jedoch nicht so ausgeprägt, daß man bei der Unterschicht schon von einer erheblichen Einschränkung des intellektuellen Anregungspotentials für das Kind sprechen könnte.

2.2.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend können wir die Analyse der Sozialdaten dahingehend interpretieren, daß die soziale Distanz zwischen den Familien der Unterschicht und denen der mittleren Schichten in unserer Untersuchung in unerwartetem Maße gering ist. Das haben vor allem die Daten über die soziale Herkunft der Eltern gezeigt. Lediglich die Eltern der oberen Mittelschicht entstammen in der Mehrzahl einem mittelständischen, bürgerlichen Milieu, während die Eltern der Unterschicht ebenso wie die der unteren und mittleren Mittelschicht ihre Kindheit meist im typischen „kleinbürgerlichen“ Milieu der unteren Mittelschicht verbrachten; die Eltern der Unterschicht allerdings häufiger im handwerklichen oder landwirtschaftlichen manuellen Sektor der unteren Mittelschicht. Das bedeutet für die linguistische Analyse eine erhebliche Verschärfung der Testbedingungen, denn die Unterschichtgruppe gehört keinesfalls zu dem typischen industriellen Arbeitermilieu, auf das Bernsteins Theorie eigentlich gemünzt ist.

Gleichzeitig zeigen die Sozialdaten unter dem Gesichtspunkt der schichtenspezifischen Verteilung der Ausbildungschancen sehr deutlich die Unterprivilegierung der Unterschicht bei der Auslese selbst zur Realschule. Nicht nur der Vergleich der Untersuchungsgruppe mit Daten aus repräsentativen Erhebungen, sondern auch die internen schichtenspezifischen Unterschiede innerhalb unserer bereits ausgelesenen Untersuchungsgruppe (Ausbildung der Geschwister, Aspirationsniveau) berechtigen uns zu diesem Schluß. Die Analyse der Intelligenzdaten im folgenden Kapitel wird diese These weiter untermauern.

Im wesentlichen gelten die vorausgehenden Interpretationen für die Klasse A, für die die linguistische Analyse hier dargestellt wird, ebenso wie für die Gesamtgruppe. Nennenswerte Unterschiede zu den übrigen Schulklassen bestehen nur darin, daß in der Klasse A aufgrund des geringen Anteils von Schülern der unteren Mittelschicht und aufgrund der recht hohen Ausbildung der Eltern der mittleren und oberen Mittelschicht die soziale Distanz zwischen der Unterschicht und der Mittelschicht etwas größer ist. Andererseits stammen aber gerade in dieser Klasse nur einer der sieben Väter und nur zwei der sieben Mütter der Unterschicht selbst aus diesem Stratum. Insgesamt gesehen sind diese Abweichungen keinesfalls so ausgeprägt, daß man hinsichtlich der linguistischen Analyse eine Unvergleichbarkeit des sozialen Hintergrundes der Schüler in den vier verschiedenen Schulklassen befürchten müßte¹⁴.

- 1 Fg = Freiheitsgrad.
- 2 Bei einem N von 109 sind natürlich Prozentzahlen mit großer Vorsicht zu interpretieren, vor allem, wenn es sich um recht differenzierte Tabellen handelt. Sie sind nur der besseren Übersicht wegen eingeführt, und es wird damit in keiner Weise eine Schätzgenauigkeit beansprucht.
- 3 Scheuch, E. K.: „Sozialprestige und soziale Schichtung“, S. 103.
- 4 Die Prozentzahlen in Klammern sind auf die Basis der Scheuch-Stichprobe ohne die dort nicht klassifizierbaren Fälle bezogen; wir haben sie errechnet, um den Vergleich mit den Prozentzahlen dieser Untersuchung zu ermöglichen.
- 5 Vgl. dazu Lipset, S. M. und Bendix, R.: *Social Mobility in Industrial Society*, S. 57 ff.
- 6 Ein Vergleich der Mütter aus der Unterschicht und unteren Mittelschicht mit den Müttern aus der mittleren und oberen Mittelschicht ergibt bezüglich ihrer Herkunft ein Chi-Quadrat von 5.34 (Fg = 2, $p < .10$) und ein Vergleich der nach den drei Kategorien „Unterschicht“, „untere Mittelschicht“ und „mittlere und obere Mittelschicht“ differenzierten Mütter bezüglich ihrer Herkunft aus dem manuellen oder nicht-manuellen Stratum ein Chi-Quadrat von 6.17 (Fg = 2, $p < .05$).
- 7 Der hohe Anteil von Abwärtsmobilen in der Unterschicht ist jedoch nur für den erstaunlich, der die Ideologie der Aufstiegschancen für bare Münze hält. Nach einem internationalen Vergleich von Miller, der für Westdeutschland die von Janowitz (1958) analysierten Daten des DIVO-Instituts benutzt, zählte die Bundesrepublik damals zu den wenigen Industrieländern, in denen die Abwärtsmobilität von nicht-manuellen in manuelle Straten (29 Prozent) höher ist als umgekehrt die Aufwärtsmobilität von manuellen in nicht-manuelle Straten (20 Prozent). Der Anteil der in manuelle Straten abwandernden selbständigen Landwirte und abhängigen Landarbeiter ist in Westdeutschland nach Miller im Vergleich zu anderen Ländern sehr hoch. Insgesamt lassen Millers vergleichende Daten ein im internationalen Vergleich recht starres Mobilitätssystem in der Bundesrepublik erkennen. Vgl. Miller, S. M.: „Comparative Social Mobility. A Trend Report and Bibliography“ (Tabelle XVIII, S. 54).
- 8 Als Beleg können die folgenden Untersuchungen vom Hamilton gelten, der sich mit diesem Sachverhalt eingehend auseinandergesetzt hat. Hamilton, R. F.: „The Behavior and Values of Skilled Workers“; ders.: *Working Class Authoritarianism: A Reconsideration*; ders.: „The Marginal Middle Class: A Reconsideration“.
- 9 Vgl. die Untersuchung von Hess, F., Latscha, F. und Schneider, W.: Die Ungleichheit der Bildungschancen. Auch die Studie von Grimm, S.: Die Bildungsabstinenz der Arbeiter, berücksichtigt diesen Gesichtspunkt zu wenig.
- 10 Es sind natürlich auch jüngere Geschwister dazu gezählt worden, sofern sie schon eine weiterführende Schule besuchten.
- 11 Die isolierte Analyse dieser Untergruppe ist möglich, weil die Anteile der verschiedenen Schichten an den restlichen Kategorien („einziges Kind“ und „keine Geschwister im entsprechenden Alter“) sich nicht signifikant voneinander unterscheiden ($\chi^2 = 2.98$, Fg = 3, $p < .50$). Die Prozentverteilung der analysierten Untergruppe stellt sich wie folgt dar:

	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Geschwister mit weiterführender Schulbildung	5 (41 %)	10 (83 %)	17 (81 %)	6 (100 %)	38 (75 %)
Geschwister ohne weiterführende Schulbildung	7 (59 %)	2 (17 %)	4 (19 %)	– (–)	13 (25 %)
Gesamt	12 (100 %)	12 (100 %)	21 (100 %)	6 (100 %)	51 (100 %)

- 12 Nach Yates korrigiert.
- 13 Nach Yates korrigiert.
- 14 Die Klasse A ist in der linguistischen Analyse nicht aufgrund dieser Besonderheiten als erste behandelt worden, sondern nur deshalb, weil sie auch in der Reihenfolge der alphabetischen Bezeichnung an der ersten Stelle steht.

2.3 Die Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft, dem Geschlecht und der Intelligenz

Die Analyse der Intelligenztest-Leistungen gliedert sich in zwei Abschnitte. Erstens wird die Verteilung der gemessenen Intelligenz, differenziert nach der Gesamtleistung, der nicht-verbalen und der verbalen Intelligenz, in Abhängigkeit von den drei relevanten Faktoren „Sozialschicht“, „Geschlecht“ und „Schulklassenzugehörigkeit“ in der Form von Mittelwertvergleichen geprüft. Diese Analyse ist vor allem unter dem Gesichtspunkt der schichtenspezifischen Auslese zur Realschule wichtig, sie gibt aber auch Aufschluß über das Verhältnis von verbaler und nicht-verbaler Intelligenz in den einzelnen Gruppen. Die Bestätigung einer Ungleichheit stiftenden Auslese wäre dann gegeben, wenn sich zeigen sollte, daß die Schüler der unteren Schichten ein höheres Intelligenzniveau aufweisen müssen, um die intelligenzunabhängigen Auslesebarrieren zu überwinden. „Geschlecht“ und „Schulklassenzugehörigkeit“ als mögliche Determinanten der Intelligenzverteilung müssen dabei als Kontrollvariablen berücksichtigt werden.

Zweitens soll das Verhältnis zwischen der verbalen und nicht-verbalen Intelligenz innerhalb der nach den drei Merkmalen differenzierten Gruppen analysiert und verglichen werden. Wiederum steht hier der Vergleich der sozialen Schichten im Vordergrund, und wiederum müssen die beiden anderen Merkmale als Kontrollvariablen eingeführt werden. Diese Analyse steht schon in direktem Bezug zu unserer Generalhypothese. Aufgrund der im Kapitel 1.3 dargestellten Ergebnisse und nach einer Hypothese von Bernstein¹ erwarten wir als Folge der schichtenspezifischen Prozesse des Spracherwerbs bei vergleichbarer nicht-verbaler Intelligenz für die Schüler der Unterschicht eine geringere verbale Intelligenz als für die Schüler der Mittelschicht. Gleichzeitig gibt diese Analyse aber auch indirekte Hinweise über die Schichtenspezifität der Schülerschicht.

Es muß daran erinnert werden, daß es aufgrund der systematischen Verzerrung durch die Schülerschicht nicht möglich ist, aus den Ergebnissen für die Untersuchungsgruppe Schlüsse auf die Verhältnisse in der Bevölkerung insgesamt zu ziehen. Vielmehr sind gerade in dieser Analyse die festgestellten Zusammenhänge direkt als ein Resultat der Auslese anzusehen, da die gemessene Intelligenz zu einem nicht unbeträchtlichen Teil unmittelbar in die Selektionskriterien eingegangen ist. Von den intelligenzunabhängigen Auslesebarrieren wissen wir, daß sie die unteren Schichten diskriminieren. Die Benachteiligung kann teilweise durch ein höheres Intelligenzniveau der Kinder aus diesen Schichten wieder aufgewogen werden.

Wahrscheinlich wird das für den Übergang zur Realschule geforderte Intelligenzniveau sich auch innerhalb der Schichten noch bei Jungen und Mädchen unterscheiden. Wir müssen also eine komplexe Interaktion zwischen den Auslesebarrieren, der gemessenen Intelligenz, der sozialen Herkunft und dem Geschlecht annehmen.

Schließlich haben Unterschiede in der Unterrichtsorganisation innerhalb der Schulklassen möglicherweise einen Einfluß auf die Intelligenzentwicklung der Kinder in den vorangegangenen Jahren gehabt. Angesichts der Tatsache, daß Schichten und Geschlechtsgruppen sich nicht zufällig auf die Schulklassen verteilen, wäre daher bei der Überprüfung je eines Faktors die statistische Kontrolle der beiden übrigen Einflußfaktoren wünschenswert gewesen. Das hätte in einem 2 (Geschlecht)-x-4 (Sozialschicht)-x-4 (Schulklasse)-,Design“ geschehen können. Jedoch wären dann nicht alle 32 Einzelzellen dieses varianzanalytischen Prüfmodells besetzt und insgesamt die Zahlen in den Zellen sehr klein gewesen (vgl. die differenzierte Tabelle A32 im Anhang 4.5). So sind statistische Kontrollen ad hoc dort eingeführt worden, wo es besonders notwendig erschien.

2.3.1 Beschreibung der Ergebnisse im Intelligenztest für die Gesamtgruppe

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Gesamtleistung, der verbalen und nicht-verbalen² Intelligenz nach dem L-P-S und der Wortschatztest-Leistungen in der Gesamtgruppe³ gehen aus der Tabelle A30 im Anhang 4.5 hervor. Erwartungsgemäß liegt der Mittel-

wert von 6.50 beträchtlich über dem der Eichstichprobe, er entspricht einem durchschnittlichen IQ von 111,7⁴. Die Standardabweichung von 1.54 liegt niedriger als die der Eichstichprobe, da die Untersuchungsgruppe relativ klein und nach intellektuellen Leistungen systematisch ausgelesen ist. Die Mittelwerte der verbalen und nicht-verbalen Intelligenz nach dem L-P-S differieren kaum, jedoch streut die verbale Intelligenz weniger; wahrscheinlich weil sie mit weniger Testaufgaben gemessen worden ist als die nicht-verbale Intelligenz. Der Mittelwert in den Wortschatzergebnissen⁵ liegt beträchtlich über der Norm für Realschüler im 5. und 6. Schuljahr⁶. Jedoch ist zweifelhaft, ob sich darin allein eine echte Leistungsüberlegenheit ausdrückt, da dieser für das 5. und 6. Schuljahr konzipierte Test am Ende des 6. Schuljahres gegeben wurde. Die Verteilungskurven für die Intelligenzdaten in der Gesamtgruppe sind in den Graphiken A43 bis A46 im Anhang 4.5 dargestellt. Sie lassen darauf schließen, daß trotz der Auslese dieser Gruppe die Abweichung von der Normalverteilung nicht sehr groß sein kann, wenn das auch statistisch nicht überprüft worden ist.

Die verbale und die nicht-verbale Intelligenz nach dem L-P-S korrelieren nur mäßig stark miteinander: $r = .368$ beziehungsweise $r = .394$ ⁷. Von ähnlicher Stärke ist der Zusammenhang der verbalen Intelligenz mit dem Wortschatztest, der allerdings mit der nicht-verbalen Intelligenz nur noch in einem sehr schwachen Zusammenhang steht: $r = .189$ beziehungsweise $r = .191$ (vgl. die Tabelle A31 im Anhang 4.5). Der Wortschatztest scheint also doch zu einem großen Teil einen anderen Faktor der Sprachleistung zu messen als der verbale Teil des L-P-S, in dem im wesentlichen Wortkenntnis und Verbalisierungsflüssigkeit erfaßt wird⁸. Die relativ niedrigen Korrelationen zwischen der verbalen und nicht-verbalen Intelligenz lassen erkennen, daß eine hohe verbale Intelligenz, die wahrscheinlich bei der Auslese und bei der Verteilung von Prämien in der Schule am stärksten ins Gewicht fällt⁹, noch lange keine Gewähr für gleichermaßen hohe nicht-verbale Fähigkeiten bedeutet.

Insgesamt vermitteln die Ergebnisse jedoch den Eindruck, daß die Untersuchungsgruppe in ihren Intelligenzleistungen einigermaßen typisch für das Niveau der Realschüler ist.

2.3.2 Das Intelligenzniveau in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft, dem Geschlecht und der Schulklassenzugehörigkeit

Im einzelnen erfolgte die Analyse dieser Zusammenhänge unter folgenden Erwartungen, die allerdings nicht explizit als Hypothesen formuliert wurden:

1. Das Intelligenzniveau der Klassen ist als Folge der unterschiedlichen Unterrichtserfahrung der Schüler verschieden. Das gilt wahrscheinlich aber nur für die verbale Intelligenz, da wir erwarten müssen, daß diese auf die Schulerziehung sensibler reagiert¹⁰ als die nicht-verbale Intelligenz. Die letztere mißt, so nehmen wir an, eher ein Leistungspotential und nicht so sehr einen unmittelbaren Lernerfolg.

2. Insgesamt sind die Jungen weniger intelligent als die Mädchen. Diese Folgerung ergibt sich aus unserer Annahme, daß die Eltern in allen Schichten, vor allem aber in der Unterschicht, ihr Erziehungsinteresse mehr auf die Jungen als auf die Mädchen richten und daß daher ein Mädchen relativ intelligenter sein muß als ein Junge, damit es auf eine weiterführende Schule geschickt wird. Vor allem erwarten wir für die Mädchen unter diesem Gesichtspunkt eine höhere verbale Intelligenz, da dieses Maß sich wahrscheinlich am ehesten mit dem deckt, was auch die Eltern und Lehrer unter „begabt“ verstehen.

3. Die Schüler der unteren Schichten sind im Durchschnitt intelligenter als die der Mittelschicht. Wir nehmen an, daß vergleichbar intelligente Kinder der Mittelschicht schon das Gymnasium besuchen und daß weniger intelligente Kinder aus der Mittelschicht eher eine Chance haben, die Realschule zu besuchen. Wir erwarten mit anderen Worten, daß die Schüler aus den unteren Schichten ihre aufgrund der sozialen Herkunft geringere Bildungschance durch ein höheres Intelligenzniveau kompensieren müssen. Diese Erwartung gilt für die verbale und für die nicht-verbale Intelligenz.

Tabelle 7: Mittelwerte der Intelligenz in den verschiedenen sozialen Schichten

	US n=36	UMS n=25	MMS n=42	OMS n=13	US+UMS n=61	MMS+OMS n=55
Gesamtleistung	7.15	6.36	6.24	5.82	6.83	6.14
Wortschatz						
Mittelwert	50.4	49.2	51.1	50.2	49.9	50.9
Standardabweichung	6.8	4.4	5.1	4.9	5.9	5.1
Verbaler Teil	6.22	5.56	5.82	5.08	5.96	5.65
Nicht-verbaler Teil, einfach	6.11	5.78	5.44	5.46	5.98	5.45
Nicht-verbaler Teil, gewichtet	6.21	5.78	5.44	5.38	6.03	5.43

2.3.2.1 Das Intelligenzniveau in den einzelnen Schulklassen

Die Ergebnisse für die verschiedenen Klassen bestätigen unsere Erwartungen. Nur in der verbalen Intelligenz bestehen nennenswerte Schwankungen zwischen den Schulklassen (vgl. die Tabelle A33 im Anhang 4.5). Einfache Varianzanalysen der verschiedenen Intelligenzmaße (vgl. die Tabelle A34 im Anhang 4.5) zeigen, daß die Unterschiede zwischen den Schulklassen, wie wir erwartet hatten, nur hinsichtlich der verbalen Intelligenz statistisch gesichert sind; in der nicht-verbalen Intelligenz und den Leistungen im Wortschatztest sind sie gering. Demnach scheint die Unterrichtserfahrung tatsächlich einen Einfluß auf die verbale Intelligenz zu haben¹¹. Allerdings können die Schwankungen zu einem Teil auch auf die soziale Herkunft, die hier nicht kontrolliert wurde, zurückgehen.

2.3.2.2 Intelligenzunterschiede zwischen den Geschlechtsgruppen

Die Intelligenzunterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind wenig ausgeprägt (vgl. Tabelle A35 im Anhang 4.5). Einfache Varianzanalysen zeigen, daß die F-Werte für alle Intelligenzmaße unter eins liegen. Allerdings weisen die Mädchen in der verbalen Intelligenz ein höheres und in der nicht-verbalen ein niedrigeres Niveau auf als die Jungen. Darüber hinaus sind, wie im nächsten Abschnitt dargestellt wird, die Intelligenzunterschiede zwischen den Mädchen und Jungen in den Schichtengruppen stärker ausgeprägt als in der Gesamtgruppe. Unsere Annahme, daß die Mädchen aufgrund einer Bevorzugung der Jungen durch andere Auslesefaktoren durchgängig ein höheres Intelligenzniveau aufweisen, bestätigt sich jedoch nicht.

2.3.2.3 Intelligenzunterschiede zwischen den sozialen Schichten

Die Analyse der Intelligenzverteilung in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft steht im Vordergrund unseres Interesses. Schon ein oberflächlicher Blick auf die Mittelwerte macht deutlich, daß das Intelligenzniveau von der Unterschicht bis zur oberen Mittelschicht stetig abnimmt (Tabelle 7). Bei der verbalen Intelligenz allerdings wird diese regelmäßige Abstufung der Mittelwerte an einer Stelle in auffälliger Weise durchbrochen, und zwar infolge der im Vergleich zur nicht-verbalen recht hohen verbalen Intelligenz der Schüler aus der mittleren Mittelschicht. Bezeichnend ist, daß im Wortschatztest keine Unterschiede auftreten. Für die Gesamtleistung ist eine zweifache Varianzanalyse¹² („Sozialschicht“ und „Geschlecht“ als

Tabelle 8: Varianzanalyse der Gesamtleistung nach Sozialschicht und Geschlecht

	1. Anpassung	2. Anpassung	3. Anpassung	Summe	Geschätzte Konstante	Summe der Y
Schicht						
US	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	257.4
UMS	+0.7900	-0.0036	-0.0005	+0.7859	-0.7859	159.0
MMS+OMS	+1.0063	-0.0053	-0.0004	+1.0063	-1.0063	337.6
Geschlecht						
Jungen	-0.0170	-0.0013	0.0000	-0.0183	+0.0183	364.8
Mädchen	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	389.2
Gemeinsame Konstante					+7.1378	754.0

Streuung	Freiheitsgrad	Summe der Quadrate	Durchschnitts- quadrat	F
Konstante (Schicht, Geschlecht)	3	22.892	7.631	3.400, p<.05
Konstante (Schicht)	2	21.243	10.621	4.733, p<.025 (für p<.01 F>4.786)
Konstante (Geschlecht)	1	1.650	1.650	<1 n.s.
Wechselwirkung Schicht x Geschlecht	2	6.198	3.099	1.381 n.s.
Zwischen den Gruppen	5	29.09	-	-
Innerhalb der Gruppen	110	246.87	2.244	-
Insgesamt	115	275.96	-	-

unabhängige Variablen) mit ungleichen Häufigkeiten durchgeführt worden (Tabelle 8)¹³. Der Haupteffekt der „Sozialschicht“ ist mit $p < .025$ statistisch gesichert, er verfehlt nur knapp das Ein-Prozent-Niveau der Signifikanz. Dagegen findet sich kein signifikanter Effekt des „Geschlechts“ und auch keine signifikante Wechselwirkung zwischen „Sozialschicht“ und „Geschlecht“. Der signifikante Effekt der „Sozialschicht“ geht, wie Einzelvergleiche¹⁴ zeigen, vornehmlich auf die Unterschiede zwischen der Unterschicht und der unteren Mittelschicht sowie der mittleren und oberen Mittelschicht zurück. Der entscheidende Abstand zwischen zwei „benachbarten“ Straten besteht aber einmal mehr zwischen Unterschicht und unterer Mittelschicht, also zwischen dem manuellen und dem nicht-manuellen Stratum. Das macht auch die Inspektion der Mittelwerte in der Tabelle 7 deutlich.

Nachdem erwiesen ist, daß diese Schichtenunterschiede unabhängig vom Geschlecht bestehen, sind für die übrigen Intelligenzmaße nur noch einfache Varianzanalysen (Tabelle 9) mit der unabhängigen Variablen „Sozialschicht“ durchgeführt worden. Sie zeigen für die verbale Intelligenz einen mit $p < .025$ gesicherten Effekt der sozialen Herkunft, der vor allem auf den Unterschied zwischen der Unterschicht und der unteren Mittelschicht zurückgeht. Für die nicht-verbale Intelligenz verfehlt der F-Wert knapp das Fünf-Prozent-Niveau der Signifikanz. Die Verteilung der Testleistungen im Wortschatz weist dagegen überhaupt keine schichtenspezifische Systematik auf.

Damit ist unsere Annahme bezüglich der Schichtenspezifität der Auslese eindeutig bestätigt worden. Während wir in repräsentativen Stichproben eine positive Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status und der gemessenen Intelligenz vorfinden (vgl. Kapitel 1.2 und

Tabelle 9: Einfache Varianzanalyse verschiedener Intelligenzmaße nach Sozialschicht

Streuung	Freiheitsgrad	Summe der Quadrate	Durchschnitts- quadrat	F
Nicht-verbaler Teil (einfach)				
Schicht	2	9.73	4.865	3.027 n.s. (für $p < 0.05$ $F > 3.072$)
Rest (innerhalb der Gruppe)	113	181.57	1.607	
Insgesamt	115	191.30	–	
Verbaler Teil				
Schicht	2	9.17	4.585	3.79, $p < 0.025$
Rest (innerhalb der Gruppe)	113	136.72	1.21	
Insgesamt	115	145.89	–	
Wortschatz				
Schicht	2	49.7	24.85	<1
Rest (innerhalb der Gruppe)	113	3 535.09	31.28	
Insgesamt	115	3 584.79	–	

1.3), das Intelligenzniveau also mit steigendem sozio-ökonomischem Status zunimmt, zeigt sich in unserer Untersuchungsgruppe ein genau umgekehrter Zusammenhang: Je höher der sozio-ökonomische Status, desto geringer die Intelligenz¹⁵. Die entscheidende Grenze verläuft dabei zwischen dem manuellen und nicht-manuellen Stratum, während innerhalb der nicht-manuellen Schicht mit ihren verschiedenen Straten nur noch ein sehr geringer negativer Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Status und der Intelligenz besteht. In der genannten Umkehrung zeigt sich klar, daß die Schüler der Unterschicht ein erheblich höheres Intelligenzniveau aufweisen müssen als die der Mittelschicht, um die intelligenzunabhängigen Auslesebarrieren zu überwinden. Damit wird, von einem anderen Blickwinkel her, die schon in der Analyse der Sozialdaten nachgewiesene Diskriminierung der unteren Schichten auch bei der Auslese zur Realschule bestätigt: Nicht nur finden wir in unserer Gruppe von Realschülern aus der Unterschicht vornehmlich solche, deren Familien zu den oberen Statusbereichen der Unterschicht zu zählen sind und von ihrer Tradition her der Kultur der Mittelschicht wahrscheinlich nicht fremd gegenüberstehen; es zeigt sich vielmehr zusätzlich, daß selbst diese Schüler intellektuell ihren Altersgenossen aus den Mittelschichten überlegen sein müssen, wenn sie an denselben Ausbildungsprozessen teilnehmen wollen wie diese.

Dieser Tatbestand, den wir sehr allgemein als Indikator für die Diskriminierung der Unterschicht in der intelligenzunabhängigen Auslese bezeichnet haben, kann verschiedene Ursachen haben.

1. In der Unterschicht entscheiden sich die Eltern für einen weiterführenden Schulbesuch ihres Kindes erst, wenn dessen Fähigkeiten auch ihnen ganz offenkundig sind und wenn ein Schulerfolg sehr wahrscheinlich ist.

2. Bei der Auslese zur Realschule sind vom Schulsystem her leistungsunabhängige Kriterien wie etwa Einschätzung der Angepaßtheit, des sozialen Verhaltens und der äußeren Erscheinung im Spiel, die die Kinder der Unterschicht benachteiligen.

3. In der Auslese zu weiterführenden Schulen sind Fähigkeiten von Bedeutung, die im Intelligenztest nicht erfaßt werden, die aber die Kinder der Mittelschicht sehr viel häufiger auszeichnen als die der Unterschicht. Solche Fähigkeiten können gerade in einem bestimmten Typus der Sprachbeherrschung, wie er in der Mittelschicht üblich ist, in dem, was wir in unserer Untersuchung nach Bernstein als „elaborierten Kode“ bezeichnen, gesehen werden.

Die Intelligenzunterschiede zwischen den Schichten sind bei den Mädchen schwächer ausge-

prägt als bei den Jungen (vgl. die Tabellen A36 und A37 im Anhang 4.5). In der Unterschicht sind die Jungen intelligenter als die Mädchen, und in der mittleren und oberen Mittelschicht ist es umgekehrt. Nur dieses letzte Ergebnis entspricht unserer Annahme, daß in allen Schichten die Mädchen eine geringere Chance haben, eine weiterführende Schule zu besuchen. Bei näherem Hinsehen zeigt sich jedoch, daß in der Unterschicht die Jungen nur in der Gesamtleistung und in der nicht-verbalen Intelligenz deutlich auf einem höheren Niveau liegen als die Mädchen. In der verbalen Intelligenz besteht kaum mehr ein Unterschied; hier sind die Mädchen in den übrigen Schichten jedoch um 0.3 bis 0.4 C-Werte besser als die Jungen. Wenn tatsächlich, wie wir meinen, die verbale Intelligenz sich eher mit dem deckt, was Eltern und Lehrer unter „begabt“ verstehen, und in der Auslese zur Realschule mehr berücksichtigt wird, dann erfährt unsere Annahme einer Benachteiligung der Mädchen doch eine gewisse Bestätigung. Daß die verbale Intelligenz für die Auslese relevanter zu sein scheint, deutet sich indirekt darin an, daß bei den Mädchen nur in der verbalen Intelligenz die übliche starke Diskrepanz zwischen Unterschicht und unterer Mittelschicht besteht.

Dieselben Daten weisen gleichzeitig darauf hin, daß erstens bei den Mädchen eher als bei den Jungen und zweitens in der Mittelschicht eher als in der Unterschicht die verbale Intelligenz besser ist als die nicht-verbale. Diese Beobachtung führt zu der Frage nach dem Verhältnis von verbaler und nicht-verbaler Intelligenz.

2.3.3 Das Verhältnis von verbaler und nicht-verbaler Intelligenz in den sozialen Schichten, Geschlechtsgruppen und Schulklassen

Diese Analyse steht in direktem Bezug zu unserer Generalhypothese über das schichtenspezifische Sprachverhalten. Bernstein¹⁶ fand, daß im Vergleich von Jungen der Unterschicht und der Mittelschicht die Unterschiede in der verbalen Intelligenz erheblich größer waren als die in der nicht-verbal gemessenen Intelligenz¹⁷. Er konnte zeigen, daß innerhalb der Unterschicht die negative Differenz zwischen der verbalen und nicht-verbalen Intelligenz um so größer war, je höher die nicht-verbale Intelligenz lag. Bernsteins Interpretation läßt sich sinngemäß dahingehend zusammenfassen, daß mit der verbalen Intelligenz vor allem die Fähigkeit im Umgang mit dem „elaborierten Kode“ der Mittelschicht gemessen wird. Die relative Inkonsistenz des verbalen und nicht-verbalen IQ der Unterschichtkinder weist darauf hin, daß deren im nicht-verbalen IQ ersichtliches intellektuelles Leistungspotential im Sinne der mittelständischen Kriterien sprachlicher Qualifikation unzureichend „ausgeschöpft“ wird. Im folgenden bezeichnen wir diese Interpretation als die Hypothese von der mangelnden „verbalen Ausschöpfung“ des nicht-verbal gemessenen Potentials unter den Sozialisationsbedingungen der Unterschicht.

Diese Hypothese enthält einige begriffliche Unklarheiten. Es könnte leicht der Eindruck entstehen, als solle hier die nicht-verbale Intelligenz mit einem genetisch bedingten intellektuellen Leistungspotential identifiziert und als solches einer umweltbedingten verbalen Intelligenz gegenübergestellt werden. Eine derartige Bestimmung wäre natürlich unhaltbar. Wir können hier nicht auf die sehr komplexe Diskussion über die Frage eingehen, was eigentlich mit Intelligenztests gemessen wird; dies würde ein eigenes Kapitel erfordern¹⁸. Ausgehend von dem Sachverhalt, daß die verbal gemessene Intelligenz auf Umweltveränderungen und auf Lernprozesse empfindlicher reagiert als die nicht-verbale und daß sie auch stärker mit dem sozio-ökonomischen Status korreliert, unterstellen wir nur, daß in der nicht-verbalen Intelligenz eher als in der verbalen Fähigkeiten gemessen werden, die von spezifischen Lernprozessen relativ unabhängig sind. Die im Modell anzunehmende, partiell genetische Determination schlägt sich wahrscheinlich eher in den nicht-verbal gemessenen Fähigkeiten nieder. Damit soll allerdings keineswegs behauptet werden, daß die letzteren in ihrer Genese unabhängig von Prozessen des Spracherwerbs zu verstehen seien. Es kann hier nicht darum gehen, prinzipielle qualitative Unterschiede zwischen beiden Ausprägungen der Intelligenz zu konstruieren, vielmehr sollen nur graduelle Unterschiede angedeutet werden¹⁹.

Im Sinne einer solchen graduellen Differenzierung gehen wir im folgenden davon aus, daß mit der nicht-verbalen Intelligenz etwas erfaßt wird, was einer breiteren, elementarerem Konzeption allgemeiner intellektueller Leistungsfähigkeit entspricht und seine Ausprägung unter anderem in verschiedenen Niveaus und Stilen der Verbalisierung finden kann²⁰. In welchem Maße die nicht-verbal gemessene kognitive Leistungsfähigkeit ihre Entsprechung im Niveau der Sprachbeherrschung findet, ist wahrscheinlich in hohem Maße von der Qualität der sprachlichen Umwelt abhängig. Unserer Hypothese nach bedingt die ungünstige sprachliche Umwelt in der Unterschicht eine im Vergleich zur Mittelschicht schlechtere „Ausschöpfung“ der nicht-verbal feststellbaren Leistungsfähigkeit. Nun muß vorausgeschickt werden, daß unsere Untersuchungsgruppe von vornherein zur Überprüfung dieser Hypothese nicht sehr geeignet ist: Die verbale Intelligenz muß als zentrales Kriterium der Auslese angesehen werden, und es besteht daher eine gewisse Wahrscheinlichkeit, daß aus der Unterschicht gerade solche Kinder die Auslesebarrieren überwunden haben, bei denen die allgemein angenommene Diskrepanz zwischen nicht-verbaler und verbaler Intelligenz nicht vorliegt. Wenn wir also nicht die erwarteten Unterschiede finden, kann die Hypothese deshalb noch nicht als widerlegt betrachtet werden – einfach deshalb, weil nicht gesichert ist, ob die Randbedingungen ihrer Geltung erfüllt waren. Auf der anderen Seite würde es jedoch eine nachdrückliche Bestätigung unter sehr verschärften Testbedingungen bedeuten, wenn es doch gelänge, die vorausgesagten Unterschiede in dieser Untersuchungsgruppe nachzuweisen.

2.3.3.1 Schichteninterne Korrelationen zwischen der verbalen und nicht-verbalen Intelligenz

Zunächst ist eine Analyse der schichteninternen Korrelationen durchgeführt worden, damit allgemein die Entsprechung zwischen der verbalen und nicht-verbalen Intelligenz innerhalb der Schichten abgeschätzt werden kann. Es muß jedoch gleich zu Beginn klargestellt werden, daß Korrelationskoeffizienten direkt nichts über den Grad der „verbalen Ausschöpfung“ der nicht-verbalen intellektuellen Leistungsfähigkeit aussagen. Auch bei einer geringen „verbalen Ausschöpfung“ – etwa in der Weise, daß wie in Bernsteins Untersuchung mit der nicht-verbalen Intelligenz die positive Differenz zur verbalen Intelligenz zunimmt – kann eine hohe Korrelation zwischen den beiden Maßen vorgefunden werden, wenn die relative Position der Individuen auf beiden Skalen gleich bleibt. Da in unserem Falle jedoch die beiden Intelligenzmaße auf dieselben Standardskalen transformiert sind²¹, im Falle einer ähnlichen Sachlage wie in Bernsteins Untersuchung also die Streuung der verbalen Intelligenz in der Unterschicht im Vergleich zu derjenigen der nicht-verbalen Intelligenz gedrückt sein müßte²², spricht empirisch einiges dafür, daß dann auch die Korrelationskoeffizienten gedrückt werden²³. Allgemein aber indizieren in der folgenden Analyse die Korrelationskoeffizienten nur, in welchem Maße die relative Rangposition der Individuen auf den beiden Skalen stabil ist, in welchem Maße sich also die beiden Intelligenzwerte innerhalb der verschiedenen Schichten „entsprechen“.

Tabelle 10: Korrelation zwischen nicht-verbaler und verbaler Intelligenz innerhalb der sozialen Schichten

	Nicht-verbale Intelligenz (einfach)	Nicht-verbale Intelligenz (gewichtet)
US (n = 36)	$p = .095$ $r = .170, \text{ n.s.}$ $r = .223, \text{ n.s.}$ $r = .445, p < .01$ $r = .471, \text{ n.s.}$ $r = .233, \text{ n.s.}$ $r = .432, p < .01$	$p = .055$ $r = .148, \text{ n.s.}$ $r = .264, \text{ n.s.}$ $r = .486, p < .01$ $r = .438, \text{ n.s.}$ $r = .253, p < .05$ $r = .465, p < .01$
UMS (n = 25)		
MMS (n = 42)		
OMS (n = 13)		
US+UMS (n = 61)		
MMS+OMS (n = 55)		
	$p = .099$ $p = .117$	$p = .054$ $p = .099$

Tabelle 11: Korrelationen des Wortschatztests mit der nicht-verbalen Intelligenz innerhalb der sozialen Schichten

		Nicht-verbale Intelligenz (einfach)	Nicht-verbale Intelligenz (gewichtet)
US	(n = 36)	r = .039, n.s.	r = .018, n.s.
UMS	(n = 25)	r = .278, n.s.	r = .220, n.s.
MMS	(n = 42)	r = .259, n.s.	r = .316, p<.05
OMS	(n = 13)	r = .486, n.s.	r = .462, n.s.
US+UMS	(n = 61)	r = .132, n.s.	r = .103, n.s.
MMS+OMS	(n = 55)	r = 306, p<.05	r = .345, p<.01

Die in Tabelle 10 dargestellten Ergebnisse entsprechen unseren Erwartungen.

Die Korrelationen zwischen der verbalen und nicht-verbalen Intelligenz nehmen mit steigender „Sozialschicht“ zu. Es besteht mit einer unwesentlichen Ausnahme eine vollständige Übereinstimmung in der Rangfolge der Korrelationen und der sozialen Schichten. In der Unterschicht ist der Zusammenhang zwischen den beiden Intelligenzmaßen vernachlässigenswert, erst in der Mittelschicht erhält seine Stärke Bedeutung. Mit Hilfe der Transformation auf Fishers Z sind die Unterschiede zwischen den Korrelationskoeffizienten geprüft worden. Sie erreichen, wie aus Tabelle 10 hervorgeht, in keinem Falle das Fünf-Prozent-Niveau der Signifikanz, verfehlen es aber nur knapp beim Vergleich der Unterschicht mit der mittleren Mittelschicht einerseits und der mittleren und oberen Mittelschicht andererseits. Bemerkenswert ist, daß die Korrelationen mit der gewichteten nicht-verbalen Intelligenz durchweg höher liegen.

Um den Nachweis der Unterschiede zwischen den schichteninternen Korrelationen zu erhärten, haben wir als zweites, vom ersten relativ unabhängiges Maß der verbalen Intelligenz die Leistung im schlecht diskriminierenden Wortschatztest herangezogen. Die Korrelationen zwischen dem Wortschatz und der nicht-verbalen Intelligenz gehen aus Tabelle 11 hervor. Insgesamt sind sie geringer als diejenigen zwischen den verbalen und nicht-verbalen Maßen derselben Testbatterie des L-P-S. Jedoch bietet sich auch hier, was die Unterschiede zwischen den Schichten betrifft, im wesentlichen dasselbe Bild. Im Vergleich dazu unterscheiden sich die Korrelationen des Wortschatztests mit dem verbalen Teil des L-P-S, die insgesamt naturgemäß höher liegen, zwischen den Schichten bei weitem nicht so stark (vgl. Tabelle A38 im Anhang 4.5). Mit Hilfe von Partialkorrelationen, in denen jeweils der Zusammenhang eines

Tabelle 12: Partialkorrelationen zwischen nicht-verbaler Intelligenz (gewichtet) und verbaler Intelligenz bei Kontrolle jeweils eines Maßes der verbalen Intelligenz

US	$r_{n.v. \times verb.; W.} = .150, n.s.$	$r_{n.v. \times W.; verb.} = .031$
UMS	$r_{n.v. \times verb.; W.} = .202, n.s.$	$r_{n.v. \times W.; verb.} = .137, n.s.$
MMS	$r_{n.v. \times verb.; W.} = .401, p<.01$	$r_{n.v. \times W.; verb.} = .104, n.s.$
OMS	$r_{n.v. \times verb.; W.} = .474, n.s.$	$r_{n.v. \times W.; verb.} = .459, n.s.$
US+UMS	$r_{n.v. \times verb.; W.} = .232, n.s.$	$r_{n.v. \times W.; verb.} = .021, n.s.$
MMS+OMS	$r_{n.v. \times verb.; W.} = .378, p<.01$	$r_{n.v. \times W.; verb.} = .191, n.s.$

n.v. = nicht-verbaler Teil des L-P-S; verb. = verbaler Teil des L-P-S; W. = Wortschatztest

Tabelle 13: Multiple Korrelationen der beiden Maße der verbalen Intelligenz mit der nicht-verbalen Intelligenz (gewichtet) innerhalb der Schichten

	Koeffizient der multiplen Korrelation	Koeffizient der multiplen Determination	Koeffizient der multiplen Nicht-Determination
US	$R_{1,23} = .151$ n.s.	$R^2_{1,23} = .0228$	$K^2_{1,23} = .9772$
UMS	$R_{1,23} = .295$ n.s.	$R^2_{1,23} = .0873$	$K^2_{1,23} = .9127$
MMS	$R_{1,23} = .495$ $p < .01$	$R^2_{1,23} = .2445$	$K^2_{1,23} = .7555$
OMS	$R_{1,23} = .625$ n.s.	$R^2_{1,23} = .3901$	$K^2_{1,23} = .6099$
Gesamtgruppe	$R_{1,23} = .396$ $p < .01$	$R^2_{1,23} = .1586$	$K^2_{1,23} = .8414$

der beiden Maße der verbalen Intelligenz mit den beiden übrigen Variablen kontrolliert wird, können wir prüfen, inwieweit unabhängig voneinander die Korrelationen der nicht-verbalen Intelligenz mit zwei verschiedenen Maßen der verbalen Intelligenz dieselben Unterschiede zwischen den Schichten zeigen. Tabelle 12 bestätigt, daß die Korrelationen der nicht-verbalen Intelligenz sowohl mit der verbalen Intelligenz nach dem L–P–S als auch mit den Leistungen im Wortschatztest mit zunehmendem sozio-ökonomischen Status ansteigen. Allerdings sind die Partialkorrelationen mit dem Wortschatztest nur schwach. Aus Tabelle 13, in der multiple Korrelationen der verbalen Intelligenz und des Wortschatztests mit der nicht-verbalen Intelligenz dargestellt, also die voneinander unabhängigen „Einflüsse“ der beiden verbalen Maße auf die nicht-verbale Intelligenz praktisch „addiert“ werden, geht hervor, daß der Wortschatztest den einfachen Korrelationen der Tabelle 10 nicht viel hinzufügt. Jedoch zeigen sich jetzt die Unterschiede zwischen den Schichten deutlicher, wenn ein komplexeres Maß der verbalen Intelligenz verwandt wird. In der Unterschicht werden nur 2,3 Prozent der Varianz der nicht-verbalen Intelligenz durch den verbalen Teil des L–P–S und den Wortschatz abgebaut, in der unteren Mittelschicht nur 9 Prozent, in der mittleren Mittelschicht sind es dagegen schon 24,5 Prozent und in der oberen Mittelschicht gar fast 40 Prozent. – Die Ergebnisse lassen also recht klar erkennen, daß in der Unterschicht unserer Gruppe die gemessene nicht-verbale Intelligenz eines Schüler nichts über seine gemessene verbale Intelligenz aussagt, während in der mittleren und oberen Mittelschicht doch eine recht gute Entsprechung zwischen den beiden Maßen besteht. Wie muß man dieses Ergebnis interpretieren und inwieweit belegt es die Hypothese von der mangelnden „verbalen Ausschöpfung“ in der Unterschicht?

Eine Regressionsanalyse²⁴, die selbst nichts zur Klärung beitrug, führte uns zu einem Vergleich der Varianzen der beiden Intelligenzmaße²⁵ zwischen den Schichten. Es zeigte sich, daß – unabhängig von der geringeren Varianz der verbalen gegenüber der nicht-verbalen Intelligenz in der Gesamtgruppe aufgrund der geringeren Anzahl von „items“ – in der Unterschicht die verbale Intelligenz relativ zur nicht-verbalen weniger streute als in der mittleren Mittelschicht. Bei der statistischen Überprüfung der Unterschiede zwischen den Varianzen der beiden Maße *innerhalb* der Schichten ergab sich in der Unterschicht ein mit $p < .025$ signifikanter F-Wert zugunsten einer größeren Varianz der nicht-verbalen Intelligenz. Der entsprechende F-Wert (1.1751, $F_g = 41; 41$) erreicht in der mittleren Mittelschicht auch nicht annähernd das Fünf-Prozent-Niveau der Signifikanz. Von einem anderen Gesichtspunkt aus zeigt sich ähnlich, daß *zwischen* den Schichten die Varianz der verbalen Intelligenz ($F = 3.013$, $p < .01$, $F_g = 41; 35$) stärker differiert als die der nicht-verbalen Intelligenz ($F = 1.7493$, $F_g = 41; 35$, erreicht gerade $p < .05$)²⁶. Eine genauere Betrachtung der Verteilungen läßt jedoch deutlich erkennen, daß die geringe Streuung der verbalen Intelligenz in der Unter-

schicht nicht nur, wie bei Bernsteins Untersuchung und wie von der Hypothese der mangelnden „verbalen Ausschöpfung“ gefordert, auf eine Diskrepanz zwischen den beiden Intelligenzmaßen im oberen Bereich der nicht-verbalen Intelligenz zurückzuführen ist²⁷. Wenn das der Fall gewesen wäre, hätten auch die Mittelwertunterschiede in der verbalen Intelligenz zwischen den Schichten größer sein müssen als bei der nicht-verbalen Intelligenz. Davon kann jedoch keine Rede sein (vgl. die Tabelle A37 im Anhang 4.5)²⁸. Diese Befunde bestätigen also für unsere Untersuchungsgruppe nicht die Hypothese von der mangelnden „verbalen Ausschöpfung“ in der Unterschicht. Allerdings können wir aus den schon genannten Gründen nicht die Möglichkeit ausschließen, daß die Reduktion in der Streuung der verbalen Werte im oberen Bereich der nicht-verbalen Intelligenz tatsächlich eine schlechte „verbale Ausschöpfung“ im Sinne der Hypothese indiziert, während sie im unteren Bereich darauf zurückgeht, daß aufgrund der Selektion zur Realschule hier nur solche Schüler vorkommen, die eine bessere verbale als nicht-verbale Intelligenz aufweisen.

Die geringe Streuung der verbalen Intelligenz in der Unterschicht erklärt jedoch nicht oder nur zu einem Teil die geringere Korrelation zwischen den verbalen und nicht-verbalen Werten innerhalb dieser Schicht. Es müßte nämlich dann die Korrelation zwischen dem Wortschatztest und der verbalen Intelligenz in gleicher Weise zwischen den Schichten differieren, was nicht der Fall ist. Daher können wir nicht ausschließen, daß den Schichtenunterschieden in den Korrelationen ein weiterer Sachverhalt unterliegt.

Wir halten es für möglich, daß die Ergebnisse zu einem Teil durch die Art des verbalen Teils des Intelligenztests selbst bedingt sind. Vielleicht umfaßt dessen Gültigkeitskriterium zu wenig die Formen der Sprachbeherrschung, die im typischen Kommunikationsstil des subkulturellen Milieus der Unterschicht von zentraler Bedeutung sind; vielleicht bezieht sich das Gültigkeitskriterium zu eng auf die für die Mittelschicht typische Art der Sprachbeherrschung²⁹. Von daher sind im Falle der Unterschicht der mangelnde Zusammenhang zwischen verbaler und nicht-verbaler Intelligenz und auch die geringe Streuung der verbalen Werte verständlich, die andeutet, daß der verbale Teil innerhalb der Unterschicht nicht diskriminiert. Das Gültigkeitskriterium des verbalen Teils des L-P-S sowie des Wortschatztests scheint mehr die sprachlichen Mittel des „elaborierten Kodes“ zu umfassen.

Keine dieser Interpretationen befriedigt jedoch ganz, und keine läßt sich eindeutig durch die Daten belegen. Wir nehmen an, daß sämtliche angeführten Gründe – der Effekt der Auslese vor allem nach der verbalen Intelligenz und das Gültigkeitskriterium des Tests auf der sachlichen Ebene sowie die Streuungsunterschiede auf der statistisch-technischen Ebene – an dem Ergebnis der Korrelationsunterschiede zwischen den Schichten beteiligt sind.

Zwischen den Jungen und Mädchen besteht kaum ein Unterschied in der Korrelation der nicht-verbalen mit der verbalen Intelligenz. Bei den Jungen liegt sie etwas höher. Ebenso gleichen sich die Korrelationen der nicht-verbalen Intelligenz mit dem Wortschatz für die Jungen und die Mädchen innerhalb der unteren, mittleren und oberen Mittelschicht. In der Unterschicht erhalten wir jedoch gegenüber einer positiven Korrelation mittlerer Stärke für die Mädchen ($r = .478$) eine negative Korrelation ($r = -.236$) für die Jungen (vgl. die Tabellen A39 und A40 im Anhang 4.5). Dieser merkwürdige Befund wird uns in der linguistischen Analyse noch weiter beschäftigen. – Zwischen den Schulklassen schwanken die Korrelationen der verbalen mit der nicht-verbalen Intelligenz erheblich (vgl. die Tabelle A41 im Anhang 4.5). Wegen der unterschiedlichen Zusammensetzung nach Schicht und Geschlecht lassen sich diese Unterschiede jedoch nicht sinnvoll interpretieren. Allerdings weisen sie auf einen Einfluß der sprachlichen Schulerziehung hin. Für die linguistische Analyse ist es wichtig festzuhalten, daß wir in der Klasse A – ebenso wie dies eben für die Jungen festgestellt wurde – eine negative Korrelation zwischen der nicht-verbalen Intelligenz und dem Wortschatztest erhalten. Da sie etwas höher liegt als bei den Jungen insgesamt, ist nicht auszuschließen, daß es sich bei dem scheinbar geschlechtsspezifischen Ergebnis nur um eine Konsequenz des Unterrichts in der Klasse A handelt, in der die Jungen in der Mehrheit sind.

Tabelle 14: Mittelwerte der korrigierten Differenzen innerhalb der einzelnen Gruppen

US	5.0167	Jungen	4.9145	Klasse A	5.1161
UMS	4.7440	Mädchen	5.2066	Klasse B	5.0067
MMS	5.4214			Klasse C	4.8345
OMS	4.6923			Klasse D	5.3423
US+UMS	4.9049				
MMS+OMS	5.2491				

2.3.3.2 Das Verhältnis zwischen der verbalen und der nicht-verbalen Intelligenz – gemessen an den individuellen Differenzen zwischen beiden Maßen

Obwohl sich in der vorangegangenen Analyse schon andeutete, daß die Hypothese von der mangelnden „verbalen Ausschöpfung“ in unserer Untersuchungsgruppe nicht zutrifft, soll sie im folgenden direkt überprüft werden, indem die Differenz zwischen der verbalen und nicht-verbalen Intelligenz jedes Individuums als Einheit der Analyse dient. Diese Differenz kann als direktes Maß der „verbalen Ausschöpfung“ interpretiert werden. Zu jeder der individuellen Differenzen wurde die Konstante +5.0 addiert, damit für eine Varianzanalyse eine Skala positiver Werte zur Verfügung stand. Für die Interpretation der in Tabelle 14 dargestellten Mittelwerte muß daher beachtet werden, daß Werte über 5.0 höhere verbale als nicht-verbale und Werte unter 5.0 höhere nicht-verbale als verbale Intelligenz bedeuten. Die Ergebnisse entsprechen nicht vollständig unseren Erwartungen.

Zwar ist die „verbale Ausschöpfung“ in der mittleren Mittelschicht besser als in der Unterschicht, aber in der unteren und oberen Mittelschicht ist sie noch schlechter als in der Unterschicht. Diese „Abweichungen“ sinnvoll zu interpretieren, war uns nicht möglich. Der im Gegensatz zu unserer Voraussage stehende Unterschied zwischen Unterschicht und unterer Mittelschicht mag noch als Konsequenz der Auslese angesehen werden, der niedrige Wert der oberen Mittelschicht jedoch entzieht sich dieser Interpretation. Tabelle 15 verdeutlicht getrennt nach den Geschlechtern das Ausmaß der „verbalen Ausschöpfung“ in den einzelnen Schichten. Es sind darin nicht die individuellen Differenzen eingegangen, sondern die Differenzen der Mittelwerte der einzelnen Gruppen. Als Maß der „verbalen Ausschöpfung“ im Vergleich der Schichten dient hier bei Beachtung des Vorzeichens die Differenz zwischen den schichteninternen Differenzen der verbalen und nicht-verbalen Intelligenz. Tabelle 15 muß dazu in folgender Weise gelesen werden: Jede Schicht wird mit jeder anderen verglichen. Ein positives Vorzeichen bedeutet, daß die in der Zeile der Matrix genannte Schichtengruppe um den mit der Zahl bezeichneten „Betrag“ besser „verbal ausgeschöpft“ ist als die in der Spalte genannte Schichtengruppe; ein negatives Vorzeichen vor einer Zahl bedeutet entsprechend, daß die in der Zeile genannte Gruppe um diese Zahl schlechter „ausgeschöpft“ ist als die in der Spalte bezeichnete Gruppe.

Die Aufstellung läßt erkennen, daß die Unterschiede bei den Mädchen und Jungen in verschiedene Richtungen gehen. Bei den Jungen ist die mittlere Mittelschicht am besten „ausgeschöpft“, es folgen die Unterschicht, die obere und die untere Mittelschicht. Dagegen stellt sich die entsprechende Rangfolge bei den Mädchen ganz anders dar: Unterschicht, mittlere Mittelschicht, untere und schließlich obere Mittelschicht. In jedem Fall indessen sind Unterschicht und mittlere Mittelschicht besser „ausgeschöpft“ als untere und obere Mittelschicht. Zu bemerken ist wiederum die hohe „verbale Ausschöpfung“ bei den Mädchen der Unterschicht. Bei den Jungen entsprechen die Verhältnisse eher unseren Erwartungen als bei den Mädchen.

Tabelle 14 zeigt darüber hinaus, daß die Schwankungen zwischen den Schichten größer sind

Tabelle 15: Vergleich zwischen den Schichten hinsichtlich des Grades der „verbalen Ausschöpfung“ mit Hilfe der Differenz der mittleren schichteninternen Differenzen der verbalen und nicht-verbalen Intelligenz

	Jungen				Mädchen			
	US	UMS	MMS	OMS	US	UMS	MMS	OMS
US	–	+0.24	–0.54	+0.03	–	+0.48	+0.05	+0.81
UMS	–	–	–0.78	–0.21	–	–	+0.43	+0.33
MMS	–	–	–	+0.57	–	–	–	+0.76

als zwischen den Geschlechtern oder den Schulklassen. Bei den Mädchen ist der Grad der „Ausschöpfung“ insgesamt höher als bei den Jungen. Die Unterschiede zwischen den Schulklassen sind nicht groß³⁰.

Mit den individuellen Differenzen als Maß der „verbalen Ausschöpfung“ ist eine dreifache Varianzanalyse („Sozialschicht“, „Geschlecht“, „Schulklasse“) mit ungleichen Häufigkeiten durchgeführt worden. Dabei mußten wir, um leere Zellen zu vermeiden, jeweils die beiden unteren und oberen Schichtengruppen zusammenfassen, so daß die Schichteneinteilung stark vergrößert wurde.

Das Ergebnis dieser Varianzanalyse ist negativ. Es zeigt sich überhaupt kein signifikanter Effekt. Der F-Wert für den Einfluß der „Sozialschicht“ liegt unter eins. Lediglich die Wechselwirkung zwischen „Geschlecht“ und „Schulklasse“ läßt einen gewissen Einfluß erkennen. In einer dreifachen Varianzanalyse ohne die Schüler der oberen Mittelschicht erreichte diese Wechselwirkung das Fünf-Prozent-Niveau der Signifikanz ($F = 2.876$, $Fg = 3; 103$), die sich sinnvoll interpretieren läßt. Eine Inspektion der einzelnen Gruppen (vgl. die Tabelle A42 im Anhang 4.5) zeigt nämlich, daß in den Klassen A und D, in denen Jungen und Mädchen recht unterschiedliche Anteile haben, jeweils diejenige Geschlechtsgruppe besser „ausgeschöpft“ ist, die in der Mehrheit ist. Es hat den Anschein, als ob die Lehrer sich in ihrem Unterrichtsstil jeweils auf diese Mehrheit einstellen und die Minderheit vernachlässigen. Die daraus folgende allgemein bessere Lernmotivierung der Mehrheit kann gleichzeitig zu einer sprachlichen Anreicherung und damit zu einer Verbesserung der verbalen Intelligenz führen. Unser subjektiver Eindruck bestätigt außerdem den allerdings schwachen Befund. Während der Klassenlehrer (Englisch und Deutsch) der Klasse A, in der die Jungen – auch die der Unterschicht – besser „ausgeschöpft“ sind als die Mädchen, sich in sehr nüchterner und streng sachorientierter Weise um eine sprachliche Förderung der Schüler bemühte, bevorzugte der Klassenlehrer der Klasse D (Deutsch, Erdkunde) eine lockere, wenig distanzierte und eher infantilisierende Art des Umgangs mit seinen Schülern; es ist vorstellbar, daß er damit eher den Wünschen der Mädchen entsprach. Es handelt sich hier jedoch nur um Vermutungen, da die Unterrichtsorganisation und die Lehrstile nicht gemessen worden sind. Der Befund selbst ist statistisch sehr schwach. Er wurde hier auch nur als interessantes Nebenergebnis und als Hinweis für die Beeinflussbarkeit der verbalen Intelligenz durch unmittelbare Unterrichtserfahrungen diskutiert.

Die Varianzanalyse hat damit klar gezeigt, daß für unsere Untersuchungsgruppe die Hypothese von der mangelnden „verbalen Ausschöpfung“ der nicht-verbalen kognitiven Leistungsfähigkeit in der Unterschicht nicht zutrifft. Daraus kann jedoch nicht gefolgert werden, daß die Hypothese nicht doch ihre allgemeine Gültigkeit hat, denn es handelt sich hier um keine repräsentative Stichprobe, sondern um eine schon nach dem Kriterium der Intelligenz, vor allem der sprachlichen Fähigkeit, ausgelesene Gruppe, so daß möglicherweise die Randbedingungen der Hypothese nicht mehr erfüllt sind. Für die linguistische Analyse wird somit unter einem anderen Gesichtspunkt noch einmal deutlich, wie scharf sich hier gegenüber Bernsteins Untersuchungen die Testbedingungen für die Überprüfung der Generalhypothese darstellen.

Tabelle 16: Varianzanalyse des Grades der „verbalen Ausschöpfung“ in Abhängigkeit der drei Faktoren Schicht, Geschlecht und Schulklasse

Tafel der Konstanten:						
	1. Anpassung	2. Anpassung	3. Anpassung	Letzte Anpassung	Geschätzte Konstante	Gesamt
Schicht						
US+UMS	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	299.2
MMS+OMS	-0.2905	+0.0173	+0.0032	+0.00023	+0.269766	288.7
Geschlecht						
Jungen	+0.1956	+0.0062	+0.0013	+0.000034	-0.20313	270.3
Mädchen	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	317.6
Klasse						
A	+0.2262	-0.0193	-0.0043	-0.000891	-0.201709	158.6
B	+0.3356	-0.1100	+0.0037	+0.000460	-0.229760	150.2
C	+0.5078	-0.0704	+0.0010	+0.000208	-0.438608	140.2
D	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000	138.9
Gemeinsame Konstante					+5.259486	587.9
Streuung						
	Freiheitsgrad	Summe der Quadrate	Durchschnitts- quadrat	F		
Schicht/Geschlecht/Klasse	5	7.4954	1.4991	<1		
Wechselwirkung S x G, S x K, G x K, S x G x K	10	15.0782	1.5078	<1		
Zwischen den Gruppen	10	22.5736	-			
Innerhalb der Gruppen	100	190.8184	1.9082			
Insgesamt	115	213.3920	-			

Wenn die linguistischen Variablen die Unterschicht signifikant von der Mittelschicht diskriminieren sollten, dann erhielte ein solcher Befund auf diesem Hintergrund eine erhöhte Aussagekraft, und wir könnten recht sicher sein, daß sich bei einer repräsentativen Stichprobe stärkere Unterschiede zeigen würden. Gleichzeitig würde damit belegt, daß verbale Intelligenztests weniger geeignet sind, das schichtenspezifische Sprachverhalten zu erfassen, als linguistisch orientierte Analysen nach formalen Kriterien.

Tabelle 16a: Ergänzende Teilanalysen

Streuung	Freiheitsgrad	Summe der Quadrate	Durchschnitts- quadrat	F
a) Isolierung des Faktors Schicht				
Schicht	1	1.7786	1.7786	<1
Geschlecht/Klasse	4	5.7167	1.4292	<1
Wechselwirkung Geschlecht x Klasse	3	12.6976	4.2325	2.2181 (für $p < .05$ $F \geq 2.680$)
Übrige Wechselwirkungen	7	2.3806	0.3401	<1
b) Isolierung des Faktors Geschlecht				
Geschlecht	1	1.0695	1.0695	<1
Schicht/Klasse	4	6.4259	1.6065	<1
Wechselwirkung Schicht x Klasse	3	1.7637	0.5879	<1
Übrige Wechselwirkungen	7	13.3145	1.9021	<1
c) Isolierung des Faktors Klasse				
Klasse	3	2.6105	0.8702	<1
Schicht/Geschlecht	2	4.8849	2.4424	1.280, n.s.
Wechselwirkung Schicht x Geschlecht	1	1.2630	1.2630	<1
Übrige Wechselwirkungen	9	13.8152	1.5350	<1
Zwischen den Gruppen	15	22.5736	–	
Innerhalb der Gruppen	100	190.8184	1.9082	
Insgesamt	115	213.3920	–	

- 1 Bernstein, B.: „Language and Social Class“.
- 2 In der Analyse sind häufig zwei Maße für die nicht-verbale Intelligenz verwandt worden: ein einfaches und gewichtetes. Im einfachen Maß sind alle vier Subtests gleich gewichtet worden, während in das gewichtete Maß der Subtest für „Raumvorstellungen“ („Gedankliches Bewegen von Symbolen“, „räumliches Vorstellen und Formen mit Symbolvergleich“, „Raumvorstellung“, „Erkennen des Wesentlichen trotz ablenkender Einzelheiten“) mit den Testreihen 7 bis 10, der am geringsten mit dem Lehrerurteil korreliert ($r = .16$), mit doppeltem Gewicht eingegangen ist, weil er aus doppelt so vielen „items“ besteht wie die übrigen Subtests.
- 3 In der Intelligenzanalyse besteht die Gesamtgruppe nicht aus 109, sondern aus 116 Schülern. Bei sieben Schülern, von denen keine Fragebogendaten vorlagen, war die Schichtenzuordnung aufgrund der Angaben im Klassenbuch und einer Befragung der Klassenlehrer möglich.
- 4 Zum Vergleich sei angeführt, daß in England allgemein ein IQ von 115 als Mindestvoraussetzung für den Zugang zur „grammar school“ angesehen wird.
- 5 Es wurde schon erwähnt, daß die Verteilung dieser Testleistungen erheblich von der Normalverteilung abweicht, weil der Test für die Kinder zu leicht war.
- 6 In den Testnormen wird nur der Median von 42 Punktwerten für diese Population berichtet. Da es sich jedoch bei der Eichstichprobe um eine Normalverteilung gehandelt haben wird, können wir den Median als Schätzung des arithmetischen Mittels benutzen.
- 7 Für die durchschnittliche Interkorrelation zwischen den Subtests des L-P-S berichtet Horn in der Testanweisung einen Wert von $r = .41$.
- 8 Insofern ist der L-P-S für die Erfassung der verbalen Intelligenz im üblichen Sinne nicht sehr geeignet. Er enthält keine Aufgaben zur Messung der sprachlichen Abstraktionsleistung, des verbalen Schließens und der Sicherheit im Gebrauch von Begriffen auf verschiedenen Stufen der Verallgemeinerung.
- 9 Leider liegen die Schulnoten der Schüler der Untersuchungsgruppe nicht vor, so daß es nicht möglich ist, die Voraussagekraft der verschiedenen Intelligenzmaße bezüglich der Schulleistung zu prüfen. Andere Untersuchungen berechtigen jedoch zu dem Schluß, daß aufgrund der verbalen Intelligenz eine bessere Voraussage der Schulleistung möglich ist als aufgrund der nicht-verbalen.
- 10 Diese Erwartung stützt sich auf die vielen Untersuchungen über die Veränderung des IQ aufgrund von Umweltveränderungen. Immer wieder ist dabei festgestellt worden, daß die Veränderungen in der verbalen Intelligenz deutlicher ausgeprägt sind.
- 11 Der signifikante F-Wert geht vor allem auf die niedrige verbale Intelligenz in der Klasse C zurück. Das entspricht unseren Erwartungen. In dieser Klasse wurde Deutsch schon seit einem Jahr aushilfsweise von einem Physiklehrer unterrichtet.
- 12 Für diese Analyse sind die 42 Schüler der mittleren Mittelschicht und die 13 Schüler der oberen Mittelschicht zu einer Gruppe zusammengefaßt worden.
- 13 Wir haben uns bei dem Verfahren der Anpassung an die ungleichen Zelhäufigkeiten an die Beschreibung der Methode von Linder gehalten. Vgl. Linder, A.: Statistische Methoden ...
- 14 Diese Einzelvergleiche sind nach dem von Hays dargestellten Verfahren von Scheffé für Post-hoc-Vergleiche von Mittelwerten in den einzelnen Zellen durchgeführt worden. Vgl. Hays, W. L.: Statistics for Psychologists, S. 484 ff.
- 15 Damit eine gewisse Vergleichbarkeit mit den positiven Korrelationen in repräsentativen Stichproben gewährleistet ist, sind punkt-biseriale Korrelationen zwischen der Intelligenz und der Sozialschicht (differenziert erstens nach Unterschicht und unterer Mittelschicht einerseits, mittlerer und oberer Mittelschicht andererseits und zweitens – was realistischer ist – nur nach Unterschicht und mittlerer Mittelschicht ermittelt) gerechnet worden. Sie betragen $r_{p \text{ bis}} = .223$ ($t = 2.442$, $F_g = 114$, $p < .05$) beziehungsweise $r_{p \text{ bis}} = .293$ ($t = 2.67$, $F_g = 76$, $p < .01$).
- 16 Bernstein, B.: „Language and Social Class“.
- 17 Vgl. auch die übrigen in dieser Hinsicht relevanten Untersuchungen, die im Kapitel 1.3 zitiert wurden.
- 18 Vgl. Hunt, J. Mc. V.: Intelligence and Experience; Guilford, J. P.: The Nature of Human Intelligence.
- 19 Es muß hier außerdem das Problem der Gültigkeitskriterien beachtet werden. Bei verbalen Intelligenztests scheint es geradezu unvermeidlich zu sein, daß darin die spezifischen Sprachstile einer Subkultur oder einer gesellschaftlichen Schicht in das Gültigkeitskriterium eingehen. Jedenfalls ist es bei verbalen Tests gleichsam von der „Natur der Sache“ her schwieriger als bei nicht-verbalen Tests, die Schichtenneutralität des Gültigkeitskriteriums zu sichern.

- 20 Diese Auffassung deckt sich zu einem Teil mit der Entwicklungstheorie von Piaget. Vgl. Piaget, J.: *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Ähnliche Auffassungen des Inhalts, daß die Sprachbeherrschung eine bestimmte allgemein-kognitive Operationsfähigkeit voraussetzt, finden sich in evolutionistischer Perspektive von der Ethologie her bei Hebb, D. O. und Thompson, W. R.: „The Social Significance of Animal Studies“, und neuerdings in Lenneberg, E. H.: *Biological Foundations of Language*.
- 21 Bernstein benutzte in seiner Untersuchung Rohwerte. Ein Streuungsvergleich kann daher bei ihm nicht mehr sinnvoll durchgeführt werden.
- 22 Die Hypothese von der mangelnden „verbalen Ausschöpfung“ in der Unterschicht schließt natürlich auch Fälle ein, in denen auf allen Niveaus der nicht-verbalen Intelligenz die verbale Intelligenz in gleicher Weise relativ schlechter ist. Dann würde die Streuung der beiden Maße nicht differieren. In Bernsteins Untersuchung, von der wir hier ausgehen, war das jedoch nicht der Fall.
- 23 Unter logischem Gesichtspunkt muß die Korrelation sich nicht verringern, wenn die Streuung einer Variablen sich verringert. Empirisch steigt jedoch mit der Verringerung der Streuung die Wahrscheinlichkeit von Veränderungen in der relativen Rangposition der Individuen. Eine geringe Streuung einer Variablen indiziert, daß dieses Merkmal die Individuen einer Gruppe nur wenig differenziert.
- 24 Eine Regressionsanalyse wurde im Anschluß an Bernstein durchgeführt. Es zeigte sich jedoch bald, daß diese Analyse auch bei Bernstein überhaupt nichts aussagt, weil sie lediglich Unterschiede in der Streuung zwischen den verbalen und nicht-verbalen Maßen widerspiegelt. Diese Unterschiede sind in der Unterschicht größer, weil hier die Streuung der verbalen Intelligenz durch die mangelnde „verbale Ausschöpfung“ – vor allem in den oberen Bereichen der nicht-verbalen Intelligenz – gedrückt ist. Bernsteins Ergebnis läßt sich als Beleg für die Hypothese von der mangelnden „verbalen Ausschöpfung“ daher viel besser dahingehend verallgemeinern, daß im Vergleich der Mittelschicht und der Unterschicht zwei Bedingungen gleichzeitig erfüllt sind: 1. Die Mittelwertdifferenz zwischen den Schichten ist bei der verbalen Intelligenz größer als bei der nicht-verbalen Intelligenz; 2. Im Vergleich zur Varianz der nicht-verbalen Intelligenz ist in der Unterschicht die Varianz der verbalen Intelligenz geringer als in der Mittelschicht. Bernsteins Hypothese, insofern sie eine Verallgemeinerung seiner Ergebnisse darstellen und mit seiner Theorie übereinstimmen soll, besteht eigentlich aus zwei Teilen: 1. Die verbalen Schichtenunterschiede sind größer als die nicht-verbalen; 2. Das ist um so mehr der Fall, je höher das Niveau der nicht-verbalen Intelligenz ist.
- 25 Die Leistungen im Wortschatztest sind dabei nicht berücksichtigt worden.
- 26 Damit ist allerdings der Unterschied zwischen den Differenzen der Varianzen innerhalb der Schicht nicht auf statistische Signifikanz direkt geprüft worden; er ist nur illustriert worden.
- 27 16 von 22 positiven Differenzen zwischen der nicht-verbalen und verbalen Intelligenz liegen oberhalb des Mittelwertes der nicht-verbalen Intelligenz und 10 von 14 negativen Differenzen liegen unterhalb dieses Mittelwertes.
- 28 Eine graphische Darstellung der Verteilungen innerhalb der Schichten findet sich in den Figuren A55 bis A58 im Anhang 4.5.
- 29 Vgl. zu der Schwierigkeit und Problematik der Intelligenzmessung in der Unterschicht den Aufsatz von Fishman, J. A. u. a.: „Guidelines for Testing Minority Group Children“.
- 30 Die „verbale Ausschöpfung“ ist in der Klasse C am schlechtesten, in der seit einem Jahr der Deutschunterricht aushilfsweise durch einen Physiklehrer gegeben wurde.

2.4 Der sprachliche Ausdruck bei Schülern verschiedener sozialer Herkunft: Ergebnisse der linguistischen Analyse

2.4.1 Zur Methode der linguistischen Analyse

Für die linguistische Analyse sind insgesamt 89 Indikatoren des sprachlichen Ausdrucks formuliert worden. Sie werden im folgenden einzeln auf schichtenspezifische Differenzen hin geprüft. Für die Mehrzahl dieser Indikatoren sind gerichtete Einzelhypothesen angegeben worden, die sich direkt auf die Generalhypothese (Kapitel 2.1) beziehen. Angesichts der Kompliziertheit dieser Analyse und des dafür erforderlichen Aufwands können in dieser Arbeit nur die Ergebnisse für die Schulklasse A vorgelegt werden. Das Sprachmaterial der übrigen Schulklassen konnte noch nicht vollständig quantitativ aufbereitet werden. Wir müssen daher auf eine entscheidende Kontrollmöglichkeit verzichten, die der Untersuchungsansatz bietet: Die Ergebnisse würden erheblich an Aussagekraft gewinnen, wenn sich ihre Konsistenz von Schulklasse zu Schulklasse nachweisen ließe.

Es spricht jedoch nichts dafür, daß in der Klasse A besondere Verhältnisse bestehen, die sich zugunsten unserer Hypothese auswirken könnten und die entscheidende Abweichungen von den übrigen Klassen bedeuten würden. Es ist im Gegenteil bereits erwähnt worden, daß diese Klasse die einzige ist, in der auch die Jungen der Unterschicht eine bessere verbale als nicht-verbale Intelligenz aufweisen, und daß sich hier der Klassenlehrer besonders um die sprachliche Förderung der Schüler bemüht. Bei der Analyse der Sozialdaten zeigten sich keine entscheidenden Abweichungen von der Gesamtgruppe. Die Hypothesenüberprüfung wird allerdings in dieser Klasse durch den Umstand begünstigt, daß nur drei Schüler der unteren Mittelschicht angehören und somit eine deutliche Grenze zwischen Unterschicht und Mittelschicht gezogen werden kann.

2.4.1.1 Zur Methodik der statistischen Überprüfung

In den statistischen Analysen der linguistischen Indikatoren wurden mit wenigen Ausnahmen nur non-parametrische Prüfverfahren verwendet. Die Überprüfung der Einzelhypothesen über die schichtenspezifischen Unterschiede wurde mit dem Wilcoxon-Test für Paarvergleiche¹

Tabelle 17: Mittelwerte der Gesamtleistung, der verbalen und der nicht-verbalen (gewichteten) Intelligenz nach dem L-P-S für die Jungen der Mittelschicht und Unterschicht und die Mädchen der Mittelschicht

	GSL	verbal	nicht-verbal
MS (Mädchen) n = 12	7.13 + .13	5.96 -.33	6.38 + .38
US (Jungen) n = 7	7.0 +1.52	6.29 +.96	6.0 +1.02
MS (Jungen) n = 12	5.48	5.33	4.98

Anmerkungen zu Tabelle 18

- a Die Zahlen in den Klammern bezeichnen den dem C-Wert der Gesamtleistung entsprechenden IQ.
- b Kursiv gesetzte Kennziffern bezeichnen Mädchen.
- c Das Individuum wurde bei zwei der drei Intelligenzkontrollen demselben Kind der Unterschicht zugeordnet. Dies trifft für 8 der 23 Mittelschichtkinder zu.
- d Diese Schüler gehören der unteren Mittelschicht an. Es handelt sich um nur 3 der 23 Kinder der Mittelschicht.

Tabelle 18: Übersicht über die Paarbildungen in der linguistischen Analyse

Paar-Nr.	Unterschicht Vp.-Nr.	Intelligenzniveau ^a	Mittelschicht Vp.-Nr. ^b	Intelligenzniveau
Vergleich a) Kontrolle der Gesamtleistung im L-P-S				
I	3A	7.8 (121)	30A ^c 32A 34A ^d	7.4 (118) 7.4 (118) 7.8 (121)
II	4A	5.6 (104.5)	6A 12A 15A 35A	5.4 (103) 5.4 (103) 5.4 (103) 6.0 (107.7)
III	9A	5.8 (106)	7A ^c 25A ^{cd} 27A	5.4 (103) 5.8 (106) 6.0 (107.5)
IV	16A	6.8 (113.5)	28A ^c 29A	6.8 (113.5) 7.0 (115)
V	19A	6.6 (112)	13A 26A ^c	6.4 (110.5) 6.4 (110.5)
VI	20A	8.2 (124)	23A ^d	8.2 (124)
VII	21A	8.2 (124)	14A ^c	9.4 (133)
Vergleich b) Kontrolle der verbalen Intelligenz im L-P-S				
I	3A	5.0	6A 7A	5.0 5.0
II	4A	7.5	22A	7.0
III	9A	5.0	8A 10A 13A	5.0 5.0 5.0
IV	16A	5.5	1A 27A 28A ^c	5.5 5.5 5.5
V	19A	5.5	2A ^c 30A 34A ^d	5.5 5.5 5.5
VI	20A	7.5	32A ^c	7.5
VII	21A	8.0	14A ^c	8.5
Vergleich c) Kontrolle der nicht-verbalen Intelligenz (einfach) im L-P-S				
I	3A	7.0	14A 23A ^d 30A ^c	7.25 7.25 6.75
II	4A	4.25	1A 5A 8A	4.5 4.5 4.0
III	9A	5.25	7A ^c 25A ^{cd}	5.25 5.0
IV	16A	6.0	6A 13A 35A	6.0 5.75 5.75
V	19A	6.0	2A ^c 26A ^c 29A	5.75 5.75 6.0
VI	20A	6.25	28A 32A 33A	6.25 6.25 6.25
VII	21A	6.5	27A	6.5

durchgeführt. Dabei wird die Untersuchungsgruppe nach der unabhängigen Variablen in zwei Kategorien aufgeteilt, in unserer Untersuchung also in „Unterschicht“ und „Mittelschicht“². Jedem Individuum der einen Gruppe wird ein nach der Kontrollvariablen vergleichbarer Partner aus der anderen Gruppe zugeordnet. Da nur sieben Schüler aus der Unterschicht zur Klasse A gehören, konnten nur sieben Paare gebildet werden³. Den sieben Schülern der Unterschicht stehen 24 Schüler der Mittelschicht gegenüber⁴. Es wäre nur ein Bruchteil der Informationen über die Mittelschichtkinder ausgenutzt worden, wenn immer nur eines von ihnen als Partner einem der sieben Unterschichtkinder zugeordnet worden wäre. Deshalb haben wir das übliche Prüfverfahren von Wilcoxon etwas modifiziert. Fast für jedes Unterschichtkind gab es mehrere in der Intelligenz vergleichbare Mittelschichtkinder. Statt je einen Partner nach einem Zufallsverfahren auszuwählen, haben wir die linguistischen Werte aller mit einem Unterschichtkind vergleichbaren Schüler der Mittelschicht gemittelt und dann diesen Mittelwert im eigentlichen Test als Maßzahl *eines* Partners behandelt⁵. Wir sind der Meinung, daß in dieser Modifikation kein Fehler zu sehen ist, sondern daß sie vielmehr den Vorteil bietet, alle Informationen nutzbar zu machen und mit dem Mittelwert Maßzahlen zu liefern, die zuverlässiger sind als die eines nach einem zusätzlichen Kriterium oder nach Zufall ausgewählten Partners.

Als Kontrollvariablen dienten die Gesamtleistung im L-P-S, die verbale und die nicht-verbale Intelligenz nach dem L-P-S. Für jede dieser drei Kontrollvariablen wurden getrennt jeweils sieben Paare gebildet, so daß jeder linguistische Indikator dreimal auf Schichtenunterschiede geprüft wird. Da es sich bei jedem Vergleich um dieselben Schüler der Unterschicht handelt, sind die drei jeweils für sich vorgenommenen Überprüfungen nicht als unabhängige Tests anzusehen. Jedoch sind nur acht der 23 Mittelschichtkinder⁶ bei zwei Intelligenzkontrollen demselben Unterschichtkind zugeordnet worden, und in keinem Fall bleibt für ein Unterschichtkind bei allen drei Prüfungsgängen ein Partner aus der Mittelschicht gleich. Da sich die Mittelschichtpartner also nur wenig überlappen, ist eine gewisse Unabhängigkeit der drei auf verschiedenen Intelligenzkontrollen beruhenden Vergleiche doch gegeben, und die Ergebnisse gewinnen an Aussagekraft, wenn sie in allen drei Fällen eine Konsistenz in der Stärke und Richtung zeigen. Auf der anderen Seite ist es bei einem abweichenden Ergebnis in einem der drei Vergleiche nicht ausgeschlossen, daß hier ein systematischer Tatbestand vorliegt, der darauf hindeutet, daß die Schichtenunterschiede durch die Kontrolle der spezifischen Intelligenz abgebaut werden.

Bei der Paarbildung galten mit wenigen Ausnahmen als vergleichbar intelligent alle die Schüler aus der Unterschicht und Mittelschicht, die sich nicht um mehr als 0.2 (Gesamtleistung), 0.25 (nicht-verbale Intelligenz) oder 0.5 (verbale Intelligenz) C-Werte unterschieden. Da nach diesem Kriterium immer noch einige der Mittelschichtkinder mehr als einem Schüler der Unterschicht hätten zugeordnet werden können, richteten wir uns danach, Mädchen und Jungen der Mittelschicht möglichst gleichmäßig auf die Partner der Unterschicht zu verteilen und gleiche Zuordnungen bei den drei Intelligenzkontrollen zu vermeiden. Wenn innerhalb dieser Grenzen immer noch keine eindeutige Zuordnung möglich war, wurde eine Zufallsauswahl getroffen. – Der Grad der Vergleichbarkeit der beiden Schichten hinsichtlich der Intelligenz ist recht hoch, jedoch ließen sich in Einzelfällen größere Abweichungen nicht vermeiden. Insgesamt ist mit der Intelligenzkontrolle aber ein gegen die Hypothese arbeitender, also konservativer Fehler verbunden. Bei allen Intelligenzkontrollen liegt die durchschnittliche Intelligenz der Mittelschicht um weniges unter derjenigen der Unterschicht.

Ein Mangel in der Überprüfung der Generalhypothese muß gleich zu Beginn klargestellt werden. Da die Gruppe der Unterschichtschüler in der analysierten Schulklasse nur aus Jungen besteht, können Geschlecht und Intelligenz nicht gleichzeitig kontrolliert werden. Ein Vergleich nur der Jungen beider Schichten ist bei Kontrolle der Intelligenz nicht möglich, da die Intelligenzunterschiede zwischen beiden Gruppen so groß sind, daß in dieser Hinsicht nicht für jeden Schüler der Unterschicht ein vergleichbarer männlicher Partner aus der Mittelschicht gefunden werden kann. Aus denselben Gründen war es bei Kontrolle der Intelligenz nicht möglich, innerhalb der Mittelschicht Unterschiede zwischen den Jungen und Mädchen

Tabelle 19: Hintergrundsdaten der einzelnen Kinder, die zur Unterschichtgruppe gehören

Vp.-Nr.	Vater jetziger Beruf	früherer Beruf	Bildungs- abschluß	Mutter Beruf ^a	Bildungs- abschluß	Großväter väterlicherseits	mütterlicherseits	Familien- Nettoeinkommen	Kinderzahl in der Familie	Lektüre der Eltern
3A	Lagerarbeiter (angelernt), mit der Über- wachung von Kleinfahrzeugen betraut	Maurer und Postfacharbeiter	Volksschule ohne Lehre	nie berufstätig gewesen	Volksschule ohne Lehre	Maurer	Landwirt	500.- bis 1000.- DM	1	lesen relativ wenig
4A	Facharbeiter (Autobahn- wärter)	Straßenbahn- schaffner	Volksschule ohne Lehre	Straßenbahn- schaffnerin (angelernte Arbeiterin) früher: Zugefrau	Volksschule ohne Lehre	Einzelhändler	Werkmeister	500.- bis 1000.- DM	4	lesen viel und interessiert
9A	Lackierer in Maschinenfabrik (angelernter Arbeiter)	Wagen- und Hufschmied	Volksschule ohne Lehre	Wäsche- schneiderin (Facharbeiterin)	Mittelschule ohne Abschluß	Weingärtner	Angestellter bei den Stadtwerken	500.- bis 1000.- DM	2	lesen relativ viel
16A	Kraftfahrer (angelernt – Ausliefern von Waren)	Bäcker	Volksschule mit Lehre	Kontoristin (mittl. Angestellte)	Handelsschule und Mittelschule ohne Abschluß	Kaufm. Angestellter	selbst. Hand- werksmeister	500.- bis 1000.- DM	2	lesen viel
19A	Motorenschlosser in Motorenwerk (Facharbeiter)	Schmied	Volksschule mit Lehre	einfache Ange- stellte in chem. Reinigung früher: Schuhverkäuferin	Volksschule ohne Lehre	unbekannt	Maurer	500.- bis 1000.- DM	1	lesen viel und relativ qualifiziert
20A	hochqualifizierter Facharbeiter (Bühnenarbeiter)	Schreiner und Klavierbauer	Volksschule mit Lehre	Servierer (angelernt)	Volksschule ohne Lehre	Brunnenbauer Sprengmeister	Zeitungs- verkäufer	500.- bis 1000.- DM	2 (beide Realschule)	lesen viel und qualifiziert
21A	Kraftfahrer (Personenverkehr)	Huf- und Beschlagschmied	Volksschule mit Lehre	Verkäuferin (angelernt) früher: Lagerverwalterin	Volksschule ohne Lehre	selbst. Schlosser- meister	Gruben- aufseher	500.- bis 1000.- DM	1	lesen sehr viel und qualifiziert

a Jetzige Berufstätigkeit der Mutter

zu prüfen; die Mädchen sind intelligenter als die Jungen. Die Tabelle 17 mit den Intelligenzmittelwerten in den drei Gruppen veranschaulicht diesen Sachverhalt. In der Analyse konnten wir auf die Kontrolle der Intelligenz weniger verzichten als auf die Kontrolle des Geschlechts, weil erstere einen Bestandteil der Generalhypothese bildet. Es besteht also theoretisch die Möglichkeit, daß Geschlechtsunterschiede an den Schichtenunterschieden beteiligt sind⁷. (Nachträglich ist versucht worden, den Einfluß des Geschlechts abzuschätzen; die Analyse dazu findet sich im Anhang 4.7.)

Vor der statistischen Analyse mit Hilfe des Wilcoxon-Tests wurden alle diejenigen linguistischen Variablen eliminiert, bei denen die sieben Unterschichtkinder sich im Verhältnis von drei zu vier um den Median verteilen. Eine solche Verteilung deutet darauf hin, daß keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit vom sozio-ökonomischen Status vorliegen. Für die übrigen Variablen und auch für diejenigen, die nach dem Median-Test zwar nicht diskriminieren, aber theoretisch bedeutsam sind, werden die genauen Zufallswahrscheinlichkeiten der Werte unter der Nullhypothese im Wilcoxon-Test dargestellt. Tabelle 18 bietet einen Überblick über die Paarbildungen bei den drei verschiedenen Intelligenzkontrollen.

Um einen konkreten Eindruck vom sozialen Hintergrund der Schüler der Unterschicht zu vermitteln, haben wir in Tabelle 19 detailliert für jedes Kind die relevanten Sozialdaten zusammengestellt. Die Übersicht zeigt, daß die Unterschichtkinder keineswegs aus dem typischen Industrieproletariat der angelernten Fabrikarbeiter kommen, auch wenn die Väter jetzt vornehmlich einem Beruf als angelernte Arbeiter nachgehen. Diesen Sachverhalt macht vor allem ein Blick auf die Berufe der Großväter deutlich: Die Eltern der Kinder entstammen fast ausnahmslos den gehobenen manuellen Berufen des traditionellen Handwerks. Damit hängt zusammen, daß die Väter selbst in vier Fällen zunächst eine Lehre in einem traditionellen Handwerksberuf abgeschlossen haben, in sechs Fällen früher im traditionellen Handwerk tätig waren, dann aber den Beruf wechseln mußten. Alle Väter der Unterschichtkinder haben den Beruf gewechselt. Zu der typischen Subkultur der Industriearbeiter, auf die Bernstein seine Hypothese in erster Linie gemünzt hat, gehört unsere Unterschichtgruppe also nicht. Dennoch leben die Kinder heute im Milieu des gehobenen manuellen Arbeiters, und wenn Bernsteins Theorie zutreffen sollte, müßten wir bei ihnen immer noch ein Vorherrschen des „restringierten Kodes“ erwarten. Dieser Sachverhalt wäre dann nicht so sehr als Resultat der konsistenten Zugehörigkeit zu einer komplexen proletarischen Subkultur zu betrachten, sondern eher als Folge des relativ geringen Bildungsgrades der Eltern und der für den Arbeitsplatz der Eltern typischen Kommunikationsstile, die das Sprachmodell in der Familie unmittelbar bestimmen.

Von den Vätern der 23 der Mittelschicht zugerechneten Kinder, die in die Sprachanalyse eingehen, sind vier leitende Angestellte (Prokuristen, Abteilungsleiter, Bankdirektor), 15 gehobene Angestellte und Beamte (Finanzbeamte, Techniker, Ingenieure, Oberinspektoren, Sachbearbeiter, Bankkaufmann, Amtsleiter, Finanz- und Verwaltungsbeamte) und drei mittlere Angestellte (Expediten, kaufmännische Angestellte). Nur einer ist einfacher Angestellter (Karteisachbearbeiter).

2.4.1.2 Zur Konstruktion und theoretischen Begründung der Variablen

2.4.1.2.1 Zur Konstruktion eines linguistischen Auswertungsschemas

Die linguistische Analyse soll vor allem quantitativ analysierbare Daten erbringen, die dem Kriterium intersubjektiver Nachprüfbarkeit genügen. Es wurde zunächst versucht, ein in der Forschungsgruppe um Bernstein erarbeitetes linguistisches Auswertungsmodell zu übernehmen, wie es von E. C. Davies⁸ dargelegt worden ist; es baut auf den Arbeiten des englischen Linguisten Halliday auf. Bei näherer Betrachtung erschien jedoch die Brauchbarkeit dieses

„Scale and Category“-Modells, das sich von der Chomskyschen Transformationsgrammatik⁹ und dem Harris'schen Strukturalismus¹⁰ unterscheidet, immer zweifelhafter.

Das Modell hat vom Ansatz her den großen Vorteil, rein formal einen Rahmen für die Beschreibung der Regelmäßigkeit von Wortsequenzen zu liefern, ohne dabei eine Grenze zwischen grammatisch richtigen und grammatisch falschen Konstruktionen zu ziehen. Es zielt auf der lexikalischen und auf der syntaktischen Ebene auf eine formale Analyse der Alternativen ab, die an beliebigen Punkten einer Satzsequenz aus formalen Gründen eröffnet und durch bestimmte Konstruktionen wiederum eingeschränkt werden. Es kann also prinzipiell jede Satzsequenz, von jedem beliebigen Punkt der Sequenz ausgehend, als ein stochastisches Modell abbilden. Damit ist zumindest vom theoretischen Anspruch her ein solches Auswertungsmodell für die Analyse der Komplexität und des Individuierungsgrades im Sprachgebrauch hervorragend geeignet. Jedoch ist es in der uns vorliegenden Formulierung an vielen Stellen noch nicht präzisiert. Das kann hier nicht im einzelnen dargelegt werden. Die logische Konsistenz dieses Modells erscheint jedenfalls nicht hinreichend gesichert. Darüber hinaus ist es derartig kompliziert in seiner Struktur, daß eine Beherrschung aller daraus ableitbaren Klassifikationen für die Auswertung nahezu unerreichbar scheint, zumindest aber eine zu lange Zeit der Einübung erforderlich gemacht hätte. Weiterhin hätte das Modell, das für die Analyse des Englischen konstruiert ist, erst einmal auf die Eigenart der deutschen Sprache übertragen werden müssen, wobei nicht sicher war, ob das überhaupt gelingen würde. Aus dem Bernsteinschen Material wurde außerdem zu wenig deutlich, welche Kategorien bei der Auszählung letztlich verwandt worden waren und für welche Konzepte sie Operationalisierungen darstellen sollten.

Noch weniger geeignet für die praktischen Zwecke der Auswertung erschien uns ein aus der Chomskyschen Transformationsgrammatik ableitbares Instrumentarium, wenn es auch vom theoretisch-linguistischen Standpunkt aus die größten Vorzüge haben muß. Hier, wie bei allen anderen von uns inspizierten neueren Modellen der theoretisch-deskriptiven Linguistik, muß berücksichtigt werden, daß die Entwicklung solcher Modelle erst am Anfang steht und ihre Anwendungsmöglichkeiten begrenzt sind¹¹. Das Ziel der auf diesem Gebiet tätigen Theoretiker besteht auch nicht darin, pragmatisch ein vorliegendes empirisches Sprachmaterial möglichst vollständig zu beschreiben, sondern eine hypothetisch-deduktive Theorie über die Regelmäßigkeit einer Kultursprache zu entwickeln. Zu diesem Zweck genügt es zunächst, wenn das Modell eine begrenzte Anzahl eigens konstruierter Sätze adäquat analysiert. Der linguistische Theoretiker steht nicht vor dem Problem, eine gegebene Menge von Sätzen analysieren zu müssen, er kann sich die Sätze herausuchen, die sich auf der Stufe des entwickelten Modells eindeutig interpretieren lassen. Demgegenüber mußten wir ein Instrument finden, mit dem sich jeder Satz unseres Materials eindeutig beschreiben ließ. Ähnliche Gründe sprachen gegen eine Übernahme des Yngve-Modells zur Beschreibung der Tiefenstruktur syntaktischer Konstruktionen¹².

Gemäß unserer Fragestellung kam es uns primär darauf an, Unterschiede in den Regeln sprachlicher Konstruktion festzustellen, also Muster der Selektion aus den Möglichkeiten, die das Regelsystem einer Schriftsprache bietet – nicht hingegen darauf, die formale Struktur dieser Regeln selbst zu analysieren. (Diese Unterscheidung ähnelt derjenigen zwischen „grammatical performance“ und „grammatical competence“ bei Chomsky.) Die Dimensionen der Variation in der verbalen Planung sollten zunächst exploriert werden. Wir gehen davon aus, daß die relevanten Faktoren schichtenspezifisch unterschiedlichen Sprachverhaltens erst einmal festgestellt werden müssen, um einer Analyse mit einem theoretisch fundierten linguistischen Modell zugeführt werden zu können. Unser Vorgehen ist vom Standpunkt der linguistischen Theorie her also empiristisch-induktiv, nicht analytisch-deduktiv zu nennen. Das heißt jedoch keineswegs, daß wir auch unter dem Aspekt der Datenanalyse und der Hypothesenüberprüfung in einer Art Ex-post-facto-Strategie lediglich nach schichtenspezifischen Unterschieden „fahnden“, ohne daß die Untersuchung von theoretisch explizierten Gesichtspunkten geleitet wäre. Es ist im Gegenteil versucht worden, unabhängig von den spezifischen Eigenarten des vorliegenden Sprachmaterials, die linguistischen Variablen aus theoretischen

Bestimmungen abzuleiten, wie sie vor allem von Bernstein entwickelt worden sind, gleichzeitig bemühten wir uns, dabei möglichst viele Dimensionen zu berücksichtigen. Diese Bestimmungen sind allerdings nicht in den reinen Begriffen der Linguistik durchgeführt worden. Wir haben daher auch den Anspruch aufgeben müssen, die linguistischen Variablen in Termini eines der bestehenden linguistischen Modelle im strengen Sinne zu formulieren.

Die Konstruktion des Schemas für die linguistische Analyse war unter diesen Umständen von folgenden Gesichtspunkten geleitet:

1. Das Schema durfte nicht zu kompliziert sein, damit es im Rahmen der begrenzten Auswertungsmöglichkeiten zu bewältigen war.

2. Da es sich um eine explorative Untersuchung handelte, sollte das Schema möglichst viele Dimensionen der verbalen Planung umfassen.

3. Wenn auch eine konsistente Anlehnung an die genannten modernen linguistischen Modelle aufgegeben werden mußte, so sollte doch die Konstruktion der Variablen auf der rein formalen Ebene bleiben. Die operationellen Definitionen sollten keine Bestimmungen enthalten, in die für die Zwecke der Auswertung Interpretationen im Hinblick auf die intendierte Bedeutung von Wortgebilden eingegangen wären. Wir wollten nicht ermitteln, was ein Kind beim Niederschreiben bestimmter grammatischer Gebilde möglicherweise gemeint haben konnte und wie komplex dieser Sachverhalt gewesen wäre, sondern es sollte festgestellt werden, welche formalen Konstruktionsmittel dem Kind zur Verfügung standen – unabhängig von dem, was es jeweils ausdrücken wollte. Damit soll natürlich nicht eine empirische Unabhängigkeit des syntaktischen vom semantischen Bereich unterstellt werden, vielmehr geht es lediglich um eine analytische Trennung. Auch der lexikalische Bereich sollte nach diesem Grundsatz analysiert werden. Hier interessierten wiederum nur die angewandten sprachlichen Mittel – also Häufigkeiten in den einzelnen Wortklassen, Häufigkeit von Wiederholungen usw. –, nicht aber die richtige oder falsche Verwendung eines Wortes, die nur unter Berücksichtigung der mit diesem Wort verbundenen Intention hätte beurteilt werden können. Wir haben uns also bewußt einseitig auf die Klassifikation des vorgefundenen Materials nach rein formalen Kriterien beschränkt. Unsere Definition von „restringiert“ und „elaboriert“ bezog sich nur auf die Form des sprachlichen Ausdrucks und berücksichtigte nicht mehr den Zusammenhang mit dem Sachverhalt, der ausgedrückt werden sollte, und der Intention des Sprechers¹³. Es wird dies hier deswegen so betont, weil sich bei der Bearbeitung des Sprachmaterials zeigte, wie schwer es den Auswertern fiel, dieses Kriterium einzuhalten und nicht ständig der Versuchung zu unterliegen, in die Auszählung subjektive Interpretationen im Hinblick auf die vermutlich beabsichtigte Aussage einfließen zu lassen. Allerdings bezog sich ein Teil der Analyse auch auf den semantischen Bereich. Dabei wurde jedoch wiederum nicht nach der im individuellen Fall wahrscheinlichsten Bedeutungsintention klassifiziert, sondern es wurden a priori Kriterien der Klassifikation nach Bedeutungsfunktionen gebildet. – Mit dem unter 3. genannten Gesichtspunkt hängt eng zusammen, daß nicht zwischen grammatisch richtigen und falschen Konstruktionen unterschieden werden sollte. Entscheidend war das Vorhandensein eines Konstruktionsplans.

4. Dem Schema liegt die Konzeption zugrunde, daß Satzgebilde als sprachliche Sequenzen aufzufassen sind, die wiederum als Indikatoren intrapsychischer Akte der verbalen Planung gelten. Diese Sequenzen gliedern sich in verschiedene Ebenen von Strukturelementen mit vertikalen und horizontalen sprachlogischen Abhängigkeitsbeziehungen. Jedes Strukturelement oder jede „Planungsstelle“ in der Sequenz gilt als potentieller Träger neuer Strukturelemente. Diese Annahme hat große Bedeutung für die Trennung der Dimensionen und die Längenkorrektur der Variablen. Gemessen werden sollte im wesentlichen, wieweit und in welcher Weise die aufgrund vorhandener Konstruktionsmittel möglichen Strukturelemente tatsächlich benutzt wurden, wie oft zum Beispiel Substantive als grammatische Träger von Attributen tatsächlich mit Attributen versehen wurden oder wie oft Nebensätzen ersten Grades als Trägern für Nebensätze zweiten Grades tatsächlich solche folgten.

5. In der linguistischen Analyse sollten Schwächen der Messung des Sprachverhaltens vermieden werden, die viele der bisherigen Sprachuntersuchungen kennzeichnen:

a) Die Messung sollte nicht auf subjektiven Beurteilungen oder Einstufungen der Auswerter beruhen, sondern es sollten quantifizierbare Variablen konstruiert und objektive Regeln und Kriterien für die Auszählung festgelegt werden.

b) Die klassifikatorischen Merkmale sollten eindeutig zuzuordnen sein. Hier ergab sich wiederum das Problem, geeignete Regeln der Grammatik zu finden. Die Anlehnung an die traditionelle normative Grammatik der deutschen Sprache ist bis zu einem gewissen Grade unvermeidlich, solange nicht eine vollständige, empirische Grammatik vorliegt. Das Gerüst für die grammatischen und auch teilweise die lexikalischen Klassifikationen ist in den Grundzügen an der „Deutschen Schulgrammatik“ von F. Hinze¹⁴ orientiert, die uns einigermaßen klare Unterscheidungskriterien zu liefern schien. An vielen Stellen weicht das Schema jedoch davon ab.

c) Viele der bisherigen Untersuchungen operierten mit unkorrigierten absoluten Zahlen. Das hat zwar den Vorteil, daß sich damit ein größerer Spielraum für die Methodik der statistischen Analyse ergibt, aber die Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Messungen ist doch sehr in Zweifel zu ziehen, wenn nicht nach der Länge des gesamten Sprachmaterials, auf das sich die Messung bezieht, relativiert wird. Es gibt folgende Möglichkeiten der Korrektur:

Man wählt einen einheitlichen Parameter, auf den hin relativiert wird, wie etwa die Gesamtzahl der Wörter oder die Gesamtzahl der Satzgerüste. Alle Sprachvariablen werden dann als Quotienten des zu messenden Merkmals und des einheitlichen Korrekturparameters ausgedrückt. Dieses Verfahren ist jedoch nicht sehr wirksam, da der Korrekturfaktor für das zu messende Merkmal irrelevant sein kann, so daß Verzerrungen entstehen. Entscheidender ist jedoch, daß sich die einzelnen Merkmale nie sauber voneinander trennen lassen; man würde mit konfundierten Variablen arbeiten.

Aufgrund der Annahme von vertikalen Abhängigkeitsverhältnissen zwischen „Stellen“ der verbalen Strukturebenen ist es jedoch schon bei der Konstruktion der Variablen möglich, Korrektur nach Länge des Sprachmaterials und Trennung der einzelnen Merkmale – wodurch die Unabhängigkeit der Messungen gesichert ist – gleichzeitig zu gewährleisten. Beides läßt sich erreichen, indem jedes Merkmal auf das in der hierarchischen Gliederung der verbalen Struktur einer Äußerung nächsthöhere, also auf die Oberklasse hin, relativiert wird. Dieser Grundsatz ist leicht einzuhalten, wo aus sprachlogischen Gründen eine implikative Beziehung zwischen Strukturelementen nach dem Muster von Menge und Teilmenge vorliegt, wie zum Beispiel im Verhältnis von Nebensätzen ersten Grades zu solchen zweiten Grades, von Substantiven zu Attributen, von transitiven Verben zu Objekten. Alle in Ratio oder Proportionen ausgedrückten Sprachvariablen sind nach diesem Prinzip konstruiert worden. Die Aussagekraft der Variablen wird dadurch erhöht, denn sie werden jeweils in ihrem hierarchischen Zusammenhang interpretiert, und es wird gleichzeitig ein Höchstmaß an faktorieller Trennung erreicht. Bei manchen Ratiobildungen sind die unterstellten implikativen Beziehungen zwischen Nenner und Zähler nicht unmittelbar eindeutig. In solchen Fällen sind plausible „Quasi-Oberklassen“ herangezogen worden, oder es wurden zu explorativen Zwecken für ein Merkmal mehrere Variablen mit verschiedenen Oberklassen gebildet. Nebensätze wurden zum Beispiel einmal zu Satzeinheiten und zum anderen zu Satzgerüsten in Relation gesetzt.

6. Die Sprachvariablen sollten plausibel als Operationalisierungen aus den theoretischen Definitionen des „elaborierten“ und des „restringierten Kodes“ folgen. Zu diesem Zweck wurden fünf definitorische Elemente gewählt, die bei Bernstein in die Charakterisierung der beiden „Kodes“ eingehen. Die Sprachvariablen sind als operationelle Indikatoren dieser fünf theoretischen Gesichtspunkte zu verstehen, auf die bei der Darstellung der Ergebnisse näher eingegangen wird. Dort werden auch die einzelnen als Operationalisierung gewählten Indikatoren besprochen. – Für jeden Indikator wurde vor Kenntnis des Sprachmaterials festgelegt, ob die höheren oder niedrigeren Werte auf dieser Variablen als kennzeichnend für den „elaborierten Kode“ zu gelten hatten. Damit sind dann gleichzeitig gerichtete Einzelhypothesen formuliert, denn in der Generalhypothese wurde vorausgesagt, daß die Mittelschicht signifikant häufiger Konstruktionsmittel des „elaborierten Kodes“ gebraucht.

2.4.1.2.2 Zur Interpretation der Ergebnisse bei den einzelnen Variablen

Die Ergebnisse können prinzipiell in zwei verschiedenen Weisen interpretiert werden:

a) Wir betrachten die theoretische Definition der beiden „Kodes“ als gesetzt und postulieren, daß die Sprachvariablen plausibel daraus folgen, das heißt, wir unterstellen ihre Gültigkeit a priori. Wenn sich bei den Ergebnissen die vorausgesagten Unterschiede zeigen, wird das als Bestätigung unserer Hypothese angesehen; zeigen sie sich nicht, so gilt die Interpretation, daß beide nach sozialer Herkunft unterschiedenen Gruppen in gleicher Weise die Mittel des „restringierten“ und des „elaborierten Kodes“ verwenden. Es wird nicht gefolgert, daß die sprachlichen Merkmale, bei denen sich keine Unterschiede zeigen, deshalb auch keine Merkmale der beiden „Kodes“ sind.

b) Es wird umgekehrt theoretisch postuliert, daß sich beide Gruppen bezüglich ihres Sprachverhaltens irgendwie unterscheiden. Für die diesen Unterschieden unterliegenden Regeln der verbalen Planung wird der theoretische Begriff der beiden „Kodes“ als Konstrukt eingeführt. Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt dann nach dem Prinzip: Zeigen sich Unterschiede, so gelten die diskriminierenden „items“ als Merkmale der beiden „Kodes“, treten keine Unterschiede auf, sind die entsprechenden „items“ zu verwerfen. Bei dieser Interpretation handelt es sich um eine sogenannte Konstrukt-Validierung, während im ersten Fall eine Hypothesenüberprüfung vorliegt.

Für die Entscheidung zwischen den beiden Interpretationen gilt also das folgende Kriterium: Die erste Interpretation kann dann angewandt werden, wenn man die Definition der beiden Typen der verbalen Planung oder „Kodes“ a priori für theoretisch sinnvoll und konsistent hält und unabhängig vom Vorkommen der definitorischen Merkmale in schichtenspezifischen Subkulturen formuliert. Die zweite Interpretation muß dann gewählt werden, wenn man die Typen der verbalen Planung erst empirisch validieren will und dabei die Diskriminierung zwischen den Sprechweisen in den verschiedenen sozialen Schichten zum definitorischen Kriterium erhebt. Beide Interpretationen müssen auseinandergelassen werden. Ihre Vermischung führt zu einer zirkulären Argumentation. Wir vertreten hier vornehmlich die erste Interpretation, da wir die logisch-deduktive Gültigkeit der konstruierten Variablen für hinreichend plausibel halten und die aus den fünf theoretischen Elementen bestehende Definition als gesetzt betrachten. Außerdem folgt diese Interpretation aus dem theoretischen Ansatz, in dem eine Beziehung zwischen *unabhängig* voneinander zu bestimmenden Formen der Sozialstruktur und der verbalen Planung angenommen wird (vgl. hierzu die Ausführungen zu 2. b) im Abschnitt 2.4.1.3).

Wir müssen uns jedoch immer vor Augen halten, daß die erste Interpretation mit der unterstellten theoretischen Adäquanz der Definition der beiden Typen verbaler Planung, also des „restringierten“ und „elaborierten Kodes“, steht und fällt. Diese Interpretation ruht also insofern auf unsicherem Grund, als die Charakterisierung der beiden Typen weder bei Bernstein noch in unserer Untersuchung aus einer empirisch überprüfaren, hypothetisch-deduktiven Theorie der Grammatik oder aus einer umfassenderen Theorie der verbalen Planung folgt. Diese Arbeit konnte im Rahmen unserer Untersuchung naturgemäß nicht geleistet werden: Die linguistischen und psycho-linguistischen Forschungen, die den Hintergrund dafür abgeben müßten, stehen erst in den Anfängen. Die Deduzierbarkeit der Charakterisierung der beiden „Kodes“ scheint aber einen wichtigen und notwendigen Schritt in der Weiterentwicklung der von Bernstein vorgeschlagenen Theorie darzustellen.

Damit hängt ein zweites Problem unmittelbar zusammen. In unserem theoretischen Ansatz wird von den beiden „Kodes“ weiterhin angenommen, daß sie eine bedeutsame unabhängige Determinante für die kognitive Entwicklung und das kognitive Verhalten des Individuums darstellen. Erst auf dem Hintergrund dieser Annahme erhält Bernsteins Versuch seine Bedeutung. Sie ist jedoch für die Merkmale des „restringierten“ und „elaborierten Kodes“ bisher nicht überprüft, sondern nur spekulativ und durch Plausibilitätsargumente begründet worden.

Eine umfassendere Theorie der verbalen Planung, auf die dann die Charakterisierung der

beiden „Kodes“ zurückgeführt werden könnte, müßte also einerseits eine überprüfbare Beschreibung der Beziehungen zwischen formalen, linguistischen Elementen der sprachlichen Konstruktion und andererseits überprüfbare Annahmen über die Relevanz dieser Elemente und ihrer Beziehungen für die kognitiven Funktionen enthalten. Es wäre schon sehr viel gewonnen, wenn eine Theorie oder ein umfassendes Modell der Regelhaftigkeit der Umgangssprache vorläge. Die darin enthaltenen Charakterisierungen der linguistischen Formen ließen sich dann experimentell hinsichtlich ihres Einflusses auf das kognitive Verhalten untersuchen. Erst wenn wir auf diese Weise ableitbare Typen der verbalen Planung mit unterschiedlicher Funktion für das kognitive Verhalten ermittelt haben, erhält die Feststellung, daß Merkmale dieser Typen je nach sozialem Stratum mit unterschiedlicher Häufigkeit auftreten, ihre eigentliche Bedeutung. So gesehen, zäumen wir mit unserer Untersuchung das Pferd vom Schwanz her auf. Das hat seine pragmatischen Gründe. Es ist jedoch wichtig zu sehen, daß unsere erste Interpretation alle Schritte der theoretischen Entwicklung, wie sie oben skizziert wurden, im strengen Sinne voraussetzt, zumindestens aber impliziert. Deshalb sind diese Implikationen hier programmatisch ausgeführt worden.

In unserer Untersuchung müssen wir uns immer mit der unterstellten, aber nicht überprüften Plausibilität der Sprachvariablen begnügen, sowohl im Hinblick auf eine zu formulierende, empirisch überprüfbare Theorie der verbalen Planung als auch hinsichtlich ihrer Relevanz für die kognitiven Funktionen. Wir können daher nicht ausschließen, daß Unterschiede, die wir deskriptiv zwischen den Schichten feststellen, sich später als irrelevant für die kognitiven Funktionen und die Systematik der sprachlichen Konstruktionen erweisen. Hinsichtlich der Systematik der sprachlichen Konstruktionen können wir allerdings der Relevanz unserer Sprachvariablen recht sicher sein.

Überlegungen über die Möglichkeit oder Unmöglichkeit, kognitive Funktionen und Merkmale kognitiven Verhaltens unabhängig von Formen der sprachlichen Konstruktion zu definieren, drängen sich an dieser Stelle zwar auf, doch soll diese Frage nicht weiter behandelt werden. Wir glauben weder, daß zwischen linguistischen Konstruktionsmitteln und kognitiven Leistungen eine monotone Korrespondenz besteht, noch halten wir es für plausibel, daß die Beherrschung linguistischer Konstruktionsmittel und die nicht-sprachlich meßbaren kognitiven Leistungen unabhängig voneinander variieren. Vielmehr nehmen wir an, daß angebbare kognitive Leistungen jeweils die Verfügung über ein angebbares Minimum linguistischer Konstruktionsmittel voraussetzen.

Abschließend müssen wir kurz auf das Problem der Zuverlässigkeit der linguistischen Messungen eingehen. Damit hängt eng die Frage zusammen, inwieweit das in den Aufsätzen vorliegende Sprachmaterial repräsentativ für das Sprachverhalten eines Kindes ist. Zwei Gründe sind denkbar, die dies ausschließen würden:

- a) Die Aufsätze könnten zu kurz sein, um eine zuverlässige Messung zu erlauben.
- b) Die Aufsatzthemen könnten als stark selektive Stimuli gewirkt und nur einen sehr engen Bereich des tatsächlichen Sprachverhaltens der Kinder berührt haben. Die Schulsituation könnte ein übriges dazu beigetragen haben.

Die Zuverlässigkeitsprüfung der linguistischen Messungen kann erst sinnvoll vorgenommen werden, wenn das Sprachmaterial der gesamten Untersuchungsgruppe quantitativ aufbereitet worden ist. Es ist dann möglich, die beiden Aufsatzthemen als zwei „Testhälften“ aufzufassen und die Zuverlässigkeit in Korrelationen zwischen den beiden Themen über alle Individuen auszudrücken. Die in der Literatur beschriebenen Zuverlässigkeitskoeffizienten für linguistische Indikatoren sind häufig nicht befriedigend¹⁵. Die Länge des hier erhobenen Sprachmaterials entspricht mit einer durchschnittlichen Anzahl von etwa 360 Wörtern den sprachlichen Stichproben in anderen Untersuchungen¹⁶. Wir halten es für unwahrscheinlich, daß die beiden Aufsatzthemen für die beiden Schichten einen unterschiedlichen Stimuluswert haben¹⁷.

Bei den linguistischen Variablen muß im übrigen noch bedacht werden, daß sie nicht komplexe Merkmalsdimensionen erfassen, sondern von der Konstruktion her auf Variationen in jeweils *einer* Merkmalsdimension beschränkt sind. Hier taucht das Problem der sprachlogisch möglichen Streubreite in den Dimensionen auf. Da wir eine auf sozialen Merkmalen beru-

hende Selektion unterstellen, wäre es wichtig, durch empirische Annäherungen die sprachlogisch mögliche Streubreite zu kennen. Darüber liegen jedoch bisher keine Informationen vor¹⁸. Wir können daher nicht entscheiden, wieweit die sprachlogisch mögliche Streubreite auf dem durch die Variablen jeweils bezeichneten Kontinuum im Sprachmaterial der Schüler abgedeckt wurde. Damit hängt es zusammen, daß auch die Relevanz der Unterschiede nicht eindeutig interpretiert werden kann. Da die Mehrzahl der Quotienten echte Proportionen darstellen, haben wir uns entschieden, nur die ersten drei Dezimalstellen hinter dem Komma zu berücksichtigen. – Zur Verdeutlichung sei angeführt, daß bei den Maßen zur syntaktischen Komplexität der Wert 0 eine Sprechweise bedeuten würde, die nur aus einfachen Subjekt-Prädikat-Sätzen bestünde. Die stark begrenzte Ausdrucksfähigkeit einer solchen Sprache liegt auf der Hand.

2.4.1.2.3 Leitende Gesichtspunkte aufgrund der Theorie der „Kodes“

Inhaltlich sind die linguistischen Variablen als Indikatoren verschiedener theoretischer Gesichtspunkte bestimmt, die aus Bernsteins Charakterisierung der beiden Kodes (vgl. Kapitel 1.4) herausgelöst wurden. Die wichtigste und allgemeinste Kennzeichnung ist darin zu sehen, daß im „elaborierten Kode“ auf der syntaktischen und lexikalischen Ebene der Bereich der Alternativen im Ausdruck größer ist als im „restringierten Kode“, daß also die Voraussagegenauigkeit für die in einer Sequenz jeweils folgenden sprachlichen Elemente geringer ist.

Ein direktes Maß der Übergangswahrscheinlichkeiten konnte dafür nicht entwickelt werden, vielmehr erfassen wir hier das Ausmaß der syntaktischen und lexikalischen Erweiterungen elementarer Subjekt-Prädikat-Einheiten und unterstellen dabei, daß ein starker negativer Zusammenhang zwischen der Voraussagegenauigkeit und dem Ausmaß der Erweiterungen besteht.

Während dieser Gesichtspunkt noch immanent linguistisch bestimmt ist, beziehen sich die folgenden schon auf die psychische Funktion sprachlicher Elemente. Der „restringierte Kode“ erlaubt nur konkretistische, einfache Beschreibungen und die bloße deskriptive Etikettierung von Wahrnehmungsobjekten. Demgegenüber liefert der „elaborierte Kode“ aufgrund seiner komplexen syntaktischen Organisation und einer hierarchisch durchgegliederten Begrifflichkeit das sprachliche Substrat zur Erfassung komplexer struktureller Zusammenhänge in der Objektwelt. Er bildet ebenso die Voraussetzung, die es gestattet, rationale Beziehungen, kausale Verhältnisse, Begründungszusammenhänge, kurzum, logisch sinnvolle Aneinanderreihungen und Gliederungen von Sachverhalten unter raum-zeitlichem Aspekt zu symbolisieren.

Im affektiven und sozialen Bereich erlaubt der „elaborierte Kode“ eine differenziertere Verbalisierung affektiver und emotionaler Qualitäten. Gemütsbewegungen, Motivationen und Interpretationen von Handlungssituationen können darin explizit gemacht werden, die Explikation situationsspezifisch intendierter Bedeutungen wird gefördert. Während im „restringierten Kode“ die Wortbedeutungen aufgrund kollektiver Standardisierungen und geradezu ritualisierter Verwendung implizit festgelegt sind, müssen sie im „elaborierten Kode“ je nach dem sprachlichen und sozialen Kontext spezifiziert, eingeschränkt und erläutert werden. Man kann sich vorstellen, daß das mit Hilfe sprachlicher Mittel geschieht, die im Sinne von „Regieanweisungen“ die deskriptiven Elemente begleiten.

Mit diesem Gesichtspunkt der Individuierung im Sprachgebrauch hängt eng zusammen, daß im „elaborierten Kode“ die Explikation subjektiver Intentionen eher möglich ist. Schließlich enthält Bernsteins Charakterisierung der Typen von Sprechweisen auch die eigentlich aus den genannten Gesichtspunkten schon folgende Dimension des sprachlichen Abstraktionsniveaus. Nur die sprachlichen Mittel des „elaborierten Kodes“ ermöglichen es, von der konkreten, undifferenzierten Betrachtung des Einzelobjekts unter Abstraktion spezifischer Objektelemente zu allgemeinen Regelmäßigkeiten und Gesetzmäßigkeiten voranzuschreiten. Die Möglichkeiten des „elaborierten Kodes“ liefern die Voraussetzung für den ständigen Wechsel von

analytischen und synthetischen Leistungen, während im „restringierten Kode“ gleichsam die „synthesis“ ohne das Fundament der „analysis“ „verkümmert“.

Die fünf theoretischen Gesichtspunkte, die für die Konstruktion der Variablen leitend waren, können nun wie folgt zusammengestellt werden:

1. Komplexität der syntaktischen und grammatischen Konstruktion, aufgegliedert in a) Komplexität der Satzbeziehungen und b) Komplexität innerhalb der Satzgerüste. – Dieser Gesichtspunkt bezieht sich ausdrücklich auf die größere Voraussagemöglichkeit für die Konstruktionselemente im „restringierten Kode“. Gleichzeitig steht er jedoch auch in engem Zusammenhang zum folgenden Gesichtspunkt.

2. Differenzierte Erfassung struktureller Zusammenhänge in der Objektwelt gegenüber isolierter, konkretistischer Bezeichnung und Aneinanderreihung von Sachverhalten.

3. Individuierter Sprachgebrauch durch explizite Bedeutungsspezifizierung deskriptiver Elemente und Interpretation innerer Zustände.

4. Individuierter Sprachgebrauch durch Signalisierung subjektiver Intentionen.

5. Abstraktionsniveau.

Es ist hinzuzufügen, daß die einzelnen Variablen häufig nicht eindeutig Operationalisierungen nur des *einen* Gesichtspunktes darstellen, unter dem sie jeweils aufgeführt sind, sondern gleichzeitig mehrere Gesichtspunkte belegen. Dies hängt unter anderem damit zusammen, daß die theoretischen Gesichtspunkte nicht auf der gleichen logischen Ebene der Klassifikation liegen.

2.4.1.3 *Exkurs*: Zur Darstellung der Ergebnisse der linguistischen Analyse

Bei der Darstellung der linguistischen Ergebnisse muß in technischer Hinsicht folgendes berücksichtigt werden:

1. Jede linguistische Variable trägt eine laufende Nummer, die ihr in einem Transformationsplan gegeben wurde, in dem die Ratios – gebildet aus den einzelnen sprachlichen Merkmalen – mit der Angabe der Hypothesenrichtung formuliert wurden. Diesem Transformationsplan entspricht die am Ende dieses Kapitels zu findende tabellarische Übersicht über die Ergebnisse der linguistischen Analyse. Sie enthält auch die Richtung der zu jeder Variablen gebildeten Hypothese. In der Einzeldarstellung der Variablen wird in der Überschrift ihre diskursive Beschreibung gegeben und gleichzeitig in Klammern mit Hilfe von numerischen Bezeichnungen dargetan, aus welchen sprachlichen Merkmalen mit Hilfe welcher Rechenoperationen die Variablen konstruiert wurden. Die numerischen Bezeichnungen für die sprachlichen Merkmale entsprechen den im Auszählschema (vgl. „code sheet“ im Anhang 4.6) am linken Rand zu findenden Ziffern. Der Leser, der eine genaue Kenntnis der Definitionsregeln der Variablen wünscht, wird durch die numerischen Bezeichnungen auf dieses Schema verwiesen. Dort und in den Erläuterungen dazu findet sich die genaue Beschreibung der einzelnen sprachlichen Merkmale.

2. Für die Mehrzahl der Variablen wurden gerichtete Hypothesen formuliert. Entsprechend wurde ein gerichteter Test („one-tailed test“) angewandt. Mit wenigen Ausnahmen, auf die jeweils im Text hingewiesen wird, wird ein T mit negativem Vorzeichen vorausgesagt. In jedem Fall wird zuerst die Zufallswahrscheinlichkeit für das vorausgesagte – also meist negative – T unter der Annahme der Nullhypothese angeführt. Die Voraussage, bezogen auf das Vorzeichen von T, wird für jede Variable in der folgenden Darstellung angegeben. In manchen Fällen ergab sich aber im Gegensatz zur Voraussage ein T mit positivem Vorzeichen, das heißt, die Unterschicht wies für diese Variablen eher einen „elaborierten“ Sprachgebrauch auf als die Mittelschicht. Solche Ergebnisse können auf zweierlei Weise interpretiert werden:

a) Die Interpretation der Variablen in der Dimension „restringiert“ – „elaboriert“ wird beibehalten; dann muß für diese Variablen die Generalhypothese als widerlegt betrachtet werden.

b) Im Sinne einer Konstrukt-Validierung wird die Interpretation der Variablen in der Dimen-

sion „restringiert“ – „elaboriert“, *nicht* hingegen die Hypothese bezüglich der *Richtung* des Unterschiedes zwischen den beiden Schichten als widerlegt betrachtet.

Entgegen unserer allgemeinen Strategie wenden wir bei solchen Variablengruppen, bei denen sich in konsistenter Weise Unterschiede zugunsten der Unterschicht zeigen, die Interpretation b) an: Wir folgern, daß die Variablen umgekehrt interpretiert werden müssen und analysieren die Ergebnisse nun nach einem ungerichteten Test. Ein gerichteter Test im Sinne der neuen Interpretation, die auf der Inspektion derselben Daten beruht, die geprüft werden sollen, wäre eine *ex post facto* gemachte Voraussage und daher ein entscheidungstheoretischer Fehler. Wir haben dennoch jeweils in Klammern in solchen Fällen die Zufallswahrscheinlichkeiten für einen gerichteten Test im Sinne der neuen Interpretation aufgeführt, damit die Vergleichbarkeit mit den übrigen Variablen erleichtert wird. Es muß dabei aber immer im Auge behalten werden, daß nur ein ungerichteter Test hier legitim gewesen wäre. Die Zufallswahrscheinlichkeiten dafür lassen sich auf einfache Weise durch Multiplikation der Werte für den gerichteten Test mit 2 bilden.

3. Wenn nicht anders vermerkt, gelten die Signifikanztests und die entsprechenden T-Werte für ein *n* von 7. Wenn sich dadurch, daß bei manchen Paarvergleichen keine Differenzen bei einzelnen Paaren auftraten, das *n* auf 5 oder 6 verringerte, wird das besonders angegeben.

4. Streuungsmaße sind für die linguistischen Variablen bisher nicht errechnet worden, da

a) die Art der Verteilung dieser Variablen erst noch näher betrachtet werden soll und

b) es sich nicht immer um echte Proportionen handelt.

Jede Anwendung parametrischer Statistiken auf die linguistischen Variablen wurde bisher vermieden, da die „Natur“ dieser Variablen uns dazu noch zu wenig transparent ist. Es werden statt dessen die Extremwerte des Intervalls, innerhalb dessen die Werte in der Untersuchungsgruppe streuen, und der Wert für den Median aufgeführt. Daraus läßt sich ein gewisser Anhalt für die Streuung und die Art der Verteilung ersehen.

2.4.2 Ergebnisse

2.4.2.1 Länge der Aufsätze

Es wurden als erstes einfache Längenmaße ausgezählt: Anzahl der Satzeinheiten (Var. 3), Gesamtzahl der Wörter (Var. 1) und Gesamtzahl der Satzgerüste (Var. 4). Als Wort wurde jedes vom Kind zusammengeschriebene Gebilde gezählt, auch Zahlen und Abkürzungen. Satzeinheiten sind recht willkürlich eingeführt. Es werden darunter sinnvolle Aussagesequenzen von „Punkt zu Punkt“ verstanden, wobei es dem Auswerter obliegt, die Punkte zu setzen. Wörtliche Rede innerhalb des Satzes zählt als Satzeinheit, sofern sie einen vollständigen Subjekt-Prädikat-Satz bildet. Satzgerüste sind Subjekt-Prädikat-Einheiten (einschließlich der Koordinationen mit suspendiertem Subjekt oder Prädikat)¹⁹. Die Maßzahl wurde indirekt gebildet aus der Addition von Satzeinheiten, koordinierten Hauptsätzen, Nebensätzen und koordinierten Nebensätzen.

Variable 1: Länge der Aufsätze, gemessen in der Gesamtzahl der Wörter (0.2), (Voraussage: negatives T)

Die Länge der Aufsätze ist bei den einzelnen Kindern sehr unterschiedlich. Die Maßzahlen reichen von 154 (Rangplatz 31) bis 584 (Rangplatz 1). Der Median liegt bei 344, die größte Dichte zwischen 280 und 420 Wörtern. (Eine Normalverteilung der Werte deutet sich damit an.) Es ist ganz eindeutig, daß keine Unterschiede zwischen den Gruppen bestehen. Bei Kontrolle der Gesamtleistung und der verbalen Intelligenz entspricht das vorgefundene Ergebnis mit $T = -13$, $p = .47$ genau einer Zufallsverteilung. Lediglich bei Kontrolle der nicht-verbalen Intelligenz ergibt sich mit $T = +6$, $p = .922$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .109$) eine schwache und als Zufallsergebnis zu verstehende Tendenz zugunsten der Unterschicht.

Die Mittelwerte betragen für die Mittelschicht 365.3 und für die Unterschicht 358.4. (Wegen der unterschiedlichen Gruppengrößen ist ein parametrischer t-Test nicht durchgeführt worden.) – Aus diesem Ergebnis können wir folgern, daß die Unterschichtkinder in der Versuchssituation in ihrer Verbalisierung nicht *mehr* gehemmt waren als die Mittelschichtkinder und daß sie, auch falls ihr Sprachverhalten der in der Schule geforderten Sprache weniger angemessen war, sich dadurch nicht hemmen ließen.

Variable 3: Länge der Aufsätze, gemessen an der Gesamtzahl der Satzeinheiten (0.1), (Voraussage: negatives T)

Die Werte dieser Variablen streuen ebenfalls sehr weit von 13 bis 52, der Median liegt bei 28.5. Im Gegensatz zur Hypothese deutet sich bei den Unterschichtkindern eine leichte Tendenz an, mehr Satzeinheiten zu schreiben als die Kinder der Mittelschicht. Bei Vergleich a), Kontrolle der Gesamtleistung, erhalten wir $T = +7$, $p = .891$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .148$), bei Vergleich b), Kontrolle der verbalen Intelligenz, $T = +6.5$, $p = .891$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .148$) und bei Vergleich c), Kontrolle der nicht-verbalen Intelligenz, $T = +4$, $p = .961$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .055$). Dieses Ergebnis sagt jedoch über die Länge der Aufsätze nicht viel aus. Im Vergleich zum Ergebnis der Variablen 1 und der folgenden Variablen 4 deutet es eher darauf hin, daß die Unterschichtkinder weniger komplexe Satzeinheiten bilden: Obwohl sie sich von der Mittelschicht nicht in der Gesamtzahl der Wörter und der Satzgerüste unterscheiden, besteht bei ihnen eine recht deutliche Tendenz, mehr Satzeinheiten zu gebrauchen. Wie sich das auch im Vergleich der Mittelwerte von 29.0 für die Mittelschicht und 32.1 für die Unterschicht ausdrückt. Das kann nur bedeuten, daß diese Satzeinheiten im Durchschnitt weniger Wörter und Satzgerüste enthalten.

Variable 4: Länge der Aufsätze, gemessen an der Gesamtzahl der Satzgerüste ($0.1 + 1.00 + II + 1.70$), (Voraussage: negatives T)

Diese Variable muß aus sprachlogischen Gründen mit der Variablen 1 stark korrelieren. Satzgerüste, definiert als die elementaren Subjekt-Prädikat-Einheiten, können nur eine begrenzte Anzahl von Wörtern „tragen“ (vgl. Var. 6). – Die Werte streuen wiederum sehr weit von 13 bis 104 und in diesem Bereich relativ gleichmäßig. Der Median liegt bei 55.5. Für den Vergleich a) erhalten wir $T = -12$, $p = .41$; für den Vergleich b) $T = -12$, $p = .41$ und für den Vergleich c) $T = +10.5$, $p = .711$. Es wiederholt sich also die Zufallsverteilung, die wir schon hinsichtlich der Gesamtzahl der Wörter in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zur Sozialschicht beobachten konnten. Demnach scheint erwiesen zu sein, daß sich die Kinder aus der Mittel- und Unterschicht in der Länge ihrer schriftlichen Verbalisierung nicht unterscheiden. Es sei nur angemerkt, daß in verschiedenen anderen Untersuchungen solche Unterschiede zwischen den Schichten doch festgestellt wurden, wenn auch nur schwach. Unser Ergebnis bezüglich der Länge der Verbalisierung belegt demnach den schon wiederholt festgestellten Sachverhalt, daß es sich hier um eine hochselektive Gruppe von Kindern der Unterschicht handelt.

2.4.2.2 Syntaktische Komplexität

2.4.2.2.1 Komplexität der Satzbeziehungen

Mit dem folgenden Variablenbündel werden Vielfältigkeit und Komplexität der Verknüpfung mehrerer Satzgerüste zu Satzeinheiten analysiert. Außer bei der Variablen 6 bleibt die Komplexität und lexikalische Dichte der Konstruktion innerhalb der Subjekt-Prädikat-Einheit hier unberücksichtigt, sie wird unter 2.4.2.2.2 analysiert. Es sei darauf hingewiesen, daß es sich in 2.4.2.2.1 und 2.4.2.2.2 um rein formale sprachliche Merkmale handelt, die eindeutig definiert

sind. Bei der Auszählung braucht also eine semantische Interpretation nicht berücksichtigt zu werden.

Variable 5: Anzahl der Wörter pro Satzeinheit (0.2/0.1), (Voraussage: negatives T)

Diese Variable hat unter der Bezeichnung „sentence length“ in vielen psycholinguistischen Untersuchungen als global charakterisierender Indikator eine große Rolle gespielt²⁰. Des öfteren sind Unterschiede in der oben angegebenen Hypothesenrichtung festgestellt worden. Daten zur Sprachentwicklung beim Kinde zeigen, daß die „sentence length“ etwa bis zum 17. Lebensjahr bei schriftlichen Äußerungen ständig zunimmt²¹. Diese Variable 5 bildet also ein erstes grobes Maß für die Komplexität sprachlicher Konstruktionen. Sie hat den Nachteil, daß nicht näher charakterisiert werden kann, *welche* Konstruktionen diese Komplexität bedingen, und daß die Definition von Satzeinheiten oder „sentences“ nicht eindeutig ist. Viele Kinder reihten in unserer Untersuchung sinngemäß abgeschlossene Satzsequenzen aneinander, ohne sie durch Zeichensetzungen zu trennen. In solchen Fällen oblag es dem Auswerter, die entsprechenden Zeichen zu setzen und damit die Satzeinheiten festzulegen. Eine solche Entscheidung ist jedoch nie ohne Willkür und in manchen Fällen strittig. Schon deswegen eignet sich auch die Gesamtzahl der Satzeinheiten nicht als Parameter für die Längenkorrektur.

Die Werte reichen von 9.085 bis 17.115, der Median liegt bei 11.79²². Es zeichnen sich substantielle Unterschiede zwischen den Schichten im Sinne der Voraussage ab: bei Vergleich a) erhalten wir $T = -1$, $p = .016$, bei Vergleich b) $T = -3$, $p = .039$ und bei Vergleich c) $T = -7$, $p = .148$. Lediglich beim letzten Vergleich erreichen die Unterschiede keine statistische Signifikanz, bei kontrollierter Gesamtleistung dagegen ist die Signifikanz sogar hoch. Die eindeutige Tendenz bei allen drei Vergleichen deutet auf einen echten Unterschied im Grad der Komplexität hin. Die folgenden Variablen werden uns erlauben, spezifische Aussagen über die Dimension dieser syntaktischen Komplexität zu machen. Gleichzeitig macht dieses Ergebnis verständlich, warum wir bei der Variablen 3 durchgehend die Tendenz vorfanden, daß die Unterschichtkinder mehr Satzeinheiten gebrauchten, während sich keine Unterschiede in bezug auf die Anzahl der Wörter fanden: Die Anzahl der Satzeinheiten drückt nicht angemessen die Länge der Aufsätze aus, da die Relation zwischen beiden Größen in hohem Maße von dem Faktor „Komplexität der Konstruktion von Satzeinheiten“ abhängt. Das ist der wichtigste Grund dafür, daß sich diese Variable für die Längenkorrektur der anderen Variablen nicht eignet.

Für die folgenden Variablen erhebt sich demnach die Frage nach dem angemessenen Korrekturfaktor, der als Nenner in die Maße für die einzelnen grammatischen Klassen von Satzbeziehungen eingehen soll. Es erscheint plausibel, daß sich die Gesamtzahl der Satzgerüste am besten dafür eignet, da sie das neutralste Maß darstellt. Ebenso wäre es möglich gewesen, die Gesamtzahl der Wörter als neutrales Maß zu wählen. Daß beide Maße hoch miteinander korrelieren, zeigt das folgende Ergebnis, das es uns gleichzeitig ermöglicht, in diesem Punkt eine Entscheidung zu treffen.

Variable 6: Gesamtzahl der Wörter pro Satzgerüst (0.2/SG), (Voraussage: negatives T)

Dieses Maß streut nur sehr eng; die Werte erstrecken sich von 5.38 bis 7.75, 20 der 31 Werte liegen zwischen 6.00 und 6.99. Der Median liegt bei 6.43. Für sich genommen stellt das ein recht interessantes Ergebnis dar. Möglicherweise streuen die Werte schon aus sprachlogischen Gründen nicht sehr stark. Gerade für dieses Maß wäre es jedoch interessant, Werte für literarische Texte oder die Sprache einer Erwachsenengruppe zu kennen²³. Jedenfalls spricht die enge Streuung dafür, daß Zähler und Nenner etwa das gleiche messen. Es überrascht demnach nicht, daß sich beide Gruppen hinsichtlich dieser Variablen nicht unterscheiden: Vergleich a) $n = 6$, $T = +10$, $p = .578$; Vergleich b) $T = +13$, $p = .594$; Vergleich c) $T = +10.5$, $p = .711$. Von einer Tendenz kann bei diesen hohen Zufallswahrscheinlichkeiten nicht die Rede sein. Wenn sie aber tatsächlich vorhanden wäre, dann nach diesem Ergebnis dergestalt, daß die

Unterschichtkinder eher mehr Wörter pro Satzgerüst benutzen. Ohne diese Interpretation für die Abschätzung der Hypothesen zu benutzen, können wir daraus folgern, daß die Anzahl der Satzgerüste wahrscheinlich ein schichtenneutrales Korrekturmaß darstellt. Die Gesamtzahl der Wörter als Korrekturfaktor würde unter Umständen die Unterschichtkinder immer etwas benachteiligen, da darin schon eine mögliche Tendenz eingegangen sein kann, mehr Wörter pro Satzgerüst zu benutzen. Satzgerüste, definiert als elementare Subjekt-Prädikat-Einheiten, stellen im eigentlichen Sinne die sprachlogischen „Träger“ für erweiternde syntaktische und lexikalische Konstruktionen dar. Wir werden später sehen, daß die Unterschichtkinder tatsächlich mehr Füllwörter als Stützen zu gebrauchen scheinen.

Variable 91: Anzahl der Satzgerüste pro Satzeinheit (SG/0.1), (Voraussage: negatives T)

Dieses relativ unspezifische und komplexe Maß erlaubt uns immer noch nicht, die Art der syntaktischen Komplexität zu bestimmen. Aus empirischen Gründen (und „sprachlogische“ Gründe werden in unserer Interpretation hierzu gerechnet, da wir die Konzeption einer hypothetisch-deduktiven Theorie der Sprache unterstellen, auf die letzten Endes unsere Sprachvariablen zu beziehen sein müßten) waren aufgrund der Ergebnisse bei den Variablen 5 und 6 die signifikanten Unterschiede zu erwarten, die sich hier zeigen: bei Kontrolle der Gesamtleistung $T = -1$, $p = .016$; bei Kontrolle der verbalen Intelligenz $T = -3$, $p = .039$; bei Kontrolle der nicht-verbalen Intelligenz $n = 6$, $T = 1$, $p = .031$. Diese Ergebnisse deuten auf einen klaren Unterschied zwischen den beiden Gruppen hin. Die Unterschichtkinder verknüpfen signifikant weniger Satzgerüste zu komplexen Satzeinheiten. Damit wird der Eindruck bestätigt, den schon das Ergebnis der Variablen 5 vermittelte. – Die Werte der Variablen 91 reichen von 1.5 bis 2.73, der Median liegt bei 1.86²⁴.

Wir wissen aber immer noch nicht, welche Konstruktionsmittel die höhere syntaktische Komplexität der Organisation von Satzbeziehungen bei den Kindern der Mittelschicht bedingen. Handelt es sich vor allem um einfache Koordination von Hauptsätzen, oder werden im Sinne unserer Hypothese tatsächlich in größerem Maße subordinierende Nebensatzkonstruktionen verwendet? Die folgenden Variablen geben darüber Aufschluß.

Variable 7: Gesamtzahl der koordinierten Hauptsätze relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste (1.00/SG), (Voraussage: negatives T)

Mit dieser Variablen können wir einen ersten Anhaltspunkt für die Dimension der Komplexität gewinnen. In der Gesamtzahl der koordinierten Hauptsätze sind auch diejenigen enthalten, deren Subjekt oder Prädikat suspendiert worden ist (Beispiel: „Ich ging in den Keller und stellte eine Mausefalle auf“). – Die Werte streuen von 0.063 bis .370. Der Median liegt bei 0.181. Drei Unterschichtkinder liegen über dem Median, vier darunter. Es ist also kein signifikanter Unterschied zu erwarten, und wir können daraus schließen, daß die bisher unspezifisch gemessene höhere syntaktische Komplexität der Mittelschichtkinder nicht durch einen übermäßigen Gebrauch von einfachen, mit „und“ koordinierten Hauptsätzen zustandekommt. Auf der anderen Seite kann auch die mögliche Hypothese, daß die Unterschichtkinder diese einfachen Konstruktionen in höherem Maße gebrauchen, nicht aufrechterhalten werden.

Variable 8: Anzahl der komplex koordinierten Hauptsätze relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste (1.20/SG), (Voraussage: negatives T)

Das vorhergehende Ergebnis gibt nicht Aufschluß darüber, ob sich die beiden Gruppen nicht doch hinsichtlich des Gebrauchs komplexerer Hauptsatzkoordinationen unterscheiden. Zu dieser Kategorie werden praktisch alle Formen der Koordination außer denen mit „und“ und aufreihendem „dann“ gerechnet. Die hier ermittelten Werte streuen relativ wenig nur von 0 bis 0.188²⁵. Der Median liegt bei 0.085. Signifikanztests sind lediglich bei Kontrolle der Gesamtleistung und der nicht-verbalen Intelligenz errechnet worden: bei Kontrolle der GSL n

= 6, $T = -4$, $p = .109$; bei Kontrolle der nicht-verbalen Intelligenz $T = -11.5$, $p = .406$. Beim ersten Vergleich ist zwar eine leichte Tendenz im Sinne der Hypothese spürbar, im ganzen gesehen müssen wir aber, wenn wir diese Variable isoliert betrachten, die Nullhypothese akzeptieren. Wir kommen jedoch in anderem Zusammenhang auf dieses Ergebnis zurück. (Es kann nicht oft genug darauf hingewiesen werden, daß bei dieser Form der linguistischen Analyse die einzelnen Variablen nicht nur für sich betrachtet werden dürfen. Die Ergebnisse lassen häufig im Zusammenhang mit anderen Variablen doch eine systematische Beziehung erkennen, auch wenn sie, für sich genommen, statistisch nicht signifikant sind. Das hängt damit zusammen, daß das Gesamtsystem der Variablen aus sprachlogischen Gründen auf verschiedenen Ebenen der Hierarchie von Konstruktionsbeziehungen verfolgt werden kann.)

Variable 9: Anzahl der komplex koordinierten Hauptsätze relativ zur Gesamtzahl der koordinierten Hauptsätze (1.20/1.00), (Voraussage: negatives T)

Aufgrund der vorherigen Ergebnisse können wir für dieses Maß keine signifikanten Unterschiede erwarten; die Variablen 7, 8 und 9 müssen aus definitonischen Gründen miteinander korrelieren. Vergleich a) ergibt $T = -14$, $p = .53$; Vergleich b) $T = -12$, $p = .406$; Vergleich c) $T = -10$, $p = .289$. Die Werte reichen von 0 bis 0.875; der Median liegt bei 0.55²⁶. Unterschichtkinder benutzen – im Verhältnis zu den Koordinationen insgesamt – ebenso häufig komplexe Koordinationen von Hauptsätzen wie Mittelschichtkinder. Anscheinend trägt dieser Faktor wenig zur Erklärung der signifikanten Unterschiede in einer global gemessenen syntaktischen Komplexität bei.

Variable 11: Anzahl der Nebensätze und koordinierten Nebensätze relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste ((II + 1.70)/SG), (Voraussage: negatives T)

Es verbleibt nach den bisherigen Ergebnissen nur noch eine Dimension, die dem Unterschied in der syntaktischen Komplexität (vgl. Var. 5 und 90) unterliegen kann: die der Konstruktion von Subordinationen. Die Ergebnisse bestätigen unsere Erwartung hinreichend: bei Kontrolle der Gesamtleistung $T = -3$, $p = .039$, bei Kontrolle der verbalen Intelligenz $T = -5$, $p = .078$, bei Kontrolle der nicht-verbalen Intelligenz $T = -4$, $p = .055$. Zwar liegt nur ein Ergebnis unterhalb der Fünf-Prozent-Signifikanzgrenze, jedoch verfehlen die anderen beiden Vergleiche nur knapp diesen Wert. Da in allen drei Vergleichen darüber hinaus die Tendenz eindeutig in die gleiche Richtung geht, können wir mit der gebotenen Vorsicht diese Einzelhypothese als bestätigt ansehen. Ein vergleichbares Ergebnis würde aufgrund der Inspektion der Rangreihen die Variable 10 (der gleiche Zähler, relativiert auf die Gesamtzahl der Satzeinheiten, statt auf die Gesamtzahl der Satzgerüste) erbringen. – Die Streuung auf diesem Maß ist befriedigend, sie reicht von 0.148 bis 0.533. Der Median liegt bei 0.293²⁷. – Die hier festgestellten Unterschiede sind um so mehr geeignet, uns hinsichtlich der eingeschlagenen Untersuchungsrichtung zu ermutigen, als diese Variable eindeutig definierbar ist.

Variable 13: Anzahl der komplex koordinierten Hauptsätze und der Nebensätze relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste ((1.20 + II + 1.70)/SG), (Voraussage: negatives T)

Diese Variable vereinigt zwei vorher getrennt analysierte Merkmale, die zum globalen Unterschied in der syntaktischen Komplexität beitragen können. Sie wurde konstruiert, damit geprüft werden konnte, inwieweit diese beiden Merkmale kumulativ die beiden Gruppen diskriminieren. Die Werte streuen von 0.18 bis 0.549. Der Median liegt bei 0.393²⁸. Folgende Unterschiede ergeben sich zwischen den beiden Gruppen: bei Kontrolle der Gesamtleistung $T = -1$, $p = .016$, bei Kontrolle der verbalen Intelligenz $T = -3$, $p = .039$, bei Kontrolle der nicht-verbalen Intelligenz $T = -3$, $p = .039$. Wir können hinsichtlich dieser Variablen unsere Hypothese als eindeutig bestätigt ansehen. Die Mittelschichtkinder konstruieren ihre Satzein-

heiten syntaktisch komplexer als die Kinder aus der Unterschicht, auch wenn letztere eine ebenso hohe Intelligenz aufweisen.

Wenn wir die Konstruktion dieser Variablen etwas modifizieren und als Korrekturmaß im Nenner nicht die Anzahl der Satzgerüste, sondern die der Satzeinheiten wählen (Var. 14), ergibt sich ein ähnliches Bild: Vergleich a) $T = -1$, $p = .016$; Vergleich b) $T = -3$, $p = .039$; Vergleich c) $T = -1.5$, $p = .023$. Wir müssen bei diesem letzten Ergebnis jedoch festhalten, daß die so formulierte Variable keine echte „proportion“ darstellt und Zähler und Nenner empirisch, das heißt in diesem Fall „sprachlogisch“ nicht unabhängig voneinander variieren. Zur Verdeutlichung können wir uns einen bestimmten zu beschreibenden Sachverhalt und zwei Extreme der syntaktischen Konstruktion einer Beschreibung vorstellen: a) die Satzgerüste (Subjekt-Prädikat-Einheiten) setzen sich ausschließlich aus Hauptsätzen zusammen, und b) ein sehr großer Teil der für die Beschreibung notwendigen Satzgerüste wird in die Form von Nebensätzen gebracht. Nehmen wir einmal zu heuristischen Zwecken an, die Anzahl der Satzgerüste sei allein durch den zu beschreibenden Sachverhalt determiniert (offenbar eine unrealistische Annahme, denn gerade der Gebrauch von Subordinationen, vor allem aber von attributiven und partizipialen Konstruktionen erspart Satzgerüste; dieser Einwand ändert jedoch nichts an der Gültigkeit der folgenden Argumentation). Es ist unmittelbar einleuchtend, daß dann die absoluten Zahlen von Satzeinheiten und Nebensätzen komplementär zueinander variieren. Das gilt jedoch nicht für das Verhältnis von Satzgerüsten und Nebensätzen. Die Anzahl der Satzgerüste bliebe in unserem theoretischen Beispiel unverändert. Das Argument soll verdeutlichen, warum die Gesamtzahl der Satzeinheiten als Maß für die Längenkorrektur nicht geeignet ist. Dieser Parameter würde nämlich artifiziell für die Hypothese arbeiten, da die komplexer Sprechenden automatisch bei gleicher Länge der Verbalisierung, gemessen an der Gesamtzahl der Satzgerüste, weniger Satzeinheiten bilden. Zähler und Nenner würden in diesem Fall also nicht unabhängig voneinander variieren: Es würde zweimal dasselbe gemessen, einmal im Zähler und zum anderen im Nenner.

Wie ist die bei der Variablen 13 sichtbare stärkere Tendenz gegenüber der Variablen 11 angesichts des Ergebnisses für die Variablen 7 und 8 zu erklären? Es liegt nahe, daß die Variable 8, der relative Gebrauch von komplex koordinierten Hauptsätzen, beide Gruppen zwar diskriminiert, die Beziehung aber zu schwach ist, als daß sie bei unserer kleinen Untersuchungsgruppe signifikant werden könnte. Sie wird jedoch sichtbar, wenn, wie in Variable 13, der Effekt „addiert“ wird. Weiterhin ist es möglich, daß der Gebrauch von komplex koordinierten Hauptsätzen in einigen, aber nicht allen Fällen eine Alternative für die Konstruktion von Nebensätzen darstellt, so daß sich dieser Faktor im Einzelvergleich nicht niederschlägt, sondern erst dann, wenn beide Seiten der Alternative als Einheit betrachtet werden.

Wir können jetzt präzisieren, worin die größere Komplexität der Konstruktion von Satzbeziehungen auf seiten der Mittelschichtkinder besteht. Sie ist vor allem bedingt durch den relativ häufigeren Gebrauch von Subordinationen. Die Mittelschichtkinder nutzen öfter die mit jeder Subjekt-Prädikat-Einheit verbundene Möglichkeit der Nebensatzkonstruktion. In weit geringerem Maß, aber in unseren Ergebnissen doch noch sichtbar, trägt die leichte Tendenz, relativ häufiger koordinierte komplexe Hauptsätze zu bilden, zur größeren Komplexität bei. Auf keinen Fall aber handelt es sich bei den hier festgestellten Unterschieden in der Konstruktion von Satzeinheiten darum, daß die beiden Gruppen sich in der Anwendung von einfachen Hauptsatzkoordinationen unterscheiden. Folgende Gegenüberstellung mag das noch einmal von einer anderen Seite her verdeutlichen: Die Variablen 91 und 14 sind ähnlich definiert. Sie unterscheiden sich nur dadurch, daß der Zähler der Variablen 14 um die Zahl der Satzeinheiten und der einfach koordinierten Hauptsätze geringer ist als der Zähler der Variablen 91. Wenn die Unterschichtkinder relativ häufiger einfach koordinierte Hauptsätze verwenden würden als die Kinder der Mittelschicht, dann müßten wir für die Ergebnisse der Variablen 91 höhere Zufallswahrscheinlichkeiten erwarten als für die Variable 14. Das ist nicht der Fall.

Bei der Einschätzung der Ergebnisse müssen wir uns vergegenwärtigen, daß bei einem N von 7 T bei einem gerichteten Test nicht größer als 3 sein darf (vgl. die theoretische Verteilung),

wenn die Unterschiede mindestens auf dem Fünf-Prozent-Niveau signifikant sein sollen. Das bedeutet, daß erstens nur eine der sieben Differenzen des Paarvergleichs in der der Voraussage entgegengesetzten Richtung liegen darf und dann zu den drei kleinsten Differenzen gehören muß oder daß zweitens nur zwei Differenzen negativ zur Voraussage liegen dürfen und dann gleichzeitig die beiden kleinsten sein müssen. Bei den Vergleichen hinsichtlich der Maße für die Komplexität (Var. 5, 91, 11, 13, 14) von Satzbeziehungen fällt nun auf, daß bei den Vergleichen a) und c), also bei Kontrolle der Gesamtleistung und der nicht-verbalen Intelligenz die einzige gegenläufige Differenz immer beim Paar II zu finden ist, dagegen nicht bei Kontrolle der verbalen Intelligenz (Paar V). Der Unterschichtpartner 4A weist eine besonders starke Diskrepanz zwischen verbaler und nicht-verbaler Intelligenz auf: verbal 7.2, nicht-verbal 4.25 (GSL 5.6). Die verbale Intelligenz der Mittelschichtpartner beträgt dagegen im Vergleich a) nur 5.75 und im Vergleich c) sogar nur 4.8. Es könnte sein, daß die gegenläufigen Differenzen beim Paar II auf die relativ zu den beiden anderen Intelligenz-„scores“ ungewöhnlich hohe verbale Intelligenz dieses Unterschichtkindes zurückzuführen sind. Hierbei handelt es sich jedoch um eine Ex-post-facto-Interpretation, die bei der Einschätzung der Ergebnisse nicht zu sehr ins Gewicht fallen sollte.

Für die Analyse der Komplexität von Satzbeziehungen verbleiben noch zwei Variablen.

Variable 19: Anzahl der Nebensätze zweiten und dritten Grades relativ zur Gesamtzahl der Nebensätze (Voraussage: negatives T)

Hier handelt es sich wiederum um ein eindeutig definiertes Maß. Nebensätze dritten Grades gehen mit doppelter Gewichtung in den Zähler ein, zwei koordinierte Nebensätze zweiten oder dritten Grades werden nur einmal gezählt. Bei der Einschätzung des Ergebnisses muß berücksichtigt werden, daß die absolute Anzahl von Nebensätzen höheren Grades durchgehend gering war. Die Werte reichen von 0 bis 0.33. Der Median liegt bei 0.11²⁹. Bei kontrollierter GSL ist $T = -6$, $p = .109$; bei kontrollierter verbaler Intelligenz $T = -6.5$, $p = .148$; bei kontrollierter nicht-verbaler Intelligenz $n = 6$, $T = 0$, $p = .016$. Die Tendenz erweist sich als eindeutig. Der T-Wert bei den ersten beiden Vergleichen geht vor allem auf die relativ hohe gegenläufige Differenz des Paarvergleichs VII zurück (Rangziffer -5 beziehungsweise -4.5). Bei beiden Vergleichen mußte dem Unterschichtkind derselbe Mittelschichtpartner (14A) zugeordnet werden. – Wenn dieses Maß auch nur bei einem Vergleich einen signifikanten Unterschied brachte, so scheint es sich hier dennoch um einen (nicht zuletzt angesichts der genannten Einschränkung) systematischen Effekt zu handeln, den weiterzuverfolgen sich lohnt. Unabhängig von den Beziehungen, die mit den vorhergehenden Variablen gemessen wurden, wird hier wiederum die Fähigkeit zur komplexeren Konstruktion von Satzgefügen bei den Mittelschichtkindern sichtbar, wenn auch nicht so eindeutig. Entscheidend ist, daß durch die Konstruktion dieser Variablen jeglicher definitivischer Zusammenhang mit den vorhergehenden Komplexitätsvariablen ausgeschlossen ist. Mittelschichtkinder konstruieren nicht nur signifikant häufiger Subordinationen überhaupt, sondern benutzen, unabhängig davon, wenn sie Nebensätze konstruieren, mehr solche zweiten und dritten Grades.

Variable 21: Anzahl der verschachtelten Nebensätze multipliziert mit der Anzahl der Wörter dieser Sätze relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste ((1.98 multipliziert mit der Anzahl der Wörter von 1.98)/SG), (Voraussage: negatives T)

Bei der Konstruktion dieser Variablen wurde angenommen, daß die Konstruktion eines eingeschobenen Nebensatzes eine komplexe verbale Planung erforderlich macht, da die noch nicht beendete Sequenz des Hauptsatzes „vorgeplant“ im Gedächtnis behalten werden muß. Solche Konstruktionen kamen jedoch selten vor. Drei Unterschichtkinder lagen oberhalb des Medians, vier unterhalb: Es zeigen sich also keine signifikanten Unterschiede auf dieser Variablen.

2.4.2.2.2 Komplexität innerhalb der Satzgerüste

Mit der Variablen 5, auf der sich die beiden Gruppen signifikant unterschieden, ist ein erstes grobes Maß für die Komplexität gegeben. Es spezifiziert jedoch noch nicht, inwieweit es sich um Komplexität der Satzbeziehungen im Rahmen der Satzeinheiten oder aber um Komplexität innerhalb der Satzgerüste handelt. Wir müssen jetzt, nachdem unsere Hypothesen im Bereich der Komplexität der Satzbeziehungen bestätigt worden sind, prüfen, ob in das Ergebnis der Variablen 5 auch Unterschiede der Komplexität innerhalb der Satzgerüste eingegangen sind. Unter Komplexität innerhalb der Satzgerüste wird verstanden, in welchem Maße die mit der Grundstruktur Subjekt-Prädikat gegebenen Möglichkeiten der Satzerweiterung genutzt worden sind. Diese Erweiterungen lassen sich grob unterscheiden nach „funktionellen“ *Ergänzungen* zum Subjekt und Prädikat (vorläufiges Subjekt „es“, Objekte, adverbiale Satzergänzungen) und nach „lexikalischen“ *Erweiterungen* zu den einzelnen Wörtern (Attribute, adverbiale Erweiterung zum Adjektiv usw.). Als grobes Kriterium für diese Unterscheidung läßt sich anführen, daß „funktionelle“ Ergänzungen nicht durch einen einfachen Nebensatz (zum Beispiel Relativsatz) ausgedrückt werden können, ohne daß das Prädikat wiederholt wird, während „lexikalische“ Erweiterungen durch einen Nebensatz mit selbständigem Prädikat ausgedrückt werden können (das gilt allerdings nicht für bedeutungsspezifizierende Erweiterungen zum Adjektiv oder Adverb). Unter diesem Gesichtspunkt kann man annehmen, daß „lexikalische“ Erweiterungen und einfache, nicht-konjunktionale und temporal-lokale Nebensätze, vor allem aber Relativsätze, Alternativen der Konstruktion darstellen. Es wäre also zu prüfen, ob Unterschichtkinder, die offensichtlich in geringerem Maße als Mittelschichtkinder Relativsätze bilden, statt dessen mehr „lexikalische“ Erweiterungen zum Substantiv bilden.

Wir erinnern uns daran, daß auf der Variablen 6 (Wörter pro Satzgerüst) zum einen nur eine geringe Streuung der Werte und zum anderen keine signifikanten Unterschiede zwischen Mittel- und Unterschichtkindern gefunden wurden. Wir können auf diesem Hintergrund schon vermuten, daß es sich bei den in der Variablen 5 (Wörter pro Satzeinheit) gemessenen Unterschieden vor allem um Indizien für die Komplexität der Satzbeziehungen handeln muß und daß für die Komplexität innerhalb der Satzgerüste keine großen Unterschiede zu erwarten sind.

Variable 25: „Objektstellen“ relativ zur Gesamtzahl der finiten Verben (2.10/1.94), (Voraussetzung: negatives T)

Diese Variable mißt, wie häufig die mit einem Verb verbundene „Objektstelle“ genutzt wird. Eine „Objektstelle“ wird nicht nur durch einfache Objekte, sondern auch durch Infinitivsätze und direkte Rede als erfüllt angesehen. Die Werte reichen von 0.375 bis 1.04. Der Median liegt bei 0.674. Es ergibt sich bei Vergleich a) $T = -13$, $p = .53$; bei Vergleich b) $T = -13$, $p = .47$; bei Vergleich c) $T = -11$, $p = .34$. Obwohl fünf Unterschichtkinder unterhalb des Medians liegen, deutet sich keine Tendenz an. Dieses Maß ist wahrscheinlich ungeeignet, solange nicht nach transitiven und intransitiven Verben differenziert wird, denn nur transitive Verben sind sprachlogisch Träger von Objektstellen. Die starke Streuung mag vor allem durch den unterschiedlichen relativen Gebrauch von intransitiven Verben bedingt sein. Wären nur transitive Verben als Korrekturfaktor gewählt worden, hätte sich wahrscheinlich eine enge Streuung der Werte gezeigt.

Variable 26: Anzahl der „Objektstellen“ relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste (2.10/SG), (Voraussetzung: negatives T)

Die Werte streuen von 0.346 bis 0.896, also etwas enger als bei Variable 25. Der Median liegt bei 0.54. Auch hier ergeben sich keine Unterschiede, obwohl im Vergleich zu Variable 25 eine ganz geringe Tendenz zum stärkeren Gebrauch von Objekten bei den Mittelschichtkindern

spürbar wird. Vergleich a) ergibt $T = -10$, $p = .289$; bei Vergleich b) $T = -10$, $p = .289$; Vergleich c) $T = -11$, $p = .34$. Die Relativierung auf die Gesamtzahl der Satzgerüste statt auf die Gesamtzahl der finiten Verben scheint sinnvoller, da Prädikataufzählungen dabei nicht mehr verzerrend wirken.

Variable 27: Anzahl der adverbialen Bestimmungen relativ zu finiten Verben (2.20/1.94), (Voraussage: negatives T)

Während bei den beiden vorhergehenden Maßen aus sprachlogischen Gründen keine starke, auf sprachunabhängigen Merkmalen beruhende Differenzierung möglich zu sein scheint, kann man hier plausibel eine größere Variationsbreite unterstellen. Je öfter adverbiale Bestimmungen gebraucht werden, desto mehr wird eine Information spezifiziert und möglicherweise präzisiert. Die Werte streuen hier weiter von 0.638 bis 1.581. Signifikante Unterschiede ergeben sich aber auch hier nicht. Vier Unterschichtkinder liegen oberhalb des Medians.

Variable 28: Anzahl der adverbialen Bestimmungen relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste (2.20/SG), (Voraussage: negatives T)

Die Werte streuen von 0.571 bis 1.324. Der Median liegt bei 0.966. Vergleich a) ergibt $T = +12$, $p = .656$; Vergleich b) $T = +7$, $p = .891$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .148$); Vergleich c) $T = -11.5$, $p = .406$. Auch hier zeigen sich keine großen Unterschiede. Wenn überhaupt von einer Tendenz geredet werden kann, dann scheinen bei Kontrolle der verbalen Intelligenz im Gegensatz zur Hypothese die Unterschichtkinder eher mehr adverbiale Bestimmungen zu gebrauchen als die Mittelschichtkinder.

Variable 29: Anzahl der Objektstellen und der adverbialen Bestimmungen relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste ((2.10 + 2.20)/SG), (Voraussage: negatives T)

Auf diesem kombinierten Maß sind nach den vorhergehenden Ergebnissen keine Unterschiede mehr zu erwarten: Vergleich a) $T = -6.5$, $p = .148$; Vergleich b) $T = +12$, $p = .656$; Vergleich c) $T = -14$, $p = .53$.

Variable 34: Gesamtzahl der „lexikalischen“ Erweiterungen (also ohne 2.10 und 2.20) relativ zur Gesamtzahl der Satzeinheiten (2.60/0.1), (Voraussage: negatives T)

Die Werte streuen sehr weit von 0.459 bis 2.211. Der Median liegt bei 0.926. Es zeigen sich jedoch keine schichtenspezifischen Unterschiede: Drei der Unterschichtkinder liegen oberhalb, vier unterhalb des Medians. Es ist schon dargelegt worden, warum die Gesamtzahl der Satzeinheiten kein geeigneter Korrekturfaktor ist.

Variable 34a: Gesamtzahl der „lexikalischen“ Erweiterungen relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste (2.60/SG), (Voraussage: negatives T)

Hier wird eine interessante Tendenz sichtbar. Im Gegensatz zur Voraussage aufgrund der Hypothese scheinen nicht die Kinder der Mittelschicht, sondern die der Unterschicht mehr „lexikalische“ Erweiterungen zu gebrauchen. Bei Kontrolle der Gesamtleistungen erhalten wir $T = +5$, $p = .945$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .078$), bei Kontrolle der verbalen Intelligenz $T = +9$, $p = .813$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .234$) und bei Kontrolle der nicht-verbalen Intelligenz $T = +1$, $p = .992$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .016$). Bevor dieses Ergebnis interpretiert wird, sollen die Resultate für ähnlich konstruierte Variablen aufgeführt werden, die dann eine Spezifizierung des oben dargestellten Unterschiedes erlauben.

Bei den folgenden Variablen wird nicht auf die Gesamtzahl der Satzgerüste, sondern auf die

der „funktionellen“ Ergänzungen und der „lexikalischen“ Erweiterungen relativiert, das heißt, es werden jeweils die Anteile einzelner Arten von Erweiterungen an der Gesamtzahl der Ergänzungen und Erweiterungen ermittelt. Auf diese Weise erhalten wir Aufschluß über die sprachlichen Merkmale, die das Ergebnis der Variablen 34a vor allem bedingen.

Variable 35: „Lexikalische“ Erweiterungen relativ zur Gesamtzahl der Ergänzungen und Erweiterungen ($2.60/(2.10 + 2.20 + 2.60)$), (Voraussage: negatives T)

Die Werte reichen von 0.149 bis 0.383, streuen also nicht sehr weit. Der Median liegt bei 0.241. Daraus geht hervor, daß im Durchschnitt nur 25 Prozent der Erweiterungen und Ergänzungen zur Subjekt-Prädikat-Grundstruktur aus „lexikalischen“ Erweiterungen zum Substantiv, Adjektiv oder Adverb bestehen, der überwiegende Teil aber aus Objekten und adverbialen Bestimmungen. Das mag für dieses Alter der Kinder charakteristisch sein. – Bei Vergleich a) erhalten wir $T = +5$, $p = .945$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .078$); bei Vergleich b) $T = +6.5$, $p = .891$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .148$); bei Vergleich c) $T = +1$, $p = .992$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .016$). Die Zufallswahrscheinlichkeiten weichen nur in einem Fall geringfügig von den Werten der Variablen 34a ab. Es zeichnet sich also eine recht eindeutige Tendenz ab: Im Gegensatz zur Hypothese gebrauchen die Kinder der Unterschicht – in einem Vergleich gut gesichert – mehr „lexikalische“ Erweiterungen zum Substantiv, Adjektiv und Adverb. Dagegen unterscheiden sich, wie wir gesehen haben, die beiden Gruppen nicht im relativen Gebrauch von „funktionellen“ Ergänzungen. – Mit den folgenden Variablen werden die „lexikalischen“ Erweiterungen danach spezifiziert, ob sie beim Substantiv oder bei Adjektiven und Adverbien stehen.

Variable 33: Anzahl der Erweiterungen zum Adverb und zum Adjektiv relativ zur Gesamtzahl der Ergänzungen und Erweiterungen ($(2.40 + 2.50)/(2.10 + 2.20 + 2.60)$), (Voraussage: negatives T)

Die Werte reichen hier von 0.023 bis 0.152, der Median liegt bei 0.079. Insgesamt ist der Anteil dieser Erweiterungen an der Gesamtzahl demnach gering. Es zeichnet sich dennoch eine allerdings schwache und mit Vorsicht zu interpretierende Tendenz in der der Voraussage entgegengesetzten Richtung ab: für Vergleich a) $n = 6$, $T = +6$, $p = .844$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .219$), für Vergleich b) $T = +12$, $p = .656$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .406$) und für Vergleich c) $T = +9$, $p = .813$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .234$). Der Anteil der Erweiterungen zum Adjektiv und Adverb an der Gesamtzahl ist demnach, allerdings nicht gesichert, in der Unterschicht etwas größer als in der Mittelschicht. – Im Vergleich zu den Ergebnissen der Variablen 35 ist hier eine Abschwächung der dort sichtbaren Tendenz zu beobachten. Zum großen Teil ist diese Abschwächung durch die extrem niedrigen Werte des Unterschichtkinds 20A bedingt; für dieses Paar ergeben sich Rangziffern der Differenz von +4, +5 und +6 bei den einzelnen Vergleichen.

Variable 31a: Anzahl der Attribute (Erweiterungen zum Substantiv) relativ zur Gesamtzahl der Erweiterungen und Ergänzungen ($2.30/(2.10 + 2.20 + 2.60)$), (Voraussage: negatives T)

Mit Hilfe dieser Variablen können wir endgültig entscheiden, ob der stärkere Gebrauch von „lexikalischen“ Erweiterungen in der Unterschicht auf der häufigeren Verwendung von Attributen oder von Erweiterungen zum Adjektiv und Adverb beruht. Die Werte dieser Variablen sind für jeden Partner schon durch die Werte auf den Variablen 35 und 33 determiniert; sie ergeben sich durch Subtraktion der Werte für die Variablen 35 und 33. Wir erhalten im Vergleich a) $T = +7$, $p = .891$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .148$), im Vergleich b) $T = +9.5$, $p = .766$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .289$) und im Vergleich c) $n = 6$, $T = (+)0$, $p = 1.00$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .016$). Die Unterschiede zu den Ergebnissen der Variablen 33 sind nicht sehr groß, dennoch können wir daraus folgern, daß der Gebrauch von

Attributen insgesamt mehr zu dem zwischen beiden Schichten bestehenden Unterschied im Gebrauch von „lexikalischen“ Erweiterungen beiträgt als der relative Gebrauch von Erweiterungen zum Adjektiv und Adverb. Immerhin kann ein Ergebnis der Variablen 31a statistisch gut gesichert werden.

Wir können also aus den Ergebnissen für die drei Variablen 35, 33 und 31a vorsichtig folgern, daß die Unterschichtkinder (vor allem bei Kontrolle der nicht-verbalen Intelligenz) mehr Erweiterungen in lexikalischer Form benutzen und daß sich diese Tendenz kumulativ aus dem relativ häufigeren Gebrauch der Erweiterungen zum Adjektiv und Adverb einerseits und – vor allem – der Erweiterungen zum Substantiv andererseits zusammensetzt. – Wir müssen festhalten, daß sich die Werte dieser drei Variablen für jedes Individuum gegenseitig determinieren (dadurch wird jedoch die Rangfolge der Differenzen in den einzelnen Signifikanztests nicht vollständig determiniert).

Aus der Logik der Signifikanzprüfung folgt daher: Je größer die Zufallswahrscheinlichkeiten auf der einen der „Untervariablen“ 33 oder 31a der übergeordneten Variablen 35 sind, desto geringer müssen sie für die gleiche Hypothesenrichtung auf der anderen „Untervariablen“ sein; sind die Zufallswahrscheinlichkeiten auf der einen „Untervariablen“ größer als diejenigen der übergeordneten Variablen 35, so müssen die Unterschiede auf der anderen „Untervariablen“ in umgekehrter Richtung verlaufen. In unserem Ergebnis sind die Zufallswahrscheinlichkeiten der beiden „Untervariablen“ geringer als die der übergeordneten Variablen 35 und verlaufen in der gleichen Richtung. Daraus können wir schließen, daß beide Variablen gleichsinnig zum Ergebnis der Variablen 35 beitragen.

Diese Konstellation ist, wenn auch die Werte der dritten Variablen bei gegebenen Werten der beiden übrigen Variablen jeweils determiniert sind, kein künstliches Ergebnis, denn das Verhältnis zwischen den beiden „Untervariablen“ ist nicht determiniert.

Variable 37: Gesamtzahl der Ergänzungen und Erweiterungen relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste $((2.10 + 2.20 + 2.60)/SG)$, (Voraussage: negatives T)

Wir erinnern uns, daß bei den Variablen 26, 27, 28 und 29 ein Unterschied im relativen Gebrauch von Objektstellen und adverbialen Bestimmungen zwischen Mittel- und Unterschicht kaum festzustellen war, daß hingegen deutlich eine Tendenz der Unterschichtkinder sichtbar wurde, im Verhältnis zur Gesamtzahl der Satzgerüste mehr „lexikalische“ Erweiterungen zu konstruieren (Var. 34a). Mit Hilfe von Variablen, die detailliert die verschiedenen Arten der „lexikalischen“ Erweiterungen erfassen, konnten wir feststellen, daß dieser Unterschied eher auf Erweiterungen zum Substantiv als auf solche zum Adjektiv und Adverb zurückzuführen ist, daß aber beide Arten von Erweiterungen dazu beitragen.

Die Variable 37 bezieht sich auf die Gesamtzahl der Ergänzungen und Erweiterungen in all ihren bisher einzeln analysierten Arten, die hier zusammengefaßt werden. Wir müssen nach den bisherigen Ergebnissen bei den Unterschichtkindern eine leichte Tendenz zum stärkeren Gebrauch von Ergänzungen und Erweiterungen insgesamt erwarten und wissen schon jetzt, daß sie auf die häufigere Verwendung von Erweiterungen zum Substantiv einerseits und zum Adjektiv und Adverb andererseits zurückzuführen ist. – Die Werte reichen von 1.452 bis 2.556. Die T-Werte lassen die zu erwartende Tendenz erkennen: bei Vergleich a) $T = +7.5$, $p = .852$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .187$), bei Vergleich b) $T = +7$, $p = .891$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .148$) und bei Vergleich c) $T = +7$, $p = .891$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .148$). Die Unterschiede sind zwar nicht signifikant, aber wir erhalten doch eine konsistente Richtung und Stärke in den Ergebnissen. Eine etwas stärkere Tendenz zeigt sich, wenn nicht auf die Gesamtzahl der Satzgerüste, sondern, wie in der folgenden Variablen 36, auf die Gesamtzahl der finiten Verben relativiert wird.

Variable 36: Gesamtzahl der Ergänzungen und Erweiterungen relativ zur Gesamtzahl der finiten Verben $((2.10 + 2.20 + 2.60)/1.94)$, (Voraussage: negatives T)

Die Werte reichen von 1.59 bis 2.67 (sie sind absolut wiederum etwas größer als bei der vorhergehenden Variablen 37, da die Gesamtzahl der Satzgerüste der erweiterten Infinitivsätze wegen immer etwas höher liegt als die Gesamtzahl der finiten Verben), der Median liegt bei 2.24. Bei Vergleich a) ist $T = +5$, $p = .945$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .078$), bei Vergleich b) $T = +4$, $p = .961$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .055$) und bei Vergleich c) $T = +10$, $p = .766$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .289$). Bei Kontrolle der verbalen Intelligenz verfehlt das Ergebnis knapp das Fünf-Prozent-Niveau der Signifikanz eines gerichteten Tests.

Vergleichen wir die Höhe der Zufallswahrscheinlichkeiten für die Ergebnisse der Variablen 29, 34a und 37, so zeigt sich: Außer im Falle der Kontrolle der verbalen Intelligenz geht der Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und linguistischem Merkmal bei der Variablen 34a am stärksten in die Richtung, daß die Unterschichtkinder mehr „lexikalische“ Erweiterungen gebrauchen. Das Ergebnis der kombinierten Variablen 37 liegt zwischen dem der Variablen 29 und 34a. Wir können daraus noch einmal deutlich ersehen, daß der stärkere Gebrauch von Erweiterungen der Subjekt-Prädikat-Grundstruktur auf seiten der Kinder der Unterschicht fast ausschließlich darauf zurückzuführen ist, daß die letzteren in höherem Maße „lexikalische“ Erweiterungen zum Substantiv, Adjektiv und Adverb verwenden. Es hat sich jedoch später im Geschlechtervergleich gezeigt, daß dieser Unterschied zum großen Teil auf die entsprechende Differenz zwischen den Mädchen und Jungen der Mittelschicht zurückgeht.

Damit ist keine unserer Hypothesen bezüglich der Komplexität innerhalb der Satzgerüste bestätigt worden, vielmehr haben wir an einer Stelle einen systematischen Zusammenhang beobachten können, der im Gegensatz zu unserer Voraussage steht. Welche Funktion hat der häufigere Gebrauch von Erweiterungen zum Substantiv, Adjektiv und Adverb bei den Unterschichtkindern? Genau ist das ohne eine eingehende semantische Analyse nicht festzustellen. Im Vorgriff auf die Ergebnisse für die Variablen 42 und 42c können wir jedoch schon an dieser Stelle darauf hinweisen, daß es sich offensichtlich bei diesem linguistischen Konstruktionsmittel um verhältnismäßig redundante Erweiterungen handelt, die eher bedeutungsstützend als bedeutungsspezifizierend wirken. Es ist demnach wahrscheinlicher, den relativ häufigen Gebrauch solcher Erweiterungen eher zum „restringierten“ als zum „elaborierten“ Sprachgebrauch zu rechnen.

In diesem Zusammenhang erlauben die beiden folgenden Variablen eine differenziertere Analyse der Attribute, also der Erweiterungen zum Substantiv.

Variable 31: Anzahl der Attribute relativ zur Gesamtzahl der Substantive (2.30/4.421), (Voraussage: negatives T)

Mit dieser Variablen wird gemessen, wie oft die mit jedem Substantiv sprachlogisch gebotene Möglichkeit der Konstruktion eines Attributs tatsächlich ausgenutzt wird. Der relative Gebrauch von Attributen wird in einem anderen sprachlogischen Zusammenhang noch einmal erfaßt. Die Werte streuen recht weit von 0.169 bis 0.538, der Median liegt bei 0.339. Aufgrund dieser Verteilung können wir folgern, daß im Durchschnitt ein Drittel aller Substantive attributiv erweitert wird. Beim Vergleich a) erhalten wir $T = +5$, $p = .945$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .078$), für Vergleich b) $T = +7.5$, $p = .852$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .187$) und bei Vergleich c) $T = +1$, $p = .992$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .016$). In diesen Ergebnissen schlägt sich recht eindeutig die Tendenz nieder, daß die Kinder der Unterschicht Substantive häufiger attributiv erweitern als die Kinder der Mittelschicht. Das Gegenteil war vorausgesagt worden. – Dieses Ergebnis bestätigt die vorausgegangene Analyse der „lexikalischen“ Erweiterungen.

Variable 32: Komplexe Attribute relativ zur Gesamtzahl der Attribute (2.32/2.30), (Voraussage: negatives T)

Diese Variable gibt an, ob sich die beiden Schichten in der Art der attributiven Erweiterungen unterscheiden. Als komplexe Attribute sind alle Erweiterungen definiert worden, die aus mindestens zwei Adjektiven, einem adverbial erweiterten Adjektiv, einem Genitiv-Attribut, einem präpositionalen Attribut oder einer Apposition bestehen. Unter einfachem Attribut wurde dagegen nur die einfache adjektivische Erweiterung zum Substantiv verstanden. Dabei gelten natürlich die komplexen Attribute als die mehr „elaborierten“ Formen.

Die Werte reichen von 0.067 bis 0.667, streuen also sehr weit. Der Median liegt bei 0.321. Es ergeben sich die folgenden T-Werte: bei Vergleich a) $T = -10$, $p = .289$, bei Vergleich b) $n = 5$, $T = -5$, $p = .219$ und bei Vergleich c) $T = -7$, $p = .148$. Bei keinem der Vergleiche erhalten wir einen statistisch gesicherten Unterschied, aber eine schwache, konsistente Tendenz im Sinne der Voraussage läßt sich dennoch beobachten. Sie erhält ihr Gewicht auf dem Hintergrund der Ergebnisse der vorhergehenden Variablen 31: Es hat den Anschein, daß insgesamt zwar die Kinder der Unterschicht mehr attributive Erweiterungen konstruieren, daß aber der Anteil der komplexen attributiven Erweiterungen bei den Kindern der Mittelschicht höher liegt. Dabei können wir unterstellen, daß die Verwendung komplexer Attribute das Resultat einer geplanten Bedeutungsspezifizierung und -ergänzung darstellt, während der Gebrauch einfacher Attribute eher einem habitualisierten Muster der redundanten Bedeutungsstützung entspricht. Wenn auch dies letztere Ergebnis nicht gesichert ist, so glauben wir doch, daß die Variable deswegen nicht verworfen werden sollte. Signifikanzgrenzen sind schließlich Konventionen der Entscheidung und können nicht rigide und dem Material gegenüber blind angewandt werden.

2.4.2.2.3 Zusammenfassung

Die Analyse der syntaktischen Komplexität fügt sich zu einem recht klaren Bild zusammen, dem um so mehr Aussagekraft zukommt, als die linguistischen Variablen in diesem Bereich in den meisten Fällen eindeutig definierbar sind. Die höhere syntaktische Komplexität der Mittelschichtkinder ergibt sich statistisch gesichert. Sie bezieht sich ausschließlich auf die Konstruktion von Satzgefügen und nicht auf eine Erweiterung der Subjekt-Prädikat-Grundstruktur innerhalb der Satzglieder. Es konnte weiterhin nachgewiesen werden, daß sie fast ausschließlich auf der Konstruktion von Nebensätzen, also auf Subordinationen beruht. Eine zweite, unabhängige Evidenz zeigte sich dafür in der häufigeren Konstruktion von Nebensätzen zweiten und dritten Grades bei den Mittelschichtkindern. Komplex koordinierte Hauptsätze trugen nur wenig zur höheren Komplexität der Sprache der Mittelschichtkinder bei.

Schon die auf die beiden Schichtengruppen zufallsverteilten Werte für die durchschnittliche Anzahl der Wörter pro Satzgerüst zeigten, daß innerhalb der Subjekt-Prädikat-Grundstruktur keine großen Unterschiede bezüglich der Komplexität der Erweiterungen bestehen können. Im Gegensatz zu unseren Hypothesen konnte jedoch nachgewiesen werden, daß die Unterschichtkinder relativ häufiger „lexikalische“ Erweiterungen zum Adjektiv und Adverb, vor allem aber zum Substantiv verwenden. Diese Tendenz wurde bestätigt durch die häufigere attributive Erweiterung der insgesamt gebrauchten Substantive. Gleichzeitig deutete sich an, daß trotz des geringeren Gebrauchs von Attributen insgesamt die Mittelschichtkinder eher komplexe Attribute konstruieren. Dadurch wird wahrscheinlich eine durch den geringen Gebrauch „lexikalischer“ Erweiterungen bedingte geringere Wortzahl pro Satzglied wieder ausgeglichen. Es wurde vermutet, daß der höhere Anteil von „lexikalischen“ Erweiterungen in der Sprache der Unterschichtkinder nicht, wie ursprünglich angenommen, zum „elaborierten“ Sprachgebrauch gerechnet werden kann, da manche Daten dafür sprechen, daß es sich dabei um redundante, mehr bedeutungsstützende als bedeutungsspezifizierende Konstruktionen handelt. Möglicherweise haben solche Konstruktionen auch die Funktion, die mangelnde Fähigkeit zu komplexer syntaktischer Planung in der verbalen Informationsübermittlung zu kompensieren.

2.4.2.3 Differenzierte Erfassung struktureller Zusammenhänge in der Objektwelt gegenüber isolierter, konkretistischer Bezeichnung und Aneinanderreihung von Sachverhalten

2.4.2.3.1 Einzelergebnisse

Dieser Komplex hängt natürlich eng mit dem vorhergehenden zusammen, da man vermuten muß, daß die Verwendung von komplexen syntaktischen Konstruktionsmitteln eine differenzierte Erfassung struktureller Zusammenhänge stark begünstigt. Die beiden Variablenbereiche sind dennoch auseinandergehalten worden, weil unter dem hier zu behandelnden Gesichtspunkt einige Variablen geprüft werden sollen, die nicht plausibel als Maß für Komplexität in der Konstruktion von Satzbeziehungen und von Satzgerüsten gelten können. Insofern bildet dieser Bereich eine Residualkategorie. Während unter dem vorhergehenden Gesichtspunkt Variablen behandelt wurden, die hinsichtlich der klassifikatorischen Ebene vergleichbar waren, werden hier Variablen verschiedener grammatischer Funktionen zusammengefaßt. Die operationale Beziehung der einzelnen Variablen zu dem leitenden Gesichtspunkt wird daher jeweils ad hoc erläutert. Allgemein geht es bei diesem in Anlehnung an Bernstein um die Fähigkeit, nicht nur durch rein denotative Verwendung von sprachlichen Elementen Inhalt an Inhalt zu reihen und Elemente der Objektwelt isoliert und relativ beziehungsarm lediglich zu erkennen, sondern sie in ihren gesetzmäßigen Verknüpfungen zu sehen, darauf Beurteilungen von Sachverhalten aufzubauen und sich so den sachstrukturellen Zusammenhang eines Gegenstandsbereichs verfügbar zu machen. Zu den sprachlichen Mitteln, die hierfür die linguistischen Voraussetzungen liefern, zählen zum Beispiel die Elemente zur Signalisierung von Kausalbeziehungen und von differenzierten zeitlichen Beziehungen sowie diejenigen, die einen flexiblen Wechsel von abstrakter Generalisierung und einschränkender Individuierung in der Beschreibung und Analyse eines Sachverhalts erlauben. Im Unterschied zu den rein formalen Variablen des Bereichs der syntaktischen Komplexität erhalten die grammatisch definierten sprachlichen Elemente unter diesem Gesichtspunkt schon eine Interpretation in der semantischen Dimension.

Bei der Auswertung wurden die Nebensätze nach ihrer grammatischen Funktion unterschieden (vgl. das „code sheet“, Anhang 4.6). Die Analyse im Hinblick darauf, wie viele verschiedene Arten von Nebensatzkonstruktionen gebraucht werden, kann einen Indikator für die „strukturelle Erfassung der Objektwelt“ liefern. Je mehr Typen von Nebensätzen jemand gebraucht, desto reichhaltiger erfaßt er die vielfachen Relationen in der Objektwelt.

Variable 20: Absolute Anzahl der Arten von Nebensätzen (Voraussage: negatives T)

Mit dieser Variablen soll gemessen werden, wie viele der 17 hier unterschiedenen Kategorien von Nebensätzen benutzt wurden. (Die Einteilung in die 17 Kategorien stützt sich weitgehend auf die Schulgrammatik von F. Hinze.) Dabei gingen wir von der Annahme aus, daß die im Gebrauch einer Vielzahl von Nebensatzarten manifestierte Beherrschung differenzierter Konstruktionsmittel Voraussetzung für eine differenzierte Erfassung der strukturellen Zusammenhänge in der Objektwelt ist und daher als Merkmal des „elaborierten Codes“ zu gelten hat. Die Werte streuen von 4 bis 10. Die möglichen Kategorien von Nebensätzen werden also von sämtlichen Schülern nur zu einem Teil ausgenutzt. In keinem der Vergleiche läßt sich auch nur annähernd eine Tendenz im Sinne der Hypothese erkennen: bei Vergleich a) ist $T = +12.5$, $p = .594$ ($p = .406$ für entgegengesetzte Hypothese), bei Vergleich b) $n = 6$, $T = -10$, $p < .500$, bei Vergleich c) $n = 5$, $T = -7$, $p < .500$. Die T-Werte entsprechen einer Zufallsverteilung der Werte der Variablen 20 in bezug auf das Merkmal „Sozialschicht“. Die Mittelwerte der verschiedenen Typen von Nebensätzen sind für beide Gruppen gleich: 6.7 für Mittelschicht und Unterschicht. Während die Mittelschichtkinder im ganzen häufiger Nebensatzkonstruktionen benutzen als die Kinder der Unterschicht, übertreffen sie letztere nicht in der Vielfalt dieser Konstruktionen. Mit den nun folgenden Variablen soll geprüft werden, welche Arten von Nebensätzen in welcher Schicht eher gebraucht werden.

Variable 15: Nebensätze 1.50 und 1.60 relativ zur Gesamtzahl der Nebensätze ((1.50 + 1.60)/II), (Voraussage: negatives T)

Die Nebensätze der unter 1.50 und 1.60 zusammengefaßten Kategorien wurden als die mehr „analytischen“ Konstruktionen aufgefaßt. Zu ihnen gehören unter anderem kausale, finale, konzessive und konsekutive Konstruktionen sowie die als grammatisch differenziert angesehenen indirekten Fragesätze (Kategorie 1.60) und Infinitivsätze mit „um zu“, „ohne zu“ und „anstatt zu“ (Kategorie 1.50). Dagegen wurden die unter 1.40 zusammengefaßten Arten von Nebensätzen als weniger „elaboriert“ betrachtet. Es handelt sich hierbei vor allem um Relativ-, erweiterte Infinitiv-, Aussage- und Temporalsätze. Die Nebensätze der Kategorie 1.46 („Wenn – dann“-Konstruktionen) wurden gesondert behandelt, da für sie keine gerichtete Hypothese gebildet werden konnte. Rein formal stellen sie zwar Konditionalsätze dar, sie wurden aber häufig zum Ausdruck zeitlicher Abfolgen benutzt, und es war nicht klar, ob sie als mehr „elaborierte“ oder mehr „restringierte“ Formen anzusehen sind. Die Werte der Variablen 15 reichen von 0.063 bis 0.667. Der Median liegt bei 0.212. Es ergeben sich folgende T-Werte: bei Vergleich a) $T = +3$, $p = .977$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .039$); bei Vergleich b) $T = +6$, $p = .922$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .109$); eine Kontrolle der nicht-verbalen Intelligenz ist für diese Variable nicht durchgeführt worden.

Variable 16: „Wenn – dann“-Nebensatzkonstruktionen relativ zur Gesamtzahl der Nebensätze (1.46/II), (Ungerichtete Hypothese)

Diese Nebensatzkonstruktion kam in den meisten Aufsätzen am häufigsten vor. Die Werte reichen von 0.0 bis 0.5, der Median liegt bei 0.222. Beide Gruppen unterscheiden sich nicht im relativen Gebrauch dieser Konstruktion: bei Vergleich a) $T = -13$, $p = .938$ (für „two-tailed test“); bei Vergleich b) $T = -12$, $p = .812$ (für „two-tailed test“); eine Kontrolle der nicht-verbalen Intelligenz ist nicht durchgeführt worden.

Variable 18: Nebensätze der Kategorie 1.60 relativ zur Gesamtzahl der Nebensätze (1.60/II), (Voraussage: negatives T)

Die Werte erstrecken sich von 0 bis 0.444. Der Median liegt bei 0.2. Es ergeben sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Gruppen: bei Vergleich a) $T = +11$, $p = .711$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .344$); bei Vergleich b) $T = +9$, $p = .813$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .234$). Eine Kontrolle der nicht-verbalen Intelligenz ist wiederum nicht durchgeführt worden.

Die Ergebnisse dieser Variablen ergeben ein merkwürdiges Bild. Wenn von einer Tendenz gesprochen werden kann (in einem Fall erhalten wir für die entgegengesetzte Hypothese ein signifikantes Ergebnis), dann gebrauchen die Kinder der Unterschicht im Gegensatz zur Hypothese eher als die Mittelschichtkinder die als mehr „analytische“ Konstruktionen bezeichneten Nebensätze der Kategorie 1.50 und 1.60. Bei ihnen ist jedenfalls der Anteil dieser Konstruktionen an der Gesamtzahl der Nebensätze größer als bei den Kindern der Mittelschicht. Dieses Ergebnis muß angesichts der Werte der Variablen 18 vor allem auf dem häufigeren Gebrauch von Nebensätzen mit „um zu“, „ohne zu“ und „anstatt zu“ beruhen, da die Kategorie 1.60 (Var. 18) die konjunkionalen, kausalen, finalen, konzessiven, konsekutiven usw. Nebensätze erfaßt. Demnach, so können wir jetzt folgern, gründet sich die signifikant größere syntaktische Komplexität der Schüler der Mittelschicht vor allem auf den häufigen Gebrauch von Relativsätzen, von erweiterten Infinitivsätzen mit „zu“, von Aussagesätzen und von Nebensätzen, die mit temporalen Konjunktionen eingeleitet werden. Es besteht die Möglichkeit, daß die Schüler diese Konstruktionen als Alternative zu den in der Unterschicht gebräuchlicheren Erweiterungen zum Adjektiv, Adverb und vor allem zum Substantiv benutzen. Wir können das nur vermuten, aber nicht stichhaltig belegen. Zumindest ergibt sich

aber zwischen der Variablen 34a (Gesamtzahl der Erweiterungen zum Substantiv, Adjektiv und Adverb relativ zur Gesamtzahl der Satzglieder) und der Variablen 15 als Komplement zur relativen Anzahl der Nebensätze der Kategorie 1.40 eine recht hohe Rangkorrelation von $\tau = +0.52$ innerhalb der Mittelschicht, während diese Beziehung innerhalb der Unterschicht negativ ist: $\tau = -0.33$. Zwar besagen diese Rangkorrelationen bei den geringen Gruppengrößen nicht sehr viel, sie deuten aber doch darauf hin, daß zwischen den beiden oben genannten Konstruktionsmitteln in der Mittelschicht tatsächlich eher eine Alternative besteht, während das in der Unterschicht gerade nicht der Fall zu sein scheint. In diesem Zusammenhang wäre es interessant zu wissen, ob die größere syntaktische Komplexität der Mittelschichtkinder gleichsam auf der zusätzlichen Konstruktion von Nebensätzen der Kategorie 1.40 (ohne 1.46) allein beruht und beide Gruppen hinsichtlich der Konstruktionen von Nebensätzen der Kategorie 1.50 und 1.60 relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste sich nicht unterscheiden. Wir haben diese Frage nicht direkt geprüft; wir müßten dazu eine der beiden Mengen von Nebensätzen auf die Gesamtzahl von Satzgerüsten relativieren. Wir können aber diese Relation abschätzen, indem wir den Quotienten „Gesamtzahl der Nebensätze relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste“ (Var. 11) mit dem Quotienten „Nebensätze der Kategorie 1.50 und 1.60 relativ zur Gesamtzahl der Nebensätze“ multiplikativ korrigieren. Durch diese Korrektur erhalten wir nur annähernd den Wert für die Variable (1.50 + 1.60)/SG, da der Zähler des ersten und der Nenner des zweiten Quotienten nicht identisch sind: Im ersten Fall (Var. 11) sind die wiederholten Nebensätze (1.70) einbezogen (also II + 1.70), im zweiten nicht (also II, ohne 1.70); dadurch können Verzerrungen entstehen. Für diese durch Multiplikation gewonnene Variable erhalten wir für die Kontrolle der GSL $T = +5$, $p = .945$ ($p = .078$ für entgegengesetzte Hypothese) und für die Kontrolle der verbalen Intelligenz $T = +12$, $p = .656$ ($p = .406$ für entgegengesetzte Hypothese). Es deutet sich also eine leichte Tendenz an, daß die Unterschichtkinder auch relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste mehr Nebensätze der Kategorie 1.50 und 1.60 gebrauchen, die als „analytisch“ betrachtet wurden. Allerdings sind die Unterschiede bei der Relativierung auf die Gesamtzahl der Satzgerüste nicht mehr so groß wie bei der Variablen 15, mit der die Anteile an der Gesamtzahl der Nebensätze gemessen wurden. Wir können aber aus diesem Ergebnis, auf dem Hintergrund der Werte der Variablen 11 betrachtet, mit einiger Sicherheit folgern, daß die größere syntaktische Komplexität der Mittelschichtkinder auf dem relativ häufigeren Gebrauch von Nebensatzkonstruktionen der Kategorie 1.40 (einschließlich 1.46) beruht, da 1.40 (einschließlich 1.46) das Komplement zu 1.50 und 1.60 darstellt.

Wie soll man sich dieses Ergebnis erklären? Entsprechend unserer generellen Entscheidung über die Strategie der Interpretation können wir nur folgern, daß auch das recht eindeutige Ergebnis hinsichtlich des Grades der syntaktischen Komplexität hier eine Einschränkung erfährt. Dies ist insofern der Fall, als innerhalb der Formen von Nebensatzkonstruktionen die Unterschicht im Sinne der Hypotheseninterpretation der Variablen 15 etwas „elaborierter“ zu sein scheint als die Mittelschicht, was der Voraussage widerspricht. Wir glauben indessen, daß es an dieser Stelle sinnvoll ist, die generelle Strategie der Interpretation zu durchbrechen und die Einschätzung der Nebensätze 1.50 und 1.60 als „elaborierter“ im Vergleich zu den Nebensätzen 1.40 in Zweifel zu ziehen: Möglicherweise ist umgekehrt die Konstruktion von Nebensätzen der Kategorie 1.40 ein komplexerer und schwierigerer Schritt in der verbalen Planung³⁰. Wir müssen an dieser Stelle festhalten, daß es vor allem die Nebensätze der Kategorie 1.50 waren, die von der Unterschicht eher gebraucht wurden, und daß sich die Modifikation der Interpretation deshalb vor allem auf diese Formen beziehen muß.

Mit den folgenden drei Variablen sollte gemessen werden, wie weit die verbale Planung einer Aussagesequenz reicht, in welchem Maße mehrere Satzglieder als Einheit geplant wurden. Schon von der Konstruktion her können die Variablen diesen Sachverhalt nur indirekt erfassen. Als Indikator der Reichweite der Planung enthalten alle drei Variablen die Geltung eines Subjekts oder Prädikats für mehrere Satzgerüste.

Variable 22: Personalpronomen als Substitute für eingeführte Subjekt-Substantive relativ zur Gesamtzahl der finiten Verben (1.80/1.94), (Voraussage: negatives T)

Diese Variable erfaßt, wie lange ein und dasselbe Subjekt ohne Wiederholung durchgehalten wird. Die genaue Definition dieser Variablen findet sich im Anhang 4.6. Die Werte reichen von 0.019 bis 0.389, der Median liegt bei 0.161. Eine Signifikanzprüfung ist nur bei Kontrolle der GSL vorgenommen worden: $T = +7$, $p = .891$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .148$). Die Hypothese wird nicht bestätigt, eher zeigt sich eine der Voraussage entgegengesetzte Tendenz.

Variable 23: Suspendierte Subjekte relativ zur Gesamtzahl der finiten Verben und suspendierten Prädikate (1.92/(1.94 + 1.95)), (Voraussage: negatives T)

Auch für diese Variable kann die Hypothese nicht bestätigt werden: Bei Kontrolle der GSL ergibt sich ein T von $+9$, $p = .813$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .234$). Danach suspendieren die Kinder der Mittelschicht nicht häufiger als die Unterschichtkinder ein Subjekt in einem folgenden koordinierten Satzgerüst. Die Suspendierung des Subjekts wurde im Vergleich zu der anderen Möglichkeit, das gleiche Subjekt zu wiederholen, als „elaborierter“ betrachtet.

Variable 24: Suspendierte Prädikate relativ zur Gesamtzahl der expliziten und suspendierten Subjekte (1.95/1.91 + 1.92), (Voraussage: negatives T)

Für diese Variable ist erst gar keine Signifikanzprüfung vorgenommen worden, da die Unterschichtkinder im Verhältnis 3 : 4 um den Median verteilt sind.

Diese negativen Ergebnisse sind nicht weiter erstaunlich, da schon die Konstruktion der Variablen keine besonders zwingende Operationalisierung des Gesichtspunkts und überhaupt des allgemeinen Begriffs von „restringiertem“ und „elaboriertem“ Sprachgebrauch darstellt. Bei späteren Untersuchungen wird man getrost auf die Messung dieser Merkmale verzichten können, zumal mit den Variablen 23 und 24 indirekt die relative Verwendung von koordinierten Hauptsätzen erfaßt wird.

Interessanter für den hier zu behandelnden Gesichtspunkt sind zweifellos die folgenden Variablen, die sich auf die Qualität der adverbialen Ergänzungen und Erweiterungen beziehen. Dabei wurde zwischen solchen mit einfacher „deskriptiver“ und solchen mit mehr „analytischer“ Funktion unterschieden. Zu der Kategorie I der adverbialen Ergänzungen und Erweiterungen („deskriptiv“) wurden temporale und lokale Formen gezählt sowie solche, die idiomatisch mit einem Verb verknüpft sind, zum Beispiel „glauben an etwas“. Alle übrigen Ergänzungen und Erweiterungen (modale, kausale, finale, instrumentale, konzessive, konsekutive usw.) wurden zur Kategorie II zusammengefaßt. Bei dieser Einteilung hielten wir uns wiederum im wesentlichen an die von Hinze angegebenen Kriterien. Die Unterscheidung ist bis zu einem gewissen Grade mit der Aufspaltung der Nebensätze in die Kategorien 1.40 und 1.50 + 1.60 vergleichbar. Es wird dabei angenommen, daß der Gebrauch von Ergänzungen und Erweiterungen der Kategorie II zum Typus der „elaborierten“ Sprechweise gehört, weil diese linguistische Form eher dazu geeignet ist, die gesetzmäßige innere Struktur von Objekten und Objektfeldern zu erfassen, während die einfachen lokalen und temporalen Formen nur ein zeitliches und räumliches Nebeneinander zum Ausdruck bringen, das der Sinneswahrnehmung von außen her aufgedrängt wird. Natürlich ist diese Annahme problematisch, denn auch das Erfassen raum-zeitlicher Zusammenhänge setzt die kognitive Leistung der Abstraktion voraus, und die Beherrschung verbaler Konstruktionsmittel zur Signalisierung raum-zeitlicher Urteile ermöglicht schon eine Reihe von Abstraktionen. Wir sind jedoch der Meinung, daß diese Leistungen der Strukturierung der Objektwelt auf einer elementareren Stufe der kognitiven Entwicklung stehen, die lediglich die begriffliche Ordnung von Wahrnehmungsvorgängen voraussetzt. Diese kognitiven Leistungen bilden gleichsam das Substrat für eine mehr

analytische, auf abstrakterer Stufe verlaufende Durchdringung und eine damit verbundene Umweltinterpretation, die sich nicht nur an elementaren äußeren Sachverhalten orientiert, sondern durch Anwendung von Schlußregeln und Bildung von Hypothesen eine allgemeinere und selbständigere Erfassung von Zusammenhängen ermöglicht. Die idiomatisch bedingten Formen sind der Kategorie I hinzugefügt worden, weil sie nicht als Ausdruck jeweils neu zu leistender verbaler Planung betrachtet wurden, sondern als Konstruktion, die durch die Verwendung eines Verbs zwingend vorgegeben war.

Variable 38: Kategorie II der adverbialen Bestimmungen relativ zur Gesamtzahl der adverbialen Bestimmungen (4.12/2.20), (Voraussage: negatives T)

Diese Variable bezieht sich nur auf die adverbialen Bestimmungen, also auf die Ergänzungen zum Verb. Die Werte reichen von 0.233 bis 0.517, der Median liegt bei 0.411. Wir erhalten folgende T-Werte: Bei Kontrolle der GSL $T = -10$, $p = .29$; bei Kontrolle der verbalen Intelligenz $n = 6$, $T = -6$, $p = .218$; bei Kontrolle der nicht-verbalen Intelligenz $T = -9$, $p = .23$. Die T-Werte erreichen bei keinem Vergleich auch nur annähernd eine signifikante Zufallswahrscheinlichkeit. Angesichts der Konsistenz in Richtung und Stärke der Unterschiede beim obigen Vergleich können wir jedoch eine schwache Tendenz für die Mittelschichtkinder festhalten, mehr „analytische“ adverbiale Bestimmungen der Kategorie II zu gebrauchen.

Variable 39: Adverbiale Ergänzungen und Erweiterungen der Kategorie II relativ zur Gesamtzahl der adverbialen Erweiterungen und Ergänzungen (4.192/(4.191 + 4.192)), (Voraussage: negatives T)

Mit dieser Variablen werden die adverbialen Ergänzungen und Erweiterungen insgesamt betrachtet, also auch die adverbialen Erweiterungen zum Substantiv, Adjektiv und Adverb, und der Anteil der Kategorie II an der Gesamtzahl gemessen. Wir wissen durch die Analyse der Variablen 34a und 36, daß die Schüler der Unterschicht teilweise signifikant häufiger adverbiale Ergänzungen und Erweiterungen insgesamt gebrauchen, und wir hatten das als häufigeren Gebrauch von Füllwörtern und redundanten, stützenden Erweiterungen interpretiert. Auf diesem Hintergrund erhält das folgende Ergebnis eine gewisse Aussagekraft. Die Werte reichen von 0.268 bis 0.587, der Median liegt bei 0.463. Bei Vergleich a) $T = -10$, $p = .284$; bei Vergleich b) $T = -10$, $p = .289$; bei Vergleich c) $T = -11.5$, $p = .41$. Wiederum ist keiner der Unterschiede signifikant, aber die Tendenz geht konsistent in eine Richtung, wonach die Kinder der Mittelschicht häufiger die mehr analytischen Formen der Kategorie II benutzen, wenn sie adverbiale Bestimmungen und Erweiterungen gebrauchen. Die Unterschiede sind auf dieser Variablen offensichtlich nicht so groß wie bei den adverbialen Bestimmungen im Sinne von Ergänzungen zum Verb allein (Var. 38). Das liegt wohl daran, daß die Unterschichtkinder insgesamt mehr adverbiale Erweiterungen zum Substantiv, Adjektiv und Adverb benutzen – das heißt genau die Formen, die die Funktion von redundanten Füllwörtern haben –, und daß, wie eine Inspektion der Daten zeigte, diese Formen allgemein eher zur Kategorie II gehören als die adverbialen Bestimmungen. Wir vermuten vorsichtig, daß dies aus „sprachlogischen“ Gründen so ist.

Zusammenfassend wäre festzuhalten: Unsere Hypothesen können auch für diese Variablen, die den Gebrauch von mehr „analytischen“, die Erfassung von inneren Strukturen in der Objektwelt begünstigenden Formen adverbialer Ergänzungen und Erweiterungen der einfachen Subjekt-Prädikat-Einheit betreffen, statistisch nicht gesichert werden; es zeichnet sich jedoch hier eine schwache Tendenz im Sinne der Hypothese ab. Sie kann als hinreichende Rechtfertigung dafür interpretiert werden, diese Variablen auch in künftigen Untersuchungen zu beachten. Für eine analoge Unterscheidung von Nebensatztypen wurde dagegen unsere Hypothese deutlich widerlegt³¹.

Wir sind weiterhin von der Annahme ausgegangen, daß für eine komplexe Erfassung der Strukturbeziehungen in der Objektwelt der souveräne Gebrauch von Präpositionen und Kon-

junktionen sehr wichtig ist. Präpositionen sind elementare Konstruktionsmittel zur Verknüpfung von Einzelelementen und setzen dabei Qualitäten des raum-zeitlichen, kausalen und implikativen Ordnungszusammenhangs. Ähnliches gilt für die Konjunktionen. Sie haben vergleichbare Funktionen bei der Verknüpfung von Subjekt-Prädikat-Einheiten. Allgemein können wir von diesen Konstruktionselementen sagen, daß sie generalisierte Informations- und Bedeutungsträger sind, die dazu dienen, spezifische Bedeutungselemente zu einem sinnvollen sprachlichen Kontext zu organisieren. Im Zusammenhang damit können wir sie auch als generalisierte „Funktoren“ interpretieren, die auf ökonomische Weise Unsicherheiten in einer Mitteilung abbauen, das heißt Information herstellen. Beiden Wortklassen ist infolge ihrer grammatischen Funktion gemeinsam, daß sie finit sind und nur aus wenigen Elementen bestehen, während die einfachen deskriptiven Sprachelemente – Substantive, Verben, Adjektive und Adverbien – sehr viel größere Wortklassen bilden und durch Kombinationen ständig erweitert werden können. Wir wissen aus Untersuchungen über die Sprachentwicklung des Kindes, daß der Gebrauch solcher Verknüpfungs-„funktoren“ wie Präpositionen und Konjunktionen als generalisierte Informationsträger relativ spät gelernt wird. Diese Wortklassen sind manchmal auch als „funktionale“ Elemente bezeichnet worden, während man Substantive, Verben, Adjektive und Adverbien „lexikalische“ Elemente genannt hat³²

Da Präpositionen vor allem bei der Konstruktion von adverbialen Bestimmungen gebraucht werden, wir dabei aber kaum Unterschiede zwischen den Schichten feststellen konnten, können wir vermuten, daß sich auch in der Häufigkeit des Gebrauchs von Präpositionen keine Unterschiede ergeben. Die Inspektion der Rangreihenverteilung (Var. 52) bestätigt das; die Unterschichtkinder sind im Verhältnis 3 : 4 um den Median verteilt. Im Hinblick auf den Gesichtspunkt, unter dem sämtliche Variablen dieses Abschnitts stehen, ist es ohnehin wichtiger, die Häufigkeit des Vorkommens *verschiedener* Präpositionen festzustellen: Je mehr verschiedene Präpositionen ein Schüler gebraucht, desto besser sind die linguistischen Voraussetzungen für eine Erfassung komplexer Relationen in der Objektwelt.

Variable 53: Gesamtzahl der *verschiedenen* Präpositionen (4.431 – 4.432 absolut), (Voraussage: negatives T)

Die Werte reichen von 8 bis 19, der Median liegt bei 12.5. Diese Variable wurde nicht auf Länge der Aufsätze hin relativiert, da wir annehmen, daß auch bei den kürzesten Aufsätzen die beiden Sprachproben zusammen noch lang genug sind, um die für das Sprachverhalten des Schülers typische Vielfalt von Präpositionen zu enthüllen. Es ergeben sich die folgenden T-Werte: Bei Vergleich a) $T = +1.5$, $p = .984$ ($p = .023$ für entgegengesetzte Hypothese); bei Vergleich b) $T = +5$, $p = .945$ ($p = .078$ für entgegengesetzte Hypothese); bei Vergleich c) $T = +2$, $p = .984$ ($p = .023$ für entgegengesetzte Hypothese). Da es sich hier um absolute Zahlen handelt, können die Mittelwerte der beiden Gruppen bei den einzelnen Vergleichen zur Verdeutlichung herangezogen werden. Sie betragen für die Unterschicht 14.9, für die Mittelschicht 11.8 bei Vergleich a), 12.6 bei Vergleich b) und 12.1 bei Vergleich c). Erstaunlich ist, wie wenig die Mittelwerte der Mittelschicht bei den einzelnen Vergleichen voneinander abweichen, obwohl doch nur wenige Schüler in mehr als einer Vergleichsgruppe vertreten sind. Unsere Hypothese ist damit eindeutig widerlegt. Wir haben im Gegenteil gefunden, daß die Schüler der Unterschicht signifikant mehr verschiedene Präpositionen anwenden als die Mittelschichtkinder, also in dieser Hinsicht unseren Annahmen nach eine mehr „elaborierte“ Form der verbalen Planung zeigen.

Variable 56: Anzahl der verschiedenen Konjunktionen (4.441 – 4.442 absolut), (Voraussage: negatives T)

Im relativen Gebrauch von Konjunktionen insgesamt (Var. 55) ergab sich ebenso wie bei den Präpositionen kein Unterschied. Die Unterschichtkinder verteilen sich im Verhältnis 4 : 3 um den Median. Die Werte der Variablen 56 reichen von 4 bis 22, streuen also sehr weit. Der

Median liegt bei 13. Es sind hierbei auch Konjunktionen in adverbialer Stellung, also Konjunktionen, die nicht einen Satz einleiten, gezählt worden. Die Unterscheidung nach satzeinleitender und adverbial erweiternder Funktion von Konjunktionen war ohnehin nicht immer sicher zu treffen, so daß manchmal Konjunktionen bei den adverbialen Erweiterungen, die schon behandelt wurden, mitgezählt worden sind. Während wir im Falle der Präpositionen einen signifikant höheren Gebrauch verschiedener Elemente dieser Wortklasse bei den Kindern der Unterschicht feststellen konnten, erhalten wir für den Gebrauch verschiedener Konjunktionen keine Unterschiede. Die Schüler der Unterschicht verteilen sich im Verhältnis 3 : 4 um den Median. Die Mittelwerte für die Anzahl der verschiedenen Konjunktionen betragen in der Mittelschicht 12.3 und in der Unterschicht 12.6.

Die Konjunktionen sind nach ihrer Bedeutungsfunktion differenziert worden. Als Merkmale einer „elaborierten“ verbalen Planung wurden kausale („da“, „weil“), finale („damit“, „um zu“) und konzessive („obwohl“, „obgleich“ usw.) Konjunktionen sowie das häufig mit einem „irrealis“ verbundene „ob“ gewertet. Nach der Hypothese wurde ein größerer Anteil dieser Kategorie an der Gesamtzahl der Konjunktionen bei den Kindern der Mittelschicht vorausgesagt.

Variable 86: Kausale, finale, konzessive Konjunktionen relativ zur Gesamtzahl der Konjunktionen (Konjunktionen VI/4.441), (Voraussage: negatives T)

Die Variable ist gebildet worden, als der Zählplan für die linguistische Analyse schon vervielfältigt vorlag. Daher findet sich in diesem keine Zeile für die einzelnen Kategorien von Konjunktionen. Die Konstruktion erwies sich als notwendig, weil sich sehr schnell zeigte, daß Konjunktionen häufig in adverbialer Stellung und nicht satzeinleitend verwendet wurden. Daher deckte sich die Differenzierung der kausalen, finalen und konzessiven Nebensätze nicht mit der Anzahl der entsprechenden Konjunktionen. Da uns aber besonders die Konstruktionsmittel interessierten, die die Qualitäten der Kausalität, der Finalität oder der Urteilspezifizierung signalisieren, wären wichtige Informationen verlorengegangen, wenn wir die Anzahl der entsprechenden Nebensätze allein als Indikator herangezogen hätten.

Die Werte erstrecken sich bei dieser Variablen von 0.016 bis 0.222, der Median liegt bei 0.082. Daraus geht hervor, daß der Anteil der „elaborierten“ Konjunktionen allgemein nicht sehr hoch ist. Bei Kontrolle der GSL ergibt sich $T = (-)0$, $p = .008$, bei Kontrolle der verbalen Intelligenz $T = (-)0$, $p = .008$, bei Kontrolle der nicht-verbalen Intelligenz $T = (-)0$, $p = .008$. Wir erhalten eine hochsignifikante Bestätigung der Hypothese. Bei allen Kontrollen der Intelligenz gehen die Unterschiede zwischen den Mittelschicht- und Unterschichtpartnern ausnahmslos in die vorausgesagte Richtung. Dies ist das stärkste Ergebnis der gesamten linguistischen Analyse. Es ist um so erstaunlicher, als wir bei der Analyse der Nebensätze (Var. 15, 16, 18) eine leichte Tendenz für die Unterschichtkinder feststellen konnten, mehr Nebensätze der Kategorie 1.50 und 1.60 zu benutzen. Demnach schlägt sich die Tendenz der Mittelschichtkinder, eher allgemeine und abstrakte Relationen in der Objektwelt zu verbalisieren sowie Beurteilungen und Feststellungen durch Spezifikation zu individualisieren, nicht in der Art der Nebensätze, sondern im Gebrauch der Konjunktionen (nicht nur in satzeinleitender Stellung) nieder. Wir halten dieses Ergebnis für bedeutsam, weil gerade die kausalen, finalen und konzessiven Konjunktionen als generalisierte Funktoren der Beschreibung und Analyse eine hervorragende Stellung unter den Mitteln eines differenzierten Sprachgebrauchs einnehmen. Allerdings taucht gerade hier das Problem auf, ob nicht der Gebrauch dieser Konstruktionsmittel eher als Indikator für bestimmte sprachunabhängige kognitive Strategien aufzufassen ist als daß umgekehrt diese Konstruktionsmittel erst die kognitiven Leistungen ermöglichen. Wir werden auf diese Frage in der abschließenden Interpretation der Ergebnisse eingehen müssen. Es sei an dieser Stelle auf den Geschlechtervergleich im Anhang 4.7 verwiesen, in dem wir nachträglich einen starken Hinweis dafür erhielten, daß es sich bei dem Ergebnis der Variablen 86 wohl vor allem um einen verdeckten geschlechtsspezifischen Unterschied innerhalb der Mittelschicht handelt.

Variable 87: Anzahl der Konjunktionen VI und der adverbialen Ergänzungen und Erweiterungen der Kategorie II relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste ((Konjunktionen VI + 4.192)/SG), (Voraussage: negatives T)

Diese Variable stellt einen kombinierten Ausdruck für „analytisch“ differenzierte sprachliche Konstruktionen dar. Es sollte damit festgestellt werden, ob die Mittelschicht kumulativ mehr solche Konstruktionsmittel gebraucht. Von vornherein wurde nicht allzu großer Wert auf die Variable gelegt, da sie unvergleichbare Dimensionen vereinigt. Die Werte streuen von 0.313 bis 0.904, der Median liegt bei 0.534. Bei Vergleich a) ist $T = -13$, $p = .47$; bei Vergleich b) $T = -13$, $p = .47$; bei Vergleich c) $T = -9$, $p = .29$. Es ergeben sich keine Differenzen zwischen den Schichten. Mehr „analytische“ Konjunktionen und mehr „analytische“ Ergänzungen und Erweiterungen, kombiniert gemessen, differenzieren also nicht kumulativ die beiden Gruppen.

Variable 84: Negationen absolut (Voraussage: negatives T)

Negationen sind ebenfalls erst nach Fertigstellung des „Kode-Plans“ der linguistischen Analyse in der Auswertung berücksichtigt worden und deshalb in diesem Plan nicht enthalten. Negationen wurden als mehr „elaborierte“ Formen betrachtet, weil wir annehmen, daß sie eine höhere Komplexität der verbalen Planung bedeuten und zu einer differenzierteren Ausdrucksmöglichkeit beitragen. Indirekt ist das durch Experimente von G. A. Miller³³ bestätigt worden, in denen festgestellt wurde, daß bei der Wiederholung von negierten Sätzen eher Fehler gemacht werden als bei der Wiederholung von Affirmationen. Die Variable 84 streut sehr weit von 2 bis 13, aber es lassen sich keine Unterschiede zwischen den Schichten feststellen. Die Schüler der Unterschicht verteilen sich gleichmäßig um den Median. Die Mittelwerte betragen für die Mittelschicht 7.0 und für die Unterschicht 6.85.

Variable 85: Negationen relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste (Voraussage: negatives T)

Dieselbe Variable ist nach Länge der Aufsätze korrigiert worden. Die Werte streuen jetzt immer noch sehr weit von 0.006 bis 0.208, der Median liegt bei 0.125. Im ganzen werden Negationen also relativ selten gebraucht. Auch nach der Längenkorrektur ergeben sich keine Unterschiede zwischen den Schichten. Bei Vergleich a) $T = +10$, $p = .766$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .289$); bei Vergleich b) $T = \pm 14$, $p = .53$; bei Vergleich c) $T = -12$, $p = .41$.

Variable 76: Anzahl der Passivbildungen absolut (6.31 absolut), (Voraussage: negatives T)

In ähnlicher Weise betrachten wir die Passivkonstruktionen als mehr „elaborierte“, weil komplexere Form der verbalen Planung. Die Werte reichen von 0 bis 6, streuen also nur wenig. Der Median liegt bei 1. Das läßt erkennen, wie wenige der Kinder solche Konstruktionen verwandt haben. Im Gegensatz zur Hypothese, mit der wir Bernsteins Vermutungen und Ergebnissen folgen, zeigt sich, daß die Schüler der Unterschicht signifikant häufiger passivische Konstruktionen gebrauchen. Dieses Ergebnis muß jedoch mit einiger Vorsicht interpretiert werden, da wegen der allgemein geringen Verwendung solcher Konstruktionen die Streuung der Werte nicht sehr groß ist. Bei Vergleich a) $n = 5$, $T = +1$, $p = .969$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .063$); bei Vergleich b) $n = 6$, $T = +3$, $p = .969$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .078$); bei Vergleich c) $T = +2$, $p = .984$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .023$). Dieses Ergebnis veranschaulicht ein Vergleich der Mittelwerte der passivischen Konstruktionen. Sie betragen für die Mittelschicht 1.0 und für die Unterschicht 2.6. Somit können wir trotz der allgemein geringen Neigung zum Gebrauch passivischer Konstruktionen als gesichert annehmen, daß die Schüler der Unterschicht diese Formen eher verwenden als die Mittelschichtkinder. Wir müssen ihnen daher in dieser Hinsicht einen mehr „elaborierten“

Sprachgebrauch zusprechen, sofern wir an der Interpretation der passivischen Konstruktionen als Indikator einer mehr „elaborierten“ verbalen Planung festhalten. Möglicherweise aber drückt sich in der Tendenz zu mehr passivischen Konstruktionen eher eine Einstellungsstruktur als eine genuine Struktur der verbalen Planung aus. Plausibel ist nämlich, daß Individuen, die stark leistungsmotiviert und von der Kontrollierbarkeit der Handlungssituation aufgrund eigenen Eingreifens überzeugt sind, weniger zu passivischen Konstruktionen neigen. Das kann nur eine Vermutung bleiben, die durch unsere Ergebnisse angeregt, aber nicht belegt wird. Möglicherweise hat auch das Passiv im Deutschen eine andere Funktion als im Englischen, für das Bernstein ein genau umgekehrtes Ergebnis fand.

Als letzte Dimension unter dem theoretischen Gesichtspunkt der Erfassung struktureller Zusammenhänge in der Objektwelt haben wir geprüft, inwieweit sich Unterschiede zwischen den Schichten hinsichtlich der Verbalisierung zeitlicher Zusammenhänge zeigen. Es war zunächst geplant, diesen Komplex besonders intensiv zu untersuchen, zumal im Hinblick auf die Hypothese, daß die Fähigkeit zu langfristiger zeitlicher Planung von Handlungsabläufen bei Angehörigen der Unterschicht wenig ausgeprägt sei. Diese Hypothese ist in der Literatur immer wieder aufgetaucht, ohne daß sie jemals überzeugend bestätigt werden konnte³⁴. Es zeigte sich jedoch bei den Vorarbeiten zur Konstruktion des Auswertungsschemas (es wurden probe-weise einige Aufsätze von Kindern vergleichbaren Alters aus anderen Schulen ausgewertet), daß wir gerade bei diesem Komplex unvermeidbar durch Rekurs auf Bedeutungsinterpretationen beim Prädikat zwischen falschen und richtigen Tempusbildungen entscheiden mußten. Eine solche Entscheidung sollte ihres normativen Charakters wegen jedoch gerade vermieden werden. Außerdem ist die Wahl der Zeiten für das Verb stärker als alle anderen gemessenen Merkmale davon abhängig, welche grundlegende Perspektive das Kind bei der Interpretation des Aufsatzthemas wählt. Ein Kind kann sich für eine durchgängig in der Gegenwart abgefaßte Erzählung entscheiden und muß deshalb noch nicht „restringiert“ sein. Alle Versuche, Maße für die richtige Wahl von Zeitenfolgen zu bilden, erwiesen sich als unbefriedigend. Lediglich zwei Variablen verblieben in der endgültigen Analyse: Die Anzahl der benutzten Zeitformen einschließlich Konditional I und II absolut – als Maß für die Differenziertheit der zeitlichen Perspektive – und die nach Länge des Aufsatzes kontrollierte Anzahl der Konjunktive, die als Maß für die Komplexität der verbalen Planung und die Differenziertheit der Beschreibung von Sachverhalten gewertet wurde. Die Relevanz dieser letzten Variablen hinsichtlich der beiden Typen von Sprechweisen liegt unmittelbar auf der Hand.

Variable 44: Zahl der benutzten Zeitformen einschließlich Konditional I und II (Voraussage: negatives T)

Von den acht möglichen Zeitformen wurden in drei Fällen sieben benutzt, die Werte reichen von 3 bis 7, der Median liegt bei 5. Der Rang-Zeichen-Test kann bei dieser geringen Streuung nicht mehr angewandt werden, da zu viele Fälle mit $d = 0$ auftreten. Die Schüler der Mittelschicht sind etwas vielseitiger und damit differenzierter in der Bildung von Zeitformen: Der Mittelwert beträgt für sie 5.1 und für die Schüler der Unterschicht 4.7. Bei Vergleich a) betragen die entsprechenden Mittelwerte 4.8 und 4.7, bei Vergleich b) 5.0 und 4.7 und bei Vergleich c) 4.8 und 4.7. Die Unterschiede weisen zwar konsistent in die vorausgesagte Richtung, wären aber bei einem t-Test sicher nicht signifikant.

Variable 43: Konjunktive einschließlich Konditional I und II relativ zur Gesamtzahl der finiten Verben (3.11/1.94), (Voraussage: negatives T)

Die Werte reichen von 0.0 bis 0.353. Der Median liegt bei 0.068: Der Konjunktiv wurde also von den Kindern insgesamt nur recht selten gebraucht. Zwischen den Schichten ergeben sich keine Unterschiede: Bei Vergleich a) $T = +11.5$, $p = .636$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .406$); bei Vergleich b) $T = +10$, $p = .766$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .289$); bei

Vergleich c) $T = +11.5$, $p = .636$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .406$). Unsere Hypothese wird also keineswegs bestätigt.

2.4.2.3.2 Zusammenfassung

Die unter dem theoretischen Gesichtspunkt „Differenzierte Erfassung struktureller Zusammenhänge in der Objektwelt“ zusammengefaßten Variablen lassen für unsere Untersuchungsgruppe kein konsistentes Bild erkennen, wie das im vorhergehenden Variablenkomplex der Fall war. Wir können daraus nur folgern, daß die Schüler der Unterschicht hinsichtlich dieser Variablen nicht durchgängig den „restringierten“ Kode der verbalen Planung anwenden. Auf der anderen Seite ist es aber auch möglich, daß unsere Variablen als Indikatoren der von Bernstein gemeinten Typen der verbalen Planung nicht geeignet sind. Dafür spricht, daß die Konstruktion der Variablen in diesem Bereich nicht immer unmittelbar plausible Operationalisierungen darstellten. Beide Interpretationen können zutreffen, das Material erlaubt keine Entscheidung darüber. Gemäß der von uns grundsätzlich gewählten Interpretation glauben wir jedoch eher, daß die Kinder der Unterschicht in diesem Variablenbereich nicht mehr durchgängig „restringiert“ sprechen, teilweise sogar „elaborierter“ planen als die Kinder der Mittelschicht.

Die Einzelergebnisse können kurz zu dem folgenden Bild zusammengefügt werden: Wenn auch die Schüler der Mittelschicht einen gesichert höheren Grad der syntaktischen Komplexität aufweisen, so unterscheiden sie sich doch nicht von den Unterschichtkindern bezüglich der Vielseitigkeit im Gebrauch von qualitativ unterschiedlichen Nebensätzen. Sie verwenden nicht, wie erwartet, mehr kausale und finale Konstruktionen, sondern mehr temporale Nebensätze, erweiterte Infinitivsätze, Relativsätze und Aussagesätze. Die Unterschichtkinder tendieren demgegenüber mehr dazu, Infinitivsätze mit „um zu“ und „ohne zu“ zu gebrauchen. Dennoch zeigte sich an anderer Stelle sehr deutlich die Überlegenheit der Mittelschichtkinder in der Verbalisierung von kausalen und finalen Zusammenhängen, ebenso wie in der Verbalisierung von Einschränkungen und Präzisierungen von Verallgemeinerungen: Der Anteil der kausalen, finalen und konzessiven Konjunktionen an der Gesamtzahl der Konjunktionen war bei den Kindern der Mittelschicht hochsignifikant größer als bei den Unterschichtkindern. Dies ist das statistisch am besten gesicherte Ergebnis der linguistischen Analyse. Eine ähnliche Tendenz konnte bei der näheren Betrachtung der adverbialen Ergänzungen (zum Verb) festgestellt werden. Die Mittelschichtkinder gebrauchten – wenn auch nicht signifikant – häufiger die mehr analytischen kausalen, finalen, instrumentalen, konzessiven und konsekutiven Ergänzungen, wenn sie adverbiale Bestimmungen planten. Diese Tendenz verringerte sich, wenn die adverbialen Erweiterungen hinzugefügt wurden. Es konnte nachgewiesen werden, daß der Grund dafür im häufigeren Gebrauch von adverbialen Erweiterungen generell durch die Unterschichtkinder zu sehen ist: Diese Erweiterungen gehören wahrscheinlich schon aus sprachlogischen Gründen eher den mehr analytischen Formen an.

Konjunktionen und Präpositionen wurden in diesem Abschnitt als generalisierte Bedeutungsträger („funktionale“ Elemente) zur Signalisierung von raum-zeitlichen, kausalen und finalen Zusammenhängen in der Objektwelt interpretiert. Für die „analytischen“ Konjunktionen zeigte sich der vorausgesagte Unterschied sehr deutlich, die Mittelschichtkinder gebrauchten jedoch nicht mehr *verschiedene* Konjunktionen als die Kinder der Unterschicht. Für die Präpositionen als Indikator erhielten wir ein umgekehrtes Ergebnis. Die Unterschichtkinder gebrauchten signifikant mehr Arten von Präpositionen als die Kinder der Mittelschicht und verfügten damit kompetenter über diese sprachlichen Formen der generalisierten Informationsvermittlung und differenzierten Organisation von lexikalischen Elementen. Allerdings ist für die Präposition nicht explizit geprüft worden, welche Arten von welcher Gruppe mehr benutzt wurden.

Weiterhin ergab sich ein signifikantes Ergebnis im Gegensatz zur Voraussage bei der absoluten Anzahl von passivischen Verb-Konstruktionen. Bei einer allgemein vorherrschenden Tendenz,

passivische Konstruktionen zu vermeiden, gebrauchten die Schüler der Unterschicht solche Konstruktionen doch häufiger als die Kinder der Mittelschicht. Nicht bestätigt wurden die Voraussagen, daß die Kinder der Mittelschicht als Zeichen eines mehr „elaborierten“ Sprachgebrauchs mehr Negationen benutzen, mehr Vielseitigkeit und Differenzierung in der Bildung von Zeitformen beweisen, eher den grammatisch komplexeren und differenzierteren Konjunktiv anwenden und – gemessen an der Suspendierung von Subjekten und Prädikaten einerseits und der Häufigkeit der Substitution substantivischer Subjekte durch Personalpronomina andererseits – Sinnsequenzen über mehr Subjekt-Prädikat-Einheiten hinweg planen.

2.4.2.4 Individuierter Sprachgebrauch durch explizite Bedeutungsspezifizierung deskriptiver Elemente und durch Interpretation innerer Zustände

2.4.2.4.1 Einzelergebnisse

Wir können schlechterdings nicht annehmen, daß ein individuierter Sprachgebrauch ohne gleichzeitige Verfügung über syntaktisch komplexe Konstruktionsmittel und sprachliche Elemente zur Signalisierung innerer struktureller Zusammenhänge in der Objektwelt möglich ist. Daher ist auch dieser Gesichtspunkt mit den vorhergehenden schon aus sprachlogischen Gründen verknüpft und nicht als völlig unabhängig von diesen Dimensionen anzusehen. Aber er liegt doch logisch-klassifikatorisch auf einer anderen Ebene. Die hier zusammengefaßten Variablen betreffen zum großen Teil Merkmale der semantischen Ebene. Unter expliziter Bedeutungsspezifizierung werden alle die sprachlichen Mittel subsumiert, die gleichsam auf nächsthöheren Ebenen der symbolischen Organisation das semantische Feld des auf der elementaren Ebene deskriptiv Ausgedrückten – das heißt, den denotativen Umfang des Ausdrucks – näher eingrenzen, akzentuieren und so kontextspezifisch umgestalten. Man kann solche bedeutungsspezifizierenden Elemente auch als Signale verstehen, die im Sinne „sprachlicher Regieanweisungen“ angeben, wie ein mehr elementarer Ausdruck jeweils von Adressaten interpretiert werden soll. Als Erweiterungen zum Substantiv, Verb, Adjektiv oder Adverb sind sie in derselben grammatischen Subjekt-Prädikat-Einheit enthalten wie der elementar-deskriptive Gehalt, als Nebensätze bilden sie neue Subjekt-Prädikat-Einheiten in abhängiger Stellung. Bedeutungsspezifizierende Elemente können theoretisch ein Kontinuum von „analytisch bis expressiv“ bilden. Bei den Vorarbeiten erwies es sich jedoch als unmöglich, hinreichend plausible Kriterien der Einteilung zu entwickeln, da die Beurteilung in starkem Maße von der Stellung im Kontext abhängt und ein konkretes Element häufig ein komplexes Mischverhältnis von „analytisch“ und „expressiv“ – jeweils unter verschiedenen Gesichtspunkten – aufweist. Es ist offensichtlich, daß einige der schon diskutierten Variablen ebenso als Operationalisierungen des hier zu behandelnden Gesichtspunkts betrachtet werden können. Das gilt vor allem für die adverbialen Erweiterungen und für die Attribute. Die Ergebnisse entsprachen nur zum Teil unseren Erwartungen. Wir werden im folgenden im wesentlichen zwei Komplexe von Variablen behandeln. Der eine bezieht sich auf eine Interpretation des semantischen Gehalts, die natürlich immer bis zu einem gewissen Grade subjektiv ist. Als direktes Maß für den Gebrauch bedeutungsspezifischer Elemente ist empirisch eine Liste von Adverbien, Partikeln und bestimmten Pronomen (4.30) angefertigt worden, die in den Aufsätzen enthalten sind und die Funktion haben, semantische Akzente zu setzen (Beispiele „sehr“, „recht“, „ziemlich“, „etwas“ usw.), das heißt, die den Bedeutungsspielraum eines lexikalischen Elements erweitern oder einschränken.

Variable 42: Bedeutungsspezifizierende Elemente relativ zur Gesamtzahl von Adjektiven, Adverbien und „Füllwörtern“ (4.30 I/4.411), (Voraussage: negatives T)

Unter der Ziffer 4.30 I sind alle bedeutungsspezifizierenden Elemente abzüglich der relativ eindeutig als Füllwörter erkennbaren Adverbien zusammengefaßt (Beispiele „auch“,

„immer“, „schon“, usw.). Die Entscheidung ist natürlich nicht ohne Willkür. Es ist so verfahren worden, daß alle unter 4.30 I von den Auswertern genannten Elemente gezählt worden sind. Ebenso ist die von den Auswertern vorgenommene Klassifikation der Füllwörter beibehalten worden. Zu bemerken ist, daß unter 4.30 I nicht nur Adverbien, sondern auch Zusammensetzungen aus anderen Wortklassen (zum Beispiel „ab und zu“) gezählt wurden. Aus diesen Vorbemerkungen geht hervor, wie problematisch eine solche Variable ohne klares Kriterium der Klassifikation ist. – Die Werte reichen von 0.097 bis 0.393, der Median liegt bei 0.211. Es ergeben sich folgende T-Werte: Bei Vergleich a) $T = +5.5$, $p = .922$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .109$); bei Vergleich b) $T = +4.5$, $p = .945$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .078$); bei Vergleich c) $T = +13$, $p = .594$ (für entgegengesetzte Hypothese $p = .47$). Die Hypothese wird nicht bestätigt, es deutet sich im Gegensatz zur Voraussage eher eine leichte Tendenz an, wonach die Unterschichtkinder mehr bedeutungsspezifizierende Elemente im Sinne von 4.30 I verwenden. Dieses Ergebnis stimmt überein mit dem häufigeren Gebrauch von adverbialen Erweiterungen zum Substantiv, Adjektiv und Adverb auf Seiten der Schüler der Unterschicht. Die unter 4.30 I zusammengefaßten sprachlichen Elemente sind zum größten Teil zu diesen Erweiterungen gezählt worden. Bei näherer Betrachtung der Wörter, die in die induktiv gewonnene Liste von 4.30 I aufgenommen worden sind, zeigt sich, daß ein großer Teil dieser Wörter keine zusätzliche, neue Information liefert, sondern nur redundant verstärkende Funktion hat. Von echter Bedeutungsspezifizierung konnte in vielen Fällen nicht die Rede sein. Es ließ sich aber kein scharfes Kriterium entwickeln, nach dem die redundanten von den echt bedeutungsspezifizierenden Werten in 4.30 I getrennt werden konnten.

Da die Klassifizierung von 4.30 I sehr problematisch war, haben wir ein zweites Verfahren zur Überprüfung der Hypothese angewandt. Zunächst wurden aus der Liste der „bedeutungsspezifizierenden Elemente“ möglichst streng nur diejenigen Ausdrücke gewählt, die eindeutig den Bedeutungsumfang des erweiterten lexikalischen Elements spezifizierten, das heißt entweder einschränkten oder erweiterten. Diese Elemente wurden, da es sich vornehmlich um Adverbien handelte, als „graduierende Adverbien“ bezeichnet. Anschließend wurden die Häufigkeiten dieser graduierenden Adverbien ausgezählt, in der endgültigen Analyse verblieben nur solche, die nicht mehr als zehnmal in der Gesamtheit der Aufsätze auftauchten. Dieses Verfahren basiert auf der Annahme, daß die selten vorkommenden Elemente eher eine individuelle Qualität haben und daher eher zum „elaborierten“ Sprachgebrauch zu rechnen sind. In diesem empirischen Verfahren ist eher ein konservativer als ein progressiver Fehler zu sehen, da in der Klasse A von 31 Kindern 24 der Mittelschicht angehörten und so die von der Mittelschicht häufig gebrauchten Elemente naturgemäß größere Häufigkeiten in der Gesamtgruppe erhielten. Anders ausgedrückt: In diesem Verfahren werden die für die Unterschicht typischen Elemente von vornherein überbewertet, da sie in der Gesamtgruppe geringere Häufigkeiten aufweisen als diejenigen, die von der Mittelschicht gebraucht werden. Auf der anderen Seite deckt sich dieses Verfahren mit der Annahme, daß die Angehörigen der Mittelschicht Elemente aus beiden Typen von Sprechweisen beherrschen, die Angehörigen der Unterschicht aber nur Elemente des „restringierten“ Typus.

Variable 42a: Graduierende Adverbien absolut (Voraussage: negatives T)

Zur Verdeutlichung dieser und der beiden folgenden Variablen wird zunächst die Liste der als „graduierend“ definierten Adverbien wiedergegeben:

am liebsten, wesentlich, auf jeden Fall/jedenfalls, ab und zu, nach und nach, genug, fast, kaum, ganz, wirklich (affirmativ), bestimmt (affirmativ), völlig, gleich, endlich, einfach, richtig, eben, gar (–), zwar, ein wenig, eigentlich, recht, bißchen, überhaupt, übrigens, sonst/ansonsten, genau, wahrscheinlich, tatsächlich, besonders, sicher, möglichst, ziemlich, unbedingt, ungefähr, allerdings, leider, einigermaßen, sozusagen, nämlich, vollkommen, erheblich, immerhin, vollständig, beinahe, bloß, bedeutend, verhältnismäßig.

Es zeigt sich, im Unterschied zu der bei der umfassenderen Variablen 42 sichtbaren Bezie-

hung, daß diese graduierenden Adverbien in stärkerem Maße von den Kindern der Mittelschicht benutzt werden. Der Mittelwert beträgt für die Mittelschicht 6.7 und für die Unterschicht 5.0. Allerdings erhalten wir bei der Signifikanzprüfung durch den Wilcoxon-Rank-Sign-Test keine signifikanten T-Werte: Bei Vergleich a) $n = 6$, $T = -5$, $p = .156$; bei Vergleich b) $n = 6$, $T = -8$, $p = .344$; bei Vergleich c) $T = -9$, $p = .234$.

Variable 42b: Graduierende Adverbien relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste (Graduierende Adverbien/SG), (Voraussage: negatives T)

In dieser Variablen sind die absoluten Werte durch Relativierung auf die Gesamtzahl der Satzglieder nach Länge der Aufsätze korrigiert worden. Wir erhalten jetzt die folgenden T-Werte: Bei Vergleich a) $T = -6$, $p = .109$; bei Vergleich b) $T = -9$, $p = .234$; bei Vergleich c) $T = -7$, $p = .148$.

Variable 42c: Graduierende Adverbien relativ zur Gesamtzahl der Adjektive/Adverbien und „Füllwörter“ (Graduierende Adverbien/4.411), (Voraussage: negatives T)

Die T-Werte verändern sich gegenüber der Variablen 42b nur wenig. Bei Vergleich a) $T = -9$, $p = .234$; bei Vergleich b) $T = -10$, $p = .289$; bei Vergleich c) $T = -7$, $p = .148$.

Es ist bei keinem der Vergleiche ein T-Wert wirklich signifikant, aber im Vergleich zu den Ergebnissen der Variablen 42 und 34a und bei der Konsistenz in der Richtung der Unterschiede gewinnen die Ergebnisse für den Gebrauch von „graduierenden“ Adverbien dennoch genügend Aussagekraft, um eine Berücksichtigung dieser Variablen bei weiteren Untersuchungen zu rechtfertigen. Es muß dabei bedacht werden, daß unsere T-Werte hier vor allem durch den ungewöhnlich hohen Wert des Unterschichtkindes von Paar Nr. II bedingt sind. Bei mehreren Vergleichen ergibt sich nur für das Paar Nr. II eine Differenz im Gegensatz zur Voraussage. Dieses Unterschichtkind zeichnet sich durch eine im Vergleich zu seiner nicht-verbale Intelligenz ungewöhnlich hohe verbale Intelligenz aus. – Wir können also abschließend festhalten, daß unsere Hypothese zwar statistisch nicht gesichert werden kann, die Ergebnisse aber doch konsistent darauf hinweisen, daß die Schüler der Mittelschicht eher bedeutungsspezifizierende sprachliche Elemente benutzen, die die einfachen deskriptiven Elemente einer mehr elementar-lexikalischen Ebene des sprachlichen Ausdrucks individuierend qualifizieren. Der Kontrast in den Ergebnissen der beiden Variablen 42 und 42c legt die schon im Abschnitt 2.4.2.2 geäußerte Vermutung nahe, daß es sich bei den häufig vorkommenden „lexikalischen“ Erweiterungen in der Sprache der Unterschichtkinder wohl vornehmlich um redundante Stützkonstruktionen handelt.

Eine ähnliche Funktion wie die bedeutungsspezifizierenden Elemente haben nach unserer Annahme Vergleiche mit inneren Zuständen und metaphorische Vergleiche (3.42 und 4.30). Alle Vergleiche sind unter 3.40 zusammengefaßt worden; es wurde auch zunächst danach differenziert, ob sie sich nur auf äußere meßbare Größen beziehen oder aber komplex mit bestimmten Zuständen vergleichen, dadurch den Hintergrund des sprachlichen Ausdrucks assoziativ erweitern und der Beschreibung eines Sachverhalts symbolische Prägnanz verleihen.

Variable 45: Vergleiche 3.40 absolut (Voraussage: negatives T)

Die Auswertung zeigte, daß Vergleiche insgesamt nur selten als sprachliche Mittel gebraucht wurden, so daß die Möglichkeit einer weitergehenden Differenzierung entfiel. Die Werte erstrecken sich von 0 bis 4, der Median liegt bei 0.97. Daraus geht schon hervor, daß diese Variable wenig geeignet ist, zwischen den beiden Gruppen zu diskriminieren. So ergibt sich für beide Gruppen derselbe Mittelwert von 0.8. Unsere Hypothese kann nicht bestätigt werden.

Die folgende Variable ist zwar mit der vorhergehenden theoretisch verwandt, betrifft aber nicht so sehr die Bedeutungsspezifizierung auf einer nächsthöheren Ebene als die Verbalisierung der Interpretation innerer Zustände aus einer „verstehenden“ Betrachtungsweise heraus. Dabei wird allerdings angenommen, daß die Fähigkeit zur Verbalisierung in dieser Hinsicht ebenso wie die zur Bedeutungsspezifizierung eine Voraussetzung für individuierten Sprachgebrauch ist.

Variable 67: Interpretierende, deutende Adjektive und Adverbien, die einen inneren Zustand verstehend beschreiben, relativ zur Gesamtzahl der Adjektive und Adverbien (4.60/4.411), (Voraussage: negatives T)

Diese Variable konnte ebenfalls nicht nach eindeutigen formalen Kriterien ausgezählt werden, sondern nur mit Hilfe einer semantischen Interpretation und unter Berücksichtigung des sprachlichen Kontextes. Daher sind wiederum die unter 4.60 fallenden Adjektive in einer sehr extensiven Interpretation zunächst wörtlich aufgeführt worden. Anschließend wurde nach strengeren Kriterien eine endgültige Liste derjenigen Adjektive angefertigt, die die Funktion haben, interpretierend und deutend nach moralischen und ästhetischen Standards zu bewerten oder innere, psychische Zustände auszudrücken. Es handelt sich also ausnahmslos um Adjektive mit eindeutig moralischem, sozialem, emotionalem oder ästhetischem Bedeutungsgehalt³⁵. Die absoluten Häufigkeiten streuen von 1 bis 17. Der Median liegt bei 4.25. Wenn die absoluten Häufigkeiten durch Relativierung auf die Gesamtzahl der Adjektive und Adverbien nach Länge des Aufsatzes korrigiert werden, erhalten wir im Wilcoxon-Test die folgenden T-Werte: bei Kontrolle der GSL $T = -7$, $p = .148$; bei Kontrolle der verbalen Intelligenz $T = -7$, $p = .148$; bei Kontrolle der nicht-verbalen Intelligenz $T = -9$, $p = .234$. – Wiederum läßt sich keiner der Unterschiede statistisch sichern, jedoch gehen sie alle konsistent in die vorausgesagte Richtung. Das zeigt auch ein Vergleich der Mittelwerte der absoluten Häufigkeiten: Sie betragen für die Mittelschicht 5.8 und für die Unterschicht 4.7. Auch hier beruhen die Zahlenergebnisse vor allem auf dem hohen Wert, den ein einziges Unterschichtkind erreicht, in diesem Fall bei dem Paar Nr. V.

Wenn die absoluten Werte durch Relativierung auf die Gesamtzahl der Satzgerüste nach Länge korrigiert werden, erhalten wir vergleichbare T-Werte.

Variable 67a: Interpretierende, deutende Adjektive und Adverbien, die einen inneren Zustand verstehend beschreiben, relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste (4.60/SG), (Voraussage: negatives T)

Bei Vergleich a) beträgt $T = -7$, $p = .148$; bei Vergleich b) $T = -8$, $p = .187$; bei Vergleich c) $T = -7$, $p = .148$. Auch hier ist wieder zu berücksichtigen, daß die T-Werte vor allem deswegen keine signifikanten Werte der Zufallswahrscheinlichkeit erreichen, weil bei dem Paar Nr. V das Unterschichtkind unverhältnismäßig viel „interpretierende Adjektive“ gebrauchte. Dieses Kind erreichte den höchsten Quotienten auf den Variablen 67 und 67a in der gesamten Klasse. Dadurch ergab sich bei jedem Vergleich eine hohe Rangziffer für die negative Differenz. Ähnlich wie bei der Variablen 42a können wir also auch hinsichtlich des relativen Gebrauchs von interpretierenden und psychische Zustände verstehend beschreibenden Adjektiven – den wir als Zeichen für die sprachliche Signalisierung differenzierter, individuierter Urteile ansehen – eine leichte Überlegenheit der Kinder der Mittelschicht konstatieren. Wenn diese Tendenz auch nicht gesichert ist, so scheint sie uns doch stark genug zu sein, um eine Berücksichtigung der Variablen in weiteren Untersuchungen zu rechtfertigen.

Die bisher behandelten Variablen, die den relativen Gebrauch von „graduierenden“, bedeutungsspezifizierenden und interpretierenden Adjektiven und Adverbien erfassen, können plausibel als direkte Operationalisierungen des Gesichtspunktes „individuierten Sprachgebrauch“ gelten. Ihre Konstruktion ist insofern problematisch, als Bedeutungs- und Kontextinterpretationen in die Auswertung eingingen und dafür keine formalen eindeutigen Kriterien angege-

ben werden konnten. Dieser Mangel wurde teilweise dadurch behoben, daß die endgültige Zählung auf empirisch gewonnenen Listen und relativen Häufigkeiten von Wörtern beruhte.

Neben diesen Variablen sind einfache Maße gebildet worden, die sich nach eindeutigen, formalen Kriterien auswerten lassen, aber nicht direkt als Operationalisierungen des Gesichtspunktes gelten können. Es sind Häufigkeiten in den einzelnen grammatisch definierten Wortklassen, wie Substantiven, Adjektiven und Adverbien, Verben, Konjunktionen, Präpositionen, ausgezählt worden³⁶. Dabei wurden Wiederholungen desselben Wortes jeweils gesondert vermerkt, so daß für jede der fünf Wortklassen die Gesamtzahl, die Zahl der Wiederholungen und damit auch die Zahl der verschiedenen Wörter vorliegt. Die Zahl der verschiedenen Wörter pro Gesamtzahl innerhalb jeder Wortklasse gilt uns als Operationalisierung für den Grad der Individuierung im Sprachgebrauch. Im Prinzip messen diese Variablen den Umfang des Wortschatzes. Durch die Relativierung auf die Gesamtzahl wird unserer Annahme nach jedoch die Variable so modifiziert, daß sie eher die *Rigidität in der Wortwahl* erfaßt. Es liegt auf der Hand, daß für diese Variablen die operationelle Beziehung zum theoretischen Gesichtspunkt nicht eindeutig ist. Darüber hinaus sind sie aber auch für sich genommen noch interessant. Es wurde schon angedeutet, daß die Wortklassen der Konjunktionen und der Präpositionen, also der „funktionalen“ Elemente, einen aus sprachlogischen Gründen eingeschränkten Umfang haben und von daher der Grad der Wiederholungen hier höher sein muß.

Wenn Unterschiede zwischen den Quotienten von verschiedenen Wörtern und der Gesamtzahl der Wörter bei der Mittel- und Unterschicht nach dem Wilcoxon-Test auf Signifikanz hin geprüft werden, so wird implizit unterstellt, daß für jedes Individuum dieser Quotient nicht von der absoluten Länge des Aufsatzes beeinflusst wird. Nun ist aber anzunehmen, daß mit zunehmender Länge der sprachlichen Äußerungen eines Individuums die relative Anzahl der Wiederholungen progressiv zunimmt, da das Individuum dem Modell nach immer mehr seinen absoluten Wortschatz erschöpft hat. Dieses Faktum konnte bei der Konstruktion unserer Variablen nicht berücksichtigt werden, wodurch die Kinder, die lange Aufsätze geschrieben haben, wahrscheinlich aus meßtechnischen Gründen „benachteiligt“ werden. Auf der anderen Seite kann aber plausibel angenommen werden, daß der eben beschriebene „ceiling“-Effekt sich erst bei sprachlichen Äußerungen bemerkbar macht, die insgesamt länger sind als die hier analysierten Aufsätze. Wir haben allerdings keine Möglichkeit, diesen Sachverhalt genau zu prüfen. Wir müßten dazu unterschiedlich lange sprachliche Äußerungen des einzelnen Individuums auf Unterschiede im Quotienten von „verschiedene Wörter“ und „Gesamtzahl der Wörter“ prüfen.

Variable 2: Gesamtzahl der verschiedenen Wörter absolut (Voraussage: negatives T)

Die Werte dieser Variablen ergeben sich aus einer einfachen Addition der Häufigkeiten für die verschiedenen Wörter innerhalb der einzelnen Wortklassen. Da Pronomen, Artikel, Partikel und die Restkategorie von grammatisch nicht eindeutig einer Wortklasse zuzuordnenden Wörtern nicht berücksichtigt werden, erfaßt die Variable 2 in Wahrheit nicht die Gesamtzahl der verschiedenen Wörter, sondern nur die Gesamtzahl der verschiedenen Substantive, Adjektive, Adverbien und „Füllwörter“, Verben, Konjunktionen und Präpositionen. Dieses Maß kann nicht sinnvoll nach Länge korrigiert werden, da es selbst diese Länge schon mißt. Die Variable 2 muß daher vor allem als Maß für den Umfang des Wortschatzes angesehen werden.

Die Werte reichen von 88 bis 237. Der Median liegt bei 159. Die Werte streuen also sehr weit. Der Mittelwert beträgt für die Mittelschicht 155.6 und für die Unterschicht 165.9, liegt also bei der Unterschicht um etwa zehn Wörter höher. Wir erinnern uns, daß der Unterschied hinsichtlich der Gesamtzahl der Wörter (Var. 1) umgekehrt war. Hier gebrauchten die Mittelschichtkinder im Schnitt mehr Wörter insgesamt als die Kinder der Unterschicht; die Mittelwerte betragen 365.3 für die Mittelschicht und 358.4 für die Unterschicht. Aus dem Vergleich der beiden Variablen wird ersichtlich, daß im Gegensatz zur Hypothese die Unterschichtkin-

der einen größeren Wortschatz aufweisen als die Kinder der Mittelschicht, und wir können schon jetzt aus dem Vergleich der beiden Variablen 1 und 2 schließen, daß die Kinder der Unterschicht – wiederum im Gegensatz zur Hypothese – in der Wortwahl nicht so rigide zu sein scheinen wie die Kinder der Mittelschicht. Wir können darin jedoch nur die Andeutung einer Tendenz sehen, denn im Wilcoxon-Rank-Sign-Test lassen sich keine auch nur annähernd signifikanten Unterschiede feststellen. Die Kinder der Unterschicht verteilen sich im Verhältnis 3 : 4 um den Median. Das gleiche gilt dann natürlich für die absolute Zahl der Wiederholungen.

Variable 64: Wiederholungen von Wörtern absolut ($4.412 + 4.422 + 4.432 + 4.442 + 4.455$), (Voraussage: positives T)

Es bestätigt sich im Vergleich der Mittelwerte das Ergebnis der Variablen 2: Die Mittelwerte für die Anzahl der Wiederholungen betragen für die Mittelschicht 78.9 und für die Unterschicht 72.4.

Variable 65: Gesamtzahl der Wiederholungen relativ zur Gesamtzahl der Wörter ($((4.412 + 4.422 + 4.432 + 4.442 + 4.455)/0.2)$), (Voraussage: positives T)³⁷

Erst diese Variable betrifft durch die Relativierung auf die Gesamtzahl der Wörter die Rigidität der Wortwahl und nicht so sehr den Umfang des Wortschatzes. Die Werte reichen von 0.110 bis 0.292, der Median liegt bei 0.208. Unterschiede zwischen den Schichten werden aber auch hier nicht sichtbar: Die Schüler der Unterschicht verteilen sich im Verhältnis 3 : 4 um den Median.

Ein Vergleich der Variablen 65 und 2 bestätigt darüber hinaus eindrucksvoll unsere Erwartungen, daß die nach der Gesamtzahl der Wörter korrigierte Anzahl der Wiederholungen eine Funktion der Gesamtlänge des Aufsatzes, gemessen an der Gesamtzahl der Wörter, darstellt. Die Rangkorrelation nach Kendalls Tau beträgt zwischen diesen beiden Variablen $\tau = 0.837$. Daraus können wir eindeutig folgern, daß die Wiederholungen nicht nur absolut mit zunehmender Länge des Aufsatzes zunehmen, was nur natürlich ist; sondern daß der Anteil der Wiederholungen an der Gesamtzahl der Wörter mit zunehmender Aufsatzlänge annähernd linear ebenfalls zunimmt, daß also – anders ausgedrückt – mit zunehmender Aufsatzlänge die Wahrscheinlichkeit des Vorkommens neuer, vorher nicht gebrauchter Vokabeln immer kleiner wird. Innerhalb des durch unsere beiden Aufsatzthemen abgedeckten „Längenbereichs“ allerdings fallen diese Wahrscheinlichkeiten nur relativ langsam, denn der Streubereich der Anteile von Wiederholungen ist relativ eng.

Hinsichtlich der beiden Schichten zeigen sich jedoch nicht die erwarteten Unterschiede. Sofern wir mit der Variablen 65 tatsächlich die Rigidität der Wortwahl gemessen haben, sind die Schüler der Unterschicht keinesfalls starrer festgelegt als die der Mittelschicht. Vielmehr deuten die Mittelwerte eine umgekehrte Tendenz an. Ebenso ergibt sich für die Mittelschicht nicht der vorausgesagte größere Wortschatz, wenn wir die Variable 2 als Maß dafür unterstellen. Im folgenden wird noch geprüft, ob sich innerhalb der einzelnen Wortklassen Unterschiede in der Rigidität der Wortwahl zeigen.

Variable 47 und 48: Anzahl der verschiedenen Adjektive, Adverbien und „Füllwörter“ absolut und relativ zur Gesamtzahl der Wörter in dieser Kategorie ($4.411 - 4.412$) und $((4.411 - 4.412)/4.411)$, (Voraussage: negatives T)

Für die absolute Anzahl besteht ein Streubereich von 25 bis 82, der Median liegt bei 48. Zwischen den Schichten bestehen keine wesentlichen Unterschiede: Die Unterschicht verteilt sich im Verhältnis von 3 : 4 um den Median. Das gilt auch für die korrigierten Werte, die von 0.6 bis 0.929 streuen, bei einem Median von 0.736. Allerdings erhalten wir unterschiedliche Mittelwerte, wenn jeweils alle Unterschichtkinder beziehungsweise alle Mittelschichtkinder

zusammengenommen werden. Sie betragen für die Mittelschicht 50 und für die Unterschicht 46. Obwohl also die Unterschichtkinder insgesamt mehr verschiedene Wörter benutzen als die Schüler der Mittelschicht, ergibt sich für die Anzahl der verschiedenen Adjektive und Adverbien eine umgekehrte Beziehung. Wenn dieser Unterschied auch nicht statistisch gesichert ist, so ist er doch bemerkenswert, da schon festgestellt wurde, daß die Unterschichtkinder mehr adjektivische und adverbale Erweiterungen verwenden. Dabei scheinen sie sich dann doch häufiger zu wiederholen als die Kinder der Mittelschicht. Das spricht für unsere Interpretation, daß hier zum Teil Füll- und Stützwörter eine Rolle spielen.

Variable 50 und 51: Anzahl der verschiedenen Substantive absolut und relativ zur Gesamtzahl der Wörter in dieser Kategorie (4.421 – 4.422 absolut) und $((4.421 - 4.422)/4.421)$, (Voraussage: negatives T)

Auch für diese beiden Variablen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schichten. Für die nach Länge korrigierte Anzahl der verschiedenen Substantive erhalten wir eine 3 : 4-Verteilung der Schüler der Unterschicht um den Median, der bei 0.78 liegt. Die Werte streuen von 0.611 bis 0.852. Für die absolute Zahl der verschiedenen Substantive deutet sich eine leichte Tendenz zugunsten der Unterschicht an. Sie ist jedoch nicht signifikant. Die Mittelwerte betragen für die Mittelschicht 39.5 und für die Unterschicht 45.7.

Variable 59 und 60: Anzahl der verschiedenen Verben absolut und relativ zur Gesamtzahl der Verben (4.454 – 4.455) und $((4.454 - 4.455)/4.454)$, (Voraussage: negatives T)

Hierbei ist zu berücksichtigen, daß für diese Variable streng nach Wortklassenzugehörigkeit und nicht nach der grammatischen Stellung im Satz klassifiziert worden ist³⁸. Partizipiale Konstruktionen in adverbialer oder attributiver Stellung sind also jeweils zu den Verben gezählt worden. Es ergeben sich für beide Variablen keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Schichten. In beiden Fällen verteilen sich die Kinder der Unterschicht im Verhältnis 3 : 4 um den Median. Die Mittelwerte für die absolute Anzahl der verschiedenen Verben betragen für die Mittelschicht 47.1 und für die Unterschicht 46.4. Die Werte der Variablen 59 reichen von 24 bis 77, der Median liegt bei 43; auf der Variablen 60 streuen die Werte von 0.316 bis 0.816, der Median liegt bei 0.691.

Die entsprechende Analyse der Präpositionen und Konjunktionen (Var. 53, 54, 56, 57) ist schon dargestellt worden. Dabei ergeben sich hinsichtlich des Anteils der verschiedenen Präpositionen beziehungsweise Konjunktionen an der Gesamtzahl der Wörter in diesen Wortklassen ebenfalls keine Unterschiede zwischen den Schichten. – Die Werte für die Anteile der verschiedenen Präpositionen reichen von 0.385 bis 0.750, der Median liegt bei 0.500. Die Anteile der verschiedenen Konjunktionen an der Gesamtzahl der Konjunktionen streuen von 0.235 bis 0.800, der Median liegt bei 0.478.

Ebenso ergibt sich kein Unterschied zwischen den Schichten für die absolute Zahl der verschiedenen Konjunktionen, aber es zeigt sich ein teilweise gesicherter Unterschied bei den Präpositionen zugunsten einer höheren Anzahl von verschiedenen Präpositionen in der Sprache der Unterschichtkinder, wie wir schon im Abschnitt 2.4.2.3 gesehen haben.

Die Variablen für die Messung der Wiederholungen ergeben im Zusammenhang das folgende Bild. Mit der absoluten Zahl der verschiedenen Wörter insgesamt und innerhalb der fünf behandelten Wortklassen messen wir vor allem den Umfang des Wortschatzes. Dabei wurde unsere Hypothese hinsichtlich eines größeren Wortschatzes der Kinder der Mittelschicht in keinem Fall bestätigt – weder für die Gesamtzahl der verschiedenen Wörter noch für irgendeine Wortklasse isoliert. Außer bei den Präpositionen ergab sich kein statistisch gesicherter Unterschied in der einen oder anderen Richtung. Die Kinder der Unterschicht übertrafen aber die der Mittelschicht statistisch gesichert hinsichtlich der Anzahl verschiedener Präpositionen. – Wenn wir außerhalb der statistischen Analyse die Mittelwerte für die Anzahl der verschiedenen Wörter insgesamt und innerhalb der verschiedenen Wortklassen deskriptiv interpretieren,

ergibt sich ein der Hypothese weitgehend widersprechendes Bild. Die Kinder der Unterschicht gebrauchen insgesamt mehr verschiedene Wörter, obwohl ihre Aufsätze gemessen an der Gesamtzahl der Wörter etwas kürzer sind. Vor allem gebrauchen sie mehr verschiedene Substantive und mehr verschiedene Präpositionen, während die Kinder der Mittelschicht mehr verschiedene Adjektive und Adverbien benutzen.

Darüber hinaus sind die absoluten Werte der verschiedenen Wörter insgesamt und innerhalb der einzelnen Wortklassen jeweils auf die Gesamtzahlen der Wörter relativiert worden. Damit wird der Grad der Wiederholungen gemessen. Wir haben dieses Maß als Indikator der Rigidität in der Wortwahl interpretiert, während wir die absoluten Zahlen eher als aufschlußreich für den Umfang des Wortschatzes betrachteten. Beide Aspekte hängen natürlich eng miteinander zusammen, denn wessen Wortschatz nur klein ist, der wird eher zu Wiederholungen gezwungen sein. – Es zeigte sich denn auch, daß die Anzahl der Wiederholungen relativ zur Gesamtzahl der Wörter in starkem Maße eine Funktion der Gesamtlänge der sprachlichen Äußerung darstellt und daher dieses Maß nicht besonders geeignet ist, bei einem Individuum die Tendenz zur Wiederholung oder die Rigidität in der Wortwahl zu erfassen. Da aber die beiden Schichtengruppen sich kaum in der Gesamtlänge der Aufsätze unterscheiden, können wir dieses Maß zur Erfassung von Unterschieden zwischen den Schichten dennoch heranziehen. In keinem Fall ergaben sich dabei statistisch gesicherte Unterschiede. Bei deskriptiver Interpretation scheinen die Ergebnisse eher auf eine geringere Wiederholungstendenz, das heißt eine geringere Rigidität der Wortwahl auf seiten der Kinder der Unterschicht hinzudeuten. Wenn wir für dieses Maß einmal den Median innerhalb der einzelnen Wortklassen betrachten, so läßt sich feststellen, daß Substantive, gefolgt von Adjektiven und Adverbien, dann Verben am wenigsten und Konjunktionen, dann Präpositionen am meisten wiederholt werden. Das muß aus sprachlogischen Gründen so sein, da Konjunktionen und Präpositionen eine recht kleine, finite Klasse von Wörtern bilden.

Die Unterschiede bezüglich der absoluten Anzahl der verschiedenen Wörter innerhalb der Wortklassen deuten auf ein unterschiedliches Gewicht der verschiedenen Wortklassen im Sprachstil der beiden Schichtengruppen hin. Im folgenden Exkurs wird diese Frage eingehender untersucht.

2.4.2.4.2 *Exkurs*: Zur Struktur des Wortschatzes nach grammatischen Wortklassen

Dieser Exkurs bezieht sich nicht mehr explizit auf unsere Hypothesen. Die hier dargestellten Ergebnisse können nicht als hypothesenbestätigend oder -verwerfend angesehen werden, da es sich um Zusammenhänge handelt, die erst nach der Inspektion der Daten systematisch untersucht wurden, also nicht hypothetisch prognostiziert worden waren. Die Daten legten es nahe, den Anteil der einzelnen Wortklassen an der Gesamtzahl der Wörter zu untersuchen. Zwei Gesichtspunkte sind dabei von Interesse:

1. Sind die Anteile der Wortklassen für die beiden Schichtengruppen relativ gleichbleibend; läßt sich eine relativ stabile Struktur feststellen, die möglicherweise auf sprachlogisch bedingte Invarianzen hindeutet?
2. Gibt es systematische Typen der Abweichung von diesem relativ stabilen Muster, die als Resultat unterschiedlicher Formen der verbalen Planung angesehen werden können?

Als erstes wurde der Anteil der einzelnen Wortklassen an der Gesamtzahl der Wörter innerhalb der beiden Schichtengruppen bestimmt (Tabelle 20). Dabei wurden die absoluten Häufigkeiten der beiden Kategorien für die gesamte Schichtengruppe aufaddiert, erst dann wurde die Anzahl innerhalb einer Wortklasse prozentuiert. Die Prozente ergänzen sich nicht auf Hundert, da Pronomen und Partikel nicht berücksichtigt wurden und Eigennamen, Zahlwörter sowie zur Konjugation eines Verbums notwendige Hilfsverben nicht gezählt wurden.

Die Anteile der einzelnen Wortklassen an der Gesamtzahl der Wörter weichen zwischen den beiden Schichten nur erstaunlich wenig voneinander ab. Darin können wir zunächst auch

Tabelle 20: Anteil der Wortklassen an der Gesamtzahl der Wörter innerhalb der beiden Schichten

	Adjektive Adverbien	Substantive	Verben	Präpositionen	Konjunktionen
MS	18.44%	14.58%	18.91%	6.41%	7.63%
US	17.65%	16.34%	18.06%	7.57%	6.78%

einen Beleg für die Zuverlässigkeit der Auswertung sehen. Die Restkategorie der nicht klassifizierten Wörter beträgt in der Mittelschicht 34.03 Prozent und in der Unterschicht 33.59 Prozent. Daraus wird ersichtlich, daß Abweichungen in der Tabelle nicht auf systematische Unterschiede in der Restkategorie zwischen den Schichten zurückzuführen sind. – Wir haben Adjektive und Adverbien, Substantive und Verben als lexikalische und Präpositionen und Konjunktionen als funktionale Elemente bezeichnet. Die funktionalen Elemente stellen unseren Annahmen nach generalisierte Bedeutungsträger dar. Hinsichtlich des Typus der „elaborierten“ und „restringierten“ verbalen Planung interessieren uns vor allem diese funktionalen Elemente, weil sie erst die Organisation einer mehr differenzierten und komplexen Sprache erlauben. A priori können wir unter dieser Annahme für diese Elemente Abweichungen zwischen den Schichten erwarten. Tabelle 20 bestätigt deskriptiv diese Erwartung, ebenso die schon angeführten Ergebnisse: Beide Gruppen unterscheiden sich zwar nicht im Anteil der Gesamtheit der funktionalen Elemente (14.04 beziehungsweise 14.35 Prozent), aber die Unterschicht gebraucht mehr Präpositionen, während die Mittelschicht mehr Konjunktionen verwendet. In ähnlicher Weise besteht aber auch ein umgekehrtes Verhältnis zwischen den Schichten im relativen Anteil von Substantiven und Adjektiven/Adverbien, das schon in den absoluten Häufigkeiten der verschiedenen Wörter dieser Kategorie sichtbar wurde. Die Mittelschicht gebraucht mehr Adjektive und Adverbien, aber weniger Substantive als die Unterschicht. Das erscheint zunächst erstaunlich, da wir für die Unterschicht einen häufigeren Gebrauch von Attributen relativ zur Gesamtzahl der Substantive und eher einen häufigeren Gebrauch von adverbialen Erweiterungen zum Substantiv, Adjektiv und Adverb feststellen konnten. Diese Maße liefern jedoch keine adäquate Schätzung des Anteils von Adjektiven und Adverbien. Darüber hinaus müssen wir erwarten, daß die Mittelschicht häufiger als die Unterschicht Adjektive als Prädikatsnomen benutzt. Dieses Ergebnis wird später durch Unterschiede im Gebrauch von Hilfsverben bestätigt werden können. – Wir können hier jedenfalls festhalten, daß die Mittelschicht im Verhältnis zum Anteil der Substantive mehr Adjektive und Adverbien benutzt als die Unterschicht. Aus Untersuchungen über die Sprachentwicklung wissen wir, daß der Gebrauch von Adjektiven und Adverbien später gelernt wird als der von Substantiven und daher angenommen werden kann, daß er komplexere Prozesse der verbalen Planung voraussetzt³⁹.

Der größere Anteil von Substantiven an der Gesamtzahl der Wörter in der Unterschicht erklärt zum Teil, warum diese Gruppe mehr verschiedene Wörter gebraucht und weniger wiederholt: Substantive werden, das zeigen andere Untersuchungen⁴⁰ ebenso wie unsere Ergebnisse, am wenigsten oft wiederholt.

Im ganzen gesehen muß aber trotz dieser Unterschiede die relativ stabile Struktur in den Anteilen der Wortklassen im Auge behalten werden. Dahinter scheint sich doch eine sprachlogisch bedingte Invarianz zu verbergen, die empirisch zu ermitteln interessant zu sein scheint. Der Vergleichbarkeit mit anderen Untersuchungen wegen sind in Tabelle 21 noch einmal die Anteile der einzelnen Wortklassen dargestellt worden, und zwar prozentuiert, nicht auf der Basis der Gesamtzahl der Wörter, sondern der Gesamtzahl der Substantive, Adjektive/Adverbien, Verben, Präpositionen und Konjunktionen, so daß sich die Prozentzahlen der einzelnen Wortklassen zu Hundert ergänzen. Dabei sind die Anteile der Gesamtzahl der Wörter und der Anzahl der verschiedenen Wörter einer Wortklasse errechnet worden. An der Differenz der

Tabelle 21: Anteile der einzelnen Wortklassen, bezogen auf die Zahl der von diesen Klassen erfaßten Wörter

	Adjektive Adverbien	Substantive	Verben	Präpositionen	Konjunktionen
Gesamtgruppe					
a) Gesamtzahl der Wörter	27.6% -2.7	22.7% -2.5	28.3% -0.6	10.1% +2.3	11.2% +3.4
b) Anzahl der ver- schiedenen Wörter	30.3%	25.2%	28.9%	7.8%	7.8%
Unterschicht					
a) Gesamtzahl der Wörter	26.6% -1.2	24.6% -3.0	27.2% -0.9	11.4% +2.5	10.2% +2.6
b) Anzahl der ver- schiedenen Wörter	27.8%	27.6%	28.1%	8.9%	7.6%
Mittelschicht					
a) Gesamtzahl der Wörter	27.9% -3.1	22.1% -2.4	28.7% -0.4	9.7% +2.2	11.5% +3.6
b) Anzahl der ver- schiedenen Wörter	31.0%	24.5%	29.1%	7.5%	7.9%

Anteile der gleichen Wortklasse bei der Gesamtzahl und der Anzahl der verschiedenen Wörter läßt sich ablesen, in welchen Wortklassen mehr oder weniger wiederholt wird. Wenn zum Beispiel Substantive weniger wiederholt werden als andere Wortarten, dann muß ihr Prozentanteil bei der Anzahl der verschiedenen Wörter höher liegen als bei der Gesamtzahl der Wörter.

Tabelle 21 bestätigt das zuvor schon beschriebene Bild. Die Mittelschicht gebraucht mehr Adjektive/Adverbien und Konjunktionen, die Unterschicht mehr Substantive und Präpositionen, bei Verben besteht kaum ein Unterschied; in der Mittelschicht werden Adjektive/Adverbien am wenigsten wiederholt, in der Unterschicht Substantive, in der Mittelschicht werden Konjunktionen am meisten wiederholt, ebenso in der Unterschicht, die aber auch Präpositionen etwa im gleichen Maße wiederholt.

Eine interessante Parallele dieser Struktur der Wortklassenanteile hinsichtlich der hier festgestellten Unterschiede zwischen den Schichten findet sich in Untersuchungen von D. R. Thomas⁴¹ und M. C. Templin⁴², die Prozentzahlen der Wortklassen für die mündliche Sprache von sechsjährigen Kindern der Unterschicht (Thomas) und einer repräsentativen Stichprobe (Templin) aufführen. In der folgenden Tabelle sind die Prozentangaben von Thomas und Templin entsprechend unserer Einteilung umgerechnet worden. Beide Autoren nennen außerdem noch Werte für Pronomen, Interjektionen und eine Restkategorie, die hier eliminiert wurden.

Tabelle 22: Anteile der Wortklassen nach zwei angelsächsischen Untersuchungen

	Adjektive Adverbien	Substantive	Verben	Präpositionen	Konjunktionen
Thomas	27.9%	24.8%	29.3%	8.4%	9.5%
Templin	31.9%	22.2%	32.5%	9.9%	3.4%

Quellen: Vgl. Anmerkungen 41 und 42; Umrechnung durch den Verfasser

Die Prozentzahlen in dieser Tabelle sind auf die Basis der Gesamtzahl der Wörter, also nicht auf die Anzahl der verschiedenen Wörter bezogen. Sie entsprechen also operationell den in Tabelle 21 unter a) dargestellten Daten unserer Untersuchung. Der Grad der Übereinstimmung ist erstaunlich, obwohl es sich um zwei verschiedene Sprachen und um zwei verschiedene Altersgruppen handelt. Entscheidend aber ist für uns, daß die Unterschiede zwischen den beiden Schichten unserer Untersuchung und die zwischen den beiden Stichproben von Thomas und Templin relativ gleichsinnig verlaufen. Auch wenn es sich bei Templin um eine repräsentative Stichprobe handelte, ist es statthaft, diese in Analogie zu unserer Mittelschicht der Unterschichtstichprobe von Thomas gegenüberzustellen, da es bei dem Vergleich mit unseren Ergebnissen nur auf die Richtung der Unterschiede ankommt. Hinsichtlich des Anteils der Adjektive/Adverbien, Substantive und Verben entsprechen sich die Unterschiede in ihrer Richtung völlig. Ebenso wie in unserer Untersuchung die Mittelschicht mehr Adjektive/Adverbien und Verben und weniger Substantive als die Unterschicht gebrauchte, finden wir eine relativ häufigere Verwendung von Adjektiven/Adverbien und Verben und einen geringeren Gebrauch von Substantiven in der Stichprobe von Templin gegenüber derjenigen von Thomas. Hinsichtlich der Anteile der Präpositionen und Konjunktionen allerdings verlaufen die Unterschiede zwischen unseren beiden Schichten und die zwischen den Untersuchungen von Thomas und Templin in genau entgegengesetzten Richtungen. Zur Erklärung dafür läßt sich jedoch anführen, daß die Funktion von Präpositionen und Konjunktionen im Englischen eine ganz andere ist als im Deutschen, während die beiden Sprachen hinsichtlich der Funktion von Adjektiven/Adverbien, Verben und Substantiven eher vergleichbar sind. – Auf jeden Fall können wir aus dem Vergleich mit den beiden angelsächsischen Untersuchungen eine gewisse Bestätigung für unsere Ergebnisse und späteren Schlußfolgerungen ziehen⁴³.

Es ist außerdem für jedes Individuum der Anteil der Wortklassen an der Gesamtzahl der Wörter gemessen worden. Dabei fällt auf, daß jeweils der Median in der Verteilung der Individuen recht genau mit den für die Gesamtgruppe errechneten prozentualen Anteilen der Wortklassen, also dem Mittelwert, zusammenfällt: Die prozentualen Anteile reichen bei den Adjektiven und Adverbien von 12.47 bis 26.22 Prozent, der Median liegt bei 18.07 Prozent (Mittelwert 18.27 Prozent). Für die Substantive streuen die Prozentzahlen von 9.98 Prozent bis 23.32 Prozent, der Median liegt bei 14.52 Prozent (Mittelwert 14.97 Prozent); für die Verben streuen sie von 14.07 Prozent bis 21.45 Prozent, Median 18.91 Prozent (Mittelwert 18.72 Prozent); für die Präpositionen reichen die Werte von 5.09 Prozent bis 11.18 Prozent, der Median liegt bei 6.69 Prozent (Mittelwert 6.67 Prozent); für die Konjunktionen schließlich reichen sie von 4.45 Prozent bis 10.66 Prozent, der Median liegt hier bei 7.05 Prozent (Mittelwert 7.44 Prozent).

Wir sehen, daß die individuellen Werte doch noch erheblich streuen, und wollen nun prüfen, ob diese Abweichungen einer bestimmten Systematik folgen, wie sie schon in den Unterschieden zwischen den Schichten sichtbar wurde. Bei der Inspektion der Rangreihen fällt auf, daß die Rangreihen für den relativen Anteil von Substantiven und Präpositionen gleichsinnig sind. Das ist sprachlogisch unmittelbar plausibel: Präpositionen werden überwiegend im Zusammenhang mit Substantiven gebraucht. Beide Rangreihen stehen offensichtlich in einem negativen Zusammenhang mit den relativen Anteilen von Adjektiven und Adverbien. Nach der Umkehrung der Rangreihe für die Adjektive und Adverbien ist für die drei Rangreihen des relativen Gebrauchs von Adjektiven/Adverbien, Substantiven und Präpositionen Kendalls Koeffizient der Konkordanz errechnet worden. Er beträgt $W = 0.72$. Für diese Zahl gilt die Interpretation, daß 72 Prozent der maximal möglichen Varianz der individuellen Summen von Rangziffern (das heißt der Varianz im Falle maximaler Übereinstimmung der Rangreihen) tatsächlich vorhanden ist. Nach der Formel

$$r_S = \frac{mW - 1}{m - 1}$$

entspricht dem Koeffizienten von 0.72 eine durchschnittliche Rangkorrelation von .58, die Übereinstimmung ist also recht hoch und natürlich auch hochsignifikant: ihr entspricht ein Chi-Quadrat von 64.80 ($Fg = 30, p < .001$).

Wir können aus diesem nach Inspektion der vorliegenden Rangreihen gewonnenen Ergebnis folgern, daß ein stark gesicherter und relativ hoher Zusammenhang zwischen dem prozentual häufigen Gebrauch von Substantiven und Präpositionen einerseits und dem relativ geringen Gebrauch von Adjektiven und Adverbien andererseits besteht. Wir interpretieren dabei den häufigen Gebrauch von Adjektiven und Adverbien als Indikator für eine mehr „elaborierte“ Sprache, da die Verwendung dieser Sprachmittel der differenzierten Beschreibung von Objekten und Sachverhalten dient und wahrscheinlich komplexere Prozesse der verbalen Planung beinhaltet. Dagegen interpretieren wir den relativ häufigen Gebrauch von Substantiven als Indikator für einen mehr „statistisch“ beschreibenden Sprachgebrauch, in dem Element an Element gereiht, aber nicht wirklich ein Sachverhalt in seiner Gesetzmäßigkeit sprachlich durchdrungen wird. Präpositionen entsprechen dem Gebrauch von Substantiven, wenn auch nicht auszuschließen ist, daß sie einen abstrakten Sprachgebrauch bedeuten können. Auf dem Hintergrund dieser Annahmen können wir aus den drei Rangreihen einen einfachen Index bilden, der hier als Teilindex I bezeichnet wird. Dabei erhält das obere Drittel der Rangreihe für die Substantive und Präpositionen den Wert 0, das mittlere Drittel den Wert 1, das untere Drittel den Wert 2. Umgekehrt ordnen wir dem oberen Drittel der Rangreihe für die Adjektive und Adverbien den Wert 2, dem mittleren Drittel den Wert 1 und dem letzten Drittel den Wert 0 zu. Diese Werte werden für jedes Individuum einfach aufaddiert.

In ähnlicher Weise lassen per Inspektion die Rangreihen des relativen Anteils der Verben und der Konjunktionen eine gewisse Gleichsinnigkeit erkennen. Die Rangkorrelation zwischen den Variablen 55 und 58 beträgt nach dem Verfahren von Kendall $\tau = .239$ ($z = 1.89$, $p = .029$), ist also nicht sehr hoch, aber signifikant. Es scheint demnach ein systematischer, nicht sehr starker positiver Zusammenhang zwischen dem Gebrauch von Verben und Konjunktionen zu bestehen. Ex post facto können wir einen relativ starken Anteil der Verben an der Gesamtzahl der Wörter als Indikator für eine lebendige, dynamische Sprache und einen hohen Anteil an Konjunktionen als Indikator für einen verallgemeinernden, syntaktisch komplexen und Gesetzmäßigkeiten akzentuierenden Sprachgebrauch interpretieren. Aus den Variablen 55 und 58 können wir nach dem gleichen Verfahren ebenso einen einfachen kombinierten Teilindex II bilden.

Es sind die zehn möglichen Kreuztabellierungen zwischen allen fünf Variablen hinsichtlich ihrer drei Indexwerte vorgenommen worden (die Tabellen sind hier nicht wiedergegeben). Durch Inspektion läßt sich daraus folgern, daß zwischen den einzelnen Variablen folgende Einzelbeziehungen bestehen (dabei ist zu berücksichtigen, daß die Rangreihen für Substantive und Präpositionen „umgedreht“ wurden). Eine starke Beziehung der Adjektive/Adverbien besteht mit a) Substantiven, b) Präpositionen, eine mittlere Beziehung mit c) dem Anteil an Konjunktionen und nur eine sehr schwache mit d) dem Anteil an Verben. Der Anteil an Substantiven steht in starker Beziehung zum Anteil an Präpositionen und Verben und in mittelstarker Beziehung zum Anteil an Konjunktionen; der Anteil an Präpositionen in mittelstarker, aber deutlich markierter Beziehung zum Anteil an Verben und Konjunktionen. Für die Beziehung zwischen Verben und Konjunktionen gilt die oben angeführte Rangkorrelation. Wir sehen also, daß mit einer Ausnahme (Zusammenhang zwischen Adjektiven und Verben) alle Variablen mehr oder weniger stark miteinander in Zusammenhang stehen. Wir können das wiederum durch den Kendallschen Koeffizienten der Konkordanz ausdrücken. Er beträgt $W = 0.45$, wenn den Rangreihen für die Adjektive/Adverbien, Substantive und Präpositionen diejenige für die Verben hinzugefügt wird. Das wiederum entspricht einer durchschnittlichen Rangkorrelation von $.267$ und ist mit einem Chi-Quadrat von 54.00 ($Fg = 30$) mit $p < .005$ signifikant. Wenn wir auch noch die Rangreihe für die Konjunktionen hinzufügen, erhalten wir für alle fünf Rangreihen einen Koeffizienten der Konkordanz von $W = 0.53$, dem eine durchschnittliche Rangkorrelation von $.412$ und ein Chi-Quadrat von 79.50 ($p < .001$) entspricht. Die Übereinstimmung zwischen allen fünf Rangreihen ist also beträchtlich, so daß ein kombinierter Index aus allen fünf Variablen gebildet werden kann. Diese Übereinstimmung drückt sich auch im statistisch gesicherten Zusammenhang zwischen den Indizes I (Adjektive/Adverbien, Substantive und Präpositionen) und II (Verben und Konjunktionen) aus. Die

Produkt-Moment-Korrelation beträgt zwischen beiden .478, das heißt, daß etwa 23 Prozent der Varianz des einen Index durch den anderen abgebaut wird.

Dieses Ergebnis besagt, daß es zwei „Typen“ der Abweichung vom genannten, sprachlogisch bedingten Muster durchschnittlicher Anteile der einzelnen Wortklassen gibt: Wenn mehr Substantive und Präpositionen gebraucht werden, ist damit häufig ein geringerer Anteil von Adjektiven/Adverbien, Verben und Konjunktionen verknüpft und umgekehrt ist ein relativ geringer Anteil von Substantiven und Präpositionen oft mit einem relativ häufigen Gebrauch von Adjektiven/Adverbien, Verben und Konjunktionen verbunden. – Gegen diesen Befund ließe sich einwenden, daß er ein meßtechnisches Artefakt darstellt, denn die Anteile der Wortklassen an der Gesamtzahl der Wörter müssen miteinander in Beziehung stehen, da sie sich für jedes Individuum zu Hundert ergänzen. Es kann sich jedoch dabei nicht um eine vollständige Determination handeln, da der Anteil einer Wortklasse nur dann vollständig determiniert ist, wenn die Werte für alle anderen schon als gegeben betrachtet werden. Außerdem gilt für unsere Variablen, daß sie sich der nicht berücksichtigten Restkategorie wegen nicht zu Hundert ergänzen, und darin kann allerdings die Quelle einer Fehlinterpretation liegen: Möglicherweise entspricht den Korrelationen als gemeinsamer Faktor ein unterschiedlicher Anteil der Restkategorie bei den einzelnen Individuen. In diesem Fall jedoch müßten wir eine positive Beziehung zwischen allen Variablen erwarten, während wir hier eine negative Beziehung zum Anteil der Substantive und Präpositionen erhielten. Und wenn wir auch alle genannten Gegenargumente empirisch nicht befriedigend entkräften können, so verbleibt doch als wichtigste Begründung für unsere Interpretation, daß die *Richtung* der vorgefundenen Zusammenhänge kein meßtechnisches Artefakt sein kann.

Es ist daher im Hinblick auf weitere Untersuchungen zu überlegen, ob nicht der kombinierte Index der fünf Variablen einen geeigneten Indikator für den Typus der verbalen Planung abgeben kann. Aufgrund unserer eigenen Ergebnisse können wir diesen Index noch nicht befriedigend interpretieren. Er ist so formuliert worden, daß die höchsten Werte die höchsten Anteile an Adjektiven/Adverbien, Verben und Konjunktionen und die niedrigsten Anteile an Substantiven und Präpositionen indizieren. Aus den dargelegten Gründen werden die höheren Werte als Indikatoren eines „elaborierten“ und die niedrigeren Werte als Indikatoren eines „restringierten“ Sprachgebrauchs interpretiert. Es wäre jedoch interessant, diesen Index empirisch genauer zu validieren und zu prüfen, mit welchen Stilen der verbalen Planung er zusammenhängt und inwieweit er als komplexes Maß für bestimmte Formen der verbalen Planung gültig ist. Vor allem wäre es interessant zu wissen, ob er mit dem Entwicklungsalter korreliert und als Meßoperation für Untersuchungen der Sprachentwicklung brauchbar ist. Dabei muß vorher geprüft werden, inwieweit eine vollständige grammatische Klassifikation aller Wörter diesen Index beeinflußt. Aufgrund einer Inspektion der Daten sind wir zu dem Schluß gekommen, daß der Anteil von Personalpronomen an der Gesamtzahl der Wörter mit dem Index nicht in Zusammenhang steht.

Damit ein erster Anhaltspunkt für die Interpretation dieses Index gewonnen wird, ist der Zusammenhang mit der Gesamtleistung im L–P–S und der verbalen Intelligenz korrelationsstatistisch geprüft worden. Für die Korrelation ergeben sich die folgenden Werte: Zwischen Gesamtindex und Gesamtleistung $r = .026$, zwischen verbaler Intelligenz und Gesamtindex $r = -.088$, zwischen Index I und Gesamtleistung $r = .037$. Es besteht also überhaupt kein Zusammenhang zwischen dem Intelligenzniveau und der Position auf diesen Indizes.

Da sowohl der Gesamtindex als auch die beiden Teilindizes auf der Dimension „restringiert“ und „elaboriert“ interpretiert wurden, sind Unterschiede zwischen den beiden Schichtengruppen geprüft worden. Da kein Zusammenhang mit der Intelligenz besteht, können Mittelwerte von allen Mittelschichtkindern herangezogen und mit denen der Unterschicht konfrontiert werden. Die Unterschiede zeigen eine konsistente Richtung: Für den Gesamtindex betragen die Mittelwerte in der Mittelschicht 5.33 und in der Unterschicht 3.71, für den Index I in der Mittelschicht 3.16 und in der Unterschicht 2.57, für den Index II in der Mittelschicht 2.16 und in der Unterschicht 1.14. Diese Unterschiede sind recht erheblich, wir haben sie jedoch nicht auf Signifikanz hin geprüft, da ein t-Test bei den sehr unterschiedlichen Gruppengrößen

nicht geeignet ist. Nach dem üblichen Wilcoxon-Rank-Sign-Test, in dem lediglich die nach Intelligenz vergleichbaren Kinder berücksichtigt werden, erhalten wir nur für den Index II signifikante Unterschiede:

1. Die T-Werte für den Gesamtindex betragen bei Vergleich a) $T = -10$, $p = .289$, bei Vergleich b) $T = -11$, $p = .344$, und bei Vergleich c) $T = -6$, $p = .109$.

2. Für den Index I betragen sie bei Vergleich a) $T = -13$, $p = .469$; bei Vergleich b) $T = -14$, $p = .53$; bei Vergleich c) $T = -12$, $p = .41$.

3. Für den Index II erhalten wir bei Vergleich a) $T = -3.5$, $p = .055$, bei Vergleich b) $n = 6$, $T = -6$, $p = .219$ und bei Vergleich c) $T = -3$, $p = .039$.

Es hat also den Anschein, daß unsere Ex-post-Hypothese für den Index II (Anteile von Konjunktionen und Verben) bestätigt wird, nicht aber für den Index I, obwohl sich dieser Index am besten interpretieren ließ. Für den Gesamtindex deutet sich nur ein schwacher Zusammenhang an.

Wir können jedoch festhalten, daß unter der Annahme, der in diesem Exkurs entwickelte Index messe tatsächlich sprachliche Phänomene in der Dimension „restringiert – elaboriert“, unsere Hypothese hinsichtlich einer eher „elaborierten“ verbalen Planung der Mittelschichtkinder zum Teil bestätigt wird. Indessen haben wir bei der Analyse geschlechtsspezifischer Unterschiede die Struktur des Wortschatzes noch einmal extensiv diskutiert und festgestellt, daß die geschlechtsspezifischen Differenzen hier offensichtlich größer sind als die schichtenspezifischen (vgl. Anhang 4.7).

2.4.2.4.3 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt wurde geprüft, ob zwischen den Schichten Unterschiede im Grad der Individuierung des Sprachgebrauchs durch Mittel der Bedeutungsspezifizierung und der Interpretation innerer Zustände sowie gemessen an der Rigidität und Art der Wortwahl bestehen. Während die in den vorhergehenden Abschnitten analysierten Variablen sich auf grammatische Konstruktionsmittel bezogen – auf dieser Ebene stellen sie teilweise auch schon Operationalisierungen für den Grad der Individuierung im Sprachgebrauch dar –, handelte es sich in diesem Abschnitt um Variablen, die mit Ausnahme der Anteile der Wortklassen die semantische Dimension der verbalen Planung betreffen. So mußte die Auswertung eines Teils der Variablen auf einer Bedeutungs- und Kontextinterpretation beruhen.

Unterschiede im relativen Gebrauch aller als bedeutungsspezifizierend gezählten Elemente konnten im Sinne der Voraussage nicht festgestellt werden. Vielmehr scheint die Sprache der Unterschicht solche Elemente häufiger zu enthalten. Daß den Kindern der Mittelschicht ein höherer Grad der Individuierung im Sprachgebrauch eigen ist, wurde erst dann konsistent, aber nicht signifikant sichtbar, als die häufiger vorkommenden und nach strenger Beurteilung nicht „graduierenden“ Elemente eliminiert wurden. Ebenso deutete sich an, daß die Kinder der Mittelschicht mehr interpretierende und innere Zustände beschreibende Adjektive sozialen, moralischen, emotionalen und ästhetischen Bedeutungsinhalts benutzen. Diese Unterschiede waren jedoch nicht so groß, daß sie statistisch gesichert werden konnten. Wir sind indessen zu der Überzeugung gekommen, daß diese Variablen weiterhin untersucht werden müssen. Keine Unterschiede ergaben sich in der relativen Häufigkeit von Vergleichen mit inneren Zuständen und von metaphorischen Vergleichen. Sie wurden insgesamt kaum verwendet.

Als zweiter Variablenkomplex diente uns die relative, das heißt nach Aufsatzlänge korrigierte Häufigkeit der *verschiedenen* Wörter insgesamt und innerhalb fünf verschiedener Wortklassen. Entgegen unserer Hypothese zeigte sich, daß die Schüler der Unterschicht nicht rigider in der Wortwahl waren als die Schüler der Mittelschicht. Gemessen am Mittelwert der absoluten Häufigkeiten scheinen sie sogar eher einen größeren Wortschatz zu haben. Diese Variablen sind im vorhergehenden Text schon systematisch interpretiert worden.

Die unterschiedlichen absoluten Häufigkeiten der verschiedenen Wörter der Wortklassen innerhalb der Schichten regten eine genauere Untersuchung der Struktur der Gesamtzahl der Wörter, gemessen an den Anteilen der einzelnen Wortklassen, an. Zunächst konnte eine erstaunliche Ähnlichkeit in den durchschnittlichen Anteilen der Wortklassen an der Gesamtzahl der Wörter in beiden Gruppen festgestellt werden. Eine genauere Analyse der individuellen Abweichungen zeigte dann, daß diese bis zu einem gewissen Grade einer systematischen Beziehung folgen: Relativ hohe Anteile der Substantive und Präpositionen sind meistens mit relativ geringen Anteilen der Konjunktionen, Adjektive/Adverbien und Verben verbunden und umgekehrt. Parallele Ergebnisse aus angelsächsischen Untersuchungen bestätigen unseren Eindruck. Es ließ sich ex post facto ein Index bilden, in den die relativen Anteile der fünf Wortklassen eingehen und der sich in der Dimension „restringiert“ und „elaboriert“ interpretieren läßt. So zeigen sich – allerdings vorher nicht vorausgesagt – Unterschiede zwischen den Schichten, die vor allem auf den relativ geringen Anteilen von Verben und Konjunktionen in der Unterschicht beruhen. Die festgestellten Unterschiede entsprachen der Interpretation des Index und der beiden Teilindizes hinsichtlich der Dimension von „elaboriert“ und „restringiert“: Die Mittelschicht erhielt höhere Punktzahlen, die einen „elaborierten“ Sprachgebrauch indizieren. Darin kann eine gewisse unsystematische Validierung des Index gesehen werden, nicht allerdings eine Bestätigung der Hypothese, da der Index ex post facto gewonnen wurde. Es wurde jedoch vorgeschlagen, ihn bei künftigen Sprachuntersuchungen zu benutzen, da er sich leicht auswerten läßt und einen relativ komplexen Überblick gibt. Es wäre dazu nötig, ihn methodisch zu verfeinern. Bei einem ersten Versuch eine weitere empirische Basis für die Interpretation zu gewinnen, zeigte sich, daß kein Zusammenhang mit der Gesamtleistung der verbalen und der nicht-verbalen Intelligenz besteht.

2.4.2.5 Individuierter Sprachgebrauch durch Signalisierung subjektiver Intentionen

2.4.2.5.1 Einzelergebnisse

Im Überblick haben sich bisher bei den Variablen, die für die Feststellung des Grades der Individuierung im Sprachgebrauch untersucht wurden, nicht sehr starke Unterschiede gezeigt. Wenn die Unterschiede auch meistens in der vorausgesagten Richtung lagen, so ließen sie sich doch statistisch nur selten sichern. Bei der Überprüfung des nunmehr zu behandelnden theoretischen Gesichtspunktes werden vornehmlich Variablen benutzt, die den Gebrauch intentionaler Verben und, in Anlehnung an Bernstein, bestimmter Personalpronomen messen. Diese Variablen scheinen geeignet zu sein, das Ausmaß zu erfassen, in dem subjektive Intentionen und individuelle Besonderheiten des Sprechers sprachlich expliziert werden. In Bernsteins Theorie ist dieser Aspekt des schichtenspezifischen Sprachgebrauchs von größter Bedeutung. Bei der Auswertung der intentionalen Verben waren wir wiederum weitgehend auf eine Interpretation der Bedeutung eines Verbs im jeweiligen Kontext angewiesen.

Variable 66: Verben der Gemütsbewegung und intentionale Verben relativ zur Gesamtzahl der Verben $((4.51 + 4.52)/4.454)$, (Voraussage: negatives T)

Eine genauere Charakterisierung der Regeln, nach denen diese Verben auszuzählen waren, findet sich im Anhang 4.6 im „code sheet“. Wiederum wurden empirisch alle ausgezählten Verben wörtlich aufgeführt. Danach wurde eine endgültige Liste angefertigt. Natürlich läßt sich kein scharfes Abgrenzungskriterium für die Charakterisierung der Verben angeben, die letztlich zur Kategorie 4.51 und 4.52 gezählt wurden. Nach sehr engen Maßstäben wurden als Verben für die Gemütsbewegung und intentionale Verben allein solche gezählt, die nicht eine lediglich äußerlich beobachtbare Tätigkeit betreffen, sondern sich tatsächlich auf eine innere

psychische Bewegung beziehen oder direkt eine Intention signalisieren. Um diese letztlich subjektive Interpretation methodisch voll abzusichern, hätte eine Gruppe von linguistisch geschulten Beurteilern aus der Liste der aufgeführten Verben diejenigen auswählen müssen, die der Definition 4.51 und 4.52 entsprechen. Es hätten dann alle Verben eliminiert werden können, bei denen ein bestimmter Grad an Übereinstimmung zwischen den Beurteilern nicht erreicht worden wäre. Bei der endgültigen Analyse aller vier Schulklassen soll dieses Verfahren angewandt werden, es schien uns jedoch für eine einzige Klasse allzu aufwendig. So müssen die Ergebnisse dieser Variablen mit gewissen Vorbehalten interpretiert werden, da die endgültige Entscheidung darüber, welche Verben in die Kategorien 4.51 und 4.52 fallen, auf einer semantischen Interpretation beruht, die empirisch nicht genügend abgesichert ist. Daß sich unsere Auswahl automatisch zugunsten der Hypothese ausgewirkt hat, kann jedoch nicht plausibel angenommen werden, denn sie ist in Unkenntnis darüber, welche Kinder welche Verben gebraucht haben, getroffen worden.

Die Werte der Variablen 66 reichen von 0.051 bis 0.333; die Werte streuen also recht weit. Der Median liegt bei 0.179. Bei Kontrolle der Gesamtleistung erhalten wir $T = -1$, $p = .016$; bei Kontrolle der verbalen Intelligenz $T = (-)0$, $p = .008$, und bei Kontrolle der nicht-verbalen Intelligenz $T = (-)0$, $p = .008$. Unsere Hypothese erfährt eine starke Bestätigung, im Ausmaß vergleichbar dem Ergebnis bezüglich der kausalen, finalen und konzessiven Konjunktionen. An diesem Ergebnis ändert sich nichts, wenn unter 4.51 und 4.52 auch Verknüpfungen von Substantiven oder Adjektiven mit solchen Verben subsumiert werden, die per se nicht als intentional oder emotional bestimmt werden können, aber in dieser Verknüpfung eine intentionale oder emotionale Bedeutung erhalten. Wiederum erhalten wir für den Vergleich a) $T = -1$, $p = .016$; für den Vergleich b) $T = (-)0$, $p = .008$, und für den Vergleich c) $T = (-)0$, $p = .008$. – Von den modalen Hilfsverben ist als einziges „mögen“ in jedem Falle zu den intentionalen Verben gezählt worden, da es uns in besonderem Maße einen intentionalen Bezug zu haben scheint. Die schichtenspezifischen Unterschiede beruhen, wie schon bei einfacher Inspektion zutage trat, keinesfalls auf der unverhältnismäßig häufigen Verwendung des Verbuns „mögen“ in der Mittelschicht.

Auch wenn alle anderen modalen Hilfsverben (wollen, sollen, können, lassen, müssen, dürfen) zu 4.51 und 4.52 hinzugefügt werden, ist nur eine leichte Reduktion der Unterschiede zwischen den beiden Schichten festzustellen. Wir erhalten dann für den Vergleich a) $T = -2$, $p = .023$, für Vergleich b) $T = -1$, $p = .016$ und für Vergleich c) $T = -1$, $p = .016$. Diese Ergebnisse zeigen klar, daß die Kinder der Mittelschicht in weit größerem Maße über adäquate sprachliche Mittel zum Ausdruck von Intentionen und „Gemütsbewegungen“ verfügen als die Kinder der Unterschicht, und bestätigen damit eine zentrale Annahme der Bernsteinschen Theorie.

Allerdings geht aus unseren Daten nicht hervor, ob es sich hier um den Einfluß einer Persönlichkeitsvariablen oder um wirkliche Unterschiede im Stil der verbalen Planung handelt. Beides wäre ohnehin nur schwer voneinander zu trennen, denn in unserem theoretischen Interpretationsmodell wird gerade ein Einfluß der verbalen Planung und der Verfügung über sprachliche Konstruktionsmittel auf die Persönlichkeitsstruktur angenommen. Theoretisch handelt es sich in diesem Zusammenhang letztlich wieder um das Problem der Isolierbarkeit sprachlichen Verhaltens und außersprachlich meßbarer Motivationen oder Handlungsorientierungen. Denkbar wäre immerhin, daß die Kinder beider Schichten an sich in gleichem Maße über das Ausdrucksmittel „intentionale Verben“ verfügen, aufgrund bestimmter Persönlichkeitsunterschiede jedoch einige Kinder dieses Repertoire häufiger benutzen als andere. Plausibler erscheint uns demgegenüber die Interpretation, daß die Kinder der Unterschicht in ihrer alltäglichen Handlungssituation nicht in dem Maße wie die Kinder der Mittelschicht stimuliert werden, subjektive Intentionen zu signalisieren, und daher auch nicht über die entsprechenden Ausdrucksmittel verfügen. Sowohl vom Erziehungsmilieu als auch vom typischen Sprachmodell her, dem sie begegnen, haben diese Kinder offensichtlich geringere Chancen, subjektive Intentionen und innere, psychische Vorgänge zu signalisieren. Wir nehmen weiterhin an, daß die daraus resultierende verbale Planung zu einem Teil die Persönlichkeitsstruktur in

kognitiver und motivationaler Hinsicht beeinflusst. Es besteht unserer Annahme nach eine Gleichsinnigkeit von Sprachgebrauch und typischer Handlungsorientierung. Die Sprache bildet dabei aber den entscheidenden Mechanismus der Transmission letztlich objektiv bedingter Orientierungen.

Bevor der relative Gebrauch von Personalpronomen als weitere Operationalisierung des hier zu diskutierenden Gesichtspunktes behandelt wird, soll im Anschluß an den relativen Gebrauch der intentionalen Verben noch der Anteil der modalen Hilfsverben und der einfachen Hilfsverben an der Gesamtzahl der Verben geprüft werden.

Variable 62: Anzahl der modalen Hilfsverben (außer „mögen“) relativ zur Gesamtzahl der Verben (4.452/4.454), (Ungerichtete Hypothese)

Eine gerichtete Hypothese wurde für diese Variable nicht formuliert, da im Sinne der fünf verschiedenen theoretischen Gesichtspunkte nicht klar war, ob der Gebrauch von modalen Hilfsverben (außer „mögen“) als „restringiert“ oder „elaboriert“ zu gelten hat. Die Werte reichen von 0.000 bis 0.185, der Median liegt bei 0.079. Für den Vergleich a) erhalten wir $T = -11.5$, $p = .912$ („two-tailed test“), für den Vergleich b) $T = -14$, $p = 1.00$ („two-tailed test“) und für Vergleich c) $T = -13$, $p = .938$ („two-tailed test“). Die T-Werte entsprechen einer reinen Zufallsverteilung dieses Merkmals in bezug auf die Variable „sozio-ökonomischer Status“. Der häufigere Gebrauch von „intentionalen“ Verben in der Mittelschicht ist demnach nicht durch die häufigere Verwendung von modalen Hilfsverben bedingt, ebensowenig kompensieren die Kinder der Unterschicht die geringe Verwendung von echten intentionalen Verben (einschließlich „mögen“) durch den Gebrauch dieser Hilfsverben.

Variable 61: Anzahl der Hilfsverben in der Funktion von Vollverben relativ zur Gesamtzahl der Verben (4.451/4.454), (Voraussage: positives T)

Unter 4.451 wurden nur solche Hilfsverben gezählt, die eindeutig die Funktion von Vollverben hatten, wie zum Beispiel bei Konstruktionen von Prädikaten aus Hilfsverben und Prädikatsnomen. Nicht gezählt wurden Hilfsverben, wenn sie zur Konjugation eines Vollverbs gebraucht wurden. Es wurde vorausgesagt, daß die Unterschichtkinder mehr Hilfsverben in der Funktion von Vollverben benutzen, weil solche Konstruktionen als eine „primitivere“, also „restringierte“ Form betrachtet wurden. Die Werte reichen von 0.085 bis 0.296, der Median liegt bei 0.214. Bei Vergleich a) erhalten wir $T = -2.5$, $p = .977$ ($p = .039$ für entgegengesetzte Hypothese), bei Vergleich b) $T = -6$, $p = .922$ ($p = .109$ für entgegengesetzte Hypothese) und bei Vergleich c) $T = -5$, $p = .945$ ($p = .078$ für entgegengesetzte Hypothese). Es zeigt sich in einem Falle signifikant und in allen Fällen konsistent die unerwartete Tendenz, daß die Schüler der Mittelschicht relativ häufiger als die Kinder der Unterschicht Hilfsverben in der Funktion von Vollverben konstruieren.

Wir müssen entscheiden, ob die Kinder der Unterschicht in dieser Hinsicht mehr „elaboriert“ planen als die Kinder der Mittelschicht oder ob wir den relativ häufigen Gebrauch von Hilfsverben als Vollverben genau umgekehrt als Merkmal der „elaborierten“ verbalen Planung interpretieren sollen. Da, wie wir noch ausführen werden, diese Variable mit dem Grad der syntaktischen Komplexität positiv korreliert, entscheiden wir uns ex post facto für die zweite Interpretation. Möglicherweise bedeutet die Verwendung von Hilfsverben als Vollverben, da ihnen häufig ein Prädikatsnomen folgt, einen komplexeren Schritt der verbalen Planung als die Bildung eines Vollverb-Prädikats, zumal häufig das Prädikatsnomen dem Hilfsverb nicht unmittelbar folgt, der Konstruktionsplan daher während der Bildung anderer Satzglieder latent länger beibehalten werden muß. Diese Interpretation kann jedoch durch unsere Daten nicht näher bestimmt werden und bleibt daher Spekulation. Die Interpretation der im Sinne von Vollverben gebrauchten Hilfsverben als Merkmal einer mehr „elaborierten“ Sprechweise wird jedoch weiterhin durch ein relativ frühes ausdruckspsychologisches Experiment von Witte⁴⁴ bestätigt, in dem der Autor nachweisen konnte, daß neben dem Personalpronomen

„es“ und den Bezeichnungen für Gleichheits- und Ähnlichkeitsbeziehungen die Hilfsverben durch extra-verbale Gebärdensprache am schlechtesten ersetzt werden können. Demnach scheint den Hilfsverben eine mehr abstrakte Bedeutung zuzukommen, die durch direkten Bezug auf Wahrnehmungsobjekte und -vorgänge nicht hergestellt werden kann⁴⁵.

Dagegen berichtet Roeder⁴⁶, daß in den von ihm geleiteten Untersuchungen in Marburg umgekehrt die Kinder der Unterschicht mehr Hilfsverben gebrauchten. Das galt auch bei Kontrolle der Intelligenz. Es handelte sich dabei um Kinder im vierten Schuljahr.

Eine zweite Gruppe von Variablen, die ebenfalls unter dem theoretischen Gesichtspunkt des „individuierten Sprachgebrauchs durch Signalisierung subjektiver Intentionen“ gebildet wurde, bezieht sich auf den relativen Gebrauch der verschiedenen Personalpronomen.

Variable 68: Gesamtzahl der Personalpronomen einschließlich der unpersönlichen „es“ und „man“ relativ zur Gesamtzahl der Wörter $((65.10 + 6.20 + 6.21)/0.2)$, (ungerichtete Hypothese)

Mit dieser Variablen wird der relative Gebrauch der Personalpronomen insgesamt gemessen. Zwar wird dieser von Bernstein explizit zu den Merkmalen des „restringierten“ Kodes gerechnet, doch erschien uns für die Variable keine gerichtete Hypothese besonders sinnvoll im Hinblick auf die Charakterisierung der beiden Typen verbaler Planung. Die Werte reichen von 0.061 bis 0.166, der Median liegt bei 0.120. Wir können daraus schließen, daß der Anteil der Personalpronomen an der Gesamtzahl der Wörter durchschnittlich etwa 11 bis 12 Prozent beträgt. Das stimmt mit den in angelsächsischen Untersuchungen ermittelten Werten überein⁴⁷. Unterschiede zwischen den Schichten zeigen sich nicht: Die Schüler der Unterschicht verteilen sich im Verhältnis 4 : 3 um den Median.

Variable 69: Personalpronomen in der ersten Person Singular relativ zur Gesamtzahl der Personalpronomen $(5.11/(5.10 + 6.20 + 6.21))$, (Voraussage: negatives T)

Bernstein hat für die Überprüfung der Hypothese, daß der „restringierte“ Kode nur geringe Möglichkeiten der Explikation subjektiver Intentionen biete, besonders den relativen Gebrauch des Personalpronomens in der ersten Person Singular herangezogen, er hat seine Hypothese mit dieser Variablen auch bestätigen können. Von anderen Autoren ist ebenfalls öfteren die Vermutung geäußert worden, daß sich das distanzierte Verhältnis zur sozialen Umwelt und der erfolgreiche Aufbau einer personalen Identität bei den Angehörigen der Mittelschicht im häufigeren Gebrauch dieser Pronomen ausdrückt. Demgegenüber würden die Angehörigen der Unterschicht ihre kollektive Solidarität in der Absetzung von den sozial höheren Straten dadurch bezeugen, daß sie häufiger Personalpronomen in der dritten Person Plural oder auch der ersten Person Plural gebrauchten. Die Bevorzugung dieser beiden Formen und der relativ geringe Gebrauch von „ich“ entspreche einem dichotomen Gesellschaftsbild, in dem die Unterscheidung zwischen „sie“ und „wir“ für die handelnden Subjekte bedeutsamer sei als die Unterscheidung zwischen „ich“ und „wir“ beziehungsweise „sie“.

Technisch ist für Interpretation dieser und der folgenden Variablen anzumerken, daß Personalpronomen im reflexiven Gebrauch nicht gezählt wurden, wenn sie sich auf ein schon durch ein Personalpronomen besetztes Subjekt bezogen. Damit sollte vermieden werden, daß der Gebrauch eines Personalpronomens im Falle reflexiver Verben praktisch doppelt gewichtet wurde.

Die Werte der Variablen 69 reichen von 0.225 bis 0.769, der Median liegt bei 0.545; die Werte streuen also sehr weit. Bei Kontrolle der Gesamtleistung erhalten wir $T = -6$, $p = .109$, bei Kontrolle der verbalen Intelligenz $T = -7$, $p = .148$ und bei Kontrolle der nicht-verbalen Intelligenz $T = -12.5$, $p = .469$. In keinem Fall ergibt sich ein signifikanter Unterschied, bei Kontrolle der nicht-verbalen Intelligenz zeigt sich überhaupt keine Tendenz, dagegen gehen die Unterschiede bei den beiden übrigen Kontrollen doch recht deutlich in die vorausgesagte Richtung. Unsere Hypothese wird also statistisch nicht gesichert. Darüber hinaus sind die

Unterschiede nicht konsistent bei allen Vergleichen. Dennoch sind die Unterschiede in zwei Fällen so deutlich, daß auf diese Variable in weiteren Untersuchungen nicht verzichtet werden sollte.

Variable 70: Personalpronomen der ersten Person Plural relativ zur Gesamtzahl der Personalpronomen ($5.14/(5.10 + 6.20 + 6.21)$), (Voraussage: positives T)

Die Werte reichen von 0.000 bis 0.327, der Median liegt bei 0.071. Insgesamt werden also die Personalpronomen der ersten Person Plural sehr viel weniger benutzt als die Personalpronomen der ersten Person Singular. Für Vergleich a) erhalten wir $T = +8$, $p = .187$, für Vergleich b) $T = +8$, $p = .187$ und für Vergleich c) $T = +10$, $p = .289$. Wiederum erreichen die Unterschiede keine signifikante Zufallswahrscheinlichkeit, sie weisen jedoch konsistent in die vorausgesagte Richtung.

Variable 71: Personalpronomen der dritten Person Plural relativ zur Gesamtzahl der Personalpronomen ($5.16/(5.10 + 6.20 + 6.21)$), (Voraussage: positives T)

Die Werte reichen hier von 0.000 bis 0.283, der Median liegt bei 0.061. Diese Pronomen werden also ähnlich selten gebraucht wie die der ersten Person Plural. Bei Vergleich a) erhalten wir $T = +6$, $p = .109$, bei Vergleich b) $n = 6$, $T = +3.5$, $p = .109$ und bei Vergleich c) $T = +5$, $p = .078$. Das Ergebnis ist dem der Variablen 70 vergleichbar. Die vorausgesagte Tendenz zeigt sich hier noch etwas stärker, wenn sie auch in keinem Fall statistisch gesichert werden kann.

Insgesamt ergeben diese drei Variablen ein konsistentes Bild, das wir als Bestätigung der Hypothese ansehen können: Die Kinder der Mittelschicht gebrauchen mehr Personalpronomen der ersten Person Singular als die Kinder der Unterschicht, während umgekehrt letztere mehr Personalpronomen der ersten und dritten Person Plural benutzen als die Schüler der Mittelschicht.

Die Ergebnisse bestätigen die Vermutung, daß die kollektive Solidarität der Angehörigen der Unterschicht und eine im Vergleich zur Mittelschicht gering ausgeprägte personale Identität sich sprachlich im relativ häufigen Gebrauch von Personalpronomen der ersten und dritten Person Plural niederschlagen, während umgekehrt die relativ ausgeprägte personale Identität der Mittelschicht sich im verhältnismäßig häufigen Gebrauch der Personalpronomen der ersten Person Singular ausdrückt. Wir haben diese Frage statistisch näher untersucht, indem wir die Beziehungen zwischen den drei Variablen geprüft und die Personalpronomen der ersten und dritten Person Plural in einer Variablen kombiniert haben.

Aufgrund der vorherigen Ergebnisse müssen wir erwarten, daß die Variable 69 mit den Variablen 70 und 71 negativ korreliert. Zwischen dem Anteil der Personalpronomen der ersten Person Singular und dem Anteil der Pronomen der ersten Person Plural besteht eine negative Rangkorrelation nach Kendall von $\tau = -.463$ ($p < .01$). Ebenso erhalten wir eine negative Rangkorrelation zwischen dem Anteil der ersten Person Singular und dem Anteil der dritten Person Plural an der Gesamtzahl der Pronomen: $\tau = -.251$ ($p < .05$). Interessant ist nun, daß zwischen dem Anteil der Personalpronomen in der ersten Person Plural und der dritten Person Plural kein Zusammenhang besteht: $\tau = .014$. Damit gewinnt unser Ergebnis an Aussagekraft. Auch innerhalb der Schichtengruppen besteht kein Zusammenhang ($\tau = .01$ für MS; $\tau = .14$ für US). Der relative Gebrauch jeder der beiden Arten von Personalpronomen, die als Merkmale des „restringierten“ Kodes prognostiziert wurden, ist von dem der anderen unabhängig. Wir können daraus folgern, daß die Ergebnisse der Variablen 70 und 71 unabhängig voneinander zustande gekommen sind. Demnach erhalten wir von zwei Seiten her jeweils eine schwache Bestätigung für unsere Hypothese.

Wenn die Variablen 70 und 71 nicht miteinander korrelieren, können sie durch einfache Addition zusammengefaßt werden, ohne daß wir künstlich die Unterschiede zwischen den Schichten verstärken. Es werden gleichsam zwei empirisch unabhängige Merkmalsausprä-

gungen kombiniert, die als Operationalisierungen des gleichen theoretischen Gesichtspunktes gelten können. Die beiden Möglichkeiten des relativ häufigen Gebrauchs von Personalpronomen der ersten beziehungsweise der dritten Person Plural werden als sprachliche Alternativen für den Ausdruck eines Zurücktretens der personalen Identität gegenüber einer kollektiven Solidarität betrachtet.

Zunächst stellen wir fest, daß der Anteil von Personalpronomen der ersten und dritten Person Plural zusammengenommen negativ mit dem Anteil der Personalpronomen in der ersten Person Singular korreliert: $\tau = -.523$ ($p < .01$). Diese Korrelation ist höher als die beiden genannten einzelnen Korrelationen. Das bestätigt unsere Vermutung, daß eine gewisse Disjunktion zwischen dem Gebrauch der ersten Person Singular einerseits und der ersten und dritten Person Plural andererseits besteht, nicht aber zwischen den beiden letzteren.

Variable 71a: Anzahl der Personalpronomen in der ersten und dritten Person Plural zusammen relativ zur Gesamtzahl der Personalpronomen $((65.14 + 5.16)/(5.10 + 6.20 + 6.21))$, (Voraussage: positives T)

Wir können jetzt prüfen, inwieweit sich die angedeutete Tendenz verschärft, wenn beide voneinander unabhängigen Merkmalsausprägungen desselben theoretisch bestimmbar „Faktors“ zusammengefaßt werden. Für die Kontrolle der Gesamtleistung erhalten wir $T = +3$, $p = .039$; für die Kontrolle der verbalen Intelligenz $T = +3$, $p = .039$; und für die Kontrolle der nicht-verbalen Intelligenz $T = +6$, $p = .109$. Es ergibt sich jetzt eine eindeutige Bestätigung unserer Voraussage: Die Kinder der Unterschicht gebrauchen statistisch gesichert häufiger die als Ausdruck einer kollektiven Solidarität und mangelnden Identität interpretierten Personalpronomen der ersten und dritten Person Plural zusammengenommen.

Ähnlich wie bei den intentionalen Verben oder auch den interpretierenden Adjektiven kann bei diesem Ergebnis nicht klar entschieden werden, ob es sich um einen echten Unterschied im Typus der kognitiv fest verankerten verbalen Planung oder nur um einen sprachlich sekundären Niederschlag von systematischen Unterschieden in der schichtenspezifischen Persönlichkeitsstruktur handelt. Bei den Variablen der „syntaktischen Komplexität“ und der „Erfassung struktureller Zusammenhänge in der Objektwelt“ können wir unterstellen, daß sie die typische Verfügung über sprachliche Konstruktionsmittel messen, die ihrerseits die kognitiven Vorgänge beeinflussen. Bei den Variablen hingegen, die sich auf die Individuierung des Sprachgebrauchs und die Explikation subjektiver Intentionen beziehen, müssen wir immer die Möglichkeit einräumen, daß nicht die unterschiedliche Verfügung über sprachliche Mittel – verfestigt in Typen der verbalen Planung –, sondern systematisch variierende, zu einem Teil sprachunabhängig entstandene Einstellungsmuster und Handlungsorientierungen, denen jeweils eine semantisch ganz anders organisierte Sprechweise adäquat ist und folgen muß, die festgestellten Unterschiede bedingen. In diesem Fall wären die Ursachen für die Unterschiede zwischen den Schichten in Faktoren zu suchen, die, ohne daß sie gleichzeitig Unterschiede im Typus der verbalen Planung oder im Repertoire der sprachlichen Konstruktions- und Ausdrucksmittel bedingen müssen, unterschiedliche subkulturelle Interpretationsschemata und damit unterschiedliche Persönlichkeitsstrukturen verursachen.

Die Frage läßt sich empirisch nicht entscheiden, solange es nicht gelingt, subkulturell vermittelte Handlungsorientierungen, motivationale Variablen, Wahrnehmungs- und Deutungsperspektiven außersprachlich zu definieren; und es lassen sich gute Gründe dafür anführen, daß das prinzipiell nicht möglich ist, ohne den Objektbereich der Betrachtung künstlich auf Unwesentliches zu beschränken. So scheint es uns sinnvoller zu sein, beide oben angedeuteten Interpretationen miteinander zu vereinen: Sprachliche Mittel zur Individuierung von Aussagen und zur Explikation individueller Intentionen sind abhängig von einer Persönlichkeitsstruktur, in der die Perspektive und die Relevanzsysteme bei der kognitiven Erfassung der Sachverhalte konstituiert sind. Die Konstitution solcher Perspektiven und Relevanzsysteme aber wird sprachlich vermittelt, so daß die Bedeutung des sprachlichen Repertoires sowohl am Anfang als auch am Ende der Kausalkette gesehen werden muß.

Zu den Variablen, die den relativen Gebrauch der verschiedenen Personalpronomen erfassen, ist noch zu bemerken, daß für sie besonders fragwürdig ist, ob sie auch das typische sprachliche Verhalten eines Individuums in dieser Dimension messen. Der relative Gebrauch eines bestimmten Personalpronomens ist nicht nur eine Konsequenz der jeweils für einzelne Satzsequenzen gewählten Konstruktionsplanung, sondern ist in besonderer Weise von dem einmal für den gesamten Aufsatz gewählten Erzählstil abhängig. Wenn zum Beispiel ein Kind sich für einen wirklichkeitsnahen Erlebnisbericht entscheidet, wird es häufig die wörtliche Rede und mithin häufig Personalpronomen der ersten und zweiten Person Singular benutzen; wenn es sich für eine wenig abstrakte Erzählung aus der eigenen Sicht entscheidet, wird es häufig wiederum das Personalpronomen der ersten Person Singular benutzen. Darüber hinaus gilt hinsichtlich der Zuverlässigkeit der Messung hier einschränkend, daß die beiden Themen in gewisser Weise den Gebrauch des Personalpronomens der ersten Person Singular und des unpersönlichen Pronomens „man“ vorgeben. Diese Bedingung gilt jedoch auf der anderen Seite für beide Schichten wahrscheinlich in gleicher Weise, und Unterschiede im relativen Gebrauch der verschiedenen Arten von Personalpronomen müssen mithin als schichtenspezifisch unterschiedliche sprachliche Stimulierung durch das Thema angesehen werden. Genau das aber ist unter anderem Inhalt unserer Hypothese.

2.4.2.5.2 Zusammenfassung

Für den Gesichtspunkt „Individuierter Sprachgebrauch durch Signalisierung subjektiver Intentionen“ sind der relative Gebrauch von intentionalen Verben und von Verben der Gemütsbewegung sowie die relative Häufigkeit der Personalpronomen in der ersten Person Singular und der ersten und dritten Person Plural als Operationalisierung herangezogen worden. Mit diesen Variablen erhalten wir eine eindrucksvolle Bestätigung unserer Hypothese. Die Kinder der Mittelschicht gebrauchen hochsignifikant häufiger als die der Unterschicht intentionale Verben, gemessen im Verhältnis zu den überhaupt benutzten Verben. Dieser starke Unterschied blieb bestehen, wenn nicht nur nach strengen Maßstäben die Verben klassifiziert wurden, die eine Intention oder einen inneren psychischen Zustand als direkten semantischen Referenten haben, sondern wenn auch bestimmte Redewendungen, also Zusammensetzungen von Verben mit einem anderen Wort, die eine Intention oder einen inneren psychischen Zustand ausdrücken, hinzugefügt wurden. Auch wenn die modalen Hilfsverben mitgezählt werden, wird der Unterschied zwischen den beiden Schichten kaum reduziert.

Hinsichtlich des relativen Gebrauchs von Personalpronomen insgesamt fanden wir keine Unterschiede zwischen den Schichten, jedoch konnte die interne Differenzierung im relativen Gebrauch der verschiedenen Personalpronomen im Sinne der Voraussage nachgewiesen werden. Die Schüler der Mittelschicht gebrauchten mehr Personalpronomen der ersten Person Singular, die Schüler der Unterschicht dagegen mehr solche der ersten und dritten Person Plural. Diese drei Merkmale wurden näher auf ihren internen Zusammenhang hin untersucht. Dabei zeigte sich, daß für die Gesamtgruppe ein häufiger Gebrauch von Personalpronomen der ersten Person Singular mit einem geringen Gebrauch solcher der ersten und dritten Person Plural zusammengeht. Interessant ist dabei, daß die Zusammenhänge unabhängig voneinander bestehen, denn die erste und dritte Person Plural zeigen in ihrem relativen Gebrauch untereinander keinen Zusammenhang. Somit konnte nachgewiesen werden, daß für die Kinder der Unterschicht in gleicher Weise die Pronomen beider Personen im Plural relevant sind. Das wurde als Niederschlag einer mangelnden personalen Identität und einer kollektiv solidari-schen Deutung der sozialen Umwelt interpretiert. Für die Kinder der Mittelschicht ist dagegen eher das Personalpronomen der ersten Person Singular von Relevanz, was als Beleg für eine ausgebildete Identität angesehen wird. Den größten Unterschied zwischen den Schichten erhielten wir, wenn die nicht miteinander korrelierenden Anteile der Personalpronomen beider Plural-Personen durch einfache Addition zusammengefaßt wurden. Wir sahen darin eine Bestätigung der oben genannten Interpretation.

Bei diesen Ergebnissen ist allerdings nicht deutlich, ob sie primär die Konsequenz einer genuin unterschiedlichen verbalen Planung darstellen oder ob sie eher als Konsequenz einer Persönlichkeitsstruktur anzusehen sind, die allerdings durch das Erlernen eines subkulturell tradierten Sprachgebrauchs und der entsprechenden Form der verbalen Planung vermittelt ist. Im Zusammenhang mit dem relativen Gebrauch der intentionalen Verben ergab sich noch ein für diesen Gesichtspunkt nicht relevantes, aber für sich interessantes Nebenergebnis: Entgegen unserer Voraussage gebrauchen die Kinder der Mittelschicht häufiger als die der Unterschicht Hilfsverben in der Funktion von Vollverben. Im Sinne der zweiten in unserem allgemeinen Interpretationsmodell vorgesehenen Möglichkeit (vgl. die Ausführungen zu 2. b) des Abschnitts 2.4.1.3) wurde das dahingehend gedeutet, daß der Gebrauch von Hilfsverben als Vollverben wahrscheinlich einen komplexeren Schritt in der verbalen Planung voraussetzt (Hilfsverben in diesem Gebrauch werden meistens mit Prädikatsnomen gekoppelt) und somit eher als Merkmal des „elaborierten“ Typs der verbalen Planung anzusehen ist. Es konnten dafür weitere Argumente gefunden werden.

2.4.2.6 Abstraktionsniveau

Für diesen Gesichtspunkt konnten keine geeigneten Operationalisierungen entwickelt werden. In Aufsätzen über das schichtenspezifische Sprachmilieu ist häufig vermutet und nachgewiesen worden, daß die Kinder der Unterschicht sich in ihren Verbalisierungen auf einem geringeren Abstraktionsniveau bewegen als die Kinder aus einem mittelständischen Milieu. Lawton hat das in seiner Untersuchung ebenfalls belegen können⁴⁸. Allerdings konnte er dabei keine „objektiven“ Variablen benutzen, sondern mußte sich mit einer auf dem Gesamteindruck beruhenden Einschätzung der Aufsätze durch mehrere Auswerter begnügen. Solche Einschätzungen sind natürlich gerade bei dem Untersuchungsobjekt Sprache durch die schichtenspezifischen Bewertungskriterien der Beurteiler selbst beeinflusst.

Es wurde versucht, auf der lexikalischen Ebene zwischen abstrahierenden und einfach-deskriptiven Wörtern zu unterscheiden. Solche Unterscheidungen waren jedoch in so hohem Maße auf zweifelhafte Kontextinterpretationen angewiesen, daß diese Variable wieder fallengelassen wurde. Auch die Einführung „objektiver“ Kriterien etwa in der Form, daß alle Substantive mit der Endung „-heit“, „-ung“ und „-keit“ als Abstrakta gezählt werden, erschien uns nach den ersten Versuchen als anfechtbar. So haben wir uns doch auf eine Einschätzung der Aufsätze im Hinblick auf das Abstraktionsniveau beschränkt.

Variable 78: Beurteilung des Abstraktionsniveaus durch die Beurteiler (Voraussage: negatives T)

Jeder Aufsatz wurde von zwei voneinander unabhängigen Auswertern auf einer Drei-Punkte-Skala mit „niedrigem“, „mittlerem“ und „hohem“ Abstraktionsniveau eingestuft. Für jedes Kind liegen demnach vier unabhängige Einstufungen vor. (Zum Grad der Übereinstimmung wird auf die Darstellung im Abschnitt 2.4.6 verwiesen.)

Durch einfache Addition der einzelnen Indexwerte wurde ein „Gesamtscore“ errechnet, der auf Unterschiede zwischen den beiden Schichtengruppen geprüft wurde. Wir erhalten bei Vergleich a) $T = -8.5$, $p = .234$, bei Vergleich b) $T = -9$, $p = .234$ und bei Vergleich c) $T = -11$, $p = .344$. Die Unterschiede gehen zwar in die vorausgesagte Richtung, aber sie sind nach dem Wilcoxon-Test in keinem Fall statistisch zu sichern. Die Mittelwerte der Skalenwerte betragen für die gesamte Mittelschicht 3.29 und für die Unterschicht 2.86; ein t-Test ist nicht durchgeführt worden, da die Gruppengrößen sich zu sehr unterscheiden. Wir müssen bei diesem Ergebnis beachten, daß die Mittelwerte aller drei Intelligenzmaße umgekehrt für die Unterschicht höher liegen als für die Mittelschicht.

Für diesen Gesichtspunkt gilt in besonderem Maße, was schon für die übrigen angedeutet wurde: Viele der behandelten Variablen können unter mehrere Gesichtspunkte subsumiert werden, da diese Gesichtspunkte nicht auf einer einheitlichen logischen Ebene der Klassifika-

tion liegen. So stellen Variablen wie der relative Gebrauch von Konjunktionen und Präpositionen, interpretierenden Adjektiven, graduierenden Adverbien, intentionalen Verben, konjunktivischen Formen zu einem gewissen Teil auch Indikatoren des Abstraktionsniveaus dar. Der Grund dafür ist darin zu sehen, daß man unter dem nicht klar definierten Gesichtspunkt „Abstraktionsniveau“ sehr Unterschiedliches verstehen kann. Der Akzent kann auf generalisierenden Aussagen liegen, oder aber darauf, daß der Inhalt der Aussagen von der eigenen unmittelbaren Umgebung und dem Erlebnisbereich des sprechenden Subjekts absieht. Diese Akzentuierungen wiederum können differenzieren nach dem Grad der Interpretation des Sprachmaterials in der semantischen Dimension.

Als letzte „objektive“ Variablen der linguistischen Analyse verbleiben die Messungen des relativen Gebrauchs von reflexiven Verben und der unpersönlichen Pronomen „es“ und „man“. Für die beiden letzten Merkmale wurden zunächst keine gerichteten Hypothesen formuliert, obwohl sie bei Bernstein explizit als Merkmale des „elaborierten“ Kodes interpretiert werden. Unter dem Gesichtspunkt der Bedeutungsinterpretation können diese Pronomen nämlich nicht nur als Anzeichen der Fähigkeit zur abstrahierenden Generalisierung gelten, sondern auch als Indikatoren für die Tendenz, anonyme, kollektive Verhaltensnormen unbefragt zu übernehmen und für das eigene Urteil auszugeben. In einer solchen Interpretation bedeutet der relativ häufige Gebrauch dieser sprachlichen Mittel also eher die mangelnde Explikation subjektiver Intentionen und individuierter Urteile. In einem späteren Stadium unserer Überlegungen kehrten wir jedoch zur ersten Interpretation zurück, weil sie sich nicht so sehr auf die psychische Funktion der genannten Pronomen bezieht, sondern auf deren sprachliche Funktion beschränkt bleibt. Unter diesem Gesichtspunkt betrachteten wir die beiden Variablen als Operationalisierungen in der Dimension „Abstraktionsniveau“.

Variable 72: Anzahl der unpersönlichen Pronomen der dritten Person Singular („es“) relativ zur Gesamtzahl der Personalpronomen ($6.10/(5.10 + 6.20 + 6.21)$), (Voraussage: negatives T)

Die Werte dieser Variablen reichen von 0 bis 0.429. Sie streuen also sehr weit. Der Median liegt bei 0.109. Merkliche Unterschiede können zwischen den beiden Schichtengruppen nicht festgestellt werden. Die Kinder der Unterschicht verteilen sich im Verhältnis 4 : 3 um den Median.

Variable 73: Anzahl der unpersönlichen Pronomen „man“ relativ zur Gesamtzahl der Personalpronomen ($(6.20 + 6.21)/(5.10 + 6.10 + 6.20 + 6.21)$), (Voraussage: negatives T)

Die Werte reichen von 0 bis 0.36, der Median liegt bei 0.048. Die Verteilung ist also stark asymmetrisch, die Streuung im oberen Bereich sehr groß. Wiederum lassen sich keine Unterschiede zwischen den Schichten feststellen: Die Unterschicht verteilt sich im Verhältnis 4 : 3 um den Median.

An diesen negativen Ergebnissen ändert sich auch dann nichts, wenn die Variablen 72 und 73 durch einfache Addition kombiniert werden.

Variable 77: Anzahl der reflexiven Verben absolut

Die Auswertung dieses Merkmals erwies sich als problematisch, und die Ergebnisse sollen nur der Vollständigkeit halber mitgeteilt werden. Häufig fehlt den Verknüpfungen von Verb und Reflexivpronomen der Bezug auf einen reflexiven Prozeß, der hier als Indikator eines mehr „elaborierten“ Sprachgebrauchs interpretiert wurde. In solchen Fällen stellt das Reflexivpronomen einfach ein Objekt unter anderen dar. Es wurden deshalb nur solche Verknüpfungen von Reflexivpronomen und Verb gezählt, die „echte“ reflexive Verben darstellen, das heißt Verben, die ohne ein Reflexivpronomen nicht sinnvoll gebraucht werden können (Beispiel: „sich freuen“). Nach diesem Kriterium kann jedoch nicht immer eindeutig klassifiziert werden. Die Werte dieser Variablen reichen von 0 bis 5. Die Mittelwerte betragen für die gesamte

Mittelschicht 2.9 und für die Unterschicht 3.3. Wenn also überhaupt auf Unterschiede geschlossen werden kann, dann widerspricht dieses Ergebnis unserer Hypothese. Es sollte jedoch kein großer Wert auf das Ergebnis einer solchen problematischen Variablen gelegt werden. – Vermerkt sei nur, daß Bernstein im Gegensatz zu unserer Hypothese ein Überwiegen der Reflexivpronomen in der Unterschicht voraussagt und damit unserem Ergebnis näher kommt.

2.4.2.7 Tabellarische Übersicht über die Ergebnisse

Damit haben wir die linguistische Analyse im engeren Sinne abgeschlossen. Bevor wir zur Analyse der subjektiven Beurteilungen der Aufsätze durch die Auswerter und zur Analyse des Zusammenhangs zwischen einzelnen linguistischen Variablen und des Zusammenhangs dieser Variablen mit den Intelligenzmaßen übergehen, soll eine tabellarische Übersicht über die diskursiv dargestellten Ergebnisse der linguistischen Analyse und im darauf folgenden Abschnitt ein Vergleich dieser Ergebnisse mit den Untersuchungen von Bernstein gegeben werden.

Tabelle 23: Übersicht über die Ergebnisse der linguistischen Analyse nach dem Wilcoxon-Rank-Sign-Test

Variablen ^a Nr.	Zufallswahrscheinlichkeiten ^b unter der Null-Hypothese bei			Mittelwerte bei absoluten Zahlen ^c	
	(a)	(b)	(c)	MS	US
Allgemeine Variablen zur Messung der Aufsatzlänge					
(1) Gesamtzahl der Wörter H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht (für entgegengesetzte Hypothese)	p = .47	p = .47	p = .922 (p = .109)	365.3	358.4
(3) Gesamtzahl der Satzeinheiten ungerichtete Hypothese	p = .296	p = .296	p = .110	29.0	32.1
(4) Gesamtzahl der Satzgerüste (Subjekt- Prädikat-Einheiten) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht (für entgegengesetzte Hypothese)	p = .41	p = .41	p = .711 (p = .34)	58.2	56.4
Komplexität der syntaktischen Beziehungen					
– Komplexität der Satzbeziehungen					
(5) Anzahl der Wörter relativ zur Gesamtzahl der Satzeinheiten (0.2/0.1) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .016	p = .039	p = .148	–	–
(6) Gesamtzahl der Wörter relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste (0.2/SG) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht (für entgegengesetzte Hypothese)	p = .578 p = .50	p = .594 p = .47	p = .711 p = .344	–	–
(91) Gesamtzahl der Satzgerüste relativ zur Gesamtzahl der Satzeinheiten H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .016	p = .039	p = .031	–	–
(7) Gesamtzahl der koordinierten Hauptsätze relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste (1.00/SG) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	keine Unterschiede, da Zufallsverteilung der US um den Median ^d				
(8) Anzahl der „komplex“ koordinierten Hauptsätze relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste (1.20/SG) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .109	– ^e	p = .406	–	–
(9) „Komplex“ koordinierte Hauptsätze relativ zur Gesamtzahl der koordinierten Hauptsätze (1.20/1.00) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .53	p = .406	p = .289	–	–
(11) Nebensätze einschließlich koordinierte Nebensätze relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste ((II+1.70)/SG) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .039	p = .078	p = .055	–	–
(13) „Komplex“ koordinierte Hauptsätze und Nebensätze relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste (1.20+II+1.70)/SG) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .016	p = .039	p = .039	–	–
(14) „Komplex“ koordinierte Hauptsätze und Nebensätze relativ zur Gesamtzahl der Satzeinheiten (1.20+II+1.70)/0.1) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .016	p = .039	p = .023	–	–
(19) Nebensätze 2. und 3. Grades relativ zur Gesamtzahl der Nebensätze (2. und 3. Grades/II) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .109	p = .148	p = .016	–	–
(21) Anzahl der verschachtelten Nebensätze multipliziert mit der Anzahl der Wörter dieser Sätze relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste (1.98 x Anzahl der Wörter von 1.98/SG) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	keine Unterschiede, da Zufallsverteilung der US um den Median				

	(a)	(b)	(c)	MS	US
- Komplexität innerhalb der Satzgerüste					
(25) „Objektstellen“ relativ zur Gesamtzahl der finiten Verben (2.10/1.94) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .53	p = .47	p = .34	-	-
(26) „Objektstellen“ relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste (2.10/SG) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .289	p = .289	p = .34	-	-
(27) Adverbiale Bestimmungen relativ zur Gesamtzahl der finiten Verben (2.20/1.94) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	keine Unterschiede, da Zufallsverteilung der US um den Median				
(28) Adverbiale Bestimmungen relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste (2.20/SG) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht (für entgegengesetzte Hypothese)	p = .656 p = .406	p = .891 p = .148	p = .406	-	-
(29) „Objektstellen“ und adverbiale Bestimmungen relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste ((2.10+2.20)/SG) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .148	p = .656	p = .53	-	-
(34) Erweiterungen zum Substantiv, Adjektiv und Adverb („lexikalische“ Erweiterungen) relativ zur Gesamtzahl der Satzeinheiten (2.60/0.1) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	keine Unterschiede, da Zufallsverteilung der US um den Median				
(34a) „Lexikalische“ Erweiterungen relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste (2.60/SG) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht (für entgegengesetzte Hypothese)	p = .945 p = .078	p = .813 p = .234	p = .992 p = .016	-	-
(35) „Lexikalische“ Erweiterungen relativ zur Gesamtzahl der „Objektstellen“, adverbialen Bestimmungen und Erweiterungen (2.60/(2.10+2.20+2.60)) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht (für entgegengesetzte Hypothese)	p = .945 p = .078	p = .891 p = .148	p = .992 p = .016	-	-
(33) Erweiterungen zum Adjektiv und Adverb relativ zur Gesamtzahl der „Objektstellen“, adverbialen Bestimmungen und „lexikalischen“ Erweiterungen ((2.40+2.50)/(2.10+2.20+2.60)) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht (für entgegengesetzte Hypothese)	p = .844 p = .219	p = .656 p = .406	p = .813 p = .234	-	-
(31a) Attribute relativ zur Gesamtzahl der „Objektstellen“, adverbialen Bestimmungen und „lexikalischen“ Erweiterungen ((2.30/(2.10+2.20+2.60)) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht (für entgegengesetzte Hypothese)	p = .891 p = .148	p = .766 p = .289	p = 1.00 p = .016	-	-
(37) „Objektstellen“, adverbiale Bestimmungen und „lexikalische“ Erweiterungen relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste ((2.10+2.20+2.60)/SG) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht (für entgegengesetzte Hypothese)	p = .852 p = .187	p = .891 p = .148	p = .891 p = .148	-	-
(36) „Objektstellen“, adverbiale Bestimmungen und „lexikalische“ Erweiterungen relativ zur Gesamtzahl der finiten Verben ((2.10+2.20+2.60)/1.94) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht (für entgegengesetzte Hypothese)	p = .945 p = .078	p = .961 p = .055	p = .766 p = .289	-	-
(31) Attribute relativ zur Gesamtzahl der Substantive (2.30/4.421) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht (für entgegengesetzte Hypothese)	p = .945 p = .078	p = .852 p = .187	p = .992 p = .016	-	-

	(a)	(b)	(c)	MS	US
(32) Komplexe Attribute relativ zur Gesamtzahl der Attribute (2.32/2.30) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .289	p = .219	p = .148	–	–
Differenzierte Erfassung struktureller Zusammenhänge in der Objektwelt gegenüber isolierter, konkretistischer Bezeichnung und Aneinanderreihung von Sachverhalten					
(20) Absolute Anzahl der Arten von Nebensätzen H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .594	p = .500	p = .500	6.7	6.7
(15) „Analytische“ Nebensätze relativ zur Gesamtzahl der Nebensätze ((1.50+1.60)/II) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht (für entgegengesetzte Hypothese)	p = .977 p = .039	p = .922 p = .109	– ^e – ^e	– –	– –
(16) „Wenn-dann“-Nebensatzkonstruktionen relativ zur Gesamtzahl der Nebensätze (1.46/II) ungerichtete Hypothese	p = .938	p = .812	– ^e	–	–
(18) „Analytische“ Nebensätze 1.60 relativ zur Gesamtzahl der Nebensätze (1.60/II) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht (für entgegengesetzte Hypothese)	p = .711 p = .344	p = .813 p = .234	– ^e – ^e	– –	– –
(18a) „Analytische“ Nebensätze relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste (Schätzung) ((1.50+1.60)/II) x ((II+1.70)/SG) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht (für entgegengesetzte Hypothese)	p = .945 p = .078	p = .656 p = .406	– ^e – ^e	– –	– –
(22) Personalpronomen als Substitute für eingeführte Substantivsubjekte relativ zur Gesamtzahl der finiten Verben (1.80/1.94) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht (für entgegengesetzte Hypothese)	p = .891 p = .148	– ^e – ^e	– ^e – ^e		(im übrigen Zufallsverteilung der US um den Median)
(23) Suspendierte Subjekte relativ zur Gesamtzahl der finiten Verben und suspendierten Prädikate (1.92/(1.94+1.95)) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht (für entgegengesetzte Hypothese)	p = .813 p = .234	– ^e – ^e	– ^e – ^e		(im übrigen Zufallsverteilung der US um den Median)
(24) Suspendierte Prädikate relativ zur Gesamtzahl der expliziten und suspendierten Subjekte (1.95/(1.91+1.92)) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht					keine Unterschiede, da Zufallsverteilung der US um den Median
(38) Kategorie II der adverbialen Bestimmungen („analytische“) relativ zur Gesamtzahl der adverbialen Bestimmungen (4.12/2.20) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .289	p = .218	p = .234	–	–
(39) Kategorie II der adverbialen Bestimmungen und „lexikalischen“ Erweiterungen („analytische“) relativ zur Gesamtzahl der adverbialen Bestimmungen und Erweiterungen (4.192/(4.191+4.192)) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .289	p = .289	p = .41	–	–
(53) Gesamtzahl der verschiedenen Präpositionen absolut (4.431–4.432) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht (für entgegengesetzte Hypothese)	p = .984 p = .023	p = .945 p = .078	p = .984 p = .023	12.0 –	14.9 –
(56) Gesamtzahl der verschiedenen Konjunktionen absolut (4.441–4.442) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht				12.3	12.6
(86) Kausale, finale und konzessive Konjunktionen relativ zur Gesamtzahl der Konjunktionen (Konjunktionen VI/4.441) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .008	p = .008	p = .008	–	–

	(a)	(b)	(c)	MS	US
(87) Konjunktionen VI und adverbiale Bestimmungen und Erweiterungen der Kategorie II relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste ((Konjunktionen VI+4.192)/SG) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .47	p = .47	p = .289	–	–
(84) Negationen absolut H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	keine Unterschiede, da Zufallsverteilung der US um den Median			7.0	6.85
(85) Negationen relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .766	p = .53	p = .41	–	–
(76) Passivbildungen absolut (6.31) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht (für entgegengesetzte Hypothese)	p = .969 p = .063	p = .969 p = .078	p = .984 p = .023	– 1.0	– 2.6
(44) Zahl der benutzten Verb-Zeitformen absolut H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	_e (5.1 4.7) ^f	_e (5.0 4.7)	_e (4.8 4.7)	5.1	4.7
(43) Anzahl der Konjunktive einschließlich Konditional I und II relativ zur Gesamtzahl der finiten Verben (3.11/1.94) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht (für entgegengesetzte Hypothese)	p = .636 p = .41	p = .766 p = .289	p = .636 p = .41	– –	– –
Individuierter Sprachgebrauch durch explizite Bedeutungsspezifizierung deskriptiver Elemente und durch Interpretation innerer Zustände					
(42) Bedeutungsspezifizierende Elemente relativ zur Gesamtzahl der Adjektive, Adverbien und Füllwörter (extensive Zählung) (4.30 I/4.411) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht (für entgegengesetzte Hypothese)	p = .922 p = .109	p = .945 p = .078	p = .594 p = .47	– –	– –
(42c) Bedeutungsspezifizierende Elemente („graduierende“ Adverbien, ausgewählt nach dem Kriterium der Häufigkeit 10) relativ zur Gesamtzahl der Adjektive, Adverbien, Füllwörter H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .234	p = .289	p = .148	–	–
(42b) „Graduierende“ Adverbien relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .109	p = .234	p = .148	–	–
(42a) „Graduierende“ Adverbien absolut H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .156	p = .344	p = .234	6.7	5.0
(45) Vergleiche absolut (3.40) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	zu geringe Streuung für Signifikanzprüfung			0.8	0.8
(67) Interpretierende, psychologisch deutende Adjektive („emotionale, moralische, soziale, ästhetische“) relativ zur Gesamtzahl der Adjektive und Adverbien (4.60/4.411) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht (Absolute Zahl dieser Adjektive:)	p = .148	p = .148	p = .234	5.8	4.7
(67a) Interpretierende Adjektive relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste (4.60/SG) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .148	p = .187	p = .148	–	–
(2) Gesamtzahl der verschiedenen Wörter (Adjektive, Adverbien, Substantive, Verben, Konjunktionen, Präpositionen) absolut H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	keine signifikanten Unterschiede, da Zufallsverteilung der US um den Median			155.6	165.9
(64) Wiederholungen von Wörtern absolut (4.412+4.422+4.332+4.442+4.455) H _g : Unterschicht höher als Mittelschicht	ohne t-Test, da zu unterschiedliche Gruppengrößen			78.9	72.4

	(a)	(b)	(c)	MS	US
(65) Wiederholungen relativ zur Gesamtzahl der Wörter ((4.412+4.422+4.432+4.442+4.455)/0.2) H _g : Unterschicht höher als Mittelschicht	keine signifikanten Unterschiede, da Zufallsverteilung der US um den Median			–	–
(47) Gesamtzahl der verschiedenen Adjektive und Adverbien absolut (4.411–4.412) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	keine signifikanten Unterschiede, da Zufallsverteilung der US um den Median			50	46
(48) Gesamtzahl der verschiedenen Adjektive und Adverbien relativ zur Gesamtzahl der Adjektive und Adverbien ((4.411–4.412)/4.411) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	keine signifikanten Unterschiede, da Zufallsverteilung der US um den Median			–	–
(50) Anzahl der verschiedenen Substantive absolut und relativ zur Gesamtzahl der Substantive (4.421–4.422) und ((4.421–4.422)/4.421) (51) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	keine signifikanten Unterschiede, da Zufallsverteilung der US um den Median			39.5	45.7
(59) Anzahl der verschiedenen Verben absolut und relativ zur Gesamtzahl der Verben (60) (4.454–4.455) und ((4.454–4.455)/4.454)	keine signifikanten Unterschiede, da Zufallsverteilung der US um den Median			47.1	46.4
(46) Gesamtzahl der Adjektive und Adverbien relativ zur Gesamtzahl der Wörter (4.411/0.2) ungerichtete Hypothese	keine signifikanten Unterschiede, da Zufallsverteilung der US um den Median			18.44 %	17.65 %
(49) Gesamtzahl der Substantive relativ zur Gesamtzahl der Wörter (4.421/0.2) ungerichtete Hypothese	keine signifikanten Unterschiede, da Zufallsverteilung der US um den Median			14.58 %	16.34 %
(58) Gesamtzahl der Verben relativ zur Gesamtzahl der Wörter (4.454/0.2) ungerichtete Hypothese	keine signifikanten Unterschiede, da Zufallsverteilung der US um den Median			18.91 %	18.06 %
(52) Gesamtzahl der Präpositionen relativ zur Gesamtzahl der Wörter (4.431/0.2) ungerichtete Hypothese	keine signifikanten Unterschiede, da Zufallsverteilung der US um den Median			6.41 %	7.57 %
(55) Gesamtzahl der Konjunktionen relativ zur Gesamtzahl der Wörter (4.441/0.2) ungerichtete Hypothese	keine signifikanten Unterschiede, da Zufallsverteilung der US um den Median			7.63 %	6.78 %
(92) Gesamtindex aus relativen Anteilen der Verben, Konjunktionen und Adjektive/Adverbien (positiv bewertet) und Substantive und Präpositionen (negativ bewertet) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .289	p = .344	p = .109	5.33	3.71
(93) Teilindex I aus relativem Anteil von Substantiven, Präpositionen (negativ) und Adjektiven/Adverbien (positiv) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .469	p = .53	p = .41	3.16	2.57
(94) Teilindex II aus relativem Anteil von Verben und Konjunktionen (positiv) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .055	p = .219	p = .039	2.16	1.14
Individuierter Sprachgebrauch durch die Signalisierung subjektiver Intentionen					
(66) Verben der Gemütsbewegung und intentionale Verben (einschließlich „mögen“) relativ zur Gesamtzahl der Verben ((4.51+4.52)/4.454) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .016	p = .008	p = .008	–	–
(66a) Verben der Gemütsbewegung und intentionale Verben einschließlich semantisch äquivalenter Redewendungen als Zusammensetzungen aus Verb und anderem Wort relativ zur Gesamtzahl der Verben H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .016	p = .008	p = .008	–	–

	(a)	(b)	(c)	MS	US
(66b) Verben der Gemütsbewegung und intentionale Verben einschließlich modaler Hilfsverben relativ zur Gesamtzahl der Verben H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = <u>.023</u>	p = <u>.016</u>	p = <u>.016</u>	–	–
(62) Modale Hilfsverben (ohne „mögen“) relativ zur Gesamtzahl der Verben (4.452/4.454) ungerichtete Hypothese	p = .912	p = 1.00	p = .938	–	–
(61) Hilfsverben in Funktion von Vollverben relativ zur Gesamtzahl der Verben (4.451/4.454) H _g : Unterschicht höher als Mittelschicht (für entgegengesetzte Hypothese)	p = .977 p = <u>.039</u>	p = .922 p = .109	p = .945 p = .078	– –	– –
(68) Personalpronomen in allen Kasus einschließlich der unpersönlichen Pronomen „es“ und „man“ relativ zur Gesamtzahl der Wörter ((5.10+6.20+6.21)/02) ungerichtete Hypothese	keine Unterschiede, da Zufallsverteilung der US um den Median				
(69) Personalpronomen der 1. Person Singular relativ zur Gesamtzahl der Personalpronomen (5.11/(5.10+6.20+6.21)) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .109	p = .148	p = .469	–	–
(70) Personalpronomen der 1. Person Plural relativ zur Gesamtzahl der Personalpronomen (5.14/(5.10+6.20+6.21)) H _g : Unterschicht höher als Mittelschicht	p = .187	p = .187	p = .289	–	–
(71) Personalpronomen der 3. Person Plural relativ zur Gesamtzahl der Personalpronomen (5.16/(5.10+6.20+6.21)) H _g : Unterschicht höher als Mittelschicht	p = .109	p = .109	p = <u>.078</u>	–	–
(71a) Personalpronomen der 1. und 3. Person Plural relativ zur Gesamtzahl der Personalpronomen ((5.14+5.16)/(5.10+6.20+6.21)) H _g : Unterschicht höher als Mittelschicht	p = <u>.039</u>	p = <u>.039</u>	p = .109	–	–
Abstraktionsniveau					
(78) Beurteilung des Abstraktionsniveaus: Indexwerte H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .234	p = .234	p = .344	3.29	2.86
(72) Unpersönliche Pronomen „es“ relativ zur Gesamtzahl der Personalpronomen (6.10/(5.10+6.20+6.21)) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	keine Unterschiede, da Zufallsverteilung der US um den Median				
(73) Unpersönliche Pronomen „man“ relativ zur Gesamtzahl der Personalpronomen (6.10/(5.10+6.20+6.21)) H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	keine Unterschiede, da Zufallsverteilung der US um den Median				
(77) „Echte“ reflexive Verben absolut H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	für Signifikanztests zu geringe Streuung			2.9	3.3
Subjektive Beurteilungen der Auswerter^g					
(79) Beurteilung der Monotonie bzw. Abwechslung in grammatischer Konstruktion und Wortfolge H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = <u>.094</u>	p = .219	p = <u>.047</u>	2.33	1.86
(80) Beurteilung der Gedankenführung auf Folgerichtigkeit hin H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .281	p = .187	p = <u>.008</u>	3.21	2.57
(81) Beurteilung der lexikalischen Prägnanz H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .219	p = .281	p = <u>.062</u>	2.46	2.14

	(a)	(b)	(c)	MS	US
(82) Einstufung auf einer Fünf-Punkte-Skala von „im ganzen restringiert“ bis „im ganzen elaboriert“ H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .469	p = .469	p = .109	8.25	7.71
(83) Kombiniertes Index aus allen 5 Beurteilungen H _g : Mittelschicht höher als Unterschicht	p = .289	p = .406	p = .187	19.54	17.28

- a Für jede Variable wird noch einmal die Hypothesenrichtung angegeben. „H_g“ steht als Symbol für „gerichtete Hypothese“.
Bei gerichteten Hypothesen entsprechen die angegebenen Zufallswahrscheinlichkeiten einem „one-tailed test“.
Bei ungerichteten Hypothesen entsprechen die Zufallswahrscheinlichkeiten einem „two-tailed test“.
Für die „entgegengesetzten Hypothesen“ entsprechen die Zufallswahrscheinlichkeiten ebenfalls einem „one-tailed test“.
Dieses Verfahren ist gemäß dem der statistischen Hypothesenüberprüfung unterliegenden entscheidungstheoretischen Modell nicht ganz legitim, da die diesem Test entsprechenden Hypothesen erst nach Inspektion der Daten, also ex post facto, formuliert worden sind. Es hätte hier eigentlich ein „two-tailed test“ angewendet werden müssen. Die Zufallswahrscheinlichkeiten dafür lassen sich jedoch durch Multiplikation der berichteten Werte mit 2 leicht errechnen. Es wurden hier die Werte für den „one-tailed test“ berichtet, damit eine größere Vergleichbarkeit der Zufallswahrscheinlichkeiten möglich ist.
- b Unterstreichungen der Zufallswahrscheinlichkeiten bedeuten, daß dieses Ergebnis als Manifestation eines systematischen Zusammenhangs interpretiert wird. Durchbrochene Unterstreichungen signalisieren eine Zufallswahrscheinlichkeit von weniger als zehn Prozent, also auf dem Zehn-Prozent-Niveau gesicherte Ergebnisse, feine Unterstreichungen kennzeichnen auf dem 2.5-Prozent-Niveau gesicherte Ergebnisse und fette Unterstreichungen auf dem Ein-Prozent-Niveau gesicherte Ergebnisse. Es ist also für diese Unterstreichungen gegenüber der konventionellen Festlegung des Signifikanzniveaus bei einer Zufallswahrscheinlichkeit von fünf Prozent die oberste Signifikanzgrenze bis zum Zehn-Prozent-Niveau erweitert worden.
- c Die Mittelwerte beziehen sich auf die gesamte Gruppe der Mittelschichtkinder in der Klasse A, also nicht nur auf die Kinder, die bei den verschiedenen Intelligenzkontrollen dem Intelligenzniveau der Unterschicht vergleichbar sind. Dieses Verfahren kann insofern gerechtfertigt werden, als die Mittelschicht auch in dieser Klasse in allen drei Intelligenzmaßen einen geringeren Mittelwert – a) bei GSL für MS M = 6.31 und für US M = 7.00; b) bei verbaler Intelligenz für MS M = 5.67 und für US M = 6.29; c) bei nicht-verbaler Intelligenz für MS M = 5.68 und für US M = 6.00 – aufwies und daher die tatsächlichen Unterschiede bei einem Zusammenhang der linguistischen Merkmale mit der Intelligenz eher unterschätzt als überschätzt werden.
- d Diese Umschreibung gilt für alle die Variablen, für die nicht noch zusätzlich ein Signifikanz-Test nach Wilcoxon durchgeführt worden ist.
- e In diesen Fällen ist für den entsprechenden Intelligenzfaktor keine statistische Kontrolle durchgeführt worden.
- f In diesem Fall sind zusätzlich die Mittelwerte für die in die einzelnen Kontrollen eingehenden Mittelschichtgruppen getrennt errechnet worden.
- g Diese Variablen werden im einzelnen erst im Abschnitt 2.4.6 behandelt. Der besseren Übersicht wegen sind sie im Vorgriff schon in die Tabelle übernommen worden.

2.4.3 Vergleich der Ergebnisse mit den Annahmen und Befunden von Bernstein und methodische Konsequenzen, die sich daraus ergeben

Die vorhergehende tabellarische Übersicht läßt erkennen, daß die in Anlehnung an Bernstein formulierten Hypothesen hinsichtlich des sprachlichen Konstruktionsstils in wesentlichen Punkten eine Bestätigung erfahren. Bernsteins Charakterisierungen der beiden Codes und die sie stützenden Ergebnisse werden nun systematisch den Ergebnissen unserer linguistischen Analyse gegenübergestellt. Aus der Erörterung der sich ergebenden Abweichungen werden dann einige methodische Überlegungen im Hinblick auf künftige Untersuchungen abgeleitet.

a) Noch unter der Bezeichnung „formelle Sprache“ rechnet Bernstein⁴⁹ die folgenden linguistischen Merkmale dem „elaborierten“ Kode zu:

1. fehlerfreie grammatische und syntaktische Organisation der Aussage;
2. logische Modifikation und Akzentsetzungen werden durch grammatisch komplexe Satzkonstruktionen, vor allem durch Verwendung einer Vielzahl von Konjunktionen und Subordinationen vermittelt;
3. häufiger Gebrauch von Präpositionen, die logische Beziehungen und zeitliche oder räumliche Beziehungen signalisieren;
4. häufiger Gebrauch des Personalpronomens „ich“;
5. differenzierte Auswahl aus einer Vielzahl von Adjektiven und Adverbien;
6. individuelle Qualifikation wird verbal durch die Struktur und die Beziehungen innerhalb und zwischen den Sätzen vermittelt;
7. die expressiven Elemente dienen eher der Bedeutungsunterscheidung innerhalb von sprachlichen Sequenzen, als daß sie die beherrschenden Wörter oder Ausdrücke verstärken oder die Sequenz bloß in einer allgemeinen diffusen Weise begleiten;
8. es handelt sich um einen Sprachgebrauch, der auf die Möglichkeiten der Organisation von Erfahrung abzielt, die einer komplexen begrifflichen Durchgliederung inhärent sind.

b) Für die „öffentliche (public) Sprache“ beziehungsweise den „restringierten“ Kode werden folgende linguistischen Merkmale angegeben:

1. kurze, grammatisch einfache, häufig unvollständige Sätze mit dürftiger syntaktischer Durchbildung und der Beschränkung auf die aktive Verbform;
2. einfacher und repetitiver Gebrauch von Konjunktionen („so“, „then“, „because“);
3. geringer Gebrauch von Nebensätzen, die die Grundkategorien des beherrschenden Subjekts auflgliedern;
4. Unfähigkeit, ein logisches Subjekt in einer Sprachsequenz durchzuhalten; daher häufiges Auftreten unverbundener Informationsinhalte;
5. rigider und eingeschränkter Gebrauch von Adjektiven und Adverbien;
6. Beschränkung auf das rückbezügliche Pronomen: häufige Verwendung von Personalpronomen;
7. häufige Verwendung von Aussagen, in denen Begründung und Schlußfolgerung vermengt werden, so daß kategorische Behauptungen entstehen;
8. eine große Zahl von Aussagen oder Aussagetellen, die das Bedürfnis signalisieren, eine vorausgehende Sprachsequenz zu verstärken: dieser Prozeß wird „sympathetische Zirkularität“ genannt;
9. eine individuelle Auswahl aus idiomatischen Ausdrücken oder Sequenzen kommt häufig vor;
10. die individuelle Qualifikation ist in der Organisation des Satzes implizit vorhanden, es handelt sich um eine Sprache der impliziten Bedeutung.

Diese dichotomen Bestimmungen der beiden Typen von Sprechweisen werden nicht auf der rein linguistischen Ebene der Beschreibung vorgenommen, sondern sind immer schon im psychologischen Kontext des Sprachgebrauchs interpretiert. Bernstein selbst liefert zur Bestätigung seiner Hypothesen die folgenden Ergebnisse: Die nach Intelligenz und Alter vergleichbaren Jungen der Mittelschicht gebrauchen gegenüber den Jungen der Unterschicht

mehr Subordinationen – relativ zur Anzahl der finiten Verben –, erweitern das Verb häufiger und komplexer (es ist nicht ganz deutlich, welche grammatischen Formen unter dieses Maß fallen), verwenden häufiger passive Verbformen – relativ zur Anzahl der finiten Verben –, weisen einen höheren Anteil von Adjektiven an der Gesamtzahl der Wörter auf, verwenden häufiger ungewöhnliche Adjektive, Adverbien und Konjunktionen. (Die Einteilung in „ungewöhnliche“ Adjektive, Adverbien und Konjunktionen wurde aufgrund willkürlicher Kriterien vorgenommen. Bernstein gibt die als „gewöhnlich“ klassifizierten Wörter explizit an. Die Adäquanz dieser Einteilung im Englischen kann nicht beurteilt werden.) Weiter gebrauchen sie häufiger die Präposition „of“ – relativ zur Anzahl der Präpositionen „of, in, into“, die 34 Prozent der Gesamtzahl der Präpositionen ausmachen – und verwenden häufiger das Personalpronomen der ersten Person Singular („ich“) relativ zur Gesamtzahl der Personalpronomen und der Wörter überhaupt. Die Jungen der Unterschicht verwenden dagegen häufiger die „sympathetischen Verstärkungsformeln“, gebrauchen mehr Personalpronomen relativ zur Gesamtzahl der Wörter und mehr Personalpronomen der ersten und dritten Person Plural relativ zur Gesamtzahl der Personalpronomen und der Gesamtzahl der Wörter. Bernstein fand keine Unterschiede bezüglich der Anzahl von langen und kurzen sprachlichen Sequenzen sowie der Anteile von finiten Verben, Substantiven, verschiedenen Substantiven, von Präpositionen, Konjunktionen und Adverbien. Ebenso war kein Unterschied im relativen Gebrauch der unpersönlichen Personalpronomen festzustellen.

Man mag sich über die Adäquanz mancher Operationalisierungen der zu Beginn aufgeführten sprachlichen Kriterien streiten; mit unwesentlichen Ausnahmen (relativer Gebrauch von Präpositionen und unpersönlichen Personalpronomen) erhielt Bernstein eine Bestätigung seiner Hypothesen, zumal die Unterschiede in den meisten Fällen mindestens auf dem Zwei-Prozent-Niveau gesichert werden konnten. Ganz ähnliche Ergebnisse gewann D. Lawton bei der Analyse von schriftlichem Material. Er fand darüber hinaus, daß das Abstraktionsniveau der Aufsätze in der Unterschicht geringer ist als in der Mittelschicht. Im ganzen waren jedoch im Vergleich zu Bernsteins Daten die Unterschiede im schriftlichen Sprachmaterial nicht so ausgeprägt. Das gilt insbesondere für die syntaktische Komplexität.

In unserer Untersuchung werden so niedrige Zufallswahrscheinlichkeiten bei vergleichbaren Variablen nur in wenigen Fällen erreicht. Für die syntaktische Komplexität erhalten wir ähnliche Ergebnisse und zusätzlich eine schwache unabhängige Evidenz hinsichtlich des Gebrauchs der Nebensätze zweiten und dritten Grades⁵⁰. Dazu konnte spezifiziert werden, daß sich die Überlegenheit der Mittelschichtkinder in der Konstruktion von Subordinationen vor allem auf die Verwendung von Relativsätzen, erweiterten Infinitivsätzen, Aussagesätzen und Temporalsätzen bezog. Lawton fand dagegen bei seiner Aufsatzanalyse, daß sich die beiden Schichten hinsichtlich der Konstruktion von Nebensätzen am wenigsten im Gebrauch von „adjective clauses“ unterschieden. Insgesamt aber weisen unsere Ergebnisse bezüglich der Konstruktion von Subordinationen in dieselbe Richtung wie die Befunde von Bernstein und Lawton. Bernstein vermutet, daß diese Variablen die besten Indikatoren für einen „restringierten“ oder „elaborierten“ Sprachgebrauch darstellen⁵¹.

Wenn Bernstein mit „Komplexität der Verbstämme“ Ergänzungen des Prädikats durch Objekte oder adverbiale Bestimmungen gemeint hat, dann bestätigt sich dieses Ergebnis in unserer Untersuchung nicht. Bezüglich der Erweiterungen der Subjekt-Prädikat-Grundstruktur allgemein zeigt sich vielmehr, daß die Kinder der Unterschicht Adjektive und Adverbien, vor allem aber Substantive eher „lexikalisch“ erweitern. Zum Teil läßt sich das jedoch als Beleg für einen undifferenzierten, redundanten Gebrauch von Adjektiven und Adverbien interpretieren, zumal andere Variablen zeigen, daß die Sprache der Unterschicht insgesamt einen geringeren Anteil an Adjektiven und Adverbien hat (Var. 47, Var. 46), weniger „graduierende“, also bedeutungsspezifizierende Adverbien im echten Sinne (Var. 42, Var. 42c) aufweist und weniger „interpretierende“ Adjektive (Var. 67) enthält. Ganz ähnliche Ergebnisse wie Bernstein erhalten wir für den relativen Gebrauch der verschiedenen Personalpronomen. Allerdings wiederholt sich Bernsteins Befund, daß Personalpronomen insgesamt in der Unterschicht häufiger gebraucht werden, in unserer Untersuchung nicht. Für diese Variable erhalten

wir keine Unterschiede. Statt dessen bestätigt sich aber die These, daß die Explikation subjektiver Intentionen im „restringierten“ Kode nur beschränkt möglich ist, für das vorliegende Material durch den hochsignifikant geringeren Gebrauch von intentionalen Verben in der Sprache der Unterschicht.

Der Gebrauch ungewöhnlicher Adjektive, Adverbien und Konjunktionen ist mangels präzisierbarer Kriterien nicht gemessen worden. Eine gewisse Bestätigung der Ergebnisse von Bernstein und Lawton kann aber darin gesehen werden, daß die Schüler der Mittelschicht mehr verschiedene Adjektive und Adverbien, mehr „graduierende“ Adverbien und mehr „analytische“ Konjunktionen gebrauchten. Dagegen widerspricht unser Befund, daß in der Unterschicht Präpositionen in größerer Verschiedenartigkeit vorkommen und einen höheren Anteil an der Gesamtwortzahl stellen, den Ergebnissen und der Charakterisierung des „restringierten“ Codes von Bernstein. Ebenso erhalten wir für den Gebrauch des Passivs ein gegenteiliges Ergebnis. Im relativen Gebrauch der unpersönlichen Personalpronomen konnten wir keine Unterschiede feststellen. Unser schriftliches Sprachmaterial war nicht geeignet, die Verwendung „sympathetischer Verstärkungsformeln“ zu erfassen, die in Bernsteins Untersuchung als Merkmal der Unterschichtsprache festgestellt wurde. Auf der anderen Seite zeichneten sich in unserer Untersuchung weitere Unterschiede in sprachlichen Konstruktionsmerkmalen ab, die von Bernstein nicht erfaßt wurden. Beim Vergleich der Ergebnisse mit den Untersuchungen von Bernstein und Lawton darf nicht vergessen werden, daß nur wenige Variablen in der gleichen Weise konstruiert wurden und daß in der vorliegenden Analyse die linguistischen Kriterien feiner ausdifferenziert worden sind, was allein schon die Chance gesicherter Unterschiede zwischen den Schichten vermindert. Sobald mehrere elementare Merkmale in einer Variablen kombiniert wurden, erhöhten sich die Unterschiede (Beispiele: Var. 8 und 11 zusammengefaßt in 13; Var. 70 und 71 zusammengefaßt in 71a).

Insgesamt können wir feststellen, daß die oben genannten Charakterisierungen der beiden Typen von Sprechweisen auch in unserer Analyse in groben Zügen sich als geeignet erwiesen haben, die schichtenspezifischen Sprachformen zu beschreiben. Im Widerspruch dazu stehen allerdings unsere Ergebnisse für den Gebrauch von Präpositionen, den Gebrauch von passiven Verbformen und indirekt die Befunde für die Häufigkeit der Substitution eines Subjekts durch Personalpronomen als Indikator für die Fähigkeit, ein formales Subjekt durchzuhalten (siehe oben).

Es ist schon mehrfach darauf hingewiesen worden, daß sowohl Bernstein als auch Lawton, obwohl ihre Untersuchungsgruppen kleiner waren als die hier analysierte Schulklasse, eine statistisch weitaus kräftigere Bestätigung der Generalhypothese erhielten, als sie sich in der vorliegenden Untersuchung zeigt. Neben den oben und in Kapitel 2.1 schon genannten methodischen Schwächen der englischen Untersuchungen mögen die folgenden Sachverhalte für diesen Unterschied verantwortlich sein:

1. Mit großer Wahrscheinlichkeit war in den englischen Untersuchungen die soziale Distanz zwischen den beiden Schichtengruppen größer und ausgeprägter als in unserer Untersuchungsgruppe, in der die Schüler der Unterschicht ausnahmslos zum obersten, der Mittelschicht schon sehr nahen Bereich dieses Stratum gehören. Wir können plausibel annehmen, daß aufgrund der sozialen Zusammensetzung unserer Untersuchungsgruppe in unseren Ergebnissen die tatsächlichen schichtenspezifischen Unterschiede im Sprachverhalten – wie sie sich etwa in einer repräsentativen Stichprobe zeigen würden – unterschätzt werden.

2. In den englischen Untersuchungen kann ein Einfluß der unterschiedlichen Schulerfahrung auf das Sprachverhalten der beiden Schichtengruppen nicht ausgeschlossen werden, sondern muß sogar als wahrscheinlich gelten. Es kann sein, daß im Gegensatz zu Schlußfolgerungen aus amerikanischen Untersuchungen⁵², wonach eine mit dem Lebensalter stetig zunehmende Diskrepanz des sprachlichen Niveaus der Unter- und Mittelschicht anzunehmen wäre, in unserem Falle die für beide Schichtengruppen gleichen Lernbedingungen in einer weiterführenden Schule den Abbau bestehender Unterschiede im Niveau der sprachlichen Gestaltung bewirkt haben. Zumindest können wir festhalten, daß die hier nachgewiesenen sprachlichen Unterschiede nicht auf unterschiedliche schulische Lernprozesse zurückgehen – es sei denn, die

gleichen Lernbedingungen hätten einen negativen Einfluß auf die Kinder der Unterschicht und einen positiven Einfluß auf die Kinder der Mittelschicht gehabt. Diese Einschränkung trifft höchstwahrscheinlich auf die untersuchte Klasse nicht zu.

3. Daneben kann die Möglichkeit nicht von der Hand gewiesen werden, daß tatsächlich, wie auch Roeders Ergebnisse andeuten, in Deutschland die den verschiedenen sozialen Schichten korrespondierenden Subkulturen sich in der Spezifität ihrer tradierten Kommunikationsmuster nicht in dem Maße unterscheiden wie in England und die Kommunikationsbarrieren zwischen den Schichten nicht mehr so starr sind wie dort. Diese Möglichkeit kann jedoch erst überprüft werden, wenn linguistische Untersuchungen für repräsentative Gruppen der Unterschicht vorliegen; solange das nicht der Fall ist, sollte sie als Argument nicht strapaziert werden.

4. Ein weiterer Grund scheint uns am ehesten für die weniger deutlichen schichtenspezifischen Sprachunterschiede in unserer Untersuchung verantwortlich zu sein: Der Tatbestand, daß beide Schichtengruppen den gleichen Ausbildungsbedingungen in der Realschule unterliegen, schlägt sich wahrscheinlich in unseren Ergebnissen nicht so sehr dadurch nieder, daß eine Nivellierung vormals bestehender sprachlicher Unterschiede durch schulische Lernprozesse erfolgt ist (obwohl in der untersuchten Schulklasse die Kinder der Unterschicht anscheinend sprachlich besonders gefördert werden), sondern erhält seine Bedeutung eher unter dem Gesichtspunkt der Selektion. Der Besuch der Realschule ist, wie wir deutlich gesehen haben, der Unterschicht durch erhebliche Barrieren verstellt. Da die unverhältnismäßig große Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten bei der Selektion zu weiterführenden Schulen außer Zweifel steht, können wir mit Sicherheit annehmen, daß unsere Unterschichtgruppe eine Auswahl derjenigen Kinder der Unterschicht darstellt, deren Sprachgewohnheiten schon von vornherein den Kriterien der Mittelschichtsprache angenähert sind. So halten wir es für wahrscheinlich, daß die gegenüber Bernstein weniger scharfen schichtenspezifischen Sprachunterschiede eher auf einem Selektionseffekt als auf einem wirklichen Bildungseffekt der Schule beruhen. Beide Ursachen jedoch wirken kumulativ auf eine Nivellierung hin.

Anhand dieser Überlegungen lassen sich kurz einige methodische Probleme einer adäquaten Überprüfung der Bernsteinschen Theorie aufzeigen. Der Vergleich von Schülern aus der Mittel- und Unterschicht innerhalb derselben Schulklasse, zumindest aber derselben Schule ist notwendig, damit der Einfluß der schulischen Spracherziehungsprozesse kontrolliert wird. Handelt es sich dabei jedoch, wie in unserer Untersuchung, um eine weiterführende Schule, so wird gleichzeitig der verzerrende Selektionseffekt wirksam. Anders ausgedrückt: Ein Erziehungseffekt der Schule läßt sich nicht gesichert feststellen, solange nicht das sprachliche Niveau der Kinder vor der Auslese bekannt ist. Aus all dem folgt, daß wir künftig die Bernsteinschen Hypothesen an Volksschülern der ersten vier Jahrgänge überprüfen müssen. Mit schriftlichem Sprachmaterial kann dann nicht mehr gearbeitet werden, sondern es müssen mündliche Äußerungen erhoben werden, wozu es einer differenzierten Methode, im Idealfall standardisierter Verfahren bedarf. Schichteninterne Gruppendiskussionen, wie sie Bernstein und auch Lawton durchgeführt haben, sind nur insofern geeignet, als sie die Bedingung für schichtenspezifische Gesprächssituationen herstellen. Darüber hinaus jedoch beinhalten sie eine Reihe nicht kontrollierbarer Fehlerquellen.

Aber auch bei der Untersuchung von Volksschülern in den ersten vier Schuljahren kann ein Selektionseffekt nicht vollständig ausgeschlossen werden. Der Einzugsbereich der Volksschulen weist in den seltensten Fällen einen repräsentativen Bevölkerungsquerschnitt auf, so daß schon die ersten Schulerfahrungen der Schüler schichtenspezifisch variieren. Dieser Schwierigkeit kann zwar begegnet werden, indem zuvor abgesichert wird, daß die Schülerpopulation einer Volksschule in ihrer Zusammensetzung möglichst wenig vom Bevölkerungsquerschnitt abweicht. Die besten Möglichkeiten bietet jedoch eine Untersuchung von Kindern vor dem Schuleintritt unmittelbar im Elternhaus. Hier ließen sich die auf das häusliche Milieu zurückgehenden sprachlichen Differenzen unverzerrt abschätzen. Gleichzeitig wäre es möglich, den Sprachstil der Eltern in Interaktionen mit dem Kind zu erheben und Aussagen über die Mechanismen und den Effekt der direkten Transmission des Sprachmodells der Eltern auf die

Kinder zu gewinnen⁵³. Wenn eine solche Untersuchung longitudinal ergänzt würde, könnte der Einfluß der Schulerziehung auf das Sprachverhalten unmittelbar verfolgt werden. Vor allem könnte geprüft werden, inwieweit sich die sprachliche Verarmung der Unterschichtkinder in der Schule kumulativ verstärkt, statt daß ihr kompensatorisch entgegengewirkt wird.

Wenn Bernstein durchgängig feststellen konnte, daß sich trotz der vorhandenen Intelligenzunterschiede innerhalb der Schichten keine Unterschiede im Gebrauch verschiedener sprachlicher Konstruktionsmittel ergaben, so kann das gerade als Folge des Tatbestandes interpretiert werden, daß die Schüler derselben Schichtengruppen auch dieselbe Schule besuchten und daher ähnliche Lernprozesse vor allem im sprachlichen Sektor durchliefen. Keinesfalls darf es aber als Beleg dafür gewertet werden, daß – wie Bernstein meint – das Intelligenzniveau keinen oder nur einen geringen Einfluß auf den Gebrauch der untersuchten sprachlichen Mittel hat. (Daß ein solcher Einfluß besteht, läßt sich – wenn auch nur schwach – aus Bernsteins Daten selbst ablesen. Dort zeigt sich nämlich, daß bei schichteninternen Vergleichen die Teststatistik den kleinsten Wert immer für den Vergleich der beiden Unterschichtgruppen 4 und 5 erhält, die sich im Niveau der gemessenen Intelligenz – verbal 97.5 beziehungsweise 100.0 und nicht-verbal 123.0 beziehungsweise 100.6 – am stärksten unterscheiden. Innerhalb der Schichten sind also die sprachlichen Unterschiede dort am größten, wo der größte Unterschied in der nicht-verbalen Intelligenz besteht.)

Gegenüber unserer Untersuchung sind Bernsteins Ergebnisse jedoch in einer entscheidenden Hinsicht von größerer Aussagekraft: Sie beziehen sich ausschließlich auf Jungen, der Einfluß der Variablen „Geschlecht“ ist also kontrolliert worden. Demgegenüber können wir bei unserer linguistischen Analyse die Möglichkeit nicht ausschließen, daß es sich bei den Ergebnissen in Wahrheit um geschlechtsbedingte Unterschiede handelt.

2.4.4 *Exkurs*: Zum Einfluß der Variablen „Geschlecht“ auf die Ergebnisse der linguistischen Analyse

Es wurde schon dargelegt, warum der mögliche Einfluß des Geschlechts nicht kontrolliert werden konnte: Solange die gemessene Intelligenz der Schüler der Unter- und Mittelschicht vergleichbar sein soll, ist es nicht möglich, die Mädchen der Mittelschicht aus der Analyse auszuschließen, da nicht für alle Schüler der Unterschicht gleich intelligente Jungen der Mittelschicht als Partner vorhanden sind. Es besteht auch nicht die Möglichkeit, Geschlechtervergleiche bei Kontrolle der Variablen „Sozialschicht“ anzustellen, da in der untersuchten Schulklasse unter den Schülern der Unterschicht keine Mädchen zu finden waren. Demnach ist es nicht möglich, Intelligenz und Geschlecht gleichzeitig zu kontrollieren.

Dennoch haben wir versucht, in einem Vergleich der Jungen der beiden Schichten und der Mädchen und Jungen der Mittelschicht den Einfluß des Geschlechts abzuschätzen. Die genaue Analyse dazu findet sich im Anhang 4.7. Sie muß immer unbefriedigend bleiben, denn die recht beträchtlichen Intelligenzunterschiede arbeiten im Vergleich der Jungen gegen die Hypothese schichtenbedingter Sprachunterschiede, ebenso können sie es sein, die im Geschlechtervergleich innerhalb der Mittelschicht das durchgängig festzustellende höhere sprachliche Niveau der Mädchen bedingen, so daß es sich nicht unbedingt um genuine Geschlechterunterschiede handeln muß (vgl. Tabelle 18).

Es soll hier nur kurz aufgezählt werden, bei welchen Variablen sich geschlechtsspezifische Differenzen andeuten. Bei 53 von 69 in dieser Analyse geprüften linguistischen Variablen ergibt sich die erwartete Rangfolge in der sprachlichen Qualifikation von „Mädchen der Mittelschicht“ über „Jungen der Mittelschicht“ zu „Jungen der Unterschicht“. Wenn die Korrelationen der linguistischen Variablen mit der Intelligenz berücksichtigt werden, so scheinen bei den folgenden sprachlichen Merkmalen die ursprünglich als schichtenspezifische Differenzen interpretierten Unterschiede auf echte Geschlechterunterschiede zurückzugehen:

1. Gebrauch der „analytischen“ Konjunktionen (Var. 86): Sie werden innerhalb der Mittelschicht sehr viel häufiger von den Mädchen als von den Jungen verwendet. Zwischen den Jungen beider Schichten läßt sich kein Unterschied erkennen.

2. Gebrauch „lexikalischer“ Erweiterungen (Var. 31a und 35): Diese als „redundante Stützkonstruktionen“ interpretierten Erweiterungen der Subjekt-Prädikat-Einheit werden in der Mittelschicht von den Jungen sehr viel häufiger gebraucht als von den Mädchen, während sich die Jungen der beiden Schichten nicht unterscheiden.

3. Struktur des Wortschatzes nach den Anteilen der Wortklassen (Var. 92, 93, 46, 49, 58, 52, 55): Die Anteile der verschiedenen Wortklassen differieren zwischen den Jungen der beiden Schichten kaum, jedoch recht deutlich zwischen den Mädchen und Jungen der Mittelschicht. Die Struktur des Wortschatzes entspricht bei den Mädchen eher der als „elaboriert“ interpretierten Form. Allerdings bleibt zwischen den Jungen der beiden Schichten ein signifikanter Unterschied im Grad der Wiederholung von Adjektiven/Adverbien bestehen: Die Jungen der Unterschicht wiederholen sich relativ häufiger. Das entspricht Bernsteins Annahme eines größeren Repertoires von Adjektiven und Adverbien bei den Sprechern der Mittelschicht. Im übrigen kann jedoch bei diesen Variablen im Geschlechtervergleich ein verdeckter Einfluß der Intelligenz nicht ganz ausgeschlossen werden.

Bei der Mehrzahl der übrigen Variablen werden die schichtenspezifischen Differenzen zu einem Teil abgebaut, wenn nur die Jungen der beiden Schichten miteinander verglichen werden. Jedoch muß hier ein indirekter Einfluß der Intelligenzunterschiede angenommen werden. Bei den Variablen der syntaktischen Komplexität bleiben die schichtenspezifischen Differenzen im wesentlichen bestehen. Daß zwischen den Mädchen und Jungen der Mittelschicht mehr signifikante Differenzen auftreten als zwischen den Jungen der beiden Schichten hat zwei Gründe: 1. Im Vergleich der Jungen neutralisieren die Intelligenzunterschiede die schichtenspezifischen Differenzen, während sie im Geschlechtervergleich die Unterschiede verstärken. 2. Im Geschlechtervergleich innerhalb der Mittelschicht ist das N größer, so daß die absoluten Unterschiede nicht so groß zu sein brauchen wie im Vergleich zwischen den Jungen, um als statistisch gesichert in Erscheinung zu treten.

Insgesamt scheint eine gewisse sprachliche Überlegenheit der Mädchen innerhalb der Mittelschicht tatsächlich vorhanden zu sein. Sie kann teilweise darauf zurückgehen, daß bei vergleichbaren sprachlichen Fähigkeiten die Jungen in dieser Schicht eher eine Chance haben, das Gymnasium und nicht die Realschule zu besuchen. Unter dem Gesichtspunkt der Auslese betrachtet, sind die Jungen der Mittelschicht diejenige Gruppe, der am ehesten schon bei durchschnittlicher Befähigung der Zugang zur Realschule eröffnet ist, während bei überdurchschnittlicher Befähigung eine hohe Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs besteht. Es ist daher fraglich, ob wir von unserer Untersuchungsgruppe aus überhaupt auf geschlechtsspezifische sprachliche Differenzen in der Population der Dreizehnjährigen schließen können⁵⁴. Sie ließen sich allerdings plausibel interpretieren als Resultat geschlechtsspezifischer Sozialisationsprozesse: An der weiblichen Geschlechtsrolle haftet mehr als an der männlichen die Erwartung enger, durch stetige Verbalisierung gestützter sozialer Interaktion innerhalb der Familie und der „peer group“. Außerdem stehen die Mädchen häufig in einer engeren affektiven Beziehung zu ihren Eltern, und ihre anlehrende Identifikation mit der Mutter bringt zudem eine konfliktlosere Übernahme elterlicher Verhaltensweisen mit sich als die defensive Identifikation der Jungen mit dem Vater. Beide Momente können die sprachliche Entwicklung der Mädchen zumindest in der frühen Kindheit begünstigen⁵⁵.

Einige vorausgesagte schichtenspezifische Differenzen traten auch im Vergleich der Jungen der beiden Schichten – unter Ausschluß der Mädchen – deutlicher hervor als in der Hauptanalyse. So erhalten wir für die Jungen der Mittelschicht einen signifikant häufigeren Gebrauch komplexer Attribute (Var. 32), eine fast signifikant größere Variation in den Zeitformen des Verbs (Var. 44) und einen signifikant häufigeren Gebrauch von Vergleichen. Bemerkenswert ist vor allem, daß die Variablen, die die Explikation subjektiver Intentionen betreffen (Var. 66, 69, 70, 71, 71a), im nur auf die Jungen beschränkten Vergleich die Mittelschicht unvermindert und teilweise sogar klarer von der Unterschicht trennen. Von diesen

sprachlichen Merkmalen kann am ehesten angenommen werden, daß sie unabhängig von der kognitiven Leistungsfähigkeit Unterschiede im Selbstbild und der Ich-Entwicklung widerspiegeln. Daher ist es nicht erstaunlich, wenn in ihrem Falle die Intelligenzunterschiede nicht die schichtenspezifischen Differenzen abbauen.

Insgesamt werden bei einer Ausklammerung der zur Mittelschicht gehörenden Mädchen die schichtenspezifischen Differenzen geringer, aber doch nicht in dem Maße, daß dadurch die Bernsteinsche Theorie entscheidend erschüttert würde. Hinsichtlich der relevanten sprachlichen Dimensionen bleibt mit einer Ausnahme (Var. 86) die größere sprachliche Rigidität in der Unterschicht sichtbar. Außerdem darf nicht übersehen werden, daß die schichtenspezifischen Differenzen umgekehrt bei einem Vergleich nur der Mädchen der Mittelschicht und der Jungen der Unterschicht wesentlich stärker hervortreten als in der Analyse mit Hilfe von Paarvergleichen, deren Ergebnisse oben detailliert dargestellt worden sind.

Zur Rechtfertigung eines solchen Vergleichs kann angeführt werden, daß erstens die beiden Gruppen sich hinsichtlich der Intelligenz kaum unterscheiden und daß zweitens beide die Barrieren der Auslese zur Realschule wahrscheinlich nur aufgrund einer größeren Befähigung überwinden können, als sie bei Jungen der Mittelschicht erforderlich ist, so daß die Vergleichbarkeit hier größer ist. Wenn also die Mädchen der Mittelschicht mit den Jungen der Unterschicht verglichen werden, so lassen sich für folgende Variablen schichtenspezifische Differenzen im Sinne der Voraussage mindestens auf dem Fünf-Prozent-Niveau der Signifikanz sichern⁵⁶:

$p < .001$: Variable 66;

$p < .01$: Variablen 91, 13, 14, 86;

$p < .025$: Variablen 5, 38, 92;

$p < .05$: Variablen 10, 11, 19, 42c, 49, 55, 93, 94.

Im Gegensatz zur ursprünglichen Voraussage ergeben sich gesicherte Unterschiede bei folgenden Variablen:

$p < .01$: Variable 31a;

$p < .05$: Variablen 15, 35, 37, 76, 54.

Im folgenden Abschnitt, in dem ein zusammenfassendes Bild der schichtenspezifischen Differenzen erarbeitet werden soll, findet sich außerdem Evidenz dafür, daß insgesamt die geschlechtsspezifischen Differenzen weniger relevant sind als die schichtenspezifischen.

2.4.5 Eine Zusammenfassung der schichtendiskriminierenden linguistischen Einzelvariablen in komplexen Indizes

Wir haben in den vorausgegangenen Analysen die Generalhypothese an detaillierten Einzelindikatoren des sprachlichen Ausdrucks überprüft, die gleichsam von verschiedenen Blickwinkeln aus und auf verschiedenen Stufen der sprachlichen Konstruktion ein komplexes sprachliches Gebilde in ein Bündel von analytisch gezogenen Linien zerlegen. Nun treten uns thematisch geschlossene Texte wie zum Beispiel die hier untersuchten Aufsätze immer auch als in sich geschlossene sprachliche Einheit gegenüber. Der Lehrer, der Aufsätze zu benoten hat, wird sich in seiner Beurteilung nicht nur von isolierten sprachlichen Merkmalen, wie sie von den Einzelvariablen erfaßt werden, leiten lassen, sondern wird wesentlich von dem Eindruck ausgehen, den ihm der Text insgesamt vermittelt. Ähnlich wird der Schüler beim Abfassen eines Aufsatzes kaum bewußt und geplant bestimmte Stil- oder Konstruktionsmittel verwenden, sondern vielmehr bemüht sein, einen vorgestellten Sachverhalt in eine ihm geeignet erscheinende, geschlossene Form zu bringen. Das sprachliche Resultat seiner Bemühungen tritt auch ihm selbst vor allem als ein komplexes Gebilde gegenüber und geht als solches in seine Erfahrung als Lernender ein⁵⁷. Es scheint daher wünschenswert, von den einzelnen Indikatoren oder Variablen der linguistischen Analyse zu einem Gesamtbild derjenigen

sprachlichen Merkmale zu kommen, bei deren Verbindung sich die Texte der Schüler aus den beiden Schichtengruppen möglichst deutlich voneinander abheben.

Beim jetzigen Stand der Datenanalyse ergibt sich schon die Möglichkeit, induktiv eine Kombination von linguistischen Variablen zu ermitteln, durch die möglichst scharf zwischen den beiden Schichtengruppen getrennt werden kann. Eine solche Kombination – nach dem Prinzip der statistisch sehr stark verfeinerten Diskriminanzanalyse – gibt uns die Variablen an, die gemeinsam das schichtenspezifische Sprachverhalten charakterisieren, ohne daß sie schon einzeln ihrer Bedeutung nach gewichtet würden. Es muß beachtet werden, daß es sich bei dem folgenden Verfahren um eine Ex-post-Analyse, um ein induktives Vorgehen handelt, und nicht um eine Prognose: Für die Kombination sind all die Variablen herangezogen worden, die theoretisch von größerem Interesse waren und bei denen sich eine – wenn auch nicht immer signifikante – Differenzierung zwischen der Mittel- und Unterschicht andeutete. Für jedes Individuum wurden die Rangplätze auf diesen Variablen aufaddiert und nach diesen individuellen Summen neue Rangreihen gebildet. Dabei wurden getrennt Rangreihen der positiv diskriminierenden Variablen, das heißt derjenigen, auf denen die Mittelschicht höhere Werte erreichte, und der negativ diskriminierenden Variablen (höhere Werte bei der Unterschicht) gebildet. Für die kombinierte Rangreihe der positiv diskriminierenden Variablen wurde einmal eine engere Gruppe von neun und zum anderen eine weitere Gruppe von 17 Variablen herangezogen; in die negativ diskriminierende kombinierte Rangreihe gingen sieben Variablen ein. Alle Variablen mußten das Kriterium der voneinander unabhängigen formalen Definition erfüllen.

In die weitere Auswahl für die positiv diskriminierende Rangreihe gingen die folgenden 17 Variablen ein: *Variable 13* (relative Anzahl der Nebensätze und komplex koordinierten Hauptsätze), *Variable 19* (relative Anzahl der Nebensätze zweiten und dritten Grades), *Variable 21* (relative Anzahl der nach Wortzahl gewichteten verschachtelten Nebensätze), *Variable 26* (relative Anzahl der „Objektstellen“), *Variable 32* (relative Anzahl der komplexen Attribute), *Variable 38* (relative Anzahl der „analytischen“ adverbialen Bestimmungen der Kategorie II), *Variable 44* (absolute Zahl der benutzten Zeitformen), *Variable 45* (absolute Anzahl der Vergleiche), *Variable 61* (relative Anzahl der Hilfsverben in Funktion von Vollverben), *Variable 66* (relative Anzahl der intentionalen Verben), *Variable 67* (relative Anzahl der „interpretierenden“ Adjektive), *Variable 42c* (relative Anzahl der „graduierenden“ Adverbien), *Variable 69* (relative Anzahl der Personalpronomen der ersten Person Singular), *Variable 85* (relative Anzahl der Negationen), *Variable 86* (relative Anzahl der finalen, kausalen und konzessiven Konjunktionen), *Variable 94* (Werte des Teilindex II – Anteile der Verben und Konjunktionen an der Gesamtzahl der Wörter), *Variable 95* (Anzahl der „analytischen“ Erweiterungen der Kategorie II relativ zur Gesamtzahl der Satzgerüste).

In der Rangreihe des individuellen Durchschnittsrangplatzes für diese Variablen liegen die Schüler der Unterschicht tatsächlich fast geschlossen am unteren Ende der Verteilung: Sie nehmen – bei insgesamt 31 Rangpositionen – die Rangplätze 18, 23, 25, 27, 29, 30 und 31 ein. Der Mittelwert der einzelnen 17 Rangplätze beträgt in der Mittelschicht 14.8 und in der Unterschicht 20.2. Wenn nur die Jungen der Mittelschicht und der Unterschicht verglichen werden, erreicht der Unterschied zwischen beiden Gruppen trotz der gegen die Hypothese arbeitenden Intelligenzunterschiede sowohl nach dem Mann-Whitney-U-Test als auch nach Fishers „exact test“ eine hohe Signifikanz von $p < .01$. Gleichzeitig differenziert diese Verteilung aber auch zwischen den Mädchen und Jungen der Mittelschicht. In diesem Fall arbeiten die Intelligenzunterschiede für die Hypothese, dennoch sind die Unterschiede nicht so groß wie im Schichtenvergleich. Der Mittelwert der durchschnittlichen Rangplätze beträgt für die Mädchen 13.8 und für die Jungen 15.8. Dieser Unterschied ist im Sinne der Hypothese nach dem Mann-Whitney-U-Test und Fishers „exact test“ mit $p < .025$ gesichert.

Ähnliche Ergebnisse erhalten wir für die kombinierte Rangreihe, in die nur die folgenden neun der oben genannten 17 Variablen eingegangen sind: *Variablen 13, 19, 32, 38, 42c, 61, 66, 67 und 86*. Die Schüler der Unterschicht nehmen die Rangplätze 17, 23, 26, 27, 29, 30 und 31 ein. Der Unterschied zwischen den Jungen der Mittelschicht und der Unterschicht ist

nach dem Mann-Whitney-U-Test mit $p < .01$ signifikant. Denselben Grad der Signifikanz erreicht hier nach dem Mann-Whitney-U-Test der Unterschied zwischen den Mädchen und Jungen der Mittelschicht ($U = 27, p < .01$).

In die kombinierte Rangreihe der negativ diskriminierenden Variablen sind die folgenden linguistischen Maße eingegangen: *Variable 35* (relative Anzahl der „lexikalischen“ Erweiterungen), *Variable 15* (relative Anzahl der „analytischen“ Nebensätze der Kategorie 1.50 und 1.60), *Variable 22* (relative Anzahl der Personalpronomen als Substitute für eingeführte Substantivsubjekte), *Variable 53* (absolute Anzahl der verschiedenen Präpositionen), *Variable 42* (relative Anzahl der grob klassifizierten bedeutungsspezifizierenden Elemente, die in Wahrheit in der Hauptsache „redundante Stützkonstruktionen“ darstellen), *Variable 76* (absolute Anzahl der Verbformen im Passiv), *Variable 71a* (relative Anzahl der Personalpronomen in der ersten und dritten Person Plural). Auch diese Verteilung diskriminiert gut zwischen den Jungen der Mittelschicht und der Unterschicht, aber nicht gleichzeitig zwischen den Mädchen und Jungen der Mittelschicht. Die Kinder der Unterschicht nehmen die Rangplätze 1, 2, 3, 7, 9, 10 und 13 ein. Der Unterschied ist nach dem Mann-Whitney-U-Test hochsignifikant ($U = 8, p < .001$). Für den Vergleich der Mädchen und Jungen der Mittelschicht erhalten wir ein der Zufallsverteilung entsprechendes U von 68 bei $n_1 = 12$ und $n_2 = 12$. Der Mittelwert für die durchschnittlichen Rangplätze beträgt in der Unterschicht 10.9, bei den Jungen der Mittelschicht 17.6 und bei den Mädchen der Mittelschicht ebenfalls 17.6.

Diese Resultate ergeben induktiv ein Gesamtbild, das die Bernsteinsche Theorie recht überzeugend bestätigt. Nun könnte gegen das Verfahren der Variablenkombination eingewandt werden, daß es, da die Variablen ex post und nicht prognostizierend ausgewählt wurden, künstlich zu einem hypothesenbestätigenden Ergebnis führen muß. Dieser Einwand wäre aber dann hinfällig, wenn sich nachweisen ließe, daß die ausgewählten Variablen gleichzeitig auch die theoretisch bedeutsamsten sind. Zunächst muß bedacht werden, daß nur ein Teil der 89 geprüften Sprachvariablen unabhängig voneinander definiert ist; zum Beispiel sind für die Messung der Komplexität von Satzbeziehungen zehn Variablen formuliert worden, von denen nur drei in jeder Beziehung voneinander unabhängige Ausdrücke darstellen. Von daher wird verständlich, daß die 24 insgesamt in die Rangreihenkombination eingegangenen Variablen den Bereich der gemessenen linguistischen Dimensionen im wesentlichen abdecken. Eine Aufzählung der Variablen, die bei der Kombination nicht berücksichtigt wurden, macht am besten deutlich, daß es sich bei der Auswahl nicht um ein künstlich die Hypothese bestätigendes Verfahren handeln kann, sondern daß die theoretisch bedeutsamen Aspekte fast ausnahmslos eingegangen sind.

Nicht berücksichtigt wurden: *Variable 6* (Anzahl der Wörter pro Satzgerüst), *Variable 28* (relative Anzahl der adverbialen Bestimmungen), *Variable 20* (absolute Anzahl der verwendeten Formen von Nebensätzen), *Variable 16* („Wenn–dann“-Nebensatzkonstruktionen), *Variable 23* (relative Anzahl der suspendierten Subjekte), *Variable 24* (relative Anzahl der suspendierten Prädikate), *Variable 56* (absolute Anzahl der verschiedenen Konjunktionen), *Variable 43* (relative Anzahl der Konjunktive), *Variable 2* (Gesamtzahl der verschiedenen Wörter), *Variable 65* (relative Anzahl von Wiederholungen), *Variable 50* (absolute Zahl der verschiedenen Substantive), *Variable 47* (absolute Zahl der verschiedenen Adjektive und Adverbien), *Variable 59* (absolute Zahl der verschiedenen Verben), *Variable 93* (Teilindex I: Anteil der Substantive, Präpositionen und Adjektive/Adverbien an der Gesamtzahl der Wörter), *Variable 62* (relative Anzahl der modalen Hilfsverben), *Variable 68* (relative Anzahl der Personalpronomen insgesamt), *Variable 72* (relative Anzahl der unpersönlichen Personalpronomen „es“), *Variable 73* (relative Anzahl der unpersönlichen Personalpronomen „man“), *Variable 77* (relative Anzahl der „echten“ reflexiven Verben).

Diese 19 Variablen beinhalten zusammen mit den 24 kombinierten Variablen alle in die linguistische Analyse eingegangenen Dimensionen. Die verbleibenden 47 Variablen hängen definitorisch mit mindestens einer dieser Variablen zusammen. Nur die Variablen 47, 50 und 93, also die Variablen, die sich auf die relativen Anteile von Substantiven, Adjektiven/Adverbien und Präpositionen und die Wiederholung von Substantiven und Adjektiven/Adverbien

Tabelle 24: Korrelationen der kombinierten Rangreihe der positiv diskriminierenden linguistischen Variablen mit der gemessenen Intelligenz

	MS	Mädchen (MS)	Jungen (MS)	Jungen (US)
GSL	$\tau = .27$ (p = .032)	$\tau = .40$ (p = .035)	$\tau = -.14$, n.s.	$\tau = .09$, n.s.
Verbale Intelligenz	$\tau = .277$ (p = .029)	$\tau = .034$, n.s.	$\tau = .302$ (p = .085)	$\tau = .105$, n.s.
Nicht-verbale Intelligenz	$\tau = .216$ (p = .069)	$\tau = .428$ (p = .026)	$\tau = -.38$ (p = .084, „two-tailed“)	$\tau = -.293$ (p = .358, „two-tailed“)

beziehen, diskriminieren zwischen den Mädchen und Jungen der Mittelschicht. Für den Rest der 19 Variablen ist weder eine Tendenz zur Differenzierung zwischen den Jungen der Mittelschicht und der Unterschicht noch eine Tendenz zur Differenzierung zwischen den Mädchen und Jungen der Mittelschicht sichtbar.

Wir können daher aus dem Ergebnis der Kombination der diskriminierenden Variablen mit einigem Recht schließen, daß insgesamt die sprachlichen Unterschiede zwischen den Jungen der Mittel- und Unterschicht größer sind als zwischen den Mädchen und Jungen innerhalb der Mittelschicht. Die Mittelwerte der durchschnittlichen Rangplätze auf den positiv diskriminierenden Variablen differieren zwischen den männlichen Schichtengruppen um 6.4 Punktwerte und zwischen den Mädchen und Jungen der Mittelschicht nur um 2 Punktwerte. Die Mittelwerte der durchschnittlichen Rangplätze auf den negativ diskriminierenden Variablen differieren entsprechend zwischen den Jungen der Mittel- und Unterschicht um 6.7 Punktwerte; zwischen den Mädchen und Jungen innerhalb der Mittelschicht war überhaupt kein Unterschied festzustellen. Zugunsten einer größeren Differenz zwischen den männlichen Schichtengruppen kann die Auswahl der Variablen nur insofern verzerrend beigetragen haben, als a) unter den verschiedenen Variablen für eine Dimension immer die Konstruktion ausgewählt wurde, die diese Dimension möglichst umfassend beinhaltet und die am besten zwischen den Schichten differenzierte und als b) unter den zwischen dem Geschlecht diskriminierenden Variablen der Teilindex I und die absolute Anzahl der verschiedenen Substantive und Adjektive/Adverbien nicht berücksichtigt wurden.

Die Mehrzahl der theoretisch bedeutsamen linguistischen Variablen trägt demnach kumulativ zur Diskriminierung zwischen den Schichtengruppen bei. Insofern können wir hier tatsächlich von linguistischen Merkmalen sprechen, die einen schichtenspezifischen Typ der verbalen Planung beschreiben. Zu beachten ist, daß in dieser Analyse implizit das Kriterium für „restringiert“ und „elaboriert“ nicht mehr aus einer noch zu formulierenden Theorie der verbalen Planung bezogen, sondern in der Variation mit dem sozio-ökonomischen Status gesehen wird. Dieselben Variablen, die nach diesem Kriterium in der Dimension „restringiert – elaboriert“ interpretiert werden können, differenzieren auch zwischen den Geschlechtern innerhalb der Mittelschicht; die Mädchen können eher dem „elaborierten“ Typus der Sprechweise zugerechnet werden als die Jungen. Aber die geschlechtsspezifischen Unterschiede, die sich in der Einzelanalyse der Variablen manchmal als recht stark erwiesen, sind insgesamt nicht so bedeutend wie die schichtenspezifischen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die geschlechtsspezifischen Differenzen möglicherweise durch die Intelligenzunterschiede unterstützt werden, während das bei den schichtenspezifischen Unterschieden auf jeden Fall ausgeschlossen ist.

Die folgende Analyse macht dieses Argument noch einmal deutlich. Die kombinierte Rangreihe der 17 positiv diskriminierenden Variablen korreliert über alle Individuen der untersuchten Schulklasse nicht mit der Gesamtleistung nach dem L–P–S. Innerhalb der Mittelschicht erhalten wir aber eine mit $p = .032$ gesicherte Rangkorrelation (vgl. Tabelle 24), während innerhalb der Unterschicht keine Korrelation besteht. Die positive Korrelation in der Mittelschicht ist nicht nur durch die mit den sprachlichen Unterschieden gleichlaufenden Intelli-

genzunterschiede zwischen den Geschlechtern bedingt, wie die mit $p = .035$ gesicherte positive Rangkorrelation für die Mädchen der Mittelschicht zeigt. Für die Jungen erhalten wir eine niedrige, nicht gesicherte negative Rangkorrelation. Wenn der Zusammenhang mit der Intelligenz nach den verbalen und nicht-verbalen Maßen differenziert wird, erhalten wir eine unerwartete Struktur von Korrelationen. Innerhalb der Mittelschicht korreliert auch die verbale Intelligenz statistisch gesichert mit der kombinierten Rangreihe, die Korrelation der nicht-verbalen Intelligenz verfehlt knapp die statistische Signifikanz auf dem Fünf-Prozent-Niveau. Die Korrelation mit der verbalen Intelligenz liegt also erwartungsgemäß höher. Bei den Mädchen korreliert aber nicht die verbale Intelligenz, sondern nur die nicht-verbale Intelligenz positiv und gesichert mit der kombinierten Rangreihe, während sich bei den Jungen umgekehrt eine positive Korrelation mit der verbalen Intelligenz andeutet, der Zusammenhang mit der nicht-verbalen Intelligenz aber negativ ist.

Innerhalb der Unterschicht erreicht nur die ebenfalls negative Rangkorrelation mit der nicht-verbalen Intelligenz eine nennenswerte Stärke. Demnach scheint der Zusammenhang von verbaler und nicht-verbaler Intelligenz mit dem kombinierten linguistischen Maß bei den Jungen und Mädchen sehr unterschiedlich zu sein. Offensichtlich haben wir es hier mit einer komplexen Interaktion der drei Faktoren „Geschlecht – Intelligenzstruktur – linguistische Struktur“ zu tun. Gesichert ist aber durch diese Ergebnisse, daß die Intelligenzunterschiede im Geschlechtervergleich die vorgefundenen sprachlichen Unterschiede begünstigen, während das beim Vergleich der Jungen aus beiden Schichten nicht der Fall ist. – Die aus den neun positiv diskriminierenden Variablen kombinierte Rangreihe korreliert ebenfalls gesichert und positiv mit der Gesamtleistung. Wir werden in Teil 3 auf diese Ergebnisse zurückkommen.

Aufgrund dieser Analyse, in der induktiv die sprachlichen Merkmale zusammengestellt worden sind, die eine recht scharfe Trennung zwischen den beiden Schichten erlauben, lassen sich die für die Schüler der Unterschicht typischen Texte gegenüber den Aufsätzen der Mittelschichtkinder wie folgt charakterisieren:

Ihre syntaktische Organisation ist wenig komplex, weil sie vornehmlich einfache Hauptsätze enthalten und in ihrem Satzgefüge wenig durch Subordination erster oder höherer Ordnung gegliedert sind. Zur Verdeutlichung und Spezifizierung von Satzgliedern werden selten Relativsätze verwendet, die in einen Satzplan eingebettet sind. Wenn Nebensätze gebraucht werden, dann sind es eher lapidar angefügte, konjunkional eingeleitete notwendige Ergänzungen des Hauptsatzes. Die Erweiterungen der Subjekt-Prädikat-Grundstruktur erfolgt vor allem durch eher redundante adverbiale und attributive Zusätze, die wiederum mehr die Funktion einfacher Deskription und Bedeutungsverstärkung als differenzierender Analyse und logischer Verknüpfung haben. Relativ selten beziehen sie sich auf die Verdeutlichung sozialer, ästhetischer, moralischer oder emotionaler Aspekte der zu beschreibenden Sachverhalte.

Einschränkungen und ein individuelles Urteil ausdrückende Vergleiche erscheinen recht selten, und die im Prädikat signalisierten Zeitperspektiven werden wenig differenziert. Die Tendenz zu einer mehr statisch, bloß abbildend-konkreten Beschreibung führt zur häufigen Verwendung von Substantiven, während Adjektive und Adverbien zur Akzentuierung von Bedeutungsgehalten nur in beschränkter Anzahl zur Verfügung stehen. Allerdings scheint innerhalb dieser konkretistischen, wenig abstrakten Schreibweise ein relativ reichhaltiger und nicht oft wiederholter Wortschatz zum Vorschein zu kommen. Logische und raum-zeitliche Beziehungen werden eher in präpositionalen Ausdrücken als im Gebrauch „analytischer“ Konjunktionen signalisiert. Die eigene Person tritt in den Erzählungen nur selten in den Vordergrund, sie geht auf in der Identifikation mit der eigenen Bezugsgruppe und der kollektiven Distanzierung von Fremdgruppen. Entsprechend finden eigene Intentionen nur selten ihren sprachlichen Ausdruck in prägnanten Verben und Adjektiven.

2.4.6 *Exkurs*: Die subjektiven Beurteilungen der Aufsätze durch unabhängige Auswerter

Wie schon in der methodischen Einführung betont, dienten die subjektiven Einstufungen ursprünglich zur Prüfung der Frage, ob die „objektiven“ Variablen auch die wesentlichen Kriterien dessen, was von Bernstein theoretisch als „restringierte“ und „elaborierte“ Sprechweise charakterisiert worden ist, erfassen. Denkbar ist nämlich folgende Situation: Die subjektiven Beurteilungen der vier Auswerter stimmen gut überein und zeigen – ohne daß es den Auswertern möglich gewesen wäre, die Aufsätze bestimmten Individuen zuzuschreiben – statistisch gesicherte Unterschiede zwischen den beiden Schichtengruppen. Sie korrelieren aber nur wenig mit den objektiven Variablen. In einem solchen Ergebnis läge ein gewichtiger Hinweis dafür, daß entweder die Menge der „objektiven“ Variablen die theoretische Definition der schichtenspezifischen Sprechweisen nur ungenügend trifft oder aber diese Definition selbst nicht die Dimensionen umfaßt, in denen die Merkmale schichtenspezifischer verbaler Planung tatsächlich zu suchen sind. Diese Schlußfolgerung könnte in einem solchen Falle plausibel gezogen werden, denn die Auswerter kannten Bernsteins theoretische Schriften sehr genau; sie waren darüber hinaus in mehreren Sitzungen mit den Charakteristika der beiden Typen von Sprechweisen vertraut gemacht worden, und sie mußten die Einstufungen jeweils vor der Auszählung der „objektiven“ Variablen vornehmen, konnten also von den Auszählungsergebnissen nicht beeinflußt werden.

Abgesehen von dieser Kontrolle aber sind die Einstufungen für sich genommen von Interesse. Wenn sie nämlich systematisch die beiden Schichtengruppen in der vorausgesagten Richtung unterscheiden, dann können wir darin einen weiteren Beleg für unsere Generalhypothese sehen. Schließlich sind diese Einstufungen nach irgendeinem Kriterium, das von den Auswertern bewußt oder unbewußt angewendet wurde, vorgenommen worden. Sie können daher als Daten angesehen werden, die allerdings einen ganz anderen methodischen Status haben als die „objektiven“ Variablen, sofern diese nicht in starkem Maße auf Bedeutungs- und Kontextinterpretationen beruhen.

Das führt uns zu einem dritten Aspekt, unter dem die subjektiven Beurteilungen analysiert werden müssen. Die meisten der „objektiven“ Variablen enthalten keine subjektiven Interpretationen, sondern sind an mehr oder weniger eindeutigen Bestimmungskriterien der normativen Grammatik (zum Teil in modifizierter Form) orientiert. Diese Kriterien können als universell gültig für Sprachgebilde im Deutschen interpretiert werden. Sie erfüllen insofern das Kriterium der Intersubjektivität von Meßoperationen recht gut, denn sie beziehen sich auf wohldefinierte sprachlogisch-normative Regeln. Auch die Variablen mit semantischer Interpretation haben gegenüber den Beurteilungen immer noch den Vorteil, daß sie sich auf ein spezifiziertes sprachliches Merkmal und nicht auf den abstrakt kategorisierten sprachlichen Gesamtcharakter der Aufsätze beziehen. Somit bieten sich die linguistischen Variablen als Kriterien für die empirische Validierung der Beurteilung an. Mit Hilfe von Korrelationen zwischen den Beurteilungen und den „objektiven“ Variablen können wir feststellen, welches objektive sprachlogische Merkmal und – bei den Variablen mit Bedeutungsinterpretation – welche lexikalischen Elemente für die subjektive Einstufung des Sprachmaterials in verschiedenen Skalen maßgebend gewesen sind.

Damit gewinnen wir erste Hinweise für ein Problem, das sowohl allgemein als auch für die Schulpraxis unmittelbar wichtig ist: Dieses Verfahren enthält den Ansatz für eine allgemeine Methodik zur empirischen Validierung der in die subjektive Beurteilung von Sprachleistungen eingehenden objektiven Kriterien. Zu diesem Zweck brauchen nur Deutschlehrer statt der Auswerter die Aufsätze nach verschiedenen Kriterien einzustufen. Für den Rahmen der vorliegenden Untersuchung können wir unterstellen, daß wahrscheinlich die Einstufungen durch die Auswerter nach Kriterien erfolgt sind, die den Beurteilungskriterien der Deutschlehrer bis zu einem gewissen Grade ähneln, so daß wir einige grobe Hinweise für dieses Problem gewinnen können.

2.4.6.1 Die Übereinstimmung zwischen den Auswertern

Es sind Beurteilungen nach fünf verschiedenen Kriterien vorgenommen worden. Die Skala für das Abstraktionsniveau ist schon behandelt worden. Des weiteren wurden die Texte in einfachen „Ja–Nein“-Kategorien hinsichtlich der Monotonie beziehungsweise des Abwechslungsreichtums in der Wahl der grammatischen Konstruktionen und Wortfolgen, der sprunghaften beziehungsweise folgerichtigen Gedankenführung und der guten beziehungsweise schlechten lexikalischen Prägnanz eingestuft. Für diese Kriterien wurden bewußt nur zwei Einstufungsmöglichkeiten offengelassen, damit die Auswerter zu einer Entscheidung gezwungen waren und nicht auf eine mittlere Kategorie ausweichen konnten. Abschließend mußten die Aufsätze noch auf einer Fünf-Punkte-Skala von „im ganzen restringiert“ bis „im ganzen elaboriert“ eingestuft werden. Wegen der größeren Anzahl von Alternativen der Einstufung ist natürlich die Wahrscheinlichkeit der Nicht-Übereinstimmung bei dieser Skala von vornherein größer.

Der Grad der Übereinstimmung zwischen den Auswertern kann nur schwer eingeschätzt werden, da nicht jeder der vier Beurteiler auch einen Aufsatz von jedem Kind ausgewertet hat. Es kann daher nicht über die einzelnen Auswerter korreliert werden, sondern nur über die erste und zweite (die Reihenfolge ist willkürlich) Beurteilung eines Aufsatzes unabhängig vom individuellen Auswerter⁵⁸.

Bei der Drei-Punkte-Skala des *Abstraktionsniveaus* stimmen 51.9 Prozent der Beurteilungen überein, auch innerhalb der Themen sind es nur 56.4 Prozent. – Die Beurteilungen der *Monotonie beziehungsweise des Abwechslungsreichtums der grammatischen Konstruktion und der Wortfolge* erreichen auf einer dichotomen Skala mit zwei Positionen naturgemäß einen höheren Grad der Übereinstimmung. Wir erhalten hier 74.2 Prozent Übereinstimmung, bezogen auf das Individuum, aber nur 51.6 Prozent Übereinstimmung innerhalb der Themen. – In der *Folgerichtigkeit der Gedankenführung* stimmen für 80.6 Prozent der Kinder und innerhalb der Themen für 72 Prozent der Fälle die Beurteilungen überein. – Dagegen ergibt sich in der Beurteilung der *lexikalischen Prägnanz* lediglich eine Übereinstimmung für 67.7 Prozent der Kinder und 62.9 Prozent der Fälle innerhalb der Themen. – Auf der *Fünf-Punkte-„rating scale“* für die Dimension „restringiert – elaboriert“ schließlich stimmen die Beurteilungen nur für 29 Prozent der Kinder und innerhalb der Themen in 35.5 Prozent der Fälle überein.

Im ganzen gesehen, wird allein in der Einschätzung nach der Folgerichtigkeit der Gedankenführung ein befriedigendes Maß an Übereinstimmung erreicht, für die übrigen Kriterien gehen die Einstufungen zum Teil sehr stark auseinander. Das gilt besonders für die differenzierte Fünf-Punkte-Skala, die sich direkt auf die von Bernstein herausgearbeitete Dimension bezieht. Aufgrund der mangelnden Zuverlässigkeit der Einstufungen können Korrelationen mit diesen Maßen von vornherein nur schwach sein.

2.4.6.2 Schichten- und geschlechtsspezifische Differenzen in den Beurteilungen

Trotz des nicht sehr befriedigenden Grades der Übereinstimmung zwischen den Auswertern haben wir uns entschlossen, mit den Skalen zu arbeiten. Die mit Punktwerten versehenen Einstufungsmöglichkeiten wurden für jedes Kind über alle vier Beurteilungen einfach addiert und ergaben so einen Indexwert. Für alle fünf Variablen sind dann noch einmal die Indexwerte ebenfalls durch einfache Addition zu einem Gesamtindex der Beurteilungen (Var. 83) zusammengefaßt. Zunächst sollen Unterschiede dargestellt werden, die sich bei diesen Indexwerten zwischen den Schichten zeigen. Die Zufallswahrscheinlichkeiten für den Wilcoxon-Test und die Mittelwerte für die beiden Schichten sind aus Tabelle 23 ersichtlich. Bei allen Beurteilungen liegen die Unterschiede zwischen den Mittelwerten in der vorausgesagten Richtung: Die Kinder aus der Mittelschicht werden in jeder der fünf Dimensionen besser eingestuft als die Unterschichtkinder, obwohl letztere ein höheres Intelligenzniveau aufweisen. Nach

Tabelle 25: Mittelwerte der Indizes für die subjektiven Beurteilungen, getrennt nach Mädchen, Jungen der Mittelschicht und Jungen der Unterschicht

	Mädchen (MS)	Jungen (MS)	Jungen (US)
Variable 78 (Abstraktionsniveau)	3.83	2.75	2.86
Variable 79 (Monotonie in der grammatischen Konstruktion und Wortfolge)	2.93	1.75	1.85
Variable 80 (Folgerichtigkeit der Gedankenführung)	3.50	2.93	2.57
Variable 81 (Lexikalische Prägnanz)	2.67	2.25	2.14
Variable 82 (Fünf-Punkte-Skala)	9.5	7.0	7.7

dem Wilcoxon-Test (ein parametrischer t-Test ist der unterschiedlichen Gruppengrößen wegen wiederum nicht durchgeführt worden) sind jedoch nur einige dieser Unterschiede signifikant: Hinsichtlich des Abwechslungsreichtums in der grammatischen Konstruktion und hinsichtlich der Folgerichtigkeit der Gedankenführung werden die Mittelschichtkinder jeweils bei Kontrolle der nicht-verbalen Intelligenz mindestens auf dem Fünf-Prozent-Niveau signifikant besser beurteilt. Die bessere Beurteilung der Mittelschicht hinsichtlich der lexikalischen Prägnanz verfehlt bei Kontrolle wiederum der nicht-verbalen Intelligenz knapp diese Grenze der Zufallswahrscheinlichkeit. Es fällt auf, daß die Zufallswahrscheinlichkeiten bei den einzelnen Intelligenzkontrollen stark schwanken, so daß wir diese Ergebnisse nur sehr vorsichtig interpretieren können. Dennoch deuten die Konsistenz in den Unterschieden der Mittelwerte und die festgestellten Signifikanzen darauf hin, daß die Beurteiler Kriterien angewandt haben, nach denen tatsächlich die Sprache der Mittelschicht mehr „elaboriert“ ist.

In ähnlicher Weise wie für die „objektiven“ linguistischen Variablen ist durch die Aufspaltung der Mittelschichtgruppe in Mädchen und Jungen versucht worden, die Beteiligung geschlechtsspezifischer Differenzen am Zustandekommen der schichtenspezifischen Unterschiede abzuschätzen. Dabei zeigt sich überraschend, daß alle Unterschiede zwischen den Schichten bei den Beurteilungen in Wirklichkeit auf Unterschiede zwischen den Mädchen und Jungen der Mittelschicht zurückgehen (Tabelle 25).

Während die Beurteilungen zwischen den Jungen der Mittelschicht und der Unterschicht kaum mehr differenzieren und die geringen Differenzen nur in zwei Fällen in der vorausgesagten Richtung liegen, sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtergruppen innerhalb der Mittelschicht in Richtung der Voraussage beträchtlich. Nach Fishers „exact test“ werden die Mädchen im Abstraktionsniveau (Var. 78) mit $p < .05$, im Abwechslungsreichtum der grammatischen Konstruktion (Var. 79) mit $p < .01$ und auf der Fünf-Punkte-Skala mit $p < .05$ statistisch gesichert besser beurteilt als die Jungen der Mittelschicht. Auch für den durchschnittlichen Gesamttrang der fünf Beurteilungen ergeben sich nach Fishers „exact test“ und nach dem Mann-Whitney-U-Test mit $p < .025$ gesicherte Unterschiede zugunsten der Mädchen. Alle Unterschiede zwischen den Jungen der beiden Schichten entsprechen einer Zufallsverteilung. Demnach haben die Beurteiler Kriterien angewandt, die eine deutliche Differenzierung zwischen den beiden Geschlechtergruppen der Mittelschicht, nicht aber zwischen den Jungen der beiden Schichten ergeben.

Aus der Analyse der „objektiven“ Daten wissen wir, daß die Mädchen eher als die Jungen der Mittelschicht die Merkmale eines „elaborierten“ Kodes zeigen. Im Unterschied zur objektiven linguistischen Analyse differenzieren die subjektiven Beurteilungen zwischen den beiden Geschlechtergruppen stärker, kaum mehr aber zwischen den Schichten. Da gerade auf der Altersstufe von 13 Jahren die Mädchen, was die Entwicklung auf die Persönlichkeitsstruktur des Erwachsenenalters hin betrifft, den Jungen ein weites Stück voraus sind, ist eine Erklärung möglicherweise in dieser Richtung zu suchen. Wir können vermuten, daß die Auswerter zum großen Teil ihre Beurteilungen auf die soziale und psychische „Reife“ des dargestellten In-

halts und die Realitätsgerechtigkeit der Zukunftsperspektiven bezogen haben, auf Merkmale jedenfalls, die nicht unbedingt in formalen Einschätzungen der Sprachgestaltung sichtbar werden müssen. Abgesehen von dieser Möglichkeit sind bei dem vorliegenden Ergebnis jedoch wiederum die Intelligenzunterschiede zu berücksichtigen.

Die geschlechtsspezifischen Differenzen in der Beurteilung entsprechen genau den Intelligenzunterschieden. Es ist also durchaus möglich, daß die Intelligenzunterschiede in die Beurteilungen eingegangen sind. Innerhalb der Mittelschicht korrelieren die Variable 78 (Abstraktionsniveau) und die Gesamtleistung mit $\tau = .33$ ($p = .012$), bei den Jungen der Mittelschicht mit $\tau = .37$ ($p = .047$), während innerhalb der Unterschicht sich ebenso wie bei den „objektiven“ Variablen ein negativer Zusammenhang ($\tau = -.25$) ergibt. Die Variable 82 (Fünf-Punkte-Skala) korreliert mit der Gesamtleistung innerhalb der Mittelschicht mit $\tau = .25$ ($p = .044$). Die positiven Korrelationen bestätigen unsere Vermutung. Sie werden innerhalb der Geschlechtergruppen nicht aufgelöst, es handelt sich also um genuine Beziehungen. Obwohl jedoch der Intelligenzunterschied der Jungen der Mittelschicht zu den Jungen der Unterschicht ebenso groß ist wie zu den Mädchen, zeigen sich in den Beurteilungen hier keine vergleichbaren Unterschiede. Wir können daraus folgern, daß sich die höhere Intelligenz bei den Jungen der Unterschicht nicht in entsprechend besseren Beurteilungen des sprachlichen Niveaus niederschlägt. Interessant ist dabei, daß gerade bei der Beurteilung der Folgerichtigkeit, die am ehesten mit der Intelligenz zusammenhängen sollte, die wesentlich weniger intelligenten Jungen der Mittelschicht etwas höhere Werte erhalten. Auch wenn wir nicht abschätzen können, wie viel von den Unterschieden zwischen den drei Gruppen intelligenz- oder geschlechtsbedingt sind, können wir die Ergebnisse angesichts der schichteninternen Korrelationen mit der Intelligenz doch dahingehend interpretieren, daß die Beurteilungen Unterschiede in der Intelligenz teilweise widerspiegeln, daß jedoch die in unserer Untersuchung unabhängige Variable „Sozialschicht“ diesen Zusammenhang durchbricht.

Allerdings sehen wir gleichzeitig, daß die Beurteilungen zwischen den Schichten nicht so gut diskriminieren wie die „objektiven“ linguistischen Variablen. Wahrscheinlich haben die Beurteiler eher sprachliche Merkmale in der semantischen Dimension und Unterschiede in der Struktur des Wortschatzes berücksichtigt, die besser zwischen den Geschlechtern als zwischen den Schichten diskriminieren. Wenn nur die subjektiven Beurteilungen der Auswerter als Indikatoren des schichtenspezifischen Sprachverhaltens herangezogen worden wären, hätten wir die tatsächlichen, durch die linguistischen Variablen erfaßten Unterschiede nicht bemerkt.

2.4.6.3 Interkorrelationen der Beurteilungen

Im folgenden soll durch Korrelation zwischen den Intelligenzmaßen und einigen wichtigen „objektiven“ linguistischen Variablen empirisch ermittelt werden, welche Kriterien tatsächlich von den Auswertern angewandt wurden. Methodisch wäre hier eine Faktorenanalyse angebracht. Dafür ist jedoch bei nur einer Schulklasse die Gruppe viel zu klein, und außerdem müssen zuvor die linguistischen Variablen in parametrisch zu behandelnde Werte umgewandelt werden. Wir müssen uns daher mit der umständlichen und wenig Überblick verschaffenden Berechnung von Einzelkorrelationen begnügen.

Zuvor soll jedoch geprüft werden, in welchem Maße die fünf verschiedenen Beurteilungen miteinander zusammenhängen. Zwischen den Rangreihen der Indexwerte für die fünf Dimensionen wurde nach Kendall der Koeffizient der Konkordanz nach einer Formel berechnet, die eine Korrektur für „tied ranks“ enthält. Wir erhalten $W = 0.628$. Diesem Koeffizienten entspricht eine durchschnittliche Rangkorrelation von $r_s = .528$ und ein mit $p < .001$ statistisch hoch gesichertes Chi-Quadrat von 88.6 ($Fg = 30$). Die Übereinstimmung zwischen den Skalen ist demnach beträchtlich, und wir können daraus schließen, daß die Auswerter mit allen Beurteilungen im wesentlichen dasselbe gemeint, also nur wenig zwischen den verschiedenen Kriterien differenziert haben. (Es muß bedacht werden, daß der Koeffizient der Kon-

Tabelle 26: Rangkorrelationen zwischen den verschiedenen subjektiven Beurteilungen und den Intelligenzmaßen

	Variable 78	Variable 79	Variable 80	Variable 81	Variable 82	Variable 83
GSL	–	–	–	–	–	.151, n.s.
Verbale Intelligenz	.180, n.s.	.132, n.s.	–.008, n.s.	.318, $p \leq .01$.229, $p \leq .05$.216, $p \leq .05$
Nicht-verbale Intelligenz	.107, n.s.	.090, n.s.	.055, n.s.	–.017, n.s.	.104, n.s.	.126, n.s.

kordanz schon durch die innerhalb der Dimensionen recht hohe Nicht-Übereinstimmung gedrückt wird.)

Die nächste Frage ist, welche der übrigen vier Dimensionen sich am meisten mit der Beurteilung der Aufsätze nach dem expliziten Kriterium „restringiert – elaboriert“ deckt. Wir erhalten nach Kendall die folgenden Rangkorrelationen der vier Skalen mit der Fünf-Punkte-Skala „restringiert – elaboriert“ (Var. 82):

Abstraktionsniveau (Var. 78) $\tau = .657 (p < .01)$

Monotonie beziehungsweise Abwechslungsreichtum in der grammatischen Konstruktion (Var. 79) $\tau = .653 (p < .01)$

Folgerichtigkeit in der Gedankenführung (Var. 80) $\tau = .384 (p < .01)$

Lexikalische Prägnanz der Darstellung (Var. 81) $\tau = .579 (p < .01)$

Die Korrelationen weichen nicht sehr stark voneinander ab. Lediglich das Kriterium der Folgerichtigkeit der Gedankenführung deckt sich in geringerem Maße mit der Beurteilung des Grades an „restringierter“ und „elaborierter“ sprachlicher Gestaltung. Im übrigen ist die Übereinstimmung recht hoch. Bedeutsam scheint uns vor allem, daß die Beurteilung des Abstraktionsniveaus sich mit der Einstufung auf der Fünf-Punkte-Skala in starkem Maße deckt.

2.4.6.4 Der Zusammenhang der subjektiven Beurteilungen mit der gemessenen Intelligenz

Der Zusammenhang zwischen den Beurteilungen und der Intelligenz ist ebenfalls mit Hilfe von Korrelationen geprüft worden. Für den aus allen fünf Beurteilungen kombinierten Gesamtindex (Var. 83) erhalten wir eine Produkt-Moment-Korrelation mit der Gesamtleistung im L-P-S von $r = .131$. Aus Tabelle 26 gehen die einzelnen Rangkorrelationen nach Kendall zwischen den Beurteilungen und der verbalen beziehungsweise nicht-verbalen Intelligenz hervor. Es sind diese Intelligenzmaße gewählt worden, weil sie differenziert Aufschluß geben und die GSL erfahrungsgemäß zwischen der Korrelation einer Variablen mit der verbalen und nicht-verbalen Intelligenz liegt. Zu berücksichtigen ist, daß für die Variable 83 (Gesamtindex der Beurteilungen) in dieser Tabelle nicht die addierten Indexwerte, sondern die addierten Rangziffern in eine Rangreihe gebracht worden sind. Damit soll verhindert werden, daß durch den unterschiedlichen Punktwertbereich der einzelnen Skalen eine Dimension überbewertet wird.

Die Korrelationen sind insgesamt sehr schwach. Es zeigen sich aber doch einige interessante Differenzen. Zunächst ist festzustellen, daß die Korrelationen mit der verbalen Intelligenz erwartungsgemäß höher liegen als mit der nicht-verbalen Intelligenz. Die Auswerter haben also Kriterien mitberücksichtigt, die auch in den verbalen Teil von Intelligenztests eingehen, nicht aber solche, die im nicht-verbalen Test zur Geltung kommen. Die größte Korrelation mit der verbalen Intelligenz erhalten wir für die Beurteilung der „lexikalischen Prägnanz“ (Var. 81), in die wahrscheinlich am ehesten semantische Interpretationen eingegangen sind. Dieses Ergebnis gewinnt dadurch an Aussagekraft, daß für diese Variable auch gleichzeitig die

klarste Differenz zwischen dem Zusammenhang mit der verbalen und dem mit der nicht-verbalen Intelligenz besteht. Erstaunlich ist, daß die Beurteilung der Folgerichtigkeit in der Gedankenführung mit der nicht-verbalen Intelligenz in keinem Zusammenhang steht. Das wäre zu erwarten gewesen, da mit der nicht-verbalen Intelligenz unter anderem die Fähigkeit des logischen Schließens erfaßt wird. Die Auswerter müssen hier demnach ein Merkmal im Auge gehabt haben, das eher in der linguistischen Gestaltung eines Gedankens als in der Struktur der Gedankenführung selbst zu sehen ist. In dieser Interpretation der Beurteilung der Gedankenführung stützen die festgestellten Unterschiede zwischen den Schichten natürlich die Generalhypothese.

Insgesamt aber sind die Korrelationen mit der Intelligenz sehr schwach und nur etwas höher als die Korrelationen zwischen den „objektiven“ linguistischen Variablen und der Intelligenz (Teil 3). Sie verweisen damit auf eine Dimension der linguistischen Konstruktion, die sich nur teilweise mit der gemessenen Intelligenz zu decken scheint. Die geringen Korrelationen kommen, ähnlich wie bei den „objektiven“ Variablen für die Gesamtgruppe, zum großen Teil dadurch zustande, daß ein von der Generalhypothese vorausgesagter schichtenspezifischer Unterschied im Stil der verbalen Planung, durch den innerhalb der Unterschicht sogar negative Korrelationen der linguistischen Merkmale mit der Intelligenz bedingt sind, den Zusammenhang mit der Intelligenz neutralisiert. Innerhalb der Mittelschicht zeigen sich gesichert, wie wir gesehen haben, die erwarteten positiven Korrelationen zwischen den Beurteilungen und der Intelligenz.

2.4.6.5 Der Zusammenhang zwischen den subjektiven Beurteilungen und den „objektiven“ linguistischen Variablen

Als nächstes soll geprüft werden, welche „objektiven“ linguistischen Merkmale vor allem in die subjektiven Beurteilungen eingegangen sind. Dazu werden zunächst nur Korrelationen zwischen den Beurteilungen auf der Skala „restringiert – elaboriert“ und den verschiedenen linguistischen Variablen aufgeführt (Tabelle 27).

Es sind nicht systematisch Korrelationen zwischen den subjektiven Beurteilungen und allen linguistischen Variablen errechnet worden, sondern wir haben nur die ausgewählt, für die sich gesicherte Unterschiede zwischen den beiden Schichten feststellen lassen und/oder die aus theoretischen Gründen von Interesse sind.

Von der Länge der Aufsätze scheinen die Beurteilungen nicht beeinflußt worden zu sein (Var. 4). Das zeigt sich auch, wenn die Korrelationen der subjektiven Beurteilungen mit der absoluten Häufigkeit eines linguistischen Merkmals und die mit der längenkorrigierten, relativen Häufigkeit verglichen werden: Die Korrelation mit der absoluten Häufigkeit ist in keinem Fall wesentlich höher als die Korrelation mit der längenkorrigierten Häufigkeit (vgl. Var. 42a und 42c; Var. 65 und Var. 2; Var. 53 und Var. 52). Das läßt darauf schließen, daß die Auswerter doch recht sorgfältig ihr Urteil nach dem *relativen* Vorkommen von bestimmten Sprachformen gefällt haben.

Die geringe Höhe der Korrelationen im ganzen läßt jedoch nur beschränkt Schlüsse darüber zu, um welche Sprachformen es sich dabei gehandelt hat. Systematisch bedeutsam ist, daß die subjektiven Beurteilungen keineswegs in jedem Falle mit den Variablen signifikant korrelieren, auf denen wir signifikante Unterschiede zwischen den beiden Schichtengruppen feststellen konnten. Daraus können wir allgemein schließen, daß die Beurteiler nur zum Teil sprachliche Merkmale berücksichtigt haben, die die beiden Schichten diskriminieren. Wenn wir hinzunehmen, daß keine der Korrelationen zwischen „objektiven“ Variablen und subjektiven Beurteilungen hoch ist, müssen wir weiterhin folgern, daß die Beurteilungen, die zwischen den beiden Geschlechtergruppen in der Mittelschicht statistisch gesichert diskriminieren, nicht nur aufgrund von objektiven linguistischen Merkmalen zustande gekommen sind, sondern daß andere Beurteilungskriterien hier mitgewirkt haben müssen. Wahrscheinlich haben die Beurteiler – abgesehen von den Faktoren, die die relativ geringe Übereinstimmung bedingt haben –

Tabelle 27: Rangkorrelationen nach Kendall zwischen der Beurteilung nach „restringiert – elaboriert“ (Var. 82) und verschiedenen linguistischen Variablen

„Objektive“ Variablen ^a	Beurteilung nach „restringiert – elaboriert“
Variable 4 (Aufsatzlänge)	$\tau = .036$, n.s. ($\tau = .117$, n.s.) ^b
Syntaktische Komplexität	
Variable 6	keine Beziehung
Variable 13	$\tau = .115$, n.s.
Variable 19	$\tau = .008$, n.s.
Komplexität innerhalb der Satzgerüste	
Variable 33	$\tau = .239$, $p < .05$
Variable 36	$\tau = -.063$, n.s.
Variable 32	keine Beziehung
Variable 31	$\tau = -.023$, n.s.
Erfassung struktureller Zusammenhänge	
Variable 15	keine Beziehung
Variable 20	$\tau = .083$, n.s.
Variable 39	$\tau = .300$, $p < .01$
Variable 38	$\tau = .235$, $p < .05$
Variable 86	$\tau = .005$, n.s.
Variable 76	$\tau = .067$, n.s.
Individuierter Sprachgebrauch durch Bedeutungsspezifizierung	
Variable 42c	$\tau = .116$, n.s.
Variable 42	$\tau = .203$, n.s. (fast signifikant)
Variable 42a	$\tau = .101$, n.s.
Variable 67	$\tau = .375$, $p < .01$ ($\tau = .482$, $p < .01$) ^b
Variable 67b ^c	$\tau = .309$, $p < .01$ ($\tau = .421$, $p < .01$) ^b
Variable 65	$\tau = .054$, n.s.
Variable 92	$\tau = .311$, $p < .01$
Variable 46	$\tau = .178$, n.s.
Variable 52	$\tau = -.216$, $p < .05$
Variable 55	$\tau = .201$, n.s. (fast signifikant)
Variable 53	$\tau = -.171$, n.s.
Variable 2	$\tau = .051$, n.s. ($\tau = .131$, n.s.) ^b
Individuierter Sprachgebrauch durch Explikation subjektiver Intentionen	
Variable 66	$\tau = .156$, n.s.
Variable 61	$\tau = .025$, n.s.
Variable 71a	$\tau = -.041$, n.s.
Kombination der 17 positiv diskriminierenden Variablen	$\tau = .223$ ($p = .038$)
Kombination der 7 negativ diskriminierenden Variablen	$\tau = .05$

^a Es werden hier nur die Variablennummern und der Komplex der linguistischen Variablen angegeben. Die genaue diskursive Bezeichnung der Variablen mag der Übersichtstabelle 23 entnommen werden.

^b Die in Klammern angegebenen Korrelationen gelten für ein $n=30$. Aus bestimmten Gründen ist das Kind, das die Aufsätze nachgeschrieben hat und dessen Aufsätze dadurch sehr kurz geraten sind, nicht berücksichtigt worden.

^c Die Variable 67b ist im Text nicht behandelt worden; sie bezieht sich auf die ursprüngliche extensive Zählung von „interpretierenden und psychisch deutenden“ Adjektiven.

pauschale Kriterien der Sinninterpretation und der Sinnadäquanz der sprachlichen Mittel oder auch eindeutig ästhetische Kriterien der sprachlichen Gestaltung sowie Kriterien der Thematisierung von Sachverhalten angewandt, die von den „objektiven“ Variablen wenig erfaßt worden sind. Das wirft ernste Probleme hinsichtlich der Möglichkeit auf, Messungen bezüglich des Sprachverhaltens durch subjektive Beurteilungen vorzunehmen. Der Gesamteindruck des Zusammenhangs zwischen „objektiven“ Variablen und subjektiven Beurteilungen geht dahin, daß diese Beurteilungen wenig zuverlässige Ergebnisse bringen und darüber hinaus ihr Gültigkeitskriterium unklar und problematisch ist. Auf der anderen Seite ergibt sich das Problem, auf welche Weise die Faktoren, die in die subjektiven Beurteilungen tatsächlich eingegangen sind und die wahrscheinlich auch bei der Aufsatzbeurteilung durch Deutschlehrer von Bedeutung sind, adäquat durch „objektive“ linguistische Variablen substituiert werden können.

Betrachten wir die Korrelationen zwischen den „objektiven“ Variablen und den subjektiven Beurteilungen im einzelnen, gegliedert nach den theoretischen Gesichtspunkten der linguistischen Analyse, so fällt vor allem auf, daß die subjektiven Beurteilungen am stärksten mit den Variablen korrelieren, in die eine Bedeutungs- und Kontextinterpretation des Sprachmaterials eingegangen ist, also mit Variablen in der semantischen Dimension. Dagegen besteht kaum ein Zusammenhang mit den Variablen der syntaktischen Komplexität (Var. 6, 13 und 19), die zwischen den Schichten diskriminieren. Ebenso ist der Zusammenhang zwischen der Messung der Komplexität innerhalb der Satzgerüste und der subjektiven Beurteilung nicht sehr stark – mit einer Ausnahme: Es besteht ein gesicherter positiver Zusammenhang mit dem relativen Anteil von lexikalischen Erweiterungen zum Adjektiv und Adverb an der Gesamtzahl von Erweiterungen und adverbialen Bestimmungen sowie „Objektstellen“. Das ist um so erstaunlicher, als gerade auf diesem Maß die Kinder der Unterschicht, wenn auch statistisch nicht gesichert, höhere Werte aufwiesen als die Kinder der Mittelschicht. Die übrigen signifikanten Korrelationen verlaufen jedoch gleichsinnig zu den Unterschieden zwischen den Schichten; das heißt, bei allen positiv mit den Beurteilungen variierenden „objektiven“ Variablen wiesen die Kinder der Mittelschicht höhere Werte auf als die der Unterschicht, allerdings nicht in jedem Fall statistisch gesichert.

Daß besonders die einer semantischen Interpretation unterliegenden Maße für den Gebrauch von bedeutungsspezifizierenden und individuierenden sprachlichen Mitteln bei der Beurteilung in der Dimension „restringiert – elaboriert“ eine Rolle gespielt haben, belegen die Korrelationen für die Variablen 42, 67, 67b. In gewisser Weise deckt sich das mit dem Ergebnis der Variablen 33, denn die dort erfaßten Erweiterungen zum Adjektiv und Adverb haben vor allem „bedeutungsspezifizierende“ beziehungsweise bedeutungsstützende Funktion. Ebenso verwundert es danach nicht, daß der Gebrauch von adverbialen Bestimmungen, vor allem aber „lexikalischen“ Erweiterungen der Kategorie II („analytische“) das Urteil der Auswerter nachweislich beeinflußt hat. Erstaunlich ist der Zusammenhang mit dem aus dem Anteil der verschiedenen Wortklassen an der Gesamtzahl der Worte gebildeten Gesamtindex (Var. 92). Das kann als eine Art nachträglicher Bestätigung unserer Interpretation dieses Index betrachtet werden. Auch von den Auswertern wurde – ohne daß dieses Merkmal vorher explizit in der Dimension „elaboriert – restringiert“ interpretiert wurde und ohne daß dieses komplexe Maß direkt aus dem Sprachmaterial ersichtlich ist – der relativ geringe Gebrauch von Substantiven und Präpositionen zugunsten einer häufigeren Verwendung von Adjektiven/Adverbien, Verben und Konjunktionen als Merkmal einer mehr „elaborierten“ verbalen Planung angesehen.

Intentionale Verben hatten für die Beurteilung keine große Bedeutung. Der relative Gebrauch von Hilfsverben, der zwischen den Schichten sich so überraschend unterschied, wurde bei der Beurteilung offensichtlich nicht berücksichtigt.

Zusammenfassend kann gefolgert werden, daß die Beurteilungen im wesentlichen nach Merkmalen erfolgten, die auf der semantischen Ebene liegen. Insgesamt besteht kein starker Zusammenhang zwischen den „objektiven“ Variablen und der Beurteilung nach „restringiert – elaboriert“. Die für unseren theoretischen Ansatz so wichtigen Merkmale der syntaktischen Komplexität und der sprachlich gestalteten Erfassung struktureller Zusammenhänge in der

Objektwelt (vor allem relativer Gebrauch der „analytischen“ Konjunktionen), also alle im eigentlichen Sinne „objektiven“, formalen Variablen scheinen für die Beurteilung nicht sehr bedeutsam gewesen zu sein. Nur ein Teil der die beiden Schichten statistisch gesichert diskriminierenden Merkmale ist auch als Kriterium in die Einstufung auf der Fünf-Punkte-Skala eingegangen. Insgesamt folgen aus diesen Ergebnissen erhebliche Zweifel an der Brauchbarkeit von subjektiven Beurteilungen für Messungen des Sprachverhaltens. Darüber hinaus ist der Zusammenhang der verschiedenen Beurteilungsskalen mit ausgewählten „objektiven“ linguistischen Variablen geprüft worden (vgl. die Tabelle A62 im Anhang 4.8). Es zeigt sich, daß diese Variablen mit unterschiedlichem Gewicht in die einzelnen Beurteilungen eingegangen sind. Bei den Einstufungen des „Abstraktionsniveaus“ und des „Abwechslungsreichtums“ scheinen ähnliche Kriterien wirksam gewesen zu sein, die aber für die Beurteilung der „Folgerichtigkeit“ und der „lexikalischen Prägnanz“ kaum von Bedeutung waren. Im übrigen ergeben diese einzelnen Korrelationen kein klares Bild.

Abschließend können wir festhalten, daß die subjektiven Beurteilungen der Aufsätze durch unabhängige Auswerter nicht geeignet waren, die mit Hilfe der „objektiven“ linguistischen Indikatoren festgestellten Differenzen zwischen den Schichten zu erfassen. Dennoch ergab sich auch hier eine leichte Bestätigung unserer Generalhypothese. Die Übereinstimmung in den Beurteilungen selbst war nicht befriedigend. Auch mit Hilfe von Korrelationen mit der Intelligenz und den „objektiven“ linguistischen Variablen war nicht klar zu erkennen, von welchen Kriterien sich die Auswerter bewußt oder unbewußt haben leiten lassen. Es gab Hinweise dafür, daß diese Kriterien sich wahrscheinlich mehr auf den Gesamteindruck des Aufsatzes, auf die inhaltliche Qualität und darin sichtbare Persönlichkeit des Schülers bezogen als auf die rein sprachlichen Qualitäten der Texte. Sofern diese berücksichtigt wurden, scheinen sie eher unter ästhetischen und semantischen Gesichtspunkten als unter dem Aspekt der formalen syntaktischen Durchgliederung gesehen worden zu sein.

Interessant war für uns, daß der induktiv gewonnene komplexe Index für die Struktur des Wortschatzes nach Wortklassen sich teilweise mit den Beurteilungen deckt, und weiter, daß die Beurteilungen innerhalb der Unterschicht negativ mit der gemessenen Intelligenz korrelieren, während umgekehrt in der Mittelschicht diese beiden Faktoren positiv miteinander variieren. Mit diesem Ergebnis, das sich auch schon im vorangegangenen Abschnitt bezüglich der Gesamtindizes der diskriminierenden „objektiven“ Variablen andeutete, werden wir uns im Verlaufe des folgenden Teils 3 eingehender auseinandersetzen haben.

- 1 Siegel, S.: *Nonparametric Statistics ...*, S. 75–83.
- 2 Die Schüler der unteren, mittleren und oberen Mittelschicht sind in dieser Analyse als „Mittelschicht“ zusammengefaßt worden. In der Klasse A zählen zur unteren Mittelschicht 3, zur mittleren Mittelschicht 17 und zur oberen Mittelschicht 6 Schüler.
- 3 Die Tabellen in Siegels Untersuchung, *Nonparametric Statistics ...*, sind für ein so kleines N nicht mehr differenziert genug. Wir haben daher die theoretische Verteilung der Teststatistik T unter der Nullhypothese errechnet. Das erlaubt uns außerdem, in jedem Fall die genaue Zufallswahrscheinlichkeit anzugeben. Eine Darstellung dieser Verteilung und des Verfahrens ihrer Konstruktion findet sich im Anhang 4.3.
- 4 Ein Schüler, für den kein Fragebogen der Sozialdaten vorlag, wurde hier dazugezählt, weil seine Zuordnung zur mittleren Mittelschicht aufgrund der Klassenbuch- und Lehrerangaben eindeutig möglich war.
- 5 Dabei war darauf zu achten, daß bei der Addition der individuellen Werte, sofern sie Quotienten von zwei Rohwerten darstellen, Zähler und Nenner getrennt addiert und erst dann ein neuer Quotient gebildet wurde, den wir als „Mittelwert“ benutzten. Es handelt sich hier also nicht um das arithmetische Mittel der Quotienten, sondern um gewichtete mittlere Proportionen und Ratios.
- 6 Ein Schüler der oberen Mittelschicht mußte aus der Analyse eliminiert werden, weil er in keinem der drei Intelligenzmaße mit einem Schüler der Unterschicht vergleichbar war.
- 7 In früheren Untersuchungen ist zwar immer wieder eine leichte Überlegenheit der Mädchen in den sprachlichen Fähigkeiten festgestellt worden (vgl. McCarthy, D.: *The Language Development of the Preschool Child*; ders.: „*Language Development in Children*“), vor allem im vorschulischen Alter, weniger in späteren Lebensjahren. Neuere Untersuchungen bestätigen diesen Sachverhalt jedoch nur noch schwach. So fand Templin für einige Merkmale Unterschiede zugunsten der Jungen. Ebenso finden sich bei Thomas zwar Unterschiede zugunsten der Mädchen aber auch solche zugunsten der Jungen. Vgl. Templin, M. C.: *Certain Language Skills in Children*, und Thomas, D. R.: *Oral Language Sentence Structure ...* Insgesamt wird häufiger von Unterschieden zugunsten der Mädchen berichtet. Sie scheinen aber vor allem eine schnellere Sprachentwicklung der Mädchen zu manifestieren, denn für Kinder nach dem zehnten Lebensjahr sind kaum Geschlechterunterschiede in den sprachlichen Fähigkeiten ermittelt worden. Auch Winitz fand keine Geschlechterunterschiede. Vgl. Winitz, H.: „*Language Skills of Male and Female Kindergarten Children*“.
- 8 Davies, E. C.: *Introduction*; vgl. auch Bernstein, B.: *Explanatory Guide to Essay Sheet*; ders.: *Final Schedule for Collecting the Speech from Five Year Old Children*.
- 9 Chomsky, N.: *Syntactic Structures*; ders.: *Aspects of the Theory of Syntax*.
- 10 Harris, Z. S.: *Structural Linguistics*.
- 11 Es liegen inzwischen allerdings in den USA schon Untersuchungen vor, in denen die Transformationsgrammatik von Chomsky auf vorgegebenes Sprachmaterial angewandt wurde. Menyuk hat die Entwicklung syntaktischer Regeln bei Kindern vom dritten bis zum sechsten Lebensjahr erfolgreich im Modell der Transformationsgrammatik beschrieben. Ihre Untersuchungsgruppe war jedoch recht klein. – Loban hat in seiner Stichprobe von zwei Kindern das Sprachmaterial in seiner syntaktischen Organisation mit Hilfe der Transformationsgrammatik aufgeschlüsselt. Beide Autoren können die Wirksamkeit und Schärfe dieses linguistischen Modells für sprachpsychologische Untersuchungen eindrucksvoll belegen; beide machen aber auch deutlich, wie langwierig solche Analysen sind. Vgl. dazu Menyuk, P.: „*Syntactic Structures in the Language of Children*“ und „*Syntactic Rules Used by Children from Preschool through First Grade*“, und Loban, W. D.: *Language Ability ...* – Für die vorliegende Arbeit kommt hinzu, daß für die deutsche Sprache unseres Wissens bisher noch keine Transformationsgrammatik vorliegt. Ein leicht verständliches Vorbild bietet im Englischen die Arbeit von Thomas, O.: *Transformational Grammar and the Teacher of English*.
- 12 Yngve, V.: „*A Model and Hypothesis for Language Structure*“.
- 13 Sicherlich wäre eine parallel vorgenommene Einschätzung der Adäquanz der sprachlichen Konstruktionen (syntaktisch und lexikalisch) für den intendierten Inhalt nützlich gewesen; damit hätte festgestellt werden können, inwieweit komplexe Konstruktionen auch sinnadäquat verwendet werden. Das hätte jedoch den Rahmen unserer Arbeit gesprengt, die vom Ansatz her auf die Erfassung der Häufigkeiten sprachlicher Konstruktionsmittel in rein formaler Perspektive beschränkt ist.
- 14 Hinze, F.: *Deutsche Schulgrammatik*.
- 15 Daten über die Zuverlässigkeit der sprachlichen Messungen finden sich allerdings nur selten. Johansson fand für die durchschnittliche Satzlänge in der Sprache von Sechsjährigen zwischen zwei zu verschiedenen Zeitpunkten vorgenommenen Messungen eine Korrelation von $r = .65$. Er hält dieses Maß für hinreichend „objektiv“ und ist der Meinung, daß die Zuverlässigkeit bei längeren Sprachstichproben erhöht werden kann. Vgl. Johansson, R.: „*Sentence Length: A Quantitative Study of the Language of Six Year Old Children*“. Dieses Maß ist meistens anhand spontaner gesprochener Sprache in standardisierten Situationen für die ersten fünfzig Äußerungen erhoben worden. Ein ganz ähnliches Maß, die mittlere

Länge der Antworten („mean length of response“), wurde jüngst kritisiert, weil es nachweislich in Abhängigkeit von den Eigenschaften des Versuchsleiters variierte und ein Interaktionseffekt dieser Eigenschaften und der Bedingungsvariablen wie Schicht und Geschlecht festzustellen war. Vgl. Cowan, P. A., Weber, J., Hoddinott, B. A. und Klein, J.: „Mean Length of Spoken Response as a Function of Stimulus, Experimenter, and Subject“.

- 16 In den meisten Untersuchungen sind die ersten fünfzig Antworten auf einen Stimulus benutzt und als hinreichend betrachtet worden (vgl. Anmerkung 15).
- 17 Die Evidenz über die Themenabhängigkeit, zum Beispiel der syntaktischen Organisation, ist nicht eindeutig. Nach Seegers wechselt die Häufigkeit von Subordinationen mit dem Thema. Bei argumentativen Aufsatzthemen werden mehr Nebensätze verwendet als bei Beschreibungen. Dagegen fand Wiswall keinen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Satztypen und dem Aufsatzthema; vgl. dazu Seegers, J. C.: „Form of Discourse and Sentence Structure“, und Wiswall, Z. E.: „A Study of Sentence Structure in Eight Grade Composition“.
- 18 Der Begriff der „sprachlogisch möglichen Streubreite“ ist hier etwas irreführend. Er kann empirisch nur eingelöst werden, indem für eine große Anzahl von Sprachproben die Intervalle bestimmt werden, in deren Grenzen die Werte der verschiedenen Variablen liegen. Eine erste Annäherung könnte sinnvoll darin bestehen, daß mit denselben Variablen ein sehr komplexer Text (etwa von Thomas Mann) analysiert wird. Sollten sich bei bestimmten Variablen die Durchschnittswerte der Kinder von den Werten für diesen Text nur wenig unterscheiden, so ließe sich daran schon ablesen, daß diese Variablen für unsere Zwecke nicht geeignet sind, weil sie nicht dem Kriterium der von sozialen Merkmalen abhängigen Selektion genügen.
- 19 In Anlehnung an Hinze bezeichnen wir damit alle Gebilde, die als Subjekt-Prädikat-Grundstrukturen geplant sind, also alle Gebilde, die (mit Ausnahme der in der Klammer genannten) mindestens ein Subjekt und ein Prädikat enthalten; vgl. Hinze, F.: Deutsche Schulgrammatik, S. 112. Satzgerüste bilden die wichtigste Einheit der Analyse in dieser Untersuchung.
- 20 Von Nice wurde dieses Maß als wichtiges Kriterium der Sprachentwicklung eingeführt. Vgl. Nice, M. M.: „Length of Sentences as a Criterion of a Child's Progress in Speech“.
- 21 McCarthy, D.: „Language Development in Children“.
- 22 Zum Vergleich wurde eine nach dem Zufall ausgewählte, 579 Wörter lange Textstelle aus Thomas Manns Roman ‚Dr. Faustus‘ (Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag 1960, S. 104 f.) analysiert. Es ergab sich für diese Variable ein Wert von 32.1.
- 23 Aus der nachträglich durchgeführten Analyse der genannten Textstelle bei Thomas Mann ergibt sich ein Wert von 8.90.
- 24 Bei der Analyse der Textstelle bei Thomas Mann erhält man 3.61.
- 25 Die Analyse für die Textstelle bei Thomas Mann ergibt hier auch nur einen Wert von 0.169.
- 26 Für die Textstelle bei Thomas Mann erhält man den Wert von 0.579.
- 27 Für die Textstelle bei Thomas Mann erhält man den Wert 0.45. – Der in unserer Gruppe ermittelte Anteil ist den Zahlen vergleichbar, die in englischen Untersuchungen genannt werden. La Brant fand für Vierzehnjährige etwa dreißig Prozent Subordinationen (relativiert auf die Gesamtzahl der finiten Verben, was unseren Satzgerüsten vergleichbar ist). Vgl. La Brant, L. L.: A Study of Certain Language Developments of Children in Grades Four to Twelve, Inclusive. Dagegen fanden F. und G. M. Heider für Dreizehnjährige nur neun Prozent Subordinationen bei einer Nacherzählung. Vgl. Heider, F. und Heider, G. M.: „A Comparison of Sentence Structure of Deaf and Hearing Children“.
- 28 Die Analyse der Textstelle bei Thomas Mann ergibt 0.600.
- 29 Für die Textstelle bei Thomas Mann ergibt sich ein Wert von 0.296.
- 30 Es ergeben sich hier einige interessante Parallelen zu der Untersuchung von Heider und Heider, in der normale und gehörlose Kinder verglichen wurden. Vgl. Heider F. und Heider, G. M.: „A Comparison of Sentence Structure ...“. Ingesamt zeigt diese Untersuchung für die syntaktischen Variablen zwischen den Normalen und Gehörlosen ganz ähnliche Unterschiede, wie sie sich hier zwischen Mittelschicht und Unterschicht ergeben, und die Autoren interpretieren sie als Kennzeichen sprachlicher Retardierung der Gehörlosen. Die Gehörlosen gebrauchten *mehr* „prepositional phrases“ (im wesentlichen adverbiale Bestimmungen) als die Normalen und gleichzeitig weniger Subordinationen. Die Autoren interpretieren dieses Ergebnis dahingehend, daß bei den Normalen komplexe Beziehungen mit zunehmendem Alter mehr durch Subordinationen und weniger durch adverbiale Bestimmungen ausgedrückt werden, während retardierte Gehörlose weiterhin auf das letztere Mittel angewiesen sind. In beiden Formen wird also auch eine Alternative der Konstruktion in derselben Bewertung gesehen. Hinzu kommt, daß die Normalen vor allem mehr temporale Nebensätze und Relativsätze gebrauchten, dagegen eher weniger Kausalsätze, konjunkional eingeleitete Adverbsätze und Aussagesätze. Die Autoren entwickeln nach verschiedenen Kriterien der verbalen Planung einen Index der Schwierigkeit und können nachweisen, daß die Relativsätze zu den schwierigen und die Kausalsätze zu den weniger schwierigen Satzformen gehören. Das stimmt

überraschend mit unseren Ergebnissen überein. Danach scheinen vor allem die Relativsätze als Alternativen zur Konstruktion von adverbialen Bestimmungen und Erweiterungen zu fungieren. Heider und Heider weisen weiterhin nach, daß die konjunkional eingeleiteten adverbialen Nebensätze in mehreren Untersuchungen als häufigste Nebensatzform ermittelt wurden. Sie entsprechen unserer Kategorie 1.60. Es hat also den Anschein, daß unsere Ergebnisse und nicht unsere ursprüngliche Interpretation der Nebensatzformen in der Dimension „restringiert“ – „elaboriert“ die tatsächlichen Sachverhalte treffen. Vgl. auch Templin, M. C.: *Certain Language Skills in Children*. In dieser Untersuchung wurde festgestellt, daß etwa die Hälfte der Nebensätze zum adverbialen, konjunkional eingeleiteten Typus gehört und sich der Anteil dieses Typus mit zunehmendem Alter verringert. Dagegen sind nur etwa 15 Prozent der Nebensätze „adjective clauses“ (also vor allem Relativsätze). Ihr Anteil wird mit dem Alter größer. Es sei hinzugefügt, daß uns die Heiderschen Ergebnisse erst nach der hier vorliegenden Interpretation unserer Daten bekannt wurden.

- 31 Vgl. aber dazu die sich aus der vorangegangenen Anmerkung ergebenden Modifikationen.
- 32 Fries, C. C.: *The Structure of English*. New York: Harcourt, Brace 1952, zitiert nach Miller, W. und Ervin, S.: „The Development of Grammar in Child Language“. Außer Konjunktionen und Präpositionen werden zur Klasse der funktionalen Elemente noch Artikel, Hilfsverben und Pronomina gezählt.
- 33 Miller, G. A.: „Language and Psychology“. Negationen sowie Passivbildungen sind in der modernen Psycholinguistik als Transformationen von Kernsätzen („kernel-sentences“) intensiv untersucht worden. Man stellte übereinstimmend fest, daß die beiden Formen tatsächlich nach einem Satz von Transformationsregeln gebildet werden und ihre Konstruktion komplexere kognitive Prozesse involviert als die der Kernsätze. Vgl. Miller, G. A.: „Some Psychological Studies of Grammar“.
- 34 Le Shan, L. L.: „Time Orientation and Social Class“.
- 35 Vgl. dazu auch Roeder, P. M.: „Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen“.
- 36 Diese Analyse ist vergleichbar den Analysen der Häufigkeiten von „parts of speech“ in angelsächsischen Untersuchungen. Pronomen, Artikel, Partikel und Interjektionen sind hier nicht berücksichtigt worden.
- 37 Das Komplement dieses Quotienten ist in der angelsächsischen Literatur häufig als „type-token-ratio“ (TTR) bezeichnet worden. Vgl. Johnson, W.: *Studies in Language Behavior. I: A Program of Research*. Die TTR ist bei schwierigen, abstrakten und schwer lesbaren Texten größer als bei einfachen, narrativen Texten. Die TTR eines Sprechers korreliert auch positiv mit dem IQ. Loban fand für die Mittelschicht im Gegensatz zu unseren Ergebnissen eine höhere TTR. Vgl. Loban, W. D.: *Language Ability ...*, sowie Deutsch, M. u. a.: *Communication of Information ...*
- 38 Inzwischen halten wir diese Regel für wenig glücklich, denn vom Gesichtspunkt einer Theorie der verbalen Planung ist die grammatisch bedingte Stellung im Satz wichtiger als die Charakterisierung nach der lexikalischen Wortklasse. Außerdem weicht diese Regel von der üblichen Praxis der „parts of speech“-Analyse in angelsächsischen Untersuchungen ab, in denen nach der grammatischen Stellung im Satz klassifiziert wird; die Vergleichbarkeit mit diesen Untersuchungen ist also nicht vollständig gegeben.
- 39 Vgl. McCarthy, D.: „Language Development in Children“; Ervin-Tripp, S.: „Language Development“.
- 40 Vgl. McCarthy, D.: *The Language Development of the Preschool Child*; Templin, M. C.: *Certain Language Skills in Children*.
- 41 Thomas, D. R.: *Oral Language Sentence Structure ...*
- 42 Templin, M. C.: *Certain Language Skills in Children*.
- 43 Es scheint sich allerdings bei den hier ermittelten Schichtenunterschieden in Wahrheit eher um einen Geschlechterunterschied zu handeln. Die Jungen der Mittelschicht unterscheiden sich kaum von den Jungen der Unterschicht; vgl. Anhang 4.7.
- 44 Witte, O.: „Untersuchungen über die Gebärdensprache. Beiträge zur Psychologie der Sprache“.
- 45 Für diese Interpretation spricht weiterhin, daß in der Transformationsgrammatik zum Beispiel für die Verwendung von Hilfsverben (allerdings vornehmlich bei Konjugationen, Negationen und Interrogationen) im Englischen recht komplexe Regeln formuliert werden müssen. Den richtigen Gebrauch von Hilfsverben lernen Kinder relativ spät, wie überhaupt den Gebrauch „funktionaler“ Elemente. Nach Loban enthält die Sprache der Kinder aus der Mittelschicht mehr Prädikatsnomen. Die Kinder der Unterschicht machen gleichzeitig gerade in der Verwendung von Hilfsverben sehr viel mehr Fehler (Auslassung, fehlerhafte Zeitform) als die der Mittelschicht. Vgl. Loban, W. D.: *Language Ability ...*
- 46 Roeder, P. M.: „Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen“.
- 47 Bernstein, B.: „Social Class, Linguistic Codes ...“; Thomas, D. R.: *Oral Language Sentence Structure*; Templin, M. C.: *Certain Language Skills in Children*.

- 48 Lawton, D.: „Social Class Differences ...“.
- 49 Bernstein, B.: „A Public Language ...“; ders.: „Social Structure ...“.
- 50 Natürlich werden damit auch die im Kapitel 1.3 dargestellten übrigen Untersuchungen für den deutschen Sprachbereich bestätigt. Wir beziehen uns hier jedoch ausschließlich auf Bernstein, weil in dessen Untersuchungen die Intelligenz kontrolliert wurde, was für die übrigen Untersuchungen mit Ausnahme von McCarthy (1930) und Roeder (1965) nicht gilt.
- 51 Bernstein, B.: „Social Class, Linguistic Codes ...“.
- 52 Vgl. die im Kapitel 1.3 zitierten Untersuchungen von Deutsch und anderen, die am Institute for Developmental Studies in New York durchgeführt wurden.
- 53 Die im Kapitel 1.3 zitierten neuesten Untersuchungen von Hess, Shipman und Olim kommen diesen Vorschlägen am nächsten. Sie haben gegenüber den Bernsteinschen Untersuchungen und der hier vorgelegten Arbeit den großen Vorzug, daß die Sprache der Eltern mit erfaßt wird und im Effekt auf die Lehrstrategien der Mütter gezeigt werden kann.
- 54 Neben den bereits zitierten Studien vgl. die Längsschnittuntersuchung von Moore, T.: „Language and Intelligence: A Longitudinal Study of the First Eight Years. Part I: Patterns of Development in Boys and Girls“. Nach Moore sind die Mädchen den Jungen nur bis zum 18. Monat in der sprachlichen Entwicklung deutlich überlegen, in späteren Altersstufen aber nicht mehr.
- 55 Vgl. McCarthy, D.: „Some Possible Explanations of Sex Differences in Language Development and Disorders“. – In der soeben zitierten Untersuchung von Moore korrelierten die frühen Messungen der Sprachbeherrschung im 6. Monat, 18. Monat und 3. Jahr bei den Mädchen höher als bei den Jungen mit Sprachbeherrschung und IQ in späteren Jahren (3., 5. und 8. Jahr). Das deutet auf eine größere Kontinuität der Sprachentwicklung und eine größere Konstanz im Niveau der Sprachbeherrschung bei den Mädchen hin.
- 56 Zur Signifikanzprüfung diene uns hier der Mann-Whitney-U-Test.
- 57 Hinsichtlich der linguistischen Determination kognitiver Vorgänge sind diese Überlegungen allerdings nur insofern relevant, als der Gesamteindruck von einem sprachlichen Gebilde beim Sprecher und Hörer beziehungsweise Schreiber und Leser für das sprechende beziehungsweise schreibende Subjekt die Fremd- und Selbststimulierung mitbestimmt. Im übrigen muß die Analyse des Zusammenhangs von Sprache und Kognition immer bei angebbaren sprachlichen Einzelmerkmalen und Einzelementen ansetzen.
- 58 Als Übereinstimmung gilt, daß in mindestens drei der vier Beurteilungen der Sprache eines Schülers eine identische Einstufung erfolgt ist und die vierte Beurteilung – was nur für die Skala des Abstraktionsniveaus und die Fünf-Punkte-Skala von Relevanz ist – nicht mehr als einen Punktwert von den drei übrigen abweicht. Darüber hinaus wird der Grad der Übereinstimmung zwischen den je zwei Beurteilungen innerhalb jedes Themas berichtet.

**3.
Kritische Betrachtungen
einiger Annahmen
der Theorie von Bernstein**

3.0 Vorbemerkung

In diesem Kapitel werden wir, ausgehend von einzelnen Korrelationen der verschiedenen linguistischen Indikatoren untereinander sowie mit der Intelligenz, einige Annahmen in der Theorie von Bernstein kritisch beleuchten, die in der bisherigen Analyse nicht systematisch behandelt worden sind. Dabei stützen wir unsere Überlegungen nur teilweise auf Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung. Jedoch sind die in der folgenden Darstellung von Fall zu Fall vorgestellten Daten nicht als systematischer empirischer Beleg gedacht, der eine Entscheidung zwischen kontroversen theoretischen Interpretationen herbeizuführen vermöchte, sondern als Anregung und Illustration zu spekulativen Schlußfolgerungen und Vorschlägen.

3.1 Die theoretische Charakterisierung der linguistischen Kodes und der Zusammenhang zwischen den linguistischen Variablen

Es darf nicht vergessen werden, daß in den vorangegangenen Analysen nur ein Ausschnitt der Bernsteinschen Theorie überprüft und weitgehend bestätigt worden ist; der Ausschnitt nämlich, der die Variation von Merkmalen des sprachlichen Ausdrucks in der Dimension „restringiert – elaboriert“ in Abhängigkeit von der sozialen Schicht und unabhängig von der Intelligenz zum Inhalt hat. Diese Voraussage, die nur eine der aus der Theorie ableitbaren Hypothesen darstellt, haben wir deskriptiv für eine Fülle von linguistischen Einzelaspekten belegen können. Unsere Untersuchung läßt es jedoch vom Ansatz her nicht zu, diesen deskriptiv festgestellten Sachverhalt einer Erklärung im strengen Sinne zuzuführen. Wir können nur Vermutungen über die spezifischen Ursachen anstellen, sofern sie typischerweise mit dem sozio-ökonomischen Status variieren. Direkt haben wir jedoch über diese spezifischen Ursachen, die im Sprachmodell der Eltern, deren Erziehungsverhalten gegenüber dem Kind und der typischen Rollenstruktur der Familie zu suchen sind, keine Daten erhoben. So bestätigt unsere Analyse für den deutschen Sprachbereich zunächst nicht mehr, als in verschiedenen angelsächsischen Untersuchungen bezüglich der Unterschiede im Grad der Sprachbeherrschung zwischen den sozialen Schichten berichtet worden ist, wenn wir auch zusätzlich die Unabhängigkeit dieser Unterschiede von Intelligenzniveau und Schuleinflüssen nachweisen und den Bereich relevanter Dimensionen des sprachlichen Ausdrucks erweitern konnten.

In Bernsteins Theorie werden indessen nicht lediglich Unterschiede dieser Art vorausgesagt, sondern sie erfahren darin eine umfassende Interpretation. Vor allem werden die einzelnen linguistischen Merkmale nicht als isolierte Variablen betrachtet, sondern begrifflich in der Konzeption der linguistischen Kodes integriert. Entscheidend ist dabei die Dichotomisierung der linguistischen Kodes in den „restringierten“ und „elaborierten Typus“ nach Maßgabe der ihnen unterliegenden typischen Abläufe von Interaktionen. Bernsteins Arbeiten erwecken den Eindruck, als handle es sich dabei um zwei verschiedene, in sich geschlossene Systeme oder Typen von Regeln des Sprachgebrauchs.

Entsprechend werden wir Bernsteins theoretische Annahmen in der ersten Hälfte dieses Teils im wesentlichen unter den folgenden beiden Gesichtspunkten zu betrachten haben: 1. Wie muß der Begriff der linguistischen Kodes – das Schlüsselkonzept der Bernsteinschen Theorie – interpretiert werden? Wie kann dieser Begriff systematisch mit rollentheoretischen Grundannahmen verknüpft werden? 2. Nach welchen Kriterien kann konzeptuell konsistent und empirisch gehaltvoll zwischen einem „elaborierten“ und einem „restringierten Kode“ unterschieden werden¹?

Bisher ist im Untersuchungsbericht in Anlehnung an Bernstein von der verbalen Planung oder Sprechweise im „restringierten“ und „elaborierten Kode“ die Rede gewesen, ohne daß diese Begriffe eine genaue theoretische Erörterung erfahren haben. Es wurden lediglich aus den

Arbeiten von Bernstein fünf leitende Gesichtspunkte abstrahiert; ihr theoretischer Zusammenhang jedoch ist noch nicht kritisch aufgezeigt worden.

Bernstein liefert zwar eine plastische Beschreibung der beiden Typen von linguistischen Kodes. Der begriffliche Status, den sie in seiner Theorie einnehmen, wird aber nicht ganz deutlich. Die Theorie Bernsteins fußt auf dem allgemeinen Interpretationsmodell, daß die in objektive sozialstrukturelle Bedingungen eingebetteten Sozial- oder Rollenbeziehungen bestimmte Formen der sprachlich-symbolischen Organisation des sozialen Handelns zur Folge haben. Diese Formen werden „linguistische Kodes“ genannt²; sie verfestigen sich in Regeln der verbalen Planung³. Die darin angelegten Ausdrucksmöglichkeiten präterminieren die affektiven, vor allem aber die kognitiven Vorgänge, die Weite oder Enge des individuellen Erfahrungshorizontes und Handlungsspielraums⁴.

3.1.1 Zur Definition des Begriffes „linguistische Kodes“

Das erste Glied dieses allgemeinen Interpretationsmodells bezieht sich auf das Verhältnis von sozialer Rolle und Sprachgebrauch. Für die Klärung dieses Verhältnisses ist es notwendig, die Frage nach der Art und Weise der Transformation sozialstruktureller Merkmale in Formen des Sprachgebrauchs zu beantworten. Vorklärend muß dazu entschieden werden, ob sich der Begriff der linguistischen Kodes auf die mit sozialen Rollen systematisch variierenden sprachlichen Ausdrucksgebilde selbst beziehen soll oder ob damit abstrakt die sozial eingespielten Regeln bezeichnet werden sollen, die gleichsam als Bestandteil von Rollendefinitionen erst die sprachlichen Ausdrucksgebilde generieren. Diese Entscheidung, die bei Bernstein nicht deutlich genug getroffen scheint⁵, ist auf weite Strecken der Gegenstand der noch folgenden Erörterungen.

Würde man den Ausdruck „linguistische Kodes“ zur Bezeichnung der sprachlichen Ausdrucksgebilde selbst verwenden, so müßte – das kann schon hier als sicher gelten – ein weiterer Ausdruck eingeführt werden, um die Regeln der Auswahl manifest verwendeter Ausdrucksmittel aus den mit der formalen Charakterisierung einer Sprache angegebenen Ausdrucksmöglichkeit zu bezeichnen. Andernfalls bliebe der Prozeß der Vermittlung von sozialstrukturellen Merkmalen und individuellen Formen des Sprachgebrauchs im Dunkeln, und der Grundgedanke des Bernsteinschen Ansatzes würde wieder verschüttet. Somit wird deutlich, daß die „Mechanismen der Übersetzung“ sozialstruktureller Merkmale in individuelle Formen des Sprachgebrauchs im Mittelpunkt der sozio-linguistischen Betrachtung stehen müssen.

Naiv ließe sich diese „Übersetzung“ so denken: In der Tradition des Handelns in einer konkret angebbaren sozialen Rolle haben sich bestimmte typische, diese Rolle kennzeichnende Sprachformen herausgebildet. Als Beispiel könnte man die für Berufssprachen konstitutiven sprachlichen Elemente heranziehen. Sie werden mit der Übernahme einer sozialen Rolle erlernt. Die Verwendung solcher Elemente im Sprachgebrauch wäre dann eine Frage der Konformität mit sozial vorgegebenen Rollennormen. Bis zu einem gewissen Grade käme diesen Elementen die Funktion der „Übersetzung“ sozialstruktureller Merkmale in „subjektive Realität“ des Sprechers zu, insofern als sie schon die Symbolträger für rollenspezifische Relevanzsysteme bilden würden, die bestimmte Aspekte der Wirklichkeit in spezifischer Weise thematisieren. Insgesamt aber greift eine solche Konzeption doch zu kurz, nicht zuletzt, weil in ihr nur Raum für die Interpretation von semantischen und lexikalischen, nicht aber von syntaktischen Unterschieden im Sprachgebrauch bleibt.

Tiefer geht eine Konzeption, in der versucht wird, die rollenspezifischen Sprachformen auf allgemeine, die betreffende soziale Rolle kennzeichnende Strategien des Handelns und der Problemlösung zurückzuführen. Aus den objektiv beschreibbaren Strukturbedingungen des Rollenhandelns ergeben sich spezifische, kognitive und affektive Aufgabenstellungen, die zu spezifischen Verhaltensstrategien als Lösungsmechanismen führen. Sie schlagen sich in normativen Typisierungen, wie sie in der Rollentheorie schon immer beschrieben wurden, nieder; sie führen aber auch zu spezifischen Formen der Symbolorganisation, in denen die Lösungsstrate-

gien a) kommunizierbar vorliegen und b) zu einem Teil überhaupt erst sozial verbindlich geschaffen werden können. Eine rollenspezifische sprachliche Symbolorganisation in diesem Zusammenhang besteht aus den sozial eingespielten Regeln der Auswahl aus den Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache, genauer: der Auswahl der in einem kognitiven, affektiven und sozialen Problemlösungskontext jeweils angemessenen Sprachformen. Gegenüber der naiven Auffassung ist in dieser Konzeption entscheidend, daß der Begriff der Auswahlregeln es hier erlaubt, explizit die Beziehung zwischen dem – aus den objektiven Strukturbedingungen resultierenden – rollenspezifischen Aufgabenkontext und den im Sprachgebrauch manifesten linguistischen Elementen zum Gegenstand der Betrachtung zu machen: Die sozialen Auswahlregeln (in einer bestimmten Interpretation also die linguistischen Kodes) *erklären* als intervenierendes Regelsystem die systematische Relation zwischen rollenspezifischer Handlungssituation und manifestem Sprachgebrauch. Eine solche Konzeption könnte als Vorstufe einer soziologisch gerichteten Pragmatik gelten, in der Elemente der von Bernstein ausgehenden Sozio-Linguistik und der Rollentheorie miteinander verknüpft würden. Im Gegensatz zum naiven Modell erlaubt sie auch die Interpretation von rollenspezifischen Unterschieden in der syntaktischen Organisation des Sprachgebrauchs.

Auf dem Hintergrund dieser Konzeption kann jetzt auch die oben erwähnte terminologische Entscheidung sinnvoll getroffen werden. Der Ausdruck „linguistische Kodes“ soll ausschließlich die sozial eingespielten Regeln der Auswahl von sprachlichen Ausdrucksformen aus den formal angebbaren Ausdrucksmöglichkeiten einer Kultursprache („langue“) bezeichnen. Die Kodes deuten also gleichsam Strategien der Verwendung sprachlicher Elemente⁶. Es handelt sich dabei – und das ist wichtig festzuhalten – prinzipiell um außerlinguistische Regeln, die nicht Gegenstand einer linguistischen Theorie im Chomskyschen Sinne, sondern einer soziologischen und psychologischen Theorie in pragmatischer Absicht sind⁷. Von diesen Regeln zu unterscheiden sind die manifesten sprachlichen Ausdrucksformen oder Sprachmuster⁸, die durch sie produziert werden und die wir vorläufig als gruppen- oder rollenspezifische Sprachmuster bezeichnen können⁹. Sie sind prinzipiell der Beschreibung mit den begrifflichen Mitteln einer linguistischen Theorie zugänglich – wobei eine linguistische Beschreibung im engeren Sinne wahrscheinlich durch Charakterisierungen der sprachlichen Struktur auf einer höheren Ebene als der des Satzes und durch die Beschreibung von Stilmitteln (zum Beispiel Kennzeichnung rhetorischer Elemente) vervollständigt werden muß. In unserer empirischen Analyse haben wir versucht, diese gruppenspezifischen Sprachmuster unter sehr verschiedenen Gesichtspunkten möglichst umfassend zu beschreiben¹⁰.

In dieser Terminologie stellen also die mit verschiedenen linguistischen Indikatoren gemessenen gruppenspezifischen Unterschiede nicht direkt die linguistischen Kodes dar; die linguistischen Indikatoren sind keine direkten Operationalisierungen der Kodes. Vielmehr muß der Begriff der linguistischen Kodes als abstraktes hypothetisches Konstrukt gelten, das empirisch validiert werden kann, wenn systematische Zusammenhänge zwischen soziologisch beschreibbaren Bedingungen des Rollenhandelns oder der Handlungssituation und den linguistisch beschreibbaren Sprachmustern festgestellt werden. Inwieweit die Ergebnisse der bisherigen Analysen schichtenspezifischer Sprechweisen – einschließlich der hier vorgelegten – als Validierungen dieses Konstrukts angesehen werden können, ist fraglich. Wir werden im Verlaufe unserer Erörterungen auf dieses Problem zurückkommen.

Spezifizieren wir die Grundannahmen des Bernsteinschen Ansatzes in dieser Weise, dann können wir des weiteren einige Problemstellungen aufwerfen, die sich jetzt in schärferer Gestalt abheben.

3.1.2 Linguistische Kodes und subkulturelle Milieus

Die linguistischen Kodes haften an sozialen Rollen oder an Sozialbeziehungen, die ihrerseits in die Matrix der objektiven sozialen Strukturbedingungen eingebettet sind. Es entspräche jedoch nicht unserer Konzeption, wenn diese Abhängigkeitsrelation analog derjenigen aufge-

faßt würde, in der üblichen sozialwissenschaftlichen Interpretationen zufolge sozialpsychologisch und psychologisch beschreibbare Verhaltensvariablen, wie Einstellungen, Problemlösungsstile, Konsumgewohnheiten usw., zu sozialstrukturellen Bedingungen stehen. Vielmehr kommt dem Begriff der linguistischen Kodes ein den soziologischen Begriffen von Rollennorm und Wertstandard vergleichbarer konzeptueller Status zu. Ähnlich wie die beiden letzteren Begriffe bezeichnet er ein Regelsystem, das einerseits soziologisch – vermittelt über die Analyse der Struktur von Sozialbeziehungen in einem Rollengefüge – aus den objektiven Strukturbedingungen ableitbar ist, andererseits aber dem Individuum – wie Wertstandards und Rollennormen – als zu erlernendes Regelsystem sozial vorgegeben ist, im Sozialisationsprozeß erworben wird und situativ das Sozialverhalten steuert. Ähnlich wie Wertstandards und Rollennormen stellen auch die linguistischen Kodes ein Stück kulturelle Tradition dar, das zwar aus den Strukturbedingungen abgeleitet werden muß, jedoch im Kontext kommunikativen Handelns Eigenständigkeit gewinnen und unabhängig von jenen Strukturbedingungen variieren kann.

Im Unterschied zu Wertstandards und Rollennormen sind die linguistischen Kodes zugleich Bestandteil *und* Träger beziehungsweise Vermittlungsmechanismus kultureller Tradition. Insofern sie die symbolische Gestalt für die Kommunikation von Rollennormen und Wertstandards vorzeichnen, kommt ihnen eine fundamentalere Bedeutung zu als letzteren. Der soziale Ursprung der linguistischen Kodes muß zwar immer im Aufgaben- und Problemkontext eines strukturell beschriebenen Rollengefüges gesehen werden, aber in historischer Perspektive können sich die Kodes von ihrem sich verändernden strukturellen Ursprung lösen und unabhängig von dessen Fortbestehen als unabhängige Steuerungsinstanz sozialen Verhaltens weiterwirken.

Als offenes Problem sei nur erwähnt, daß man möglicherweise unter dem Gesichtspunkt des sozialen Wandels von linguistischen Kodes zwischen Kodeformen unterscheiden muß, die direkt aus einem durch die objektive Sozialstruktur vorgegebenen Problemkontext resultieren, und solchen, die – wahrscheinlich verknüpft mit kulturell überlieferten Interpretationen – kein direktes Korrelat in diesem Problemkontext mehr haben, sondern als erstarrte Kommunikationsform historischer Problemkontexte fortbestehen.

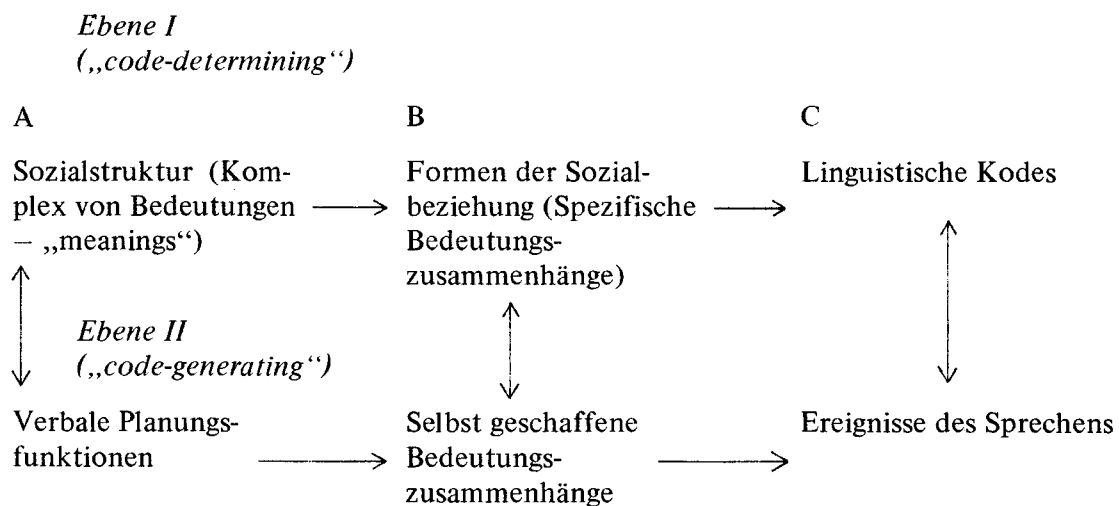
Aus dieser Auffassung der linguistischen Kodes als Träger kultureller Traditionen, die gegenüber den objektiven sozialstrukturellen Bedingungen eine gewisse Invarianz zeigen, ergibt sich zwanglos die Verbindung zum Begriff des subkulturellen Milieus. Wenn wir subkulturelle Milieus als Resultante solcher Traditionen einerseits und objektiver Bedingungen der Sozialstruktur andererseits begreifen und gleichzeitig darunter konkrete empirisch-operative Kommunikationszusammenhänge verstehen, dann liegt es nahe, sie soziologisch zum Ausgangspunkt der Beschreibung von durch linguistische Kodes produzierten Sprachmustern zu nehmen, ohne daß wir deswegen schon beides miteinander gleichsetzen. Aber wir haben es bei den subkulturellen Milieus mit sozialen Gebilden zu tun, deren struktureller Ursprung gleichzeitig auch die Wurzel soziologisch interpretierter linguistischer Kodes bildet. Im Sinne der oben getroffenen Unterscheidung können wir sagen, daß auf der deskriptiven Ebene gruppenspezifische Sprachmuster subkulturelle Milieus bis zu einem gewissen Grade kennzeichnen und auf der Erklärungsebene die linguistischen Kodes die subkulturellen Milieus als komplexe Rollengefüge integrieren. Natürlich erwarten wir nicht eine vollständige Koinzidenz zwischen linguistischen Kodes und subkulturellen Milieus. Es wird innerhalb der Subkulturen interne sprachliche Differenzierungen geben, wie andererseits zwischen verschiedenen Subkulturen sprachliche Gemeinsamkeiten bestehen werden.

3.1.3 Die soziale und die psychische Dimension

Ist mit dieser Auffassung von der Eigenständigkeit der linguistischen Kodes dieser Begriff nicht hypostasiert worden? Das wirft die Frage nach dem Verhältnis der sozialen und psychischen Repräsentanz der linguistischen Kodes auf. Wiederum analog zu Rollennormen und

Wertstandards sind linguistische Codes meßbar nur auf der Ebene des individuellen Verhaltens. Ähnlich wie Wertstandards und Rollennormen sind sie analytisch deswegen aber nicht als Persönlichkeitsmerkmale, sondern als soziale Tatsachen aufzufassen. Die Analogie trägt auch noch weiter. Genau wie den Rollennormen als Regelsystem auf der psychologischen Ebene verinnerlichte motivationale und kognitive Orientierungen bis zu einem gewissen Grade entsprechen, so korrespondieren den linguistischen Codes auf der psychologischen Ebene interne Strategien der verbalen Planung des einzelnen Sprechers oder Zuhörers, „planning procedures“, wie Bernstein sie nennt. Empirische Erhebungen, wie die hier vorgelegte, erfassen die Resultate dieser Planungsstrategien. Insofern sind die linguistischen Codes empirisch in einem vordergründigen Sinne nur auf dieser Ebene existent. Die theoretische Analyse, gestützt auf empirische Daten über den systematischen Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und gruppenspezifischen Sprachmustern, führt uns jedoch notwendig dazu, diese Planungsstrategien, sofern sie nicht schon als neurophysiologisch determinierte vorliegen (etwa als Funktionen der Leistungen des Gedächtnisses), in ihrem Ursprung auf die Teilnahme an sozial typisierten Interaktionen zurückzuführen. Aus dieser Sicht können wir dann davon sprechen, daß linguistische Codes, die an sozialen Rollen haften, in dem Maße als Strategien der verbalen Planung verinnerlicht werden, in dem die entsprechenden sozialen Rollen im sozio-kulturellen Lernprozeß übernommen werden.

Diese Bestimmung kann vielleicht Bernsteins Modell präzisieren. Bei Bernstein ist das Verhältnis von linguistischen Codes und verbalen Planungsstrategien nicht geklärt. Beide scheinen einander definiert zu haben. Einerseits wird davon gesprochen, daß die Formen der verbalen Planung die linguistischen Codes hervorbringen, andererseits wird gesagt, daß die linguistischen Codes sich in Formen der verbalen Planung verfestigen und daß Sozialbeziehungen diese Codes hervorbringen. Bernstein¹¹ schematisiert sein Modell im folgenden Diagramm:



Die zwei Ebenen der Analyse in diesem Schema beziehen sich im Grunde auf die soziologische und psychologische Betrachtungsweise von Sprechereignissen. In dem Schema ist nicht einzusehen, inwiefern „Sozialstruktur“ und „verbale Planungsfunktionen“ die analogen Komponenten der beiden Betrachtungsebenen bilden, die sich wechselseitig beeinflussen. Ebenso wenig ist plausibel, daß sich „linguistische Codes“ und „Ereignisse des Sprechens“ auf den beiden Ebenen entsprechen und wechselseitig beeinflussen. Das Schema führt vermutlich deswegen zu Mißverständnissen, weil darin implizit die linguistischen Codes wieder zu manifesten Sprachmustern reifiziert worden sind. Das läßt sich zum Beispiel an der Analogisierung der „linguistischen Codes“ auf der soziologischen Ebene mit den „Ereignissen des Sprechens“ auf der psychologischen Ebene ablesen. Weniger mißverständlich und eher im Einklang mit

unserer Interpretation stünde es, wenn die beiden Ebenen in dem Diagramm hintereinander geschrieben worden wären, so daß die linguistischen Kodes auf der soziologischen Ebene zu den verbalen Planungsfunktionen auf der psychologischen Ebene führen, die dann allerdings, indem sie manifeste Sprachmuster produzieren, rückläufig die Sozialstruktur beeinflussen. Wir schlagen daher versuchsweise die folgende Modifikation des Schemas auf Seite 189 vor¹².

3.1.4 Zwei Versionen einer Theorie der linguistischen Kodes

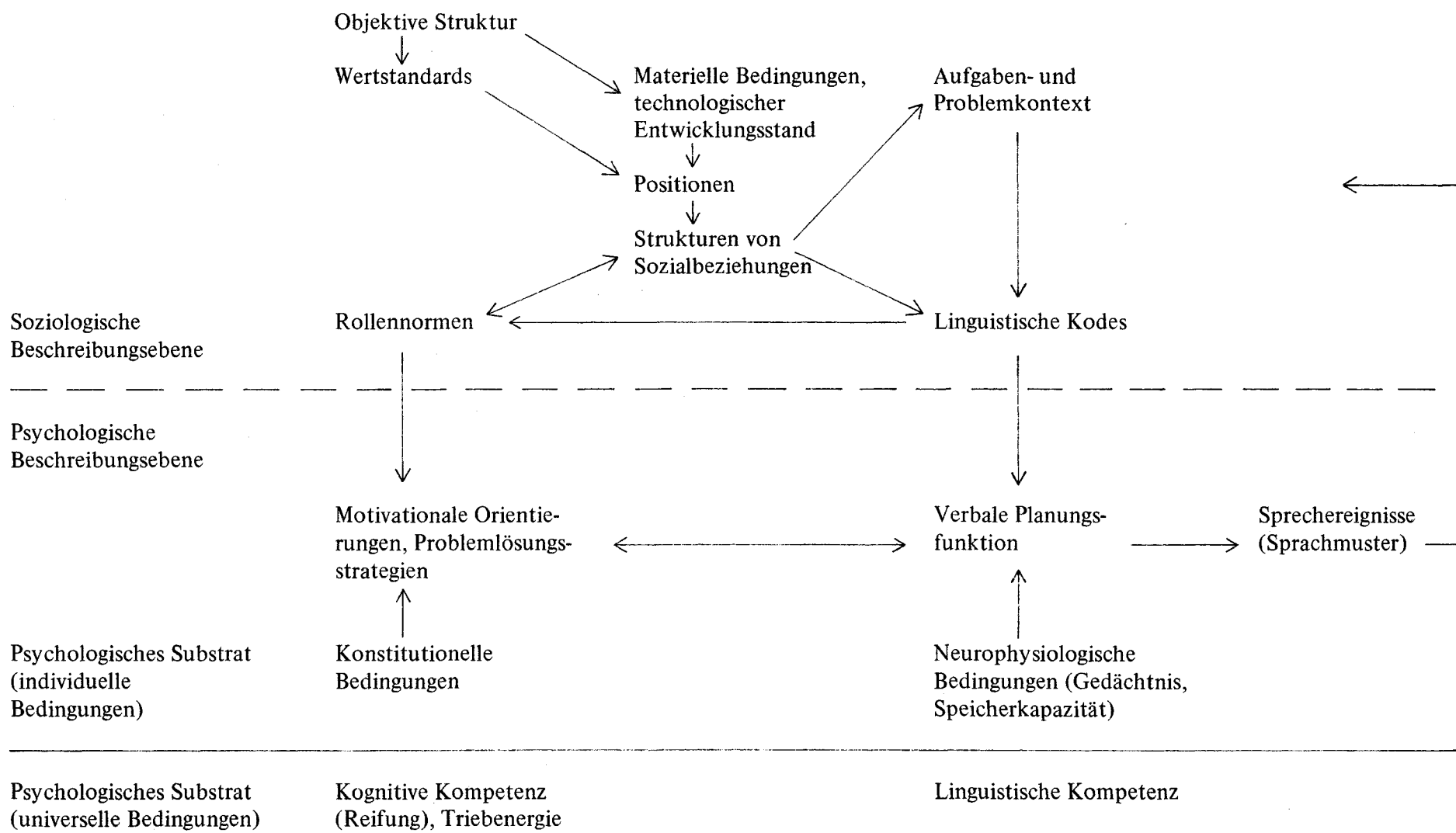
Die bisher erörterten Vorschläge zur Modifikation der Bernsteinschen Theorie führen uns zu einem weiteren Problem. Es wäre nämlich unsinnig, jeder konkreten, empirisch angebbaren sozialen Rolle einen je spezifischen linguistischen Kode zuzuordnen. Das würde in einer eklektischen Sammlung komplexer Sprachmuster münden, für die nicht entscheidbar wäre, in welcher Hinsicht sie sich systematisch gleichen oder unterscheiden. Wir müssen daher unsere Redeweise von den rollenspezifischen linguistischen Kodes und Sprachmustern revidieren. Die Relation zwischen sozialen Rollen oder der Struktur von Sozialbeziehungen und gruppenbeziehungsweise rollenspezifischen Sprachmustern kann im Sinne einer Theorie der linguistischen Kodes erst sinnvoll gefaßt werden, wenn es gelingt, konkrete soziale Rollen in allgemeinen, universell anwendbaren Begriffen zu charakterisieren. Diese Begriffe müssen allgemeine Komponenten von sozialen Rollen bezeichnen, so daß eine konkrete soziale Rolle als eine spezifische Konfiguration in einer multidimensionalen Matrix allgemeiner Komponenten erscheint. Linguistische Kodes sind dann in Abhängigkeit von diesen allgemeinen Komponenten zu sehen. Diese höhere Abstraktion ist schon bei Bernstein angelegt, wenn er an verschiedenen Stellen die linguistischen Kodes durch die Struktur von Sozialbeziehungen und nicht durch Rollen determiniert sieht.

Nun liegt in der soziologischen Theorie ein Begriffssystem zur Klassifikation dieser allgemeinen Komponenten durchaus noch nicht verbindlich vor. Jedoch wäre zu prüfen, inwieweit das Parsonssche System der „pattern variables“ sich eignet. Es müßte allerdings ergänzt werden durch ein System zur Klassifikation der materiellen Bedingungen des Rollenhandelns.

Unterstellen wir einmal, das geforderte Begriffssystem könnte ohne Schwierigkeiten entwickelt werden. Dann würde – so viel läßt sich jetzt schon sagen – die Matrix der allgemeinen Komponenten zur Charakterisierung sozialer Rollen weitgehend zusammenfallen mit der Matrix von Komponenten zur soziologischen Beschreibung von Elementen der Handlungssituation¹³. Die linguistischen Kodes müßten demnach letztlich an diesen Elementen der Handlungssituation festgemacht werden. Sozialbeziehungen, die in der Bernsteinschen Konzeption den linguistischen Kodes unterliegen, würden dann – ebenso wie auf einer komplexeren Stufe subkulturelle Milieus – als spezifische Konfigurationen von allgemein beschreibbaren Elementen der Handlungssituation erscheinen.

Hieraus erwächst nun das folgende Problem hinsichtlich der Strategie, die in der Weiterentwicklung einer Theorie der linguistischen Kodes zu verfolgen ist. Wenn nämlich die linguistischen Kodes an den allgemeinen Elementen der Handlungssituation festgemacht werden, dann können individuelle Differenzen im Sprachverhalten nicht mehr ohne weiteres als individuelle Sprechstile oder Sprachgewohnheiten interpretiert werden, sondern müssen, sofern die Individuen als Repräsentanten verschiedener Konstellationen von Handlungssituationen gelten können, zunächst als situationsspezifische Sprachmuster gedeutet werden. In der Dimension seiner Lebensgeschichte repräsentiert ein Individuum nämlich eine bestimmte Sequenz von Handlungssituationen, und in der Dimension seiner virtuellen sozialen Identität steht es für eine bestimmte Konstellation aktualisierbarer Handlungssituationen.

Ihre strenge soziologische Fassung erhält die Theorie der linguistischen Kodes in dieser Form, denn individuelle Differenzen im Sprachverhalten werden nicht mehr durch Persönlichkeitsmerkmale, sondern durch soziologisch beschriebene Elemente der Handlungssituation erklärt. Interindividuelle und intraindividuelle Differenzen des Sprachgebrauchs werden in Begriffen der nämlichen sozio-linguistischen Theorie einer Erklärung zugeführt: Interindividuellen Dif-



ferenzen liegen Unterschiede in der mit der personalen und sozialen Identität verbundenen Konstellation von Handlungssituationen zugrunde, die zur Ausbildung dominanter Strategien des Sprachgebrauchs und damit zu Unterschieden in den Interpretationen gleicher objektiver Handlungsbedingungen führen können, während intraindividuelle Differenzen direkt auf Situationsbedingungen zurückgehen. Diese Richtung einer Theorie der linguistischen Kodes ist bisher in der Forschungspraxis nicht beachtet worden. Wohl sind in verschiedenen Untersuchungen intraindividuelle, situationsspezifische Differenzen des Sprachgebrauchs festgestellt worden, jedoch gaben sie nicht Anlaß zu einer systematischen soziologischen Interpretation.

In der idealen Fassung würde diese elementaristische Version der Theorie der linguistischen Kodes unter Abstraktion von allen anderen, nicht in ihren Objektbereich fallenden Bedingungsfaktoren für alle Mitglieder eines sozialen Systems in identischen sozialen Situationen den identischen Sprachgebrauch voraussagen: Eine Hausfrau wird mit dem Straßenbahnschaffner in ähnlichem Sprechstil reden wie ein Buchhalter.

Aber ist der Sprechstil in den Kommunikationen eines Automechanikers und eines Chefarztes mit einem Polizisten, eines Facharbeiters und eines Generaldirektors mit einem Bankbeamten ähnlich oder gar identisch? Diese und leicht heranzuziehende, noch drastischere Beispiele eröffnen sofort die Problematik einer elementaristischen Version der Theorie der linguistischen Kodes. Wie können wir feststellen, daß äußerlich ähnliche Interaktionssituationen aus der Perspektive der beteiligten Individuen verschiedener personaler und sozialer Identität auch ähnlich sind? Woher beziehen wir die für eine solche Feststellung notwendigen Regeln der Übersetzung von Situationsbeschreibungen des Beobachters in ein allgemeines soziologisches Kategoriensystem, in dem der Tatbestand der Situationsdefinition der Beteiligten berücksichtigt wird? Erst diese Übersetzungsregeln würden es erlauben, für Subjekte verschiedener personaler und sozialer Identität äußerlich verschiedene Situationen als identische und umgekehrt äußerlich gleiche Situationen als verschiedene zu klassifizieren.

Daß die Identität von Interaktionssituationen aufgrund äußerer Beobachtungskriterien nicht gesichert werden kann, ist ein Grundpostulat der soziologischen Theorie, die auf den Bezugsrahmen intentionalen Handelns nicht verzichten und damit auch das Konzept der „sozialen Definition der Situation“ nicht aufgeben will. Die angedeutete Problematik verschärft sich noch dadurch, daß die soziale Definition der Situation ja wesentlich an den Sprachgebrauch gebunden ist, der von den linguistischen Kodes erzeugt wird. Da wir in eine soziologisch adäquate Charakterisierung der Elemente der Interaktionssituation – als Determinanten der linguistischen Kodes – aber die subjektiven Interpretationen der Handelnden einbeziehen müssen, wird das Wissen um die linguistischen Kodes schon für die Analyse derjenigen Faktoren benötigt, durch die sie erst erklärt werden sollen. An anderer Stelle werden wir auf dieses Zirkularitätsproblem zurückkommen.

Eine Handlungssituation strukturiert sich in der komplexen Berührung von materiellen und objektiv beschreibbaren Situationsbedingungen, den eine soziale Interaktion steuernden institutionalisierten Erwartungsmustern und den kognitiven und affektiven Deutungen der Beteiligten beziehungsweise Handelnden. Die eine Handlungssituation jeweils strukturierenden subjektiven Deutungen resultieren aus der Summe der eine Biographie konstituierenden, sozial vermittelten Erfahrungen. Der durch die linguistischen Kodes induzierte, subkulturell spezifische Sprachgebrauch kanalisiert wesentlich diesen Prozeß der Verarbeitung von lebensgeschichtlicher Erfahrung in eine biographische Organisation. Unter diesem Gesichtspunkt werden also nicht nur Deutungen schon vorgängig an eine Handlungssituation herangetragen, sondern die Deutung der Handlungssituation vollzieht sich von vornherein im Medium der für die Sozialbiographie eines Sprechers lebensgeschichtlich prägenden linguistischen Kodes.

Diesem Umstand wird eine elementaristische Version der Theorie der linguistischen Kodes kaum Rechnung tragen können. Denn weder die durchgängigen Deutungsschemata – auch die rollengebundenen – noch die durchgängigen, situationsübergreifenden Strategien des Sprachgebrauchs als Träger dieser Deutungsschemata lassen sich einfach elementaristisch aus der Addition der Interaktionssituationen, die als Sequenz einer Biographie zugrunde liegen,

rekonstruieren. Die Erfahrungen aus der Teilnahme an diesen Interaktionssituationen lagern sich nicht bloß im psychischen System ab, sondern sie werden vom Individuum selbsttätig in biographische Entwürfe und generalisierte Orientierungen und Strategien umgewandelt, die dann ihrerseits autonom die vorgegebenen Bedingungen von Interaktionssituationen umgestalten. Es reicht also nicht aus, im Rahmen einer elementaristischen Version der Theorie der linguistischen Kodes die Strategien des Sprachgebrauchs an den vorgegebenen allgemeinen Elementen der Interaktionssituation, die einen Deutungszwang ausüben, festzumachen. Vielmehr muß darüber hinaus in einer komplexen Version dieser Theorie die Konzeption situationsübergreifender, die Sozialbiographie eines Individuums generell kennzeichnender Strategien des Sprachgebrauchs ihren Platz finden.

Wir stehen hier vor einem ähnlichen Problem wie die Rollentheorie. Sie muß, wenn sie soziales Handeln als Rollenhandeln interpretieren will, auch berücksichtigen, daß einerseits verschieden strukturierte Rollengefüge unabhängig von individuellen Merkmalen bestimmte Verhaltensweisen induzieren, daß aber andererseits stabile interindividuelle Differenzen über eine Vielzahl von Rollenkontexten hinweg auftreten. Diese individuellen Differenzen zeigen individualspezifische Stile des Rollenhandelns an, die sich – mehr oder weniger deutlich in der Übernahme verschiedener sozialer Rollen – durchgängig manifestieren.

Für die Rollentheorie resultieren diese individualspezifischen Stile aus der Generalisierung der für ein Individuum zentralen Rollenelemente und aus den Einflüssen der spezifischen Persönlichkeitsstruktur. Beides wiederum wird zurückgeführt auf strategische Erfahrungen des Subjekts im Sozialisationsprozeß. Übernehmen zunächst die Subjekte in ihrer Kindheit soziale Rollen ebenso wie im Erwachsenenalter, so besteht doch der wesentliche Unterschied zwischen beiden Prozessen darin, daß in der Teilnahme an den intrafamilialen Interaktionen der Kindheit sozio-kulturelle Lernprozesse mit motivbildender und kognitive Strategien prägender Kraft stattfinden – das heißt, daß aus ihnen allgemeine Handlungsstrategien und -dispositionen entstehen, die die späteren Lernprozesse grundlegend kanalisieren. Sie bilden gleichsam Instanzen des „Lernens-zu-lernen“. Der Einfluß lebensgeschichtlich späterer sozialer Objektbeziehungen und Rollenübernahmen wird durch diese allgemeinen Strategien und Dispositionen gefiltert. Letztere stellen den Sockel einer potentiell autonomen Persönlichkeit dar, die nicht mehr nur passiv-rezeptiv den Einflüssen der späteren Interaktionssituationen ausgeliefert ist, sondern sie selbsttätig und antizipativ im Kontext der allgemeinen Strategien und Dispositionen umformt.

Ganz ähnlich müssen wir uns vorstellen, daß das Subjekt mit dem Abschluß der primären Sozialisationsphase (zwischen dem fünften und sechsten Lebensjahr), verknüpft mit den Prozessen des Rollenlernens, generalisierte und situationsübergreifende linguistische Kodes erworben hat. Unter diesem Gesichtspunkt wird für die Theorie der linguistischen Kodes das Studium der schichtenspezifischen intrafamilialen Sozialisationsprozesse entscheidend, und zwar in einem theoretischen Kontext, in dem die intrafamilialen Rollenkonstellationen und Interaktionsmuster – als Fundament der Strategien des Sprachgebrauchs – ihrerseits aus den außerfamilialen, objektiven Strukturbedingungen abgeleitet werden. Die lebensgeschichtlich prägenden linguistischen Kodes erzeugen vorgängig einen Sprachgebrauch, der erstens objektiv die späteren Interaktionssituationen, in die ein Individuum gerät, in spezifischer Weise strukturiert, weil er selbst Element der Interaktionssituation wird, und der zweitens subjektiv zu Realitätsdeutungen führt, die eine spezifische Vorstrukturierung der Interaktionssituation bedeuten. In dieser Hinsicht assimilieren die Sprecher einerseits objektiv vorgegebene Handlungssituationen immer bis zu einem gewissen Grade jenen Interaktionssituationen, die im primären Sozialisationsprozeß zum Erwerb der lebensgeschichtlich prägenden linguistischen Kodes geführt haben. Andererseits werden die Sprecher aufgrund der Wirkungen ihrer dominanten linguistischen Kodes objektiv in die Teilnahme an jenen Interaktionssituationen selektiert, die Analogien zu den Strukturen von Sozialbeziehungen aufweisen, welche den linguistischen Kodes zugrunde liegen. Beide Prozesse führen zu einer Stabilisierung der situationsübergreifenden Kodes: Die an den objektiven Bedingungen der Interaktionssituation hängenden Strategien des Sprachgebrauchs in der elementaristischen Version der Theorie und die lebens-

geschichtlich dominanten Strategien des Sprachgebrauchs in der komplexen Version der Theorie koinzidieren auf diese Weise tendenziell.

Wir hatten schon hervorgehoben, daß eine elementaristische Version der Theorie der linguistischen Kodes dem Sachverhalt lebensgeschichtlich prägender, situationsübergreifender Kodes nicht gerecht werden kann, weil in diesem ein Element der selbsttätigen Konstruktion des Individuums enthalten ist, das sich nicht vollständig auf die additive Aneinanderreihung der lebensgeschichtlichen Sequenz von Interaktionssituationen zurückführen läßt. Andererseits scheint uns neben einer komplexen Version die elementaristische zumindest auf dem gegenwärtigen Forschungsstand notwendig zu sein. Schließlich werden soziale Rollen und die daran hängenden linguistischen Kodes in einer Sequenz konkreter Interaktionssituationen gelernt. Die elementaristische Theorie der linguistischen Kodes muß also für die Genese rollenspezifischer Strategien des Sprachgebrauchs Informationen über die systematische Verknüpfung von allgemeinen Elementen der Handlungssituation und des Sprachgebrauchs liefern. Das gilt in gleicher Weise für die Erklärung der Genese der situationsübergreifenden, lebensgeschichtlich prägenden linguistischen Kodes. Auch hier liefert die elementaristische Version das Material hinsichtlich der allgemeinen Verknüpfungen zwischen Elementen der Handlungssituation und den Formen des Sprachgebrauchs.

So können eine elementaristische und eine komplexe Version der linguistischen Kodes wechselseitig ineinandergreifen. Sie stehen nicht im Widerspruch zueinander; ihr Blickwinkel richtet sich nur auf verschiedene Aspekte des nämlichen Sachverhalts: Die elementaristische Version klärt die Strategien des Symbolgebrauchs, die von objektiv in einem allgemeinen Kategoriensystem beschreibbaren Elementen der Interaktionssituation abhängig sind; sie klärt gleichsam die als „soziale Tatsachen“ allen Handelnden gleichermaßen vorgegebenen, situationspezifischen Symbolisierungen. Diese Klärung ist notwendig, wenn die Genese situationsübergreifender, ein Individuum qua Mitglied einer spezifischen Subkultur kennzeichnender Strategien des Sprachgebrauchs aufgehehlt werden soll – der Strategien also, die im Zentrum der komplexen Version der Theorie der linguistischen Kodes stehen. Die Analyse dieser letztgenannten Strategien wiederum ist ihrerseits Voraussetzung für eine Erklärung situationspezifischer Sprechstile im Rahmen der elementaristischen Version der Theorie der linguistischen Kodes, und zwar insofern, als die in die situationsübergreifenden Kodes eingebettete selbsttätige Situationsdeutung des Individuums die objektiven Interaktionsbedingungen in spezifischer Weise vorstrukturiert.

Die Ebene der elementaristischen Version einer Theorie der linguistischen Kodes muß in der sozio-linguistischen Forschungspraxis schon allein deshalb berücksichtigt werden, weil angenommen werden muß, daß es allgemeine, objektiv beschreibbare Handlungsbedingungen gibt, die auf Individuen verschiedener Sozialbiographien den gleichen „Sachzwang“ ausüben, von diesen Individuen in gleicher Weise interpretiert werden und ihnen auch den nämlichen Gebrauch einer Kommunikationssymbolik abverlangen.

Solange diese beiden Versionen nicht vollständig ineinander übersetzt und überführt werden können – und wir sind nicht sicher, ob das prinzipiell richtig ist –, müssen wir also auf dem gegenwärtigen Forschungsstand die von ihnen vorgezeichneten Richtungen der Forschung unterscheiden: In der einen Richtung handelt es sich um die Entwicklung einer streng soziologischen, elementaristischen Fassung. Linguistische Kodes werden hier in Abhängigkeit von den in einer kategorial allgemeinen Matrix erfaßten Komponenten der Handlungs- oder Interaktionssituation analysiert. Interindividuelle und intraindividuelle Differenzen im Sprachgebrauch werden auf dieselbe Weise erklärt. Interindividuelle Unterschiede werden vorausgesagt, wenn die Individuen – bezogen auf ihre personale Identität – als Repräsentanten biographisch verschiedener Sequenzen von Handlungssituationen gelten können und wenn sie – bezogen auf ihre soziale Identität – als Repräsentanten verschiedener Konstellationen aktualisierbarer Rollen angesehen werden müssen. Intraindividuelle Differenzen werden für den Fall vorausgesagt, daß sich dasselbe Individuum in verschiedenen sozialen Gesprächssituationen befindet. – In der zweiten Richtung handelt es sich um die Entwicklung einer komplexen Version der Theorie: Zwar werden intraindividuelle und auch interindividuelle Differen-

zen im Sprachgebrauch aufgrund situationsspezifischer linguistischer Kodes hier nicht ausgeschlossen, aber es werden zusätzlich interindividuelle Differenzen auch unter ähnlichen Situationsbedingungen vorausgesagt. Sie werden in dieser Fassung auf individual- und gruppenspezifische, situationsübergreifende linguistische Kodes zurückgeführt, die das Individuum lebensgeschichtlich früh als Strategien, die gleichsam die Situationsinterpretation präselektieren und die biographische Erfahrung organisieren, erworben hat.

Diese beiden Fassungen könnten in dem Maße miteinander integriert werden, in dem es gelänge, die soziologisch-objektivistische Beschreibung der Elemente der Handlungssituation und die sozialpsychologische, verstehende Beschreibung der in eine komplexe biographische Organisation eingebetteten subjektiven Interpretationen wechselseitig ineinander zu übersetzen. Diese inhaltliche Frage, hinter der sich ein allgemeines sozialwissenschaftliches Meßproblem verbirgt, ist lange Zeit aufgrund der stereotypen, methodologischen Kontroverse zwischen einer objektivistisch und zum Teil behavioristisch orientierten und einer mehr hermeneutisch verstehenden Soziologie verschüttet gewesen. Die verschiedenen methodologischen Orientierungen spiegeln sich denn auch bis zu einem gewissen Grade in den beiden Fassungen der Theorie der linguistischen Kodes wider: Die elementaristische Fassung entspricht mehr dem Programm einer objektivistischen Soziologie, die komplexe Fassung steht einer verstehenden Soziologie näher, die die selbsttätige Biographieplanung des Individuums aufgrund der Fähigkeit zur Selbstreflexion in den Mittelpunkt rückt.

Welcher Fassung in der gegenwärtigen Forschungspraxis der Vorzug zu geben ist, vermögen wir nicht zu entscheiden. Für beide lassen sich Argumente anführen: Für die elementaristische Fassung spricht, daß jedes Individuum über ein differenziertes Repertoire von situationsspezifischen linguistischen Kodes oder Strategien des Sprachgebrauchs verfügen muß, wenn es zum situationsadäquaten Sprachgebrauch befähigt sein soll. Die zweite Fassung erwächst aus der Einsicht, daß handlungsfähige Individuen nicht blind an Handlungssituationen teilnehmen, sondern sie selbsttätig zu einer biographischen Organisation verarbeiten und so tendenziell als autonom Handelnde in sozialen Situationen auftreten. Diese Verarbeitung von Erfahrung zu einer biographischen Organisation verläuft in Bahnen, die unter anderem von den für ein Individuum dominanten, situationsübergreifenden linguistischen Kodes vorgezeichnet sind.

Die Frage, welche Fassung bei der Erklärung vorliegender Phänomene herangezogen wird, kann selbst zu einem empirischen Problem werden. Je geringer aufgrund der objektiven Bedingungen einer sozialen Situation der Handlungsspielraum in ihr ist, desto mehr ist der Sprachgebrauch in Abhängigkeit von den situativen Elementen vorgeschrieben. Je größer der Handlungsspielraum, desto größer ist umgekehrt die Chance, daß das Individuum die Situation im Einklang mit seinem biographischen Entwurf umgestaltet, desto größer daher auch die Chance, im dominanten, die Biographie kennzeichnenden, situationsübergreifenden linguistischen Kode Sprache zu gebrauchen. Und ein Zweites sei noch angeführt: Eine der Bedingungen soziologischer Theorienbildung ist es, daß über die Interpretation eines Minimums von Handlungssituationen, die in einer Gesellschaft zentral sind, Konsensus besteht. Handlungssituationen lassen sich danach unterscheiden, in welchem Maße sie auch von Angehörigen verschiedener sozialer Gruppen als identisch interpretiert werden. Es sind genau die von allen Handelnden ähnlich interpretierten Elemente der Handlungs- oder Interaktionssituation, die den Ausgangspunkt einer an der elementaristischen Fassung der Theorie der linguistischen Kodes orientierten Forschungspraxis bilden müssen.

In dieser Richtung ist bisher wenig getan worden. Lediglich Moscovici¹⁴ hat damit begonnen, diese Frage systematisch zu untersuchen. Seine Experimente können als Paradigma für empirische Untersuchungen im Rahmen der elementaristischen Fassung gelten: Dieselben Individuen kommunizieren sprachlich miteinander unter systematisch variierenden Bedingungen der Interaktionssituation. Die gesprochenen Texte werden dann linguistisch analysiert und in Abhängigkeit von den systematischen Interaktionsbedingungen verglichen. Ein Vergleich der Untersuchungen von Moscovici und Bernstein weist auf die Möglichkeiten einer Verknüpfung der elementaristischen mit der komplexen Konzeption der Theorie der linguistischen Kodes hin: Die von Moscovici experimentell variierten Bedingungen der Interaktionssituation auf

der mikroanalytischen Ebene lassen sich plausibel übersetzen in die von Bernstein auf der makroanalytischen Ebene angegebenen Merkmale der Struktur von Sozialbeziehungen, die dem „elaborierten“ und „restringierten Kode“ zugrunde liegen. Die Ergebnisse der Experimente von Moscovici bestätigen dann im wesentlichen die Bernsteinschen Annahmen. Die Analysen zum schichtenspezifischen Sprachgebrauch – einschließlich derjenigen von Bernstein und der hier vorgelegten – haben, wenn man sie einer der beiden Fassungen der Theorie zuordnen will, ihre Ergebnisse eher im Rahmen der komplexen Version der Theorie der linguistischen Kodes interpretiert: Die den manifesten schichtenspezifischen Sprachmustern zugrunde liegenden Kodes sind zumeist an globalen Strukturbeschreibungen schichtenspezifischer Sozialbeziehungen festgemacht worden¹⁵. Zuweilen werden sie direkt auf die intrafamilialen Interaktionsmuster im Sozialisationsprozeß zurückgeführt, so zum Beispiel bei Hess, Shipman und anderen sowie bei Bernstein – in seinem Fall auf die grundlegende Typologie von positional und person-orientierten Eltern-Kind-Beziehungen¹⁶.

3.1.5 Zum Validierungsproblem bei dem Konstrukt von den linguistischen Kodes

Das im vorangehenden diskutierte Problem, das uns zur Unterscheidung einer elementaristischen und einer komplexen Version der Theorie der linguistischen Kodes führte, ist direkt relevant für das Problem der Validierung des abstrakten theoretischen Konstrukts von den linguistischen Kodes. Wir hatten an früherer Stelle¹⁷ ausgeführt, daß eine empirische Validierung in dem Maße gelingt, in dem systematische Zusammenhänge zwischen der Struktur der Sozialbeziehungen (sowie den Bedingungen und Elementen der Interaktionssituation, wie wir jetzt hinzufügen können) und den manifesten Sprachmustern festgestellt werden.

Entscheidend wird für diese Validierung die soziologische Beschreibung der Bedingungsvariablen, also der Elemente der Struktur von Sozialbeziehungen beziehungsweise der Interaktionssituation. In der elementaristischen Version wird man bemüht sein, einzelne Elemente der Interaktionssituation zu isolieren (zum Beispiel: soziale Distanz zwischen den Sprechern, Sitzordnung, kognitive und affektive Distanz zum Gesprächsthema, gegenseitige Einschätzung der Sprecher, Druck zur Meinungskonvergenz, Zielsetzung der Kommunikation, soziometrische Struktur der Interaktionsgruppe usw.) und systematisch zu variieren, während man in der komplexen Version der Theorie zum einen die Struktur der Sozialbeziehungen global nach einigen zentralen Merkmalen (Herrschaftsstruktur, materieller Spielraum, Struktur der sozialen Kontrolle, Inhalt der Rollennormen) des in die objektiven sozialstrukturellen Bedingungen eingebetteten Aufgabenkontextes charakterisieren wird und zum anderen nach den für die soziale Identität eines Individuums zentralen Rollenelementen sowie nach den wichtigsten Merkmalen der kindlichen Sozialisation fragen wird.

In der hier vorgelegten Untersuchung wie in fast allen anderen im Kapitel 1.3 angeführten Analysen ist die soziale Herkunft des Kindes oder die Schichtenzugehörigkeit erwachsener Personen, jeweils gemessen in der Skala vom sozio-ökonomischen Status, als die entscheidende Bedingungsvariable erhoben worden, von der die linguistischen Kodes abhängig sind. Im Kapitel 1.2 wurde ausgeführt, warum die Skala vom sozio-ökonomischen Status Verhaltensvariablen nur sehr indirekt erfaßt und daß die nach dieser Skala eingeteilten sozialen Schichten noch nicht einmal als sozio-kulturell homogene subkulturelle Milieus angesehen werden können. Daher stellt die Skala vom sozio-ökonomischen Status keine sonderlich geeignete Operationalisierung der die linguistischen Kodes bedingenden Faktoren dar. Sie kann in dieser Hinsicht nur als erste grobe soziologische Annäherung gelten. Es wäre in der Zukunft wahrscheinlich sinnvoller – zumal wir inzwischen über den Sachverhalt schichtenspezifischer Formen des Sprachverhaltens hinreichend informiert sind –, auf einer konkreteren Stufe der Analyse einige in verschiedenen institutionellen Bereichen (insbesondere in der Familie) zentrale Rollenbeziehungen herauszugreifen und auf die typischerweise damit verknüpften Sprachmuster hin zu untersuchen. Auf diese Weise würden wir eher zu den entscheidenden

Dimensionen der sozial induzierten verbalen Planung gelangen. Es ist dann eine zweite Frage, inwieweit diese Sprachmuster schichtenspezifisch variieren.

Der Erfolg solcher Analysen hängt natürlich wesentlich davon ab, inwieweit es gelingt, die theoretisch relevanten Dimensionen des Rollenhandelns in den verschiedenen institutionellen Bereichen konzeptuell aufzuschlüsseln und meßtechnisch adäquat zu erfassen. Auf dem gegenwärtigen Forschungsstand können wir in diesem Rahmen der komplexen Version der Theorie der linguistischen Kodes nicht viel mehr erreichen, als korrelativ-deskriptiv Zusammenhänge zwischen den nicht-linguistisch gefaßten Rollenmerkmalen und der linguistisch beschriebenen Sprache der Rollenträger zu ermitteln. Sobald darüber mehr Informationen vorliegen, muß versucht werden, diesen Ansatz durch systematische Experimente im Rahmen der elementaristischen Version der Theorie zu ergänzen. Dabei könnten dann genau die Dimensionen des Rollenhandelns auf einer mikroanalytischen Ebene systematisch variiert werden, die sich in vorangegangenen, induktiven korrelationsstatistischen Untersuchungen als wesentlich erwiesen haben. Bei dieser doppelseitigen Orientierung in der Entwicklung der Theorie der linguistischen Kodes könnte diese Theorie sukzessive zur Entwicklung einer allgemeinen, soziologisch gewendeten empirischen Theorie der Pragmatik führen. Die Konzeption der linguistischen Kodes kann in dieser Hinsicht als eine Vorstufe der Konzeption von Regeln der Pragmatik gelten¹⁸.

3.1.6 Ein Vorschlag zur empirischen Validierung der linguistischen Kodes

Die Überlegungen zu den beiden möglichen Versionen der Theorie der linguistischen Kodes und zur Validierung dieses Konstrukts sollen in dem Vorschlag für eine Untersuchungsstrategie zusammengefaßt werden. Dieser Untersuchungsvorschlag ist so angelegt, daß am Ende beide Versionen der Theorie miteinander verknüpft werden können.

Der Grundgedanke ist sehr einfach. Man wählt jeweils idealtypische Vertreter einer Anzahl sozial sehr heterogener Berufe aus, weil der Beruf in unserer heutigen Gesellschaft als der Fokus gelten kann, um den sich die Ausprägung sozialer Rollen in anderen Lebensbereichen organisiert. Man nimmt nun an verschiedenen Tagen (drei oder vier Tage sollten genügen) alle Gespräche auf Tonband, die diese idealtypischen Vertreter führen¹⁹. Damit der außerlinguistische Kontext der Gesprächssituationen möglichst differenziert festgehalten wird, was für die Theorie der linguistischen Kodes als Vorstufe einer Theorie der Pragmatik wesentlich ist, wird der gesamte Tageslauf durch einen die Versuchsperson ständig begleitenden Beobachter protokolliert. Zusätzlich geht man anschließend mit den Versuchspersonen die transkribierten Protokolle der Gespräche noch einmal durch, um die Charakterisierung der Situationsbedingungen möglichst umfassend und differenziert vornehmen zu können. Man hat nun ein reichhaltiges und vom sozialen Kontext her sehr differenziertes Sprachmaterial zur Verfügung, das in Abhängigkeit von den systematisch erfaßten Situationsbedingungen analysiert werden kann.

Daß die Sprecher sozial möglichst heterogenen Berufen angehören, ist für die Untersuchung aus folgenden Gründen wesentlich: 1. Der Beruf bildet in unserer Gesellschaft für fast alle Erwachsenen das zentrale Element ihrer sozialen Identität. Er stellt sozusagen den Brennpunkt aller anderen vom Individuum wahrzunehmenden sozialen Rollenverpflichtungen dar. Daher geben Angehörige heterogener Berufe die Gewähr dafür, daß eine möglichst breite Skala von verschiedenen Gesprächssituationen erfaßt wird. 2. Aus demselben Grunde erhalten wir auf diese Weise am ehesten die eine sozial determinierte Biographie kennzeichnenden situationsübergreifenden linguistischen Kodes. Das ist für die Überprüfung der komplexen Version der Theorie wesentlich.

Der Zusammenhang zwischen Merkmalen der Handlungssituation und der Struktur von Sozialbeziehungen einerseits und den manifesten Sprachmustern andererseits läßt sich nun in zweierlei Weise analysieren: Zum einen können wir intraindividuell die Variation der Sprechweisen in Abhängigkeit von den Situationsbedingungen prüfen, und zum anderen läßt sich der

Grad der Übereinstimmung in den Sprechweisen von Angehörigen verschiedener Berufe feststellen, wenn die Sprecher sich in ähnlichen Gesprächssituationen befinden. Diese Art des Vorgehens hat also den Vorzug, eine strengere soziologische Interpretation von Sprachmustern dadurch zu eröffnen, daß die Relevanz individualspezifischer Strategien des Sprachgebrauchs (komplexe Version) mit der Relevanz situationsspezifischer Strategien des Sprachgebrauchs direkt verglichen werden kann.

Das methodische Hauptproblem besteht bei dieser Analyse darin, die Gesprächssituation möglichst unabhängig von den sprachlichen Elementen der Handlungssituation charakterisieren zu müssen. Das wird jedoch kaum möglich sein, so daß wir dem für die Theorie der linguistischen Kodes spezifischen Problem der Zirkularität nicht entrinnen können. Dennoch können wir versuchen, durch ergänzende Experimente dieses Problem sukzessive aufzulösen, wenn eine vollständige Auflösung auch nicht gelingen wird. Nachdem ein adäquates System zur Beschreibung der gesprochenen Texte entwickelt worden ist, können wir die Texte, die abgrenzbaren sozialen Gesprächssituationen zugeordnet sind, analysieren und in den verschiedenen Dimensionen der linguistischen Analyse auf Ähnlichkeit hin ordnen. Im Anschluß daran können wir in einem induktiven Vorgehen, unabhängig von der Kenntnis der Texte, die entsprechenden Gesprächssituationen anhand der Beobachtungsprotokolle und nachträglichen Befragungen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersuchen. Auf diese Weise hoffen wir die die Sprachmuster bestimmenden nicht-linguistischen Situationselemente herauslösen zu können.

Unabhängig von diesem Untersuchungsschritt können wir dann im Rahmen der elementaristischen Version – gleichsam im Rückschluß – diese Situationselemente systematisch experimentell variieren und die in den experimentellen Situationen gesprochenen Texte analysieren. Als Hypothesen gelten dabei die im ersten Schritt induzierten systematischen Zusammenhänge. Ein harter positiver Test läge dann vor, wenn in den Experimenten genau die Texteigenschaften zum Vorschein kämen, die vorausgesagt worden wären. Eine weiche Bestätigung läge immer noch vor, wenn die variierten Situationsbedingungen erfolgreich verschiedene Texteigenschaften hervorbringen würden.

Kämen wir auf diese Weise zu sinnvollen Ergebnissen, so läge jetzt mit der Kenntnis systematischer Beziehungen zwischen einer multidimensionalen Matrix von Situationselementen und einer multidimensionalen Matrix von linguistischen Texteigenschaften das Material für eine umfassende Formulierung einer differenzierten Theorie der linguistischen Kodes vor, einer Theorie, in der die linguistischen Kodes als Regelsystem rekonstruiert werden könnten.

3.1.7 Überlegungen zur Beschreibung der manifesten Sprachmuster

Zum Problem der Validierung der linguistischen Kodes muß hinzugefügt werden, daß bei der Konstruktion des linguistischen Beschreibungssystems von vornherein darauf geachtet werden sollte, „sprachlogisch“ notwendige Muster von Optionen der lexikalischen Auswahl und der syntaktischen Konstruktion zu trennen. Ein Beispiel dafür: Im Englischen wird immer wieder festgestellt, daß die Kinder der Unterschicht relativ häufiger Personalpronomen gebrauchen als Kinder der Mittelschicht. Gleichzeitig gebrauchen die Unterschichtkinder in sehr viel geringerem Maße attributive Erweiterungen der Nominalphrase. Diese beiden Ergebnisse bedingen sich sprachlogisch und können nicht als unabhängige Evidenz für Kode-Unterschiede in der verbalen Planung herangezogen werden: Personalpronomen können nämlich im Englischen (und auch im Deutschen) nur in ganz seltenen Fällen attributiv erweitert werden, ohne daß die Regeln der Grammatik verletzt werden. Bei der Betrachtung unserer linguistischen Ergebnisse haben wir ja versucht, diesen Umstand so weit wie möglich zu berücksichtigen.

Allgemein möchten wir für die Konstruktion von Systemen zur linguistischen Beschreibung von Sprachmustern in Abhängigkeit von linguistischen Kodes die folgende Strategie vorschlagen: Es hat wahrscheinlich in Zukunft wenig Sinn, orientiert an der normativen Grammatik für alle grammatischen Konstruktionsregeln ad hoc Indikatoren zu bilden, wie wir das etwas

enzyklopädisch in dieser Untersuchung getan haben. Sinnvoller scheint es uns zu sein, anhand der Textproben und aufgrund der Informationen über die Sprechsituation abstrakt – und natürlich notgedrungen vergrößernd – die Ausdrucksintention des Sprechers, möglichst in Form elementarer Sätze, herauszukristallisieren. Im zweiten Schritt müßten dann hypothetisch sowohl hinsichtlich der Wortwahl als auch hinsichtlich der syntaktischen Konstruktion die Ausdrucksalternativen für die gegebene Ausdrucksintention konstruiert werden. Diese Ausdrucksalternativen können linguistisch – nicht pragmatisch-kommunikativ – als funktionale Äquivalente für die sprachliche Realisierung einer gegebenen Ausdrucksintention gelten. Attributive Konstruktion und Relativsätze sind einfache Beispiele für funktionale Äquivalente der syntaktischen Konstruktion bei gegebener Ausdrucksintention. Diese Betrachtung ließe sich nun für die Syntax auf verschiedenen Stufen der Hierarchie der Konstruktion sprachlicher Gebilde durchführen, wobei diese Stufen etwa in den Ableitungsbäumen der sogenannten „underlying phrase-makers“ der generativen Grammatik identifiziert werden könnten. Die Menge der funktionalen Äquivalente kann dann in sich nach verschiedenen Gesichtspunkten klassifiziert werden: nach dem Kriterium der situationsadäquaten Ausdrucksweise, dem Kriterium der syntaktischen Elaboration, dem Kriterium der Erweiterungsfähigkeit, dem Kriterium der Eindeutigkeit beziehungsweise der Ambiguität usw.²⁰.

Dieser Analysestrategie muß eine intensive, an der modernen linguistischen Theorie Chomskyscher Prägung orientierte Erforschung der Sprachstrukturen des Deutschen vorausgehen. Aufgrund dieser linguistischen Analyse kann erst angegeben werden, welche sprachlichen Strukturen linguistisch immanent notwendig sind und welche syntaktischen Konstruktionen als funktionale Äquivalente, bezogen auf eine „Ausdrucksintention“ gelten können. Ebenso müßte der Aufstellung eines Katalogs lexikalischer Äquivalente eine vertiefte semantische Analyse des Deutschen vorausgehen. Für die Unterscheidung von sprachlogisch notwendigen Konstruktionsmitteln und Optionen der syntaktischen Konstruktion kann Chomskys Unterscheidung zwischen obligatorischen und fakultativen Regeln der Grammatik den Anhaltspunkt liefern.

Für die linguistische Beschreibung ergibt sich im Rahmen des umfassenderen Problems, das die Validierung des Konstrukts von den linguistischen Kodes darstellt, schließlich der folgende Grundsatz: Da es sich bei den linguistischen Kodes um ein prinzipiell außerlinguistisches Regelsystem handelt, ist der Effekt nicht a priori auf eine distinkte Ebene der linguistischen Repräsentation spezifiziert. Vielmehr müssen wir annehmen, daß die linguistischen Kodes Sprachmuster erzeugen, die distinkte Konfigurationen auf allen Ebenen der linguistischen Beschreibung bilden, also durch systematische Zusammenhänge zwischen linguistischen Merkmalen auf den verschiedenen Ebenen geprägt sind. Andererseits ist es durchaus möglich, daß wir Kodes finden, die sich dominant auf der Ebene der syntaktischen Konstruktion, der Wortwahl oder der phonetischen Realisierung nachweisen lassen. Diesem Problem werden wir uns später noch einmal ausführlicher zuwenden.

3.1.8 Zur Ausweitung der Theorie der linguistischen Kodes auf außerlinguistische Kommunikationssymbole

Das führt zu einer Frage, die implizit schon an mehreren Stellen aufgetaucht ist. Wir sind immer davon ausgegangen, daß es sich bei den linguistischen Kodes um prinzipiell außerlinguistische Auswahlregeln oder Strategien des Sprachgebrauchs handelt. Bernstein hat, wie wir gesehen haben, diese Kodes vielfältig soziologisch, psychologisch und linguistisch zu beschreiben versucht. Wollte man seine durchgängige theoretische Intention global bezeichnen, so käme man ihr wahrscheinlich am nächsten, wenn man die linguistischen Kodes als allgemeine kognitive Einstellungen zum Sprachgebrauch kennzeichnen würde. Darin ist aber schon beschlossen, daß es nicht nur um die Art der verwendeten Sprachmittel geht, sofern überhaupt gesprochen wird, sondern daß umfassender die Einstellung zum Gebrauch der Sprache als eines der möglichen Kommunikationsmedien gemeint ist. Im Grunde zielt der Bernsteinsche

Ansatz auf Strategien der Verwendung nicht nur sprachlicher Symbole, sondern von Symbolen überhaupt ab. Das kommt bei Bernstein zum Beispiel dort zum Ausdruck, wo der „restringierte Kode“ dadurch gekennzeichnet wird, daß in ihm Bedeutungsgehalte und subjektive Intentionen häufig extraverbal kommuniziert werden. Auch wenn Bernsteins Theorie bisher ausschließlich zur Analyse sprachlicher Phänomene herangezogen worden ist, so läßt sie sich doch vom Ansatz her auf alle Formen symbolischer Kommunikation anwenden. Sie erhält sogar ihre Relevanz erst dann, wenn die Sprache auf dem Hintergrund eines erweiterten Kontextes symbolischer Kommunikation analysiert wird. Die Kodes schreiben eben nicht nur vor, welche sprachlichen Mittel gewählt werden, sondern auch wann überhaupt sprachliche Kommunikationssymbole konkurrierenden Ausdrucksmitteln vorgezogen werden. Sie bestimmen, in welchem Grad eine Kommunikation im rational effizientesten Medium, dem der Sprache, verläuft. Insofern beinhalten die Kodes im allgemeinsten Sinne eine kognitive oder theoretische Einstellung zum Kommunikationsmedium Sprache.

Daraus folgt, daß wir andere Medien der Kommunikation als das rein sprachliche, also das paralinguistische, das des körperlichen Ausdrucks usw.²¹ berücksichtigen müssen. Eine Kommunikation besteht ja aus einer symbolisch hergestellten multidimensionalen Matrix von Kontexten. Unsere linguistische Analyse hat gezeigt, daß schon im rein sprachlichen Medium zumindest der rein deskriptiv mitteilende vom metasprachlich-bedeutungsspezifisierenden Kontext zu unterscheiden ist. Wir müssen nun andere, extraverbale Kontexte (Intonation, Tonhöhe, Schnelligkeit der Äußerung, Körperbewegung usw.) hinzuzählen. Diese verschiedenen Kontexte haben je nach dem Zweck oder der Aufgabenstellung einer Kommunikation verschiedene Effizienz. Vereinfachend läßt sich sagen, daß das sprachliche Medium am effizientesten für die Kommunikation im rationalen Diskurs ist, während für die Kommunikation von Gefühlszuständen die außersprachlichen Medien häufig effizienter sind. Zum Beispiel ist mehrfach festgestellt worden, daß der Gesichtsausdruck Gefühlslagen effizienter kommuniziert als die sprachliche Mitteilung²².

Entscheidend aber ist für die Analyse der dialogischen Kommunikation das komplexe Zusammenspiel der verschiedenen Kommunikationsmedien. Keine dialogische Kommunikation kann nur in einem Medium verlaufen, da für sie neben dem Aspekt der inhaltlichen Mitteilung die ständige Kommentierung der Sozial- oder Kommunikationsbeziehung, in deren Rahmen zum Beispiel auch ein rationaler Diskurs stattfindet, also die Mitteilung über den Beziehungsaspekt konstitutiv ist²³. Anderenfalls könnten die für die Umgangssprache konstitutive Mehrdeutigkeit und Offenheit nicht in dem zur Sicherung intersubjektiver Verständigung hinreichenden Maße abgebaut und doch gleichzeitig prinzipiell beibehalten werden²⁴.

Diese Bemerkungen sollten andeuten, warum eine Erweiterung des Begriffs der linguistischen Kodes auf die Menge aller symbolischen Medien der Kommunikation angestrebt werden sollte²⁵. Erst in diesem Falle kann der Bernsteinsche Ansatz zur Konstruktion einer pragmatischen Kommunikationstheorie²⁶ voll entfaltet werden²⁷. Um so problematischer wird es dann natürlich, die für eine Konzeption der Theorie der linguistischen Kodes notwendige Unterscheidung zwischen symbolischen Medien der Kommunikation und nicht-symbolischen Elementen der Situation in empirischen Analysen eindeutig durchzuhalten. Prononcierte Varianten des symbolischen Interaktionismus haben den Symbolbegriff so erweitert, daß eigentlich alle Situationselemente als Symbole gelten oder zumindest eine symbolische Funktion haben. Ohne ein befriedigendes Abgrenzungskriterium liefern zu können, möchten wir vorschlagen, nur jene beobachtbaren Handlungselemente zur Menge der Kommunikationssymbole zu rechnen, die vom „Sender“ auf Befragen mit einem intendierten kommunikativen Sinn versehen werden können (und – so läßt sich hinzufügen – vom Empfänger als intentionales Zeichen interpretiert werden können). Kommunikationssymbole müssen also im Schema intentionalen, das Prinzip der Reflexivität erfüllenden Handelns interpretierbar sein. Damit werden alle die Handlungs- oder Verhaltenselemente ausgeschlossen, die zwar für den Betrachter einen Informationswert haben können, vom „Sender“ jedoch entweder zufällig oder reaktiv ins Spiel gebracht worden sind. Die Sitzhaltung, die Beinstellung oder die Kleidung etwa würden nach diesem Kriterium in den meisten Fällen aus dem Medium der kommunikativen Symbo-

lik ausgeschlossen werden, während solche Phänomene wie Kopfnicken, grußloses Vorbeigehen als Zeichen der Mißachtung, Schweigen an bestimmten Gesprächsstellen usw. dazu gezählt würden.

Auf diesem Hintergrund lassen sich die von Bernstein unterschiedenen „restringierten“ und „elaborierten Kodes“ – unter Anknüpfung an die Charakterisierung der Kodes als Muster der Einstellung zum Symbolgebrauch – in freier Interpretation so beschreiben: Wir gehen aus von der Unterscheidung nicht-symbolischer und symbolischer Handlungselemente in einer Interaktionssituation. In jeder Interaktionssituation muß der Handlungskontext durch kommunikative Akte strukturiert werden, das heißt, die Mehrdeutigkeit der Handlungssituation muß interpretativ bis zur Herstellung von Intersubjektivität beseitigt werden. Das kann durch Gebrauch der verschiedenen Symbolmedien geschehen. Wir können grob zwischen dem linguistischen und außerlinguistischen Kontext der Generierung intersubjektiver Bedeutung unterscheiden. Handlungssituationen lassen sich allgemein unterscheiden a) nach den Bedeutungsinterpretationen, die von den nicht-symbolischen Handlungselementen offengelassen werden, und b) nach der Dichte der vom außerlinguistischen Symbolkontext vorgegebenen Bedeutungsdetermination²⁸.

Der Sprachgebrauch im „restringierten Kode“ ist nun dadurch gekennzeichnet, daß gleichsam in einer Minimalstrategie der Sprachverwendung nur das verbalisiert wird, was zur Beseitigung der von den außerlinguistischen Bedeutungsdeterminanten „übriggelassenen“ Mehrdeutigkeit notwendig ist. Alle darüber hinausgehende Verbalisierung ist für den Sprecher im „restringierten Kode“ redundant, ist für ihn „Geschwätz“. Dagegen wird im „elaborierten Kode“ auch noch das explizit verbalisiert, was vom nicht-symbolischen und außerlinguistischen Kontext her in einer eingeschränkten Interpretation schon allen Beteiligten einsichtig sein kann. Während die Verbalisierung im „restringierten Kode“ abhängig ist vom Kontext der außerlinguistischen Bedeutungsdeterminanten, vollzieht sie sich im „elaborierten Kode“ als autonome, als weitgehend oder zumindest potentiell kontextunabhängige.

Das hat nun weitreichende Konsequenzen: Die prinzipiell autonome, kontextunabhängige Verbalisierung im „elaborierten Kode“ erlaubt erst die Konstruktion universalistischer Bedeutungssysteme, indem der unmittelbare Handlungskontext jeweils transzendiert und mit allgemeinen Kategorien der Weltauffassung verknüpft wird²⁹. Der Sprecher des „restringierten Kodes“, der die autonome Verbalisierung als redundant empfindet, bleibt dagegen jeweils dem unmittelbaren Handlungskontext verhaftet. Bezogen auf den Sozialisationsprozeß, fehlt diesem Sprecher damit die sprachliche Voraussetzung für die Ontogenese einer kategorial abstrakten Weltauffassung. Diese allein durch die „autonome Verbalisierung des elaborierten Kodes“ geschaffene Voraussetzung dafür, partikulare Handlungskontexte langfristig zur Erkenntnis allgemeiner Gesetzmäßigkeiten zu verknüpfen, betrifft für den einzelnen nicht nur die Möglichkeit, objektbezogen das Besondere unter das Allgemeine zu subsumieren. Vielmehr ist sie auch Bedingung dafür, daß er persönlich die Kontinuität und Invarianz seines jeweils in der partikularen Situation handelnden und erkennenden Ich erfahren kann. So sind von dieser sprachsoziologischen Seite her gesehen die Genese eines allgemeinen, den kognitiven Apparat konstituierenden Kategoriensystems und die Genese einer aus Prozessen der Individuierung resultierenden Ich-Identität nur zwei Seiten der nämlichen Strategie des Gebrauchs von Symbolen. Die den „elaborierten Kode“ kennzeichnende Einstellung zum Sprachgebrauch ist zugleich Voraussetzung für das Zustandekommen rationalen Diskurses und für den Aufbau der Ich-Identität eines autonomen Individuums³⁰.

An dieser Stelle wird die im Bernsteinschen Ansatz implizit enthaltene Konzeption des „elaborierten Kodes“ als Medium rationalen Handelns und letztlich kritischer Rationalität deutlich. Erst bei solcher Betrachtung läßt sich die Bedeutung des „elaborierten Kodes“ für individuelle Bildungsprozesse und im Kontrast dazu die Benachteiligung der Kinder, die im „restringierten Kode“ der Unterschicht aufwachsen, vollständig übersehen. Bernstein selbst hat diese Implikation seines Ansatzes durch seine (aus durchaus kritischer Motivation) ambivalenten Ausführungen zu den Versuchen kompensatorischer erzieherischer Eingriffe unkenntlich gemacht. Das inzwischen verbreitete Plädoyer für die Unterschichtsprache, das sich

gegen unkritische, die mittelständische Leistungsschule stabilisierende Programme ausgleichender Erziehung wendet, letztlich aber auf eine romantisierend-vordergründige und ebenso unkritische Idealisierung mit folkloristischer Tönung zurückgeht, läßt sich auf dem Boden der dargestellten Interpretation entkräften, jedenfalls soweit es die Einrichtung kompensatorischer Erziehungsprogramme überhaupt in Frage zu stellen sucht.

Der Sprecher des „restringierten Kodes“ bleibt im partikularen Handlungskontext befangen. Es gelingt ihm nicht, ihn zu durchschauen und kritische rationale Distanz zu ihm zu gewinnen. So bleibt er – vermittelt über die verinnerlichte Strategie des Symbolgebrauchs – als Objekt passiv den Mächten unterworfen, die die Handlungskontexte, an denen er teilnimmt, steuern. Seine Form des Sprachgebrauchs geht schon immer stillschweigend von der konvergenten Interpretation des außerlinguistischen Interaktionskontextes durch alle Beteiligten aus. Das hat seinen realen Grund darin, daß die Angehörigen der Unterschicht in ihren Sozialkontakten weitgehend unter ihresgleichen bleiben, mit denen sie eine affektiv enge, wenig distanzierte, diffuse Beziehung verbindet³¹. Aber selbst wenn zu Beginn einer Interaktionssituation eine konvergente Interpretation durch die Beteiligten faktisch nicht vorliegt, wird diese Konvergenz durch die Strategie des Symbolgebrauchs, in dem Bedeutung implizit bleibt, erzwungen – Divergenz wird nicht zugelassen, als Abweichung abgelehnt. Für den Angehörigen der Mittelschicht liegen die Dinge anders. Allein aus der Tatsache, daß er aus beruflichen Gründen ständig in sozialer Distanz und bezogen auf spezifische Handlungsziele mit Fremden umgehen, sich ständig in veränderten Sozialbeziehungen bewegen muß, ergibt sich für ihn die Notwendigkeit, mit divergierenden Situationsinterpretationen zu rechnen und dem entsprechend eine Konvergenz der Interpretation jeweils von neuem durch autonome Verbalisierung herzustellen. Darin können wir einen wichtigen strukturellen Grund für die dann die Chance zur Rationalität eröffnende Strategie des „elaborierten Sprachgebrauchs“ sehen.

Tatsächlich zeigen denn auch die in diesem Zusammenhang relevanten Untersuchungen die Tendenz der Unterschichtangehörigen, sich in der Dekodierung und Enkodierung sehr stark auf außersprachliche Symbole zu stützen und schon vor jeder Kommunikation von einer konvergierenden Situationsinterpretation auszugehen³². Die vorangehende Interpretation erwuchs aus den Überlegungen zur Ausweitung des Begriffs der linguistischen Kodes auf die Strategie des Gebrauchs aller Kommunikation ermöglichenden Symbolmedien. Wir sehen nun, daß für dieses Programm der Ausdruck „linguistische Kodes“ vollends problematisch wird³³. Wir sollten ihn daher in Zukunft durch einen anderen Ausdruck mit der Bedeutung „Strategien des Gebrauchs von Kommunikationssymbolen“ ersetzen.

Die Interpretation beruhte weiterhin auf der sehr allgemeinen Charakterisierung der linguistischen Kodes als kognitiver Einstellung zum Symbolgebrauch. In dieser weiten Charakterisierung fällt dieser Begriff in die komplexe Version der Theorie der linguistischen Kodes. Es handelt sich ja um eine allgemeine, situationsübergreifende kognitive Strategie. Wiederum zeigt sich an dieser Stelle die Notwendigkeit, im Rahmen einer elementaristischen Version die Konzeption spezifischer, situativer Kodes einzuführen, die die Auswahl spezifischer Elemente innerhalb distinkter Symbolmedien angeben und von bestimmten allgemeinen Elementen der Handlungssituation abhängig sind. Moscovici hat zum Beispiel in seinen Experimenten feststellen können, daß für die lexikalische Redundanz von Texten ganz andere Bedingungen der Handlungssituation verantwortlich sind als für die Form der syntaktischen Konstruktion³⁴. Ebenso können wir annehmen, daß bestimmte Bedingungen der Interaktionssituation sich vornehmlich auf die Intonation auswirken. Dennoch dürfen wir nicht vergessen, daß grundsätzlich die Kodes oder Strategien des Symbolgebrauchs nicht identisch sind mit der linguistisch immanent angebbaren Distinktion von Ebenen der Beschreibung sprachlicher Strukturen und daß sie komplexe, mehrere Ebenen des sprachlichen Ausdrucks und auch mehrere Medien der Kommunikation umfassende Konfigurationen generieren.

3.1.9 Zum Problem der Zirkularität innerhalb der Theorie der linguistischen Kodes

Bei der Erörterung der elementaristischen und komplexen Version der Theorie der linguistischen Kodes waren wir schon auf das dieser Theorie eigene Zirkularitätsproblem gestoßen. Einerseits formuliert die Theorie eine Abhängigkeitsrelation zwischen Elementen der Struktur von Sozialbeziehungen beziehungsweise Elementen der Handlungssituation und den manifesten Sprachmustern; zum anderen aber müssen bei der Beschreibung der sozialen Situation, will man sie nicht ausschließlich nach äußeren Merkmalen und damit für eine Soziologie intentionalen sozialen Handelns in irrelevanter Weise charakterisieren, die subjektiven Interpretationen der Beteiligten berücksichtigt werden, die die Struktur der Situation mitbestimmen, die aber durch linguistische Kodes zu einem Teil generiert werden. Daraus folgt die Schwierigkeit, daß möglicherweise die Interaktionssituation, aber auch die komplexe Struktur einer Sozialbeziehung ohne Einschluß der Wirkungsweise der linguistischen Kodes nicht adäquat beschrieben werden kann. In letzter Konsequenz: Die adäquate Beschreibung der Interaktionssituation hat schon immer die Theorie der linguistischen Kodes zur Voraussetzung, zu deren Überprüfung sie aber andererseits auch schon immer verlangt wird³⁵. Das Zirkularitätsproblem berührt nun direkt das Problem der Validierung des Begriffs von den linguistischen Kodes und der Überprüfung der Bernsteinschen Theorie. Besteht es analog zum allgemeinen Meßproblem in den Sozialwissenschaften oder handelt es sich lediglich um einen empirischen Kreisprozeß ohne allgemeine methodologische Implikationen?

Abgesehen davon, daß Bernstein nicht scharf genug zwischen linguistischen Kodes und manifesten Sprachmustern scheidet, besteht bei ihm eine zweite, damit zusammenhängende Schwierigkeit darin, daß er die linguistischen Kodes weder rein linguistisch noch rein soziologisch oder psychologisch bestimmt. Linguistisch charakterisiert sie Bernstein in der Dimension der Voraussagemöglichkeit sprachlicher Sequenzen von irgendeinem willkürlich gewählten Punkt der sprachlichen Äußerung aus. Der „elaborierte Kode“ zeichnet sich durch einen großen Bereich von Alternativen, mithin eine geringe Voraussagegenauigkeit für sprachliche Konstruktionen aus, während im „restringierten Kode“ der Sprecher einem engen, vorgegebenen Muster der Konstruktion folgt. Auf der psychologischen Ebene werden die beiden Kodes durch die unterschiedliche Möglichkeit gekennzeichnet, individuelle Differenzen und Intentionen sowie allgemeine Kategorien und gesetzmäßige Zusammenhänge wahrzunehmen und zum Ausdruck zu bringen. Soziologisch gesehen unterscheiden sie sich nach dem sozialstrukturellen Kontext, in dem sie Anwendung finden: Der „elaborierte Kode“ entspricht personorientierten, gegenüber individuellen Eigenarten flexiblen Sozialbeziehungen, der „restringierte Kode“ statusorientierten, durch unbefragte, kollektiv standardisierte Sinnzusammenhänge geprägten Sozialbeziehungen.

Bernsteins Bestimmungen sind unklar, weil er es sich versagt, die Problematik zu diskutieren, inwieweit die Methodologie der Hypothesenüberprüfung es notwendig macht, soziologische, psychologische und linguistische Merkmale unabhängig voneinander zu definieren, beziehungsweise inwieweit dieser Anspruch in der sprachsoziologischen Analyse möglicherweise auf prinzipielle Schwierigkeiten stößt. Bernstein jedenfalls läßt uns im unklaren darüber, ob die verschiedenen linguistischen Kodes durch soziologische Begriffe der Analyse von Sozialstrukturen, durch psychologische Begriffe der Analyse kognitiver Vorgänge oder durch Begriffe der linguistischen Analyse definiert werden sollen.

Gehen wir von Bernsteins Unterscheidung zwischen dem „restringierten“ und dem „elaborierten Kode“ aus, so besteht bei seinen Formulierungen das Problem zum einen darin, inwieweit die Struktur der Sozialbeziehungen oder die Elemente der Handlungssituation unabhängig von den linguistischen Kodes erfaßt werden können. Im zweiten Argumentationsschritt des Bernsteinschen Interpretationsmodells werden die Kodes unter psychologischem Gesichtspunkt auf ihre Relevanz für die Struktur von Denkvorgängen, Problemlösungen und affektiven Reaktionen hin analysiert. Es stellt sich also zum anderen das Problem, inwieweit – ganz ähnlich wie bei den Elementen der Handlungssituation – kognitive Leistungen und affektive Reaktionen unauflöslich an bestimmte sprachliche Ausdrucksformen in dem Sinne gebunden

sind, daß sie schon immer nicht mehr dasselbe sind, wenn sich die sprachliche Form geändert hat.

Wie auch immer wir uns allgemein dazu stellen³⁶, ob wir versuchen, die sozialstrukturell bedingten Interaktionsformen auf der einen und die psychischen Vorgänge auf der anderen Seite sprachfrei zu messen und ihre linguistischen Korrelate zu erforschen, oder ob wir die Phänomene sozialen Handelns von vornherein in einer Art logisch notwendigen Beziehung zur sprachlichen Form zu begreifen suchen³⁷ – in jedem Fall sind wir gezwungen, sobald wir empirisch arbeiten wollen, für die Sprachmuster Beschreibungssysteme in linguistischen Termini zu entwickeln, wenn unsere Rede von linguistischen Kodes sinnvoll sein soll. Diese Systeme können unter sich sehr verschieden sein, und die Chomskysche generative Grammatik ist nur eines unter anderen, das sich allerdings für die sprachpsychologische Forschung als sehr zweckmäßig erweist. Erst im zweiten Schritt ergibt sich das Problem, nach welchen von den linguistischen Termini unabhängigen Kriterien sprachliche Formen als Kodes theoretisch aufgefaßt und empirisch voneinander abgegrenzt werden.

In diesem Zusammenhang kann Bernsteins Theorie der Vorwurf der zirkulären Bestimmung der linguistischen Kodes nicht erspart bleiben. Solange nicht erstens analytisch zwischen nicht-linguistischen Aspekten des Rollenhandelns und dessen linguistisch beschriebenen Korrelaten differenziert wird und zweitens diese Korrelate unabhängig von kognitiven Vorgängen gefaßt werden, bleibt der Hypothesencharakter der von Bernstein angenommenen Zusammenhänge zwischen sozialstrukturellen Bedingungen von linguistischen Kodes und psychischen Funktionen zweifelhaft.

Wir müssen hier also zwischen zwei Formen der Zirkularität trennen. Die erste betrifft die Frage der unabhängigen Definition der operationalen Indikatoren für die Elemente der Handlungssituation oder Strukturelemente von Sozialbeziehungen, für die linguistische Struktur der Sprachmuster und für die psychologischen Variablen. Die unabhängige Operationalisierung dieser drei Klassen von Variablen muß in jedem Falle gesichert sein, ganz gleich, wie wir uns zur zweiten Form der Zirkularität stellen, die zuvor behandelt wurde und die wir nicht auflösen konnten.

3.1.10 Ergänzungen zum Problem der Validierung des Konstrukts von den linguistischen Kodes

An dieser Stelle müssen wir eine weitere Klärung des Konzepts von den linguistischen Kodes vornehmen. Wir hatten sie als Strategien des Sprachgebrauchs, als System sozial induzierter Regeln der Auswahl aus den formal angebbaren Ausdrucksmöglichkeiten einer Sprache bestimmt. Wenn Chomsky die linguistische Kompetenz als endogen programmiertes System von grammatischen Regeln bestimmt, so macht dabei die Bezeichnung „Regeln“ weniger Schwierigkeiten, weil die grammatischen Regeln aus dem empirisch vorfindbaren Sprachmaterial erschlossen und daran überprüft werden können. Dagegen liegt für die linguistischen Kodes als Regeln der Auswahl kein eindeutiges, empirisch vorfindbares Material vor, wie es die Sprache als manifeste Symbolstruktur darstellt. Vielmehr müssen diese Regeln auf indirektem Wege auf systematischen, empirisch ermittelten Zusammenhängen zwischen Elementen der Handlungssituation und linguistischen Merkmalen der darin generierten Sprachmuster erschlossen werden. Kann Chomsky für die empirische Überprüfung das vergleichsweise eindeutige Sprachgefühl angeben, das den Sprechern zu entscheiden erlaubt, ob ein empirischer Satz nach den Regeln der Grammatik gebildet worden ist oder nicht, so läßt sich analog für die linguistischen Kodes kaum ein in dieser Weise eindeutiges Prüfkriterium in der Intuition des Sprechers angeben, nach dem zu bestimmen wäre, wann eine Ausdrucksform einem bestimmten linguistischen Kode entspricht und wann nicht³⁸. Natürlich können wir annehmen, daß die Sprecher eines Kodes abweichende Ausdrucksformen zu erkennen vermögen, wenn die Abweichung genügend stark ist. Aber die Toleranzen sind wahrscheinlich zu groß, als daß dieses „pragmatische“ und nicht grammatische Sprachgefühl als Prüfkriterium ausreichen

könnte. Dieser Sachverhalt läßt sich auch anders zeigen: Wir wissen mit Sicherheit – zumindest seit Chomsky –, daß die linguistische Kompetenz, das praktische Wissen um die Grammatikalität sprachlicher Äußerungen, prinzipiell im Rahmen einer linguistischen Theorie als Regelsystem explizit gemacht werden kann. Aber wir sind nicht sicher, ob es prinzipiell möglich sein wird, die linguistischen Kodes als System von Regeln explizit zu machen, das die in der verbalen Planung intrapsychisch wirksamen Strategien des Sprachgebrauchs abbildet. Der Unterschied scheint mir reduzierbar darauf, daß es sich bei Chomsky vom Ansatz her nicht um die Abbildung intrapsychischer Kodierungsstrategien, sondern um die formale Charakterisierung vorliegender Zeichensysteme handelt, wobei allerdings in der Rekonstruktion auf das Sprachgefühl des Sprechers zurückgegriffen wird. Dagegen beziehen sich die linguistischen Kodes letztlich auf intrapsychische kognitive Vorgänge, die der hier vorgetragenen Konzeption zufolge ontogenetisch auf die Verinnerlichung sozial eingespielter „Sprachgewohnheiten“ und „Einstellungen zum Sprachgebrauch“ zurückgehen, wie sie in den sozialen Interaktionen, an denen das aufwachsende Kind teilnimmt, zum Ausdruck kommen³⁹.

An anderer Stelle hatten wir schon hervorgehoben, daß empirisch immer nur die individuellen Planungsstrategien direkt gemessen werden, daß aber die Bedingung dieser Planungsstrategien in der sozialen Erfahrung spezifischer Formen des Sprachgebrauchs in spezifischen Sozialbeziehungen und Handlungssituationen mit einem spezifischen Aufgaben- und Problemkontext zu sehen ist. Daher behauptet die Theorie der linguistischen Kodes, daß die Voraussetzung für individuelle, intrapsychische Planungsstrategien in empirischen Gleichförmigkeiten zwischen Strukturelementen von Sozialbeziehungen und Elementen der Handlungssituation einerseits und dem manifesten Sprachgebrauch andererseits zu sehen ist. Somit sieht der Gang der Erklärung im Rahmen der Theorie der linguistischen Kodes wie folgt aus: Es werden in verschiedenen Handlungssituationen individuelle Formen des Sprachgebrauchs als Indikatoren individueller Planungsstrategien gemessen. Aus der Evidenz individuell gleichförmiger Sprachmuster in gleichen Sozialbeziehungen oder Handlungssituationen wird im Rahmen der Validierungsstrategie das Konzept der sozial vorgegebenen linguistischen Kodes gefolgert. Dieses Konzept, das beinhaltet, daß den empirischen Gleichförmigkeiten ein sozial eingespieltes Regelsystem zugrunde liegt, wird dann zum zentralen Erklärungsbegriff in der soziologischen Theorie der verbalen Planung – ganz analog dem Begriff der Rollennorm in der Rollentheorie. Liegt ein aus den empirischen Gleichförmigkeiten erschlossenes und rekonstruiertes Regelsystem vor, so können wir unter der Annahme, daß diese Regeln als Planungsstrategien verinnerlicht und jeweils bei Vorliegen von Sozialbeziehungen oder Elementen der Handlungssituationen abgerufen werden, den individuellen Sprachgebrauch voraussagen.

Insofern ist das Konzept von den linguistischen Kodes nicht mehr und nicht weniger eine Hypostasierung oder ein „metaphysisches“ Konzept als die aus empirischen Gleichförmigkeiten erschlossenen Konzepte von Rollennormen, von Motiven, von kognitiven Stilen usw. – mit dem einzigen Unterschied vielleicht, daß die von den zuletzt genannten Konzepten bezeichneten intrapsychischen „Regeln“ bis zu einem gewissen Grade von den Individuen selbst explizit angegeben und daher per Befragung festgestellt werden können.

Unter diesem Gesichtspunkt wäre nun für die zukünftige Forschungspraxis im Rahmen einer Theorie der linguistischen Kodes zu erwägen, ob man nicht – über die Feststellung empirischer Gleichförmigkeiten zwischen Handlungssituationen und Sprachmuster hinaus und im Prinzip vergleichbar dem schon genannten Chomskyschen Kriterium des „Sprachgefühls“ oder der „grammatischen Intuition“ des einzelnen Sprechers – eine zusätzliche Überprüfungsstrategie wählen sollte, die hier kurz beschrieben sei. Ausgangspunkt ist der Gedanke, daß den linguistischen Kodes, sofern sie mit Recht als ein System von Auswahlregeln bezeichnet werden, das die Sprecher verinnerlicht haben, auf seiten dieser Sprecher ein Urteil über die situative Angemessenheit entsprechen muß⁴⁰. Von Sprechern verschiedener sozialer Gruppen werden Urteile über die Adäquatheit situativ eingebetteter, verschiedener Sprachformen evoziert. Es wird nun versucht, erstens durch direkte Befragung die Normen des Sprachgebrauchs festzustellen. Dieses Verfahren wird wahrscheinlich bestenfalls auf der Ebene globaler Einstellungen zum Symbolgebrauch einen Sinn haben, weil wir annehmen müssen, daß die verbalen

Planungsstrategien so „tief“ sitzen, daß sie von den Sprechern kaum expliziert werden können. Es werden dann zweitens verschiedene Handlungssituationen hypothetisch oder anschaulich vorgegeben. Zu jeder Situation konstruiert man verschiedene vorzuziehende Formen des Symbolgebrauchs. Selbstverständlich sollte diese Konstruktion nicht nach dem „trial and error“-Verfahren, sondern schon theoretisch reflektiert vorgenommen werden. Die Befragungspersonen müssen nun aus den vorgegebenen Symbolformen die ihrer Ansicht nach situativ angemessenen und weniger angemessenen auswählen.

Auf diese Weise läßt sich zum einen feststellen, inwieweit Sprecher desselben subkulturellen Milieus in ihrem Urteil übereinstimmen, das heißt, inwieweit ihnen ein System von Regeln der Auswahl sprachlicher Symbole gemeinsam ist. Zum anderen kann man ermitteln, welche sprachlichen Elemente für das Urteil über die Angemessenheit einer sprachlichen Form relevant sind. Auf diese Weise kann man, beginnend mit sehr groben Unterschieden in der Symbolform, sukzessive immer feinere Differenzierungen bis hin zur systematischen Variation eines einzigen sprachlichen Konstruktionsmittels vornehmen und so die verschiedenen Kodes inhaltlich rekonstruieren, wenn man zusätzlich die Elemente der Handlungssituation systematisch variiert.

Es spricht einiges dafür, daß diese Untersuchungsstrategie induktiv erfolgreich angewandt werden kann. Sie beruht auf der Annahme, daß die linguistischen Kodes bei den Sprechern gleichsam als praktisches Wissen vorhanden sind, als angeeignete Auswahlregeln, denen man praktisch zwar folgen kann, die man explizit aber nicht anzugeben imstande ist. Analog dazu können ja auch die linguistisch kompetenten Sprecher dem System der grammatischen Regeln in der Praxis systematisch folgen, ohne die Regeln selbst genau angeben zu können. Andernfalls müßte jeder kompetente Sprecher sofort in der Lage sein, das Chomskysche Programm einer linguistischen Theorie zu erfüllen. Bedauerlicherweise ist die hier vorgeschlagene Möglichkeit der Überprüfung einer Theorie der linguistischen Kodes – oder einer sprachsoziologischen Theorie der Pragmatik überhaupt – in der Forschungspraxis bisher, soweit bekannt, nicht berücksichtigt worden. Wir selbst hoffen, mit diesem Exkurs insgesamt weniger affirmative Lösungsvorschläge unterbreitet als durch den Hinweis auf offene Probleme einen Anstoß zur weiteren Entwicklung der Theorie gegeben zu haben.

In diesem Zusammenhang kehren wir nochmals zur Zirkularitätsproblematik zurück. Einerseits wird die Handlungssituation durch die in den linguistischen Kodes festgelegten Strategien des Symbolgebrauchs strukturiert, andererseits hängen diese Kodes von den objektiven Bedingungen oder Elementen der Interaktionssituation ab. Die Elemente der Handlungssituation generieren die Kodes, insofern sie als Matrix von Aufgaben und Problemstellungen angesehen werden können. Aber die linguistischen Kodes generieren erst das Bedeutungssystem, in dessen Horizont die Handelnden die Situation endgültig interpretieren können. Allgemeine, situationsübergreifende Kodes werden schon immer an die Handlungssituation herangetragen und strukturieren sie in dem Spielraum, der durch die Elemente der unmittelbaren Situation offengelassen ist.

In kausalgenetischer Betrachtung sind die situationsübergreifenden allgemeinen Strategien des Symbolgebrauchs, also die Kodes in der Interpretation allgemeiner kognitiver Einstellungen zum Symbolgebrauch, auch in einer für die individuelle Sozialisation typischen Abfolge von Situationen als Matrizes von Aufgaben- und Problemstellungen erworben worden. Soweit die Kodes als Planungsstrategien auf der individuellen Ebene – und hier wird das zweite Glied des allgemeinen Bernsteinschen Interpretationsmodells relevant – die affektiven und kognitiven Vorgänge mitbestimmen, strukturieren die situationsübergreifenden Kodes eine konkrete partikuläre Handlungssituation schon immer im Kontext der auf Sozialisationsprozesse zurückgehenden individuellen Erfahrung. Genau in dieser Hinsicht stabilisieren die Kodes im individuellen Handeln die sozialen Strukturbedingungen, in denen sie selbst entstanden sind. Darin liegt das Zirkularitätsproblem begründet. Es handelt sich aber zunächst um einen empirischen Kreisprozeß, dessen Analyse prinzipiell die unabhängige Messung von Elementen der Situation und von Sprachmustern voraussetzt. Ernsthafte methodologische Probleme wirft der Kreisprozeß also nur im Rahmen der komplexen Version der Theorie der linguistischen Kodes

auf. Im Rahmen der elementaristischen Version könnten wir uns entschließen, scharf zwischen objektiven Situationsbedingungen oder dem objektiven Aufgaben- und Problemkontext einer Situation und den durch die davon abhängigen Kodes generierten Symbolmustern zu trennen – wobei von der Strukturierung abstrahiert wird, die der Aufgabenkontext schon jeweils durch die Interpretation aufgrund situationsübergreifender Kodes erfährt. Diese Abstraktion ist natürlich empirisch um so weniger folgenreich, je eindeutiger ein bestimmter Sprachgebrauch durch die gegebene Situation, unabhängig von der Biographie eines Individuums, erzwungen wird.

Im Rahmen der oben vorgeschlagenen zusätzlichen Überprüfungsstrategie für die Theorie kann man nun versuchen, zwischen den situativen linguistischen Kodes der elementaristischen Version und den situationsübergreifenden Kodes der komplexen Version in folgender Weise empirisch zu trennen: Im Rahmen der elementaristischen Version konstruieren wir relativ eindeutige Interaktionssituationen. Stimmen die Sprecher verschiedener sozialer Herkunft (also mit verschiedener Sozialbiographie) im Urteil über die Angemessenheit gut überein und bedingen die experimentell variierten Situationselemente bei allen Sprechern die gleiche Variation in der Beurteilung vorgegebener Symbolformen, so handelt es sich hier um unabhängig von der Biographie der Individuen wirksame situative Kodes.

Im Rahmen der komplexen Version konstruieren wir dagegen relativ wenig strukturierte, mehrere Interpretationen zulassende Interaktionssituationen. Unterscheiden sich die Sprecher mit verschiedener sozialer Herkunft systematisch im Urteil über die Angemessenheit vorgegebener Symbolformen, stimmen aber Sprecher gleicher sozialer Herkunft untereinander in ihrem Urteil gut überein, so haben wir damit allgemeine, situationsübergreifende Kodes nachgewiesen, die letztlich aus den für das subkulturelle Milieu der Sprecher typischen Sozialbeziehungen zu erklären sind. Eine systematische Verknüpfung der beiden Betrachtungsweisen wäre in dem Maße möglich, in dem es in einem ersten Schritt gelänge, die subkulturell typischen, vor allem während der primären Sozialisation wirksamen Sozialbeziehungen elementaristisch in Begriffen *derjenigen* Situationskomponenten zu beschreiben, die (in Untersuchungen, wie sie im vorangehenden Absatz dargestellt wurden) systematisch und für Sprecher verschiedener subkultureller Milieus in ähnlicher Weise Variationen in der Beurteilung der Angemessenheit von Symbolformen bedingt haben. In einem zweiten Schritt ließe sich eine noch stärkere Integration der beiden Betrachtungsweisen leisten: Dann nämlich, wenn sich herausstellen sollte, daß die Sprecher bei Vorgabe mehrdeutiger Handlungssituationen auch genau die Symbolformen für angemessen halten, die im allgemeinen Urteil *denjenigen* elementaren Situationskomponenten als angemessen zugeordnet worden sind, in deren Begriffen sich im ersten Verknüpfungsschritt die für die Subkultur dieser Sprecher typischen Sozialbeziehungen tatsächlich beschreiben ließen.

Mit diesen Vorschlägen ist das Zirkularitätsproblem prinzipiell keineswegs gelöst. Immerhin aber ist ein Weg vorgezeichnet, wie wir die ihm unterliegenden Kreisprozesse empirisch analysieren können⁴¹.

3.1.11 Zum Zusammenhang zwischen einer Theorie der linguistischen Kodes und einer soziologischen Rollentheorie

Im Anschluß an die vorgeschlagenen Untersuchungen können wir, sofern wir sowohl systematische Zusammenhänge zwischen Strukturen von Sozialbeziehungen beziehungsweise Elementen der Interaktionssituation einerseits und manifesten Sprachmustern andererseits als auch in der vorgezeichneten Weise systematisch interpretierbare Urteile über die Angemessenheit von Symbolformen gefunden haben, den Versuch unternehmen, die linguistischen Kodes als Regelsystem zu rekonstruieren. Dazu ist es notwendig, die manifesten Muster von Kommunikationssymbolen analytisch in ihre Variationsdimensionen aufzugliedern. Es wäre dann möglich, Typen von linguistischen Kodes als komplexe Konfigurationen von Meßwerten für die Symbolform in Begriffen dieser Dimensionen zu bilden. Bernsteins Unterscheidung des

„restringierten“ und „elaborierten Kodes“ liegt ja eine Typologisierung dieser Formen des Sprachgebrauchs zugrunde, ohne daß jedoch eine Dimensionsanalyse vorausgegangen ist. Wahrscheinlich würde sich nach einer Dimensionsanalyse zeigen, daß die beiden Bernsteinischen Typen in mehrere Dimensionen zerfallen und daß die in Begriffen dieser Dimensionen rekonstruierbaren Konfigurationen mehr als nur diese zwei Typen darstellen. Die „theoretische Einstellung“ des Sprechers zum Sprachgebrauch – also eine Strategie der minimalen oder der autonomen Verbalisierung –, die wie ausgeführt als allgemeinste Bestimmung der beiden Typen gelten kann, wird dann nur eine, allerdings sehr bedeutsame Dimension sein.

Für die inhaltliche Bestimmung der als komplexe Konfigurationen festgestellten Typen von Symbolmustern lassen sich grundsätzlich zwei Strategien wählen. Im einen Fall können zur psychologischen Seite der Theorie hin die Symbolmuster, insbesondere die Sprachmuster experimentell auf ihre Relevanz für psychische Prozesse im affektiven und kognitiven Bereich geprüft werden. Danach wird versucht, die Verteilung derjenigen Sprachmuster, die sich als relevant erwiesen haben, in Abhängigkeit von den genannten soziologischen Variablen festzustellen. Im anderen Fall werden zuerst die mit den soziologischen Merkmalen variierenden Sprachmuster festgestellt und dann im zweiten Schritt auf ihre Relevanz für psychische Prozesse hin geprüft.

Im zweiten Fall richtet sich also, nachdem gleichsam eine sozialstrukturelle „Landkarte“ von Typen manifester Sprachmuster – theoretisch interpretiert durch eine Rekonstruktion der sie erzeugenden linguistischen Kodes – aufgestellt und einer soziologischen Erklärung zugeführt worden ist, das Interesse auf die Konsequenzen dieser Sprachmuster und ihrer soziologischen Verteilung für die psychischen Funktionen. Im ersten Fall wird man, nachdem in einer Theorie der verbalen Planung die sprachlichen Voraussetzungen für spezifische psychische Leistungen festgehalten sind, ihre Verteilung nach soziologischen Merkmalen wissen wollen.

Ob die primär soziologischen oder primär psychologischen Bestimmungen von Typen manifester Sprachmuster letztlich so verschieden sein werden, ist fraglich. Jedenfalls kann nicht angenommen werden, daß eine Bestimmung unabhängig von Voraussetzungen hinsichtlich der Struktur sozialer Interaktionen oder von Konsequenzen hinsichtlich der psychischen Funktionen allein nach immanent linguistischen Zusammenhängen in formaler Betrachtungsweise möglich ist. Formen des Sprachgebrauchs können ohne die Berücksichtigung der Struktur eines ihnen zugrunde liegenden intentionalen Handelns sozialwissenschaftlich nicht sinnvoll betrachtet werden.

Die zweite Strategie der Bestimmung von Typen manifester Sprachmuster scheint uns sinnvoller zu sein. Sie entspricht eher dem primär soziologischen Blickwinkel der Theorie der linguistischen Kodes. In der ersten Strategie kann nicht ausgeschlossen werden, daß wir vielfach auf Sprachmuster stoßen, die keine soziologische Relevanz haben. Außerdem wirft die Analyse der Relevanz von Sprachmustern für psychische Prozesse besondere Probleme der Überprüfung auf, ganz abgesehen davon, daß empirische konkrete Sprachmuster als komplexe Konfigurationen linguistischer Merkmale nur auf dem Hintergrund einer soziologischen Deskription der sozialen Umstände der Situation des Sprachgebrauchs greifbar sind.

Der entscheidende Schritt bei der zweiten Strategie besteht in der begrifflichen Verknüpfung der Theorie der linguistischen Kodes mit der Rollentheorie. Auf einer allgemeinen Stufe war dieser Gesichtspunkt in der vorangehenden Diskussion implizit und explizit schon immer gegenwärtig. Es sollen im folgenden jedoch noch einige spezielle Überlegungen hinzugefügt werden.

Im Rahmen der Zirkularitätsproblematik hatte sich die allgemeine Frage ergeben: Wie können, damit der Hypothesencharakter der Theorie erhalten wird, die den Kodes zugrunde liegenden Strukturen von Sozialbeziehungen unabhängig von den Kodes selber begriffen werden, wenn doch diese Sozialbeziehungen andererseits durch die Kodes gesteuert werden, allgemeiner ausgedrückt: wenn doch Sprache für soziales Handeln konstitutiv ist?

In seinen späteren Schriften interpretiert Bernstein die linguistischen Kodes häufig als Kristallisation von Rollendefinitionen. Die Kodes haften dann unablässig an den Sozial- und Rollen-

beziehungen, ihre Veränderung bedeutet somit auch eine Veränderung der Rollenbeziehungen. In dieser Interpretation ergibt sich die Schwierigkeit, daß die Begriffe der sozialen Rolle und des linguistischen Kodes zusammenfallen. Soziale Rollen lassen sich für Bernstein schließlich linguistisch definieren⁴².

Ganz ähnlich rückt in der sich allmählich etablierenden Sozio- und Ethnolinguistik die sozial determinierte, spezifische Regelhaftigkeit von Sprechakten immer mehr in den Mittelpunkt der Betrachtung. Hier zeichnet sich ein theoretischer Trend ab, der sich zu einer linguistischen Beschreibung typischer sozialer Interaktionsmuster verdichtet. Gumperz⁴³ spricht von Typen linguistischer Gemeinschaften, die durch ein dichtes Netz von Kommunikationskanälen zwischen ihren Mitgliedern und geringe Kommunikation mit Nicht-Mitgliedern geprägt sind. Soziale Kommunikation wird dabei in Begriffen funktional aufeinander bezogener sozialer Rollen gefaßt. „The totality of communication roles within a society may be called its 'communication matrix'. There are as yet not generally agreed-upon procedures for isolating individual roles, although correlations between language or style and like behavior have been noted in a number of recent studies. For our purposes it will be sufficient to isolate only those roles or role clusters which correlate with significant speech differences. We assume then that each role has as its linguistic diacritic a particular code or subcode which serves as the norm for role behavior. We speak of the 'code-matrix' as the set of codes and subcodes functionally related to the communication matrix.“⁴⁴ Dell Hymes⁴⁵ sieht den Sprachgebrauch nicht als einfache Funktion der Sprachstruktur, sondern in Abhängigkeit von Regeln, nach denen das Sprechen organisiert ist. Diese Regeln müssen unter vier Gesichtspunkten gesehen werden: unter den Aspekten des Sprachmaterials (Grammatik, „linguistic routines“), der teilnehmenden Individuen („patterning of expression and interpretation of personality“), des Sozialsystems („patterning of speech situations“) und schließlich der kulturellen Werte und Deutungen („patterning of attitudes and conceptions about speech“). Auch Hymes faßt die soziale Organisation von Sprechakten in Begriffen von Rollenbeziehungen auf⁴⁶.

Gemeinsam ist allen diesen Bemühungen, die sozial bestimmte Auswahl aus dem „Programm“ einer Kultursprache im Sinne eines formalen Symbolsystems als einen Prozeß zu begreifen, der durch institutionalisierte und in Rollenerwartungen enthaltene, vom Individuum verinnerlichte Regeln kontrolliert wird. Als Rollenträger „schlüpft“ das Individuum gleichzeitig in eine bestimmte Regel des Sprechens. Das Programm der Sozio-Linguistik besteht nun darin, die Systematik der Regeln zu entdecken, durch die sozialstrukturell bedingte Rollenbeziehungen mit konkreten linguistischen Mustern zusammenfallen.

Das Ziel eines solchen Ansatzes muß letztlich darin bestehen, konkrete Phänomene sozialen Handelns in Termini einer Theorie zu fassen, die die Systematik der Kovariation von nicht-linguistischen Merkmalen (Macht, materielle Verfügungsgewalt, Verwandtschaftsgrad, allgemeine Wertorientierungen, äußere Handlungssituation usw.) und linguistischen Merkmalen im Rollenhandeln zum Inhalt hat⁴⁷. Damit würde allerdings die Rollentheorie insofern entscheidend modifiziert, als die Bedeutung des Begriffs „soziale Rolle“ in das Substrat der nicht-linguistischen Merkmale der Sozialstruktur und in das primär linguistisch zu fassende symbolische Medium der sozialen Kontrolle zerfallen würde.

Die theoretischen Intentionen der zitierten Ansätze und der hier diskutierten Konzeption einer Theorie der linguistischen Kodes sind im Prinzip identisch. Unsere Kritik dieser Ansätze bezieht sich vor allem auf zwei Punkte:

1. Wie in bestimmten Formulierungen, vor allem denen Bernsteins, nachweisbar ist, wird das Zirkularitätsproblem nicht explizit gemacht. Weder werden „Rolle“ und „Kode“ definitiv scharf voneinander geschieden, noch wird kenntlich gemacht, durch welche Untersuchungsmethoden der Zusammenhang von Rolle und Kode unter Berücksichtigung der Zirkularitätsproblematik adäquat analysiert werden kann.

2. Wenn von rollenabhängigen Kodes die Rede ist, so scheinen immer konkrete, angebbare Rollen eines sozialen Systems gemeint zu sein; Kodes werden diesen konkreten Rollen zugeordnet. Wir haben nachzuweisen versucht, warum eine solche Auffassung nicht weiterführen

kann und warum es notwendig ist, statt dessen soziale Rollen als Determinanten linguistischer Kodes in Begriffen einer allgemeinen Matrix von Komponenten der Interaktionssituation zu beschreiben. Entsprechend wird in den kritisierten Ansätzen die Differenz zwischen einer komplexen und einer elementaristischen Version der Theorie der linguistischen Kodes nicht gesehen.

Alternativen zu den kritisierten Schwächen der Ansätze der Sozio-Linguistik haben wir ausführlich diskutiert. Allerdings konnte die Frage nach einem Begriffssystem zur Klassifikation allgemeiner Dimensionen des Rollenhandelns sowohl in der komplexen Version (Klassifikation von Strukturelementen) als auch in der elementaristischen Version (Klassifikation von Situationselementen) nicht beantwortet werden. Wir werden auch im folgenden über eine Spezifizierung programmatischer Vorschläge nicht hinauskommen.

Nun scheint sich mit diesen Mängeln eine Schwäche der Rollentheorie selbst zu verbinden. In ihr ist es nämlich bisher über eine vage Bestimmung solcher Konzepte wie Rolle, Status, Position, Norm, Sanktion, Rollenerwartung hinaus nicht gelungen, ein allgemeines kategoriales System zur Beschreibung der Dimensionen des Rollenhandelns zu entwickeln, das eine präzise soziologische Lokalisierung konkreter sozialer Rollen zuließe. Damit ist auch die analytische Vergleichbarkeit dieser Rollen hinsichtlich der damit verbundenen Kommunikationsprobleme nicht befriedigend gewährleistet. Dieser Mangel scheint sich innerhalb der rollentheoretischen Diskussion daraus zu ergeben, daß bisher keine befriedigende Differenzierung zwischen dem objektiv faktischen Substrat, den normativen Komponenten und den sozialpsychologischen Qualifikationen und Mechanismen des Rollenhandelns getroffen werden kann.

Das objektiv faktische Substrat des Rollenhandelns kann im objektiven Aufgaben- und Problemkontext gesehen werden, der unter dem Gesichtspunkt instrumentellen Handelns an soziale Positionen gebunden ist. Die Verteilung der objektiven Problemkontexte auf soziale Positionen kann aus dem System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung abgeleitet werden, das seinerseits auf die objektiven Systemprobleme der Produktionssphäre (Sphäre der Naturbearbeitung) und der Distributionssphäre (Sphäre der im Herrschaftssystem organisierten Verteilung materieller und sozialer Entschädigungen) zurückgeführt werden muß⁴⁸. Darin kann vereinfacht der Strukturbezug der Rollentheorie gesehen werden.

Der an sozialen Positionen haftende objektive Problemkontext läßt sich also zunächst grob unter den beiden Aspekten der primär-instrumentellen Aufgabenstellung im Rahmen der Produktionssphäre und der sekundär-instrumentellen Aufgabenstellung im Rahmen der durch Legitimationen geregelten Distributionssphäre fassen. Aus der Gesamtstruktur der arbeitsteilig auf Positionen verteilten Problemkontexte ergibt sich gleichzeitig ein strukturell vorgegebenes Netz positionaler Verknüpfungen in Gestalt rollenartiger Interaktionsverpflichtungen. Darin ist ein dritter Aspekt objektiver Problemkontexte zu sehen: der kommunikative Aspekt positionsgebundener interpersonalen Probleme. Auf der strukturellen Ebene werden die Möglichkeiten der Lösung dieser Probleme vorgegeben in der wechselseitigen Sanktionierbarkeit von Positionsinhabern, die zum einen materiell-faktisch mit der Relevanz des jeweiligen Problemkontextes für die Produktionsprozesse, zum anderen normativ mit der Teilhabe an legitimen materiellen und sozialen Entschädigungen und mit der Bewertung der relativen Bedeutung für die Erreichung von Systemzielen gegeben ist.

Für die Analyse der strukturellen Bedingungen des Rollenhandelns auf dieser Betrachtungsebene werden zwei Dimensionen im Vordergrund stehen müssen:

1. In objektive, positionsgebundene Problemkontexte eingelassene Sozialbeziehungen oder Interaktionen variieren nach dem Grad des materiellen Spielraums zur Befriedigung von Bedürfnissen und zur Erreichung normativ vorgegebener Zielsetzungen.
2. Interaktionen variieren bei gegebenem materiellen Spielraum nach dem Grad der Symmetrie beziehungsweise Asymmetrie in der Verteilung der wechselseitigen Einflußchancen.

Die normative Komponente des Rollenhandelns läßt sich von dem Aspekt der vorgenannten strukturellen Bedingungen nur analytisch trennen. Strukturinduzierte Problemstellungen oder Problemkontexte stellen zugleich immer sozial deutungsbedürftige Sachverhalte dar, die sozial

verbindliche und in Handlungsnormen aufgehobene Interpretationen erfahren müssen. Die in sozialen Definitionen von Rollen typisierten Erwartungen bezüglich der Sequenzen von Rollenhandeln leiten sich aus dem System der gesellschaftlichen Wertorientierungen ab. Rollenträger müssen bis zu einem gewissen Grade ihr Handeln immer zu diesem System von gesellschaftlichen Wertorientierungen in Beziehung setzen und von daher legitimieren. In der bisherigen Rollentheorie hat die Analyse dieser normativen Komponente immer im Vordergrund gestanden. Das zeigt sich exemplarisch darin, daß beispielsweise in der Parsonsschen Rollentheorie Sanktionen nicht wie hier auf der strukturellen Ebene am objektiv faktischen Substrat des Rollenhandelns, sondern ausschließlich an den normativen Rollenerwartungen festgemacht werden: Was für Ego Rollenerwartungen sind, sind für Alter Sanktionen. Damit wird aber schon immer ein von beiden Handelnden geteiltes, eingespieltes System von Rollennormen als gegeben betrachtet, es wird nicht in seiner Veränderlichkeit aufgrund der Abhängigkeit von den strukturellen Bedingungen und den dadurch produzierten deutungsbedürftigen Lebensbedingungen gesehen.

Die dritte Klasse von Komponenten des Rollenhandelns schließlich bezieht sich auf jene Elemente und Mechanismen, die auf der mikroanalytischen Ebene im konkreten „social encounter“⁴⁹ sowohl die strukturell und normativ bedingten Handlungsimperative realisieren als auch den durch die strukturellen und normativen Komponenten abgesteckten Handlungsspielraum ausgestalten. Hier ist also nach den jeweils erforderlichen Qualifikationen eines Rollenhandelns im Hinblick auf die Erfüllung von Rollenverpflichtungen und im Hinblick auf die Realisierung von Selbstdarstellungsmöglichkeiten zu fragen. Erst auf dieser Ebene der Betrachtung wird das Rollenhandeln zum Schnittpunkt des sozialen Systems und des Persönlichkeitssystems. In den konkreten „social encounters“ müssen nämlich die Konflikte zwischen den objektiv strukturellen und normativen Zwängen einerseits, dem psychischen Antriebspotential und den psychischen Fähigkeiten andererseits ausgetragen werden.

Die vorangehenden Überlegungen sollten grob den rollentheoretischen Hintergrund abgeben, auf den Analysen im Rahmen einer Theorie der linguistischen Kodes angewiesen sind. Die Matrix der allgemeinen Komponenten des Rollenhandelns muß auf diesem Hintergrund formuliert werden.

Unter dem Gesichtspunkt des objektiv faktischen Substrats von Rollenhandeln sind Situationen des Symbolgebrauchs darauf hin zu untersuchen, welche instrumentellen Problemlösungsstrategien (technologisches Mittel-Zweck-Handeln) der Problemkontext, in den das Rollenhandeln eingelassen ist, dem Handelnden abfordert und welche Formen der symbolischen Kommunikation in Abhängigkeit davon ausgebildet werden müssen. Typische manuelle Tätigkeiten in der Industrieproduktion sind beispielsweise auf die Ausbildung einer differenzierten außersprachlichen Gestik angewiesen, während die überwiegende Anzahl der modernen Bürotätigkeiten eine komplexe Verbalisierung abstrakter Sachverhalte notwendig macht. Aufgaben- und Problemkontexte erzeugen also unter dem Gesichtspunkt instrumentellen Handelns Strategien des Symbolgebrauchs, die ihrerseits geeignet sind, jeweils die intersubjektiv verbindlichen Bedeutungen herzustellen, die für die erfolgreiche Problemlösung notwendig sind.

Unter dem Gesichtspunkt der normativen Komponente des Rollenhandelns sind Kommunikationsprozesse darauf hin zu untersuchen, wie groß der Spielraum für die Interpretation von Rollennormen ist, inwieweit herrschaftslegitimierende Werte und Inhalte als selbstverständlich unterstellt werden müssen und nicht problematisiert werden dürfen. In diesem Zusammenhang haben die sozialen Strategien des Symbolgebrauchs die Funktion, Bedeutungssysteme zu erzeugen, die bestehende Strukturen in der Distributionssphäre legitimieren und gegen Kritik abdichten.

Diese Bestimmungen dürfen jedoch nicht so verstanden werden, als ob den Strategien des Symbolgebrauchs ausschließlich eine jeweils einen Zustand stabilisierende Funktion zukäme. Zumindest das sprachliche Symbolsystem ist gleichzeitig als ein autonomes Strukturelement zu betrachten. Indem darin Bedeutungen für die Strukturierung einer konkreten Handlungssituation erzeugt und festgehalten werden, die im grammatisch strukturierten Kontext zu

allgemeinen Kategorisierungen werden, weist es potentiell über die konkrete Handlungssituation hinaus. In dem Maße also, in dem der Aufgaben- und Problemkontext die Erzeugung von Bedeutung durch differenzierte Verbalisierung notwendig macht, in dem zwischen Stimulierung und Vollzugsakt die sprachlich geleitete Handlungsplanung tritt, wird aufgrund der relativen Autonomie des sprachlichen Symbolsystems der Aufgaben- und Problemkontext selbst transformiert. Rollenhandeln, Strukturen von Sozialbeziehungen und konkrete Gesprächssituationen sind also vor allem darauf hin zu befragen, in welchem Maße sie für die Lösung der instrumentellen Probleme die Verbalisierung abstrakter Kategorien und für die Lösung interpersonaler Probleme die sprachliche Explikation von Handlungsnormen und Handlungsintentionen erforderlich machen.

Auf der Ebene des konkreten „social encounter“ schließlich müssen die vielfältigen Konflikte zwischen den strukturellen und normativen Zwängen, die in der Handlungssituation aktualisiert werden, einerseits und den Interessen, Intentionen und Konsistenzproblemen der beteiligten Handelnden andererseits verarbeitet werden. Die Bedingungen und Funktionen der Strategien des Symbolgebrauchs, die entsprechende Bedeutungen für die Konfliktverarbeitung erzeugen, lassen sich versuchsweise auf dem Hintergrund des folgenden Modells formulieren:

Im Gegensatz zur gängigen Rollentheorie gehen wir, an Überlegungen von Goffman anschließend, dabei von den folgenden Annahmen aus⁵⁰, die hier nicht im einzelnen begründet werden:

1. Damit Rollennormen wirksam verhaltenssteuernd, das heißt minimal konsensfähig aufrechterhalten werden, müssen sie notwendig inkonsistent, mehrdeutig und offen sein.
2. Normal handlungsfähige Subjekte blenden, wenn sie eine Rollenverpflichtung übernehmen, nicht alle anderen, zum Teil damit konfligierenden Rollenverpflichtungen aus, sondern beziehen sie als virtuelles Rollenspiel in die aktualisierte Rolle bis zu einem gewissen Grade mit ein. Sie sichern damit ihre soziale Identität.
3. Normal handlungsfähige Subjekte organisieren ihre Biographien in einem Entwurf von Einzigartigkeit ihrer Person und sichern darin ihre personale Identität.

Soziale Identität als horizontale Dimension von Ich-Identität wird konstituiert durch die Menge der lebensgeschichtlich gleichzeitig wirksamen Rollenverpflichtungen eines Individuums. Jede Rollennorm enthält einen Entwurf idealisierten Handelns im Sinne dieser Norm. Dem steht gegenüber, daß das Individuum in der Dimension der sozialen Identität mit einer Fülle solcher Entwürfe bezüglich seiner verschiedenen Rollen konfrontiert wird und diese verschiedenen Entwürfe nicht voll kompatibel sind. Das handelnde Individuum steht also vor der Aufgabe, einerseits die aktualisierte Rollennorm zu übernehmen, damit Interaktion in einem gemeinsamen Bedeutungshorizont stattfinden kann, andererseits aber den mit der Rollennorm verknüpften Normalitätsentwurf als „phantom normalcy“ zu durchschauen, das heißt als nicht voll erfüllbar zu betrachten, damit es sich nicht in der Inkompatibilität der verschiedenen Rollenverpflichtungen seiner sozialen Identität verstrickt. Es muß einerseits, damit die Inkonsistenz der Normen nicht zur Inkonsistenz seiner Person wird, in Rollenambivalenz die totale Erfüllung von Rollenverpflichtungen verweigern, aber es muß in Rollenkomplementarität andererseits trotz dieser Relativierung die Gültigkeit einer aktualisierten Rollennorm prinzipiell anerkennen können, es darf relative Abweichungen vom Normalitätsentwurf der Rollennorm nicht sofort zum Anlaß nehmen, eine Interaktion im Bedeutungshorizont dieser Rollennorm abzubrechen.

Personale Identität als vertikale Dimension von Ich-Identität konstituiert sich in einem Entwurf von personaler Einzigartigkeit auf dem Hintergrund der in der ständigen Übernahme von Rollen vermittelten, lebensgeschichtlichen Erfahrung. Aber ebenso wie der in einer Rollennorm idealisiert enthaltene Entwurf sozialer Normalität als „phantom normalcy“ erkannt werden muß, so muß auch die Einzigartigkeit im Entwurf der individuellen Biographie als „phantom uniqueness“ durchschaut werden: Einerseits muß das Individuum, damit es seinen Entwurf von Einzigartigkeit aufrechterhalten kann, in Rollendistanz die mit diesem Entwurf kollidierenden Inhalte von Rollenverpflichtungen zurückweisen können, andererseits muß es

imstände sein, in Rollenflexibilität auch immer ein Stück dieses Entwurfs aufzugeben und konfligierende Rollenerwartungen zu übernehmen. Denn nur unter dieser Bedingung kann es neue Erfahrungen machen, um nicht realitätsfremd und schließlich asozial in seinem Entwurf von Einzigartigkeit zu erstarren und in die Gefahr der Depersonalisierung zu geraten. Diese Überlegungen, die hier nur skizzenhaft angedeutet werden, lassen sich im folgenden Schema zusammenfassen:

soziale Identität —▷ „phantom normalcy“	Rollenambivalenz	Rollenkomplementarität
personale Identität —▷ „phantom uniqueness“	Rollendistanz	Rollenflexibilität

Soziale Interaktionen lassen sich allgemein in diesem Schema beschreiben. Bezogen auf das Problem der sozialen Identität sind sie primär rollenambivalent, primär rollenkomplementär oder integriert rollenambivalent und rollenkomplementär. Bezogen auf das Problem der personalen Identität verlaufen sie dominant in Rollendistanz, dominant in Rollenflexibilität oder in einem ausgeglichenen Verhältnis dieser beiden Komponenten. Rollenambivalenz und Rollenkomplementarität sind notwendige Komponenten der Interaktion zur Aufrechterhaltung von Normensystemen, während Rollendistanz und Rollenflexibilität notwendige Komponenten zur Aufrechterhaltung biographischer Konsistenz darstellen. Natürlich ist beides aufeinander bezogen: So wie Normen letztlich nur unter Sicherung der Möglichkeit biographischer Konsistenz aufrechterhalten werden können, so kann umgekehrt die biographische Konsistenz nur unter Aufrechterhaltung sozial anerkannter Normensysteme gesichert werden.

Dieses Modell orientiert sich historisch am Sachverhalt der Chance individuierten Handelns in entwickelten Gesellschaften. Es impliziert einen Idealtypus des Rollenhandelns autonomer Ich-Organisationen, aber es liefert Kategorien der Beschreibung für empirisch vorfindbare Interaktionen, die als Abweichungen von diesem Idealtypus nach verschiedenen Richtungen hin gefaßt werden können. Es liegt auf der Hand, daß Interaktionen in diesem idealtypischen Sinne auf eine sehr differenzierte sprachliche Kommunikation angewiesen sind, damit biographische Konsistenz angesichts und aufgrund der Mehrdeutigkeit von Normen gesichert wird.

Gesellschaften mit „mechanischer Solidarität“, in denen das Bewußtsein der Individuen sich mit dem in Normensystemen konzipierten kollektiven Bewußtsein deckt, bilden in diesem Modell von Rollenhandeln einen Grenzfall. Unter Bedingungen „mechanischer Solidarität“ werden Normensysteme durch institutionalisierte Mechanismen der sozialen Kontrolle aufrechterhalten und nicht durch Ich-Leistungen und individuelle Qualifikationen des Rollenhandelns. Das gelingt, weil das Problem der biographischen Konsistenz in diesen Gesellschaften noch nicht manifest ist. Wenn wir Durkheims Analyse folgen, taucht dieses Problem erst dort auf, wo aufgrund funktionaler Arbeitsteilung individuelles und kollektives Bewußtsein nicht mehr zur Deckung gebracht werden können. Aber auch in der modernen Gesellschaft finden sich institutionalisierte Mechanismen der Lösung von Rollenkonflikten, das heißt der Aufrechterhaltung inkonsistenter und mehrdeutiger Normensysteme⁵¹. Sie stellen Formen der sozialen Kontrolle dar, die die Beteiligung von Ich-Leistungen verhindern.

Vereinfachend kann man sagen, daß autonome Ich-Leistungen, für die ein differenziertes Instrumentarium von Kommunikationssymbolen konstitutiv ist, in dem Maße in den Prozeß sozialer Interaktion eingehen müssen, in dem erstens das handelnde Individuum lebensgeschichtlich gleichzeitig auf eine Vielzahl von Rollen verpflichtet ist und in dem zweitens

institutionalisierte Mechanismen der Lösung von Rollenkonflikten (wie beispielsweise zeitliche und räumliche Isolierung) fehlen oder unwirksam sind. Für die rollentheoretische Analyse sozialer Interaktion im Rahmen einer Theorie der linguistischen Kodes wäre es also wesentlich, die der sozialen Identität der Handelnden zugrunde liegende Konstellation von Rollenverpflichtungen und das Repertoire der für die Lösung von Konflikten zwischen diesen Rollenverpflichtungen sozial vorgesehenen Mechanismen zu kennen. Sicherlich wird eine starke Korrelation zwischen dem sozialen Status einer Person und der Vielfalt von Rollenverpflichtungen bestehen.

In Abhängigkeit dieser beiden Aspekte von sozialen Interaktionen werden die Strategien des Symbolgebrauchs variieren. Je mehr Leistungen eines autonomen Ich zur Aufrechterhaltung sowohl des Normensystems als auch der biographischen Konsistenz in einer sozialen Interaktion gefordert werden, desto differenzierter werden die Strategien des Sprachgebrauchs vor allem im Hinblick auf die Erzeugung von Ausdrucksmitteln zur Explikation von Motiven des Handelns sein.

3.1.12 Zum Einfluß der linguistischen Kodes auf psychische Funktionen

Würde es gelingen, in der angedeuteten Verknüpfung von Rollentheorie und Theorie der linguistischen Kodes Typen von Symbolmustern in ihrer Kovariation mit Elementen der Handlungssituation inhaltlich zu bestimmen und von daher linguistische Kodes als Strategien des Symbolgebrauchs zu rekonstruieren, so bestünde der nächste Schritt darin, die psychischen Konsequenzen dieser Formen des Symbolgebrauchs festzumachen. Wie schon mehrfach ausgeführt, nimmt Bernstein an, daß die linguistischen Kodes und die durch sie hervorgebrachten Symbolmuster die psychischen Funktionen, vor allem die kognitiven Vorgänge, erheblich beeinflussen. Erst auf dem Hintergrund dieser Annahme wird verständlich, warum die sozial induzierten Strategien des Symbolgebrauchs einen wichtigen Mechanismus der Stabilisierung jener sozialstrukturellen Bedingungen bilden, von denen sie selbst produziert worden sind.

In der Konzeption der Relevanz der Sprache für das Denken folgt Bernstein nur scheinbar der Tradition der Sapir-Whorfschen Hypothese von der linguistischen Relativität. Whorf näherte sich in seinen Schriften einer rein sprachdeterministischen Auffassung: Linguistisch beschreibbare sprachliche Strukturschemata – vor allem auf der Ebene der grammatischen Organisation – zeichnen die Linien vor, in denen wir unsere Umwelt wahrnehmen und in Denkvorgängen verarbeiten. Whorf fragte in seiner Kausalanalyse nicht mehr nach der sozialen oder kulturellen Bedingtheit der linguistischen Strukturschemata, und der Widerspruch zwischen der Hypothese der linguistischen Relativität einerseits und der Verleugnung einer „Korrelation“ von Sprache und Kultur andererseits blieb ungeklärt.

Dieses Problem löst Bernstein mit der auf de Saussure zurückgehenden Unterscheidung zwischen der formalen Kultursprache („langue“/„language“) und der aktuellen Sprechweise („parole“/„speech“). Die formale Kultursprache stellt ein in Begriffen der Linguistik beschreibbares System formaler Regeln und Strukturschemata dar, während die aktuelle Sprechweise, für die dieses System das Substrat liefert, nicht nur von diesen Regeln, sondern auch von psychologisch und soziologisch zu fassenden Planungsvorgängen abhängt, die eine Selektion aus dem verfügbaren Repertoire der formalen Kultursprache bedingen. Zwischen das formale System einer Sprache und den Akt des Sprechens tritt bei Bernstein vermittelnd die Struktur der Sozialbeziehungen zwischen den Sprechern.

Bernstein hält an dem Einfluß der linguistischen Kodes auf die affektiven und kognitiven Vorgänge fest, aber es sind nicht mehr die linguistisch beschreibbaren Strukturschemata selbst, die diesen Einfluß bedingen, sondern die Organisationsprinzipien der verbalen Planung. Die linguistisch zu beschreibenden sprachlichen Merkmale werden auf den Status von Indikatoren für diese prinzipiell psychologisch konzipierten Organisationsprinzipien zurückverwiesen. Damit hat sich die Whorfsche Kausalrichtung bei Bernstein offensichtlich in ihr Gegenteil

verkehrt, denn die psychologisch konzipierten Formen der verbalen Planung sind genau den kognitiven Vorgängen zuzurechnen, die Whorf in Abhängigkeit von den formalen Strukturschemata einer Sprache sah.

Unsere bisherigen Überlegungen zum Begriff der linguistischen Kodes legen zu diesem Problem die folgende Präzisierung nahe: Im strengen Sinne bestimmen weder die linguistischen Kodes noch die linguistisch angebbaren Strukturschemata jeweils für sich die kognitiven Prozesse. Vielmehr führen die linguistischen Kodes zu manifesten Sprachmustern, die nun ihrerseits auf verschieden hohem Abstraktionsniveau und in verschieden intensiver Dichte Bedeutungen erzeugen. Damit objektivieren sie kognitive Vorgänge, sofern Bedeutungen, wenn sie verstanden werden, immer kognitive Kategorisierungsvorgänge darstellen. Die syntaktischen Konstruktionsmittel stellen den logischen Kontext her, in dem die lexikalischen Elemente erst zu komplexen Bedeutungszusammenhängen werden, die dann das Stimulierungsmaterial für die kognitiven Vorgänge abgeben.

Für die Theorie der linguistischen Kodes ist entscheidend, daß dieser vermittelte Zusammenhang zwischen Sprache und Denken an den von der Struktur der sozialen Interaktion abhängigen aktuellen Sprachgebrauch gebunden ist. Für diese Theorie ist nicht zentral, welches Niveau ein Individuum in seinem „passiven sprachlichen Repertoire“, also in der linguistischen Kompetenz und im passiven Wortschatz erreicht, sondern was von diesem passiven Repertoire durch die außerlinguistischen Regeln der Auswahl, durch die Strategien des Symbolgebrauchs in sozialen Interaktionen aktualisiert wird.

Darin besteht ein wichtiger Unterschied der Bernsteinschen Erklärung schichtenspezifischer Differenzen im Sprachverhalten zu anderen Erklärungsansätzen. Die übliche Interpretation setzt nämlich schon bei einer Erklärung von Unterschieden in der Verfügung über sprachliche Konstruktionsmittel an. Unterschiede im passiven sprachlichen Repertoire werden auf Unterschiede in der sprachlichen Stimulierung während der Entwicklung zurückgeführt. Die Bernsteinsche Theorie würde dagegen selbst dann noch gelten, wenn die Sprecher aus den verschiedenen sozialen Straten über ein qualitativ ähnliches passives sprachliches Repertoire verfügten.

Wir stehen damit zwei verschiedenen Hypothesen gegenüber, die beide geeignet sind, unsere Daten und die der zitierten Untersuchungen zu erklären, und es erhebt sich daher die Frage, inwieweit Bernsteins prinzipiell soziologisch gewendete Interpretation der einfacheren psychologischen etwas hinzufügen kann.

Vorweg sei festgestellt, daß wir aufgrund unserer Daten nicht klar entscheiden können, ob es sich bei den Schichtenunterschieden in den sprachlichen Merkmalen um Folgen einer unterschiedlichen sprachlichen Stimulierung im Elternhaus oder um das Resultat schichtenspezifischer Prozesse der verbalen Planung in verschiedenen linguistischen Kodes handelt. Ohnehin wird es schwierig sein, aufgrund von Daten zwischen beiden Hypothesen zu differenzieren, da sie ja inhaltlich eng zusammenhängen. In der soziologischen Hypothese nach Bernstein sind zwar prinzipiell keine Annahmen über das Niveau des passiven sprachlichen Repertoires erforderlich, doch werden darin genau die Prozesse formuliert, die empirisch zu Unterschieden in der sprachlichen Stimulierung der Kinder durch die Eltern führen: Eltern, die aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Subkultur mit „restringiertem Kode“ nur ein wenig differenziertes Sprachmodell liefern, verringern damit für das Kind die Chance, ein differenziertes sprachliches Repertoire zu erwerben. Für die in Bernsteins Theorie angenommenen, über die Unterschiede im sprachlichen Repertoire hinausgehenden Einflüsse sozial determinierter Planungsprozesse in der verbalen Produktion sprächen solche Daten, die für Individuen aus verschiedenen Schichten größere Unterschiede im aktiven Sprachgebrauch als im passiven Sprachverständnis erkennen lassen⁵². Auf der anderen Seite wird man empirisch eine starke Korrelation zwischen dem passiven Repertoire und dem Niveau im aktiven Sprachgebrauch erwarten müssen, da ja in der sprachlichen Entwicklung beide nicht unabhängig voneinander aufgebaut werden. Bernsteins Theorie ist insofern umfassender, als sie Unterschiede im verbalen Repertoire *und* Unterschiede in der Strategie der Auswahl aus diesem Repertoire erklären kann.

Diese Theorie enthält also gegenüber den üblichen psychologischen Erklärungen einen für die

Auffassung des Einflusses schichtenspezifischer Formen des Sprachverhaltens auf die kognitiven Prozesse sehr wichtigen zusätzlichen Gedanken. Dieser Einfluß kann in der Bernsteinschen Theorie nicht mehr einseitig kausalanalytisch dahingehend interpretiert werden, daß die Verfügung über bestimmte sprachliche Konstruktionsmittel zur Voraussetzung bestimmter kognitiver Leistungen gemacht wird; vielmehr muß er im Sinne einer – im Prozeß der sozialen Kommunikation sich vollziehenden – sprachlichen Vermittlung von Relevanzsystemen und Akzentuierungen der Erfahrung verstanden werden. In dieser Sicht erlaubt es die Theorie, die Prozesse der Sprachentwicklung unmittelbar auf die Rollenstruktur innerhalb der Familie zu beziehen. Es geht dabei nicht so sehr um das Erlernen der sprachlichen Regeln und Konstruktionsmittel an sich; entscheidender ist, daß deren Erwerb in einen umfassenderen Prozeß eingebettet ist, in dem die formalen Elemente der Sprache ihre Bedeutung und ihren „Gebrauchswert“ zunächst immer aus dem sozialen Interaktionskontext beziehen, in dem das Lernen überhaupt stattfindet. Mit solchen Bedeutungen versehen, stellen sie rückkoppelnd das Vehikel der Kontrolle und Stabilisierung dieser Kontexte dar. Zwar lernt unter dem formalen Gesichtspunkt der Sprachbeherrschung das Kind die allgemeinen syntaktischen Regeln richtig zu gebrauchen, aber, was in Bernsteins Theorie wichtiger ist, es lernt diese Abstraktionen immer in einem spezifischen Handlungskontext, von dem her sich dann die Strategie in der Anwendung dieser syntaktischen Regeln bestimmt.

Im Hinblick auf die Beeinflussung der psychischen Funktionen durch die linguistischen Codes ist eine weitere Spezifizierung notwendig, die in der bisherigen sozio-linguistischen Forschung nicht genügend deutlich geworden zu sein scheint. Innerhalb der Sozio-Linguistik wird der Begriff „Kode“ häufig so weit gefaßt, daß darunter Dialekte, regionale sprachliche Besonderheiten, Besonderheiten einer Berufssprache und ähnliches mehr subsumiert werden können. Solche Besonderheiten können Relikte einst funktionaler Differenzierungen darstellen, die sich zu sekundären Unterscheidungsmerkmalen gewandelt haben, oder sie können aus dem Bedürfnis nach einer sprachlichen Differenzierung und Hervorhebung eines bestimmten Erfahrungsbereichs erwachsen sein. Aber in dieser weiten Fassung müssen verschiedene linguistische Codes nicht gleichzeitig Sprachformen verschiedener Qualität bezüglich der Leistung für die affektiven und kognitiven Funktionen sein. Sie können Unterschiede in der Akzentuierung der Erfahrung mit sich bringen, aber per se ist darin noch keine Differenzierung auf einer allgemeinen, inhaltsneutralen Skala der Eignung etwa für Strategien der Problemlösung zu sehen. Die von diesen „Kodes“ generierten Sprachmuster stellen unter Umständen nichts weiter als psychisch konsequenzenlose Varianten einer methodisch durch Abstraktion gewonnenen Kultursprache dar.

Eine Differenzierung in der sozialen Bewertung dieser Varianten liegt meistens vor, aber sie bezieht sich dann weniger auf die Leistungsfähigkeit als auf das Prestige der Sprecher, bemessen nach anderen Kriterien. In dieser Hinsicht bilden bekanntlich sprachliche Besonderheiten ein sehr wichtiges und subtiles Vehikel der Symbolisierung und der Verständigung über Statusgruppenzugehörigkeit⁵³. Solche prestigeträchtigen sprachlichen Besonderheiten können auch durchaus einen sekundären Effekt auf die intellektuelle Leistungsfähigkeit haben, indem sie sich im Urteil der Sprecher der Standardsprache zum Beweis intellektueller Inferiorität verselbständigen, eine Interpretation, die dann von den Sprechern diskriminierter Varianten der Standardsprache übernommen wird.

Von unserer Fragestellung her interessiert jedoch nicht primär die Prestigefunktion linguistischer Codes, sondern ihr genuiner Einfluß auf den Verlauf von Lernprozessen und kognitiven Vorgängen. Die relevante Frage ist hier also, welche Konsequenzen die Strategien des Sprachgebrauchs für die Eröffnung von Lernprozessen, die Exploration der Umwelt und die Formen der Problemlösung – kurzum für die psychische Entwicklung vor allem unter dem kognitiven Aspekt – haben⁵⁴. Nur in dieser Richtung kann die Bernsteinsche Unterscheidung zwischen dem „restringierten“ und dem „elaborierten Kode“ ihre Bedeutung haben.

Ohne auf die sozialen Voraussetzungen noch einmal einzugehen, können wir allgemein die ungünstige Wirkung des „restringierten Codes“ auf die kognitive Entwicklung in zwei Richtungen annehmen. Die Interaktion der Kinder mit den Eltern beschränkt im „restringierten

Kode“ die differenzierte Exploration und Betrachtung der Umwelt. Sie ist relativ informationsarm, enthält aufgrund der Strategie der Minimalverbalisierung wenig Stimulierung zur Abstraktion und erschwert sprachlich vermittelte rationale Einsichten und Planungen. Sie führt dazu, daß das Kind nur einen beschränkten Sprachschatz erwirbt, so daß es später für komplexe kognitive Prozesse die notwendigen symbolischen Operationen und Instrumentarien nicht zur Verfügung hat. Das wird sich vor allem auf die Fähigkeit zu abstrakten Begriffsbildungen und die Differenzierung zwischen Symbol und Sachverhalt auswirken. Ergebnisse neuerer Untersuchungen⁵⁵ bestärken uns in der Auffassung, daß einerseits die sozialstrukturell bedingten Problemlösungssituationen im subkulturellen Alltag Unterschiede im Stil der sprachlichen Konstruktionen hervorbringen, die den kognitiven Problemlösungsstrategien bloß parallel laufen, daß aber andererseits diese Unterschiede im Stil der verbalen Planung, indem sie sich verfestigen, die kognitive Entwicklung langfristig beeinflussen.

Jedoch darf neben der Betonung dieses genuinen Einflusses der linguistischen Kodes auf die kognitive Entwicklung nicht vergessen werden, daß das „intelligente“ Unterschichtkind aufgrund seiner Strategie des Symbolgebrauchs keine angemessene Symbolform für die Explikation seiner Denkprozesse findet, während umgekehrt das wenig intelligente Mittelschichtkind die „Dürftigkeit“ seiner Problemlösungen in einer differenzierten Sprachform kaschieren kann, die ihm von der „elaborierten“ Strategie des Sprachgebrauchs nahegelegt wird.

3.1.13 Kritik des Untersuchungsansatzes im Rahmen der Überlegungen zur Theorie

Die vorangehenden Erörterungen können nicht den Status einer systematischen Weiterentwicklung der Theorie der linguistischen Kodes beanspruchen. Sie sollten verstanden werden als Versuch, Möglichkeiten einer Differenzierung und Fortführung des von Bernstein begonnenen sozio-linguistischen Ansatzes aufzuzeigen.

Diese Überlegungen haben weit von dem weggeführt, was aus den Ergebnissen der in dieser Arbeit dargestellten linguistischen Analyse unmittelbar gefolgert werden kann. Jedoch spiegeln sie Gedankengänge wider, die sich in der Interpretation des erhobenen Materials im Verein mit dem Studium anderer Forschungsergebnisse immer wieder aufdrängen.

Kehren wir zur Betrachtung unserer Ergebnisse zurück, so sind jetzt auf dem Hintergrund der theoretischen Erörterungen einige kritische Betrachtungen unseres Untersuchungsansatzes anzuschließen.

1. Die Entscheidung, schriftliche Sprachproben mit einem vorgegebenen Thema zu analysieren, war insofern unglücklich, als nur ein sehr kleiner Ausschnitt aus den Formen des Symbolgebrauchs bei den Kindern verschiedener Schichten erfaßt worden ist und daher über die allgemeinen „theoretischen Einstellungen“ zum Sprachgebrauch wenig gesagt werden kann.

2. Die genannte Entscheidung bedingte gleichzeitig, daß kontrollierte Veränderungen der Kommunikationssituation nicht vorgenommen wurden, so daß Aussagen über den Zusammenhang zwischen Elementen der Handlungssituation und linguistischen Strukturen von Sprachmustern im Rahmen einer elementaristischen Version der Theorie der linguistischen Kodes anhand des Datenmaterials nicht möglich sind.

3. Aber auch im Rahmen einer komplexen Version dieser Theorie können wir nur sehr begrenzt Aussagen über das Vorliegen situationsübergreifender Kodes machen. Dazu hätten wir die Form der Sozialbeziehungen im Herkunftsmilieu der Kinder explizit analysieren müssen. Es ist dargelegt worden, warum die sozialen Hintergrundvariablen, die wir erfaßt haben, nur sehr indirekt als Bedingungsvariablen im Rahmen der Theorie gelten können. Ebenso wie die meisten vorliegenden angelsächsischen Untersuchungen können wir nur von der Variation der Sprachmuster mit dem sozio-ökonomischen Status die diesen Zusammenhang bedingenden Strukturen von Sozialbeziehungen extrapolieren.

4. Schließlich läßt das Datenmaterial keine Entscheidung darüber zu, ob es sich bei den festgestellten schichtenspezifischen Differenzen um Unterschiede einer grundlegenden

Sprachfähigkeit oder um Unterschiede in der Strategie des situativen Sprachgebrauchs handelt.

Gegen die in unserer Untersuchung gewählte Strategie der linguistischen Analyse ergeben sich zwei spezifische Einwände:

a) Als Bezugspunkt für die Dimension „restringiert – elaboriert“ haben wir a priori ein linguistisch immanentes Kriterium der Komplexität und Differenzierung gewählt, das für jeden einzelnen linguistischen Indikator intuitiv ad hoc formuliert werden mußte. In Zukunft sollte man neben allgemeineren, linguistisch immanenten Kriterien auf jeden Fall für die linguistische Analyse Kriterien der Relevanz von Sprachformen für psychische Vorgänge und Kriterien der Funktion von Sprachformen in Interaktionssituationen heranziehen. Das bedeutet, daß deskriptive Untersuchungen wie die hier vorgelegte letztlich nur sinnvoll sein können, wenn sie durch gezielte Experimente ergänzt werden, die solche Kriterien liefern.

b) Bei der linguistischen Analyse haben wir bewußt von den „Ausdrucksintentionen“ der Kinder abgesehen und nur das Vorhandensein formal charakterisierbarer Konstruktionselemente beachtet. Nach den vorangehenden Erörterungen müssen wir jetzt sagen, daß statt dessen der Zusammenhang zwischen „Ausdrucksintention“ und sprachlicher Form explizit hätte analysiert werden müssen, damit eine linguistisch immanente Charakterisierung der Ausdrucksmittel nicht unter der Hand möglicherweise doch zu einer normativen Festlegung von Kriterien der Adäquatheit des Sprachgebrauchs gerät.

Über eine weitgehende Bestätigung des globalen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und linguistischer Struktur der Sprachmuster hinaus (unter Testbedingungen, die der Hypothese entgegenarbeiteten) bestätigen unsere Ergebnisse im Sinne der diskutierten Theorie der linguistischen Kodes die folgenden Annahmen:

– Die festgestellten Schichtdifferenzen bestehen unabhängig von der gemessenen Intelligenz. Das bedeutet, daß die Unterschichtkinder aufgrund der Strategien des Symbolgebrauchs ihre kognitiven Fähigkeiten in dem symbolischen Medium, das die Teilnahme am rationalen Diskurs erst ermöglicht, nicht angemessen zum Ausdruck bringen können.

– Die Schichtdifferenzen gelten unabhängig von im großen und ganzen gleichen schulischen Bildungsprozessen der Kinder aus beiden Schichten. Offensichtlich sind aufgrund der verschiedenen Sozialbeziehungen im Herkunftsmilieu die Strategien des Sprachgebrauchs so tief verankert, daß sie sich trotz möglicherweise gegenläufiger Einflüsse in der schulischen Spracherziehung in der weiterführenden Schule noch durchsetzen.

Wir können in den beiden folgenden Abschnitten nun noch einige der vorangehenden Überlegungen mit unseren Daten konfrontieren, wenn wir erstens den Zusammenhang zwischen den linguistischen Variablen auf mögliche Konfigurationen hin analysieren und zweitens den Zusammenhang zwischen den linguistischen Variablen und der gemessenen Intelligenz prüfen, woran sich weitere Überlegungen zum Verhältnis von schichtenspezifischen Sprechweisen und kognitiven Vorgängen knüpfen lassen.

- 1 Die unter diesen beiden Gesichtspunkten angestellten Überlegungen sind der im Kapitel 1.4 vorgetragenen Interpretation der Bernsteinschen Theorie schon vorausgegangen, an jener Stelle aber nicht ausgeführt worden. Das Kapitel 1.4 enthält also schon in gewisser Weise das Resultat der hier folgenden Diskussion. Diese einerseits störende Inversion zwischen der Chronologie und der in der Arbeit gewählten Anordnung von Argumentationsschritten hätte andererseits nur vermieden werden können, wenn die im Literaturreferat notwendige Darstellung der Bernsteinschen Theorie in künstlicher Abstinenz von Überlegungen, die erst aus der empirischen Untersuchung erwachsen sind, vorgenommen worden wäre.
- 2 „According to this view, the form of the social relations or – more generally – the social structure generates distinct linguistic forms or codes and these codes essentially transmit the culture and so constrain behaviour“. Bernstein, B.: „A Socio-linguistic Approach ...“, S. 149.
- 3 „The codes, linguistic translations of the meanings of the social structure, are nothing more than verbal planning activities at the psychological level and only at this level can they be said to exist.“ Ebenda, S. 160.
- 4 „Children who have access to different speech systems or linguistic codes, by virtue of their position in the class structure, may adopt quite different intellectual and social procedures which may be only tenuously related to their purely psychological abilities.“ Bernstein, B.: „Elaborated and Restricted Codes ...“, S. 57.
- 5 Im Kapitel 1.4 haben wir die Entscheidung bei der Interpretation der Bernsteinschen Theorie eindeutig im zweiten Sinne getroffen und sind auf die dieser Entscheidung vorausgehenden Überlegungen nicht eingegangen.
- 6 Vgl. die Erläuterungen dieser Bestimmung in Abschnitt 1.4.2.
- 7 Manfred Bierwisch hat uns in einer Diskussion darauf hingewiesen, daß der Ausdruck „linguistische Kodes“ gerade aufgrund des Umstandes, daß damit prinzipiell außerlinguistische Regeln bezeichnet werden sollen, sehr unglücklich ist und die Diskussion zwischen Linguisten und Sozialwissenschaftlern belasten muß. Wir stimmen ihm darin ohne Einschränkung zu. Wahrscheinlich wäre die Einführung einer Bezeichnung wie „soziale Strategien der Verwendung sprachlicher Elemente“ weniger irreführend. Wir haben in dieser Arbeit an dem Ausdruck „linguistische Kodes“ festgehalten, weil er bei Bernstein und in der einschlägigen sozio-linguistischen Literatur zur Theorie von Bernstein bisher so verwendet wird, und wollten dadurch Mißverständnisse bei den an dieser Diskussion beteiligten Soziologen vermeiden. Wir sind jedoch mit Bierwisch der Meinung, daß eine terminologische Revision in Zukunft vorgenommen werden muß.
- 8 Diese Formulierung ist einseitig auf den Prozeß der Enkodierung abgestellt. Prinzipiell sind jedoch nicht nur die im aktiven Sprachgebrauch aus Enkodierungsprozessen resultierenden, manifesten sprachlichen Gestalten von den linguistischen Kodes abhängig, sondern ebenso die Formen der Dekodierung vorgegebener sprachlicher Ausdrücke im passiven Sprachgebrauch. Das sieht auch Bernstein. Über diese Seite des Einflusses der linguistischen Kodes liegt unseres Wissens jedoch bisher kein empirisches Material vor, so daß wir darüber keine weiteren Spekulationen anstellen möchten. Allenfalls ließen sich die Untersuchungen über Wortassoziationen heranziehen, deren Ergebnisse allerdings in diesem Zusammenhang wenig aussagekräftig sind.
- 9 Im Anschluß an das in der Anmerkung 7 Gesagte könnte man allerdings überdenken, ob nicht doch im Gegensatz zu unserer terminologischen Entscheidung die Bezeichnung „linguistische Kodes“ für die manifesten gruppenspezifischen Sprachmuster gewählt werden sollte, da es sich ja hier um linguistisch zu beschreibende Tatsachen handelt. Man könnte dann die schon erwähnte Bezeichnung „soziale Strategien der Verwendung sprachlicher Elemente“ für das einführen, was in dieser Arbeit durchgängig „linguistische Kodes“ genannt wird.
Im Anschluß an die von Chomsky eingeführte Unterscheidung zwischen obligatorischen und optionellen Regeln auf allen Ebenen der linguistischen Repräsentation sollte vielleicht künftig bei der Beschreibung dieser gruppenspezifischen Sprachmuster darauf geachtet werden, daß man sich von vornherein auf die Analyse von optionellen Regeln beschränkt. Denn die obligatorischen Regeln können per definitionem nicht in Abhängigkeit von außerlinguistischen Regeln der Auswahl variieren. Vgl. Chomsky, N.: „A Transformational Approach to Syntax“; ders.: Aspects of the Theory of Syntax.
- 10 Es muß wiederum darauf hingewiesen werden, daß in dieser Arbeit die Beschreibung des Sprachmaterials in Begriffen ad hoc gewählter und an der normativen Grammatik orientierter linguistischer Indikatoren vorgenommen wurde und daher höchst unbefriedigend ist. In Zukunft sollten möglichst die Entwicklungen in der linguistischen Theorie auch bei der sozio-linguistischen Beschreibung des Sprachmaterials benutzt werden.
- 11 Bernstein, B.: „A Socio-linguistic Approach ...“, S. 160.
- 12 Dieses Schema ist vorläufig und beansprucht nicht den Status eines Modells. Es soll lediglich die Modifikationen und Erweiterungen gegenüber Bernstein als mögliche Vorstufe zu einer allgemeinen Theorie der linguistischen Kodes anschaulich machen. Darüber hinaus enthält es Relationen, die im Rahmen dieser Diskussion nur angedeutet werden können. Die durch die Pfeile gekennzeichneten Einflußrichtungen drücken nicht vollständig das Netz der anzunehmenden Kausalverknüpfungen aus.

- 13 Diese Koinzidenz ergibt sich einfach aus dem Sachverhalt, daß einerseits die Übernahme sozialer Rollen die Konfrontation mit einer typischen Anordnung von Handlungssituationen impliziert und andererseits die Handelnden die konkreten, objektiv beschreibbaren Handlungssituationen bis zu einem gewissen Grade immer im Horizont der an die jeweils aktualisierte soziale Rolle geknüpften Orientierungen und Erwartungsmuster strukturieren. Dennoch muß die These von der Koinzidenz der Kategorien der allgemeinen Beschreibung sozialer Rollen und sozialer Handlungssituationen wahrscheinlich in zwei Hinsichten eingeschränkt werden: a) Bei der Beschreibung von Handlungssituationen müssen nicht nur die mit den involvierten sozialen Rollen verbundenen Erwartungsmuster, sondern auch (da nicht alles situative Handeln Rollenhandeln ist) die rollenunabhängigen sozialen und individuellen Orientierungen und die (einen zum Teil rollenspezifischen Sachzwang ausübenden und rollenunspezifisch interpretierten) objektiven Bedingungen der Situation berücksichtigt werden. b) In die Beschreibung sozialer Rollen müssen auch die situationsübergreifenden, eine soziale Rolle durchgehend kennzeichnenden allgemeinen Erwartungsmuster eingehen. Ich halte es aber für möglich, daß die allgemeine Beschreibung von sozialen Rollen und von Handlungssituationen im wesentlichen in denselben Dimensionen vorgenommen werden kann.
- 14 Vgl. Moscovici, S.: „Communication Processes and the Properties of Language“.
- 15 Eine genauere Analyse dieser Strukturbeschreibungen haben wir in unserer späteren Arbeit vorzunehmen versucht. Vgl. Oevermann, U.: „Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens ...“.
- 16 Diese Typologie liegt auch der Klassifikation der mütterlichen Unterweisungsstrategien bei Hess und Shipman zugrunde. Unter positional orientierten Eltern-Kind-Beziehungen werden jene verstanden, in denen das Verhalten des Kindes und der Eltern an den normativen Verhaltensstandards der jeweiligen Alters-, Geschlechts- und Familienrolle bemessen werden, während in personen-orientierten Eltern-Kind-Beziehungen die besondere Ausgestaltung der Sozialbeziehung im Hinblick auf die individuellen Besonderheiten der Beteiligten thematisiert wird. Vgl. Hess, R. D. und Shipman, V. C.: „Early Experience and the Socialization of Cognitive Modes in Children“.
- 17 Vgl. oben, Schluß des Abschnittes 3.1.1.
- 18 Watzlawick, Beavin und Jackson haben einen ungemein stimulierenden Versuch zur Formulierung einer Theorie der Pragmatik unternommen; vgl. Watzlawick, P., Beavin, J. H. und Jackson, D. D.: *Pragmatics of Human Communication*.
- 19 Inzwischen konnte geklärt werden, daß eine solche Untersuchung technisch durchführbar ist. Sie soll demnächst im Rahmen einer vom Verfasser geleiteten Forschungsgruppe in Angriff genommen werden.
- 20 Natürlich müssen der äußere Handlungskontext und die begleitende nicht-sprachliche Kommunikationssymbolik bei der Klassifikation des sprachlichen Materials in diesen Dimensionen berücksichtigt werden.
- 21 Vgl. die Übersicht bei Mahl, G. F. und Schulze, G.: „Psychological Research in the Extralinguistic Area“.
- 22 Vgl. die dazu relevanten Beiträge in Davitz, J. R.: *The Communication of Emotional Meaning*.
- 23 Die Unterscheidung zwischen dem Inhaltsaspekt und dem Beziehungsaspekt einer Kommunikation wurde von Watzlawick, Beavin und Jackson angeführt. Das Reden über Referenten beziehungsweise Inhalte setzt immer voraus, daß zuvor der Charakter der Sozialbeziehung, in dem dieser Dialog stattfindet, intersubjektiv gültig durch metakommunikative Mitteilungen geklärt wird. Vgl. Watzlawick, P., Beavin, J. H. und Jackson, D. D.: *Pragmatics of Human Communication*.
- 24 Vgl. dazu Habermas, J.: *Zur Logik der Sozialwissenschaften*.
- 25 Diese Erweiterung versuchen wir im Rahmen eines laufenden Forschungsprojekts „Elternhaus und Schule“ am Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft empirisch anhand einer komplexen Analyse von beobachteten innerfamiliären Interaktionen durchzuführen. Vgl. Oevermann, U., Krappmann, L. und Kreppner, K.: *Projektvorschlag: Elternhaus und Schule*.
- 26 Vgl. Oevermann, U.: „Role Structure of the Family and its Implications for the Cognitive Development of Children“.
- 27 Im Grunde ist diese Möglichkeit im Bernsteinschen Ansatz von Anbeginn eingeschlossen gewesen.
- 28 Vgl. dazu das kommunikationstheoretische Modell in Rommewit, R.: *Words, Meanings and Messages*.
- 29 Vgl. dazu neuerdings Bernstein, B.: „A Socio-linguistic Approach to Socialization: With Some Reference to Educability“.
- 30 Oevermann, U., Krappmann, L. und Kreppner, K.: *Projektvorschlag: Elternhaus und Schule*.
- 31 Vgl. Oevermann, U.: „Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens ...“.

- 32 Vgl. Hawkins, P. R.: „Social Class, the Nominal Group and Reference“; Brooks, R., Brandt, L. und Wiener, M.: „Differential Response to Two Communication Channels: Socioeconomic Class Differences in Response to Verbal Reinforcers Communicated with and without Tonal Inflection“.
- 33 Vgl. Anmerkung 7 in diesem Abschnitt.
- 34 Vgl. Moscovici, S.: „Communication Processes and the Properties of Language“.
- 35 Hier stoßen wir auf ein das sozialwissenschaftliche Messen im allgemeinen betreffendes Problem: Sofern das Messen sozialwissenschaftlicher Variablen – soweit es sich nicht um die Erhebung objektiver Daten handelt – auch immer für sich selbst ein kommunikativer Akt im Rahmen intentionalen Handelns ist, sind Objektbereich der Meßoperationen und diese selbst identisch. In einer bestimmten Interpretation setzt die Entwicklung von Meßverfahren das Bestehen dieser Verfahren voraus. Vgl. dazu Cicourel, A. V.: *Method and Measurement in Sociology*.
- 36 Wir können hier auf die darin enthaltenen erkenntnistheoretischen Probleme nicht eingehen. Vgl. dazu neuerdings in einer sehr umfassenden Übersicht Habermas, J.: *Zur Logik der Sozialwissenschaften*.
- 37 Zur Durchführung einer solchen Position vgl. Winch, P.: *The Idea of a Social Science ...*
- 38 Vgl. Chomsky, N.: *Aspects of the Theory of Syntax*.
- 39 Insofern lassen sie sich objektiv nicht wie die Regeln der linguistischen Kompetenz feststellen. Sie beziehen sich statt dessen auf die Verknüpfung von zwei qualitativ verschiedenen Sachverhalten.
- 40 Unter Regeln werden hier nicht bloß Abstraktionen des wissenschaftlichen Beobachters verstanden, sondern Maximen, die dem Handelnden prinzipiell selbst durchschaubar und von daher von ihm veränderbar sind. Ein solches Regelbewußtsein impliziert immer ein Urteil der Angemessenheit.
- 41 Daraus ergibt sich dann die für die Sozialwissenschaften eigentümliche Möglichkeit, konkurrierende methodologische Grundsätze etwa des Messens empirisch zu entscheiden. Ironischerweise verschließen sich einige Richtungen einer streng positivistischen sozialwissenschaftlichen Wissenschaftstheorie, die doch sonst so großen Wert auf empirische Überprüfbarkeit legen, dieser Möglichkeit der umfassenden Nutzung empirischer Daten, weil sie aus empirisch völlig unbegründeten, willkürlichen methodologischen Entscheidungen heraus eine theoretische Konzeption wie die hier diskutierte von vornherein ablehnen müssen.
- 42 „A role is thus a complex coding activity controlling the creation and organization of specific meanings *and* the conditions for their transmission and reception. Now, if it is the case that the communication system which defines a given role behaviourally is essentially that of speech, it should be possible to distinguish critical roles in terms of the speech forms they regulate.“ Bernstein, B.: „A Socio-linguistic Approach to Social Learning“, S. 152.
- 43 Gumperz, J. J.: „Types of Linguistic Communities“.
- 44 Ebenda, S. 31.
- 45 Hymes, D.: „Functions of Speech: An Evolutionary Approach“.
- 46 Vgl. weiterhin Gumperz, J. J. und Hymes, D.: *The Ethnography of Communication*; Gumperz, J. J.: „On the Ethnology of Linguistic Change“; Fisher, J. L.: „Syntax and Social Structure: Truk and Ponape“.
- 47 Vgl. dazu als erste Möglichkeit eines systematischen Ansatzes Moscovici, S.: „Communication Processes and the Properties of Language“.
- 48 Vgl. zu dieser Problematik Habermas, J.: *Technik und Wissenschaft als „Ideologie“*.
- 49 Goffman, E.: *Encounters*.
- 50 Vgl. dazu neuerdings Krappmann, L.: *Identität im sozialen Bezug*.
- 51 Vgl. die Klassifikation dieser Mechanismen in Merton, R. K.: „The Role Set: Problems in Sociological Theory“.
- 52 Carson, A. S. und Rabin, I. A.: „Verbal Comprehension and Communication in Negro and White Children“.
- 53 In den USA haben die ausgeprägten regionalen, vor allem aber schichtenspezifischen Besonderheiten in der Aussprache, die zum Teil auf ethnische Differenzierungen zurückgehen, in dieser Hinsicht offensichtlich eine große Bedeutung. Labov hat in einer Stichprobe in New York sehr schön nachweisen können, daß eine starke Koinzidenz zwischen dem sozio-ökonomischen Status und der Aussprache bestimmter Schlüsselphoneme besteht. Er konnte im umgekehrten Verfahren aufgrund der phonetischen Protokolle eine recht genaue Einordnung der Sprecher in das Schema der sozio-ökonomischen Straten vornehmen. Vgl. Labov, W.: *The Social Stratification of English in New*

York City. Demselben Autor gelang weiterhin der Nachweis, daß die Sozialschichten sich in wenig formalisierten Gesprächssituationen am meisten unterschieden und die untere Mittelschicht eine starke Tendenz hatte, sich mit steigendem Formalisierungsgrad der Gesprächssituation der Standardsprache anzupassen. In sehr viel geringerem Maße galt das für die Unterschicht, so daß in der stark formalisierten Situation die Differenz zwischen diesen beiden Straten größer war als in der informellen Situation. Vgl. Labov, W.: „Hypercorrection by the Lower Middle Class as a Factor in Linguistic Change“. Vgl. dazu auch in demselben Band den Aufsatz von Samarin, W. J.: „Selfannulling Prestige Factors among Speakers of a Creole Language“.

54 Zu diesem Problem ist innerhalb der kulturanthropologischen Linguistik der Streit um die angebliche Kongruenz von primitiven Sprachformen und „primitiven“ Gesellschafts- und Kulturformen von Interesse. Vgl. dazu die Diskussion bei Sapir, E.: Die Sprache. Der Verfasser wehrt sich mit sehr überzeugenden Argumenten gegen diese Gleichsetzung. Allerdings macht es soziologisch einen erheblichen Unterschied, ob man zwei Kultursprachen vergleicht oder zwei unterschiedliche Formen von Sprechweisen innerhalb derselben Kultursprache.

55 Vgl. die in den Kapiteln 1.3 und 1.4 zitierten Untersuchungen von Olim, Hess und Shipman.

3.2 Der Zusammenhang zwischen ausgewählten linguistischen Variablen

Als außerlinguistische Regeln erzeugen die linguistischen Codes der Theorie zufolge komplexe Konfigurationen von sprachlichen Ausdrucksmitteln auf prinzipiell allen Ebenen der linguistischen Beschreibung. Sollten die von uns festgestellten Schichtenunterschiede im Sprachgebrauch auf globale Strategien der verbalen Planung zurückzuführen sein, so müßten wir signifikante Zusammenhänge zwischen den einzelnen linguistischen Variablen erwarten, sowohl zwischen Variablen auf derselben als auch zwischen solchen auf verschiedenen Ebenen der linguistischen Beschreibung. In diesem Sinne enthält Bernsteins Fassung der beiden Codes die Annahme, daß die von ihm genannten sprachlichen Einzelmerkmale in syntaktischer und lexikalischer Beschreibung gleichsam Resultanten eines spezifischen, einheitlichen Stils der verbalen Planung als ihres „gemeinsamen Nenners“ darstellen¹.

Statt einen engen konfigurativen Zusammenhang zwischen den Einzelmerkmalen aufgrund ihrer gemeinsamen Determination durch ein einheitliches Organisationsprinzip der verbalen Planung anzunehmen, kann man nun alternativ ebensogut erwarten, daß „restringierte“ und „elaborierte“ Strategien des Sprachgebrauchs sich in einer Vielzahl von unabhängig voneinander bestehenden Dimensionen der linguistischen Struktur der Sprachmuster zeigen. Wir würden dann nur wenig signifikante Korrelationen zwischen den verschiedenen linguistischen Indikatoren erwarten. Bei dem einen Sprecher kann sich ein „restringierter“ Sprachgebrauch vornehmlich in der Wortwahl zeigen, bei dem anderen vor allem in der syntaktischen Konstruktion. Ein Sprecher, dessen Äußerungen syntaktisch wenig komplex sind, müßte nach Bernstein zum Beispiel auch wenig interpretierende Adjektive gebrauchen, da beide Merkmale als Indikatoren eines „restringierten“ Sprachgebrauchs gelten müssen. Das Beispiel zeigt schon, wie problematisch diese Annahme ist. Bernstein selbst hat sie bei seinen eigenen Untersuchungen bisher nicht geprüft.

In Tabelle 28 werden exemplarisch nur Interkorrelationen zwischen der Variablen 13 (syntaktische Komplexität – relative Anzahl von Nebensätzen) und anderen linguistischen Variablen berichtet. Die übrigen Interkorrelationen sind bisher noch nicht geprüft worden. Das wäre jedoch für eine endgültige Schlußfolgerung notwendig. Es können natürlich nur solche Variablen eingehen, die nicht aus linguistisch immanenten Gründen miteinander kovariieren.

Auch wenn nicht alle Interkorrelationen geprüft worden sind, deuten die Ergebnisse der Tabelle 28 darauf hin, daß der Zusammenhang zwischen den linguistischen Variablen im ganzen nicht sehr groß sein kann². Zumindest können wir feststellen, daß syntaktische Komplexität überhaupt nicht besagt, daß derselbe Sprecher auch hinsichtlich des Gebrauchs von analytischen Konjunktionen, graduierenden Adverbien, interpretierenden Adjektiven, analytischen Ergänzungen und Erweiterungen, Personalpronomen der ersten Person Singular oder der komplexen Attribute usw. ebenfalls „elaboriert“ spricht. Lediglich finden wir einen gesicherten, aber doch recht schwachen Zusammenhang der syntaktischen Komplexität mit dem Gebrauch von Nebensätzen zweiten und dritten Grades, der „elaborierten“ Struktur des Wortschatzes nach den Anteilen der Wortklassen (was unsere Interpretation des Gesamtindex weiterhin stützt), dem Gebrauch intentionaler Verben und dem Gebrauch von Hilfsverben in Funktion von Vollverben. Demnach scheint Bernsteins Interpretation der den beiden linguistischen Codes entsprechenden Sprachmuster als Strukturen komplex zusammenhängender linguistischer Merkmale nicht zuzutreffen. Vielmehr scheint das, was Bernstein eindimensional als „restringiert“ und „elaboriert“ bezeichnet, in verschiedene, unabhängig voneinander variierende linguistische Dimensionen zu zerfallen.

Wir müssen jedoch unter methodischen Gesichtspunkten erörtern, inwieweit mit Hilfe von Interkorrelationen das Problem adäquat untersucht werden kann. Zunächst ist zu bemerken, daß die Konstruktion der einzelnen Variablen von vornherein für jedes definitivisch unabhängige linguistische „Item“ ein Kontinuum von „restringiert“ bis „elaboriert“ unterstellt und sich nicht etwa an eine dichotome Interpretation der allgemeinen Bestimmung der Codes hält. Das ist eine notwendige Bedingung für die Anwendung des Verfahrens auch der Rangkorrelation. Interessant ist nun, daß nur wenige der „Items“, die zwischen den Schichten

Tabelle 28: Korrelationen der Variablen 13 (syntaktische Komplexität) mit anderen linguistischen Variablen

Gruppe (vgl. S. 101)	Variablen ^a	Korrelation mit Variable 13 $\tau =$
1a)	Syntaktische Komplexität Variable 19	.184, n.s. ($\tau_{xy.z} = .203, p < .05$) ^b
1b)	Komplexität innerhalb der Satzgerüste Variable 35 Variable 36 Variable 32	-.004, n.s. -.101, n.s. -.013, n.s. ($\tau_{xy.z} = -.005, n.s.$)
2.	Erfassung struktureller Zusammenhänge in der Objektwelt Variable 15 Variable 38 Variable 39 Variable 31 a Variable 86	-.156, n.s. .136, n.s. ($\tau_{xy.z} = .126, n.s.$) .096, n.s. .065, n.s. .162, n.s.
3.	Individuierter Sprachgebrauch durch Bedeutungsspezifizierung Variable 42 c Variable 67 Variable 92	-.022, n.s. .136, n.s. .289, $p < .02$
4.	Individuierter Sprachgebrauch durch Signalisierung subjektiver Intentionen Variable 66 a Variable 66 Variable 61 Variable 69 Variable 71 Variable 71 a	.262, $p < .05$ ($\tau_{xy.z} = .269, p < .05$) .214, $p < .05$.266, $p < .02$.022, n.s. .031, n.s. .043, n.s.
Weitere Interkorrelationen:		
Variablen	mit Variable 67 $\tau =$	mit Variable 92 $\tau =$
Variable 86	–	.156, n.s.
Variable 66	.127, n.s.	–
Variable 42 c	.035, n.s.	–

^a Für die genaue Bezeichnung der einzelnen Variablen vgl. Tabelle 23, S. 149 ff.

^b Die in Klammern berichteten Korrelationen stellen Partialkorrelationen dar, in denen als dritte Variable die Gesamtleistung im Intelligenztest in ihrem Einfluß auf die beiden linguistischen Variablen kontrolliert wurde.

diskriminieren, in einem statistisch gesicherten Zusammenhang mit dem ebenfalls diskriminierenden „Item“ 13 (syntaktische Komplexität) stehen. Nebenbei können wir daraus ersehen, daß nicht alle der gesicherten Unterschiede zwischen den Schichten dasselbe aussagen, wir also teilweise empirisch unabhängige Evidenzen für unsere Generalhypothese erhalten. – Welche Bedeutung hat das für die Interpretation der beiden Codes? Es besteht die Möglichkeit, daß die Mehrzahl der diskriminierenden „Items“ (genau läßt sich das nicht abschätzen, weil dazu alle Interkorrelationen vorliegen müßten) *innerhalb* der Schichtengruppen nicht

systematisch miteinander variieren. Das aber würde bedeuten, daß ein Zusammenhang zwischen diesen linguistischen Variablen nur aufgrund ihrer gemeinsamen Variation mit dem Merkmal „sozio-ökonomischer Status“ besteht. In diesem Fall würden wir gesicherte Korrelationen nur für eine nach den empirischen Indexwerten des „sozio-ökonomischen Status“ stratifizierte Untersuchungsgruppe erhalten. Für die vorliegende Untersuchungsgruppe erhielten wir sie möglicherweise deshalb nicht, weil die relativ homogene Teilgruppe der Mittelschicht die Teilgruppe der Unterschicht zahlenmäßig weit überwiegt, das Merkmal „sozio-ökonomischer Status“ also von daher keine „Chance“ hat, den tatsächlich bestehenden Zusammenhang in einer korrelationsstatistischen Prüfung manifest zu machen.

Es muß an dieser Stelle auf die theoretische Implikation einer solchen Interpretation, zu der wir durch die wenigen Daten der Tabelle 28 veranlaßt wurden, hingewiesen werden. Sollte es sich bei einer Mehrzahl von Variablen tatsächlich um Zusammenhänge in der oben skizzierten Weise handeln, dann bedeutet das automatisch, daß die Bedingungswahrscheinlichkeiten für die Kombinationen von Werten dieser Variablen eine Funktion des „sozio-ökonomischen Status“ sind; anders ausgedrückt heißt das, daß der Zusammenhang zwischen den Variablen durch die dahinter liegende Merkmalsdimension „sozio-ökonomischer Status“ hergestellt wird, dieser Zusammenhang also als Beleg für schichtenspezifisch variierende Stile oder Strategien der verbalen Planung genommen werden muß. Dabei ist zu beachten, daß es hier analytisch nicht um die Validierung der *einzelnen* Variablen nach dem Kriterium der Diskriminierung zwischen den Schichten geht, sondern um die statistische Erklärung der Struktur der Werte auf diesen Variablen mittels der Projektion auf die Dimension des sozio-ökonomischen Status. Unsere Einwände gegen das Verfahren der korrelationsstatistischen Überprüfung des Zusammenhangs zwischen den linguistischen Variablen, mit dem der Zweck verfolgt wurde, Hinweise für eine Interpretation der Bernsteinschen linguistischen Codes zu gewinnen, enthalten Annahmen, die in der „latent structure analysis“ zu einem allgemeinen Modell des Messens und der induktiven Begriffsbildung systematisiert worden sind³. Im folgenden soll kurz entwickelt werden, inwieweit dieses Modell in künftigen Untersuchungen nützlich sein kann, um die Schichtenspezifität linguistischer Codes empirisch nachzuweisen.

Die „latent structure analysis“ fußt auf dem Prinzip der „lokalen Independenz“ von Indikatoren eines Konstrukts oder auch einer intervenierenden Variablen innerhalb einer nach diesem Konstrukt homogenisierten Gruppe von Merkmalsträgern. Wenn verschiedene Testitems, die in einer unausgelesenen, komplexen Untersuchungsgruppe kovariieren, tatsächlich als Indikatoren eines komplexen, in einem hypothetischen Konstrukt ausgedrückten Merkmals gelten können, dann müssen die Wahrscheinlichkeiten der verschiedenen Kombinationen von „Item“-Werten innerhalb der auf dem „latenten“ Merkmalskontinuum homogenen Gruppen nach den Randsummen der einzelnen „Item“-Kategorien zufallsverteilt sein. Der Zusammenhang zwischen den „Items“ in der repräsentativen, unausgelesenen Gruppe geht auf den gemeinsamen Zusammenhang mit einem „latenten“ komplexen Merkmal zurück und löst sich auf, wenn dieses komplexe Merkmal kontrolliert wird. Die Leistung der „latent structure analysis“ besteht nun darin, daß sie dieses Prinzip gleichsam umkehrt und ein Verfahren liefert, induktiv das Merkmalskontinuum ausfindig zu machen, auf das sich der empirisch ermittelte Zusammenhang von „Items“ in einer Gesamtgruppe projizieren läßt. Auf das statistische Verfahren braucht hier nicht eingegangen zu werden.

Es sei daran erinnert, daß eine der zentralen Annahmen in Bernsteins Theorie darin besteht, daß das Sprechen im „restringierten“ oder „elaborierten Kode“ allein eine Funktion der Zugehörigkeit zu sozialen Substrukturen und nicht der psychologisch meßbaren Fähigkeiten sei. Damit ist nichts anderes gemeint, als daß die sozial determinierten, vom Individuum verinnerlichten Regeln der Anwendung von sprachlichen Symbolen unabhängig vom Intelligenzniveau die Form des sprachlichen Ausdrucks bestimmen. Deskriptiv hatten wir die schichtenspezifischen Sprachmuster als die linguistisch beschreibbare sprachliche Manifestation einer den Sprechern aus dieser Schicht gemeinsamen, sozial vermittelten verbalen Planung bezeichnet. Nun wissen wir gleichzeitig, daß andere, psychologisch und sozialpsychologisch faßbare Einflüsse ebenso die Form des Sprachgebrauchs bestimmen können. Ein echter

Nachweis empirisch wirksamer linguistischer Kodes läge nur dann vor, wenn es zu zeigen gelänge, daß der systematische Zusammenhang zwischen einer Menge von linguistischen Merkmalen auf deren gemeinsame Variation mit sozialstrukturellen und/oder subkulturellen Merkmalen zurückgeht. Es wären dann nämlich induktiv die sozialen Gruppen gefunden worden, denen Regeln des Sprechens und der sprachlichen Konstruktion gemeinsam sind und deren sprachliche Produktion sich in linguistisch gleichförmigen sprachlichen Konfigurationen zeigen ließe. Sollten sich jedoch solche sozialen Gruppen nicht finden lassen, dann hätten wir einen starken Hinweis dafür, daß der Zusammenhang zwischen verschiedenen Dimensionen der sprachlichen Konstruktion auf andere Ursachen der verbalen Planung zurückgeht. Wir müßten sie dann möglicherweise im sprachlich immanenten Regelsystem, im Intelligenzniveau, in kognitiven Stilen oder in der von Persönlichkeitsmerkmalen unabhängigen Typik von Handlungssituationen suchen, die nicht mit der Zugehörigkeit zu sozialen Schichten koinzidiert⁴.

Die „latent structure analysis“ liefert uns nun genau die Methode, induktiv die sozialen Gruppen ausfindig zu machen, denen ein gemeinsamer linguistischer Kode entspricht, indem wir als „latentes Kontinuum“ sozialstrukturelle Merkmale in der Dimension der sozialen Schichtung oder in der Dimension subkultureller Differenzierungen einführen⁵. Die Ermittlung der linguistischen Strukturen kann dabei ähnlich wie in der vorliegenden Untersuchung mit formal definierten sprachlichen Indikatoren der syntaktischen Konstruktion und semantischen Gestaltung⁶, die sich vorgängig in der Dimension „restringiert“ und „elaboriert“ interpretieren lassen⁷, vorgenommen werden. Bei diesem Verfahren ist es ratsam, mit einer stratifizierten Zufallsstichprobe zu arbeiten, damit eine möglichst breite Streuung der sozialstrukturellen Merkmale gewährleistet ist.

Es wird dann mit Hilfe der „latent structure analysis“ versucht, induktiv eine solche Einteilung der Individuen der Stichprobe nach sozialstrukturellen und/oder subkulturellen Merkmalen zu treffen, durch die möglichst viele der Interkorrelationen zwischen den einzelnen sprachlichen Indikatoren abgebaut werden. Sollte das gelingen, so hätten wir Gruppierungen vor uns, die wir anschließend genau auf die sozialen Bedingungen einer gemeinsamen verbalen Planung in einem Kode hin analysieren könnten. Wir hätten gleichsam die linguistischen Dimensionen ermittelt, in denen nach Bernstein sich die sozialstrukturell bedingten Formen des Rollenhandelns sprachlich niederschlagen, und könnten nun anschließend daran gehen, die Konsequenz der Variation von Regeln der sprachlichen Konstruktion in diesen Dimensionen für die kognitive Entwicklung und allgemein für die kognitiven Prozesse zu prüfen.

Nun ist damit zu rechnen, daß nur ein Teil der Interkorrelationen auf ein „latentes Kontinuum“ sozialstruktureller Merkmale zurückgeführt werden kann. Es müßte daher analysiert werden, welche weiteren „latenten Kontinua“ sich herauslösen lassen. Sie wären, wie schon angedeutet, etwa in bestimmten kognitiven Stilen, in Profilen der Intelligenzstruktur und typischen Situationsbedingungen sozialen Handelns sowie typischen Strukturbedingungen von Rollenbeziehungen zu suchen. Von allen diesen Dimensionen kann man annehmen, daß sie die Regeln der Verbalisierung beeinflussen. Es besteht hier nur die Schwierigkeit, daß dem Verfahrensmodell nach unterstellt werden muß, daß die verschiedenen „Kontinua“ nicht in einem systematischen Zusammenhang stehen. Da aber die vom sozio-ökonomischen Status abhängige Variation häufiger auftritt als die von ihm unabhängige, ist eine solche Annahme nur selten ganz erfüllt. Entsprechend muß versucht werden, aufgrund verschiedener sozialstruktureller Dimensionen eine möglichst komplexe Gruppeneinteilung zu treffen, die einer Differenzierung subkultureller Konfigurationen schon recht nahe käme.

Es wird linguistische Variablen geben, die über die schichtenspezifische Variation hinaus aus sprachlogischen und stilistischen Gründen oder solchen der individuellen kognitiven Organisation miteinander in Zusammenhang stehen und daher auch innerhalb der Schichten miteinander kovariieren, sofern diese Faktoren sich nicht vollständig mit der Dimension des sozio-ökonomischen Status decken, was wenig plausibel ist. Wenn die Verteilung dieser anderen, als „latente Kontinua“ gefaßten Faktoren innerhalb der Schichten bekannt ist, läßt sich im Prinzip die spezifische Struktur des Zusammenhangs der linguistischen Variablen innerhalb

der Schichten voraussagen. Das setzt allerdings ein hohes Maß an differenzierten Informationen voraus, das selten zu erreichen ist. Auf einer primitiven Stufe kann aber mit Hilfe schichteninterner Interkorrelationen versucht werden, die typischen Zusammenhänge zwischen den linguistischen Variablen innerhalb der Schichten zu ermitteln. Es mag zunächst als paradox erscheinen, daß nun diese schichtenspezifischen Interkorrelationsstrukturen den Annahmen des methodischen Modells nach gerade nicht die schichtenspezifischen linguistischen Kodes manifestieren, sondern die von anderen, allerdings möglicherweise bis zu einem gewissen Grade schichtenspezifisch verteilten Merkmalen abhängigen Formen der verbalen Planung.

Im Prinzip ließe sich die Induktion „latenter Kontinua“ beliebig fortsetzen, bis die Reduktion aller Interkorrelationen gelungen ist. Natürlich lassen sich praktisch nur solche Kontinua bilden, die aus den Meßdaten einer Untersuchung abstrahierbar sind. Daher bedeutet der induktive Charakter des Verfahrens der „latent structure analysis“ nicht, daß nicht schon differenzierte theoretische Annahmen über relevante Ursachen der Strategien verbaler Planung in den Untersuchungsplan eingehen müssen.

Wir glauben, daß eine nach diesem Prüfmodell⁸ verfahrenende Analyse die empirische Basis der Bernsteinschen Theorie erheblich erweitern kann. Das Programm ist hier etwas ausführlich dargelegt worden, weil sich in der Interpretation unserer Daten auf dem Hintergrund der Bernsteinschen Annahmen ganz neue Problemstellungen ergaben und deutlicher wurde, welche dieser Annahmen einer eingehenden Prüfung bedürfen. Natürlich ist dies nur eine und in sich wiederum begrenzte Möglichkeit, die zu Beginn dieses Kapitels diskutierten Problemstellungen einer Klärung zuzuführen. Allerdings glauben wir, daß die oben vorgeschlagene Methode sich besonders für eine Vorklärung der soziologischen Implikationen der Bernsteinschen Theorie eignet, der dann detaillierte Einzelanalysen auch auf der psychologischen Ebene folgen können.

Das unserer Untersuchung zugrunde liegende Material – vor allem auf dem gegenwärtigen Stand der Datenauswertung – erlaubte es nicht, die im Vorangegangenen angedeuteten Möglichkeiten auszuschöpfen. Es wäre dazu eine repräsentative, größere Untersuchungsgruppe notwendig gewesen. – Auf dem Hintergrund des vorgeschlagenen Programms werden lediglich in Tabelle 29 für die Klasse A einige schichteninterne Interkorrelationen der linguistischen Variablen berichtet, die – in ihrer Aussagekraft sehr beschränkt – einen Hinweis darauf geben, inwieweit tatsächlich innerhalb der Schichten der Zusammenhang zwischen den sprachlichen Einzelmerkmalen abgebaut wird.

Zumindest die Rangkorrelationen für die Unterschicht sind wegen der geringen Anzahl von Individuen in ihrer Aussagekraft sehr beschränkt. Aber insgesamt deuten diese Ergebnisse

Tabelle 29: Schichteninterne Rangkorrelationen der Variablen 13 (syntaktische Komplexität) mit einigen anderen linguistischen Variablen

	MS (n = 24) τ =	US (n = 7) τ =
Variable 19 (Nebensätze 2. und 3. Grades)	.22, n.s.	.35, n.s.
Variable 86 (Kausale, finale, konzessive Konjunktionen)	-.03, n.s.	.52, p < .05 („one-tailed“)
Variable 42 („Graduierende“ Adverbien)	-.167, n.s.	.23, n.s.
Variable 92 (Gesamtindex nach Wortklassen)	-.057, n.s.	.43, n.s.
Variable 53 (Verschiedene Präpositionen absolut)	-.218, n.s.	-.35, n.s.
Variable 66 (Intentionale Verben)	.04, n.s.	.28, n.s.
Variable 61 (Hilfsverben als Vollverben)	.123, n.s.	.52, p < .05 („one-tailed“)
Variable 71 a (Personalpronomen 1. und 3. Person Plural)	.123, n.s.	.62, p < .025 („one-tailed“)

darauf hin, daß innerhalb der Schichten unterschiedliche Strukturen im Zusammenhang der verschiedenen Variablen bestehen.

Unsere Erwartung, daß eine Mehrzahl der Variablen, die zwischen den Schichten diskriminieren, innerhalb der Schichten nicht miteinander kovariiert, bestätigt sich nicht. Nur innerhalb der Mittelschicht scheint keinerlei Zusammenhang mehr zwischen den Variablen zu bestehen, die zwischen den Schichten diskriminieren. Das bestätigt unsere Einwände gegen ein Korrelationsverfahren über alle Individuen unserer Untersuchungsgruppe. Dieses Verfahren unterschätzt den Zusammenhang, der in repräsentativen Gruppen bestehen würde, weil die Schüler der Mittelschicht zahlenmäßig zu sehr überlegen sind. Von den vier Variablen, die mit der syntaktischen Komplexität in der Gesamtgruppe gesichert korrelieren und die gleichzeitig deutlich zwischen den Schichten diskriminieren, werden drei (92, 66 und 61) innerhalb der Mittelschicht in ihrem Zusammenhang reduziert, während ihr Zusammenhang innerhalb der Unterschicht durchgängig etwas größer zu sein scheint. Auch die übrigen Korrelationen sind sehr schwach, während insgesamt die Stärke des Zusammenhangs zwischen denselben Variablen innerhalb der Unterschicht größer zu sein scheint. Für diese Teilgruppe trifft also unsere Erwartung keineswegs zu.

Für die Erklärung der schichtenspezifischen Strukturen von Interkorrelationen der linguistischen Variablen können die folgenden Gründe herangezogen werden. Wir müssen uns vor Augen halten, daß die meisten Variablen in irgendeiner Dimension den Grad der Erweiterungen von einfachen Subjekt-Prädikat-Satzeinheiten messen. Alle Schüler der Unterschicht erhalten für die syntaktische Komplexität, also die Erweiterung in Form von Satzbeziehungen, niedrige Werte. Die höheren Korrelationen dieser Variablen mit anderen linguistischen Merkmalen in der Unterschicht zeigen möglicherweise eine nicht-lineare Beziehung zwischen den linguistischen Variablen an: Wer ein bestimmtes Maß an allgemeiner sprachlicher Differenziertheit nicht erreicht, erweist sich vielleicht in jeder Hinsicht als wenig differenziert. Unter diesem Gesichtspunkt erscheint dann ein größerer Zusammenhang der linguistischen Variablen in der Unterschicht plausibel. Möglicherweise deutet dieser durchgängig stärkere Zusammenhang unter demselben Gesichtspunkt auch darauf hin, daß sich einige Unterschichtkinder dem „elaborierten Kode“ angenähert haben, während andere in der ganz anderen Richtung des „restringierten Kodes“ verbal planen. Die Sprache der Mittelschicht ist insgesamt schon so komplex erweitert, daß hohe Differenzierung in einer Dimension nicht mehr ähnlich hohe Differenzierung in einer anderen Dimension impliziert. Das kann angesichts des bisher nur dürftigen Materials indessen bloß Spekulation bleiben.

Damit kann aufgrund dieser Daten nicht entschieden werden, ob die linguistischen Indikatoren, für die sich im Sinne der Bernsteinschen Theorie ein signifikanter Unterschied zwischen den Schichten nachweisen ließ, gleichzeitig tatsächlich auch schichtenspezifische linguistische Kodes in der Konzeption qualitativ verschiedener, komplexer sprachlicher Konfigurationen konstituieren oder ob die in der Dimension „restringiert – elaboriert“ charakterisierten sprachlichen Merkmale in verschiedene Dimensionen zerfallen. Für die letztere Interpretation geben die Ergebnisse einige Hinweise, die aber keineswegs als endgültig angesehen werden können. Wir müssen daher unentschieden lassen, ob die schichtenspezifischen Differenzen im sprachlichen Ausdruck, die wir feststellen konnten, auf sozialstrukturell bedingten, schichtenspezifisch homogenen Strategien der Anwendung sprachlicher Mittel beruhen oder ob sie lediglich auf schichtenspezifische Unterschiede in der Anregung der sprachlichen Entwicklung, die eine Verarmung des sprachlichen Repertoires bedingen, zurückzuführen sind. Wir haben in der theoretischen Diskussion gesehen, daß sich beide Interpretationen nicht ausschließen, daß aber die erste soziologisch umfassender ist und mit der Konzeption der Kodes den üblichen psychologischen Erklärungen eine wichtige, nicht reduzierbare Erklärung hinzufügt.

- 1 Implizit kommt das zum Beispiel im folgenden Zitat zum Ausdruck: „As language is a patterned activity, the consistency of the findings for the two codes is partly to be expected. To attempt to assess the relative contribution of the various measures to the stability of the code is beyond the scope of this report. It is thought that the best single indicator of the two codes is the proportion of subordinations to finite verbs and this measure is, of course, implied in the original definition of the codes“, Bernstein, B.: „Social Class, Linguistic Codes ...“, S. 237.
- 2 Vergleiche mit Interkorrelationen linguistischer Merkmale aus anderen Untersuchungen können kaum angestellt werden, da in den meisten Untersuchungen sehr komplexe Maße verwandt wurden und von daher die Interkorrelationen schon höher sein müssen. Insgesamt schwanken die Angaben über die Interkorrelationen zwischen den einzelnen Untersuchungen sehr. Die erste systematische Analyse in dieser Richtung ist die von Williams, H. M.: „An Analytical Study of Language Achievement in Preschool Children“. Darin werden (S. 14 ff.) zwischen richtigem Wortgebrauch, Satzlänge, Satzkomplexität und Satzvollständigkeit recht hohe Korrelationen von .40 bis .75 berichtet. Die Partialkorrelationen bei Kontrolle von Lebens- und Intelligenzalter liegen immer noch zwischen .30 und .70. Am geringsten waren die Korrelationen dieser Maße mit dem Wortschatz. Allerdings handelte es sich um Kinder im Vorschulalter, und die Zuverlässigkeit zum Beispiel der Messung der Satzlänge war mit $r = .86$ ungewöhnlich hoch für psycholinguistische Untersuchungen. Daß die Interkorrelationen mit dem Lebensalter abnehmen, zeigt die Untersuchung von Templin, M. C.: *Certain Language Skills in Children*. Aber auch hier liegen die Korrelationen der syntaktischen Komplexität mit anderen Variablen recht hoch (mit Anzahl der verschiedenen Wörter zwischen .50 und .90, mit Wortschatz zwischen .30 und .45, mit Satzlänge zwischen .60 und .90). Vineyard und Massey berichten zwischen Wortschatz und der Schnelligkeit des Sprachverständnisses bei kontrollierter Intelligenz eine Partialkorrelation von .29; vgl. Vineyard, E. E. und Massey, H. W.: „The Interrelationship of Certain Linguistic Skills and their Relationship with Scholastic Achievement when Intelligence is Ruled Constant“. Bei Sampson werden Korrelationen des Subordinationsindex (vergleichbar unserer Variablen 13) berichtet: mit Wortschatz .30 (mündlich) und .42 (schriftlich), mit Beurteilung des Aufsatzes .63; vgl. Sampson, O. C.: „Written Composition at Ten Years as an Aspect of Linguistic Development“. In dieser Untersuchung ergaben sich übrigens keine Differenzen zwischen Mädchen und Jungen bezüglich der Anzahl der Nebensätze. Bei Moore werden zwischen „sprachlicher Reife“ (im wesentlichen syntaktisch) und Sprachverständnis Korrelationen zwischen .44 und .76, zwischen „sprachlicher Reife“ und Wortschatz zwischen .60 und .78 bei drei- und fünfjährigen Kindern berichtet; vgl. Moore, T.: „Language and Intelligence ...“. Sievers fand bei differenzierten Sprachmaßen für zwei- und sechsjährige Kinder nur niedrige Interkorrelationen; vgl. Sievers, D. C.: *Development and Standardization of a Test of Psycholinguistic Growth in Preschool Children*. Urbana, Ill.: Dissertation 1955, zitiert nach Carroll, J. B.: „Language Development“. In der Untersuchung von Deutsch und anderen werden sehr niedrige und mit unseren Ergebnissen vergleichbare Korrelationen der Anzahl der Nebensätze mit der „type-token-ratio“, der Satzlänge, dafür aber recht hohe Zusammenhänge dieses Maßes mit Indizes der verbalen Flüssigkeit berichtet; vgl. Deutsch, M. u. a.: *Communication of Information in the Elementary School Classes*. Hinzugefügt werden muß, daß es sich dabei immer um Produkt-Moment-Korrelationen handelt; die Gruppen waren meistens nicht größer als unsere. Wenn auch die linguistischen Maße meistens komplexer definiert waren, so müssen doch unsere Korrelationen im Vergleich als ungewöhnlich niedrig erscheinen.
- 3 Vgl. Lazarsfeld, P. F.: „Latent Structure Analysis“.
- 4 Allerdings schließen sich diese beiden Möglichkeiten empirisch nicht aus, da ja aller Wahrscheinlichkeit nach die mehr psychologischen Gründe der verbalen Planung auch systematisch mit sozialstrukturellen Merkmalen variieren.
- 5 Es sollte deutlich sein, daß sich das hier vorgeschlagene Untersuchungsverfahren auf die komplexe Version der Theorie der linguistischen Codes bezieht.
- 6 Diese Indikatoren sollten allerdings möglichst stringent nach Kriterien eines Modells der theoretischen Linguistik definiert werden.
- 7 Diese vorgängige Interpretation könnte durchaus nach den genannten Kriterien der Relevanz für affektives und kognitives Verhalten und für Individuierungsprozesse sowie nach immanent linguistischen Kriterien der Komplexität vorgenommen werden.
- 8 Andere Verfahren der Überprüfung – wie etwa eine faktorenanalytische Ermittlung der relevanten linguistischen Dimensionen – zu diskutieren, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Sie lassen sich jedoch mit einer gewissen Stringenz aus den vorangegangenen Überlegungen herleiten.

3.3 Der Zusammenhang zwischen der gemessenen Intelligenz und den linguistischen Variablen: Implikationen für die Konzeption des Zusammenhangs von Sprache und Kognition

Zu Bernsteins Theorie gehört wesentlich, daß die verbale Planung im „restringierten“ oder „elaborierten Kode“ nicht von der Intelligenz, sondern konkret von der jeweiligen Sozialbeziehung und über Dauer von der typischen Struktur des Rollenhandelns abhängig ist; die Intelligenz determiniere lediglich das relative Niveau innerhalb eines Kodes. Gleichzeitig nimmt jedoch auch Bernstein eine Beeinflussung der kognitiven Entwicklung und der Lernprozesse durch die typischen Sprachformen an, über die ein Individuum verfügt. Prinzipiell stehen diese beiden Annahmen im Widerspruch zueinander, denn wenn die Konstruktionsmittel der verschiedenen Kodes einen Einfluß auf die kognitiven Lernprozesse haben, dann muß man eine geringere Intelligenz für die Sprecher des „restringierten Kodes“ erwarten. Der Widerspruch reduziert sich nur dann, wenn eine bis zu einem gewissen Grade sprachunabhängige Intelligenzentwicklung konzediert oder im „restringierten Kode“ die Entwicklung bestimmter, sprachfreier Formen der Intelligenz für möglich gehalten wird.

3.3.1 Gemessene Intelligenz und linguistische Variablen – die Möglichkeit eines schichtenspezifisch unterschiedlichen Verhältnisses von Sprache und Intelligenz

Wir wollen an dieser Stelle nicht systematisch auf das sehr schwierige Problem des Zusammenhangs von Sprache und Kognition eingehen¹, sondern nur theoretisch zwei Formen eines Zusammenhangs zwischen Sprache und Intelligenzleistungen unterscheiden: 1. Die Verfügung über bestimmte sprachliche Konstruktionsmittel bildet die Voraussetzung für die Entwicklung angebbarer kognitiver Fähigkeiten. Dieser Zusammenhang wird dann durch die Sprachentwicklung „verursacht“. 2. Sprachformen unterscheiden sich nach der Komplexität der ihnen zugrunde liegenden kognitiven Prozesse. Individuen mit mangelhaft ausgeprägter allgemeiner Intelligenz können bestimmte Sprachleistungen nicht vollbringen, weil sie nicht über die dazu notwendigen kognitiven Operationen verfügen. Bei dieser Form des Zusammenhangs wird analytisch die Sprachbeherrschung in Abhängigkeit vom Intelligenzniveau gesehen, und die beiden Formen intellektueller Leistungsfähigkeit werden im weiteren Schritt teilweise von den Umweltbedingungen der kognitiven Entwicklung abhängig gemacht.

Wir haben an anderer Stelle schon die Ansicht vertreten, daß die positive Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Status und der gemessenen Intelligenz zu einem Teil auf den ungünstigen Bedingungen der Sprachentwicklung im Milieu der Unterschicht beruht. Wir haben dabei weiterhin angedeutet, daß die für die Mittelschicht spezifischen Symbolsysteme wahrscheinlich in das Gültigkeitskriterium der Intelligenztests weit stärker eingehen als die für die Unterschicht charakteristischen Formen der Symbolisierung. Von daher müssen wir also eine positive Korrelation zwischen den linguistischen Variablen und der gemessenen Intelligenz erwarten. Eine Fülle von Untersuchungen bestätigt diese Vermutung², aber es ist in der Literatur auch negative Evidenz berichtet worden³.

Nach Bernstein müssen wir dagegen, sollten durch die linguistischen Variablen tatsächlich schichtenspezifische Formen der verbalen Planung, manifestiert in linguistischen Kodes, bezeichnet worden sein, einen schwachen, wenn nicht überhaupt fehlenden Zusammenhang dieser Variablen zumindest mit der nicht-verbalen Intelligenz erwarten, die ja relativ sprachfreie intellektuelle Fähigkeiten mißt.

Wir haben im vorausgehenden Abschnitt eingehend die Schwierigkeiten diskutiert, die sich ergeben, wenn im Hinblick auf Differenzen im sprachlichen Ausdruck unterschieden wird zwischen einer Erklärung durch schichtenspezifische Formen rollengebundener Strategien für die Anwendung sprachlicher Symbole und einer Erklärung durch psychologische Bedingungen der Sprachentwicklung. Implizit taucht das Problem an dieser Stelle von neuem auf, denn in der psychologischen Erklärung ist ein starker Zusammenhang zwischen den Sprachleistungen und den sprachfrei gemessenen Intelligenzleistungen enthalten. Wir haben in der vorangegan-

genen Diskussion jedoch auch gleichzeitig gesehen, daß aus der Bernsteinschen Erklärung schichtenspezifischer Differenzen im Sprachverhalten Unterschiede in der Intelligenzentwicklung – in Abhängigkeit von den Sprechweisen des „restringierten“ und „elaborierten Kodes“ – gefolgert werden müssen. Da uns weiterhin ein gewisser Zusammenhang zwischen der Sprach- und Intelligenzentwicklung aus theoretischen Gründen zwingend erschien, hatten wir positive Korrelationen zwischen den linguistischen Variablen und der gemessenen Intelligenz erwartet. Auf der anderen Seite wissen wir aber aus den bisher berichteten Ergebnissen, daß die Jungen der Unterschicht trotz ihres relativ hohen Intelligenzniveaus verbal am ehesten im „restringierten Kode“ planten. Daraus wiederum müssen wir eine geringe oder überhaupt fehlende Korrelation zwischen den linguistischen Variablen und der gemessenen Intelligenz erwarten. Tabelle 30 gibt Aufschluß darüber⁴.

Keine dieser Korrelationen ist so groß, daß sie statistisch gesichert werden könnte. Wir erhalten also das erstaunliche und anderen Untersuchungen widersprechende Ergebnis, daß die linguistischen Variablen, bei denen sich signifikante Unterschiede zwischen den Schichten ergaben, keinen Zusammenhang mit der Intelligenz, gemessen in der Gesamtleistung, aufweisen.

Diese Ergebnisse können jedoch nicht unspezifiziert dahingehend interpretiert werden, daß tatsächlich psychologisch keine Beziehung zwischen den beiden Faktorengruppen besteht. Es muß nämlich die Interaktion mit der Variablen „Sozialschicht“ berücksichtigt werden. Wir wissen, daß die Jungen der Unterschicht auf allen drei Maßen der gemessenen Intelligenz einen höheren, auf den wichtigen linguistischen Maßen aber einen niedrigeren Rangplatz einnehmen als die Jungen der Mittelschicht. Nur für die Jungen und Mädchen der Mittel-

Tabelle 30: Rangkorrelationen nach Kendall zwischen der Gesamtleistung im L-P-S und einigen wichtigen linguistischen Variablen

Variablen	Rangkorrelation (Kendalls τ) mit GSL	Variablen	Rangkorrelation (Kendalls τ) mit GSL
Längenmaße		Komplexität innerhalb der Satzgerüste	
Variable 1	.092, n.s.	Variable 32	-.084, n.s.
Variable 3	.029, n.s.	Variable 35	.004, n.s.
Variable 4	.100, n.s.	Variable 36	.033, n.s.
Syntaktische Komplexität		Variable 31 a	-.090, n.s.
Variable 5	.201, n.s.		
Variable 11	.097, n.s.		
Variable 13	.091, n.s.		
Variable 19	-.175, n.s.		
Erfassung struktureller Zusammenhänge in der Objektwelt		Individuierter Sprachgebrauch durch bedeutungs-spezififizierende Elemente	
Variable 15	-.050, n.s.	Variable 67	.083, n.s.
Variable 20	.138, n.s.	Variable 92	.026, n.s.
Variable 38	.125, n.s.	Variable 93	.037, n.s.
Variable 39	.093, n.s.		
Variable 86	.127, n.s.		
Individuierter Sprachgebrauch durch Explikation subjektiver Intentionen			
Variable 66 a	-.064, n.s.		
Variable 61	-.116, n.s.		
Variable 69	-.053, n.s.		
Variable 71 a	-.133, n.s.		

schicht besteht eine Parallelität zwischen den Unterschieden in der Intelligenz und den linguistischen Messungen. Wir müssen daher annehmen, daß die schichtenbedingten linguistischen Unterschiede einen Zusammenhang zwischen Intelligenz und sprachlichen Merkmalen in der Gesamtgruppe neutralisieren. Das aber hieße gleichzeitig, daß die schichtenbedingten Verbalisierungsformen so bedeutsam sind, daß durch sie ein allgemeiner Zusammenhang zwischen Intelligenz und Sprachverhalten durchbrochen werden kann.

Damit erfährt Bernsteins These von der Intelligenzunabhängigkeit der verbalen Planung im „restringierten“ und „elaborierten Kode“ über den in der linguistischen Hauptanalyse geführten Nachweis hinaus zunächst eine von uns nicht erwartete, deutliche Bestätigung. Zumindest in der Schulklasse A sagt die soziale Herkunft den Grad der Sprachbeherrschung, wie er in unseren linguistischen Variablen gemessen wurde, besser voraus als der IQ. Indirekt erhalten wir damit auch einen Hinweis dafür, daß es sich bei den sprachlichen Unterschieden zwischen den sozialen Straten hier tatsächlich um schichtenspezifische Formen der rollengebundenen verbalen Planung handelt und nicht nur um Differenzen aufgrund psychologisch faßbarer unterschiedlicher Umweltanregungen.

Dieser Gedanke läßt sich anhand der Daten noch ein Stück weiter verfolgen. Wenn wir gesagt haben, daß die schichtenbedingten Verbalisierungsformen so bedeutsam sind, daß sie einen allgemeinen Zusammenhang zwischen Intelligenz und Sprachverhalten durchbrechen können, so kann das immer noch bedeuten, daß innerhalb der Schichten ein positiver Zusammenhang bestehen bleibt. Die mit der Schichtenzugehörigkeit verbundenen ungünstigen Bedingungen des Spracherwerbs hätten dann in der Unterschicht relativ gleichförmig auf allen Intelligenzniveaus eine gegenüber vergleichbar intelligenten Kindern der Mittelschicht mangelnde sprachliche Entwicklung bedingt. Der Schichteneffekt bestünde also bei Kontrolle der Intelligenz in einer auf allen Intelligenzniveaus gleichmäßigen Differenz der Schüler aus den beiden Schichten. Dieser Sachverhalt entspräche der genannten einfachen psychologischen Erklärung.

Nach den Annahmen der Bernsteinschen Theorie *kann* das so sein, *muß* es aber nicht. Handelt es sich nämlich bei den linguistischen Differenzen tatsächlich um schichtenspezifische Kodes, dann müssen wir nach Bernsteins These, daß die Intelligenz lediglich das Niveau innerhalb der schichtenspezifischen Typen von Sprechweisen beeinflusse, innerhalb der Mittelschicht eine positive Korrelation zwischen der Intelligenz und den linguistischen Variablen erwarten, da ja diese Variablen so definiert sind, daß jeweils die höheren Werte den „elaborierten Kode“ indizieren und sich innerhalb der Mittelschicht das intelligente Verhalten mit einer qualifizierten Sprechweise in diesem Kode decken muß. Innerhalb der Unterschicht jedoch muß nach Bernsteins Annahmen durchaus keine positive Korrelation bestehen, da sich im Typus der „restringierten“ verbalen Planung die Intelligenz auf ganz andere Fertigkeiten der Kommunikation, vornehmlich im extraverbalen Kanal, richten kann, auf Fertigkeiten jedenfalls, die wir mit Hilfe linguistischer Variablen, wie den von uns konstruierten, möglicherweise gar nicht erfassen können. – Tabelle 31 gibt Aufschluß über die schichten- und geschlechtsinternen Korrelationen zwischen der Intelligenz und den linguistischen Variablen.

Wenn auch aufgrund der geringen Anzahl von Probanden nur wenige der Korrelationen statistisch gesichert werden können, so zeichnet sich doch eine Struktur ab, die einen deutlichen Hinweis auf die Richtigkeit der Bernsteinschen Annahme zu geben scheint. Innerhalb der Mittelschicht kann der positive Zusammenhang zwischen der Intelligenz und den wichtigsten linguistischen Variablen als gesichert gelten, wenn die Korrelationen auch nur schwach sind. Eindeutig nachgewiesen ist er für die syntaktische Komplexität der Satzbeziehungen, die ja auch von Bernstein als der wichtigste Aspekt der beiden Kodes angesehen wird, für den Gebrauch der „analytischen“ adverbialen Bestimmungen (was nachträglich die Konstruktion dieser Variablen rechtfertigt) und die Struktur des Wortschatzes. Durchweg sind die Korrelationen für die Mädchen höher als für die Jungen der Mittelschicht. Vorsichtig kann dieses Ergebnis dahingehend generalisiert werden, daß der positive Zusammenhang mit der gemessenen Intelligenz um so größer wird, je mehr „elaboriert“ insgesamt der Stil der verbalen Planung sich darstellt.

Erstaunlich und hinsichtlich der vorangegangenen Erörterungen sehr interessant ist nun der

Tabelle 31: Schichten- und geschlechtsinterne Rangkorrelationen nach Kendall zwischen der gemessenen Intelligenz und einigen ausgewählten linguistischen Variablen

Linguistische Variable	Gruppe ^a	Rangkorrelation (Kendalls τ) mit		
		GSL	verbaler Intelligenz	nicht-verbaler Intelligenz
Variable 91 (syntaktische Komplexität)	MS	.354, p=.008	^b	.409, p=.003
	MS _M	.23 ^c	.069	.301, p=.085
	MS _J	.286, p=.097	.12	.301, p=.085
	US	-.38, p=.117 ^d	.41, p=.099	-.49, p=.063 ^d
Variable 11 (relative Anzahl der Nebensätze)	MS	.246, p=.046		
	US	-.49, p=.063 ^d	.21	
Variable 13 (relative Anzahl der Nebensätze und komplex koordinierten Hauptsätze)	MS	.302, p=.019		
	US	-.29	.10	
Variable 19 (relative Anzahl der Nebensätze 2. und 3. Grades)	MS	-.071		
	MS _J	-.29, p=.093 ^d	-.02	
	US	-.30, p=.174 ^d	.05	
Variable 31 (relative Anzahl von Attributen)	MS	.033		
	MS _M	-.03		
	US	-.29, p=.181 ^d		
Variable 35 (relative Anzahl von „lexikalischen“ Erweiterungen)	MS	.00		
	MS _M	.00		
	US	-.33		
Variable 38 (relative Anzahl der „analytischen“ adverbialen Bestimmungen)	MS	.243, p<.05	.05	.201, p=.084
	MS _M			.614, p=.003
	US	.09	.20	-.10
Variable 86 (relative Anzahl der analytischen Konjunktionen)	MS	.174, p=.117		
	MS _M	-.08		
	MS _J	-.09		
	US	.10		
Variable 42 c (relative Anzahl der „graduierenden“ Adverbien)	MS	.12		
	US	-.476, p=.067 ^d		
Variable 67 („interpretierende“ Adjektive)	MS	.144		
	US	.20		
Variable 92 (Gesamtindex)	MS	.295, p=.022		
	US	-.45, p=.078 ^d		
Variable 66 (relative Anzahl der intentionalen Verben)	MS	.06		
	MS _M	.03	.24, p=.137	
	MS _J	-.16		
	US	-.25	.05	

^a Die Abkürzungen bedeuten: MS = Mittelschicht, MS_M = Mädchen der Mittelschicht, MS_J = Jungen der Mittelschicht, US = Unterschicht.

^b In den leergelassenen Stellen wurden keine Korrelationen berechnet.

^c Die Korrelationen, bei denen kein p-Wert angegeben ist, sind nicht signifikant.

^d Der Vergleichbarkeit wegen sind auch für die negativen Korrelationen, die der Voraussage widersprechen, Zufallswahrscheinlichkeiten nach dem „one-tailed test“ berichtet worden. Entscheidungstheoretisch müssen jedoch statt dessen für diese Fälle Zufallswahrscheinlichkeiten nach dem „two-tailed test“ eingesetzt werden, die man durch einfache Multiplikation der berichteten Zufallswahrscheinlichkeiten mit 2 erhält.

mit wenigen Ausnahmen durchgängig negative Zusammenhang der linguistischen Merkmale mit der gemessenen Intelligenz innerhalb der Unterschicht⁵. Wird dies im Zusammenhang gesehen mit der festgestellten geringen Korrelation zwischen verbaler und nicht-verbaler Intelligenz innerhalb dieser Schicht sowie der negativen Korrelation zwischen nicht-verbaler Intelligenz und den Leistungen im Wortschatztest bei den Jungen der Unterschicht (Tabelle A39), so scheint dafür nur die folgende Interpretation – die gleichzeitig für Bernsteins These spricht, Unterschiede im Sprachverhalten zwischen den sozialen Straten seien aufgrund schichtenspezifischer Organisationen der verbalen Planung zu erklären – eine plausible Deutung zu liefern⁶:

Möglicherweise entwickeln die vor allem in der sprachfreien Messung intelligenten Kinder der Unterschicht ihre Fähigkeiten in ganz anderen Dimensionen der Symbolorganisation. Wenn sie in ihrem Herkunftsmilieu hauptsächlich dem „restringierten“ Sprachmodell ausgesetzt sind, werden sie die Fehler und Unzulänglichkeiten im in der Realschule „aufgezwungenen“ Versuch, die „elaborierte“ Sprache der Mittelschicht zu sprechen, eher einsehen als die weniger intelligenten Kinder der Unterschicht. Unter diesem Gesichtspunkt führt die höhere Intelligenz paradoxerweise gerade dazu, der Aneignung einer „elaborierten“ Sprache entgegenzuwirken und sich statt dessen eine differenzierte Kommunikationssymbolik zu erwerben, die innerhalb des typischen Musters der Kommunikationsformen der Unterschicht, also vor allem auf extraverbaler Ebene, verbleibt, darin aber sich als sehr funktional erweist⁷.

Neben die durch Intelligenz bewirkte Einsicht in die Unzulänglichkeit des Gebrauchs des „elaborierten Kodes“ und die daraus folgende schnellere Entmutigung bei der Aneignung solcher Sprachformen träte die ebenfalls intelligenzabhängige Einsicht in die Inadäquanz der „elaborierten“ Mittelschichtsprache für die instrumentelle Kommunikationsleistung innerhalb des typischen Milieus der Unterschicht als negativ motivierender Faktor im Prozeß der Aneignung von „elaborierten“ Verbalisierungsmitteln. Wenn die „elaborierte“ Sprache tatsächlich – und wir glauben das zum Teil nachgewiesen zu haben – die Sprache der Mittelschicht darstellt, dann ist demgegenüber in der Mittelschicht die Intelligenz eine wichtige Bedingung für die erfolgreiche Aneignung der schichtentypischen „elaborierten“ Kommunikationssymbolik; und die positive Korrelation zwischen gemessener Intelligenz und linguistischen Merkmalen in der Dimension von „restringiert“ und „elaboriert“ ist durchaus zu erwarten.

In dieser Interpretation wird nicht mehr ein direkter Zusammenhang zwischen Intelligenz und Formen der Verbalisierung unterstellt, sondern dazwischen tritt als intervenierende Variable die Evaluation der instrumentellen Adäquanz von sprachlichen Mitteln. Es wird angenommen, daß diese Evaluation mit der Intelligenz variiert. Das intelligentere Kind ist eher in der Lage, die Adäquanz oder die Funktionalität von Kommunikationsmitteln in seiner typischen sozialen Umwelt richtig einzuschätzen, als das weniger intelligente Kind. Sollten sich tatsächlich die Mittel des „elaborierten Kodes“ in der typischen sozialen Umwelt der Unterschicht als inadäquat erweisen – indem ihre Anwendung in Interaktionen beispielsweise nicht zu den gewünschten Reaktionen, sondern vielleicht sogar zu negativen Sanktionen und zur Bewertung als „Abweichler“ führt –, so wäre dieser Interpretation nach das intelligente Kind eher zu der Einsicht befähigt, solche Kommunikationsformen zu vermeiden.

In einer ideologiekritischen Wendung können wir das Argument auf die folgende Formel bringen: Es ist nicht ganz abwegig, Leistungen im Intelligenztest als Maß der Fähigkeit zu erfolgreicher Anpassung zu interpretieren. Schließlich gibt die Lehrerbeurteilung von Schülern nach wie vor für verschiedene Intelligenztests das Gültigkeitskriterium ab. Der Begriff der erfolgreichen Anpassung bedarf aber empirisch immer eines inhaltlich interpretierten Bezugspunktes von psychischen „Überlebensbedingungen“ und Zielvorstellungen. Beide scheinen nun in der Mittelschicht und in der Unterschicht einen jeweils ganz verschiedenen Inhalt zu haben. Wenn die in Termini des Herkunftsmilieus interpretierten psychischen „Überlebensbedingungen“ gegenüber den Zielvorstellungen der zur Kultur der Mittelschicht zu rechnenden Schule eine höhere subjektive Valenz besitzen, wird, so paradox das klingen mag, gerade das intelligente Unterschichtkind sein intellektuelles Leistungspotential mehr und mit größerem Erfolg, als es dem weniger intelligenten Kind der Unterschicht möglich ist, zur Anpassung

an die Interpretationen und Kommunikations- sowie Handlungsformen der Unterschicht-Subkultur einsetzen. Erst wenn es – auf welche Weise auch immer – eine gewisse psychische und soziale Distanz zum Herkunftsmilieu hergestellt hat, wird es sein Leistungspotential zur Anpassung an die „Überlebensbedingungen“ in der Mittelschichtkultur „umpolen“. Je schwieriger (zum Beispiel durch Kommunikationsbarrieren, schichtenspezifische Diskriminierung bei der Selektion zu weiterführenden Schulen) die Bedingungen sind, diese Distanz herzustellen, die schon in sich mit erheblichen Störungen des psychischen Gleichgewichts verbunden sein wird, um so mehr ist zu erwarten, daß gerade die intelligenten Kinder der Unterschicht nicht die in der Mittelschicht prämierten sprachlichen Qualifikationen erwerben werden.

Diese Interpretation ist der Bernsteinschen Annahme nicht ganz unähnlich, wonach die soziale Herkunft die Zugehörigkeit zu einem der beiden Kodes bestimmt, die Intelligenz aber das Niveau innerhalb eines jeweiligen Kodes. Sie ist hier auf das Unterschichtkind spezifiziert, das sich in der Realschule vor die Notwendigkeit gestellt sieht, die Mittel des „elaborierten Kodes“ zu benutzen. Nun wissen wir nicht, welches innerhalb des „restringierten Kodes“ die Dimension für „besseres“ oder „schlechteres“ Niveau ist; aber die Gegensätzlichkeit des Zusammenhangs der linguistischen Variablen mit der Intelligenz in den beiden Schichten läßt sich unter diesem Gesichtspunkt dahingehend interpretieren, daß innerhalb der Mittelschicht die Gleichsinnigkeit der Intelligenz- und Sprachdifferenzen die Bernsteinsche Annahme direkt bestätigt, während die negativen Korrelationen innerhalb der Unterschicht auf eine linguistisch gegenläufige Dimension von „gutem“ und „schlechtem“ Niveau im „restringierten Kode“ hinweisen⁸.

Bezogen auf unsere Daten wird diese Interpretation dadurch gestützt, daß innerhalb der Unterschicht der Zusammenhang zwischen der *nicht-verbalen* Intelligenz und den linguistischen Messungen negativ ist (Tabelle 31). Wir haben in unserer Untersuchung unterstellt, daß die nicht-verbalen Intelligenzmaße sich auf ein mehr elementares Leistungspotential (unter anderem Fähigkeit zu erfolgreicher Anpassung) beziehen und die verbal gemessene Intelligenz demgegenüber mehr den Erwerb von sprachlichen Fähigkeiten der Mittelschichtkultur in unmittelbaren Lernprozessen erfaßt. Entsprechend sind innerhalb der Unterschicht die Korrelationen der linguistischen Variablen mit der verbalen Intelligenz nicht negativ, allerdings auch nicht stark positiv. Aber es kommt hier nicht so sehr auf die Höhe der Einzelkorrelationen wie auf das Verhältnis zwischen den Korrelationen mit der verbalen und der nicht-verbalen Intelligenz an. Bei den Mädchen (nur teilweise bei den Jungen der Mittelschicht) ist dieses Verhältnis genau umgekehrt: Die Korrelationen mit der nicht-verbalen Intelligenz sind positiv und zum Teil gut gesichert, die Korrelationen mit der verbalen Intelligenz ebenfalls positiv, aber nur sehr schwach. In dieser Gruppe scheint das mit der nicht-verbal gemessenen Intelligenz erfaßte Anpassungspotential sich im Gebrauch der „elaborierten“ Sprachformen niederzuschlagen, während umgekehrt in der Unterschichtgruppe das nicht-verbal gemessene Anpassungspotential eine Vermeidung der „elaborierten“ Formen zur Folge zu haben scheint. Die geringen Korrelationen mit der verbalen Intelligenz in allen Gruppen (Ausnahmen: syntaktische Komplexität in der Unterschicht⁹ und kombinierte Rangreihe der positiv diskriminierenden Variablen bei den Jungen der Mittelschicht) deuten einmal darauf hin, daß die in der linguistischen Analyse erfaßten Charakteristiken der verbalen Planung nur wenig mit dem zusammenhängen, was im verbalen Teil der Intelligenztests gemessen wird. Zum anderen zeigen sie aber auch, wenn man sie im Verhältnis zu den Korrelationen der nicht-verbalen Intelligenz betrachtet, daß die gegenläufigen Zusammenhänge zwischen Intelligenz und sprachlicher Konstruktion innerhalb der beiden Schichten dann aufgelöst werden, wenn, wie bei der verbalen Intelligenz, auch schon das Gültigkeitskriterium der Intelligenzmessung sich auf eine schichtenspezifische Form intelligenten Verhaltens bezieht. Spezifiziert für die Unterschicht heißt das: Sofern mit der verbalen Intelligenz bis zu einem gewissen Grade die Konformität mit der Sprache der Mittelschicht gemessen wird, löst sich der negative Zusammenhang zwischen Sprechweise und Intelligenz auf, weil beide Faktoren unter anderem die Anpassung an die Kommunikationsformen der Mittelschicht messen.

Besonders eindrucksvoll zeigen sich diese Verhältnisse bei den beiden linguistischen Variablen, deren Bedeutung wir am höchsten veranschlagt hatten: bei der syntaktischen Komplexität und der Kombination der positiv diskriminierenden Variablen. Lediglich die Jungen der Mittelschicht erfüllen nicht ganz die Erwartungen unserer Interpretation, da bei ihnen die Variablen-Kombination ebenfalls recht stark negativ mit der nicht-verbalen Intelligenz korreliert, so daß sie in dieser Hinsicht den Jungen der Unterschicht gleichen. Es wurde jedoch schon mehrfach darauf hingewiesen, daß die Jungen im Geschlechtsvergleich theoretisch der Unterschicht im Schichtenvergleich ähnlich sind. In der höheren Korrelation der linguistischen Variablen mit der gemessenen Intelligenz bei den Mädchen scheint sich niederzuschlagen, daß allgemein bei den Mädchen die kognitive Entwicklung eher auf intensiven Verbalisierungen in der Eltern-Kind-Beziehung beruht als auf motorischen Operationen wie bei den Jungen.

Es muß außerdem berücksichtigt werden, daß allgemein die Jungen in der Klasse verbal besser gefördert wurden als die Mädchen und daher ein positiver Zusammenhang mit der nicht-verbalen Intelligenz für die Kombination von Variablen bei den Jungen der Mittelschicht neutralisiert worden sein kann, weil die schlechteren Schüler in besonderer Weise gefördert wurden. Inwieweit die zwischen den Schichten- und Geschlechtsgruppen festgestellten Unterschiede im Zusammenhang zwischen der Intelligenz und den linguistischen Variablen mit diesem Sachverhalt in Beziehung stehen, kann erst geprüft werden, wenn die linguistischen Daten der übrigen Klassen aufbereitet worden sind.

Für die hier ausführlich diskutierte Struktur der Korrelationen zwischen den linguistischen Variablen und der Intelligenz innerhalb der Schichten können allerdings auch – das sei hier der Vollständigkeit halber angeführt – Faktoren verantwortlich sein, die mit der schichtenspezifischen Auslese für die Realschule zusammenhängen. Wenn wir davon ausgehen, daß der Qualität des sprachlichen Ausdrucks bei der Entscheidung über die Aufnahme in die Realschule eine große Bedeutung zukommt, dann könnten Unterschichtkinder mit „angepaßten“, dem „elaborierten“ Stil angenäherten Sprachformen die Auslesebarriere trotz nur durchschnittlicher nicht-verbaler Intelligenz überwunden haben, während Unterschichtkinder mit überwiegend „restringiertem“ sprachlichen Ausdruck diesen aus der Sicht der weiterführenden Schule schwerwiegenden Mangel durch ein vergleichsweise hohes Niveau der nicht-verbalen Intelligenz ausgleichen müssen. Auf diese Weise könnte auch innerhalb der Unterschichtgruppe die negative Korrelation zwischen nicht-verbaler Intelligenz und einigen linguistischen Indikatoren erklärt werden. Allerdings müßten aus demselben Grunde innerhalb der Mittelschicht zumindest schwächere positive Korrelationen erwartet werden, es sei denn, die leistungsfremde schichtenspezifische Diskriminierung wirkte so stark, daß für Mittelschichtkinder der Zugang zur Realschule auch dann nicht eingeschränkt ist, wenn sie sowohl eine vergleichsweise geringe nicht-verbale Intelligenz als auch einen wenig differenzierten sprachlichen Ausdruck aufweisen.

Es sei im übrigen an ein Ergebnis aus der Analyse der Intelligenzdaten erinnert, das uns vor einer Verallgemeinerung der Korrelationen in der Klasse A warnen sollte: Wir fanden dort, daß ganz entsprechend den in Tabelle 24 und 31 berichteten Korrelationen bei den Jungen der Unterschicht eine negative Korrelation zwischen der nicht-verbalen Intelligenz und den Leistungen im Wortschatztest besteht (Tabelle A39), nicht aber bei den Mädchen der Unterschicht. Gleichzeitig konnten wir den Korrelationen innerhalb der Schulklassen (Tabelle A41) entnehmen, daß nur in der Klasse A eine negative Korrelation zwischen nicht-verbaler Intelligenz und dem Wortschatztest festzustellen ist. Beide Ergebnisse zusammengenommen, sprechen dafür, daß die negative Korrelation zwischen den beiden Maßen in der männlichen Unterschicht vor allem auf die Jungen dieser Gruppe in der Klasse A zurückgeht. In der Klasse A scheint der Zusammenhang zwischen nicht-verbaler Intelligenz und sprachlichen Merkmalen demnach eine besondere Gestalt anzunehmen. Das braucht uns jedoch nicht davon abzuhalten, uns durch die Daten dieser Klasse zu spekulativen Interpretationen anregen zu lassen, solange wir uns der oben genannten Einschränkung bewußt bleiben und unsere Spekulationen nicht als empirisch abgesicherte Verallgemeinerungen ausgeben.

3.3.2 Überlegungen zum Zusammenhang von Sprache, kognitiver Entwicklung und sozialer Herkunft

Die Interpretation des schichtenspezifischen Verhältnisses von nicht-verbaler Intelligenz und sprachlichen Konstruktionen in der Dimension „restringiert–elaboriert“ enthält implizit Annahmen, die einer Determinationsbeziehung zwischen der Verfügung über sprachliche Konstruktionsmittel und den kognitiven Vorgängen widersprechen, sie zumindest stark einschränken. In unserer Interpretation werden implizit die sprachlichen Strukturen unter dem Gesichtspunkt ihrer instrumentellen Funktion für die Kommunikation von Sachverhalten gesehen, die immer schon in subkulturell variierende Interpretations- und Sinnzusammenhänge eingebettet sind. Sie werden weniger als Filter der Realitätsdeutung und -betrachtung selbst genommen, wie das zum Beispiel in der These von der linguistischen Realität der Fall ist¹⁰.

In einem extremen sprachdeterministischen Ansatz der Analyse kognitiver Vorgänge müßte eine direkte Abhängigkeit der Vorgänge der Wahrnehmung und des Denkens von der Verfügung über unterschiedliche sprachliche Strukturen angenommen werden: Verfügt jemand nicht über sprachliche Mittel zum Ausdruck von Kausalrelationen (kausale Konjunktionen, Kausalnebensätze oder kausale adverbiale Bestimmungen), so ist er schon deswegen nicht in der Lage, sich die Objektwelt unter dem Aspekt kausaler Zusammenhänge zugänglich zu machen.

Im Rahmen einer solchen extremen Konzeption wäre eine geringe oder gar eine negative Korrelation zwischen linguistischen Merkmalen und der gemessenen Intelligenz nicht zu interpretieren. Der nicht-sprachliche Teil der Intelligenztests mißt ja die Fähigkeit zu komplexen, abstrakten Operationen und die Verfügung über abstrakte Konzepte. Wenn wir die Leistungen im Intelligenztest, vor allem aber im nicht-sprachlichen Teil, als Indikator kognitiver Leistungen interpretieren können, so lassen unsere Ergebnisse über den Grad des Zusammenhangs zwischen der gemessenen Intelligenz und den linguistischen Variablen erhebliche Zweifel an einem starken Einfluß der Sprechgewohnheiten auf kognitive Funktionen aufkommen. Zwar spricht für eine solche Bedeutung der ausgeprägtere Zusammenhang der linguistischen Variablen mit der nicht-verbalen gegenüber der verbalen Intelligenz, aber selbst die positiven Korrelationen innerhalb der Mittelschicht wären noch zu gering, als daß sie einer solchen Konzeption große empirische Validität verleihen könnten. So müssen unsere Ergebnisse im Verein mit der oben ausgeführten Interpretation der schichtenspezifischen Korrelationen von Intelligenz und sprachlichen Merkmalen zum Anlaß genommen werden, die bei vielen Autoren zumindest implizit zu findende und von Bernstein immer wieder angeführte These von der Bedeutung sprachlicher Gewohnheiten für die kognitiven Funktionen einer Kritik zu unterziehen.

Wir haben im empirischen Teil häufig davon gesprochen, daß die linguistischen Variablen die Verfügung über sprachliche Konstruktionsmittel messen, und diese Konzeption erst im Abschnitt 3.1 problematisiert. Sie kann in verschiedenen Hinsichten zu Mißverständnissen führen. Zum einen kann schon von der Konstruktion der Variablen her nicht an eine qualitative Unterscheidung zwischen Verfügung oder Nicht-Verfügung über eine Konstruktionsregel, sondern nur an graduelle Unterschiede in der Häufigkeit der Anwendung solcher Regeln gedacht werden¹¹. Dabei kann nun nicht ohne weiteres unterstellt werden, daß geringer Gebrauch eines bestimmten Merkmals mit geringer Fähigkeit zu diesem Gebrauch korreliert. Eine sprachliche Möglichkeit kann zum Beispiel aus stilistischen Gründen abgelehnt werden. Daher ist es realistischer, die mit den Variablen gemessene relative Häufigkeit der Anwendung von Konstruktionsregeln und Ausdrucksmitteln als Indikator für die Wahrscheinlichkeit der Aktualisierung dieser Sprachformen zu nehmen statt als unmittelbaren Indikator für die Größe oder Differenziertheit des Repertoires der verbalen Planung.

Aufgrund vorliegender Untersuchungen kann inzwischen als sicher gelten, daß die Menge der von einem Individuum aktualisierten Sprachformen sich nicht mit der Menge der von ihm verstandenen Formen deckt¹². Gerade für die syntaktischen Regeln konnte festgestellt wer-

den, daß in der Sprachentwicklung das Verstehen dieser Regeln ihrem aktiven Gebrauch in der verbalen Kommunikation zeitlich vorausgeht. Wir können daher annehmen, daß das „passive“ Repertoire¹³ größer ist als die Menge der angewandten Ausdrucksmittel¹⁴. Für die Determination kognitiver Prozesse in der sprachlichen Dimension ist jedoch die Verfügung über Regeln und Ausdrucksmittel der Verbalisierung im Sinne des „passiven“ Repertoires relevant, nicht so sehr sind es die beim Sprechen aktiv in Anwendung gebrachten Elemente dieses Repertoires. Die Auswahl aus dem Repertoire im Akt des Sprechens muß selbst als bedeutsamer kognitiver Prozeß angesehen werden. Von diesem „passiven“ Repertoire, das sich nicht mit der akustisch aktualisierten Sprache decken muß, müssen wir annehmen, daß es die außersprachliche Kognition steuert.

Das „passive“ Repertoire läßt sich, worauf inzwischen hingewiesen wurde¹⁵, aber nicht durch die Analyse spontaner mündlicher oder schriftlicher Äußerungen erfassen, sondern nur, indem durch vorgegebene sprachliche Stimuli ermittelt wird, welche sprachlichen Gestalten in den verschiedenen Dimensionen von einem Individuum adäquat verstanden werden.

So können wir mit unserer linguistischen Analyse nicht beanspruchen, den Bereich des im strengen Sinne für die Kognition determinativen „passiven“ Repertoires erfaßt zu haben, sondern bestenfalls davon ausgehen, daß wir die typischen Sprachgewohnheiten, die selbst Resultat des kognitiven Prozesses der Auswahl aus dem „passiven“ Repertoire darstellen, operationell ermittelt haben. Unterschiede zwischen den Schichtengruppen indizieren daher auch nur sehr vermittelt das dem Individuum verfügbare „passive“ Repertoire, eher signalisieren sie Differenzen im Stil und der Anwendung verfügbarer Mittel im Kommunikationsprozeß unter gleichen Bedingungen. Diese Überlegungen machen schon deutlich, wie problematisch direkte Schlußfolgerungen aus diesen Unterschieden hinsichtlich ihrer Bedeutung für Unterschiede in der Kognition sind.

Die in der These der linguistischen Relativität angenommene sprachliche Determination kognitiven Verhaltens kann angesichts der neueren Forschungen ohnehin nicht mehr undifferenziert übernommen werden¹⁶. Ohne auf dieses Problem hier genauer eingehen zu können, sei nur darauf hingewiesen, daß Untersuchungen über die kognitiven Leistungen von gehörlosen Kindern¹⁷ und über die Beeinflußbarkeit des Erwerbs syntaktischer Regeln durch gezielte Lernprozesse¹⁸ diese These sehr problematisch erscheinen lassen. Auf die methodischen Schwierigkeiten einer adäquaten Hypothesenüberprüfung auf diesem Gebiet können wir ebenfalls nicht eingehen. Die von Lenneberg¹⁹ aufgestellten Kriterien der unabhängigen Messung sprachlicher und nicht-sprachlicher Phänomene haben zu einer Verfeinerung der berühmten Farboxperimente geführt²⁰, die sich nun unglücklicherweise gerade infolge der methodischen Präzisierung darauf beschränken, sprachgesteuerte kognitive Prozesse auf einer sehr primitiven lexikalischen Ebene zu analysieren. Es scheint sich darin ein prinzipielles Dilemma niederzuschlagen, das möglicherweise in einer Unvereinbarkeit des Theoretisierens über Funktionen der Sprache mit dem Festhalten an methodischen Prinzipien der Hypothesenüberprüfung, die zur Forderung der unabhängigen Messung sprachlicher und nicht-sprachlicher Ereignisse führen, begründet ist. – Weitere Zweifel an einer einfach konzipierten Kausalbeziehung zwischen Sprache und Kognition erheben sich aufgrund von Experimenten der Kinderpsychologie, die darauf hindeuten, daß abstrakte Konzepte nicht notwendig an sprachliche Ausdrücke gebunden sind²¹. Das Verhältnis von Sprache und Kognition, sofern die Trennung zwischen beiden Funktionsbereichen überhaupt sinnvoll beibehalten werden kann, scheint also sehr viel komplexer zu sein, als die Befürworter Whorfs weithin angenommen haben.

Wenn zuvor vom „passiven“ Repertoire sprachlicher Elemente gesprochen wurde, so kann sich dieses Konzept im Hinblick auf individuelle Unterschiede nicht so sehr auf die finite Menge syntaktischer Regeln als auf die Menge der semantischen Elemente und den Grad ihrer Organisation beziehen. Die Vorstellung, daß die Prinzipien der Syntax von normalen Erwachsenen nicht vollständig beherrscht werden, erscheint unrealistisch. Es kann sich hier eigentlich nur um Unterschiede im Grad der Sicherheit der Verfügung über diese Regeln, in der Bewertung der Richtigkeit grammatischer Gebilde, in der Konsistenz der Anwendung dieser Regeln und – am bedeutsamsten – um Unterschiede in der situativen Auswahl der Regeln handeln.

Solche Unterschiede werden wahrscheinlich die Kognition nur sehr vermittelt beeinflussen, indem sie Differenzen in der Möglichkeit der Verknüpfung von Begriffen, der Neuschöpfung von Begriffen und des Ausdrucks komplexer Sachverhalte bedingen.

Unmittelbar relevant für die Vorgänge der Wahrnehmung und des Denkens scheint aber eher das System der semantischen Elemente zu sein. Darin sind die Akzente der Umweltwahrnehmung, die Relevanzsysteme der Umweltinterpretation verankert. Nicht nur die Quantität, sondern auch die qualitative Differenzierung der mit stabilisierten Bedeutungen versehenen sprachlichen Symbole signalisiert die Aspekte, unter denen sich die Umwelt strukturiert, und leitet gleichzeitig die kognitive Durchdringung dieser Umwelt.

Ohne eine konsistente theoretische Ableitung leisten zu können, schlagen wir im Anschluß an diese Erörterungen die folgende Einteilung von Aspekten des Sprachverhaltens vor, die für die Determination kognitiven Verhaltens relevant sein können:

Auf der semantischen Ebene ist 1. zunächst das rein *quantitative Repertoire von Wörtern* wichtig. Je mehr Wörter einem Individuum verfügbar sind, desto umfassender und differenzierter wird seine Wahrnehmung und kognitive Durchdringung der Umwelt sein. 2. Jedoch sagt die Wortschatzgröße nicht sehr viel aus, wenn nicht gleichzeitig bekannt ist, welche Aspekte von Wirklichkeit und welche Denkinhalte von diesem Wortschatz intensiv abgedeckt werden und welche auf der anderen Seite nur undifferenziert symbolisiert werden. Es muß also die *Bedeutungsstruktur* des Wortschatzes hinzukommen. 3. Damit hängt eng der Grad der *konzeptuellen Durchgliederung* des Wortschatzes zusammen. Nur der geringere Teil des Wortschatzes bezieht seine Bedeutung aus unmittelbaren einfachen Bezeichnungsoperationen. Der größere Teil wird erst durch sprachliche Kontextdefinitionen mit Bedeutung besetzt. Entscheidend für die Kognition ist also, in welchem Maße die Wörter als Bedeutungsträger im sprachlichen Repertoire eines Individuums in der Dimension der Abstraktion und der Allgemeinheit miteinander in Beziehung stehen, so daß der Sprecher über eine konsistente Struktur von Bedeutungszusammenhängen verfügt²². Welche Bedeutung ist nun den syntaktischen Regeln zuzuschreiben? Zunächst müssen wir annehmen, daß 4. diese Regeln selbst als *kognitive Schemata* aufgefaßt werden können, die vom Kind erst einmal im technischen Sinne beherrscht werden müssen, ohne daß sie schon eine stabilisierte semantische Interpretation erfahren. Dabei wird in der Sprachentwicklung von Bedeutung sein, wie adäquat das Kind stimuliert wird, diese Struktur von Regeln konsistent zu erwerben²³. 5. Die syntaktischen Regeln können dann als das entscheidende *Substrat der produktiven Funktion von Sprache* angesehen werden. Erst die Verfügung über sie ermöglicht es, abstrakte Bedeutungsgehalte sich zu erwerben, neue Begriffe zu schaffen, abstrakte Konzepte miteinander in Beziehung zu setzen. Der Grad der *Sicherheit in der Verfügung über die Menge der syntaktischen Regeln* gewinnt so entscheidende Bedeutung für die sprachlich bedingte Eröffnung von Lernprozessen.

Unter diesen Gesichtspunkten ließen sich rein linguistisch-semantische Analysen des „passiven“ Repertoires durchführen. – Welcher Status kommt in diesem Lichte unserer linguistischen Analyse zu? Es wurde schon erörtert, daß darin wahrscheinlich nicht das „passive“ Repertoire erfaßt wurde, sondern die sprachlichen Gewohnheiten, die ein Resultat der kognitiven Prozesse der Auswahl aus diesem Repertoire darstellen.

Bernsteins Konzept der verbalen Planung deckt sich wahrscheinlich mit dieser Auffassung. Es sollte aber deutlich geworden sein, daß nicht so sehr diese sprachlichen Gewohnheiten, sondern eher das „passive“ Repertoire für die Steuerung kognitiver nicht-sprachlicher Prozesse von unmittelbarer Relevanz ist. Von den sprachlichen Gewohnheiten kann nicht plausibel angenommen werden, daß sie unmittelbar die Kognition beeinflussen, sondern sie werden einen sehr vermittelten Effekt haben, den es im folgenden näher zu beschreiben gilt, wobei gleichzeitig eine Modifikation und Präzisierung der unserer Ansicht nach sehr vagen Argumente von Bernstein bezüglich der Bedeutung der beiden linguistischen Kodes für die kognitiven Vorgänge und die Vorgänge der Individuierung versucht werden soll.

Wir müssen davon ausgehen, daß wir in der linguistischen Analyse erstens nicht die linguistische Kompetenz und das „passive“ Repertoire erfaßt haben, daß wir also aufgrund der

vorgefundenen Unterschiede im aktiven Sprachverhalten nicht auf Differenzen in der Fähigkeit, linguistische Konstruktionen und Ausdruckssequenzen in den verschiedenen Dimensionen zu verstehen, schließen können. Wir haben zweitens nicht eine systematische Analyse der Bedeutungsstrukturen vorgenommen, sondern geprüft, welche Unterschiede zwischen den Schichten hinsichtlich der Auswahl aus den Möglichkeiten des sprachlichen Ausdrucks bestehen.

Diese Auswahl stellt selbst einen komplexen kognitiven Vorgang dar und ist in psychologischer Betrachtung von einer Vielfalt von Faktoren abhängig: In der syntaktischen Dimension sind erstens die Sicherheit und die Konsistenz in der Verfügung über syntaktische Regeln als kognitive Schemata und zweitens die Komplexität der kognitiven Prozesse bei der „Enkodierung“ unter Gesichtspunkten der syntaktischen Organisation von Bedeutung. Es ist inzwischen bekannt, daß die Komplexität der kognitiven Prozesse bei der Planung verschieden transformierter Konstruktionen unterschiedlich ist: Sätze im Passiv und Sätze in der Negation sind schwieriger zu planen und zu verstehen als Sätze im Aktiv beziehungsweise in der Affirmation²⁴. Die Schwierigkeit beider Konstruktionen scheint additiv zu kumulieren bei der Planung beziehungsweise dem Verstehen von negierten Sätzen im Passiv. Wir können daher annehmen, daß Individuen mit einem weniger differenzierten Apparat eher Schwierigkeiten bei der Auswahl solcher Sätze haben. Drittens ist in der semantischen Dimension die aktuelle Auswahl abhängig a) von der Konsistenz und Stabilität und b) der hierarchischen Durchgliederung des Wortschatzes.

Soziologisch gesehen hängt die Auswahl der angewandten sprachlichen Mittel erstens vom Kontext und der situativen Interpretation der Sozialbeziehung ab, die bestimmte Kommunikationsformen ausschließt und andere vorschreibt. Damit wiederum hängt zweitens zusammen, inwieweit ein Sprecher die Erwartungen des anderen im Kommunikationszusammenhang zutreffend antizipiert und welche Rolle er sich selbst zuschreibt.

Diese psychologischen und soziologischen Faktoren bestimmen die Auswahl der sprachlichen Mittel in analytischer Sicht unabhängig vom Sachverhalt, der verbalisiert werden soll, sowie von den typischen Handlungsorientierungen, Motivationen, Interessen und subkulturell tradierten Interpretationsschemata. Diese letztgenannten Faktoren filtern schon selbst außersprachlich den Inhalt der verbalen Kommunikation und bestimmen damit auch die sprachliche Form, gleichzeitig aber sind sie auch abhängig von den sprachlichen Gewohnheiten des Sprechers. Wir sehen also, daß das Verhältnis von „passivem“ Repertoire, Gewohnheiten der sprachlichen Gestaltung und kognitiven Prozessen sehr komplex ist und ein einseitiges Modell der Kausalbeziehung die tatsächlichen Zusammenhänge verzerrend darstellt.

Für die Analyse dieser komplexen Zusammenhänge sind im Prinzip vor allem zwei Deutungen vorgeschlagen worden, die zugleich oft als logisch disjunktiv interpretiert werden. Die sprachdeterministische Auffassung, die eine einseitige Kausalbeziehung von sprachlichen Strukturen und kognitiven Prozessen vorsieht, haben wir schon erörtert. Häufig als Gegensatz dazu ist eine andere Auffassung vorgetragen worden, in der sprachliche Strukturen und Ausdrücke lediglich instrumentell, als Hülsen für die Kommunikation außersprachlich vorfabrizierter Denkinhalte interpretiert werden. Wir vertreten hier die Auffassung, daß in beiden Konzeptionen für sich genommen ein wahrer Kern steckt und daß die Formulierung dieser Auffassungen als „Entweder–oder“-Annahmen in die Irre führt. Gründe gegen eine rein sprachdeterministische Auffassung sind schon vorgetragen worden. Gegen eine rein instrumentelle Auffassung sprechen zum Teil dieselben Daten, die immerhin einen gewissen Zusammenhang zwischen dem Lexikon eines Sprechers und seinen kognitiven Leistungen erkennen lassen. Prinzipiell aber muß eingewandt werden, daß Denkinhalte von einem bestimmten Grad der Komplexität an an Sprache gebunden sind, das heißt nur in sprachlicher Gestalt auftreten können. Wir müssen also – solange wir heuristisch die analytische Trennung von Sprache und kognitiven nicht-sprachlichen Vorgängen aufrechterhalten und damit versuchen, prinzipiellen Problemstellungen der sozialwissenschaftlichen Methodologie aus dem Wege zu gehen – annehmen, daß einerseits außersprachlich ablaufende kognitive Lernprozesse das Substrat für die sprachlichen Strukturen und Ausdrucksmittel abgeben und damit die Auswahl dieser Elemente im

Akt des Sprechens bestimmen und daß andererseits diese Lernprozesse sich in einer neuen sprachlichen Symbolik und in neuen sprachlichen Trägern von Bedeutungszusammenhängen kristallisieren, die ihrerseits als Ausgangspunkt neuer kognitiver Lernprozesse angesehen werden können. So scheint das komplexe Wechselspiel von Sprache und Kognition sich erst in der Dimension der kognitiven *Entwicklung* im allgemeinen und einzelner Lernprozesse im besonderen adäquat aufschlüsseln zu lassen.

Ausgangspunkt einer sozio-linguistisch orientierten Theorie der kognitiven Entwicklung sind die typischen Formen der Sozialbeziehungen in der Familie, die in schichtenspezifische Subkulturen mit ihren tradierten Kommunikationsstilen eingebunden sind. Die Struktur der Kommunikation oder – mit Bernstein – die Formen der verbalen Planung sind unauflöslich mit der Struktur der außersprachlich beobachtbaren Sozialbeziehung verknüpft. Sie bilden einen bedeutsamen Bestandteil der Lernbedingungen für das Kind, indem sie implizit die Bedeutungszusammenhänge vermitteln, in denen es sich seine Umwelt zugänglich macht. Das ist die *eine* Ebene, auf der ein Einfluß von sprachlichen Strukturen auf die Kognition gesehen werden muß. Hierbei wird es sich nicht so sehr um syntaktische Regeln als um die semantische Struktur des Symbol-Repertoires handeln.

Darüber hinaus aber bietet das Gebäude der syntaktischen Konstruktionsregeln in Verbindung mit einem elementaren Wortschatz aus sich selbst heraus die Möglichkeit, neue Bedeutungszusammenhänge aufzubauen. Das entscheidende Problem scheint uns nun in der Frage nach den sozialen Bedingungen für den Grad der Ausnutzung solcher sprachlich immanenter Möglichkeiten zu bestehen. Eine Subkultur wie die der Unterschicht, in der die Sozialbeziehungen durch den Druck zur äußerlichen Einhaltung von Verhaltensregeln, durch Beachtung von sozial sanktionierten Statusbeziehungen geprägt sind, wird wenig Gelegenheit bieten, einen sozial eingespielten Stil der sprachlichen Kommunikation zu verlassen.

Ohne daß eine direkte Beziehung zwischen Sprachstruktur und kognitiven Prozessen dabei angenommen wird, kann von einem vermittelten, langfristigen Effekt nun in folgender Weise gesprochen werden. Als Beispiel nehmen wir den Fall eines Kindes in der Unterschicht mit einem kognitiv differenzierten Apparat und ausreichender außersprachlicher Stimulierung der kognitiven Entwicklung an. Der Druck zur Konformität mit einem geschlossenen, sozial eingespielten Stil der sprachlichen Kommunikation verhindert mit zunehmender Reifung des organischen Substrats in steigendem Maße, daß diese kognitive Differenzierung ihre Repräsentanz in der sprachlichen Symbolik findet. Eine Hemmung der möglichen Lernprozesse kann daraufhin in zweierlei Hinsicht gesehen werden. In sozialen Interaktionsprozessen in der Schule oder außerhalb der Familie schließt der Zuhörer aus der Differenziertheit der verbalen Äußerung auf den Grad der Differenzierung in den Denkprozessen des Sprechers und reagiert entsprechend. Ein Sprecher im „restringierten Kode“ der Unterschicht wird daher, ganz unabhängig davon, wie differenziert seine Denkprozesse und Problemlösungen tatsächlich sind, wahrscheinlich sprachlich undifferenzierte Antworten hervorrufen²⁵. Danach werden die ihm zufließende Information und die kognitive Stimulierung in der sozialen Interaktion automatisch beschränkt. Die Lernbedingungen verschlechtern sich damit kumulativ. Die kognitive Entwicklung führt zu einer immer größeren Diskrepanz zwischen dem Potential im frühen Kindesalter und dem Erfolg späterer Lernprozesse. In der zweiten Hinsicht muß beachtet werden, daß ja nicht nur die sprachliche Reaktion des „anderen“, sondern auch die Selbstwahrnehmung in der sprachlichen Äußerung zu den Stimuli der kognitiven Entwicklung gehört. Die Selbststimulierung ist beim Sprecher des „restringierten Kodes“ in zunehmendem Maße ebenfalls eingeschränkt.

Ein dritter langfristiger Effekt wird deutlich, wenn wir den Gedankengängen von Vygotsky²⁶ folgen. Vygotsky nahm im Gegensatz zu Piaget an und konnte auch experimentell belegen, daß die egozentrische Sprache des Kindes nicht den Übergang zur sozialisierten, sondern umgekehrt das Übergangsstadium zwischen der sozialisierten und der „inneren Sprache“ darstellt. In der „inneren Sprache“ schlagen sich die Strukturelemente der gelernten sozialisierten Sprache nieder, sie stellt gleichsam die nach innen verlegte Kurzschrift der äußeren, kommunikativen Sprache dar. Es ist nun leicht zu sehen, daß ein Kind, das gleichsam sozial

zum Sprechen im „restringierten Kode“ „gezwungen“ ist und nichts anderes gelernt hat, auch eine „restringierte innere Sprache“ aufbauen wird. Die daraus folgenden Beschränkungen der kognitiven Entwicklung liegen auf der Hand.

Wer verschiedene Sachverhalte auf die Dauer immer nur auf dieselbe Weise sprachlich ausdrücken kann, begibt sich allmählich der Chance, die Differenzen in der Objektwelt weiterhin wahrzunehmen oder außersprachlich differenziert darauf zu reagieren. – Wahrscheinlich muß unter diesem Gesichtspunkt der immer wieder festgestellte Sachverhalt eines zunehmend unterschiedlichen intellektuellen Leistungsniveaus von Mittel- und Unterschicht mit steigendem Schulalter interpretiert werden²⁷.

Innerhalb einer solchen Konzeption sind wir nicht mehr darauf angewiesen, einen direkten Einfluß von der Verfügung über sprachliche Strukturen auf angebbare kognitive Prozesse anzunehmen, wie es in der These von der linguistischen Relativität geschieht, und wir brauchen gleichzeitig auch nicht auf Unterschiede im „passiven“ Repertoire, das heißt auf Differenzen im Ausmaß des Sprachverstehens, zurückzugehen. Auch wenn zu einem bestimmten Zeitpunkt der Entwicklung die Mittelschicht- und Unterschichtkinder sich nicht im Grad der außersprachlich beobachtbaren kognitiven Leistungsfähigkeit und des passiven Sprachverstehens unterscheiden sollten, können wir einen zunehmenden differentiellen Effekt der sprachlichen Gewohnheiten auf die kognitive Entwicklung annehmen. Die Unterschiede in den von den linguistischen Kodes vorgegebenen sprachlichen Gewohnheiten werden dabei nicht in der Verfügung über ein sprachliches Repertoire, sondern in Mechanismen der Auswahl aus diesem Repertoire gesehen, die wir mit Bernstein als Formen der verbalen Planung, bezogen auf den Akt des Sprechens, bezeichnen können, die aber auch langfristig nicht ohne Konsequenz für den Aufbau und die Erweiterung des Repertoires sind. Wir können in dieser Konzeption sogar davon ausgehen, daß das System der syntaktischen Regeln einer Sprache bei den Kindern der beiden Schichten in gleicher Weise ausgebildet ist, obwohl einiges dafür spricht, daß auch schon hier Unterschiede zu verzeichnen sind. Entscheidend ist vielmehr die Strategie der Anwendung der in der linguistischen Kompetenz und im „passiven“ Repertoire vorhandenen Ausdrucksmittel. Sie scheint, und darauf verweisen auch die Daten dieser Untersuchung, in der Kommunikation der Unterschicht rigider zu sein als in der Mittelschicht. Die Angehörigen der Unterschicht kommen mit einem einfachen, starren System der Umweltinterpretation aus. Die sich subjektiv stellenden Alltagsprobleme machen eine differenzierte Verbalisierung nicht notwendig, ja lassen sie möglicherweise eher als dysfunktional erscheinen. Die undifferenzierte Verbalisierung wiederum wirkt lernhemmend auf die kognitive Entwicklung zurück und führt so langfristig auch zu einer undifferenzierten außersprachlichen Kognition²⁸.

Wenn das Verhältnis von Sprache und Kognition in dieser Perspektive betrachtet wird, erhält unsere Interpretation der Daten über den Zusammenhang von gemessener Intelligenz und linguistischen Merkmalen in den beiden Schichten einen Sinn. Indem darin Sprache zunächst in ihrer instrumentellen Funktion betrachtet wurde, haben wir die unmittelbare Korrespondenz von sprachlichen Strukturen im Akt des Sprechens mit dem Niveau der kognitiven Vorgänge fallengelassen. In der vorhergehenden Diskussion haben wir zu zeigen versucht, inwieweit ein Sprecher des „restringierten Kodes“ dennoch über eine Disposition zu differenzierter Kognition – relativ zu den Fähigkeiten seines Altersgenossen in der Mittelschicht – verfügen kann und in welcher Hinsicht altersbezogen langfristig ein Abbau dieser Differenzierung infolge der Zugehörigkeit zu diesem Kode vorstellbar ist. Insofern vereinigt unsere Interpretation sowohl Elemente einer gemäßigten sprachdeterministischen Auffassung als auch einer instrumentalistischen Auffassung der Sprache.

Solange wir aber im Rahmen einer umfassenden Theorie der verbalen Planung nicht über ein präziseres Wissen von den Einflüssen der in sprachlichen Äußerungen sichtbaren Strategien der verbalen Planung auf außersprachlich beobachtbare Vorgänge der Kognition verfügen, müssen wir als Möglichkeit immer noch einräumen, daß es sich bei den festgestellten schichtenspezifischen Differenzen um stilistische Unterschiede handelt, die für die Struktur des kognitiven Apparates und der kognitiven Stile nicht so relevant sind, wie im Anschluß an Bernstein implizit immer angenommen worden ist. Wenn wir die nicht-verbal gemessene

Intelligenz als Indikator für das Niveau der intellektuellen Leistungsfähigkeit interpretieren, dann deuten unsere Ergebnisse, wie wir gesehen haben, darauf hin, daß insgesamt der unmittelbare Zusammenhang zwischen Sprachniveau und kognitivem Niveau nicht hoch ist und zudem eine komplexe Struktur in Abhängigkeit anderer, sozialer Merkmale aufweist. Es besteht daher die Möglichkeit, daß die Bernsteinschen Annahmen bezüglich des sprachlichen Einflusses auf die Kognition zum Teil nur ein Vorurteil widerspiegeln und somit im Sinne des Mechanismus der „self-fulfilling prophecy“ auf die Leistungen der Schüler der Unterschicht zurückwirken. Es muß nämlich gefragt werden, ob nicht die schichtenspezifischen Unterschiede im Sprachverhalten nur die Konformität mit schichtenspezifisch wirksamen Wertschätzungen von Verbalisierungsstilen indizieren, die ihrerseits im psychologischen Sinne die Kognition weniger beeinflussen als eine sozial wirksame, psychologisch aber ungerechtfertigte Konzeption, in der von undifferenzierten oder gar nur vom Kommunikationsmuster der Mittelschicht abweichenden Verbalisierungen auf eine undifferenzierte und unzureichende Kognition geschlossen wird. In diesem Fall würde sich – in überspitzter Formulierung – Bernsteins These als die zur wissenschaftlichen Pseudo-Objektivität erhobene Arroganz derjenigen erweisen, die nun einmal die kulturellen Muster der legitimen Statuszuweisungsmechanismen definieren und die erfolgreich die Beherrschung der ihnen eigenen Symbolik als die einzig mögliche Form intelligenten Verhaltens erscheinen lassen.

Solche Fragen können hier nur gestellt, aber nicht beantwortet werden. Ihre Prüfung bedarf detaillierter empirischer Forschungen. Wahrscheinlich können wir uns aber auch von ihnen nur die Modifizierung und Präzisierung ähnlicher Fragen erhoffen. Endgültige Antworten scheitern möglicherweise an der an verschiedenen Stellen angedeuteten wissenschaftslogischen Problematik. Primär können nämlich die Antworten nur von der Psychologie der Wahrnehmung, des Denkens und der Motivation erwartet werden. Sie muß uns Aufschluß darüber geben, welche Bedeutung der Sprache, unabhängig von allen sozial bedingten Mechanismen wie den oben genannten, unmittelbar für die kognitive Entwicklung zukommt. Entsprechende psychologische Untersuchungen blieben aber grundsätzlich immer innerhalb der historischen Relativität und der umgangssprachlich vorgegebenen, subjektiven Interpretationen ihres Untersuchungsobjekts befangen. Die Sprache eines Individuums, von der man sagt, daß sie die Kognition beeinflusst, enthält gleichzeitig auch für das Individuum die Interpretation dessen, was als intelligentes Verhalten einzuschätzen ist. Es ist die Frage, ob es gelingen kann, unabhängig von diesem sprachlichen Kontext Kategorien der kognitiven Leistungsfähigkeit aufzustellen, die erst eine Zuordnung beobachtbaren kognitiven Verhaltens von Individuen aus sprachlich verschiedenen Subkulturen oder auch Kulturen auf eine gemeinsame Bemessungsgrundlage hin ermöglichen. – Die andere Seite des Problems aber – eines wissenssoziologischen Problems, wie wir meinen – verläuft sich in jener Zirkularität der Argumentation, die methodisch auf die Tatsache zurückzuführen ist, daß dem handelnden Individuum seine Umwelt erst mit der Verfügung über Sprache vollständig gegeben ist.

Für unsere Thematik müssen wir an der wichtigen und bisher nicht systematisch untersuchten Frage festhalten, worin denn die Formen des intelligenten Verhaltens von Angehörigen der Unterschicht zu sehen sind²⁹, wenn sie sich nicht in einem „elaborierten“ Sprachstil zeigen. Die Untersuchung dieser Frage müßte sich wohl vor allem auf die unterschichtsspezifische Kommunikationssymbolik und Problemlösungsstrategie richten und dabei den extraveralen Kommunikationskanal berücksichtigen.

Wir müssen im Anschluß der Diskussionen des dritten Teils, von denen wir uns eine Differenzierung und Präzisierung der Bernsteinschen Theorie erhoffen, versuchen, ein mögliches Mißverständnis auszuräumen. Wir haben nicht behaupten wollen, daß kein Zusammenhang zwischen Sprache und Kognition besteht; wir haben im Gegenteil Argumente dafür gesammelt, wie dieser Zusammenhang vorgestellt werden kann. Jedoch sind wir zu der Überzeugung gelangt, daß ein solcher Zusammenhang sehr komplex ist und auf einer Fülle von Wechselwirkungen beruht, auf keinen Fall aber als unauflöslich und in *der* einseitigen Kausalrichtung interpretiert werden darf, die die Schriften Whorfs und seiner Anhänger an manchen Stellen suggerieren. Es wurde, ausgehend von den Daten über den Zusammenhang zwischen den

linguistischen Variablen und der gemessenen Intelligenz, eine Interpretation entwickelt, in der im Einklang mit Bernsteins soziologischer Erklärung schichtenspezifischer Unterschiede im Sprachverhalten deutlich gemacht werden kann, daß ein vergleichbares Intelligenzniveau bei Kindern der Mittelschicht und der Unterschicht nicht zu einem vergleichbaren Niveau im sprachlichen Ausdruck führt, weil nicht nur die Umweltanregungen in der Unterschicht der Sprachentwicklung ungünstig sind, sondern weil dort die Intelligenz in ganz anderen Formen der Kommunikationssymbolik sich äußern kann, die wir mit unseren linguistischen Variablen nicht erfassen. Diese Formen müssen erst noch untersucht werden. Zwischen der Annahme eines als komplex gesehenen Zusammenhangs von Sprache und Kognition einerseits und der Annahme einer in genau anderen als den Mitteln des „elaborierten Kodes“ sich äußernden Intelligenz der Kinder aus der Unterschicht andererseits sehen wir keinen Widerspruch. Daß wir beide Annahmen gleichzeitig aufrechterhalten, bedeutet nur eine Akzentverschiebung und eine Abschwächung der Perspektive eines einseitig kausalen Zusammenhangs zwischen Sprache und Kognition.

Daß ein Bedingungsverhältnis zwischen Sprache und Kognition tatsächlich existiert, kann außer Zweifel stehen. Die experimentalpsychologischen Forschungen vor allem zur verbalen Vermittlung im paarweisen Zuordnungslernen und bei Klassifikationsaufgaben sowie zu den sprachlichen Voraussetzungen der Begriffsbildung liefern genügend Bestätigungsmaterial und ermöglichen es, ein immer differenzierteres Bild der Struktur dieses Zusammenhangs zu zeichnen. Es bedürfte einer eigenständigen Arbeit, damit die Fülle dieses Materials sowie andererseits derjenigen Untersuchungen, die differenzierte Schlüsse über die Formen sprachfreier Kognition zulassen, angemessen diskutiert werden könnte. Es sei hier nur angedeutet, daß vieles für eine weitgehend unabhängige Entwicklung von sprachfreier Kognition und Sprachbeherrschung bis etwa in die Zeit des vierten Lebensjahres hinein spricht. Die Struktur der Phoneme, der Wortgebrauch und das Gebäude der syntaktischen Regeln müssen gleichsam erst als technisches Gerüst aufgebaut werden, bevor sie im Zusammenschluß mit den kognitiven Schemata in vollem Umfang mit Bedeutungsinhalten besetzt werden können und imstande sind, die sprachfreien Operationsschemata zu neuen, komplexeren Strukturen zu verwandeln. Das heißt natürlich nicht, daß nicht schon vor dem vierten Lebensjahr inhärente Verknüpfungen zwischen der Sprachentwicklung und der Entwicklung sprachfreier kognitiver Funktionen bestehen, nur scheinen sie noch nicht zu einer Integration der beiden analytisch getrennten Bereiche in größerem Ausmaß zu führen. Diese allgemeine Charakterisierung bedeutet auch nicht, daß die Bedingungen der Sprachentwicklung vor dem vierten Lebensjahr nicht so wichtig seien wie in den späteren Jahren. Es gibt im Gegenteil starke Anzeichen dafür, daß vom zweiten bis zwölften Lebensjahr, besonders aber vom zweiten bis vierten Lebensjahr, eine kritische Phase des primären Spracherwerbs besteht³⁰, so daß hier auftretende Schäden und mangelnde Stimulierungen in späteren Phasen nur sehr schwer wieder ausgeglichen werden können. Einem Kind, das in dieser kritischen Phase in seiner Sprachentwicklung Schaden genommen hat oder zumindest nicht ausreichend gefördert worden ist, fehlt in den späteren Phasen, wenn es zum wichtigen Zusammenschluß mit den gleichzeitig entwickelten kognitiven Operationsschemata und noch unartikulierten affektiven Erfahrungen zu einem konzeptuell durchgegliederten System abstrakter und in sich konsistenter Bedeutungen kommen sollte, dazu das sprachliche formale Fundament.

Die zweite Annahme jedoch, die sich auf die Manifestation der nicht-verbalen Intelligenz von Kindern der Unterschicht in anderen symbolischen Formen als denen des „elaborierten Kodes“ bezieht, hat bisher wenig Beachtung gefunden, und es scheint uns schon von daher notwendig zu sein, sie neben die Annahme des Zusammenhangs zwischen Sprache und Kognition zu stellen. Sie hat nämlich nicht unbedeutende schulpolitische Implikationen. Sollte tatsächlich die Fähigkeit, im „elaborierten Kode“ zu sprechen, für die Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Schulen und für den Erwerb schulischer formaler Leistungszertifikate von so großer Bedeutung sein, wie wir annehmen, dann müssen wir uns ernsthaft fragen, ob man im Sinne des Prinzips der Chancengleichheit nicht den Kindern Unrecht tut, deren intelligentes Verhalten sich aus soziologisch faßbaren Gründen eben nicht in diesen ausleserelevanten

Sprachformen äußert, und ob man nicht dafür Sorge tragen muß, daß die diesen Kindern gemäßen und für die Gesellschaft möglicherweise sehr wichtigen Formen des intelligenten Verhaltens in der Schule honoriert werden. Jedenfalls können wir diese Frage nicht einfach damit abtun, andere Formen des intelligenten Verhaltens neben der Beherrschung einer differenzierten Sprache hätten sich bisher nicht als funktional oder notwendig erwiesen, denn genau dieses Argument kann uns dazu veranlassen, die Suche nach diesen anderen Formen des intelligenten Verhaltens vorschnell aufzugeben.

So stehen die praktischen Schlußfolgerungen im Sinne der in Kapitel 1.1 vorgestellten Modellinterpretation in einem ähnlichen Spannungsverhältnis wie die aus dem empirischen Material gewonnenen Annahmen selbst. Einerseits stellt sich der Schule die Aufgabe, etwa auf dem Wege vorschulischer Erziehung, den Kindern der Unterschicht resozialisierend eine die ungünstigen Lernbedingungen des Elternhauses kompensierende Umwelt zu bieten, andererseits aber auch, die eigenen Leistungs- und Auslesekriterien so zu öffnen, daß darin die spezifischen Formen des intelligenten Verhaltens der Unterschicht ihren Platz finden, die zwar immer auf der einen Seite Resultat ungünstiger Lernbedingungen, auf der anderen Seite aber auch eigenständige Lösungen von Problemen, die das spezifische Milieu stellt, bedeuten.

Gleichzeitig ergibt sich aus den theoretischen Erörterungen zu Bernsteins Theorie und in Verbindung mit unseren Daten für die resozialisierende und kompensierende Funktion der Schule die Folgerung, die Sprache der Kinder aus der Unterschicht als Resultante der in diesem Milieu bestehenden spezifischen Lebensbedingungen und Problemstellungen und als Instrumentarium zu deren Bewältigung zu begreifen. Auf diesem Hintergrund ist dann leicht einzusehen, daß eine bloße sprachliche Anreicherung, wie sie in den modernen Vorschulprogrammen in den USA heute weitgehend betrieben wird, wenig nützt und für den einzelnen geradezu verhängnisvoll sein kann, wenn man nicht gleichzeitig einerseits mit den Kindern die Formen von Sozial- und Rollenbeziehungen herstellt, die anscheinend Voraussetzung für die verbale Planung im „elaborierten Kode“ sind, und andererseits auf den vorhandenen spezifischen Formen des intelligenten Verhaltens aufbaut, sie bis zu einem gewissen Grade funktionsfähig beläßt und sinnvoll in die gezielten Lernprozesse integriert.

Diese Schlußfolgerungen gehen natürlich weit über das hinaus, was aus unseren Daten unmittelbar folgt. Jedoch lassen sich unsere Ergebnisse im Verein mit denen zahlreicher anderer Untersuchungen doch recht konsistent zu einem Bild zusammenfügen. Sie belegen unter verschärften Testbedingungen in einer durch die nachweislich schichtendiskriminierende Schülerauslese systematisch verzerrten Untersuchungsgruppe, daß zwischen der Unterschicht und der Mittelschicht bei vergleichbarem Intelligenzniveau Unterschiede im sprachlichen Ausdruck bestehen, die einen „restringierten“ Sprachgebrauch in der Unterschicht und einen „elaborierten“ Sprachgebrauch in der Mittelschicht indizieren. Gleichzeitig weisen sie darauf hin, daß sozial determinierte Formen der verbalen Planung in der Unterschicht zur Folge haben, daß sich dort intelligentes Verhalten in ganz anderen Symbolisierungsprozessen äußern kann als denen, die in der Schule vornehmlich belohnt werden.

- 1 Vgl. dazu und zur folgenden Diskussion Oevermann, U.: „Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens ...“.
- 2 Templin berichtet, daß Intelligenz mit Länge der Antwort $r = .26$, mit syntaktischer Komplexität $r = .29$, mit Anzahl der verschiedenen Wörter $r = .40$ und mit Lautdiskriminierung $r = .66$ korreliert; vgl. Templin, M. C.: *Certain Language Skills in Children*. Williams gibt in seiner Untersuchung höhere Korrelationen zwischen .47 und .59 an; vgl. Williams, H. M.: „An Analytical Study of Language Achievement in Preschool Children“. Smith korreliert die relative Anzahl verschiedener Wörter mit dem Intelligenzalter mit $r = .48$; vgl. Smith, M. E.: „Relation between Word Variety and Mean Letter Length of Words with Chronological and Mental Ages“. Die Korrelationen zwischen der Intelligenz und dem Wortschatz sind ja aufgrund der Ähnlichkeit der Gültigkeitskriterien schon gegeben und entsprechend auch meistens höher als zwischen Intelligenz und syntaktischer Komplexität. Daten dazu finden sich wiederum in der Übersicht von McCarthy, D.: *Language Development in Children*. Gardner und Lambert berichten Korrelationen zwischen der Fähigkeit der grammatischen Konstruktion und verschiedenen Subtests für die „primary mental abilities“ in der Größenordnung von .20 bis .45; vgl. Gardner, R. O. und Lambert, W. E.: „Language Aptitude, Intelligence, and Second-language Achievement“. Nach Hunt tauchen syntaktisch komplexe Konstruktionen in der Entwicklung um so eher auf, je intelligenter die Kinder sind; vgl. Hunt, K. W.: „Recent Measures in Syntactic Development“. Moore berichtet recht hohe Korrelationen zwischen Intelligenz und Sprachverständnis einerseits (.79 bis .85) und „sprachlichem Reifestand“ andererseits (.57 bis .76); vgl. Moore, T.: *Language and Intelligence ...* Bei Johansson besteht zwischen Satzlänge und Schulreife eine Korrelation von .25; zwischen Satzlänge und dem Wortschatz nach der Terman-Merrill-Skala finden sich Korrelationen von .36 und .31; vgl. Johansson, R.: „Sentence Length ...“. Alle diese Korrelationen sind hinsichtlich der Definition der linguistischen Variablen nur begrenzt mit unseren Ergebnissen vergleichbar. Außerdem handelt es sich immer um Produkt-Moment-Korrelationen. Wir sehen aber, daß ihre Stärke von Untersuchung zu Untersuchung stark abweicht.
- 3 Vgl. Deutsch, M. u. a.: *Communication of Information ...* Die Autoren fanden zum Beispiel keine Korrelationen zwischen dem IQ und der relativen Anzahl von Nebensätzen. Vgl. weiterhin die bei Forth berichteten Daten (Forth, H. G.: *Thinking without Language*).
- 4 Wiederum sind nur Korrelationen mit den theoretisch wichtigsten linguistischen Variablen gerechnet worden.
- 5 Es bleibt nachzutragen, daß auch die subjektiven Beurteilungen innerhalb der Unterschicht negativ mit der gemessenen Intelligenz korrelieren (vgl. Abschnitt 2.4.6).
- 6 Es muß allerdings bei der Einschätzung der Korrelationen berücksichtigt werden, daß die linguistischen Messungen bisher nicht auf ihre Zuverlässigkeit hin geprüft worden sind. Es wurde schon an anderer Stelle angedeutet, daß die Zuverlässigkeit solcher Messungen ohnehin ein bisher ungelöstes Problem darstellt. Sie sind in vielen Untersuchungen unbefriedigend. Jedoch ist fraglich, ob das an den Meßinstrumenten selbst liegt, die ja häufig eine sprachimmanente, zwingende Gültigkeit besitzen. Wahrscheinlich manifestiert das eher die Abhängigkeit des sprachlichen Ausdrucks von der jeweiligen sozialen Situation des Sprechers. Diese Situation stellte sich, so meinen wir, in unserer Untersuchung für alle Schüler gleich dar. Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, daß die niedrigen Korrelationen zu einem Teil auf einer unbefriedigenden Zuverlässigkeit der linguistischen Messung beruhen. – Auf der anderen Seite geht es uns hier weniger um die Höhe der Korrelationen, sondern mehr um das Verhältnis zwischen ihnen. Es weist eine konstante Struktur auf, so daß wir daraus vorsichtig eine gewisse „Zuverlässigkeit“ der einzelnen Messungen schließen können. – Sobald alle linguistischen Daten quantitativ aufbereitet worden sind, soll die Zuverlässigkeit mit Hilfe von Korrelationen zwischen den beiden Aufsatzthemen unter Einbeziehung aller Individuen geprüft werden.
- 7 In dieser Hinsicht ist es interessant zu wissen, daß Aussagen, die sich in Inhalt und Komplexität gleichen, unterschiedliche konnotative Bedeutungen hervorrufen, je nachdem, ob sie im Medium von gedruckter Sprache, von Bildern oder von gesprochener Sprache übermittelt werden. Die Form der Unterschiede wechselt von Inhalt zu Inhalt. Vgl. Anderson, J. A.: „Equivalence of Meaning among Statements Presented through Various Media“. Aus anderen Untersuchungen ist bekannt, daß die Kinder der Unterschicht das Lernen paarweiser Zuordnungen von Objekten, wenn sie direkt oder in Bildern vorgegeben werden, sehr viel besser bewältigen, als wenn sie sprachlich repräsentiert sind. Die Unterschiede bestehen zwar auch in der Mittelschicht, jedoch nicht so ausgeprägt. Vgl. beispielsweise Semler, J. J. und Iscoe, J.: „Comparative and Developmental Study of the Learning Abilities of Negro and White Children under Four Conditions“.
- 8 Die schichtenspezifischen Interkorrelationen zwischen den Indizes der positiv und der negativ diskriminierenden Rangreihen geben ebenfalls einen gewissen Hinweis für das Bestehen schichtenspezifischer linguistischer Codes. So korrelieren die beiden Indizes in der Gesamtgruppe mit $\tau = -.522$ ($p < .00003$), innerhalb der Mittelschicht jedoch nur mit $\tau = -.212$ ($p = .074$) und innerhalb der Unterschicht gar nur mit $\tau = -.04$. Die Korrelation in der Gesamtgruppe beruht also im wesentlichen auf gemeinsamer Variation der beiden Indizes mit dem sozio-ökonomischen Status.
- 9 Diese Korrelation ist besonders interessant, weil sie das genaue Gegenteil der Korrelation derselben linguistischen Variablen mit der nicht-verbalen Intelligenz darstellt. Die verbale Intelligenz mißt schon in etwa die Anpassung an den „elaborierten Kode“, daher erhalten wir hier einen positiven Zusammenhang mit der Intelligenz.
- 10 Whorf, B. L.: *Sprache – Denken – Wirklichkeit*; vgl. dazu auch folgenden Sammelband: Hoijer, H. (Hrsg.): *Language in Culture*.

- 11 Diese Interpretation stimmt überein mit der im Abschnitt 3.1 getroffenen Unterscheidung zwischen der linguistischen Kompetenz und der (schichtenspezifischen) Performanz aufgrund von linguistischen Kodes, das heißt dem „passiven“ sprachlichen Repertoire und den Strategien in der Anwendung sprachlicher Mittel, die das Repertoire enthält.
- 12 Vgl. McNeill, D.: „Developmental Psycholinguistics“; Brown, R. W. und Berko, J.: „Psycholinguistic Research Methods“. Kinder können den Inhalt gehörter Sätze aufgrund grammatischer Differenzen schon unterscheiden, wenn sie selbst noch nicht Sätze unter Beachtung der Regeln, die zu dieser Differenz führen, bilden können; vgl. Fraser, C., Bellugi, U. und Brown, R. W.: „Control of Grammar in Imitation, Comprehension and Production“. Zigler, Jones und Kafes liefern überzeugende Evidenz für die Differenz zwischen passivem Sprachverstehen und aktivem Sprachgebrauch; vgl. Zigler, E., Jones, C. V. und Kafes, P.: „Acquisition of Language Habits in First, Second, and Third Grade Boys“. Eine Faktorenanalyse von Ergebnissen in einem multidimensionalen Sprachtest („Language Modalities Test for Aphasia“ nach Wepmann und Jones) zeigte klar, daß Leistungen des Sprachverstehens und des Sprachgebrauchs zwei verschiedene Dimensionen darstellen. Das Sprachverständnis entwickelt sich nach diesen Ergebnissen sehr stark zwischen dem ersten und zweiten Schuljahr, die Fähigkeit, Sprachsymbole niederzuschreiben, zwischen dem zweiten und dritten Schuljahr. Überzeugend ist auch die Evidenz in der Untersuchung von Turner, E. A. und Rommetveit, R.: „The Acquisition of Sentence Voice and Reversibility“.
- 13 Vgl. den Begriff der „passive language“ bei Stone, L. und Church, J.: *Childhood and Adolescence*.
- 14 Zum Beispiel fand Irwin, daß der Bereich der Wörter, die retardierte Kinder verstehen, sehr viel größer ist als der Bereich derjenigen Wörter, die sie selbst benutzen; vgl. Irwin, O. C.: „A Comparison of the Vocabulary of Use and of Understanding by Mentally Retarded Children“.
- 15 Vgl. Chomsky, N.: „Formal Discussion“; ebenso Lenneberg, E. H.: *Biological Foundations of Language*, S. 284 ff.; und Klima, E. S. und Bellugi, U.: „Syntactic Regularities in the Speech of Children“, S. 183–208.
- 16 Vgl. Fishman, J. A.: „A Systematization of the Whorfian Hypothesis“; Lenneberg, E. H.: „Cognition in Ethnolinguistics“; Hörmann, H.: *Psychologie der Sprache*, S. 320 ff.; Oevermann, U.: „Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens ...“.
- 17 Vgl. die zahlreichen, jüngst in einem Buch zusammengefaßten Untersuchungen von Furth, H. G.: *Thinking without Language*; ebenso Lenneberg, E. H.: *Biological Foundations of Language*.
- 18 Lenneberg, E. H.: „Understanding Learning without Ability to Speak: A Case Report“.
- 19 Lenneberg, E. H. und Roberts, J. M.: *The Language of Experience*.
- 20 Brown, R. W. und Lenneberg, E. H.: „A Study in Language and Cognition“; Beare, A. C.: „Color-name as a Function of Wave-length“; Lantz, D. L. und Steffire, V.: „Language and Cognition Revisited“; Steffire, V. und Wales, V. C.: „Language and Cognition in Yucatan: A Cross-cultural Replication“.
- 21 Braine, M. D. S.: „The Ontogeny of Certain Logical Operations: Piaget’s Formulation Examined by Non-verbal Methods“; Wohlwill, J. F. und Lowe, R. C.: „An Experimental Analysis of the Development of Conservation of Number“; Davis, M. C.: „Development of the Probability Concept in Children“; Baldwin, A. L.: „A is happy – B is not“; Furth, H. G.: „Concerning Piaget’s View on Thinking and Symbol Formations“; vgl. jedoch auch Griffiths, J. A., Shantz, C. A. und Sigel, I. E.: „A Methodological Problem in Conservation Studies: The Use of Relational Terms“.
- 22 John, V. P. und Goldstein, L. S.: „The Social Context of Language Acquisition“; Lurija, A. R.: *The Role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behavior*; ders. und Yudovich, F. I.: *Speech and the Development of Mental Processes in the Child*; Vygotsky, L. S.: *Thought and Language*; Bruner, J. S., Goodnow, J. J. und Austin, G. A.: *A Study of Thinking*.
- 23 Brown, R. W. und Bellugi, U.: „Three Processes in the Child’s Acquisition of Syntax“; Fraser, C., Bellugi, U. und Brown, R. W.: „Control of Grammar in Imitation, Comprehension, and Production“; Cazden, C. B.: *Environmental Assistance to the Child’s Acquisition of Grammar*.
- 24 Gough, P. B.: „The Verification of Sentences: The Effects of Delay of Evidence and Sentence Length“; Turner, E. A. und Rommetveit, R.: „The Acquisition of Sentence Voice and Reversibility“; Miller, G. A.: „Some Psychological Studies of Grammar“.
- 25 Vgl. dazu Siegel, G. M. und Harkins, J. P.: „Verbal Behavior of Adults in Two Conditions with Institutionalized Retarded Children“. College-Studenten mußten mit je zwei Kindern interagieren, von denen jeweils nach einem Sprachtest das eine als „gut“ und das andere als „schlecht“ eingestuft war. In der Interaktion mit den sprachlich guten Kindern gaben die Studenten mehr Antworten, durchschnittlich längere Antworten und Antworten mit mehr verschiedenen Wörtern relativ zur Gesamtzahl der Wörter.
- 26 Vygotsky, L. S.: *Thought and Language*.

- 27 Jensen, A. R.: „Cumulative Deficit in Compensatory Education“; Pringle, M. L. K.: Deprivation and Education; Deutsch, M.: „The Disadvantaged Child and the Learning Process“; ders.: „The Role of Social Class in Language Development and Cognition“.
- 28 Vgl. die allgemeine Interpretation der Konsequenzen schichtenspezifischer Performanz im Abschnitt 3.1.8.
- 29 Gewisse Hinweise dafür können von der neueren Forschung über kognitive Stile erwartet werden. Der analytische (oder „descriptive-part-whole“) Stil scheint mit der nicht-verbalen Intelligenz in einem Zusammenhang zu stehen, während das für die verbale Intelligenz, die eher mit dem nicht-analytischen, rationalen korreliert, nicht gilt. Vgl. Kagan, J., Moss, H. A. und Sigel, I. E.: „Psychological Significance of Styles of Conceptualisation“; Kagan, J. u. a.: „Information Processing in the Child: Significance of Analytic and Reflective Attitudes“.
- 30 Vgl. Lenneberg, E. H.: Biological Foundations of Language.

4. Anhang

4.1 Zur Befragung der Eltern

4.1.1 Erläuterungen zum Fragebogen

Der Fragebogen enthält aus Gründen der Vergleichbarkeit mit geringen Ausnahmen nur geschlossene Fragen. Die Formulierung und Anordnung der Fragen richtete sich vor allem nach den Erfordernissen einer schriftlichen Befragung; eine mündliche Befragung im Rahmen von Elternhausbesuchen schied aus Gründen der Zeitersparnis aus. Entsprechend dem Untersuchungs„design“ enthält das Instrument vornehmlich Fragen zu drei Datenkomplexen:

- a) berufliche Karriere der beiden Eltern (Fragen Nr. 3 bis 6 und 9 bis 11);
- b) Erziehungsniveau der beiden Eltern (Fragebogen Nr. 7 und 12);
- c) Lesegewohnheiten (Fragen Nr. 17 bis 24).

Darüber hinaus wurden Daten über die Familienstruktur (Fragen Nr. 8, 13 bis 15), das Einkommen (16) und das Aspirationsniveau hinsichtlich der Berufskarriere des Kindes (2) erhoben. Frage 1 diente der Einführung, mit der Schlußfrage 25 sollte lediglich versucht werden, einen kleinen Hinweis auf das Erziehungsinteresse der Eltern zu bekommen.

Einige kurze Erläuterungen müssen vorausgeschickt werden. Die Anordnung der Fragen erscheint etwas kompliziert, weil erstens besonders die Berufsangaben detailliert erhoben werden sollten und daher mehrere „Weichenfragen“ unumgänglich waren und zweitens Fragen über beide Elternteile innerhalb des gleichen Fragebogens untergebracht werden mußten. Der Fragebogen wäre sehr viel einfacher geworden, wenn beide Elternteile getrennt befragt worden wären. Dabei war jedoch eine zu geringe Rücklaufquote zu befürchten. Bei der hier angewandten Methode besteht natürlich ein Problem darin, daß die Angaben nicht einheitlich immer vom gleichen Elternteil (etwa der Mutter) gemacht wurden und dadurch eventuell Verzerrungen entstanden sind, die nicht kontrolliert werden können. Einzelne zufällig entstandene Doppelinterviews zeigen jedoch, daß die Angaben von Vätern und Müttern nicht voneinander abweichen.

Für die Ermittlung der Berufszugehörigkeit wurde ein Berufsschema aus einem am Institut für Sozialforschung, Frankfurt am Main, entwickelten Fragebogen übernommen und geringfügig modifiziert: Angestellte und Beamte wurden den offiziellen Gehalts- und Besoldungsgruppierungen nach feiner aufgegliedert, da in unserem „sample“ ein besonders hoher Anteil an diesen Berufsgruppen zu erwarten war; auch die Beispiele wurden verändert. Damit eine sichere Einstufung gewährleistet war, wurde darüber hinaus nach der typischen Tätigkeit im Beruf gefragt. Diese Frage erwies sich später als eine der wichtigsten und informationsreichsten für die endgültige Zuordnung der Individuen zu den Sozialschichten. Angaben über Berufswechsel und frühere Berufstätigkeit waren wegen der im Untersuchungsansatz implizierten Konzeption von sozialen Schichten als Subkulturen notwendig. Problematisch sind die Fragen über Lesegewohnheiten, da nicht sicher kontrolliert werden kann, ob nur Vorurteile oder tatsächliches Verhalten gemessen wird. Diese Fragen sind so konstruiert, daß aus ihnen ein Gesamtindex gebildet werden kann. Die Antwortkategorien der Einkommensfrage wurden nicht differenziert vorgegeben, da es sich um eine schriftliche Befragung handelte, Verweigerungen also möglichst vermieden werden sollten. Eine präzise Erfassung des disponiblen Einkommens hätte ohnehin mehrere Fragen erforderlich gemacht, wodurch wiederum der Fragebogen für eine schriftliche Befragung über Gebühr lang geraten wäre.

Die erste Fassung wurde in einer Klasse mit älteren Schülern einem Pretest unterzogen. Sie brauchte nur geringfügig verändert zu werden. Frage 2 mußte umformuliert werden. Aufgrund der Verteilungen im Pretest wurde die Einteilung der Antwortkategorien bei den Fragen 22 und 25 verändert. Die Fragen 10, 19, 23 und 24 wurden als Kontrollfragen eingefügt.

Die Verkodung der Fragebogenerhebungen geschah auf die übliche Weise. Antworten auf offene Fragen wurden, wenn es sich um quantitative Angaben handelte (Alter, Stundenzahl), aufgrund der vorgefundenen Häufigkeitsverteilung so klassifiziert, daß bei gleichen Klassenintervallen die relativen Häufigkeiten nicht zu sehr voneinander abwichen. Es sollten mög-

lichst gut diskriminierende Klassen gebildet werden. Wenn es sich um qualitative Angaben handelte (zum Beispiel Büchertitel), wurden induktiv Kategorien gebildet. Die Schichtenklassifikation der Großväterberufe wurde a priori nach Inspektion vorgenommen und hält sich an die üblichen Einteilungen. Indexbildungen für die Fragen zu den „kulturellen Gewohnheiten“ sind vorbereitet, aber noch nicht endgültig vorgenommen worden. Die Fragebogendaten sind bereits vollständig verkodet und verlockt.

4.1.2 Der Fragebogen

Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft
Berlin-Wilmersdorf, Blissestraße 2

Sie haben unserem Begleitschreiben entnehmen können, für welchen Zweck wir einige Auskünfte von Ihnen brauchen. Ihre Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt.

Bitte beachten Sie folgende Dinge, wenn Sie den Fragebogen ausfüllen: Bei den meisten Fragen sind die möglichen Antworten vorgegeben. Sie können immer nur eine mögliche Antwort ankreuzen.

In allen Fragen, die sich auf „... Ihr Kind ...“ beziehen, ist das Kind gemeint, das den Fragebogen aus der Schule mitgebracht hat.

1. Manche Eltern sagen, die Kinder würden in der Schule zu wenig lernen; andere meinen dagegen, die Kinder würden überfordert. Wenn Sie einmal an Ihr Kind denken, welchen Eindruck haben Sie da?

- (1) es könnte mehr von ihm gefordert werden
- (2) es wird überfordert
- (3) die Anforderungen sind richtig
- (x) weiß nicht

2. Wenn Ihr Kind Sie fragen würde, welchen Beruf es ergreifen soll, wozu würden Sie ihm raten?

Bitte beachten Sie! Die folgenden Fragen Nr. 3 bis 8 einschließlich betreffen nur den Vater des Kindes.

3. Sind Sie berufstätig?

ja nein

Wenn ja:

a) Welchen Beruf üben Sie jetzt aus?

Berufsbezeichnung _____

Kreuzen Sie bitte im Schema auf der nächsten Seite an, welcher der Berufszweige für Sie zutrifft.

Wenn nein:

b) Aus welchen Gründen sind Sie nicht berufstätig?

- (1) Invalide, Rentner oder Pensionär
- (2) stellungslos
- (3) noch in Ausbildung
- (4) Wehrdienst

c) Und welchen Beruf haben Sie zuletzt ausgeübt?

Berufsbezeichnung _____

Kreuzen Sie bitte im Schema auf der nächsten Seite an, welcher der Berufszweige für Ihren früheren Beruf zutrifft.

Falls der Vater des Kindes verstorben ist oder sich aus sonstigen Gründen nicht mehr im Haushalt befindet, in dem das Kind lebt:

d) Welchen Beruf übte der Vater des Kindes zuletzt aus?

Berufsbezeichnung _____

Kreuzen Sie bitte im Schema auf der nächsten Seite an, welcher der Berufszweige für den Beruf zutrifft, den der Vater des Kindes zuletzt ausgeübt hat.

Schema der Berufszweige (Vater)

(Bitte kreuzen Sie deutlich den für Sie zutreffenden Berufszweig an)

- | | |
|---|---|
| (1) Akademische freie Berufe | (zum Beispiel Arzt, Rechtsanwalt o.ä.) |
| (2) Sonstige freie Berufe | (Makler, Steuerhelfer, Hebamme o.ä.) |
| (3) Kleinere Selbständige in Handel und Gewerbe | (Einzelhändler, Handwerker o.ä.) |
| (4) Mittlere Selbständige in Handel und Gewerbe | (mittlerer Unternehmer o.ä.) |
| (5) Größere Selbständige in Handel und Gewerbe | (größerer Unternehmer o.ä.) |
| (6) Selbständige Landwirte | |
| (7) Einfache Angestellte | (Verkäufer, Fernsprechangestellte o.ä.) |
| (8) Mittlere Angestellte | (Kontorist, Laborant, Sekretärin, mittlerer Verwaltungsangestellter o.ä.) |
| (9) Gehobene Angestellte | (Werkmeister, Kanzleivorsteher, Sachbearbeiter, med.-techn. Assistentin o.ä.) |
| (x) Leitende Angestellte | (Abteilungsleiter in größeren Betrieben, Angestellter mit Prokura, Direktor o.ä.) |
| | |
| (1) Einfache Beamte | (bis einschließlich Assistenten) |
| (2) Mittlere Beamte | (Sekretär bis einschließlich Hauptsekretär) |
| (3) Gehobene Beamte | (Inspektor bis einschließlich Oberamtmann) |
| (4) Höhere Beamte | (ab Regierungsrat, auch Studienrat) |
| (5) Facharbeiter, nicht-selbständige Handwerker | |
| (6) Angelernte Arbeiter | |
| (7) Ungelernte Arbeiter | |
| (8) Land- und Forstarbeiter | |
| (9) Berufssoldaten und -offiziere | |
| (x) Seit Abschluß der Schule bzw. des Studiums nicht berufstätig gewesen oder noch keinen Beruf geplant | |

4. Beschreiben Sie doch bitte einmal im einzelnen, was Sie in Ihrer Stellung täglich zu tun haben oder was Sie zu tun hatten, als Sie noch im Beruf waren – also, was Ihre typischen Arbeitsgebiete sind bzw. waren.

5. Sind Sie immer im gleichen Beruf tätig gewesen?

ja nein

Wenn nein:

a) Welche Berufe haben Sie sonst noch ausgeübt?

Wenn nein und im Moment berufstätig:

b) Seit wann sind Sie in Ihrem jetzigen Beruf tätig?

6. In welchem Beruf war (oder ist) Ihr Vater (Vater des Ehemannes) tätig?

7. Welche Schule haben Sie zuletzt besucht?

- (1) Volksschule unvollständig
- (2) Volksschule vollständig, ohne Lehre
- (3) Volksschule vollständig, mit Lehre
- (4) Handelsschule oder Mittelschule ohne Abschluß
- (5) Höhere Schule ohne mittlere Reife
- (6) Höhere Schule oder Mittelschule mit mittlerer Reife
- (7) Höhere Fachschule ohne Abschluß
- (8) Höhere Fachschule mit Abschluß
- (9) Abitur
- (x) Hochschule ohne Abschluß
- (y) Hochschule mit Abschluß

8. Können Sie bitte angeben, wie alt Sie sind ?

Bitte beachten Sie! Die folgenden Fragen Nr. 9 bis 13 einschließlich betreffen nur die Mutter des Kindes.

9. Ist Ihre Frau zur Zeit berufstätig?

ja nein

Wenn ja:

a) In welchem Beruf ist sie tätig?

Berufsbezeichnung _____

Kreuzen Sie bitte im Schema auf der nächsten Seite an, welcher der Berufszweige für die Mutter des Kindes zutrifft.

Wenn nein:

b) Ist Ihre Frau früher einmal berufstätig gewesen?

ja nein

Wenn ja:

c) Und in welchem Beruf war sie tätig?

Berufsbezeichnung _____

Kreuzen Sie bitte im Schema auf der nächsten Seite an, welcher der Berufszweige für den früheren Beruf Ihrer Frau zutrifft.

Schema der Berufsbranche (Mutter)

(Bitte kreuzen Sie deutlich den für Sie zutreffenden Berufsbranche an)

- | | |
|---|---|
| (1) Akademisch freie Berufe | (zum Beispiel Arzt, Rechtsanwalt o.ä.) |
| (2) Sonstige freie Berufe | (Makler, Steuerhelfer, Hebamme o.ä.) |
| (3) Kleinere Selbständige in Handel und Gewerbe | (Einzelhändler, Handwerker o.ä.) |
| (4) Mittlere Selbständige in Handel und Gewerbe | (mittlerer Unternehmer o.ä.) |
| (5) Größere Selbständige in Handel und Gewerbe | (größerer Unternehmer o.ä.) |
| (6) Selbständige Landwirte | |
| (7) Einfache Angestellte | (Verkäufer, Fernsprechangestellte o.ä.) |
| (8) Mittlere Angestellte | (Kontorist, Laborant, Sekretärin, mittlerer Verwaltungsangestellter o.ä.) |
| (9) Gehobene Angestellte | (Werkmeister, Kanzleivorsteher, Sachbearbeiter, med.-techn. Assistentin o.ä.) |
| (x) Leitende Angestellte | (Abteilungsleiter in größeren Betrieben, Angestellter mit Prokura, Direktor o.ä.) |
| | |
| (1) Einfache Beamte | (bis einschließlich Assistenten) |
| (2) Mittlere Beamte | (Sekretär bis einschließlich Hauptsekretär) |
| (3) Gehobene Beamte | (Inspektor bis einschließlich Oberamtmann) |
| (4) Höhere Beamte | (ab Regierungsrat, auch Studienrat) |
| (5) Facharbeiter, nicht-selbständige Handwerker | |
| (6) Angelernte Arbeiter | |
| (7) Ungelernte Arbeiter | |
| (8) Land- und Forstarbeiter | |
| (9) Berufssoldaten und -offiziere | |
| (x) Seit Abschluß der Schule bzw. des Studiums nicht berufstätig gewesen oder noch keinen Beruf geplant | |

10. Beschreiben Sie doch bitte einmal im einzelnen, was Ihre Frau in ihrer Stellung täglich zu tun hat oder was sie zu tun hatte, als sie noch im Beruf war – also, was ihre typischen Arbeitsgebiete sind bzw. waren.

11. In welchem Beruf war (oder ist) Ihr Schwiegervater (Vater der Ehefrau) tätig?

12. Welche Schule hat Ihre Frau zuletzt besucht?

- (1) Volksschule unvollständig
- (2) Volksschule vollständig, ohne Lehre
- (3) Volksschule vollständig, mit Lehre
- (4) Handelsschule oder Mittelschule ohne Abschluß
- (5) Höhere Schule ohne mittlere Reife
- (6) Höhere Schule oder Mittelschule mit mittlerer Reife
- (7) Höhere Fachschule ohne Abschluß
- (8) Höhere Fachschule mit Abschluß
- (9) Abitur
- (x) Hochschule ohne Abschluß
- (y) Hochschule mit Abschluß

13. Können Sie bitte das Alter Ihrer Frau angeben?

14. Lebt das Kind mit beiden Eltern zusammen?

() ja () nein

15. Wir wüßten gern, wie sich Ihre Familie zusammensetzt und was die einzelnen Kinder tun. Würden Sie bitte die Angaben über Geschlecht und Alter, Wohnung, Schulausbildung und Beruf Ihrer Kinder in das folgende Schema eintragen?

	Geschlecht	Alter	wohnt noch bei den Eltern – nein/ja –	befindet sich noch in Schulausbildung – nein/ja – welche Schulart?	berufstätig – nein/ja – welcher Beruf?
1. Kind					
2. Kind					
3. Kind					
4. Kind					
5. Kind					

16. Wie hoch war im letzten Monat das gesamte Einkommen Ihrer Familie nach den Abzügen?

- (1) unter 500,–DM
- (2) 500,– bis 1.000,–DM
- (3) über 1.000,–DM

17. Lesen Sie irgendeine Tageszeitung, und welche ist es?

- () ja Name der Tageszeitung _____
- () nein

18. Welche Teile der Tageszeitung lesen Sie im allgemeinen genauer, welche überfliegen Sie?

	Lese genauer	Überfliege	Lese überhaupt nicht
(1) Wirtschaftsnachrichten			
(2) Lokaler Teil			
(3) Sportnachrichten			
(4) Politische Meldungen, Berichte und Kommentare			
(5) Berichte über Unfälle, Verbrechen und Katastrophen			
(6) Kultureller Teil und Fortsetzungsroman			

19. Und welche Zeitschriften oder Magazine lesen Sie?

	Regelmäßig	Unregelmäßig
1. _____		
2. _____		
3. _____		

20. Kommen Sie oft, gelegentlich, nur selten oder überhaupt nicht dazu, ein Buch zu lesen?

- (1) oft
- (2) gelegentlich
- (3) selten
- (4) fast nie oder nie

21. Versuchen Sie doch bitte, sich an die letzten beiden Bücher zu erinnern, die Sie gelesen haben. Welche Bücher waren das?

22. Wie viele Bücher besitzen Sie?

- (1) über 150
- (2) 75 bis 150
- (3) 20 bis 75
- (4) weniger als 20
- (5) keines

23. Wie viele Stunden in der Woche lesen Sie in einem Buch – so im Durchschnitt?

24. Kaufen Sie oder jemand aus Ihrem Haushalt manchmal Bücher, oder geben Sie dafür lieber nichts aus?

- (1) Kaufe manchmal Bücher
- (2) Würde es gern, aber kann es mir nicht leisten
- (3) Gebe dafür nichts aus

25. Wie ist das bei Ihnen, wenn Ihr Kind Schularbeiten macht? Hilft ihm jemand dabei, sieht jemand die Aufgaben nach oder lassen Sie dem Kind da freie Hand?
- (1) Es setzt sich jemand mit dem Kind zusammen und hilft ihm bei den Aufgaben
 - (2) Es sieht jemand die fertigen Aufgaben nach
 - (3) Das Kind macht die Aufgaben allein, und niemand sieht sie nach

Vermerk: Der Fragebogen wurde vom Vater, der Mutter oder einer anderen Person ausgefüllt.
(Zutreffendes bitte deutlich unterstreichen)

4.2 Zur Messung der verbalen und nicht-verbalen Intelligenz nach dem L-P-S von Horn

Die Zusammenfassung der Subtests zu Maßen für nicht-verbale und verbale Intelligenz ist statistisch nicht ganz korrekt vorgenommen worden. Als Wert für die verbale Intelligenz gilt der Mittelwert aus den C-Werten der Subtests 1 + 2 und 5 + 6

$$\left(\frac{C_{1+2} + C_{5+6}}{2} \right),$$

der Wert für die nicht-verbale Intelligenz ergibt sich aus

$$\left(\frac{C_{3+4} + C_{7-10} + C_{11+12} + C_{13+14}}{4} \right).$$

Der Fehler folgt daraus, daß den einzelnen C-Werten, die ja jeweils aufgrund der relativen Häufigkeiten der Subtest-Rohwerte in der Eichstichprobe normiert worden sind, nicht die gleichen Rohwerte (in jedem Subtest) entsprechen müssen. Das bedeutet, daß einem in der oben beschriebenen Weise gemittelten C-Wert unterschiedliche Rohwerte im verbalen Bereich und im nicht-verbalen Bereich entsprechen können und umgekehrt der gleiche aus mehreren Subtests aufaddierte Rohwert durchaus für mehrere gemittelte C-Werte gelten kann, je nach der relativen Beteiligung der einzelnen Subtests am Zustandekommen des Rohwertes. Richtig wäre es also gewesen, erst die Rohwerte aufzuaddieren, dann in eine Häufigkeitsverteilung zu bringen und danach die C-Werte für die Kombination der Subtests zu bestimmen. Dazu wäre aber unsere Stichprobe zu klein und zu selektiv gewesen. Wir hätten auf die ursprüngliche Eichstichprobe zurückgehen müssen, und das erschien bei den zur Verfügung stehenden Mitteln als ein zu großer Aufwand, denn der aus dem einfachen Mittelwert-Verfahren sich ergebende Fehler kann nur sehr gering sein und die Ergebnisse nur wenig beeinflussen.

Außerdem spricht gegen das Mitteln der C-Werte, wie wir es vorgenommen haben, daß jedem C-Wert ein Intervall von Rohwerten entspricht, für die neuen C-Werte also neue Intervalle von Rohwerten festgelegt werden müßten, da sonst möglicherweise Verzerrungen dadurch eintreten, daß Rohwerte an den äußeren oberen und unteren Klassengrenzen zu niedrig oder hoch bewertet werden. Zum Beispiel kann ein Individuum, dessen Rohwerte bei den zwei Subtests des verbalen Teils an der äußeren unteren Klassengrenze für einen C-Wert von 5 liegen, einen Gesamtwert von 5 erhalten, während ein anderes Individuum, dessen Rohwerte an der äußeren oberen Klassengrenze für einen C-Wert von 4 und an der äußeren oberen Klassengrenze für einen C-Wert von 5 liegen, mit dem Gesamtwert von 4,5 einen niedrigeren C-Wert erhält, obwohl möglicherweise die Gesamtsumme der Rohwerte größer ist. Wir können nur hoffen, daß solche Fälle nicht oft vorkommen und nach unseren unabhängigen Variablen zufällig verteilt sind, so daß Verzerrungen keine systematischen Fehler bringen. Bei der Beurteilung der Analyse der Intelligenztests muß jedoch immer berücksichtigt werden, daß die Werte für die verbale und nicht-verbale Intelligenz nicht durch direkten Rekurs auf die Verteilung der Rohwerte gewonnen wurden.

Auswertung der Intelligenztests: Die Rohwerte der Intelligenzprüfungen wurden nach den von Horn angegebenen Altersnormen in C-Werte übertragen. Für den Wortschatztest hätte die Transformation in Prozentränge nur sehr ungenau graphisch vorgenommen werden können. Die für eine Transformation in C-Werte notwendigen Mittel- und Streuungswerte der Eichstichprobe waren im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung leider nicht mehr vorhanden. Es wird daher mit den Rohwerten gearbeitet.

4.3 Zur Verteilung der Teststatistik des Wilcoxon-Tests unter der Nullhypothese

Für die Signifikanzprüfung mußte die T-Verteilung unter der Nullhypothese berechnet werden, da die von Siegel (Non-parametric statistics, S. 254) angegebene Tafel für unser N von 7 nicht mehr genügend differenziert war und außerdem die genaue Zufallswahrscheinlichkeit für

die ermittelten Ergebnisse zur besseren Einschätzung von nicht signifikanten, aber sich einheitlich abzeichnenden Tendenzen angegeben werden sollte. Die T-Verteilung läßt sich einfach errechnen. Bei sieben Paarvergleichen gibt es sieben Rangziffern der Differenzen; alle Rangziffern können mit einem Plus- oder Minuszeichen versehen sein. Der Ereignisraum reicht von sieben Pluszeichen an einem Ende bis zu sieben Minuszeichen am anderen Ende. Dazwischen können alle möglichen Kombinationen von Vorzeichen auftreten. Der Ereignisraum besteht also aus $2^7 = 128$ Kombinationen oder „Elementarereignissen“. Somit beträgt die Zufallswahrscheinlichkeit für eine bestimmte Kombination oder ein „Ereignis“ $1/128 = 0.00781$. Die Summe der Rangziffern beträgt $7 + 6 + 5 + 4 + 3 + 2 + 1 = 28$. Die beiden Summen der positiven und negativen Rangziffern der Differenzen (R_{d_i}) müssen sich zu 28 absolut ergänzen, das heißt, wenn eine Rangziffernsomme bekannt ist, ist die andere determiniert. Jede Rangziffernsomme kann Werte von 0 bis 28 annehmen, es gibt also 29 Wertkombinationen von positiven und negativen Rangziffernsommen innerhalb des Raumes von 128 Elementarereignissen; das heißt, in mehreren Fällen ergeben mehrere Elementarereignisse die identische Kombination von positiven und negativen Rangziffernsommen: Zum Beispiel kann sich die Kombination $R_{d_i} = -4$; $R_{d_k} = +24$ aus zwei Elementarereignissen zusammensetzen; es gibt entweder nur eine negative Differenz mit der Rangziffer 4 oder zwei negative Differenzen mit den Rangziffern 1 und 3. Wenn man die verschiedenen Kombinationen von positiven und negativen Rangziffernsommen so auf einer Skala anordnet, daß die Kombination 0; -28 am einen Ende und die Kombination +28; 0 am anderen Ende steht, und man zudem für jede Rangziffernsommen-Kombination die Anzahl der äquivalenten Elementarereignisse ($p = 0.00781$) ermittelt hat, braucht man nur noch, an einem Ende der Skala beginnend, die Zufallswahrscheinlichkeiten aufzuaddieren, und man erhält die T-Verteilung unter der Nullhypothese.

Kumulierte Wahrscheinlichkeiten p

Werte der diskreten Zufallsvariablen T	N = 7	N = 6	N = 5
0	0.00781	0.01562	0.03125
- 1	0.01562	0.031250	0.06250
- 2	0.02343	0.0469	0.09375
- 3	0.03905	0.0781	0.15625
- 4	0.05467	0.1093	0.219
- 5	0.07810	0.1562	0.313
- 6	0.10934	0.219	0.406
- 7	0.14839	0.281	0.500
- 8	0.187	0.344	
- 9	0.234	0.422	bis -15 = 1.000
-10	0.289	0.500	
-11	0.344		
-12	0.406	bis -21 = 1.000	
-13	0.469		
-14	0.531		
	bis -28 = 1.000		

Wichtig ist, daß es sich in diesen Tabellen um Wahrscheinlichkeitswerte handelt, die nur für den „one-tailed test“ zu benutzen sind. Die Werte, die für den „two-tailed test“ gelten, erhält man durch Multiplikation mit zwei.

4.4 Zusätzliche Tabellen zur Analyse der Sozialdaten

Tabelle A1: Verteilung der Schüler nach sozialer Schicht, Alter und Schulklasse

	Unterschicht		Gesamt	Untere Mittelschicht		Gesamt	Mittlere Mittelschicht		Gesamt	Obere Mittelschicht		Gesamt
	Unter 12 3/4 Jahre	Über 12 3/4 Jahre		Unter 12 3/4 Jahre	Über 12 3/4 Jahre		Unter 12 3/4 Jahre	Über 12 3/4 Jahre		Unter 12 3/4 Jahre	Über 12 3/4 Jahre	
Klasse A	4	3	7	2	1	3	6	10	16	1	3	4
Klasse B	5	7	12	5	5	10	2	4	6	2	–	2
Klasse C	7	2	9	5	3	8	2	6	8	–	4	4
Klasse D	3	3	6	3	–	3	6	3	9	1	1	2
Gesamt	19	15	34	15	9	24	16	23	39	4	8	12
	36%	44%	100%	62,5%	37,5%	100%	41%	59%	100%	33%	67%	100%

Tabelle A2: Altersverteilung bei Jungen und Mädchen

	Jungen	Mädchen	Gesamt
12 Jahre und darunter	7 (13%)	10 (18%)	17 (15,5%)
12 1/2 Jahre	18 (31%)	19 (36,5%)	37 (34%)
13 Jahre	15 (28%)	15 (27,5%)	30 (27,5%)
13 1/2 Jahre und älter	15 (28%)	10 (18%)	25 (23%)
Gesamt	55 (100%)	54 (100%)	109 (100%)

Tabelle A3: Höhe des Haushaltseinkommens in den sozialen Schichten

	Unter DM 500,-	DM 500,- bis DM 1.000,-	Über DM 1.000,-	Keine Angabe	Gesamt
Unterschicht	2 (6%)	29 (85%)	2 (6%)	1 (3%)	34 (100%)
Untere Mittelschicht	–	14 (58%)	7 (29%)	3 (13%)	24 (100%)
Mittlere Mittelschicht	–	9 (23%)	30 (77%)	–	39 (100%)
Obere Mittelschicht	–	–	12 (100%)	–	12 (100%)
Gesamt	2 (1,5%)	52 (48%)	51 (47%)	4 (3,5%)	109 (100%)

Tabelle A3a: Höhe des Haushaltseinkommens nach sozialen Schichten innerhalb der Schulklasse A

	Unter DM 500,-	DM 500,- bis DM 1.000,-	Über DM 1.000,-	Keine Angabe	Gesamt
Unterschicht	–	7	–	–	7
Untere Mittelschicht	–	1	1	1	3
Mittlere Mittelschicht	–	1	15	–	16
Obere Mittelschicht	–	–	4	–	4
Gesamt	– (–)	9 (30%)	20 (67%)	1 (13%)	30 (100%)

Tabelle A4: Soziale Schicht und Ausbildung des Vaters

	Gesamtgruppe					Klasse A				
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Volksschule ohne Lehre	7 (20,5%)	– (–)	– (–)	– (–)	7 (6,5%)	3	–	–	–	3 (10%)
Volksschule mit Lehre	25 (73,5%)	13 (54%)	5 (13%)	3 (25%)	46 (42%)	4	1	–	1	6 (20%)
Weiterführende Schulen ohne Mittlere Reife	2 (5,9%)	8 (33,5%)	2 (5%)	2 (17%)	14 (13%)	–	1	–	–	1 (3%)
Mittlere Reife und Höhere Fachschule	– (–)	3 (12,5%)	27 (69%)	5 (42%)	35 (32%)	–	1	14	3	18 (60%)
Abitur und mehr	– (–)	– (–)	4 (11%)	2 (17%)	6 (5%)	–	–	2	–	2 (7%)
Keine Angabe	– (–)	– (–)	1 (2%)	– (–)	1 (1%)	–	–	–	–	– (–)
Gesamt	34 (100%)	24 (100%)	39 (100%)	12 (100%)	109 (100%)	7	3	16	4	30 (100%)

Tabelle A5: Soziale Schicht und Ausbildung der Mutter

	Gesamtgruppe					Klasse A				
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Volksschule ohne Lehre	18 (53%)	6 (25%)	6 (15,5%)	– (–)	30 (27,5%)	4	–	2	–	6 (20%)
Volksschule mit Lehre	7 (20,5%)	11 (46%)	13 (33,5%)	2 (17%)	33 (30,5%)	–	2	5	1	8 (27%)
Weiterführende Schulen ohne Mittlere Reife	6 (17,5%)	1 (4%)	8 (20,5%)	2 (17%)	17 (15,5%)	2	–	5	–	7 (23%)
Mittlere Reife und Höhere Fachschule	2 (6%)	4 (17%)	10 (25,5%)	7 (58%)	23 (21%)	–	1	4	2	7 (23%)
Abitur und mehr	– (–)	2 (8%)	2 (5%)	1 (9%)	5 (4,5%)	–	–	–	1	1 (3%)
Keine Angabe	1 (3%)	– (–)	– (–)	– (–)	1 (1%)	1	–	–	–	1 (3%)
Gesamt	34 (100%)	24 (100%)	39 (100%)	12 (100%)	109 (100%)	7	3	16	4	30 (100%)

Tabelle A6: Soziale Schicht und Berufstätigkeit der Mutter

	Gesamtgruppe					Klasse A				
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Gegenwärtig und früher berufstätig	15 (44%)	8 (33%)	12 (31%)	3 (25%)	38 (35%)	3	2	4	–	9 (30%)
Gegenwärtig berufstätig, nicht früher	1 (3%)	1 (4%)	1 (2,5%)	– (–)	3 (3%)	–	–	1	–	1 (3,5%)
Früher berufstätig, nicht gegenwärtig	12 (35,5%)	11 (46%)	23 (59%)	6 (50%)	52 (48%)	3	1	10	2	16 (53,5%)
Niemals berufstätig	6 (17,5%)	4 (17%)	3 (7,5%)	3 (25%)	16 (15%)	1	–	1	2	4 (13%)
Keine Angabe	– (–)	– (–)	– (–)	– (–)	– (–)	–	–	–	–	– (–)
Gesamt	34 (100%)	24 (100%)	39 (100%)	12 (100%)	109 (100%)	7	3	16	4	30 (100%)

$$\chi^2 = 1.634, Fg = 1, n.s. (p < .25)$$

Tabelle A7: Art der gegenwärtigen Berufstätigkeit der Mütter in den einzelnen Schichten

Art der gegenwärtigen Berufstätigkeit	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Ungelernte und angelernte Arbeiter	4 (27%)	1 (12,5%)	1 (8,5%)	– (–)	6 (16%)
Einfache Angestellte und Beamte	6 (40%)	2 (25%)	– (–)	– (–)	8 (21%)
Mittlere und gehobene Angestellte	5 (33%)	4 (50%)	10 (83,5%)	3 (100%)	22 (58%)
Kleinere und mittlere Selbständige	– (–)	1 (12,5%)	1 (8,5%)	– (–)	2 (5%)
Gesamt	15 (100%)	8 (100%)	12 (100%)	3 (100%)	38 (100%)

$$\chi^2 = 9.58, Fg = 1, p \leq .005$$

Tabelle A8: Art der früheren Berufstätigkeit von Müttern, die gegenwärtig nicht mehr arbeiten

Art der früheren Berufstätigkeit	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Ungelernte und angelernte Arbeiter	4 (33%)	2 (18%)	– (–)	– (–)	6 (11,5%)
Facharbeiter	3 (25%)	– (–)	3 (13%)	– (–)	6 (11,5%)
Einfache Angestellte	3 (25%)	5 (45%)	4 (17%)	1 (17%)	13 (25%)
Mittlere und gehobene Angestellte	2 (17%)	3 (27%)	16 (70%)	5 (83%)	26 (50%)
Keine Angabe	– (–)	1 (9%)	– (–)	– (–)	1 (2%)
Gesamt	12 (100%)	11 (100%)	23 (100%)	6 (100%)	52 (100%)

$$\chi^2 = 10.55, Fg = 1, p \leq .005$$

Tabelle A9: Art der früheren Berufstätigkeit aller Mütter, die früher berufstätig waren

Art der früheren Berufstätigkeit	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Angelesene und ungelernete Arbeiter	6 (22%)	3 (17%)	– (–)	– (–)	9 (10%)
Facharbeiter	4 (15%)	– (–)	3 (8,5%)	– (–)	7 (8%)
Einfache Angestellte	10 (37%)	7 (39%)	4 (11,5%)	1 (11%)	22 (25%)
Mittlere und gehobene Angestellte	7 (26%)	7 (39%)	27 (77%)	8 (89%)	49 (55%)
Kleinere und mittlere Selbständige	– (–)	1 (5%)	1 (3%)	– (–)	2 (2%)
Gesamt	27 (100%)	18 (100%)	35 (100%)	9 (100%)	89 (100%)

$$\chi^2 = 15.54, Fg = 1, p \leq .001$$

Tabelle A10: Der Berufsstatus des Vaters und der Mutter in den sozialen Schichten

Statusvergleich zwischen den Eltern	Gesamtgruppe					Klasse A				
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Mutter nie berufstätig	6 (17,5%)	4 (17%)	3 (7,5%)	3 (25%)	16 (15%)	1	–	1	2	4 (13%)
Statusgleichheit	11 (32,5%)	8 (33%)	10 (25,5%)	3 (25%)	32 (29,5%)	3	2	1	–	6 (20%)
Vater statushöher	11 (32,5%)	8 (33%)	24 (61,5%)	6 (50%)	49 (45%)	2	–	14	2	18 (60%)
Mutter statushöher	6 (17,5%)	3 (13%)	2 (4,5%)	– (–)	10 (9%)	1	–	–	–	1 (3%)
Keine Angabe	– (–)	1 (4%)	– (–)	– (–)	1 (1%)	–	1	–	–	1 (3%)
Gesamt	34 (100%)	24 (100%)	39 (100%)	12 (100%)	109 (100%)	7	3	16	4	30 (100%)

$$\chi^2 = 3.353, Fg = 2, n.s.$$

Tabelle A11: Der Erziehungsstatus des Vaters und der Mutter in den sozialen Schichten

Erziehungsstatusvergleich zwischen Eltern	Gesamtgruppe					Klasse A				
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Statusgleichheit	10 (29,5%)	10 (42%)	9 (23%)	5 (42%)	34 (31%)	2	1	3	3	9 (30%)
Vater statushöher	15 (44%)	8 (33%)	25 (64%)	3 (25%)	51 (47%)	3	1	12	–	16 (53%)
Mutter statushöher	9 (26,5%)	6 (25%)	5 (13%)	4 (33%)	24 (22%)	2	1	1	1	5 (17%)
Gesamt	34 (100%)	24 (100%)	39 (100%)	12 (100%)	109 (100%)	7	3	16	4	30 (100%)

Nicht signifikant

Tabelle A12: Anzahl der Kinder in den verschiedenen sozialen Schichten

Anzahl der Kinder	Gesamtgruppe					Klasse A				
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
1 Kind	13 (38%)	8 (33%)	10 (25,5%)	4 (33%)	35 (32%)	3	–	5	–	8 (27%)
2 Kinder	13 (38%)	7 (29%)	19 (49%)	3 (25%)	42 (38,5%)	3	2	6	2	13 (43%)
3 Kinder und mehr	8 (24%)	9 (38%)	10 (25,5%)	5 (42%)	32 (29,5%)	1	1	5	2	9 (30%)
Gesamt	34 (100%)	24 (100%)	39 (100%)	12 (100%)	109 (100%)	7	3	16	4	30 (100%)

Nicht signifikant

Tabelle A13: Altersdifferenz zwischen den Eltern und dem befragten Kind in den verschiedenen sozialen Schichten

Mittlere Altersdifferenz zwischen Kind und beiden Elternteilen	Gesamtgruppe					Klasse A				
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Weniger als 28 Jahre	17 (50%)	6 (25%)	8 (20,5%)	6 (50%)	37 (34%)	1	–	–	3	4 (13%)
28 bis 30 Jahre	12 (35%)	10 (42%)	24 (62%)	5 (42%)	51 (47%)	3	3	11	–	17 (57%)
36 Jahre und mehr	5 (15%)	8 (33%)	6 (15%)	1 (8%)	20 (18%)	3	–	5	1	9 (30%)
Keine Angabe	– (–)	– (–)	1 (2,5%)	– (–)	1 (1%)	–	–	–	–	– (–)
Gesamt	34 (100%)	24 (100%)	39 (100%)	12 (100%)	109 (100%)	7	3	16	4	30 (100%)

Nicht signifikant

Tabelle A14: Altersvergleich zwischen den beiden Eltern in den verschiedenen sozialen Schichten

Altersvergleich	Gesamtgruppe					Klasse A				
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Vater 4 Jahre älter und mehr	15 (44%)	9 (38%)	21 (54%)	5 (41,5%)	50 (46%)	4	1	8	2	15 (50%)
Vater 2 Jahre jünger und mehr	5 (15%)	3 (12,5%)	1 (2%)	2 (17%)	11 (10%)	1	–	1	–	2 (6,5%)
Vater und Mutter innerhalb dieser Grenzen gleichaltrig	14 (41%)	10 (42%)	14 (36%)	5 (41,5%)	43 (39,5%)	2	1	6	2	1 (37%)
Keine Angabe	– (–)	2 (8,5%)	3 (8%)	– (–)	5 (4,5%)	–	1	1	–	2 (6,5%)
Gesamt	34 (100%)	24 (100%)	39 (100%)	12 (100%)	109 (100%)	7	3	16	4	30 (100%)

Nicht signifikant

Tabelle A15: Berufswunsch der Eltern in den verschiedenen sozialen Schichten für das Kind

Berufswunsch für das Kind	Gesamtgruppe					Klasse A				
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Akademisches Studium und höhere „business“-Berufe	3 (2) ^a (9%)	5 (1) (21%)	6 (5) (15%)	2 (-) (17%)	16 (8) (15%)	-	-	3	-	3 (10%)
Mittlere und gehobene Bürotätigkeit und Beamte	8 (1) (23,5%)	10 (7) (41,5%)	15 (13) (38,5%)	1 (1) (8%)	34 (22) (31%)	2	1	6	-	9 (30%)
Technische Berufe mit höherer Fachschulausbildung	5 (1) (15%)	2 (1) (8,5%)	5 (-) (13%)	3 (1) (25%)	15 (3) (14%)	1	1	4	2	8 (26,5%)
Handwerk mit Fachschulausbildung oder Lehre	7 (1) (20,5%)	- (-) (-)	3 (2) (7,5%)	- (-) (-)	10 (3) (9%)	3	-	-	-	3 (10%)
Sozialberufe	2 (1) (6%)	1 (1) (4%)	1 (1) (2,5%)	1 (1) (8%)	5 (4) (4,5%)	-	-	-	-	- (-)
Keine Angabe und „Kind soll selbst wählen“	9 (4) (26%)	6 (4) (25%)	9 (4) (23,5%)	5 (3) (42%)	29 (15) (26,5%)	1	1	3	2	7 (23,5%)
Gesamt	34 (100%)	24 (100%)	39 (100%)	12 (100%)	109 (100%)	7	3	16	4	30 (100%)

$\chi^2 = 5.011, Fg = 1, p < .05$

a Die absoluten Zahlen in Klammern beziehen sich nur auf die Mädchen.

Tabelle A16: Lektüre von Tageszeitungen und soziale Schicht

Lektüre von Tageszeitungen	Gesamtgruppe					Klasse A				
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Keine Tageszeitung	5 (15%)	3 (12,5%)	3 (7,5%)	- (-)	11 (10%)	1	1	-	-	2 (6,5%)
Bild	3 (9%)	- (-)	- (-)	- (-)	3 (3%)	2	-	-	-	2 (6,5%)
Andere „Boulevard“-Zeitungen	5 (15%)	1 (4%)	- (-)	- (-)	6 (6%)	1	-	-	-	1 (3%)
Neue Presse und Frankfurter Rundschau	21 (62%)	16 (67%)	27 (70%)	7 (60%)	71 (65%)	3	1	13	2	18 (60%)
Frankfurter Allgemeine	- (-)	4 (17%)	6 (15%)	5 (40%)	15 (14%)	-	1	3	2	6 (20%)
Keine Angabe	- (-)	- (-)	3 (7,5%)	- (-)	2 (2%)	-	-	-	-	- (-)
Gesamt	34 (100%)	24 (100%)	39 (100%)	12 (100%)	109 (100%)	7	3	16	4	30 (100%)

$\chi^2 = 10.47, Fg = 1, p < .05$

Tabelle A17: Leseintensität bei Wirtschaftsnachrichten, politischen Meldungen, Berichten und Kommentaren und kulturellem Teil einschließlich Fortsetzungsroman

Leseintensität	Gesamtgruppe					Klasse A				
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Lese genauer	39 (43,5%)	29 (44%)	55 (52,5%)	14 (42,5%)	137 (46,5%)	11	5	26	5	47 (57%)
Überfliege	31 (34,5%)	23 (35%)	32 (30,5%)	12 (36,5%)	98 (33,5%)	2	–	17	2	21 (26%)
Lese überhaupt nicht	20 (22%)	14 (21%)	18 (17%)	7 (21%)	59 (20%)	5	1	5	2	13 (16%)
Gesamt ^a	90 (100%)	66 (100%)	105 (100%)	33 (100%)	294 (100%)	18	6	48	9	81 (100%)
Keine Angabe	4	2	4	1	11	1	1	–	1	3

a Jeder Befragte wurde hier dreimal gezählt, weil die Nennungen unter (1), (4) und (6) bei der Frage 18 hier zusammengefaßt sind (vgl. Fragebogen).

Tabelle A18: Leseintensität bei lokalem Teil, Sportnachrichten und Berichten über Unfälle, Verbrechen und Katastrophen

Leseintensität	Gesamtgruppe					Klasse A				
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Lese genauer	55 (61%)	33 (50%)	50 (48%)	5 (15%)	143 (48,5%)	11	4	21	–	36 (44,5%)
Überfliege	21 (23,5%)	20 (30%)	39 (37%)	20 (61%)	100 (34%)	4	–	22	9	35 (43%)
Lese überhaupt nicht	14 (15,5%)	13 (20%)	16 (15%)	8 (24%)	51 (17,5%)	3	2	5	–	10 (12,5%)
Gesamt ^a	90 (100%)	66 (100%)	105 (100%)	33 (100%)	294 (100%)	18	6	48	9	81 (100%)
Keine Angabe	4	2	4	1	11	1	1	–	1	3

a Vgl. Anmerkung zu Tabelle A17. In Tabelle 18 sind die Nennungen unter (2), (3) und (5) zusammengefaßt.

Tabelle A19: Leseintensität bei Wirtschaftsnachrichten

Leseintensität	Gesamtgruppe					Klasse A				
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Lese genauer	11 (37%)	10 (45,5%)	16 (46%)	7 (64%)	44 (45%)	4	2	8	2	16 (59%)
Überfliege	14 (46,5%)	9 (41%)	15 (43%)	4 (36%)	42 (43%)	–	–	7	1	8 (30%)
Lese überhaupt nicht	5 (16,5%)	3 (13,5%)	4 (11%)	– (–)	12 (12%)	2	–	1	–	3 (11%)
Gesamt	30 (100%)	22 (100%)	35 (100%)	11 (100%)	98 (100%)	6	2	16	3	27 (100%)
Keine Angabe	4	2	4	1	11	1	1	–	1	3

Tabelle A20: Leseintensität bei politischen Meldungen, Berichten und Kommentaren

Leseintensität	Gesamtgruppe					Klasse A				
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Lese genauer	21 (70%)	15 (68%)	29 (83%)	5 (45,5%)	70 (72%)	5	2	12	2	21 (78%)
Überfliege	6 (20%)	5 (23%)	4 (11%)	6 (54,5%)	21 (21%)	1	–	4	1	6 (22%)
Lese überhaupt nicht	3 (10%)	2 (9%)	2 (6%)	– (–)	7 (7%)	–	–	–	–	– (–)
Gesamt	30 (100%)	22 (100%)	35 (100%)	11 (100%)	98 (100%)	6	2	16	3	27 (100%)
Keine Angabe	4	2	4	1	11	1	1	–	1	3

Tabelle A21: Leseintensität bei Berichten über Unfälle, Verbrechen und Katastrophen

Leseintensität	Gesamtgruppe					Klasse A				
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Lese genauer	20 (67%)	11 (50%)	15 (43%)	– (–)	46 (47%)	5	1	5	–	11 (41%)
Überfliege	9 (30%)	8 (36,5%)	16 (46%)	9 (82%)	42 (43%)	1	–	10	3	14 (52%)
Lese überhaupt nicht	1 (3%)	3 (13,5%)	4 (11%)	2 (18%)	10 (10%)	–	1	1	–	2 (7%)
Gesamt	30 (100%)	22 (100%)	35 (100%)	11 (100%)	98 (100%)	6	2	16	3	27 (100%)
Keine Angabe	4	2	4	1	11	1	1	–	1	3

Tabelle A22: Rangskala für „Lese genauer“^a

Rangplatz	Gesamtgruppe					Klasse A
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	
1.	Politische Meldungen (21)	Politische Meldungen (15)	Politische Meldungen (29)	Wirtschaft (7)	Politische Meldungen (70)	Politische Meldungen
2.	Berichte über Unfälle usw. (20)	Lokaler Teil Berichte über Unfälle usw. (je 11)	Lokaler Teil (21)	Politische Meldungen (5)	Lokaler Teil (53)	Wirtschaft
3.	Lokaler Teil (18)	Sport (11)	Wirtschaft (16)	Lokaler Teil (3)	Berichte über Unfälle usw. (46)	Lokaler Teil
4.	Sport (17)		Berichte über Unfälle usw. (15)		Wirtschaft Sport (je 44)	Sport
5.	Wirtschaft (11)	Wirtschaft (10)	Sport (14)	Sport Kultur (je 2)		Berichte über Unfälle usw.
6.	Kultur (7)	Kultur (4)	Kultur (10)	Berichte über Unfälle usw. (–)	Kultur (23)	Kultur

a In Klammern jeweils die Zahl der Nennungen.

Tabelle A23: Bücherbesitz in den einzelnen Schichten

Anzahl der Bücher	Gesamtgruppe				Gesamt
	US	UMS	MMS	OMS	
Über 150	1 (3%)	6 (25%)	9 (23%)	9 (75%)	25 (23%)
75–150	11 (32%)	7 (29%)	12 (31%)	1 (8,5%)	31 (28%)
20–75	16 (47%)	9 (37,5%)	11 (28%)	2 (16,5%)	38 (35%)
Weniger als 20	6 (18%)	2 (8,5%)	5 (13%)	– (–)	13 (12%)
Keine Angabe	– (–)	– (–)	2 (5%)	– (–)	2 (2%)
Gesamt	34 (100%)	24 (100%)	39 (100%)	12 (100%)	109 (100%)

$\chi^2 = 4.86, Fg = 1, p < .05$

Tabelle A24: Art der regelmäßig gelesenen Zeitschriften (immer die ranghöchste) und soziale Schicht

Art der Zeitschrift	Gesamtgruppe					Klasse A				
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
Keine Zeitschrift	6 (17,5%)	7 (29,5%)	12 (31%)	3 (25%)	28 (26%)	2	2	3	1	8 (27%)
Kategorie I: Sport und Rundfunk- illustrierte, „Soraya- Presse“ und „schlechte“ Illustrierte (Für Sie, Kristall, Bunte)	10 (29,5%)	2 (8%)	5 (13%)	– (–)	17 (15,5%)	3	–	1	–	4 (13%)
Kategorie II: Gehobene Illustrierte (Stern, Quick, Praline usw.), Wochenzeit- schriften wie Sängert- zeitung usw.	8 (23,5%)	6 (25%)	11 (28%)	– (–)	25 (23%)	–	–	4	–	4 (13%)
Kategorie III: Gehobene Wochen- zeitschriften	2 (6%)	6 (25%)	8 (20,5%)	3 (25%)	19 (17,5%)	–	–	7	–	7 (23%)
Keine Angabe	8 (23,5%)	3 (12,5%)	3 (7,5%)	6 (50%)	20 (18%)	2	1	1	3	7 (23%)
Gesamt	34 (100%)	24 (100%)	39 (100%)	12 (100%)	109 (100%)	7	3	16	4	30 (100%)

$\chi^2 = 13.85, Fg = 1, p < .001$

Tabelle A25: Häufigkeit des Bücherlesens in den einzelnen Schichten

Häufigkeit des Bücherlesens	Gesamtgruppe					Klasse A				
	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt	US	UMS	MMS	OMS	Gesamt
„oft“	2 (6%)	5 (21%)	2 (5%)	1 (8%)	10 (9%)	–	1	–	–	1 (3%)
„gelegentlich“	19 (56%)	13 (54%)	20 (51%)	3 (25%)	55 (50%)	6	1	11	–	18 (60%)
„selten“ und „fast nie“ oder „nie“	12 (35%)	6 (25%)	17 (44%)	8 (67%)	43 (40%)	1	1	5	4	11 (37%)
Keine Angabe	1 (3%)	– (–)	– (–)	– (–)	1 (1%)	–	–	–	–	– (–)
Gesamt	34 (100%)	24 (100%)	39 (100%)	12 (100%)	109 (100%)	7	3	16	4	30 (100%)

Nicht signifikant

Tabelle A26: Häufigkeit des Bücherlesens in Stunden pro Woche

Stunden	Gesamtgruppe				Gesamt
	US	UMS	MMS	OMS	
Bis 3 Stunden	8 (23,5%)	7 (29%)	13 (33%)	4 (33%)	33 (30%)
Zwischen 3 und 6 Stunden	9 (26,5%)	4 (17%)	14 (36%)	5 (4%)	29 (27%)
Über 6 Stunden	8 (23,5%)	5 (21%)	3 (7,5%)	2 (17%)	17 (16%)
Keine Angabe	9 (26,5%)	8 (12,5%)	9 (23,5%)	1 (8%)	30 (27%)
Gesamt	34 (100%)	24 (100%)	39 (100%)	12 (100%)	109 (100%)

Nicht signifikant

Tabelle A27: Häufigkeit des Bücherkaufs

Bücherkauf	Gesamtgruppe				Gesamt
	US	UMS	MMS	OMS	
„kaufe manchmal Bücher“	27 (80%)	21 (87,5%)	29 (74%)	7 (58%)	84 (77%)
„würde es gern, aber kann es mir nicht leisten“	3 (9%)	– (–)	2 (5,5%)	– (–)	5 (4,5%)
„gebe dafür nichts aus“	3 (9%)	– (–)	3 (7,5%)	– (–)	6 (5,5%)
Keine Angabe	1 (2%)	3 (12,5%)	5 (13%)	5 (42%)	14 (13%)
Gesamt	34 (100%)	24 (100%)	39 (100%)	12 (100%)	109 (100%)

Nicht signifikant

**Tabelle A28: „Versuchen Sie doch bitte, sich an die letzten beiden Bücher zu erinnern, die Sie gelesen haben. Welche Bücher waren das?“
Verteilung der Titel, die an erster Stelle genannt wurden**

Buchtitel	Gesamtgruppe				Gesamt
	US	UMS	MMS	OMS	
Kein Titel	– (–)	1 (4%)	1 (2,5%)	1 (8%)	3 (3%)
Schund- und Banalliteratur	2 (6%)	2 (8,5%)	1 (2,5%)	– (–)	5 (4%)
Trivialroman	8 (23,5%)	5 (21%)	13 (33,5%)	4 (33%)	30 (27%)
Fachbuch, gutes Sachbuch	6 (18%)	3 (12,5%)	4 (10%)	3 (25%)	16 (15%)
Gehobene politische und zeitgeschichtliche Monographie und Biographie	1 (3%)	1 (4%)	4 (10%)	– (–)	6 (5%)
Kriminal- und Abenteuerroman, „science fiction“	1 (3%)	2 (8,5%)	4 (10%)	1 (8%)	8 (7%)
Klassische und moderne Literatur	8 (23,5%)	2 (8,5%)	5 (13%)	2 (17%)	17 (17%)
Keine Angabe	8 (23,5%)	8 (33%)	7 (18%)	1 (8%)	24 (22%)
Gesamt	34 (100%)	24 (100%)	39 (100%)	12 (100%)	109 (100%)

Nicht signifikant

**Tabelle A29: „Versuchen Sie doch bitte, sich an die letzten beiden Bücher zu erinnern, die Sie gelesen haben. Welche Bücher waren das?“
Erster und zweiter Titel kombiniert**

Buchtitel	Gesamtgruppe				Gesamt
	US	UMS	MMS	OMS	
Keine Angabe	16 (23,5%)	16 (33%)	14 (18%)	2 (8%)	48 (22%)
Kein Titel	– (–)	1 (2%)	1 (1%)	1 (4%)	3 (1,4%)
Kein zweiter Titel	1 (1,5%)	3 (6%)	5 (6,5%)	1 (4%)	10 (4,6%)
Schund- und Banalliteratur	5 (7%)	3 (6%)	3 (4%)	– (–)	11 (5%)
Trivialroman	14 (21%)	13 (27%)	23 (29,5%)	9 (37,5%)	59 (27%)
Fachbuch, gutes Sachbuch	13 (19%)	3 (6%)	9 (11,5%)	6 (25%)	31 (14%)
Gehobene politische und zeitgeschichtliche Monographie und Biographie	4 (6%)	1 (2%)	8 (10%)	1 (4%)	14 (6,5%)
Kriminal- und Abenteuerroman	3 (4%)	2 (4%)	6 (7,5%)	1 (4%)	12 (5,5%)
Klassische und moderne Literatur	12 (18%)	6 (13%)	9 (11,5%)	3 (12,5%)	30 (13%)
Gesamt	68 (100%)	48 (100%)	78 (100%)	24 (100%)	218 (100%)

Nicht signifikant

4.5 Zusätzliche Tabellen zur Analyse der gemessenen Intelligenz

Tabelle A30: Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Intelligenzmaße für die Gesamtgruppe

	N	Mittelwert	Standardabweichung	IQ-Entsprechung
Gesamtleistung	122	6.53	1.55	111.7
Gesamtleistung	116	6.50	1.54	
Wortschatz	122	50.2	5.77	
Wortschatz	116	50.4	5.56	
Verbale Intelligenz nach L-P-S	122	5.78	–	
Verbale Intelligenz nach L-P-S	116	5.81	1.16	
Nicht-verbale Intelligenz ohne Gewichtung nach L-P-S	122	5.75	–	
Nicht-verbale Intelligenz ohne Gewichtung nach L-P-S	116	5.72	1.28	
Nicht-verbale Intelligenz mit Gewichtung nach L-P-S	116	5.74	1.36	

Tabelle A31: Korrelationen zwischen den einzelnen Intelligenzmaßen in der Gesamtgruppe

N = 116	GSL	verbal	nicht-verbal einfach	nicht-verbal gewichtet	Wortschatz
GSL	–	–	–	–	r = .260
Verbal	–	–	r = .368 (p<.01)	r = .394 (p<.01)	r = .346 (p<.01)
Nicht-verbal einfach	–	–	–	–	r = .189 (p<.05)
Nicht-verbal gewichtet	–	–	–	–	r = .191 (p<.05)
Wortschatz	–	–	–	–	–

Tabelle A32: Mittelwerte der verschiedenen Intelligenzmaße in den einzelnen Zellen eines 2 x 4 x 4-„Design“

	Klasse A		Klasse B		Klasse C		Klasse D	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Unterschicht	a) 7.0 n=7	– n=0	a) 7.5 n=7	7.0 n=5	a) 7.2 n=5	6.2 n=4	a) 7.8 n=5	6.9 n=3
	b) 51.7	–	b) 50.8	48.0	b) 48.6	54.0	b) 52.4	46.0
	c) 6.3	–	c) 6.2	6.1	c) 6.2	6.1	c) 6.3	6.3
	d) 5.9	–	d) 6.4	5.9	d) 6.6	5.4	d) 6.6	5.8
	e) 6.0	–	e) 6.6	5.9	e) 6.6	5.4	e) 6.7	5.9
Untere Mittelschicht	a) – n=0	7.3 n=3	a) 6.7 n=6	7.0 n=4	a) 6.1 n=4	5.5 n=4	a) 6.0 n=1	5.7 n=3
	b) –	49.3	b) 48.3	50.8	b) 47.8	49.0	b) 53.0	49.3
	c) –	6.2	c) 6.0	6.4	c) 4.8	4.4	c) 4.5	6.0
	d) –	6.6	d) 6.0	6.3	d) 5.6	5.4	d) 5.8	4.8
	e) –	6.5	e) 5.9	6.2	e) 5.8	5.3	e) 5.6	4.9
Mittlere Mittelschicht	a) 5.9 n=9	7.1 n=8	a) – n=0	6.8 n=6	a) 5.9 n=3	4.4 n=5	a) 7.7 n=2	6.4 n=9
	b) 52.8	50.8	b) –	53.5	b) 51.7	46.0	b) 53.5	50.0
	c) 5.8	6.0	c) –	5.8	c) 5.0	5.0	c) 6.8	6.2
	d) 5.2	6.4	d) –	6.0	d) 5.5	3.8	d) 5.9	5.3
	e) 5.2	6.3	e) –	6.0	e) 5.6	3.8	e) 6.2	5.2
Obere Mittelschicht	a) 4.3 n=3	7.4 n=1	a) 7.6 n=1	4.8 n=1	a) 5.4 n=2	6.5 n=2	a) – n=0	6.3 n=3
	b) 46.0	50.0	b) 54.0	50.0	b) 47.0	52.0	b) –	54.0
	c) 4.0	5.5	c) 6.5	6.0	c) 5.0	5.0	c) –	5.3
	d) 4.5	6.8	d) 7.0	4.5	d) 5.0	5.9	d) –	5.8
	e) 4.3	7.0	e) 7.0	3.8	e) 5.0	6.0	e) –	5.7
Unterschicht und untere Mittelschicht	a) 7.0 n=7	7.3 n=3	a) 7.1 n=13	7.0 n=9	a) 6.6 n=9	5.8 n=8	a) 7.5 n=6	6.3 n=6
	b) 51.7	49.3	b) 49.7	49.2	b) 48.2	51.4	b) 52.5	47.7
	c) 6.3	6.2	c) 6.2	6.2	c) 5.6	5.3	c) 6.0	6.2
	d) 5.9	6.6	d) 6.2	6.0	d) 6.2	5.4	d) 6.4	5.3
	e) 6.0	6.5	e) 6.3	6.0	e) 6.2	5.4	e) 6.5	5.4
Mittlere und obere Mittelschicht	a) 5.5 n=12	7.1 n=9	a) 7.6 n=1	6.5 n=7	a) 5.7 n=5	5.0 n=7	a) 7.7 n=2	6.4 n=12
	b) 51.0	50.7	b) 54.0	53.0	b) 49.8	47.7	b) 53.5	51.0
	c) 5.3	5.9	c) 6.5	5.9	c) 5.0	5.0	c) 6.8	6.0
	d) 5.0	6.5	d) 7.0	5.8	d) 5.3	4.4	d) 5.9	5.4
	e) 5.0	6.4	e) 7.0	5.7	e) 5.4	4.4	e) 6.2	5.4

a = GSL, b = Wortschatz, c = verbale Intelligenz, d = nicht-verbale Intelligenz (einfach), e = nicht-verbale Intelligenz (gewichtet)

Tabelle A33: Mittelwerte der verschiedenen Intelligenzwerte in den einzelnen Schulklassen

	Klasse A (n=31)	Klasse B (n=30)	Klasse C (n=29)	Klasse D (n=26)
GSL				
Mittelwert	6.45	6.95	5.88	6.72
Standardabweichung	1.49	1.24	1.60	1.63
IQ-Entsprechung	111.0	114.5	106.5	114.0
Wortschatz				
Mittelwert	50.9	50.5	49.2	50.8
Standardabweichung	6.02	5.51	5.69	4.62
Verbale Intelligenz				
Mittelwert	5.81	6.10	5.24	6.10
Nicht-verbale Intelligenz (gewichtet)				
Mittelwert	5.75	6.09	5.40	5.72

Tabelle A34: Einfache Varianzanalyse der Intelligenzwerte in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit der Schulklasse

Streuung	Freiheitsgrad	Summe der Quadrate	Durchschnitts- quadrat	F
1. Gesamtleistung				
Schulklasse	3	18.277	6.09	2.648, p<.10 (für p<.05 F>2.680)
Rest (innerhalb der Gruppe)	112	257.683	2.30	–
Insgesamt	115	275.960	–	–
2. Wortschatz				
Schulklasse	3	52.14	17.38	< 1, n.s.
Rest	112	3 532.65	31.542	–
Insgesamt	115	3 584.79	–	–
3. Verbaler Teil				
Schulklasse	3	14.03	4.677	3.974, p<.025
Rest	112	131.86	1.177	–
Insgesamt	115	145.89	–	–
4. Nicht-verbaler Teil (einfach)				
Schulklasse	3	7.58	2.527	1.54, n.s.
Rest	112	183.72	1.64	–
Insgesamt	115	191.30	–	–

Tabelle A35: Mittelwerte der Intelligenz für Jungen und Mädchen

	N	GSL	Wortschatz	Verbale Intelligenz	Nicht-verbale Intelligenz einfach	Nicht-verbale Intelligenz gewichtet
Mädchen	61	6.38	50.2	5.82	5.62	5.59
Jungen	55	6.63	50.5	5.79	5.84	5.91

Tabelle A36: Mittelwerte der GSL in den Zellen

	US	UMS	MMS+OMS	Geschlecht
Mädchen	6.683, n=12	6.343, n=14	6.291, n=35	6.380, n= 61
Jungen	7.383, n=24	6.382, n=11	5.870, n=20	6.632, n= 55
Schicht	7.150, n=36	6.360, n=25	6.138, n=55	6.500, n=116

Tabelle A37: Mittelwerte der Intelligenzmaße in den verschiedenen Zellen nach Schicht und Geschlecht

	US	UMS	MMS+OMS	Geschlecht
Wortschatz				
Mädchen	49.4	49.6	50.7	50.2
Jungen	51.0	48.5	51.2	50.5
Schicht	50.4	49.2	50.9	50.4
Verbale Intelligenz				
Mädchen	6.17	5.68	5.76	5.82
Jungen	6.25	5.41	5.45	5.79
Schicht	6.22	5.56	5.65	5.81
Nicht-verbale Intelligenz (einfach)				
Mädchen	5.69	5.75	5.55	5.62
Jungen	6.32	5.82	5.26	5.84
Schicht	6.11	5.78	5.45	5.72
Nicht-verbale Intelligenz (gewichtet)				
Mädchen	5.72	5.71	5.50	5.59
Jungen	6.45	5.85	5.30	5.91
Schicht	6.21	5.78	5.43	5.74

Tabelle A38: Korrelationen des Wortschatztests mit der Gesamtleistung und dem verbalen Teil des L-P-S

		Gesamtleistung	Verbale Intelligenz
US	(n = 36)	r = .084, n.s.	r = .316, n.s.
UMS	(n = 25)	r = .292, n.s.	r = .366, n.s.
MMS	(n = 42)	r = .408, p<.01	r = .486, p<.01
OMS	(n = 13)	r = .428, n.s.	r = .039, n.s.
US+UMS	(n = 61)	r = .175, n.s.	r = .339, p<.01
MMS+OMS	(n = 55)	r = .416, p<.01	r = .411, p<.01

Tabelle A39: Korrelationen des Wortschatztests mit der gewichteten nicht-verbalen Intelligenz und der Gesamtleistung innerhalb der Geschlechtergruppen

	Mädchen			Jungen		
	US	US+UMS ^a	MMS	US	MMS	MMS+OMS ^a
Nicht-verbal (gewichteter)	n = 12	n = 28	n = 28	n = 24	n = 14	n = 20
	r = .478	r = .128	r = .374	r = -.236	r = .124	r = .369
GSL	n = 61	r = .331		n = 55	r = .192	

a Die Gruppen sind zusammengeworfen worden, damit das n zwischen Mädchen und Jungen annähernd vergleichbar ist.

Tabelle A40: Korrelationen des verbalen Teils mit dem nicht-verbalen Teil innerhalb der Geschlechter

Mädchen	n = 61	r = .316
Jungen	n = 55	r = .453

Tabelle A41: Korrelationen zwischen den Intelligenzmaßen innerhalb der Schulklassen

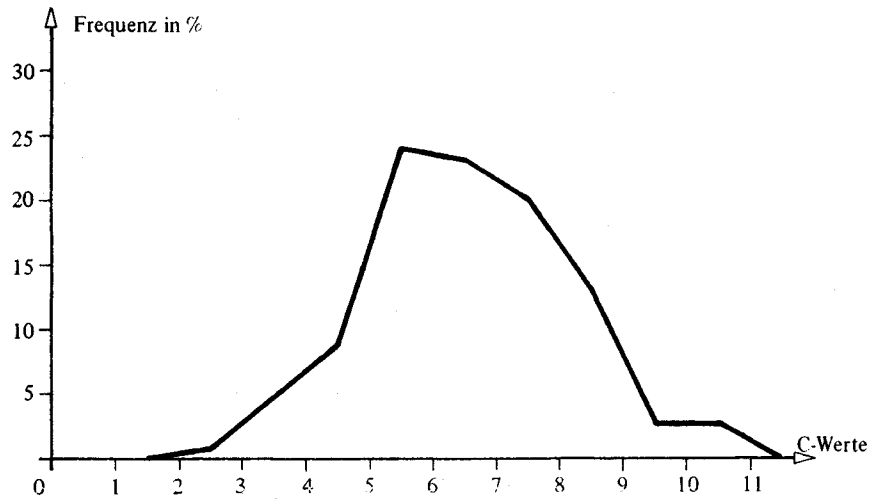
	GSL	Wortschatz	Verbal	Nicht-verbal einfach	Nicht-verbal gewichtet
Klasse A (wechselndes n)					
GSL	–	–.013	–	–	–
Wortschatz	–	–	.288	–.336	–
Verbal	–	–	–	.324	.356
Klasse B (wechselndes n)					
GSL	–	.256 (n=30)	–	–	–
Wortschatz	–	–	–	.106 (n=31)	–
Verbal	–	.609 (n=31)	–	.087 (n=31)	.046 (n=30)
Klasse C (wechselndes n)					
GSL	–	.409 (n=29)	–	–	–
Wortschatz	–	–	.318 (n=32)	.366 (n=32)	–
Verbal	–	–	–	.470 (n=32)	.483 (n=29)
Klasse D (wechselndes n)					
GSL	–	.407 (n=26)	–	–	–
Wortschatz	–	–	.165 (n=28)	.370 (n=28)	–
Verbal	–	–	–	.419 (n=28)	.534 (n=26)

Tabelle A42: Differenzen der Mittelwerte zwischen dem verbalen und nicht-verbalen Teil des L–P–S in den einzelnen Gruppen

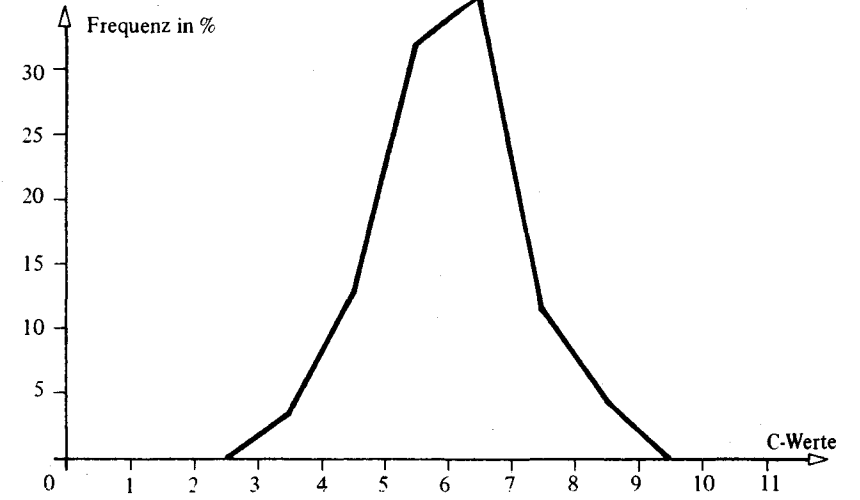
	Klasse A		Klasse B		Klasse C		Klasse D		Alle Klassen	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
US	+0.3	–	–0.4	+0.4	–0.4	+0.7	–0.4	+0.4	+0.01	
UMS	–	–0.3	+0.1	+0.2	–1.0	–0.9	–1.1	+1.1	–0.12	
MMS	+0.6	–0.3	–	–0.2	–0.6	+1.2	+0.6	+1.0	+0.38	
OMS	–0.3	–1.5	–0.5	+1.7	±0.0	–1.0	–	–0.4	–0.30	
US+UMS	+0.3	–0.3	–0.1	+0.2	–0.6	–0.1	–0.5	+0.8	–0.07	
MMS+OMS	+0.3	–0.5	–0.5	+0.2	–0.4	+0.6	+0.6	+0.6	+0.22	
Alle Schichten	+0.06		+0.01		–0.16		+0.38		–0.12	+0.23

Figuren A43–A46: Intelligenzverteilung in der Gesamtgruppe (N=116)

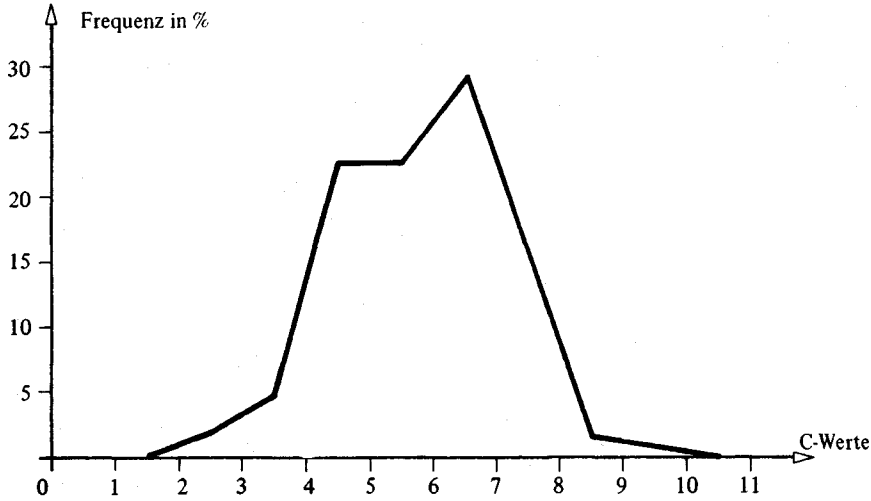
Figur A43: Gesamtleistung



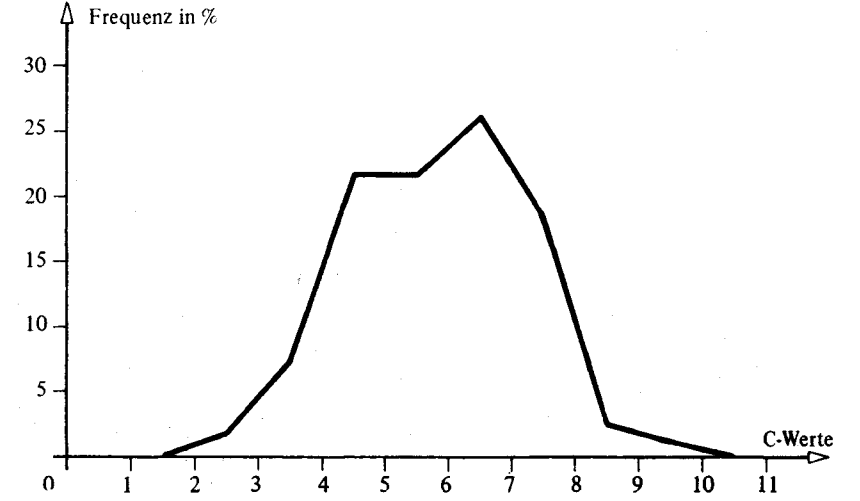
Figur A44: Verbale Intelligenz (Subtests 1/2; 5/6)



Figur A45: Nicht-verbale Intelligenz (einfach) (Subtests 3/4; 7–10; 11/12; 13/14)

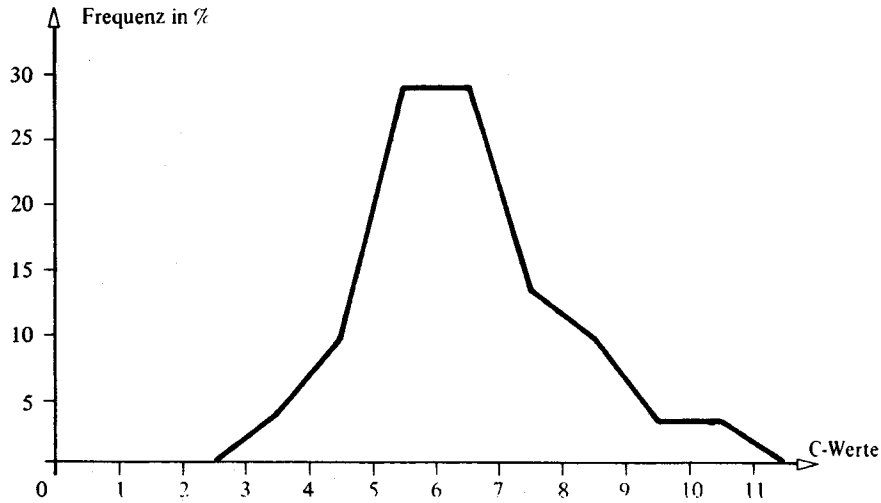


Figur A46: Nicht-verbale Intelligenz (gewichtet) (Subtests 3/4; 7–10 (+2); 11/12; 13/14)

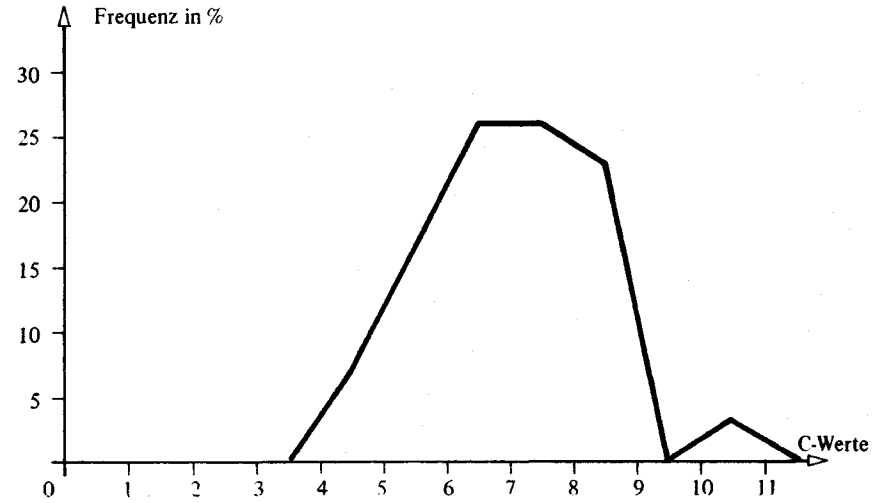


Figuren A47–A50: Verteilung der Gesamtingeniz in den einzelnen Schulklassen

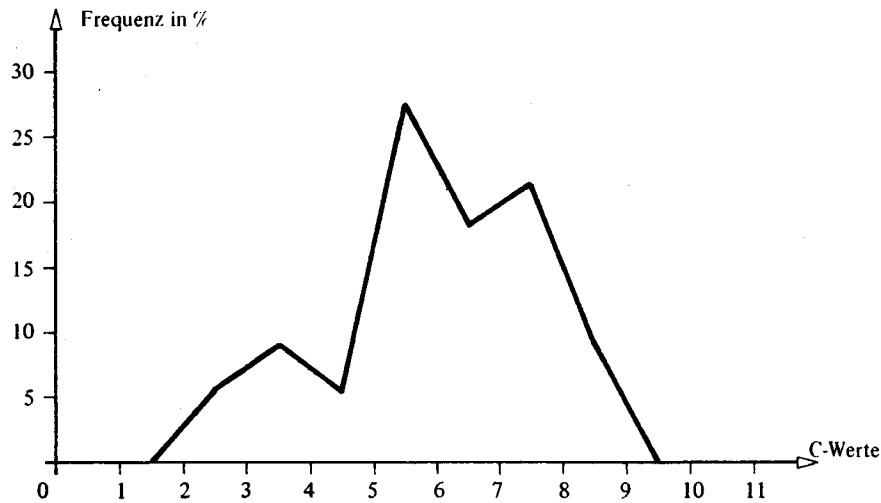
Figur A47: Klasse A n=31



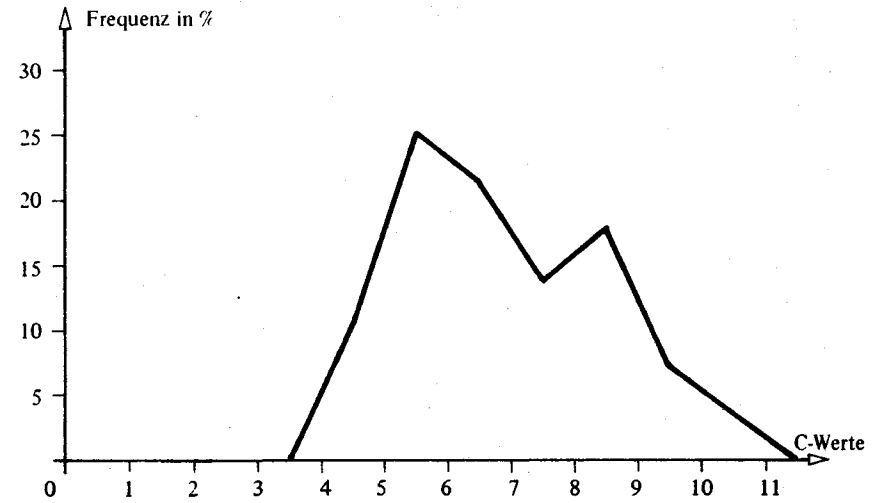
Figur A48: Klasse B n=31



Figur A49: Klasse C n=32

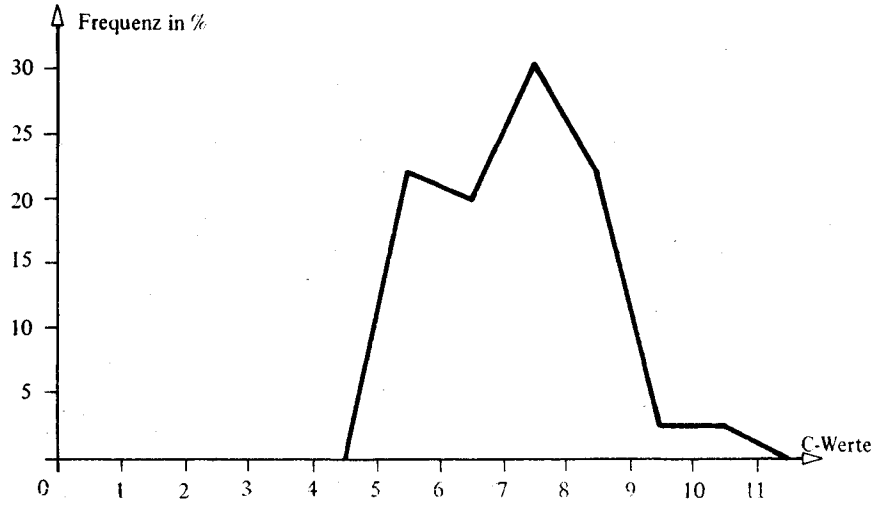


Figur A50: Klasse D n=28

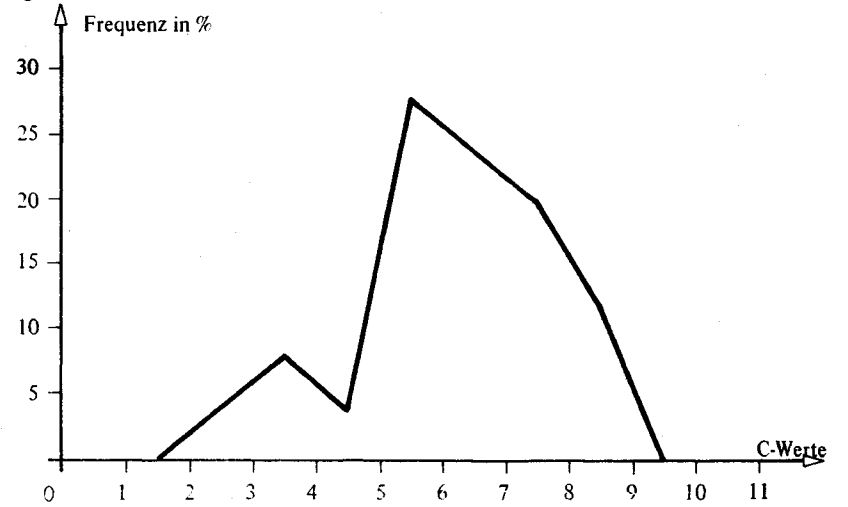


Figuren A51–A54: Verteilung der Gesamtleistung im L–P–S

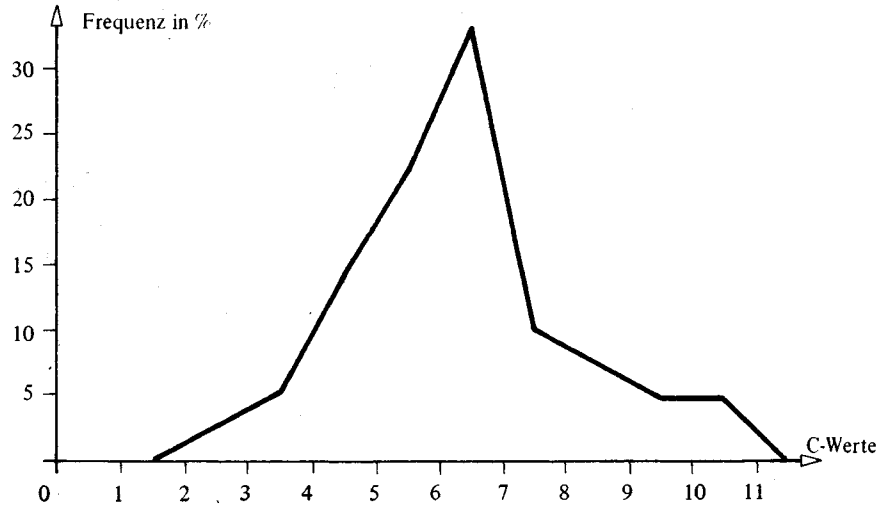
Figur A51: Unterschicht n=35



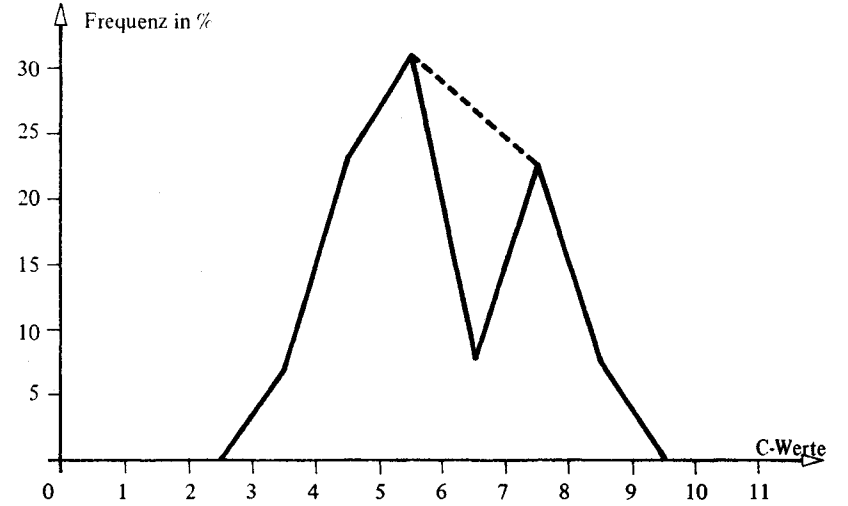
Figur A52: Untere Mittelschicht n=25



Figur A53: Mittlere Mittelschicht n=42

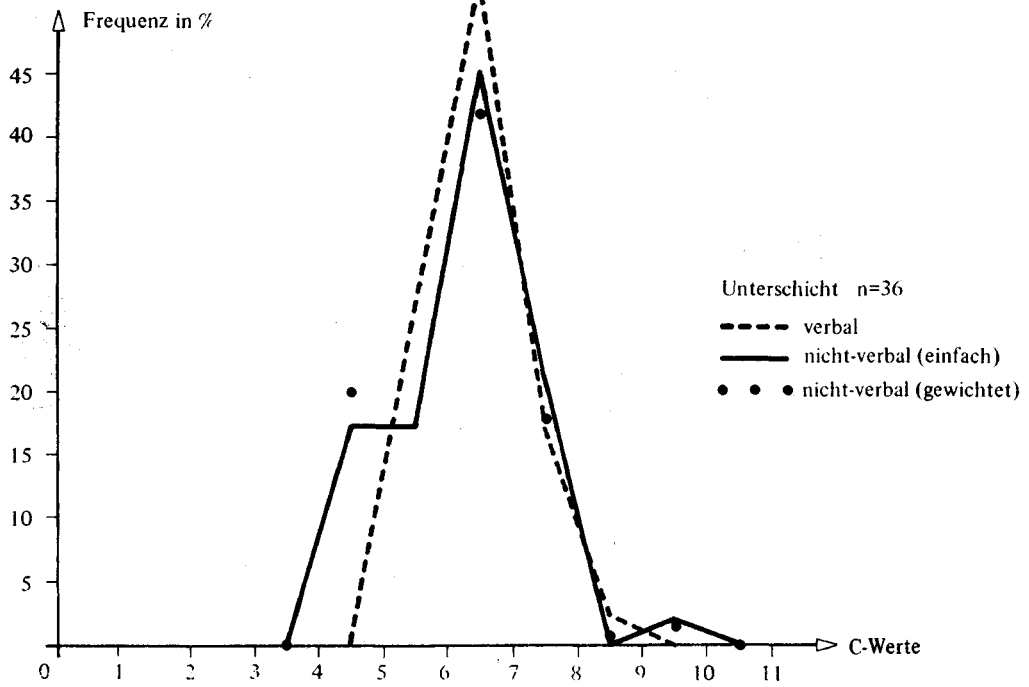


Figur A54: Obere Mittelschicht n=13

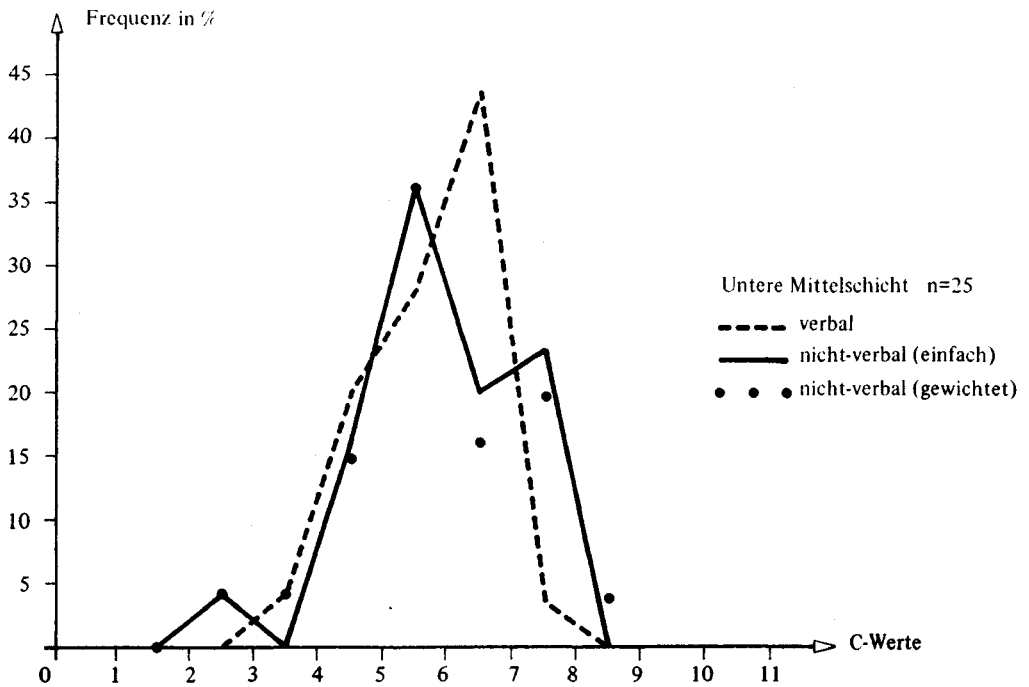


Figuren A55–A58: Verteilung der verbalen und nicht-verbalen Intelligenz innerhalb der sozialen Schichten

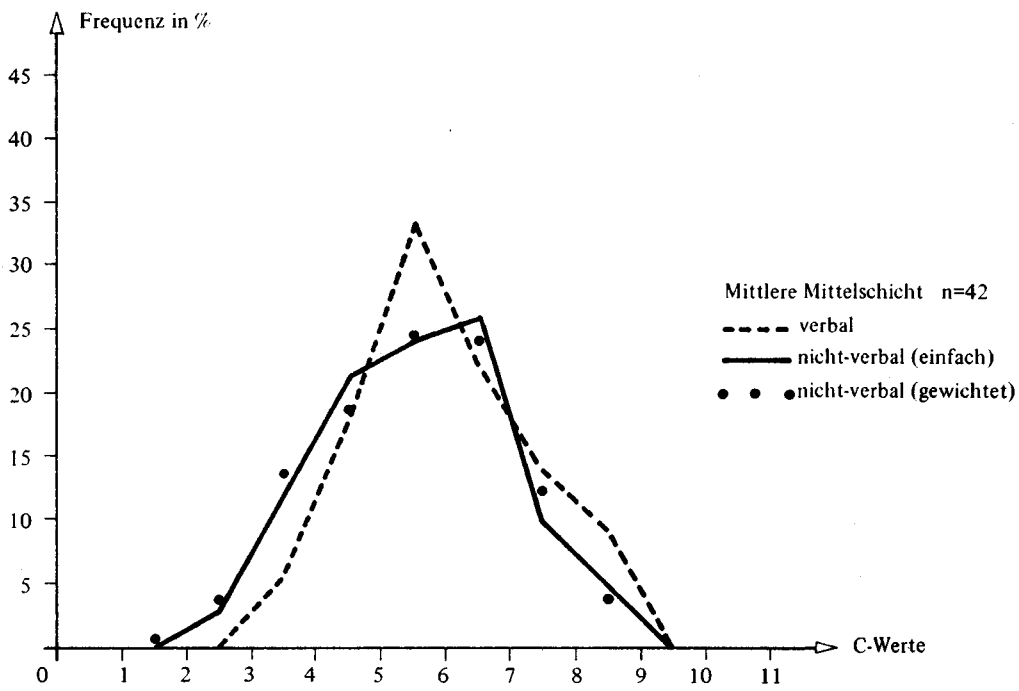
Figur A55



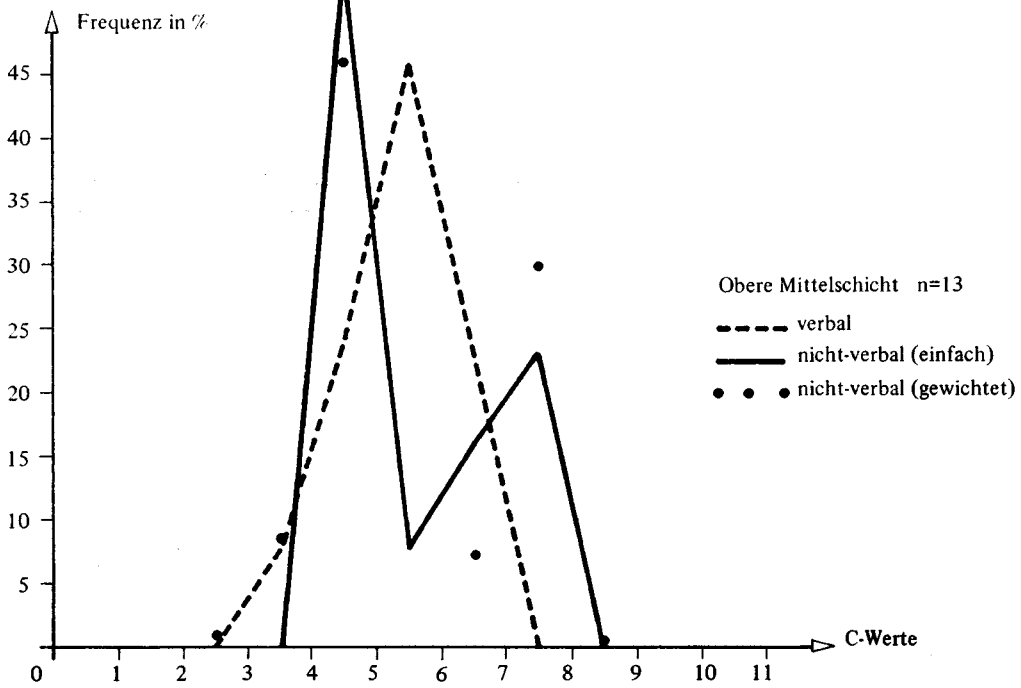
Figur A56



Figur A57



Figur A58



4.6 „Code Sheet“ für die linguistische Analyse

Nummer des Aufsatzes

Vp.-Nr.

Auswerter:

0.1	Satzeinheiten		
0.2	Gesamtzahl der Wörter		
1.10	einfach koordinierte Hauptsätze (und, dann, oder, da)		
1.20	komplexer koordinierte Hauptsätze	Gesamtzahl:	
1.21	adversative (aber, sondern, sonst, vielmehr usw.)		
1.22	konzessive (zwar – aber, trotzdem, dennoch, hingegen, jedoch, nur usw.)		
1.23	konsekutive (daher, darum, so, folglich, deshalb, deswegen usw.)		
1.24	kausale (denn, doch, nämlich)		
1.25	parenthetische (meist ohne Konjunktion) und Satzabschnitte		
1.00	Gesamtzahl		
1.3	Satzeinleitendes „und“, „dann“, „da“, „oder“		
	Nebensätze	1. Grades	2. Grades
1.41	Relativsätze		
1.42	Einfache erweiterte Infinitivsätze		
1.43	Nebensätze mit suspendierter Konjunktion, meist temporaler Erzählstil		
1.44	temporale (als, nachdem, bis, während, sobald, seit, bevor usw.)		
1.45	Aussagesätze (daß, ohne Konjunktion, usw.)		
1.40	Gesamtzahl		
1.51	Infinitivsätze mit „um zu“ (final)		
1.52	Infinitivsätze mit „ohne zu“ (konsekutiv) und „anstatt zu“		
1.50	Gesamtzahl		

1.61	modale (indem, dadurch daß, ohne daß)
1.62	konsekutive (daß, so daß, ohne daß)
1.63	konditionale (falls, gesetzt daß usw.)
1.46	„Wenn“ (–„dann“)-Sätze gesondert:
1.64	irrealis (wenn, ob usw.)
1.65	Vergleichssätze
1.66	konzessive (obwohl, wenn auch, wie auch, obschon usw.)
1.67	kausale (weil, da)
1.68	finale (damit usw.)
1.69	indirekte Fragesätze
1.60	Gesamtzahl (ohne „wenn – dann“)
II.	Gesamtzahl aller Nebensätze
1.70	koordinierte Nebensätze
1.80	Personalpronomina als Substitute für eingeführte Substantive (beziehungsweise substantiviertes Wort) und Pronomen
1.91	Gesamtzahl der expliziten Subjekte
1.92	suspendierte Subjekte
1.93	implizite Subjekte bei Imperativen
1.94	Gesamtzahl der finiten Verben
1.95	suspendierte Prädikate
2.10	„Objektstellen“, einschließlich Infinitivsätze mit „zu“, auch wenn sie erweitert sind, Aussagesätze, direkte Rede, Objektsätze, keine Reflexivpronomen als Objekte
	Adverbiale Bestimmungen als Ergänzungen (sinn-notwendig) und Erweiterungen zum Verb
4.11	Kategorie I: temporale und lokale sowie diejenigen, die schon „idiomatisch“ mit einem Verb verknüpft sind (zum Beispiel erinnern an, denken an, warten auf usw.)
4.12	Kategorie II: alle anderen wie modale, kausale, finale, instrumentale, konzessive, konsekutive konditionale usw.
2.20	Gesamtzahl der adverbialen Bestimmungen

Erweiterungen zum Substantiv = Attribute	
2.31	einfache adjektivische und adverbiale
2.32	nicht-adjektivische (präpositionale, substantivische, Genitivattribut, Apposition usw.) und zusammengesetzte beziehungsweise erweiterte
2.30	Gesamtzahl der Attribute
4.13	adverbiale Attribute (aus 2.31 und 2.32) der Kategorie I (temporale und lokale)
4.14	adverbiale Attribute der Kategorie II
Erweiterungen zum Adjektiv:	
2.40	Gesamtzahl – davon alle adverbialen Erweiterungen, einschließlich unflektierter Adjektive, die meistens als modale (Kategorie II) klassifiziert werden können (zum Beispiel „gräßlich lautes Geschrei“) –
4.15	Kategorie I
4.16	Kategorie II
Erweiterungen zu Adverbien:	
2.50	Gesamtzahl – davon adverbiale Erweiterungen, einschließlich unflektierter Adjektive –
4.17	Kategorie I
4.18	Kategorie II
2.60	Gesamtzahl der Erweiterungen: 2.2 – 2.5
4.191	Gesamtzahl von Kategorie I
4.192	Gesamtzahl von Kategorie II
4.21	Gesamtzahl von „immer“
4.22	Gesamtzahl von „auch“
4.30	Wörtlich anführen (unter Hinzufügung des relevanten sprachlichen Kontextes): I. alle Wörter (vornehmlich Adverbien), die eine bedeutungseinschränkende und -spezifizierende Funktion haben und subjektive Beurteilungen sowie Differenzierungen nach dem Grade eines Sachverhalts signalisieren (vgl. Beispielliste)

II. alle „Füllwörter“ (zum Beispiel „... ja auch so ...“)

- | | |
|-------|--|
| 3.11 | Konjunktiv (auch Formen mit „würde“) |
| 3.12 | Indikativ |
| 3.13 | Imperativ |
| 3.21 | Futur I |
| 3.22 | Präsens |
| 3.230 | Perfekt |
| 3.231 | Perfekt als Futur-II-Substitut |
| 3.24 | Imperfekt |
| 3.25 | Plusquamperfekt |
| 3.26 | Futur II |
| 3.27 | Infinitiv Präsens |
| 3.28 | Infinitiv Perfekt |
| 3.30 | alle temporalen Adverbien und Konjunktionen, die implizite und explizite Zeitspannen einteilen, sich auf Zeitspannen beziehen und zeitliche Reihenfolgen festlegen
Beispiele: „zuerst“, „später“, „bevor“, „bis“, „dann“ usw.
wörtlich anführen: |
| 3.41 | einfache Vergleichssätze und Vergleiche, in denen meßbare Größen (objektive Tatbestände) verglichen werden („größer als“) |
| 3.42 | Analogien und metaphorische Vergleiche |
| 4.3 | Vergleiche mit inneren Zuständen (häufig metaphorisch) |
| 3.40 | Vergleiche insgesamt |

4.411	Adjektive, Adverbien und „Füllwörter“ insgesamt	
4.412	wiederholte Adjektive usw.	
4.421	Substantive insgesamt	
4.422	wiederholte Substantive	
4.431	Präpositionen insgesamt	
4.432	wiederholte Präpositionen	
4.441	Konjunktionen insgesamt	
4.442	wiederholte Konjunktionen	
4.451	Hilfsverben, außer wenn sie zur Konjugation eines Verbs unerlässlich sind (sein, haben, werden)	
4.452	modale Hilfsverben (dürfen, können, lassen, müssen, sollen, wollen, mögen)	
4.453	Vollverben	
4.454	Verben insgesamt	
4.455	wiederholte Verben	
4.51	Kategorie Ia: Verben der Gemütsbewegung, des Fühlens, Denkens, Meinens, Hoffens, Wertens und Urteilens, davon diejenigen, die einen psychischen Zustand beschreiben wörtlich anführen 1) 2) usw.	
4.52	Kategorie Ib: diejenigen, die nicht nur einen psychischen Zustand beschreiben, sondern eine Intention ausdrücken (intentionale Verben wie zum Beispiel hoffen, erwarten, wollen, entscheiden, denken, meinen) wörtlich anführen 1) 2) usw.	

Siehe dazu auch die folgende Seite.

(Aufgezählt werden sollen hier auch jeweils Zusammensetzungen anderer Wortarten mit einem Verb, wenn solchen Ausdrücken erst durch die Hinzufügung des anderen Wortes die Qualifikation der Beschreibung psychischer Zustände oder intentionaler Akte zukommt, das heißt, diese Qualifikation dem eigentlichen Verb nicht eigen ist; zum Beispiel: „auf einen Gedanken kommen“, „sich klar machen“ usw.). Ausgenommen von dieser Regel sind alle Verknüpfungen von Hilfsverben mit Prädikatsnomen!

4.53 **Kategorie II:**
alle anderen Verben, wie Verben der Tätigkeit, Zustandsbeschreibung (äußere), Sinneswahrnehmung usw. und Hilfsverben, wenn sie nicht zur Konjugation eines anderen Verbs gehören

4.6 **Interpretierende, deutende Adjektive und Adjektive, die einen inneren Zustand verstehend beschreiben**
wörtlich anführen
1)
2)
usw.

5.11 1. Person Singular

5.12 2. Person Singular

5.13 3. Person Singular

5.14 1. Person Plural

5.15 2. Person Plural

5.16 3. Person Plural

5.10 **Gesamtzahl**

6.10 unpersönliches „es“ in allen Kasus

6.20 Pronomen „man“

6.21 Pronomen „man“ mit Passiv

6.31 finite Verben und Infinitive im Passiv

6.32 finite Verben und Infinitive im Aktiv

6.4 reflexive Verben

Nachtrag

1.98 verschachtelte Neben- und Hauptsätze unter Angabe ihrer Länge nach Wortzahl

6.5 **Beurteilung des Abstraktionsniveaus durch den Auswerter**

mittleres Abstraktionsniveau

niedriges Abstraktionsniveau

hohes Abstraktionsniveau

7. **Beurteilung der Monotonie beziehungsweise des Abwechslungsreichtums in der grammatischen Konstruktion und Wortfolge**

relativ monoton, mit mehreren Wiederholungen bestimmter Wortreihen und Satzverknüpfungen

wenig monoton, nur geringe Wiederholungen derselben Wortfolgen und gleicher Konstruktionen

8. **Folgerichtigkeit der Gedankenführung**

sprunghafte Gedankenführung

folgerichtige Gedankenführung

9. **Stilistische und lexikalische Prägnanz der Darstellung**

gut

schlecht

10. **Fehlerhafte und grammatisch inadäquate Konstruktionen**
wörtlich anführen (Besonderen Wert auf unvollständige Konstruktionen legen!)

11. **Nicht klassifizierbare Figuren**
wörtlich anführen

12. Gesamtbeurteilung des Aufsatzes:

im ganzen restringiert	1
überwiegend restringiert mit elaborierten Formen	2
ausgeglichen elaboriert und restringiert	3
überwiegend elaboriert mit restringierten Formen	4
im ganzen elaboriert	5

4.7 Zur Analyse geschlechtsspezifischer Differenzen im sprachlichen Ausdruck

Im folgenden soll versucht werden, den Einfluß des Geschlechts wenigstens grob abzuschätzen. Diese Analyse wurde im Anschluß an die statistische Auswertung vorgenommen, die im Untersuchungsplan vorgesehen war. Es hatten sich dort zwei Dinge gezeigt: 1. Ein Zusammenhang zwischen den Sprachvariablen und der gemessenen Intelligenz war kaum vorhanden, sofern er mit Korrelationen über die Individuen beider Schichtengruppen gemessen wird. Dieser Zusammenhang wurde in unterschiedlichen Richtungen erst innerhalb der Schichtengruppen sichtbar. 2. Es wurde eine Rangreihe aufgrund des durchschnittlichen Rangplatzes der Individuen auf denjenigen linguistischen Variablen gebildet, die zwischen den Schichten diskriminieren oder wenigstens Unterschiede andeuten. Dadurch sollte induktiv eine Verteilung gewonnen werden, in der die Schüler der Unterschicht möglichst geschlossen an einem Ende lagen und sich so eine möglichst große Trennung von der Mittelschicht ergab. Diese Forderung wurde erfüllt, aber überraschend zeigte sich gleichzeitig, daß aufgrund dieser Verteilung auch eine recht scharfe Trennung zwischen den Mädchen und Jungen der Mittelschicht vorgenommen werden konnte. Die Jungen lagen recht dicht im mittleren Drittel der Verteilung. Es mußte daraus geschlossen werden, daß die Variablen nicht nur zwischen den Schichten, sondern auch zwischen den Geschlechtern diskriminieren.

Diese beiden Befunde legten es nahe, innerhalb der Mittelschicht die Mädchen mit den Jungen zu vergleichen – ohne daß die gemessene Intelligenz kontrolliert werden kann – und die Werte dieses Vergleichs mit den Werten der Teststatistik für einen Vergleich zwischen den Jungen der Unterschicht und der Mittelschicht in Zusammenhang zu bringen, damit für jede Variable abgeschätzt werden kann, inwieweit die bei Kontrolle der Intelligenz im Wilcoxon-Test festgestellten Unterschiede auf Differenzen zwischen den Geschlechtern zurückgehen.

Aus einem Teil der vorliegenden angelsächsischen Untersuchungen geht hervor, daß geschlechtsspezifische Unterschiede im Niveau der sprachlichen Gestaltung den schichtenspezifischen Unterschieden parallel laufen. Diese Unterschiede sind allerdings nur selten so stark, daß sie statistisch gesichert werden können, und sie gelten nur für die ersten Lebensjahre. Gleichzeitig scheint auch der Zusammenhang zwischen der gemessenen Intelligenz in der späten Kindheit und den sprachlichen Leistungen im früheren Alter bei den Mädchen größer zu sein¹. Schließlich gibt es Hinweise dafür, daß die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Sprachleistungen innerhalb der Schichten verschiedene Richtungen nehmen². So scheinen die Mädchen eher in der Mittelschicht überlegen zu sein, während umgekehrt in der Unterschicht die Jungen eher den Mädchen überlegen, zumindest aber gleichwertig sind³. Es bietet sich daher ein Modell an, in dem eine Wechselwirkung zwischen den Faktoren „Geschlecht“ und „Sozialschicht“ in ihrem Einfluß auf das Sprachverhalten derart formuliert wird, daß sich bei den Mädchen der Einfluß des Milieus der Mittelschichten besonders positiv und der Einfluß des typischen Milieus der Unterschicht besonders negativ auswirkt, während die Jungen von diesen Milieuunterschieden in den sprachlichen Lernprozessen weniger berührt werden. Für die Mittelschicht erwarten wir im folgenden jedenfalls eine sprachliche Überlegenheit, müssen aber gleichzeitig hinzufügen, daß die Intelligenzunterschiede dieser Erwartung entgegenarbeiten.

Die Prüfung der Geschlechterunterschiede ist non-parametrisch mit Hilfe des Mann-Whitney-U-Tests durchgeführt worden. Dabei werden zwei unabhängige Testgruppen vorausgesetzt, und es wird gegen die Nullhypothese geprüft, daß beide Gruppen aus derselben Population

1 Moore, T.: „Language and Intelligence: A Longitudinal Study of the First Eight Years. Part I: Patterns of Development in Boys and Girls“.

2 Anastasi, A. und D'Angelo, R. Y.: „A Comparison of Negro and White Preschool Children in Language Development and Goodenough Draw-a-Man IQ“.

3 Ein genau umgekehrtes Ergebnis fand allerdings Loban, W.: „Language Ability ...“.

stammen. In unserem Fall wird also unterstellt, daß beide Gruppen sich hinsichtlich der Bedingungsvariablen „Intelligenz“ gleichen, was tatsächlich nicht der Fall ist. Angesichts des geringen Zusammenhangs zwischen der Intelligenz und den Sprachvariablen in der Gesamtgruppe wird dieser Mangel jedoch in Kauf genommen. Gleichzeitig ist mit dem Mann-Whitney-U-Test ein Vergleich zwischen den Jungen der Mittelschicht und den Jungen der Unterschicht durchgeführt worden. Auch bei diesem Vergleich wird die Annahme der Vergleichbarkeit in den Werten der Bedingungsvariablen verletzt. Im folgenden werden in der Reihenfolge der Übersichtstabelle 23 für jede Variable die U-Werte der beiden Vergleiche aufgeführt. Der besseren Übersichtlichkeit wegen weichen wir dabei von der üblichen Praxis ab, die Teststatistik U in jedem Fall als die kleinere der beiden Summen von Häufigkeiten zu definieren, die angeben, wie oft jedes Individuum der Gruppe n_1 von einem Individuum der Gruppe n_2 im Meßwert der abhängigen Variablen übertroffen (= U) beziehungsweise unterboten (= U') wird. Da in den meisten Fällen wiederum gerichtete Hypothesen formuliert worden sind, bezeichnen wir bei gerichteten Hypothesen als U immer die Summe von Ereignissen, die bedeutet, daß ein Individuum der Gruppe, für die ein geringeres Niveau vorausgesagt wurde, ein Individuum der anderen Gruppe übertrifft, und kümmern uns nicht darum, ob es sich im Sinne der formalen Definition des Tests um U oder U' handelt. Die Hypothesenrichtung wird für den Vergleich zwischen den Jungen der Mittelschicht und der Unterschicht aus der dargestellten linguistischen Analyse mit Hilfe des Wilcoxon-Tests unverändert übernommen und sinngemäß auf den Vergleich zwischen den Geschlechtern übertragen: Es gilt die Generalhypothese, daß die Mädchen der Mittelschicht eher im „elaborierten Kode“ planen als die Jungen. Praktisch wird also im Geschlechtervergleich für „Mittelschicht“ „weiblich“ und für „Unterschicht“ „männlich“ substituiert.

In den Vergleich zwischen den Geschlechtern gehen zwölf Mädchen und zwölf Jungen der Mittelschicht ein ($n_1 = 12$; $n_2 = 12$). Nach der Definition $U + U' = n_1 n_2$ unterscheiden sich die beiden Gruppen überhaupt nicht, wenn $U = 72$. Unterschiede sind im „one-tailed test“ mindestens auf dem Fünf-Prozent-Niveau-Test gesichert, wenn $U < 42$, und mindestens auf dem 2.5-Prozent-Niveau, wenn $U < 37$. Daraus folgt im Sinne unserer Modifikation, daß Unterschiede im Gegensatz zur Voraussage im „two-tailed test“ mindestens auf dem Fünf-Prozent-Niveau gesichert sind, wenn $U > 107$. In den Schichtenvergleich gehen die zwölf Jungen der Mittelschicht und sieben Jungen der Unterschicht ein ($n_1 = 7$; $n_2 = 12$). Entsprechend betragen die kritischen U-Werte im „one-tailed test“ für das Fünf-Prozent-Niveau $U < 21$ und für das 2.5-Prozent-Niveau $U < 18$. Wenn ein Unterschied im Gegensatz zur Voraussage im „two-tailed test“ mindestens auf dem Fünf-Prozent-Niveau gesichert werden soll, muß daher $U > 66$ sein. Diese Werte können als Anhaltspunkte für die Einschätzung des Zusammenhangs zwischen den Sprachvariablen und den Faktoren „Sozialschicht“ und „Geschlecht“ dienen.

4.7.1 Länge der Aufsätze

Die Aufsätze der Mädchen sind etwas länger als die der Jungen der Mittelschicht. Die Mittelwerte in der Gesamtzahl der Wörter betragen für die Mädchen 379.0, für die Jungen der Mittelschicht 351.6 und die Jungen der Unterschicht 358.4. Die Mittelwerte für die Gesamtzahl der Satzglieder betragen in der entsprechenden Reihenfolge 60.8, 55.6 und 56.4. Die Richtung der Unterschiede entspricht genau den Erwartungen hinsichtlich des Einflusses von Intelligenz und Sozialschicht.

4.7.2 Komplexität der Satzbeziehungen

In den folgenden Aufstellungen entsprechen die fett gesetzten Rangfolgen in der Richtung (nicht in der Stärke) der Hypothese hinsichtlich der geschlechtsspezifischen und der schichtenspezifischen Unterschiede.

Die mit x bezeichneten Variablen haben in der Wilcoxon-Analyse Schichtenunterschiede gezeigt oder sind für die Interpretation besonders herangezogen worden.

Var.-Nr.	Vergleich		Vergleich		Rangfolge
	Jungen (MS) – Jungen (US) (b) n = 12	Jungen (US) (c) n = 7	Mädchen (MS) – Jungen (MS) (a) n = 12	Jungen (MS) (b) n = 12	
(5) ^x		U = 34		U = 43 (fast signifikant)	a / b / c
(6)		U = 47		U = 74	c / b / a
(91) ^x		U = 32		U = 43 (fast signifikant)	a / b / c
(7)		U = 43		U = 69	Zufallsverteilung
(8)		U = 34		U = 71	a / b / c
(9)		U = 34		U = 68	a / b / c
(11) ^x		U = 30		U = 56	a / b / c
(13) ^x		U = 23 (fast signifikant)		U = 47	a / b / c
(14) ^x		U = 24		U = 40 (p < .05)	a / b / c
(19) ^x		U = 27		U = 55	a / b / c
(21)		U = 37		U = 64	a / b / c

Die Richtung der Unterschiede entspricht unserer Voraussage, aber nur in einem Fall läßt sich ein Unterschied zwischen Mädchen und Jungen sichern. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Variablen 8, 11, 19 und 21 unabhängig voneinander definiert sind. Wir können daraus schließen, daß mit Ausnahme der Variablen 19 der Mann-Whitney-U-Test die geschlechtsspezifischen Unterschiede überschätzt und die schichtenspezifischen Unterschiede zu klein erscheinen läßt, weil der Einfluß der Intelligenz die Geschlechterunterschiede tatsächlich begünstigt und die Schichtenunterschiede abschwächt. Angesichts des nur wenig über dem kritischen Wert liegenden U-Werts der Variablen 13 können wir daher die geringere syntaktische Komplexität der Unterschichtsprache unabhängig vom Einfluß des Faktors „Geschlecht“ als gesichert betrachten.

4.7.3 Syntaktische Komplexität innerhalb der Satzgerüste

Var.-Nr.	Vergleich		Vergleich		Rangfolge
	Jungen (MS) – Jungen (US) (b) n = 12	(c) n = 7	Mädchen (MS) – Jungen (MS) (a) n = 12	(b) n = 12	
(25)		U = 32		U = 70	a / b / c
(26)		U = 34		U = 57	a / b / c
(28)		U = 39		U = 67	Zufallsverteilung
(29)		U = 46		U = 69	Zufallsverteilung
(34)		U = 44		U = 82	c / b / a
(35) ^x		U = 52		U = 101	c / b / a
(33)		U = 59		U = 47	c / a / b
(31a) ^x		U = 49		U = 113	c / b / a
			(p < .02 „two-tailed“)		
(37)		U = 45		U = 81	c / b / a
(36) ^x		U = 48		U = 83	c / b / a
(31) ^x		U = 46		U = 96	c / b / a
(32) ^x		U = 18 (p < .025)		U = 87	b / a / c

Die Unterschiede, die wir im Gegensatz zur Voraussage in der Konstruktion von Erweiterungen innerhalb der Subjekt-Prädikat-Einheiten nach dem Wilcoxon-Test gefunden haben, gehen offensichtlich zum größeren Teil auf den Einfluß des Faktors „Geschlecht“ zurück. Wenn nur die Jungen verglichen werden, zeigt sich keine nennenswerte Tendenz schichtenspezifischer Variationen mehr. Lediglich bei der Variablen 33 (Erweiterungen zum Adjektiv und Adverb) ist eine schwache Tendenz sichtbar. Die nicht kontrollierten Intelligenzunterschiede können in diesem Fall nicht zur Erklärung herangezogen werden, denn innerhalb der Mittelschicht ergibt sich kein Zusammenhang mit der Gesamtleistung. Für die Variable 35 erhalten wir in der Mittelschicht $\tau = .0$ und in der Unterschicht $\tau = -.33$, für die Variable 31 (Attribute) $\tau = .033$ beziehungsweise $\tau = -.29$. Für diese beiden Variablen hatten sich bei Kontrolle der Intelligenz gesicherte Unterschiede im Gegensatz zur Voraussage ergeben. Besonders relevant und aussagekräftig für unsere Generalhypothese ist die Variable 32 (Anteil der komplexen Attribute an der Gesamtzahl der Attribute). Bei Kontrolle der Intelligenz zeigte sich nur eine schwache Tendenz im Sinne der Hypothese: Wenn die Mädchen eliminiert werden, tritt dieser Unterschied deutlich und hypothesenbestätigend hervor. Die Mädchen gebrauchen offensichtlich komplexe Attribute seltener als die Jungen der Mittelschicht – einer der wenigen Fälle, in denen die geschlechtsspezifischen Unterschiede zu den schichtenspezifischen nicht parallel verlaufen.

Insgesamt ergibt sich demnach ein recht plausibles Bild. Der häufigere Gebrauch von lexikalischen Erweiterungen, den wir als Zeichen einer redundanten Verwendung von Stützwörtern interpretiert hatten, scheint in Wahrheit ein Merkmal geschlechtsspezifischer und nicht schichtenspezifischer verbaler Planung zu sein. Offensichtlich gebrauchen die Mädchen solche redundanten „lexikalischen“ Verstärkungen weniger.

4.7.4 Differenzierte Erfassung struktureller Zusammenhänge in der Objektwelt gegenüber isolierter konkretistischer Bezeichnung und Aneinanderreihung von Sachverhalten

Var.-Nr.	Vergleich		Vergleich		Rangfolge
	Jungen (MS) – Jungen (US) (b) n = 12	(c) n = 7	Mädchen (MS) – Jungen (MS) (a) n = 12	(b) n = 12	
(20)		U = 50		U = 56	a / c / b Mittelwerte: 6.8 6.7 6.6
(15) ^x		U = 56		U = 78	c / b / a
(16)		U = 50		U = 62	a / c / b
(18)		U = 50		U = 86	c / b / a
(22)		U = 56		U = 71	c / b, a
(23)		U = 52		U = 71	c / b, a
(24)		U = 55		U = 47	c / a / b
(38) ^x		U = 34		U = 45	a / b / c
(39)		U = 42		U = 38 (p < .05)	a / b, c
(53) ^x		U = 63 (p < .10 „two-tailed“)		U = 74	c / b, a
(56)		U = 42		U = 58	a / b, c
(86) ^x		U = 34		U = 32 (p < .025)	a / b / c
(87)		U = 39		U = 51	a / b, c
(84)		U = 43		U = 51	a / b / c Mittelwerte: 7.6 6.4 6.9
(85)		U = 40		U = 52	a / b, c
(76) ^x		U = 55		U = 99 (p < .10) („two-tailed“ für „tied ranks“)	c / b / a Mittelwerte: 2.6 1.25 0.75
(44)		U = 25 (p = .067 bei „tied ranks“)		U = 68	a, b / c Mittelwerte: 4.9 5.3 4.7
(43)		U = 43		U = 58	a / b, c

Wiederum werden in den meisten Fällen die Unterschiede, die sich im Wilcoxon-Test zwischen den Schichten zeigten, durch die Eliminierung der Mädchen reduziert, weil letztere sich von den Jungen der Mittelschicht ähnlich unterscheiden wie diese von den Jungen der Unterschicht. Der Unterschied im Anteil von Infinitivsätzen mit „um zu“, „ohne zu“, „anstatt zu“ (Var. 15 und 18) scheint zwischen den beiden Gruppen von Jungen größer zu sein als zwischen den beiden Geschlechtergruppen der Mittelschicht. Der schwache Unterschied in der Verwendung von „analytischen“ adverbialen Bestimmungen der Kategorie II (Var. 38) geht zum Teil auf Geschlechterdifferenzen zurück. Allerdings korreliert diese Variable innerhalb der Mittelschicht mit der Gesamtleistung positiv: $\tau = .243$ ($p = .049$) (In der Unterschicht besteht kein Zusammenhang: $\tau = .09$). Ein geschlechtsspezifischer Effekt macht sich deutlich bemerkbar, wenn Ergänzungen und Erweiterungen der Kategorie II zusammengefaßt werden. Die Mädchen verwenden diese als „analytisch“ und bedeutungsspezifizierend interpretierten Konstruktionen signifikant mehr als die Jungen. Sicherlich ist daran aber auch der Einfluß der Intelligenz beteiligt. Auch bei Kontrolle des Geschlechts wird demgegenüber die größere Anzahl verschiedener Präpositionen in der Unterschicht bestätigt. Geschlechterunterschiede scheinen hinsichtlich dieses Merkmals nicht zu bestehen.

Bei Kontrolle der Intelligenz erschien der häufigere Gebrauch kausaler, finaler und konzessiver Konjunktionen (Var. 86) in der Mittelschicht besonders ausgeprägt. Die Analyse nach

dem Mann-Whitney-U-Test zeigt nun, daß dieses Ergebnis vor allem auf dem häufigeren Gebrauch dieser Konjunktionen seitens der Mädchen beruht, es sich in Wahrheit also um einen geschlechtsspezifischen Unterschied zu handeln scheint, der auf dem 2.5-Prozent-Niveau gesichert ist. Dieses interessante Ergebnis, das nur zur Revision der ursprünglichen Interpretation zwingt, kann nicht durch die Intelligenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen zustande gekommen sein, denn es besteht innerhalb der Mittelschicht nur ein schwacher Zusammenhang zwischen dieser Variablen und der Gesamtleistung ($\tau = .174$, $p = .117$), der sich innerhalb der Geschlechtergruppen auflöst (für Mädchen $\tau = -.08$, für Jungen $\tau = -.09$). Ebenso scheint auch innerhalb der Unterschicht kein Zusammenhang zu bestehen ($\tau = .10$).

Auch die Differenz in der Häufigkeit von Verbformen im Passiv reduziert sich, wenn die Mädchen eliminiert werden. Damit bestätigt sich unsere Vermutung, daß diese Sprachform im Deutschen als Merkmal des „restringierten“ und nicht des „elaborierten Kodes“ gelten muß, sofern unsere allgemeine Annahme zutrifft, daß zwischen den Mädchen der Mittelschicht, den Jungen der Mittelschicht und den Jungen der Unterschicht in dieser Reihenfolge ein Gefälle vom „elaborierten“ zum „restringierten“ Sprachgebrauch besteht. – Da die Mädchen in Abweichung vom üblichen Muster der Rangfolge in der Anzahl der benutzten Zeitformen zwischen den Jungen der beiden Sozialschichten liegen, tritt bei Kontrolle des Geschlechts der prognostizierte Unterschied stärker hervor. Die Jungen der Mittelschicht zeigen eine größere Vielfalt in der Verwendung der Zeitformen.

4.7.5 Individuierter Sprachgebrauch durch explizite Bedeutungsspezifizierung deskriptiver Elemente und durch Interpretation innerer Zustände

Var.-Nr.	Vergleich		Vergleich		Rangfolge
	Jungen (MS) – Jungen (US) (b) n = 12	Jungen (US) (c) n = 7	Mädchen (MS) – Jungen (MS) (a) n = 12	Jungen (MS) (b) n = 12	
(42) ^x		U = 55		U = 55	c / a / b
(42c) ^x		U = 29		U = 45	a / b / c
(45) ^x		U = 20 (p < .05)		U = 82	Mittelwerte: 1.1 0.8 0.5
(67) ^x		U = 27		U = 54	a / b / c

Für die grobe Klassifikation von „bedeutungsspezifizierenden“ lexikalischen Elementen bleibt der Unterschied zwischen den Jungen der beiden Sozialschichten größer als zwischen den beiden Geschlechtergruppen, da die Mädchen offensichtlich mehr bedeutungsspezifizierende Elemente dieser Art benutzen als die Jungen der Mittelschicht. Wenn jedoch nur die nach dem Kriterium der Häufigkeit als „graduierend“ ausgelesenen Adverbien betrachtet werden (Var. 42c), erhalten wir sowohl für den Schichten- als auch für den Geschlechtervergleich eine schwache Tendenz im Sinne der Voraussage. Diese Variable korreliert in der Mittelschicht kaum mit der Gesamtleistung ($\tau = .12$). Für die Unterschicht erhalten wir wiederum eine in diesem Fall recht hohe negative Korrelation: $\tau = -.476$ ($p = .134$, „two-tailed“). Bei Kontrolle des Geschlechts verstärkt sich der vorausgesagte Unterschied zwischen den Schichten in der Konstruktion von Vergleichen. Es wurde aber schon darauf hingewiesen, daß die Aussagekraft dieser Variablen wegen der geringen absoluten Häufigkeit dieses Merkmals sehr eingeschränkt wird. – Die häufigere Verwendung von „interpretierenden“ Adjektiven in der Mittelschicht zeichnete sich bei der Kontrolle der Intelligenz schwach ab. Dieses Merkmal scheint

zwischen den Schichten stärker zu diskriminieren als zwischen den Mädchen und Jungen der Mittelschicht.

Die Variablen, die sich auf den Grad der Wiederholung von Wörtern und die Struktur des Wortschatzes nach dem Anteil der Wortklassen beziehen, werden im folgenden gesondert behandelt. Die Mittelwerte für die Anzahl der verschiedenen Adjektive/Adverbien, Substantive, Verben, Präpositionen und Konjunktionen zusammengenommen betragen für die Mädchen 168.0, für die Jungen der Mittelschicht 144.2 und für die Jungen der Unterschicht 165.9. In derselben Richtung liegen die Mittelwerte für die Anzahl der Wiederholungen: 88.9, 68.8 und 72.4. Wenn die Gesamtzahl der Wörter hinzugenommen wird, erhalten wir eine vollständige Rangkorrelation der Mittelwerte für die Gesamtzahl der Wörter, der verschiedenen Wörter und der wiederholten Wörter. Die Unterschiede sind nach dem Mann-Whitney-U-Test in keinem Fall signifikant. Für die absolute Zahl der verschiedenen Adjektive/Adverbien, Substantive und Verben ergeben sich die folgenden Mittelwerte:

	Mädchen n = 12	Jungen (MS) n = 12	Jungen (US) n = 7
Variable 47 (Adjektive/Adverbien)	54.3	45.7	46.0
		U = 43 (fast signifikant)	U = 43
Variable 50 (Substantive)	38.3	40.7	45.7
		U = 84	U = 55
Variable 59 (Verben)	51.9	42.3	46.4
		U = 41 (p<.05)	U = 57

Diese Zahlen deuten schon an, daß die Struktur der Verbalisierungen nach dem Anteil der Wortklassen nicht so sehr zwischen den Schichten, sondern vor allem zwischen den Jungen und Mädchen der Mittelschicht variiert.

Tabelle A59: Anteile der Gesamtzahl der Wörter in den einzelnen Wortklassen

	Adjektive/Adverbien	Substantive	Verben	Präpositionen	Konjunktionen
Mädchen	29.29 %	20.09 %	28.77 %	9.45 %	12.39 %
Jungen (MS)	26.43 %	24.38 %	28.54 %	10.02 %	10.61 %
Jungen (US)	26.6 %	24.6 %	27.2 %	11.4 %	10.2 %

Tabelle A60: Anteile der verschiedenen Wörter in den Wortklassen an der Gesamtzahl der verschiedenen Wörter

	Adjektive/Adverbien	Substantive	Verben	Präpositionen	Konjunktionen
Mädchen	32.07 %	22.62 %	30.64 %	6.98 %	7.67 %
Jungen (MS)	29.90 %	26.54 %	27.52 %	7.96 %	8.07 %
Jungen (US)	27.8 %	27.6 %	28.1 %	8.9 %	7.6 %

Bei Kontrolle des Geschlechts zeigt sich sehr deutlich, daß zwischen den Jungen der beiden Schichten kaum ein Unterschied in der Struktur der Anteile der Wortklassen besteht. Lediglich der relativ häufigere Gebrauch von Präpositionen in der Unterschicht bleibt ausgeprägt und gewinnt an Aussagekraft, da sich beide Gruppen im relativen Gebrauch von Substantiven kaum unterscheiden. Die Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtergruppen der Mittelschicht treten dagegen deutlich hervor und bedingen offensichtlich fast ausschließlich die vorher als schichtenspezifisch betrachteten Differenzen. Die relativen Anteile der Wortklassen in der Sprache der Mädchen weisen auf einen nach unserer Interpretation „elaborierten“ Typ der verbalen Planung hin: Die Mädchen gebrauchen mehr Adjektive und Adverbien als die Jungen. Diesem Unterschied entspricht ein U von 38, das auf dem Fünf-Prozent-Niveau der Signifikanz gesichert ist. Sie gebrauchen gleichzeitig weniger Substantive (U = 123, $p < .01$), weniger Präpositionen (U = 93) und mehr Konjunktionen (U = 50). Diese zum Teil gesicherten Unterschiede entsprechen genau einer Struktur des Wortschatzes, die einen höheren Grad der „Elaboriertheit“ auf seiten der Mädchen bezeichnet, und wir müssen deshalb erwarten, daß die Unterschiede zwischen den Schichten, die sich bei Kontrolle der Intelligenz in den drei aus den Anteilen der Wortklassen gebildeten Indizes zeigten, vor allem auf die höheren Werte der Mädchen zurückgehen:

Var.-Nr.	Vergleich		Vergleich		Rangfolge
	Jungen (MS) – Jungen (US) (b) n = 12	Jungen (US) (c) n = 7	Mädchen (MS) – Jungen (MS) (a) n = 12	Jungen (MS) (b) n = 12	
(92) ^x	U = 49		U = 26 ($p < .01$)		a / c / b
(93) ^x	U = 44		U = 31 ($p < .01$)		a / c / b
(94) ^x	U = 33		U = 48		a / b / c

Die Ergebnisse bestätigen diese Erwartung. Für den Gesamtindex und den Teilindex I (Adjektive/Adverbien, Substantive und Präpositionen) ergeben sich keine Unterschiede mehr zwischen den Jungen der beiden Schichten, aber gesicherte Unterschiede zwischen den Geschlechtern innerhalb der Mittelschicht. Lediglich für den Teilindex II (Verben, Konjunktionen), für den sich in der Wilcoxon-Analyse die größten Differenzen ergaben, deutet sich ein schwacher Unterschied zwischen den Jungen der beiden Schichten im Sinne der Hypothese an. Demnach beruht der Unterschied im Gesamtindex vor allem auf dem unterschiedlichen Gebrauch von Adjektiven/Adverbien und Substantiven. Die Mädchen scheinen also eine mehr dynamische, bedeutungsspezifisierende Sprache zu gebrauchen. Allerdings korreliert die Variable 92 innerhalb der Mittelschicht positiv mit der Gesamtleistung: $\tau = .295$ ($p = .022$), so daß ein Einfluß der Intelligenz vorliegt.

Tabelle A61: Anteile der Wiederholungen an der Anzahl der Wörter insgesamt und innerhalb der Wortklassen

	Gesamtzahl der Wörter	Adjektive/Adverbien	Substantive	Verben	Präpositionen	Konjunktionen
Mädchen	34.21 %	27.95 %	25.93 %	29.92 %	51.37 %	59.37 %
Jungen (MS)	31.48 %	22.47 %	25.42 %	33.94 %	45.56 %	47.91 %
Jungen (US)	30.44 %	27.32 %	21.95 %	28.26 %	45.27 %	48.23 %

Obwohl die Jungen der Mittelschicht weniger Wörter insgesamt gebrauchten, wiederholten sie relativ häufiger als die Jungen der Unterschicht. Dabei wiederholten sie gegenüber den Jungen der Unterschicht und den Mädchen ungewöhnlich häufig Verben, was durch den starken Gebrauch von Hilfsverben in Funktion von Vollverben in dieser Gruppe erklärt werden kann. Relevant für unsere Hypothese ist, daß sie gegenüber der Unterschicht relativ wenig Adjektive/Adverbien und relativ viel Substantive wiederholten, obwohl sie sich im Anteil dieser Wortklassen an der Gesamtzahl der Wörter nicht unterschieden. Das deutet darauf hin, daß die Jungen der Mittelschicht über ein größeres Repertoire von Adjektiven und Adverbien verfügen und daher – was Bernstein als Kriterium explizit angibt – diese Ausdrucksmittel differenzierter verwenden können. Insgesamt werden Substantive am wenigsten, Konjunktionen am häufigsten wiederholt. – Im Mann-Whitney-U-Test erreichen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern der Mittelschicht relativ hohe U-Werte: für die Anteile aller Wiederholungen $U = 101$ (für $p < .05$, $U > 107$), für die der Wiederholungen von Adjektiven/Adverbien $U = 97$, von Substantiven $U = 66$, von Verben $U = 70$, von Präpositionen $U = 100$ und von Konjunktionen $U = 108$ ($p < .05$). Diese größere Tendenz zur Wiederholung auf Seiten der Mädchen ist aber nicht so sehr als Zeichen für eine rigide Wortwahl oder einen beschränkten Wortschatz zu sehen, sondern eher als eine Folge der größeren Aufsatzlänge. Im Vergleich zwischen den Jungen der beiden Schichten erreicht nur der Unterschied in der Wiederholung der Adjektive/Adverbien einen beachtenswerten U-Wert von 23 (für $p < .05$, $U > 21$).

Für die Variablen im Komplex „Individuierter Sprachgebrauch durch explizite Bedeutungsspezifizierung“ kann nach dieser Analyse zusammengefaßt werden, daß sich auch bei Kontrolle des Geschlechts die vorausgesagte Tendenz des häufigeren Gebrauchs von „graduierenden“ Adverbien, von Vergleichen und von „interpretierenden“ Adjektiven in der Mittelschicht andeutet, statistisch hier aber ebenso wenig gesichert werden kann wie bei der Kontrolle der Intelligenz. Nur ein geringer Teil der dort festgestellten Tendenz für diese Variablen scheint auf geschlechtsspezifische Unterschiede zurückzugehen. Dagegen beruhen die Unterschiede in der Struktur des Wortschatzes nach Wortklassen, die sich bei Kontrolle der Intelligenz nachweisen ließen, auf geschlechtsspezifischen Differenzen. Es sind in der Mittelschicht nur die Mädchen, bei denen ein hoher Anteil von Adjektiven/Adverbien und Konjunktionen sowie ein niedriger Anteil von Substantiven auf einen „elaborierten“ Sprachstil hinweisen. Bei Eliminierung der Mädchen bleibt für die Unterschicht lediglich die Tendenz bestehen, mehr Präpositionen zu verwenden. – Unterschiede im Ausmaß der Wiederholungen sind vor allem auf die Unterschiede in der Gesamtlänge zurückzuführen. Unter Berücksichtigung dieses Zusammenhangs zeigt sich jedoch bei den Jungen der Mittelschicht eine leichte Tendenz, häufiger zu wiederholen als die Jungen der Unterschicht. Das gilt jedoch nicht für die Adjektive/Adverbien, so daß sich in dieser Hinsicht unsere Erwartung eines differenzierteren Gebrauchs von Adjektiven und Adverbien bestätigt.

4.7.6 Individuierter Sprachgebrauch durch Signalisierung subjektiver Intentionen

Var.-Nr.	Vergleich		Vergleich		Rangfolge
	Jungen (MS) – Jungen (US) (b) n = 12	Jungen (US) (c) n = 7	Mädchen (MS) – Jungen (MS) (a) n = 12	Jungen (MS) (b) n = 12	
(66) ^x	U = 13 (p < .01)		U = 46		a / b / c
(62)	U = 38		U = 67		Zufallsreihenfolge
(61) ^x	U = 63 (p < .05)		U = 50		b / a / c
(68)	U = 36		U = 72		a, b / c
(69) ^x	U = 27		U = 84		b / a / c
(70) ^x	U = 20 (p < .05)		U = 117 (p < .02)		a, c / b
(71) ^x	U = 27		U = 75		c / b, a
(71a) ^x	U = 14 (p < .01)		U = 120 (p < .02)		c / a / b

Für diesen Variablenkomplex bleiben die schichtenspezifischen Differenzen bestehen, nachdem der Einfluß des Faktors „Geschlecht“ eliminiert worden ist. Im Sinne der Voraussage verwenden die Jungen der Mittelschicht signifikant mehr intentionale Verben und signifikant weniger Personalpronomen der ersten Person Plural sowie der ersten und dritten Person Plural zusammengenommen. Offensichtlich neigen sie auch dazu, mehr Personalpronomen insgesamt, mehr Personalpronomen der ersten Person Singular und weniger Personalpronomen der dritten Person Plural zu gebrauchen. Es wurde schon diskutiert, warum diese Variablen wahrscheinlich nicht so sehr die Verfügung über sprachliche Konstruktionsmittel messen, von denen das Niveau kognitiven Verhaltens abhängig ist, sondern sich eher auf die motivationalen Aspekte der sozio-kulturellen Persönlichkeit beziehen, die sich in der semantischen Dimension der Sprache niederschlagen. Für den Gesamtzusammenhang ist diese Interpretation insofern von Bedeutung, als wir daraufhin plausibel annehmen können, daß diese Variablen am wenigsten mit dem Niveau der intellektuellen Leistungsfähigkeit zusammenhängen. Sie beziehen sich unabhängig davon auf spezifische subkulturelle Typen der Umweltinterpretationen und Relevanzsysteme, die die Wahrnehmung eines Vorgangs leiten. Es ist daher nicht erstaunlich, wenn die schichtenspezifischen Unterschiede auf diesen Variablen trotz der gegen die Hypothese arbeitenden Unterschiede im Niveau der gemessenen Intelligenz deutlich sichtbar werden.

Außer bei der Verwendung von intentionalen Verben liegen bei den Variablen dieses Komplexes die geschlechtsspezifischen Differenzen nicht in der vorausgesagten Richtung. In diesem Fall entsprechen also die geschlechtsspezifischen Unterschiede der linguistischen Variablen innerhalb der Mittelschicht nicht den Intelligenzunterschieden. Die Mädchen gebrauchen zwar mehr intentionale Verben als die Jungen, aber zugleich signifikant mehr Personalpronomen der ersten Person Plural und der ersten und dritten Person Plural zusammengenommen, offensichtlich auch weniger Personalpronomen der ersten Person Singular. Das deutet, wenn unsere Interpretation dieser Variablen zutrifft, darauf hin, daß innerhalb der Mittelschicht die Mädchen – vielleicht aus Gründen einer weniger ausgeprägten Geschlechtsrollenidentität – weniger subjektive Intentionen explizieren, das heißt in geringerem Maße eine personale Identität ausgebildet haben.

Die Variablen des Abstraktionsniveaus sind ebenfalls mit Hilfe des Mann-Whitney-U-Tests geprüft worden. Dabei ergaben sich, wie erwartet, keine ausgeprägten Tendenzen. Der relative Gebrauch der unpersönlichen Pronomen „es“ und „man“ scheint weder zwischen den Geschlechtern noch zwischen den Schichtengruppen zu variieren.

4.7.7 Zusammenfassung

In der linguistischen Analyse konnten die Faktoren Intelligenz und Geschlecht nicht gleichzeitig kontrolliert werden. Während im Hauptabschnitt die drei verschiedenen Intelligenzmaße statistisch kontrolliert wurden, versuchten wir in diesem Exkurs den Einfluß des Faktors Geschlecht abzuschätzen, indem mit Hilfe des non-parametrischen Mann-Whitney-U-Tests die Jungen der beiden Schichten und die Mädchen und Jungen der Mittelschicht miteinander verglichen wurden. Die Möglichkeit dieser Analyse ergab sich, nachdem festgestellt wurde, daß erstens der Zusammenhang der Intelligenz mit den linguistischen Variablen für die Gesamtgruppe nur sehr gering ist und zweitens eine Verteilung nach der durchschnittlichen Rangziffer auf den diskriminierenden Variablen nicht nur die beiden Schichtengruppen gut voneinander trennte, sondern auch die Mädchen und Jungen innerhalb der Mittelschicht. Tatsächlich ließ sich für die überwiegende Zahl der Variablen (53 von 69) nachweisen, daß die Werte der Jungen der Mittelschicht zwischen denen der Mädchen und denen der Jungen der Unterschicht liegen. Damit bestätigt sich unsere auf Ergebnisse angelsächsischer Untersuchungen gestützte Erwartung, daß zwischen Mädchen und Jungen innerhalb der Mittelschicht ähnliche Unterschiede bestehen wie zwischen Kindern der Mittelschicht und der Unterschicht.

Für die meisten Variablen geht daher ein Teil der bei Kontrolle der Intelligenz festgestellten linguistischen Unterschiede zwischen den Schichten auf geschlechtsspezifische Differenzen innerhalb der Mittelschicht zurück. Dabei konnte jedoch nicht vollständig geklärt werden, ob es sich um genuine Geschlechtsunterschiede oder, da die Mädchen sehr viel intelligenter sind als die Jungen der Mittelschicht, um Einflüsse des Intelligenzniveaus handelt. Die Intelligenzunterschiede zwischen den drei Gruppen dieser Analyse arbeiteten im Schichtenvergleich gegen und im Geschlechtervergleich für die Hypothese. Tatsächlich konnte für einige wichtige linguistische Variablen innerhalb der Mittelschicht ein positiver Zusammenhang mit der Gesamtleistung im L-P-S nachgewiesen werden. So wird zum Beispiel für die Variablen der syntaktischen Komplexität der Unterschied zwischen den Schichten bei Eliminierung der Mädchen geringer, da aber innerhalb der Mittelschicht ein gesicherter positiver Zusammenhang mit der Gesamtleistung besteht, kann die verbleibende, statistisch nicht mehr gesicherte Differenz zwischen den Jungen der beiden Schichten dennoch als schwache Bestätigung der Hypothese der schichtenspezifischen Unterschiede betrachtet werden. Das gilt auch für die Variablen, die sich auf den Gebrauch von „analytischen“ adverbialen Bestimmungen, von Relativ-, Temporal-, erweiterten Infinitiv- und Aussagesätzen, von Verbformen im Passiv, von verschiedenen Präpositionen, graduierenden Adverbien und „interpretierenden“ Adjektiven sowie auf den Anteil der Verben und Konjunktionen an der Gesamtzahl der Wörter beziehen. Bei den folgenden Variablen allerdings scheinen die ursprünglichen, bei Kontrolle der Intelligenz festgestellten, schichtenspezifischen Unterschiede ausschließlich auf geschlechtsspezifische Unterschiede zurückzugehen:

1. relative Anzahl „lexikalischer“ Erweiterungen (Attribute und Erweiterungen zum Adverb und Adjektiv),
2. relative Anzahl kausaler, finaler und konzessiver Konjunktionen,
3. Struktur des Wortschatzes nach Anteilen der Wortklassen, dargestellt in Prozentzahlen der Wortklassen und in kombinierten Indizes.

Insgesamt weisen diese Ergebnisse darauf hin, daß innerhalb der Mittelschicht die Mädchen eher im „elaborierten Kode“ planen als die Jungen.

Einige vorausgesagte schichtenspezifische Differenzen konnten auch bei Kontrolle des Faktors „Geschlecht“ statistisch gesichert werden, obwohl die Jungen der Mittelschicht im Durchschnitt den Jungen der Unterschicht im Niveau der gemessenen Intelligenz weit unterlegen waren: Es handelte sich dabei um die Variablen, die als Indikatoren für die „Explikation subjektiver Intentionen“ interpretiert wurden und die wahrscheinlich am wenigsten vom Intelligenzniveau abhängig sind. Die Jungen der Mittelschicht gebrauchten signifikant mehr intentionale Verben und Hilfsverben und signifikant weniger Personalpronomen in der ersten

und dritten Person Plural als die Jungen der Unterschicht. Darüber hinaus traten einige Differenzen bei Kontrolle des Geschlechts stärker hervor: Die Jungen der Mittelschicht gebrauchen signifikant weniger Personalpronomen der ersten Person Plural. Außerdem zeigte sich jetzt auch ein stärkerer Unterschied im Grad der Verwendung verschiedener Zeitformen.

Insgesamt scheinen also die Mädchen den Jungen in der Dimension der „elaborierten“ verbalen Planung überlegen zu sein. Das konnte auch in der Wilcoxon-Analyse daran abgelesen werden, daß bei der Kontrolle der verbalen Intelligenz die geringsten Unterschiede auftauchten. Bei dieser Kontrolle gingen in den Schichtenvergleich mehr Jungen als Mädchen der Mittelschicht ein. Wenn wir nur die Jungen betrachten, verringern sich die ohnehin gegenüber Bernstein nicht sehr starken schichtenspezifischen Differenzen, und nur noch wenige können statistisch gesichert werden. Da die Unterschiede in der überwiegenden Zahl der Fälle in der vorausgesagten Richtung liegen, sehen wir darin keine Abschwächung der Bernsteinschen Theorie, sondern führen unser Ergebnis auf die im Abschnitt 2.4.3 diskutierten Gründe zurück. Sie verschärfen – das konnte wenigstens zu einem Teil empirisch nachgewiesen werden – gegenüber den Bernsteinschen Untersuchungen unsere Testbedingungen erheblich. Wenn nur die Mädchen der Mittelschicht und die Jungen der Unterschicht, die sich im Niveau der gemessenen Intelligenz kaum unterscheiden, verglichen werden, die unabhängig vom Effekt der Sozialschicht zu vermutende geschlechtsspezifische Differenz also in die Messung mit eingeht, so können die Unterschiede auf den wichtigsten Variablen mindestens auf dem Fünf-Prozent-Niveau im Sinne der Voraussage gesichert werden:

1. „Komplexität der Satzbeziehungen“: Variable 5 ($p < .025$), Variable 91 ($p < .01$), Variable 10 ($p < .05$), Variable 11 ($p < .05$), Variable 13 ($p < .01$), Variable 14 ($p < .01$), Variable 19 ($p < .05$);
2. „Differenzierte Erfassung struktureller Zusammenhänge“: Variable 38 ($p < .025$), Variable 86 ($p < .01$);
3. „Individuierung durch Bedeutungsspezifizierung“: Variable 42c ($p < .05$), Variable 49 ($p < .05$), Variable 55 ($p < .05$), Variable 92 ($p < .025$), Variable 93 ($p < .05$), Variable 94 ($p < .05$);
4. „Individuierung durch Explikation subjektiver Intentionen“: Variable 66 ($p < .001$).

Entgegengesetzt zur ursprünglichen Voraussage erreichen die Differenzen auf folgenden Variablen statistische Signifikanz: Variable 15 ($p < .05$), Variable 35 ($p < .05$), Variable 31a ($p < .01$), Variable 37 ($p < .05$), Variable 76 ($p < .05$), Variable 54 ($p < .05$). Bei der Mehrzahl der übrigen Variablen zeigt sich im Vergleich der Mädchen der Mittelschicht mit den Jungen der Unterschicht die stärkste Tendenz. Erst in der Analyse aller vier Schulklassen kann geklärt werden, ob bei kontrollierter Intelligenz die geschlechtsspezifischen Unterschiede so stark zu veranschlagen sind, daß die aufgeführten Ergebnisse in erster Linie ihnen zugeschrieben werden müssen.

Tabelle A62: Rangkorrelationen nach Kendall zwischen einigen „objektiven“ linguistischen Merkmalen und den Beurteilungen nach fünf verschiedenen Kriterien

„Objektive“ linguistische Variablen	Beurteilungsdimension				
	Variable 78 (Abstraktionsniveau)	Variable 79 (Monotonie – Abwechslung)	Variable 80 (Folgerichtigkeit)	Variable 81 (Lexikalische Prägnanz)	Variable 82 (Fünf-Punkte-Skala)
	$\tau =$	$\tau =$	$\tau =$	$\tau =$	$\tau =$
Variable 13 (syntaktische Komplexität)	.207, knapp unter der Signifikanz- grenze	.260, p<.02	-.157, n.s.	-.084, n.s.	.115, n.s.
Variable 33 (relativer Gebrauch von „lexikalischen“ Erweiterungen)	.246, p<.05	.044, n.s.	.131, n.s.	.037, n.s.	.239, p<.05
Variable 39 (Bestimmungen und Erweiterungen der Kategorie II)	.341, p<.01	.126, n.s.	.209, p<.05	.182, n.s.	.300, p<.01
Variable 86 („analytische“ Konjunktionen)	.037, n.s.	.110, n.s.	.123, n.s.	.012, n.s.	-.005, n.s.
Variable 42c („graduierende“ Adverbien)	.014, n.s.	.089, n.s.	.212, p<.05	.172, n.s.	.116, n.s.
Variable 67 (interpretierende Adjektive)	.315, p<.01	.311, p<.01	.231, p<.05	.267, p<.02	.375, p<.05
Variable 92 (Gesamtindex aus Wortklassen)	.361, p<.01	.276, p<.02	.049, n.s.	.199, n.s.	.311, p<.01
Variable 46 (Adjektive/Adverbien)	.269, p<.02	.164, n.s.	.097, n.s.	.255, p<.05	.178, n.s.
Variable 52 (Anteil der Präpositionen)	-.286, p<.02	-.107, n.s.	.084, n.s.	-.131, n.s.	-.216, p<.05
Variable 55 (Anteil der Konjunktionen)	.389, p<.01	.235, p<.05	-.077, n.s.	.032, n.s.	.201, n.s.
Variable 66 (intentionale Verben)	.184, n.s.	.142, n.s.	.149, n.s.	.151, n.s.	.156, n.s.
Kombination der 17 positiv diskriminierenden Variablen	.363, p = .002	–	.10, n.s.	–	.223, p = .038
Kombination der 7 negativ diskriminierenden Variablen	.03	–	.01	–	.05

5.
Literaturverzeichnis

ANASTASI, A.: „Heredity, Environment, and the Question 'how?'“. In: *Psychological Review*, Bd. 65 (1958), S. 197–208.

Ders. und D'ANGELO, R. Y.: „A Comparison of Negro and White Preschool Children in Language Development and Goodenough Draw-a-Man IQ“. In: *Journal of Genetic Psychology*, Bd. 81 (1952), S. 147–165.

ANDERSON, J. A.: „Equivalence of Meaning among Statements Presented through Various Media“. In: *Audio-Visual Communication Review*, Bd. 14 (1966), S. 499–503.

ANGER, H., BARGMANN, R. und HYLLA, E.: *Frankfurter Wortschatztest*. Frankfurt: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung 1954. Hrsg. in Zusammenarbeit mit der Frankfurter Arbeitsgemeinschaft für Jugendkunde.

BALDWIN, A. L.: „A is happy – B is not“. In: *Child Development*, Bd. 36 (1965), S. 583–600.

BAYLEY, N.: „Comparisons of Mental and Motor Test Scores for Ages 1–15 Months by Sex, Birth Order, Race, Geographical Location and Education of Parents“. In: *Child Development*, Bd. 36 (1965), S. 379–411.

BEARE, A. C.: „Color-name as a Function of Wave-length“. In: *American Journal of Psychology*, Bd. 76 (1963), S. 248–256.

BEE, H. L.: „Parent-child Interaction and Distractability in Nine-year Old Children“. In: *Merrill-Palmer Quarterly*, Bd. 13 (1967), S. 175–190.

BELLUGI, U. und BROWN, R. W. (Hrsg.): *The Acquisition of Language*. Report of the Fourth Conference Sponsored by the Committee on Intellectual Processes, Research of the Social Science Research Council. Lafayette, Ind.: Society 1964 (Monographs of the Society for Research in Child Development, 29, Nr. 1 = Ser. Nr. 92).

BENDIX, R. und LIPSET, S. M. (Hrsg.): *Class, Status and Power*. 2. Aufl., New York: The Free Press 1966.

BEREITER, C.: *The Relative Importance of Verbal and Non-verbal Factors in Cultural Deprivation: Evidence from Children with Sensory Handicaps*. Hektographiertes Manuskript. Urbana, Ill.: University of Illinois, o. J.

BERLYNE, D. E.: „Mediating Responses: A Note on Fodor's Criticisms“. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Bd. 5 (1966), S. 408–411.

BERNSTEIN, B.: „Some Sociological Determinants of Perception. An Inquiry into Sub-cultural Differences“. In: *British Journal of Sociology*, Bd. 9 (1958), S. 159–174.

Ders.: „A Public Language: Some Sociological Implications of Linguistic Form“. In: *British Journal of Sociology*, Bd. 10 (1959), S. 311–326.

Ders.: „Soziokulturelle Determinanten des Lernens“. In: HEINTZ, P. (Hrsg.): *Soziologie der Schule*. Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag 1959 (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4), S. 52–79.

- Ders.: „Language and Social Class“. In: *British Journal of Sociology*, Bd. 11 (1960), S. 271–276.
- Ders.: „Social Structure, Language and Learning“. In: *Educational Research*, Bd. 3 (1961), S. 163–176.
- Ders.: „Aspects of Language and Learning in the Genesis of the Social Process“. In: HYMES, D. (Hrsg.): *Language in Culture and Society*. New York: Harper & Row 1964, S. 251–263 (in der ursprünglichen Fassung in: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1961, S. 313–324).
- Ders.: „Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence“. In: *Language and Speech*, Bd. 5 (1962), S. 31–46.
- Ders.: „Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements“. In: *Language and Speech*, Bd. 5 (1962), S. 221–240.
- Ders.: „Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning“. In: HALSEY, A. H., FLOUD, J. E. und ANDERSON, C. A. (Hrsg.): *Education, Economy and Society*. New York: The Free Press 1963, S. 288 ff.
- Ders.: *Social Class, Speech Systems and Psychotherapy*. Paper Delivered to the British Association for the Advancement of Science. Aberdeen, September 1963.
- Ders.: „Elaborated and Restricted Codes: Their Origins and Some Consequences“. In: GUMPERZ, J. J. und HYMES, D. (Hrsg.): *The Ethnography of Communication*, Sonderheft des *American Anthropologist*, Bd. 66 (1964), H. 6, Tl. 2, S. 55–69.
- Ders.: „A Socio-linguistic Approach to Social Learning“. In: GOULD, J. (Hrsg.): *Penguin Survey of the Social Sciences*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books 1965, S. 144–168.
- Ders.: *Explanatory Guide to Essay Sheet*. Unveröffentlichtes Manuskript. London, o. J.
- Ders.: *Final Schedule for Collecting the Speech from Five Year Old Children*. Unveröffentlichtes Manuskript. London, o. J.
- BEVER, T., FODOR, J. A. und WEKSEL, W.: „The Acquisition of Syntax: A Critique of Contextual Generalisations“. In: *Psychological Review*, Bd. 72 (1965), S. 461–482.
- BING, E.: „Effect of Child-rearing Practices on Development of Differential Cognitive Abilities“. In: *Child Development*, Bd. 34 (1963), S. 631–648.
- BOSSARD, J. H. S.: „Family Table Talk – An Area for Sociological Study“. In: *American Sociological Review*, Bd. 8 (1943), S. 295–301.
- BOWERS, P. und LONDON, P.: „Developmental Correlates of Role-playing Abilities“. In: *Child Development*, Bd. 36 (1965), S. 499–508.
- BRAINE, M. D. S.: *The Ontogeny of Certain Logical Operations: Piaget's Formulation Examined by Non-verbal Methods*. Washington, D.C.: American Psychological Association 1959 (Psychological Monographs, 75,5 = Nr. 475).

Ders.: „On Learning the Grammatical Order of Words“. In: *Psychological Review*, Bd. 70 (1963), S. 323–348.

Ders.: „On the Basis of Phrase Structure: A Reply to Bever, Fodor, and Weksel“. In: *Psychological Review*, Bd. 72 (1965), S. 483–492.

BRODBECK, A. J. und IRWIN, O. C.: „The Speech Behaviour of Infants without Families“. In: *Child Development*, Bd. 17 (1946), S. 145–156.

BROWN, R. W.: „Linguistic Determinism and the Parts of Speech“. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Bd. 55 (1957), S. 1–5.

Ders.: *Words and Things*. New York: The Free Press 1958.

Ders. und BELLUGI, U.: „Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax“. In: *Harvard Educational Review*, Bd. 34 (1964), S. 133–151.

Ders. und BERKO, J.: „Psycholinguistic Research Methods“. In: MUSSEN, P. H. (Hrsg.): *Handbook of Research Methods in Child Development*. New York: Wiley 1960, S. 517–557.

Ders. und BERKO, J.: „Word Association and the Acquisition of Grammar“. In: *Child Development*, Bd. 31 (1960), S. 1–14.

Ders. und LENNEBERG, E. H.: „A Study in Language and Cognition“. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Bd. 49 (1954), S. 454–462.

BRUNER, J. S., GOODNOW, J. J. und AUSTIN, G. A.: *A Study of Thinking*. New York: Wiley 1956.

BRUNNER, E. de S. und WAYLAND, S.: „Occupation and Education“. In: HALSEY, A. H., FLOUD, J. E. und ANDERSON, C. A. (Hrsg.): *Education, Economy and Society*. New York: The Free Press 1963, S. 55–67.

BURT, C. und HOWARD, N. D.: „The Multifactorial Theory of Inheritance and its Application to Intelligence“. In: *British Journal of Statistical Psychology*, Bd. 9, Tl. 2 (1956), S. 95–131.

CARROLL, J. B.: „Language Development“. In: HARRIS, C. W. (Hrsg.): *Encyclopedia of Educational Research*. 3. Aufl., New York: Macmillan 1960, S. 744–752.

CARSON, A. S. und RABIN, A. I.: „Verbal Comprehension and Communication in Negro and White Children“. In: *Journal of Educational Psychology*, Bd. 51 (1960), S. 47–51.

CATALANO, F. L. und McCARTHY, D.: „Infant Speech as a Possible Predictor of Later Intelligence“. In: *Journal of Psychology*, Bd. 38 (1954), S. 203–209.

CAZDEN, C. D.: *Environmental Assistance to the Child's Acquisition of Grammar*. Cambridge, Mass.: Dissertation 1965.

Ders.: „Subcultural Differences in Child Language: An Interdisciplinary Review“. In: *Merrill-Palmer Quarterly*, Bd. 12 (1966), S. 185–219.

- CHERRY PEISACH, E.: „Children's Comprehension of Teacher and Peer Speech“. In: *Child Development*, Bd. 30 (1959), S. 467–480.
- CHOMSKY, N.: *Syntactic Structures*. Den Haag: Mouton 1957 (Janua Linguarum, 4).
- Ders.: „Formal Properties of Grammars“. In: LUCE, R. D., BUSH, R. R. und GALANTER, E. (Hrsg.): *Handbook of Mathematical Psychology*. Bd. 2, New York: Wiley 1963, S. 323–418.
- Ders.: *Current Issues in Linguistic Theory*. Den Haag: Mouton 1964 (Janua Linguarum, Series Minor, 38).
- Ders.: „A Review of B. F. Skinner's 'Verbal Behavior'“. In: FODOR, J. A. und KATZ, J. J. (Hrsg.): *The Structure of Language*. Readings in the Philosophy of Language. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall 1964, S. 547–578.
- Ders.: „Formal Discussion“. In: BELLUGI, U. und BROWN, R. W. (Hrsg.): *The Acquisition of Language*. Lafayette, Ind.: Society 1964 (Monographs of the Society for the Research in Child Development, 29, Nr. 1 = Ser. Nr. 92).
- Ders.: *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press 1965 (Massachusetts Institute of Technology, Research Laboratory of Electronics, Special Technical Report, 11).
- Ders.: *Cartesian Linguistics*. A Chapter in the History of Rationalist Thought. New York: Harper & Row 1966.
- CLARK, A. D. und RICHARDS, C. J.: „Auditory Discrimination among Economically Disadvantaged and Non-disadvantaged Preschool Children“. In: *Exceptional Children*, Bd. 33 (1966), S. 259–262.
- CLAUSEN, J. A. und KOHN, M. L.: „Social Relations and Schizophrenia: A Research Report and a Perspective“. In: JACKSON, D. D. (Hrsg.): *The Etiology of Schizophrenia*. New York: Basic Books 1960, S. 295–320.
- COHN, W.: „On the Language of Lower-class Children“. In: *The School Review*, Bd. 73 (1965), S. 435–440.
- COLEMAN, J. S. u. a.: *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education 1966.
- COWAN, P. A. u. a.: „Mean Length of Spoken Response as the Function of Stimulus, Experimenter and Subject“. In: *Child Development*, Bd. 38 (1967), S. 191–203.
- CRANDALL, V. J.: „Achievement“. In: STEVENSON, H. W. (Hrsg.): *Child Psychology*. Chicago: University of Chicago Press 1963 (Year Book of the National Society for the Study of Education, 62,1), S. 416–459.
- CURRY, R. L.: „The Effect of Socio-economic Status on the Scholastic Achievement of Sixth-grade Children“. In: *British Journal of Educational Psychology*, Bd. 32 (1962), S. 46–49.
- DAHRENDORF, R.: *Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der Industriellen Gesellschaft*. Stuttgart: Enke 1957 (Soziologische Gegenwartsfragen, N. F. 2).

- Ders.: *Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen*. Tübingen: Mohr 1961 (Recht und Staat in Geschichte und Gegenwart, 232).
- DAVE, R. H.: *The Identification and Measurement of Environmental Process Variables Related to Intelligence*. Chicago: Dissertation 1964.
- DAVIES, E. C.: *Introduction*. Unveröffentlichtes Manuskript. London, o. J.
- DAVIS, E. A.: *The Development of Linguistic Skill in Twins, Singletons with Siblings and Only Children from Age Five to Ten Years*. Minneapolis: University of Minnesota Press 1937 (University of Minnesota, The Institute of Child Welfare, Monograph Series, 14).
- DAVIS, M. C.: „Development of the Probability Concept in Children“. In: *Child Development*, Bd. 36 (1965), S. 779–788.
- DAY, E. J.: „The Development of Language in Twins. I. A Comparison of Twins and Single Children“. In: *Child Development*, Bd. 3 (1932), S. 179–199.
- DEUTSCH, C. P.: „Auditory Discrimination and Learning: Social Factors“. In: *Merrill-Palmer Quarterly*, Bd. 10 (1964), S. 277–296.
- DEUTSCH, M.: „The Disadvantaged Child and the Learning Process“. In: PASSOW, H. (Hrsg.): *Education in Depressed Areas*. Work Conference on Curriculum and Teaching in Depressed Urban Areas. Columbia University 1962. New York: Teachers College, Bureau of Publications 1963, S. 163–179.
- Ders.: „Facilitating Development in the Preschool Child: Social and Psychological Perspectives“. In: *Merrill-Palmer Quarterly*, Bd. 10 (1964), S. 249–263.
- Ders.: „The Role of Social Class in Language Development and Cognition“. In: *American Journal of Orthopsychiatry*, Bd. 35 (1965), S. 78–88.
- Ders. u. a.: *Communication of Information in the Elementary School Classes*. New York: Institute for Developmental Studies, Department for Psychiatry, New York Medical College 1964 (Cooperative Research Project Nr. 908).
- DUNCAN, B.: „Social Background and Education“. In: *American Journal of Sociology*, Bd. 72 (1967), S. 363–372.
- DURKHEIM, E.: *The Division of Labour in Society*. New York: Macmillan 1933.
- DYK, R. B. und WITKIN, H. K.: „Family Experiences Related to the Development of Differentiation in Children“. In: *Child Development*, Bd. 36 (1965), S. 21–55.
- ECKLAND, B. K.: „Academic Ability, Higher Education and Occupational Mobility“. In: *American Sociological Review*, Bd. 30 (1965), S. 735–746.
- Ders.: „Genetics and Sociology: A Reconsideration“. In: *American Sociological Review*, Bd. 32 (1967), S. 173–194.
- EELLS, K. u. a.: *Intelligence and Cultural Differences*. Chicago: University of Chicago Press 1951.

ENTWISLE, D. R.: *Word Associations of Young Children*. Baltimore: Johns Hopkins Press 1966.

Ders.: „Form Class and Children's Word Association“. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Bd. 5 (1966), S. 548–557.

ERVIN-TRIPP, S.: „Language Development“. In: HOFFMAN, L. W. und HOFFMAN, M. L. (Hrsg.): *Review of Child Development Research*, Bd. 2, New York: Russell Sage Foundation 1966, S. 55–105.

FARBÈR, B. und JENNE, W. C.: *Family Organisation and Parent-child Communication: Parents and Siblings of a Retarded Child*. Lafayette, Ind.: Society 1963 (Monographs of the Society for Research in Child Development, 28, Nr. 7 = Ser. Nr. 91).

FELDMANN, S. und WEINER, M.: „The Use of a Standardized Reading Achievement Test with Two Levels of Socio-economic Status Pupils“. In: *Journal of Experimental Education*, Bd. 32 (1964), S. 260–274.

Dies.: *The Fourth Validation Study of the Reading Prognosis Test*. Hektographiertes Manuskript. New York: Institute for Developmental Studies, Department of Psychiatry, New York Medical College 1966.

FINDLEY, W. G.: „Language Development and Dropouts“. In: SCHREIBER, D. (Hrsg.): *The School Dropout*. Project: School Dropouts. Washington, D.C.: National Education Association 1964, S. 159–169.

FISHER, J. L.: „Syntax in Social Structure: Truk and Ponape“. In: BRIGHT, W. (Hrsg.): *Sociolinguistics*. Proceedings of the U.C.L.A. Sociolinguistics Conference 1964. Den Haag: Mouton 1966 (Janua Linguarum, Series Maior, 20), S. 168–187.

FISHMAN, J. A.: „A Systematization of the Whorfian Hypothesis“. In: *Behavioral Science*, Bd. 5 (1960), S. 323–339.

Ders. u. a.: „Guidelines for Testing Minority Group Children“. In: *Journal of Social Issues*, Bd. 20 (1964), S. 129–145.

FLAVELL, J. H.: „The Development of Two Related Forms of Social Cognition: Role-taking and Verbal Communication“. In: KIDD, A. H. und RIVOIRE, J. L. (Hrsg.): *Perceptual Development in Children*. New York: International Universities Press 1966, S. 246–271.

FLOUD, J. E., HALSEY, A. H. und MARTIN, F. M.: *Social Class and Educational Opportunity*. London: Heinemann 1956.

FODOR, J. A.: „Could Meaning be an r?“. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Bd. 4 (1965), S. 73–81.

Ders.: „More about Mediators: A Reply to Berlyne and Osgood“. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Bd. 5 (1966), S. 412–415.

Ders. und KATZ, J. J. (Hrsg.): *The Structure of Language*. Readings in the Philosophy of Language. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall 1964.

FRASER, C., BELLUGI, U. und BROWN, R. W.: „Control of Grammar in Imitation, Comprehension and Production“. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Bd. 2 (1963), S. 121–135.

FRASER, E.: *Home Environment and the School*. London: University Press 1959 (Publications of the Scottish Council for Research in Education, 43).

FREEBERG, N. E. und PAYNE, D. T.: „Parental Influence on Cognitive Development in Early Childhood: A Review“. In: *Child Development*, Bd. 38 (1967), S. 65–87.

FURTH, H. G.: *Thinking without Language*. New York: The Free Press 1966.

Ders.: „Concerning Piaget’s View on Thinking and Symbol Formations“. In: *Child Development*, Bd. 38 (1967), S. 819–826.

GANS, H. J.: *The Urban Villagers*. New York: The Free Press 1962.

GARDNER, R. O. und LAMBERT, W. E.: „Language Aptitude, Intelligence, and Second-language Achievement“. In: *Journal of Educational Psychology*, Bd. 56 (1965), S. 191–199.

GETZELS, J. W. und JACKSON, P. W.: *Creativity and Intelligence*. Explorations with Gifted Students. London: Wiley 1962.

GOLDMAN-EISLER, F.: „Sequential Temporal Patterns and Cognitive Processes in Speech“. In: *Language and Speech*, Bd. 10 (1967), S. 122–132.

GOUGH, P. B.: „The Verification of Sentences: The Effects of Delay of Evidence and Sentence Length“. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Bd. 5 (1966), S. 492–496.

GRIFFITHS, J. A., SHANTZ, C. A. und SIGEL, J. E.: „A Methodological Problem in Conservation Studies: The Use of Relational Terms“. In: *Child Development*, Bd. 38 (1967), S. 841–848.

GRIMM, S.: *Die Bildungsabstinenz der Arbeiter*. München: Barth 1966.

GUILFORD, J. P.: *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. 3. Aufl., New York: McGraw-Hill 1956.

Ders.: *Personality*. New York: McGraw-Hill 1959.

Ders.: *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill 1967.

GUMPERZ, J. J.: „Types of Linguistic Communities“. In: *Anthropological Linguistics*, Bd. 4 (1962), S. 28–40.

Ders.: „On the Ethnology of Linguistic Change“. In: BRIGHT, W. (Hrsg.): *Sociolinguistics*. Proceedings of the U.C.L.A. Sociolinguistics Conference 1964. Den Haag: Mouton 1966 (Janua Linguarum, Series Maior, 20), S. 27 ff.

Ders. und HYMES, D. (Hrsg.): *The Ethnography of Communication*. Sonderheft des *American Anthropologist*, Bd. 66 (1964), Tl. 2.

GUNDERSON, R. O. und FELDT, L. S.: „The Relationship of Differences between Verbal and Non-verbal Intelligence Scores to Achievement“. In: *Journal of Educational Psychology*, Bd. 51 (1960), S. 115–120.

HABERMAS, J.: „Erkenntnis und Interesse“. In: *Merkur*, 1965, H. 213, S. 1139 ff.

Ders.: „Technischer Fortschritt und soziale Lebenswelt“. In: *Praxis*, Bd. 1 (1966), S. 217–228.

Ders.: *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Tübingen: Mohr 1967 (*Philosophische Rundschau*, Beiheft 5).

HAMILTON, R. F.: „The Behavior and Values of Skilled Workers“. In: SHOSTAK, A. B. und GOMBERG, W. (Hrsg.): *Blue-collar World: Studies of the American Worker*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall 1964, S. 42 ff.

Ders.: *Working Class Authoritarianism: A Reconsideration*. Unveröffentlichtes Manuskript, 1965.

Ders.: „The Marginal Middle Class: A Reconsideration“. In: *American Sociological Review*, Bd. 31 (1966), S. 192–199.

HARMS, L. S.: „Listener Comprehension of Speeches of Three Status Groups“. In: *Language and Speech*, Bd. 4 (1961), S. 109–112.

HARRIS, Z. S.: *Structural Linguistics*. Chicago: University of Chicago Press 1960.

HAYS, W. L.: *Statistics for Psychologists*. New York: Holt, Rinehart & Winston 1963.

HEBB, D. O. und THOMPSON, W. R.: „The Social Significance of Animal Studies“. In: LINDZEY, G. (Hrsg.): *Handbook of Social Psychology*, Bd. 1, Reading, Mass.: Addison-Wesley 1954, S. 532 ff.

HECKHAUSEN, H.: „Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese“. In: HERRMANN, T. (Hrsg.): *Psychologie der Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe 1966, S. 131 ff.

Ders.: *The Anatomy of Achievement Motivation*. New York: Academic Press 1967 (*Personality and Psychopathology*, 1).

HEIDER, F. und HEIDER, G. M.: „A Comparison of Sentence Structure of Deaf and Hearing Children“. In: *Studies in Psychology of the Deaf*, Bd. 1 (1940) (*Psychological Monographs*, 52, 1 = Nr. 232), S. 42–103.

HERTZIG, M. E. u. a.: *Class and Ethnic Differences in the Responsiveness of Preschool Children to Cognitive Demands*. Lafayette, Ind.: Society 1968 (*Monographs of the Society for Research in Child Development*, 33, Nr. 1 = Ser. Nr. 117).

HESS, F., LATSCHA, F. und SCHNEIDER, W.: *Die Ungleichheit der Bildungschancen*. Olten und Freiburg: Walter 1966.

HESS, R. D. und SHIPMAN, V. C.: „Early Experience and the Socialization of Cognitive Modes in Children“. In: *Child Development*, Bd. 36 (1965), S. 869–886.

- Dies.: *Cognitive Elements in Maternal Behavior*. Hektographiertes Manuskript. University of Chicago, o. J.
- Dies. und JACKSON, D.: *Some New Dimensions in Providing Equal Educational Opportunity*. Hektographiertes Manuskript. Chicago: Committee on Human Development, Department of Education, University of Chicago 1966.
- HINZE, F.: *Deutsche Schulgrammatik*. 6. Aufl., Stuttgart: Klett 1966.
- HÖRMANN, H.: *Psychologie der Sprache*. Berlin-Heidelberg und New York: Springer 1967.
- HOIJER, H. (Hrsg.): *Language in Culture*. Chicago: University of Chicago Press 1954.
- HOLLINGSHEAD, A. B. und REDLICH, F. C.: *Social Class and Mental Illness*. New York: Wiley 1958.
- HONZIK, M. P.: „Developmental Studies of Parent-child Resemblance in Intelligence“. In: *Child Development*, Bd. 28 (1957), S. 215–228.
- HORN, W.: *Leistungsprüfsystem (L–P–S)*. Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation. Göttingen: Hogrefe 1962.
- HOROWITZ, M. W. und NEWMAN, J. B.: „Spoken and Written Expression: An Experimental Analysis“. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Bd. 68 (1964), S. 640–647.
- HORWITZ, H. und SMITH, E.: „The Interchangeability of Socio-economic Indices“. In: LAZARSELD, P. F. und ROSENBERG, M. (Hrsg.): *The Language of Social Research*. New York: The Free Press 1955, S. 73–77.
- HUNT, J. Mc. V.: *Intelligence and Experience*. New York: Roland Press 1961.
- Ders.: „The Psychological Basis for Using Pre-school Enrichment as an Antidote for Cultural Deprivation“. In: *Merrill-Palmer Quarterly*, Bd. 10 (1964), S. 209–248.
- HUNT, K. W.: „Recent Measures in Syntactic Development“. In: *Elementary English*, Bd. 43 (1966), S. 732–739.
- HYMES, D.: „Functions of Speech: An Evolutionary Approach“. In: GRUBER, F. C. (Hrsg.): *Anthropology and Education*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press 1961, S. 55 ff.
- IRWIN, O. C.: „Infant Speech: The Effect of Family Occupational Status and of Age on Sound Frequency“. In: *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Bd. 13 (1948), S. 320–323.
- Ders.: „Infant Speech: The Effect of Family Occupational Status and of Age on Use of Sound Types“. In: *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Bd. 13 (1948), S. 224–226.
- Ders.: „Infant Speech: Effect of Systematic Reading of Stories“. In: *Journal of Speech and Hearing Research*, Bd. 3 (1960), S. 187–190.
- Ders.: „A Comparison of the Vocabulary of Use and of Understanding by Mentally Retarded Children“. In: *Cerebral Palsy Journal*, Bd. 27 (1966), S. 8–10.

JENSEN, A. R.: „Cumulative Deficit in Compensatory Education“. In: *Journal of School Psychology*, Bd. 4 (1966), S. 37–47.

Ders.: *The Culturally Disadvantaged: Psychological and Educational Aspects*. Hektographiertes Manuskript. Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences, 1966/67.

Ders.: „Social-class Determinants of Language Development“. In: DE CECCO, J. P. (Hrsg.): *The Psychology of Language, Thought and Instruction*. New York: Holt, Rinehart & Winston 1967.

Ders.: „Learning Ability, Intelligence, and Educability“. In: ALLEN, V. L. (Hrsg.): *Psychological Factors in Poverty*. New York: The Free Press (noch nicht erschienen).

Ders. und ROHWER, W. D.: „Syntactical Mediation of Serial and Paired-associate Learning as a Function of Age“. In: *Child Development*, Bd. 36 (1965), S. 601–608.

JOHANSSON, R.: „Sentence Length: A Quantitative Study of the Language of Six-year Old Children“. In: *Pedagogisk Forskning*, Bd. 2 (1965), S. 80–92.

JOHN, V. P.: „The Intellectual Development of Slum Children: Some Preliminary Findings“. In: *American Journal of Orthopsychiatry*, Bd. 33 (1963), S. 813–822.

Ders. und GOLDSTEIN, L. S.: „The Social Context of Language Acquisition“. In: *Merrill-Palmer Quarterly*, Bd. 10 (1964), S. 265–275.

JOHNSON, N. F.: „Linguistic Models and Functional Units of Language Behavior“. In: ROSENBERG, S. (Hrsg.): *Directions in Psycholinguistics*. New York: Macmillan 1965, S. 29 ff.

JOHNSON, W.: *Studies in Language Behaviour*. I: A Program of Research. Washington, D.C.: American Psychological Association 1944 (Psychological Monographs, 56,2).

KAGAN, J. u. a.: *Information Processing in the Child: Significance of Analytic and Reflective Attitudes*. Washington, D.C.: American Psychological Association 1964 (Psychological Monographs, 78,1 = Nr. 578).

Ders., MOSS, H. A. und SIGEL, I. E.: „Psychological Significance of Styles of Conceptualisation“. In: WRIGHT, J. C. und KAGAN, J. (Hrsg.): *Basic Cognitive Processes in Children*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press 1963 (Monographs of the Society for Research in Child Development, 28, Nr. 2 = Ser. Nr. 86), S. 73 ff.

KAHL, J. A.: „Educational and Occupational Aspirations of 'Common Man' Boys“. In: *Harvard Education Review*, Bd. 23 (1953), S. 186–203.

Ders. und DAVIS, J. A.: „A Comparison of Indexes of Socio-economic Status“. In: *American Sociological Review*, Bd. 20 (1955), S. 317–352.

KARELITZ, S. u. a.: „Relation of Crying Activity in Early Infancy to Speech and Intellectual Development at Age Three Years“. In: *Child Development*, Bd. 35 (1964), S. 769–777.

KATZ, J. J.: *Philosophy of Language*. New York: Harper & Row 1966.

- Ders. und POSTAL, P. M.: *An Integrated Theory of Linguistic Descriptions*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press 1964.
- KATZ, P. A. und DEUTSCH, M.: *Visual and Auditory Efficiency and its Relationship to Reading in Children*. New York: Institute for Developmental Studies, Department of Psychiatry, New York Medical College 1963 (Cooperative Project Nr. 1099).
- KENNEDY, W. A., RIET, V. van de und WHITE, J. C. jr.: *A Normative Sample of Intelligence and Achievement of Negro Elementary School Children in the South-eastern United States*. Lafayette, Ind.: Society 1963 (Monographs of the Society for Research in Child Development, 28, Nr. 6 = Ser. Nr. 90).
- KIRK, S. A. und McCARTHY, J. J.: „The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities – An Approach to Differential Diagnosis“. In: *American Journal of Mental Deficiency*, Bd. 66 (1961), S. 399–412.
- KLIMA, E. S. und BELLUGI, U.: „Syntactic Regularities in the Speech of Children“. In: LYONS, J. und WALES, R. J. (Hrsg.): *Psycholinguistics Papers*. The Proceedings of the 1966 Edinburgh Conference. Edinburgh: Edinburgh University Press 1966, S. 183–208.
- KNIEF, L. M. und STROUD, J. B.: „Inter-correlations among Various Intelligence, Achievement, and Social Class Scores“. In: *Journal of Educational Psychology*, Bd. 50 (1959), S. 117–120.
- KOHN, M. L.: „Social Class and Parent-child-relationships: An Interpretation“. In: *American Journal of Sociology*, Bd. 68 (1963), S. 471–480.
- Ders. und CARROLL, E. E.: „Social Class and the Allocation of Parental Responsibilities“. In: *Sociometry*, Bd. 23 (1960), S. 372–392.
- LABOV, W.: *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics 1966.
- Ders.: „Hypercorrection by the Lower Middle Class as a Factor in Linguistic Change“. In: BRIGHT, W. (Hrsg.): *Sociolinguistics*. Proceedings of the U.C.L.A. Sociolinguistics Conference 1964. Den Haag: Mouton 1966, S. 84 ff.
- LA BRANT, L. L.: *A Study of Certain Language Developments of Children in Grades Four to Twelve, Inclusive*. Worcester, Mass.: Clark University 1934 (Genetic Psychology Monographs, 14, 5).
- LANTZ, D. L. und STEFFLRE, V.: „Language and Cognition Revisited“. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Bd. 69 (1964), S. 472–481.
- LAUMANN, E. O. und GUTTMAN, L.: „The Relative Associational Contiguity of Occupations in an Urban Setting“. In: *American Sociological Review*, Bd. 31 (1966), S. 169–178.
- LAWTON, D.: „Social Class Differences in Language Development: A Study of Some Samples of Written Work“. In: *Language and Speech*, Bd. 6 (1963), S. 120–143.
- Ders.: „Social Class Language Differences in Group Discussions“. In: *Language and Speech*, Bd. 7 (1964), S. 183–204.

- Ders.: *Social Class, Language and Education*. London: Routledge and Kegan Paul 1968.
- LAZARSELD, P. F.: „Latent Structure Analysis“. In: KOCH, S. (Hrsg.): *Psychology: A Study of a Science*. Bd. 3, New York: McGraw-Hill 1959, S. 476 ff.
- LENNEBERG, E. H.: „Cognition in Ethnolinguistics“. In: *Language*, Bd. 29 (1953), S. 463–471.
- Ders.: „Understanding Language without Ability to Speak: A Case Report“. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Bd. 65 (1962), S. 419–425.
- Ders.: *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley 1967.
- Ders. und ROBERTS, J. M.: *The Language of Experience*. Linguistics. Memoir 13 of the International Journal of American Linguistics, 1956.
- LENSKI, G. E.: *Power and Privilege. A Theory of Social Stratification*. New York: McGraw-Hill 1966.
- LEPSIUS, M. R.: „Ungleichheit zwischen Menschen und soziale Schichtung“. In: GLASS, D. V. und KÖNIG, R. (Hrsg.): *Soziale Schichtung und soziale Mobilität*. Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag 1961, S. 54 ff.
- LE SHAN, L. L.: „True Orientation and Social Class“. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Bd. 47 (1952), S. 589–592.
- LESSER, G. S., FIFER, G. und CLARK, D. H.: *Mental Abilities of Children from Different Social Class and Cultural Groups*. Lafayette, Ind.: Society 1965 (Monographs of the Society for Research in Child Development, 30, Nr. 4 = Ser. Nr. 102).
- LEVIN, H., SILVERMAN, I. und FORD, B. L.: „Hesitation in Children's Speech during Explanation and Description“. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Bd. 6 (1967), S. 560–564.
- LIDZ, T., FLECK, S. und CORNELISON, A. R.: *Schizophrenia and the Family*. New York: International Universities Press 1965.
- LINDER, A.: *Statistische Methoden für Naturwissenschaftler, Mediziner und Ingenieure*. 3. Aufl., Basel und Stuttgart: Birkhäuser 1960.
- LINDQUIST, E. F.: *Design and Analysis of Experiments in Psychology and Education*. Boston: Houghton Mifflin 1953.
- LIPSET, S. M. und BENDIX, R.: *Social Mobility in Industrial Society*. Berkeley: University of California Press 1959.
- LOBAN, W. D.: *The Language of Elementary School Children*. Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English 1963 (Research Report Nr. 1).
- Ders.: *Language Ability: Grades Seven, Eight and Nine*. Berkeley: University of California 1964 (Cooperative Research Project Nr. 1131).

- LOVELL, K. und WOOLSEY, M. E.: „Reading Disability, Non-verbal Reasoning, and Social Class“. In: *Educational Research*, 1965, S. 226–229.
- LÜTKENS, C.: „Die Schule als Mittelklasseninstitution“. In: HEINTZ, P. (Hrsg.): *Soziologie der Schule*. Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag 1959, S. 22 ff.
- LUNDBERG, G. A. und FRIEDMAN, P.: „A Comparison of Three Measures of Socio-economic Status“. In: LAZARFELD, P. F. und ROSENBERG, M. (Hrsg.): *The Language of Social Research*. New York: The Free Press 1955, S. 66 ff.
- LURIA, A. R.: *The Role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behavior*. New York: Liveright Publications 1961.
- Ders. und YUDOVICH, F. I.: *Speech and the Development of Mental Processes in the Child*. London: Staples Press 1959.
- LYON, W. B.: *Background Factors Associated with Reading Disability*. Paper Presented at the Annual Convention of the Southeastern Psychological Association. Atlanta, Georgia, 2. April 1965.
- LYONS, J. und WALES, R. J. (Hrsg.): *Psycholinguistic Papers*. The Proceedings of the 1966 Edinburgh Conference. Edinburgh: Edinburgh University Press 1966.
- MacARTHUR, R. S. und ELLEY, W. V.: „The Reduction of Socio-economic Bias in Intelligence Testing“. In: *British Journal of Educational Psychology*, Bd. 33 (1963), S. 107–119.
- MAY, F. B.: „The Effects of Environment on Oral Language Development“. In: *Elementary English*, Bd. 42 (1966), S. 587–595 und S. 720–729.
- McCARTHY, D.: *The Language Development of the Preschool Child*. Minneapolis: University of Minnesota Press 1930 (Institute of Child Welfare Monographs, Ser. Nr. 4).
- Ders.: „Some Possible Explanations of Sex Differences in Language Development and Disorders“. In: *Journal of Psychology*, Bd. 35 (1953), S. 155–160.
- Ders.: „Language Development in Children“. In: CARMICHAEL, L. (Hrsg.): *Manual of Child Psychology*. 2. Aufl., New York: Wiley 1954, Kap. 9.
- Ders.: „Affective Aspects of Language Learning“. In: KIDD, A. H. und RIVOIRE, J. L. (Hrsg.): *Perceptual Development in Children*. New York: International Universities Press 1966, S. 305–343.
- McCLELLAND, D. C.: „Encouraging Excellence“. In: *Daedalus*, Bd. 90 (1961), S. 711–724.
- McNEILL, D.: „A Study of Word Associations“. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Bd. 5 (1966), S. 548–557.
- Ders.: „Developmental Psycholinguistics“. In: SMITH, F. und MILLER, D. A. (Hrsg.): *The Genesis of Language*. A Psycholinguistic Approach. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press 1966, S. 15–84.
- MEAD, G. H.: *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press 1934.

- Ders.: „The Objective Reality of Perspectives“. In: MEAD, G. H.: *Selected Writings*. Hrsg. von A. J. RECK. Indianapolis: Bobbs-Merrill 1964, S. 306–319.
- MENYUK, P.: „Syntactic Structures in the Language of Children“. In: *Child Development*, Bd. 34 (1963), S. 407–422.
- Ders.: „Syntactic Rules Used by Children from the Preschool through the First Grade“. In: *Child Development*, Bd. 35 (1964), S. 533–546.
- MILLER, D. R. und SWANSON, G. E.: *Inner Conflict and Defense*. New York: Henry Holt 1960.
- MILLER, G. A.: „Some Psychological Studies of Grammar“. In: *American Psychologist*, Bd. 17 (1962), S. 748–762.
- Ders.: „Language and Psychology“. In: LENNEBERG, E. H. (Hrsg.): *New Directions in the Study of Language*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press 1964, S. 89–107.
- Ders.: „Some Preliminaries to Psycholinguistics“. In: *American Psychologist*, Bd. 20 (1965), S. 15–20.
- Ders. und CHOMSKY, N.: „Finitary Models of Language Users“. In: LUCE, R. B., BUSH, R. R. und GALANTER, E. (Hrsg.): *Handbook of Mathematical Psychology*. Bd. 2, New York: Wiley 1963, Kap. 13.
- MILLER, H. P.: „Annual and Lifetime Income in Relation to Education: 1939–1959“. In: *American Economic Review*, Bd. 50 (1960), S. 962–986.
- MILLER, S. M.: „Comparative Social Mobility: A Trend Report and Bibliography“. In: *Current Sociology*, Bd. 9 (1960), H. 1.
- MILLER, W. und ERVIN, S.: „The Development of Grammar in Child Language“. In: BELLUGI, U. und BROWN, R. W. (Hrsg.): *The Acquisition of Language*. Lafayette, Ind.: Society 1964 (Monographs of the Society for Research in Child Development, 29, Nr. 1 = Ser. Nr. 92).
- MILLER, W. B.: „Lower Class Culture as a Generating Milieu of Gang Delinquency“. In: *Journal of Social Issues*, Bd. 14 (1958), S. 5–19.
- MILNER, E.: „A Study of the Relationship between Reading and Readiness in Grade One School Children and Patterns of Parent-child Interactions“. In: *Child Development*, Bd. 22 (1951), S. 95–122.
- MOORE, T.: „Language and Intelligence: A Longitudinal Study of the First Eight Years. Part I. Patterns of Development in Boys and Girls“. In: *Human Development*, Bd. 10 (1967), S. 88–106.
- MOSCOVICI, S. und HUMBERT, C.: „Etudes sur le comportement verbal: Langage oral et langage écrit“. In: *Revue Psychologique Française*, Bd. 5 (1960), S. 175–186.
- MYERS, J. und ROBERTS, B.: *Family and Class Dynamics in Mental Illness*. New York: Wiley 1959.

NEFF, W. S.: „Socio-economic Status and Intelligence“. In: *Psychological Bulletin*, Bd. 35 (1938), S. 727–757.

NICE, M. M.: „Length of Sentences as Criterium of a Child's Progress in Speech“. In: *Journal of Educational Psychology*, Bd. 16 (1925), S. 370–379.

NISBET, J.: „Family Environment and Intelligence“. In: *Eugenics Review*, Bd. 45 (1963), S. 273–287.

NOEL, D. I.: „A Comparative Study of the Relationship between the Quality of the Child's Language Usage and the Quality and Types of Language Used in the Home“. In: *Journal of Educational Research*, Bd. 47 (1953), S. 161–167.

OEVERMANN, U.: „Soziale Schichtung und Begabung“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 6 (1966), S. 166–184.

Ders.: „Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse“. In: ROTH, H. (Hrsg.): *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett 1969, S. 297–355.

OLIM, E. G., HESS, R. D. und SHIPMAN, V. C.: *Relationship between Mothers' Language Styles and Cognitive Styles of Urban Preschool Children*. Paper Presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Minneapolis, Minn., 25. März 1965.

Dies.: *Relationship between Mothers' Abstract Language Style and Abstraction Styles of Urban Preschool Children*. Paper Presented at the Midwest Psychological Association Meetings. Chicago, Ill., 30. April 1965.

Dies.: *Maternal Language Styles and their Implication for Children's Cognitive Development*. Expanded Version of Paper Presented at the Symposium 'The Effect of Maternal Behavior on Cognitive Development and Impulsivity'. Chicago: American Psychological Association, September 1965.

OSGOOD, C. F.: „Meaning cannot be R Sub-M?“. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Bd. 5 (1966), S. 402–407.

OSSOWSKI, S.: *Klassenstruktur im sozialen Bewußtsein*. Neuwied: Luchterhand 1962.

PEARLIN, L. I. und KOHN, M. L.: „Social Class, Occupation and Parental Values: A Cross-national Study“. In: *American Sociological Review*, Bd. 31 (1966), S. 466–479.

PIAGET, J.: *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton 1962.

POPITZ, H.: „Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zur Höheren Schulbildung“. In: FRIEDEBURG, L. von (Hrsg.): *Jugend in der modernen Gesellschaft*. Köln: Kiepenheuer und Witsch 1965, S. 392 ff.

PRINGLE, M. L. K.: *Deprivation and Education*. London: Longmans 1965.

Ders. und BOSSIO, V.: „A Study of Deprived Children. Part I. Intellectual, Emotional and Social Development“. In: *Vita Humana*, Bd. 1 (1958), S. 65–92.

- Ders., BUTLER, M. R. und DAVIE, R.: *11.000 Seven-Year-Olds*. First Report of the National Child Development Study (1958 Cohort). London: Longmans 1966.
- Ders. und TANNER, M.: „The Effects of Early Deprivation on Speech Development: A Comparative Study of Four Year Olds in a Nursery School and in Residential Nurseries“. In: *Language and Speech*, Bd. 1 (1958), S. 269–287.
- RAPH, J. B.: „Language Development in Socially Disadvantaged Children“. In: *Review of Educational Research*, Bd. 35 (1965), S. 389–400.
- RAVEM, R.: „Some Current Trends in the Study of Language Acquisition“. In: *Pedagogisk Forskning*, 1967, H. 2, S. 61–86.
- RAVEN, J. C.: *Expanded Guide to Using the Mill-Hill Vocabulary Scale with the Progressive Matrices Scale*. London: Lewis 1948.
- RAVENETTE, R. T.: *Intelligence, Personality and Social Class: An Investigation into the Patterns of Intelligence and Personality of Working-Class Secondary School Children*. London: Dissertation 1961.
- RHEINGOLD, H. und BAYLEY, N.: „The Later Effects of an Experimental Modification of Mothering“. In: *Child Development*, Bd. 30 (1959), S. 363–372.
- RHEINGOLD, H. u. a.: „Social Conditioning of Vocalizations in the Infant“. In: *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, Bd. 52 (1959), S. 68–73.
- RIESSMAN, F.: *The Culturally Deprived Child*. New York: Harper & Row 1962.
- Ders. und GOLDFARB, J.: „Role-playing and the Poor“. In: *Mobilization for Youth*, Dezember 1963.
- RITTER, H. und ENGEL, W.: „Genetik und Begabung“. In: ROTH, H. (Hrsg.): *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett 1969, S. 99–128.
- ROEDER, P. M.: „Sprache, Sozialisation und Bildungschancen“. In: ROEDER, P. M., PASDZIERNY, A. und WOLF, W. (Hrsg.): *Sozialstatus und Schulerfolg*. Heidelberg: Quelle und Meyer 1965 (Pädagogische Forschungen, 32).
- ROLFF, H. G.: *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg: Quelle und Meyer 1967 (Pädagogische Forschungen, 40).
- ROSENZWEIG, M. R.: „Word Associations of French Workmen: Comparison with Associations of French Students and American Workmen and Students“. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Bd. 3 (1964), S. 57–69.
- RUNCIMAN, W. G.: *Relative Deprivation and Social Justice*. London: Routledge and Kegan Paul 1966.
- SAMARIN, W. J.: „Selfnulling Prestige Factors among Speakers of a Creole Language“. In: BRIGHT, W. (Hrsg.): *Sociolinguistics*. Proceedings of the U.C.L.A. Sociolinguistics Conference 1964. Den Haag: Mouton 1966 (Janua Linguarum, Series Maior, 20), S. 188–213.

SAMPSON, O. C.: „Written Composition at Ten Years as an Aspect of Linguistic Development“. In: *British Journal of Educational Psychology*, Bd. 34 (1964), S. 143–150.

SAPIR, E.: *Die Sprache*. München: Hueber 1961.

SCHATZMAN, L. und STRAUSS, A.: „Social Class and Modes of Communication“. In: *American Sociological Review*, Bd. 60 (1965), S. 329–338.

SCHEUCH, E. K.: „Sozialprestige und soziale Schichtung“. In: GLASS, D. V. und KÖNIG, R. (Hrsg.): *Soziale Schichtung und soziale Mobilität*. Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag 1961, S. 65–103.

SCHNEIDER, W.: „Die soziale Bedingtheit der Ausbildungschancen. Eine internationale Übersicht“. In: HESS, F., LATSCHA, F. und SCHNEIDER, W. (Hrsg.): *Die Ungleichheit der Bildungschancen*. Olten und Freiburg: Walter 1966.

SCHULMANN, N. J. und HAVIGHURST, R. J.: „Relations between Ability and Social Status in a Midwestern Community. IV: Size of Vocabulary“. In: *Journal of Educational Psychology*, Bd. 35 (1947), S. 437–442.

SCHWARZ, B. E.: „Schulreife, Intelligenz und Schulleistung im ersten Schuljahr“. In: *Schule und Psychologie*, Bd. 1 (1967), S. 233–245.

SEEGERS, J. C.: „Form of Discourse and Sentence Structure“. In: *Elementary English Review*, Bd. 10 (1933), S. 51–54.

SEMLER, J. J. und ISCOE, J.: „Comparative and Developmental Study of the Learning Abilities of Negro and White Children under Four Conditions“. In: *Journal of Educational Psychology*, Bd. 54 (1963), S. 38–44.

SEMMEL, M. I.: „Grammatical Analysis of Word Association Responses of Educable Mentally-retarded and Normal Children“. In: *Studies of Language and Language Behavior*, Bd. 3 (1966), S. 1–24.

SIEGEL, G. M. und HARKINS, J. P.: „Verbal Behavior of Adults in Two Conditions with Institutionalized Retarded Children“. In: *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 1963, Monograph Supplement Nr. 10, S. 39–48.

SIEGEL, S.: *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*. New York: McGraw-Hill 1956.

SIGEL, I. E., ANDERSON, S. M. und SHAPIRO, H.: „Categorization Behavior of Lower- and Middle-class Negro Preschool Children: Differences in Dealing with Representation of Familiar Objects“. In: *Journal of Negro Education*, Sommer 1966, S. 218–229.

SMITH, F. und MILLER, G. A. (Hrsg.): *The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press 1966.

SMITH, M. E.: „Relation between Word Variety and Mean Letter Length of Words with Chronological and Mental Ages“. In: *Journal of Genetic Psychology*, Bd. 69 (1957), S. 27–43.

- SOLOMON, A. L.: „Personality and Behavior Patterns of Children with Functional Defects of Articulation“. In: *Child Development*, Bd. 32 (1961), S. 731–737.
- STEFFLRE, V. und WALES, V. C.: „Language and Cognition in Yucatan: A Cross-cultural Replication“. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Bd. 4 (1966), S. 112–115.
- STONE, L. J. und CHURCH, J.: *Childhood and Adolescence*. New York: Random House 1957.
- STRODTBECK, F. L.: „The Hidden Curriculum of the Middle-class Home“. In: PASSOW, A. H., GOLDBERG, M. und TANNENBAUM, A. J. (Hrsg.): *Education of the Disadvantaged*. New York: Holt, Rinehart & Winston 1967, S. 244–260.
- SUTTER, J.: „La valeur de l'intelligence suivant le milieu: Etat présent des connaissances“. In: HEUYER, G. u. a. (Hrsg.): *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France 1950, S. 41–62.
- SWANSON, G. E.: „Determinants of Individual's Defenses against Inner Conflict: Review and Reformulation“. In: GLIDEWELL, J. C. (Hrsg.): *Parental Attitudes and Child Behavior*. Springfield, Ill.: Thomas 1961.
- TEMPLIN, M. C.: *Certain Language Skills in Children*. Minneapolis: University of Minnesota Press 1957.
- THOMAS, D. R.: *Oral Language Sentence Structure and Vocabulary of Kindergarten Children Living in Low Socio-economic Urban Areas*. Detroit, Mich.: Dissertation 1962.
- THOMAS, O.: *Transformational Grammar and the Teacher of English*. New York: Holt, Rinehart & Winston 1965.
- TURNER, E. A. und ROMMETVEIT, R.: „The Acquisition of Sentence Voice and Reversibility“. In: *Child Development*, Bd. 38 (1967), S. 649–660.
- VINEYARD, E. E. und MASSEY, H. W.: „The Interrelationship of Certain Linguistic Skills and their Relationship with Scholastic Achievement when Intelligence is Ruled Constant“. In: *Journal of Educational Psychology*, 1956, S. 1279–1286.
- VYGOTSKY, L. S.: *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press 1962.
- WARNER, W. L., MEEKER, M. und EELLS, K.: *Social Class in America*. New York: Harper & Row 1960.
- WEAVER, S. J.: *Interim Report: Psycholinguistic Abilities of Culturally Deprived Children*. Hektographiertes Manuskript. George Peabody College for Teachers 1963.
- WEINER, P. S.: „Auditory Discrimination and Articulation“. In: *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Bd. 32 (1967), S. 19–28.
- WEPMAN, J. M.: „Auditory Discrimination, Speech and Reading“. In: *Elementary School Journal*, Bd. 60 (1960), S. 325–333.

WHITEMAN, M.: *Some Effects of Social Class and Race on Children's Language and Intellectual Abilities*. Revision of Paper Read at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Minneapolis, Minn., März 1965.

WHORF, B. L.: *Sprache – Denken – Wirklichkeit*. Herausgegeben und übersetzt von P. KRAUSSER. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1963 (rde 174).

WILLIAMS, H. M.: „An Analytical Study of Language Achievement in Preschool Children“. In: WILLIAMS, H. M., McFARLAND, M. L. und LITTLE, M. F. (Hrsg.): *Development of Language and Vocabulary in Young Children*. Iowa City, Ia.: University 1937 (University of Iowa Studies in Child Welfare, 13 = Nr. 2), S. 9–18.

WINCH, P.: *The Idea of a Social Science and its Relation to Philosophy*. London: Routledge and Kegan Paul 1958.

WINITZ, H.: „Research in Articulation and Intelligence“. In: *Child Development*, Bd. 35 (1964), S. 287–297.

WINITZ, M.: „Language Skills of Male and Female Kindergarten Children“. In: *Journal of Speech and Hearing Research*, Bd. 2 (1959), S. 377–386.

WISWALL, Z. E.: „A Study of Sentence Structure in Eighth Grade Composition“. In: *Elementary School Journal*, Bd. 26 (1926), S. 441–448.

WITTE, O.: „Untersuchungen über die Gebärdensprache. Beiträge zur Psychologie der Sprache“. In: *Zeitschrift für Psychologie*, Bd. 116 (1930), S. 225–308.

WOHLWILL, J. F. und LOWE, R. C.: „An Experimental Analysis of the Development of Conservation of Number“. In: *Child Development*, Bd. 33 (1962), S. 153–167.

WOLF, L. M.: *The Identification and Measurement of Environmental Process*. Variables Related to Intelligence. Chicago: Dissertation 1964.

WYATT, G.: „A Developmental Crisis Theory of Stuttering“. In: *Language and Speech*, Bd. 1 (1958), S. 250–264.

YNGVE, V.: „A Model and Hypothesis for Language Structure“. In: *Proceedings of the American Philosophical Society*, Bd. 104 (1960), S. 444–466.

YOUNG, M.: *The Rise of the Meritocracy, 1870–2033*. London: Thames & Hudson 1958.

ZIGLER, E. und DE LABRY, J.: „Concept Switching in Middle-class, Lower-class and Retarded Children“. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Bd. 65 (1962), S. 267–273.

ZIGLER, E., JONES, C. V. und KAFES, P.: „Acquisition of Language Habits in First, Second, and Third Grade Boys“. In: *Child Development*, Bd. 35 (1964), S. 725–736.

Nachtrag zum Literaturverzeichnis

BERNSTEIN, B.: „A Socio-linguistic Approach to Socialization: With Some Reference to Educability“. In: GUMPERZ, J. und HYMES, D. (Hrsg.): *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart & Winston (erscheint demnächst).

BROOKS, R., BRANDT, L. und WIENER, M.: „Differential Response to Two Communication Channels: Socioeconomic Class Differences in Response to Verbal Reinforcers Communicated With and Without Tonal Inflection“. In: *Child Development*, Bd. 40 (1969), S. 453–470.

CHOMSKY, N.: „A Transformational Approach to Syntax“. In: HILL, A. A. (Hrsg.): *Proceedings of the 1958 Conference on Problems of Linguistic Analysis in English*. Austin, Texas, 1962, S. 124–148. Auch in: FODOR, J. A. und KATZ, J. J. (Hrsg.): *The Structure of Language*.

CICOUREL, A. V.: *Method and Measurement in Sociology*. New York: Free Press 1964.

DAVITZ, J. R. (Hrsg.): *The Communication of Emotional Meaning*. New York: McGraw-Hill 1964.

GOFFMAN, E.: *Encounters*. 3. Aufl., Indianapolis: Bobbs-Merrill 1966.

HABERMAS, J.: *Technik und Wissenschaft als „Ideologie“*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968.

HAWKINS, P. R.: „Social Class, the Nominal Group and Reference“. In: *Language and Speech*, Bd. 12 (1969), S. 125–136.

KRAPPMANN, L.: *Identität im sozialen Bezug* (Arbeitstitel). Stuttgart: Klett (erscheint demnächst).

MAHL, G. F. und SCHULZE G.: „Psychological Research in the Extralinguistic Area“. In: SEBOEK, T. A., HAYES, A. S. und BATESON, M. C. (Hrsg.): *Approaches to Semiotics*. Indiana University Conference on Paralinguistics and Kinesics. Den Haag: Mouton 1964 (Janua Linguarum, Series Maior, 15), S. 51–124.

MERTON, R. K.: „The Role Set: Problems in Sociological Theory“. In: *British Journal of Sociology*, Bd. 8 (1957), S. 106–120.

MOSCOVICI, S.: „Communication Processes and the Properties of Language“. In: BERKOWITZ, L. (Hrsg.): *Advances in Experimental Social Psychology*, Bd. III. New York: Academic Press 1967, S. 225–270.

OEVERMANN, U.: „Role Structure of the Family and its Implications for the Cognitive Development of Children“. In: MATTHIJSEN, M. A. und VERVOORT, C. E. (Hrsg.): *Education in Europe*. Sociological Research-proceedings of the European Seminar on Sociology of Education. Nordwijk aan Zee, 2.–6. September 1968. Den Haag: Mouton 1969.

Ders., KRAPPMANN, L. und KREPPNER, K.: *Projektvorschlag: Elternhaus und Schule*. Hektographiertes Manuskript. Berlin, 20. September 1968.

ROMMEWEIT, R.: *Words, Meanings and Messages*. New York: Academic Press 1969.

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. N. und JACKSON, D. D.: *Pragmatics of Human Communication*. New York: Norton 1967.

**In der Reihe STUDIEN UND BERICHTe des Instituts
für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft sind
bisher erschienen**

- 1 Marianne von Rundstedt Die Studienförderung in Frankreich in den Jahren 1950–1962.
108 S. Erschienen 1965. DM 5,–
- 2 Fritz Joachim Weiß Entwicklungen im Besuch berufsbildender Schulen in den
Ländern der Bundesrepublik Deutschland 1957 bis 1963.
108 S. Erschienen 1965. DM 5,–
- 3 Lothar Krappmann
(vergriffen) Die Zusammensetzung des Lehrkörpers an den Pädagogi-
schen Hochschulen und entsprechenden Einrichtungen.
Wintersemester 1964/65.
155 S. Erschienen 1966. DM 5,–
- 4 Klaus Herzog Das Arbeiten mit Kostenlimits im englischen Schulbau.
Ministry of Education, London. – Kostenstudie.
191 S. Erschienen 1965. DM 5,–
- 5 Marianne von Rundstedt Die Studienförderung in Belgien 1950 bis 1963.
115 S. Erschienen 1966. DM 5,–
- 6 Gerhard Kath
Christoph Oehler
Roland Reichwein
(vergriffen) Studienweg und Studienerfolg.
Eine Untersuchung über Verlauf und Dauer des Studiums
von 2.000 Studienanfängern des Sommersemesters 1957
in Berlin, Bonn, Frankfurt/Main und Mannheim.
Mit einem Vorwort von Dietrich Goldschmidt.
252 S. Erschienen 1966. DM 5,–
- 7 Wolfgang Lempert
(vergriffen) Die Konzentration der Lehrlinge auf Lehrberufe in der
Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in
Frankreich 1950 bis 1963.
Eine statistische Untersuchung.
98 S. Erschienen 1966. DM 5,–
- 8 Rosemarie Nave-Herz
(vergriffen) Vorberuflicher Unterricht in Europa und Nordamerika.
Eine Übersicht.
Eingeleitet von Wolfgang Lempert.
152 S. Erschienen 1966. DM 5,–
- 9 A Klaus Hüfner Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung.
Hochschulökonomie und Bildungsplanung.
Erste Auflage 159 S. Erschienen 1967. Zweite erweiterte
Auflage 199 S. Erschienen 1968. DM 10,–
- 9 B Susanne Kleemann Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung.
Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderungen
in der Hochschule am Beispiel USA.
178 S. Erschienen 1969. DM 10,–

- 10 Klaus Herzog
Guy Oddie (OECD) Technologische oder ökonomische Lösung des Schul-
bauproblems. – Wirtschaftlichkeit im Schulbau.
316 S. Erschienen 1968. DM 10,-
- 11 Werner Kalb Stiftungen und Bildungswesen in den USA.
250 S. Erschienen 1968. DM 10,-
- 12 Wolfgang Edelstein
Fritz Sang
Werner Stegelmann Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse
der Gymnasien in der BRD (Teil I).
Eine empirische Untersuchung.
360 S. Erschienen 1968. DM 10,-
- 13 Klaus Huhse Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung.
Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den
USA mit Ausblicken auf Schweden und England.
235 S. Erschienen 1968. DM 10,-
- 14 Willi Voelmy Systematische Inhaltsanalysen von Quellentexten zum
Polytechnischen Unterricht in der zehnklassigen allge-
meinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR
1959 bis 1966.
141 S. Erschienen 1968. DM 10,-
- 15 Hedwig Rudolph Finanzierungsaspekte der Bildungsplanung
dargestellt am Beispiel des Schulsystems in Bayern.
155 S. Erschienen 1969. DM 10,-
- 16 Franz Scherer Ökonomische Beiträge zur wissenschaftlichen Begrün-
dung der Bildungspolitik.
193 S. Erschienen 1969. DM 10,-
- 17 Klaus Hufner Traditionelle Bildungsökonomie und systemorientierte
Bildungsplanung.
207 S. Erschienen 1969. DM 10,-
- 18 Ulrich Oevermann Sprache und soziale Herkunft.
Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer
Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung
für den Schulerfolg.
327 S. Erschienen 1970. DM 10,-
- 19 Wolfgang Berger Zur Theorie der Bildungsnachfrage.
Ein Beitrag zur Identifizierung der Determinanten
privater Nachfrage nach formaler Bildung.
162 S. Erschienen 1969. DM 10,-
- 20 Adolf Kell Die Vorstellungen der Verbände zur
Berufsausbildung (2 Bde.).
In Herstellung

Außerhalb der Schriftenreihe STUDIEN UND BERICHTE

OECD-Seminarbericht

Internationales Seminar über Bildungsplanung.
Berlin, 19. bis 28. Oktober 1966.
Referate und Diskussionen.
342 S. Erschienen 1967. DM 10,-

**In der Buchreihe TEXTE UND DOKUMENTE ZUR
BILDUNGSFORSCHUNG**

(Verlag Ernst Klett, Stuttgart; über den Buchhandel
zu beziehen)

Günter Palm

Die Kaufkraft der Bildungsausgaben.
Ein Beitrag zur Analyse der öffentlichen Ausgaben für
Schulen und Hochschulen in der BRD 1950 bis 1962.
183 S. Erschienen 1966. Kartoniert DM 26,-, Leinen
DM 32,-

Henry Chauncey
John E. Dobbin

Der Test im modernen Bildungswesen.
176 S. Erschienen 1968. Kartoniert DM 13,-,
Linson DM 16,50

James B. Conant

Bildungspolitik im föderalistischen Staat – Beispiel USA.
130 S. Erschienen 1968. Kartoniert DM 16,80, Linson
DM 19,80

Torsten Husén
Gunnar Boalt

Bildungsforschung und Schulreform in Schweden.
256 S. Erschienen 1968. Kartoniert DM 23,-, Linson
DM 26,50

Klaus Hüfner
Jens Naumann (Hrsg.)

Bildungsökonomie – eine Zwischenbilanz.
Economics of Education in Transition.
Friedrich Edding zum 60. Geburtstag.
275 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 17,50

Michael Jenne
Marlis Krüger
Urs Müller-Plantenberg

Student im Studium.
Untersuchungen über Germanistik, Klassische Philologie
und Physik an drei Universitäten.
Mit einer Einführung von Dietrich Goldschmidt.
464 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 12,-, Linson
DM 19,50

Ulrich K. Preuß

Zum staatsrechtlichen Begriff des Öffentlichen –
untersucht am Beispiel des verfassungsrechtlichen Status
kultureller Organisationen.
229 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 19,50, Linson
DM 24,50

Ingo Richter

Die Rechtsprechung zur Berufsausbildung.
Analyse und Entscheidungssammlung.
623 S. Erschienen 1969. Linson DM 39,50

- Helge Lenné †
Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland.
Aus dem Nachlaß hrsg. von Walter Jung in Verbindung
mit der Arbeitsgruppe für Curriculum-Studien.
446 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 35,-
- Wolfgang Dietrich Winterhager
Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung.
162 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 18,-
- Philipp H. Coombs
Die Weltbildungskrise.
248 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 29,-
- Klaus Hüfner (Hrsg.)
Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum.
Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie.
360 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 24,50
- Jens Naumann (Hrsg.)
Forschungsökonomie und Forschungspolitik.
Ausgewählte amerikanische Beiträge.
484 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 37,-
- Matthias Wentzel
Autonomes Berufsausbildungsrecht und Grundgesetz.
Zur Rechtsetzung der Industrie- und Handelskammern
und Handwerksorganisationen in der Bundesrepublik.
229 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 26,-
- Dieter Berstecher
Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs.
Das Beispiel der Bildungsforschung.
123 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 17,80
- Bernhard Dieckmann
Zur Strategie des systematischen internationalen
Vergleichs. Probleme der Datenbasis und der
Entwicklungsbegriffe.
188 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 21,80
- Dirk Hartung
Reinhard Nuthmann
Wolfgang Dietrich Winterhager
Politologen im Beruf. Zur Aufnahme und Durchsetzung
neuer Qualifikationen im Beschäftigungssystem.
In Herstellung
- Saul B. Robinsohn u. a.
Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß.
Ein interkultureller Vergleich.
Bd. I: Bundesrepublik, DDR, UdSSR.
In Herstellung
- Klaus Hüfner
Jens Naumann (Hrsg.)
Bildungsplanung – Ansätze, Modelle, Probleme.
Ausgewählte Beiträge.
In Herstellung