

Schnittstellen der germanistischen Linguistik

Markus Steinbach

Ruth Albert

Heiko Girth

Annette Hohenberger

Bettina Kümmerling-Meibauer

Jörg Meibauer

Monika Rothweiler

Monika Schwarz-Friesel

J.B.METZLER



J.B.METZLER

Markus Steinbach, Ruth Albert, Heiko Girnth,
Annette Hohenberger, Bettina Kümmerling-Meibauer,
Jörg Meibauer, Monika Rothweiler,
Monika Schwarz-Friesel

Schnittstellen der germanistischen Linguistik

Verlag J. B. Metzler Stuttgart · Weimar

Die Autorinnen und Autoren

Markus Steinbach, Mainz – Ruth Albert, Marburg – Heiko Girnth, Mainz – Annette Hohenberger, Ankara – Bettina Kümmerling-Meibauer, Tübingen – Jörg Meibauer, Mainz – Monika Rothweiler, Hamburg – Monika Schwarz-Friesel, Jena

Literaturempfehlung

Jörg Meibauer et al.: *Einführung in die germanistische Linguistik*, 2. aktualisierte Auflage 2007.

Dieser Grundlagenband bietet eine moderne Einführung in die fünf linguistischen Kerngebiete »Lexikon und Morphologie«, »Phonologie«, »Syntax«, »Semantik« und »Pragmatik«. Zwei weitere Kapitel sind dem kindlichen Spracherwerb und dem Sprachwandel gewidmet. Aufgaben und weiterführende Literaturhinweise leiten zum selbständigen Arbeiten an.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

ISBN 978-3-476-02069-7

ISBN 978-3-476-05042-7 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-476-05042-7

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2007 Springer-Verlag GmbH Deutschland

Ursprünglich erschienen bei J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung

und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH in Stuttgart 2007

www.metzlerverlag.de

info@metzlerverlag.de

Vorwort

Der vorliegende Einführungsband »Schnittstellen der germanistischen Linguistik« (SCHNIGLI) stellt eine ideale Ergänzung des Lehrbuchs »Einführung in die germanistische Linguistik« (EGLI) dar, dessen 2. Auflage zusammen mit SCHNIGLI erscheinen wird. In EGLI werden die linguistischen Kerngebiete Lexikon und Morphologie, Phonologie, Syntax, Semantik und Pragmatik sowie der kindliche Spracherwerb und der Sprachwandel vorgestellt. Mit SCHNIGLI wird das Spektrum der vorgestellten Gebiete der germanistischen Linguistik beträchtlich erweitert, indem die Interaktion von Sprache mit anderen Bereichen untersucht wird.

Sprache hat Berührungspunkte oder Schnittstellen mit fast allen Gebieten des menschlichen Lebens. Die einzelnen Schnittstellen spielen im Studium der Linguistik an vielen Universitäten eine zentrale Rolle. Das vorliegende Lehrbuch gibt einen Überblick über die folgenden Schnittstellen: Sprache und Geist (in den Kapiteln Psycholinguistik und Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb), Sprache und Gesellschaft (im Kapitel Variationslinguistik), Sprache und Text/Diskurs (im Kapitel Text- und Gesprächsanalyse), Sprache und Gestik (im Kapitel Gebärdensprache) und Sprache und Literatur. Da die Sprachwissenschaft als empirische Wissenschaft eine exakte Methodik benötigt, befasst sich zudem ein eigenes Kapitel mit den Methoden des empirischen Arbeitens in der Linguistik. Zusammen decken EGLI und SCHNIGLI wesentliche Bereiche des germanistischen Linguistikstudiums ab.

Die einzelnen Kapitel erläutern jeweils sprachwissenschaftliche Grundbegriffe, illustrieren sie an ausgewählten Beispielen und geben einen Einblick in die linguistische Theoriebildung. Am Ende jedes Kapitels wird auf ausgewählte Fachliteratur verwiesen. Ein umfangreiches Glossar mit knappen Erläuterungen der wichtigsten Fachtermini und ein Sachregister schließen dieses Lehrbuch ab. In alle Kapitel sind Übungen integriert, die die Kontrolle des Verständnisses erleichtern und zu selbstständiger Analyse und kritischer Reflexion anleiten. Musterlösungen zu diesen Übungen finden Sie unter

www.egli-online.de

Wir danken den folgenden Personen, die uns bei der Arbeit geholfen haben: Ezel Babur, Manfred Consten, Daniel Gutzmann, Annika Herrmann, Carsten Jakobi, Cor J. Koster, Solveig Kroffke, Helge Skirl und Ute Hechtfisher vom Metzler Verlag. Bei Annika Hübl bedanken wir uns für die sorgfältige Betreuung redaktioneller Arbeiten.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	V
1. Einleitung (Jörg Meibauer/Markus Steinbach)	1
1.1 Was sind »Schnittstellen«?	1
1.2 Schnittstellen im engeren Sinn	3
1.2.1 Die Morphologie/Syntax-Schnittstelle	3
1.2.2 Die Semantik/Pragmatik-Schnittstelle	5
1.3 Schnittstellen im weiteren Sinn	8
1.4 Methoden des empirischen Arbeitens	12
Literatur	12
2. Methoden des empirischen Arbeitens in der Linguistik (Ruth Albert)	15
2.1 Was bedeutet »empirisches Arbeiten«?	15
2.2 Gütekriterien für empirische Untersuchungen	16
2.3 Die Beobachtung	20
2.3.1 Dokumentation der Beobachtungsdaten	21
2.3.2 Gesprächsanalytisches Transkribieren	23
2.4 Die Befragung	28
2.4.1 Fragebogen-Befragungen	28
2.4.2 Interviews zum Elizitieren von sprachlichen Phänomenen ..	33
2.5 Das Experiment	34
2.6 Arbeiten mit verfügbaren Textkorpora	41
2.7 Einige Hinweise zur Benutzung statistischer Verfahren	43
2.7.1 Beschreibende Statistik	45
2.7.2 Prüfstatistik (inferentielle Statistik)	46
Literatur	50
3. Psycholinguistik (Annette Hohenberger)	53
3.1 Einführung	53
3.2 Sprachverstehen	54
3.2.1 Verarbeitungsprozesse beim Sprachverstehen: ein Überblick	54
3.2.2 Modelle des Sprachverstehens	56
3.2.3 Verarbeitungsebenen beim Sprachverstehen	57
3.2.3.1 Dekodieren	57
3.2.3.2 Das Segmentieren des Lautstroms	58

3.2.3.3	Wort-Erkennen in gesprochener Sprache	59
3.2.3.4	Äußerungsinterpretation – syntaktische Analyse – Parsen	66
3.2.3.5	Integrieren	70
3.2.4	Die neuronalen Grundlagen des Sprachverstehens	70
3.2.4.1	Neurophysiologische Prozesse beim Wortverstehen ..	70
3.2.4.2	Die neuronale Basis des auditorischen Satz- verstehens	72
3.3	Sprachproduktion	75
3.3.1	Methoden der Sprachproduktionsforschung	77
3.3.2	Evidenz für zwei Stufen beim lexikalischen Zugriff	79
3.3.2.1	Versprecher	79
3.3.2.2	Das Tip-of-the-tongue (TOT)-Phänomen	80
3.3.2.3	Anomie bei Aphasikern	81
3.3.2.4	Der Wortfrequenzeffekt	82
3.3.3	Modelle der Sprachproduktion	82
3.3.3.1	Das diskrete Zwei-Stufen-Modell des lexikalischen Zugriffs	82
3.3.3.2	Das interaktive spreading-activation Modell	88
3.3.3.3	Das Kaskadenmodell	93
3.3.3.4	Zusammenfassung und Schlussfolgerung	94
Literatur	97
4.	Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb (Monika Rothweiler)	103
4.1	Zur Aktualität von Mehrsprachigkeitsforschung	103
4.2	Eine erste Begriffsklärung	106
4.3	Zweitspracherwerb bei Erwachsenen	107
4.3.1	Eine zweite Sprachen lernen	107
4.3.2	Transfer von Erst- zu Zweitsprache	111
4.4	Bilingualer Erwerb: Simultaner Erwerb zweier Sprachen	115
4.4.1	Doppelter Erstspracherwerb	115
4.4.2	Sprachentrennung, Sprachmischung, Spracheneinfluss	116
4.4.3	Sprachdominanz	119
4.5	Sukzessiver Spracherwerb in der Kindheit	122
4.5.1	Kindlicher Zweitspracherwerb	122
4.5.2	Die kritische Phase	123
4.6	Mehrsprachiger Erwerb und Sprachgebrauch	128
Literatur	130
5.	Gebärdensprache (Markus Steinbach)	137
5.1	Einleitung	137
5.2	Phonologie: die sublexikalische Komponente	141
5.2.1	Manuelle Komponenten	142

5.2.2	Einhand- und Zweihandgebärden	146
5.2.3	Nichtmanuelle Komponenten	148
5.2.4	Die Silbe in Gebärdensprachen	149
5.3	Intermezzo: Ikonizität, Fingeralphabet und Eigennamen	151
5.4	Morphologie	152
5.4.1	Einfache Verben, Kongruenzverben und Raumverben	153
5.4.2	Der Kongruenzmarkierer PAM	155
5.4.3	Klassifizierende Verben	156
5.4.4	Reduplikation	158
5.4.5	Wortbildung	159
5.4.6	Die morphologischen Eigenschaften von Gebärdensprachen	161
5.5	Syntax	162
5.5.1	Wortstellung	162
5.5.2	Satztypen	164
5.5.3	Satznegation	165
5.5.4	Nebensätze und indirekte Rede	165
5.6	Typologie und Modalität	167
5.7	Psycholinguistische Aspekte von Gebärdensprachen	169
5.7.1	Gebärdenspracherwerb	170
5.7.2	Vergebärdler	171
5.8	Sprachwandel	174
	Literatur	177
	Anhang 1: Transkriptionskonventionen	183
	Anhang 2: Fingeralphabet der Deutschen Gebärdensprache (DGS)	185
6.	Variationslinguistik (Heiko Girth)	187
6.1	Einleitung: Varietäten, Varianten, Variablen	187
6.2	Dimensionen einer linguistischen Varietätenklassifikation. Ein Überblick	188
6.3	Die Standardvarietät	190
6.4	Diatopische Varietäten	193
6.4.1	Das Dialekt-Standard-Kontinuum	193
6.4.2	Die Einteilung der deutschen Dialekte	197
6.4.3	Sprachliche Eigenschaften von Dialekten	200
6.4.3.1	Primäre und sekundäre Merkmale	200
6.4.3.2	Phonetisch-phonologische Eigenschaften	201
6.4.3.3	Morphologisch-syntaktische Eigenschaften	202
6.4.3.4	Lexikalische Eigenschaften	203
6.4.4	Die dialektgeographische Methode	204
6.5	Diastratische Varietäten	206
6.5.1	Die Einteilung der diastratischen Varietäten	206
6.5.2	Stadtsprachenforschung	208
6.5.3	Sprachbarrieren und kommunikative Konflikte	211
	Literatur	213

7. Text- und Gesprächsanalyse (Monika Schwarz-Friesel)	219
7.1 Textanalyse	219
7.1.1 Zum Textbegriff in der modernen Textlinguistik: Kriterien der Textualität oder WAS macht einen Text zum Text?	219
7.1.2 Textsorten und Funktionen von Texten	221
7.1.3 Text und Welt: Referenz, referenzielle Unterspezifikation und Textweltmodelle	224
7.1.4 Kohäsion und Kohärenz	227
7.1.5 Kohärenz als das Ergebnis kognitiver Prozesse	232
7.1.6 Kontinuität und Progression: Textuelle Anaphorik und Thema-Rhema-Analyse	235
7.2 Gesprächsanalyse	240
7.2.1 Gesprächsanalyse als linguistische Disziplin: Fragen, Ziele, Methoden	240
7.2.2 Miteinander Reden und kommunikative Kompetenz	242
7.2.3 Gesprächsklassifikation: Gesprächstypen	246
7.2.4 Zum Aufbau und Ablauf von Gesprächen	247
7.2.4.1 Globale Gesprächsphasen	247
7.2.4.2 Gesprächsschritte und Gesprächs- sequenz(en)muster	248
7.2.4.3 Sprecher- und Hörerstrategien	251
Literatur	252
8. Linguistik und Literatur (Bettina Kümmerling-Meibauer/Jörg Meibauer)	257
8.1 Einleitung	257
8.2 Morphologische Aspekte	258
8.3 Phonologische Aspekte	261
8.4 Syntaktische Aspekte	265
8.5 Semantische Aspekte	267
8.6 Pragmatische Aspekte	271
8.6.1 Typen des Erzählens	271
8.6.2 Sprechakt und Gespräch	275
8.6.3 Metapher und Ironie	278
8.7 Spracherwerb und Literaturerwerb	282
8.8 Sprachwandel und Literaturwandel	284
Literatur	287
9. Glossar	291
10. Sachregister	297

1. Einleitung

1.1 Was sind »Schnittstellen«?

Die Haltung des normalen Menschen zur Sprache ist etwa die folgende: Man kann sich kaum vorstellen, dass ihre Untersuchung eine eigene Wissenschaft darstellt, die genauso seriös ist, wie zum Beispiel die Physik. Sicher, Grammatik und Rechtschreibung ist irgendwie nötig, aber das bekommt man ja in der Schule beigebracht; sicher, es muss Leute geben, die Übersetzungen anfertigen, aber dafür gibt es ja Wörterbücher; sicher, mehrsprachige Schulklassen können problematisch sein, aber mit ein bisschen guten Willen auf allen Seiten kriegt man das schon hin. Diese Haltung mag auf den ersten Blick verständlich sein, aber man kann ihr doch die Worte des Matthias Claudius entgegenstellen:

Seht ihr den Mond dort stehen?
Er ist nur halb zu sehen
und ist doch rund und schön:
so sind wohl manche Sachen,
die wir getrost belachen,
weil unsere Augen sie nicht sehen.

Wer sich ein bisschen mehr mit Sprache beschäftigt, wird dagegen entdecken, dass Sprache mit fast allen Gebieten des menschlichen Lebens zu tun hat: Von »Sprache und Religion« (vgl. Sawyer/Simpson 2001), »Sprache und Politik« (vgl. Girnth 2002), »Sprache und Emotion« (vgl. Schwarz 2007) »Sprache und Sexualität« (vgl. Cameron/Kulick 2006) über »Sprache und Recht« (vgl. Rathert 2006) bis hin zu »Sprache und Musik« (vgl. Lehrdal/Jackendoff 1983) und »Sprache und Fußball« (vgl. Lutzeier 1993). Das macht die Beschäftigung mit Sprache für viele so faszinierend. In einem allgemeinen Sinn kann man hier von Berührungspunkten oder Schnittstellen zwischen dem sprachlichen System und anderen Systemen (der Religion, der Politik, der Sexualität etc.) reden. Wir nennen diese Beziehung zwischen dem sprachlichen und einem anderen System im Folgenden **Schnittstellen im weiteren Sinn** oder **externe Schnittstellen**.

In dem vorliegenden Einführungsbuch »**Schnittstellen der germanistischen Linguistik**« (SCHNIGLI) befassen wir uns mit den folgenden externen Schnittstellen:

- Sprache und Geist (Psycholinguistik, Zweitspracherwerb)
- Sprache und Gesellschaft (Variations- und Soziolinguistik)
- Sprache und Text/Diskurs (Text- und Diskurslinguistik)
- Sprache und Gestik (Gebärdensprache)
- Sprache und Literatur

Gerade diese Schnittstellen im weiteren Sinne sind es, die die Sprachwissenschaft für manche Studentinnen und Studenten, insbesondere auch für solche anderer Fächer, attraktiv machen. Da es sich aber immer um die Interaktion von Systemen handelt, die für sich selbst schon sehr komplex sind, ist eine gewisse Vorsicht angebracht. Ohne eine gute Kenntnis des sprachlichen Systems im engeren Sinne werden Aussagen etwa zum Verhältnis von »Sprache und Geschlecht« immer oberflächlich bleiben oder bestenfalls gewisse Teilaspekte der Beziehung erfassen. In der Sprache des Fußballs zum Beispiel spielen die Ausdrücke der Ballbewegungen (wie zum Beispiel *dribbeln*, *schlenzen*, *stochern*) eine große Rolle. Bedeutungsunterschiede zwischen diesen Ausdrücken kann man aber nicht erfassen, wenn man noch nie von dem Begriff des lexikalischen Felds gehört hat und gewisse Grundkenntnisse in der Semantik von Verben hat (vgl. Lutzeier 1993).

In unserem Einführungsbuch »**Einführung in die germanistische Linguistik**« (EGLI, Meibauer et al. 2007) haben wir die Grundlagen für die Beschäftigung mit diesen weiteren Aspekten der Sprache gelegt. Es besteht kein Zweifel daran, dass die in EGLI behandelten Gebiete zum Kern der Sprachwissenschaft gehören:

- Lexikon und Morphologie
- Phonologie
- Syntax
- Semantik
- Pragmatik

Diese **Kerngebiete** (auch Ebenen, Komponenten oder Module genannt) unterhalten vielfältige systematische Beziehungen zueinander. Dies kann man sich schon dadurch klarmachen, dass man sich vor Augen hält, dass die Produktion sprachlicher Laute letztlich der Vermittlung von Sinn dient. Es muss also eine Beziehung zwischen der Phonologie und der Syntax geben, zwischen der Syntax und der Semantik, zwischen der Semantik und der Pragmatik. Natürlich kann man auch nach der Beziehung zwischen der Pragmatik und der Phonologie fragen, oder nach der Beziehung zwischen Phonologie und Morphologie. Wie sich die Beziehungen zwischen den einzelnen Kerngebieten genau gestalten und auf welche Art und Weise sie interagieren, ist eine der zentralen Fragen der modernen Linguistik. Es hat sich eingebürgert, diese Frage nach der Berührung zwischen verschiedenen Ebenen als Frage nach den **Schnittstellen** (engl. *interfaces*) zu bezeichnen. Dahinter steht die Vorstellung von der Sprache als einem komplexen kognitiven System, in dem die einzelnen Module einen je spezifischen Beitrag zum Funktionieren des gesamten Systems leisten. Diese sprachinterne Beziehung zwischen den Modulen bezeichnen wir als **Schnittstellen im engeren Sinn** oder **interne Schnittstellen**, wobei die einzelnen Kerngebiete in vielfältiger und nicht trivialer Weise miteinander interagieren können. Wir werden in SCHNIGLI anhand ausgewählter Beispiele im Zusammenhang mit den externen Schnittstellen auch immer die Interaktion der einzelnen Kerngebiete, also die internen Schnittstellen, diskutieren.

Im folgenden Abschnitt wollen wir den Begriff der »Schnittstelle im engeren Sinn« anhand einiger Beispiele genauer erläutern. In Abschnitt 1.3 wenden wir uns

den »Schnittstellen im weiteren Sinn« zu. Dabei werden wir die einzelnen Kapitel des Buchs kurz vorstellen. Der abschließende Abschnitt 1.4 ist dann den Methoden des empirischen Arbeitens in der Linguistik gewidmet.

1.2 Schnittstellen im engeren Sinn

Von den Schnittstellen im engeren Sinn wollen wir in diesem Abschnitt kurz zwei Schnittstellen etwas näher betrachten, nämlich die Morphologie/Syntax-Schnittstelle und die Semantik/Pragmatik-Schnittstelle (zu Schnittstellen in engerem Sinn vgl. Jackendoff 1997; Ramchand/Reiss 2006).

1.2.1 Die Morphologie/Syntax-Schnittstelle

Die zwei großen Bereiche der Morphologie sind die Flexion und die Wortbildung. In diesem Abschnitt werden wir uns kurz einige Beispiele aus diesen beiden Bereichen hinsichtlich der Beziehung zwischen Morphologie und Syntax näher anschauen.

Beginnen wir mit der **Flexion**. An der Morphologie/Syntax-Schnittstelle werden unter anderem Wörter in syntaktische Strukturen eingesetzt. Im Deutschen müssen bestimmte Wortarten wie Verben, Nomen, Adjektive, Artikel und Pronomen flektiert werden, bevor sie in eine syntaktische Struktur eingesetzt werden können. Verben werden unter anderem nach Numerus, Person und Tempus flektiert (1a), Nomen nach Numerus und Kasus (1b) und Adjektive nach Numerus, Genus und Kasus (1c).

(1)	a. Verb	<i>sagen</i>	b. Nomen	<i>Kind</i>	c. Adjektiv	<i>schön</i>
	1.SG.PRÄS.	sage	NOM.SG.	Kind	NOM.MASK.INDEF.SG.	schöner
	2.SG.PRÄS.	sagst	AKK.SG.	Kind	NOM.FEM.INDEF.SG.	schöne
	3.SG.PRÄS.	sagt	DAT.SG.	Kind(e)	NOM.NEUT.INDEF.SG.	schönes
	1.PL.PRÄS.	sagen	GEN.SG.	Kindes	NOM.MASK.DEF.SG.	schöne
	2.PL.PRÄS.	sagt	NOM.PL.	Kinder	NOM.FEM.DEF.SG.	schöne
	3.PL.PRÄS.	sagen	AKK.PL.	Kinder	NOM.NEUT.DEF.SG.	schöne
	1.SG.PRÄT.	sagte	DAT.PL.	Kindern	NOM.INDEF.PL.	schöne
	2.SG.PRÄT.	sagtest	GEN.PL.	Kinder	NOM.DEF.PL.	schönen

Wie Wörter flektiert werden, wird von der morphologischen Komponente der Grammatik geregelt. So gibt es beispielsweise bei den Nomen drei unterschiedliche Flexionsklassen. Die Zuordnung eines Nomens zu einer der drei Klassen wird über das Genus des Nomens geregelt (zur Flexion vgl. Meibauer et al. 2007, Kap. 2.2). Welche Wortform in einem konkreten Satz verwendet werden muss, bestimmt allerdings nicht alleine die Morphologie, da die Wortform mancher Wortarten erst im syntaktischen Kontext festgelegt werden kann. Dies gilt zum einen für die Argumente des Verbs, deren Form vom Verb festgelegt wird. So subkategorisiert beispielsweise

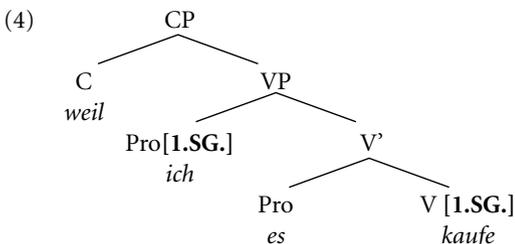
treffen eine Nominalphrase im Akkusativ (2a), wohingegen das semantisch sehr ähnliche Verb *begegnen* eine Nominalphrase im Dativ subkategorisiert (2b).

- (2) a. Die Bundeskanzlerin traf [*den Präsidenten* der Vereinigten Staaten].
 b. Die Bundeskanzlerin begegnete [*dem Präsidenten* der Vereinigten Staaten].

Des Weiteren kongruieren manche Konstituenten im Satz miteinander. Dies bedeutet, dass ein Element hinsichtlich bestimmter **morphosyntaktischer Merkmale** mit einem anderen übereinstimmt. Im Deutschen kongruiert beispielsweise das Verb mit dem Subjekt (3a) und der Artikel mit dem Nomen (3b).

- (3) a. Ich kaufe es [1.SG.]
 du kaufst es [2.SG.]
 sie kauft es [3.SG.]
- b. das Kind [NOM.NEUT.SG.]
 die Kinder [NOM.NEUT.PL.]
 der Junge [NOM.MASK.SG.]
 die Jungen [NOM.MASK.PL.]

Da die **Kongruenz** zwischen zwei Konstituenten erst im syntaktischen Kontext überprüft werden kann, müssen die entsprechenden morphosyntaktischen Merkmale einer flektierten Wortform in der Syntax sichtbar sein. Die Verben in (3a) müssen also bei der Flexion mit bestimmten Merkmalen ausgestattet werden, die an die Syntax weitergereicht werden, damit sie dort überprüft werden können. Die Verbform *kauft* ist beispielsweise mit den Merkmalen [3. Person; Singular; Indikativ; Präsens] ausgestattet und kann deshalb nur in einem Satz verwendet werden, dessen Subjekt ebenfalls mit den Merkmalen [3. Person; Singular] ausgestattet ist. Die Syntax übernimmt demnach die Aufgabe, in der Morphologie generierte Merkmale von Wortformen in einer bestimmten phrasenstrukturellen Konfiguration miteinander abzugleichen. Bei der **Subjekt-Verb-Kongruenz** kann man sich dies etwas vereinfacht wie folgt vorstellen: In einer finiten Verbalphrase (VP) muss, wie in (4) dargestellt, das Verb hinsichtlich der Merkmale [Numerus] und [Person] mit dem Subjekt übereinstimmen. Das Subjekt ist dabei die Konstituente, die unmittelbar unterhalb des VP-Knotens steht (zum Aufbau der VP vgl. Meibauer et al. 2007, Kap. 4.4.2).



Kommen wir zu unserem zweiten Punkt, der **Wortbildung**. Hier wollen wir kurz zwei problematische Fälle diskutieren, die zeigen, dass die Interaktion von Morphologie und Syntax nicht trivial ist, und zwar die Partikelverben und die Phrasenkomposita (vgl. Meibauer et al. 2007, Kap. 2.5.5. und 2.6.2).

Partikelverben sind komplexe Verben wie *ankommen*, *abhauen*, *aufgeben* oder *weglegen*, die durch Präfigierung einer Partikel an einen verbalen Stamm gebildet werden. Wie Präfixverben können Partikelverben weitere Wortbildungsprozesse unterlaufen (5a). Zudem verändern Partikel wie verbale Präfixe die Bedeutung und die Argumentstruktur des zugrunde liegenden Verbs (5b). So sind zum Beispiel die beiden komplexen Verben *bequatschen* und *anquatschen* im Gegensatz zum einfachen Verb *quatschen* transitiv, d. h. sie subkategorisieren nicht nur ein Subjekt, sondern auch ein direktes Objekt. Bei Partikelverben scheint es sich demnach um komplexe Wörter zu handeln, die morphologisch gebildet werden.

- (5) a. abholen → Abholung; abschneiden → Abschnitt, totschiagen → Totschlag
 b. Er quatscht; er bequatscht ihn; er quatscht ihn an.

Die Beispiele in (5b) zeigen allerdings auch einen wesentlichen Unterschied zwischen Partikel- und Präfixverben. Im Gegensatz zu Präfixverben sind Partikelverben morphologisch (*an-zu-quatschen* vs. **zu anquatschen*) und syntaktisch (*er quatscht ihn an* vs. **er anquatscht ihn*) trennbar. Dies ist vor allem deshalb erstaunlich, weil die Syntax eigentlich morphologisch gebildete komplexe Wörter nicht wieder auftrennen können sollte. Komplexe und einfache Wörter werden normalerweise syntaktisch gleich behandelt. Bei der Bildung von Partikelverben scheint es sich hingegen um einen Wortbildungsprozess zu handeln, an dem sowohl die Morphologie wie auch die Syntax beteiligt sind, so dass in diesem Fall keine klare Grenze zwischen diesen beiden Modulen gezogen werden kann (zur Analyse von Partikelverben vgl. Stiebels/Wunderlich 1994; Lüdeling 2001; Zeller 2001).

Phrasenkomposita wie *Trimm-dich-Pfad* oder *Nette-Onkel-Gehabe* sind in gewisser Hinsicht das Gegenstück zu Partikelverben. Hier liegen keine syntaktisch trennbaren Wörter vor, sondern komplexe Wörter, die eine syntaktische Phrase wie *Trimm dich!* oder (*der*) *nette Onkel* enthalten (zur Analyse von Phrasenkomposita vgl. Meibauer 2003). Dies bedeutet, dass syntaktisch gebildete Phrasen in die Wortbildung eingehen können. Damit sind Phrasenkomposita genauso wie Partikelverben aber ein Problem für jede Theorie, die eine strikte Trennung zwischen Morphologie und Syntax annimmt. Morphologie und Syntax scheinen viel stärker zu interagieren, als traditionelle Theorien mit einer klaren Grenze zwischen diesen beiden Modulen vorhersagen.

1.2.2 Die Semantik/Pragmatik-Schnittstelle

In der Semantik unterscheidet man oft zwischen Wortsemantik (lexikalischer Semantik) und Satzsemantik (vgl. Meibauer et al. 2007, Kap. 5). Wir wollen im Folgenden zwei Beispiele für die Beziehungen zwischen Semantik und Pragmatik auf diesen beiden Ebenen, der Satzsemantik und der Wortsemantik, betrachten.

Zunächst zur **Satzsemantik**. Im Deutschen gibt es, wie in jeder Sprache, verschiedene Satztypen. Bekannt sind der Deklarativsatz (Aussagesatz), Interrogativsatz (Fragesatz) und der Imperativsatz (Aufforderungssatz). Der Interrogativsatz enthält zwei Untertypen, den Entscheidungs-Interrogativsatz (*Kommst du?*) und den Ergänzungs-Interrogativsatz (*Wohin gehst du?*). Darüber hinaus werden oft die Satztypen Exklamativsatz (Ausrufesatz) und Optativsatz (Wunschsatz) angenommen.

Diese Satztypen werden durch verschiedene grammatische Eigenschaften bestimmt.

- (6) a. Markus **träumt** von einem coolen Benz.
 b. **Träumt** Markus von einem coolen Benz
 c. Markus **träumt** von einem coolen Benz?

Beispiel (6a) ist ein **Deklarativsatz**. Deklarativsätze haben typischerweise ein besetztes Vorfeld, das finite Verb (in Fettdruck) steht also in der linken Satzklammer (Verbzweitstellung oder V2), das Tonmuster fällt zum Satzende hin ab (fallendes Tonmuster). Fraglich (und in der Fachliteratur lebhaft diskutiert) ist, ob (6b) und (6c) ebenfalls Deklarativsätze von der gleichen Art wie (6a) sind, denn in (6b) ist das Vorfeld offenbar leer und in (6c) liegt ein für Entscheidungs-Interrogativsätze charakteristisches steigendes Tonmuster vor. Dies zeigt, dass die formale Bestimmung der Satztypen nicht so einfach ist, wie es zunächst aussieht.

In EGLI haben wir gesehen, dass wir die **Bedeutung** eines einfachen Deklarativsatzes wie *Elke lacht* wie folgt beschreiben können (vgl. Meibauer et al. 2007, Kap. 5.4.2).

- (7) Die Bedeutung von *Elke lacht* ist die Menge aller Situationen s , für die gilt, dass Elke in s lacht.

Ist es nun in s der Fall, dass Elke lacht, ist der Satz *Elke lacht* wahr; ist dies nicht der Fall, so ist der Satz *Elke lacht* falsch. Wir sehen daran, dass die Bedeutung eines Deklarativsatzes damit zu tun hat, dass wir dessen Wahrheit oder Falschheit relativ zu bestimmten Situationen beurteilen können. Die Rekonstruktion dieser Verhältnisse in formalen Modellen ist die Aufgabe der Satzsemantik. Eine wichtige Fragestellung ist, ob man das skizzierte Analyseverfahren auch auf die anderen Satztypen Interrogativsatz und Imperativsatz übertragen kann.

Hier wollen wir uns auf die Beziehung der Bedeutung von Deklarativsätzen zur Pragmatik konzentrieren. Verwende ich den Satz *Markus träumt von einem coolen Benz* in einer konkreten Äußerungssituation, dann vollziehe ich damit einen bestimmten **Sprechakt** (vgl. Meibauer et al. 2007, Kap. 6.5). Das wird typischerweise eine Behauptung sein. Behauptungen müssen, wie alle Sprechakte, durch bestimmte **Glückensbedingungen** definiert werden. Eine Glückensbedingung für Behauptungen ist, dass der Sprecher glaubt, dass Markus von einem coolen Benz träumt. Würde er das nicht glauben, aber dennoch behaupten, wäre sein Sprechakt gelogen. Der Sprecher wäre unaufrichtig.

Wir sehen an diesem Beispiel, dass es einen Zusammenhang zwischen der Bedeutung eines Deklarativsatzes und seiner Verwendbarkeit als Behauptung geben

muss. Dass ich in der Lage bin, einen Deklarativsatz auf seine Wahrheit oder Falschheit hin zu beurteilen, muss etwas damit zu tun haben, dass ich in der Lage bin, mit der Äußerung dieses Satzes in einer bestimmten Verwendungssituation eine aufrichtige Behauptung zu machen (ich glaube, was ich sage) oder zu lügen (ich glaube nicht, was ich sage). Damit haben wir einen wichtigen Zusammenhang zwischen der Semantik und der Pragmatik des Deklarativsatzes erfasst, einen Zusammenhang, der die Semantik/Pragmatik-Schnittstelle betrifft. Berücksichtigen wir auch noch die oben diskutierte grammatische Form von Satztypen, dann können wir sogar von der Syntax/Semantik/Pragmatik-Schnittstelle sprechen.

Dass der Zusammenhang zwischen Semantik und Pragmatik nicht trivial ist, sieht man an **indirekten Sprechakten**, also zum Beispiel solchen Verwendungen eines Deklarativsatzes, in denen seine Semantik nicht zum gemeinten Sprechakt passt. Im Kontext der Frage *Was soll ich Markus zum Geburtstag schenken?* hat die Äußerung des Satzes *Markus träumt von einem coolen Mercedes* nämlich eine andere Funktion, etwa der Fragestellerin einen Tipp zu geben.

Als Nächstes betrachten wir die **lexikalische Semantik**. Auch hier können wir nur einen ausgewählten Aspekt behandeln. Es geht um die Bedeutung von solchen Ausdrücken wie *warm*. Diese haben eine **skalare Bedeutung**. Bei einer Skala <heiß, warm> gilt, dass aus dem Heißsein von etwas auch das Warmsein von etwas folgt. (Wenn etwas 42 Grad Celsius heiß ist, ist es auch 20 Grad Celsius warm.) Umgekehrt, wenn ich von etwas sage, dass es warm ist, gebe ich damit zu verstehen, dass es nicht heiß ist. Hätte ich *das* zu sagen verantworten können, dann hätte ich es auch sagen sollen. Zum Beispiel versteht man (8a) so, dass das Wetter nicht heiß ist.

- (8) a. Das Wetter ist warm.
b. Das Bier ist warm.

Auf der anderen Seite kann ich so etwas sagen wie *Das Wetter ist warm, ja sogar heiß*. Dies führt nicht zu einem logischen Widerspruch. Die im Kontext von (8a) entstehende Extra-Bedeutung nicht heiß hat man **konversationelle Implikatur** genannt (Levinson 2000; Meibauer 2006). Konversationelle Implikaturen sind Bedeutungen, die in Abhängigkeit vom Kontext durch einen Schlussprozess entstehen und im Prinzip streichbar sind. Damit sind sie genuiner Gegenstand der Pragmatik (vgl. Meibauer et al. 2007, Kap. 6.3). Zum Beispiel kann die konversationelle Implikatur nicht heiß in Beispiel (8a) durch den Zusatz *ja sogar heiß* gestrichen werden.

Die Kontextabhängigkeit der konversationellen Implikatur wird auch anhand des Beispiels (8b) deutlich. Hier würde man nicht ohne Weiteres die zusätzliche Bedeutung nicht heiß ableiten, denn Biere sollten möglichst kalt sein, auf keinen Fall aber heiß. Trotzdem sind wir natürlich in der Lage, uns Kontexte auszudenken, bei denen ebenfalls diese konversationelle Implikatur auftritt. All dies zeigt deutlich, dass bei der Ableitung konversationeller Implikaturen das Wissen über die Welt eine wichtige Rolle spielt. Die Beziehung zwischen der lexikalischen Bedeutung von Elementen und ihrem Potenzial, bestimmte Implikaturen auszulösen, ist ebenfalls ein Gegenstand der Semantik/Pragmatik-Schnittstelle.

1.3 Schnittstellen im weiteren Sinn

Wenn wir hier nun über die externen Schnittstellen sprechen, muss man sich immer vor Augen halten, dass es ohne gewisse Kenntnisse der Kerngebiete (die man sich ja durch Lektüre von EGLI leicht aneignen kann) und der internen Schnittstellen zwischen den Kerngebieten nicht geht. Zum Beispiel muss man gewisse Vorstellungen über die Beziehung zwischen Semantik und Phonologie haben, will man den Begriff des Diskurses auch nur annähernd erfassen. Genauso muss man Vorstellungen über die Beziehung zwischen Syntax und Pragmatik haben, will man sich fragen, ob diese Gebiete im Gehirn unterschiedlich lokalisiert oder repräsentiert sind. In einem Slogan zusammengefasst heißt das: Keine externen Schnittstellen ohne interne Schnittstellen!

Um von vornherein weitere Dimensionen der Sprache sichtbar zu machen, behandeln wir in EGLI noch zwei weitere Gebiete, die für ein tieferes Verständnis der einzelnen Kerngebiete und ihrer Interaktion unerlässlich sind:

- Spracherwerb
- Sprachwandel

Beide Gebiete handeln von der Dynamik des sprachlichen Systems: der Entwicklung von Sprache bei einzelnen Individuen (der **Ontogenese** von Sprache) und bei größeren Sprechergruppen (der **Phylogenese** von Sprache). Dabei spielen in beiden Gebieten sowohl die Natur der Sprache als auch ihre Verwendung in der Gesellschaft eine wichtige Rolle. Bei der Behandlung dieser beiden Gebiete zeigt sich eine für die Schnittstellen im weiteren Sinn typische Eigenschaft: Der Spracherwerb und der Sprachwandel betreffen alle Kerngebiete, so dass man zum Beispiel von Morphologieerwerb und Morphologiewandel oder von Semantikerwerb und Semantikwandel sprechen kann. Mit diesen Gebieten haben wir die Schnittstellen im weiteren Sinn zwischen »Sprache und Geist« und »Sprache und Geschichte« angesprochen.

In der Einleitung zu EGLI haben wir zudem verschiedene Dimensionen der Sprache betrachtet (vgl. Meibauer et al. 2007, Kap. 1):

- Sprache als biologisches Phänomen
- Sprache als kognitives Phänomen
- Sprache als historisches Phänomen
- Sprache als soziales Phänomen

Diese Bestimmungen wollen wir nun kurz aufgreifen und erläutern, inwiefern sie mit Schnittstellen im weiteren Sinn zusammenhängen. Außerdem nennen wir beteiligte linguistische und nicht-linguistische Fachdisziplinen.

Sprache als biologisches Phänomen: Wir haben am Beispiel der Aphasien gezeigt, dass Sprache eine Leistung des menschlichen Gehirns ist. Damit ist die Schnittstelle im weiteren Sinn zwischen »Sprache und Gehirn« betroffen, an der neben der **Neurolinguistik** auch noch andere Disziplinen, insbesondere die Medizin, interessiert sind. Eine verwandte Disziplin der angewandten Sprachwissenschaft ist die **klinische Linguistik**. Wegen der Umfangsbeschränkungen für den vorliegenden Band können wir leider auf diese Schnittstelle nicht ausführlich eingehen. In

Kapitel 3 »Psycholinguistik« werden wir jedoch etwas über die neurophysiologischen Grundlagen der Sprachverarbeitung sagen (vgl. auch Caplan 1987; Keller/Leuninger 2004; Ahlsen 2006; Ingram 2007).

Sprache als kognitives Phänomen: Damit ist die Schnittstelle im weiteren Sinn zwischen »Sprache und Geist« berührt. Eine Disziplin, die sich mit dieser Schnittstelle aus linguistischer Sicht befasst, ist die **Psycholinguistik**. Zwei zentrale Fragen der Psycholinguistik sind, wie ein Mensch die Kenntnis einer Sprache erwirbt und wie er diese Sprachkenntnis anwendet. Dabei unterscheidet man meist drei Teilgebiete: Spracherwerb, Sprachproduktion und Sprachrezeption. EGLI enthält ein Kapitel über den **Erstspracherwerb** (vgl. Meibauer et al. 2007, Kap. 7). Im vorliegenden Buch haben wir nun ein Kapitel den beiden anderen zentralen Aspekten der Psycholinguistik, der **Sprachproduktion** und **Sprachrezeption**, gewidmet (Kap. 3) und ein weiteres Kapitel dem **Zweitspracherwerb** (Kap. 4).

Das 3. Kapitel »**Psycholinguistik**« gibt einen Überblick über die beiden großen Teilbereiche der Sprachverwendung, das Sprachverstehen und die Sprachproduktion. Beide Bereiche werden seit längerem experimentell untersucht. Aus den Ergebnissen der Experimente werden dann Rückschlüsse gezogen, wie unsere mentale Grammatik organisiert ist und bei der Produktion und beim Verstehen von Lauten, Wörtern und Sätzen arbeitet. Dabei ist eine der wesentlichen Grundfragen, ob die einzelnen Module seriell-modular oder parallel arbeiten, d. h. ob im Sprachproduktions- und Sprachverstehensprozess an den internen Schnittstellen Information nur dann weitergegeben wird, wenn ein Modul seine Arbeit beendet hat, oder ob es einen ständigen Austausch zwischen den Modulen gibt. Es wird sich zeigen, dass sowohl die Sprachproduktion wie auch das Sprachverstehen hochkomplexe Vorgänge sind, die viele unterschiedliche Aufgaben in extrem schneller Zeit erfüllen. Auf dem Weg von einem Gedanken hin zu einer Äußerung können zahlreiche Zwischenschritte identifiziert werden, wozu u. a. die Bestimmung der propositionalen Grundbedeutung und der syntaktischen Struktur, die Auswahl des lexikalischen Materials, die korrekte Flexion der Wörter, die phonologische Kodierung und die Steuerung der Artikulation gehören. Ähnliches gilt für den Prozess des Sprachverstehens, in dem u. a. der phonetische Input zu Wörtern, Phrasen und Sätzen mit entsprechenden Strukturen und Bedeutungen weiterverarbeitet werden muss.

Im 4. Kapitel geht es um das Thema »**Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb**«. In EGLI waren wir im Kapitel »Spracherwerb« von Kindern ausgegangen, die ihre Muttersprache in natürlicher Weise, d. h. ohne expliziten Unterricht, erlernen. Nun ist es aber so, dass viele Kinder in natürlicher Weise zwei oder mehrere Sprachen erlernen, sei es simultan oder sequenziell. Darüber hinaus lernen viele Menschen eine zweite Sprache im schulischen Unterricht. Eine Vielzahl von spannenden Fragen schließt sich an. Wie kommt es, dass viele Menschen nur eine Sprache perfekt lernen können? Wie kann man sich überhaupt das Lernen mehrerer Sprachen theoretisch vorstellen? Wie entstehen Interferenzen, d. h. falsche Schlüsse von der einen auf die andere Sprache und wie kann man diese vermeiden? Gibt es eine kritische Phase für den Spracherwerb, d. h. ist die Reifung des Gehirns förderlich oder hinderlich für den Spracherwerb? Es ist klar, dass die Beantwortung dieser Fragen auch wichtige Konsequenzen für die Sprachförderung und den Sprachunterricht haben kann.

Sprache als historisches Phänomen: Damit ist die Schnittstelle im weiteren Sinn zwischen »Sprache und Geschichte« angesprochen. In EGLI haben wir das Kapitel 8 dem Sprachwandel gewidmet. Wir haben gesehen, dass keine Sprache so bleibt, wie sie ist: Sprachwandel ist ein ganz normales, zum Wesen von Sprachen gehörendes Phänomen, mit dem sich vor allem die **historische Linguistik** befasst (vgl. auch Donhauser et al. 2007; Nübling et al. 2006).

Sprache als soziales Phänomen: Am Beispiel der Jugendsprache haben wir in EGLI gesehen, dass Sprache eine soziale Dimension hat. Damit ist die Schnittstelle »Sprache und Gesellschaft« betroffen. Dass Sprache eine soziale Dimension hat, ist auch eine Grundannahme der Pragmatik, für die ein zentraler Begriff der sprachlichen Handlung (des Sprechakts) ist. Der Pragmatik haben wir in EGLI ein eigenes Kapitel (Kap. 6) gewidmet. Diejenige Wissenschaft, die sich mit der sozialen Dimension der Sprache beschäftigt, ist die **Soziolinguistik**. In EGLI haben wir die Soziolinguistik kurz im Kapitel über den **Sprachwandel** berührt (vgl. Meibauer et al. 2007, Kap. 8.7). Im vorliegenden Einführungsbuch widmen wir nun der Soziolinguistik zusammen mit der Variationslinguistik ein eigenes Kapitel.

Genauso wie eine Gesellschaft nicht homogen ist, sondern vielfältig gegliedert, ist die Sprache, die in einer Gesellschaft gesprochen wird, nicht homogen. Wenn Mitglieder einer Gesellschaft kommunizieren, machen sie von unterschiedlichen Varietäten ihrer Muttersprache Gebrauch. Viele Menschen beherrschen beispielsweise neben der Standardsprache noch weitere regionale oder soziale Varianten, sind also in gewisser Hinsicht auch mehrsprachig. Das 6. Kapitel »**Variationslinguistik**« befasst sich mit den verschiedenen Varietäten einer Sprache und ihrem Verhältnis zur Standardsprache und den Dimensionen der linguistischen Variation. Varietäten können als Sprachausprägungen in Abhängigkeit von bestimmten Variablen verstanden werden. Neben der Standardsprache existieren Dialekte, Umgangssprachen und Soziolekte, altersspezifische und geschlechtsspezifische Varianten, Fach- und Sondersprachen. So sprechen beispielsweise Menschen in einer bestimmten Region einen anderen Dialekt als Menschen in einer anderen Region, Jugendliche verwenden andere Ausdrucksweisen als ihre Eltern und die Fachsprache des Fußballs unterscheidet sich grundlegend von der der Linguistik. Die Varietäten einer Sprache haben teilweise eigenständige grammatische Strukturen und eigene lexikalische Ausdrücke. Im Mittelpunkt des Kapitels steht die regionale und soziale Dimension der Variation.

Neben den oben skizzierten Schnittstellen im weiteren Sinn zwischen »Sprache und Geist« und »Sprache und Gesellschaft« behandeln wir in SCHNIGLI drei weitere externe Schnittstellen.

Mit der Behandlung der »**Gebärdensprache**« in Kapitel 5 befinden wir uns an der Schnittstelle zwischen »Sprache und Gestik«. Das Besondere an der Gebärdensprache ist, dass sie nicht wie Lautsprachen lautlich-auditiv, sondern gestisch-visuell ist, d. h. sie kommt ganz ohne Laute aus, benutzt dafür aber ein System der Gesten, das ähnliche grammatische Eigenschaften hat wie Lautsprachen. Damit wird eindrucksvoll unter Beweis gestellt, dass die Benutzung von Lauten keine unbedingte Voraussetzung für die menschliche Kommunikation ist. Da Gebärdensprachen mit den Händen, dem Oberkörper und dem Gesicht gebildet werden, unterscheiden sie sich auf den ersten Blick sehr stark von Lautsprachen. Auf den

zweiten Blick zeigt sich jedoch, dass die zugrundeliegenden grammatischen Strukturen erstaunliche Ähnlichkeiten aufweisen. In Gebärdensprachen finden wir wie in Lautsprachen kleinste bedeutungsunterscheidende und kleinste bedeutungstragende Einheiten, Flexion und Wortbildung, festgelegte Regeln für die Wortstellung, Haupt- und Nebensätze und unterschiedliche Satztypen. Die Grammatik von Gebärdensprachen ist genauso wie die Grammatik von Lautsprachen modular organisiert und lässt sich auf allen Ebenen der fünf Kerngebiete beschreiben. Das vorliegende Kapitel wird sich vor allem mit den formalen Eigenschaften von Gebärdensprachen befassen, also der Phonologie, Morphologie und Syntax. Zudem werden wir psycholinguistische und sprachhistorische Aspekte diskutieren. Es ist zudem ohne Weiteres verständlich, dass die Untersuchung der Gebärdensprache eine angewandte linguistische Dimension hat, wie sie sich zum Beispiel im Gebärdensprachdolmetschen zeigt.

Aus guten Gründen gehen manche linguistischen Kerngebiete vom Satz aus. Zum Beispiel ist der Satz eine wichtige Analyseeinheit der Syntax, Semantik und Pragmatik. Tatsächlich ist es aber in der alltäglichen Kommunikation so, dass wir es mit Texten (in der geschriebenen Sprache) oder Gesprächen (in der gesprochenen Sprache) zu tun haben. Um die externe Schnittstelle »Sprache und Text/Diskurs« zu erfassen, haben wir das 7. Kapitel »**Text- und Gesprächsanalyse**« vorgesehen. Texte und Diskurse sind natürlich selbst sprachlich verfasste Objekte. Dennoch gibt es beim Text eine neue Dimension, nämlich die schriftliche Fixierung. Und auch Diskurse (Konversationen) als Größen der gesprochenen Sprache können heutzutage mittels moderner Aufzeichnungstechniken festgehalten und schriftlich fixiert (transkribiert) werden. Zudem sind Texte und Diskurse sprachliche Objekte, für die jeweils bestimmte linguistische und soziale Regeln gelten. In Kapitel 7 wird deutlich, dass es spezifische Analyseeinheiten wie den Abschnitt oder den Gesprächsschritt (engl. *turn*) gibt, dass spezielle Textsorten und Gesprächstypen existieren, und dass die Sprache über bestimmte Mittel der Herstellung von Kohäsion und Kohärenz verfügt. Besonders deutlich wird dies an der Anaphorik, also einem sprachlichen Verfahren, mit dem man sich innerhalb von Texten auf andere Textstellen zurückbeziehen kann. Eine übergreifende Fragestellung ist, wie Sprecher und Hörer bei der Produktion und Rezeption von Text- und Gesprächseinheiten ein (gemeinsames) Textweltmodell konstruieren, das als Bezugspunkt der Kommunikation dient.

Auch literarische Texte sind sprachlich verfasst; ohne Sprache gibt es auch keine Literatur. Eine andere Schnittstelle im weiteren Sinn ist »Sprache und Literatur«. In Kapitel 8 zeigen wir, dass die in EGLI erfassten Dimensionen der Sprache auch in Bezug auf literarische Texte relevant sind. Um deutlich zu machen, dass es uns darum geht, linguistische Analysen an literarischen Texten durchzuführen (und nicht etwa, allgemeine Aussagen zur »dichterischen Sprache« zu machen), haben wir das Kapitel »**Linguistik und Literatur**« genannt. Freilich ist das ein recht weites Feld, so dass wir uns auf bestimmte Aspekte konzentrieren mussten. Wir zeigen in exemplarischer Weise, wie die in EGLI dargestellten linguistischen Kerngebiete der Morphologie, Phonologie, Syntax, Semantik und Pragmatik bei der Organisation literarischer Texte wirksam werden. Darüber hinaus diskutieren wir auch, in Anlehnung an die in EGLI behandelten Gebiete des Spracherwerbs und Sprachwandels, die Gebiete des Literaturerwerbs und Literaturwandels. Die Aus-

wahl der Texte erfolgte rein nach didaktischen Gesichtspunkten. Wir sind zudem der Auffassung, dass dieses Kapitel einen wichtigen Beitrag zum Verständnis des Zusammenhangs zweier Disziplinen der Germanistik leistet, die in den meisten germanistischen Instituten (mehr oder minder friedlich) koexistieren. Diese beiden Disziplinen spielen auch in der schulischen Ausbildung von Schülerinnen und Schülern und damit auch in der universitären Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer eine entscheidende Rolle, werden sie doch in einem gemeinsamen Schulfach (Deutsch) unterrichtet (vgl. Knapp et al. 2004).

1.4 Methoden des empirischen Arbeitens

Auch dem Laien leuchtet ein, dass man angesichts der weit gespannten Beschreibungs- und Erklärungsaufgaben, die die Sprachwissenschaft bei der Erforschung der Kerngebiete und der internen und externen Schnittstellen hat, eine exakte Methodik benötigt, damit Ergebnisse auch überprüfbar und gegebenenfalls revidierbar sind. Sprachwissenschaft ist eine **empirische Wissenschaft**. Eine der Hauptaufgaben von Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftlern ist es, sprachliche Daten zu erheben, zu erfassen und zu beurteilen. Mithilfe empirischer Untersuchungen lassen sich gezielt Hypothesen verifizieren oder falsifizieren. Auch Grammatiken und Wörterbücher sind letztlich Resultate solcher Entdeckungsprozeduren. Dies sich klarzumachen, ist auch für Studienanfänger wichtig, die ja lernen sollen, solche Prozeduren in Teilbereichen selbstständig anzuwenden und so zu eigenen wissenschaftlichen Entdeckungen zu gelangen. Wir haben in diesem Buch daher ein eigenes Kapitel den Methoden des empirischen Arbeitens gewidmet und den einzelnen Kapiteln zu den externen Schnittstellen vorangestellt.

Gute Kenntnisse in den Techniken des linguistischen Arbeitens sind eine wesentliche Grundlage für die Beschäftigung mit linguistischen Themengebieten, zu denen auch die in den folgenden Kapiteln vorgestellten externen Schnittstellen gehören. Der modernen Linguistik stehen hierbei eine Reihe von Methoden zur Verfügung, die alle ihre Vor- und Nachteile haben und sich im Idealfall wechselseitig ergänzen. Das zweite Kapitel »**Methoden des empirischen Arbeitens in der Linguistik**« gibt einen kompakten Überblick über die wichtigsten Methoden der Erhebung und Auswertung von sprachlichen Daten. Dazu gehören neben der Beobachtung unterschiedliche Arten von Befragungen und Experimenten und die Auswertung von Textkorpora. All diese Methoden können in begrenztem Umfang schon während des Studiums bei Hausarbeiten und Abschlussarbeiten angewandt werden. Im Idealfall kommt man dadurch zu interessanten eigenen Ergebnissen und kann mithilfe eigener Daten für oder gegen eine bestimmte theoretische Annahme argumentieren.

Literatur

- Ahlsén, Elisabeth (2006): *Introduction to Neurolinguistics*. Amsterdam: Benjamins.
- Cameron, Deborah/Kulick, Don (Hgg.) (2006): *The Language and Sexuality Reader*. London: Routledge.
- Caplan, David N. (1987): *Neurolinguistics and Linguistic Aphasiology: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donhauser, Karin/Fischer, Annette/Mecklenburg, Lars (2007): *Moutons Interaktive Einführung in die Historische Linguistik des Deutschen*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Girnth, Heiko (2002): *Sprache und Sprachverwendung in der Politik. Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Ingram, John (2007): *Neurolinguistics: An Introduction to Spoken Language Processing and Its Disorders*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackendoff, Ray (1997): *The Architecture of the Language Faculty*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Keller, Jörg/Leuninger, Helen (2004²): *Grammatische Strukturen. Kognitive Prozesse. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Knapp, Karlfried/Antos, Gerd/Becker-Mrotzek, Michael/Deppermann, Arnulf/Göpferich, Susanne/Grabowski, Joachim/Klemm, Michael/Villiger, Claudia (Hgg.) (2004): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen: Francke (UTB).
- Lehrdal, Fred/Jackendoff, Ray (1983): *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Lepore, Ernest (Hg.) (2006): *The Oxford Handbook of Philosophy of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Levinson, Stephen C. (2000): *Presumptive Meanings. The Theory of Generalized Conversational Implicature*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Lüdeling, Anke (2001): *On Particle Verbs and Similar Constructions in German*. Stanford: CSLI-Publications.
- Lutzeier, Peter Rolf (1993): *Wortfeldtheorie und Fachsprache: Eine Feldstruktur im fußballsprachlichen Kontext*. In: Flood, John L. et al. (Hgg.): *Das unsichtbare Band der Sprache. Studies in German Language and Linguistic History in Memory of Leslie Seiffert*. Stuttgart: Hans-Dieter Heinz Akademischer Verlag, 553–576.
- Meibauer, Jörg (2003): *Phrasenkomposita zwischen Wortsyntax und Lexikon*. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 22, 153–188.
- Meibauer, Jörg (2006): *Implicature*. In: Brown, Keith (Hg.): *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2nd edition. Vol. 5. Oxford: Elsevier, 568–580.
- Meibauer, Jörg/Demske, Ulrike/Geilfuß-Wolfgang, Jochen/Pafel, Jürgen/Ramers, Karl Heinz/Rothweiler, Monika/Steinbach, Markus (2007²): *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart: Metzler.
- Nübling, Damaris/Dammel, Antje/Duke, Janet/Szczepaniak, Renata (2006): *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels*. Tübingen: Narr.
- Ramchand, Gillian/Reiss, Charles (Hgg.) (2006): *The Oxford Handbook of Linguistic Interfaces*. Oxford: Oxford University Press.
- Rathert, Monika (2006): *Sprache und Recht*. Heidelberg: Winter.
- Sawyer, John F. A./Simpson, J. M. Y. (2001): *Concise Encyclopedia of Language and Religion*. Amsterdam: Elsevier.
- Schwarz-Friesel, Monika (2007): *Sprache und Emotion*. Tübingen: Francke (UTB).
- Stiebels, Barbara/Wunderlich, Dieter (1994): *Morphology Feeds Syntax. The Case of Particle Verbs*. In: *Linguistics* 32, 913–968.
- Zeller, Jochen (2001): *Particle Verbs and Local Domains*. Amsterdam: Benjamins.

2. Methoden des empirischen Arbeitens in der Linguistik

2.1 Was bedeutet »empirisches Arbeiten«?

Nicht alle Fragen, die man sich als Linguistin stellt, sind nur mit empirischer Forschung zu beantworten. Angenommen, Sie würden wissen wollen, ob im Deutschen das prädikative Adjektiv – wie etwa in den romanischen Sprachen, vgl. die Beispiele in (1) – flektiert wird, so können Sie sich sicher auf Ihr eigenes Sprachvermögen als kompetenter Sprecher des Deutschen verlassen. Sie betrachten also ein paar Sätze mit prädikativen Adjektiven wie in (2).

- (1) Ce lecteur est intelligent/Cette lectrice est intelligente/Nos lecteurs sont intelligents.
- (2) Dieser Leser ist klug/Diese Leserin ist klug (*kluge)/Unsere Leser sind klug (*kluge).

Dabei können Sie feststellen, dass hier das Adjektiv nicht flektiert wird. Vorsichtshalber überprüfen Sie noch, ob *klug* denn überhaupt flektierbar ist (manche Adjektive wie *lila* z. B. werden ja von vielen Sprechern des Deutschen nicht flektiert), aber da es für Sie eindeutig *die kluge Leserin* und *die klugen Leser* heißt und es keinerlei Anlass für die Annahme gibt, dass sich das bei irgendeinem kompetenten Sprecher des Deutschen anders verhält, ist die Frage beantwortet, ohne dass man eine repräsentative Auswahl von Sprechern des Deutschen hätte befragen oder endlose Textkorpora durchsuchen müssen.

Leider sind aber nicht alle linguistischen Fragen so einfach durch Introspektion zu lösen. Wenn es z. B. Zweifel gibt, ob alle Sprecher des Deutschen sich genau so verhalten wie man selbst (das könnte z. B. der Fall sein, wenn es regionale Varianten gibt oder wenn ein Unterschied zwischen Sprachnorm und Sprachgebrauch zu vermuten ist oder wenn es sich um Daten handelt, zu denen wir keine klaren Intuitionen mehr haben (zu Problemen mit introspektiv gewonnenen Daten vgl. Schütze 1996 und Kepser/Reis 2005), dann wendet man empirische Verfahren an. Auch wenn man sein eigenes Verhalten gar nicht genau genug beschreiben kann, etwa beim Geben von Hörersignalen wie *hmhm*, oder wenn man selbst als »Informant« ausscheidet, wie z. B. bei der Untersuchung von Kindersprache, sind empirische Verfahren die Lösung. Damit ist gemeint, dass man eine systematisch zu erfassende Erfahrung zur Grundlage macht, um die zu untersuchende Fragestellung zu lösen.

Es gibt **drei unterschiedliche Verfahren**, nämlich

- Beobachtung (s. Kap. 2.3)
- Befragung (s. Kap. 2.4)
- Experiment (s. Kap. 2.5).

Dabei ist offensichtlich die Befragung der schnellste Weg zum Ziel, Beobachtung und Experiment sind aufwändiger. Trotzdem sind sie oft nicht zu umgehen, denn Menschen verhalten sich oft in Wirklichkeit anders, als sie es selbst von sich denken und somit in einer Befragung äußern würden, und das trifft sogar auch auf das sprachliche und kommunikative Verhalten zu. Auch wenn man das Sprachverhalten von Personengruppen untersucht, die darüber keine Auskunft geben können (Kleinkinder z. B. oder Menschen mit Sprachstörungen), ist die Befragung als einfaches und schnell zum Erfolg führendes Verfahren ausgeschlossen.

Übrigens, meine Lösung im Konflikt zwischen dem Wunsch, einen lesbaren Text zu verfassen, und der Erwartung, dass ich mich in Bezug auf Personenbezeichnungen politisch korrekt ausdrücke, ist die folgende: Sprecher/innen sind immer männlich bezeichnet, Zuhörer/innen immer weiblich, Forscher/innen immer weiblich, Versuchsteilnehmer/innen immer männlich. In allen Fällen sind Personen beiderlei Geschlechts gemeint.

2.2 Gütekriterien für empirische Untersuchungen

Von einer empirischen Untersuchung erwartet man vor allem drei Dinge:

- Reliabilität, d. h. Zuverlässigkeit oder Verlässlichkeit
- Validität, d. h. dass sie misst, was sie messen soll
- einen angemessenen Geltungsbereich, d. h. dass sie über mehr als nur die konkret untersuchten Personen/Situationen Aufschluss gibt.

Dies klingt nach Selbstverständlichkeiten, ist jedoch im konkreten Einzelfall nicht immer leicht zu erreichen.

Bei der **Zuverlässigkeit** oder Verlässlichkeit (Reliabilität) geht es darum, dass sicherzustellen ist, dass das Ergebnis der Untersuchung bei Gleichheit aller relevanten Bedingungen immer gleich ist. Wenn ich die Länge meines Tisches mehrmals mit geeichten Zollstöcken oder Bandmaßen messe, sollte immer dieselbe Länge dabei herauskommen, und das unabhängig davon, ob ich morgens, abends oder nachts messe oder ob ich selbst messe oder eine andere Person mit denselben Instrumenten misst. Wenn ich jedoch mit einem Gummiband messe, dessen Länge ich hinterher durch Halten an ein Lineal ermitteln will, dann ist mein Messverfahren unzuverlässig und ich kann bei verschiedenen Messungen verschiedene Ergebnisse erhalten.

Die fehlende Verlässlichkeit eines Messverfahrens ist in der Linguistik nicht ganz so offensichtlich, aber auch hier kann sich eine Untersuchung als unzuverlässig erweisen, weil bei dem Versuch, sie zu wiederholen, nicht dasselbe Ergebnis erzielt wird. Stellen Sie sich ein Experiment vor, bei dem die Versuchsteilnehmer vor dem Bildschirm sitzen und auf dem Bildschirm in unkorrekter Reihenfolge Silben erscheinen und bei dem die Versuchsteilnehmer so schnell wie möglich das korrekte Wort (also die Silben in der richtigen Reihenfolge) aussprechen müssen, wobei der Computer misst, wie viele Millisekunden zwischen dem Beginn der Präsentation des letzten Elements und dem Beginn des Aussprechens der entsprechenden Wörter verstreichen. Bei solchen Experimenten, in denen man aus minimalen

Reaktionszeitunterschieden von Versuchsteilnehmern auf Unterschiede zwischen Gruppen von untersuchten Wörtern (z. B. präfigierten Wörtern wie *geloben* und pseudopräfigierten Wörtern wie *gebären*) schließt, kann es sein, dass bei einer Messwiederholung mit denselben Wörtern, aber z. B. in einem anderen Raum und mit einer anderen Gruppe von Versuchsteilnehmern oder bei mehr oder weniger Zeitdruck der gefundene Effekt nicht mehr auftritt oder nicht mehr so groß ist, dass die Prüfstatistik den Zufall als Ursache ausschließen kann. Andere Räume (mit eventuell mehr Ablenkgungsfaktoren) oder rein zufällig andere Versuchsteilnehmer (natürlich kann man auch mit Absicht andere Gruppen von Versuchsteilnehmern nehmen, z. B. Muttersprachler und Nicht-Muttersprachler oder Männer und Frauen, und dann ist es kein Wunder, wenn man andere Ergebnisse bekommt, denn man hat potentiell relevante Bedingungen geändert) wären aber nicht relevante Bedingungen (also vergleichbar mit den Tageszeiten des Tisch-Beispiels), sie sollten, wenn das Experiment tatsächlich als Erhebungsinstrument geeignet ist, keine Rolle spielen. Wenn ein Experiment bei einer Wiederholung nicht dasselbe Ergebnis hat, dann könnte es sein, dass der Zufall die Ursache für eins der erzielten Ergebnisse war, und deshalb besteht man auf der Wiederholbarkeit von Experimenten.

Es kann auch sein, dass ein Untersuchungsergebnis zwar perfekt wiederholbar ist, aber dass die Untersuchung gar nichts über das aussagt, worüber sie etwas aussagen will, also keine **Validität** hat. Dieses Phänomen ist das Thema vieler Scherze, sogar ein humorvoller Erfinder eines Intelligenztests soll gesagt haben: »Intelligenz ist das, was meine Tests messen.« Auch bei linguistischen Untersuchungen kann es durchaus sein, dass man etwas anderes erforscht als das, was man erforschen will. Das kann z. B. bei ungeschickt gemachten Befragungen passieren. Die Situation, bei vorgelegten Sätzen ein Urteil über die grammatische Richtigkeit abzugeben, ist für die befragten Personen recht ungewöhnlich. Es kann gut sein, dass die Sätze nach inhaltlichen Kriterien oder der Gebräuchlichkeit der verwendeten Wörter als »gut« oder »schlecht« beurteilt werden, und somit wird etwas ganz anderes gemessen, als das, was man messen wollte. Generell ist es wichtig für die Planung einer Untersuchung, dass man sich überlegt, welche Ergebnisse möglich sind und ob sie geeignet sind, die Untersuchungsfrage zu beantworten. Auch kann man seine Daten so ungeschickt wählen, dass ein Faktor mit hereinspielt, der dafür sorgt, dass man etwas anderes misst, als man messen wollte.

Wenn man eine empirische Untersuchung durchführt, muss außerdem das untersuchte Material so gut ausgewählt und so umfangreich sein, dass das gefundene Ergebnis für den Bereich gilt, über den man etwas aussagen will (**Geltungsbereich**). Begreiflicherweise wird sich niemand für eine Feststellung wie »Die 35 Personen, die meinen Fragebogen ausgefüllt haben, fanden das Doppelperfekt unakzeptabel« interessieren. Man möchte also seine Untersuchung so anlegen, dass man einen größeren Geltungsbereich abdeckt als die wenigen Personen, die tatsächlich an der Untersuchung teilgenommen haben. Meist möchte man in der germanistischen Linguistik Aussagen über die Sprecher des Deutschen allgemein machen und nicht über den Bekanntenkreis von Eva Maier aus Marburg-Cappeln. Um das zu erreichen, gibt es zwei verschiedene Möglichkeiten bei der Auswahl seiner Versuchsteilnehmer:

- das **Quotenverfahren**

Gemeint ist damit, dass man seine Versuchsteilnehmer so zusammenstellt, dass sie in allen interessierenden Merkmalen (Alter, Schulbildung, Dialektgebiet u. a. m.) der Gesamtbevölkerung entsprechen, wie sie im Statistischen Jahrbuch dargestellt ist

- oder das **Zufallsverfahren**

Das bedeutet, dass man eine echte Zufallsauswahl trifft, bei der jede der Personen, über die man Aussagen machen möchte, dieselbe Chance hat, in die Stichprobe zu kommen.

Selbst wenn diese Verfahren zu aufwändig sind, sollte man bei weniger aussagekräftigen Stichproben zumindest die nötige Vorsicht bei Generalisierungen walten lassen, um nicht als naiv zu gelten. Daten aus nur einer Region oder Daten nur von Studierenden sagen nicht unbedingt etwas aus über die Sprecher des Deutschen insgesamt (zur Wahl der Stichprobe s. Albert/Koster 2002, 27–29). Das heißt aber nicht, dass solche Daten, etwa in einer Haus- oder Magisterarbeit, wertlos wären. Erste Beobachtungen, die jemand an einer auf's Geratewohl zusammengestellten Stichprobe gemacht hat, können den Anlass geben, die Ergebnisse an einer größeren und besser ausgewählten Stichprobe zu überprüfen. Man muss dann eben nur seine Untersuchung realistisch als »den ersten Schritt« und nicht als den endgültigen Beweis für eine Theorie beschreiben.

Von einer empirischen Untersuchung erwartet man normalerweise, dass sie eine **Hypothese** prüft. Daneben gibt es – meist vorbereitende – Arbeiten, die dazu dienen, erst einmal genug über den untersuchten Gegenstand zu erfahren, dass man Hypothesen bilden und prüfen kann, sogenannte »explorative Studien«. Für eine Hypothese, die man empirisch überprüfen kann, gelten gewisse Bedingungen.

- Es muss eine Aussage sein, nicht eine Frage.
- Sie muss durch die Datenerhebung in der Realität falsifizierbar sein.
- Alle Begriffe in der Aussage müssen eindeutig definiert und operationalisierbar sein. Für die Untersuchung müssen sie eindeutig operationalisiert werden.

Ein Beispiel: Sie möchten wissen, ob die Annahme stimmt, dass Mädchen früher sprechen lernen als Jungen. Dazu müssen Sie zunächst einmal alle Begriffe definieren und operationalisieren.

- (i) »Mädchen/Junge«: Sie könnten festlegen, dass Sie jedes Kind als Mädchen zählen, von dem die Eltern sagen, es sei ein Mädchen, und jedes Kind als Jungen zählen, von dem die Eltern sagen, es sei ein Junge. Wenn Sie von den Eltern keine eindeutige Antwort bekommen, werden diese Kinder nicht in die Untersuchung aufgenommen. Sie könnten auch die Aussage der Eltern überprüfen wollen und festlegen, dass Sie die Kinder als Mädchen zählen, in deren Geburtsurkunde »weiblich« steht, usw.
- (ii) »Früher« könnten Sie definieren als »in jüngerem Alter«, gemessen in Monaten und Tagen seit der Geburt. Besonders aufpassen müssen Sie übrigens bei Aussagen mit »vorwiegend«, »überwiegend« usw., die in der Operationalisierung entweder klar als Vergleich zu mehreren Alternativen dargestellt wer-

den können (»häufiger als alle anderen Möglichkeiten«) oder als »mehr als 50 %«.

- (iii) »Sprechen lernen« ist offensichtlich ganz vage, hier müssen Sie sich für ein in allen Fällen gleich benutztes Messkriterium entscheiden, z. B. »Produktion des dritten mit Bedeutung verbundenen Wortes«, eine recht willkürliche Operationalisierung, aber sie ist wahrscheinlich nicht besser oder schlechter als andere denkbare Operationalisierungen (das erste Wort bekommt zwar garantiert viel Aufmerksamkeit bei den Eltern, wird aber vielleicht nicht sofort wahrgenommen). Um zu Ihren Daten zu kommen, könnten Sie nach dem Quotenverfahren sorgfältig ausgewählte Eltern von Kleinkindern bitten, darauf zu achten, von wann an drei unterschiedliche bedeutungstragende Wörter verwendet werden und sich den Zeitpunkt der ersten Produktion des 3. Wortes genau aufzuschreiben.

Dann müssen Sie sich überlegen, wie Sie sich die Möglichkeiten der Falsifizierung Ihrer Hypothese vorstellen. Angenommen, Sie stellen die Hypothese auf: »Mädchen sprechen früher drei unterschiedliche Wörter als Jungen«, dann könnte die genaue Formulierung sein: »Wenn ein Kind ein Mädchen ist, dann spricht es früher drei unterschiedliche Wörter als jeder Junge.« Ihre Hypothese wäre also schon falsifiziert, sobald Sie einen einzigen Jungen finden, der früher drei Wörter benutzt als das langsamste Mädchen der untersuchten Gruppe. Das ist aber wohl gar nicht gemeint, Sie möchten wissen, ob bei ansonsten gleichen Bedingungen die Mädchen der untersuchten Gruppe im Durchschnitt früher drei Wörter benutzen als die Jungen der untersuchten Gruppe. Die genaue Formulierung wäre also »Im Durchschnitt liegt das Alter, in dem Mädchen ihr drittes Wort zum ersten Mal benutzen, vor dem Durchschnittsalter, in dem Jungen ihr drittes Wort zum ersten Mal benutzen.« Diese Hypothese wäre falsifiziert, wenn sich herausstellt, dass es nicht so ist, dass die beobachteten Mädchen in statistisch signifikanter Weise früher drei Wörter sprechen als die beobachteten Jungen.

Aufgabe 1: Sie möchten herausfinden, ob es eine Rolle für die Geschwindigkeit der Sprachproduktion spielt, ob man ein bedeutungstragendes oder ein rein kontextuelles Flexionselement hinzufügen muss.

1. Formulieren Sie eine falsifizierbare Hypothese dazu.
2. Sie haben sich aus diesem Grund ein Satzergänzungsexperiment ausgedacht, in dem jeweils *-s*-Suffixe zur Pluralmarkierung (bedeutungstragend) und zur Genitivmarkierung (kontextuell) vorkommen. Die Sätze sind so konstruiert, dass das Wort mit *-s*-Suffix das letzte Wort des Satzes ist. Alle verwendeten Wörter haben einen *-s*-Plural und im Genitiv auch ein *.s*-Suffix. Sie lassen Ihre Versuchsteilnehmer in Sätzen, die in Einzelwörtern vom Computer präsentiert werden, das letzte Wort in der korrekten Form aussprechen und messen die Reaktionszeit für Sätze wie: a. *Dies ist der Anorak des (Eskimo)* und b. *Hier leben schon seit langem (Eskimo)*. Überlegen Sie, bei welchen möglichen Ergebnissen Sie Schwierigkeiten mit der Interpretation bekommen werden (ob also Ihre Untersuchung das untersucht, was sie untersuchen soll).

2.3 Die Beobachtung

Wenn wir etwas über Sprachverhalten oder Kommunikationsverhalten erfahren wollen, dann ist es ein naheliegender Gedanke, dass wir dieses Verhalten einfach dort untersuchen, wo es natürlicherweise stattfindet. Das würde heißen, wir nehmen an der Kommunikationssituation teil, über die wir Aufschluss haben wollen, oder wir bringen ein Aufzeichnungsgerät (Videokamera, Kassettenrekorder) an den Ort, an dem das Geschehen stattfindet. Das Ergebnis wird auf jeden Fall sein, dass wir neben dem, was uns eigentlich interessiert, eine Fülle von Daten erhalten, die mit der Fragestellung, um die es uns ging, gar nichts zu tun haben. Bei anderen beobachteten Phänomenen ist es vielleicht nicht sicher, ob sie etwas mit der Untersuchungsfrage zu tun haben, was uns vor Auswahlprobleme stellt. Die beobachteten Daten in einer sinnvollen Form zu dokumentieren, zu klassifizieren und auszuwerten, ist sehr zeitaufwändig. Deshalb greift man meist nur dann zum Verfahren der Beobachtung, wenn Verfahren wie Befragung oder Experiment nicht in Frage kommen. Das ist z. B. dann der Fall, wenn die zu befragenden Personen durch eine direkte Frage nach ihrem Verhalten bereits beeinflusst würden (z. B. wenn sprachliche oder gesellschaftliche Normen im Spiel sind) oder wenn das zu untersuchende Phänomen nur im realen situativen Kontext vorkommt und nicht simulierbar ist.

Bei der Beobachtung steht man generell vor einem Problem. Wir möchten das zu untersuchende Verhalten so beobachten, wie es stattfinden würde, wenn es nicht beobachtet würde (**»Beobachterparadox«**). Das ist aber nicht einfach, denn im Normalfall ändert sich das Verhalten, wenn es beobachtet wird. Stellen Sie sich vor, Sie möchten Unterrichtskommunikation in einer Schule untersuchen und gehen mit einem Forscherinnenteam und einer Videokamera in den Klassenraum. Nicht nur die Schüler, auch die Lehrperson wird sich anders verhalten, als wenn dieses Kamerateam nicht da wäre. Das betrifft keineswegs nur den Umgang mit Papierfliegern und ein Lehrerverhalten, wie man es in der Referendarausbildung gelernt hat. Selbst das Sprachverhalten kann unter der Beobachtung anders werden, je nach Temperament der beobachteten Personen gewählter oder besonders provokant »lässig«.

Die Veränderungen, die sich unter der Beobachtung ergeben, nennt man **»Beobachtereffekte«**. Es gibt verschiedene Tricks, wie man sie so gering wie möglich halten kann. Eine naheliegende Überlegung ist, die beobachteten Personen nicht merken zu lassen, dass man sie beobachtet (**»verdeckte Beobachtung«**). Dies schafft aber moralische und legale Probleme. Privatpersonen in nicht-öffentlichen Situationen ohne ihr Einverständnis auf Ton- oder Videoband u. ä. aufzunehmen, ist nicht erlaubt. Und öffentliche Situationen lassen nur eingeschränkt Rückschlüsse auf das tatsächliche Verhalten in nicht-öffentlichen Situationen zu, weil immer auch für das Publikum agiert wird, selbst in Fernsehsendungen wie »Big Brother«. Übrigens sollte man, wenn man verdeckte Aufnahmen versucht, auch selbst am beobachteten Geschehen nur so wenig wie möglich teilnehmen, denn auch die beobachtende Forscherin wird es nicht schaffen, sich so zu verhalten, als fände keine Aufzeichnung der Kommunikationssituation statt, wenn sie das Gegenteil weiß. Es gibt wunderschöne Beispiele von Personen, die Verkaufsgespräche beobachten woll-

ten und selbst mit einem Aufzeichnungsgerät in der Tasche die Kundin gespielt haben, und es ist bemerkenswert, wie stark deren Verhalten von dem einer »echten« Kundin abweicht. Es ist eben ein Unterschied, ob man das Ziel hat etwas zu kaufen (wenn man das Passende findet) oder eine möglichst gesprächsintensive Tonbandaufnahme zu machen.

Die **offene Beobachtung** ist moralisch und legal weniger angreifbar, aber sehr anfällig für die erwähnten Beobachtereffekte. Eine Methode, diese Effekte zu minimieren, ist es, die wirklich auszuwertenden Beobachtungen erst nach einer Eingewöhnungsphase zu machen. Die fünfte Begegnung mit dem Videoteam im Unterricht ist nicht mehr so aufregend wie die erste, und allmählich stellt sich wieder das alltägliche Verhalten ein.

Bisher nicht rechtlich beanstandete Verfahren sind das Aufzeichnen ohne Wissen des Aufgezeichneten mit nachträglicher (unmittelbar anschließender, wenn möglich) Information und der Bitte, das Material verwenden zu dürfen. Selbstverständlich muss man das aufgezeichnete Material löschen, wenn die Personen ihr Einverständnis nicht geben, am besten lässt man die beobachteten Personen den Löschvorgang kontrollieren, um das Vertrauensverhältnis einigermaßen wiederherzustellen. Ein anderes, heikleres Verfahren lehnt sich an die nicht unumstrittenen Supermarkt-Schilder zum Umgang mit Ladendiebstahl an, auf denen darauf hingewiesen wird, dass wer im Laden bleibt, obwohl er diese Information lesen konnte, sich mit der ausgehängten Regelung einverstanden erklärt. So kann man auch Aushänge machen, dass zu wissenschaftlichen Zwecken Aufzeichnungen stattfinden (können) und dass man sie sich verbitten kann (dann werden die Aufzeichnungsgeräte ausgeschaltet), ansonsten werde vom Einverständnis ausgegangen. Im Prinzip hat dieses Verfahren gegenüber einer offenen Beobachtung aber kaum Vorteile, es sei denn in den Fällen, in denen der Aushang übersehen wird, worauf die Forscherin u. U. spekuliert. Wenn man es so versuchen will, dann ist es wichtig, dass im Aushang die Seriosität des Forschungsvorhabens so deutlich wie möglich wird. Ein von der betreuenden Professorin geschriebener Text auf Uni-Papier ist sehr zu empfehlen.

Eine andere Möglichkeit, die Effekte auf das zu untersuchende sprachliche Verhalten möglichst gering zu halten, ist, eine nicht-linguistische Untersuchung als Beobachtungsgrund anzugeben. Wenn man z. B. untersuchen will, welche sprachlichen Interferenzen mehrsprachige Personen produzieren, kann man sie fragen, wie sie sich »zwischen den Kulturen« fühlen. Auch hier ist natürlich eine nachträgliche Aufklärung nötig mit einer Erklärung des Forschungsziels und der Bitte, das Material verwerten zu dürfen.

2.3.1 Dokumentation der Beobachtungsdaten

Die reale Situation enthält weit mehr Informationen, als für die Untersuchung gebraucht werden. Einige davon werden schon eliminiert durch die Art der Aufzeichnung. Eine Videoaufzeichnung enthält keine Informationen mehr über z. B. die Raumtemperatur, die Gerüche, die Handlungen der Personen, die nicht im Bild sind, u. a. m. Einige werden, weil unerheblich, in der Dokumentation durch die For-

scherein eliminiert, z. B. die Farbe des Pullovers der Lehrperson oder der Zustand der Tische der beobachteten Schulklasse dürfte sicher meist nicht erwähnt werden. Was dokumentiert werden sollte, ist alles, was Anlass zu Interpretationen in Bezug auf die Untersuchungsfrage geben könnte. Es geht darum, dass die Forscherin die Leserinnen in die Lage versetzen muss, die beobachtete Situation so gut zu verstehen, dass alle Interpretationen der Forscherin begrifflich werden, dass aber auch alle Daten so gut dokumentiert sind, dass auch die Daten zugänglich sind, die zu abweichenden Interpretationen Anlass geben.

Beispiel: Zunächst betrachten wir eine Beobachtung ohne Einsatz von technischen Aufzeichnungen. Unsere Untersuchungsfrage soll sein, ob in Deutschland Männer andere Strategien als Frauen anwenden, wenn sie den Kellner oder die Kellnerin rufen. Wir sind zu der Überzeugung gekommen, dass Videoaufzeichnungen unmöglich sind, weil sie zu große Beobachtereffekte erzeugen würden, und reine Tonaufnahmen sinnlos, weil große Teile der Kontaktaufnahme nonverbal ablaufen. Das heißt, dass wir in der realen Situation beobachten und unsere Beobachtung aufschreiben müssen. Dadurch müssen wir uns auf sehr wenige Beobachtungskategorien beschränken, damit wir diese Kategorien ohne Aufzeichnung genau genug beobachten können. Zu bewältigen erscheint uns: Blickrichtung, Armbewegungen, Änderungen in der Körperhaltung, verbale Äußerungen. Wir setzen uns also zu je zwei Beobachterinnen in verschiedene Kneipen und Restaurants, verhalten uns möglichst unauffällig und beobachten, auf welche Weise von männlichen und weiblichen Gästen die Aufmerksamkeit der Bedienung erbeten wird. Dazu brauchen wir einen Beobachtungsbogen, der mit viel Arbeit anhand von Vor-Beobachtungen entwickelt wurde, in dem für alle Kategorien bereits eine Klassifikation enthalten ist. Dies ist unbedingt nötig, denn in der auszuwertenden Situation haben wir keine Zeit mehr, unsere Beobachtungskategorien abzuändern. Also müssen die möglichen Kategorien vorher bekannt und ausprobiert sein. Was wir tatsächlich sehen, ist nämlich so etwas wie:

- (3) »Die Frau mit dem roten Pullover sieht in Richtung Kellner, hebt die linke Hand bis auf die Höhe des Kinns, die Handfläche zeigt nach vorn, die Finger sind leicht gespreizt, mit der rechten Hand streift sie die Asche ihrer Zigarette ab, sie beugt sich etwas vor, mit dem linken Fuß kratzt sie den rechten.« und
- (4) »Der junge Mann mit dem Holzfällerhemd sieht 7 Sekunden lang intensiv in Richtung Kellner, hebt die rechte Hand über Kopfhöhe, die Außenseite der Hand zeigt nach oben, er bewegt die Hand zweimal seitlich und schlägt das linke Bein über das rechte.«

Unsere Datenklassifikation sieht aber für diese verschiedenen Ereignisse möglicherweise nur vor »Kombination von Blickkontakt und Heben einer Hand ohne verbale Äußerung« und z. B. gar nichts für die vom Kellner kaum zu bemerkenden Aktivitäten unter dem Tisch, so dass bei aller Verschiedenheit des Ablaufs die beiden beobachteten Ereignisse gleich klassifiziert wären. Wenn die Klassifikation gut ist und für jede mögliche Verhaltensweise festgelegt ist, wie sie einzuordnen ist, müssen die beiden Beobachterinnen dasselbe Ergebnis bekommen.

Nehmen wir an, die beiden Beobachterinnen haben alles gleich in die Klassifikation eingeordnet. Am Ende einer langen Reihe von derartigen Beobachtungen aus verschiedenen Gaststätten hätten wir dann ein Ergebnis wie das Folgende.

	Blickkontakt + »Herr Ober«	Blickkontakt + »Hallo«	Blickkontakt + Armbewegung + »Hallo«	Blickkontakt + Armbewegung
Frauen	14	17	3	21
Männer	25	9	13	14

Abb. 1: Anzahl der beobachteten Verhaltensweisen

Ob dieses Ergebnis Anlass zu irgendwelchen Schlussfolgerungen gibt, wird im Statistikeil behandelt.

Die Beobachtung ohne Aufzeichnung auf Ton- oder Videoband, nur mit einem Beobachtungsbogen, ist in der Linguistik weniger verbreitet als die Dokumentation auf Band und das anschließende Verschriftlichen des Beobachteten, das sogenannte Transkribieren. Das Problem des Findens von sinnvollen Beobachtungskategorien und des Klassifizierens von Beobachtungsdaten bleibt aber auch bestehen, wenn man die Daten aufnimmt und transkribiert. Nur ist dann noch etwas zu retten, wenn sich herausstellt, dass die Beobachtungskategorien nicht sinnvoll gewählt sind, und die Klassifizierung muss dann nicht in »Echtzeit« gelingen, sondern man hat reichlich Zeit dazu. Das ist natürlich ein großer Vorteil. Für die Überprüfbarkeit der Ergebnisse ist es auf jeden Fall aber wichtig, die benutzten Klassifizierungskriterien offen zu legen, denn nur so kann eine Leserin herausfinden, ob sie vielleicht zu anderen Klassifikationen gekommen wäre.

2.3.2 Gesprächsanalytisches Transkribieren

Beobachtungen sind immer sehr aufwändig, jedoch erfordert die in der Linguistik übliche Art der Beobachtung von kommunikativem Verhalten (zur Gesprächsanalyse s. Kap. 7 in diesem Band) einen solchen **Zeitaufwand**, dass man bei den ansonsten geltenden Kriterien in Bezug auf die Menge des auszuwertenden Materials u. ä. meist Abstriche machen muss und mit nach den Kriterien der empirischen Sozialforschung zu wenig Untersuchungsmaterial arbeitet. Wie Sie unter »Geltungsbereich« gelesen haben, erwartet man normalerweise, dass man eine so große und so gut ausgewählte Menge an Daten sammelt, dass sich das Risiko zufälliger Ergebnisse deutlich reduziert. Wie sich das bewerkstelligen lässt, können Sie unter »Ermittlung der Stichprobengröße/Stichprobenrechner« oder »sample size calculator« in Statistik-Veröffentlichungen nachlesen. Diese strengen Kriterien können zwar bei Seminar- oder Magisterarbeiten nicht erfüllt werden, was aber

nicht heißt, dass man nicht darüber Bescheid wissen und anmerken sollte, warum man davon abweichen muss. Ganz offensichtlich dürfte sein, dass man anhand von 4 bis 6 untersuchten Gesprächen eines Typs nicht auf alle Gespräche dieses Typs schließen kann. Trotzdem werden häufig nur sehr wenige Gespräche untersucht, um zu Aussagen zu kommen. Das Problem ist das Folgende: In einer Sekunde Gesprächszeit können wir nicht nur bis zu 7 Silben Sprache produzieren, sondern auch eine erhebliche Menge weiterer kommunikativ relevanter Signale aussenden, die zur Dokumentation dessen, was sich abgespielt hat, und damit natürlich auch zur Herstellung einer Überprüfbarkeit der Interpretationen durch andere auf Papier gebracht werden müssen. Dazu gehören z. B.:

- Wechsel der Lautstärke,
- Wechsel des Sprechtempos,
- Gestik,
- Blickkontakt,
- verbale und nonverbale Reaktionen des Angesprochenen u. a. m.

Und zu allem Übel haben wir ja immer mindestens zwei Gesprächsbeteiligte. Auch Zuhörerinnen tun Dinge, die Einfluss auf den Gesprächsverlauf haben,

- sie reagieren mit kleinen Signalen wie *hm*, *hmhm*, *ja* u. ä.,
- sie halten Blickkontakt oder nicht,
- sie nicken oder schütteln den Kopf,
- sie wenden sich dem Sprecher zu oder sie wenden sich von ihm ab,
- sie machen Handbewegungen usw.

Wenn man alle diese Einzelheiten genau erfassen will, muss man damit rechnen, für eine Minute Gesprächszeit weit mehr als eine Stunde Arbeitszeit zur Dokumentation zu benötigen. Und da man von einer verlässlichen Beobachtung erwartet, dass mindestens zwei Beobachterinnen zum selben Ergebnis gekommen sind, muss eine zweite Person noch einmal fast dieselbe Zeit aufbringen, um das Transkribierte zu kontrollieren. Sie können sich also vorstellen, wieviel Arbeitszeit in der Dokumentation von 30 Mathematikstunden à 45 Minuten stecken würde und dass die Materialbasis bei gesprächsanalytischen Untersuchungen deshalb oft schmaler ausfällt als eigentlich wünschenswert. Welche Beobachtungsdaten mit welchem Grad an Genauigkeit in die Transkription aufgenommen werden müssen, hängt vom Untersuchungsziel ab, begreiflicherweise hängt auch davon die Relation zwischen beobachteter Zeitspanne und Transkriptionszeit ab.

In der Gesprächsanalyse gibt es verschiedene Verfahren für die Dokumentation der Beobachtung, die man »**Transkriptionsverfahren**« nennt. Alle gehen davon aus, dass man eine Ton- oder Videoaufzeichnung benutzt, so dass man das beobachtete Verhalten für die Transkription beliebig oft betrachten kann. Weil Videoaufnahmen mit einer bedienten Kamera besonders viele Beobachtereffekte erzeugen, sind durchaus immer noch auch reine Tonaufnahmen verbreitet, die dank sehr kleiner Aufzeichnungsgeräte und Mikrophone viel unauffälliger entstehen können. Selbstverständlich gehen dabei viele Informationen über das zu beobachtende kommunikative Geschehen verloren; wir kommunizieren nicht nur über Laute.

Das Transkript muss zunächst einmal verschriftlichen, was zu hören ist. Das ist keineswegs ganz einfach. Gesprochene Sprache ist mit der Standardorthographie nur unter großen Detailverlusten wiederzugeben, es gibt

- Verschleifungen,
- Abbrüche,
- Dialektmerkmale,
- individuelle Aussprachefehler u. a. m.

Zudem kann es sein, dass – selbst wenn die Tonqualität so ist, dass die Äußerung gut zu hören ist – gar nicht eindeutig ist, was genau die intendierte Äußerung in Standardorthographie wäre, z. B. wenn offensichtlich Performanzfehler in der Äußerung stecken wie in *und wir können nicht immer . dieses/ da bringste das wider mit un/un immer/immer dieses . Hin- und Hergetrage*. (so die Klage einer Kundin in Brons-Albert 1995, 156). Man könnte also, wenn man ganz genau sein will, das Gehörte einfach in phonetische Zeichen transkribieren (dazu eignet sich besonders das Programm PRAAT, das man unter <http://www.fon.hum.uva.nl/praat> kostenlos downloaden kann). So geht keine Interpretation der Transkript-Erstellerin über das Gemeinte in die Verschriftlichung ein, zumindest wenn die Aufnahmequalität so ist, dass nicht auch Vermutungen bei schlecht hörbaren Stellen im Transkript enthalten sind. Besonders bei den in der mündlichen Kommunikation häufigen abgebrochenen Äußerungen steckt oft viel Interpretation darin, das Gehörte in Standardorthographie wiederzugeben.

Aber wenn es nicht um phonetische/phonologische Analysen geht, hat die **phonetische Umschrift** den Nachteil, dass die so entstandenen Transkripte für linguistische Laien nicht lesbar sind, und linguistische Laien sind oft die »Abnehmer« der Analysen. Deshalb wendet man meist eine Zwischenlösung zwischen der Standardorthographie und der phonetischen Umschrift an.

Die sogenannte »**literarische Umschrift**« ist auch für Laien recht leicht zu lesen, sie kennen sie sogar oft schon aus der Lektüre von zitierten Redepassagen in Zeitungen u. ä. Das Prinzip ist, dass die Normalorthographie verwendet wird für die normale Aussprache. Also man notiert nicht *sii aabeitn* oder eine Variante davon, denn die Vokalisierung des *r* nach dem Vokal und das Ersetzen des Schwa + *n* in der Endsilbe durch ein silbisches *n* ist die übliche Aussprache, es bleibt in dieser Umschrift-Konvention der Lesbarkeit halber bei *sie arbeiten*. Das dialektale *ze arbedde* würde allerdings so wiedergegeben, dass unter Benutzung von den für die entsprechenden Laute möglichen Schriftzeichen das verwendet wird, was am verbreitetsten und möglichst auch am nächsten zur Standardorthographie ist (damit kommt *aa-bädde* nicht in Betracht). Auch die Standard-Zeichensetzung wird verwendet, z. B. Fragezeichen für eine fragende Intonation. Natürlich gibt es starke Variationen darin, wie man diese Grundidee handhabt. Es kann auch sein, dass es nötig ist, ganz übliche Aussprachen nicht standardorthographisch wiederzugeben, wenn nämlich die transkribierte Person auch manchmal übertrieben schriftnah artikuliert, wenn also z. B. bei einer Person sowohl *is* als auch *ist* vorkommt, wird es jeweils entsprechend geschrieben, denn es könnte ja für die Interpretation des kommunikativen Verhaltens dieser Person eine Rolle spielen, wann sie die eine und wann sie die andere Variante benutzt. Üblicherweise gibt man in einem Anhang zu seiner Untersuchung

genau an, wie man transkribiert hat, welche Zeichen man benutzt hat usw., es sei denn, man benutzt eines der ganz verbreiteten Systeme ohne jede eigene Abwandlung. Wenn man nicht für gesprächsanalytische Zwecke transkribiert, lässt man oft auch die Gesprächsteile weg, in denen das untersuchte Phänomen nicht vorkommt, oder ist nur in Bezug auf das untersuchte Phänomen genau

Jedes gesprächsanalytische Transkriptionsverfahren hat eine Methode der **Darstellung dessen, was gleichzeitig geschieht**, denn das ist begrifflicherweise sehr wichtig. Während eine Person spricht, gibt die andere meist Hörsignale wie *hmhm*, und es spielt eine Rolle, wann genau sie das tut. Manchmal werden auch ganze Passagen gleichzeitig gesprochen. Außerdem gibt es begleitende Gesten, Handlungen usw. Das alles muss notiert werden, wenn es kommunikativ relevant sein könnte.

Es gibt zwei konkurrierende Verfahren dafür, nämlich

- die **Partiturschreibweise**, die so vorgeht, wie man es aus der Musik kennt: Alles, was gleichzeitig stattfindet, steht untereinander.
- die **Schreibweise in Spalten**, bei der zwei Spalten für die beiden Sprecher angelegt werden und alles Gleichzeitige auf einer Linie steht.

Wenn man nicht mehr als den gesprochenen Text mit wenigen Anmerkungen zu Lautstärke u. ä. wiedergibt, dann hat das zweite Verfahren manchmal didaktische Vorteile. Man kann nämlich dadurch auf den ersten Blick schon sehr gut sehen, in welchen Passagen die beiden Gesprächspartner ausgewogene Redeanteile haben, wann einer dominiert und wann einer offensichtlich gar nicht mehr am Gespräch teilnimmt. Beispiele für dieses von Linguisten seltener benutzte Verfahren und eine Erläuterung finden sich in Bliesener/Köhle (1986). Sobald mehr als zwei Sprecher und/oder verschiedene nonverbale Anteile transkribiert werden sollen, ist aber die Partiturschreibweise gar nicht zu umgehen.

Ebenso möchte man beim Transkribieren weitere Phänomene wie ungewöhnliche Betonungen, Wechsel im Sprechtempo, Wechsel in der Lautstärke und andere hörbare, aber nicht in der Umschrift darstellbare Phänomene darstellen. Dies wird entweder durch besondere Zeichen innerhalb der Textzeile oder durch eine Extra-Zeile für Kommentare ermöglicht. Neben eindeutig bedeutungstragenden Lautäußerungen wie sprachlichen Zeichen oder *hmhm* gibt es noch andere hörbare Signale wie Pausen, lautes Einatmen und Ausatmen (Stöhnen?), bei denen nicht immer eindeutig feststellbar ist, ob sie kommunikative Funktionen haben, so dass keine Interpretation von der Transkript-Erstellerin vorgegeben werden sollte. Die Notation solcher Anteile wird bei verschiedenen Transkriptionssystemen verschieden gehandhabt, manchmal finden sie sich in der Textzeile, manchmal in einer Kommentarzeile.

Wenn man Videoaufnahmen transkribiert, wird natürlich auch **der nonverbale Anteil** der Kommunikationssituation berücksichtigt. Dies kann einerseits so geschehen, dass man einfach Kopf- und Handhaltungen und -bewegungen, Blickkontakt u. a. nach einem festgelegten Schlüssel notiert, andererseits dadurch, dass man die eigene Interpretation für dieses Verhalten in eine Kommentarzeile schreibt, wie es im u. a. Beispiel mit »streckt auf« (in nördlicherer Variante »zeigt auf«) geschieht. Das beobachtete Verhalten wäre in einer objektiven Beschreibung als das Heben der rechten Hand bis zu einer bestimmten Höhe mit der Handfläche in Rich-

tion der Lehrperson, dem erhobenen Zeigefinger usw. zu beschreiben, aber eine solche Beschreibung wäre wieder schwer lesbar, und das Verständnis für das, was diese Geste in der Kommunikation bewirken soll, entsteht bei der Leserin doch erst in dem Moment, wo sie die Beschreibung der Geste mit »zeitlich auf« assoziiert.

Das folgende Beispiel aus Steiner (2003, 91) zeigt einen kurzen Transkriptausschnitt in Partiturschreibweise, der mit dem System EXMARaLDA (vgl. Schmidt 2005) erstellt wurde. Es gibt eine Zeile für jeden Sprecher für die literarische Umschrift mit Angabe der Länge von Pausen in doppelten Klammern (v). Darüber ist eine Zeile, in der Betonungen (mit den Akzentzeichen), Lautstärke (mit den »größer-kleiner«-Zeichen) u. ä. markiert werden. Immer wenn es über nonverbale Anteile etwas zu berichten gibt, ist dafür eine weitere Zeile »nv« eingefügt. Zusätzliche Zeilen können für Kommentare des Transkribenten eingefügt werden, z. B. wenn aus der Kenntnis der Äußerungssituation erklärt werden muss, worauf sich eine Äußerung bezieht u. a. m.

[1]	0	1	2	3
Lehrer [i]	< >	!	-	\
Lehrer [v]	Also das ist das gelbe R (ja)	plus		Ja jetzt eben was ist diese
Lehrer [nv]	<i>schreibt auf Wandtafel</i>	<i>wendet sich Sabine zu</i>	<i>lacht</i>	
Sabine [i]			- !	
Sabine [v]		plus	((1))	die andere Seite.
[2]	..	4	5	6
Lehrer [i]	!		\ \	!
Lehrer [v]	andere Seite? ((3))	Ulf hat es gesa/	Ja gut eine Höhe, aber Ulf hat es gesagt, welches Art Dreieck	
Sabine [i]		+	!	
Sabine [v]		Ah, die Höhe.		
Marion [nv]				<i>streckt auf</i>
[3]	..			
Lehrer [i]	/			
Lehrer [v]	es ist?			
Marion [nv]				

Abb. 2: Transkriptausschnitt in Partiturschreibweise

Aufgabe 2: Sehen Sie sich noch einmal das Transkript oben an. Wo sind Ihrer Meinung nach übliche Verschleifungen durch die Standardorthographie wiedergegeben? Welcher Informationsverlust könnte dadurch entstehen?

Leider ist es aus Platzgründen nicht möglich, die zahlreichen einzelnen Transkriptionssysteme in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden genauer vorzustellen. Im Literaturverzeichnis sind einige Titel angeführt, die einzelne Transkriptionssysteme erläutern oder verschiedene gängige Transkriptionssysteme vergleichen. Es gibt aber noch weitaus mehr Systeme als die dort angeführten, vgl. <http://www.gespraechsforschung.de/technik.htm#t-software>, wo man aktuelle Informationen bekommen kann.

Natürlich ist die Transkription nichts anderes als ein aufwändiges Verfahren der Dokumentation des Beobachteten. Darauf müssen weitere Schritte folgen, wenn man mit den Beobachtungsdaten etwas anfangen will, und zwar sowohl die Kategorisierung als auch die Klassifikation, ohne die eine weitere Behandlung der Daten z. B. für statistische Verfahren nicht möglich ist. Wie dies in der linguistischen Gesprächsanalyse geschieht, wird in Kapitel 7 genauer erläutert.

2.4 Die Befragung

Die einfachste Art der Datenerhebung ist die Befragung. Der Aufwand ist erheblich geringer als bei der Beobachtung und beim Experiment. Trotzdem gibt es bei der Befragung auch verschiedene Dinge zu beachten, wenn man verlässliche Ergebnisse haben will. Im Folgenden sollen zwei in der Linguistik besonders häufig vorkommende Arten von Befragungen besprochen werden (weitere in der Linguistik vorkommende Befragungsverfahren mit ihren Vor- und Nachteilen werden in Albert/Koster (2002, 24–25) diskutiert)

- Fragebogen-Befragungen zur Beurteilung der Akzeptanz von sprachlichem Material
- Befragungen zum Elizitieren bestimmter Sprachmerkmale

Jede Befragung ist eine Kommunikation zwischen zwei oder mehr Personen; auf das Antwortverhalten wirkt sowohl der situative Kontext der Kommunikationssituation ein, als auch die gegenseitigen Erwartungen zwischen Befragerin und Befragtem. Dadurch entstehen Beeinflussungen des Ergebnisses, sogenannte »Interviewereffekte«. Diese Effekte können durchaus auch bei schriftlichen Befragungen entstehen.

2.4.1 Fragebogen-Befragungen

Befragungen werden in der Linguistik am häufigsten zur Ermittlung von Grammatikalitätsurteilen durchgeführt. Wenn man sich nicht ausschließlich auf sein eigenes Urteil stützen will, dann ist es sinnvoll, eine gut ausgewählte Gruppe »kompe-

tenter Sprecher« zu befragen. Das einfachste Verfahren dazu ist die Befragung mit einem Fragebogen.

Vorteile eines Fragebogens sind:

- die Befragten haben die Fragen genau vor Augen,
- die Art der Fragestellung ist bei allen Befragten gleich,
- die Art der Befragung ist gut dokumentiert,
- wegen des im Vergleich zur Face-to-face-Befragung geringen Aufwandes kann man mehr Personen in derselben Zeit befragen.
- Außerdem ist es durch die gute Dokumentation leicht möglich, dass andere Forscherinnen den mit veröffentlichten Fragebogen untersuchen und mögliche Fehler entdecken können. Das macht Kritik möglich, und auch verbesserte Versionen der Befragung.

Natürlich gibt es auch einige **Nachteile**, vor allem wenn die Forscherin nicht anwesend ist, wenn der Fragebogen ausgefüllt wird. Dann ist nämlich nicht sicher, ob überhaupt die Person den Fragebogen ausgefüllt hat, die man befragen wollte, und auch nicht, ob sie ihn allein ausgefüllt hat. Ein weiteres Problem ist, dass man nicht alle Fragebögen zurück bekommt, selbst wenn man den zu Befragenden die Rücksendung so einfach wie möglich macht und seine Seriosität so deutlich wie möglich macht (Uni-Anschreiben, frankierter Rückumschlag an eine Uni-Adresse). Dadurch entsteht das, was man eine »Selbstselektion der Stichprobe« nennt. Vor allem diejenigen, die sich besonders für das Thema interessieren, schicken den Fragebogen zurück. Das sind bei Meinungsumfragen meist die besonders Begeisterten und die besonders Unzufriedenen. Nun wird man denken, für eine Umfrage über sprachliche Dinge wie z. B. die Akzeptanz des Doppelplusquamperfekts (*Als ich kam, hatte er den Mantel schon **angezogen gehabt***) sei das ja wohl völlig egal. Aber auch hier könnten diejenigen, die den Fragebogen zurückschicken, nicht repräsentativ für die gesamte Gruppe sein, deren Grammatikalitätsurteil man erfahren will. Man könnte z. B. besonders viele »Sprachpuristen« darunter antreffen, die sich freuen, einmal vernichtende Urteile loswerden zu können über das, was sie für den sprachlichen Untergang des Abendlandes halten, während sich diejenigen, die sich nicht über den allgemeinen Sprachgebrauch aufregen, gar nicht die Mühe machen, den Fragebogen auszufüllen.

Der Fragebogen selbst ist auch eine mögliche Fehlerquelle. Wenn es um Grammatikalitätsurteile geht, sollten auf jeden Fall auch allgemein als völlig akzeptabel und völlig unakzeptabel eingestufte Sätze im Fragebogen zu beurteilen sein. Das hilft bei der Beurteilung, ob die befragten Personen nicht wahllos irgendetwas angekreuzt haben und ob die befragten Personen vielleicht gar nicht verstanden haben, dass sie Urteile über die sprachliche Form, und nicht über die Inhalte abgeben sollten. Dieses Missverständnis kommt nämlich leider vor. Ich selbst bekam Fragebögen zurück mit Bemerkungen darauf wie »Wie soll ich wissen, ob *Paul ist größer wie Karl* richtig ist, ich kenne sie doch beide nicht« und das trotz ausführlicher Information in den einleitenden Bemerkungen auf dem Fragebogen, dass die sprachliche Korrektheit beurteilt werden sollte.

Viele Studierende ordnen die Sätze auf ihrem Fragebogen nach ihrem eigenen Grammatikalitätsurteil. Das ist sehr praktisch beim Planen des Fragebogens, so

sieht man, ob man für alle zu erwartenden Urteile genügend Beispiele hat. Aber in der endgültigen Fassung müssen die »guten« und die »schlechten« Sätze ohne eine erkennbare Ordnung gemischt erscheinen (also auch nicht in der Reihenfolge »ein guter, ein mittlerer, ein schlechter«). Die befragten Personen haben nämlich normalerweise kein besonderes Interesse an der zu untersuchenden linguistischen Fragestellung, und so sind sie geneigt, der Forscherin ihre Meinung zu bestätigen, wenn sie so einfach aus dem Fragebogen zu ersehen ist, also würde durch die Anordnung ein »**Interviewereffekt**« hervorgerufen.

Auch wichtig ist, dass man zu jeder Merkmalskategorie verschiedene Satzbeispiele in den Fragebogen bringt. Dadurch kann man den Effekt zumindest verringern, dass manche Befragte gar nicht auf das linguistische Problem reagieren, das man untersuchen will, sondern sich für oder gegen einen Satz entscheiden, weil sie ein Wort darin nicht mögen oder nicht kennen oder weil ihnen der Inhalt nicht gefällt.

Ein Beispiel: Angenommen, wir interessieren uns für die u. a. von Jürgen Lenerz untersuchte Fragestellung, wann es Ausnahmen von der Regel geben kann, dass im Mittelfeld eines Satzes bei vollen Nominalphrasen üblicherweise erst das Subjekt und dann das Objekt steht. Wir wollen untersuchen, ob unter den verschiedenen einen Einfluss nehmenden Merkmalen wie Definitheit, Topic-Comment usw. das Merkmal »Belebtheit« bei der Stellung von Subjekt und Objekt im Mittelfeld zu einer größeren Akzeptanz der Objektvoranstellung führen kann. In der Liste von zu beurteilenden Sätzen finden sich also Sätze wie in (5), die alle ein belebtes und definites Objekt und ein unbelebtes und indefinites Subjekt enthalten.

- (5) a. Wahrscheinlich hat den Förster ein Ast gestreift.
 b. Vermutlich hat den Arbeiter ein Blitz erschlagen.
 c. Möglicherweise hat den Baumeister ein Blitzableiter gestört.

Diese Sätze werden verglichen mit Sätzen wie in (6) mit zwei belebten Nominalgruppen und (7) mit zwei unbelebten Nominalgruppen (und natürlich deren Varianten mit anderem lexikalischen Material).

- (6) Manchmal hat den Schauspieler ein Souffleur geärgert.
 (7) Gestern hat den Kanal ein Schlauchboot überquert.

Seltsamerweise finden sich dann nicht nur Unterschiede in den Beurteilungen zwischen den Sätzen mit unterschiedlichen Merkmalen, sondern auch zwischen Sätzen mit denselben Merkmalen, aber unterschiedlichem lexikalischen Material (Christopoulou 2005). Wenn man für alle interessierenden Merkmalgruppen nur ein Beispiel in seinen Fragebogen aufnehmen würde, könnte das erzielte Ergebnis durch das lexikalische Material und nicht durch das zu untersuchende Merkmal zustande gekommen sein.

In vielen Befragungssituationen empfiehlt es sich, die eigentliche Untersuchungsfragestellung nicht zu nennen. Das ist besonders dann der Fall, wenn man davon ausgehen muss, dass die Befragten eine sprachliche Norm gelernt haben. Dann gehen sie üblicherweise davon aus, dass sie die auch anwenden, schließlich will jeder »rich-

tiges Deutsch« sprechen. Also sollten sie an diese Norm möglichst nicht erinnert werden, weder durch den einleitenden Teil, in dem die Untersuchung kurz vorgestellt wird, noch durch die Sätze, die sie beurteilen sollen. Das kann man so erreichen, dass man ein anderes Untersuchungsziel nennt und dass der Fragebogen Ablenkungssätze (Distraktoren) enthält, die auf eine falsche Fährte lenken, gerade unter den ersten zu beurteilenden Sätzen. Auch in Befragungen, bei denen die sprachliche Norm nicht so eine große Rolle spielt, sind Ablenker-Fragen zu empfehlen, weil das regelbewusste Antworten meist unerwünscht ist, man ja nicht das Wissen über Grammatikregeln erfragen, sondern das spontane Urteil über die Grammatikalität.

Wichtig für das Gelingen der Fragebogen-Befragung ist natürlich auch noch, welche **Antwortmöglichkeiten** für die Akzeptabilität der untersuchten Sätze man vorgibt. Man könnte Antwortmöglichkeiten vorformulieren und sie ankreuzen lassen, also z. B. *völlig richtig ..okay ..so là là ..schlecht ..völlig unmöglich*. Weil aber zwischen verbalisierten Abstufungen der Antwortmöglichkeiten keine völlig gleichen Abstände zu erreichen sind und somit die spätere statistische Auswertung erschwert wird, gibt man meist nur eine Formulierung für die Extremwerte und dazwischen Zahlen zum Umkringeln, üblicherweise 5 oder 7, also z. B.

(8) völlig richtig 1 2 3 4 5 6 7 völlig unmöglich.

Der Grund, weshalb man ungerade Zahlen bevorzugt, ist, dass man den Befragten so eine mittlere Kategorie gibt, für den Fall, dass sie sich nicht entscheiden können. Wenn man sie zu einer Entscheidung zwingen will, ob sie einen Satz eher gut oder eher schlecht finden, dann nimmt man gerade Zahlen, also 4 oder 6, dadurch haben sie keine mittlere Kategorie, auf die sie ausweichen können.

Fragen, bei denen man die Antwortmöglichkeiten vorgibt, nennt man **geschlossene Fragen**. Die Befragten haben dann nur die Möglichkeit, sich für eine der vorgegebenen Antworten zu entscheiden. Wenn man sie ihre Antwort selbst formulieren lässt, sind es sogenannte **offene Fragen**. Solche Fragen sind oft nötig, um Sprachmaterial zu elizitieren.

Ein kleiner **praktischer Tipp**: Fragebögen dürfen nicht zu lang sein, sonst werden sie nicht oder nicht bis zum Ende mit Konzentration ausgefüllt. Wie lang ein Fragebogen sein darf, bevor der Befragte die Lust verliert, hängt zwar sehr stark mit seinem Interesse für das Thema zusammen, aber als Faustregel kann man wohl sagen, dass ein Fragebogen von mehr als 4 Seiten Länge kaum Chancen auf eine ordentliche Beantwortung hat. Wenn es im Fragebogen viele offene Fragen gibt, bei denen die Befragten selbst die Antwort formulieren müssen, ist sogar 2 Seiten Länge schon recht viel.

Aufgabe 3: Der im Folgenden dargestellte Fragebogen soll für eine Befragung zur Akzeptanz der Vergangenheitstempora »Doppelperfekt« (*Es hat geregnet gehabt*) und »Doppelplusquamperfekt« (*Es hatte geregnet gehabt*) bei Studierenden der Philipps-Universität Marburg benutzt werden. Wie beurteilen Sie die Qualität des Fragebogens?

Philipps-Universität Marburg
 Fachbereich 09 "Germanistik und Kunstwissenschaften"
 Institut für Germanistische Sprachwissenschaft



Prof. Dr. Erna Anfänger/Eva Neumann
 Philipps-Universität Marburg, D-35032 Marburg
 FB 09, Institut für Germanistische Sprachwissenschaft

35032 Marburg
 Telefon: (0 64 21) 28 248 92
 Telefax: (0 64 21) 28 24558,
 neumann@stud-mailer.uni-marburg.de

Fragebogen zu Dialektmerkmalen bei Studierenden der einzelnen Fachbereiche

Sehr geehrte Versuchsteilnehmerin, sehr geehrter Versuchsteilnehmer,
 schenken Sie uns 3 Minuten Ihrer Zeit? Wir bitten Sie, diesen Fragebogen anonym auszufüllen. Ihre Angaben sind für eine Magisterarbeit sehr wichtig.

Ich bin: männlich weiblich Alter: Jahre
 Fachbereich des studierten Hauptfachs:
 Muttersprache: Deutsch andere, nämlich:

Bitte, beurteilen Sie die folgenden Sätze auf ihre sprachliche Richtigkeit.

	korrekt	höre ich schon mal, würde es aber nicht sagen	falsch
1. Kenns ka Ampel ni?			
2. Heute ist schönes Wetter.			
3. Gestern hat es den ganzen Tag geregnet gehabt.			
4. Fritz ist größer wie Paul.			
5. Ich habe jetzt keine Lust zum Essen, weil es ist zu heiß.			
6. Heute Abend gehen Fritz und Hugo ins Kino.			
7. Als Fritz ihm den Schnaps wegnahm, hatte Paul schon 9 Gläser getrunken gehabt.			
8. Ostern ist nächste Woche.			
9. Wie ist der Weg nach dem Bahnhof?			
10. Heute Morgen Fritz ist zu spät aufgestanden.			
11. Meine Mutter ihr Auto hat eine Panne.			
12. Als Fritz die Treppe runterfiel, war das Licht schon lange eingeschaltet gewesen.			
13. Claudia ist ganz sympathisch.			
14. Weil Egon ständig in einer Grammatik liest, er hat Probleme mit seiner Freundin.			
15. Als wir Egon und Paul abholen wollten, sind sie schon weggefahren gewesen.			
16. Franken sprechen besseres Deutsch als wie Bayern.			
17. Als Egon ins Auto steigen wollte, hatte er 4 Flaschen Bier getrunken gehabt.			
18. Gestern ist Erna total beleidigt gewesen.			

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Wenn Sie die Ergebnisse unserer Befragung wissen wollen, schreiben Sie unten Ihre E-Mail-Adresse auf!

.....
 Dieser Streifen wird vor der Auswertung abgetrennt.

E-Mail-Adresse: _____

2.4.2 Interviews zum Elizitieren von sprachlichen Phänomenen

Eine andere in der Linguistik häufig verwendete Technik sind persönliche Befragungen, bei denen im Unterschied zu sonstigen Interviews nicht der Inhalt, sondern die sprachliche Form der Antwort interessiert. Mit »Elizitieren« ist gemeint, dass man jemanden in eine Situation versetzt, in der er mit genau der erwünschten sprachlichen Äußerung reagieren sollte, ein »Herauslocken« einer bestimmten sprachlichen Reaktion. Die Interviewfragen dienen also dazu, günstige Kontexte zu schaffen für die Verwendung des sprachlichen Phänomens, das man untersuchen möchte.

Nehmen wir zum Beispiel an, es gehe darum herauszufinden, wie häufig Sprecher des Deutschen die Futurtempora zur Bezeichnung von Zukünftigem verwenden. Hier kennen viele Sprecher die Norm, dass die »Futurtempora« zu gebrauchen seien, folglich sollten sie nicht darauf hingewiesen werden, worum es wirklich geht. Auch sonst haben wir andere Probleme bei der Vermeidung von Interviewereffekten als bei Meinungsumfragen, wo es unter allen Umständen zu vermeiden ist, die Meinung des Interviewers zum Thema erkennbar zu machen. Die berichteten Inhalte zu beeinflussen würde uns nicht stören, aber unter allen Umständen müssen wir darauf achten, nicht eine bestimmte sprachliche Form durch unsere Art der Fragestellung nahe zu legen. Wir können also nicht fragen: »Was tun Sie nächstes Wochenende?« oder »Was werden Sie nächstes Wochenende tun?«, sondern sollten ausweichen auf Formulierungen wie »Was sind Ihre Pläne für das nächste Wochenende?«. Selbst bei dieser Formulierung können wir das Pech haben, dass sie aufgegriffen wird (»Meine Pläne für das nächste Wochenende sind erst einmal ausschlafen und dann ins Kino gehen«), aber zumindest haben wir mit dieser Formulierung der Frage nicht die Wahl eines bestimmten Tempus gesteuert, sondern überhaupt nichts Verwendbares elizitiert.

Auch bei dieser Art von Interviews wird man sich für die Information vor Beginn einen anderen Untersuchungszweck einfallen lassen (einer zum Inhalt des Gefragten wie »Wir interessieren uns für die Zukunftsperspektiven der 30-Jährigen« ist natürlich am besten, man muss dann aber im Interview auch einigermaßen beim Thema bleiben), eine nachträgliche Information ist natürlich unschädlich.

Und selbst in dieser Situation ist es am besten, sich an generelle Regeln für Interviewerinnen zu halten, also höflich und interessiert zu wirken und darauf zu achten, nichts selektiv zu verstärken, auch nicht die gewünschte sprachliche Form – wer weiß, ob es nicht doch einen Einfluss auf das sprachliche Verhalten haben könnte! »**Selektives Verstärken**« ist eine der Hauptursachen, weswegen – völlig unbeabsichtigt von gutwilligen Interviewerinnen – Interviewereffekte erzeugt werden. Gemeint ist damit das Folgende: Während die befragte Person von Dingen spricht, die die Interviewerin erwartet oder die zu ihrer Hypothese passen, geschieht es leicht, dass sie mehr nickt und mehr Hörersignale (*hm*, *hmhm* usw.) gibt als bei Passagen, die ihr uninteressant erscheinen. Deshalb muss man sich als Interviewerin sehr unter Kontrolle halten, gleichmäßig Interesse zu signalisieren, was auch immer gesagt wird und – besonders wichtig bei der Elizitierung sprachlicher Phänomene –, wie es gesagt wird.

Bei der Untersuchung von Kindersprache gibt es häufig Situationen, die man konstruiert, um bestimmte sprachliche Reaktionen zu bekommen. Dies ist natürlich auch ein Elizitieren von Äußerungen, jedoch kommt es dabei nur jeweils auf eine zu produzierende Wortform an, nicht eine längere Äußerung. Hier gibt es eine deutliche Nähe zum Experiment, die stärker ist als zu einer normalen Befragung, deshalb findet sich ein Beispiel dafür auch erst im nächsten Kapitel.

2.5 Das Experiment

Experimentelle Forschung unternimmt man, wenn man den Einfluss eines Phänomens auf ein anderes untersuchen will. Dazu manipuliert man eine **Variable** und betrachtet, ob eine Änderung bei dieser Variablen (der unabhängigen Variablen) eine Änderung bei der anderen (der abhängigen Variablen) bewirkt.

Für die beiden Variablen müssen wir Messverfahren entwickeln, d. h. wir müssen unsere Untersuchungsfrage »operationalisieren«. Angenommen, wir wollen überprüfen, ob der Genuss von alkoholischen Getränken die Ausspracheleistung im Englischen als Fremdsprache beeinflusst, dann wäre unsere unabhängige Variable z. B. die Anzahl von Gläsern Wein, die unsere Versuchsteilnehmer getrunken haben. Unsere abhängige Variable wären Noten, die die Probanden von Muttersprachlern des Englischen für ihre Aussprache bekommen. Das heißt, wir hätten eine Operationalisierung gefunden, nach der man die Variable »Genuss von alkoholischen Getränken« misst als Anzahl von (gleich großen) Gläsern Wein (derselben Sorte) und die Variable »Ausspracheleistung im Englischen als Fremdsprache« als von den Muttersprachlern erteilte Benotung auf einer Skala von 1 (»hervorragend«) bis 6 (»nicht mehr verständlich«). Natürlich wäre die Messung des Blutalkoholgehalts erheblich genauer als Operationalisierung, aber der Aufwand und die Belastung der Versuchsteilnehmer wären erheblich größer. Wir »manipulieren« die erste Variable, d. h. wir führen die entsprechenden Zustände herbei. Die – nüchtern angekommenen – Versuchsteilnehmer (das ist die jetzt bevorzugte Bezeichnung für die Personen, die man früher »Probanden« oder »Versuchspersonen« nannte) lesen zunächst mit 0 Gläsern Wein einen kurzen englischen Text vor, dann mit einem Glas Wein, dann mit 2 Gläsern Wein, dann mit 3 Gläsern Wein usw. Wir haben also **Wiederholte Messungen** bei jeweils denselben Personen. Jedes Mal wird die Ausspracheleistung Muttersprachlern vom Band vorgespielt, wobei die Beurteilerinnen natürlich nicht wissen, wieviel Gläser Wein vor der entsprechenden Aufnahme getrunken wurden. Für beide Variablen haben wir bei jedem Versuchsteilnehmer dasselbe Messverfahren angewandt. Sie können sich das Ergebnis eines solchen Experiments sicher gut vorstellen, nach einem Glas wird die Aussprache bei den meisten durch den Abbau von Hemmungen besser, bei einigen auch noch nach dem zweiten, danach wird die Aussprache mit steigendem Alkoholkonsum kontinuierlich schlechter, und sollten wir es zu weit getrieben haben mit dem Verabreichen von Wein, wird die Aussprache am Ende kaum noch verständlich sein. Wir hätten hier also einen Fall, in dem eindeutig von uns verursachte Änderungen (Manipulationen) bei der unabhängigen Variable Änderungen bei der anderen, abhängigen Variable bewirken. Dieser Einfluss ist nicht linear, weil sich nicht

einfach »je mehr X (hier: Wein), um so mehr/weniger Y (hier: Aussprachequalität)« ergibt. Das ist durchaus möglich, der Einfluss einer Variable auf die andere muss nicht unbedingt linear sein. Dieses einfache Beispiel sollte das Grundprinzip zeigen, bevor wir kompliziertere, aber in der Linguistik üblichere experimentelle Verfahren besprechen.

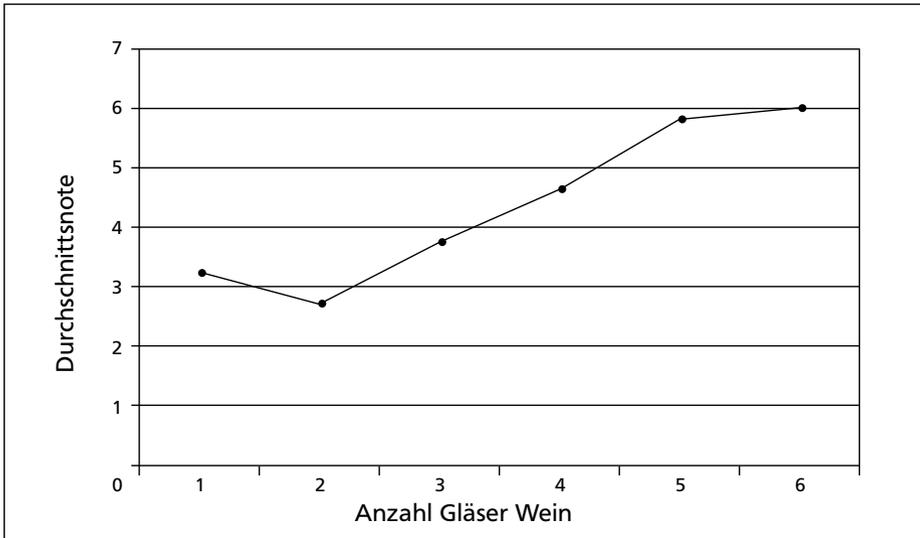


Abb. 3: Aussprache-Beurteilungen durch Muttersprachler nach Konsum von Wein

Unser Beispiel war ein Beispiel für ein »Wiederholte Messungen-Design«. Damit ist folgendes gemeint: Wenn ich eine Variable manipulierte, dann kann ich das so tun, dass ich bei denselben Versuchsteilnehmern mehrere Ausprägungen der unabhängigen Variablen herbeiführe und jedesmal messe, wie die Auswirkung auf die abhängige Variable ist. Dieses Design ist nicht immer möglich. Angenommen, ich wollte den Einfluss des Alterns auf die Fähigkeit, Artikulationsunterschiede zu hören, untersuchen, dann würde es viel zu lange dauern, die Versuchsteilnehmer altern zu lassen.

In diesem Fall empfiehlt sich ein »**Unabhängige Gruppen-Design**«. Das bedeutet für unseren Fall, ich untersuche Gruppen von Personen auf verschiedenen Altersstufen bei derselben Aufgabe, jede Person wird nur einmal gemessen. Oft sind beide Designs möglich, deshalb ist es wichtig, sich die Vor- und Nachteile der einzelnen Designs für die untersuchte Fragestellung zu überlegen. Bei den wiederholten Messungen, wo dieselben Personen mehrmals dasselbe tun, gibt es einen Übungseffekt. Unsere Versuchsteilnehmer beim Aussprachetest haben den Text ja schon ein paar Mal gelesen, insofern sind ihre Ergebnisse vermutlich besser, als wenn wir eine ungeübte Person mit 4 Gläsern Wein untersuchen würden. Selbst wenn wir sie jedes Mal einen anderen Text (der aber dann gleich schwer sein müsste) vorlesen lassen, gibt es Effekte der Gewöhnung an die Situation u. ä. Außerdem gibt es Dinge,

die man gar nicht mehrmals dieselben Personen tun lassen kann, z. B. dieselben Vokabeln lernen.

Bei den unabhängigen Gruppen kann man nicht sicher sein, ob diese Gruppen wirklich in all den Merkmalen gleich sind, die man nicht manipuliert hat. Eventuell haben wir bei unserem Beispiel mit den zu hörenden Artikulationsunterschieden bei einer untersuchten Altersgruppe besonders viele Menschen erwischt, die ohnehin eine schlechte Hördiskriminationsfähigkeit haben und das auf jeder Altersstufe hatten bzw. haben werden. D. h. es gibt durch diese zufällige Zusammenstellung einer Gruppe einen verfälschenden Einfluss auf das Ergebnis. Natürlich kann man versuchen, derartige Unterschiede zwischen den zu untersuchenden Gruppen so gut wie möglich mit Pretests auszuschließen, aber es ist nicht nur sehr aufwändig, es kann auch dazu führen, dass man keine brauchbaren Gruppen findet, weil es ganz normal ist, dass sich Gruppen, die man zusammenstellt, in irgendwelchen Merkmalen unterscheiden.

Das Unabhängige Gruppen-Design kommt sehr häufig vor, wenn man mit sogenannten **Kontrollgruppen** arbeitet. Bei solchen Experimenten bildet man 2 Gruppen, die eine Gruppe erhält eine Ausprägung der unabhängigen Variable, die andere eine andere. Eine Gruppe von Deutschlernern wird z. B. mit einer neuen Grammatikerklärung unterrichtet, sagen wir eine Erklärung, die auf dem Valenzmodell basiert, eine andere, die Kontrollgruppe, die ansonsten gleich gut und gleich weit im Lernprozess ist, bekommt die herkömmliche Erklärung auf der Basis der traditionellen Grammatik. Ansonsten halten wir alles andere stabil, Lehrperson, Dauer des Unterrichts, Intensität des Übens, Tageszeit des Unterrichts usw. Dann messen wir, wieviele Grammatikfehler mit dem erklärten Phänomen die eine und die andere in einem Grammatiktest macht. Sollte die Gruppe mit der neuen Erklärung deutlich besser abschneiden als die andere und sowohl der Zufall als auch die »selbsterfüllende Prophezeiung« als Ursache ausgeschlossen sein, dann hätte das Experiment die Überlegenheit der neuen Erklärung bewiesen. Mit »selbsterfüllende Prophezeiung« ist Folgendes gemeint: Wenn die Lehrperson und die Schüler alle der Meinung sind, es würde jetzt mit einer tollen neuen Methode unterrichtet, dann kann einfach die Erwartung, dass man mit dieser tollen Methode besser lernt, zu besseren Ergebnissen führen, ohne dass die Methode tatsächlich überlegen ist. Man muss also sehr vorsichtig damit sein, Erwartungen über das Experimentergebnis bei den Beteiligten zu wecken.

Um ganz sicher zu sein, dass man nicht aus Unterschieden zwischen der Experiment- und der Kontrollgruppe fälschlich auf Unterschiede in den verwendeten Methoden schließt, wird in solchen Fällen meist mit einem sogenannten »**Latin square**«-Design gearbeitet. Das heißt, man versucht, die Effekte, die durch unterschiedliche Fähigkeiten der Gruppen entstehen, so aufzufangen, dass man jede Methode bei beiden Gruppen anwendet. Bleiben wir bei unseren neuen Grammatikerklärungen nach dem Valenzmodell und der traditionellen Grammatik. Natürlich kann man nicht jede Gruppe dasselbe Phänomen zweimal lernen lassen, deshalb hilft man sich so:

Gruppe A lernt Phänomen Z (z. B. die Abfolge der pronominalen Elemente im Mittelfeld) mit einer valenzgrammatischen Erklärung (Methode 1) und Phänomen Y (z. B. Abfolge von Adverbialen im Mittelfeld) mit einer traditionellen Erklä-

rung (Methode 2). Gruppe B lernt Phänomen Y mit Methode 1, der valenzgrammatischen Erklärung, und Phänomen Z mit Methode 2, der traditionellen Erklärung. Schematisch dargestellt würde das so aussehen:

Aufgabenverteilung	Methode 1	Methode 2
Gruppe A	Z	Y
Gruppe B	Y	Z

Abb. 4: »Latin square«-Design

Wenn man danach die Fehler im Grammatiktest von allen Gruppen ansieht, könnte das Ergebnis z. B. so aussehen:

Fehleranzahl	Methode 1	Methode 2
Gruppe A	97	72
Gruppe B	52	61

Abb. 5: Mögliches Experimentergebnis

Wenn man die Daten ansieht, dann stellt man fest, dass Gruppe A bei jeder Methode mehr Fehler macht als Gruppe B; das könnte daran liegen, dass Gruppe B begabter ist oder auch daran, dass Gruppe A größer ist, was für die spätere Statistik kein Problem ist. Es könnte auch sein, dass die Bewältigung der Aufgabe Z oder der Test zur Aufgabe Z schwerer fällt als die Bewältigung der Aufgabe Y (die größere Fehleranzahl findet sich immer bei der Aufgabe Z), aber dank des geschickten Designs kann man diese Effekte mit ganz einfachen prüfstatistischen Verfahren von denen der Methode trennen (s. Kap. 2.7.2).

Eine weitere Entscheidung, die man beim Experimentieren zu treffen hat, ist, ob es ein Labor- oder ein Feldexperiment werden soll. In einem **Laborexperiment** versucht man, alle Faktoren, die nichts mit der Untersuchungsfrage zu tun haben, entweder konstant zu halten oder gänzlich zu eliminieren. In einem **Feldexperiment** versucht man, in der Situation, in der das Erforschte normalerweise stattfindet, eine Variable zu manipulieren. Wenn wir unsere Grammtikerklärungen im normalen Unterricht in zwei Klassen von Deutschlernern anbringen würden, dann wäre das ein Beispiel für ein Feldexperiment. Der Nachteil von Feldexperimenten ist, dass es ausgesprochen schwierig ist, in der »echten« Situation alle möglichen Einflussfaktoren konstant zu halten. Wo bekomme ich zwei wirklich gleich gute und gleich lernfähige Schulklassen her, die noch dazu vom Wissen her auf demselben Stand sind? Und wenn ich sie finde, sind ihre Unterrichtssituationen wirklich vergleichbar? Kann die Lehrperson nach einer neuen Methode so gut unterrichten

wie nach der altbewährten, an die sie seit Jahren gewöhnt ist? Findet der eine Kontrolltest am Morgen nach einer feuchtfröhlichen Geburtstagsparty statt, an der die halbe Klasse teilgenommen hat? Es gibt also meist verschiedene nicht kontrollierbare Elemente, die als sogenannte »**Störvariablen**« wirken können, so dass nicht nur der Einfluss der unabhängigen, sondern auch der der Störvariable auf die abhängige gemessen wird, und das ist nicht Sinn der Sache. Deshalb sind auch in der germanistischen Linguistik Laborexperimente erheblich häufiger. Natürlich haben auch Laborexperimente Nachteile. Die Laborsituation ist so eingeschränkt und so künstlich, dass man nicht unbedingt sicher sein kann, dass in der realen Kommunikationssituation dieselben Strategien angewendet werden wie in der Testsituation. Somit kann ein Rückschluss auf die tatsächliche Sprachverarbeitung u. U. gewagt sein.

Typische Laborexperimente arbeiten mit Reaktionszeiten als abhängiger Variable und laufen etwa so ab. Man setzt seine Versuchsteilnehmer vor einen Computer, der ihnen sprachliches Material präsentiert, und misst die Zeit, die sie für eine Aufgabe zu diesem sprachlichen Material brauchen. Dabei setzt man die Versuchsteilnehmer unter Zeitdruck. Das hat den Zweck, die für die Sprachverarbeitung schwierigen Aufgaben von den für die Sprachverarbeitung leichten Aufgaben zu trennen. Mit genügend Zeit wird alles richtig gemacht, werden alle Fehler erkannt und kommen überlegt, aber nicht spontane Reaktionen zustande. Nur die schnellen, unüberlegten Reaktionen sind aber aussagefähig für die mentalen Prozesse bei der Sprachverarbeitung, die wir untersuchen wollen. Aufgaben, die man stellt, können z. B. sein zu erkennen, ob es sich um ein Wort einer bestimmten Sprache handelt und einen entsprechenden Knopf zu drücken, oder das präsentierte Material auszusprechen oder abzuwandeln usw. Das präsentierte Material wird als unabhängige Variable manipuliert und die unterschiedlichen Reaktionszeiten für verschiedene Ausprägungen der unabhängigen Variablen werden verglichen (weitere Verfahren werden im nächsten Kapitel beschrieben, s. dort Tabelle 1).

Nehmen wir ein Beispiel mit einem sehr verbreiteten Verfahren, dem **lexikalischen Entscheidungstest**. Diese Testform läuft so ab:

Die Versuchsteilnehmer sitzen vor einem Bildschirm, auf dem in nicht vorhersehbarer Abfolge Wörter einer Sprache und bedeutungslose Buchstabenfolgen, die Wörter der betreffenden Sprache sein könnten (*glompfen* z. B. für das Deutsche), erscheinen. Sie müssen immer, sobald eine Buchstabenfolge auftaucht, so schnell wie möglich auf den entsprechenden Reaktionsknopf für »ja« oder »nein« drücken. Die Reaktionszeit, d. h. die Zeit zwischen der Präsentation des Wortes auf dem Bildschirm und dem Drücken des Knopfs, wird vom Computer gemessen. Die bedeutungslosen Buchstabenfolgen dienen nur als Ablenker, manipuliert wird bei den präsentierten Wörtern.

Man kann einerseits einfach Unterschiede in den Reaktionszeiten bei Gruppen von Wörtern messen, z. B. ob gleich lange Wörter gleich schnell erkannt werden, wenn sie aus einem oder mehreren Morphemen bestehen. Sollten wir bei der Sprachverarbeitung auf Morpheme zurückgreifen, so müsste z. B. die Reaktionszeit für zweimorphemige Wörter wie *Eisbär* länger sein als die Reaktionszeit für einmorphemige Wörter wie *Gibbon*, wenn alle anderen die Reaktionszeit beeinflussenden Merkmale für die Gruppe der untersuchten Wörter konstant gehalten werden (Das wäre hier für diese beiden Wörter übrigens nicht der Fall, *Gibbon* ist ein erheblich

selteneres Wort als *Eisbär* und deshalb würde es länger dauern, bis ein Versuchsteilnehmer es erkennt. Solche Unterschiede kann man jedoch über die Gesamtheit des Testmaterials ausgleichen, indem man bei der Zusammenstellung der beiden zu vergleichenden Gruppen darauf achtet, dass sie sich im Durchschnitt der Frequenz der untersuchten Wörter nicht unterscheiden. Dies lässt sich viel leichter bewerkstelligen als immer Paare von fast gleich häufig verwendeten Wörtern zu finden).

Man kann aber noch kompliziertere Manipulationen vornehmen, sehr verbreitet ist auch das **Priming**. Vor den Wörtern, deren Reaktionszeit eigentlich interessiert, werden verschiedene Gruppen von anderen Wörtern präsentiert, in der Annahme, dass wenn das vorher präsentierte Wort zu einer Verkürzung der Reaktionszeit führt, eine Verbindung besteht. Es zeigt sich nämlich, dass z. B. das Wort *Bäcker* schneller erkannt wird, wenn vorher *Bäckers* oder *Brot* oder *backen* oder *boulangier* (vorausgesetzt, der Versuchsteilnehmer beherrscht die französische Sprache) gezeigt wurde, als wenn vorher *Sofa* gezeigt wurde. Diese Experimententechnik nennt man auf Deutsch »Bahnung«, aber meist wird der englische Terminus benutzt. Mit dieser Versuchsanordnung wurden sehr viele Fragestellungen zu Verbindungen im mentalen Lexikon bearbeitet (s. dazu auch Kapitel 3 zur »Psycholinguistik« in diesem Band).

Auch zur Syntax und Morphologie kann man mit Reaktionszeit-Experimenten forschen, z. B. kann man per Computer präsentierte Sätze so ergänzen lassen, dass man die Wortform oder die syntaktische Rolle manipuliert und die Reaktionszeit bis zum Beginn der Äußerung misst. In Kapitel 3 sind Beispiele für solche Experimente bei der Verarbeitung von Sätzen, die eine syntaktische Reanalyse erfordern.

Während man Reaktionszeit-Experimente noch durchaus für eine Magisterarbeit bewältigen kann (vorausgesetzt, die Software und jemand, der sich damit auskennt, sind vorhanden), sind aufwändigere Verfahren wie die Ableitung von Hirnströmen (EEG, ERP) oder die Kontrolle von Aktivitäten des Gehirns mit radioaktiv markierter Glukose eher für Doktorarbeiten geeignet. Das Grundprinzip ist aber dasselbe, man gibt verschiedenes sprachliches Material vor und beobachtet die Auswirkung auf die abhängige Variable, die Hirnströme oder die aktiven Stellen im Gehirn, um zu sehen, ob sich ein Zusammenhang aufzeigen lässt.

Nicht alle Experimente brauchen aber so aufwändige technische Hilfsmittel. Auch mit Tonkassetten und sogar mit Papier und Bleistift kann man Experimente zu linguistischen Fragestellungen durchführen.

Wenn wir wissen wollen, welche Fehler überhaupt wahrgenommen werden, können wir z. B. den Versuchsteilnehmern die Aufgabe stellen, das, was sie vom vorbereiteten Tonband hören, genau so, wie sie es gehört haben, so schnell wie möglich nachzusprechen (»**shadowing**«, auch diese Experimentform wird in Kapitel 3 erwähnt). Dabei zeigt sich, dass keineswegs jeder Fehler bemerkt und nachgesprochen wird, viele werden einfach beim Nachsprechen repariert, also z. B. aus »ich begrüße Sie« wird »ich begrüße Sie«. In dieser Experimentform sind viele Variationen möglich, z. B. die Position des Fehlers im Wort kann verändert werden, die Position des fehlerhaft gesprochenen Worts im Satz usw.

Satzergänzungstests können ganz verschiedene Ziele verfolgen. Man kann morphologische Formen von echten und von Kunstwörtern elizitieren, z. B. indem man eine Zeichnung eines seltsamen Tiers präsentiert und sagt »Das ist ein Wug. Der Wug ist ziemlich allein. Doch da kommt noch einer, jetzt haben wir zwei « Die

Versuchsteilnehmer werden »wugs« oder »wugen« oder »wüge« usw. ergänzen, und man kann durch die Vorgabe von verschiedenen Silbenstrukturen und von verschiedenem Genus überprüfen, welchen Regeln der deutschen Pluralbildung die Sprecher folgen. Bei mehrsprachigen Sprechern wurden solche Tests benutzt in der Absicht zu beweisen, dass sie mit der Benutzung einer ihrer Sprachen auch kulturell geprägten Erwartungen der Sprachgemeinschaft folgen. So ergänzten Englisch-Japanisch-Zweisprachige den Satz *Wenn meine Eltern anderer Meinung sind als ich, dann* im Englischen mit *setze ich mich durch* und im Japanischen mit *bin ich traurig*.

Eine in Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen mehreren Sprachen, die ein Sprecher beherrscht, sehr beliebte Papier-und-Bleistift-Testform ist das Aufschreiben von Assoziationen zu einem Wort. Die Versuchsteilnehmer erhalten Blätter, auf denen jeweils oben ein Wort steht, und müssen unter Zeitdruck alles aufschreiben, was ihnen zu diesem Wort einfällt.

Dabei zeigt sich, dass die ersten genannten Assoziationen meist zwischen Sprechern einer Sprache übereinstimmen, wenn auch nicht immer zwischen Sprachen (die erste Assoziation zu *Haus* soll bei Muttersprachlern laut Kielhöfer/Schmidt (1981) *Tür* sein, jedoch zu *maison* bei Muttersprachlern *jardin*). Auch diese Experimentform ermöglicht viele Variationen, z. B. können neben übersetzungsäquivalenten Wörtern aus zwei Sprachen (wie *Haus* .. *maison*) auch nicht-übersetzungsäquivalente, aber formähnliche Wörter (in der Didaktik nennt man sie »falsche Freunde«, in der Psycholinguistik »misleading cognates«, z. B. *Garage* .. *garage* oder *Robe* .. *robe* oder *Winkel* .. *winkel*; das französische *le garage* heißt auch *Werkstatt*, *robe* heißt einfach nur *Kleid*, nld. *winkel* heißt *Laden*, *Geschäft*) in Relation gesetzt werden sowie übersetzungsäquivalente und gleichzeitig formähnliche Wörter (wie *Platz* .. *place* oder *Apfel* .. *appel*), die tatsächlich die meisten übereinstimmenden Assoziationen bei Mehrsprachigen hervorrufen.

Eine leicht zu handhabende Testform ist auch diese: Man lässt seine Versuchsteilnehmer unter Zeitdruck jeweils einen bestimmten Buchstaben in einem schriftlich präsentierten Text markieren und variiert die vorherige Umgebung. Der Buchstabe kommt also im Anfangswort eines Satzes vor, in einem Attribut, in einer eingebetteten Partizipialkonstruktion usw. Als abhängige Variable wird die Zahl der Fehler beim Markieren beobachtet, also die Anzahl der nicht markierten Buchstaben. In bestimmten syntaktischen Umgebungen werden mehr Fehler gemacht als in anderen, also man schließt aus der Zahl der gemachten Fehler auf die Schwierigkeit der Verarbeitung der jeweiligen vorherigen Textumgebung.

Die Darstellung in diesem Kapitel legt vor allem Wert auf Experimente, die man als Studentin bereits durchführen kann. In Kapitel 3 werden weitere Experimentformen beschrieben, die in der Psycholinguistik verbreitet sind.

Aufgabe 4: Sie möchten wissen, ob Kinder im Lauf des Spracherwerbs ihre Strategie zur Partizip II-Bildung ändern, ob sie also ihnen unbekannte Wörter nach dem Muster eines ähnlichen bekannten Wortes (*singen* .. *gesungen/tingen* .. *getungen*) flektieren oder sich an die regelmäßige Flexion halten (*getingt*). Denken Sie sich ein Experiment dazu aus. Was ist die unabhängige, was die abhängige Variable, welche Materialien würden Sie verwenden?

2.6 Arbeiten mit verfügbaren Textkorpora

Das Arbeiten mit Textkorpora hätte man auch unter »Beobachtung« abhandeln können, es ist im Prinzip vom Verfahren her eine Beobachtung, viele Forscherinnen stellen sich für ihre Forschungsarbeit ein eigenes Textkorpus zusammen. Aber man kann auch Beobachtungsdaten benutzen, die schon andere Personen erstellt und aufbereitet haben und spart sich die Datenerhebung. Somit gelten bei der Auswertung der Daten keine anderen Bedingungen als für Beobachtungen allgemein, jedoch bieten veröffentlichte Korpora, die für die allgemeine Nutzung zur Verfügung gestellt werden, viele praktische Vorteile.

Ein linguistisches Korpus ist eine Sammlung von Texten, die heute meist EDV-lesbar vorliegt, diese Sammlung kann je nach Größe des Korpus ein paar Hundert oder viele Millionen von Wörtern umfassen (zur Korpuslinguistik vgl. Scherer 2006 und Lemnitzer/Zinsmeister 2006). Üblicherweise wird die Korpusgröße in *tokens* angegeben, damit meint man jedes vorkommende Wort. Daneben gibt es den Begriff *type*, die *types* in einem Korpus sind die einzelnen Wörter, die unterschiedlich oft vorkommen und als *type* nur einmal gezählt werden. Als *token* werden sie so oft gezählt, wie sie im Korpus auftreten.

Viele Korpora sind von einzelnen Forscherinnen für ihre eigene Forschung zusammengestellt und dann veröffentlicht worden. Gerade wenn es um spezielle Gesprächsformen geht, wird man häufig noch auf solche meist in Buchform und nicht elektronisch veröffentlichten Korpora zurückgreifen. Daneben gibt es Korpora, die von Anfang an für unterschiedliche Benutzerinnen zusammengestellt wurden, wobei es den Erstellerinnen darum ging, eine möglichst große und möglichst repräsentative Menge an Texten zu sammeln und deren Nutzung so einfach wie möglich zu machen. Wenn man mit einem Korpus arbeiten will, muss man sich natürlich überlegen, ob die in diesem Korpus als Stichprobe zusammengestellten Texte tatsächlich repräsentativ sind für die Grundgesamtheit, über die man Aussagen machen möchte. Z. B. kann man schlecht für eine Erscheinung, die in der gesprochenen Sprache erheblich häufiger vorkommt als in der geschriebenen, auf ein Korpus zur geschriebenen Sprache zurückgreifen. Viele der zur Zeit elektronisch nutzbaren Korpora enthalten auch Texte, die seit den 60er Jahren veröffentlicht wurden, was problematisch ist, wenn man Aussagen über prozentuale Anteile des Gebrauchs einzelner Formen im heutigen Deutsch machen will. Gute Korpora ermöglichen es aber auch, innerhalb des Gesamtkorpus eine Auswahl zu treffen, so dass man dieses Problem reduzieren kann.

Wozu kann man Korpora nutzen? Das hängt natürlich von der Art des Korpus ab. Wenn nichts als der reine Text im Korpus gespeichert ist, kann man kaum mehr als Wörter suchen lassen. Viele Korpora bieten die Möglichkeit, dass automatisch zu einer Grundform alle ihre flektierten Formen mit berücksichtigt werden, ohne dass man die alle einzeln eingeben müsste. Außer nach Einzelwörtern kann man auch nach Wortgruppen und auch nach gebundenen Morphemen suchen. »Annotierte« Korpora bieten aber viel mehr, sie enthalten auch eine syntaktische und morphologische Klassifizierung, so dass man auch nach syntaktischen oder morphologischen Phänomenen suchen kann, also z. B. nach erweiterten Partizipien I (*die geduldig lesende Studentin*) oder z. B. nach Sätzen mit zwei Konsti-

tuenten im Vorfeld (*Vor zwei Jahren in Heidelberg hast du genau das Gegenteil behauptet*).

Wenn das Korpus sehr groß ist, wird die Annotation nicht von einer menschlichen Bearbeiterin, sondern von einem Computerprogramm vorgenommen. Obwohl diese Programme oft erstaunlich gut funktionieren, können dabei Fehler entstehen, deshalb enthalten manche Korpora speziell ausgewiesene Teile, bei denen die automatisch erstellte Annotation noch einmal (meist von einer Linguistik-Studentin als studentischer Hilfskraft) kontrolliert wurde.

Die bei weitem häufigste Verwendung von Korpora ist die, mit der man für bestimmte sprachliche Phänomene das tatsächliche Vorkommen in Texten sucht. Man lässt also per Computer nach einzelnen Wörtern oder Wortverbindungen suchen und sich jeweils die Umgebung anzeigen, in der sie vorkommen. Man kann auch einfach suchen, wie häufig sie vorkommen, z. B. im Vergleich zu konkurrierenden Formen. Alle elektronisch nutzbaren Korpora bieten die Möglichkeit, zu einem Wort seine Textumgebung anzusehen, viele auch gleich eine statistische Analyse, welche anderen Wörter besonders häufig mit diesem Wort vorkommen. Diese Möglichkeiten sind sehr praktisch, wenn man ein Lexikon erstellen oder überarbeiten will, wenn man verschiedene Varianten bei einem Wort, z. B. die Vorkommenshäufigkeit einzelner Lesarten von Verben feststellen will, für Lehrmaterial besonders typische Beispiele für die Verwendung eines Worts sucht usw. Überhaupt können solche Frequenz-Analysen sehr gut für die Entwicklung von Lehrmaterial benutzt werden, begreiflicherweise sollte Lehrmaterial für das Deutsche die häufiger vorkommenden Erscheinungen vor den seltener vorkommenden behandeln.

Nehmen wir ein Beispiel. Wir wollen wissen, ob ein Partizip II von *staubsaugen* möglich ist, das das *ge*-Präfix vor ein zusammengeschriebenes Verb stellt, d. h. also ob *gestaubsaugt* tatsächlich gedruckt vorkommt. Wir suchen in den deutschsprachigen Korpora des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim (IdS) und erhalten für die online öffentlich verfügbaren Korpora Folgendes:

© Institut für Deutsche Sprache, Mannheim
COSMAS II, Version 3.6.1

Datum : Mittwoch, den 10. Januar 2007, 11:21:05

Korpus: public - alle öffentlichen Korpora geschriebener
Sprache

A00 - aber nicht, bevor das Haus der Hexe **gestaubsaugt** wurde und die Teller vom
E98 Es wird **gestaubsaugt**, gewischt, geputzt und das

Abb. 6: Einige Belege für »gestaubsaugt«

Die Adresse <http://www.ids-mannheim.de/service//#korpora> bietet eine Übersicht über die vom IdS zur Verfügung gestellten Korpora des Deutschen und erläutert auch für die einzelnen Korpora, wie man Zugang zu ihnen bekommt. Es gibt dort

auch verschiedene Hilfen, mit denen man das Suchen in den Korpora lernen kann. Viele der dort aufgeführten Korpora sind für eine begrenzte Zeit (60 Minuten im Moment) ohne Nutzungsgebühr einsehbar, allerdings wird man bei »Nicht-Aktivität« sehr schnell vom IdS-Rechner getrennt. Das Angebot reicht auf jeden Fall zum Ausprobieren, ob man mit dem Korpus arbeiten könnte. In Zeiten der Unterfinanzierung wissenschaftlicher Institutionen ist leider die kostenlose Nutzung der mit viel Arbeit erstellten Korpora schwieriger geworden. Zeitlich unbeschränkt kostenlos nutzen kann man das annotierte Korpus von Zeitungstexten (20.602 Sätze, alle aus der »Frankfurter Rundschau«) der Computerlinguisten der Universität Saarbrücken <http://www.coli.uni-sb.de/sfb378/negra-corpus>. Man muss sich allerdings erst einmal anmelden, aber dann kann man als Wissenschaftler an einer Non-Profit-Organisation auch die sehr umfangreiche Annotierung nutzen, die sogar syntaktische Analysen enthält. Natürlich gibt es erheblich mehr Korpora und keineswegs nur für das Deutsche, Lemnitzer/Zinsmeister (2000) haben versprochen, eine Internetseite über die nutzbaren Korpora aktuell zu halten, die Adresse ist: www.lemnitzer.de/lothar/KoLi.

Eine sehr nützliche Adresse für Transkripte gesprochener Sprache ist übrigens die Mailliste zur Gesprächsforschung, auf die sehr viele Sprachwissenschaftlerinnen abonniert sind, die sich mit gesprochener Sprache beschäftigen. Man kann dort Fragen stellen und bekommt meist nützliche Tipps und man kann Partnerinnen finden, mit denen man Transkripte tauschen kann (mailliste@gesprachsforschung.de, z. Z. 8 € jährlich).

2.7 Einige Hinweise zur Benutzung statistischer Verfahren

Sie kennen sicher den Benjamin Disraeli zugeschriebenen Ausspruch: »There are three kinds of lies: lies, bloody lies, and statistics«. Tatsächlich ist es so, dass man mit einer unzulässigen Anwendung statistischer Verfahren seine Leserinnen bzw. Hörerinnen zu falschen Schlüssen verleiten kann. Ein Fehler, der von Geisteswissenschaftlerinnen sehr häufig ohne böse Absicht gemacht wird, ist, ausschließlich beschreibende statistische Verfahren zu benutzen, aber dann Aussagen zu machen, die man nur anhand von prüfender Statistik machen kann. Ein anderer häufiger Fehler ist, Verfahren zu verwenden, die für das Skalenniveau der Daten, die man hat, nicht zugelassen sind. Wenigstens zu diesen beiden Problembereichen sollen hier kurze Erklärungen gegeben werden.

Beschreibende Statistik ist eine Art der Aufbereitung der Daten, die die Ergebnisse übersichtlich zusammenfasst. Dazu gehören also z. B. Mittelwerte, Prozentangaben, Balken- oder Tortendiagramme u. ä. **Prüfende (inferentielle) Statistik** sind Rechenverfahren, die überprüfen, ob ein Zusammenhang oder Unterschied zwischen Gruppen von Daten mit großer Wahrscheinlichkeit nicht auf den Zufall zurückzuführen ist.

Welche Verfahren wir anwenden können, hängt mit dem sogenannten **Skalenniveau** der Daten zusammen. Mit dem »Skalenniveau« ist folgendes gemeint: Die Daten, die man erhoben hat, können eine unterschiedliche rechnerische Qualität haben.

- **Nominalskala:** Die Dialektgebiete von den Befragten, etwa »riparisch«, »hessisch«, »bairisch« usw., wären Daten auf Nominalskalenniveau. Man kann diese Daten nicht in eine Rangfolge bringen, ripuarisch ist nicht besser als hessisch und hessisch nicht in einem statistisch relevanten Sinne besser als bairisch (individuelle Geschmacksurteile mag es natürlich geben). Über solche Daten kann nicht mehr sagen, als dass ein Merkmal wie »hessisch« zutrifft oder nicht. Daten auf Nominalskalenniveau wären z. B. auch Geschlecht (»männlich« und »weiblich«) oder Muttersprache. Man kann mit Daten auf diesem Skalenniveau wenig mehr anfangen als das Vorkommen zählen. Es wäre völlig sinnlos, z. B. ein Durchschnittsgeschlecht, einen Durchschnittsdialekt oder eine Durchschnittsmuttersprache ermitteln zu wollen.
- **Ordinalskala (Rangskala):** Wenn man aber eine Befragung macht, bei der die Versuchsteilnehmer gebeten werden, eine Anzahl von Sätzen nach ihrer Akzeptabilität in eine Reihenfolge zu bringen, dann bekommen wir Rangplätze als Ergebnis. Der Satz *Eva ist größer wie Peter* z. B. landet auf dem 17. Platz und ist damit besser als der Satz *Peter hatte die Schuhe schon angezogen gehabt*, der auf dem 21. Platz landet. Wir haben eine Rangliste vom besten bis zum schlechtesten, aber wir haben keinen Grund, gleiche Abstände zwischen den einzelnen Plätzen anzunehmen; vielleicht findet man den Satz auf Platz 13 erheblich besser als den auf Platz 14, während man zwischen 11 und 12 kaum einen Unterschied sieht. Deshalb können wir nicht sagen, dass der Satz auf Platz 20 doppelt so schlecht ist wie der auf Platz 10. Ein anderes typisches Beispiel für eine Ordinalskala sind Schulnoten. Wir alle wissen, dass die Abstände zwischen den Noten nicht gleich sind. Eine Sechs z. B. wird nur in Fällen von extremen Ausreißern vergeben, es gibt also einen deutlich größeren Abstand zwischen einer Fünf und einer Sechs als zwischen einer Zwei und einer Drei. Weil das so ist, ist es statistisch nicht korrekt (wenn auch üblich), Mittelwerte von Noten anzugeben.
- Das Berechnen von Mittelwerten ist nämlich nur erlaubt für Daten auf dem Niveau **Intervallskala**. Das Alter von befragten Personen wäre ein typisches Beispiel für eine Intervallskala. Der Abstand zwischen zwei Werten ist immer gleich (von 14 bis 15 ist es genau so lang wie von 47 bis 48), deshalb ist jemand, der 40 Jahre ist, auch doppelt so alt wie jemand, der 20 Jahre alt ist.

Aufgabe 5: Sie haben in verschiedenen Korpora Daten gesucht zu den Partizip II-Bildungen zusammengesetzter Verben des Typs *staubsaugen*, *downloaden*, bei denen 2 Partizipien vorkommen, also *gestaubsaugt/Staub gesaugt* bzw. *staubgesaugt* und *downgeloadet* und *gedownloadet*. Ihr Ergebnis war:

	deutsche Wörter	Entlehnungen
ge im Wortinneren	117	212
ge als erste Silbe	34	197

Um welches Skalenniveau handelt es sich bei diesen Daten?

2.7.1 Beschreibende Statistik

Die beschreibende Statistik dient wie oben angeführt dazu, die erhobenen Daten so aufzubereiten, dass sich die Leserin schnell einen Überblick verschaffen kann. Eine Tabelle mit allen Ergebnissen im Detail ist dazu kaum geeignet. Daten auf Nominalskalenniveau kann man z. B. übersichtlicher machen, indem man sie graphisch als Kuchen- oder Balkendiagramme darstellt oder Prozentzahlen für die Zugehörigkeit zu den einzelnen Gruppen angibt. Für intervallskalierte Daten gibt man normalerweise den Mittelwert und die Streuung an. Die normalerweise mit der Standardabweichung beschriebene Streuung zeigt uns, ob die einzelnen Werte alle recht nah am Mittelwert liegen oder weit um ihn herum verteilt.

Nehmen wir noch einmal unser Beispiel mit der Kontaktaufnahme zum Kellner. Unsere Daten haben alle Nominalskalenniveau. Deshalb können wir nur Darstellungen wählen, die die Zählergebnisse anschaulicher machen, Balkendiagramme würden sich empfehlen.

	Blickkontakt + »Herr Ober« (1)	Blickkontakt + »Hallo« (2)	Blickkontakt + Armbewegung + »Hallo« (3)	Blickkontakt + Armbewegung (4)
Frauen	14	17	3	21
Männer	25	9	13	14

Abb. 7: Anzahl der beobachteten Verhaltensweisen

Als Balkendiagramm sähe das mit dem helleren Balken für die Frauen wie folgt aus:

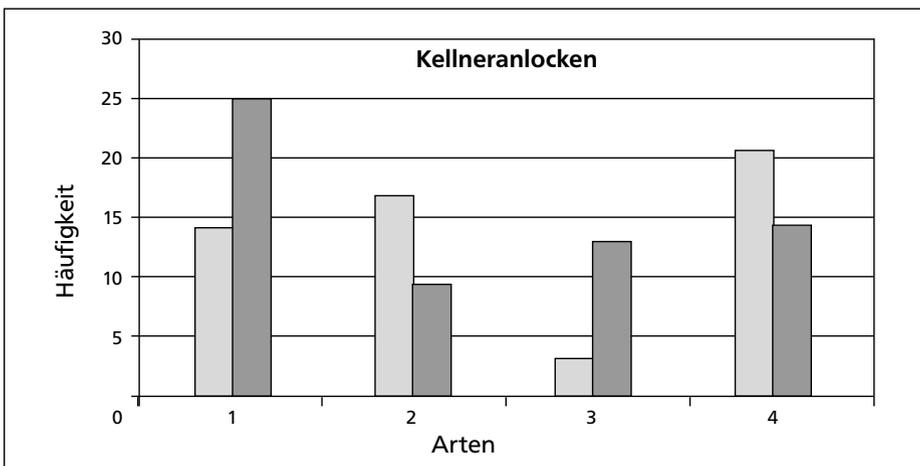


Abb. 8: Balkendiagramm der Anzahl der beobachteten Verhaltensweisen

Prozentzahlen sind meist übersichtlicher als die Rohdaten, dies wäre eine Darstellung prozentuale Häufigkeit der Benutzung der einzelnen Möglichkeiten nach Geschlecht. (Die Gesamtsummen von über 100 entstehen dadurch, dass auf eine Stelle nach dem Komma aufgerundet wurde).

	Blickkontakt + »Herr Ober« (1)	Blickkontakt + »Hallo« (2)	Blickkontakt + Armbewegung + »Hallo« (3)	Blickkontakt + Armbewegung (4)
Frauen	25,5 %	30,9 %	5,5 %	38,2 %
Männer	41,0 %	14,8 %	21,3 %	23,0 %

Abb. 9: Prozentuale Häufigkeit der beobachteten Verhaltensweisen

Mit dieser Darstellung haben wir so ziemlich alles gezeigt, was man mit diesen Daten auf Nominalskalenniveau in der beschreibenden Statistik tun kann. Die Darstellungen sind vielleicht sehr eindrucksvoll, aber sagen sie etwas über tatsächliche Unterschiede im Verhalten zwischen Männern und Frauen in unserem hypothetischen Beispiel? Das wäre eine Frage für die Prüfstatistik.

2.7.2 Prüfstatistik (inferentielle Statistik)

Angenommen, ich habe katholische und nicht-katholische Deutsche zur Akzeptanz von Sätzen mit der sogenannten »rheinischen Verlaufsform« (*ich bin am Arbeiten*) befragt. Dabei bekomme ich auf einer 7-Punkte Skala von (1 »völlig akzeptabel« bis 7 »völlig unakzeptabel«) für Sätze mit der Verlaufsform und zwei Objekten wie z. B. *Peter ist seiner Frau eine Schürze am Bügeln* einen Mittelwert von 5 bei den nicht-katholischen und einen Mittelwert von 4,7 bei den katholischen Befragten. Dann könnte ich ein Histogramm erstellen, das diesen Unterschied zeigt. Aber wenn ich nichts als das tue (und leider kommt so etwas recht häufig vor), dann lege ich nahe, der gefundene Unterschied habe etwas zu sagen. Das muss aber gar nicht sein. Nur anhand der Mittelwert-Unterschiede kann ich nicht behaupten, die Zugehörigkeit zur katholischen Kirche führe zu einer höheren Akzeptanz der Verlaufsform (abgesehen davon, dass es sich – wenn der Unterschied signifikant wäre – vermutlich um eine irreführende Korrelation mit dem Dialektgebiet als tatsächliche Ursache handelt; zur Interpretation von Korrelationen vgl. Albert/Koster 2002, 87–99). Der Unterschied, den ich gefunden habe, kann nämlich rein zufällig entstanden sein. Wenn ich zwei verschiedene Gruppen untersuche, ist es sehr viel wahrscheinlicher, dass ich einen kleinen Unterschied zwischen ihnen finde, als dass ich keinen finde. Die Frage ist, ob sich der Unterschied bei Betrachtung der Gesamtverteilung der Daten als groß genug erweist, um den Zufall als Ursache auszuschließen. Um diese Frage zu klären, brauche ich prüfstatistische Verfahren.

Welche prüfstatistischen Verfahren man anwenden kann, ergibt sich wieder aus dem Skalenniveau. Man braucht heute keine Statistik mehr selbst zu rechnen, es gibt genügend komfortable Computerprogramme dafür. Selbst das Programm Excel, das man meist beim Computerkauf mit erwirbt, bietet die am häufigsten angewendeten statistischen Verfahren, wenn man beim Installieren des Programms angibt, man wolle die kompletten Statistik-Funktionen. Aber man muss um so dringender wissen, welches Verfahren geeignet ist und was man genau berechnen lassen will, denn der Computer denkt nicht mit.

Betrachten wir noch einmal unsere Ergebnisse zum Kellnerherbeiholen. Die Daten sind auf Nominalskalenniveau. Das übliche Verfahren zur Überprüfung der Signifikanz bei nominalskalierten Daten ist der Chi-Quadrat-Test (zur Erklärung und Anwendung vgl. Albert/Koster 2002, 118–128). Dieser Test ist ein Rechenverfahren, das überprüft, wie stark die tatsächlich gefundene Verteilung von einer erwartbaren Verteilung der Daten abweicht. χ^2 ist so einfach zu berechnen, dass man es sogar mit dem Taschenrechner machen kann. Wenn man für diese Daten einen χ^2 -Test rechnet, ist das Ergebnis $\chi^2 = 12,9383$, $df = 3$, $p < 0,01$. Dabei ist χ^2 der errechnete Wert, df steht für »Freiheitsgrade«, mit p wird die Irrtumswahrscheinlichkeit angegeben, 1 wäre 100 %, 0,01 sind 1 %.

Das bedeutet, dass wir hier eine Wahrscheinlichkeit von unter einem Prozent haben, dass unser Ergebnis auf den Zufall zurückzuführen ist. Der Wert ist also, so sagt man, signifikant, er ist mit allergrößter Wahrscheinlichkeit nicht zufällig entstanden, es besteht eine Beziehung zwischen dem Geschlecht des Sprechers und der Art des Kellner-Herbeiwickens.

Worauf beruht aber diese Annahme, etwas sei mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit nicht auf den Zufall zurückzuführen? Dahinter steht die Vorstellung einer »Normalverteilung« der möglichen Ergebnisse bei zufälligem Zustandekommen. Bei einer Normalverteilung sind alle Messwerte gleichmäßig um den Mittel-

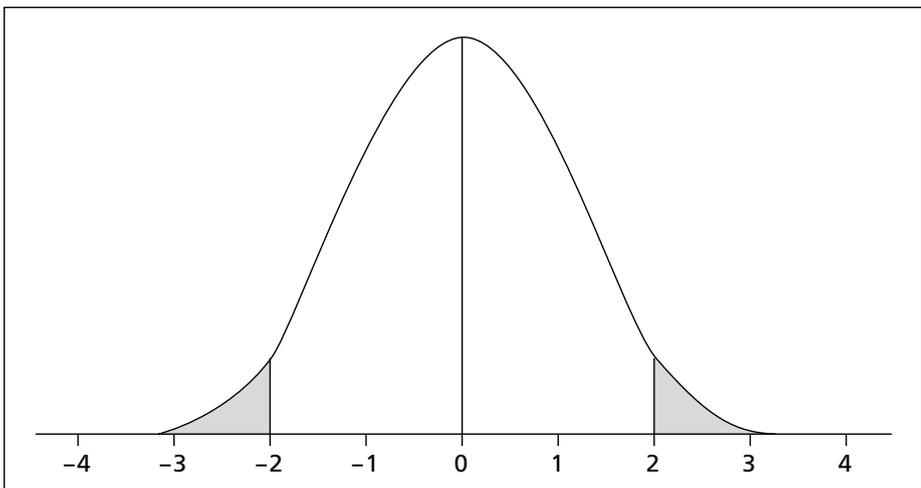


Abb. 10: Normalverteilung mit eingezeichneter 2-facher Standardabweichung

wert verteilt, und zwar liegen die meisten Werte nah am Mittelwert, nur wenige liegen weit außen. In der Abbildung unten sehen Sie eine Darstellung der Normalverteilung (»Gauß'sche Glocke«).

Nur ca. 5 % der Werte einer Verteilung liegen so weit vom Mittelwert entfernt, wie es in der Zeichnung markiert ist, und zwar auf beiden Seiten vom Mittelwert. Wenn wir also einen Wert haben, der so stark vom Mittelwert abweicht, dann ist die Wahrscheinlichkeit, dass dies durch den Zufall zustande gekommen ist, entsprechend gering. Bei 1 % Irrtumswahrscheinlichkeit liegen die Werte in der Nähe der Markierung für die 3-fache Standardabweichung, sie ist fast nicht mehr darstellbar.

Wir haben oben gesehen, dass unser gefundener Unterschied zwischen Männern und Frauen beim Kellner-Heranlocken mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von weniger als 1 % signifikant ist. Eine zweite Frage ist, wie stark diese Beziehung ist, ob das wirklich heißt, dass es hauptsächlich – und nicht nur unter anderem – vom Geschlecht abhängt, wie man mit dem Kellner Kontakt aufnimmt. Hierzu muss man noch etwas anderes berechnen, nämlich den Grad der erklärten Varianz. Hierzu berechne ich Cramérs V (Albert/Koster 2002, 139–140). Dieser Wert ist mit 0,3339 relativ gering (einen erheblichen Effekt nimmt man erst bei Werten über 0,50 an), d. h. nur ein kleiner Teil der Unterschiede beim Herbeirufen des Kellners erklärt sich tatsächlich aus dem Geschlecht des Rufenden. Viele Statistik-Unerfahrene denken, dass eine hohe Signifikanz bereits auf einen großen Zusammenhang schließen lässt. Das ist aber nicht so. Eine hohe Signifikanz ergibt sich z. B. auch bei großen Datenmengen. Wenn ich genug Daten habe, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass mein Ergebnis zufällig entstanden ist. Trotzdem kann das, was ich gefunden habe, ein schwacher Zusammenhang sein.

Katholische	Urteile	Nicht-Katholische	Urteile
Hugo	3,7	Mona	3,8
Erwin	4,2	Josef	4,5
Neda	7	Angelika	5,3
Eva	4,7	Sophia	5,7
Dieter	4,5	Christian	5,4
Helga	5,1	Gertrud	5,6
Susi	6,3	Mira	4,1
Marion	4,2	Klaus	4,3
Wolfgang	4,5	Monika	5,1
Dora	3,2	Peter	4,8
		Lothar	5,2
		Susie	6,1
Durchschnitt der Katholischen:	4,7	Durchschnitt der Nicht-Katholischen:	5

Abb. 11: Grammatikalitätsurteile nach Religionszugehörigkeit

Wir betrachten noch einmal das Eingangsbeispiel, damit deutlich wird, wie wichtig ein korrekter Umgang mit Statistik ist und dass die reine Darstellung mit Verfahren der beschreibenden Statistik irreführend wirken kann. Unsere Grammatikalitätsurteile haben ein Intervallskalenniveau, wir haben nur zwei Gruppen, unsere Grammatikalitätsurteile sind normal verteilt, der dafür passende Test wäre der t-Test. Da wir nicht dieselben Personen vor und nach einer Konvertierung, sondern verschiedene Personen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit (zwei Stichproben) über Sätze mit zwei Objekten in der Verlaufsform haben urteilen lassen, brauchen wir den Zweistichproben-t-Test unter der Annahme gleicher Varianzen. Für die Darstellung hier sind deren Grammatikalitätsurteile für je drei verschiedene Sätze mit zwei Objekten schon der Übersichtlichkeit halber zusammengefasst (den t-Test rechnet man eigentlich mit den kompletten Originaldaten, die würden aber hier zu viel Platz in Anspruch nehmen) und es ergibt sich Folgendes:

So ein schöner Mittelwert-Unterschied könnte uns doch in Versuchung führen, eine wunderschöne Graphik erstellen zu lassen mit Balken für die beiden Religionsgruppen und eine schlagende Beschriftung zu entwerfen wie »Einflüsse der Religionszugehörigkeit auf die Akzeptanz der Verlaufsform«. Das wäre eine spektakuläre Sache, aber ein Lehrstück zum Thema »Wie lügt man mit Statistik?«. Der t-Test ergibt nämlich, dass dieses Ergebnis keinen Anlass bietet, nicht den Zufall als Ursache anzunehmen. Die folgende Abbildung zeigt (gekürzt) die Ergebnisberechnung, die das Statistikprogramm von Excel ausgibt, wenn man die o. a. Daten eingibt und den Zweistichproben t-Test wählt.

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Mittelwert	4,74	4,99166667
Varianz	1,31377778	0,48992424
Beobachtungen	10	12
Freiheitsgrade (df)	20	
t-Statistik	-0,63356268	
P(T ≤ t) einseitig	0,26677268	
Kritischer t-Wert bei einseitigem t-Test	1,724718	
P(T ≤ t) zweiseitig	0,53354536	
Kritischer t-Wert bei zweiseitigem t-Test	2,08596248	

Abb. 12: Zweistichproben t-Test unter der Annahme gleicher Varianzen

In der ersten Zeile sehen wir die genauen Mittelwerte, die in der Tabelle oben gerundet waren. In der zweiten Zeile sehen wir für beide Konfessionen die Varianz, anhand dieser Maßzahlen können wir sehen, dass die Katholischen sich sehr viel weniger einig waren in ihren Urteilen, ihre Werte streuten stark um den Mittelwert, die der Nicht-Katholischen streuten viel weniger.

Die nächste Zeile zeigt die Anzahl der Beobachtungen, wir hatten ja 10 Katholische und 12 Nicht-Katholische, das macht für den Test nichts aus. Dann sehen wir wieder die Freiheitsgrade und den t-Wert, den das Programm berechnet hat. Danach sehen wir zwei »kritische« t-Werte, die hätten erreicht werden müssen, damit der t-Test signifikant wird. Sie sehen, dass es dabei einen höheren Wert für »zweiseitig« gibt als für »einseitig«. Damit hat es folgende Bewandnis: Wenn man ganz genau weiß, dass die Unterschiede nur in einer Richtung bestehen können, dann braucht man nur den einseitigen t-Test. Solche Fälle sind durchaus denkbar: Angenommen, wir wollten überprüfen, ob Extra-Unterricht nennenswerte Resultate bringt, und wir hätten einer Gruppe doppelt so viel Unterricht erteilt wie der Kontrollgruppe, dann würden wir erwarten, dass die Unterschiede nur so sein können, dass die Gruppe mit doppelt so viel Unterricht bessere Ergebnisse hat.

In unserem Fall betrachten wir aber den p-Wert für den zweiseitigen Test (das bedeutet, dass wir Unterschiede zwischen den Gruppen in beiden Richtungen für möglich halten, und das müssen wir wohl, denn bisher ist ja nicht bekannt, dass eine bestimmte Religionszugehörigkeit zu mehr Akzeptanz der Verlaufsform führt), so steht da 0,533 usw. Wir müssen also mit mehr als 50 % Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass der Zufall die Ursache für unser Ergebnis ist. Natürlich erübrigt es sich in diesem Fall, die erklärte Varianz zu berechnen, das würde man nur bei signifikanten Unterschieden tun.

Es ist mir klar, dass diese Ausführungen nicht dazu verhelfen können, sofort statistische Verfahren selbst richtig anwenden zu können, dazu sei auf die folgenden Literaturangaben verwiesen. Aber es zeigt hoffentlich, warum man bestimmte Regeln einhalten muss. Ob man rechnen kann oder nicht, ist nicht mehr wichtig für das Benutzen statistischer Verfahren, das übernehmen Computerprogramme. Und die dahinter liegenden Prinzipien sind auch nicht so schwer zu verstehen, dass man sich als Germanistin nicht daran trauen könnte.

Aufgabe 6: In Abbildung 5 stehen Daten aus einem Lehrmethoden-Experiment. Überprüfen Sie mit einem geeigneten Verfahren, ob man aus diesen Daten schließen kann, dass Methode 1 besser funktioniert als Methode 2!

Literatur

Grundlegende Literatur zum empirischen Arbeiten/Gebrauch von Statistik

- Albert, Ruth/Koster, Cor J. (2002): Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.
- Atteslander, Peter/Cromm, Jürgen/Grabow, Busso (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: de Gruyter.
- Clauß, Günter/Ebner, Heinz (1995): Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen. Frankfurt a. M.: Harri Deutsch.
- Clauß, Günter/Finze, Falk-Rüdiger/Partzsch, Lothar (2002): Statistik für Soziologen, Pädagogen, Psychologen und Mediziner. Bd. 1, Grundlagen. Frankfurt a. M.: Harri Deutsch.
- Kromrey, Helmut (2002): Empirische Sozialforschung. Stuttgart: UTB.

Grundlegende Literatur zu Transkriptionsverfahren

- Bliesener, Thomas/Köhle, Karl (1986): Die ärztliche Visite – Chance zum Gespräch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hgg.) (2001): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: de Gruyter.
- Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hgg.) (2002): Angewandte Diskursforschung. Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Dittmar, Norbert (2002): Transkription: ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. Opladen: Leske & Budrich.
- Ehlich, Konrad (2004): Computergestütztes Transkribieren – Das Verfahren HIAT-DOS. In: Rehbein, Jochen/Schmidt, Thomas/Meyer, Bernd/Watzke, Franziska/Herkenrath, Annette (Hgg.): Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B (Nr. 56). Universität Hamburg: Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit.
- Redder, Angelika (2001): Aufbau und Gestaltung von Transkriptionssystemen. In: Brinker et al. (2001), 1038–1059.
- Richter, Günther (Hg.) (1993): Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache. Frankfurt a. M.: Lang, 47–60.
- Sager, Sven F. (2001): Probleme der Transkription nonverbalen Verhaltens. In: Brinker et al. (2001), 1069–1085.
- Schmidt, Thomas (2005): Computergestützte Transkription – Modellierung und Visualisierung gesprochener Sprache mit texttechnologischen Mitteln. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Selting, Margret (2001): Probleme der Transkription verbalen und paraverbalen/prosodischen Verhaltens. In: Brinker et al. (2001), 1059–1068.

Grundlegende Literatur zum Arbeiten mit Textkorpora

- Biber, Douglas/Conrad, Susan/Reppen, Randi (1998): Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kennedy, Graeme (1998): Introduction to Corpus Linguistics. New York: Longman.
- Lemnitzer, Lothar/Zinsmeister, Heike (2006): Korpuslinguistik. Tübingen: Narr.
- McEnery, Tony/Wilson, Andrew (2001²): Corpuslinguistics. Edingburgh: Edingburgh Univ. Press.
- Scherer, Carmen (2006): Korpuslinguistik. Heidelberg: Winter.

Weitere Literatur

- Bortz, Jürgen (2004): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.
- Brons-Albert, Ruth (1995): Verkaufsgespräche und Verkaufstrainings. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Christopoulou, Ira (2005): Die Abfolge von nominalem Subjekt und Objekt im Mittelfeld. Diplomarbeit Univ. Marburg, Fb.09, masch. verv.
- Kesper, Stephan/Reis, Marga (2005): Linguistic Evidence. Empirical, Theoretical and Computational Perspectives. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Kielhöfer, Bernd/Schmidt, Doris (1981): Entstehung und Entwicklung lexikalischer Strukturen beim Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung zum Lernerlexikon Französisch. In: Die Neueren Sprachen 80/2, 142–164.
- Pagano, Robert R. (1981): Understanding Statistics in the Behavioral Sciences. St. Paul: West Publishing Company.
- Schütze, Carson T. (1996): The Empirical Base of Linguistics: Grammaticality Judgments and Linguistic Methodology. Chicago: University of Chicago Press.
- Sheskin, David J. (1997): Handbook of Parametric and Nonparametric Statistical Procedures. Boca Raton: CRC Press.
- Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland, herausgegeben vom Statistischen Bundesamt Deutschland. Erscheint jedes Jahr im SFG-Verlag und ist als PDF-Datei einzusehen unter www.destatis.de/jahrbuch/d_home.htm

3. Psycholinguistik

3.1 Einführung

Psycholinguistik befasst sich mit den kognitiven Prozessen bei der Sprachverarbeitung. Dazu zählen **Sprachverstehen und Sprachproduktion**. Es sind die Schnittstellen des Sprachsystems, die das Innen mit dem Außen verbinden. Beim Sprachverstehen verläuft der Weg von außen nach innen: vom physikalische Sprachsignal zum perzeptuellen System (Hören, Sehen) und von da aus über das Sprachverstehenssystem zum Gedanken: »Was hat der andere gemeint?« Bei der Sprachproduktion verläuft der Weg umgekehrt, von innen nach außen: vom Gedanken des Sprechers über das Sprachproduktionssystem zu den Artikulatoren, die hörbare bzw. sichtbare Sprachsignale produzieren, die in einem physikalischen Medium – Schall- oder Lichtwellen – übertragen werden. Was auf dieser »Sprachreise« alles passiert – auch von den (mitunter heiteren) Zwischenfällen – davon handelt dieses Kapitel.

Zur Psycholinguistik gehört auch der Spracherwerb. Der Weg des Kindes zu seiner/n Muttersprache(n) ist jedoch ein solch komplexer Forschungsgegenstand, dass wir ihm ein eigenes Kapitel in der »Einführung in die germanistische Linguistik« (Meibauer et al. 2007, Kap. 7) gewidmet haben. Der mehrsprachige Erwerb wird in dem Beitrag von Rothweiler (s. Kap. 4) in diesem Band behandelt.

Psycholinguistik ist ein interdisziplinäres Fach, für das Beziehungen wesentlich sind. Cutler (2005) nennt die folgenden vier Beziehungen die »**Eckpfeiler**« der **Psycholinguistik**: Psychologie und Linguistik, Biologie und Verhalten, Produktion und Verstehen, Modell und Experiment. Die thematische Diskussion in den folgenden Abschnitten wird sich im Spannungsfeld dieser vier Beziehungspaare bewegen.

Ein weiteres, noch relativ junges Beziehungspaar ist Lautsprache und Gebärdensprache. Auch wenn in diesem Kapitel hauptsächlich von Lautsprache die Rede sein wird, befasst sich die Psycholinguistik mit wachsendem Interesse auch mit Gebärdensprache. Obwohl der Sprachprozessor modalitätsspezifischen Gehalt verarbeitet – Wörter bzw. Gebärden – arbeitet er modalitätsneutral, a-modal. Sprachverarbeitungsprozesse sind also grundsätzlich gleich, egal ob Hörende miteinander sprechen oder Gehörlose miteinander gebärden. In Kap. 5 über »Gebärdensprache« wird auch die Verarbeitung von Gebärdensprache eingehend behandelt.

Es gibt eine Reihe von Einführungen in die Psycholinguistik, welche die drei Themenbereiche Sprachverstehen, Sprachproduktion und Spracherwerb umfassen (Dietrich 2002; Rickheit/Sichelschmidt/Strohner 2002) bzw. welche die sprachlichen Teilgebiete Syntax, Morphologie und Phonologie unter kognitiver Perspektive betrachten (Keller/Leuninger 2004). Im allgemeinen Teil der Bibliographie am Ende des Kapitels wird neben diesen Einführungen auch auf Handbücher zur Psy-

cholinguiistik und andere grundlegende Literatur verwiesen. Wer also beim Lesen dieses Kapitels »Lust auf mehr« bekommen hat, findet dort ein reichhaltiges Angebot.

3.2 Sprachverstehen

Dass im Prozess des Sprachverstehens nicht alles immer glatt geht, bezeugen **Verhörer**. Um an die Einleitung (s. Kap. 1) anzuknüpfen, sei hier die erste Strophe des Abendlieds von Matthias Claudius »Der Mond ist aufgegangen« in (1) angeführt. Manche Leute hören im letzten Vers etwas gar Verwunderliches:

- (1) Der Mond ist aufgegangen,
die güld'nen Sternlein prangen
am Himmel hell und klar.
Der Wald steht schwarz und schweiget,
und aus den Wiesen steigt
der weiße *Neger Wumbaba*. (Hacke/Sowa 2004)

Verhörer beruhen auf einer falschen lexikalischen Verarbeitung und/oder einer falschen Segmentierung des Lautstroms, die der Hörer nicht anders auflösen kann als in einer zwar »lokalen Sinnggebung«, der jedoch oft semantische und pragmatische Plausibilität abgeht – wie in diesem amüsanten Beispiel.

Damit ist eines der wichtigsten Probleme beim Sprachverstehen angeschnitten: Wie schafft es der Hörer, den Redefluss in eben die Einheiten zu segmentieren, die der Sprecher auch intendiert und produziert hat? Verhörer zeigen, dass dies keine triviale Angelegenheit ist.

Aufgabe 1: Im anglo-amerikanischen Sprachgebrauch werden Verhörer übrigens »**Mondegreens**« genannt. Warum sie so heißen, kann man auf der folgenden Webseite erfahren, die auch eine reiche Sammlung derselben enthält. Viel Vergnügen!
www.sfgate.com/columnists/carroll/mondegreens.shtml

3.2.1 Verarbeitungsprozesse beim Sprachverstehen: ein Überblick

Sprachverstehen ist ein komplexer Vorgang, bei dem ein physikalisches Signal über eine Reihe von sensorischen und sprachlichen Verarbeitungsebenen in eine bedeutungsvolle Mitteilung überführt wird. Abbildung 1 zeigt Cutler und Clifton jr.'s **Sprachverstehensmodell**.

Cutler und Clifton jr. unterscheiden vier große Verarbeitungsebenen:

- (2) a. Dekodieren: Akustische Analyse des Sprachstroms und Überführung in eine abstrakte Repräsentation
b. Segmentieren: Gliederung des Sprachstroms in sprachliche Einheiten
c. Erkennen: Worterkennen und Äußerungsinterpretation
d. Integrieren: Integrierung der Äußerungsbedeutung in das Gesprächsgeschehen und den Erfahrungshintergrund des Hörers

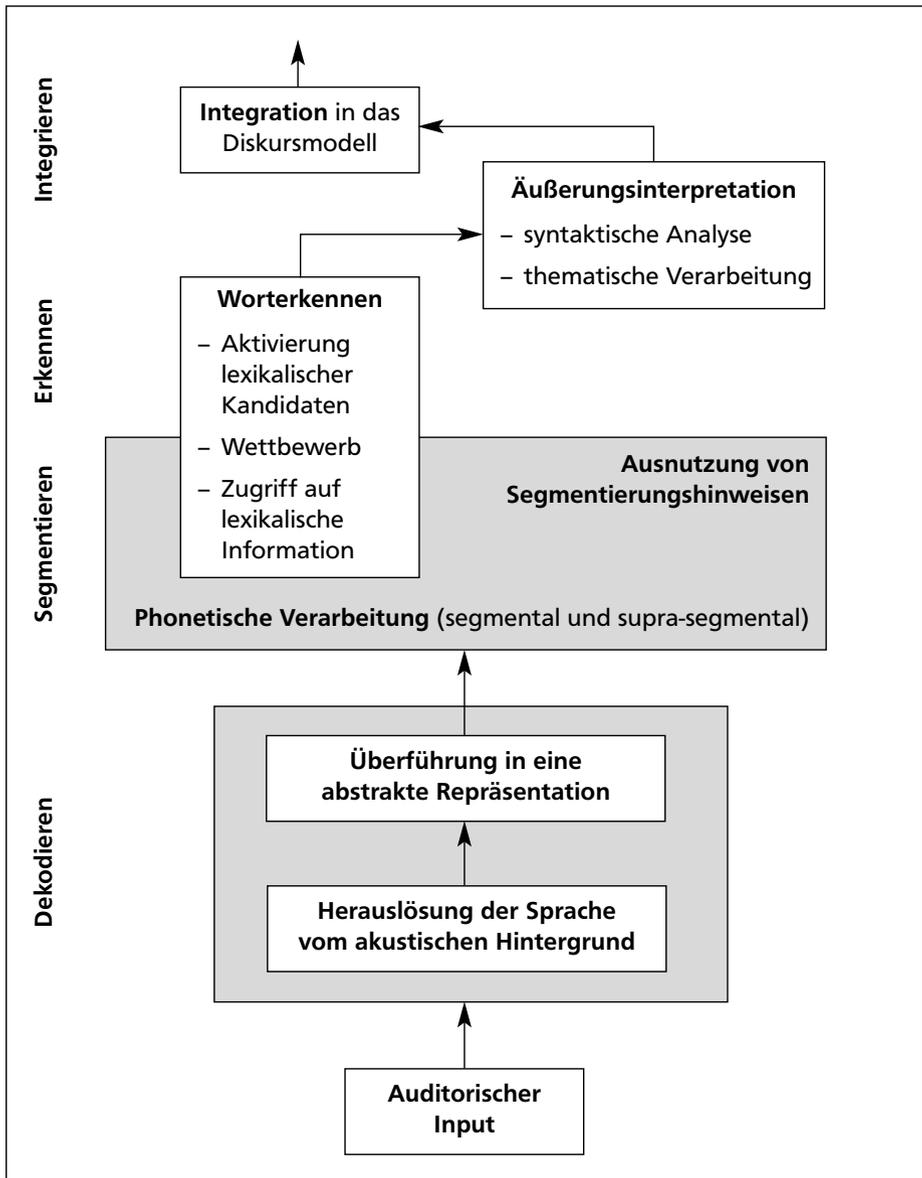


Abb. 1: Das Modell des Sprachverstehens nach Cutler/Clifton jr. (1999).

Die folgende Darstellung der einzelnen Verarbeitungsschritte orientiert sich an diesem Modell. Es ist für Lautsprache entwickelt worden und somit **modalitätsspezifisch**, insbesondere in den frühen Verarbeitungsstufen des Dekodierens und Segmentierens. Für eine Anpassung psycholinguistischer Modelle des Sprachverstehens und der -produktion in Gebärdensprache bzw. für **modalitätsneutrale Modelle**, siehe Kap. 5.

Das Sprachverstehensmodell des Hörers ist ein deskriptives Verlaufsmodell über die einzelnen Teilprozesse bzw. über die verschiedenen Verarbeitungsebenen beim Sprachverstehen. Es ist als solches neutral gegenüber möglichen Interaktionen zwischen den Prozessen bzw. Ebenen und wird daher von Vertretern serieller wie paralleler Modelle des Sprachverstehens akzeptiert. Diese Modelle, die im nächsten Kapitel vorgestellt werden, kann man i. S. von Paradigmen verstehen, in welchen unterschiedliche Annahmen über den Zeitverlauf der Verarbeitung (seriell vs. parallel), die Art der Verarbeitung (eingekapselt vs. interaktiv) sowie die Architektur des Sprachverstehenssystems (modular vs. netzwerkartig) gemacht werden. Dabei bedeutet eingekapselt, dass die Verarbeitung sich innerhalb von Modulen, also in sich abgeschlossenen Spezialbausteinen, abspielt.

3.2.2 Modelle des Sprachverstehens

In der Sprachverarbeitungsliteratur (Sprachverstehen und Sprachproduktion) gibt es eine große Kontroverse zwischen **klassischen seriell-modularen** und **konnektionistischen parallel-interaktiven** Modellen. Diese beiden Lager machen unterschiedliche Annahmen über Aspekte des Zeitverlaufs und der Art der Verarbeitung sowie der Architektur des Sprachverarbeitungssystems (Altmann 2002; Friederici 1999a, b, c; Zwitserlood/Bölte 2002).

Serielle Modelle (Forster 1979; Swinney 1979; Friederici 1998, 1999c u. v. a.) verstehen das obige Sprachverstehensmodell in einem strikten Sinn, nämlich als diskrete serielle Abfolge von Verarbeitungsschritten, während derer phonologisches, lexikalisches, syntaktisches, semantisches und pragmatisches Wissen zugänglich wird. Modular i. S. von Fodor (1983) sind diese Modelle insofern, als sie von eingekapselten, automatischen Teilprozessen ausgehen, die sich nicht gegenseitig überlappen und die ein unterschiedliches Verarbeitungsvokabular benutzen. So werden bei der lautlichen Analyse Segmente und Silben, bei der Wortverarbeitung hingegen Kategorien wie Nomen und Verben verarbeitet. Als klassisch kann man sie bezeichnen, insofern sie von **symbolischen Repräsentationen** ausgehen, mit denen der mentale Prozessor diskrete Berechnungsoperationen ausführt (vgl. dazu Fodor 2000).

Eine Vorhersage seriell-modularer Modelle ist, dass der semantische/syntaktische Kontext keinen Einfluss auf die Worterkennung haben, sondern rein datengetrieben, bottom-up und feed-forward erfolgen sollte. Mit **bottom-up** ist gemeint, dass Sprachverstehen sich von unten nach »oben« vollzieht, d. h. beim Dekodieren anfängt und beim Integrieren aufhört. Mit **feed-forward** ist ein nach vorne gerichteter Verarbeitungsprozess gemeint, der von einer Verarbeitungsebene zur anderen voranschreitet und dabei nicht zu einer bereits durchschrittenen Ebene zurückkehrt (feedback). Ein solcher Ansatz schließt jedoch nicht aus, dass zu einem späteren Zeitpunkt semantische und syntaktische Informationen integriert werden. Für eine solche Kompromissposition plädiert Friederici (2002, s. Kap. 3.2.4.2) aufgrund neurophysiologischer Befunde beim Satzverstehen.

Parallele Modelle behalten zwar die Vorstellung von Verarbeitungsebenen bei, gehen aber von einer gleichzeitigen Verfügbarkeit sensorischer, lexikalischer, semantischer, syntaktischer und pragmatischer Information aus (Marslen-Wilson/Tyler 1980; Marslen-Wilson 1987; McClelland/Elman 1986; Elman 1989). Diese Gleichzeitigkeit ist gewährleistet durch sofortige (instantane) Ausbreitung der Aktivierung (spreading-activation) in einem Netzwerk von Knoten. Solche Netzwerke miteinander verbundener Knoten sind typisch für den danach benannten **Konnektionismus**. Die Verarbeitung in einem solchen konnektionistischen Netzwerk beginnt, indem Knoten auf der untersten Eingabeschicht, der sensorischen Ebene, über anregende (exzitatorische) Verbindungen ihre Aktivierung an Knoten der nächsthöheren Ebene weitergeben. Die Verbindungen gehen in beide Richtungen – durch feed-forward Prozesse verläuft die Verarbeitung bottom-up und durch **feedback** Prozesse **top-down**. Aufgrund letzterer Eigenschaft können Knoten einer höheren Ebene Knoten auf einer niedrigeren Ebene beeinflussen. Top-down Verarbeitung ist somit erwartungsgesteuert.

Die Vorhersage interaktiver Modelle bezüglich des Einflusses des semantischen/syntaktischen Kontexts auf die Worterkennung lautet daher, dass aufgrund der parallelen Verarbeitung aller sprachlicher Information etwa ambige Wörter je nach Kontext von Anfang an unterschiedlich verarbeitet werden und nur die kontextuell favorisierte Lesart zugänglich wird. Im Kapitel 3.2.3.3 werden die Vorhersagen der beiden Modelle zur Verarbeitung ambiger Wörter einander gegenübergestellt, geprüft und bewertet.

3.2.3 Verarbeitungsebenen beim Sprachverstehen

3.2.3.1 Dekodieren

Lautsprache trifft unser Gehör in Form von Schallwellen. Um sprachliche Signale von anderen Signalen im gleichen Medium zu unterscheiden, nutzt das Gehirn die periodische Natur des Sprachsignals sowie deren Frequenzcharakteristik (Cutler/Clifton jr. 1999, 126). Sprache nutzt ein mittleres Frequenzband von 100 bis 5000 Hz. Für die Dekodierung des physikalischen Sprachsignals muss der zeitlich kontinuierliche Input in eine Repräsentation mit diskreten Einheiten überführt werden – die phonetischen Segmente. So besteht das Wort »Mann« aus den drei Phonemen /man/. Da ein Phonem jedes Mal als ein individuelles Phon variabel realisiert wird und sich Phoneme durch **Koartikulation** zeitlich überlappen können, muss der Hörer eine nicht zu unterschätzende Abstraktion von dieser Variabilität vornehmen. Die Realisierung hängt u. a. ab von stabilen Eigenschaften wie Geschlecht und Alter sowie von aktuellen Faktoren wie Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, dem Zustand des Vokaltrakts (etwa Heiserkeit) oder Störungen der Artikulation durch Fremdkörper im Mund (Pfeife, Essen). Das Spektrogramm in Abbildung 2 zeigt eine visuelle Repräsentation des Satzes »We all like coconut cream a lot«:

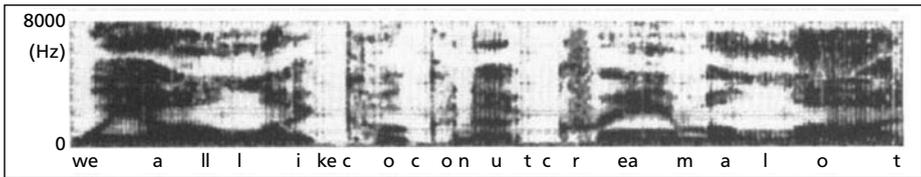


Abb. 2: Spektrographische Repräsentation des Satzes »We all like coconut cream a lot« (Cutler/Clifton jr. 1999, 128)

Weder Wort- noch Phonemgrenzen sind auf dem Spektrogramm eindeutig erkennbar. Vokale erscheinen als relativ regelmäßige Konzentrationen von Energie in bestimmten Frequenzbändern – den **Formanten**. Formanten sind demgemäß Frequenzbereiche der menschlichen Stimme, bei denen die Lautstärke angehoben ist. Bei flüssiger Aussprache schleichen sich jedoch Laute ein, die gar nicht Teil der zugrundeliegenden Repräsentation sind, bspw. ein Gleitlaut [j] zwischen *we* und *all*. Umgekehrt gehen Phoneme verloren, so werden die beiden benachbarten *k*-s von *like* und *coconut* als ein einziges [k] realisiert.

Wenn sich Sprache uns als kontinuierlicher Lautstrom darbietet, welches sind dann die perzeptuellen Einheiten beim Sprachverstehen? Darüber herrscht keineswegs Einigkeit. Vorgeschlagen wurden u. a. Silben, Halbsilben, Diphone oder Betonungseinheiten. Einen ganz anderen Vorschlag macht die **motor theory of speech perception** (Liberman/Mattingly 1985). Sie besagt, dass wir Laute im Hinblick auf ihre artikulatorischen Gesten wahrnehmen, d. h. wir repräsentieren die wahrgenommenen Laute in gleicher Weise wie wir sie selbst mit unseren Artikulationsorganen produzieren. So soll die hohe Variabilität der wahrgenommenen Laute reduziert werden. Neuere Vorschläge leugnen phonemische Repräsentationen mit diskreten Einheiten ganz und postulieren dagegen Sensitivität für phonetische Merkmale, die kontinuierlich integriert und mit gespeicherten Formen verglichen werden.

3.2.3.2 Das Segmentieren des Lautstroms

Mehler und Kollegen haben in einer Reihe von Experimenten an Sprechern verschiedener Sprachen untersucht, welche Eigenschaften diese für die Segmentierung heranziehen (Mehler/Dommergues/Frauenfelder/Seguím 1981) sowie Cutler und Kollegen (Cutler 1997, 1999a, b; Cutler/Clifton jr. 1999; Cutler/Norris/McQueen 1996; Takashi/Cutler 1996 u. v. a.). Es hat sich dabei herausgestellt, dass (i) die **prosodische**, d. h. die **rhythmische** Struktur einer Sprache die Segmentierung bestimmt und (ii) dass Sprachen unterschiedliche Eigenschaften bzw. Einheiten zur rhythmischen Segmentierung heranziehen (Cutler et al. 1996).

So ist im Französischen der Sprachrhythmus silben-basiert (Mehler et al. 1981; Frauenfelder/Kearns 1996). Bittet man französische Probanden, die Silbe /ba/ in einer Serie von gesprochenen Wörtern zu entdecken, so fällt ihnen dies leichter bei Wörtern wie *balance* als bei Wörtern wie *balcon*; wenn sie dagegen /bal/ entdecken sollen, fällt es ihnen bei *balcon* leichter als bei *balance*. Aus diesem **Silbeneffekt** haben Mehler und Kollegen geschlossen, dass Französisch silbenbasiert ist, denn

/ba/ stimmt mit der Silbenstruktur von *ba.lance* überein und /bal/ mit der von *bal.con* (wobei der Punkt die Silbengrenze anzeigt).

Der Vorteil einer solchen rhythmus-basierten Segmentierung liegt auf der Hand: der Hörer kann damit die Menge der möglichen Punkte, an denen ein Wort anfangen kann, begrenzen: im Französischen etwa am Anfang einer Silbe, nicht jedoch innerhalb einer Silbe. Doch folgen nicht alle Sprachen dieser Silbenstrategie.

Englische, niederländische und deutsche Hörer achten eher auf die Betonung von Wörtern und richten sich nach metrischen Eigenschaften, insbesondere dem Fuß, und zwar nach dem Trochäus, also dem Betonungsmuster stark-schwach (s-w). Dass der englische Sprachrhythmus trochäisch ist, hört man an einem Satz wie: »JACK and JILL went UP the HILL«, wobei die großgeschriebenen Wörter betonten Silben entsprechen (Cutler 1999a, 52 f.). Engländer können sich in der Regel darauf verlassen, dass bei einer betonten Silbe ein neues Wort anfängt. In einer word-spotting -Aufgabe, in der sie das Wort /mint/ in einer gesprochenen Nonsense-Sequenz entdecken sollten, gelang ihnen das besser bei [míntef] als bei [mintáyf]. Die Betonung auf der ersten Silbe von [míntef] zeigt ihnen einen Wortanfang an und sie können /mint/ gut erkennen. Die schwache erste Silbe bei [mintáyf] dagegen lässt sie /mint/ eher überhören. Sie setzen eine Wortgrenze eher bei der zweiten Silbe, welche betont ist (Cutler 1999a, b).

Die Untersuchungen zur Segmentierung des Lautstroms haben gezeigt, dass es eine universale Strategie gibt, sich dabei am Rhythmus der Sprache zu orientieren. Rhythmus kann man sich wie einen Parameter vorstellen, der verschiedene Werte annehmen kann. Er ist im

- (3) a. Französischen: silbenbasiert
b. Englischen/Holländischen/Deutschen: betonungsbasiert

Mit diesen beiden Strategien ist der Bandbreite der Parameterwerte keineswegs erschöpft. So ist etwa für das Japanische eine Mora (Silbengewichts)-basierte oder im Finnischen die Vokalharmonie als Segmentierungsgrundlage vorgeschlagen worden. Aufgrund dieser parametrischen Variation bei der universalen rhythmischen Segmentierungsstrategie kann man typologische Gruppen von Sprachen voneinander unterscheiden (Cutler/Norris/McQueen 1996). Übrigens können Kinder Sprachen zweier verschiedener Rhythmusklassen aufgrund ihrer rhythmisch-prosodischen Merkmale bereits von Geburt an unterscheiden (Mehler/Jusczyk et al. 1988).

3.2.3.3 Wort-Erkennen in gesprochener Sprache

Wie man am Modell des Sprachverstehens (Abb. 1) sieht, umfasst der Prozess des Erkennens sowohl Wörter als auch die Äußerung. Der Pfeil vom Worterkennen zur Äußerungsinterpretation bedeutet, dass Wörter das Satzverstehen speisen. Beide Boxen sind nebeneinander gezeichnet, da beide Prozesse teilweise parallel ablaufen, d. h. schon während wir die einzelnen Wörter erkennen, beginnen wir mit dem Verstehen der Äußerung.

Die in 3.2.3.2 beschriebene prosodischen Strategie der Segmentierung gibt dem Hörer die rhythmischen Einheiten im Lautstrom vor und leistet damit eine we-

sentliche Vorarbeit zur Worterkennung. Weitere Hinweise auf Wortgrenzen erhält der Hörer durch Phonem-Übergangswahrscheinlichkeiten innerhalb und zwischen Wörtern. So kann ein deutscher Hörer mit großer Sicherheit eine Wortgrenze zwischen die Laute [s] und [k] in der Äußerung *dass Katrin* legen, da im Deutschen, anders als etwa im Griechischen, Wörter nicht mit [sk] anlauten können. Auch allophonische Variation von Lauten in verschiedenen Positionen im Wort geben Hinweise auf Wortgrenzen. So tritt im Englischen das Phonem /t/ in seiner behauchten Variante, als [th], nur im Wortanlaut, etwa in *tea*, auf, in seiner unbehauchten Variante, als [t], in allen anderen Silbenpositionen, etwa in *hot*. Auch durch den Wettbewerb und die gegenseitige Hemmung verschiedener Wortkandidaten untereinander können Wortgrenzen bestimmt werden (s. u. »Wörter im Wettbewerb«). Information über Wortgrenzen ist also durch mehrere konvergierende statistische Maße zuverlässig im Input enthalten (Jusczyk 2002). Ist der Lautstrom erst einmal in relevante prosodische Einheiten segmentiert, kann das Wortverstehen weiter voranschreiten. Wie man im Modell des Sprachverstehens (s. Abb. 1) sehen kann, ist das Worterkennen in den Segmentierungsprozess eingelassen. Im Verlauf des Worterkennens wird

- (4) a. auf lexikalische Information zugegriffen, es kommt
- b. zum Wettbewerb zwischen aktivierten Kandidaten und schließlich
- c. wird ein Kandidat selegiert (Zwitzerlood 1999, 87 f.).

Mit der erfolgten Selektion ist das Worterkennen abgeschlossen.

Methoden der Sprachverstehensforschung. Psycholinguisten haben sich den Vorgängen bei der Worterkennung experimentell zugewandt. Einen guten Überblick geben Zwitzerlood (1999; Zwitzerlood/Bölte 2002) sowie Lively/Pisoni/Goldinger (1994). Die einschlägigen Methoden werden in diesem Abschnitt kurz dargestellt.

- (5) a. **Perzeptuelle Identifizierung:** Die Probanden sollen isolierte Wörter unter verschiedenen Bedingungen, darunter Rauschen, Verzerrung, etc., erkennen. Diese Methode erfasst Prozesse auf der unstersten Ebene der Dekodierung.
- b. **Gating:** Den Probanden werden sukzessiv größere Fragmente eines Wortes dargeboten. Er soll jedes Mal das Wortfragment zu einem vollständigen Wort ergänzen und die Sicherheit seiner Vermutung beurteilen. Dadurch kann man den *isolation* oder *uniqueness point* – den Zeitpunkt, ab dem alle anderen Kandidaten ausgeschlossen werden können – wie den *recognition point* – den Zeitpunkt, ab dem das Wort erkannt wird, bestimmen. Der *isolation point* und der *recognition point* sind nicht unbedingt identisch. So kann letzterer ersterem vorausgehen, wenn das Wort im geeigneten Kontext erscheint. So kann der Hörer das Zielwort im Satz »Am Ufer des Nils wohnt das Kro- « bereits treffsicher erkennen, obwohl andere Wortkandidaten wie *Kro-kus* oder *Kro-kant* immer noch mögliche Fortsetzungen des Wortfragments darstellen.
- c. **Lexikalische Entscheidung:** Der Proband soll bei einem dargebotenen Wort so schnell wie möglich entscheiden, ob es sich dabei um ein Wort oder Nicht-Wort der eigenen Sprache handelt.

- d. **Benennen:** Gesprochene oder visuell dargebotene Wörter sollen so schnell wie möglich nachgesprochen bzw. benannt werden. Diese Methode erforscht den lexikalischen Zugriff auf die Wortform.
- e. **Shadowing:** Beim Shadowing soll fortlaufende Rede so schnell wie möglich nachgesprochen werden. Die Latenz bei diesem sprachlichen »Beschatten« beträgt bei schnellen Beschattern nur etwa eine Silbe. Dass »Beschatten« nicht einfach ein papageienhaftes Nachplappern ist, zeigt sich daran, dass absichtlich eingebaute kleine Fehler nicht nachgemacht, sondern vielmehr unbewusst intern korrigiert werden.
- f. **Monitoring:** Beim *Phonem*-Monitoring soll der Proband ein vorgegebenes Phonem in isolierten Wörtern oder Wörtern in Kontext entdecken; beim *Wort*-Monitoring ein Wort in einem Text. Ein Beispiel dafür war das Entdecken des Wortes /mint/ in den Kontexten [mintɛf] vs. [mintáɪf] in Kapitel 3.2.3.2.
- g. **Phoneme restoration:** dem Probanden werden lückenhafte Wörter dargeboten. Erkennt er das Wort trotzdem, wird das fehlende Phonem intern wieder hergestellt. Die Probanden berichten üblicherweise, sie hätten ein intaktes Wort plus Rauschen/Husten gehört. Phonem-Wiederherstellung zeigt top-down Prozesse im Sprachverstehen, d. h. Information von einer »höhere« Ebene, nämlich der Wortebene, wirkt bei der bottom-up Analyse, d. h. der Erkennung des Wortes aufgrund seiner lautlichen Bestandteilen, bereits ein.
- h. **Crossmodale Paradigmen:** Hier werden dem Probanden auditiv Sätze mit einem ambigen Wort angeboten sowie ein visuelles Zielwort, das in semantischer Beziehung zu einer der beiden Bedeutungen steht. Das Zielwort muss benannt werden. Diese Methode wurde v. a. zur Erhellung kontextueller Einflüsse auf die Worterkennung eingesetzt (s. u. »Wörter im Kontext«).
- i. **Event-related potentials (ERPs):** Zunehmend wird Worterkennen auch mit Ereignis-korrelierten Evozierten Potenzialen untersucht. Auf die Neurokognition des Sprachverstehens wird in Kapitel 3.2.4 eingegangen.
- j. **Eye-Tracking:** Eine weitere populäre Methode ist das Aufzeichnen von Blickbewegungen, etwa beim Verarbeiten visuell dargebotener Sätze oder bildlichem Stimulus-Material. Kurze Augenbewegungen (Sakkaden) hin zu kritischen Regionen im Satz sowie die Blickdauer in bestimmten Regionen können Aufschluss über Schwierigkeiten bei der Verarbeitung geben. Diese Methode wird insbesondere bei der Satzverarbeitung angewendet (s. Kap. 3.2.3.4).

Jede dieser Methoden hat ihre Vor- und Nachteile. So hat die Lexikalische Entscheidung unnatürliche Antwortkategorien (Wort/Nicht-Wort) und ist mit dem Wortfrequenz-Effekt behaftet, d. h. häufige Wörter können schneller erkannt werden; Phoneme Restoration bezieht sich nur auf das Endprodukt und nicht den Prozess der Worterkennung; beim Shadowing findet evtl. gar kein lexikalischer Zugriff statt. Dennoch handelt es sich um wertvolle Methoden, die auf ganz bestimmte Fragestellungen genaue Antworten geben können.

Aufgabe 2: Machen Sie ein paar Selbstversuche, gerne auch mit einem Partner:
1. »Beschatten« Sie sich abwechselnd, einmal bei der Spontansprache, dann beim Vorlesen eines Textes. Nehmen Sie das Ganze auf einen Tonträger auf und analysieren sie informell, welche Fehler, aber auch welche spontanen Korrekturen Sie machen.

2. Machen Sie ein Gating-Experiment: Denken Sie sich ein Wort aus und geben Sie Ihrem Partner zunehmend anwachsende Wortfragmente. Lassen Sie ihn aufschreiben, welche Wörter ihm zu jedem Zeitpunkt einfallen. Variieren Sie die Aufgabe mit oder ohne Satzkontext. Wann kann er das Wort mit Sicherheit bestimmen?

Zugriffseinheiten und lexikalische Information. Um ein Wort zu erkennen, muss seine lexikalische Repräsentation aktiviert werden. Auf welche Einheiten wird dabei zugegriffen und welche Informationen stecken in diesen Einheiten? Dass der Lautstrom in prosodische Einheiten wie Silben und FüÙe geparkt wird, wissen wir schon (s. Kap. 3.2.3.2). Doch das sind keine Inhalts-, sondern nur Struktureinheiten. Beim lexikalischen Zugriff wird sowohl die Form als auch die Bedeutung eines Wortes zugänglich. Daher müssen wir jetzt fragen, wie auf bedeutungsvolle Einheiten zugegriffen wird. Die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten sind Morpheme. Wörter sind entweder **mono-morphemisch** oder **poly-morphemisch**. Bei einem mono-morphemischen Wort besteht dieses Wort aus einem einzigen freien Morphem, dem Wurzel- bzw. Stammmorphem, wie z. B. *Auto*. Ein poly-morphemisches Wort besteht aus einem (oder mehreren) freien Morphemen sowie gegebenenfalls aus weiteren gebundenen Flexions- oder Derivationsmorphemen, wie z. B. *Auto-s* oder *auto-mat-isch*. Wie ist die Form-Information einerseits und die semantische Information andererseits im Lexikon repräsentiert?

Das Lexikon fungiert als Vermittler zwischen Form und Inhalt durch seine beiden Schnittstellen zur phonetischen und zur konzeptuellen Ebene (zum Lexikon, s. Kap. 2 in Meibauer et al. 2007). Levelt (1989) trägt diesem dualen Charakter von Wörtern durch die von Kempen/van Huijbers (1983) eingeführte Unterscheidung in **Lemma** und **Lexem** Rechnung. Mit Lemma wird die syntaktische und semantische Information eines Wortes bezeichnet; mit Lexem die lautliche Form eines Wortes. Dieses »Janus«-Gesicht von Wörtern war natürlich schon immer bekannt, siehe Saussures (1901/1972) Unterscheidung zwischen Signifikat (Wortbedeutung) und Signifikant (Wortform). Die moderne Psycholinguistik kann nun zeigen, dass diese beiden Anteile auch psychologisch real sind, indem sie zeitlich (beim lexikalischen Zugriff) und räumlich (im Gehirn) unterschiedlich verarbeitet werden.

Beim Wortverstehen wird zunächst die Wortform-Information eines lexikalischen Eintrags aktiviert und dann die dazugehörige semantische Information – bei der Sprachproduktion ist es umgekehrt (s. Kap. 3.3).

Das Erkennen morphologisch komplexer Wörter. Der Morphologie als Schnittstelle zwischen lautlicher Form, Syntax und Bedeutung kommt eine besondere Bedeutung beim lexikalischen Zugriff zu. Einerseits gehört die Morphologie zur Formebene (Levelt/Roelofs/Meyer 1999; Meyer/Schriefers 2002); andererseits gehört sie zur syntaktischen Ebene, da Flexionsprozesse syntaktischer Natur sind; als kleinste bedeutungstragenden Einheiten schließlich gehören Morpheme auch zur semantischen Ebene. Ein besonders interessanter Fall sind nun zusammengesetzte Wörter wie *Sprache-n*, *ver-arbeit-en* oder *un-produkt-iv*. Das Interesse an diesen morphologisch komplexen Wörtern rührt von der grundsätzlichen Frage her, wie viel

Information das Lexikon bei einer optimalen Kodierung (Jackendoff 1997, 124) enthalten muss.

Unter der Annahme, dass das menschliche Sprachvermögen nicht unnötig informativ (redundant) ist, sollte das Lexikon nur die unvorhersagbare, idiosynkratische Information von Lexemen enthalten – der Rest (reguläre Flexion, produktive Derivationsmorphologie) ist ausgelagert und wird vom berechnenden Systems (Grammatik) erledigt. Bei der Repräsentation komplexer Wörter stehen sich zwei Modelle gegenüber. Das **Full-listing Modell** (Butterworth 1983) geht davon aus, dass alle Wortformen, derivierte und flektierte, in ihrer vollen Form separat im Lexikon gespeichert sind, also etwa *gehen, gehe, gehst, geht, geh, gegangen*, usw. Ein solches Modell kann auf morphologische Prozesse (Flexion, Derivation) ganz verzichten, füllt das Lexikon allerdings mit vielen Variationen einer einzigen Grundform, hier *geh-* an. Das **Dekompositionsmodell** (Taft/Forster 1975) geht davon aus, dass morphologisch komplexe Wörter bei der Verarbeitung in ihre Bestandteile dekomponiert werden. Von prefix-stripping von präfigierten Wörtern wie *un-produkt-iv* und Abruf des Stammmorphems im Lexikon waren ursprünglich Taft und Forster (1975; Taft 1981; in Friederici 1998, 252 f.) ausgegangen. Sie fanden gleich lange Reaktionszeiten bei der Benennung von mono-morphemischen Wörtern wie »Produkt«, egal ob das Wort durch präfigierte Wörter (»un-produkt-iv«) oder ihre Stammform »Produkt« voraktiviert (»geprimt«) worden waren. In einer sorgfältig durchgeführten Studie mit präfigierten holländischen Wörtern konnten Schriefers/Zwitserlood/Roelofs (1991) allerdings zeigen, dass die Wörter in erster Linie seriell von links nach rechts verarbeitet wurden. So war das Erkennen des präfigierten Wortes durch den uniqueness point des gesamten Wortes und nicht den des Stammes bestimmt. Allerdings spielten auch Informationen über den Stamm (seine Frequenz) eine Rolle.

Einen Kompromiss aus beiden Modellen stellt das **Dual-Route Modell** dar, das von Dekomposition im Fall von regulärer Flexion ausgeht, bei irregulärer Flexion und Derivation allerdings von Full-listing ausgeht (Prasada/Pinker 1993; Sonnenstuhl/Eisenbeiss/Clahsen 1999). Jackendoff (1997, 123) geht ebenfalls von einem gemischten Modell aus, in dem allerdings hochfrequente regulär flektierte Wörter (engl. past tense Formen wie *laugh-ed*) einen separaten Eintrag haben und nur niederfrequente reguläre (engl. past tense Formen wie *plummet-ed*) dekomponiert werden. Schriefers (1999) hält ein Modell, das sowohl eine direkte Route als auch eine Analyseroute erlaubt, für am angemessensten. Relevant für die Worterkennung in einem solchen flexiblen Modell sind semantische Transparenz (die Berechnung erleichtert), die Reihenfolge der Affixe (Suffixe erleichtern den Zugriff auf den Stamm), Frequenz und Produktivität der Affixe sowie Umfang der morphologischen Familie.

Wörter im Wettbewerb. Ein Hörer wartet nicht, bis ein Wort vollständig dargeboten ist, sondern das Worterkennen schreitet auf der Grundlage der jeweils aktuell vorhandenen Information schrittweise voran. Diese Art der Verarbeitung nennt man »inkrementell«. Die Methode des **Gatings** (s. o. »Methoden der Sprachverstehensforschung«.) bildet diesen Prozess in diskreten Schritten nach. Sobald ein lautlicher Input verfügbar ist, werden eine Reihe von Kandidaten – eine Kohorte – aufgerufen, die mit diesem Teil des Inputs kompatibel sind, wie in (6):

- (6) »Kro-«: Krokus, Krokodil, Krokant, Krone, Kronberg, chronisch

Die Aktivierung möglicher Wortkandidaten für einen gegebenen Input ist die Grundidee des **Kohortenmodells** von Marslen-Wilson und Kollegen (Marslen-Wilson 1987; Marslen-Wilson/Welsh 1978; Marslen-Wilson/Tyler 1980) und seiner Weiterentwicklung (Gaskell/Marslen-Wilson 1997). Diese gleichzeitige Aktivierung mehrerer Wortkandidaten ist ein obligatorischer und autonomer Prozess, unbeeinflusst vom Kontext, der eher einen bestimmten Kandidaten bevorzugt (Zwitserslood 1999, 89). Die Mitglieder einer Kohorte stehen in **Wettbewerb** zueinander und hemmen sich gegenseitig. Evidenz für die gleichzeitige Aktivierung und den Wettbewerb der Kandidaten liefern Studien zur Entdeckung eingebetteter Wörter. In einer Studie von McQueen/Norris/Cutler (1994) zeigte sich, dass das englische Wort *mess* schwerer in *domess*, welches zum echten Wort *domestic* ergänzt werden konnte, zu entdecken war als in *nemess*, welches kein möglicher Wortkandidat ist (cf. Cutler/Clifton jr. 1999, 134). *Mess* und *domess* konkurrieren im Wettbewerb der Wortkandidaten; *mess* und *nemess* dagegen nicht. Selbst partielle Information überlappender oder eingebetteter Wortformen führt zumindest zu Teil-Aktivierung lexikalischer Kandidaten, auch wenn manche von ihnen später wieder verworfen werden. Durch den Wettbewerb der Kandidaten können die relevanten Wörter im Lautstrom entdeckt werden, was ebenfalls zur Lösung des Segmentierungsproblems beiträgt (s. Kap. 3.2.3.2). Mit zunehmendem Input schwinden die Kandidaten, bis am *isolation* oder *uniqueness point* alle außer dem Zielkandidaten ausgeschlossen werden können und das Wort am *recognition point* schließlich erkannt wird.

Wörter im Kontext: serielle und parallele Modelle in der Bewährung. Wörter kommen üblicherweise nicht in *Isolation*, sondern in der »freien Wildbahn« von Sätzen und Diskursen vor. Ob und wenn ja, wie sich der semantische und syntaktische Kontext auf die Erkennung von Wörtern auswirkt, ist daher von großem Interesse. Insbesondere das Verstehen homophoner polysemer Wörter wie *Bank* oder *Schloss*, welche ambig in ihrer Bedeutung sind, ist relevant im Hinblick auf die Kontroverse zwischen autonom-seriellen und interaktiven Modellen (s. Kap. 3.2.2). In einem autonom-seriellen Modell ist der Verstehensprozess strikt *bottom-up* und modular, d. h. bei einem Homophon sollten zunächst beide Lesarten aktiviert werden, egal, in welchem Kontext es vorkommt. In einem interaktiven Modell findet der Verstehensprozess gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen statt. Da Prozesse auf höheren Ebenen (semantisch, syntaktisch, pragmatisch) auf Prozesse auf tieferen Ebenen (phonologisch, lexikalisch) zurückwirken, sollte bei einem Homophon lediglich die kontextuell passende Lesart zugänglich werden, da der Kontext die lexikalische Selektion entsprechend einschränkt.

Aus einer Reihe von Experimenten zu dieser Kontroverse (zur Übersicht vgl. Simpson 1994; Zwitserslood 1999; Friederici 1999c) ist die Studie von Zwitserslood (1989) mit dem Paradigma des **cross-modalen semantischen Priming** beispielhaft hervorzuheben. *Cross-modal* ist eine Methode, wenn Reize in zwei verschiedenen Modalitäten, hier in der visuellen und in der auditiven Modalität, dargeboten werden. *Semantisches Priming* bedeutet die Voraktivierung eines Zielwortes durch ein

bedeutungsähnliches Wort. Eine cross-modale semantische Priming-Studie ist demnach eine, in der ein auditives Zielwort durch ein Bild eines bedeutungsverwandten Wortes voraktiviert wird. Eine solche Voraktivierung führt zu einer schnelleren Benennung, da der Sprachprozessor einen Teil der Information, die für die Wortselektion wichtig ist, ja schon (vor-)verarbeitet hat.

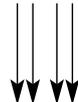
Im Experiment von Zwitserlood wurde ein visueller Zielreiz (*Schiff* oder *Geld*) zu einem Moment dargeboten, in welchem ein auditiv dargebotener Satz das Ende eines ambigen Wortfragments erreicht hat. (Das Experiment wurde in niederländischer Sprache durchgeführt.) Das ambige Wortfragment war bpsw. *KAP-*, welches zu *Kapitän*, *Kapital*, *Kapitel* oder *Kapitol* expandiert werden kann. Die zeitliche Position im Wortfragment, zu dem der visuelle Zielreiz dargeboten wurde, variierte systematisch von 130, 199, 278 bis 410 ms. Das sind die empirisch ermittelten, durchschnittlichen Zeiten, zu denen der lexikalische Zugriff (130–199 ms), die lexikalische Selektion (278 ms) und die Integration der Wortbedeutung in den Satz (410 ms) stattfindet. Den Probanden stand also unterschiedlich viel Information über das Wort zur Verfügung. Außerdem wurde der Satz, in dem das Wortfragment eingebettet war, ebenfalls systematisch variiert. Es war entweder nur ein Trägersatz (7a), ein neutraler Satz (7b) oder ein beeinflussender Satz (7c):

(7) visuelle Zielreize:

Einbettende Sätze:

- a) Das folgende Wort ist
- b) Sie betrauerteten den Verlust ihres
- c) In bedrückter Stimmung standen die Männer um das Grab.
Sie betrauerteten den Verlust ihres

Schiff/Geld



K A P I T Ä N
K A P I T Ä N s
K A P I T Ä N s

(Die Pfeile geben die vier unterschiedlichen zeitlichen Positionen der visuellen Zielreize an.)

Der visuelle Zielreiz war entweder kongruent mit dem Wortfragment im beeinflussenden Satz (7c) (KAP-Schiff) oder inkongruent (KAP-Geld; dieses Paar wäre kongruent in einem anderen Satz, welcher die Assoziation KAPital-Geld nahelegt.) Die Aufgabe der Probanden war, so schnell wie möglich zu entscheiden, ob der visuelle Zielreiz, der lediglich für 50 ms dargeboten wurde, ein Wort des Holländischen war oder nicht. Gemessen wurde die Reaktionszeit in ms. Das ist eine lexikalische Entscheidungsaufgabe, für die lexikalischer Zugriff auf das Wort notwendig ist. Die entscheidende Frage war nun, ob, und wenn ja, wann, der Satzkontext einen Einfluss auf die Erkennung des Wortes KAPITÄN hat, was sich in einer Voraktivierung und damit Erleichterung der lexikalischen Entscheidung über den visuellen Zielreiz zeigen sollte, wenn dieser kongruent mit dem Wortfragment ist (KAPITÄN-Schiff), nicht aber, wenn er inkongruent (KAPITÄN-Geld) ist.

Das entscheidende Resultat war, dass sich zu einem frühen Zeitpunkt des lexikalischen Zugriffs (Positionen 1+2, also 130–199 ms nach Wortbeginn) keine Reaktionszeitunterschiede für die drei Satzkontexte (Träger-, neutraler und beeinflussender Satz) zeigten. Erst ab Position 3 (also nach 278 ms, während der lexika-

lischen Selektion) und noch deutlicher später auf Position 4 (bei der Integration um 410 ms) zeigte sich ein Erleichterungseffekt für den visuellen Zielreiz, der mit dem tatsächlich dargebotenen Wort im beeinflussenden Satzkontext (7c) kongruent war (KAPITÄN-Schiff). Die Voraktivierung senkte die Reaktionszeit um 32–57 ms (Positionen 3 und 4) gegenüber den anderen Satzkontexten, dem Trägersatz (7a) und dem neutralen Satz (7b). Für den Zielreiz, der inkongruent mit dem Wort war (KAPITÄN-Geld) stiegen die Reaktionszeiten auf Position 3 und 4 insgesamt an – da die Probanden bemerkt hatten, dass KAPITÄN-Geld nicht zusammenpassen.

Zwitserslood interpretiert diesen Befund als klaren Beweis für einen datengetriebenen frühen Zugriff auf das Lexikon, welcher Anfangs unbeeinflusst vom Satzkontext ist. Später, bei der Selektion des Wortes und der Integration der Wort- in die gesamte Satzbedeutung, kann der Satzkontext auf das Wortverstehen einwirken und es kanalisieren (Zwitserslood 1989, 1999; Zwitserslood/Bölte 2002; Friederici 1998, 1999c, 2002). Daher schlägt Friederici (1998, 258, vgl. 2002) vor, Sprachverstehen nicht als punktuell, sondern als kontinuierliches Ereignis aufzufassen, in dessen Verlauf zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedliche Information zugänglich wird, welche sämtlich in die Äußerungsbedeutung integriert wird (vgl. auch Cutler/Clifton jr. 1999, 136). Den genauen zeitlichen Verlauf des lexikalischen Zugriffs beim Wortverstehen hat das äußerst komplexe Experiment von Zwitserslood (1989) in eindrücklicher Weise vor Augen geführt.

3.2.3.4 Äußerungsinterpretation – syntaktische Analyse – Parsen

Beim Satzverstehen warten Hörer (und Leser von Texten) nicht bis zum Satzende, bevor sie mit einer syntaktischen Analyse beginnen. Das echtzeitliche syntaktische Analysieren einer Äußerung nennt man **Parsen**, die Analyse selbst **Parse** (von lat. *Pars*: Teil, vgl. Hemforth/Konieczny 2002). Das Satzverstehen erfolgt vielmehr inkrementell von links nach rechts, d. h., sobald genügend Information für den Aufbau einer syntaktischen Struktur vorhanden ist, legt der Parser automatisch los. Diese Tatsache meint Garrett mit seinem vielzitierten Ausspruch »Parsing is a reflex« – eine Aussage, die auch Fodors Konzeption der Modularität des Geistes inspiriert hat (vgl. Fodor 1983).

Syntax-first -Modelle, die einer seriell-modularen Sicht des Sprachverstehens verpflichtet sind, gehen daher davon aus, dass der Parser auf der Basis vorhandener Wortkategorie-Information zuallererst die einfachste damit verträgliche syntaktische Struktur aufbaut – unabhängig von lexikalisch-semantischer oder pragmatischer Information (Frazier 1987). Ein klassisches Beispiel für den inkrementellen Charakter der Satzverarbeitung sind sogenannte **garden-path -Sätze**, welche den Hörer »aufs Glatteis führen«, so die Bedeutung von »to lead someone up the garden-path«. Im Deutschen spricht man von Holzweg -Sätzen (Hemforth/Strube 1999, 246 f.; Hemforth/Konieczny 2002). In der Einleitung zu Meibauer et al. (2007) kann man mehr über deutsche Holzwegsätze erfahren (s. Kap. 1.5). Beispiel (8a) ist ein klassischer englischer garden-path -Satz (in den geklammerten syntaktischen Strukturen bedeutet der Index IP Inflectional Phrase, das ist das Format für einen einfachen Aussagesatz im Englischen. NP bedeutet Nominalphrase und CP Complementizer Phrase, das ist u. a. das Format für einen Relativsatz im Englischen, vgl. ebd., Kap. 4):

- (8) a. The horse raced past the barn fell (Bever 1970)
 b. [_{IP}The horse raced past the barn]
 c. [_{CP}(that was) raced past the barn]
 d. [_{IP}[_{NP}The horse [_{CP}(that was) raced past the barn]] fell]

Der Parser berechnet zunächst eine intransitive Struktur für [_{IP}The horse raced past the barn] (siehe 8b), bis er auf *fell* trifft, welches nicht mehr integrierbar ist. Jetzt merkt er, dass er »auf dem Holzweg« ist. Er muss daher seine initiale Analyse aufgeben, zur NP [the horse] zurückgehen und die Phrase [_{CP}(that was) raced past the barn] als verkürzten Relativ-Satz mit *raced* als Passiv-Partizip in die NP einhängen (siehe 8c). Mit der revidierten Struktur [_{IP}The horse [_{CP}(that was) raced past the barn] fell] gelingt dann der Parse beim zweiten Anlauf (siehe 8d; vgl. Hemforth/Strube 1999, 247).

Grammatik-orientierte Modelle der Sprachverarbeitung wie das **Holzweg-Modell** versuchen nachzuweisen, dass grammatisches Regelwissen bei der Satzverarbeitung tatsächlich eine Rolle spielt. So ist für die Verarbeitung von Holzweg-Sätzen das **Minimal Attachment Principle** vorgeschlagen worden (vgl. Hemforth/Strube 1999, 253; Hemforth/Konieczny 2002), welches die Anbindung (attachment) von Satzteilen an Knoten im Strukturbaum reguliert:

Minimal Attachment: Postuliere keine möglicherweise unnötigen Knoten.

Minimal Attachment verlangt, dass ein neuer Knoten so in den bereits existierenden Strukturbaum eingefügt wird, dass zwischen den bereits existierenden und dem neuen Knoten möglichst wenige Knoten stehen (Keller/Leuninger 2004, 222), idealerweise gar kein neuer. Wenden wir dieses Prinzip auf das obige Beispiel an, so würde es die Analyse mit einem reduzierten Relativsatz ausschließen, da hier ein weiterer Knoten (CP) postuliert werden müsste. Das liefe der Ökonomie beim Parsing zuwider.

Ein weiteres Verarbeitungsprinzip, welches die möglichst lokale Anbindung von Phrasen an deren rechten Rand bewirkt, ist **Late Closure** (Hemforth/Konieczny 2002; vgl. Keller/Leuninger 2004, 223):

Late Closure: Binde eine Konstituente an die zuletzt verarbeitete Phrase an.

Eine gerade in Bearbeitung befindlichen Phrase wird möglichst spät geschlossen, um eine weitere Phrase noch rechts anschließen zu können. So tendieren wir in dem ambigen Satz

- (9) Der Regisseur des Films mit der schwarzen Brille (kritisierte die Festspiele)

die Präpositionalphrase [mit der schwarzen Brille] an die vorangehende Nominalphrase [des Films] anzubinden, obwohl diese vermutlich eher den Regisseur modifiziert (Hemforth/Konieczny 2002).

Eine andere Richtung als das Holzweg-Modell verfolgen **lexikalistische Ansätze**, die davon ausgehen, dass dem Hörer beim Aufbau von Satzstrukturen über die rein grammatische Information hinaus ein reicheres Set von Informationen

über individuelle lexikalische Items zur Verfügung steht, das bspw. die relative Frequenz eines Verbs in verschiedenen Konstruktionen oder die Plausibilität verschiedener Konstruktionen mit einschließt (vgl. Cutler/Clifton jr. 1999, 142).

In konnektionistischen **multiple-constraint -Modellen** interagieren syntaktische und nicht-syntaktische (semantische, pragmatische) Faktoren bei der Satzverarbeitung. So kann bei der Verarbeitung eines ambigen Satzes die Verbbedeutung oder der Satz-Kontext die Interpretation von vornherein einschränken, so dass nur eine der beiden Lesarten zugänglich wird. Auch die lexikalische Häufigkeit, mit der bestimmte Verben in bestimmten Satzstrukturen vorkommen, bestimmt die Interpretation. Die Tatsache, dass *enjoy* häufiger als Hauptverb im Imperfekt denn als Partizip vorkommt, führt dazu, dass in (10a) ein Holzweg-Effekt entsteht. Der Parser möchte das Subjekt *the thesis* direkt als externes Argument von *enjoy* anbinden, obwohl der semantische Kontext dagegen spricht, da nur belebte Subjekte genießen können:

- (10) a. The thesis *enjoyed* by the professor
 b. The thesis *examined* by the professor

Das Verb *to examine* hat dagegen keine derartige Strukturpräferenz, so dass in Satz (10b) der semantische Kontext stark genug ist, um nur die eine Lesart, nämlich den verkürzte Relativ-Satz [_{CP}(which was) *examined* by the professor], verfügbar zu machen, so dass kein Holzweg-Effekt entsteht. Jedoch können nicht alle Verarbeitungspräferenzen durch lexikalischen Häufigkeiten erklärt werden.

Ein lexikalistischer Ansatz, der stärker an syntaktischen Modellen (Chomsky 1981) orientiert ist, wird von Konieczny/Hemforth/Scheepers/Strube (1997) vertreten. Diesen Autoren zufolge geht es bei der menschlichen Sprachverarbeitung darum, »möglichst schnell eine kohärente semantische Interpretation« (Hemforth/Strube 1999, 261) zu erzielen. Sie heben besonders die Rolle lexikalischer Köpfe hervor und sprechen daher von einer **kopfgesteuerten Verarbeitungsstrategie** (Hemforth/Konieczny 2002). Der Kopf einer Phrase ist die Kategorie, die der Phrase zugrundeliegt, so ist das Verb (V) der Kopf der Verbalphrase (VP). Bei der syntaktischen Analyse ist insbesondere das Verb von Bedeutung, da es bestimmte thematische Rollen (Agens, Thema, Patiens, usw.) bzw. Argument-NPs (Nominalphrasen) subkategorisiert. Das transitive Verb *beobachten* verlangt ein externes Argument, das Subjekt, sowie ein internes Argument, das Akkusativ-Objekt. Hörer können sich also darauf einstellen, diese Argumente im Satz anzutreffen, wenn sie einen Satz mit diesem Verb verarbeiten. Das **parameterized-head-attachment -Prinzip** von Konieczny u. a. (1997) stellt nun sicher, dass Argumente bzw. Phrasen möglichst an schon vorhandene Köpfe angebinden werden (*head attachment*), insbesondere dann, wenn dieser Phrase dadurch eine saliente thematische Rolle zugewiesen werden kann (*preferred role attachment*). Unterscheiden sich zwei potentielle Köpfe diesbezüglich nicht, so wird eine lokale Anbindung bevorzugt (*most recent head attachment*), d. h. der nähere Kopf ist bevorzugtes Ziel der Anbindung. Mithilfe des *parameterized-head-attachment -Prinzips* lassen sich Unterschiede bei der Verarbeitung von deutschen Verb-Zweit und Verb-End-Sätzen wie in (11a, b) erklären (Konieczny u. a. 1997):

- (11) a. Peter beobachtete/erblickte den Mann mit dem Fernglas.
 b. Dass Peter den Mann mit dem Fernglas beobachtete/erblickte,

Beim Verb-Zweit-Satz (11a) hängt die Anbindung der PP [mit dem Fernglas] vom Verb ab: *beobachten* führt eher zu einer VP-Anbindung [_{VP}[_{VP} beobachtet] [_{PP} mit dem Fernglas]] ; *erblicken* eher zu einer NP-Anbindung [_{NP}[_{NP} den Mann] [_{PP} mit dem Fernglas]] . Beim Verb-End-Satz (11b) entstand jedoch zumindest zeitweise die Präferenz, die PP [mit dem Fernglas] an die NP [den Mann] anzubinden, da die NP bereits als möglicher Kopf für die Anbindung zur Verfügung stand, das Verb jedoch noch nicht. So stellt das Deutsche als Verb-End-Sprache eine besondere Herausforderung für den Hörer dar, da zumindest in Verb-End-Sätzen der wichtigste syntaktische Kopf, das Verb, erst ganz zum Schluss kommt. In dieser Studie wurden die Blickbewegungen der Probanden mittels Eye-Tracking beim Lesen von Sätzen wie in (11a, b) analysiert.

Dass bei der Satzverarbeitung das Arbeitsgedächtnis einen nicht zu leugnenden Einfluss hat, wird insbesondere bei Holzweg-Sätzen, Zentral-Einbettungen, Abhängigkeiten über lange Distanzen (wie bei Relativ-Sätzen) sowie Verb-End-Sätzen deutlich (vgl. Hemforth/Konieczny 2002; Keller/Leuninger 2004, 220). Die erfolgreiche Verarbeitung von Zentraleinbettungen wie

- (12) Der Hund, der die Katze, die die Maus fing, jagte (Hemforth/Strube 1999, 249)

wurde immer schon mit dem Hinweis auf die Belastung des Arbeitsgedächtnisses erklärt. Generative Linguisten haben an diesem Phänomen den Unterschied zwischen **Kompetenz** und **Performanz** erklärt. Sätze können grammatisch sein, obwohl sie schwer (oder gar nicht) verarbeitbar sind. Da das Arbeitsgedächtnis (Baddeley 1999) insbesondere für die syntaktische Verarbeitung relevant ist, ist von Caplan/Waters (1999) eine Spezialisierung des (ohnehin modular konzipierten) Arbeitsgedächtnisses für interpretive processing (d. h. Parsing) vorgeschlagen worden.

Aufgabe 3: Erklären Sie die Verarbeitungsprobleme, die Hörer bei den folgenden Sätzen bzw. Satzpaaren haben, anhand der in diesem Abschnitt besprochenen Prinzipien:

- (i) Peter hat die Ärztin gestern im Krankenhaus sehr unterstützt.
 (ii) Peter hat die Ärztin gestern im Krankenhaus sehr geholfen.

Welche Lesarten hat die ambige Phrase (iii) und welche davon ist weshalb die bevorzugte? Versuchen Sie eine Darstellung der Satzstrukturen mittels eckiger Klammern.

- (iii) die Tochter der Lehrerin aus Deutschland

Welcher der beiden Sätze (iv) und (v) ist leichter zu verarbeiten und warum?

- (iv) Der Politiker, der die Journalistin, die den Fotografen anheuerte, beschimpfte, erhielt viel Beifall.
 (v) Der Politiker, der die Journalistin beschimpfte, die den Fotografen anheuerte, erhielt viel Beifall.

→ Diese und noch andere Sätze sind im Aufsatz von Hemforth/Strube (1999) erklärt.

3.2.3.5 Integrieren

Die Integration der bisher verarbeiteten syntaktischen, lexikalischen, thematischen und pragmatischen Information in ein Diskursmodell ist in Cutler und Clifton jr.'s Modell des Sprachverstehens (Abb. 1) nicht ohne Grund ganz ans Ende der Verarbeitung gestellt worden. Obgleich die Interpretation von außersyntaktischen Informationen so unmittelbar wie möglich erfolgt, scheint es doch so zu sein, dass zunächst eine serielle Verarbeitung der syntaktischen, thematischen und lexikalischen Informationen erfolgt. Die heutigen Sprachverarbeitungsmodelle (s. Kap. 3.2.2) gehen allerdings über die frühere vereinfachende Polarisierung in **Alles-auf-einmal interaktive Modelle** und **Eins-nach-dem-anderen seriell-modulare Modelle** hinaus (Cutler/Clifton jr. 1999, 155) und lösen den scheinbaren Widerspruch vieler empirischer Befunde zeitlich auf: all diese Informationen interagieren in der Tat, aber nicht von Anfang an, sondern zu einem späteren Zeitpunkt, der Integrationsphase. Es waren insbesondere neuartige Befunde aus der neurokognitiven Forschung, die zu dieser Kompromissposition geführt haben. Daher wenden wir uns nun den neuronalen Grundlagen der Sprachverstehens zu.

3.2.4 Die neuronalen Grundlagen des Sprachverstehens

3.2.4.1 Neurophysiologische Prozesse beim Wortverstehen

Seit der Entdeckung der beiden hauptsächlichen Sprachzentren im Gehirn – dem Broca- und dem Wernicke-Zentrum – hat unser Wissen um die neurophysiologischen Grundlagen der Sprachverarbeitung immense Fortschritte gemacht (vgl. Meibauer et al. 2007, Kap. 1.4). Neben Patientenstudien geben heute auch nicht-invasive Methoden Auskunft über die Sprachverarbeitung im Gehirn bei Sprachgesunden (Pulvermüller 1997a, b, 2002; Friederici 1998, 1999c, 2002; Friederici/von Cramon 1999; Rugg 1999; Brown/Hagoort 1999):

- (13) a. **EEG (Elektroenzephalogramm)**: Ableitungen der elektrischen Impulse des Gehirns von der Schädeldecke.
- b. **ERP (Event-related potentials)/EKP (Ereignis-korrelierte Potenziale)**: Ableitung der elektrischen Impulse des Gehirns in Korrelation zu bestimmten Reizen oder Aufgaben, die der Proband ver- bzw. bearbeitet.
- c. **MEG (Magneto-Enzephalogramm)**: Ableitung der magnetischen Impulse des Gehirns.
- d. **fMRI(functional magnetic resonance imaging)/(e)fMRI (event-related fMRI)**: Die funktionelle Magnetresonanztomographie ist ein bildgebendes Verfahren mit hoher räumlicher Auflösung, mit der aktivierte Strukturen im Gehirn aufgrund ihrer magnetischen Resonanz dargestellt werden können.
- e. **PET (Positron emission tomography)**: Bei der Positronen-Emissions-Tomographie werden aktive Strukturen im Gehirn durch (harmlose) radioaktive Glukose sichtbar gemacht, die dem Probanden zuvor injiziert wurde.

Die Verarbeitung und Repräsentation von Wörtern im Gehirn hat Pulvermüller in einer Reihe von Studien, hauptsächlich mit der ERP-Methode, untersucht (Pulvermüller 1996, 1997, 1999, 2001, 2002). In seinem Modell werden Wörter durch

neuronale Zellverbände (neuronal cell assemblies) repräsentiert, die aktiv werden, wenn sie externe Stimulation durch ein Wort (visuell oder auditiv) erfahren. Diese Zellverbände bilden sich aufgrund des Prinzips der Assoziation von Neuronen durch wiederholte gemeinsame Aktivierung (Hebb 1949; Pulvermüller 1997b). Solche Zellverbände können recht weit verteilt im Kortex sein und schließen neben Neuronen in den primären Sprachbereichen (in der perisylvischen Sprachregion, in Abbildung 3a die Region, die von dem dort eingezeichneten Wortnetz umfasst wird, vgl. auch Abb. 6) je nach ihrer Bedeutung/Modalität auch Bereiche des visuellen oder des motorischen Kortex ein, zum Beispiel wenn es sich um Wörter handelt, deren Bedeutung eng mit visuellen (z. B. Tiere) bzw. motorischen Aspekten (z. B. Werkzeugen) verbunden ist. In Abbildung 3 sind schematisch **Wortnetze** (word webs) für ein Funktionswort (Abb. 3a), ein visuelles (3b) und ein motorisches Wort (3c) dargestellt:

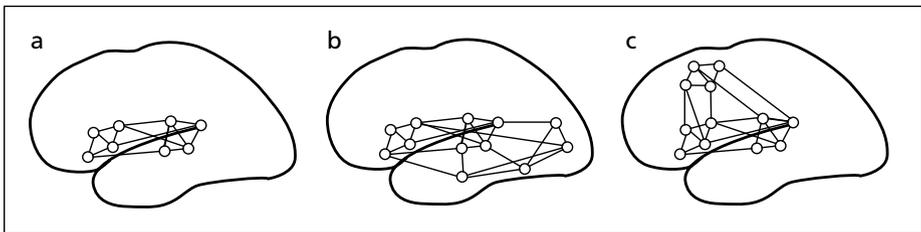


Abb. 3: Angenommene Neuronale Zellverbände für ein Funktionswort (a), für ein ›visuelles Wort‹ (b) und ein ›motorisches‹ Wort (c) (Pulvermüller 1997a, 14). Für das visuelle Wort sind Zellen im visuellen Kortex des Okzipitallappens zugeschaltet, für das motorische Wort solche im motorischen Kortex im Gyrus praecentralis.

Man kann sogar in Abhängigkeit davon, welche Körperteile bei Handlungsverben involviert sind, noch feinere Unterschiede in der Verteilung der Zellverbände finden, bspw. *to kick* (kicken , Bein) *to pick* (greifen , Hand) *to lick* (lecken , Mund) aktivieren unterschiedliche Areale im motorischen Streifen des Präfrontallappens (Pulvermüller 2001, 2002, 2005). Nicht nur Verben, auch Nomen für Werkzeuge aktivieren motorische Areale.

Während Inhaltswörter in beiden Hemisphären verarbeitet werden und auch außersprachliche Gehirnbereiche involvieren, sind Funktionswörter stark links lateralisiert und auf die Sprachareale beschränkt, siehe Abbildung 3a.

Bei der Aktivierung neuronaler Wortnetze hat Pulvermüller (2001) zwei Phasen unterschieden:

- (14) a. eine **Initiale Phase** (ignition), die 100–200ms nach Stimulus-Onset durch eine explosionsartige Aktivierung zum lexikalischen Zugriffs führt sowie etwas später
- b. eine **Schwingungsphase** (reverberation), in der der Gedächtnisinhalt des Wortes über einige Zeit hinweg durch wiederholte rhythmische Schwingungen in einem Frequenzband um 30 Hz aktiviert wird. (Dieses Frequenzband wird auch Gamma-Band genannt.)

Pulvermüllers Modell (2002, 2001, 1999) vereinbart Befunde aus Verhaltensexperimenten zur Sprachverarbeitung mit einer allgemeinen Theorie der kortikalen Reizverarbeitung und Repräsentation. Sein Credo ist, dass das Gehirn eine riesige Assoziations-Gedächtnis-Maschine bzw. Informations-Mix-Maschine ist, die durch Assoziationen und Kombination von Information aus verschiedenen Modalitäten geordnete Muster der Verarbeitung und Repräsentation entstehen lässt. Bei der Wortverarbeitung sehen wir uns einem multiplen semantischen System gegenüber, das Wörter je nach Bedeutung in jeweils spezifischen neuronalen Netzen repräsentiert, die durch ihre gemeinsame Schwingung in Phase zeitlich zusammengebunden werden.

In Pulvermüllers Wortnetzen sind sowohl konzeptuelle, lexikalische und phonologische Informationen enthalten. Während er annimmt, dass diese Informationen in einem solchen Zellverband sich weitgehend überlappen und aufgrund des Assoziationsprinzips auch (fast) gleichzeitig zugänglich werden, gibt es Forscher, die einen stärker seriellen Ansatz verfolgen und für das Satzverstehen einen distinkten Zeitverlauf der Aktivierung der einzelnen Informationsarten nachweisen konnten (Friederici 1999c, 2002)

3.2.4.2 Die neuronale Basis des auditorischen Satzverstehens

Beim Satzverstehen müssen mehr noch als beim Wortverstehen syntaktische, semantische, lexikalische und prosodische Informationen integriert werden. Wie, wann und wo werden diese Informationen im Gehirn verarbeitet? Friederici (1999c, 2002; Friederici/von Cramon 1999) schlägt aufgrund von ERP- sowie PET und fMRI-Studien, die Aufschluss über den Zeitverlauf sowie die Lokalisierung der auditorischen Satzverarbeitung geben, ein serielles Modell mit drei Phasen vor:

- (15) a. **Syntaktischer Parse (100.300 ms)** ERP-Kennzeichen: ELAN
 Auf der Basis von Wortkategorie-Information wird eine initiale syntaktische Struktur aufgebaut, die noch bar jeder semantischen Information ist. Charakteristisch für diese Verarbeitung ist eine ELAN (early left anterior negativity), das ist eine frühe links-anteriore Negativierung im Bereich von 150–200 ms nach Wortbeginn. Eine ELAN wird bspw. durch die unpassende Präposition »am« im Satz »Die Bluse wurde am gebügelt« (vgl. Abb. 4) ausgelöst. Eine etwas spätere links-anteriore Negativierung (LAN) im Zeitfenster von 300–500 ms steht im Zusammenhang mit morpho-syntaktischen Verletzungen.
- b. **Lexikalisch-semantische Interpretation (300.500 ms)** ERP-Kennzeichen: N400
 Die Verarbeitung von lexikalisch-semantischer sowie morpho-syntaktischer Information führt zur Zuweisung von thematischen Rollen (who does what to whom). Charakteristisch für diese Verarbeitung ist eine N400, d. h. eine Negativierung im Bereich von 400 ms nach Wortbeginn. Sie wird bspw. durch das unpassende Wort »Gewitter« im Satz »Das Gewitter wurde gebügelt« (vgl. Abb. 4) ausgelöst.
- c. **Integration syntaktischer und semantischer Information (500.1000 ms)** ERP-Kennzeichen: P600
 Syntaktische und semantische Information, die zuvor getrennt (da modular) verarbeitet wurde, kann in dieser späten Phase miteinander interagieren. Dies ist auch der Ort für Reanalysen in Holzweg-Sätzen. Charakteristisch für eine solche Reanalyse ist eine P600, d. h. eine Positivierung im Bereich von 600 ms nach Wortbeginn.

Abbildung 4 zeigt die drei ERP-Kennzeichen – **N400**, **ELAN** und **P600** – bei der Verarbeitung semantischer (a) sowie syntaktischer (b) und (c) Anomalien. Wie üblich in der ERP-Literatur ist die y-Skala der Polarität der Abweichung invertiert, d. h. **Negativierungen** erscheinen als Abweichungen nach oben, **Positivierungen** als solche nach unten. Auf dem kleinen schematischen Schädel sieht man, bei welcher Elektrode die jeweilige Abweichung besonders deutlich auftritt. Ein weiterer »Stolperstein«: Im Satz »Das Hemd wurde *bebügelt*« hat sich wohl ein Fehler eingeschlichen, der für unsere Zwecke allerdings wie gerufen kommt. Welcher, werden wir in Kapitel 3.3, Sprachproduktion, erfahren.

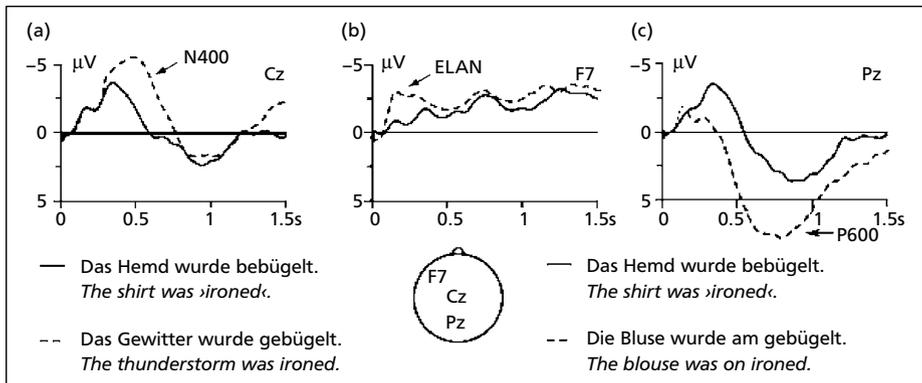


Abb. 4: Die drei sprachbezogenen ERP-Komponenten: (a) N400 bei semantischen Anomalien, (b) ELAN bei frühen syntaktischen Anomalien, (c) P600 in einer späten Phase der Integration von semantischer und syntaktischer Information (in Friederici 2002, 81).

Abbildung 5 fasst die neurophysiologischen Befunde zur auditorischen Satzverarbeitung im Hinblick auf den Zeitverlauf sowie die Lokalisation im Gehirn zusammen. Den drei Phasen der sprachlichen Verarbeitung, wie sie in (13) aufgeführt sind, sind in Abbildung 5 zwei frühere Phasen der akustischen und der phonetischen Analyse vorangestellt. Wie man sieht, setzt die akustische Verarbeitung bereits 100 ms nach Stimulusbeginn ein und durchläuft in weniger als einer Sekunde die gesamte Syntax und Semantik und reanalysiert gegebenenfalls bemerkte syntaktische Unregelmäßigkeiten.

In Abbildung 6 sind die relevanten Brodmann-Areale (BA) der linken Hirnhemisphäre zu sehen, in welchen die entsprechende Information verarbeitet wird.

Friedericis Modell ist in der Lage, die sich widersprechenden seriell-modularen und konnektionistischen Modelle und empirischen Befunde zur Interaktion syntaktischer, semantischer und pragmatischer Information miteinander in Einklang zu bringen, indem es diese Prozesse in verschiedenen Phasen des Zeitverlaufs der Verarbeitung ansiedelt. Syntax-first -Modelle werden durch die frühe getrennte Verarbeitung syntaktischer und semantischer Informationen (ERP-Kennzeichen: ELAN und N400) bestätigt; interaktive Modelle durch die Anerkennung einer –

allerdings auf ein spätes Zeitfenster beschränkten – Interaktion von syntaktischer und semantischer Information (ERP-Kennzeichen: P600).

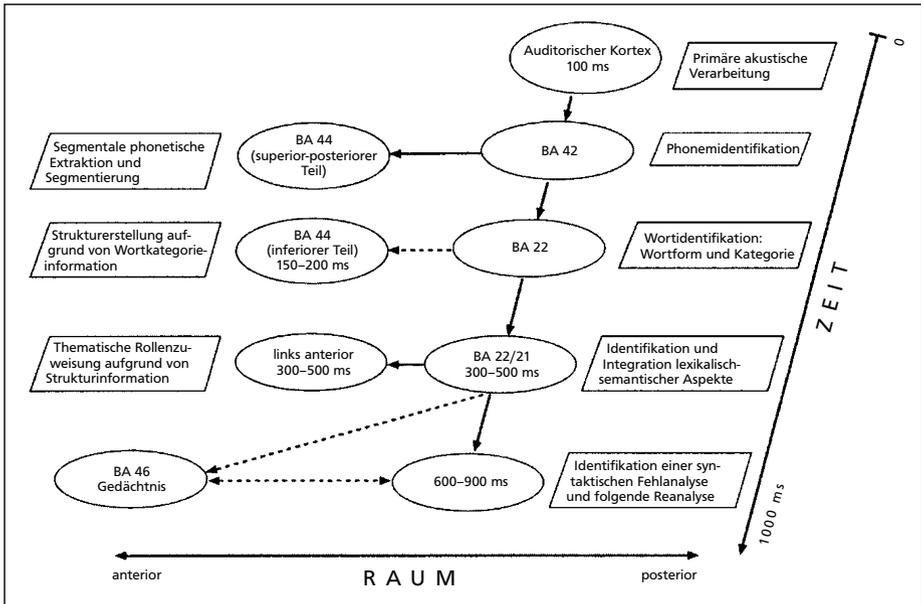


Abb. 5: Neurokognitives Modell des Sprachverstehensprozesses (Friederici/von Cramon 1999, 339).

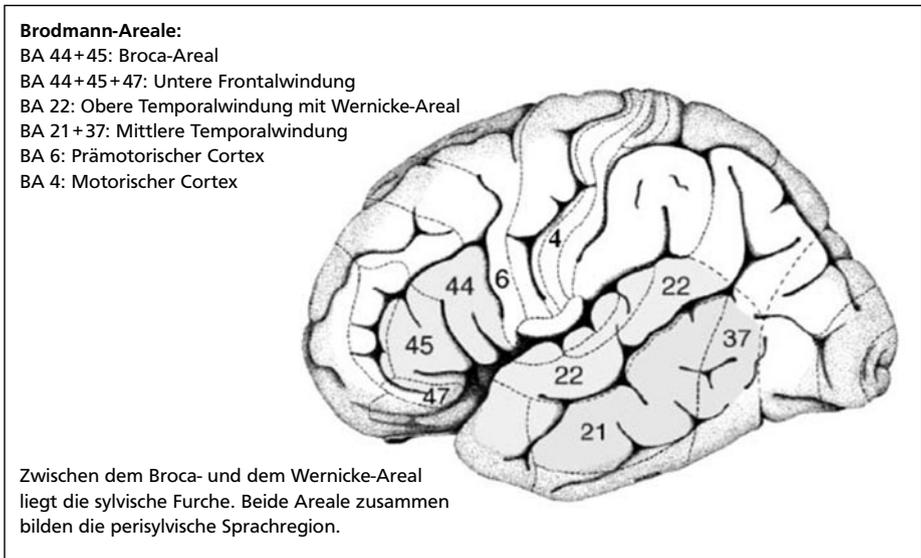


Abb. 6: Brodmann-Areale (BA) der linken Hemisphäre nach Friederici (2002, 80).

Aufgabe 4: Lautsprache hört man, Gebärdensprache sieht man – das ist eine klare Sache. Wirklich? Der **McGurk-Effekt** bezeugt den Einfluss visueller Information auf unsere akustische Wahrnehmung. Was passiert, wenn wir ein manipuliertes Video betrachten, bei dem die Lippenbewegungen für die Silbe /ba/ zu sehen sind, als Tonspur aber die Silbe /ga/ unterlegt ist?

Machen Sie ein Online-Experiment zum McGurk-Effect, z. B. auf der folgenden Webseite: <http://www.faculty.ucr.edu/~rosenblu/lab-index.html>

Was hören Sie? Wie kann man diese audio-visuelle Täuschung erklären? (Literatur: McGurk/MacDonald 1976; McDonald/McGurk 1978)

3.3 Sprachproduktion

Verhörern beim Sprachverstehen (s. Kap. 3.2) entsprechen Versprechern bei der Sprachproduktion. **Versprecher** sind »nicht-geplante beziehungsweise nicht-gewollte Abweichungen von einer Sprecherabsicht« (Berg 2003, 251). Bei einem Versprecher wird eine korrekte Planung an irgendeiner Stelle im Sprachproduktionsprozess nicht richtig umgesetzt. Grund dafür sind konkurrierende Pläne (Baars 1992; Garrett 1980 u. v. a.) bei der **Selektion** oder bei der **Serialisierung** von sprachlichen Einheiten. Daher passiert es manchmal, dass der falsche Kandidat – sei es Phrase, Wort, Morphem, Laut oder Merkmal – gewinnt. Das führt zu so amüsanten Fehlleistungen wie (die Beispiele sind aus Leuninger 1993/1996):

- (16) a. gilt eine **Krähe** wäscht die andere eigentlich auch für den Literaturbetrieb? (Kontamination, Phrase)
 b. Wir waren Pilze **fangen** (semantische Substitution, Wort).
 c. Ein Kind **abonnieren** (formale Substitution, Wort)
 d. Mein **Stirbchen bäumt** (Vertauschung, Morphem)
 e. Stoßstämpfer (Reiteration, Phonem(cluster))

Was ist hier passiert? In (16a) sind die beiden Redensarten »Eine Krähe hackt der anderen kein Auge aus« und »Eine Hand wäscht die andere« vermischt worden. Genau genommen ist nur ein Wort aus der ersten Redensart, *Krähe*, in den Rahmen der anderen Redensart eingesetzt worden (vgl. Wiegand 1996). Phrasen-Kontaminationen belegen, dass das Sprachproduktionssystem zwei sprachliche Pläne, die pragmatisch gleich angemessen für die Sprecherabsicht sind, solange parallel berechnen kann, bis es zur Serialisierung der Wörter für die beiden Pläne kommt. Da nicht beide Pläne gleichzeitig realisiert werden können, wird eine Kompromissbildung aus beiden vorgenommen.

In (16b) ersetzt das bedeutungsmäßig verwandte *fangen* das geplante Verb *sammeln*. Solche semantischen Substitutionen passieren recht häufig und bezeugen die Organisation des mentalen Lexikons nach Bedeutung. Das zweite große Organisationsprinzip des mentalen Lexikons, Form, wird durch die formale Substitution in (16c) belegt. Hier hat der Sprecher *adoptieren* durch das lautlich und morphologisch ähnliche *abonnieren* ersetzt. Formale Substitutionen werden im anglo-ameri-

kanischen Sprachgebrauch auch als Malapropismen bezeichnet, nach der Figur der Mrs. Malaprop in R. B. Sheridans Stück »Die Rivalen«. Mrs. Malaprop unterliefen derlei Fehler häufig bei ihren Versuchen, sich möglichst gebildet auszudrücken.

Eine Vertauschung zweier Morpheme liegt in (16d) »mein Stirb-chen bäum-t« vor. Solche Morphemvertauschungen werden auch Stranding-Fehler genannt, da üblicherweise die Stämme vertauscht werden, aber die gebundenen Morpheme, hier *-chen* und *-t*, zurückbleiben – sie stranden.

In (16e) taucht der Silbenanlaut *st-* aus dem ersten Wort *Stoß* noch einmal im zweiten Wort *Dämpfer* auf. Er ist wiederholt (reiteriert) worden. Den umgekehrten Fehler, die Vorwegnahme einer geplanten Einheit, gibt es auch: eine Antizipation. Und bei dieser Gelegenheit kommen wir noch einmal auf den Fehler in 3.2.4.2, in Abbildung 4 zurück: »Das Hemd wurde bebügelt.« Das ist ein klarer Fall einer Phonem- bzw. Graphem-Antizipation. An diesem Fehler kann man auch sehen, dass sprachliche Fehlleistungen nicht nur in der Lautsprache in Form von Versprechern passieren, sondern auch in anderen Modalitäten, etwa beim Schreiben oder Tippen (vgl. Fromkin 1980). Im Kapitel 5 werden Sie erfahren, dass auch Gehörlosen, die Gebärdensprache verwenden, mitunter sprachliche Fehlleistungen passieren – **Vergebärdler**. Sie sind übrigens linguistisch genauso beschaffen wie Versprecher.

Aufgabe 5: Analysieren Sie die folgenden Versprecher aus Leuninger (1993/1996) im Hinblick auf die Kategorie (Substitution (semantisch, formal), Kontamination, Vertauschung, Antizipation, Reiteration) und die betroffene Einheit (Phrase, Wort, Morphem, Segment, Merkmal):

- (i) Dünfall
- (ii) Das liegt schon eine Weile her.
- (iii) Main-Taunus-Kraus
- (iv) Wir nennen Orten und Zeite.
- (v) Fahr nicht so raskant.
- (vi) Wenn die Wolke scheint
- (vii) Der zieht sich bislang gut aus der Atmosphäre.

Sobald Sie die Sprachproduktionsmodelle in Kapitel 3.3 gelesen haben, können Sie auch versuchen, die Versprecher den verschiedenen Sprachplanungebenen zuzuordnen. Bei der Auflösung der Beispiele und Zuordnung zum Modell können Ihnen Leuninger (1993/1996) sowie Keller/Leuninger (2004) helfen.

Aufgabe 6: Sammeln Sie für eine bestimmte Zeit (Vorsicht: Suchtpotential!) Versprecher, entweder von sich selbst oder von Ihren Lieben (sie werden sich freuen). Analysieren Sie sie und, falls Sie eine genügend große Anzahl gesammelt haben, erstellen Sie eine kleine Statistik über die Vorkommenshäufigkeit der Kategorien und betroffenen Einheiten. Versuchen Sie, Muster in der Verteilung zu erkennen und prüfen Sie, ob die Beschränkungen und Regularitäten, die Sie in den folgenden Abschnitten kennenlernen werden, auch auf Ihre Sammlung zutreffen. Eine gute Zusammenfassung der 14 Hauptbefunde zu Versprechern gibt Poulisse (1999, Kap. 1).

3.3.1 Methoden der Sprachproduktionsforschung

Nach Altman (2002, 31) galt die Sprachproduktionsforschung einst als »the poor cousin of psycholinguistic research«. Der Grund für diese abwertende Einschätzung liegt in einem tiefgreifenden methodischen Problem der Sprachproduktionsforschung: im Gegensatz zur Verstehensforschung, bei der der experimentell arbeitende Psycholinguist nicht nur die **unabhängige Variable** (das Stimulusmaterial) ganz nach seinem Interesse manipulieren kann, sondern auch strikte Kontrolle über die **abhängige Variable** (die Reaktion der Probanden) hat, kann er in einem Sprachproduktionsexperiment die abhängige Variable (spontan produzierte Sprache) nur in geringem Maß kontrollieren (Pechmann 2003, 28 f.). Da die tatsächlich geäußerte Sprache einen internen Planungsprozess durchläuft, auf den der Experimentator nur bedingt Einfluss ausüben kann, weicht der verbale Output der Probanden u. U. sehr stark von dem ab, was er eigentlich von ihnen hören wollte.

Aus diesem Grund begann die Sprachproduktionsforschung in den 60er Jahren mit der Analyse spontaner Sprachproduktionsdaten, insb. von Versprechern (siehe oben). Bereits Ende des 19. Jahrhunderts hatten Meringer und Mayer mit der Sammlung von Versprechern begonnen (siehe Leuninger 1993/1996). Versprecher, obgleich Fehlleistungen, erlauben Rückschlüsse auf den normalen Sprachproduktionsprozess – sie öffnen »a window to the mind« (Fromkin 1973). Durch dieses Fenster können wir in die normalen Produktionsvorgänge des sprachlichen Geistes hineinschauen (Berg 2003, 248). Der Erkenntnisgewinn aus den großen Versprechersammlungen (einen Überblick geben Berg 2003; Poulisse 1999) war immens: die heutigen Sprachproduktionsmodelle (s. Kap. 3.3.3) gehen alle auf Schlussfolgerungen aus den sprachsystematischen Eigenschaften von Versprechern zurück.

Durch das Aufkommen stärker experimentell orientierter Methoden und dem Streben nach besser quantifizierbaren abhängigen Variablen entstand eine große empirische Methodenvielfalt. Sie reicht heute von **Versprecherforschung** (mit traditionellen sowie neuartigen Methoden, siehe Hohenberger/Waleschkowski 2005; Poulisse 1999) über chronometrische Verfahren, in welchen **Reaktionszeiten** gemessen werden, nämlich **Bildbenennungs-** und **Primingstudien**, (Meyer 1992; Jescheniak 2002; Pechmann 2003), **Satzergänzung** und **-konstruktion** (Bock/Miller 1991; Ferreira 1996), **Tip-of-the-tongue-Experimenten** (Brown 1991), **eye-tracking** (Griffin/Bock 2000), **fMRI, PET und ERP-Studien** (van Tourenhout/Hagoort/Brown 1997; Jansma/Rodriguez-Fornells/Münte 2004, Dogil/Ackermann et al. 2004) bis hin zu **artikulatorischen** und **akustischen Untersuchungen** bei der Sprachproduktion (Poupplier 2003; Frisch/Wright 2002). Das Stiefkind Sprachproduktion hat sich somit zu einem ebenso attraktiven und innovativen Forschungsgebiet gemauert wie das Sprachverstehen. Eine umfassende Übersicht über experimentelle Methoden der Sprachproduktionsforschung geben Pechmann (2003) und Zwitserlood/Bölte (2002).

Die Methode mit dem stärksten innovativen Einfluss auf die Sprachproduktionsforschung ist das **Wort-Bild-Interferenz-Paradigma** (im Folgenden WBI-Paradigma). Es handelt sich dabei um eine Bildbenennaufgabe, die Wahrnehmung

(von non-verbaler sowie verbaler Information) und Produktion kombiniert (Glaser/Düngelhoff 1984; Schriefers/Meyer/Levelt 1990; Zwitserlood/Bölte 2002 u. v. a.).

Mit dem WBI-Paradigma will man den **Zeitverlauf des lexikalischen Zugriffs** (»time course of lexical access«) untersuchen, also, in welcher zeitlichen Abfolge welche Planungsschritte bei der Produktion von Wörtern durchlaufen werden. Es steht in engem Zusammenhang mit dem **diskreten Zwei-Stufen-Modell des Lexikalischen Zugriffs** (s. Kap. 3.3.2.1), welches besagt, dass der lexikalische Zugriff in zwei Stufen erfolgt:

- (17) a. Semantisch-syntaktischer Zugriff auf ein lexikalisches Konzept (Lemma), wobei die Bedeutung sowie syntaktische Merkmale wie grammatische Kategorie, Genus und Numerus bei Nomen oder der Subkategorisierungsrahmen bei Verben (intransitiv, transitiv, etc.) zugänglich wird,
- b. Zugriff auf die Wortform (Lexem), wobei der lautliche Gehalt, Silbenstruktur, Betonung, etc., zugänglich wird.

Diese beiden Stufen sind zeitlich geordnet, wobei kontrovers diskutiert wird, ob sie sich überlappen (s. Kap. 3.3.2). Die Aufgabe für den Probanden besteht darin, Bilder zu benennen, wobei zu verschiedenen Zeitpunkten relativ zum Bild-Onset auditiv oder visuell dargebotene Wörter als **Ablenker (distractors)** dargeboten werden. Die Zeitverschiebung zwischen Bild- und Distraktor-Onset nennt man **Stimulus-Onset-Asynchrony (SOA)**. Die Distraktoren sind entweder semantisch, morphologisch und/oder phonologisch auf den Bildnamen bezogen. (Besonders trickreich ist vermitteltes Priming (mediated priming), wobei der Distraktor einem semantischen Konkurrenten phonologisch ähnlich ist. In Beispiel (18) unten ähnelt der Distraktor *sheet* dem semantischen Konkurrenten *sheep*.)

Obwohl der Proband instruiert ist, **nicht** auf den Distraktor zu achten, beeinflusst dessen Präsenz natürlich den lexikalischen Zugriff, und zwar genau dann, wenn er zum kritischen Zeitpunkt dargeboten wird, wenn diese Information (Bedeutung bzw. Form) gerade verarbeitet wird. Die **Voraktivierung** durch einen Distraktor nennt man **Priming**. Da man nicht wusste, wann dies genau der Fall ist, hat man eine ganze Bandbreite von SOAs für die Darbietung verschiedener Distraktoren ausprobiert und so herausgefunden, dass ein bedeutungsverwandter Distraktor (in (18) *sheep*) die Benennung eines Bildes zu einem bestimmten Zeitpunkt stört (semantic interference), ein morphologisch oder phonologisch verwandter Distraktor (in (18) *goal* bzw. *toad*) dagegen die Benennung eines Bildes zu einem anderen Zeitpunkt erleichtert (morphological and phonological facilitation). An dem Effekt auf die Benennlatenz (sei er hemmend oder erleichternd) relativ zu einer Kontroll-Bedingung (weder semantisch noch lautlich bezogener Distraktor, in (18) *car*) kann man erkennen, wann die entsprechende Information verarbeitet wird. Das Zeitfenster des Effekts gibt an, wie lange diese Information verarbeitet wird. Die Ergebnisse zum Zeitverlauf des lexikalischen Zugriffs werden in Kapitel 3.3.3.4 dargestellt.

(18) Schematischer Aufbau eines WBI-Experiments mit dem Zielwort goat (Ziege):

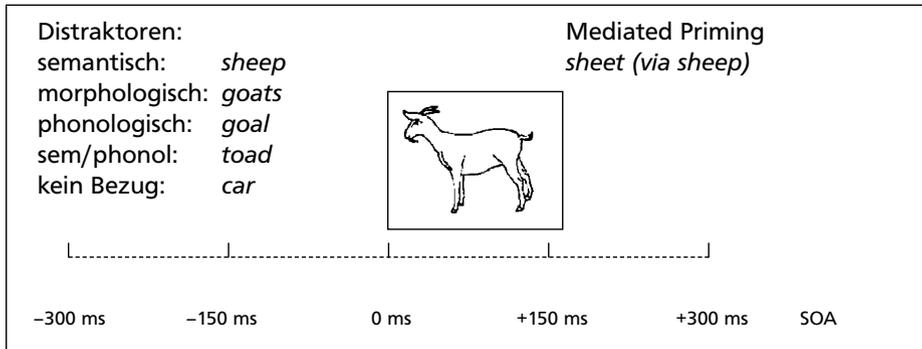


Abb. 7: Experimentelle Anordnung von Stimuli im Wort-Bild-Interferenz-Paradigma

In einem typischen WBI-Experiment bekommt der Proband auf einem Computer eine große Anzahl von Bildern – einfache Strichzeichnungen von konkreten Objekten – präsentiert und soll sie so schnell wie möglich benennen. Abhängige Variable ist die Benennlatenz.

Das WBI-Paradigma war in den letzten 20 Jahren das hauptsächliche experimentelle Verfahren zur (In-)Validierung von diversen Sprachproduktionsmodellen, die im folgenden Kapitel dargestellt werden sollen.

Aufgabe 7: Entwerfen Sie ein vollständiges Stimulusset von Distraktoren für ein WBI-Experiment zur Benennung des Bildes einer »Rose« wie in Abbildung 7. Welche Effekte erwarten Sie bei den verschiedenen Distraktoren?

3.3.2 Evidenz für zwei Stufen beim lexikalischen Zugriff

Sprachproduktion ist ein komplexer Vorgang, bei dem eine vorsprachliche Botschaft über eine Reihe von Planungsschritten in artikulierte Sprache überführt wird. Es gibt vier Argumente dafür, dass der Abruf von Wörtern aus dem mentalen Lexikon zwei große Planungsebenen erfordert – eine für die Bedeutung und die syntaktischen Eigenschaften des Wortes und eine für die Wortform (Jescheniak 1999, 2002).

3.3.2.1 Versprecher

Garrett (1980, 1988) konnte zeigen, dass sich drei Arten von Vertauschungen – Wort-, Morphem- und Lautvertauschungen – wie in (19a–c)

- (19) a. Wort-V: Ich habe [an diesem Termin]_{PP} [einen Geburtstag]_{DP}
 b. Morphem-V: mal gucken, was da [im Koch topft]_{VP}
 c. Laut-V: das sind wirklich [die feltenen Sälle]_{DP}
 (Anmerkung: PP = Präpositional-Phrase; VP = Verbalphrase; DP = Determinierer-Phrase, Bsp. aus Wiegand 1996, 29)

hinsichtlich zweier Eigenschaften unterschiedlich verhalten:

Eigenschaften \ Einheit	Wort	Morphem	Laut
Gleiche grammatische Kategorie?	81 %	57 %	61 %
In der gleichen Phrase?	19 %	70 %	87 %

Tab. 1: Eigenschaften von Wort-, Morphem- und Lautvertauschungen (Garrett 1980, in Wiegand 1996, 29)

Wort-Vertauschungen (wie auch Antizipationen und Reiterationen) gehorchen dem sog. *grammatical category constraint*, d. h. in der Regel (zu 81 %) werden nur Wörter der gleichen grammatischen Kategorie miteinander vertauscht – Nomen mit Nomen, Verben mit Verben, Adjektive mit Adjektive; Phrasengrenzen halten sie allerdings nicht ein (nur 19 % der vertauschten Wörter befinden sich in der gleichen Phrase). Morphem- und Lautvertauschungen dagegen zeigen das umgekehrte Muster: sie sind indifferent gegenüber der grammatischen Kategorie (teilen diese nur zu 57–61 %), kommen aber innerhalb der gleichen Phrase vor (zu 70–87 %). Garrett und viele andere in seiner Nachfolge schlossen daraus, dass sich Wortvertauschungen einerseits und Laut-Vertauschungen andererseits auf zwei verschiedenen Prozessebenen ereignen, auf denen unterschiedliche Informationen verarbeitet werden. Diese beiden Ebenen nannte er **funktionale Ebene** und **positionale Ebene**.

Auf der funktionalen Ebene wird ein prädikativer Rahmen gemäß der Subkategorisierungsinformation des verarbeiteten Elements, bspw. eines Verbs, erstellt. Die strukturellen Rollenpositionen in der Argumentstruktur werden bereits mit syntaktischen Kategoriemerkmalen (N, V, A, P) versehen, noch bevor sie gefüllt werden. Auf dieser Ebene spielt also die syntaktische Kategorie eine Rolle, die Position (in oder außerhalb der Phrase) jedoch nicht – genau das sind die Merkmale von Wortvertauschungen.

Die Einsetzung der lexikalischen Items (*filler*) in die strukturellen Positionen (*slots*) erfolgt auf der positionalen Ebene. Auf dieser Ebene wird der phonologische Gehalt sowie die genaue Position zugänglich – genau das sind die Merkmale von Lautvertauschungen. Morphemvertauschungen nehmen eine Zwischenstellung ein, insofern sie sowohl auf der funktionalen wie auf der positionalen Ebene stattfinden können (vgl. Pfau 2003).

Aus den frühen Studien von Garrett (1975, 1980, 1988) entwickelten sich in der Folge weitere Sprachproduktionsmodelle (s. Kap. 3.3.3), die neben Produktion auch Monitoring, d. h. Korrekturen von Fehlern, einbezogen und zunehmend durch andere Daten, insb. Reaktionszeitdaten, gestützt wurden.

3.3.2.2 Das Tip-of-the-tongue (TOT)-Phänomen

Jeder kennt die quälende Erfahrung, dass einem ein Wort »auf der Zunge liegt«. Man kennt die Bedeutung genau, kommt aber nicht auf das Wort. Eben dieses Auseinanderfallen von Wortbedeutung und Wortform galt lange Zeit als der beste naturalistische Beleg für die Zweistufentheorie. **TOT-Zustände** wurden später auch

experimentell untersucht (siehe Jescheniak 1999 und die dort zitierte Literatur). Um TOT-Zustände zu elizitieren, werden den Probanden Wortdefinitionen von niedrig-frequenten Wörtern vorgelesen, etwa »Instrument zur Bestimmung der Position auf See«. Eine solche Liste niedrig-frequenter Wörter ist geeignet, recht zuverlässig TOT-Zustände zu elizitieren. Kommen die Probanden nicht von selbst auf das Wort *Sextant*, werden ihnen sukzessive Hinweise gegeben wie der erste Laut, die Anzahl der Silben, weitere Laute, bis sich ihr TOT-Zustand auflöst. Dass der Abruf der Wortform tatsächlich seriell, von links nach rechts, erfolgt, zeigt sich daran, dass man im TOT-Zustand manchmal spontan weiß, dass das gesuchte Wort etwa mit A- anfängt, aber dann nicht weiter weiß. Dass diese lautlichen Informationen in der Tat kritisch für den Übergang von der ersten zur zweiten Stufe des lexikalischen Zugriffs sind, wird durch Studien mit Aphasikern untermauert.

Aufgabe 8: Beobachten Sie sich selbst, wenn Sie das nächste mal in einem TOT-Zustand sind. Welche Informationen über das Wort haben Sie, welche nicht? Wie (wenn überhaupt) schaffen Sie es, aus dem Zustand wieder herauszukommen, welche anderen Wörter kommen Ihnen in den Kopf, bevor Sie das Zielwort finden und wie sind diese auf das Zielwort bezogen?

Versuchen Sie, Ihren Partner durch kurze Definitionen äußerst seltener Wörter in einen TOT-Zustand zu versetzen. Gehen Sie wie oben beschrieben vor, um den Zustand schrittweise aufzulösen.

3.3.2.3 Anomie bei Aphasikern

Eine pathologische Form von TOT-Zuständen, die im Falle von niedrig-frequenten Wörtern bei sprachgesunden Sprechern auftreten, sind hochgradige Wortfindungsstörungen bei Aphasikern. **Aphasiker** sind Personen, die eine Sprachstörung aufgrund einer Hirnverletzung (etwa durch Unfall, Schlaganfall oder Tumor) haben. Ihre Wortfindungsstörungen betreffen auch alltägliche Wörter – man spricht von **Anomie**. In einer methodisch vorbildlichen Fallstudie an einem italienischen Anomiker – genannt Dante – konnten Badecker/Miozzo/Zanuttini (1995) ganz genau die Information abgrenzen, die vor dem Zugriff auf die Wortform verfügbar ist, da Dante genau beim Zugriff auf die Wortform stecken blieb. Semantische und syntaktische Information, also Lemma-Information, war ihm jedoch zugänglich. Dante konnte mit einer 95–98 %igen Sicherheit das richtige grammatische Geschlecht des Wortes bestimmen, auf das er keinen phonologischen Zugriff hatte. Die methodische Brillanz dieser Studie zeigt sich in der Systematik, mit der die Autoren mögliche konfundierende Faktoren im dualen italienischen Genus-System ausschlossen, so die mögliche Vorhersage des Genus aufgrund der Semantik oder doch unterschwellig vorhandener Information über die Wortform. Zunächst legte man Dante nicht-kanonische Wörter mit unregelmäßiger Endung vor, die bspw. auf *-o* endeten, aber weiblich waren, wie *la radio*. Dante konnte mit ebenso großer Sicherheit wie bei regelmäßigen Wörtern das Genus dieser unregelmäßigen Wörter bestimmen. Des Weiteren legte man ihm maskuline Wörter vor, die entweder vom regelmäßigen Artikel *il* begleitet wurden oder vom unregelmäßigen Artikel *lo*. In

diesem Fall wusste er zwar, dass das Wort männlich war, konnte aber **nicht** angeben, ob es den Artikel *il* oder *lo* hatte. Letzteres hätte Zugriff auf die aktuelle Wortform des abstrakten syntaktischen Genusmerkmals verlangt – der ihm aber nicht möglich war.

3.3.2.4 Der Wortfrequenzeffekt

In vielen Reaktionszeitstudien mit dem WBI-Paradigma hat man gefunden, dass hochfrequente Wörter schneller benannt werden können als niedrig-frequente. Doch auf welcher Ebene ist dieser Effekt angesiedelt? Auf der Lemma- oder auf der Lexem-Ebene? Um diese Frage zu beantworten, ließen Jescheniak/Levelt (1994) niederländische Probanden englische **Homophone**, also Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung sowie schriftlicher Form, aber der gleichen phonologischen Form, auf die entsprechenden holländischen Wörter hin produzieren. Dabei wählten sie die Homophone so, dass jeweils die lexikalische Frequenz eines Wortes hoch und die des anderen Wortes niedrig war. So hat das englische Auxiliar *be* eine hohe, das Nomen *bee* jedoch eine niedrige Frequenz – ihre phonologische Form jedoch ist dieselbe: /bi:/. Wenn der Frequenzeffekt auf der Lemma-Ebene wirkt, sollte das seltene Wort *bee* auch eine längere Benennlatenz haben; das häufige Wort *be* sollte eine kurze Benennlatenz haben. Wenn der Frequenzeffekt jedoch auf der Lexem-Ebene wirkt, sollte *bee* eine genauso kurze Benennlatenz haben wie sein hochfrequentes Homophon *be*, da beide Lemmata auf ein und dieselbe phonologische Form zugreifen würden. Das seltenere *bee* sollte also in einem Frequenzvererbungseffekt (Jescheniak 2002, 61) von seinem häufigen Zwillingsbruder *be* profitieren. Genau das zeigte sich in den Reaktionszeiten. Damit waren zwei Fragen auf einmal beantwortet. Erstens, auf welcher Ebene der Frequenzeffekt wirkt – auf der Ebene der Wortform. Wichtiger jedoch war zweitens die indirekte Schlussfolgerung, dass, wenn der Effekt auf der einen, nicht aber auf der anderen Ebene zu finden war, es zwei Ebenen geben muss. Genau darüber gab dieses Experiment eindeutige Auskunft (vgl. Jescheniak 2002, 60 ff.).

Wie diese Evidenz für zwei Stufen des lexikalischen Zugriffs in die Modelle der Sprachproduktion integriert wird, wollen wir nun betrachten.

3.3.3 Modelle der Sprachproduktion

3.3.3.1 Das diskrete Zwei-Stufen-Modell des lexikalischen Zugriffs

Das bekannteste Sprachproduktionsmodell ist das Levelt-Modell. In dem *Buchelt vom Levelt* (so ein Versprecher aus dem Frankfurter Versprecherkorpus von Helen Leuninger) von 1989 wird das sog. Speaking -Modell vorgestellt, in dem man noch sehr gut die beiden ursprünglichen Ebenen Garretts – die funktionale (bei Levelt: Lemma-Ebene) und die positionale (bei Levelt: Wortformebene) – innerhalb des Formulators erkennen kann. Im neueren Modell von Levelt/Roelofs/Meyer (1999; Levelt 1999a, b), siehe Abbildung 8, gibt es feinkörnigere und dafür mehr Ebenen – so ist etwa die Ebene der Wortform in die morphologische und die phonologische Ebene aufgespalten worden. Es ist ein **diskret-serielles modulares Modell** (discrete-

serial modular two-stage model). Diskret-seriell , weil es verschiedene Planungsebenen aufweist, die diskret nacheinander und strikt top-down abgearbeitet werden – eine Umkehr des Informationsflusses in Form von Feedback ist nicht erlaubt.

Modular , weil diese Planungsebenen als Verarbeitungsmodulare aufgefasst werden: sie haben jeweils ein eigenes Verarbeitungsvokabular, mit welchem sie nur ganz bestimmte Informationen verarbeiten, sie sind informationell abgeschlossen, arbeiten schnell und obligatorisch.

Betrachten wir nun anhand von Abbildung 8 die Produktion des Satzes:

(20) Geschickt steuerte der Indianer das Kanu in die Bucht.

Anfangs werden wir auf Aspekte der Satzproduktion eingehen, später dann nur noch auf Aspekte der Wortproduktion am Beispiel des Wortes *Kanu*. Denn genau genommen ist das Levelt-Modell ein Modell der Wortproduktion. Das Bild des Kanus kann man sich als einen Stimulus in einer Wortbenennungsaufgabe, etwa im WBI-Paradigma vorstellen – so benutzen es Levelt und Kollegen. Hier wird es zur Illustration der Informationen, die auf der konzeptuellen, vorsprachlichen Ebene vorliegen, benutzt (das Bild des Indianers im Kanu stammt von der Webseite www.wasserwandern-mv.de/db_his0051.jpg).

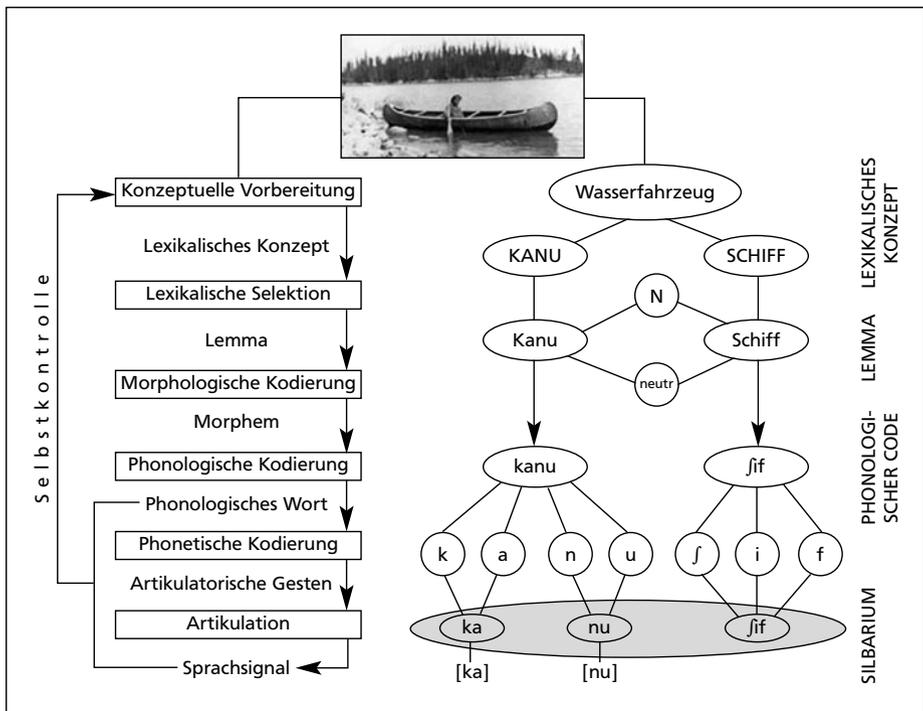


Abb. 8: Das seriell-modulare Sprachproduktionsmodell nach Levelt und Kollegen mit einem Fragment aus dem lexikalischen Netzwerk für das Wort »Kanu« (adaptiert nach Levelt 1998, 171 und Meyer/Schriefers 2003, 484).

Begriffliche Vorbereitung und Auswahl lexikalischer Konzepte: Sprache drückt Gedanken, Gefühle, Empfindungen aus. Der Sprecher hat eine Mitteilungsabsicht. Er überlegt: »Was will ich sagen?« und »Wie sage ich es am besten?« Das Bild, das der Sprecher vor Augen oder auch nur im Kopf hat, kann der **vorsprachlichen Botschaft** (message) zugrunde liegen, die im ersten Schritt aufgebaut wird. Diese ist eine **begriffliche (propositionale) Struktur**, deren Ausgabe-Elemente **lexikalische Konzepte** sind. Diesen lexikalischen Konzepten entsprechen Einträge im mentalen Lexikon. Jedes Inhaltswort (Nomen, Verb, Adjektiv) entspricht einem lexikalischen Konzept, in unserem Beispiel *geschickt, Indianer, Kanu, steuern, Bucht*. Jedes dieser lexikalischen Konzepte konkurriert mit anderen, z. B. *Kanu* mit *Schiff*, welche beides Unterbegriff (Kohyponyme) eines gemeinsamen Oberbegriffs (Hyperonyms) *Wasserfahrzeug* sind. Bei der Auswahl der lexikalischen Konzepte spielen neben konzeptuell-semantischen Gesichtspunkten auch andere Aspekte der Äußerungssituation eine Rolle, wie bspw. die räumliche Perspektive bei der Äußerung (*in die Bucht* und nicht etwa *durch das Wasser*), die Ereignisstruktur (*der Indianer* ist Agens, *das Kanu* ist Thema, *in die Bucht* ist eine räumliche Richtungsangabe), besondere Hervorhebung (*geschickt* in der ersten Position im Satz) oder pragmatische und soziale Anforderungen (sprachliche Register, Soziolekte, Höflichkeit). Unser Beispielsatz könnte etwa aus einer Indianergeschichte stammen, die ein Vater seinen Kindern erzählt.

Lemma-Selektion: Im zweiten Schritt werden zu den lexikalischen Konzepten die entsprechenden **Lemmata** ausgewählt. Mit Lemma bezeichnet man die syntaktische Information eines lexikalischen Eintrags: die syntaktische Wortklasse (offene Klasse: Nomen, Verben, Adjektive, Präpositionen; geschlossene Klasse: Artikel, Konjunktion, Hilfs- und Modalverben, etc.) sowie die syntaktischen Merkmale von Nomen (Person, Numerus, Genus) und Verben (Subkategorisierungseigenschaften). Insbesondere die Lemma-Information von Verben, namentlich die Argumentstruktur, spielt eine Schlüsselrolle beim Aufbau der syntaktischen Struktur im Levelt-Modell. Sobald das Lemma eines Verbs selektiert worden ist, wird ein Argumentstruktur-Rahmen mit Leerstellen erstellt, in die die entsprechenden Lemmata der Argumentphrasen eingesetzt werden. Ist das selektierte Verb-Lemma bspw. ein transitives Verb, wie *steuern* in unserem Beispiel, werden zwei Positionen für die obligatorischen Argumente des Verbs aufgemacht, eine für das externe Argument (das Agens oder Subjekt), hier *der Indianer* und eine für das interne Argument (das Thema oder direktes Objekt), hier *das Kanu*. Ist in der konzeptuellen Struktur auch eine optionale Information über die Richtung des Verbs spezifiziert, so gibt es eine weitere Position für eine Adjunkt-Phrase wie *in die Bucht*. Die Verbindung der einzelnen Lemmata zur vollständigen Argumentstruktur nennt man **Unifikation**. Nach der Unifikation ist die Argumentstruktur gesättigt. Manche grammatischen Informationen sind direkt am Verb zu markieren, etwa Numerus und Tempus im Deutschen, in unserem Beispiel *steuer-te*. Diese Information ist in Form von diakritischen Merkmalen im Verb-Lemma enthalten. Diakritische Merkmale sind unterscheidende Merkmale. Am Nomen *Kanu* in Abbildung 8 hängt das Merkmal N (Nomen) sowie neutrum (Genus). Auch diakritische Merkmale sind teilweise konzeptuell getrieben. Dann folgen sie unmittelbar aus der Mitteilungsabsicht, indem etwa der Sprecher mitteilen möchte, dass das Ereignis in der Vergangenheit spielt und das Agens ein Individuum ist wie in »Der Indianer steuerte «.

Ist ein Lemma selektiert worden, wird als nächstes seine Wortform (Lexem) zugänglich, und zwar zunächst seine morphologische und dann seine phonologische Form.

Morphologische Enkodierung: Bei mono-morphemischen Wörtern wie *Kanu* wird nur dieses eine Morphem aktiviert. Bei poly-morphemischen Wörtern wie *Kanu-s*, *Kanu-fahr-er*, *Kanu-te*, *kanu-artig*, müssen alle Morpheme in der richtigen Reihenfolge aktiviert werden. Je nach Wortbildungsprozess und Wortart gehören die Morpheme alle zu einem Lemma oder zu verschiedenen. Beim Plural *Kanu-s* gibt es nur ein Lemma mit dem diakritischen Merkmal *Plural*. Auch das Kompositum *Kanufahrer* hat ein eigenes Lemma, d. h., es ist ein eigenständiger Eintrag im mentalen Lexikon, genau wie das gleichbedeutende Derivat *Kanute*. Auch wenn ein solch transparentes und häufig vorkommendes Kompositum nur ein Lemma hat, werden seine Morpheme auf der morphologischen Verarbeitungsebene getrennt zugänglich. Das Morphem *Kanu* könnte etwa durch das semantisch und phonologisch ähnliche Morphem *Kahn* ersetzt werden, was dann die semantische Substitution *Kahnfahrer* ergeben würde. Das etwas ungebräuchliche Adjektiv *kanu-artig* hat dagegen zwei Lemmata, die bei Bedarf echtzeitlich für die Derivation zusammengefügt werden.

Phonologische Enkodierung: Die morphologische Struktur bildet die Eingabe für die Planung der phonologischen Struktur. Ähnlich wie dem slot-und-filler-Modell auf der Lemma-Ebene, wird auch für die phonologische Enkodierung von einem metrischen Rahmen (phonologisches Wort, Silbe) ausgegangen, dessen einzelne Positionen von Lauten, den Segmenten, gefüllt werden (Shattuck-Hufnagel 1979). Bei der phonologischen Enkodierung sind Segmente **Inhaltseinheiten**, während phonologische Wörter und Silben **Struktureinheiten** sind (Berg 2003). Struktureinheiten beschränken die Planungsprozesse von Inhaltseinheiten. Die wichtigste Strukturbeschränkung bei der phonologischen Enkodierung ist die **Silbenpositionsbeschränkung**, die man bei phonologischen Versprechern beobachten kann. So interagieren fast immer nur gleiche Silbenpositionen miteinander: Onset mit Onset (21a), Nukleus mit Nukleus (21b) und Coda mit Coda (21c) (vgl. Poulisse 1999, 13 und die dort zitierte Literatur, die Beispiele sind aus Leuninger 1993/1996):

- (21) a. Bransfrantwein ← Frantzbranntwein
 b. Werbeslagon ← Werbeslogan
 c. Passionsfrust ← Passionsfrucht

Onset-Fehler wie in (21a) sind am häufigsten, insbesondere am Wortanfang (Poulisse 1999, 14 und die dort zitierte Literatur). Fehler wie in (22), die der Silbenstrukturbeschränkung zuwiderlaufen, sind relativ selten. Hier interagieren Onset und Coda derselben Silbe (das Beispiel ist aus Berg/Abd-El-Jawad 1996, 199):

- (22) Aber wir haben mal die Problema**k**ik – die Problematik angesprochen.

Die Silbenpositionsbeschränkung hat allerdings nur in Sprachen mit einer hierarchischen Silbenstruktur wie Englisch und Deutsch eine so starke Geltung. In Sprachen mit einer flachen Silbenstruktur wie Arabisch ist sie weitaus schwächer (Berg/

Abd-El-Jawad 1996). In (23a) interagiert die Coda der ersten Silbe mit dem Onset der zweiten Silbe; in (23b) der Onset der ersten Silbe mit der Coda der zweiten Silbe (die Beispiele sind aus Berg/Abd-El-Jawad 1996, 203):

- (23) a. burg**da**n ← burdgaan (Orange)
 b. mil**ih** ← hilim (Traum)

Dies liegt daran, dass die Silbenstruktur in dieser Sprache aufgrund ihrer morphologischen Typologie nicht so schnell aufgebaut werden kann. Arabisch ist eine nicht-konkatenative Sprache, in der vor der Silbifizierung Vokale in die konsonantische Wurzel eingesetzt werden müssen. Dies braucht Zeit, die dann beim Aufbau der Silbenstruktur fehlt. Segmentale Fehler sind die häufigsten Versprecher. Sie belegen, dass bei der phonologischen Planung nicht etwa holistische lautliche Wortgestalten aktiviert werden, sondern tatsächlich einzelne Laute geplant und in die richtige Reihenfolge gebracht werden. Da es sich um sehr kleine Sprachplanungseinheiten handelt, die in rascher Abfolge hintereinander produziert werden müssen, ist es nicht verwunderlich, dass ihre Serialisierung fehleranfällig ist. Diese scheinbar umständlich anmutende Zerlegung und Wiederausammensetzung zu Silben macht jedoch Sinn, wenn man sich vor Augen hält, dass je nach seiner endgültigen Position im sprachlichem Kontext ein Segment anders ausgesprochen wird (etwa durch Assimilation wie in *Senf*, welches als [sempf] realisiert wird) oder in einer anderen Silbenposition erscheinen kann (vgl. *to escort* silbifiziert als [e.skort] vs. *escort us*, silbifiziert als [e.skor.tus], Levelt/Roelofs/Meyer 1999).

Die kleinsten phonologischen Planungseinheiten, die **phonologischen Merkmale**, wie [labial], [alveolar], [\pm stimmhaft], etc., spielen zwar bei der phonologischen Enkodierung eine wichtige Rolle, werden aber in der Regel nicht als Struktureinheiten einzeln verfügbar so wie Segmente. Ein Beispiel für einen unambigen Merkmalsfehler ist (24a)

- (24) a. glear plue sky ← clear blue sky (Merkmalsvertauschung)
 b. *blear clue sky (Phonemvertauschung)
 (Anmerkung: * bedeutet ein möglicher, aber nicht aufgetretener Versprecher)

bei dem nicht die Segmente [k] und [b] vertauscht worden sein können – sonst wäre *blear clue sky* (24b) entstanden – sondern nur das Merkmal [\pm stimmhaft], wodurch [k] → [g] und [b] → [p] wurde (Poullisse 1999, 9). Der Grund für die Seltenheit von Merkmalsfehlern liegt nach Berg (2003) darin, dass sie die »Endstation« in der Aktivierungshierarchie sind, die allerletzten phonologisch planbaren Einheiten, die nicht mehr in vollem Umfang Aktivität mit höheren sowie niederen Ebenen der sprachlichen Planung austauschen, sondern lediglich Aktivität von der höheren segmentalen Ebene bekommen, aber keine Aktivität an noch kleinere psycholinguistische Planungseinheiten weitergeben. Dennoch spielen Merkmale indirekt eine eminente Rolle bei der phonologischen Planung. Es interagieren bei Versprechern nämlich bevorzugt solche Segmente miteinander, die sich in möglichst wenigen phonologischen Merkmalen unterscheiden, am häufigsten sind solche Fehler mit einer Distanz von nur einem Merkmal (Poullisse 1999 und die dort zitierte

Literatur). Dies legt nahe, dass Segmente in einem multidimensionalen Merkmalsraum umso näher beieinander liegen, je mehr Merkmale sie miteinander teilen. Beim Zugriff auf ein bestimmtes Segment kommt es daher bevorzugt zu Miss-Selektionen unter benachbarten Segmenten, die sich nur entlang einer Merkmalsdimension unterscheiden. Die phonologische Planung ist bis zu diesem Moment merkmalsgetrieben und noch uninformiert über die eigentliche Reihenfolge der Segmente in den Silben und deren Reihenfolge im Wort. Auf die Selektion der Segmente folgt daher deren Serialisierung. Diese ist Bestandteil der metrischen Planung des Wortes.

Metrische Planung: Neben der phonologischen Information, die beinhaltet, aus welchen Segmenten die Wortform besteht, muss auch deren metrische Struktur abgerufen werden, also, wie viele Silben das Wort hat, in welcher Reihenfolge die Segmente in den silbischen Rahmen des Wortes eingelesen werden und wie es betont wird. In Sprachen wie dem Englischen und Deutschen, die eine Default-Betonungsregel haben – es wird in der Regel die erste Silbe mit Vollvokal betont – muss diese Information bei regelmäßigen Wörtern nicht in jedem einzelnen Lexikoneintrag gespeichert werden, da sie (im Englischen) bei 90 % der Wörter ohnehin vorhersehbar ist. So wird unser Beispielwort »Kanu« auch von den meisten von uns auf der ersten Silbe, *KAnu* betont. Die Betonung wird nur bei unregelmäßigen Wörtern in deren Lexikoneintrag vermerkt. Diejenigen unter uns, die *KanU* auf der zweiten Silbe betonen, haben diese Information extra gespeichert.

In welcher Reihenfolge die Segmente in die Silbenpositionen eingelesen werden, ist ein wichtiger nächster Schritt. Experimente mit **implizitem Priming** sprechen dafür, dass die Serialisierung von links nach rechts erfolgt (Meyer 1990, 1991, in Meyer/Schriefers 2003, 499). Beim impliziten Priming lernen die Probanden Wortpaare auswendig, z. B. *Haus .. Hahn, Heim .. Rahm, Turm .. Bein*. In der Testphase bekommen sie das erste Wort präsentiert und müssen das zweite Wort produzieren. Dies gelingt ihnen am schnellsten bei gleichem Anlaut (Alliteration) der Wortpaare (*Haus .. Hahn*), im Gegensatz zu Wortpaaren mit gleichem Auslaut (*Heim .. Rahm*) oder gar keiner phonologischen Beziehung (*Turm .. Bein*). Diese Ergebnisse unterstützen ein Modell der sequenziellen Anbindung der Segmente in ihre metrischen Rahmen von links nach rechts.

Mit der phonologischen Enkodierung endet die mentale Planung mittels diskreter, abstrakter Symbole wie Phrasen, Wörter, Segmenten und Merkmalen. Da dieser Plan noch nicht geeignet ist für die Artikulation, bedarf es noch einer weiteren Repräsentationsebene, der phonetischen Repräsentation.

Phonetische Planung und Artikulation: Der phonologische Plan muss jetzt noch phonetisch spezifiziert werden, d. h. er muss dem Kontext der sprachlichen Äußerung angepasst werden, wobei solche Phänomene wie **Koartikulation** von Segmenten oder **Assimilation** von Merkmalen Rechnung getragen wird. Der phonetische Plan ist die Eingabe für die **Artikulation**. Er ist immer noch relativ abstrakt, indem er nicht etwa genaue Anweisungen für die Artikulatoren gibt, wann sie zu welchem Zeitpunkt wo welche Bewegung ausführen sollen, sondern indem er lediglich Artikulationsziele angibt, die realisiert werden sollen, etwa Mund zu für das Merkmal [labial] oder Zunge ran an den Zahndamm für das Merkmal [alveolar]. Wie die Artikulatoren das dann bewerkstelligen, ist ihre Sache. Aus der

Sicht dynamischer Systeme stellt man sich vor, dass die Artikulatoren die zeitliche Dynamik ihrer Bewegungen untereinander so koordinieren, dass stabile zeitliche Abfolgen von artikulatorischen Gesten entstehen, die gar keiner extrinsischen, d. h. äußeren Zeitgebung durch einen expliziten Plan bedürfen (Kelso/Tuller 1987).

Artikulatorische Gesten einzelner Laute können auch größere rhythmische Einheiten bilden, die dann »am Stück« abgerufen werden. In Sprachen wie dem Niederländischen bestehen die meisten Wörter aus einer relativ geringen Anzahl von Silben, etwa 500 (Meyer/Schriefers 2003, 501). Ähnlich verhält es sich im Deutschen. Einen solchen Silbenspeicher nennt man **Silbarium** (engl.: syllabary). In solchen Sprachen ist es daher ökonomischer, gleich ganze Silben abzurufen. Für unser Beispielwort *Kanu* würde der Sprecher zweimal in dieses Silbarium greifen und [ka] und [nu] herausziehen.

Bevor wir uns nun alternativen Sprachproduktionsmodellen zuwenden, sei noch einmal das Charakteristische des Levelt-Modells hervorgehoben: Entscheidend im Levelt-Modell ist, dass die Wortform erst dann aktiviert wird, wenn das Lemma zuvor selektiert (und nicht nur aktiviert) wurde. Daher nennen sie ihr Modell das **diskrete** Zwei-Stufen-Modell des lexikalischen Zugriffs – im Gegensatz zu einem **interaktiven** Zwei-Stufen-Modell, zu dem wir gleich kommen. Diese Annahme der Diskretheit wird von anderen Modellen nicht geteilt. Beim **spreading-activation** sowie beim **Kaskadenmodell** beginnt die Aktivierung der Wortform gleichzeitig mit der Aktivierung des Lemmas. Einzige Ausnahme im Levelt-Modell sind Quasi-Synonyme wie *Couch/Sofa*. Wieso Levelt und Kollegen dieses Zugeständnis machen mussten, erfahren wir dann im übernächsten Kapitel

3.3.3.2 Das interaktive spreading-activation Modell

Dem modular-seriellen Modell von Levelt und Kollegen steht das **interaktive** oder **spreading-activation Modell** gegenüber (Dell 1986; Dell/Burger/Svec 1997; MacKay 1987; Stemberger 1985; Berg 1988; Schade 1999 u. v. a.). Es ist ein **konnektionistisches Modell**, das eine netzwerkartige Struktur hat mit Knoten für die Einheiten auf den jeweiligen Verarbeitungsstufen. Es gibt eine ganze Reihe konnektionistischer Modelle, die sich hinsichtlich verschiedener Aspekte unterscheiden, bspw. darin, ob sie lokale Einheiten annehmen, die linguistische Einheiten repräsentieren oder distribuierte Repräsentationen annehmen (Schade/Kupietz 2003). Das im Text beschriebene Modell ist ein **lokal-konnektionistisches**. In einem solchen Netzwerk sind alle Knoten einer Ebene sowohl untereinander verbunden als auch mit den Knoten der benachbarten Ebenen. Alle Knoten auf derselben Ebene haben inhibitorische (hemmende) Verbindungen, was ihre Konkurrenz ausdrückt; alle Knoten zwischen zwei Ebenen haben exzitatorische (anregende) Verbindungen, was ihre Feed-forward- bzw. Feedback-Beziehung ausdrückt. In Abbildung 9 sind die drei wichtigen Ebenen der semantischen Merkmale, der lexikalischen Knoten und der phonologischen Segmentknoten und ihre Verbindungen untereinander gezeigt:

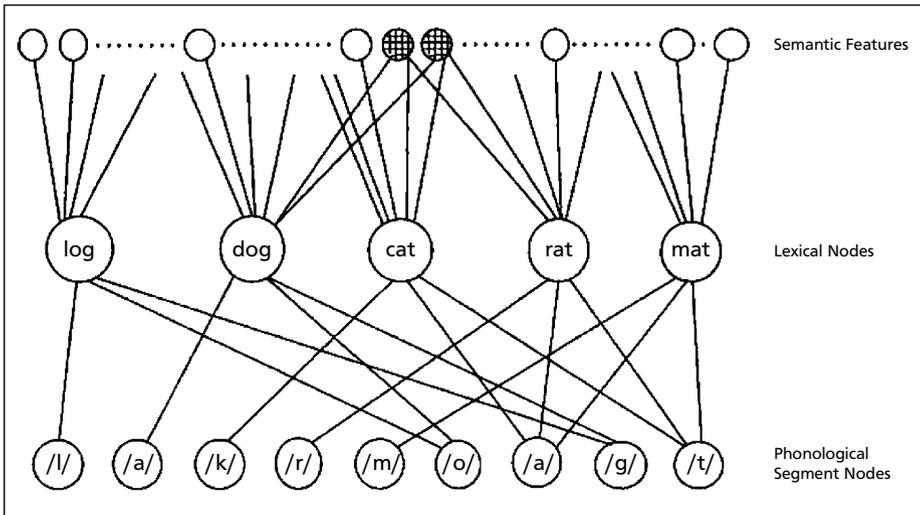


Abb. 9: Lexikalische Netzwerkstruktur im spreading-activation Produktionsmodell von Dell/O'Seaghdha (1992, 294). Die zwei hervorgehobenen semantischen Merkmale aktivieren die drei lexikalischen Knoten *dog*, *cat* und *rat*.

Wie der Name **spreading activation** sagt, aktivieren die Knoten gemäß ihrer Aktivierungsfunktion sofort die Knoten der nächsttieferen Ebene. Sobald etwa in Abbildung 9 die lexikalischen Knoten *dog*, *cat* und *rat* durch die Merkmale auf der semantischen Ebene aktiviert worden sind, aktivieren sie ihrerseits die entsprechenden Segmente, d. h. ihre Wortformen. Anders als im Levelt-Modell, wo es auf der semantischen Ebene lexikalische Konzeptknoten gibt, sieht das Modell in Abbildung 9 semantische Merkmale vor, deren jeweiliges Aktivierungsmuster ein Konzept ausmachen.

Die Aktivierung breitet sich im gesamten Netzwerk durch die exzitatorischen Verbindungen aus. Im Levelt-Modell dagegen wird nur die Wortform des selektierten Lemmas aktiviert, d. h. zuerst wird die Konkurrenz auf der Lemma-Ebene entschieden und dann wird allein die Wortform des Gewinners aktiviert. In einem parallel verarbeitenden Netzwerk gibt es dagegen nichts, was das **Kaskadieren**, d. h. die Ausbreitung der Aktivierung über die nachfolgenden Ebenen, aufhalten kann oder sollte. Dass (in der Regel) der »richtige« Knoten aktiviert wird, liegt daran, dass er im Gegensatz zu seinen Konkurrenten im Laufe mehrerer Aktivierungszyklen die größte Summe an Aktivierung, nämlich von den meisten Knoten der darüberliegenden Ebene, erhält, denn nur auf ihn treffen ja bspw. all die semantischen Merkmale zu, die spezifisch für sein lexikalisches Konzept sind. Seine Konkurrenten bekommen zwar auch Aktivierung, aber eben nicht so viel. Selektiert wird jedoch nur der Knoten mit dem höchsten Aktivierungsgrad. Aktivierung kommt jedoch nicht nur von oben, sondern, und das ist eine weitere abweichende Eigenschaft zum Levelt-Modell – Aktivierung kommt auch von unten.

Das zweite entscheidende Merkmal des spreading-activation Modells ist nämlich die Annahme von **Feedback** zwischen je zwei benachbarten Ebenen. Neben dem

hauptsächlich feed-forward-Aktivierungsfluss gibt es einen zweiten, schwächeren, feedback- Aktivierungsfluss. Der Streit zwischen den beiden Paradigmen hat sich hauptsächlich am Verhältnis der semantisch-syntaktischen Lemma-Ebene zur phonologischen Lexem-Ebene entfacht. Das seriell-modulare Levelt-Modell kennt nur eine zeitlich strikt voneinander getrennte feed-forward-Verarbeitung – zuerst das Lemma, dann das Lexem. Das spreading-activation Modell dagegen erlaubt in der Phase der Aktivierung der Lemmata einen Rückfluss von Information von der Wortform- auf die Lemma-Ebene. Abbildung 10 zeigt zunächst bei der Markierung (1) den primären feed-forward-Aktivierungsschub auf der Wortebene (durch die semantischen Merkmale der vorangegangenen Ebene). Das ist das externe Signal für die Aktivierung des Wortknotens. Bei der Markierung (2) sehen wir einen kleineren Aktivierungsgipfel auf der Ebene der phonologischen Form, der sich aufgrund der bereits auf die Segmentebene kaskadierten Aktivierung gebildet hat, welche – angedeutet durch die Pfeile – zurück geführt wird auf die lexikalische Ebene. Alle Ebenen führen so einen Teil ihrer Aktivierung wieder zurück auf die ihnen vorangegangenen Ebenen.

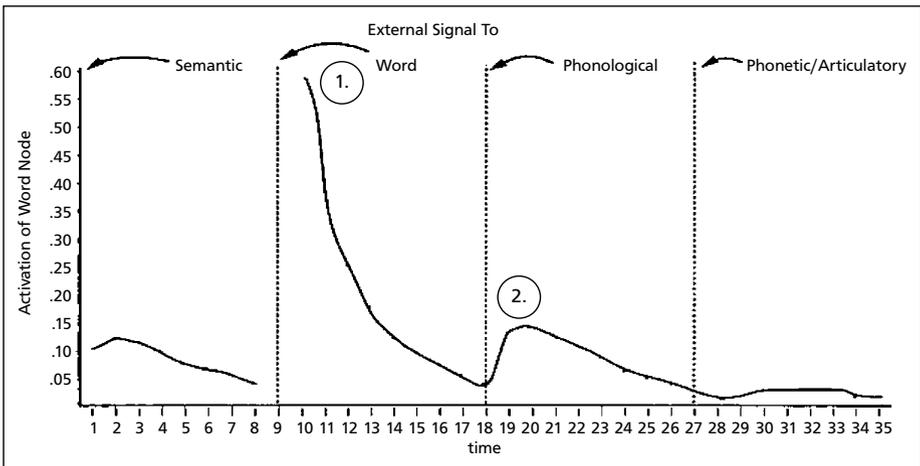


Abb. 10: Die Aktivierung der lexikalischen (Lemma-) Ebene mit der Möglichkeit von Feedback durch die phonologische Ebene (Dell/O'Seaghdha 1992, 302).

Die phonologische Form eines Wortes kann somit (rückwirkend) Einfluss auf die Selektion des Lexems auf der Lemma-Ebene haben. Welche Evidenz gibt es für diesen Mechanismus? Die zwei wichtigsten Beobachtungen dazu stammen wieder aus der Versprecherforschung.

Die erste Evidenz betrifft die sogenannte lexikalische Tendenz (lexical bias): Phonologische Fehler resultieren überdurchschnittlich häufig in echten Wörtern, obwohl durch einen phonologischen Fehler jedwede Wortform entstehen kann, ob im Lexikon vorhanden oder nicht. Die lexikalische Tendenz kann man nun aber elegant durch das Feedback der phonologischen Ebene zurück zur Wortebene erklären. Die zurückfließende Aktivierung verhilft nämlich nur im Lexikon bereits

vorhandenen Wortknoten zu einer Extraportion Aktivierung. Dadurch können sie sich leichter gegen nicht-lexikalisierte Konkurrenten durchsetzen, die ja durch gar keinen Wortknoten repräsentiert sind. Die lexikalische Tendenz kann jedoch auch von seriellen Modellen post-lexikalisch erklärt werden, also nach dem lexikalischen Zugriff. Wenn man einen **Editor-** oder **Monitor-Mechanismus** annimmt, der vor der Artikulation den Output der phonologischen Enkodierung auf Fehler hin inspiziert, so sollte dieser ein echtes Wort der Sprache eher passieren lassen als eines, das keinen Eintrag im Lexikon hat und somit vermutlich ein Fehler ist (Levelt 1992, 1999; Jescheniak 2002, 43).

Eine andere Erklärung, die ebenfalls ohne Feedback auskommt, ist die der Lexikalischen Kontrolle (Leuninger 1996/1998, 123 f.). Leuninger erklärt damit einige interessante Versprecher wie den in (25):

(25) Und die macht keinen **Kummer**, keinen Finger krumm.

Bei einer (morphologischen) Antizipation von *krumm* hätte ja eigentlich *Krummer* (statt *Finger*) entstehen müssen. Nun ist aber *Krummer* kein Wort des Deutschen. Es gibt allerdings ein ganz ähnliches Wort, nämlich *Kummer*, das sich stattdessen durchsetzt. Nach Leuninger ist lexikalische Kontrolle ein zweistufiger Prozess, wobei das Produkt des ersten Schrittes – das originale nicht-lexikalische Fehlerwort – verborgen bleibt. Wir sehen nur das Produkt des zweiten Schrittes, das vom Lexikon ersetzte echte Wort.

Die zweite Evidenz für einen Feedback-Mechanismus in konnektionistischen Netzen betrifft sogenannte gemischte Fehler (mixed errors). Das sind Wortsubstitutionen, bei denen das Fehlerwort sowohl semantisch wie formal auf das Zielwort bezogen ist, bspw. der Fehler *rat* auf das Zielwort *cat*. Genau die gleiche Argumentation wie für die lexikalische Tendenz kann für die gemischten Fehler geltend gemacht werden. Weil die Aktivierung der Segmentknoten eines ähnlichen Wortes auf ihren Wortknoten zurückwirkt und ihn stärkt, kann sich dieser gegen phonologisch unähnliche Konkurrenten und sogar manchmal gegen das eigentliche Zielwort durchsetzen. In Abbildung 11 ist der Zeitverlauf der Aktivierung des Zielwortes, hier *cat*, und der seiner Konkurrenten – *rat*, *mat*, *dog* und *log* – dargestellt. Wenn die Gruppe der Konkurrenten genügend semantische Merkmale teilen, hat der Kandidat, der überdies noch phonologische Merkmale mit dem Zielwort teilt (*rat*), am Ende des Aktivierungszyklus, wenn die Selektion des Wortes ansteht, einen kleinen Vorteil gegenüber dem Kandidaten, der nur über ähnliche semantische Merkmale verfügt (*dog*).

Abbildung 11 verdeutlicht auch noch einen weiteren wichtigen Aspekt – den Zeitpunkt der Selektion. Findet sie sehr früh statt, bspw. nach dem 2. Aktivierungszyklus ist die Wahrscheinlichkeit eines Versprechers sehr gering; findet sie dagegen spät statt, bspw. nach dem 10. Zyklus, ist sie schon bedeutend höher.

Ähnliche Einwände wie für die lexikalische Tendenz sind von Vertretern seriell-modularer Modelle erhoben worden, nämlich **postlexikalisches Monitoring**. Des Weiteren könnte der Eindruck von gemischten Fehlern aufgrund von **Selbstkorrekturen** entstehen, bei denen der Sprecher von seinem eigenen Versprecher beeinflusst wird. So könnte ein englischer Sprecher, der seine fehlerhafte Äußerung

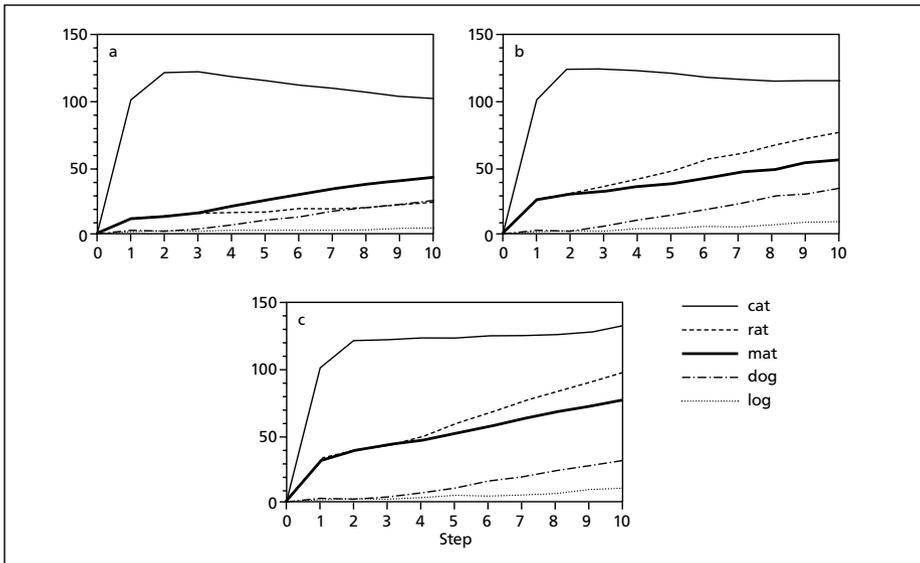


Abb. 11: Der Zeitverlauf der Aktivierung von Wortknoten, die semantische und/oder phonologische Merkmale teilen (Dell/O'Seaghdha 1992, 297). Die Kurven gehören zu *cat*, *rat*, *dog*, *mat* und *log*.

Let s start zu *Let s stop* korrigiert, ursprünglich *begin* intendiert haben. Er korrigiert sich dann aufgrund der lautlichen Ähnlichkeit von *start* zu *stop* anstatt zu *begin*. Der Untersucher schließt dann fälschlicherweise auf einen gemischten Fehler (Jescheniak 2002, 42; nach Levelt 1992).

Will man eine Erklärung im Rahmen des lexikalischen Zugriffs geben, so muss man mit Zeitverlauf der Lemma- und der Lexem-Aktivierung argumentieren. Der Zeitpunkt der Selektion kann bei der natürlichen Sprachproduktion oder bei Sprachstörungen nämlich variieren, so findet die Selektion bei sehr schnellem Sprechen früher statt als bei sehr langsamem oder sprachgestörtem Sprechen. Ob Feedback zustande kommt oder nicht, ist also nicht in erster Linie eine modelltheoretische Angelegenheit – ob ein Modell Feedback erlaubt oder nicht – sondern eine zeitliche – ob genug Zeit dafür da ist. Die gemischte Evidenz bei den kontroversen Phänomenen der gemischten Fehler und der lexikalischen Tendenz muss also nicht für oder wider ein bestimmtes Modell sprechen, sondern kann Ausdruck der zeitlichen Dimension bei der Sprachproduktion sein. Manchmal sieht das Verhalten des Prozessors so aus wie von einem seriellen Modell vorhergesagt; manchmal wie von einem parallelen Modell.

Abschließend ist festzuhalten: trotz Parallelverarbeitung ist auch die konnektionistische Architektur eine mit Ebenen – das ist Konsens in der Sprachproduktionsforschung. Also sind auch spreading-activation-Modelle Zweistufen-Modelle, allerdings nehmen sie einen kaskadierenden Informationsfluss sowie Feedback zwischen benachbarten Ebenen an. Andererseits ist die Netzwerkstruktur des Konnektionismus auch vereinbar mit seriell-modularen Modellen. So hat Roelofs (1997;

Levelt/Roelofs/Meyer 1999) das Levelt-Modell im Netzwerkmodell WEAVER ++ (Word form Encoding through Activation and VERification) implementiert.

Aufgabe 9: Dell und Kollegen haben in einem kurzen Kommentar zum Levelt-Modell den folgenden Witz zum Besten gegeben:

»What is the most important ingredient in humor? TIMING!« (Wobei die Antwort »TIMING« zu schnell nach der Frage gegeben wird – darin liegt der Witz). Überlegen Sie, welche Rolle »Timing« in einem konnektionistischen Sprachmodell à la Dell im Gegensatz zu einem modular-seriellen Modell à la Levelt spielt.

Die Antwort finden Sie in Dell, Ferreira und Bock (1999).

3.3.3.3 Das Kaskadenmodell

Wenn man das modular-serielle Modell als These und das interaktive Modell als Anti-These betrachtet, drängt sich die Frage nach einer Synthese auf. Gibt es ein Modell, das Anteile beider Theorien in sich vereint? Ein solches Hybrid-Modell ist das Kaskadenmodell von Peterson/Savoy (1998). Es stimmt einerseits dem seriell-modularen Modell zu, indem es Feedback von der Form- zur Lemma-Ebene verneint; es stimmt andererseits dem interaktiven Modell zu, indem es von einer sofortigen Aktivierung der lexikalischen Form ausgeht, noch bevor ein Lemma selektiert wurde. Das ist mit der Kaskadierung von Aktivierung gemeint: Die Welle der Aktivierung schwappt sofort auf die nächste Ebene über, wie bei einer Kaskade.

Rekapitulieren wir: Gegen eine kaskadierende Verarbeitung sprach bisher, dass es keine vermittelte Voraktivierung (mediated priming) etwa durch *sheet* bei *goat* via *sheep* gab. Im WBI-Paradigma etwa konnte der Distraktor *sheet* beim Bild von *goat* keine Erleichterung bei der Bildbenennung bewirken (Levelt/Schriefers/Vorberg, Meyer/Pechmann/Havinga 1991). Dies sollte jedoch der Fall sein, wenn die Form gleichzeitig mit dem Lemma aktiviert würde. Dann würden nämlich GOAT und SHEEP (beides vom Bild der Ziege über das gemeinsame Konzept meckernde milchgebende Nutztiere aktiviert) sofort ihre jeweiligen Formen enkodieren und *sheep* würde über seine Formähnlichkeit *sheet* mitaktivieren, welches folgerichtig zu einem – wenn auch nur kleinen – Effekt beim Benennen von *goat* führen sollte.

Peterson und Savoy nahmen in ihrer Studie nun nicht Kohyponyme (category associates) wie *goat* und *sheep* als Stimuli, sondern Quasisynonyme wie *couch* und *sofa*. Von diesen sollte in einem seriellen Modell nur die phonologische Form des dominanten, d. h. des häufiger gebrauchten, Namens (*couch*) aktiviert werden, weil nur dessen Lemma selektiert wird, nicht jedoch die Form des sekundären, weniger häufig gebrauchten Namens (*sofa*). Im Kaskadenmodell dagegen würden beide Wortformen über eine gewisse Zeit hinweg aktiviert werden, danach aber würde das dominante Lemma selektiert werden und die Aktivierung des sekundären Namens abrupt abfallen. Abbildung 12 (a) und (b) stellt die theoretischen Aktivierungskurven in beiden Modellen einander gegenüber und zeigt in (c) die empirischen Daten:

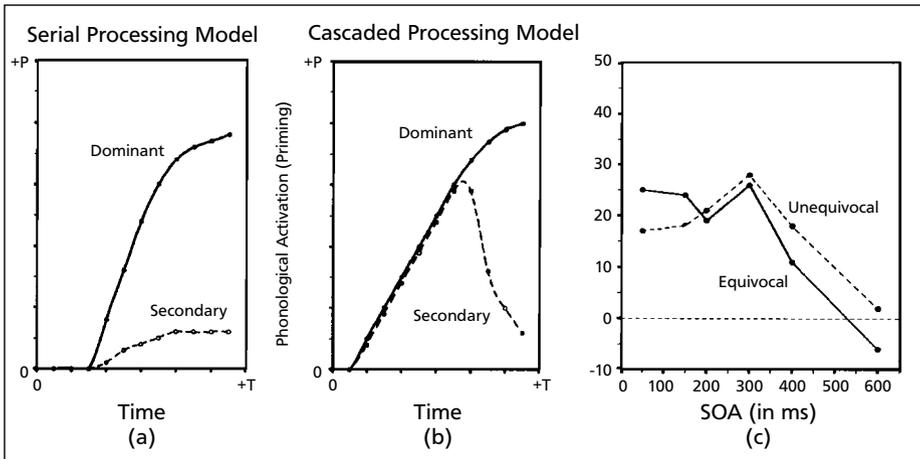


Abb. 12: Theoretische phonologische Aktivierungsfunktion für den dominanten und den sekundären Namen bei Quasi-Synonymen im seriellen (a) und im Kaskadenmodell (b). Die empirische Kurve in (c) entspricht der Vorhersage des Kaskadenmodells (b). x-Achse: Zeit; y-Achse: Aktivierungsstärke/Priming. (Aus Peterson/Savoy 1998, 541)

Peterson und Savoy konnten in der Tat in einer Reihe von Benennaufgaben zeigen, dass es signifikantes mediated priming gibt. Wenn das visuell dargebotene Zielwort *soda* (phonologisch bezogen auf den sekundären Namen *sofa*) benannt werden soll, führt ein Bild einer/s Couch/Sofas zu einem Primingeffekt, der genauso stark ist wie für das Zielwort *count* (phonologisch bezogen auf den dominanten Namen *couch*). Auch das Zeitfenster dieses Effekts – bei SOAs von 150 bis 300 bzw. 200 und 400 ms – entspricht dem für phonologisches Priming. Auch Cutting und Ferreira (1999) konnten vermitteltes Priming bei Homophonen zeigen, etwa ein Effekt von *dance* bei einem Bild von einem Ball.

Aus diesen Ergebnissen kann man schließen, dass beide Lemmata, COUCH und SOFA, aktiviert und auch beide phonologischen Formen, *couch* und *sofa*, im gleichen Zeitrahmen aktiviert wurden. Peterson und Savoy verallgemeinern ihre Ergebnisse im Sinne ihres Kaskadenmodells dahingehend, dass alle aktiven Lemmata ihre Wortformen aktivieren. Bei Quasi-Synonymen ist dies besonders deutlich – sie sind ja zulässige Namen für das lexikalische Konzept; bei einem Kohyponym (*bed*) ist diese Aktivierung viel schwächer, da es eben kein zulässiger Name für das Zielwort ist. Die Levelt-Gruppe muss insofern ihr Modell revidieren, indem sie zulässt, dass zumindest im Fall extremen Wettbewerbs, wie bei Quasi-Synonymen, ausnahmsweise eine kaskadierende Enkodierung erfolgt (Jescheniak/Schriefers 1998).

3.3.3.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Das Verhältnis der drei großen Modelle der Sprachproduktion – das seriell-modulare, das interaktive und das Kaskaden-Modell – lässt sich bzgl. der beiden kritischen Annahmen – ob die Lemmaselektion der Wortformaktivierung vorausgehen

muss und ob es Feedback zwischen der Lemma- und der Wortformebene gibt – wie in Tabelle 2 darstellen:

	Lemmaselektion > Wortform	Feedback
Modular-serielles Modell	✓	–
Spreading-activation Modell	–	✓
Kaskadenmodell	–	–

Tab. 2: Annahmen der drei Sprachproduktionsmodelle

Im modular-seriellen Modell (s. Kap. 3.3.3.1) muss normalerweise das Lemma zuerst selektiert worden sein, bevor seine Wortform aktiviert ist. Lediglich bei Quasi-Synonymen können die Wortformen beider Lemmata vor der Selektion eines der beiden Lemmata aktiviert werden. Es gibt kein Feedback von der Wortformebene zurück auf die Lemma-Ebene.

Im interaktiven spreading-activation Modell (s. Kap. 3.3.3.2) wird die Wortform gleichzeitig mit der Lemma-Information aktiviert. Dadurch, dass außerdem Feedback von der Wortform-Ebene auf die Lemma-Ebene erlaubt wird, kann die Wortform Einfluss auf die Selektion des Lemmas nehmen. Das interaktive Modell macht genau spiegelbildliche Annahmen im Vergleich zum seriell-modularen Modell.

Im Kaskadenmodell (s. Kap. 3.3.3.3) wird wie im interaktiven Modell erlaubt, dass die Wortform gleichzeitig mit der Lemma-Information aktiviert wird. Es wird aber, im Unterschied zum interaktiven Modell und im Einklang mit dem modular-seriellen Modell, kein Feedback von der Wortform- auf die Lemma-Ebene angenommen.

Am besten mit der derzeitig verfügbaren empirischen Evidenz vereinbar ist das Kaskadenmodell des lexikalischen Zugriffs. Wenn man, wie Pechmann und Zerbst (2004), die Zeitfenster der Effekte für syntaktische, semantische und phonologische Distraktoren in chronometrischen Experimenten zusammenstellt, kommt man zu einem Gesamtbild wie in Abbildung 13:

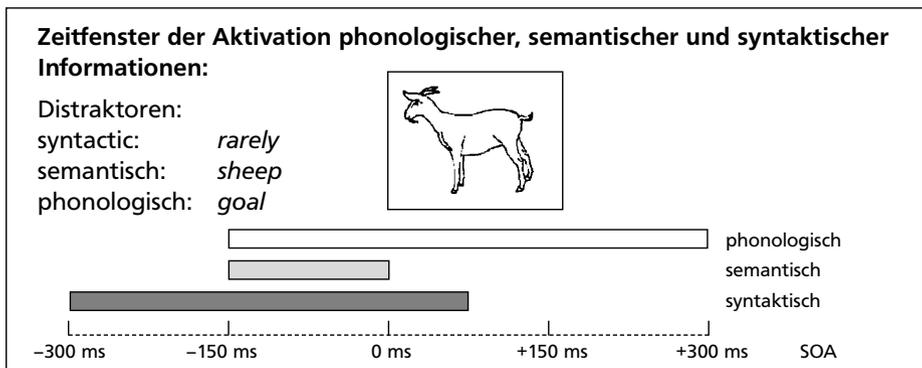


Abb. 13: Zeitfenster der Effekte für verschiedene Distraktortypen in chronometrischen Experimenten (adaptiert nach Pechmann/Zerbst 2004, 294)

Pechmann und Zerbst (2004) konnten zeigen, dass die erste Information, die beim lexikalischen Zugriff verfügbar wird, Information über die grammatische Wortart des Zielwortes ist, also, ob es sich um ein Inhalts- oder ein Funktionswort handelt. Diese Information ist bereits bei einer SOA von -300 ms verfügbar. Solche Information ist sehr abstrakt – man könnte sie für ein Nomen vielleicht als Objektheit oder Nomenheit bezeichnen – und Teil der konzeptuellen Repräsentation eines Wortes. Entscheidend für die Schlussfolgerung von Pechmann und Zerbst war, dass sie ein Zeitfenster fanden, in dem **gleichzeitig** syntaktische, semantische und phonologische Information verarbeitet wurde (in einem Bereich von -150 bis 0 ms, vgl. Abb. 13). Eine solche überlappende Verarbeitung ist keineswegs mit dem seriell-modularen Modell vereinbar, welches zeitlich diskrete Verarbeitungsstufen annimmt. In diesem Zeitfenster könnte es prinzipiell auch Feedback zwischen der phonologischen und der Lemma-Ebene geben. Zu dieser Frage nehmen die Autoren jedoch nicht Stellung. Ob es zu Feedback kommt, scheint eher eine Frage von speziellen Parametern wie Artikulationsgeschwindigkeit oder den verfügbaren Ressourcen beim Monitoring zu sein.

Wer nun meint, es gäbe »Gewinner« und »Verlierer« in diesem wissenschaftlichen Wettstreit, irrt. Erstens ist dieses Resümee zweifellos vorläufig und wird vermutlich die nächsten 10 Jahre nicht unverändert überstehen. Zweitens haben Forscher aus allen drei Paradigmen in gleichem Maße durch ihre Auseinandersetzung mit den empirischen Daten und miteinander sowie durch die Entwicklung von neuen Forschungsmethoden zu dem derzeitigen Erkenntnisstand beigetragen. Dass es dabei durchaus spannend zugeht, dafür ist die Modellbildung in der Sprachproduktions- sowie in der Sprachverstehensforschung ein hervorragendes Beispiel.

Aufgabe 10: Zu guter Letzt noch ein Selbstversuch zur Produktion von Farbwörtern. In der klassischen **Stroop-Aufgabe** soll die Farbe von Wörtern benannt werden, die in Farbe präsentiert werden. Was passiert, wenn man die Farbe von Wörtern unter zwei verschiedenen Bedingungen benennen soll?

- (i) *kongruent*: Die Farbe, in der das Wort gedruckt ist und die Bedeutung des Farbwortes stimmen überein, d. h. das Wort *grün* ist auch in grüner Farbe abgebildet. Man soll so schnell wie möglich »grün« sagen.
- (ii) *inkongruent*: Die Farbe, in der das Wort gedruckt ist und die Bedeutung des Farbwortes stimmen nicht überein, d. h. das Wort *grün* ist in roter Farbe abgebildet. Man soll so schnell wie möglich »rot« sagen.

In einer anderen Bedingung der Stroop-Aufgabe sollen die Farbwörter, ebenfalls in der kongruenten sowie inkongruenten Bedingung, nur laut gelesen werden.

Und nun viel Vergnügen mit der Stroop-Aufgabe im Internet:

<http://www.nici.ru.nl/~ardiroel/Rts.htm#JRStroop>

Wie ist Ihre Leistung in den verschiedenen Bedingungen? Welche Erklärungen gibt es für den Stroop-Effekt?

Literatur: Stroop (1935), MacLeod (1991), Roelofs (2005)

Literatur

Grundlegende Literatur

- Altmann, Gerry T. M. (2002): Introduction. In: Ders. (Hg.): *Psycholinguistics. Critical Concepts in Psychology*, Vol. 1. London: Routledge, 1–58.
- Brown, Colin M./Hagoort, Peter (1999): *The Neurocognition of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, Noam (1981): *Lectures on Government and Binding*. Foris: Dordrecht.
- Cutler, Anne (Hg.) (2005): *Twenty-First Century Psycholinguistics: Four Cornerstones*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dietrich, Rainer (2002): *Psycholinguistik*. Stuttgart: Metzler.
- Fodor, Jerry A. (1983): *The Modularity of Mind*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Fodor, Jerry A. (2000): *The Mind doesn't Work that Way. The Scope and Limits of Computational Psychology*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Friederici, Angela D. (Hg.) (1999a): *Language Comprehension: A Biological Perspective*. Berlin: Springer.
- Friederici, Angela D. (Hg.) (1999b): *Sprachrezeption. Enzyklopädie der Psychologie, Abteilung C: Theorie und Forschung, Serie III: Sprache, Bd. 2*. Göttingen: Hogrefe.
- Gernsbacher, Morton Ann (Hg.) (1994): *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press.
- Herrmann, Theo/Grabowski, Joachim (Hgg.) (2003): *Sprachproduktion. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie III: Sprache, Bd. 1*. Göttingen: Hogrefe.
- Jackendoff, Ray (1997): *The Architecture of the Language Faculty*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Jescheniak, Jörg D. (2002): *Sprachproduktion. Der Zugriff auf das lexikalische Gedächtnis beim Sprechen. Lehr- und Forschungstexte Psychologie, Neue Folge 12*. Göttingen: Hogrefe.
- Keller, Jörg/Leuninger, Helen (2004²): *Grammatische Strukturen – Kognitive Prozesse. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr.
- Levelt, Willem J. M. (1989): *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Levelt, Willem J. M./Roelofs, Ardi/Meyer, Antje S. (1999): *A Theory of Lexical Access in Speech Production*. In: *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 1–45.
- MacKay, Don G. (1987): *The Organization of Perception and Action: A Theory for Language and other Cognitive Skills*. New York: Springer.
- Müsseler, Jochen/Prinz, Wolfgang (Hgg.) (2002): *Lehrbuch Allgemeine Psychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Pechmann, Thomas/Habel, Christopher (Hgg.) (2004): *Multidisciplinary Approaches to Language Production*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Pulvermüller, Friedemann (2002): *The Neuroscience of Language. On Brain Circuits of Words and Serial Order*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rickheit, Gert/Sichelschmidt, Lorenz/Strohner, Hans (2002): *Psycholinguistik*. Tübingen: Stauffenberg.
- Rickheit, Gert/Herrmann, Theo/Deutsch, Werner (2003): *Psycholinguistik. Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch. An International Handbook*. Berlin: de Gruyter.

Weitere Literatur

- Baars, Bernard J. (1992): A Dozen Competing-Plans Techniques for Inducing Predictable Slips in Speech and Action. In: Ders. (Hg.): *Experimental Slips and Human Error: Exploring the Architecture of Volition*. New York: Plenum Press, 129–150.
- Badecker, William/Miozzo, Michele/Zanuttini, Raffaella (1995): The two Stage Model of Lexical Retrieval: Evidence from a Case of Anomia with Selective Preservation of Grammatical Gender. In: *Cognition* 57, 193–326.
- Baddeley, Alan D. (1999): *Essentials of Human Memory*. Hove: Psychology Press.
- Berg, Thomas (1988): Die Abbildung des Sprachproduktionsprozesses in einem Aktivationsflussmodell. Tübingen: Niemeyer.
- Berg, Thomas (2003): Die Analyse von Versprechern. In: Herrmann/Grabowski (2003), 247–264.
- Berg, Thomas/Abd-El-Jawad, Hassan (1996): The Unfolding of Suprasegmental Representations: A Cross-Linguistic Perspective. In: *Journal of Linguistics* 32, 291–324.
- Bever, Thomas G. (1970): The Cognitive Basis for Linguistic Structures. In: Hayes, John R. (Hg.): *Cognition and the Development of Language*. New York: Wiley, 279–362.
- Butterworth, Brian (1983): Lexical Representation. In: Ders. (Hg.): *Language Production* (Vol. 2). London: Academic Press, 257–294
- Brown, Alan S. (1991): A Review of the Tip-of-the-Tongue Experience. In: *Psychological Bulletin* 109, 204–223.
- Caplan, David/Waters, Gloria S. (1999): Verbal Working Memory and Sentence Comprehension. In: *Behavioral and Brain Sciences* 22, 77–126.
- Cutler, Anne (1982): The Reliability of Speech Error Data. In: *Linguistics* 19, 561–582.
- Cutler, Anne (1994): Segmentation Problems, Rhythmic Solutions. In: *Lingua* 92, 81–104.
- Cutler, Anne (1999a): Prosodische Struktur und Worterkennung. In: Friederici (1999b), 49–83.
- Cutler, Anne (1999b): Prosodic Structure and Word Recognition. In: Friederici (1999a), 41–77.
- Cutler, Anne/Norris, Dennis (1988): The Role of Strong Syllables in Segmentation for Lexical Access. In: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 14, 113–121.
- Cutler, Anne/Norris, Dennis G./McQueen, James M. (1996). Lexical Access in Continuous Speech: Language-Specific Realisations of a Universal Model. In: Otake, Takashi/Cutler, Anne (Hgg.): *Phonological Structure and Language Processing: Cross-Linguistic Studies*. Berlin: Mouton de Gruyter, 227–242.
- Cutler, Anne/Clifton jr., Charles (1999): Comprehending Spoken Language: A Blueprint of the Listener. In: Brown, Colin M./Hagoort, Peter (Hgg.): *The Neurolinguistics of Language*. Oxford: Oxford University Press, 123–165.
- Dell, Gary S. (1986): A Spreading Activation Theory of Retrieval in Sentence Production. In: *Psychological Review* 93, 293–321.
- Dell, Gary S./O'Seaghdha (1992): Stages of Lexical Access in Language Production. In: *Cognition* 42, 287–314.
- Dell, Gary S./Burger, Lisa K./Svec, William R. (1997): Language Production and Serial Order: A Functional Analysis and a Model. In: *Psychological Review* 104, 123–147.
- Dell, Gary/Ferreira, Victor S./Bock, Kathryn (1999): Binding, Attention, and Exchanges. Comment on Levelt/Roelofs/Meyer. In: *Behavioral and Brain Sciences* 22, 41 f.
- Dogil, Grzegorz/Ackermann, Hermann/Grodd, Wolfgang/Haider, Hubert/Kamp, Hans/Mayer, Jörg/Riecker, Axel/Röhm, Dietmar/Wildgruber, Dirk/Wokurek, Wolfgang (2004): Brain Dynamics Induced by Language Production. In: Pechmann/Habel (2004), 397–429.

- Elman, Jeffrey (1989): Connectionist Approaches to Acoustic/Phonetic Processing. In: Marslen-Wilson, William D. (Hg.): *Lexical Representation and Process*. Cambridge, Mass: MIT Press, 227–260.
- Frauenfelder, Uli H./Floccia, Caroline (1999): Das Erkennen gesprochener Wörter. In: Friederici (1999b), 1–48.
- Frauenfelder, Uli H./Kearns, R. (1997): Sequence Detection. In: Grosjean, Francois/Frauenfelder, Uli H. (Hgg.): *A Guide to Spoken Word Recognition Paradigms*. East Sussex: Psychology Press, 665–674.
- Frazier, Lynn (1987): Sentence Processing: A Tutorial Review. In: Coltheart, Max (Hg.): *The psychology of reading*. Hove: Lawrence Erlbaum, 559–586.
- Friederici, Angela D. (1998): Wissensrepräsentation und Sprachverstehen. In: Klix, Friedhart/Spada, Hans (Hgg.): *Enzyklopädie der Psychologie*. Wissen. Göttingen: Hogrefe, 249–273.
- Friederici, Angela D. (1999c): The Neurocognition of Language Comprehension. In: Friederici (1999a), 265–304.
- Friederici, Angela D. (2002): Towards a Neural Basis of Auditory Sentence Processing. In: *Trends in Cognitive Sciences* 6, 78–84.
- Friederici, Angela D./von Cramon, D. Yves (1999): Neurobiologische Grundlagen des Sprachverstehens. In: Friederici (1999b), 307–349.
- Frisch, Stefan/Wright, R. (2002): The Phonetics of Phonological Speech Errors: An Acoustic Analysis of Slips of the Tongue. In: *Journal of Phonetics* 30, 139–162.
- Garrett, Merrill F. (1975): The Analysis of Sentence Production. In: Wales, Roger/Walker, Edward (Hgg.): *New Approaches to Language Mechanisms*. Amsterdam: North Holland Publishing Company, 231–256.
- Garrett, Merrill F. (1980): Levels of Proceeding in Sentence Production. In: Butterworth, Brian (Hg.): *Language Production*. Vol. 1. *Speech and Talk*. New York: Academic Press, 177–220.
- Garrett, Merrill F. (1988): Processes in Language Production. In: Newmeyer, Frederick (Hg.): *Linguistics: The Cambridge survey*. Vol. III, *Psychological and Biological Aspects*. Cambridge: Cambridge University Press, 69–96.
- Gaskell, M. Gareth/Marslen-Wilson, William D. (1997): Integrating Form and Meaning: A Distributed Model of Speech Perception. In: *Language and Cognitive Processes* 12, 613–656.
- Glaser, Wilhelm R./Düngelhoff, Franz-Josef (1984): The Time Course of Picture-Word Interference. In: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 10, 640–654.
- Griffin, Zeni M./Bock, Kathryn (2000): What the Eyes Say about Speaking. In: *Psychological Science* 11, 274–279.
- Hacke, Axel/Sowa, Michael (2004): *Der weisse Neger Wumbaba*. *Kleines Handbuch des Verstehens*. München: Kunstmann.
- Hebb, Donald O. (1949): *The Organization of Behavior. A Neuropsychological Theory*. New York: Wiley.
- Hemforth, Barbara/Strube, Gerhard (1999): Syntaktische Struktur und Sprachrezeption. In: Friederici (1999b), 243–270.
- Hemforth, Barbara/Konieczny, Lars (2002): Sätze und Texte verstehen und produzieren. In: Müsseler/Prinz (2002), 589–642.
- Hohenberger, Annette/Waleschkowski, Eva (2005): Language Production Errors as Evidence for Language Production Processes – The Frankfurt corpora. In: Kepser, Stephan/Reis, Marga (Hgg.): *Linguistic Evidence. Empirical, Theoretical, and Computational Perspectives*. *Studies in Generative Grammar* 85. Berlin: Mouton de Gruyter, 285–305.

- Jansma, Bernadette/Rodriguez-Fornells, Antoni/Möller, Jörn/Münste, Thomas F. (2004): Electrophysiological Studies of Speech Production. In: Pechmann/Habel (2004), 361–395.
- Jescheniak, Jörg D. (1999): Accessing Words in Speaking: Models, Simulations, and Data. In: Klabunde, Ralf/von Stutterheim, Christiane (Hgg.): Representations and Processes in Language Production. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag, 237–257.
- Jescheniak, Jörg D./Schriefers, Herbert (1998): Discrete-Serial versus Cascaded Processing in Lexical Access in Speech Production: Further Evidence from the Co-Activation of Near-Synonyms. In: Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 24, 1256–1274.
- Jescheniak, Jörg D./Levelt, Willem J. M. (1994): Word Frequency Effects in Speech Production: Retrieval of Syntactic Information and of Phonological Form. In: Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition 20, 824–843.
- Juszyk, Peter (2002): Speech Perception. In: Pashler, Hal/Yantis, Steven (Hgg.): Steven's Handbook of Experimental Psychology, Vol. 1 (3rd edition). New York: Wiley, 493–536.
- Kelso, J. A. Scott/Tuller, Betty (1987): Intrinsic Time in Speech Production: Theory, Methodology, and Preliminary Observations. In: Keller, Eric/Gopnik, Myrna (Hgg.): Motor and Sensory Processes of Language. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 203–222.
- Kempen, Gerard/Huijbers, P. (1983): The Lexicalization Process in Sentence Production and Naming: Indirect Election of Words. In: Cognition 14, 185–209.
- Konieczny, Lars/Hemforth, Barbara/Scheepers, Christoph/Strube, Gerhard (1997): The Role of Lexical Heads in Parsing: Evidence from German. In: Language and Cognitive Processes 12, 307–348.
- Leuninger, Helen (1993): Reden ist Schweigen, Silber ist Gold. Gesammelte Versprecher. Zürich: Ammann-Verlag. (Neu aufgelegt 1996 im dtv-Verlag)
- Leuninger, Helen (1996): Danke und Tschüs fürs Mitnehmen. Neue gesammelte Versprecher. Zürich: Ammann-Verlag. (Neu aufgelegt 1998 im dtv-Verlag)
- Levelt, Willem J. M. (1992): Accessing Words in Speech Production: Stages, Processes and Representations. In: Cognition 42, 1–22.
- Levelt, Willem J. M. (1996): Advanced Psycholinguistics. A Bressanone Retrospective for Giovanni B. Flores d Arcais. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Levelt, Willem J. M. (1998): The Genetic Perspective in Psycholinguistics or where do Spoken Words Come from? In: Journal of Psycholinguistic Research 27, 167–180.
- Levelt, Willem J. M. (1999a): Producing Spoken Language: A Blueprint of the Speaker. In: Brown/Hagoort (1999), 83–122.
- Levelt, Willem J. M. (1999b): Models of Word Production. In: Trends in Cognitive Sciences 3, 223–232.
- Levelt, Willem J. M./Schriefers, Herbert/Vorberg, Dirk/Meyer, Antje S./Pechmann, Thomas/ Havinga, Jaap (1991): The Time Course of Lexical Access in Speech Production: A study of Picture Naming. In: Psychological Review 98, 122–142.
- Lieberman, Alvin/Mattingly, Ignatius (1985): The Motor Theory of Speech Perception Revisited. In: Cognition, 21, 1–36.
- Lively, Scott E./Pisoni, David B./Goldinger, Stephen D. (1994): Spoken Word Recognition. Research and Theory. In: Gernsbacher (1994), 265–301.
- MacDonald, John/McGurk, Harry (1978): Visual Influences on Speech Perception Process. In: Perception and Psychophysics 24, 253–257.
- MacLeod, Colin M. (1991): Half a Century of Research on the Stroop Effect: An Integrative Review. In: Psychological Bulletin 109, 163–203.
- Marslen-Wilson, William D. (1987): Functional Parallelism in Spoken Word Recognition. In: Cognition 25, 71–102.

- Marslen-Wilson, William D./Tyler, Lorraine K. (1980): The Temporal Structure of Spoken Language Understanding. In: *Cognition* 8, 1–71.
- Marslen-Wilson, William D./Welsh, Alan (1978): Processing Interactions and Lexical Access During Word Recognition in Continuous Speech. In: *Cognitive Psychology* 10, 29–63.
- McClelland, James L./Elman, Jeffrey (1986): The TRACE Model of Speech Perception. In: *Cognitive Psychology* 18, 1–86.
- McGurk, Harry/MacDonald, John (1976). Hearing Lips and Seeing Voices. In: *Nature* 246, 746–748.
- McQueen, James M./Norris, D.G./Cutler, Anne (1994): Competition in Spoken Word Recognition: Spotting Words in other Words. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 20, 621–638.
- McQueen, James M./Cutler, Anne (2001): Spoken Word Access Processes. In: *Special Issue of Language and Cognitive Processes* 16, 469–490.
- Mehler, Jacques/Dommergues, Jean-Yves, Frauenfelder, Uli/Seguí, Juan (1981): The Syllable's Role in Speech Segmentation. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20, 298–305.
- Mehler, Jacques/Juszyk, Peter/Lambertz, Grishlaine/Halsted, Nilofar/Bertoncini, Josiane/Amiel-Tison, Claudine (1988): A Precursor of Language Acquisition in Young Infants. In: *Cognition* 29, 143–178.
- Meyer, Antje S. (1992): Investigation of Phonological Encoding through Speech Error Analyses: Achievements, Limitations, and Alternatives. In: *Cognition* 42, 181–211.
- Meyer, Antje S./Schriefers, Herbert (2003): Die lexikalische Kodierung. In: Herrmann/Grabowski (2003), 483–509.
- Pechmann, Thomas (2003): Experimentelle Methoden. In: Herrmann/Grabowski (2003), 27–49.
- Pechmann, Thomas/Zerbst, Dieter (2004): Syntactic Constraints on Lexical Selection in Language Production. In: Pechmann/Habel (2004), 279–301.
- Peterson, Robert R./Savoy, Pamela (1998): Lexical Selection and Phonological Encoding During Language Production: Evidence for Cascaded Processing. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 24, 539–557.
- Poulisse, Nanda (1999): Slips of the Tongue. *Speech Errors in First and Second Language Production*. Amsterdam: John Benjamins.
- Poupier, Marianne (2003): The Dynamics of Error. In: Solé, Maria Josep/Recasens, Daniel/Romero, Joaquín (Hgg.): *Proceedings of the 15th International Congress of the Phonetic Sciences*. Rundle Mall: Causal Productions, 2245–2248.
- Pulvermüller, Friedemann (2005): Brain Mechanisms Linking Language and Action. In: *Nature Review Neuroscience* 6, July, 576–582.
- Pulvermüller, Friedemann (2001): Brain Reflections of Words and their Meaning. In: *Trends in Cognitive Sciences* 5, 12, 517–524.
- Pulvermüller, Friedemann (1999): Words in the Brain's Language. In: *Behavioral and Brain Sciences* 22, 253–336.
- Pulvermüller, Friedemann (1997a): *Sprache im Gehirn: Neurobiologische Überlegungen, psychophysiologische Befunde und psycholinguistische Implikationen*. *Colloquia Academica*. Akademie der Wissenschaften und der Literatur. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 7–44.
- Pulvermüller, Friedemann (1997b): Aspects of Language Mechanisms: A Hebbian Perspective. In: *European Review*, 5, 23–37.
- Roelofs, Ardi (1997): The WEAVER Model of Word-Form Encoding in Speech Production. In: *Cognition* 64, 249–284.

- Roelofs, Ardi (2005): The Visual-Auditory Color-Word Stroop Asymmetry and its Time Course. In: *Memory and Cognition* 33, 1325–1336.
- Rugg, Michael D. (1999): Functional Neuroimaging in Cognitive Neuroscience. In: Brown/Hagoort (1999), 15–33.
- Schade, Ulrich (1999): *Konnektionistische Sprachproduktion*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Schade, Ulrich/Kupietz, Marc (2003): Repräsentationale Grundlagen der Sprachproduktion. In: Herrmann/Grabowski (2003), 287–308.
- Schriefers, Herbert (2003): Methodologische Probleme. In: Herrmann/Grabowski (2003), 3–26.
- Schriefers, Herbert/Meyer, Antje/Levelt, Willem J. M. (1990): Exploring the Time Course of Lexical Access in Language Production: Picture-Word Interference Studies. In: *Journal of Memory and Language* 29, 86–102.
- Schriefers, Herbert/Friederici, Angela D./Roelofs, Ardi (1991): The Identification of Morphologically Complex Spoken Words: Continuous Processing or Decomposition? In: *Journal of Memory and Language* 30, 26–47.
- Shattuck-Hufnagel, Stephanie (1979): Speech Errors as Evidence for a Serial-Ordering Mechanism in Sentence Production. In: Cooper, William E./Walker, Edward C. T. (Hgg.): *Sentence Processing: Psycholinguistic Studies Presented to Merrill Garrett*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 295–342.
- Simpson, G. B. (1994): Context and the Processing of Ambiguous Words. In: Gernsbacher (1994), 359–375.
- Sonnenstuhl, Ingrid/Eisenbeiss, Sonja/Clahsen, Harald (1999): Morphological Priming in the German Mental Lexicon. In: *Cognition* 72, 203–236.
- Stemberger, Joseph P. (1985): An Interactive Activation Model of Language Production. In: Ellis, Andrew W. (Hg.): *Progress in the Psychology of Language* (Vol. 1). London: Erlbaum, 143–186.
- Stroop, J. Ridley (1935): Studies of Interference in Serial Verbal Reactions. In: *Journal of Experimental Psychology* 18, 643–662.
- Swinney, David A. (1979): Lexical Access During Sentence Comprehension: (Re)consideration of Context Effects. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 18, 645–659.
- Taft, Marcus (1981): Prefix Stripping Revisited. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20, 289–297.
- Taft, Marcus/Forster, Kenneth I. (1975): Lexical Storage and Retrieval of Prefixed Words. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 14, 638–647.
- van Tourenhout, Miranda/Hagoort, Peter/Brown, Colin (1997): Electrophysiological Evidence on the Time Course of Semantic and Phonological Processes in Speech Production. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 23, 787–806.
- Wiegand, Dagmar (1996): Die Sprachplanung als modular organisierter Prozess: Zur Berechnung von Kontaminationen. *Frankfurter Linguistische Forschungen FLE*, Sondernummer 4.
- Zwitzerlood, Pinie (1989): The Locus of the Effects of Sentential-Semantic Context in Spoken-Word Processing. In: *Cognition* 32, 25–64.
- Zwitzerlood, Pinie (1999): Gesprochene Sprache im Satzkontext. In: Friederici (1999b), 86–116.
- Zwitzerlood, Pinie/Bölte, Jens (2002): Worterkennung und -produktion. In: Müsseler/Prinz (2002), 546–587.

4. Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb

4.1 Zur Aktualität von Mehrsprachigkeitsforschung

Mehrsprachigkeit und Multi- oder Interkulturalität sind Begriffe, die aus aktuellen gesellschaftspolitischen Debatten nicht wegzudenken sind. Fast täglich gibt es neue Diskussionsbeiträge und Schlagzeilen dazu, die PISA-Ergebnisse schrecken Pädagogen und Politiker auf: Kinder mit Migrationshintergrund haben besonders schlechte Bildungschancen und nicht ausreichende Sprachkenntnisse werden als eine Ursache des Übels ausgemacht. Es ist kaum noch möglich, sich einen vollständigen Überblick über Sprachförderprogramme, Sprachstandsverfahren und Fortbildungen für Erzieher/innen und Lehrer/innen zu verschaffen, die in den letzten Jahren auf den pädagogischen Markt geworfen wurden (vgl. Jampert et al. 2005). Den Verantwortlichen in Ministerien, Sozial- und Schulbehörden wird deutlich, dass Deutschland nicht (mehr?) einsprachig ist. Eine neue Sensibilität für Zwei- oder Mehrsprachigkeit, vor allem für kindliche Mehrsprachigkeit, ist erwacht. (Die Begriffe **Zweisprachigkeit** und **Mehrsprachigkeit** werden in der Regel gleichbedeutend verwendet, denn der Erwerb einer dritten oder vierten Sprache erfolgt im Prinzip genauso wie der Erwerb einer zweiten Sprache.)

Deutschland wird mehr und mehr zu einem Land mit **ethnischer und sprachlicher Vielfalt**, so dass auch in unserer – noch überwiegend durch eine einsprachige Norm geprägten – Gesellschaft allmählich das Bewusstsein wächst, dass mehrsprachige Gesellschaften das Normale sind und dass »ein Mensch im Normalfall mehrere Sprachen lernt« (Klein 2000, 537 f.). Um das zu sehen, muss man nicht allzu weit reisen. Man denke nur an die dänische Minderheit in Schleswig-Holstein, an Elsässer und an Basken, also an Menschen, die in Regionen leben, in der die regionale Sprache geschützt ist und als zweite offizielle Sprache neben den Landessprachen Deutsch, Französisch oder Spanisch gilt. Wenn man die Verwendung verschiedener Sprachstile sowie Fachsprachen und Dialekte als Formen von Mehrsprachigkeit wertet, dann wird der Aussage, Mehrsprachigkeit sei der Normalfall, niemand widersprechen – aber nicht jede/r wird dieser Definition zustimmen. Seltsamerweise halten sich sogar Menschen, die im beruflichen Alltag mit einer zweiten Sprache zu tun haben, wie beispielsweise Studierende, die einen Teil der Lehrveranstaltungen und der wissenschaftlichen Literatur in Englisch konsumieren, für einsprachig, also für monolingual. Die Zweitsprachkompetenz wird als nicht ausreichend gesehen, um sich selbst als mehrsprachig zu bezeichnen oder zu fühlen. Bei Nachfragen wird deutlich, dass viele Menschen glauben, mehrsprachig dürfe man sich nur nennen, wenn man mehr als eine Sprache vollständig und perfekt beherrscht. In der aktuellen Mehrsprachigkeitsforschung wird das nicht so gesehen.

Mehrsprachig zu sein bedeutet, in mehr als einer Sprache kommunizieren und sich ausdrücken zu können.

Selbst bezogen auf monolinguale Sprecher ist die Frage nach vollständiger Beherrschung einer Sprache unsinnig. Wir wissen, dass die Variabilität zwischen Sprechern einer Sprache groß ist: es gibt sehr eloquente Menschen und solche, die sich schlecht ausdrücken können. Dass sich das sprachliche Wissen von Mensch zu Mensch unterscheidet, ist mit Bezug auf das mentale Lexikon am offensichtlichsten, denn der passive Wortschatz eines Menschen liegt zwischen 50.000 und 200.000 oder mehr Wörtern. Gerade der Wortschatz ist ein sprachlicher Bereich, in dem sich einsprachige Menschen voneinander und in dem sich auch perfekte mehrsprachige Sprecher von einsprachigen unterscheiden. Es wird wohl nur sehr wenige Fälle geben, in denen ein Mensch über zwei gleiche bzw. gleich umfangreiche mentale Lexika verfügt. Das ergibt sich daraus, dass mehrsprachige Menschen in der Regel ihre Sprache A in anderen Kontexten verwenden als ihre Sprache B, und daher in der Sprache A teilweise andere Wörter lernen, kennen und nutzen als in Sprache B.

Wenn also Mehrsprachigkeit bedeutet, dass ein Mensch mehr als eine Sprache kommunikativ nutzen kann, dann ist der Großteil der Bevölkerung in Deutschland mehrsprachig, nicht nur die meisten der 20 % Mitbürger mit Migrationshintergrund, die es nach dem Mikrozensus 2006 in Deutschland gibt, sondern auch all diejenigen, die ihre Englisch-, Französisch-, Russisch- oder Spanischkenntnisse aus dem schulischen Fremdsprachenunterricht in kommunikativen Situationen, z. B. im Urlaub, nutzen können und auch diejenigen, die neben der Hochsprache einen lokalen Dialekt sprechen – oder umgekehrt.

Bis in die frühen 1970er Jahre galt das wissenschaftliche Interesse am mehrsprachigen Erwerb vor allem dem **gesteuerten Zweitspracherwerb** sowie Fragen des Sprachunterrichts und war stark geprägt von psychologischen Lerntheorien, wie z. B. dem Behaviourismus nach Skinner (vgl. Mitchell/Myles 2004). Ausgelöst durch eine neue Sicht auf Sprache und sprachliche Strukturen, die – ausgehend von Chomskys *Syntactic Structures* (1957) – die generative Grammatik begründete, entwickelte sich Ende der 1960er und vor allem in den dann folgenden 20 Jahren eine linguistisch, und vor allem generativ, geprägte Spracherwerbsforschung (Brown 1973; in Deutschland Miller 1976; Clahsen 1982 u. v. a.). Neben dem **Erstspracherwerb** wurde bald auch der **Zweitspracherwerb** ein wichtiges Forschungsgebiet, international, aber auch in Deutschland. In Deutschland erwachte das linguistische Interesse daran in den 1970er und den 1980er Jahren. Als erstes größeres Forschungsprojekt untersuchte in den 1970er Jahren das Heidelberger Projekt *Pidgin-Deutsch* (1975) den ungesteuerten Spracherwerb spanischer und italienischer Arbeiter (Klein/Dittmar 1979). Diesem Projekt folgte in den 1980er Jahren ein europäisches Projekt, das ESF-Projekt, das eine Vielzahl von Erst- und Zweitsprachkonstellationen untersuchte (Klein/Perdue 1992, 1997; s. Kap. 4.3.1).

Ein anderes großes Forschungsprojekt, das ZISA-Projekt, konzentrierte sich auf den Zweitspracherwerb bei sogenannten Gastarbeitern aus Italien, Spanien und Portugal (Meisel/Clahsen/Pienemann 1981; Clahsen/Meisel/Pienemann 1983). Auch der kindliche Zweitspracherwerb, bei Kindern mit Migrationshintergrund oder in der Schule als Fremdsprache, wurde untersucht (Felix 1978, 1982; Pienemann 1981;

Wode 1981). In den folgenden Jahren verlagerte sich das sprachwissenschaftliche Interesse an kindlicher Mehrsprachigkeit auf den simultanen Erwerb zweier Sprachen (u. a. Meisel 1986; Müller 1993; Tracy 1996). Diese Erwerbssituation ergibt sich vor allem in Familien, in denen die Eltern verschiedene Erstsprachen sprechen, so dass die Kinder von Anfang an mit zwei Sprachen aufwachsen. Das Thema mehrsprachiger Erwerb bei Kindern aus Zuwandererfamilien blieb weiter aktuell und wurde in zwei umfangreichen Studien in Berlin (in einer zweisprachig türkisch-deutschen KiTa, Pfaff 1994) und Augsburg (bei Kindern, die im Alter von 6–8 Jahren nach Deutschland kamen, Wegener 1993) untersucht. Viele der in diesen Studien erhobenen Sprachdaten werden noch heute zu Forschungszwecken genutzt.

Heute gilt für viele Kinder in Deutschland, dass Deutsch nicht die erste Sprache ist, die sie erwerben. Obwohl die meisten dieser Kinder in Deutschland geboren sind, wachsen sie in den ersten Lebensjahren mit einer anderen Familiensprache auf; häufig ist das Türkisch oder Russisch. Besonders in KiTas in den großen Städten Deutschlands kommt es vor, dass 20 oder mehr verschiedene Erstsprachen gesprochen werden. Zugleich ist offensichtlich, dass die besondere Erwerbssituation dieser Kinder für die Sprache Deutsch nicht einem simultanen, sondern weit mehr einem sukzessiven Erwerb entspricht, d. h. obwohl viele dieser Kinder in Deutschland geboren sind, erwerben sie Deutsch nicht von Anfang an.

Aus dem bisher Gesagten wird deutlich, dass der Erwerb einer zweiten Sprache vielleicht noch mehr als der Erwerb der Erstsprache von sozio-kulturellen Bedingungen mitbestimmt wird. Es ist nicht möglich, in einer kurzen Einführung all diese Aspekte vertieft zu berücksichtigen; sie müssen an einigen Stellen zu Gunsten einer Einführung in die zentralen Begriffe und Fragestellungen zu bilinguaalem Spracherwerb und Zweitspracherwerb ausgeblendet werden.

Zunächst werden in Kapitel 4.2 die Begriffe bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb genauer definiert und in verschiedene Erwerbstypen kategorisiert. In den daran anschließenden Abschnitten 4.3 bis 4.5 werden verschiedene Wege zur Mehrsprachigkeit vorgestellt. Dabei werden relevante Konzepte wie Transfer (4.3.2), Sprachdominanz (4.4.3) und kritische Phase (4.5.2) im Zusammenhang mit demjenigen Erwerbstyp eingeführt, für den dieses Konzept jeweils von besonderer Bedeutung ist, selbst wenn Fragen zu Transfer, Sprachmischung, Sprachdominanz und kritischer Phase auch in den anderen mehrsprachigen Erwerbskontexten eine Rolle spielen. Dieses Kapitel kann nicht alle Konzepte der Mehrsprachigkeitsforschung behandeln, doch sollen zumindest die für den mehrsprachigen Erwerb relevanten erwähnt werden. Daher sollen in einem abschließenden Abschnitt zu mehrsprachigem Erwerb und Sprachgebrauch auch die Sprachmodi nach Grosjean vorgestellt werden (4.6). Theoretische Ansätze der Mehrsprachigkeitsforschung werden nicht in einem gesonderten Abschnitt behandelt; wo sie relevant sind, werden sie benannt. Ein großer Teil der Forschungsarbeiten zum mehrsprachigen Erwerb der letzten 25 Jahre ist dem generativen Ansatz verpflichtet; das schlägt sich in den Abschnitten 4.3 bis 4.5 nieder. Wer sich mit der theoretischen Diskussion und der Geschichte der Mehrsprachigkeitsforschung differenziert befassen möchte, sei auf die zahlreichen Handbücher zum Thema verwiesen und besonders auf Jordan (2004) und Mitchell/Myles (2004) (vgl. auch Kracht 2000; Siebert-Ott 2001).

4.2 Eine erste Begriffsklärung

Wer sich mit dem Themenkomplex Mehrsprachigkeit befasst, hat es zunächst mit vielen Definitionen zu tun, und sie/er wird feststellen, dass viele Begriffe nicht übereinstimmend definiert werden.

- **Bilingualität** (bzw. Multilingualität) kann mit Zweisprachigkeit (bzw. Mehrsprachigkeit) übersetzt werden. Einerseits wird Bilingualität als Überbegriff für alle Formen von Mehrsprachigkeit verwendet. Andererseits hat sich in der neueren, vor allem in der internationalen (besonders in der generativen Erwerbs-) Literatur durchgesetzt, von bilinguaem Spracherwerb nur dann zu sprechen, wenn ein Kind zwei (oder mehr) Sprachen simultan erwirbt.
- **Simultaner bilingualer Spracherwerb, simultaner Erwerb** oder **bilingualer Erwerb** und **doppelter Erstspracherwerb** werden einerseits gleich bedeutend verwendet, andererseits auch so, dass bilingualer Erwerb zum Oberbegriff für verschiedene Szenarien des mehrsprachigen Erwerbs wird. Vom simultanen Erwerb zweier Sprachen wird der sukzessive Erwerb zweier Sprachen abgegrenzt.
- **Sukzessiver Erwerb** bezieht sich darauf, dass der Erwerb einer zweiten Sprache beginnt, nachdem der Erwerb einer ersten Sprache zumindest in den Grundzügen vollzogen ist.
- **Zweitspracherwerb** ist also immer ein sukzessiver Erwerb. Der Begriff Zweitspracherwerb bezieht sich darauf, dass eine zweite Sprache später als die erste Sprache erworben wird. Es wird zumindest zwischen zwei Typen unterschieden: zwischen dem **kindlichen Zweitspracherwerb** und **Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter**. Mit dem Begriff Zweitspracherwerb bezieht man sich meist auf **ungesteuerten Zweitspracherwerb**, d. h. auf Spracherwerb ohne formalen Unterricht.
- **Mehrsprachiger Erwerb** wird als Überbegriff verwendet. Genesee et al. (2004) sprechen von *dual language development* und fassen darunter *bilingualism* und *second language learning*. So gelingt es ihnen, für das Englische einen übergeordneten Begriff einzuführen. Eine Übertragung auf das Deutsche, z. B. *dualer Spracherwerb*, ist aus Gründen einschlägiger Assoziationen – zum »dualen System« der deutschen Müllentsorgung – unschön.
- **Gesteuerter Zweitspracherwerb** ist eine weitere Variante des Zweitspracherwerbs, nämlich Zweitspracherwerb mit formalem Unterricht, zu dem auch das **Fremdsprachenlernen** gehört.
- **Fremdsprachenlernen** zeichnet sich durch zwei besondere Aspekte aus. Zum einen handelt es sich um gesteuerten Spracherwerb. Zum anderen findet Fremdsprachenlernen im Normalfall in einem Land statt, in dem diese Sprache nicht gesprochen wird oder zumindest keine in der Gesellschaft relevante Sprache ist. Der Unterschied lässt sich an den Begriffen DaZ (Deutsch als Zweitsprache) und DaF (Deutsch als Fremdsprache) verdeutlichen. DaZ ist ein Studienfach für Lehrer/innen von Kindern oder Erwachsenen, für die Deutsch nicht die Erstsprache ist. Deutsch ist in diesem Zusammenhang die zu lernende Gesellschaftssprache oder Mehrheitssprache. DaF ist ein Studienfach für Lehrer/innen, die Deutsch im Ausland unterrichten wollen, z. B. an einer deutschen Schule im

Ausland oder an einem Goetheinstitut. Inhalte und Methoden beider Fächer überlappen sich, und die Grenze zwischen DaZ und DaF wird oft nicht so deutlich gezogen. Dass der Unterschied zwischen Zweit- und Fremdsprache für den Erwerbserfolg (z. B. durch die unterschiedliche Lernmotivation) und vielleicht auch für den Erwerbsverlauf von Bedeutung sein könnte, ist intuitiv nachvollziehbar. Auch wenn gerade diese letzte Frage sehr spannend ist, werden gesteuerter Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen in diesem einführenden Kapitel aus Platzgründen nicht vertieft behandelt.

4.3 Zweitspracherwerb bei Erwachsenen

4.3.1 Eine zweite Sprachen lernen ...

Eine zweite Sprache lernen müssen die meisten Menschen, die – aus welchen Gründen auch immer – ihre Heimat verlassen, um in einem anderen Land zu leben. Der Zweitspracherwerb Erwachsener wurde im Nachkriegsdeutschland zum Thema für die Sprachwissenschaft und Spracherwerbsforschung, als in den 1950er und 1960er Jahren die ersten Gastarbeiter nach Deutschland geholt wurden. Dadurch entstand eine Sprachkontaktsituation mit (Arbeits-)Migranten. Solche Zuwanderungskontexte gab es auch früher schon in Deutschland (z. B. die Arbeitsmigration in die westdeutschen Kohlereviere im 19. und im frühen 20. Jahrhundert), und sie sind historisch und aktuell in vielen Gesellschaften weltweit belegt. In solchen Sprachkontaktsituationen von **Mehrheitssprache** und **Minderheitensprachen** ist es weitgehend festgelegt, dass Zweitspracherwerb den Erwerb der Mehrheitssprache durch die Migranten bedeutet. So entsteht eine **gesellschaftliche Mehrsprachigkeit** und **individuelle Zweisprachigkeit**.

In Deutschland waren es vor allem Menschen aus südeuropäischen Ländern, die ab 1955 aus Süditalien, in den 1960er Jahren dann aus Spanien, Griechenland, Portugal und Jugoslawien, aber auch aus der Türkei nach Deutschland kamen. Den Arbeitern folgten ihre Familien nach. Heute stellen die ehemaligen Gastarbeiter nur noch einen Teil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund dar. Neben diesen Gruppen spielen im Hinblick auf Mehrsprachigkeit auch **Spätaussiedler** und **Flüchtlinge** eine Rolle.

Zweitspracherwerb ist der Erwerb einer zweiten Sprache, nachdem eine Erstsprache bereits erworben wurde. Die Forschungsergebnisse der letzten Jahrzehnte haben ergeben, dass Erst- und Zweitspracherwerb nicht identisch sind, weder im Verlauf noch im Ergebnis. Die Forschung zum Zweitspracherwerb hat sich vor allem auf den ungesteuerten Erwerb konzentriert, und dabei besonders auf die Sprachstruktur. Einige – aber nicht alle – Studien zum **gesteuerten Zweitspracherwerb** belegen, dass auch bei diesem Erwerbstyp vergleichbare Erwerbsstufen durchlaufen werden wie im ungesteuerten Erwerb (Mitchell/Myles 2004; Piennemann 1989). Es zeigen sich zumindest teilweise strukturelle Parallelitäten, die auf Überschneidung der verwendeten Erwerbsstrategien hinweisen (Felix 1982, 179 f.; Wode 1981; vgl. auch Peltzer-Karpf/Zangl 1998). **Ungesteuerter Zweitspracherwerb** findet statt, wenn Menschen, die als Jugendliche oder Erwachsene in eine neue

Sprachumgebung kommen, der neuen Sprache ausgesetzt werden. Das bedeutet, dass sich der Lerner die neue Sprache selbstständig erschließen muss – eine große kognitive Herausforderung.

Die folgenden beiden Beispiele (1) und (2) stammen aus der Studie von Clahsen/Meisel/Pienemann (1983, 350, 351). Die erste Sprecherin, eine 20-jährige Italienerin, lebt und arbeitet seit einem Jahr in Deutschland und die zweite Sprecherin, eine 61-jährige Italienerin, seit sieben Jahren. Beide sprechen über ihre Arbeit.

(1) **Rafaela, 20 Jahre, Kontakt 1 Jahr:**

Manchmal ich bin bei de meine Kollegen.
 Kollegen arbeiten oder in Solingen bin ich.
 Ich nehme was brauchen mich.
 Es is nich schwer.
 In Italien is mehr schwer.
 Warum (= weil) ich muss immer sagen was ich will.
 Dünn oder groß is egal.
 Isse nur schwer wenn lesen.
 Aber wenn Sprache isse nich schwer.

(2) **Rosa, 61 Jahre, Kontakt 7 Jahre:**

Mein Kolleg.
 Ja ma alles Italien.
 Keine Deutsche die meine Maschin.
 Andre Maschin Deutsche.
 Eine Maschin alles Italien.
 Andere Maschin alles Turkeian.
 Eine Maschia alle.
Insalate soviele Leute *insalate* mach.
 Ja *maestro* Deutsch.

Aus diesen beiden Beispielen kann man sehr viel über den Zweitspracherwerb ableiten. Zunächst fällt auf, dass die Dauer des Aufenthaltes nicht direkt mit den erworbenen Sprachfertigkeiten (im Englischen **proficiency**) zusammen hängt. Woran liegt es, dass das Deutsch von Rafaela weiter entwickelt wirkt als das von Rosa? Ein Grund ist, dass Rafaela besser zu verstehen ist als Rosa, auch wenn sich der Inhalt der kurzen Passagen in beiden Fällen ohne Kontext nicht vollständig erschließen lässt. Wenn man sich die Strukturen näher anschaut, sieht man, dass Rafaela eine Reihe komplexer Sätze mit Nebensätzen konstruiert, während Rosa nur einfache Konstruktionen nutzt, meist sogar ohne Verb. Bei beiden wirken die Konstruktionen unvollständig. Aber während Rafaela eine Reihe von Präpositionen und Konjunktionen verwendet, fehlen solche Wörter bei Rosa vollständig. Ein Blick auf die Flexion zeigt ebenfalls Unterschiede: Rafaela produziert schon verschiedene Verbalflexive, während Rosa nur die Stammform *mach* verwendet.

Im Vergleich zum Erstspracherwerb ist die **intra- und die interindividuelle Variation** im Erwerbsverlauf groß. Trotzdem lassen sich überindividuelle Erwerbsphasen belegen, auch wenn diese Phasen von denen im Erstspracherwerb verschieden sind. Zweitsprachlerner des Deutschen durchlaufen im Erwerb der deutschen

Satzstruktur verschiedene Stadien (Meisel et al. 1981 und Clahsen et al. 1983 für Lerner mit romanischen Erstsprachen), wie sie vereinfacht unter (3) aufgelistet sind (Negations- und Fragestrukturen sind nicht berücksichtigt).

- (3) Stadien des Grammatikerwerbs
- Phase I: Einkonstituentenäußerungen
 - Phase II: Mehrkonstituentenäußerungen: S V XP/Obj
 - Phase III: Voranstellung von Adverbialen
 - Phase IV: Verbklammer
 - Phase V: Subjekt-Verb-Inversion
 - Phase VI: Nebensätze mit Verb-Endstellung
- (4) Beispiele zu den Phasen (Clahsen/Meisel/Pienemann 1983)
- I: Gut Freund. (S. 99)
(= Es sind alles gute Freunde.)
 - II: Aba ich essen vonne meine Essen. (S. 368)
 - III: Moment ich weiß nich. (S. 135)
(= Im Moment weiß ich das nicht.)
Un einmal die war in Garderobe. (S. 141)
 - IV: Ich kann nix bezahle. (S. 139)
Aber haben eine mit eine Spanier heirate. (S. 139)
(= Aber sie hat einen Spanier geheiratet.)
 - V: Über die Fabrik bin ich hierhin gekommen. (S. 128)
Und dann bin ich von alleine weitergemacht. (S. 137)
 - VI: Ist. eine kleine Dorf woher ich komme. (S. 338)
Wenn ihr über Arbeiten sprechen wollt, dann geht raus. (S. 344)

Um sehen zu können, wie sich der Erwerb der Satzstruktur bei Erst- und Zweitsprachlern unterscheidet, muss man zeigen, wie der Erwerb der Satzstruktur im Erstspracherwerb aussieht (vgl. dazu Meibauer et al. 2007, Kap. 7). Sobald Kinder Äußerungen mit Verben produzieren, kann man feststellen, dass sie zwei verschiedene Verbpositionen im Satz benutzen können. Reine Verbstämme und mit -t markierte Verben setzen sie als finite Elemente in die Verbzweit-Position, Infinitive stehen satzfinal (ich nehm da , auto nich fahren). Die nächste Erwerbsstufe erreichen Kinder im Erstspracherwerb, sobald Verben richtig flektiert werden und mehr oder weniger gleichzeitig wichtige Aspekte der deutschen Hauptsatzstruktur auftreten: Subjekt-Verb-Inversion, Adverb- und Objektvoranstellung und Ergänzungsfragen (w-Fragen). Nun werden auch Sätze mit Distanzstellung der verbalen Elemente gebildet (ich *will* das *haben* , der *fährt* das *um*). In der Regel nur wenige Wochen oder Monate später können Kinder korrekte Nebensätze bilden.

Anders als im Erstspracherwerb werden bestimmte strukturelle Aspekte im Zweitspracherwerb nacheinander erworben, wie die Phasen III–V in (3) zeigen. Während man Sätze mit Verbdriftstellung, also mit einem vor das Subjekt und Verb gestellten Adverbial, im Erstspracherwerb nur ausgesprochen selten findet, sind genau solche Strukturen typisch für den Zweitspracherwerb, und zwar für die Phase III, wie in (4) zu sehen ist. Die Unterscheidung von finiten und nicht-finiten Verbelementen und ihre Stellung im Satz bereitet den Zweitsprachlern – anders als Kin-

dern – einige Probleme. So findet man durchaus Sätze mit Infinitiven in Zweitstellung (s. (4)), die im Erstspracherwerb kaum auftreten. Viel mehr als im Erstspracherwerb können sich Strukturen verschiedener Erwerbsphasen überlagern.

Aufgabe 1: Analysieren Sie die Äußerungen unter (1) und unter (2) nach den Phasen für den L2-Erwerb. Versuchen Sie eine Zuordnung der beiden Sprecherinnen zu jeweils einer Phase. Gibt es Äußerungen, die auf Phasenüberschneidung hinweisen?

Im Erwerbsverlauf entstehen **Interimsgrammatiken** (*interlanguages*) oder **Lernervarietäten**, die jeweils spezifische Merkmale aufweisen (vgl. auch (3)). In einem großen europäischen Forschungsprojekt (ESF-Projekt) wurde der Erwerb fünf verschiedener Sprachen als Zweitsprachen (Englisch, Deutsch, Niederländisch, Französisch, Schwedisch) bei 40 Lernern mit sechs verschiedenen Erstsprachen (Punjabi, Italienisch, Türkisch, Arabisch, Spanisch, Finnisch) untersucht (Klein/Perdue 1992, 1997). Dabei fanden die Forscher bemerkenswerte Übereinstimmungen. So bildeten alle Lerner zunächst eine **Basisvarietät** heraus. Diese Varietät zeichnet sich durch das Fehlen von Flexion aus. Sätze bestehen aus einem Verb in der Grundform mit einigen Satzgliedern: (NP1) V/Kop (NP2/Adjektiv/Adverbial) (vgl. oben Phase II nach Clahsen et al. 1983). Dabei folgt die Anordnung der Konstituenten in der Regel einer Topik-Fokus-Ordnung. Bemerkenswert ist hier, dass sich diese Basisvarietät unabhängig von der jeweiligen Erstsprache herausbildet (Klein 2000).

Diese Beobachtungen führen zu einer Reihe von Fragen:

- Wie erschließt sich ein Mensch, der zunächst nichts von dem versteht, was um ihn herum gesprochen wird, dieses neue, unbekannte sprachliche System?
- Nutzt er dazu das sprachliche Wissen aus seiner Erstsprache?
- Und wenn er das tut, wie setzt er die Erstsprache bzw. das sprachliche Wissen aus der Erstsprache ein?
- Kann ein Erwachsener Sprache noch genauso erwerben wie ein Kind?
- Wie gut kann ein Erwachsener eine zweite Sprache lernen?
- Welche Faktoren spielen für den Erfolg des Zweitspracherwerbs eine Rolle?
- Wie erfolgt der Spracherwerb auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen, also im Hinblick auf das Lautsystem (Phonologie), den Wortschatz (Lexikon), Grammatik (Morphologie und Syntax) und Sprachgebrauch (Pragmatik)?

Die letzte Frage kann hier aus Platzgründen nicht bearbeitet werden. Die meisten Bezüge und Beispiele in diesem Beitrag kommen aus den Bereichen Grammatik und Lexikon. Alle anderen Fragen können nur im Ansatz beantwortet werden, aber einiges, wie die Frage des Transfers von der Erst- in die Zweitsprache, soll im Folgenden thematisiert werden.

Es gibt sehr große Variation zwischen Sprechern im **Erwerbserfolg**, wie die Beispiele (1) und (2) bereits gezeigt haben. Nur wenige Zweitsprachlerner erreichen eine Sprachkompetenz, die der einsprachiger Sprecher gleichkommt. Während des Zweitspracherwerbs treten auch Phasen des Stillstands und der Restrukturierung auf. Wenn eine zweite Sprache (oder auch eine erste Sprache) nicht mehr verwen-

det wird, dann können sprachliche Kenntnisse auch wieder abgebaut werden. Die Bedingungen und Konstellationen, unter denen Zweitspracherwerb stattfindet, sind höchst unterschiedlich und ebenso sind es die Ergebnisse (Klein 2000). Während Kinder ihre Erstsprache so gut erwerben, dass ihre Fähigkeiten denen anderer Sprecher der Sprachgemeinschaft entsprechen, gilt das für den Erwerb von zweiten Sprachen nicht. Bei den meisten Lernern bleibt der Erwerb auf irgendeiner Zwischenstufe stehen. Man spricht von **Fossilisierung**. Der Erwerb kann schon im Stadium der Basisvarietät stagnieren. Das Beispiel (2) zeigt einen Zweitspracherwerb, der auf einem sehr frühen Stadium stagniert. Wenige Lerner erreichen eine Sprachbeherrschung, die der von Erstsprachlernern gleicht ((near) native like).

Für diesen zentralen Unterschied zwischen Erst- und **Zweitsprachkompetenz** wird unter anderem eine **Veränderung der Spracherwerbsfähigkeit** während der frühen Kindheit verantwortlich gemacht. Da diese Spracherwerbsfähigkeit für Erwachsene nicht mehr zugänglich ist, ist der Spracherwerb für Erwachsene schwieriger, d. h. es wird schwieriger, eine vollständige Kompetenz zu erreichen (zur kritischen Phase s. Kap. 4.5.2). Ein weiterer Grund für den unvollkommenen Erwerb bei Erwachsenen liegt darin, dass Zweitsprachler bereits über kognitive Kategorien verfügen, die gesellschaftlich geprägt sind und in ihrer Erstsprache durch festgelegte sprachliche Mittel ausgedrückt werden, z. B. die Konzepte Zeit oder Possessivität (Klein 2000). Diese Kategorien können in einer Zweitsprache nicht einfach neu definiert werden. Im Deutschen wird die kognitive Kategorie Aspekt nicht durch verschiedene Verbformen kodiert, wie das in vielen Sprachen, z. B. im Griechischen, Französischen oder Spanischen, der Fall ist. Eine zielsprachlich angemessene Verwendung von verbalen Aspektformen (z. B. die Unterscheidung von *pretérito indefinido* und *pretérito imperfecto* im Spanischen) ist für einen deutschsprachigen Zweitsprachler dieser Sprachen daher sehr schwer.

Wie erfolgreich der Erwerb einer Zweitsprache verläuft, hängt von vielen äußeren Faktoren ab. Dazu gehören soziale Faktoren, die im Zusammenhang mit Integration eine Rolle spielen, aber auch kommunikative Bedürfnisse des Lerners, seine Einstellung zur Gesellschaft und Gesellschaftssprache und andere mehr. Auch die Vorbildung scheint eine relevante Rolle zu spielen (Klein/Perdue 1997; Van de Craats et al. 2006).

4.3.2 Transfer von Erst- zu Zweitsprache

Der offensichtlichste Unterschied in den Voraussetzungen zwischen Erst- und Zweitspracherwerb ist die Tatsache, dass ein Zweitsprachler schon über eine Sprache verfügt, sich also schon sprachliches Wissen angeeignet hat. Ein weiterer gravierender Unterschied ist das Alter zum Zeitpunkt des Erwerbsbeginns. Der letztere Aspekt führt zur Frage, ob dem Lerner im Zweitspracherwerb dieselben **Spracherwerbsmechanismen** zur Verfügung stehen wie im Erstspracherwerb. Dies soll in Kapitel 4.5.2 im Hinblick auf die sogenannte kritische Phase diskutiert werden.

Von **Transfer** spricht man, wenn sprachliche Formen und Strukturen aus der Erstsprache in die Zweitsprache übertragen werden, oder – um es vorsichtiger auszudrücken – in der Zweitsprache verwendet werden. Diese Vorsicht ist angeraten,

denn die Frage, ob es sich bei Transfer um die Übertragung von Eigenschaften der Erstsprache in die Zweitsprache handelt (und so die sprachliche Kompetenz betrifft), oder ob Lerner sich in der Erstsprache bedienen, um sich in der Zweitsprache ausdrücken zu können (was die Performanz betrifft), ist heiß umstritten. Die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass beides stattfindet. Gelegentlich wird noch der Begriff Interferenz verwendet, und zwar genau dann, wenn eine angenommene strukturelle Übertragung zu Fehlern führt, weil sich Erstsprache und Zweitsprache in dieser Struktur unterscheiden. Es ist naheliegend, dass Transferphänomene besonders in frühen Erwerbsphasen erwartet werden, dann nämlich, wenn die Erstsprache zum Einstieg in die Zweitsprache genutzt wird. Transfer findet in allen sprachlichen Bereichen statt, also sowohl im Bereich des Lexikons, der Aussprache und der Grammatik. Der Transfer von phonologischen Regeln der Erstsprache in die Zweitsprache führt zu einem Fremdsprachenakzent. Deutsche, die Englisch lernen, wenden die Regel der Auslautverhärtung auch auf das Englische an, und so wird *bug* [bʌg] ((Bett-)Wanze) als *buck* [bʌk] ((Reh-)Bock) ausgesprochen, was dann doch zu Missverständnissen führen kann.

Als Transfer im lexikalischen Bereich kann man Fälle werten, in denen der Lerner ein Wort in der Zweitsprache gelernt hat, aber dieses Wort entsprechend den Restriktionen des entsprechenden Wortes in der Erstsprache verwendet. In Beispiel (5) verwendet ein Engländer die deutsche Präposition *auf* in einem Kontext, in dem man im Englischen die Präposition *on* verwenden muss.

- (5) Von München nach Frankfurt sind wir auf dem Zug gefahren.

Wann, wie und wieviel aus der Erstsprache in die Zweitsprache transferiert wird, ist in den letzten 40 Jahren sehr kontrovers und in Abhängigkeit von verschiedenen theoretischen Ansätzen diskutiert worden (vgl. Gass 1996). Wie schwierig es ist, Transfer »dingfest zu machen«, soll im Folgenden diskutiert werden.

Als **ein Beispiel für syntaktischen Transfer** könnte der Transfer der VO-Struktur von einer Erstsprache auf eine Sprache mit OV-Struktur interpretiert werden. Sprachen unterscheiden sich darin, ob die unmarkierte Abfolge von infinitem Verb (V) und Objekt (O) die Folge VO oder OV ist. Die Sätze in (6) demonstrieren den Unterschied zwischen Deutsch einerseits, das eine OV-Sprache ist, und Englisch und Spanisch andererseits, die VO-Sprachen sind.

- (6) Was willst du in dem Laden? – *einen Hut kaufen.*
 Johanna hat *einen Hut gekauft.*
- What do you want in this shop? – *buy a hat.*
 Joan has *bought a hat.*
- ¿Qué quieres en la tienda? – *comprar un sombrero.*
 Juana ha *comprado un sombrero.*

Ein syntaktischer Transfer könnte also dazu führen, dass eine Sprecherin des Spanischen die VO-Abfolge in die Zweitsprache Deutsch überträgt und so ganz bestimmte Fehler produziert. Unter (3) wurden die Erwerbsphasen für Deutsch als

Zweitsprache vorgestellt. Sie basieren auf Daten von Sprecherinnen mit einer romanischen Erstsprache. Und tatsächlich: Im Erwerb des Deutschen, in der Phase II, produzieren die Lerner wie in ihren Erstsprachen VO-Abfolgen, statt zielsprachlicher OV-Strukturen. Das belegen auch die Beispiele unter (7) (aus Müller 1998, 95 f.).

- (7) Ich habe *gesehn eine andere Film* immer von Faschisten deutsch.
Aber ich habe *gehört viele problematische Diskussion* vom Alfio.
- (8) Seine Vater hate *eine Fehler gemacht*.

Kurze Zeit später produziert derselbe Sprecher Sätze wie (8), also mit OV-Folge, und nach einer Zeit von mehreren Monaten, in der Sätze mit VO/OV-Abfolgen gleichzeitig vorkommen, kann OV als erworben gelten. Hier scheint es sich um einen eindeutigen Fall von **strukturellem Transfer** zu handeln. Die Grammatik der Erstsprache wird genutzt, also VO; eine Position für infinite Verben nach dem Objekt stellt diese Grammatik nicht zur Verfügung. Erst allmählich, in kleinen Schritten, erschließt sich der Lerner die deutsche OV-Abfolge und mit dem Erwerb der Klammerstruktur (Phase IV) stellt OV dann kein Problem mehr dar.

In diesem Beispiel wird auf Transfer geschlossen, weil die VO-Fehler, die die Zweitsprachlerner produzieren, auf einen Kontrast zwischen den Zielstrukturen beider Sprachen zurückgehen könnten, nämlich auf VO vs. OV. Dies ist ein wichtiger Schritt in einer sprachlichen Analyse, aber er ist nicht ausreichend. Um Transfer als Grund für die vom zielsprachlichen Deutsch abweichende VO-Stellung zu sichern, müssen verschiedene Szenarien geprüft werden. Eine andere Erklärungsmöglichkeit als Transfer könnte sein, dass alle Zweitsprachlerner des Deutschen mit VO beginnen, weil sie sich an der Oberflächenabfolge in deutschen Hauptsätzen orientieren (Hans kauft Bier.) Dann spielt die Tatsache eine Rolle, dass das Deutsche eine V2-Sprache ist, so dass an der Oberfläche SVO-Abfolgen auftreten. Eine dritte Erklärungsmöglichkeit, die diskutiert wird, ist, dass es ein universeller Schritt im Zweitspracherwerb ist, mit einer VO-Struktur zu beginnen. Ein Grund dafür könnte sein, dass VO in den Sprachen der Welt sehr häufig vorkommt, also in gewissem Sinn universal ist. Dann wäre VO eine generelle Ausgangsstruktur für Zweitsprachlerner.

Um die Frage Transfer: ja oder nein? zu entscheiden, ist es wichtig zu wissen, wie der Erwerb in anderen **Sprachkonstellationen** verläuft. Dabei muss unterschieden werden zwischen Konstellationen, in denen die Erstsprache wie im Spanischen eine VO-Struktur hat, und solchen, in denen die Erstsprache eine OV-Struktur hat. Und was geschieht, wenn ausgehend von einer OV-Sprache wie Deutsch eine VO-Sprache wie Englisch erworben wird? Wie Meisel (2000) aus verschiedenen Studien zusammenstellt, übertragen schwedische und dänische Zweitsprachlerner die dänische/schwedische VO-Struktur nicht in das Deutsche, deutsche Zweitsprachlerner nicht die deutsche OV-Struktur auf das Englische, und die meisten türkischen Lerner des Deutschen und Niederländischen bevorzugen nicht die OV-Abfolge, obwohl alle drei Sprachen OV-Sprachen sind. Es wird deutlich, dass struktureller Transfer im Sinne einer direkten Übertragung aus der Erstsprachgrammatik in die

Grammatik der Zweitsprache in diesen Sprachkonstellationen zu anderen Ergebnissen führen müsste.

Entschieden ist diese Diskussion noch nicht: die Beobachtungen, die Meisel (2000) zusammengestellt hat, werden mit keinem der drei Vorschläge vollständig erfasst.

Nach wie vor gibt es zur Frage des **syntaktischen Transfers** heftige Debatten, gerade auch innerhalb generativer Erklärungsansätze. Dabei geht es um die Frage, ob der grammatische Ausgangspunkt für den Zweitspracherwerb die Strukturen der Erstsprache sind (full transfer) oder nur ein Teil davon (partial transfer) oder gar nicht (no transfer). Eine ausführliche Zusammenstellung der Diskussion findet man in White (2000).

Zweitspracherwerb hat eine eigene Dynamik, die zu Strukturen führt, die nicht unmittelbar auf die jeweilige Erst- oder Zweitsprache bezogen werden können. Darüber hinaus werden Interimsgrammatiken sowohl von Effekten geprägt, die auf die Erstsprache zurückgehen (Transfer), wie auch von solchen, die auf Eigenschaften der zu erwerbenden Zweitsprache beruhen. Die kognitiven Prozesse, die den Input der Zweitsprache verarbeiten, sind durch das sprachliche Wissen der Erstsprache geprägt. So hat die Erstsprache immer einen Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache, aber dieser Einfluss mag in den meisten Fällen indirekt sein. Einfluss kann sich auch in der Verlangsamung oder Beschleunigung des Erwerbs bestimmter Strukturen niederschlagen – im Vergleich von Lernern mit verschiedenen Erstsprachen. Dieses Konzept von Einfluss wird im folgenden Abschnitt zum bilingualen Erwerb eine Rolle spielen (s. Kap. 4.4.2).

Aufgabe 2: Der folgende Textausschnitt stammt aus der berühmten Pressekonferenz mit Giovanni Trapattoni vom 10. März 1998, die mit »Ich habe fertig« endete. Trapattoni war damals Trainer von Bayern München, das wenige Tage zuvor blamabel gegen Schalke verloren hatte. Münchner Spieler hatten nach dem Spiel ihren Trainer Trapattoni kritisiert. (Es gibt reichlich Internetseiten mit dem vollständigen Text und mit audio files des Interviews).

»Ein Trainer is nicht ein Idiot! Ein Trainer seh, was passieren in Platz. In diese Spiele zwei o drei von diese Spieler waren schwach wie eine Flasche leer! Haben Sie geseh(en) Mittwoch, welche Mannschaft hat gespiel Mittwoch? Hat gespielt Mehmet oder gespiele Basler oder gespiel Trapattoni? Diese Spieler beklagen mehr als spielen! [] Strunz !!! Strunz is zwei Jahre hier, hat gespiel(t) zehn Spiel, is immer verletzt. Was erlauben Strunz??? [] Ist immer verletzt! Hat gespiele fünfundzwanzig Spiele in diese Mannschaft, in diese Verein! []«

Trapattoni ist ein erwachsener Zweitsprachler des Deutschen mit Italienisch als Erstsprache, Sprachkontakt 1 Jahr (1994), dann ab Sommer 1996 bis Sommer 1998; zum Zeitpunkt des Interviews ca. 31 Monate (mit einjähriger Unterbrechung).

Suchen Sie in diesem Redeausschnitt nach Belegen für Transfer aus dem Italienischen:

- auf der phonetisch-phonologischen Ebene,
- auf der syntaktischen Ebene (Wortstellung).
- Fällt Ihnen noch mehr auf?

4.4 Bilingualer Erwerb: Simultaner Erwerb zweier Sprachen

4.4.1 Doppelter Erstspracherwerb

Wenn Kinder in einer ungesteuerten Spracherwerbssituation von Beginn an zwei Sprachen gleichzeitig erwerben, können diese Sprachen jeweils wie Erstsprachen erworben werden. Tracy/Gawlitzek-Maiwald (2000) sprechen von doppeltem Erstspracherwerb, wenn der Erwerbsbeginn für beide Sprachen in den ersten beiden Lebensjahren liegt. Genauso fassen Müller et al. (2006, 13) den Begriff bilingualer Erwerb, den sie auf den ungesteuerten Erwerb zweier Muttersprachen vom frühen Kindesalter an beziehen. Davon grenzen sie den simultanen Erwerb ab, bei dem der Spracherwerb von Beginn an gleichzeitig in beiden Sprachen erfolgt (so wiederum wird von Romaine (1999) bilingualer Erstspracherwerb definiert). Ob es zwischen simultanem und bilingualen Erwerb in diesem Sinn einen qualitativen Unterschied gibt, ist bisher nicht geklärt.

Im Folgenden werden die Begriffe **doppelter Erstspracherwerb**, **bilingualer Erwerb** und **simultaner Erwerb** synonym verwendet, wobei der Erwerbsbeginn für beide Sprachen in den ersten beiden Lebensjahren liegen muss. In der Literatur findet sich häufig das Kürzel 2L1 (zwei erste Sprachen, L1 steht für Erstspracherwerb). Der Begriff doppelter Erstspracherwerb legt nahe, dass zwei Sprachen gleichwertig und genauso vollständig erworben werden, wie von jeweils einsprachigen Lernern beider Sprachen. Dass dieser Anspruch zumindest für das Lexikon relativiert werden muss, wurde schon angesprochen und soll am Ende dieses Abschnitts weiter ausgeführt werden. Zunächst geht es um den simultanen Erwerb zweier Sprachen im Idealfall, also unter günstigen Bedingungen.

Kinder, die zwei Sprachen zugleich erwerben, haben die Chance, in beiden Sprachen prinzipiell eine **erstsprachliche Kompetenz** zu erwerben. Eine Reihe von Studien in den letzten 20 Jahren hat gezeigt, dass simultan bilinguale Kinder beide Sprachen, vor allem die Grammatik, nach demselben Muster erwerben, wie das monolinguale Kinder in den jeweiligen Sprachen tun. Der Erwerb folgt denselben Erwerbsreihenfolgen wie der monolinguale Erwerb und ist damit dem Erstspracherwerb qualitativ vergleichbar (Meisel 2004). Das gelingt vor allem in familiären Sprachkonstellationen, die dem **Modell eine Person ..eine Sprache** entsprechen (Ronjat 1913). In diesen Fällen sprechen beide Elternteile verschiedene Sprachen und interagieren in dieser Sprache mit dem Kind. Das eine Person – eine Sprache -Modell setzt immer voraus, dass die Eltern einen unterschiedlichen Sprachhintergrund haben. Das können zwei Sprachen sein, die sich von der Umgebungssprache unterscheiden, oder eine der beiden Sprachen ist die Umgebungssprache, wobei das Kind im ersten Fall sogar dreisprachig aufwächst. Ist eine der Elternsprachen auch die Gesellschafts- oder Umgebungssprache, kann sich diese Sprache über die Zeit zur dominanten Sprache des Kindes entwickeln (s. Kap. 4.4.3). Das Modell kann als Modell der funktionalen Sprachentrennung über das eine Person – eine Sprache -Modell hinaus erweitert werden. So kann eine klare Trennung der Verwendung der Sprachen in verschiedenen Konstellationen und Situationen vorliegen, z. B. wenn in der Familie konsequent eine andere Sprache als in der gesellschaftlichen Umgebung (im Kindergarten) gesprochen wird.

4.4.2 Sprachentrennung, Sprachmischung, Spracheneinfluss

Eine zentrale Frage für den simultanen Spracherwerb ist, ob diese Kinder die beiden Sprachen von Beginn an trennen oder ob es zunächst für beide Sprachen nur ein lexikalisches und ein grammatisches System gibt, das dann jeweils im Erwerbsverlauf aufgespalten werden müsste. Für ein gemeinsames Sprachsystem könnten Sprachmischungen sprechen, die Kinder produzieren. Solche Mischäußerungen scheinen darauf hinzuweisen, dass die beiden Sprachen nicht getrennt repräsentiert sind. Auf den ersten Blick! Bei genauerer Analyse erweisen sich solche Äußerungen als Ausdruck einer mehrsprachigen Kompetenz in mehrsprachigen Kommunikationssituationen (s. (12)), (s. Kap. 4.6) oder als Hinweise auf gerade ablaufende Erwerbsprozesse (s. u.).

Sprachwechsel und **Sprachmischung** (als Produkt von Sprachwechsel) gehören zum Sprachgebrauch mehrsprachiger Sprecher. Wie erwachsene Sprecher nutzen Kinder Wörter der jeweils anderen Sprache, wenn sie auf eine lexikalische Lücke stoßen. Die Beispiele unter (9) und (10) aus Cantone (2007, 175, 179) zeigen das. In Beispiel (9) ist der Kontext deutsch. Das Kind borgt sich ein Wort aus dem Italienischen (daher der englische Begriff *borrowing* für dieses Phänomen) und baut es in den deutschen Satz ein. In (10) ist der Kontext italienisch, die Satzstruktur ebenso und das Wort *Nachtisch* wird aus dem Deutschen ausgeliehen.

- (9) Jetzt *uva* essen. C. 2;7
Jetzt Weintrauben essen.
- (10) Adesso è pronto il *Nachtisch*. C. 3;4
Jetzt ist fertig der *Nachtisch*.

Die **Voraussetzung für Sprachmischungen** ist, dass beide Sprachen aktiviert sind. Das ist bei einem mehrsprachigen Menschen normalerweise der Fall – wenn auch der Aktivierungsgrad meist unterschiedlich hoch ist – und so hat der Sprecher Zugriff auf beide Sprachen. In den Beispielen (9) und (10) agiert das Kind in einer Sprache und wechselt nicht das grammatische System. Aber es holt sich aus dem anderen Lexikon ein Wort. Dafür sind verschiedene Gründe denkbar. Es kann sein, dass das Kind den Begriff nur in einer Sprache benennen kann. Es kann auch sein, dass es zwar beide Wörter kennt, das deutsche und das italienische, dass aber eins davon sehr viel häufiger verwendet wird und daher der Zugriff darauf direkter und schneller ist.

Ein **Sprachwechsel** kann zwischen zwei Äußerungen stattfinden. Gravierender und auffälliger sind Sprachwechsel, die zu Äußerungen führen, in denen zwei grammatische Systeme gemischt werden (vgl. (11)–(15)). Wann und warum in einem Gespräch oder auch innerhalb einer Äußerung Sprachwechsel stattfinden, wird von sozialen Variablen mit bestimmt. An welchen Stellen in einer Äußerung Sprachwechsel möglich ist, hängt von grammatischen Faktoren ab (vgl. (13)). Bilingual aufwachsende Kinder sind schon als Zweijährige in der Lage, ihre Sprachwahl der kommunikativen Situation anzupassen. In Kontexten mit mehrsprachigen Gesprächspartnern gehören auch Sprachwechsel während eines Gesprächs dazu. Sprachmischungs- und Sprachwechselpänomene zeigen also nicht einen Mangel an **Sprachentrennung**,

sondern sie zeigen soziale und sprachliche Kompetenz an, die sich offensichtlich sehr früh, schon vor Abschluss des zweiten Lebensjahres, ausbildet (Köppe 1996). Genauso früh, d. h. sobald sie Mehrwortäußerungen produzieren, unterscheiden diese Kinder die Grammatiken ihrer beiden Sprachen; nur so ist ein Wechsel von Grammatik A zu Grammatik B möglich (vgl. (13)). Diese Interpretation wird gestützt durch die Beobachtung, dass simultan Bilinguale schon mit zwei Jahren erste **metalinguistische Kommentare** produzieren (13). Diese Kinder zeigen also früh, dass sie ein Bewusstsein darüber entwickeln, dass sie mehr als eine Sprache erwerben.

Die Studien der letzten 30 Jahre haben die Annahme von Volterra/Taeschner (1978), bilinguale Kinder würden zunächst nur ein sprachliches System aufbauen und erst später in zwei Systeme aufspalten, eindeutig widerlegt (Meisel 1989; Genesee 1989; Köppe 1996). Schon das frühe Lexikon ist in zwei Systeme differenziert (Genesee et al. 1995). Studien zum simultanen Erwerb von Deutsch und Französisch zeigen, dass der Grammatikerwerb in beiden Sprachen dem jeweiligen monolingualen Erwerb gleicht, die Sprachen also getrennt sind und weder Eigenschaften des Französischen auf das Deutsche übertragen werden noch umgekehrt. So wird die jeweils typische Abfolge von Objekt und Verb, OV im Deutschen vs. VO im Englischen oder Französischen verwendet. Auch für den Bereich der Phonologie ist eine frühe Differenzierung beider Systeme belegt.

Die folgenden Beispiele sollen diese Zusammenhänge verdeutlichen. Die Beispiele (11) und (12) demonstrieren, dass H. schon im Alter von 2 Jahren im englischen Satz (11) die VO-Stellung des Englischen nutzt, während sie in dem infinitivischen deutschen Satz (12) – eine Form, die im frühen L1-Erwerb häufig vorkommt – die OV-Stellung einsetzt.

- (11) Mama put de knife in cup. H. 2;2
- (12) Ich das lesen. H. 2;2
- (13) M: You are reading the newspaper, are you?
H: Don't stör mich _ nicht mich stören _ in English or German. H. 2;2
- (14) G: Was ist denn weg?
A: Le mouton _ Schafe. A. 2;5 (aus: Köppe 1996, 948)
»das Schaf«
- (15) Meine libi. L. 2;1 (aus: Müller et al. 2006, 101)
»meine Bücher«

Auch Beispiel (13) zeigt die konsequente Einhaltung der englischen (VO) vs. der deutschen (OV) Grammatik in den beiden Sätzen von H. Zugleich wird der Einbau lexikalischer Entlehnungen (borrowings) aus dem Deutschen in den englischen Satz belegt. Hier ist allerdings auch die Interpretation möglich, dass das Kind nach don't in die deutsche Struktur wechselt. Beispiel (13) zeigt aber vor allem auch, dass das Kind schon sehr früh metasprachliches Bewusstsein über seine bilinguale Situation hat. (Die Beispiele (11)–(13) stammen aus Tracy/Gawlitzeck-Maiwald 2000, 511, 514). Beispiel (14) zeigt ebenfalls einen Sprachwechsel, in dem die grammatischen Regeln der jeweiligen Sprache eingehalten werden: Artikel +

Nomen im Französischen, Nomen + Pluralendung im Deutschen. Eine Mischung innerhalb der Nominalphrase zeigt das Beispiel (15), das im italienischen Kontext geäußert wurde. Die Flexion des Possessivartikels bzw. des Nomens aber ist deutsch bzw. italienisch. Die Flexionssysteme von zwei Sprachen werden typischerweise nicht gemischt.

Aufgabe 3: Die folgenden drei Beispiele stammen von türkischsprachigen Kindern im Vorschulalter, die Deutsch erwerben (Kroffke 2002). Analysieren Sie die Beispiele unter dem Aspekt *borrowing* (KM steht für Kontaktmonate).

K1, KM 9: Dann eh habe ich alleine *biraz* schminkn gekauft.
Alter 3;8 ein wenig/etwas

K2, KM 3: Ich *hepsini*.
Alter 3;3 alles-Pos3PS-Akk
»Ich (will) alles.«

K3, KM 18: Ben de *schreien* yapmam.
Alter 4;7 ich auch mach-Neg-Aor1PS
»Dann würde ich nicht schreien.«

Der simultane Erwerb zweier Sprachen erfolgt also nach denselben Prinzipien wie der monolinguale Erwerb. Dieses Forschungsergebnis ist wichtig, weil es deutlich macht, dass der Erwerb von mehreren Sprachen nicht die **Ursache für Entwicklungsprobleme** sein kann, wie früher häufig befürchtet wurde (mehr dazu in Tracy/Gawlitzek-Maiwald 2000; Siebert-Ott 2001). Mehrsprachigkeit an sich verursacht weder kognitive noch emotionale Defizite, aber sie bringt auch keine entscheidenden Vorteile für die allgemeine Entwicklung, nicht einmal durchgängig im Hinblick auf **metasprachliche Fähigkeiten** (Bialystok 2001). Neuere Arbeiten weisen darauf hin, dass bilinguale Kinder einen Vorteil in der Entwicklung von Theory of Mind - Fähigkeiten haben (zu Theory of Mind s. Kap. 3) (Goetz 2003). Trotzdem: Ein simultan bilinguales Kind unterscheidet sich im Spracherwerb durchaus von monolingualen Kindern – nicht nur dadurch, dass es Mischäußerungen produziert. Die oben benannte generelle qualitative Vergleichbarkeit von simultan bilingualem und monolingualen Erwerb heißt nicht, dass es keine Unterschiede gibt. **Unterschiede zum monolingualen Erwerb** könnten sich im Laufe des Erwerbs als Einfluss der Sprachen aufeinander zeigen, wobei man zwischen Verlangsamung, Beschleunigung und Transfer unterscheiden kann. Transfer, d. h. die Übertragung von Strukturen von Sprache A in die Sprache B, wäre ein qualitativer Unterschied zum Erstspracherwerb, was zumindest für satzstrukturelle Eigenschaften bisher nicht belegt ist (s. Kap. 4.3.2). Auch **Verlangsamung und Beschleunigung der Entwicklung** in Sprache B durch den Erwerb bestimmter Strukturen in Sprache A kann zu qualitativen Unterschieden zum Erstspracherwerb führen. So könnten durch diesen Einfluss Erwerbsreihenfolgen entstehen, die sich vom monolingualen Erwerb unterscheiden. Man spricht dann von interdependenter Entwicklung. Müller et al. (2006) sprechen von Spracheneinfluss, der beispielsweise bei einem Kind dann auftreten kann, aber

nicht muss, wenn sich die sprachlichen Systeme in einem bestimmten Phänomenbereich überschneiden. Sie zeigen, dass deutsch-italienisch bzw. deutsch-französisch bilinguale Kinder im Deutschen Artikel schneller erwerben als monolingual deutsche Kinder. Dies wird als Beschleunigung interpretiert, ausgelöst durch das jeweilige System in der romanischen Sprache, das sehr früh erworben wird. Das Konzept der interdependenten Entwicklung ist belegt, aber nicht für alle Kinder. Welche Faktoren solch eine Entwicklung begünstigen, ist noch unklar. Für andere Kinder gilt, dass sich die Sprachsysteme im simultanen Erwerb weitgehend autonom entwickeln und dabei dieselben Entwicklungssequenzen wie im Erstspracherwerb durchlaufen, unabhängig vom Entwicklungsstand in der jeweils anderen Sprache.

Einen weiteren Grund für das Auftreten von Mischformen können Gawlitzek-Maiwald/Tracy (1996) belegen. Auch sie untersuchen grammatische Aspekte, die sich in beiden Sprachen unterschiedlich schnell entwickeln. Sie beobachten, dass genau dann bestimmte Mischformen auftreten, d. h. das Kind nutzt die in Sprache A (hier Deutsch) bereits erworbene Struktur (Perfektkonstruktion) und integriert Elemente der Sprache B (hier Englisch), in der diese Konstruktion noch nicht erworben ist (s. Beispiel (16) aus: Gawlitzek-Maiwald/Tracy 1996, 914).

(16) H: Ich hab geclimbed up. H. 2;4

Die Autorinnen sprechen in diesem Zusammenhang von *bilingual bootstrapping* und nehmen an, dass die gemischten Strukturen wieder verschwinden, sobald die entsprechenden Konstruktionen im Englischen erworben sind.

Insgesamt scheinen (im Durchschnitt) bilinguale Kinder etwas später mit der **Sprachproduktion** zu beginnen als einsprachige Kinder. Dies ist ein rein quantitativer Unterschied, wobei der Sprechbeginn bei den meisten bilingualen Kindern durchaus innerhalb der Variation liegt, die bei einsprachigen beobachtet wird. Häufig verläuft der **Ausbau des Lexikons** in beiden Sprachen langsamer verglichen mit einsprachigen Kindern. Die Sprachverwendung beider Sprachen wird durch die kommunikative Situation gesteuert; die Sprachen werden in unterschiedlichen Kontexten und zu verschiedenen Zwecken verwendet, so dass sich daraus unterschiedlich zusammengesetzte Lexika ergeben oder auch Unterschiede in der Gewandtheit, bestimmte Strukturen kontextangemessen zu verwenden. Dies ist der Grund, wieso bilinguale Sprecher kaum jemals völlig gleichwertige Kompetenzen für alle sprachlichen Bereiche in beiden Sprachen haben.

4.4.3 Sprachdominanz

In der Diskussion um Mehrsprachigkeit, Erstsprache – Zweitsprache und simultanem Spracherwerb fällt häufig der Begriff **dominante Sprache**. Man spricht auch von starker versus schwacher Sprache. Der Begriff der Dominanz ist in der Mehrsprachigkeitsforschung einer der meist diskutierten und sehr unterschiedlich definierten und verwendeten Begriffe (vgl. Arias et al. 2005).

Wenn ein Mensch zwei Sprachen spricht, ist häufig eine davon dominant. Als Mensch, der eine zweite Sprache erst in der Schule gelernt hat, hält man den Be-

griff möglicherweise für unproblematisch. Die erste Sprache ist dominant: man kennt mehr Wörter, beherrscht die Grammatik sicher, kann stilistische Varianten sicher unterscheiden und angemessen verwenden. Wenn **Dominanz** so definiert wird, wird der Begriff primär auf die Sprachkompetenz, also auf das sprachliche Wissen bezogen. In der starken Sprache, der Erstsprache, kann man spontane Sprachwitze machen und schnell reagieren. In der schwachen Sprache, der Zweitsprache, dagegen fehlen häufig Wörter, oder grammatische Unsicherheiten führen dazu, dass man sich beim Sprechen selbst kontrolliert, korrigiert und letztendlich unflüssig spricht.

Interessanterweise machen Zweitsprachsprecher durchaus die Erfahrung, dass sie in reinen Zweitsprachkontexten nach kurzer Zeit flüssiger sprechen, sich weniger kontrollieren, sondern spontan sprechen, dass sie mehr Wörter verwenden, als sie zu kennen glaubten und den Eindruck haben, grammatisch sicherer zu sein. Und nach einigen Tagen merken sie, dass sie z. B. Überlegungen, wie sie den Tag planen, in der Zweitsprache anstellen. Es ist ganz offensichtlich: die zweite Sprache ist nun im Vordergrund, sie ist die dominante Sprache, die Erstsprache ist im Hintergrund. In der kurzen Zeit hat sich das sprachliche Wissen mit Sicherheit nicht grundlegend verbessert. Geändert hat sich etwas anderes: die Zweitsprache ist nun die primär aktivierte Sprache, d. h. die Sprache, auf die **Sprachverarbeitungsprozesse** als erstes zugreifen. In diesem Sinn ist Dominanz also nicht ein Begriff, der etwas über grammatisches Wissen aussagt, sondern ein Begriff, der die Sprachverarbeitung und den **Sprachgebrauch** betrifft (s. Kap. 4.6), und nach Arias et al. (2005) besser mit **Sprachpräferenz** benannt werden sollte. Als dominante Sprache sollte die Sprache definiert werden, die lexikalisch und grammatisch weiter entwickelt ist und mit **Sprachpräferenz** die Sprache, die bevorzugt verwendet wird. Die dominante Sprache kann im Laufe eines Lebens mehrfach wechseln, abhängig von der Lebenssituation des Sprechers. Die Sprachpräferenz kann sich in jedem Augenblick ändern.

Bei bilingualen Kindern verläuft der Spracherwerb idealerweise balanciert, d. h. in beiden Sprachen ausgeglichen und dem monolingualen Erwerb in diesen Sprachen entsprechend. Die unterschiedlichsten Faktoren – aus der sozialen Umwelt des Kindes, Art und Umfang des Inputs – können dazu führen, dass eine Sprache (zumindest zeitweise) dominant, d. h. weiter entwickelt, und die andere schwach ist. Diese **starke Sprache** entwickelt sich wie im monolingualen Erwerb, während sich die **schwache Sprache** im Extremfall wie eine Zweitsprache entwickelt (Schlyter 1993; Pfaff 1994). Die Sprachdominanz wird bei bilingual aufwachsenden Kindern durch die Sprachverhältnisse in der Gesellschaft beeinflusst. Sind beide Sprachen in der Gesellschaft präsent (z. B. auch in den Medien, in der Schule usw.) und haben ein hohes Prestige, kann hier nicht die Ursache für individuelle Dominanz liegen. In vielen Fällen aber erwirbt das Kind eine **Minderheits- und eine Mehrheitssprache** (minority/majority language). Häufig ist die Sprachentwicklung dieser Kinder in beiden Sprachen balanciert, bis sie in den Kindergarten kommen. Erst dann wird die Mehrheitssprache zur dominanten Sprache. Das kann letztendlich dazu führen, dass die Erstsprache so weit in den Hintergrund tritt, dass der Erwachsene nur in der Mehrheitssprache Erstsprachkompetenz erworben hat.

Bei **sukzessiv zweisprachigen Kindern** ist die Minderheitssprache meist die **Familiensprache**, während die Mehrheitssprache erst in **institutionellen Kontexten**,

also im Kindergarten, dazu kommt. Solche Verhältnisse haben Einfluss auf die Entwicklung von Dominanz und auch bei diesen Kindern darauf, wie gut die Sprachen erworben werden. Bei Kindern mit Migrationshintergrund, die früh die Gesellschaftssprache als zweite Sprache erwerben, kann man oft das folgende Muster beobachten: In der Familie, besonders mit Personen der älteren Generation(en), kommunizieren sie in der Erstsprache. In der Kommunikation mit ein- und zweisprachigen Gleichaltrigen aber bevorzugen sie die Gesellschaftssprache. Gibt es eine eindeutige Familiensprache, z. B. Türkisch, erwerben diese Kinder die erste Sprache bis zum Alter von etwa 4 Jahren genauso, wie das einsprachige Kinder tun (Backus 2004). Mit Eintritt in den Kindergarten beginnt oder verstärkt sich der Erwerb der zweiten Sprache und allmählich wird die zweite Sprache zu derjenigen, die in den meisten Situationen präferiert wird. Ab etwa dem Alter von 8 Jahren wird die Gesellschaftssprache eindeutig bevorzugt. Vor allem mit Beginn der Schule, häufig schon mit Eintritt in den Kindergarten, verändert sich die sprachliche Umgebung so deutlich, dass die Erstsprache in den Hintergrund tritt. Mit dieser Veränderung des Sprachgebrauchs geht auch eine Veränderung der sprachlichen Kompetenz einher, und die Gesellschaftssprache wird zur dominanten, d. h. zur weiter entwickelten Sprache.

In der **Sprachkombination Türkisch-Deutsch** wird Deutsch häufig als frühe sukzessive Sprache erworben (s. Kap. 4.5). Viele diese Kinder entwickeln eine Dominanz in der deutschen Sprache. Pfaff (1994) beobachtet, dass trotz Deutschdominanz das Türkische nicht fehlerhaft erworben wird, dass die Kinder aber bestimmte Konstruktionen vermeiden, vor allem solche, die im Deutschen nicht belegt sind. Das Besondere im Spracherwerb dieser Kinder ist, dass sie zu Beginn Wörter aus dem Deutschen für das Türkische borgen (borrowing) und umgekehrt. Der Bereich, in dem sich der Spracherwerb massiv vom monolingualen Erwerb unterscheidet, ist die Entwicklung von code switching -Fähigkeiten und der Einsatz von Sprachwechsel (vgl. Backus 2004). Gespräche zwischen jüngeren Kindern bleiben in der Erstsprache, aber Schulkinder integrieren immer mehr Elemente der Mehrheitssprache in ihren türkischen Sprachgebrauch (s. Kap. 4.6).

Diese Entwicklung hat viel mit dem **gesellschaftlichen Status der Erstsprache** zu tun. Eine Studie zum Erwerb des Englischen in Australien durch Kinder von türkischen Migranten belegt das (vgl. Yagmur et al. 1999). Dabei geht es nicht nur um das eher niedrige Prestige, das Türkisch in der Gesellschaft hat, sondern auch darum, welche Einstellung die Migranten selbst zu dieser Sprache haben. Yagmur et al. belegen schon für die erste Generation eine negative Einstellung und finden in der zweiten Generation eine Zuwendung zur Zweitsprache. So setzt schon in der ersten Generation ein Prozess von Spracherosion in der Erstsprache ein, sowohl in der Syntax wie im Lexikon, und zwar sowohl bei guten als auch bei schwachen Zweitsprachsprechern des Englischen. Dabei spielen Faktoren wie Dauer des Aufenthaltes, das Alter bei Ankunft und Bildungsstand in der ersten Sprache eine Rolle. Das gilt auch für solche Lerner, deren soziale Interaktion vor allem in der Erstsprache stattfindet. In einer Zweitsprachumgebung zu leben, kann also zu einem Abbau der erstsprachlichen Fähigkeiten führen, der allerdings durch Unterricht in der Erstsprache aufgehoben werden kann.

4.5 Sukzessiver Spracherwerb in der Kindheit

4.5.1 Kindlicher Zweitspracherwerb

Kindliche Mehrsprachigkeit kann simultan bilingual sein, aber in sehr vielen Fällen erfolgt der mehrsprachige Erwerb bei Kindern sukzessive. Wenn der Beginn des Erwerbs einer zweiten Sprache im vierten Lebensjahr oder später liegt, ist der Spracherwerb nicht mehr simultan, sondern es handelt sich um **kindlichen Zweitspracherwerb** (s. Kap. 4.4.1). Der kindliche Zweitspracherwerb erfolgt ungesteuert, auch wenn heute im KiTa-Alltag häufig Sprachförderung allgemeiner Art und zum Teil auch gezielt stattfindet. Der kindliche Zweitspracherwerb unterscheidet sich vom erwachsenen Zweitspracherwerb auf den ersten Blick dadurch, dass Kinder in den meisten Fällen weit erfolgreicher sind als Erwachsene. Das liegt vor allem darin begründet, dass die **Spracherwerbsfähigkeit**, die den Erst- und den doppelten Erstspracherwerb ermöglicht und steuert, nicht mit einem Schlag verschwindet. Erwachsenen steht diese Fähigkeit nicht mehr zur Verfügung, aber Kinder können sie nutzen. Wie lange diese Fähigkeit erhalten bleibt, wird kontrovers diskutiert. Es geht dabei um die **kritische Phase**, die in Kapitel 4.5.2 genauer vorgestellt wird.

Der kindliche Zweitspracherwerb wird aber nicht nur dadurch geprägt, dass Kinder über andere Spracherwerbsfähigkeiten verfügen als Erwachsene. Der kindliche Zweitspracherwerb ist auch vom simultanen Spracherwerb verschieden. Kleinkinder und Vorschulkinder bringen andere Voraussetzungen mit als Babys. Beginnt ein Kind erst im Alter von drei, vier oder sogar erst mit sechs oder acht Jahren, eine zweite Sprache zu erwerben, sind die kognitiven Voraussetzungen weiter entwickelt, und das Kind hat umfangreiche Alltagserfahrungen. Vor allem aber hat das Kind bereits eine andere Sprache in ihren wesentlichen Grundzügen erworben.

Der **Zeitpunkt des Erstkontakts** spielt eine wichtige Rolle. Viele Kinder, die bis zum Alter von vier oder fünf Jahren mit dem Erwerb einer zweiten Sprache beginnen, scheinen den Spracherwerb problemlos zu vollziehen, während ältere Kinder und Jugendliche länger brauchen. Je später der Erwerbsbeginn liegt, umso mehr gleicht der Zweitspracherwerb dem Zweitspracherwerb Erwachsener. Der Erwerbserfolg des kindlichen sukzessiven Erwerbs wird von äußeren Faktoren beeinflusst. Solche Faktoren sind:

- der Zeitpunkt des Erwerbsbeginns,
- die Eindeutigkeit des Inputs (z. B. die Situations- oder Persongebundenheit oder das eine Person – eine Sprache -Prinzip),
- die Qualität und der Umfang des Inputs,
- lebensweltliche Relevanz und Wertigkeit der Sprache,
- die Motivation zum Spracherwerb.

Der größte Teil der Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, sind **Kinder mit Migrationshintergrund**. Sind die Werte für die genannten Faktoren ungünstig, dann hat das einen negativen Einfluss auf den Spracherwerb. Wie im simultanen Spracherwerb gelingt der Erwerb aber besonders gut, wenn eine Reihe von unterstützenden Bedingungen erfüllt ist. Dazu gehört beispielsweise eine **funktionale**

Sprachentrennung (Familiensprache vs. Gesellschaftssprache, Bindung von Sprachen an Personen und/oder Situationen usw.). Diese Sprachentrennung kann mit dazu beitragen, dass das Kind zu beiden Sprachen eine positive Einstellung entwickelt. Förderlich ist ein konstanter und eindeutiger Input, das heißt ein Sprachangebot, in dem die Trennung der Sprachen durch eine Zuordnung der verschiedenen Sprachen zu bestimmten Personen und Situationen vorgegeben ist. Es unterstützt den Erwerb beider Sprachen, wenn diese Sprachen in bestimmten Kontexten Mischungsfrei gesprochen werden. Ebenso günstig ist es, wenn der Input in beiden Sprachen umfangreich ist und vor allem von Muttersprachlern (native speakers) kommt. Das bedeutet nicht, dass Sprachwechsel und Sprachmischungen tabuisiert werden. Sie gehören zu den sprachlichen Mitteln mehrsprachiger Sprecher und damit auch zur Sprachumgebung und Sprachfähigkeit von Kindern (Pfaff 1998). Wenn allerdings der Input des Kindes durch viele Sprachwechsel und -mischungen geprägt ist, dann wird sich dies auch in der Sprache des Kindes niederschlagen, was nichts anderes heißt, als dass dies dann die sprachliche Varietät ist, die das Kind erwirbt.

Mehrsprachig aufwachsende Kinder bilden eine Gruppe in der **Weltbevölkerung**, die stetig größer wird (Kohnert 2004). In den USA erwerben mehr als 14 % aller Kinder eine von Englisch verschiedene Erstsprache. Zu diesen Sprachen gehören Spanisch, Hmong, Koreanisch, Urdu, Tagalog und Somali. Für die meisten dieser Kinder gilt, dass sie erst beginnen, Englisch zu lernen, wenn sie in einen institutionellen Kontext kommen (Kindergarten, Vorschule, Schule). Die Verhältnisse in Deutschland sind in vielerlei Hinsicht ähnlich, auch wenn die Erstsprachen zum Teil andere, aber nicht weniger exotische, sind. In einer Erhebung an Hamburger Grundschulen im Jahr 2001 wurden neben der bei weitem am häufigsten genannten Erstsprache Türkisch (gefolgt von Polnisch, Russisch, Englisch und weiteren europäischen Sprachen), auch indogermanische Sprachen, die im Iran, Pakistan und Afghanistan gesprochen werden (Kurdisch, Dari, Farsi, Paschtu, Urdu), asiatische Sprachen (Vietnamesisch aus der austro-asiatischen und Chinesisch aus der sino-tibetischen Sprachfamilie) und afrikanische Sprachen wie Akan oder Twi (Ghana, Kwa-Sprachfamilie) benannt (Fürstenau et al. 2003). Ist zunächst für die ersten Jahre die Familiensprache die dominante Sprache, ändert sich dies – wie bereits im vorangehenden Abschnitt ausgeführt wurde –, wenn die Kinder älter werden. Spätestens im Schulalter wird die Umgebungssprache, also das Deutsche, zur dominanten Sprache.

4.5.2 Die kritische Phase

Die **kindliche Spracherwerbsfähigkeit** ist dem Vermögen eines Erwachsenen, eine Fremdsprache zu lernen, weit überlegen. Kinder lernen schnell, ohne Anstrengung, durchlaufen überindividuell festlegbare Erwerbsstadien, die sich von solchen unterscheiden, denen erwachsene Zweitsprachler folgen. Vor allem aber erreichen Kinder eine Erstsprachkompetenz, die Zweitsprachler nur extrem selten erreichen. Diese Kompetenz bezieht sich sowohl auf die Grammatik als auch auf Sprachverwendungsregeln, auf die situative und pragmatische Angemessenheit von Äuße-

rungen, auf die Fähigkeit, feine Bedeutungsunterschiede zu erfassen und ausdrücken zu können. Wie schon an verschiedenen Stellen in diesem Kapitel deutlich wurde, unterscheidet sich der (doppelte) Erstspracherwerb qualitativ vom Zweitspracherwerb Erwachsener. Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass ein Zweitsprachler von einem anderen Ausgangspunkt startet, was schon im Abschnitt über Transfer angesprochen wurde. Dieser andere Ausgangspunkt bezieht sich sowohl auf sprachliche wie auf außersprachliche Bedingungen. Zu den außersprachlichen Bedingungen gehören die weiter fortgeschrittene kognitive und soziale Entwicklung und natürlich die Lebenserfahrung bei älteren Lernern. Zu den sprachlichen Bedingungen gehört die Tatsache, dass ein Zweitsprachler schon eine Sprache beherrscht und dieses Wissen für den Erwerb der zweiten Sprache nutzt. Dies allein kann aber die qualitativen Unterschiede nicht erklären, vor allem nicht die Beobachtung, dass fast alle Zweitsprachler, selbst sehr erfolgreiche Lerner, mit bestimmten sprachlichen Formen und Strukturen zeitlebens Schwierigkeiten haben. Das gilt z. B. für den Erwerb von Genus- und Kasusmarkierungen im Deutschen, für Artikelverwendung, Partizipformen und Präpositionen. Die Beispiele (17) und (18) stammen aus Clahsen/Meisel/Pienemann (1983, 335, 344). Beides sind fortgeschrittene Lerner, aber es bleiben Unsicherheiten in der Genuswahl, der Kasusmarkierung, und in den Sätzen von J. gibt es Artikelauslassungen.

- (17) In Italien gibt's keine Deutsch, nur Französisch.
 Un in die große Schule kann man Englisch lerne.
 Un is (se) für mich etwas leichter gewesen,
 ne Arbeit zu finden. A./Ital., 20 J., Kontakt 4 Jahre
- (18) Ich bin schon mal mit ein Arbeitskollege,
 ein Deutsche, in ein Kneipe reingegangen.
 Das is ja vor Kurzem passiert.
 Hier, vor paar Monat sind wir reingegangen.
 Ich glaub, wir haben von Arbeit gesprochen,
 weil irgendwas nicht in Ordnung war,
 bei uns in Firma. J./Ital., 24 J., Kontakt 7 Jahre

Wenn dem Zweitsprachler dieselben **Erwerbsmechanismen** zur Verfügung stünden wie dem Kind zu Beginn des Spracherwerbs, dann könnte es zwar Einfluss aus der Erstsprache geben, grundsätzlich aber sollte es möglich sein, die zweite Sprache vollständig und sicher zu erwerben. Das ist aber nicht der Regelfall, sondern die Ausnahme.

Es gibt also **qualitative Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb**, die mit der Annahme einer kritischen oder sensiblen Phase im Spracherwerb erklärbar werden. Während dieser Phase stehen dem Kind spezifische Spracherwerbsmechanismen zur Verfügung, auf die ein Erwachsener keinen (oder nur sehr partiellen) Zugriff hat. Daher weicht ein Erwachsener auf generelle Lernstrategien aus, um eine Sprache zu lernen. Das gelingt, aber eben anders als bei Kindern im Erstspracherwerb.

Seit mehr als 40 Jahren gibt es die Hypothese, dass der menschliche Spracherwerb an eine **kritische oder sensible Phase** gebunden sei (**critical period** ; vgl.

dazu Hyldenstam/Abrahamson 2003; Lenneberg 1967). Die Hypothese hat ursprünglich nichts mit Zweitspracherwerb zu tun, sondern stammt aus Beobachtungen mit sogenannten **Wolfskindern**. Solche Kinder, die wie Kaspar Hauser in der frühen Kindheit isoliert aufwachsen bzw. in sozialer Deprivation leben, entwickeln sich zu Kindern ohne Sprache. Wenn sie als ältere Kinder oder Jugendliche gefunden werden, sind sie zwar in der Lage, mühsam Wörter zu erwerben; eine Sprache mit Grammatik lernen diese Kinder nicht mehr. Als Erklärung für diese Unfähigkeit kann man annehmen, dass Sprache nicht mehr verarbeitet werden kann.

In der Neuropsychologie geht man davon aus, dass die **neuronale Plastizität** des jungen Gehirns die Basis für eine sensible Phase ist, in der Spracherwerb mittels sprachspezifischer Erwerbsmechanismen erfolgt. Sensible Phasen werden für eine Reihe von kognitiven Fähigkeiten angenommen, die der Mensch als Kind erwirbt. Nur während dieser sensiblen Phasen führt eine angemessene Anregung (Stimulation) zu einer unauffälligen Entwicklung der jeweiligen kognitiven Funktionen. Lernprozesse nach Beendigung der kritischen Phase sind quantitativ (langsamer) und qualitativ verschieden von solchen während dieser Phasen.

Diese Hypothese hat auch Bedeutung für den kindlichen Zweitspracherwerb. Jede Sprache, mit der ein Kind während der sensiblen Phase in Kontakt kommt, kann mit Hilfe der ursprünglichen Erwerbsmechanismen wie eine Erstsprache erworben werden. Und tatsächlich gibt es Kinder, die drei oder vier Sprachen wie eine Erstsprache erwerben – mit den Einschränkungen, die es zum Beispiel für den Wortschatz gibt (s. Kap. 4.1). Allerdings gibt es keine Einigkeit darüber, wie lange die kritische Phase dauert. Wie lange haben Kinder Zugang zu spezifischen Spracherwerbsmechanismen? Endet die Phase plötzlich oder allmählich? Bis zur Pubertät, wie man lange dachte, dauert die kritische Phase sicherlich nicht. Sie endet spätestens mit dem Alter von 10 Jahren, und entscheidende Veränderungen in der Spracherwerbsfähigkeit setzen wahrscheinlich ab dem Alter von drei Jahren ein. So erklärt sich auch die Festlegung, dass von simultanem Spracherwerb nur gesprochen werden kann, wenn der Kontakt zur zweiten Sprache bis zum Ende des dritten Lebensjahres einsetzt (s. o.).

Der kindliche Zweitspracherwerb ist zur Zeit ein relevantes Forschungsgebiet, und das nicht nur aus aktuellen gesellschaftspolitischen Gründen, sondern auch, weil die Frage nach der kritischen Phase aus spracherwerbstheoretischer Sicht so spannend ist. Wenn mit Ausklingen der kritischen Phase der Zugang zu bestimmten Spracherwerbsmechanismen verschwindet, dann bedeutet das, dass sich die kognitiven Fähigkeiten für den Spracherwerb mit der Zeit verändern und so dazu führen, dass sich Erst- und Zweitspracherwerb qualitativ voneinander unterscheiden. Der Vergleich von Erst- und Zweitspracherwerb im Hinblick auf im Erwerbsverlauf auftretende Strukturen dient als Grundlage, um herauszufinden, wann die kritische Phase endet. Dazu muss man den sukzessiven Spracherwerb bei Kindern untersuchen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit dem Erwerb einer zweiten Sprache beginnen, und die Ergebnisse mit dem Erstspracherwerb und dem Zweitspracherwerb bei Erwachsenen vergleichen. Solange die sensible Phase andauert und ein Kind die spezifischen Spracherwerbsmechanismen nutzen kann, sollte sich der kindliche Zweitspracherwerb wie ein Erstspracherwerb gestalten. Sobald diese Erwerbsmechanismen nur noch partiell zugänglich sind, sobald also die kritische

Phase ausklingt, sollten sich in der kindlichen Zweitsprache Strukturen finden lassen, die dem erwachsenen Zweitspracherwerb entsprechen. Offen ist in dieser Diskussion noch die Frage, wie sich die Tatsache im Erwerb niederschlägt, dass zwei- bis vierjährige Kinder schon reichlich sprachliche und nicht-sprachliche Erfahrung haben und auch insgesamt kognitiv weiter entwickelt sind als Erstsprachbeginner.

Das Alter von etwa drei bis vier Jahren könnte der Zeitraum sein, in dem sich die Spracherwerbsfähigkeit und damit der Spracherwerb zu ändern beginnen (Meisel 2004). Während viele Kinder, die in diesem frühen Alter mit dem Erwerb der zweiten Sprache beginnen, im Aufbau der Satzstruktur Erwerbsschritte vollziehen, die für den Erstspracherwerb typisch sind (Rothweiler 2006; Thoma/Tracy 2006), finden sich bei Kindern, die im Alter von sechs Jahren mit der zweiten Sprache beginnen, Interimsgrammatiken und Strukturen, die viel Ähnlichkeiten mit erwachsenem Zweitspracherwerb zeigen (Haberzettl 2004; Wegener 1993). Dass sich die Sprachverarbeitung von Erst- und Zweitsprache unterscheidet, lässt sich auch in neurologischen und neurolinguistischen Untersuchungen mit bildgebenden Verfahren nachweisen (Kim et al. 1997). Für die Annahme, dass das Alter, in dem der **Abbau der Spracherwerbsfähigkeiten** beginnt, nicht vor Abschluss des dritten Lebensjahres liegt, spricht eine weitere Beobachtung aus dem kindlichen Spracherwerb. Bis zum Alter von etwa drei bis vier Jahren erwerben einsprachige Kinder die zentralen grammatischen Strukturen ihrer Sprache. Wenn man davon ausgeht, dass gerade im Erwerb dieser Strukturen sprachspezifische Erwerbsmechanismen wirksam sind, dann sollte die kritische Phase nicht vor dem Abschluss des dritten Lebensjahres enden.

Die Äußerungen in Beispiel (19) wurden von einem Kind produziert, das im Alter von 2 Jahren und 9 Monaten (Alter: 2;9) mit dem Erwerb des Deutschen begonnen hat. Die Äußerungen stammen aus einer Aufnahme nach Abschluss des 8. Kontaktmonats. Obwohl das Vokabular bei diesem Kind sehr begrenzt wirkt, produziert es schon nach acht Monaten in der KiTa Modalverbkonstruktionen, w-Fragen und Subjekt-Verb-Inversion. Zugleich gibt es noch Kasus- und Genusunsicherheiten. Bezogen auf die Satzstruktur finden sich keine typischen Zweitsprachformen, sondern Übereinstimmungen mit Strukturen, die bei monolingualen Kindern beobachtet werden.

(19) K: Wo ist die Auto jetzt hin?

I: *Ja. Das Auto kommt gleich. Wir müssen doch erstmal alles fertigmachen für das Auto. Kann doch nicht einfach so rumfahren hier. Guck mal. Was meinst du, wo kommen diese Schilder hier hin?*

K: Hier.

K: De können nach Hause gehen.

I: *Und wo is/ Wo ist denn der Zebrastreifen?*

K: Hier.

I: *Genau. Dann kommt das hier hin. So. Und was heißt das?*

K: Ähm.

I: *Was heißt das Schild?*

K: Das hält nich so.

I: *Ach so. Dreh mal um, dann kannst du s sehen. Genau. So, ne?*

[]

K: Was is in die Ecke?

I: *Ich hab noch/Willst du noch mal gucken, was hier drin ist?*

K: Ja.

I: *So pass mal auf. Hier ist noch son Junge. Der ist ganz frech. Der Junge hat n Schlitten.*

K: Möchte noch mehr haben das.

I: *Und der fährt hier einfach Schlitten,*

K: Möchte noch mehr haben jetz.

I: *Obwohl das verboten ist.*

K: Möchte feuerwehrrn.

I: *Wo ist denn die Poliz/Feuerwehr hab ich nich.*

K: Doch!

I: *Nein. Hab ich nicht.*

K: Zeig mal diese da.

Aufgabe 4: Anders als im kindlichen Spracherwerb ist für den erwachsenen Zweitspracherwerb typisch, dass die Verbmorphologie (Verbflexion für Numerus und Person) und die Verbstellung nicht eindeutig aufeinander bezogen werden, wie das im Erstspracherwerb der Fall ist. Man findet bei erwachsenen Zweitsprachlernern sowohl finite wie infinite Elemente in Zweit- und Drittstellung. Prüfen Sie diese Aussage, indem Sie die Sätze aus Beispiel (19) mit denen aus der Aufgabe 2 vergleichen.

Das Forschungsinteresse am **kindlichen Zweitspracherwerb**, d. h. zum Zweitspracherwerb, der im Alter von 3 bis 10 Jahren beginnt, ist zur Zeit hoch. Die Ergebnisse aus den bisher vorliegenden Studien sind nicht übereinstimmend, besonders nicht hinsichtlich der Frage, ob kindlicher Zweitspracherwerb eher dem Erstspracherwerb oder dem Zweitspracherwerb Erwachsener gleicht. Wichtig für die Rezeption solcher Studien ist zu sehen, dass in vielen Fällen der Zeitpunkt des Erstkontakts nicht sicher bestimmt ist, dass die Untersuchungsgruppe im Hinblick auf Erwerbsbeginn und Erwerbsdauer nicht einheitlich ist oder dass nicht deutlich wird, wie umfangreich und regelmäßig der Input in der zweiten Sprache ist. Die Forschungsergebnisse zum simultanen Spracherwerb haben gezeigt, dass bestimmte Faktoren wie uneindeutiger und unzureichender Input dazu führen können, dass sich eine Sprache als schwache Sprache entwickelt und im Extremfall wie eine Zweitsprache erworben wird. Dass dies dann auch für den frühen Zweitspracherwerb gelten muss, ist trivial. Daraus kann man schließen, dass die äußeren Bedingungen sehr günstig sein müssen, damit sich ein drei- oder vierjähriges Kind eine zweite Sprache wie eine Erstsprache aneignet. Unterschiede in den Forschungsergebnissen zur frühen Mehrsprachigkeit sind also nicht verwunderlich. Wichtig ist weiterhin zu bedenken, dass es sehr wohl sein kann, ja sogar wahrscheinlich ist, dass verschiedene sprachliche Bereiche unterschiedlich betroffen sind. Die kritische Phase scheint für die Phonologie früher zu enden als für die Syntax. Für den lexikalischen Bereich scheint es keine Grenze und damit keine kritische Phase zu geben.

4.6 Mehrsprachiger Erwerb und Sprachgebrauch

Bisher wurde der Erwerb von Mehrsprachigkeit überwiegend so dargestellt, als ginge es dabei vor allem um den Aufbau sprachstruktureller Kompetenz. Neben diesem Aspekt im ein- und mehrsprachigen Erwerb spielt gerade in der Mehrsprachigkeitsforschung der Sprachgebrauch eine wichtige Rolle. In den Kapiteln 4.4.3 zur Sprachdominanz und 4.4.2 zu Sprachwechsel- und Sprachmischungsphänomenen wurde die Rolle des Sprachgebrauchs bereits angesprochen.

In der Praxis, d. h. zum Beispiel in der **pädagogischen Arbeit mit mehrsprachigen Kindern**, stellt sich häufig genug die Frage: Welche Formen und Strukturen kann und kennt das Kind (oder der erwachsene Sprecher) in der zweiten Sprache?, also eine Frage nach der grammatischen Kompetenz. Neben dem Unsicherheitsfaktor, der sich daraus ergibt, dass aus Performanzdaten, also aus dem Gesprochenen (oder Geschriebenen), auf das zugrunde liegende Sprachwissen geschlossen wird, darf nicht übersehen werden, dass auch das Wissen über die situationsangemessene Verwendung von Sprache zur Sprachfähigkeit gehört. Es geht um **pragmatische und kommunikative Kompetenz**. In mehrsprachigen Kontexten wird dies offensichtlich, wenn man sich klar macht, dass sich in einer konkreten Gesprächssituation eine Gruppe aus mehreren zweisprachigen Personen auf eine Sprache einigen muss, in der das Gespräch stattfinden soll. Die Literatur und Forschung zum Sprachgebrauch in mehrsprachigen Kontexten ist überaus umfangreich. Im Folgenden wird ein für Fragen des Spracherwerbs relevantes Konzept aus diesem Bereich vorgestellt.

Grosjean (1982, 2001) brachte die **Unterscheidung zwischen bilinguaem und monolingualen Modus** auf. Es geht um die Sprachverwendung in je konkreten Situationen. Das Modell beschreibt Verhaltensvarianten von (zweisprachigen) Menschen, die sich auf die in einem gegebenen Kontext verwendete(n) Sprache(n) einstellen (Weinreich 1966). Nehmen an einer Gesprächssituation nur einsprachige Sprecher teil, ist der Gesprächsmodus notwendigerweise monolingual, und ebenso, wenn es für zwei Sprecher nur eine gemeinsame Sprache gibt. Sobald mehrere mehrsprachige Sprecher beteiligt sind, wandelt sich die Situation und der Modus wird bilingual. Grosjean (1982, 2001) formuliert sein Modell als ein Kontinuum verschiedener Sprachmodi, vom einsprachigen bis zum zweisprachigen Modus sind Zwischenstufen möglich (gemischtsprachige Modi).

Ein Sprachmodus ist definiert als **Grad der Aktivierung beider Sprachen** eines Zweisprachigen in einer gegebenen Situation. In einer Gesprächssituation wird durch die Beteiligten eine **Basissprache** festgelegt. In der Regel geschieht dies implizit, manchmal aber auch in Form einer Verabredung. Diese Festlegung durch die Gesprächsteilnehmer wird durch deren sprachlichen Hintergrund (z. B. die Einstellung zu den jeweiligen Sprachen) oder durch die Situation (die Anwesenheit monolingualer Sprecher) beeinflusst. Die Basissprache gilt als die die Sprachverarbeitung lenkende Sprache in der Situation, unabhängig davon, ob sie die Erst- oder die Zweitsprache eines Sprechers ist. Die andere Sprache ist jeweils ebenfalls aktiviert, allerdings zu einem niedrigeren Grad. Im monolingualen Modus ist sie nur sehr wenig aktiviert, im bilingualen Modus sehr hoch. Ein Wechsel zwischen den Modi kann jederzeit und ohne explizite Ankündigung geschehen. Auch die Basis-

sprache kann innerhalb eines Gesprächs – auch mehrfach – gewechselt werden. Dass in solchen mehrsprachigen Gesprächssituationen **Sprachwechsel- und Sprachmischungsphänomene** auftreten (s. 4.4.2), ist nahe liegend, vor allem da beide Sprachen aktiviert sind. Im bilingualen Modus sind beide Sprachen hoch aktiviert und die Sprachkompetenz aller Beteiligten ist in beiden Sprachen fortgeschritten. Hier werden Sprachmischungen von den Gesprächspartnern akzeptiert.

Es ist verblüffend zu sehen, dass mehrsprachige Kinder diese Sprachverwendungsregeln schon sehr früh beachten (Köppe 1996). Das gilt für simultan und sukzessiv bilinguale Kinder. So lässt sich zeigen, dass Kinder schon früh im Zweitspracherwerb im monolingualen Sprachmodus, also im Gespräch mit einem einsprachigen Sprecher, Sprachwechsel und Sprachmischung vermeiden. Je nach **Sprachentwicklungsstand in der Zweitsprache** kann die grammatische Fehlerrate hoch sein, denn das Kind vermeidet auch dort, wo es sich unsicher fühlt, auf die Erstsprache auszuweichen (Grosjean 1996; Kroffke/Rothweiler 2004). Das Kind riskiert Fehler in der Zweitsprache, um kommunikativ angemessen im monolingualen Modus zu bleiben. Solche Beobachtungen machen deutlich, dass Fehler im Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder Belege für einen hohen Grad an sprachlicher Bewusstheit sein können (Kracht 2000; Pfaff 1998). Andererseits bedienen sich Kinder im bilingualen Modus, also beispielsweise in einer vielsprachigen Gruppe, ihrer Mehrsprachigkeit und nutzen das Wissen aus zwei oder auch mehr Sprachen, um sich auszudrücken und sich verständlich zu machen. Das Beispiel (20) demonstriert dies. Beide Kinder, K1 und K2, sprechen Türkisch und Deutsch. Sie sind ca. 5 Jahre alt und erwerben Deutsch seit 18 bis 30 Monaten. (Ü steht für Übersetzung, K für Kommentar, K1 und K2 für Kind 1 und Kind 2. Das Beispiel stammt aus Kroffke 2002.)

- (20) K1: Möchtest du?
Möchtest du grün?
K2: Ja!
K1: Bitte schön!
K2: *bundan da, boyamaz.*
(Ü: Es ist wohl ähnlich/Der Stift sieht gleich aus, färbt aber nicht.)
(K: Der grüne Stift ist leer.)
K1: *onu ben yapt m.*
(Ü: Das da habe ich gemacht.)
(K: meint den Fleck.)
Aber/
Das' nich so schlimm hier.
(K: Meint den Fleck.)
Nehm!
(K: Meint die Farbe.)
Ich möchte nich so schreien!
K2: Schrei doch nicht!
K1: Aber du/
sen diyorsun
ähm
alm yorsun

(Ü: Du sagst es, nimmst es aber nicht.)

ben de schreien *yapmam*.

(Ü: Dann würde ich nicht schreien.)

Gesamt: Wenn du die Farbe genommen hättest, hätte ich auch nicht geschrien.)

Dabei kommt es zu vielen Sprachmischungen, Entlehnungen von Wörtern aus der einen in die andere Sprache und Sprachwechseln mitten im Gespräch. Um also die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes einschätzen zu können, muss immer der **aktuelle Sprachmodus** berücksichtigt werden.

Aufgabe 5: Versuchen Sie, für die Sprachpassagen in den Beispielen (1), (2), (17), (18), (19) und aus Aufgabe 2 den Sprachmodus zu bestimmen. Geht das, obwohl Ihnen kaum Hintergrundinformationen zur Verfügung stehen?

Letztlich können sich in gesellschaftlich mehrsprachigen Kontexten besondere **Varietäten** herausbilden, die sich nicht nur durch Sprachmischungs- und Sprachwechselphänomene auszeichnen. Diese Varietäten, **Ethnolekte**, basieren auf der regionalen Umgangssprache. Typisch ist die Auslassung von Artikeln, Richtungspräpositionen und Pronomen. Auch im Bereich von Genus, Kasus und in der Aussprache gibt es systematische Abweichungen vom Standarddeutschen. So entstehen eigene Formen von Jugendsprache, die nicht nur von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verwendet werden, sondern zur Markierung von Gruppenzugehörigkeit von Jugendlichen unterschiedlichster Herkunft eingesetzt werden. So wie Sprache immer auch soziale Identität anzeigt, wird sie in diesen Fällen von Jugendlichen bewusst genutzt, um sich von einsprachigen Mittelschichtkindern abzusetzen (Kallmeyer/Keim 2003; Keim 2005).

Literatur

Grundlegende Literatur

- Bhatia, Tej K./Ritchie, William C. (Hgg.) (2004): *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Bialystok, Ellen (2001): *Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: University Press.
- Carroll, Suzanne (2000): *Input and Evidence: The Raw Material of Second Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- de Houwer, Annick (1995): Bilingual language acquisition. In: Fletcher, Paul/MacWhinney, Brian (Hgg.): *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell, 219–250.
- Dittmar, Norbert (1995): Was lernt der Lerner und warum? Was DAF -Lehrer schon immer über Zweitspracherwerb wissen wollten. In: Dittmar, Norbert/Rost-Roth, Martina (Hgg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Lang, 107–139.
- Doughty, Catherine J./Long, Michael H. (Hgg.) (2003): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Genesee, Fred/Paradis, Johanne/Crago, Martha (2004): *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

- Grosjean, François (2004): Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. In: Bhatia/Ritchie (2004), 32–63.
- Hawkins, Roger (2001): *Second Language Syntax. A Generative Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Hyltenstam, Kenneth/Abrahamsson, Niclas (2003): Maturational constraints in SLA. In: Doughty/Long (2003), 539–588.
- Jordan, Geoff (2004): *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Klein, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb – Eine Einführung*. Frankfurt a. M.: Hain.
- Klein, Wolfgang (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, Hannelore (Hg.): *Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 537–570.
- Meisel, Jürgen (2004): The bilingual child. In: Bhatia/Ritchie (2004), 91–113.
- Mitchell, Rosamond/Myles, Florence (2004²): *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja (2006): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch*. Tübingen: Narr.
- Peltzer-Karpf, Annemarie/Zangl, Renate (1998): *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Ritchie, William C./Bhatia, Tej K. (Hgg.) (1996): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.
- Romaine, Suzanne (1995): *Bilingualism*. Second Edition. Oxford: Blackwell.
- Romaine, Suzanne (1999): Bilingual language development. In: Barrett, Martyn (Hg.): *The Development of Language*. Hove: Psychology Press, 251–275.
- Towell, Richard/Hawkins, Roger (1999): *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Tracy, Rosemarie/Gawlitzeck-Maiwald, Ira (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, Hannelore (Hg.): *Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 495–536.

Weitere Literatur

- Arias, Javier/Kintana, Noemi/Rakow, Martin/Riekborn, Susanne (2005): Sprachdominanz: Konzepte und Kriterien. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit/Working Papers in Multilingualism, Folge B, Nr. 68. Hamburg: SFB Mehrsprachigkeit.
- Backus, Ad (2004): Turkish as an immigrant language in Europe. In: Bhatia/Ritchie (2004), 689–724.
- Butler, Yuko G./Hakuta, Kenji (2004): Bilingualism and second language acquisition. In: Bhatia/Ritchie (2004), 114–144.
- Cantone, Katja (2007): *Code-Switching in Bilingual Children*. Dordrecht: Springer.
- Clahsen, Harald/Muysken, Pieter (1989): The UG paradox in L2 acquisition. In: *Second Language Research* 5, 1–29.
- Clahsen, Harald/Muysken, Pieter (1990): The comparative study of first and second language acquisition. In: *Studies in Second Language Acquisition* 12, 135–153.
- Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen/Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. (= Bildungsreform Band 11, Hg. Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn: BMBF.
- Fabbro, Franco (2001): The bilingual brain: Cerebral representation of languages. In: *Brain and Language* 79, 211–222.

- Felix, Sascha (1978): *Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr.
- Felix, Sascha (1982): *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Felix, Sascha (1995): Universal Grammar in L2 acquisition. Some thoughts on Schachter's Incompleteness Hypothesis. In: Eubank, Lynn/Selinker, Larry/Smith, Michael S. (Hgg.): *The Current State of Interlanguage. Studies in Honor of William E. Rutherford*. Amsterdam: Benjamins, 139–151.
- Flynn, Suzanne (1996): A parameter-setting approach to second language acquisition. In: Ritchie/Bhatia (1996), 121–158.
- Fried, Lilian (2005): Sprachwissenschaftlich begutachtet: Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. (Kurzfassung einer Expertise von Lilian Fried). In: Jampert/Best/Guadatiello et al. (2005), 53–73.
- Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid/Yagmur, Kutlay (2003): *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Spracherhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster: Waxmann.
- Gass, Susan (1996): Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer. In: Ritchie/Bhatia (1996), 317–345.
- Gass, Susan/Selinker, Larry (2001): *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Second Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gawlitzek-Maiwald, Ira/Tracy, Rosemarie (1996): Bilingual bootstrapping. In: *Linguistics* 34, 901–926.
- Genesee, Fred (1989): Early bilingual development: one language or two? In: *Journal of Child Language* 16, 161–179.
- Goetz, Peggy J. (2003): The effects of bilingualism on theory of mind development. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 6, 1–15.
- Gregg, Kevin R. (1996): The logical problem and developmental problems of second language acquisition. In: Ritchie/Bhatia (1996), 49–81.
- Grosjean, François (1982): *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Grosjean, François (2001): The bilingual's language modes. In: Nicol, Janet L. (Hg.): *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell, 1–25.
- Haberzettl, Stefanie (2004): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Haznedar, Belma (2003): The status of functional categories in child second language acquisition: evidence from the acquisition of CP. In: *Second Language Research* 19, 1–41.
- Heidelberger Forschungsprojekt »Pidgin-Deutsch« (1975): *Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter*. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Hulk, Aafke/Cornips, Leonie (2004): Differences and similarities between child L2 and (2)L1: DO-support in child Dutch. In: Deydtspotter, Laurent/Sprouse, Rex A. (Hgg.): *Proceedings of the 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2004)*. Somerville, MA: Cascadilla, 163–177.
- Jampert, Karin/Best, Petra/Guadatiello, Angela/Holler, Doris/Zehnbauer, Anne (2005): *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen*. Weimar: Verlag Das Netz.
- Jeu, Stefan (2003): *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg i. B.: Fillibach.
- Kallmeyer, Werner/Keim, Inken (2003): Linguistic variation and the construction of social identity in a German-Turkish setting. A case study of an immigrant youth-group in Mannheim/Germany. In: Androutsopoulos, Jannis/Georgakopoulou, Alexandra (Hgg.): *Discourse Constructions of Youth Identities*. Amsterdam: Benjamins, 29–46.

- Keim, Inken (2005): Kommunikative Praktiken in türkischstämmigen Kinder- und Jugendgruppen in Mannheim. In: *Deutsche Sprache* 3, 198–226.
- Kim, Karl/Relkin, Norman/Lee, Kyoung-Min/Hirsch, Joy (1997): Distinct cortical areas associated with native and second languages. In: *Nature* 388, 171–174.
- Klein, Wolfgang/Dittmar, Norbert (1979): *Developing Grammars: The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers*. Berlin: Springer.
- Klein, Wolfgang/Perdue, Clive (1992): *Utterance Structure: Developing Grammars Again*. Amsterdam: Benjamins.
- Klein, Wolfgang/Perdue, Clive (1997). The basic variety (or: couldn't natural languages be much simpler?). In: *Second Language Research* 13, 301–347.
- Köppe, Regina (1996): Language differentiation in bilingual children: the development of grammatical and pragmatic competence. In: *Linguistics* 34, 927–954.
- Kohnert, Kathryn (2004): Processing skills in early sequential bilinguals. In: Goldstein, Brian (Hg.): *Bilingual Language Development and Disorders in Spanish-English Speakers*. Baltimore: Brookes, 53–76.
- Kostyuk, Natalia (2005): *Der Zweitspracherwerb beim Kind. Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder*. Hamburg: Kovac.
- Kracht, Annette (2000): *Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis*. Münster: Waxmann.
- Kroffke, Solveig/Rothweiler, Monika (2006): Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache. In: Vliegen, Maurice (Hg.): *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums, Amsterdam*. Frankfurt a. M.: Lang, 145–153.
- Kroffke, Solveig (2002): *Sprachmodi im Zweitsprachenerwerb bei Kindern unter Berücksichtigung grammatischer Effekte*. Unveröff. Examensarbeit, Universität Hamburg.
- Meisel, Jürgen (1986): Word order and case marking in early child language. Evidence from the simultaneous acquisition of two first languages: French and German. In: *Linguistics* 24, 123–183.
- Meisel, Jürgen (1989): Early differentiation of languages in bilingual children. In: Hyltenstam, Kenneth/Obler, Loraine (Hgg.): *Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*. Cambridge: Cambridge University Press, 13–40.
- Meisel, Jürgen (1997): The acquisition of the syntax of negation in French and German: Contrasting first and second language development. In: *Second Language Research* 13, 227–263.
- Meisel, Jürgen (2000): On transfer at the initial state of L2 acquisition. In: Riemer, Claudia (Hg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 182–206.
- Meisel, Jürgen/Clahsen, Harald/Pienemann, Manfred (1981): On determining developmental stages in natural second language acquisition. In: *Studies in Second Language Acquisition* 3, 109–135.
- Montanari, Elke (2002): *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel.
- Müller, Natascha (1993): *Komplexe Sätze. Der Erwerb von COMP und von Wortstellungsmustern bei bilingualen Kindern (Französisch/Deutsch)*. Tübingen: Narr.
- Müller, Natascha (1998): Die Abfolge OV/VO und Nebensätze im Zweit- und Erstspracherwerb. In: Wegener, Heide (Hg.): *Eine zweite Sprache lernen: empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr, 89–116.
- Müller, Natascha/Cantone, Katja/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin (2002): Zum Spracheneinfluss im bilingualen Erstspracherwerb: Italienisch-Deutsch. In: *Linguistische Berichte*

190, 157–206.

- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja (2003): Zum simultanen Erwerb des Deutschen und des Französischen bei (un)ausgeglichenen bilingualen Kindern. In: *Vox Romanica. Annales Helvetici Explorandis Linguis Romanicis Destinati* 62, 145–169.
- Muysken, Pieter (2004): Two linguistic systems in contact: grammar, phonology and lexicon. In: Bhatia/Ritchie (2004), 147–168.
- Pfaff, Carol (1994): Early bilingual development of Turkish children in Berlin. In: Extra, Guus/Verhoeven, Ludo (Hgg.): *The Cross-Linguistic Study of Bilingual Development*. North Holland/Amsterdam: Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences, 75–97.
- Pfaff, Carol (1998): Changing patterns of language mixing in a bilingual child. In: Guus Extra/Verhoeven, Ludo (Hgg.): *Bilingualism and Migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, 97–121.
- Pienemann, Manfred (1981): *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn: Bouvier Verlag H. Grundmann.
- Pienemann, Manfred (1989): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: *Applied Linguistics* 10, 83–113.
- Prévost, Philippe/White, Lydia (2000): Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. In: *Second Language Research* 16, 103–133.
- Prévost, Philippe (2003): Truncation and missing inflection in initial child L2 German. In: *Studies in Second Language Acquisition* 25, 65–97.
- Rothweiler, Monika (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Lleó, Conxita (Hg.): *Interfaces in Multilingualism: Acquisition, Representation and Processing*. Amsterdam: Benjamins, 91–113.
- Schlyter, Suzanne (1993): The weaker language in bilingual Swedish-French children. In: Hyltenstam, Kenneth/Viberg, Åke (Hgg.): *Progression and Regression in Language. Sociocultural, Neuropsychological and Linguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 289–308.
- Schwartz, Bonnie D. (2003): Child L2 acquisition. Paving the way. In: Beachley, Barbara/Brown, Amanda/Conlin, Frances (Hgg.): *Proceedings of the 27th annual Boston University Conference on Language Development (BUCLD 27)*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 26–50.
- Schwartz, Bonnie D. (2004): Why child L2 acquisition? In: van Kampen, Jaqueline/Baauw, Sergio (Hgg.): *Proceedings of Generative Approaches of Language Acquisition (GALA) 2003, Vol. 1*. Utrecht: LOT, 47–66.
- Schwartz, Bonnie D./Sprouse, Rex A. (1996): L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. In: *Second Language Research* 12, 40–72.
- Siebert-Ott, Gesa (2001): *Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten*. Tübingen: Niemeyer.
- Thoma, Dieter/Rosemarie Tracy (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg i. B.: Filibach, 58–79.
- Tracy, Rosemarie (1996): Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb. In: *Sprache und Kognition* 15, 70–92.
- Unsworth, Sharon (2005): *Child L2, Adult, Child L1: Differences and Similarities. A Study on the Acquisition of Direct Object Scrambling in Dutch*. Utrecht: LOT.
- Van de Craats, Ineke van de/Kurvers, Jeanne/Young-Scholten, Martha (2006): Research on low-educated second language and literacy acquisition. In: Craats, Ineke van de/Kurvers, Jeanne/Young-Scholten, Martha (Hgg.): *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Inaugural Symposium – Tilburg 05*. Utrecht: LOT, 7–23.

- Wegener, Heide (1993): Der, die, das? Genuszuweisung und Genusmarkierung im natürlichen DaZ-Erwerb durch Kinder aus Polen, Rußland und der Türkei. In: Küper, Christopher (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Arbeitspapiere zur Linguistik 29*. Berlin: Technische Universität Berlin, 81–114.
- Weinreich, Uriel (1966): *Language in Contact. Findings and Problems*. The Hague: Mouton.
- Weismer, Susan E. (2000): Language intervention for young children with language impairments. In: Watson, Linda/Crais, Elisabeth/Layton, Thomas (Hgg.): *Handbook of Early Language Impairment in Children: Assessment and Treatment*. Delmar: Thompson Learning, 173–198.
- White, Lydia (2000): Second language acquisition: from initial to final state. In: Archibald, John (Hg.): *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Oxford: Blackwell, 130–154.
- Wode, Henning (1981): *Learning a Second Language: An Integrated View of Language Acquisition*. Tübingen: Narr.
- Yagmur, Kutlay/de Bot, Kees/Korzilius, Hubert (1999): Language attrition, language shift and ethnolinguistic vitality of Turkish in Australia. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 20, 51–69.

5. Gebärdensprache

5.1 Einleitung

Eines der interessantesten Ergebnisse der modernen Linguistik ist, dass Menschen zwei grundsätzlich verschiedene Arten der Artikulation zur Verfügung stehen, um miteinander zu kommunizieren. Lange Zeit gingen selbst Linguisten davon aus, dass menschliche Sprachen notwendigerweise an die Artikulation von Lauten gebunden sind. Erst Mitte des letzten Jahrhunderts haben erste linguistische Studien gezeigt, dass neben Lautsprachen noch eine zweite Gruppe natürlicher Sprachen existiert, die Gebärdensprachen (vgl. Stokoe 1960; Klima/Bellugi 1979). Dem Menschen stehen demnach zwei Modalitäten für natürliche Sprachen zur Verfügung:

- die **lautlich-auditive Modalität** der Lautsprachen
- die **gestisch-visuelle Modalität** der Gebärdensprachen.

Laute werden mithilfe der Stimmlippen, der Zunge und des Unterkiefers im Vokaltrakt gebildet und auditiv wahrgenommen. **Gebärden** werden im Gegensatz dazu mithilfe der Hände, Arme, des Oberkörpers und des Gesichts gebildet und visuell wahrgenommen. Entgegen landläufiger Vorurteile verfügen **Gebärdensprachen** über dieselbe grammatische Komplexität wie **Lautsprachen** und mit ihrer Hilfe lassen sich dieselben Sachverhalte in derselben Geschwindigkeit ausdrücken wie mit Lautsprachen. Dies bedeutet, dass grundlegende grammatische Strukturen genauso wie kognitive Repräsentationen und Prozesse bei natürlichen Sprachen weitgehend modalitätsneutral sind.

Gebärdensprachen haben demnach alle wesentlichen Eigenschaften von natürlichen Sprachen und stehen somit Lautsprachen in nichts nach. Gebärdensprachen haben aber aufgrund der ihnen eigenen Modalität auch einige besondere Eigenschaften, die sie klar von Lautsprachen unterscheiden. Es versteht sich von selbst, dass wir in diesem Kapitel nur einige wenige linguistische Eigenschaften von Gebärdensprachen exemplarisch diskutieren können. Umfassendere Einführungen in die Gebärdensprachlinguistik sind Sandler/Lillo-Martin (2006), Happ/Vorköper (2006), Boyes-Braem (1995) oder Sutton-Spence/Woll (1999).

Wer gehörlosen Menschen bei einem Gespräch oder einen Gebärdensprachdolmetscher beim Dolmetschen der Nachrichten oder eines Vortrags beobachtet, sollte eigentlich schnell zu dem Schluss kommen, dass die Gebärdensprache nicht viel mit Pantomime gemeinsam hat. Und wer sich einmal die schöne Mühe gemacht hat, eine der vielen Gebärdensprachen zu lernen, weiß, über welche große grammatische Komplexität Gebärdensprachen verfügen. In Gebärdensprachen kann man sich wie in Lautsprachen über alles unterhalten, über Gefühle, Linguistik, Politik oder Fußball. Trotzdem gibt es bis zur heutigen Zeit viele Vorurteile über Gebärdensprachen, die auch in Deutschland nach wie vor die Meinung vieler Menschen bestimmen.

Fünf der geläufigsten Vorurteile über Gebärdensprache und eine kurze Antwort sind in (1) aufgeführt. Ausführlichere Antworten auf diese Vorurteile werden in den folgenden Abschnitten gegeben (vgl. auch Keller/Rech 1993).

- (1) Vorurteil 1: Gehörlose Menschen sind taubstumm.
 Antwort: Gehörlose Menschen sind nicht stumm. Im Normalfall sind gehörlose Menschen sogar bilingual, da sie neben einer Gebärdensprache auch noch die Lautsprache der hörenden Umgebung – zumindest in Form der Schriftsprache – beherrschen.
- Vorurteil 2: Gebärdensprache ist eine einfache Form der Kommunikation.
 Antwort: Gebärdensprachen sind vollständige natürliche Sprachen mit einer eigenen Grammatik, die ebenso komplex ist wie die Grammatik von Lautsprachen.
- Vorurteil 3: Die Deutsche Gebärdensprache und Deutsch haben eine ähnliche Grammatik.
 Antwort: Die Grammatik der Deutschen Gebärdensprache hat fast nichts mit der Grammatik des Deutschen zu tun. Die Deutschen Gebärdensprache funktioniert in vielerlei Hinsicht eher wie afrikanische oder asiatische Sprachen.
- Vorurteil 4: Gebärdensprache ist international.
 Antwort: Es gibt sehr viele verschiedene Gebärdensprachen auf der Welt. Zudem gibt es innerhalb von Gebärdensprachen auch Dialekte.
- Vorurteil 5: Das Erlernen einer Gebärdensprache erschwert das Erlernen einer Lautsprache.
 Antwort: Ganz im Gegenteil. Neuere Forschungen zum Spracherwerb haben gezeigt, dass der Erwerb einer Zweitsprache durch den vorherigen Erwerb einer Muttersprache nicht blockiert, sondern unterstützt wird.

Aufgabe 1: (1) Was ist DGS? (2) Was ist LBG? (3) Wofür wird in Gebärdensprachen das Fingeralphabet benutzt? (4) Wie werden Namen in Gebärdensprache wiedergegeben? (5) Welche Körperteile drücken in Gebärdensprachen wichtige grammatische Aspekte aus? (6) Wofür wird der Raum vor dem Körper in Gebärdensprachen genutzt? (7) Wohin sieht man bei einem Gebärdengespräch? (8) Ist die Deutsche Gebärdensprache eine offiziell anerkannte Sprache? (9) Wie kommunizieren gehörlose Menschen, wenn sie sich nicht persönlich treffen können? (10) Wie viele gehörlose Kinder haben gehörlose Eltern?

In Deutschland leben ca. 80.000 gehörlose Menschen, von denen die meisten gehörlos geboren oder frühertaubt sind. Die natürliche (Mutter-)Sprache dieser Menschen ist die **Deutsche Gebärdensprache (DGS)**. Hinzu kommen noch zahlreiche hörende Kinder gehörloser Eltern (sogenannte Codas, *children of deaf adults*), die normalerweise bilingual aufwachsen und DGS auch als eine Muttersprache lernen, und viele stark schwerhörige Menschen, die ebenfalls in DGS kommunizieren. Da es für Gebärdensprachen nach wie vor kein gebräuchliches Schriftsystem gibt und es zudem

in der deutschen Gehörlosengemeinschaft bisher wenige Bestrebungen gab, die Gebärdensprache bundesweit zu vereinheitlichen, gibt es in DGS auch viele Dialekte.

Gehörlose sind in fast jeder Gesellschaft, in der sie leben, eine sprachliche Minderheit, da sie aufgrund ihrer Hörbehinderung nicht ohne Weiteres an der lautsprachlichen Kommunikation der hörenden Mehrheit teilnehmen können. Eine Ausnahme bilden Gesellschaften, in denen auch die Mehrzahl der Hörenden gebärden kann wie beispielsweise auf der Insel Martha's Vineyard im Nordosten der USA im vorletzten Jahrhundert (vgl. Groce 1985) oder in einem Dorf auf Bali, wo Hörende und Gehörlose die Gebärdensprache Kata Kolok beherrschen (vgl. Branson u. a. 1996).

Entgegen dem dritten Vorurteil hat DGS nicht sehr viel mit der deutschen Lautsprache gemein. Es gibt zwar Formen von gebärdeten Lautsprachen (sogenanntes **lautsprachbegleitendes Gebärden, LBG**). Dabei handelt es sich allerdings nicht um natürliche Sprachen. Lautsprachbegleitende Gebärden sind eine künstliche Sprache, die unter anderem pädagogische Zwecke haben und als einfache Formen der Verständigung zwischen Gehörlosen und Hörenden, die keine Gebärdensprache beherrschen, dienen. Lautsprachbegleitendes Gebärden ist, als würden wir einen deutschen Satz mit englischen Wörtern oder einen englischen Satz mit deutschen Wörtern bilden und dabei entweder die meisten grammatischen Markierungen auslassen oder künstliche Gebärden für nicht existierende Wörter oder Morpheme hinzufügen. Es gehört nicht viel Phantasie dazu, sich vorzustellen, dass Beispiele wie (2a, b), die mehr oder weniger wörtlich ins Englische übersetzt sind, im Englischen äußerst seltsam klingen (ganz zu schweigen von den Problemen, das Progressiv im Deutschen oder Kasus im Englischen auszudrücken). Da DGS, wie wir noch sehen werden, viel weniger Gemeinsamkeiten mit Deutsch hat als Englisch, würden entsprechende LBG-Beispiele noch seltsamer aussehen als die Beispiele in (2).

- (2) a. Equal goes it loose.
b. You can say you to me.

Gehörlose Menschen haben nicht nur eine eigene Sprache, sie verstehen sich auch als Mitglieder einer eigenen Kultur. Die **Gehörlosengemeinschaft** definiert sich nicht nur über ihren Hörstatus, sondern vor allem über ihre gemeinsame Sprache. In den USA bezeichnet das kleingeschriebene *deaf* den physiologischen Zustand der Gehörlosigkeit, wohingegen das großgeschriebene *Deaf* die Zugehörigkeit zur Gehörlosenkultur meint, die sich vor allem über die Gebärdensprache definiert. Sprache und Kultur einer Gesellschaft sind untrennbar miteinander verknüpft. Dies gilt auch für die Gebärdensprache und **Gehörlosenkultur**. Jede Gebärdensprache ist eine eigene Sprache mit spezifischen Regeln des Kommunizierens. Diese eigene Sprache ist neben dem sozialen Status gehörloser Menschen ein wesentlicher Grund dafür, dass sich die Gehörlosenkultur von der Kultur der Hörenden unterscheidet. Die Gehörlosengemeinschaft hat wie jede andere Gemeinschaft ein reiches kulturelles Leben entwickelt. Gehörlose haben eigene politische und kulturelle Organisationen, eigene Sportverbände und eigene Internetseiten. Es gibt Gebärdensprachfestivals, Gebärdensprachtheater, Gehörlosenkulturtage und eine eigene Gehörlosenkunstszene. Genauso wie Hörende haben Gehörlose auch eigene

Witze und eine eigene Poesie. Weiterführende Literaturangaben zu kulturellen und sozialen Themen sind im Literaturverzeichnis unter dem Punkt *allgemeine Literatur zu Gehörlosigkeit* zu finden.

Obwohl die Erforschung von Gebärdensprachen essentiell ist für ein besseres Verständnis des menschlichen Sprachvermögens, ist die **Gebärdensprachlinguistik** noch eine relativ junge Disziplin. Die **Entwicklung der Forschung** lässt sich etwas vereinfacht in vier Phasen einteilen (vgl. Woll 2003):

- **Vor 1950** gab es verhältnismäßig wenig Forschung auf diesem Gebiet und die vorherrschende Meinung war, dass Gebärdensprache eine universelle einfache gestische Sprache ist. Die Erforschung der Gebärdensprache diente vor allem pädagogischen Zwecken.
- **Ab 1950** gab es ein verstärktes linguistisches Interesse an Gebärdensprachen. Die ersten Arbeiten verfolgten vor allem das Ziel, nachzuweisen, dass Gebärdensprachen wie Lautsprachen vollständige natürliche Sprachen sind, deren grammatischen Eigenschaften mithilfe lautsprachlicher Modelle erklärt werden können (vgl. Klima/Bellugi 1979). So wurde unter anderem nachgewiesen, dass die Relation zwischen Form und Funktion in Gebärdensprachen weniger ikonisch ist als bisher angenommen und genauso konventionalisiert wie in Lautsprachen (s. Kap. 5.3) oder dass Gebärden systematisch in kleinere linguistische Einheiten zerlegt werden können (s. Kap. 5.2).
- In den **80er Jahren** rückte der Unterschied zwischen Laut- und Gebärdensprachen in den Mittelpunkt des Interesses. In dieser Phase untersuchten Linguisten vor allem den Einfluss der Modalität auf Sprache, auch mit dem Ziel, modalitätsunabhängige linguistische Universalien zu erforschen (vgl. Meier 2002). Der Schwerpunkt der Forschung lag wie in der zweiten Phase auf dem Vergleich von Gebärdensprachen mit Lautsprachen (s. Kap. 5.4.6).
- Gegen Ende der **90er Jahre** verschob sich der Fokus erneut. Eine zentrale Hypothese in der Gebärdensprachlinguistik war damals, dass Gebärdensprachen weniger Variationspotential haben als Lautsprachen. Neuere typologische Studien in der Gebärdensprachforschung zeigen allerdings, dass sich Gebärdensprachen stärker voneinander unterscheiden als zunächst angenommen (s. Kap. 5.6). Da lange Zeit die Amerikanische Gebärdensprache (*American Sign Language*, ASL) fast die einzige Gebärdensprache war, zu der es umfassende linguistische Studien gab, existierten nur wenige Arbeiten, die verschiedene Gebärdensprachen miteinander verglichen. Seit den 80er und 90er Jahren werden auch europäische Gebärdensprachen verstärkt erforscht und seit den 90er Jahren gibt es systematische typologische Forschungen zu nicht westlichen Gebärdensprachen (vgl. Zeshan 2004a, b; 2005). In den letzten Jahren wurden zudem zahlreiche neue Methoden und technische Mittel entwickelt, mit deren Hilfe sich Daten aus Gebärdensprachen erheben, dokumentieren und auswerten lassen.

Bevor wir uns der Gebärdensprachlinguistik zuwenden, sind noch einige Anmerkungen zur Darstellung gebärdensprachlicher Beispiele nötig. Bei der **Transkription** von Beispielen aus Gebärdensprachen ergeben sich zwei Probleme.

Zum einen verfügen Gebärdensprachen, wie viele Lautsprachen übrigens auch, über kein standardisiertes Schriftsystem. In dieser Hinsicht ergibt sich bei

der linguistischen Beschreibung von Gebärdensprachen also ein ähnliches Problem wie bei der Beschreibung vieler Lautsprachen. Es sind zwar **Gebärdenschriften** wie das *HamNoSys* (das Hamburger Notationssystem für Gebärden) und *SignWriting* (vgl. Miller 2001; Bergermann 2001; Wöhrmann 2005 und die entsprechenden Internetadressen im Literaturverzeichnis) entwickelt worden, allerdings sind diese Notationssysteme sehr komplex und dienen eher pädagogischen und wissenschaftlichen Zwecken, so dass sie sich nicht für diese Einführung eignen.

Zum anderen gibt es ein grundsätzliches Problem bei der Transkription von Gebärden. Gebärdensprachen sind vierdimensionale Sprachen und lassen sich deshalb viel schwerer verschriftlichen als Lautsprachen. In dieser Hinsicht unterscheidet sich die Verschriftlichung von Gebärdensprachen grundsätzlich von der Verschriftlichung von Lautsprachen. Da wir in diesem Kapitel eine Reihe von Beispielen aus Gebärdensprachen diskutieren, gibt Anhang 1 am Ende des Kapitels einen kurzen Überblick über die hier verwendeten **Transkriptionskonventionen**. Diese Konventionen werden auch in der wissenschaftlichen Fachliteratur verwendet. Weitere notationelle Besonderheiten werden an den entsprechenden Stellen im Text erläutert. Für manche Beispiele werden wir außerdem zur besseren Illustration systematisierte Bilder verwenden. Gebärden, die nicht im Text illustriert sind, sind auf unserer Website www.egli-online.de mit Bildern illustriert.

Aufgabe 2: Lesen Sie sich die Transkriptionskonventionen in Anhang 1 am Ende des Kapitels durch und beschreiben Sie damit die grammatischen Eigenschaften der Beispiele (10), (12), (15a, b, d) und (18), ohne die Beschreibungen im Text zu lesen.

5.2 Phonologie: die sublexikalische Komponente

Die offenkundigsten Unterschiede zwischen Laut- und Gebärdensprachen sind im sublexikalischen Bereich bei den kleinsten Elementen der beiden Sprachmodalitäten zu finden. Dies hat einen relativ einfachen Grund: Laut- und Gebärdensprachen haben sehr unterschiedliche **Artikulatoren** und werden auf unterschiedliche Arten wahrgenommen. Gebärdensprachen verwenden im Gegensatz zu Lautsprachen relativ große und gut sichtbare Artikulatoren. Während Laute mit den Stimmlippen, dem Vokaltrakt, der Zunge und dem Unterkiefer gebildet werden, werden Gebärden mit den Händen, den Armen, dem Oberkörper, dem Kopf und dem Gesicht gebildet. Dies führt dazu, dass der Artikulationsaufwand bei Gebärdensprachen größer ist. Allerdings können Gebärdensprachen anders als Lautsprachen mehrere grammatische Aspekte gleichzeitig ausdrücken, da sie mit mehreren Artikulatoren gleichzeitig produziert werden (s. auch Kap. 5.6).

In Lautsprachen können wir Wörter in Laute zerlegen und diese wiederum in phonologische Merkmale. Gebärden bestehen zwar nicht wie Wörter aus mehreren Lauten, die sequentiell produziert werden, trotzdem können Gebärden auch in kleinere phonologische Bestandteile zerlegt werden, die Stokoe (1960) in seiner

Pionierstudie cheremes nannte (abgeleitet aus dem griechischen Wort für Hand). In der Gebärdensprachlinguistik hat sich für die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten allerdings der Begriff **Phonem** durchgesetzt. Im Gegensatz zu den Lauten eines Wortes werden die kleinsten Bestandteile einer Gebärde allerdings nicht sequentiell, sondern meist simultan realisiert. Da sie in Gebärdensprachen eine ähnliche Funktion übernehmen wie die kleinsten phonologischen Einheiten in Lautsprachen, wird das entsprechende linguistische Kerngebiet auch in der Gebärdensprachlinguistik Phonologie genannt. Die **kleinsten phonologischen Bestandteile von Gebärden** lassen sich in zwei Gruppen einteilen:

- manuelle Komponenten
- nichtmanuelle Komponenten.

Im nächsten Abschnitt befassen wir uns zuerst mit der manuellen Komponente. Die Phonetik/Phonologie-Schnittstelle in Gebärdensprachen wird in Crashborn (2001) ausführlich diskutiert. Ausführliche Darstellungen der Gebärdensprachphonologie sind Sandler (1989), Becker (1997), Brentari (1998) und Sandler/Lillo-Martin (2006, Kap. 3).

5.2.1 Manuelle Komponenten

Die vier wichtigsten **manuellen Komponenten** sind in (3) aufgelistet.

- (3) Manuelle Komponenten:
- | | | |
|---------------------------|---|------------------------|
| a. Handform (HF) | } | Handkonfiguration (HK) |
| b. Handstellung (HS) | | |
| c. Ausführungsstelle (AS) | | |
| d. (Primäre) Bewegung (B) | | |

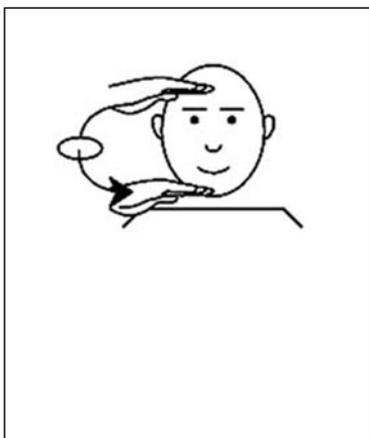


Abb. 1a: VATER

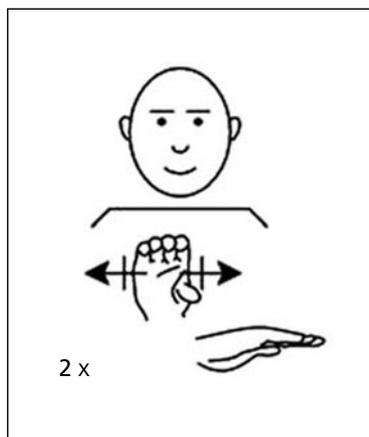


Abb. 1b: COMPUTER

Eine Gebärde wird normalerweise mit einer oder zwei Händen ausgeführt. Dabei haben die Hände eine bestimmte Form, die sogenannte **Handform** (HF). Die einhändige Gebärde *VATER* in Abbildung 1a wird beispielsweise mit der Flachhand ausgeführt. Die zweihändige Gebärde *COMPUTER* in Abbildung 1b wird mit zwei verschiedenen Handformen ausgeführt. Die erste oder auch dominante Hand (bei Rechtshändern die rechte Hand, bei Linkshändern wie in Abbildung 1b die linke) hat in diesem Fall eine Handform, die in etwa einer leicht geöffneten Faust entspricht, wohingegen die zweite, nicht dominante Hand wieder eine flache Handform hat. Die Handform der Hand in Abbildung 1a wird auch B-Hand (oder Flachhand) genannt, da sie im DGS-Fingeralphabet dem Buchstaben *B* entspricht (vgl. Anhang 2). Die Handform der dominanten Hand in Abbildung 1b wird entsprechend C-Hand genannt.

DGS verwendet in etwa 35 verschiedene Handformen, also weit mehr als das Fingeralphabet zur Verfügung stellt. Um eine Handform genau beschreiben zu können, muss man die ausgewählten Finger angeben und die Stellung und Krümmung der einzelnen Finger. Manche Handformen wie die in Abbildung 2b sind phonologisch komplex und daher markierter, da unterschiedliche Finger unterschiedliche Stellungen haben. Andere wie die in Abbildung 2a sind hingegen phonologisch einfach und daher unmarkierter. Einfachere Handformen werden in einer Gebärdensprache normalerweise häufiger verwendet. Zudem sind sie im Gegensatz zu komplexen Handformen in fast allen Gebärdensprachen zu finden (vgl. Sandler/Lillo-Martin 2006).

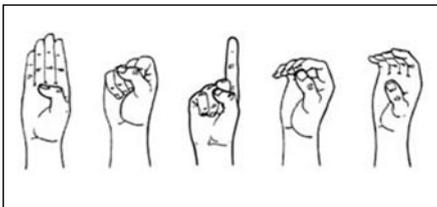


Abb. 2a: einfache Handformen

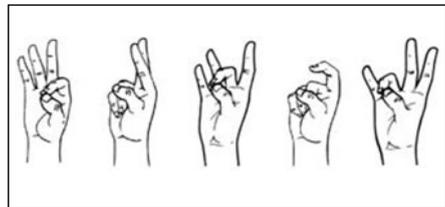


Abb. 2b: komplexe Handformen

Gebärdensprachen haben vier bis sechs unmarkierte Grundhandformen, zu denen neben den Handformen in Abbildung 2a noch die *SCH*- oder *5-Hand* gehört (vgl. Sutton-Spence/Wöll 1999, 162; Boyes Braem 1995, 19 f.; Sandler/Lillo-Martin 2006, 160 f.). Diese Grundhandformen sind phonologisch einfache Handformen, die früh erworben und häufig verwendet werden. Zudem hat die nicht dominante Hand einer Zweihandgebärde normalerweise eine der Grundhandformen, wenn sie nicht dieselbe Handform hat wie die dominante Hand (vgl. Abb. 1b). Zweihandgebärden werden wir weiter unten noch ausführlicher besprechen.

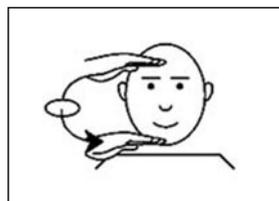
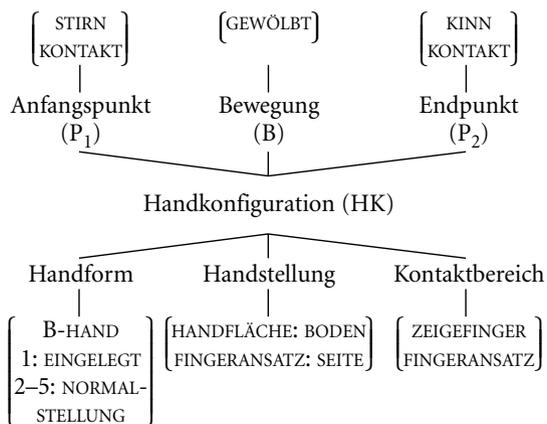
Die zweite Komponente ist die **Handstellung oder Handorientierung**. Handstellung und Handform werden oft zur **Handkonfiguration** zusammengefasst. In der Gebärde *VATER* ist zum Beispiel die Hand horizontal ausgerichtet, wobei die

Handfläche nach unten und der Fingeransatz in Richtung der Körperseite, die der Hand gegenüber liegt, zeigt. Im Gegensatz dazu ist die Handfläche der dominanten Hand von COMPUTER nach vorne orientiert und der Fingeransatz zeigt nach oben. Zur Handkonfiguration gehört zudem noch der Kontaktbereich. Bei manchen Gebärden wie zum Beispiel VATER gibt es einen Kontakt zwischen einem bestimmten Teil der (dominanten) Hand und einer Stelle des Körpers, in diesem Beispiel mit der Stirn und dem Kinn.

Neben der Handkonfiguration spielen die **Ausführungsstelle** oder der Artikulationsort, an dem die Gebärde im Gebärdenraum (vgl. Abb. 6a im nächsten Kapitel) ausgeführt wird, und die **Bewegung** der Arme und Hände, mit der eine Gebärde ausgeführt wird (auch primäre oder Pfadbewegung), eine wichtige Rolle bei der phonologischen Beschreibung von Gebärden. Die Gebärde VATER wird am Kopf mit einer gewölbten Bewegung nach unten ausgeführt. Die Gebärde COMPUTER wird im neutralen Gebärdenraum ausgeführt. Die dominante Hand bewegt sich dabei über der nicht dominanten Hand zweimal kurz hin- und her.

Die vier manuellen Komponenten können wir für das Beispiel VATER in einer entsprechenden phonologischen Struktur wie in (4) darstellen. Abbildung 1a haben wir zum besseren Verständnis in (4) noch einmal angeführt. Im Mittelpunkt der Struktur steht der Knoten für die Handkonfiguration, der auf der einen Seite die Handform, die Handstellung und den Kontaktbereich dominiert, auf der anderen Seite mit den Anfangs- und Endpunkten und der Bewegung verbunden ist, die im oberen Teil der Struktur spezifiziert werden. Dies bedeutet, dass sich die Handkonfiguration während der Ausführung der Gebärde nicht ändert.

(4) Die Einhand-Gebärde VATER



Linguistisch bedeutsam ist, dass sich für jede der vier manuellen Komponenten **Minimalpaare** finden lassen. In den Beispielen in (5) wurde jeweils nur ein phonologisches Merkmal variiert. Dies bedeutet, dass eine bestimmte Handform oder eine bestimmte Handstellung in einer Gebärdensprache einen ähnlichen Stellenwert hat wie ein Phonem bzw. ein phonologisches Merkmal in einer Lautsprache (die Bilder zu den Gebärden sind unter www.egli-online.de zu finden).

(5) a. Handform:	ANFANG (flache O-Hand)	vs.	FIND (F-Hand)
b. Handstellung:	GEB (Handfläche nach oben)	vs.	BESUCH (Handfläche zur Seite)
c. Ausführungsstelle:	VERGESS (vor der Stirn)	vs.	HEISS (vor dem Mund)
d. Bewegung:	ANTRAG (Bewegung nach unten)	vs.	ERZIEHUNG (Bewegung nach oben)

Die mit Abstand am meisten Minimalpaare gibt es im Bereich der Handformen. Statistische Untersuchungen zu Vergebärdlern haben zudem gezeigt, dass auch hier die Handform die am häufigsten betroffene Komponente ist (s. Kap. 5.7). Handformen scheinen einerseits visuell sehr auffällig zu sein. Andererseits lassen sich mithilfe der vielen Handformen relativ einfache lexikalische Kontraste bilden. Handformen spielen zudem bei der systematischen Spezifizierung sogenannter klassifizierender Verben eine entscheidende Rolle (s. Kap. 5.4).

Weitere manuelle Komponenten sind

- Handkonfigurationswechsel (Abb. 3a, b)
- sekundäre Bewegung (Abb. 3c)
- einhändige vs. zueihändige Gebärden (Abb. 3d, e).

Ein **Handkonfigurationswechsel** ist entweder die Veränderung der Handstellung oder der Handform. Letztere ist in Abbildung 3a illustriert. Die Gebärde MANN beginnt mit einer geöffneten Hand, die sich während der Bewegung nach außen schließt. Ein Handstellungswechsel findet sich beispielsweise bei der Gebärde BUCH in Abbildung 3b.

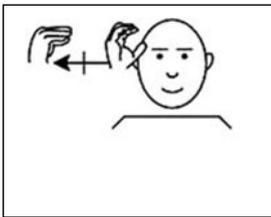


Abb. 3a: MANN

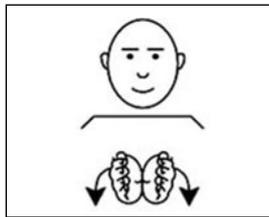


Abb. 3b: BUCH

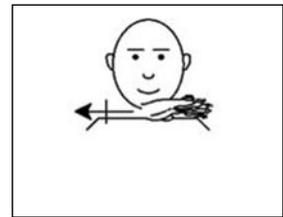


Abb. 3c: VIEL

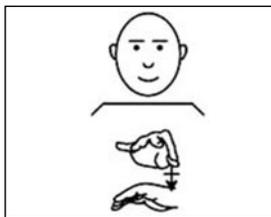


Abb. 3d: DOKTOR

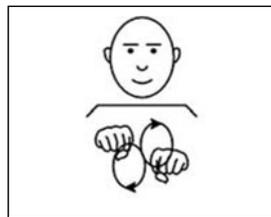


Abb. 3e: FAHRRAD

Mit interner oder **sekundärer Bewegung** ist die Bewegung der Finger während der Ausführung der Gebärde gemeint. Bei der Gebärde *VIEL* wird zum einen die dominante Hand unter dem Kinn zur Seite bewegt. Zum anderen bewegen sich gleichzeitig die Finger leicht auf und ab. Handkonfigurationswechsel und sekundäre Bewegungen finden sich vor allem bei Gebärden wie *BEEINFLUSS* oder *ERKLÄR*, die keine priäre Bewegung haben. Durch handinterne Bewegungen wird die visuelle Auffälligkeit einer Gebärde erhöht, so dass sie besser wahrnehmbar ist. Ähnliches gilt auch für Gebärden mit sehr kurzen primären Bewegungen. In diesem Fall wird die visuelle Auffälligkeit häufig durch ein einmaliges Wiederholen der Bewegung erhöht.

5.2.2 Einhand- und Zweihandgebärden

Manche Gebärden wie *DOKTOR* in Abbildung 3d oder *FAHRRAD* in Abbildung 3e werden nicht mit einer, sondern mit zwei Händen ausgeführt. In DGS gibt es zwei Arten von **Zweihandgebärden**, da die nicht dominante Hand zwei unterschiedliche Funktionen übernehmen kann:

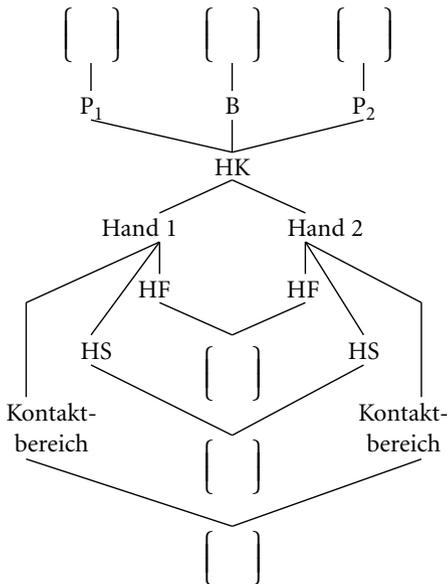
- Die zweite Hand kann ein **Koartikulator** sein wie bei *FAHRRAD* (Typ 1).
- Die zweite Hand kann die **Ausführungsstelle** der Gebärde sein wie bei *DOKTOR* (Typ 2).

Bei Typ 1 hat die nicht dominante Hand dieselbe Handkonfiguration wie die dominante Hand und wird symmetrisch an der gleichen Stelle im linken Teil des Gebärdenraums mit der gleichen Bewegung ausgeführt. Bei Typ 2 ist die Handform der zweiten Hand unabhängig von der Handform der ersten Hand: die nicht dominante Hand hat im Normalfall eine der Grundhandformen und der Ort der Hand ist der neutrale Gebärdenraum. Interessanterweise gibt es einige Unterschiede zwischen diesen beiden Typen von Zweihandgebärden. So kann sich zum einen nur eine nicht dominante Hand, die die Ausführungsstelle spezifiziert (= Typ 2), in einem Kompositum, das aus einer einhändigen und einer zweihändigen Gebärde besteht, über beide Teile des Kompositums erstrecken. Dies bedeutet, dass nur bei Zweihandgebärden des zweiten Typs die nicht dominante Hand auch Teil der Einhandgebärde werden kann. Zum anderen kann nur bei bestimmten Zweihandgebärden des ersten Typs die nicht dominante Hand in manchen Kontexten weggelassen werden (sogenannter *weak drop*). Dies kann zum Beispiel auf einer Party vorkommen, wenn man ein Glas oder ein Stück Pizza in der nicht dominanten Hand hält (zu *weak drop* vgl. Padden/Perlmutter 1987).

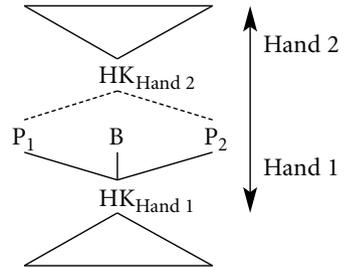
Der Unterschied zwischen den beiden Arten von Zweihandgebärden zeigt sich auch in den unterschiedlichen phonologischen Strukturen. In (6a) und (6b) sind vereinfachte phonologische Repräsentationen für die beiden Typen angegeben. Der entscheidende Unterschied liegt in der Handkonfiguration (HK). Ist die nicht dominante Hand (Hand 2) ein Koartikulator, dann wird sie, wie in (6a) dargestellt, vom selben HK-Knoten dominiert wie die dominante Hand (Hand 1). Dies hat zur Folge, dass beide Hände gleichermaßen für Handform- und Handstellungsmerkmale spezifiziert sind und dieselben Kontaktbereiche haben. Zudem führen sie die-

selbe Art der Bewegung aus (die allerdings wie bei FAHRRAD alternierend sein kann). Wenn die zweite Hand die Ausführungsstelle ist, dann hat sie eine eigene HK-Spezifizierung (vgl. 6b). Zudem legt sie die Anfangsposition und/oder die Endposition der primären Bewegung fest. Sehr häufig gibt es auch einem Kontakt mit der dominanten Hand.

(6) a. Typ 1: Koartikulator (FAHRRAD)



b. Typ 2: Ausführungsstelle (DOKTOR)



Neben diesen beiden Typen von Zweihandgebärden gibt es noch einen dritten Typ, zu dem Gebärden wie FAXEN, BESUCHEN oder COMPUTER in Abbildung 1b gehören. Dieser Typ hat Eigenschaften von Typ 1 und Typ 2: auf der einen Seite führt die nicht dominante Hand keine Bewegung aus und sie ist für eine unmarkierte Grundhandform spezifiziert (\approx Typ 2). Auf der anderen Seite spezifiziert die nicht dominante Hand zwar die Ausführungsstelle. Die liegt aber eindeutig im neutralen Gebärdenraum. Dies bedeutet, dass die nicht dominante Hand nicht der Ausführungsort ist, weshalb auch *weak drop* möglich ist (\approx Typ 1). Auch bei der Pluralbildung verhalten sich diese Gebärden wie Zweihandgebärden des ersten Typs (s. Kap. 5.4). Zudem gibt es für viele der Gebärden des dritten Typs neben der zweihändigen auch eine einhändige Variante (z. B. FAXEN oder BESUCHEN).

Aufgabe 3: a. Geben Sie eine informelle Beschreibung der phonologischen Eigenschaften der Gebärden MANN, BUCH und VIEL in den Abbildungen 3a–c.

b. Gehen Sie auf die Website des Allgemeinen Gebärdenlexikons (www.signlang.uni-hamburg.de/Alex/start.htm) und suchen Sie je 10 Einhand- und Zweihandgebärden. Bei welchen Zweihandgebärden ist die zweite Hand Koartikulator, bei welchen Artikulationsstelle?

5.2.3 Nichtmanuelle Komponenten

Neben den bisher vorgestellten manuellen Komponenten gibt es noch eine Reihe von **nichtmanuellen Komponenten**. Die wichtigsten nichtmanuellen Markierungen sind in (7) aufgelistet. Die ersten drei Markierungen in (7a–c) spielen vor allem in der Syntax eine Rolle und werden deshalb in Kapitel 5.5 genauer diskutiert. Sie werden unter anderem als Indikatoren für Satztypen, indirekte Rede, Topikalisierung, Negation oder Verbkongruenz verwendet.

(7) Nichtmanuelle Komponenten	Erfüllt vor allem
a. Blickrichtung	morphosyntaktische Funktionen
b. Bewegung der Augenbrauen	morphosyntaktische Funktionen
c. Bewegung von Kopf und Oberkörper	morphosyntaktische Funktionen
d. Mimik	lexikalische und morphosyntaktische Funktionen
e. Mundbild	lexikalische Funktionen
f. Mundgestik	lexikalische Funktionen

Veränderungen der **Mimik** in (7d) können eine morphosyntaktische Funktion haben, aber auch Teil des Lexikoneintrags einer Gebärde sein. Im ersten Fall wird eine bestimmte Mimik als adjektivischer oder adverbialer Modifikator verwendet. So kann beispielsweise das Verb **LESEN** wie in den vereinfachten Abbildungen in 4 dargestellt simultan durch Veränderungen der Mimik modifiziert werden. Je nach Mimik bedeutet die komplexe Konstruktion dann *konzentriert lesen*, *mühevoll lesen* oder *erstaunt lesen*. Dasselbe gilt für die adjektivische Modifikation. Bei dünnen Gegenständen werden die Backen eingezogen, wohingegen sie bei dicken Gegenständen aufgebläht werden. Neben diesen morphosyntaktischen Funktionen kann die Mimik aber auch ein lexikalisch spezifizierter inhärenter Bestandteil einer Gebärde sein. So wird das Adjektiv **SCHLANK** zum Beispiel immer mit eingezogenen Backen gebärdet.

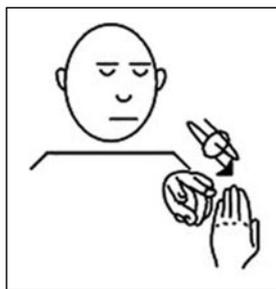


Abb. 4a:
›konzentriert lesen‹

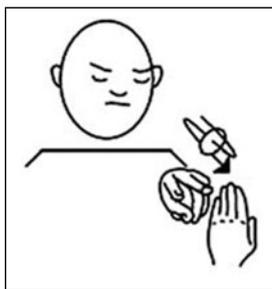


Abb. 4b:
›mühevoll lesen‹

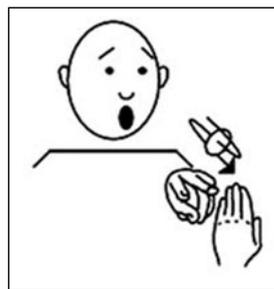


Abb. 4c:
›erstaunt lesen‹

Die letzten beiden nichtmanuellen Markierungen in (7), Mundbild und Mundgestik, haben eher lexikalische Funktion. In manchen Gebärdensprachen nutzen Gehörlose **Mundbilder**, die sich von der Aussprache des entsprechenden Wortes in

der umgebenden Lautsprache ableitet. Mundbilder werden unter anderem bei Nomen verwendet, um bei identischen Gebärden verschiedene Bedeutungen zu unterscheiden (z. B. bei den homonymen Gebärden FARBE/BUTTER/MARMELADE oder TECHNIK/POLITIK) oder um Hyponyme bei Gebärden, die eine Basiskategorie bezeichnen, zu unterscheiden (z. B. bei der Gebärde VOGEL). Dies bedeutet jedoch nicht, dass beim Gebärden jeweils die entsprechenden Wörter aus der Lautsprache ganz mitgesprochen werden. Mundbilder sind zwar der umgebenden Lautsprache entlehnt, sie haben aber eindeutig eine Funktion innerhalb der Grammatik der Gebärdensprache und werden entsprechend der grammatischen Prinzipien der Gebärdensprache gebildet. Mundbilder werden nur bei bestimmten Gebärden (vor allem bei Inhaltswörtern und mehr bei Nomen als bei Verben) verwendet, geben nur einen Teil der lautsprachlichen Artikulation wieder und werden mit der entsprechenden Gebärde synchronisiert. In manchen Fällen kann sich ein Mundbild auch über mehrere Gebärden ausdehnen. Zudem verwenden nicht alle Gebärdensprachen in gleichem Umfang Mundbilder (zu Mundbildern vgl. Boyes Braem/Sutton-Spence 2001).

Die **Mundgestik** ist ebenfalls ein essentieller Bestandteil der Grammatik von Gebärdensprachen. So ist zum Beispiel bei Gebärden, die eine zeitliche oder räumliche Nähe ausdrücken, die Zungenspitze im Mundwinkel kurz sichtbar. Bei Gebärden, die eine zeitliche oder räumliche Distanz ausdrücken, ist dagegen der Mund geöffnet. Manche Gebärden haben zudem eine unsystematische, etwas eigenwillige Mundgestik. Die Gebärde für *besitzen*, die mit einer 5-Hand mit wackelnden Fingern gebärdet wird, wird von einer *sch*-Mundgeste begleitet (der Mund hat dieselbe Form wie bei der Aussprache des [ʃ]-Lauts) und die Gebärde *KEINE-LUST* wird zusammen mit einer *laf*-Mundgeste ausgeführt (die Laute [laf] werden leise mitgesprochen).

5.2.4 Die Silbe in Gebärdensprachen

In Gebärdensprachen sind die meisten Wörter einsilbig, da Gebärdensprachen anders als Lautsprachen viele grammatische Aspekte simultan realisieren können. Trotz der großen Unterschiede bei den Artikulatoren zwischen Laut- und Gebärdensprachen wird der Artikulationsablauf in beiden Modalitäten durch ähnliche minimale prosodische Einheiten, die Silben, gesteuert. In Lautsprachen können Silben als Folgen von Öffnungs- und Schließvorgängen des Stimmtrakts definiert werden (zur Silbe in Lautsprachen vgl. Meibauer et al. 2007, Kap. 3.4). In Gebärdensprachen können Silben als Kombinationen von Ausführungsstellen und Bewegungen definiert werden. Dies bedeutet, dass der Teil oberhalb des Handkonfigurationsknotens (HK-Knoten) in Struktur (4) auf S. 144, der die Art der Bewegung und ihren Anfangs- und Endpunkt spezifiziert, einer **Silbe** in Gebärdensprachen entspricht.

Modalitätsunabhängig nimmt die Sonorität vom Silbenrand zum Silbengipfel hin zu und danach wieder ab. In Lautsprachen entspricht der Grad der Sonorität dem Grad der Schallintensität und dem Öffnungsgrad. In Gebärdensprachen kann Sonorität perzeptiv charakterisiert werden: Bewegungen sind visuell prominenter als Ausführungsstellen. Die einzelnen Segmente lassen sich wie in (8) gezeigt in bei-

den Modalitäten entsprechend ihrer Sonorität auf einer universell gültigen Skala anordnen (zur Silbe in Gebärdensprachen vgl. Perlmutter 1992; Brentari 1998; Sandler/Lillo-Martin 2006).

- (8) a. Sonoritätsskala für Lautsprachen
 Vokale > Liquide > Nasale > Frikative > Plosive
- b. Sonoritätsskala für Gebärdensprachen
 Primäre Bewegung > Sekundäre Bewegung > Position

Am Rand einer Silbe befinden sich in beiden Modalitäten die Segmente mit der geringsten Sonorität. Der **Silbengipfel** ist jeweils das Element mit der größten Sonorität. Im Deutschen ist dies normalerweise ein Vokal, da Vokale die sonorsten Elemente in Lautsprachen sind (vgl. 8a). In Silben, die keinen Vokal enthalten, kann der Silbengipfel aber auch ein Nasal oder Liquid sein. Der Silbenrand wird dementsprechend häufig durch wenig sonorante Konsonanten wie Frikative und Plosive gebildet. In Gebärdensprachen wird der Silbenrand normalerweise durch eine Position im Gebärdenraum gebildet, da Positionen visuell weniger auffällig sind als Bewegungen (vgl. 8b). Der Silbengipfel ist wie in Lautsprachen das sonorste Element, also normalerweise eine Bewegung, wobei primäre Bewegungen prominenter sind als sekundäre Bewegungen oder Handkonfigurationswechsel.

In (9a) sind die **Silbentypen** für Gebärdensprachen aufgeführt (vgl. Brentari 1998). In (9a) steht P für Position und B für Bewegung. Im Vergleich dazu sind in (9b) einige Silbentypen aus Lautsprachen angegeben. In (9b) steht K für Konsonant und V für Vokal. Da Lautsprachsilben über mehr Segmente verfügen als Gebärdensprachsilben, gibt es in Lautsprachen mehr Silbentypen. Ein weiterer Unterschied besteht bei der optimalen Silbe: in Gebärdensprachen scheint die maximale Silbe P – B – P in der ersten Zeile die optimale Silbe zu sein. In Lautsprachen sind dagegen eher die nicht maximalen Sequenzen K – V und K – V – K optimal. In beiden Sprachen sind hingegen Silben mit wenig sonoren Silbengipfeln, wie sie in der letzten Zeile in (9) dargestellt sind, markiert. In DGS finden sich dementsprechend nur wenige Beispiele für diesen Silbentyp. Ein Beispiel ist die Gebärde DEUTSCH, die mit der Indexhand (die mittlere Handform in Abbildung 2a), Zeigefinger nach oben, ohne Bewegung an der Stirn gebärdet wird. Gebärdensprachsilben, die wie in der zweiten, dritten und vierten Zeile nur eine oder gar keine Position enthalten, haben entweder keinen klar spezifizierten Anfangs- oder Endpunkt der Bewegung oder sie werden im neutralen Bereich des Gebärdenraums gebärdet.

- (9) a. Silbentypen in Gebärdensprachen
- | | | | | |
|---|---|--------------|---|---|
| P | – | B | – | P |
| P | – | B | – | |
| | | B | – | P |
| | | B | | |
| | | P | | |
| | | | | |
| | | Silbengipfel | | |
- b. Einige Silbentypen in Lautsprachen
- | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|--------------|---|---|---|---|
| K | – | K | – | V | – | K | – | K |
| | | K | – | V | – | K | – | K |
| | | K | – | V | – | K | | |
| | | K | – | V | | | | |
| | | K | – | K | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | Silbengipfel | | | | |

Interessanterweise wird bei Gebärden wie ERKLÄREN oder UNTERRICHTEN, die nur einen Handkonfigurationswechsel oder eine kleine Bewegung der Hand enthalten, diese Bewegung einmal wiederholt, so dass die Sonorität der Silbe erhöht wird.

5.3 Intermezzo: Ikonizität, Fingeralphabet und Eigennamen

In diesem Abschnitt wollen wir uns kurz drei häufig gestellten Fragen zuwenden, die bei Einführungen in die Gebärdensprache immer wieder gestellt werden:

- Inwieweit sind Gebärden ikonisch (bildhaft)?
- Welche Funktion hat das Fingeralphabet in Gebärdensprachen?
- Wie werden Eigennamen gebärdet?

Wir haben schon gesehen, dass manche Gebärden genauso wie bestimmte Aspekte der Nutzung des Gebärdenraums teilweise **ikonisch** sind. Im Gegensatz dazu ist der Zusammenhang zwischen der Form und Bedeutung von Wörtern in Lautsprachen weitgehend arbiträr. Der wesentliche Grund für diesen Unterschied liegt sicherlich in den verschiedenen Modalitäten. Gebärdensprachen haben einen gestischen Ursprung und verfügen im Gegensatz zu Lautsprachen über ein größeres ikonisches Potential, das sie auch produktiv nutzen (s. auch Kap. 5.8). Trotzdem sollte man den ikonischen Charakter von Gebärden nicht überbewerten. Studien haben gezeigt, dass ca. 40 % der Zeichen in Gebärdensprachen ikonischen Charakter haben, wobei sich der ikonische Charakter vieler dieser Gebärden nicht direkt erschließt, sondern nur, wenn man die Bedeutung der Gebärden kennt. Die Mehrzahl der Gebärden ist demnach eindeutig arbiträr. Des Weiteren ist die Beziehung zwischen Form und Funktion in Gebärdensprachen genauso wie in Lautsprachen konventionalisiert. Es ist daher auch nicht möglich, eine ikonische Gebärde durch eine ähnlich ikonische zu ersetzen. Zudem haben wir im vorherigen Abschnitt gesehen, dass sich Gebärden wie Wörter systematisch in kleinere phonologische Einheiten zerlegen lassen und dass es markierte und unmarkierte Formen gibt. Psycholinguistische Studien haben außerdem gezeigt, dass bei der Produktion und Verarbeitung von Gebärden linguistische Prinzipien und Strategien eine zentrale Rolle spielen (s. auch Kap. 5.7). Die Ikonizität von Gebärden spielt dagegen eine sehr geringe Rolle. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch sprachhistorische Studien (s. Kap. 5.8). Der Wandel von Gebärden scheint nach bestimmten linguistischen Prinzipien der Ökonomie und Systematizität zu verlaufen, was unter anderem dazu führt, dass Gebärden im Laufe der Zeit ihren ikonischen Charakter verlieren.

Kommen wir zur zweiten Frage. Viele Gebärdensprachen verfügen über ein **Fingeralphabet**. Die Form und Funktion der Fingeralphabete unterscheidet sich allerdings von Gebärdensprache zu Gebärdensprache. In DGS wird das Fingeralphabet (vgl. Anhang 2 am Ende des Kapitels) vor allem zur Wiedergabe von nicht bekannten Wörtern (Fremdwörter, Fachbegriffe, Eigennamen) und Abkürzungen verwendet, wenn es dafür keine Gebärde gibt oder die Gebärde nicht allgemein bekannt ist. In anderen Gebärdensprachen wie beispielsweise in ASL wird das Fingeralphabet produktiv genutzt, um Lehnwörter aus dem Englischen in die Gebär-

densprache zu integrieren (s. auch Kap. 5.8). In ASL leiten sich einige Gebärden aus dem gefingerten englischen Wort (oder bei Komposita aus gefingerten Anfangsbuchstaben der einzelnen Kompositionsglieder) ab, wobei im Laufe der Zeit einzelne Buchstaben verloren gehen und die Bewegung an typische ASL-Gebärden angepasst wird. Zudem entspricht die Handform einiger Gebärden dem ersten Buchstaben des entsprechenden englischen Worts (sogenannte Initialisierungen), so dass sich zahlreiche Minimalpaare nur durch die entlehnte Handform unterscheiden (z. B. ROOM und OFFICE). Entsprechende Beispiele sind in DGS eher selten, was unter anderem daran liegen (oder dazu führen) kann, dass DGS häufiger Mundbilder zur Bedeutungsdifferenzierung verwendet als ASL. In DGS wird das Fingeralphabet insgesamt eher selten verwendet.

Gebräuchliche und häufig verwendete Namen werden in Gebärdensprachen übrigens nicht gefingert, sondern durch eigene Gebärden ersetzt. **Gebärdennamen** orientieren sich oft mit viel Phantasie an physischen (z. B. GLATZE) oder psychischen (z. B. SCHLAU) Eigenschaften einer Person oder im Fall von bildlichen Nachnamen (z. B. WOLKE) am entsprechenden Namen aus der Lautsprache. Für gängige Vornamen gibt es zudem standardisierte Gebärden. Dass die Gehörlosengemeinschaft bei der Namensvergabe nicht zimperlich ist, zeigen die folgenden Gebärdennamen für prominente Politiker, die unter anderem in Hamburg gebräuchlich sind (vgl. *Die Zeit* 37, 2005).

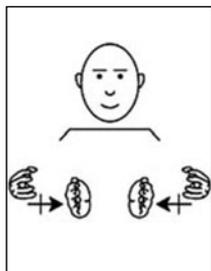


Abb. 5a:
›Joschka Fischer‹

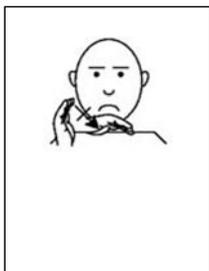


Abb. 5b:
›Angela Merkel‹

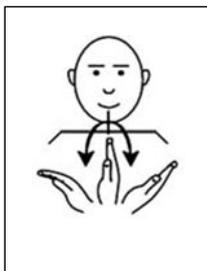


Abb. 5c:
›Gerhard Schröder‹

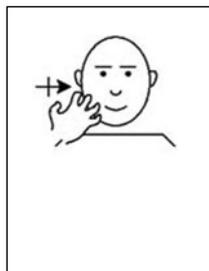


Abb. 5d:
›Guido Westerwelle‹

5.4 Morphologie

Die Morphologie ist eines der spannendsten Forschungsgebiete der Gebärdensprachlinguistik, da sich hier neben der Phonologie die Modalitätsunterschiede besonders deutlich zeigen. Wir werden in diesem Abschnitt in die verbale und nominale Flexion und in die Wortbildung einführen. Gebärdensprachen sind stark flektierende Sprachen. Da sich die unterschiedlichen Modalitäten von Laut- und Gebärdensprachen aber auch auf der morphologischen Ebene bemerkbar machen, unterscheidet sich die Form der Flexion in beiden Modalitäten grundsätzlich. Gebärdensprachen nutzen die spezifischen Eigenschaften der gestisch-visuellen Modalität, die es ihnen ermöglicht, mehrere Morpheme gleichzeitig zu realisieren. Sie

haben demnach eine starke Präferenz für **simultane** morphologische Operationen, die sich etwas vereinfacht mit stamm-internen morphologischen Modifikationen wie dem Ablaut und Umlaut im Deutschen vergleichen lassen (z. B. *trink*, *trank*, *ge-trunk-en* und *Vater*, *Väter*). Anders als das Deutsche können Gebärdensprachen jedoch mehrere Morpheme gleichzeitig stammintern realisieren. In (10) werden beispielsweise sechs Morpheme zusammen mit der Verbgebärde _{GEB} ausgedrückt, so dass der gesamte Satz letztlich nur aus einer komplexen Gebärde besteht (die einzelnen Punkte werden weiter unten noch ausführlich erläutert): Anfangs- und Endpunkt der Gebärde (die Indizes 3a und 1) sind Kongruenzmorpheme, die Handform (_{CL}RUND) ist ein klassifizierendes Morphem, durch das das direkte Objekt näher klassifiziert wird, und die Art der Bewegung (_{LANGSAM}) genauso wie die nichtmanuellen Markierungen (konzentriert und neg) sind adverbiale Morpheme.

- _____
 konzentriert

 neg

- (10) _{3a}GEB_{LANGSAM}-CL_{RUND}-1
 Es stimmt nicht, dass er/sie mir langsam und konzentriert
 einen runden Gegenstand gibt

Die für viele Lautsprachen typische **sequentielle** morphologische Operation der Affigierung ist in Gebärdensprachen dagegen sehr selten. Wir kommen am Ende des Abschnitts noch einmal auf diese typologische Besonderheit von Gebärdensprachen zurück, die in der Literatur das *morphology-typology puzzle* genannt wird (vgl. Aronoff u. a. 2005).

5.4.1 Einfache Verben, Kongruenzverben und Raumverben

Betrachten wir zunächst die Verbflexion in Gebärdensprachen. Verben werden in DGS wie in den meisten Gebärdensprachen nicht nach Tempus flektiert. Tempus wird normalerweise adverbial markiert. Dafür gibt es eine reiche Kongruenz-, Klassifikations- und Aspektflexion. **Verbkongruenz** bedeutet in Gebärdensprachen, dass eine Verbgebärde mit bestimmten Punkten im Gebärdensraum übereinstimmt (kongruiert) (vgl. Abb. 6a). Diese Punkte sind mit Diskursreferenten verknüpft. Bei anwesenden Referenten entsprechen sie den tatsächlichen Orten, an denen sich diese Personen befinden. Bei abwesenden Referenten kann eine entsprechende Verknüpfung auf der in Abbildung 6b gezeigten Ebene vor dem Gebärdenden unter anderem durch die Zeigegebärde _{IX} eingeführt werden (_{IX} steht für _{INDEX}). Diese Punkte finden dann bei Pronominalisierungen oder bei der Subjekt/Objekt-Kongruenz Verwendung. Der Index 1 steht für den Gebärdenden, der Index 2 für den Adressaten und die Indizes 3a, 3b, 3n für alle weiteren Referenten.

Im Gegensatz zum Deutschen flektieren in DGS allerdings nicht alle Verben, sondern nur eine besondere Gruppe, und zwar die sogenannten **Kongruenzverben** (oder Übereinstimmungsverben). Diese Verben haben die Möglichkeit, die Kongruenz mit dem Subjekt und Objekt durch Veränderung des Ausgangs- und

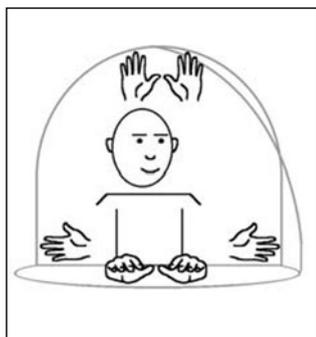


Abb. 6a: Gebärdenraum

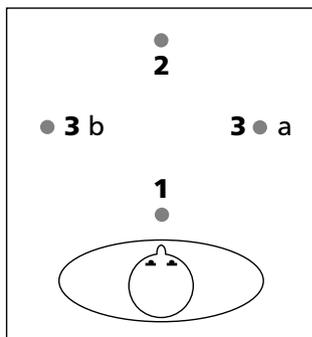
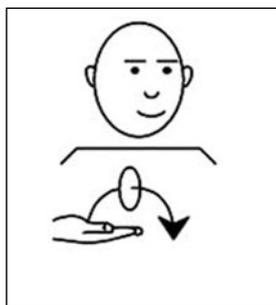
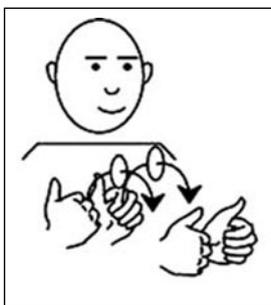
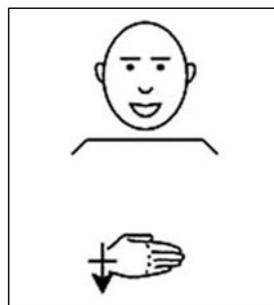


Abb. 6b: Lokalisierung von Diskursreferenten

Endpunkts der primären Bewegung oder der Handstellung zu markieren. Betrachten wir uns dazu das Verb GEB, das in Abbildung 7a in seiner unflektierten Grundform abgebildet ist. Die Verbgebärde wird immer vom Subjekt (oder Agens/Quelle) zum indirekten Objekt (oder Benefaktiv/Ziel) ausgeführt. Der Anfangspunkt der Bewegung stimmt demnach mit dem Index des Subjekts überein und der Endpunkt der Gebärde mit dem Index des indirekten Objekts.

Dasselbe gilt für die Zweihandgebärde HELF in Abbildung 7b. In Beispiel (10) ist die Anfangsposition der Gebärde ${}_{3a}GEB_1$ der Punkt 3a im Gebärdenraum und die Endposition der Punkt 1 vor der Brust des Gebärdenden. Die dominante Hand bewegt sich also von rechts vorne zum Gebärdenden. Würde sie sich in die andere Richtung bewegen, würde die Gebärde ich gebe ihm/ihr bedeuten. Gebärdensprachen nutzen also den Gebärdenraum, um Subjekt- und Objektkongruenz zu markieren (zu Kongruenzverben vgl. Keller 1998; Rathmann/Mathur 2002; Meir 1998, 2002; Neidle u. a. 2000; Aronoff u. a. 2005; Sandler/Lillo-Martin 2006).

Abb. 7a: $X_{GEB}Y$ Abb. 7b: $X_{HELF}Y$ Abb. 7c: $A_{MÖGB}$

Bei Kongruenzverben sind der Anfangs- und Endpunkt der primären Bewegung oder die Handstellung in der phonologischen Struktur nicht lexikalisch spezifiziert, sondern morphosyntaktisch. Der relevante Teil der phonologischen Struktur eines Kongruenzverbs wie GEB ist in (11c) dargestellt. Die phonologische Struktur enthält die zwei Variablen X und Y, die, wie in (11a) illustriert, mit den referentiell-

len Indizes des Subjekts und Objekts koindiziert sind (in (11) steht SUBJ für Subjekt, IO für indirektes, DO für direktes Objekt und ① und ② für Indizes). Im Unterschied dazu sind bei **einfachen Verben** wie MÖG in Abbildung 7c Anfangs- und Endpunkt der Bewegung lexikalisch spezifiziert (vgl. 11b). In Abbildung 7c haben wir dementsprechend die Konstanten *A* und *B* verwendet, die für unveränderbare lexikalisch spezifizierte Punkte in der phonologischen Struktur stehen.

- (11) a. GEB $\left[\begin{array}{l} \text{Phonologie: } \left[\begin{array}{l} \text{Anfangspunkt: } \textcircled{1} (=X) \\ \text{Bewegung: gewölbt} \\ \text{Endpunkt: } \textcircled{2} (=Y) \end{array} \right] \\ \text{Subkategorisierung: } \langle \text{SUBJ: } \textcircled{1}, \text{DO, IO: } \textcircled{2} \rangle \end{array} \right]$
- b. MÖG $\left[\begin{array}{l} \text{Phonologie: } \left[\begin{array}{l} \text{Anfangspunkt: Brust } (=A) \\ \text{Bewegung: gerade} \\ \text{Endpunkt: Bauch } (=B) \end{array} \right] \\ \text{Subkategorisierung: } \langle \text{SUBJ, DO} \rangle \end{array} \right]$
- c. $\begin{array}{ccccc} & X & & & Y \\ & | & & & | \\ & P_1 & & B & P_2 \\ & \swarrow & & \downarrow & \searrow \\ & & & \text{HK} & \end{array}$
- d.

Eine besondere Klasse von Kongruenzverben sind die sogenannten *backward verbs* wie ABHOL oder EINLAD, bei denen die Bewegung nicht vom Subjekt zum Objekt, sondern vom Objekt zum Subjekt geht (vgl. Meir 1998). Kongruenzverben kongruieren übrigens nicht nur im Singular mit dem Subjekt und Objekt, sondern auch im Plural (vgl. 11d). Je nachdem, wie die Bewegung ausgeführt wird, kann eine morphologische Unterscheidung zwischen Dual (durchgezogene Linie) und Plural einerseits und zwischen einer kollektiven (gepunktete Linie) und distributiven (gestrichelte Linie) Lesart im Plural andererseits gemacht werden. Mit dem Verb HELF ausgeführt würden die einzelnen Lesarten den folgenden deutschen Sätzen entsprechen: (i) Ich helfe euch beiden (Dual); (ii) Ich helfe euch allen (kollektiv); (iii) Ich helfe jedem von euch (distributiv).

Neben Kongruenzverben und einfachen Verben gibt es in Gebärdensprachen noch **Raumverben** wie LEG und STEH in den Abbildungen 9c, d oder BEWEG in (12b). Diese Verben ähneln Kongruenzverben. Im Unterschied zu diesen kongruieren sie aber nicht mit dem Subjekt und Objekt, sondern mit räumlichen Lokalisierungen, die im Gebärdensraum wie referentielle Indizes lokalisiert werden. Raumverben verfügen zudem noch über die Möglichkeit, die lokale Präposition in die Gebärde zu integrieren, so dass durch eine entsprechende Modifikation der Bewegung die Gebärden LEG-AUF_X, LEG-UNTER_X oder LEG-NEBEN_X unterschieden werden können.

5.4.2 Der Kongruenzmarkierer PAM

Kommen wir noch einmal zu den einfachen Verben zurück. Interessanterweise haben manche Gebärdensprachen eine Strategie entwickelt, die im vorherigen Abschnitt beschriebene Flexionsschwäche bei einfachen Verben zu kompensieren. In DGS wird beispielsweise bei manchen einfachen Verben der **Kongruenzmarkierer PAM** (*person agreement marker*, vgl. Rathmann 2000) verwendet (vgl. Abb. 8b), der sich aus dem Nomen PERSON entwickelt hat (vgl. Abb. 8a). Bei PAM stimmen Anfangs-

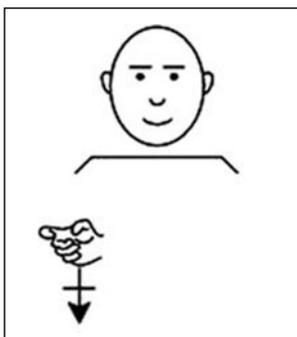
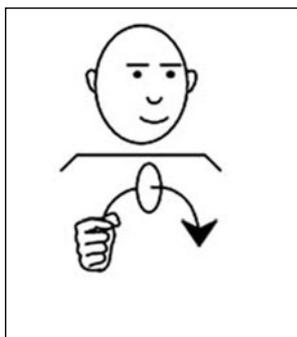


Abb. 8a: PERSON

Abb. 8b: $3aPAM3b$

und Endpunkt der Bewegung (und die Stellung der Hand) genauso wie bei Kongruenzverben mit den Indizes für das Subjekt und Objekt überein. Wie in Beispiel (12a) zu sehen ist, wird PAM direkt nach dem Verb gebärdet und drückt so die Kongruenz mit Subjekt und Objekt aus, die einfache Verben nicht ausdrücken können, da sie nicht flektierbar sind. PAM wird auch bei Prädikativen wie $STOLZ_XPAMY$ (stolz auf) oder $SAUER_XPAMY$ (sauer auf) verwendet. In DGS hat PAM den Status eines Hilfsverbs, das gerade dabei ist, sich in ein verbales Affix zu wandeln (s. auch Kap. 5.6 und 5.8 und Pfau/Steinbach 2006b).

- (12) a. MUTTER IX_{3a} NACHBAR NEU IX_{3b} MAG $3aPAM3b$
Die Mutter mag den neuen Nachbarn
- b. SCHULE IX_{3a} KINO IX_{3b} KIND++ $3aBEWEG_{3b}$
Die Kinder gehen von der Schule ins Kino

5.4.3 Klassifizierende Verben

Eine weitere wichtige Verbklasse sind die **klassifizierenden Verben**, die mit bestimmten Handformen entweder die Größe und Form (sogenannte Class-Klassifikatoren) oder die Handhabung des direkten Objekts (sogenannte Handle-Klassifikatoren) spezifizieren. Bei manchen einstelligen Verben (den sogenannten unakkusativen Verben) kann auch das Subjekt spezifiziert werden. Das klassifizierte Element erhält in beiden Fällen die thematische Rolle Patiens vom Verb. Klassifizierende Verben sind also auch kongruierende Verben. Allerdings kongruieren sie nicht wie Kongruenzverben mit den referentiellen Indizes des Subjekts und indirekten Objekts, sondern mit visuell-geometrischen Eigenschaften oder mit Eigenschaften der Handhabung des direkten Objekts, wobei die klassifizierenden Handformen wie beispielsweise bei den Class-Klassifikatoren in den Abbildungen 9c, d auch relativ arbiträr sein können. Betrachten wir aber zunächst die Abbildungen 9a, b. In Beispiel (10) haben wir schon gesehen, dass GEB nicht nur ein Kongruenzverb ist, sondern auch ein klassifizierendes Verb. Es gibt also Verben, die sowohl klassifizierend wie auch kongruierend sind.

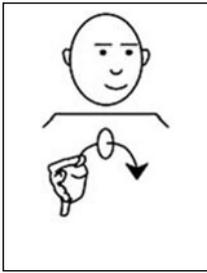


Abb. 9a:
GEB-CL_{LANG/DÜNN}

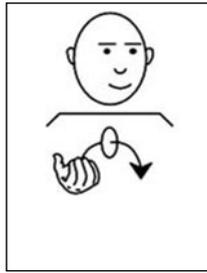


Abb. 9b:
GEB-CL_{RUND}

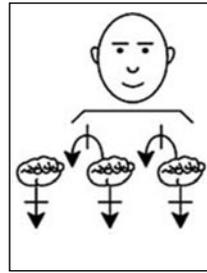


Abb. 9c:
STEH-CL_{AUTO}⁺⁺

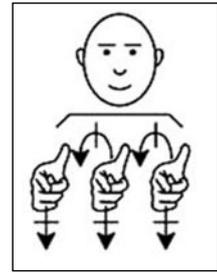


Abb. 9d:
STEH-CL_{ZWEIRAD}⁺⁺

Die nicht klassifizierende neutrale Handform des Verbs GEB hat wie in Abbildung 7a dargestellt eine B-Hand. Handelt es sich beim direkten Objekt (also dem Gegenstand, der gegeben wird) um einen langen dünnen Gegenstand (z. B. eine Blume oder ein Stift), dann wird statt der B-Hand die F-Hand verwendet. Ist das direkte Objekt hingegen ein kleiner runder Gegenstand (z. B. ein Apfel oder ein kleiner Ball), dann wird eine gekrümmte SCH-Hand verwendet. Ähnliches gilt bei der subjektklassifizierenden Gebärde STEH in den Abbildungen 9c, d. Für stehende Autos wird eine B-Hand verwendet, für stehende Zweiräder eine L-Hand (vgl. das Fingeralphabet in Anhang 2 zu den einzelnen Handformen). Welche Handform verwendet werden muss, hängt im Einzelnen vom jeweiligen Verb ab und ist teilweise lexikalisch festgelegt. Klassifizierende Verben haben wie Kongruenzverben ein lexikalisch nicht spezifiziertes phonologisches Merkmal (in diesem Fall die Handform), das über die Kongruenz mit bestimmten Eigenschaften eines anderen Elements im Lexikoneintrag des Verbs (dem direkten Objekt) spezifiziert wird. Bei nicht klassifizierenden Verben ist die Handform wiederum lexikalisch spezifiziert, so dass sie nicht verändert werden kann. Eine ausführliche Diskussion von Klassifikatoren ist in Glück/Pfau (1998), Emmorey (2003b) und Zwitserlood (2003) zu finden.

(13) gibt einen zusammenfassenden Überblick über die Verbklassen in DGS, wobei die drei linken und die drei rechten Klassen durchaus miteinander kombiniert werden können: HELF ist beispielsweise ein nicht klassifizierendes Kongruenzverb, wohingegen GEB ein klassifizierendes Kongruenzverb ist und STEH ein klassifizierendes Raumverb. In Gebärdensprachen können nur Verben, die lexikalisch nicht spezifizierte phonologische Merkmale haben, mit einem anderen Element im Satz kongruieren bzw. dieses Element klassifizieren. Im Gegensatz zu vielen Lautsprachen hängen die Flexionseigenschaften von Verben also stark von im Lexikon spezifizierten phonologischen Merkmalen ab.

(13) a. Raumnutzung

- (i) Einfache Verben
- (ii) Kongruenzverben
- (iii) Raumverben

b. Klassifikation

- (i) Nicht klassifizierende Verben
- (ii) Objektklassifizierende Verben
- (iii) Subjektklassifizierende Verben

5.4.4 Reduplikation

Die Abbildungen 9c, d zeigen eine weitere zentrale morphologische Operation, die in Gebärdensprachen häufig verwendet wird, die Reduplikation. **Reduplikation** bedeutet, dass die Gebärde in gleicher oder leicht veränderter Form ein oder zweimal wiederholt wird. Im Gegensatz zur lexikalischen Wiederholung von sekundären Bewegungen, die wir in Kapitel 5.2 kurz angesprochen haben, wird die morphologische Reduplikation dazu verwendet, grammatische Kategorien wie Aspekt, Plural oder Reziprozität auszudrücken. Dieselben Kategorien werden in vielen Lautsprachen ebenfalls mithilfe von Reduplikation ausgedrückt (s. Kap. 5.6). In DGS wird die **Pluralform** mancher Nomen mithilfe von Reduplikation gebildet. Bei einhändigen Nomen-Gebärden wie PERSON, die im neutralen Gebärdenraum ausgeführt werden, wird die Gebärde zweimal leicht seitlich versetzt wiederholt (vgl. Abb. 10a). Bei zweihändigen Gebärden wie BUCH, die in der Mitte des Gebärdenraums gebildet werden (der sogenannten midsagittalen Achse), findet die Pluralreduplikation ohne seitliche Versetzung statt (vgl. Abb. 10b). In der Pluralform wird die Gebärde also einfach zweimal an derselben Stelle wiederholt. Nomen wie FAHRRAD, die mit einer komplexen kreisförmigen Bewegung oder einer inhärenten lexikalisch spezifizierten Wiederholung gebärdet werden, und Nomen wie FRAU, die an einer bestimmten Körperstelle ausgeführt werden, werden im Plural nicht redupliziert (vgl. Abb. 10c, d). Die Pluralform dieser Nomen entspricht der Nullmarkierung im Deutschen, die bei Nomen wie *Segel* oder *Fehler* zu finden ist.

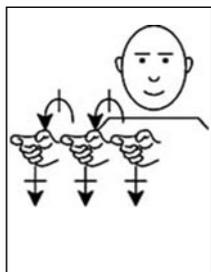


Abb. 10a:
PERSON++
›Personen‹

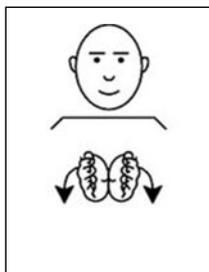


Abb. 10b:
BUCH++
›Bücher‹

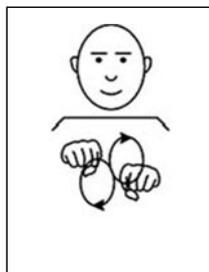


Abb. 10c:
FAHRRAD
›Fahrräder‹

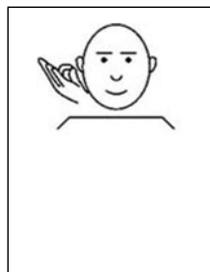


Abb. 10d:
FRAU
›Frauen‹

Nomen wie PERSON und BUCH werden allerdings nur dann redupliziert, wenn die Nominalphrase keine Numerale wie ZWEI und keinen quantifizierenden Ausdruck wie VIEL enthält. DGS hat damit wie viele Lautsprachen (z. B. Ungarisch, Türkisch, Baskisch) keine **Numeruskongruenz** in der Nominalphrase. Eine Mehrfachmarkierung des Plurals wird strikt vermieden. Die Form ohne Reduplikation des Nomen (VIEL BUCH viele Bücher) ist grammatisch, wohingegen die Reduplikation des Nomen in diesem Kontext nicht möglich ist (*VIEL BUCH++).

Neben der Pluralmarkierung wird die Reduplikation in DGS auch zur Reziprokmarkierung und **Aspektmarkierung** verwendet. Durch Wiederholung einer Verb-

gebärde kann man beispielsweise ausdrücken, dass ein Ereignis immer wieder passiert (in diesem Fall gibt es eine kleine Pause zwischen den einzelnen Wiederholungen) oder das sich ein Ereignis über einen bestimmten Zeitraum erstreckt (in diesem Fall gibt es keine Pausen; die Wiederholungen werden zudem meist verkürzt).

Bei der **Reziprokmarkierung**, die im Deutschen mithilfe der Pronomen *sich* oder *einander* geschieht, ist eine besondere Art der Reduplikation zu beobachten: die Verbgebärde wird in die umgekehrte Richtung wiederholt (vgl. Pfau/Steinbach 2003). Rückwärtsreduplikation ist allerdings nur bei Kongruenzverben wie HELF und GEB möglich (vgl. Abb. 11a, b). Einfache Verben können die reziproke Lesart wieder nur mithilfe des Kongruenzmarkierers PAM markieren (vgl. Abb. 11c). Zudem gibt es noch einen interessanten Unterschied zwischen einhändigen und zweihändigen Kongruenzverben. In DGS kann nur bei einhändigen Verben die Rückwärtsreduplikation gleichzeitig von der nicht dominanten Hand ausgeführt werden. Da dies bei Zweihandgebärden aufgrund der phonologischen Symmetriebeschränkung nicht möglich ist (s. Kap. 5.2.2), muss die Rückwärtsreduplikation sequentiell ausgeführt werden (zu Reduplikation vgl. Pfau/Steinbach 2006a).

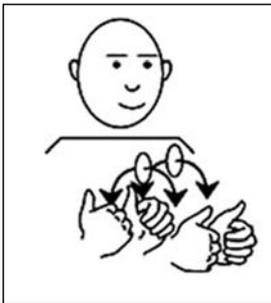


Abb. 11a: HELF.REZIPROK
›einander helfen‹

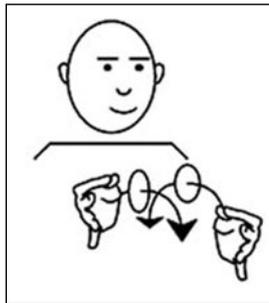


Abb. 11b: GEB.REZIPROK
›einander geben‹

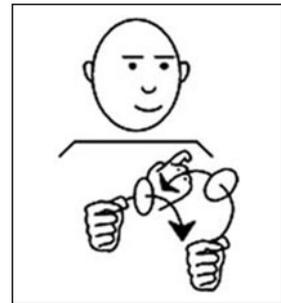


Abb. 11c: MÖG.REZIPROK
›einander mögen‹

Die Beschränkungen für die Reziprokmarkierung zeigen genauso wie Beschränkungen bei Kongruenzverben und klassifizierenden Verben, dass Gebärdensprachen zum einen eine starke Präferenz für die simultane Realisierung von Morphemen haben und dass zum anderen morphologische Operationen sehr häufig phonologischen Beschränkungen unterliegen. Nur Verben mit bestimmten phonologischen Eigenschaften (Einhandgebärden, unspezifizierte Handformen, unspezifizierte Anfangs- und Endpunkte der Bewegung) können bestimmte morphologische Prozesse unterlaufen.

5.4.5 Wortbildung

In DGS können viele Gebärden wie in vielen Lautsprachen Wörter je nach syntaktischem Kontext als Nomen, Verb oder Adjektiv verwendet werden. Dafür gibt es in DGS fast keine Derivationsaffixe. Zudem scheint die Wortart bei vielen Gebärden

nicht lexikalisch festgelegt zu sein. Die DGS-Beispiele in (14a), in denen die Gebärde FAHRRAD einmal als Nomen und einmal als Verb verwendet wird, können in dieser Hinsicht mit den Beispielen aus dem Englischen in (14b) verglichen werden, in denen *play* ebenfalls als Nomen oder Verb verwendet werden kann.

- (14) a. FAHRRAD IX_{3a} SCHÖN vs. TÄGLICH ROLAND FAHRRAD++
 Das Fahrrad ist schön Roland fährt täglich Fahrrad
- b. I liked the play very much vs. I liked to play the piano

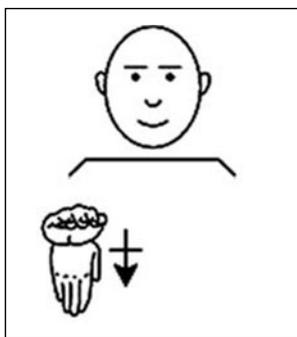


Abb. 12a: DARF

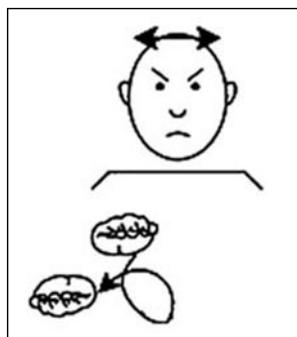


Abb. 12b: DARF^NICHT

In Gebärdensprachen gibt es allerdings auch einige morphologisch markierte **Wortbildungsprozesse**, die meistens wieder sequentiell und klar phonologisch beschränkt sind. So kann in DGS bei bestimmten Verben durch eine systematische Veränderung der Bewegung ein **Negationsmorphem** hinzugefügt werden. Dies ist jedoch nur bei Verben möglich, die mit einer kurzen geraden Bewegung im neutralen Gebärdenraum ausgeführt werden. So wird das Modalverb DARF, das mit einer kurzen Bewegung aus dem Handgelenk nach unten ausgeführt wird, durch Hinzufügen einer schleifenartigen Bewegung, der sogenannten α -Negation, zum negativen Modalverb DARF-NICHT. Das entsprechende Morphem (die schleifenartige Bewegung) hat sich wahrscheinlich aus einer Verschmelzung der manuellen Negationsgebärde NICHT mit der Verbgebärde entwickelt (s. Kap. 5.5.3 und 5.8).

Weiter oben haben wir schon erwähnt, dass Raumverben durch Modifizierung der Bewegung **Präpositionen inkorporieren** können, so dass die Bewegung der Präposition ein Teil der Verbgebärde wird. Ein ähnlicher Prozess ist auch die **Inkorporation von Numeralen**, die zu einer Veränderung der Handform führt. Bei Gebärden mit unmarkierten Handformen können die Zahlwörter von eins bis fünf Teil der Gebärde werden (bei Hinzufügen der zweiten Hand teilweise auch die Zahlwörter sechs bis zehn). So können die Gebärden WOCHEN und MONAT zu 1-WOCHEN, 2-WOCHEN, abgeleitet werden.

In ASL gibt es **Verb/Nomen-Paare** wie SIT und CHAIR, die sich nur in der Bewegungskomponente unterscheiden. Im Gegensatz zu den Verben werden die Nomen mit einer Bewegung ausgeführt, die kürzer und zurückhaltender ist und zudem wiederholt wird. Bei der **Komposition** lassen sich ebenfalls spezifische phonolo-

gische Veränderungen beobachten. Die Ausführungsstellen der beiden Gebärden werden angeglichen und das gesamte Kompositum wird zeitlich gekürzt, so dass es in etwa dieselbe Länge hat, wie eine durchschnittliche Gebärde. Zudem kann sich, wie in Kapitel 5.2.2 schon erwähnt, bei bestimmten Zweihandgebärden die nicht dominante Hand des Erstglieds auf das Zweitglied übertragen. In Kapitel 5.3 haben wir darauf hingewiesen, dass viele Gebärdensprachen Mundbilder und Mundgestik nutzen, um verschiedene Bedeutungen einer Gebärde zu differenzieren. Bei Mundbildern könnte es sich ebenfalls um einen modalitätsspezifischen Wortbildungsprozess handeln, der **Lehn-Elemente** (simultan) zu einer Gebärde hinzufügt und so die Bedeutung der Gebärde, wie in Kap. 5.2.3 erläutert, modifiziert oder spezifiziert.

Abschließend wollen wir noch kurz ein potentielles Derivationsaffix diskutieren, das **Agentivsuffix** AGENS, das sich wie PAM aus der Gebärde PERSON entwickelt hat (vgl. Abb. 8a). AGENS kann wie das deutsche Affix *-er* als Derivationsaffix analysiert werden, das an ein Verb angefügt wird und aus diesem Verb ein Nomen macht, das auf die Person referiert, die die verbale Handlung ausführt (Nomen agentis): SPIEL + AGENS = SPIEL^{AGENS} (Spieler). Wir werden in Kapitel 5.8 den grammatischen Status von affixalen Gebärden wie AGENS und PAM noch etwas genauer diskutieren (zur Wortbildung vgl. Becker 2003; Sandler/Lillo-Martin 2006).

Aufgabe 4:

1. Wie lässt sich der Lexikoneintrag des klassifizierenden Kongruenzverbs GEB in (11a) so erweitern, dass auch die Klassifikation des Objekts erfasst wird.
2. Überlegen Sie sich, welche morphologischen Eigenschaften das Deutsche hat und vergleichen Sie diese mit den oben diskutierten morphologischen Eigenschaften von DGS.

5.4.6 Die morphologischen Eigenschaften von Gebärdensprachen

Gebärdensprachen vereinen in sich morphologische Eigenschaften von zwei völlig unterschiedlichen Sprachtypen:

- Mit ihrer **reichen simultanen Morphologie** entsprechen Gebärdensprachen entwickelten Lautsprachen mit komplexen Flexionssystemen.
- Mit ihrer **einfachen, kaum entwickelten sequentiellen Morphologie** (die zudem fast ausschließlich bei der Derivation Verwendung findet) entsprechen Gebärdensprachen dagegen jungen noch wenig entwickelten Kreolsprachen (Kreolsprachen sind eigenständige Sprachen mit einer eigenen Grammatik, die sich in Sprachkontaktsituationen aus verschiedenen Sprachen entwickelt haben).

Aronoff u. a. (2005) nennen diese Diskrepanz zwischen komplexer simultaner und kaum vorhandener sequentiell-affixaler Morphologie das *morphology-typology puzzle*. In ihren Augen gibt es zwei Gründe für diese typologische Besonderheit von Gebärdensprachen.

Zum einen ermöglicht die gestisch-visuelle Modalität morphologische Strukturen, die simultan realisiert werden können und zudem einen gewissen Grad an Ikonizität haben. Gebärdensprachen haben demnach eine starke Präferenz für simultane Morphologie, die teilweise einen gestischen Ursprung hat.

Auf der anderen Seite gibt es einige strukturelle und soziolinguistische Gemeinsamkeiten zwischen Gebärdensprachen und Kreolsprachen. Manche Gebärdensprachen scheinen relativ jung zu sein und gehörlose Menschen sind in den Gesellschaften, in denen sie leben, normalerweise eine bilinguale sprachliche Minderheit (zu Bilingualismus bei Gehörlosen vgl. Plaza Pust 2005). Dies könnte einer Entwicklung von komplexen morphologischen Strukturen entgegenstehen, da solche Prozesse normalerweise einen längeren Zeitraum beanspruchen. Zudem haben die meisten gehörlosen Kinder keine gehörlosen Eltern und daher einen Gebärdensprachinput, der häufig von Zweitsprachlern geliefert wird. Dies führt dazu, dass sie oft einen verzögerten Mutterspracherwerb haben (s. Kap. 5.7).

Diese beiden spezifischen Eigenschaften von Gebärdensprachen könnten dafür verantwortlich sein, dass Gebärdensprachen trotz ihrer reichen Flexion über wenig affixale Morphologie verfügen (zu Grammatikalisierung in Laut- und Gebärdensprachen s. auch Kap. 5.8).

5.5 Syntax

Im Bereich der Syntax lassen sich die wenigsten Modalitätsunterschiede beobachten. In Gebärdensprachen gelten ähnliche Beschränkungen für die Wortstellung wie in Lautsprachen. Auch die grundlegenden Satztypen werden in Gebärdensprachen formal unterschieden. Zudem verfügen Gebärdensprachen wie Lautsprachen über komplexe Satzgefüge. Allerdings übernehmen auch in der Syntax wieder simultan realisierte nichtmanuelle Elemente eine entscheidende grammatische Funktion. Diese Funktion hat hier jedoch in der Intonation eine Entsprechung in Lautsprachen (zur Syntax von Gebärdensprachen vgl. Boyes Braem 1995; Neidle u. a. 2000; Happ/Vorköper 2006; Sandler/Lillo-Martin 2006).

5.5.1 Wortstellung

Die Deutsche Gebärdensprache ist eine **SOV-Sprache**. Dies bedeutet, dass das Verb wie in (15a) normalerweise am Satzende steht. Das Subjekt steht in der zugrunde liegenden **Wortstellung** vor dem Objekt und dem Verb. Damit entspricht DGS zum Beispiel dem Türkischen oder Japanischen. Auch das Deutsche hat eine Verbletzstellung, allerdings nur in eingebetteten Sätzen. Hinter dem Verb können in DGS nachgestellte Sätze und funktionale Elemente wie die manuelle Negationsgebärde NICHT, der Aspektmarkierer FERTIG (s. Kap. 5.8), der Kongruenzmarkierer PAM und Fragepronomen stehen. Da Verben in DGS nicht nach Tempus flektiert werden, wird die Tempusinformation wie in (15b) adverbial am Satzanfang realisiert. Dies entspricht dem Satz in (15c), in dem die Tempusinformation ebenfalls nur durch das Adverb *morgen* realisiert ist.

- (15) a. POSS₁ MUTTER IX_{3a} POSS₁ SCHWESTER IX_{3b} BLUME_{3a}GEB-CL_{LANG/DÜNN-3b}
 Meine Mutter gibt meiner Schwester eine Blume
- b. MORGEN IX₁ GEBÄRDEN[^]SPRACH[^]KURS IX_{3a} 1BESUCH_{3a}
 Ich werde morgen in den Gebärdensprachkurs gehen
- c. Morgen gehe ich in den Gebärdensprachkurs.
- top
- d. BUCH PETER LES
 Das Buch liest Peter

Ähnlich wie das Deutsche hat DGS eine zusätzliche satzinitiale Position, die für topikalische Elemente wie das direkte Objekt BUCH in (15d) reserviert ist. Die satzinitiale **Topikalisierung** geht mit einer nichtmanuellen Markierung einher, auf die wir gleich noch näher eingehen. Aus Sicht des Deutschen hat DGS zwei besondere syntaktische Konstruktionen: zum einen wird in Prädikativkonstruktionen im Präsens kein Hilfsverb verwendet, zum anderen werden Sätze nach dem Figur-Grund-Prinzip organisiert.

Prädikativkonstruktionen ohne Hilfsverb (Kopulaverb) im Präsens wie AUTO SCHÖN (das Auto ist schön) sind typologisch gesehen keine Seltenheit. Russisch und Türkisch sind beispielsweise Sprachen, in denen in den entsprechenden Prädikativkonstruktionen ebenfalls kein Hilfsverb verwendet wird.

Das **Figur-Grund-Prinzip** besagt, dass in DGS bei der Beschreibung räumlicher Relationen normalerweise große unbewegliche Hintergrundelemente vor kleinen beweglichen Vordergrundelementen gebärdet werden. Dies ist in Beispiel (16) illustriert. Am Anfang des Satzes wird der Hintergrund TISCH gebärdet, dann die Elemente, die sich auf dem Tisch befinden, mit den entsprechenden räumlichen Lokalisierungen. Würden beispielsweise die lokalen Indizes für GLAS und VASE vertauscht werden, würde der Satz bedeuten, dass die Vase zwischen dem Buch und dem Glas steht (in Beispiel (16) wurden die Spezifizierungen der Klassifikatoren weggelassen).

- (16) TISCH BUCH LIEG-CL-IX_{3a} GLAS STEH-CL-INDEX_{3b} VASE STEH-CL-INDEX_{3c}
 Ein Buch liegt auf einem Tisch. Daneben steht ein Glas und daneben eine Vase

Das Beispiel in (16) zeigt auch, dass Gebärdensprachen den Gebärdenraum als Abbild des Ereignisraumes verwenden, der mit einer Äußerung beschrieben wird. Gebärdensprachen können anders als Lautsprachen den Gebärdenraum als topografisches Modell der beschriebenen Wirklichkeit nutzen. Zudem lässt sich der Gebärdenraum, wie in Kapitel 5.4 beschrieben und in Beispiel (15a) illustriert, zur Verankerung von Diskursreferenten nutzen. Diese referentiellen Indizes werden von Kongruenzverben und Pronomen wieder aufgenommen.

In Gebärdensprachen können pronominale Subjekte und Objekte in bestimmten Kontexten weggelassen werden. Aufgrund der Subjekt/Objekt-Verbkongruenz müssen referentiell lokalisierte Subjekte und Objekte im Laufe eines Diskurses nicht wiederholt werden. Ein Kongruenzverb bestimmt durch den Anfangs- und Endpunkt der Bewegung eindeutig das Subjekt und das Objekt. In dieser Hinsicht entspricht DGS dem Italienischen, in dem ebenfalls Subjektpronomen weggelassen

werden können. Im Unterschied zum Italienischen können in DGS bei Kongruenzverben nicht nur Subjekt-, sondern auch Objektpronomen weggelassen werden. Zudem können topikalische Subjekte und Objekte auch bei einfachen Verben weggelassen werden. In dieser Hinsicht entspricht DGS diskursorientierten Sprachen wie Chinesisch (zu leeren Subjekten und Objekten in ASL vgl. Lillo-Martin 1986).

5.5.2 Satztypen

Satztypen werden in DGS vor allem nichtmanuell markiert. Die Wortstellung ändert sich, abgesehen von Ergänzungsfragesätzen nicht wesentlich. In den Abbildungen 13b, c sind zwei der wichtigsten nichtmanuellen Markierer systematisch illustriert. Bei normalen Aussagesätzen wird eine neutrale Mimik und Kopfstellung verwendet. Im Gegensatz dazu werden Befehlssätze und Fragesätzen mithilfe einer bestimmten **Mimik** und **Kopfstellung** markiert: Bei Befehlssätzen werden die Augenbrauen nach unten gezogen und die Gebärden schneller und konturierter ausgeführt. Entscheidungsfragen werden mit hochgezogenen Augenbrauen und einem leicht nach vorne geneigten Kopf gebärdet, Ergänzungsfragen (oder w-Fragen) werden mit zusammengezogenen Augenbrauen gebärdet. Die nichtmanuelle Markierung wird während des gesamten Satzes beibehalten, sie hat demnach Skopus über den ganzen Satz.

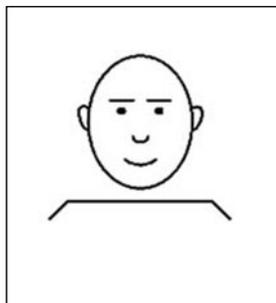


Abb. 13a: neutrale Mimik

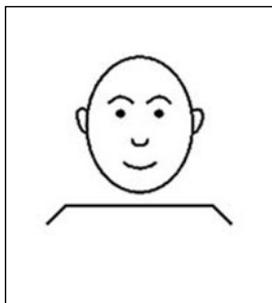


Abb. 13b: Mimik bei Entscheidungsfragen

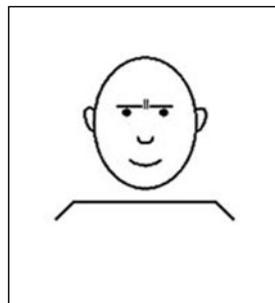


Abb. 13c: Mimik bei Ergänzungsfragen

(17) _____ j/n
a. PETER DGS LERN?
Lernt Peter DGS?

_____ w
b. WAS IX₂ KAUF (WAS)?
Was kaufst du?

_____ w
c. (WAS) IX₂ KAUF WAS?
Was kaufst du?

In Ergänzungsfragen wird zudem das Fragepronomen an den Satzanfang oder das Satzende oder an beide Positionen bewegt (vgl. 17b, c). Die letzte Option, die **Duplizierung**, ist in Gebärdensprachen relativ gebräuchlich und wird auch in Entscheidungsfragen oder in Fokuskonstruktionen verwendet. Im ersten Fall kann ein Subjektpronomen satzfinal dupliziert werden, im zweiten Fall eine fokussierte Konstituente.

5.5.3 Satznegation

Für die **Satznegation** stehen in DGS eine manuelle und eine nichtmanuelle Markierung zur Verfügung, die beide gleichzeitig in einem Satz verwendet werden können. Im Gegensatz zur nichtmanuellen Negation ist die manuelle Negationsgebärde NICHT allerdings optional. Diese Kombination von zwei Negationselementen mit unterschiedlichem grammatischem Status entspricht der französischen Negation *ne pas*. Die manuelle Negation NICHT, die aus einer kurzen horizontalen Bewegung mit der Indexhand im neutralen Gebärdenraum besteht, steht nach dem Verb in satzfinaler Position. Die nichtmanuelle Gebärde ist eine grammatikalisierte Form des auch von Hörenden gebrauchten seitlichen Kopfschütteln mit einem negativen Gesichtsausdruck (vgl. Abb. 12b) und erstreckt sich in DGS zumindest über das Verb und NICHT, kann sich aber in Sätzen ohne Negationsgebärde auch optional auf das Objekt vor dem Verb ausdehnen. Wird wie in (18b) nur die manuelle Negation von einem Kopfschütteln begleitet, ist der Satz nicht grammatisch (zu Negation in DGS vgl. Pfau 2002).

- (18) a. MUTTER BLUME KAUF (NICHT) b. *MUTTER BLUME KAUF NICHT
- neg
neg
neg

Im vorherigen Abschnitt haben wir schon erwähnt, dass bestimmte Verben eine eigene negative Form entwickelt haben (vgl. Abb. 12). Bei diesen Verben ist die manuelle Negation NICHT im Laufe der Zeit mit dem Verb verschmolzen, so dass die Seitwärtsbewegung der Negationsgebärde Teil der Bewegung der Verbgebärde wurde. Vergleichbare Verschmelzungsprozesse lassen sich auch in Lautsprachen beobachten. Im Deutschen gibt es beispielsweise Verschmelzungen von Negation und Pronomen oder Artikel wie in *nirgendwo*, *niemand* und *kein* oder von Präpositionen und Artikel wie in *ins* oder *zum*.

5.5.4 Nebensätze und indirekte Rede

In DGS gibt es wie im Deutschen unterschiedliche Nebensätze, die sich in Form und Funktion unterscheiden. Nebensätze werden teilweise manuell, teilweise nichtmanuell markiert. Für kausale Nebensätze stehen in DGS zwei unterschiedliche subordinierende Konjunktionen zur Verfügung: GRUND und WARUM (s. auch Kap. 5.8). Der Nebensatz scheint bei WARUM eine größere Selbständigkeit zu besitzen, so dass der Unterschied zwischen diesen beiden Subjunktionen in etwa dem Unterscheid zwischen *because* und *since* im Englischen oder *weil* mit Verb-letzt- und *weil* mit Verbzweitstellung im Deutschen entspricht. Konditionalsätze werden mithilfe von angehobenen Augenbrauen nichtmanuell markiert, wobei der modifizierte Hauptsatz ebenfalls eine nichtmanuelle Markierung bekommt, und zwar ein Heben und Senken des Kopfes, das sich über den gesamten Satz erstreckt. Relativsätze werden in DGS wie im Deutschen von einem Relativpronomen eingeleitet. Relativpronomen kongruieren wie Personalpronomen mit ihrem Bezugsnomen im referentiellen Index, d. h. die Ausführungsstelle des Pronomens

ist die Position im Gebärdenraum, die dem Referenten der Nominalphrase entspricht. DGS unterscheidet zwei Formen von Relativpronomen: Wird eine Nominalphrase modifiziert, die auf Personen referiert, dann wird die nach oben zeigende Indexhand RPRO-H (H steht für human) verwendet, in allen anderen Fällen wird die nach vorne zeigende Indexhand RPRO-NH (NH steht für non-human) verwendet. Zudem haben beide Relativpronomen eine nichtmanuelle Markierung – re in (19) – die der Topikmarkierung entspricht (angehobene Augenbrauen). Nominalphrasen mit Relativsätzen stehen in DGS außerdem gerne in satzinitialer Position (zu Relativsätzen in Gebärdensprachen vgl. Pfau/Steinbach 2005).

- (19) a. $\overset{\text{re}}{\text{MANN IX}_{3a}}$ [RPRO-H_{3a} KATZE STREICHEL]
 der Mann, der die Katze streichelt
- b. $\overset{\text{re}}{\text{BUCH}}$ [RPRO-NH_{3a} POSS₁ VATER LIEST]
 das Buch, das mein Vater liest

Abschließend wollen wir noch auf eine Besonderheit bei der Redewiedergabe zu sprechen kommen, die spezifisch für Gebärdensprachen zu sein scheint. Gebärdensprachen können wie Lautsprachen indirekte Rede mit einem Haupt- und einem Nebensatz wiedergeben. In DGS wird der entsprechende Nebensatz nicht von einer subordinierenden Konjunktion eingeleitet. Ähnliche Strukturen gibt es auch im Deutschen und Englischen (*Hans glaubt, ich spinne* oder *I think she is at home*), wobei es im Deutschen und Englischen immer auch einen entsprechenden Satz mit Subjunktion gibt (*Hans glaubt, dass ich spinne* oder *I think that she is at home*). Gebärdensprachen bevorzugen bei der Redewiedergabe allerdings eine ganz andere Strategie, und zwar den sogenannten **Perspektivwechsel** (oder **role shift**). Dabei dreht die Gebärdende während der Redewiedergabe den Oberkörper leicht nach links oder rechts, um anzudeuten, dass sie nun die Perspektive der Person einnimmt, deren Äußerung wiedergegeben wird. Alles was mit leicht gedrehtem Oberkörper gebärdet wird, ist also keine Äußerung der gebärdenden Person, sondern entspricht der wiedergegebenen Rede. Wird beispielsweise ein Gespräch zwischen zwei Personen wiedergegeben, wechselt die Gebärdende ständig die Perspektive und markiert dies nichtmanuell mithilfe des Oberkörpers. Deiktische (oder indexikalische) Ausdrücke wie IX₁, IX₂ oder HIER werden normalerweise im Kontext der wiedergegebenen Rede interpretiert, so dass bei Perspektivwechsel IX₁ nicht auf die Gebärdende, sondern auf die Person referiert, deren Äußerung wiedergegeben wird, und IX₂ nicht auf den aktuellen Adressaten, sondern auf den Adressaten der wiedergegebenen Äußerung. Im Gegensatz dazu müssen im Deutschen deiktische Ausdrücke in der indirekten Rede an den aktuellen Gesprächskontext angepasst werden. (*Peter sagt zu Maria: »Ich kenne dich«* wird beispielsweise zu *Peter sagt zu Maria, dass er sie kenne*). Durch ein Vor- oder Zurückbeugen lässt sich übrigens auch markieren, ob ein Kind mit einem Erwachsenen spricht oder ein Zwerg mit einem Riesen.

Aufgabe 5:

1. Vergleichen Sie die Struktur von Relativsätzen und Fragesätzen im Deutschen und in DGS.
2. Wie wird folgender Satz aus DGS im Deutschen wiedergegeben (die Linie über der Glosse gibt den Role Shift an):

(i) LENA_{3a} HANS_{3b} 3a^{SAG}_{3b} IX₁ GESTERN 1^{SEH}₂

role shift

5.6 Typologie und Modalität

Die in den vorhergehenden drei Abschnitten diskutierten grammatischen Aspekte zeigen, dass Gebärdensprachen und Lautsprachen viele grammatische Eigenschaften gemeinsam haben. In beiden Modalitäten gibt es ein konventionalisiertes Vokabular, kleinste phonologische Einheiten, produktive morphologische Prozesse, Wort- und Satzarten, eingebettete Sätze und ähnliche syntaktische Beschränkungen für die Wortstellung. In den nächsten beiden Abschnitten werden wir zudem sehen, dass sich Laut- und Gebärdensprachen auch in psycholinguistischer Hinsicht und im Sprachwandel gleichen. Trotzdem gibt es natürlich offenkundige Unterschiede zwischen den beiden Modalitäten. Meier (2002) nennt vier mögliche Ursachen für den **Unterschied zwischen Laut- und Gebärdensprachen**:

- unterschiedliche Eigenschaften der Artikulatoren
- unterschiedliche Eigenschaften des perzeptuellen Systems
- größeres Potential des gestisch-visuellen Systems für ikonische Repräsentationen
- das geringe Alter von Gebärdensprachen und ihre gestischen Wurzeln

Die ersten beiden Gründe haben direkt mit der Art und Weise, wie die beiden Modalitäten produziert und wahrgenommen werden, zu tun. Im Gegensatz zu lautsprachlichen Artikulatoren sind die gebärdensprachlichen **Artikulatoren** relativ groß, gut sichtbar und nicht an die Atmung gebunden. Zudem gibt es zwei manuelle und mehrere nichtmanuelle Artikulatoren. Auf der perzeptiven Seite gibt es entsprechende Unterschiede. Der Gebärdende muss beispielsweise im Blickfeld des Adressaten sein. Außerdem ist das visuelle System ein simultanes vierdimensionales System mit einer relativ großen Bandbreite, wohingegen das auditive System ein serielles eindimensionales System mit relativ kleiner Bandbreite ist. Dieser Modalitätsunterschied spiegelt sich auch im dritten Grund wieder: Gebärdensprachen können relativ problemlos nichtlinguistische manuelle und nichtmanuelle Gesten in die Grammatik integrieren und verfügen damit über spezifische Ressourcen für neue Gebärden oder grammatische Markierer (s. Kap. 5.8). Der vierte Grund ist soziolinguistischer Natur. Wir haben am Ende von Kapitel 5.4 schon erwähnt, dass Gebärdensprachen aufgrund der sozialen Situation von Gehörlosen und der speziellen Erwerbssituation relativ junge Sprachen sind, die viele Eigenschaften mit Kreolsprachen teilen (s. Kap. 5.7). Im Unterschied zu lautsprachlichen Kreolsprachen gehört die dominante Sprache (die sogenannte Superstrat-Sprache) allerdings nicht zur selben Modalität. Dies bedeutet, dass Gebärdensprachen eine spezifische Klasse von Kreolsprachen bilden.

Die typologischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Laut- und Gebärdensprachen lassen sich sehr gut am Beispiel der **Reduplikation** illustrieren, da Reduplikation in beiden Modalitäten eine gängige morphologische Operation ist (zu Reduplikation in Lautsprachen vgl. Rubino 2005; Wiltshire/Marantz 2000). Funktional unterscheidet sich die Reduplikation in den beiden Modalitäten nicht: sowohl Laut- wie auch Gebärdensprachen verwenden Reduplikation für Pluralmarkierung, Aspektmarkierung, Reziprokmarmierung oder Nominalisierung.

In (20a, b) sind zwei Beispiele für Pluralmarkierung mithilfe von Reduplikation in Lautsprachen angeführt. Beispiel (20a) ist aus dem Warlpiri (einer australischen Sprache, Nash 1986, 130) und Beispiel (20b) aus dem Ilokano (einer austronesische Sprache, die auf den Philippinen gesprochen wird, vgl. Hayes/Abad 1989, 357). Dies bedeutet, dass die Wiederholung von Wörtern oder Wortteilen modalitätsunabhängige spezifische grammatische Funktionen erfüllt. Formal gibt es ebenfalls erstaunliche Ähnlichkeiten. Wir haben schon gesehen, dass es in Gebärdensprachen unterschiedliche Arten der Reduplikation gibt: vollständige und partielle Reduplikation einer Gebärde sowie Seitwärts- und Rückwärtsreduplikation. In Lautsprachen gibt es ebenfalls verschiedene Arten der Reduplikation, wobei zumindest die ersten beiden Formen, vollständige und partielle Reduplikation, in beiden Modalitäten zu finden sind. In (20a) wurde das Nomen *kurdu* (Kind) komplett wiederholt, wohingegen in (20b) nur ein Teil des Wortes *púsa* (Katze) wiederholt wurde. Dies entspricht der vollständigen und partiellen Reduplikation, die in Gebärdensprachen bei der Aspektmarkierung oder bei verbalen Pluralen zu finden ist.

- | | | | | |
|------|-------------------|-----|------------------------|----------------------------|
| (20) | a. kurdu (Kind) | vs. | kurdu-kurdu (Kinder) | |
| | b. púsa (Katze) | vs. | pus-púsa (Katzen) | |
| | c. ang (rot) | vs. | angang (rötlich) | vs. angangang (sehr rot) |

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Reduplikation in Laut- und Gebärdensprachen liegt in der Anzahl der Wiederholungen. Während Lautsprachen das Wort nur einmal wiederholen, wird bei Gebärdensprachen normalerweise zweimal wiederholt. Lautsprachen verwenden zwar auch Triplikationen wie das Beispiel aus dem Chinesischen in (20c) zeigt (Zhang 1987, 379). Anders als Gebärdensprachen gibt es im Chinesischen aber einen semantischen Unterschied zwischen Reduplikation und Triplikation, wie in den Übersetzungen der Beispiele in (20c) zu sehen ist. In Gebärdensprachen sind zwei Wiederholungen dagegen die unmarkierte Form der Reduplikation. Ein Grund dafür könnte sein, dass die lexikalische Wiederholung bei bestimmten Gebärden von der grammatischen Reduplikation unterschieden werden soll.

Ein weiterer Unterschied zwischen Laut- und Gebärdensprachen sind bestimmte modalitätsspezifische Formen der Reduplikation, die nur in Gebärdensprachen zu finden sind. Die sequentielle Rückwärtsreduplikation eines Wortes wäre in Lautsprachen prinzipiell noch möglich (*kurdu* aus Beispiel (20a) würde zu *kurduudruk* werden), wird aber in keiner bekannten Lautsprache verwendet. Die simulatan Rückwärtsreduplikation mithilfe eines zweiten Artikulators und die Seitwärtsreduplikation sind in Lautsprachen dagegen aufgrund der Beschaffenheit der Artikulationsorgane völlig ausgeschlossen (vgl. Pfau/Steinbach 2006a).

Eine gängige Annahme in der Gebärdensprachlinguistik ist, dass eine Konsequenz der Modalitätsunterschiede eine größere **typologische Uniformität** von Gebärdensprachen im Vergleich zu Lautsprachen ist. Wir haben beispielsweise in Kapitel 5.3 gesehen, dass Gebärdensprachen simultane morphologische Operationen sequentiellen Operationen wie Affigierung vorziehen. Erste sprachtypologische Untersuchungen einer größeren Anzahl von Gebärdensprachen zeigen, dass Gebärdensprachen tatsächlich weniger Variationspotential haben als Lautsprachen, dass sie aber trotzdem stärker variieren als bisher vermutet (vgl. Perniss et al. 2006):

- Im Bereich der Negation gibt es beispielsweise zwei Typen von Gebärdensprachen: der erste Typ hat eine Präferenz für manuelle Markierungen, der zweite Typ, zu dem auch DGS gehört, für nichtmanuelle. Zudem unterscheiden sich Gebärdensprachen in der Form der manuellen Negationsgebärde und im syntaktischen Skopus der nichtmanuellen Negation (vgl. Zeshan 2004a).
- Größere morphosyntaktische Unterschiede finden sich auch bei Fragesätzen: Gebärdensprachen unterscheiden sich in der Form der nichtmanuellen Elemente, dem Umfang der Fragewortparadigmen, der syntaktischen Distribution von Fragewörtern oder dem Gebrauch von Fragepartikeln (vgl. Zeshan 2004b).
- Nicht alle Gebärdensprachen verwenden Kongruenzmarkierer. In ASL wird die Subjekt/Objekt-Kongruenz bei einfachen Verben u. a. durch die Blickrichtung markiert (vgl. Neidle u. a. 2000).
- Zudem verwenden Gebärdensprachen unterschiedliche Arten von Kongruenzmarkierern: während sich PAM in DGS aus dem Nomen PERSON entwickelt hat, hat sich der entsprechende Kongruenzmarkierer ACT-ON in der Niederländischen Gebärdensprache (*Nederlandse Gebarentaal*, NGT) aus einem Raumverb mit der Bedeutung gehen zu entwickelt. In der Taiwanesischen Gebärdensprache (TSL) gibt es wiederum einen Kongruenzmarkierer, der sich aus Pronomen entwickelt hat (s. auch Kap. 5.8).
- Auch im Pronominalsystem gibt es typologische Unterschiede. Im Gegensatz zu den westlichen Gebärdensprachen machen asiatische Gebärdensprachen eine Genusunterscheidung bei Pronomen.
- Diese Unterscheidung findet sich auch im Klassifikatorensystem. Während der ausgestreckte Daumen für männliche Referenten verwendet wird, markiert der ausgestreckte kleine Finger weibliche Referentinnen.
- Bei den Klassifikatoren variieren die verwendeten Handformen und die Gruppe der klassifizierten Objekte. Wir haben in Kapitel 5.4 gesehen, dass DGS eine B-Hand als Klassifikator für bestimmte Fahrzeuge verwendet. In ASL wird für diese Fahrzeuge eine 3-Hand verwendet.
- In der Phonologie unterscheiden sich die Handforminventare und die phonologischen Beschränkungen.

5.7 Psycholinguistische Aspekte von Gebärdensprachen

In diesem Abschnitt wollen wir uns kurz mit zwei psycholinguistischen Aspekten befassen, dem Spracherwerb und der Sprachproduktion (anhand sprachlicher Fehlleistungen). Es wird sich zeigen, dass die Unterschiede zwischen den beiden Mo-

dalitäten in beiden Fällen viel geringer sind als man auf den ersten Blick vielleicht vermutet. Zum selben Ergebnis kommen auch neurolinguistische Untersuchungen von Hörenden und Gehörlosen, auf die wir hier allerdings nicht weiter eingehen können (für einen Überblick, vgl. Emmorey 2003a).

5.7.1 Gebärdenspracherwerb

Gehörlosigkeit ist ein sensorisches, nicht aber ein kognitiv-sprachliches Defizit. Dies bedeutet, dass Gehörlosigkeit keine Sprachstörung ist. Die sprachlichen Voraussetzungen des Gehirns sind bei Laut- und Gebärdensprachen zunächst dieselben. Abgesehen von bestimmten modalitätsspezifischen Aspekten, die vor allem die Artikulation betreffen, verläuft der Gebärdenspracherwerb genauso wie der Lautspracherwerb. Viele gehörlose Kinder befinden sich allerdings in einer besonderen Spracherwerbssituation, da ihre Eltern die für sie adäquate Muttersprache nicht beherrschen. Nur ca. 10 % aller gehörlosen Kinder haben gehörlose Eltern. Da diese gehörlosen Eltern selbst wieder häufig hörende Eltern haben, gibt es wenige Familien mit gehörlosen Muttersprachlern in der zweiten oder dritten Generation. Die meisten gehörlosen Kinder hörender Eltern kommen erst relativ spät mit Gebärdensprache in Kontakt (Kindergarten, Schule) und haben deshalb nur wenig frühen Input. Erschwerend kommt hinzu, dass sie die Gebärdensprache selten von Erwachsenen lernen, dass es in vielen Ländern (zu denen auch Deutschland gehört) keine effektive gebärdensprachliche Frühförderung gibt und dass ihnen oft beigebracht wird, Gebärdensprache sei keine vollwertige Sprache (zu bilingualer Erziehung vgl. Plaza Pust 2005).

Im Großen und Ganzen verläuft der **Spracherwerb** bei gehörlosen (und hörenden) Kindern mit gehörlosen Eltern wie der Lautspracherwerb bei hörenden Kindern mit hörenden Eltern (zum Lautspracherwerb vgl. Meibauer et al. 2007, Kap. 7). Es gibt beim Laut- und Gebärdenspracherwerb Lallphasen bei Kinder und Babytalk bei Eltern (zum Lallen mit den Händen vgl. Petitto/Marentette 1991). So wie es in Lautsprachen früher und später erworbene Laute gibt, gibt es in Gebärdensprachen früher und später erworbene Handformen und Ausführungsstellen. Früh erworbene Handformen sind beispielsweise die in Kapitel 5.2 erwähnten unmarkierten Handformen. Zudem werden mimische Mittel zur Markierung von Satztypen relativ früh erworben (schon vor dem zweiten Lebensjahr). Mimische Markierungen anderer grammatischer Aspekte wie beispielsweise Topikmarkierung werden dagegen viel später erworben. Im Lexikon gibt es einen vergleichbaren Wortschatzspurt. Kinder im Alter von einem Jahren und sechs Monaten beherrschen ca. 30 Gebärden. Im Altern von fünf Jahren beherrschen sie aktiv ca. 5.000 Gebärden, passiv über 20.000. Beim Erwerb der Kongruenzflexion kommt es zu vergleichbaren Über- und Untergeneralisierungen wie beim Erwerb der starken und schwachen Verbflexion im Deutschen: Kongruenzverben werden ohne Kongruenzflexion gebärdet und bei einfachen Verben wird wie bei Kongruenzverben der Anfangs- und Endpunkt der Bewegung an das Subjekt und Objekt angeglichen. Auch beim Erwerb von Pronomen gibt es trotz des Modalitätsunterschieds ähnliche Schwierigkeiten wie in Lautsprachen. In Gebärdensprachen verwenden Kinder bis

zum Alter von ca. 12 Monaten im Wesentlichen Zeigegesten. Danach verwenden sie wie hörende Kinder vor allem Eigen- und Gattungsnamen. Ab dem 21. Monat verwenden sie die Pronomen IX₁ (ich) und IX₂ (du), machen aber wie hörende Kinder bis zum Alter von ca. 25 Monaten Fehler bei der Verwendung der beiden Pronomen (zum Spracherwerb in Gebärdensprachen vgl. Petitto 1987; Lillo-Martin 1999; Leuninger 2000; Morgan/Woll 2002; Hänel 2005).

5.7.2 Vergebärdler

In Lautsprachen kann jede grammatische Ebene von sprachlichen Fehlleistungen, sogenannten **Versprechern**, betroffen sein. Es gibt phonologische Versprecher wie in (21a), morphologische Versprecher wie in (21b, c), morphosyntaktische Versprecher wie in (21d) und semantische Versprecher wie in (21e, f) (zu Versprechern in Lautsprachen s. Kap. 3.3 und Keller/Leuninger (2004) und Leuninger (1996, 1998), woraus auch einige der folgenden Versprecher entnommen sind)

- (21) a. Wieso ist schon wieder der Kopierer
kaputt? (der Kopierer kaputt)
- b. wird ein Element, ein Suffix, angefixt (wird ein Element, ein Suffix, angefügt)
- c. mein kollegischer Malaye (mein malayischer Kollege)
- d. ein Ende der Unruhen sind nicht
abzusehen (ein Ende der Unruhen ist nicht abzusehen)
- e. sich verabtschüssen (sich verabschieden/tschüss sagen)
- f. das Buch hat mehrere Auflagen erlitten (das Buch hat mehrere Auflagen erfahren)

Versprecher können nicht nur jede grammatische Ebene betreffen, sie funktionieren normalerweise auch nach ganz bestimmten Mustern. In (21a) wurde beispielsweise die erste Silbe von kaputt schon an einer früheren Position artikuliert (Antizipation). In (21b) ist genau das Gegenteil passiert: hier wurde ein schon artikuliertes Element an einer späteren Stelle noch einmal artikuliert (Postposition). In (21c) wurden zwei Wortstämme vertauscht (Vertauschung). In (21d) kongruiert das Verb mit dem falschen Nomen und in (21e) wurden zwei Wörter miteinander vermischt (Kontamination). Zudem kann wie in (21f) ein Element durch ein anderes Element ersetzt werden (Substitution).

In Gebärdensprachen kann man sich genauso vergebärdern wie man sich in Lautsprachen versprechen kann. Gebärdensprachliche Versprecher werden **Vergebärdler** genannt. Interessanterweise folgen Vergebärdler weitgehend denselben Mustern wie Versprecher. In den Abbildungen 14 und 15 sind zwei phonologische Vergebärdler dargestellt, die aus Hohenberger et al. (2002) entnommen sind. In dem in Abbildung 14b illustrierten Vergebärdler liegt beispielsweise eine Antizipation der Handform vor. Anstatt der richtigen B-Hand wie in Abbildung 14a illustriert wurde beim Ausführen von POSS_{3a} (sein) fälschlicherweise die Y-Hand des folgenden Nomens ELTERN verwendet. Der resultierende Vergebärdler hat keine Bedeutung,

da die neue Gebärde in DGS nicht existiert (XXX steht für Gebärde ohne Bedeutung). Bedeutungslose Wörter können übrigens auch bei lautsprachlichen Versprecher wie *Cose Dola* entstehen (zu Vergebärdlern vgl. Klima/Bellugi 1979; Newkirk u. a. 1980; Keller/Leuninger 2004; Hohenberger u. a. 2002; Leuninger u. a. 2004).

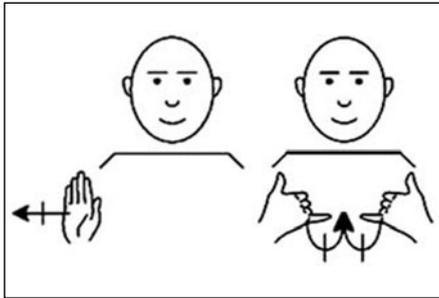


Abb. 14a: POSS_{3a} ELTERN (>seine Eltern<)

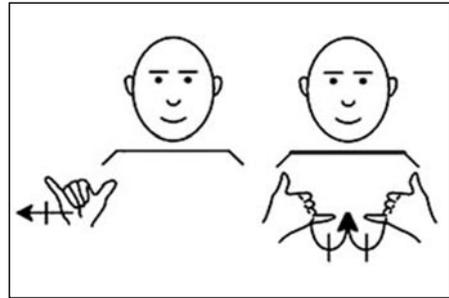


Abb. 14b: XXX ELTERN (>XXX Eltern<)

Im zweiten Vergebärdler wurde zwar die richtige Handform verwendet, allerdings hat hier eine Postposition der Ausführungsstelle stattgefunden. Die etwas veraltete Gebärde für Frau, die bei jungen Gehörlosen nicht mehr sehr gebräuchlich ist, wurde fälschlicherweise an der Stirn ausgeführt. Korrekt wäre die in Abbildung 15a illustrierte Ausführungsstelle gewesen. Die falsche Ausführungsstelle wurde vom vorher gebärdeten Nomen MANN übernommen. Auch hier entsteht eine neue Gebärde ohne Bedeutung.

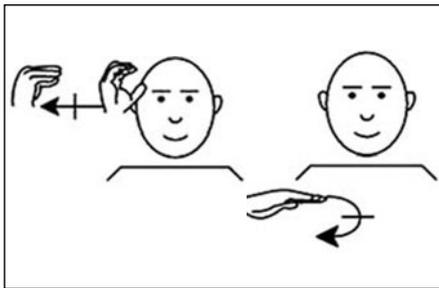


Abb. 15a: MANN FRAU
(>Der Mann ist eine Frau<)

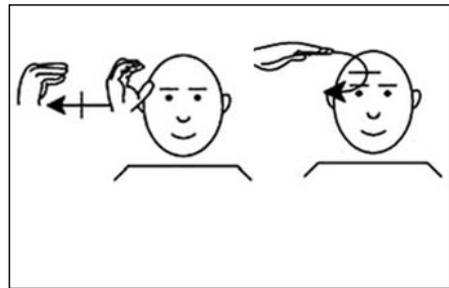


Abb. 15b: MANN XXX
(>Der Mann ist XXX<)

Ein Vergleich von Vergebärdlern in DGS und ASL ergibt für beide Sprachen ein ähnliches Bild: bei den meisten phonologischen Vergebärdlern ist die Handform betroffen (ca. 80 %). Ausführungsstelle und Bewegung sind nur jeweils in ca. 10 % der Fälle betroffen. Vergleicht man nun Fehlertypen in Laut- und Gebärdensprachen, dann ergibt sich interessanterweise auch ein ähnliches Bild (vgl. Tabelle 1).

In beiden Modalitäten sind Antizipationen, Postpositionen, Substitutionen und Kontaminationen die häufigsten Fehler, die zudem in beiden Modalitäten auch noch in etwa die gleiche Häufigkeit haben. Dies bedeutet, dass diese Fehlertypen modalitätsunabhängig sind. Nur bei Vertauschungen und Fusionen zeigen sich Unterschiede: Vertauschungen sind in Lautsprachen, Fusionen (d. h. die Vermischung zweier benachbarter Wörter/Gebärden) dagegen in Gebärdensprachen häufiger. Hier scheinen sich die Modalitätsunterschiede bemerkbar zu machen. Aufgrund der simultanen Realisierung von Morphemen sind Gebärdensprachen besonders anfällig für die Vermischung von Gebärden. Im Gegensatz zu Lautsprachen lassen sich in Gebärdensprachen simultan unterschiedliche Aspekte von zwei Gebärden kombinieren, beispielsweise die Handform der ersten Gebärde mit der Bewegung der zweiten. Derselbe Grund scheint auch für die geringe Zahl von Vertauschungen verantwortlich zu sein. Da Gebärdensprachen Morpheme normalerweise simultan realisieren, sind Versprecher wie (21c) in Gebärdensprachen äußerst selten.

	Deutsch	DGS
Antizipation	21 %	22 %
Postposition	18 %	22 %
Substitution	22 %	22 %
Kontamination	19 %	16 %
Vertauschung	16 %	1 %
Fusion	0,3 %	9 %
Andere	3,7 %	8 %

Tab. 1: Fehlertypen in Laut- und Gebärdensprache

	Deutsch	DGS
Vor dem Wort	0 %	13,8 %
Im Wort	47,0 %	42,0 %
Nach dem Wort	29,9 %	43,1 %
Verzögert	19,3 %	7,9 %
Sonstige	3,7 %	0 %
Insgesamt korrigiert	51,0 %	45,3 %

Tab. 2: Korrekturen in Laut- und Gebärdensprache

Tabelle 2 zeigt, dass die meisten **Korrekturen** (Reparaturen) in DGS innerhalb oder kurz nach der Gebärde stattfinden. Stark verzögerte Korrekturen sind in DGS selten. Im Gegensatz dazu finden im Deutschen die meisten Korrekturen im Wort oder verzögert statt. Hinzu kommt, dass in DGS immerhin fast 14 % der Fehler vor dem Wort korrigiert werden, im Deutschen dagegen keiner. Auf den ersten Blick scheint es also einen Unterschied zwischen Laut- und Gebärdensprachen zu geben: In Gebärdensprachen scheint früher korrigiert zu werden als in Lautsprachen. Wenn man nun aber berücksichtigt, dass die Produktion einer Gebärde im Durchschnitt ungefähr doppelt so lange wie dauert wie die eines Wortes, ergibt sich ein anderes Bild. In beiden Modalitäten finden Korrekturen nach

demselben zeitlichen Verlauf statt, so dass man von modalitätsunabhängigen allgemeinen zeitlichen Vorgaben für Korrekturen ausgehen kann. Der in Tabelle 2 illustrierte Unterschied ist demnach nur ein sekundärer Modalitätseffekt, der sich aus der unterschiedlichen durchschnittlichen Länge von Wörtern und Gebärden ergibt. Hinzu kommt, dass in Laut- und Gebärdensprachen in etwa gleich viele Fehler (ungefähr die Hälfte) korrigiert werden (vgl. Hohenberger u. a. 2002; Leuninger u. a. 2004).

5.8 Sprachwandel

Gebärdensprachen unterliegen ähnlichen Sprachwandelprozessen wie Lautsprachen. Sprachwandelprozesse werden durch interne Faktoren wie Grammatikalisierung oder extern Faktoren wie Sprachkontakt beeinflusst und sind auf allen grammatischen Ebenen zu beobachten.

- Phonologischer Wandel kann zum Beispiel die phonologische Form von Gebärden verändern. Viele Gebärden verlieren im Laufe der Zeit ihren ikonischen Charakter, verändern sich zu leichter auszuführenden und besser wahrnehmbaren Formen. In DGS ist beispielsweise eine Reduktion der Bewegung bei der Gebärde GEHÖRLOS zu beobachten, die ursprünglich vom Ohr zum Kinn ausgeführt wurde und mittlerweile zu einer kleinen Bewegung an der Seite des Kinns reduziert wurde.
- Morphologischer Wandel kann die Flexionseigenschaften oder den kategorialen Status von Gebärden betreffen (s. weiter unten).
- In der Syntax kann es unter anderem zu Veränderungen in der Wortstellung kommen.
- Gebärdensprachen machen außerdem regen Gebrauch von Lehnwörtern, die entweder aus einer anderen Gebärdensprache kommen oder aus der umgebenden Lautsprache. Fingern und Mundbilder sind die zwei wichtigsten Verfahren für Entlehnungen aus Lautsprachen (s. Kap. 5.3).
- Nicht zuletzt gibt es auch in Gebärdensprachen Tendenzen zur Standardisierung, die unter anderem durch neue Medien, standardisierte Dolmetscherausbildungen und die politische Anerkennung vieler Gebärdensprachen begünstigt werden.

Wir wollen abschließend einen paradigmatischen internen Sprachwandelprozess etwas genauer betrachten, die sogenannte **Grammatikalisierung**. Es wird sich zeigen, dass Gebärdensprachen prinzipiell dieselben Grammatikalisierungsprozesse durchlaufen wie Lautsprachen. Mit Grammatikalisierung ist etwas vereinfacht gemeint, dass sich ein freies Morphem mit lexikalischer Bedeutung zunächst zu einem Funktionswort und dann zu einem gebundenen Morphem mit grammatischer Bedeutung entwickelt. Drei typische Grammatikalisierungspfade sind in (22) angegeben (zu Grammatikalisierung in Lautsprachen vgl. Hopper/Traugott 1993; Heine/Kuteva 2002; Diewald 1997).

(22)	Freies Morphem	→	Funktionswort	→	Gebundenes Morphem
	a. Nomen	→	Pronomen	→	Kongruenzflexion
	b. Verb	→	Hilfsverb		
	c. Nomen/Verb	→	Konjunktion		

Ein Beispiel für den ersten Teil des Grammatikalisierungspfads in (24a) sind die Indefinitpronomen *somebody* und *something* im Englischen. Die englische Futurform *going to*, die sich aus dem Verb *go* entwickelt hat, ist ein Beispiel für den Pfad in (24b). Über den dritten Pfad hat sich die deutsche Konjunktion *weil* entwickelt, die auf das Nomen *Weile* zurückgeht.

In Gebärdensprachen entwickeln sich Funktionswörter auf ähnliche Art und Weise wie in Lautsprachen. In DGS hat sich beispielsweise der perfektive Aspektmarkierer FERTIG aus dem entsprechenden Adverb entwickelt. FERTIG steht in DGS immer in satzfinaler Position direkt nach dem Verb. Ebenso geht die kausale Subjunktion GRUND auf das entsprechende Nomen zurück, bei dem der Zeigefinger der dominanten Hand zweimal kurz auf die Handfläche der nicht dominanten Hand tippt. Im Unterschied zum Nomen findet bei der Subjunktion nur eine kurze Bewegung statt. Das Funktionswort ist also eine phonologisch reduziert Gebärde. In ASL hat sich wie im Englischen aus dem Verb GO die Futurform GO-TO entwickelt, wobei sich auch hier die phonologische Form verändert hat. Die Entwicklung eines Tempusmarkierers aus einem Raumverb folgt einem typischen Grammatikalisierungspfad: eine temporale Relation hat sich über eine metaphorische Bedeutung aus einer räumlichen Relation entwickelt.

In Kapitel 5.6 haben wir schon erwähnt, dass sich in verschiedenen Gebärdensprachen unterschiedliche Kongruenzmarkierer entwickelt haben, die das Defizit von einfachen Verben bei der Kongruenzmarkierung ausgleichen, und dabei drei verschiedene Quellen identifiziert (23), wobei sich in manchen Gebärdensprachen mehrere verschiedene Kongruenzmarkierer entwickelt haben.

(23)	Mögliche Quellen für Kongruenzmarkierer in Gebärdensprachen	
	a. Verben:	Griechische, Katalanische, Niederländische und Taiwanesische Gebärdensprache
	b. Pronomen:	Argentinische, Japanische, Indopakistanische und Taiwanesische Gebärdensprache
	c. Nomen:	Deutsche und Katalanische Gebärdensprache

In DGS geht der Kongruenzmarkierer PAM auf das Nomen PERSON zurück. Während der erste Grammatikalisierungspfad in (23a) (Verb → Hilfsverb) auch in Lautsprachen sehr weit verbreitet ist, sind die letzten beiden Pfade in (23b, c) (Pronomen → Hilfsverb und Nomen → Hilfsverb) in Lautsprachen kaum zu finden. Ein Grund für diesen Unterschied könnte wieder im starken Einfluss der Phonologie auf morphologische Operationen liegen. Da Kongruenz in Gebärdensprachen ein räumliches Konzept ist, eignen sich vor allem Gebärden mit einfachen Bewegungen und nicht lexikalisch spezifizierten Anfangs- und Endpunkten für die Kongru-

enzmarkierung. Hinzu kommt, dass entsprechende Gebärden auch semantisch möglichst unspezifisch sein müssen, was sowohl für die Gebärde PERSON wie auch für Pronomen zutrifft (zu Grammatikalisierung in Gebärdensprachen vgl. Sexton 1999; Wilcox 2004; Pfau/Steinbach 2006b).

Eine interessante Frage ist, ob es in Gebärdensprachen auch Grammatikalisierungen von Funktionswörtern zu gebundenen Morphemen gibt, also den zweiten Grammatikalisierungsschritt in (22a). In Kapitel 5.4 haben wir gesehen, dass Gebärdensprachen fast keine Affixe verwenden und zwei Gründe dafür angeführt: die gestisch-visuelle Modalität und das relativ geringe Alter von Gebärdensprachen. Der erste Grund würde für eine grundsätzliche Präferenz für simultane nicht affixale Morphologie sprechen. Der zweite Grund würde dafür sprechen, dass sich in Gebärdensprachen im Laufe der Zeit durchaus Affixe entwickeln können. Der Kongruenzmarkierer PAM in (24a) und das Nominalisierungselement AGENS in (24b), die sich beide aus dem Nomen PERSON entwickelt haben, scheinen sich in DGS zu Affixen zu entwickeln.

- (24) a. IX₁ POSS₁ SCHWESTER IX_{3a} STOLZ¹PAM_{3a} /ftolts/
 Ich bin stolz auf meine Schwester
- b. SPIEL¹AGENS
 Spieler

Dafür sprechen die folgenden vier Gründe: Erstens stehen PAM und AGENS immer unmittelbar hinter dem entsprechenden Verb/ Adjektiv. Zweitens wird das Verb/Adjektiv und PAM/AGENS mit einer Bewegungskontur ausgeführt, wobei die Bewegung von PAM/AGENS stark verkürzt wird. Drittens gibt es eine Tendenz, phonologische Merkmale anzugleichen: einerseits wird die Ausführungsstelle von PAM/AGENS an die des Verbs/Adjektivs angeglichen, andererseits gibt es Fälle, in denen die Handform des Verbs/Adjektivs an die Handform von PAM/ AGENS angeglichen wird (in STOLZ¹PAM wird beispielsweise STOLZ mit Handform von PAM gebärdet, obwohl die Gebärde normalerweise mit einer Indexhand gebärdet wird). Viertens wird das Mundbild des Verbs/Adjektivs auf PAM/AGENS ausgedehnt, vgl. (24a). Die Gebärde PAM wurde früher übrigens bei Adjektiven mit dem Mundbild /auf/ gebärdet, das mittlerweile nur noch selten verwendet wird (zu entsprechenden Beispielen in ASL vgl. Aronoff u. a. 2005).

Abschließend wollen wir noch einen besonderen Fall der Grammatikalisierung erwähnen, der modalitätsspezifisch zu sein scheint. Gebärdensprachen können im Gegensatz zu Lautsprachen manuelle und nichtmanuelle Gesten grammatikalisieren. Im Gegensatz zu den gestischen Ursprüngen unterliegen die grammatikalisierten Elemente klaren morphosyntaktischen Beschränkungen. Grammatikalisierte manuelle Gesten sind beispielsweise klassifizierende Handformen, lokale Indizes, die als Pronomen oder für die Verbkongruenz verwendet werden, und Fragepartikeln, die in manchen Gebärdensprachen verwendet werden und ihren Ursprung in einer entsprechenden kulturspezifischen Geste haben. Beispiele für die Grammatikalisierung von nichtmanuellen Gesten sind die nichtmanuelle Markierung von Negation, Satztypen und topikalischen Ausdrücken (vgl. Janzen/Shaffer

2002). Die Grammatikalisierung bestimmter nichtmanueller Markierer entspricht teilweise der Grammatikalisierung von Intonation, die in Lautsprachen für ähnliche Zwecke verwendet wird wie bestimmte nichtmanuelle Markierer in Gebärdensprachen (vgl. Gussenhoven 2004).

Literatur

Die folgende Bibliographie bietet nur eine knappe Auswahl an grundlegender Literatur zum Thema. Eine internationale Bibliografie der Gebärdensprache finden Sie auf der Homepage des Instituts für deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser an der Universität Hamburg unter www.sign-lang.uni-hamburg.de/BibWeb.

Grundlegende Literatur

- Aronoff, Mark/Meir, Irit/Sandler, Wendy (2005): The Paradox of Sign Language Morphology. In: *Language* 81, 301–344.
- Becker, Claudia (1997): *Zur Struktur der Deutschen Gebärdensprache*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Boyes Braem, Penny (1995): *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung*. Hamburg: Signum.
- Brentari, Diane (1998): *A Prosodic Model of Sign Language Phonology*. Cambridge, Mass: MIT-Press.
- Keller, Jörg/Leuninger, Helen (2004²): *Grammatische Strukturen – Kognitive Prozesse*. Tübingen: Narr.
- Keller, Jörg/Rech, Trixi (1993): Gegen Vorurteile: Gebärdensprache. In: *Sprache & Kognition* 12, 130–144.
- Klima, Edward S./Bellugi, Ursula (1979): *The Signs of Language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kyle, Jim/Woll, Bencie (1985): *Sign Language. The Study of Deaf People and their Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liddell, Scott (2003): *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marschark, Marc/Siple, Patricia/Lillo-Martin, Diane/Campbell, Ruth/Everhart, Victoria S. (Hgg.) (1997): *Relations of Language and Thought. The View from Sign Language and Deaf Children*. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark, Marc/Spencer, Patricia E. (Hgg.) (2003): *Deaf Studies, Language, and Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Padden, Carol (1988): Grammatical Theory and Signed Languages. In: Newmeyer, Frederick J. (Hg.): *Linguistics. The Cambridge Survey. Vol. 2*. Cambridge: Cambridge University Press, 250–266.
- Poizner, Howard/Klima, Edward S./Bellugi, Ursula (1987): *What the Hands Reveal about the Brain*. Cambridge, Mass.: MIT Press. (dt.: *Was die Hände über das Gehirn verraten. Neurolinguistische Aspekte der Gebärdensprachforschung*. Hamburg: Signum 1990).
- Sandler, Wendy (1989): *Phonological Representation of the Sign. Linearity and Nonlinearity in American Sign Language*. Dordrecht: Foris.

- Sandler, Wendy/Lillo-Martin, Diane (2006): *Sign Language and Linguistic Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stokoe, William C. (1960): *Sign Language Structure. An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*. Studies in Linguistics Occasional Papers 8. Buffalo: University of Buffalo Press.
- Sutton-Spence, Rachel/Woll, Bencie (1999): *The Linguistics of British Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woll, Bencie/Kyle, Jim (1994): Sign Language. In: Asher, Ronald (Hg.): *Encyclopedia of Language and Linguistics* Vol. 7. Oxford: Pergamon Press, 3890–3910.

Weitere Literatur

- Bergermann, Ulrike (2001): *Ein Bild von einer Sprache*. München: Fink.
- Boyes Braem, Penny/Sutton-Spence, Rachel (Hgg.) (2001): *The Hands are the Head of the Mouth: The Mouth as Articulator in Sign Languages*. Hamburg: Signum.
- Crashborn, Onno (2001): *Phonetic Implementation of Phonological Categories in Sign Language of the Netherlands*. Utrecht: LOT.
- Diewald, Gabriele (1997): *Grammatikalisierung. Eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen*. Tübingen: Niemeyer.
- Emmorey, Karen (2003a): The Neural Systems Underlying Sign Language. In: Marschark, Marc/Spencer, Patricia E. (Hgg.): *Deaf Studies, Language, and Education*. Oxford: Oxford University Press, 361–376.
- Emmorey, Karen (Hg.) (2003b): *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Glück, Susanne/Pfau, Roland (1998): Eine Klasse für sich: Klassifizierende Verben in Deutscher Gebärdensprache. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 16, 181–208.
- Gussenhoven, Carlos (2004): *The Phonology of Tone and Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hänel, Barbara (2005): *Der Erwerb der Deutschen Gebärdensprache als Erstsprache*. Tübingen: Narr.
- Hayes, Bruce/Abad, May (1989): Reduplication and Syllabification in Ilokano. In: *Lingua* 77, 331–374.
- Heine, Bernd/Kuteva, Tania (2002): *World Lexicon of Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hohenberger, Annette/Happ, Daniela/Leuninger, Helen (2002): Modality-Dependent Aspects of Sign Language Production: Evidence from Slips of the Hand and their Repairs in German Sign Language. In: Meier/Cormier/Quinto-Pozos (2002), 112–142.
- Hopper, Paul/Traugott, Elizabeth C. (1993): *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Janzen, Terry/Shaffer, Barbara (2002): Gesture as the Substrate in the Process of ASL Grammaticization. In: Meier/Cormier/Quinto-Pozos (2002), 199–223.
- Keller, Jörg (1998): *Aspekte der Raumnutzung in der Deutschen Gebärdensprache*. Hamburg: Signum.
- Leuninger, Helen (1996): *Reden ist Schweigen, Silber ist Gold. Gesammelte Versprecher*. München: dtv-Verlag.
- Leuninger, Helen (1998): *Danke und Tschüs fürs Mitnehmen. Neue gesammelte Versprecher*. München: dtv-Verlag.

- Leuninger, Helen (2000): Mit den Augen lernen: Gebärdenspracherwerb. In: Grimm, Hannelore (Hg.): Sprachentwicklung: Enzyklopädie der Psychologie. Band C 3.3. Göttingen: Hogrefe, 229–270.
- Leuninger, Helen/Hohenberger, Annette/Waleschkowski, Eva/Menges, Elke/Happ, Daniela (2004): The Impact of Modality on Language Production: Evidence from Slips of the Tongue and Hand. In: Pechmann, Thomas/Habel, Christopher (Hgg.): Multidisciplinary Approaches to Language Production. Berlin: Mouton de Gruyter, 219–277.
- Lillo-Martin, Diane (1986): Two Kinds of Null Arguments in American Sign Language. In: Natural Language and Linguistic Theory 4, 415–444.
- Lillo-Martin, Diane (1999): Modality Effects and Modularity in Language Acquisition: The Acquisition of American Sign Language. In: Ritchie, William C./Bhatia, Tei K. (Hgg.): Handbook of Child Language Acquisition. San Diego: Academic Press, 531–567.
- Meibauer, Jörg/Demske, Ulrike/Geilfuß-Wolfgang, Jochen/Pafel, Jürgen/Ramers, Karl Heinz/Rothweiler, Monika/Steinbach, Markus (2007²): Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart: Metzler.
- Meier, Richard P. (2002): Why different, why the same? Explaining effects and non-effects of modality upon linguistic structure in sign and speech. In: Meier/Cormier/Quinto-Pozos, (2002), 1–25.
- Meier, Richard P./Cormier, Kearsy/Quinto-Pozos, David (Hgg.) (2002): Modality and Structure in Signed and Spoken Languages. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meir, Irit (1998): Syntactic-Semantic Interaction in Israeli Sign Language Verbs. The Case of Backwards Verbs. In: Sign Language & Linguistics 1, 3–37.
- Meir, Irit (2002): A Cross-Modality Perspective on Verb Agreement. In: Natural Language and Linguistic Theory 20, 413–450.
- Miller, Christopher (2001): Some Reflections on the Need for a Common Sign Notation. In: Sign Language and Linguistics 4, 11–28.
- Morgan, Gary/Woll, Bencie (Hgg.) (2002): Directions in Sign Language Acquisition. Amsterdam: Benjamins.
- Nash, David G. (1986): Topics in Warlpiri Grammar. New York: Garland.
- Neidle, Carol/Kegl, Judy/MacLaughlin, Dawn/Bahan, Benjamin/Lee, Robert G. (2000): The Syntax of American Sign Language. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Newkirk, Don/Klima, Edward S./Pedersen, Carlene C./Bellugi, Ursula (1980): Linguistic Evidence from Slips of the Hand. In: Fromkin, Viktoria A. (Hg.): Errors in Linguistic Performance: Slips of the Tongue, Ear, Pen, and Hand. New York: Academic Press.
- Padden, Carol/Perlmutter, David M. (1987): American Sign Language and the Architecture of Phonological Theory. In: Natural Language and Linguistic Theory 5, 335–375.
- Perlmutter, David M. (1992): Sonority and Syllable Structure in American Sign Language. In: Linguistic Inquiry 23, 407–442.
- Perniss, Pamela/Pfau, Roland/Steinbach, Markus (2006): Can't you See the Difference. Sources of Variation in Sign Language Structure. Erscheint in Perniss, Pamela/Pfau, Roland/Steinbach, Markus (Hgg.): Visible Variation. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Petitto, Laura A. (1987): On the Autonomy of Language and Gesture: Evidence from the Acquisition of Personal Pronouns in ASL. In: Cognition 21, 1–52.
- Petitto, Laura A./Marentette, Paula F. (1991): Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language. In: Science 251, 1493–1496.
- Pfau, Roland (2002): Applying Morphosyntactic and Phonological Readjustment Rules in Natural Language Negation. In: Meier/Cormier/Quinto-Pozos (2002), 263–295.
- Pfau, Roland/Steinbach, Markus (2003): Optimal Reciprocals in German Sign Language. In: Sign Language and Linguistics 6, 1–42.

- Pfau, Roland/Steinbach, Markus (2005): Relative Clauses in German Sign Language: Extraposition and Reconstruction. In: Bateman, Leah/Ussery, Cherlon (Hgg.): Proceedings of the North East Linguistic Society 35 (NELS 35), Vol. 2. Amherst: GLSA, 507–521.
- Pfau, Roland/Steinbach, Markus (2006a): Pluralization in Sign and in Speech: A Cross-Modal Typological Study. In: Linguistic Typology 10, 135–182.
- Pfau, Roland/Steinbach, Markus (2006b): Modality-Independent and Modality-Specific Aspects of Grammaticalization in Sign Languages. In: Linguistics in Potsdam 24, 5–98.
- Plaza Pust, Carolina (2005): Language Contact in Deaf Bilingualism. In: Leuninger, Helen/Happ, Daniela (Hgg.), Gebärdensprachen: Struktur, Erwerb, Verwendung. Linguistische Berichte Sonderheft 13. Hamburg: Buske, 271–307.
- Rathmann, Christian (2000): The Optionality of Agreement Phrase: Evidence from Signed Languages. MA-Arbeit, University of Texas at Austin.
- Rathmann, Christian/Mathur, Gaurav (2002): Is Verb Agreement the same Crossmodally? In: Meier/Cormier/Quinto-Pozos (2002), 370–404.
- Rubino, Carl (2005): Reduplication: Form, Function, and Distribution. In: Hurch, Bernhard (Hg.): Studies on Reduplication. Berlin: Mouton de Gruyter, 11–29.
- Sexton, Amy (1999): Grammaticalization in American Sign Language. In: Language Sciences 21, 105–141.
- Wilcox, Sherman (2004): Gesture and Language. Cross-Linguistic and Historical Data from Signed Languages. In: Gesture 4, 43–73.
- Wiltshire, Caroline/Marantz, Alec (2000): Reduplication. In: Booij, Geert et al. (Hgg.): Morphologie: Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung. Berlin: de Gruyter, 557–567.
- Wöhrmann, Stefan (2005): Handbuch zur Gebärdenschrift. Hamburg: Verlag Birgit Jacobsen.
- Woll, Bencie (2003): Modality, Universality and the Similarities among Sign Languages: An Historical Perspective. In: Baker, Anne/van den Bogaerde, Beppie/Crasborn, Onno (Hgg.): Cross-Linguistic Perspectives in Sign Language Research. Selected papers from TISLR 2000. Hamburg: Signum, 17–27.
- Zhang, Zheng-Sheng (1987): Reduplication as a Type of Operation. In: Chicago Linguistic Society 23, 376–388.
- Zeshan, Ulrike (2004a): Hand, Head, and Face: Negative Constructions in Sign Languages. In: Linguistic Typology 8, 1–58.
- Zeshan, Ulrike (2004b): Interrogative Constructions in Sign Languages: Cross-Linguistic Perspectives. In: Language 80, 7–39.
- Zeshan, Ulrike (2005): Sign Languages. In: Haspelmath, Martin/Dryer, Matthew S./Gil, David/Comrie, Bernard (Hgg.): The World Atlas of Language Structures. Oxford: Oxford University Press, 558–567.
- Zwitzerlood, Inge (2003): Classifying Hand Configurations in Nederlandse Gebarentaal. Utrecht: LOT.

Lehr- und Wörterbücher

- Arbeitsgruppe Fachgebärdenslexika am Zentrum für Deutsche Gebärdensprache (1994 ff.): Fachgebärdenslexikon: Computer. Fachgebärdenslexikon: Psychologie. Fachgebärdenslexikon: Tischler/Schreiner. Je 2 Bde. Hamburg: Signum.
- Beecken, Anne/Keller, Jörg/Prillwitz, Siegmund/Zienert, Heiko (1999/2002): Grundkurs deutsche Gebärdensprache. Stufe I und II. Arbeitsbücher mit Videos. Hamburg: Signum.

- Desire-Team (2002): Fliegende Hände. Lernerhandbücher und Arbeits-CDs. Kurs I–IV. Aachen: Microbooks.
- Happ, Daniela/Vorköper, Marc-Oliver (2006): Deutsche Gebärdensprache. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt a. M.: Fachhochschulverlag.
- Jacobsen, Birgit (1999): Das Gebärdensbuch. Hamburg: Verlag B. Jacobsen.
- Jacobsen, Birgit (2006): Das Gebärdensbuch Band 2–4. Hamburg: Verlag B. Jacobsen.
- Keller, Jörg (2000): Grundkurs Deutsche Gebärdensprache. Stufe I. Vokabel-CD. Hamburg: Signum.
- Kestner, Karin (2001 ff.): Tommys Gebärdenswelt 1–3. 3 CDs mit Gebärdensprachbüchern. Guxhagen: Verlag Karin Kestner.
- Kestner, Karin (2002): 777 Gebärden. 3 CD-ROMs. Version 2. Guxhagen: Verlag Karin Kestner.
- Konrad, Reiner u. a. (2000/3): Fachgebärdenlexikon: Hauswirtschaft. Fachgebärdenlexikon: Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Je 2 Bde. Hamburg: Signum.
- Maisch, Günter/Wisch, Fritz-Helmut (1987 ff.): Gebärdens-Lexikon. Bd. 1: Grundgebärden. Bd. 2: Mensch. Bd. 3: Natur. Bd. 4: Aufbaugebärden. Bd. 5: Alphabetisches Gesamt-Inhaltsverzeichnis. Hamburg: Verlag hörgeschädigte Kinder.
- Metzger, Christiane/Schulmeister, Rolf/Zienert, Heiko (2000/3): Die Firma 1 und 2. Deutsche Gebärdensprache. CD. Hamburg: Signum.
- Strixner, Stefan/Wolf, Serona (2004): Kleines Wörterbuch der Gebärdensprache. Wiesbaden: Marix Verlag.
- Virdee, Tirath u. a. (1998): DGS-Basis-Lexikon. DGS-Aufbau-Lexikon. DGS-Phrasensammlung. 3 CDs. Aachen: Microbooks.
- Wörterbücher im Internet, siehe unter ausgewählte Internetadressen

Allgemeine Literatur zu Gehörlosigkeit

- Baynton, Douglas C. (1996): Forbidden Signs. American Culture and the Campaign against Sign Language. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bragg, Lois (Hg.) (2001): Deaf World. A Historical Reader and Primary Sourcebook. New York: New York University Press.
- Branson, Jan/Miller, Don/Massaja, I. Gede/Negara, I. Wayan (1996): Everyone here Speaks Sign Language too: A Deaf Village in Bali, Indonesia. In: Lucas, Ceil (Hg.): Multicultural Aspects of Soziolinguistics in Deaf Communities. Washington, DC: Garlander University Press, 39–57.
- Drolsbaugh, Mark (1999): Endlich gehörlos! Hamburg: Signum.
- Groce, Nora Ellen (1985): Everyone Here Spoke Sign Language: Hereditary Deafness on Martha's Vineyard. Cambridge, Mass: Harvard University Press. (dt.: Jeder sprach hier Gebärdensprache. Hamburg: Signum 2005).
- Fischer, Renate/Lane, Harlan (Hgg.) (1992): Looking Back. A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages. Hamburg, Signum. (dt.: Blick zurück. Ein Reader zur Geschichte von Gehörlosengemeinschaften und ihren Gebärdensprachen. Hamburg: Signum 1993).
- Fritsche, Olaf/Kestner, Karin (2003): Diagnose hörgeschädigt – Was Eltern hörgeschädigter Kinder wissen sollten. Guxhagen: Verlag Karin Kestner.
- Hager Cohen, Leah (1995): Train Go Sorry. Inside a Deaf World. New York: Vintage.
- Laborit, Emmanuelle (1995): Der Schrei der Möwe. Jenseits der Stille – Mein Leben als Gehörlose. Bergisch Gladbach: Bastei Lübbe.
- Ladd, Paddy (2003): Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood. Clevedon: Multilingual Matters.

- Lane, Harlan (1984): *When the Mind Hears*. New York: Random House. (dt.: *Mit der Seele hören. Die Geschichte der Taubheit*. München: Hanser 1988).
- Lane, Harlan (1992): *The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community*. New York: Alfred Knopf. (dt.: *Die Maske der Barmherzigkeit. Unterdrückung von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft*. Hamburg: Signum 1994).
- Lane, Harlan/Hoffmeister, Robert/Bahan, Benjamin (1996): *A Journey into the Deaf-World*. San Diego: DawnSignPress.
- Padden, Carol/Humphries, Tom (1988): *Deaf in America. Voices from a Culture*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (dt.: *Gehörlose - Eine Kultur bringt sich zur Sprache*. Hamburg: Signum 1991).
- Rée, Jonathan (1999): *I See a Voice. Deafness, Language and the Senses – A Philosophical History*. New York: Metropolitan.
- Sacks, Oliver (1989): *Seeing Voices. A Journey into the World of the Deaf*. Berkeley, CA: University of California Press. (dt.: *Stumme Stimmen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1990).
- Wilcox, Sherman (Hg.) (1989): *American Deaf Culture. An Anthology*. Silver Spring, MD: Linstok Press.

Ausgewählte Internetadressen

Deutscher Gehörlosen-Bund e. V.: www.gehoerlosen-bund.de

DGS-Fachgebärdenlexika: www.sign-lang.uni-hamburg.de/Projekte/index.html

Allgemeines Gebärdenlexikon (DGS): www.sign-lang.uni-hamburg.de/Alex/start.htm

Gallaudet University, Washington, DC: www2.gallaudet.edu

Gebärdenschrift: www.gebaerdenschrift.de; www.signwriting.org; www.signbank.org

Hamburger Notationssystem für Gebärden: www.sign-lang.uni-hamburg.de/Projekte/HamNoSys

Institut für deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Universität Hamburg: www.sign-lang.uni-hamburg.de

International Bibliography of Sign Language, Universität Hamburg: www.sign-lang.uni-hamburg.de/BibWeb

Taubenschlag – Webseite für Gehörlose und Hörende: www.taubenschlag.de

Weitere Internetadressen finden Sie auf der Homepage: www.egli-online.de

Anhang 1: Transkriptionskonventionen

Im Folgenden werden kurz die wesentlichen Konventionen für die Transkription von Beispielen aus Gebärdensprachen erläutert. Diese notationellen Konventionen werden so oder so ähnlich auch in der wissenschaftlichen Fachliteratur verwendet. Weitere notationelle Besonderheiten sind an den entsprechenden Stellen im Text erläutert. Alle Beispiele aus der Deutschen Gebärdensprache (DGS) sind in Deutsch transkribiert. Beispiele, die aus der Literatur entnommen sind, werden im Original wiedergegeben. Im Einzelnen gelten die folgenden Konventionen:

GEBÄRDE	Gebärden werden in Kapitälchen wiedergegeben. Bei Wortarten, die im Deutschen flektiert werden, wird in der Transkription der Stamm verwendet.
₁ GEBÄRDE ₃	Tiefgestellte Zahlen stehen für Punkte im Gebärdenraum, die bei Pronominalisierung und bei Kongruenzverben verwendet werden.
GEBÄRDE++	Ein + steht für eine Wiederholung der Gebärde, die beispielsweise bei der Pluralbildung oder der Aspektmarkierung relevant ist. Inhärente lexikalische Wiederholungen sind in den Transkriptionen nicht angegeben.
IX (INDEX)	Personalpronomen. Die Indizes geben an, ob es sich um ein Pronomen der ersten Person (IX ₁), der zweiten Person (IX ₂) oder der dritten Person (IX _{3a} , IX _{3b} ,) handelt.
POSS	Possessivpronomen. Die Indizes spezifizieren wieder die Person (vgl. IX).
GEBÄRDE^GEBÄRDE	Steht für die Kombination von zwei Gebärden, wobei es sich entweder um ein Kompositum oder um einen Stamm und ein Affix handeln kann.
GEBÄRDE-GEBÄRDE	Mit Bindestrich verknüpfte Wörter werden mit einer Gebärde ausgedrückt.
G-E-B-Ä-R-D-E	Steht für ein Wort, dass mit dem Fingeralphabet wiedergegeben wird.
CL _α	Steht für einen Klassifikator. α spezifiziert die Eigenschaften, die der Klassifikator näher bestimmt.

Der Skopus von nichtmanuellen grammatischen Markierungen wie Augenbrauenbewegung oder Kopfschütteln wird mithilfe von Linien über den Glossen angegeben:

<u> </u> /xxx/	Mundbild oder Mundgestik, die mit einer Gebärde einhergeht (in vielen Transkriptionen wird das Mundbilds allerdings nicht berücksichtigt).
<u> </u> top	Topikmarkierung: angehobene Augenbrauen mit leicht nach hinten gebeugtem Kopf.
<u> </u> w	Markierung für einen Ergänzungsfragesatz: gesenkte Augenbrauen mit leicht vorgebeugtem Kopf.

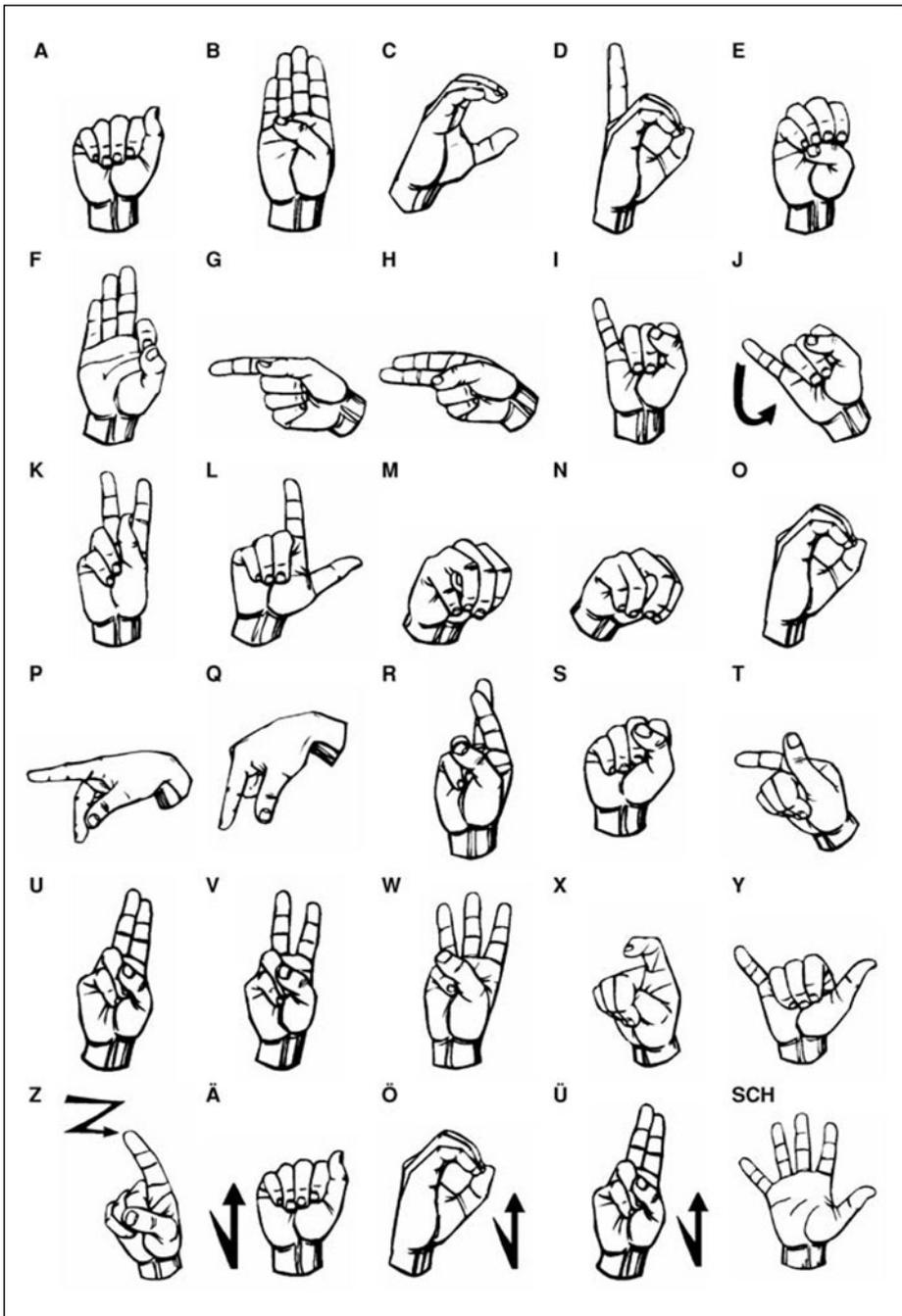
_____ j/n	Markierung für einen Entscheidungsfragesatz: angehobene Augenbrauen mit leicht vorgebeugtem Kopf.
_____ neg	Negationsmarkierung: horizontales Kopfschütteln mit einem negativen Gesichtsausdruck.

Die Transkriptionskonventionen werden anhand des folgenden Beispiels kurz illustriert:

- (1) _____ j/n
 POSS₂ MUTTER IX_{3a} BUCH++ MAG? JA, GESTERN BUCH _{3a}GEB₁
 Mag deine Mutter Bücher? Ja, gestern hat sie mir ein Buch gegeben.

Der erste Satz enthält ein Possessivpronomen der zweiten Person POSS₂, das das Nomen MUTTER näher spezifiziert. Zudem enthält der Satz die zweimal wiederholte Gebärde für Buch (Pluralmarkierung) und eine Zeigegebärde (IX_{3a}), die die Nominalphrase räumlich verankert (auf der rechten Seite im Gebärdenraum für Rechtshänder, vgl. Abb. 6). Diese Position im Gebärdenraum legt die pronominale Verwendung für das folgende Gespräch fest. Und zuletzt erstreckt sich über den gesamten Satz die nichtmanuelle Markierung für eine Entscheidungsfrage. Im zweiten Satz fehlt das Subjekt und das direkte Objekt. Dies ist möglich, da der Satz mit GEB ein sogenanntes Kongruenzverb enthält. Die Indizes stehen für Punkte im Gebärdenraum: Der Index vor dem Verb markiert die Position des Subjekts, das im vorherigen Satz durch die Zeigegebärde IX_{3a} eingeführt wurde, wohingegen der Index nach dem Verb die Position des Objekts markiert, das in diesem Fall die erste Person ist, also ein Ort an oder vor der Brust des Gebärdenden.

Anhang 2: Fingeralphabet der Deutschen Gebärdensprache (DGS)



(Quelle: Landesverband der Gehörlosen Rheinland-Pfalz e. V.)

6. Variationslinguistik

6.1 Einleitung: Varietäten, Varianten, Variablen

Die Gesamtsprache Deutsch ist kein homogenes Gebilde, sondern existiert in vielfältigen Erscheinungsformen. Den meisten wird die Tatsache, dass es »das Deutsche« nicht gibt, dann bewusst, wenn sie mit Sprecher/innen zusammenkommen, deren regionale Aussprache oder Wortwahl sich von ihrer eigenen unterscheiden. So hört man im deutschsprachigen Raum regional unterschiedliche Grußformeln wie *Grüß Gott*, *Guten Tag*, *Moin* oder *Grüezi*. Ein und dieselbe Beilage zu einem Gericht erscheint als *Kartoffelbrei*, *Kartoffelpüree*, *Kartoffelmus* (Norddeutschland), *Kartoffelstock* (Schweiz) oder *Erdäpfelpüree* (Österreich). Und wer in Norddeutschland *Fleet*, in Österreich *gustiös* und in der Schweiz *Talon* hört, der wird – falls er beispielsweise aus dem Rheinland kommt – möglicherweise erst auf Nachfrage die Bedeutungen dieser Ausdrücke erfahren (schiffbarer Kanal in Küstenstädten; appetitlich, ansprechend; abtrennbarer Teil eines Schreibens).

Doch es sind nicht nur die regionalen Unterschiede, die die Gesamtsprache Deutsch charakterisieren. Hinzu kommen beispielsweise gruppenspezifische Unterschiede. Ausdrücke wie *cool*, *krass* oder *abrippen* lassen sich der **Jugendsprache** zuordnen und wenn jemand von *Osmose* und *Photosynthese* spricht, benutzt er Ausdrücke einer **Fachsprache**. Und schließlich ist es in bestimmten Kommunikationssituationen angemessener oder auch unangemessener von *Gesicht*, *Antlitz* oder *Fresse* zu sprechen.

Somit zeichnet sich die Gesamtsprache Deutsch durch Heterogenität aus. Sie ist ein Gesamtsprachsystem, das sich aus verschiedenen Ausschnitten oder Subsystemen zusammensetzt, den sogenannten **Varietäten**. Einzelne Varietäten sind beispielsweise Dialekte, Jugendsprachen oder Fachsprachen. Die Sprecher/innen verfügen in unterschiedlichem Maße über eine aktive bzw. passive Kompetenz dieser Varietäten. Indem sie verschiedene Varietäten aktiv oder passiv beherrschen, verfügen die Sprecher/innen über eine besondere Form von Mehrsprachigkeit. Gemeint ist hier nicht die äußere Mehrsprachigkeit (polylinguale Variation), die die Kenntnis verschiedener Einzelsprachen wie das Deutsche, Englische oder Französische beinhaltet. Vielmehr ist das Konzept der inneren Mehrsprachigkeit (monolinguale Variation) angesprochen, das die Mehrsprachigkeit innerhalb einer Einzelsprache erfasst.

Innere Mehrsprachigkeit realisiert sich immer in der Selektion kommunikativ verfügbarer Varianten seitens der Sprecher/innen. **Varianten** sind alternative Ausdrucksmöglichkeiten innerhalb ein und derselben Einzelsprache. Varianten gibt es auf allen sprachlichen Ebenen. Sie können als prosodisch-phonologische (1a), morpho-syntaktische (1b) und lexikalische Varianten (1c) auftreten:

- (1) a. wat – was, och – auch, Katz – Katze, jut – gut
 b. Peters Freund – der Freund von Peter – dem Peter sein Freund
 c. Schnupfen – Rhinitis, Metzger – Fleischer – Schlachter

Die diesen Varianten zugrunde liegenden abstrakten Konzepte bezeichnet man als **Variablen**. Variablen sind veränderliche Größen, die als konkrete Varianten realisiert werden. Sie werden qua Konvention in Klammern notiert. Den Varianten in (1a) liegen die phonologischen Variablen (s), (au), (e) und (g) zugrunde, den Varianten in (1b) die morphologische-syntaktische Variable (Genitiv), den Varianten in (1c) die lexikalischen Variablen (mit der Absonderung von Schleim verbundene Entzündung der Nasenschleimhäute) und (Berufsbezeichnung für jemanden, der Vieh schlachtet, zerlegt, zu Fleisch- und Wurstwaren weiterverarbeitet und diese verkauft).

Die Wahl bestimmter Varianten hängt von zahlreichen außersprachlichen Faktoren wie beispielsweise Kommunikationssituation, soziale Schicht, regionale Herkunft oder Alter und Bildung ab. Sprecher/innen können situationsabhängig auf unterschiedliche Ausschnitte ihrer Sprachkompetenz zurückgreifen und beispielsweise in einem Gespräch von einem Dialekt in die Standardsprache wechseln und umgekehrt. Wechseln die Sprecher/innen übergangslos von einer Varietät in die andere spricht man von **code-switching**. Findet dagegen ein allmählicher Übergang von dialektaler Sprechweise zu standardnäherer Sprechweise statt, spricht man von **code-shifting**.

Vor dem skizzierten Hintergrund der Heterogenität der Sprache und der inneren Mehrsprachigkeit ihrer Sprecher/innen ist es nun die Aufgabe der Variationslinguistik (alternativ kann man auch von **Varietätenlinguistik** sprechen), das variative Spektrum einer Sprachgemeinschaft in seiner Vielfalt zu beschreiben und zu erklären. **Variationslinguistik** fungiert hier als Oberbegriff für alle sprachwissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit den Varietäten des Deutschen und der Variation als grundlegender Eigenschaft menschlicher Sprachen beschäftigen. Insbesondere sind dies die Dialektologie und die Soziolinguistik.

6.2 Dimensionen einer linguistischen Varietätenklassifikation. Ein Überblick

Die Varietäten der Gesamtsprache Deutsch bilden ein **Varietätenspektrum** (alternativ: **Varietätenraum**). Ein solches Varietätenspektrum setzt sich aus mindestens drei außersprachlichen Dimensionen zusammen:

- (2) Die Dimensionen sprachlicher Variation
- Die **diatopische** Dimension erfasst die räumlich bedingten Unterschiede in der Sprache, die sich v. a. in den Dialekten manifestieren (*Schreiner – Tischler, dat – das*).
 - Die **diastratische** Dimension erfasst die soziokulturellen Unterschiede der Sprache, die im gruppenspezifischen Sprechen zum Ausdruck kommen (z. B. *geil, chillen, Kohle Geld*).

- Die **diaphasische** Dimension erfasst das situative Sprechen und das dabei verwendete **Register**, also die für einen bestimmten Kommunikationsbereich typische Sprechweise (z. B. *Tschüss – Auf Wiedersehen*).

Die beiden grundlegenden Dimensionen sind die diatopische und die diastratische Dimension, die auch als **horizontale** und **vertikale** Dimension der Sprache bezeichnet werden. Die diaphasische Dimension besteht in der symbolischen Verwendung der sozialen Dimension und ist von dieser abgeleitet. Hinzuzufügen ist noch die der Sprache inhärente Dimension der Zeit (**Diachronie**), die ein konstitutives Element des Varietätenspektrums ist und den Varietätenwandel in den Blick nimmt.

Die für die diatopische, diastratische und diaphasische Dimension genannten Kriterien Raum, Gruppe und Situation spielen bei der Konstitution von Varietäten eine entscheidende Rolle. Eine besondere Stellung kommt der Standardvarietät zu, die die anderen Varietäten überdacht und das Varietätenspektrum zusammenhält. Abbildung 1 führt die Dimensionen des Varietätenspektrums und die ihnen zugeordneten Varietäten zusammen (vgl. auch Dittmar 1997, 179 f. und Löffler 2005, 79).

Standardvarietät		
Diatopisch (Raum)	Diastratisch (Gruppe)	Diaphasisch (Situation)
<ul style="list-style-type: none"> – Lokale Varietät (Basisdialekt) – Regionale Varietät (Regionaldialekt) – Städtische Varietät (Stadtdialekt) – Überregionale Varietät (Umgangssprache) 	<ul style="list-style-type: none"> – Schichtspezifische Varietät (Soziolekt) – Geschlechtsspezifische Varietät (Genderlekt) – Altersspezifische Varietät (Gerontolekt, Jugendsprache) – Berufsspezifische Varietäten (Fachsprachen) 	<ul style="list-style-type: none"> – Register – Stil

Abb. 1: Varietätenspektrum des Deutschen

Die in Abbildung 1 suggerierte Abgrenzbarkeit der Varietäten stellt allerdings eine Idealisierung dar. Der Sprachwirklichkeit näher kommt daher die Annahme eines kontinuierlichen Varietätenspektrums, über das die Sprecher/innen des Deutschen in der Regel verfügen und das es ihnen ermöglicht, situationsangemessen zu kommunizieren. So sind beispielsweise die Übergänge zwischen Dialekt, Umgangssprache und Standardsprache fließend. Statt von klar abgrenzbaren Varietäten spricht man deshalb auch von konventionell bestimmten **Verdichtungsbereichen** (vgl. Berutto 1987, 91) oder aus der Sicht der Sprecher/innen von **Sprechlagen** innerhalb eines variativen Kontinuums.

Aufgabe 1: Ermitteln Sie für die folgenden lexikalischen Variablen mindestens drei diatopische Varianten. Informieren Sie sich hierzu im Variantenwörterbuch des Deutschen (Ammon et al. 2004).

- a. (ein oder mehrmals im Jahr stattfindender Markt mit Verkaufsbuden, Karussells o. ä.)
- b. (Grußformel zur Verabschiedung von Personen)
- c. (vom Bäcker hergestelltes, rundes oder längliches Gebäck aus Weizenmehl, [auch Roggenmehl, Kleie], Hefe und Milch)
- d. (gemütliches Gespräch)
- e. (sechster Tag der mit Montag beginnenden Woche)

6.3 Die Standardvarietät

Wie oben gezeigt, setzt sich die Gesamtsprache Deutsch aus einem Komplex von Varietäten zusammen, zu denen auch die Standardvarietät gehört. Die **Standardvarietät** ist diejenige Varietät, die die anderen Varietäten überdacht und innerhalb des komplexen Varietätengefüges die größte kommunikative Reichweite und das höchste Normenprestige besitzt. Sowohl die Schriftsprache als auch die gesprochene Sprache sind normiert (**literale und orale Norm**), wobei sich die literale Norm auf die Bereiche Orthographie und Grammatik erstreckt. Im Bereich der Aussprache verfügt die Gesamtsprache Deutsch über drei Oralisierungsnormen (für die Bundesrepublik Deutschland, die deutschsprachige Schweiz und Österreich).

Was lässt sich über die Entstehung der geschriebenen und gesprochenen Standardvarietät sagen? Für die Standardisierung des Schriftdeutschen können 3 Phasen unterschieden werden (vgl. Besch 2003; Mattheier 2000):

- (3) Die drei Phasen der Durchsetzung der Standardsprache
 - Phase 1: Grundlegung einer überregionalen Schriftsprache auf ostmitteldeutsch-ostoberdeutscher Grundlage im 16. Jahrhundert.
 - Phase 2: Prozess des Ausbaus der Schriftsprache im 17. und 18. Jahrhundert.
 - Phase 3: Durchsetzung und Normierung der Schriftsprache in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts.

Die Anfänge einer nicht dialektal geprägten gesprochenen Sprache liegen im 18. Jahrhundert, wobei dem mitteldeutschen Sprachraum eine zentrale Rolle zukommt (vgl. Schmidt 2005). In dieser Zeit begann eine kleine intellektuelle Elite, die entstehende literale Varietät auf Basis ihrer dialektalen Kompetenz zu sprechen. Es bildeten sich großlandschaftliche Prestigesprechlagen heraus und man muss davon ausgehen, dass es so viele Oralisierungsnormen wie großräumige Dialektverbände mit städtischen Zentren gab. Im 19. Jahrhundert spricht bereits ein großer Teil des Bürgertums die neue Standardvarietät auf der jeweiligen regionalsprachlichen Grundlage. Das höchste Prestige genoss das Ostmitteldeutsche, also der Sprachraum, in dem die erste Oralisierungsnorm entstanden ist. Der Sprachzustand dieser Zeit lässt sich als Diglossie beschreiben. Unter **Diglossie** versteht man die Verwendung zweier funk-

tional unterschiedlicher Varietäten, wobei die dialektalen Varietäten auf den privaten Bereich und die standardsprechsprachlichen Varietäten auf den offiziellen Bereich bezogen werden. Wichtig für die Verbreitung der Standardvarietät waren die Kirchen und vor allem auch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht.

Im 19. Jahrhundert besaß die »buchstabennahe« norddeutsche Oralisierungsnorm besonderes Ansehen und war Grundlage eines ersten Normierungsversuches durch Theodor Siebs (1898, »Deutsche Bühnenaussprache«). Im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts begann sich die soziale Basis der Sprecher/innen der Standardvarietät auszuweiten. War sie anfänglich noch auf die Bildungsbürgerschicht beschränkt, so entwickelte sie sich nun von einer Gruppensprache zu einer Volkssprache. Durch **Interferenzen**, also die wechselseitige Beeinflussung zwischen kleinräumigen Varietäten, großräumigen überregionalen Varietäten und der überregionalen Standardsprechsprache kommt es zur Auflösung des ursprünglichen Diglossie-Verhältnisses zugunsten eines Kontinuums, an dessen äußersten Polen Dialekt und Standard stehen. Verantwortlich für eine solche Entwicklung sind Faktoren wie Mobilität, Industrialisierung, Urbanisierung und Bildungszunahme. Eine besondere Rolle spielt auch die um 1930 einsetzende massenmediale Verbreitung der gesprochenen Standardsprache durch die neuen Medien. Mit dem Rundfunk verbreiteten sich überregionale Oralisierungsnormen im deutschen Sprachraum. Gleichzeitig setzte ein Umwertungsprozess ein, da die ehemaligen großlandschaftlichen Prestigesprechlagen wie das Sächsische oder das Bairische von den Sprecher/innen als regional begrenzt wahrgenommen wurden. Für dieses regional markierte »Hochdeutsch« wurde nun der meist pejorativ verwendete Ausdruck *Umgangssprache* gewählt (s. auch Kap. 6.4.1).

Beruhete der erste Normierungsversuch von Theodor Siebs noch auf dem Ideal der Bühnenaussprache auf norddeutscher Grundlage, so stützen sich die nachfolgenden Aussprachewörterbücher wie das »Große Wörterbuch der deutschen Aussprache« (GWdA) und der Duden auf die Sprecher/innen des staatlichen Rundfunks in der DDR (GWdA) bzw. der BRD (Duden). Laut »Duden-Aussprachewörterbuch« ist mit der »gemäßigten Hochlautung« eine Annäherung an dieses Ideal geschulter Sprecher beabsichtigt. Die Merkmale der heute gültigen Standardlautung lassen sich nach dem »Duden Aussprachewörterbuch« folgendermaßen zusammenfassen (vgl. Duden 2000, 34 f.):

(4) Die Merkmale der Standardlautung

- Die Standardlautung ist eine Gebrauchsnorm, die sich an der Sprachwirklichkeit orientiert.
- Sie ist überregional und enthält keine landschaftlichen Aussprachevarianten.
- Sie ist einheitlich, Varianten werden auf ein Mindestmaß beschränkt.
- Sie ist schriftnah, das heißt sie wird weitgehend durch das Schriftbild bestimmt.
- Sie ist deutlich, wobei sie die Laute stärker differenziert als die Umgangslautung, aber schwächer als die Bühnenaussprache, die das Vorbild für den ersten Normierungsversuch von Theodor Siebs (1898) war.

Die Standardsprechsprache ist die mündliche Realisierung der Schriftsprache, ohne dabei die Artikulation der Hochlautung zu erreichen. Sie ist in phonetischer Hin-

sicht großräumig differenziert, sie wird in öffentlichen bis offiziellen Situationen in Schule, Kirche und bei öffentlichen Anlässen gebraucht und besitzt die größte kommunikative Reichweite. Die Standardvarietät zeichnet sich durch das Fehlen von kommunikativ salienten, also auffälligen Regionalismen aus. Zur Beantwortung der Frage, welche Sprecher/innen überhaupt die aktuellen Oralisierungsnormen der Standardvarietät erfüllen, dürfte sich zunächst einmal die Annahme mindestens zweier Sprechlagen der Standardvarietät als zweckmäßig erweisen (vgl. Schmidt 2005, 302):

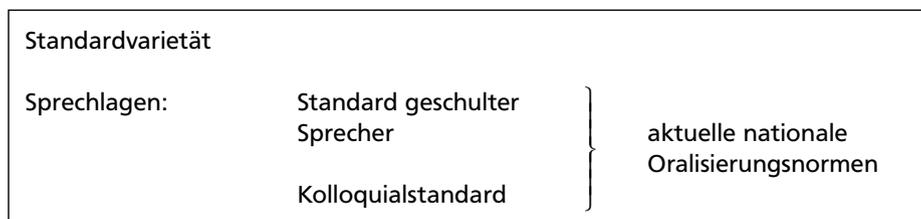


Abb. 2: Die Standardvarietät und ihre Sprechlagen

Die der Norm am ehesten entsprechende Sprechlage kann als **Standard geschulter Sprecher** bezeichnet werden. Diese Sprechlage wird ausschließlich durch geübte Sprecher realisiert, die ein Aussprachetraining absolviert haben. Für diejenige Sprechlage, die zwar ebenfalls frei von Regionalismen ist, dennoch aber in einigen Merkmalen von der Standardnorm abweicht, kann der Terminus **Kolloquialstandard** verwendet werden.

In empirischen Untersuchungen ist eine perzeptive Grenze der Standardsprachlichkeit festgestellt worden, die auf systemlinguistischer Ebene durch Dialektalitätsmessungen bestätigt wird (vgl. Lameli 2004). Dialektalitätsmessungen messen den phonetischen Abstand standarddivergenter Äußerungen zu einem standardsprachlichen Bezugssystem und ermitteln damit deren **Dialektalitätsgrad** (vgl. Herrgen/Schmidt 1989 und Herrgen et al. 2001). Hierzu werden phonetisch transkribierte Wörter der Regionalsprache und der Standardsprache in Einzellaute segmentiert und diese dann miteinander verglichen. Mit Hilfe eines differenzierten Punktesystems werden die Unterschiede gewichtet, wobei prinzipiell gilt, dass ein Unterschied in einem phonetischen Merkmal mit einem Punkt gewertet wird. Ein Dialektalitätspunkt entspricht im Durchschnitt einem von der Aussprachenorm abweichenden regionalen Merkmal pro Wort. Die folgenden Beispiele (5) illustrieren das Messverfahren:

- | | |
|--------------------------|--|
| (5) a. [dəs] vs. [das] | zentralisierter Vokal vs. tiefer Vorderzungenvokal = 1 Punkt |
| b. [buɖə] vs. [butə] | lenis vs. fortis = 1 Punkt |
| c. [bru:ɾə] vs. [bru:də] | Differenz in Artikulationsart (Vibrant vs. Plosiv) und -ort (uvular vs. alveolar), sogenannter <i>Rhotazismus</i> = 2 Punkte |

Umfangreiche Messungen haben beispielsweise für Nachrichtensprecher der ARD einen Dialektalitätswert von 0,025–0,03 ergeben, das heißt umgerechnet, dass die Nachrichtensprecher durchschnittlich in jedem 35. bis 40. Wort ein regionales Merkmal realisieren. Im Vergleich dazu bewegen sich die Dialektalitätswerte des Kolloquialstandards um 0,2 und weniger, das heißt rein quantitativ von weniger als einem regionalen Merkmal auf im Schnitt 5–7 Wörtern (vgl. Lameli 2004).

Aufgabe 2: Informieren Sie sich im »Duden Aussprachewörterbuch« (2000) und in Siebs »Deutsche Aussprache« (1969) über die Aussprachenorm bzw. die Umgangslautung der folgenden lautlichen Erscheinungen und gehen Sie auf eventuelle Unterschiede zwischen den Wörterbüchern ein:

- a. Der Konsonant [r]
- b. Der Vokal [ɐ]
- c. Die Endung -ig

6.4 Diatopische Varietäten

6.4.1 Das Dialekt-Standard-Kontinuum

Die Untersuchung der diatopischen Varietäten fällt in den Aufgabenbereich der klassischen Dialektologie. Ihr wichtigster Gegenstand sind die Dialekte, die die Gesamtsprache Deutsch räumlich differenzieren. **Dialekt** ist ein seit dem 17. Jahrhundert bezeugtes Lehnwort zu lateinisch *dialectus*, das auf griechisch *dialektos* (Unterredung , landschaftliche Sprachform) zurückgeht. Zur Bezeichnung einer diatopisch markierten Varietät findet man neben *Dialekt* auch die Bezeichnungen **Mundart** und **Platt**. *Mundart* ist eine deutsche Übersetzung des lateinischen *dialectus*. In der Regel werden *Dialekt* und *Mundart* in der Forschung synonym gebraucht. Die im Norden des deutschen Sprachgebietes verwendete Bezeichnung *Platt* für landschaftliches Sprechen bedeutet ursprünglich verständliches Deutsch und hat nichts wie oft vermutet mit dem platten Land und entsprechenden sprachsozialen Bewertungen zu tun. Nach seinem Aufkommen im 16. Jahrhundert erhielt Platt allerdings eine pejorative Bedeutungsveränderung und wird erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts als neutrale dialektgeographische Bezeichnung verwendet.

Dem Dialektbegriff nähert man sich am besten durch eine Auflistung seiner charakteristischen Merkmale (vgl. Herrgen 2001, 1514):

(6) Die Merkmale des Dialekts

- Der Dialekt ist eine diatopische Varietät der Gesamtsprache Deutsch und wird auf dem Wege der ersten Sozialisation, also muttersprachlich erworben.
- Der Dialekt wird von einer Standardvarietät mit Schriftlichkeit überdacht, zu der er eine große bis maximale Distanz besitzt und zu der er eine Kontinuumsbeziehung aufweist.
- Der Dialekt wird mündlich realisiert (sieht man einmal von Fällen der Dialektverschriftung beispielsweise in der Dialektliteratur, Zeitungsglossen oder der Chat-Kommunikation ab).

- Der Dialekt besitzt einen Teilbestand sprachlicher Mittel, mit denen er einerseits horizontal gegenüber anderen Dialekten kontrastiert andererseits aber auch vertikal gegenüber der Standardsprache.

Die Berücksichtigung einer horizontalen und einer vertikalen Dimension, die im letzten Punkt angesprochen wird, verdeutlicht, dass Dialekte nicht nur als räumliche, sondern zugleich auch als soziale Phänomene aufzufassen sind. Ein Beleg für die räumliche und soziale Differenzierung der Sprache findet sich schon in der Bibel (Buch Richter 12, 5 f.). Dort wird geschildert, wie die Gileaditer die feindlichen Ephraimiten an der Aussprache von *Schibboleth* (hebräisch Ähre) erkennen. Deshalb wird ein sprachliches Merkmal, das Aufschluss über die soziale oder regionale Herkunft von Sprecher/innen gibt, auch **Schibboleth** genannt. Dialekte besitzen also über ihre Darstellungsfunktion hinaus in hohem Maße eine Ausdrucks- oder Symptomfunktion, die sprachsozialer Bewertung unterliegen kann. Oft ist für Dialekte die Verwendung in informellen, privaten Kommunikationssituationen charakteristisch. Mit dem Dialektgebrauch signalisieren Sprecher/innen Nähe, Vertrautheit und soziale Zugehörigkeit.

Interessante Aufschlüsse über die soziale Funktion des Dialekts liefert die Analyse der Chat-Kommunikation, die im Süden des deutschsprachigen Raumes zahlreiche Regionalismen aufweist und von der Variationslinguistik neuerdings verstärkt in den Blickpunkt genommen wird (vgl. Christen/Tophinke/Ziegler 2005). Neben der Markierung sozialer Identität besitzt der Dialekt in der Chat-Kommunikation insbesondere die Funktion der **Kontextualisierung**, das heißt die regionalen Formen signalisieren Änderungen im Kommunikationsgeschehen oder tragen zur Konstruktion von Bedeutung bei. Formen der Kontextualisierung sind beispielsweise die Selektion eines Pseudonyms (*Chrönli* in einem Schweizer Chatraum oder *Tuenes* in einem Kölner Chatraum), die rituelle Kommunikation (regionale Begrüßungsformeln wie *moin*), die Emphase, also die Hervorhebung einer Äußerung mit Hilfe eines dialektalen Ausdrucks und das face-work, also die gesichtswahrende Funktion. Das folgende Beispiel verdeutlicht die Funktion des face-work (vgl. Christen/Tophinke/Ziegler 2005, 433):

- (7) <A> C DU hast ja ansprüche ;)
 der C is soooo unverschämt
 das jibbet ja nit

In diesem Ausschnitt aus einem Kölner Chat-Raum wird C sowohl von A und B kritisiert. Mit der dialektalen Äußerung das jibbet ja nit schwächt B die Kritik jedoch ab und C ist es möglich, sein Gesicht zu wahren. Das von Sprecher B vollzogene code-switching von Standardsprache zu Dialekt hat somit eine sprachsoziale Funktion und verdeutlicht den kommunikativen Mehrwert, den Dialekte in bestimmten Situationen gegenüber der Standardsprache haben können.

Das Phänomen, dass sich Regionalismen vor allem in Chats aus dem Süden des deutschsprachigen Raums finden, ist Ausdruck eines allgemeinen **Nord-Süd-Gefälles im Dialektgebrauch**. In den ländlichen Gebieten Mittel- und Süddeutsch-

lands sowie in Österreich und in der deutschsprachigen Schweiz ist Dialektverwendung in der gesprochenen Alltagssprache und auch in formalen Kontexten üblich, während in Norddeutschland der Dialektgebrauch allenfalls in der informellen Kommunikation üblich ist.

Mit dem Dialekt einerseits und der Standardsprache einerseits werden jedoch nur die beiden äußersten Pole des Varietätenspektrums erfasst. Mögen diese beiden Pole und die auf diesen beruhende Diglossie noch im 19. Jahrhundert für die meisten Sprecher/innen Realität gewesen sein, so bewegt sich die heutige Mehrzahl der Sprecher/innen in einem Kontinuumsbereich zwischen diesen beiden Polen. In Teilgebieten des Deutschen, etwa im Niederdeutschen, im Rheinland und in bestimmten Städten beginnt sich der traditionelle Dialekt aufzulösen oder hat sich bereits aufgelöst. Er wird durch ein situativ variierendes und auch areal differierendes Variationsspektrum abgelöst, für das man in der Dialektologie den Terminus **Substandard** verwendet (vgl. Herrgen 2001, 1528). Alternative Termini hierfür sind beispielsweise **Regiolekt** oder **Umgangssprache**. Wie die Beispiele (8) verdeutlichen, gibt es einen mittleren Bereich zwischen Standardsprache und Dialekt (vgl. Cornelissen 2005, 20):

- (8) a. Es bleibt heute nichts über. (= Standardsprache)
 b. Et bleibt heute nix übber. (= Substandard)
 c. Et blief hück nix övver. (= Dialekt)

Bei (8b) handelt es sich um ein Beispiel für das sogenannte Rheinische Deutsch, also die regionale Umgangssprache im Rheinland, die den mittleren Bereich des Kontinuums zwischen rheinischem Dialekt und Standardsprache bildet.

Mit dem *Substandard* wird das variative Kontinuum unterhalb der Standardsprache jedoch nur sehr grob erfasst. Abbildung 3 stellt den Versuch einer differenzierteren Gliederung des Kontinuums unterhalb der Standardsprache dar (vgl. Schmidt 2005, 302):

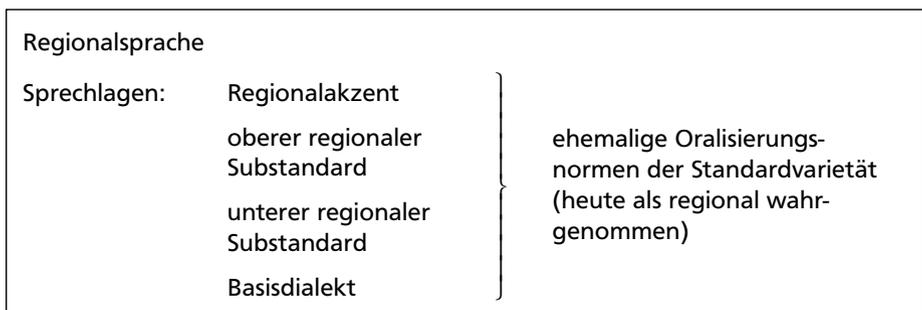


Abb. 3: Die Regionalsprache und ihre Sprechlagen

Bei der **Regionalsprache** handelt es sich im Gegensatz zur Standardvarietät um regional markierte Sprechlagen bzw. Verdichtungsgebiete (s. Kap. 6.2), mit denen die Sprecher/innen interagieren. Die Regionalsprache umfasst somit alle Sprech-

lagen, die von der Standardsprache abweichen, also sowohl den Substandard als auch die Dialekte.

Als **Regionalakzent** soll diejenige Sprechlage bezeichnet werden, die wenige regionalsprachliche Varianten der Standardsprechsprache enthält, also solche, die nicht mehr der Standardlautung zuzurechnen sind. Der Regionalakzent besitzt einige **remanente Substandardmerkmale**, also solche dialektalen Merkmale, die Sprecher/innen auch dann beibehalten, wenn sie Standardsprache sprechen wollen. Als Beispiele für den Regionalakzent seien hier einige Merkmale der norddeutschen Umgangssprachen angeführt (vgl. Mihm 2000): geschlossenes [e] für langes offenes [e:] wie in [me:ʦən] (*Mädchen*), kurzer Vokal statt langer Vokal wie in *Rad, Bad, Glas*, Spirantisierung des Plosivs [g] in freiem und gedecktem Auslaut (*mach* für *mag*, *flicht* für *fliegt*). Wie der Regionalakzent von der Standardvarietät abzugrenzen ist, muss im Einzelfall entschieden werden.

Ein Beispiel für die Abgrenzung der einzelnen Sprechlagen in der moselfränkischen Region Wittlich liefert die Untersuchung von Lenz (2003): Der in dieser Region gesprochene moselfränkische Regionalakzent unterscheidet sich von der Standardvarietät zum Beispiel durch die Varianten [ʃ,ç] für standardsprachlich [ç] (= Koronalisierung), [x] für [g] und [ʀ] (Spirantisierung) und [f] für [pf]. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass die Sprecher/innen dieser Region auch bei intendierter Standardausprache bestimmte Merkmale des Regionalakzentes wie die Koronalisierung nicht ablegen können. Dies kann sich in **Hyperkorrekturen** äußern, worunter der Prozess und das Ergebnis einer fehlerhaften sprachlichen Annäherung von Sprecher/innen an die Standardvarietät verstanden wird. So wird beispielsweise standardsprachliches *Tisch* als *Tich* realisiert. Der **obere regionale Substandard** besitzt die zusätzlichen Varianten *dat, wat* und *nit* für *das, was* und *nicht*, im **unteren regionalen Substandard** finden sich zusätzlich noch die Varianten *uf* und *och* für *auf* und *auch*. Im **Basisdialekt** findet sich zudem noch die Variante *up* für *auch*.

Für die situative Verwendung der verschiedenen Sprechlagen bzw. Verdichtungsbereiche der Standardvarietät und der Regionalsprache lassen sich nach Mihm (2000) vier verschiedene Sprechertypen festmachen. Ausgangspunkt seiner Klassifikation ist eine Dreiteilung in Standardsprache, Umgangssprache und Dialekt:

(9) Sprechlagen und Sprechertypen

- Sprechertyp A spricht im privaten Bereich Dialekt, öffentlich Umgangssprache. Er gehört meist zur ortsgebundenen ländlichen Bevölkerung und findet sich vor allem im westmitteldeutschen und oberdeutschen Raum.
- Sprechertyp B spricht in der privaten wie in der öffentlichen Kommunikation Umgangssprache, wobei er aber zwischen standardnäheren und standardfernen Sprechlagen differenziert. Dieser Sprechertyp zeichnet sich durch überörtliche Orientierung und größere Mobilität aus. Er lebt im ländlichen Raum wie auch in mittel- und großstädtischer Umgebung.
- Sprechertyp C spricht privat Umgangssprache, öffentlich Standardsprache. Für diesen Sprechertyp sind ein weiter Kommunikationsradius und ein vorwiegend städtischer Lebensbereich charakteristisch.
- Sprechertyp D spricht sowohl öffentlich als auch privat Standardsprache. Dieser Typ findet sich vorwiegend in den Städten Norddeutschlands.

Aufgabe 3: Ordnen Sie die folgenden Korpora, die von sechs verschiedenen Sprecher/innen vorliegen, dem Kontinuum der standardsprachlichen und regional-sprachlichen Sprechlagen zu:

Sprecher/in A: *up, dat, nit, och, Fich*

Sprecher/in B: *auf, das, nich, auch, Fisch*

Sprecher/in C: *auf, dat, nit, auch, Fich*

Sprecher/in D: *auf, das, nicht, auch, Fisch*

Sprecher/in E: *uf, dat, nit, och, Fich*

Sprecher/in F: *uf, dat, nit, auch, Fich*

6.4.2 Die Einteilung der deutschen Dialekte

Die deutschen Dialekte lassen sich in die beiden großen Dialekträume **Niederdeutsch** und **Hochdeutsch** einteilen, wobei sich das Hochdeutsche in das **Mitteldeutsche** und **Oberdeutsche** gliedert. Niederdeutsch, Mitteldeutsch und Oberdeutsch können wiederum jeweils in eine West- und Osthälfte untergliedert werden. Während diese Bezeichnungen geographischer Natur sind, erfolgt die weitere Unterteilung vor allem nach historischen Stammesnamen. So lässt sich innerhalb der hochdeutschen Mundarten das Westmitteldeutsche weiter in das Ripuarische, Moselfränkische, Rheinfränkische sowie das Hessische untergliedern und das Ostmitteldeutsche in das Thüringische, Obersächsische, Nordobersächsisches, Südmärkische und Schlesische. Das Westoberdeutsche setzt sich aus dem Alemannischen (Niederalemannisch, Höchstalemannisch, Schwäbisch) und dem Ostfränkischen zusammen, das Ostoberdeutsche aus dem Bairischen (Nord-, Mittel-, Südbairisch). Die nachfolgende Übersicht fasst noch einmal die Einteilung der hochdeutschen Dialekte zusammen:

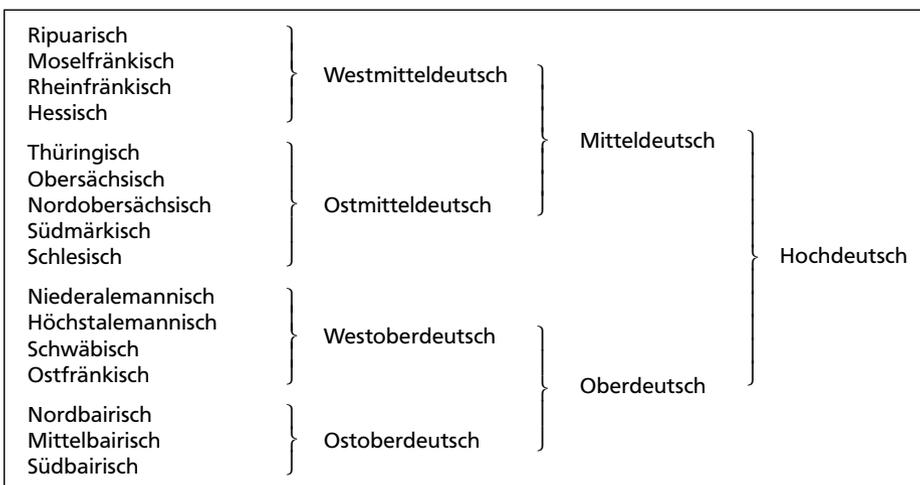


Abb. 4: Die Einteilung der hochdeutschen Dialekte

Die dialektologische Forschung hat zahlreiche Karten zur Einteilung der Dialekte bereitgestellt. Eine sehr differenzierte Einteilungskarte, die auf der Auswertung ausgewählter phonologischer und morphologischer Merkmale beruht, findet sich in Wiesinger (1983a). Diese Karte liegt auch in einer Bearbeitung des Forschungsinstituts für deutsche Sprache »Deutscher Sprachatlas« vor, die im Internet zur Verfügung steht (<http://www.diwa.info>). Um sich einen schnellen Überblick über die geographische Verteilung der Dialekte zu verschaffen, soll jedoch hier auf eine andere, vergleichsweise einfachere Karte zurückgegriffen werden (vgl. Fleischer 1983, 411).



Abb. 5: Einteilungskarte der deutschen Dialekte

Für die Einteilung der Dialekte hat sich als linguistisches Kriterium die von Süd nach Nord in unterschiedlicher Intensität erfolgte 2. Lautverschiebung eingebürgert. Die 2. Lautverschiebung, die zur Abspaltung des Althochdeutschen vom West-

germanischen beigetragen hat, betrifft die Plosive *p, t, k*, die sich abhängig von ihrer Position in der Silbe unterschiedlich entwickelt haben. Im Gegensatz zum Oberdeutschen, wo die 2. Lautverschiebung konsequent durchgeführt wurde und zum Mitteldeutschen, wo sie nur teilweise durchgeführt wurde, hat im Niederdeutschen die 2. Lautverschiebung nicht stattgefunden. Dies hat zur Folge, dass unverschobene Formen im Niederdeutschen wie *ik, maken, dorp, dat, appel* und *pund* verschobene Formen im Oberdeutschen wie *ich, machen, dorf, das, apfel* und *pfund* gegenüberstehen.

Die Grenze, die das Niederdeutsche vom Hochdeutschen trennt, ist die sogenannte **Benrather-Linie (maken-machen-Linie)**, die nach einem Stadtteil im Süden Düsseldorfs benannt ist. Grenzlinien zwischen sprachlichen Phänomenen werden auf Sprachkarten durch Isoglossen wiedergegeben. **Isoglossen** sind sprachliche Grenzlinien, die die areale Verbreitung eines sprachlichen Phänomens anzeigen. Ein bestimmtes sprachliches Phänomen erscheint auf der einen Seite der Isoglosse in einer bestimmten Variante (zum Beispiel *pund*), auf der anderen Seite der Isoglosse in einer anderen Variante (zum Beispiel *pfund*).

Auffällig ist, dass sich die 2. Lautverschiebung im Mitteldeutschen im Gegensatz zum Oberdeutschen nur stufenweise vollzogen hat. Die Karte (s. Abb. 6) zeigt mit dem sogenannten **Rheinischen Fächer** eine Staffellandschaft, die im Norden von der Benrather-Linie (*maken-machen-Linie*) und der Ürdinger-Linie (*ik-ich-Linie*) und im Süden von der Speyrer-Linie (*Appel-Apfel-Linie*) begrenzt wird (vgl. Bynon 1981; Niebaum/Macha 2006, 107). Dazwischen finden sich weitere Isoglossen wie die *dorp-dorf-Linie*, die das Ripuarische im Raum Köln vom Moselfränkischen trennt und die *dat-das-Linie*, die das *Moselfränkische* vom *Rheinfränkischen* trennt.

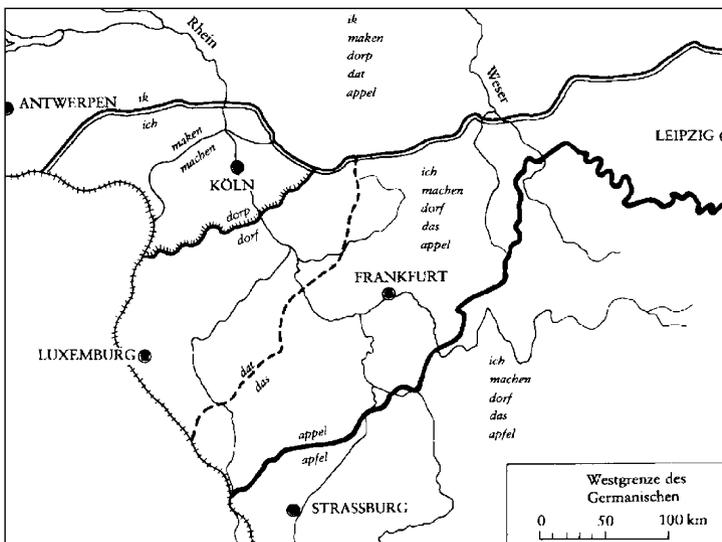


Abb. 6: Der Rheinische Fächer

Die stufenförmige Verteilung von verschobenen und unverschobenen Formen (am Beispiel von *ich, machen, Dorf, das, Apfel* und *Pfund*) zeigt noch einmal in einer Übersicht die Abbildung 7:

ik	maken	Dorp	Dat	appel	Pund	}	Niederdeutsch
Ich	maken	Dorp	dat	appel	pund		
ich	machen	Dorp	Dat	appel	pund	}	Mitteldeutsch
Ich	machen	Dorf	Dat	appel	pund		
Ich	machen	Dorf	Das	appel	pund	}	Hochdeutsch
Ich	machen	Dorf	Das	apfel	pund		
Ich	machen	Dorf	das	apfel	Pfund	}	Oberdeutsch

Abb. 7: Das stufenförmige Verschiebungsbild des »Rheinischen Fächers«

Ergänzend ist allerdings hinzuzufügen, dass mit der 2. Lautverschiebung zwar ein wichtiges, aber letztlich nur ein Phänomen unter vielen anderen zur Einteilung der Dialekte herangezogen wird (vgl. ausführlich Wiesinger 1983a).

6.4.3 Sprachliche Eigenschaften von Dialekten

6.4.3.1 Primäre und sekundäre Merkmale

Bei der Beschreibung sprachlicher Eigenschaften von Dialekten kann man zwischen primären und sekundären Dialektmerkmalen unterscheiden. **Primäre Dialektmerkmale** sind solche, die in den Dialekten im Vergleich zur Standardsprache besonders auffällig sind. **Sekundäre Dialektmerkmale** sind dagegen diejenigen Merkmale, die dementsprechend weniger auffällig sind. Ein auffälliges und damit primäres Merkmal ist beispielsweise der **Rhotazismus**, also die Ersetzung des standardsprachlichen Plosivs [d] durch den Vibranten [r] (*Bruder* vs. *Brurer*). Weniger auffällig und damit sekundär ist die Ersetzung des tiefen Vorderzungenvokals [a] durch den zentralisierten Vokal [ə] (*das* vs. *dəs*). Oft besitzen primäre Merkmale wie der Rhotazismus die Tendenz zum Abbau, was allerdings nicht immer der Fall ist. Besitzen primäre Merkmale ein hohes Prestige, sind auch sie abbauresistent. Ein Beispiel hierfür sind die auffälligen dialektalen Reliktwörter *wat* und *dat* für standardsprachliches *was* und *das*, die in vielen Regionen nicht abgebaut werden und als Indikatoren für ein hohes Sprecherbewusstsein und regionale Identität fungieren. Eine weitere Eigenschaft primärer Merkmale ist ihre geringere geographische Reichweite. Sie sind meist kleinräumig und werden auf dem Wege standardkonvergenter Entwicklung abgebaut. Primäre und sekundäre Merkmale stehen aber nicht in einem dichotomischen Verhältnis zueinander. Vielmehr ist ein Kontinuumsverhältnis anzusetzen, dass eine klare Zuschreibung als primär und sekundär oft nicht zulässt.

6.4.3.2 Phonetisch-phonologische Eigenschaften

Die phonetisch-phonologische Beschreibung der Dialekte unter synchronem und diachronem Gesichtspunkt ist ein zentraler Bereich dialektologischer Forschung. Phonetische Dialektalitätsmessungen zeigen, dass es innerhalb des Hochdeutschen besonders das dem Niederdeutschen nahe stehende Mittelfränkische ist, das neben dem Südrand des deutschen Sprachgebietes, insbesondere der deutschsprachigen Schweiz, den größten Abstand zur Standardsprache aufweist (vgl. Herrgen/Schmidt 1985). Dies ist aus historischer Perspektive mit der Entwicklung der Standardsprache auf ostmitteldeutsch-oberdeutscher Grundlage zu erklären.

Die moderne Dialektologie betrachtet die Phonologie aber auch unter dem Aspekt soziolinguistischer Parameter und fragt beispielsweise nach der sozialen Differenzierung phonetisch-phonologischer Merkmale, ihren variativen Verwendungsmustern oder den Einstellungen der Sprecher gegenüber solchen Merkmalen. So gibt es bestimmte auffällige phonetische Merkmale, die seitens der Sprecher/innen negativ bewertet werden. Oben wurde schon der Rhotazismus als Beispiel für ein primäres Dialektmerkmal erwähnt, das aufgrund sozialer Stigmatisierung allmählich abgebaut wird. Ein anderes Beispiel ist die **Zentralisierung**, also die graduierbare Palatalisierung velarer Vokale (Palatovelarität) sowie die graduierbare Velarisierung palataler Vokale (Velopalatalität). Zentralisierung bewirkt einen »dumpfen« Klang, wobei die zentralisierten Vokale ungefähr einem [ø] bzw. einem [y] ähneln. Im 13. und 14. Jahrhundert war Zentralisierung in vielen Dialekten vorhanden, wurde aber sehr oft von der Oberschicht wieder aufgegeben. Ein wichtiger Grund war u. a. auch »die Ablehnung der in ihrem Klang als unästhetisch empfundenen Palatovelarität.« (Wiesinger 1983b, 1104). Heute ist Zentralisierung ein auffälliges Merkmal beispielsweise des Sächsischen und unterliegt bisweilen sozialer Stigmatisierung.

Im Folgenden sollen einige wichtige phonetisch-phonologische Eigenschaften von Dialekten wie Diphthongierung, Entrundung und Konsonantenschwächung kurz erläutert werden:

- **Diphthongierung:** Den standardsprachlichen Diphthongen [aɪ], [ɔɪ], [au] können im Dialekt Monophthonge entsprechen. Während die niederdeutschen Dialekte von Ausnahmen abgesehen Monophthonge aufweisen (vgl. niederdeutsch *Hus* für *Haus*) haben die mitteldeutschen Dialekte abgesehen vom Ripuarischen und Teilen des Rheinfränkischen Diphthonge. Für das Oberdeutsche lassen sich im Alemannischen (mit Ausnahme des Schwäbischen) Monophthonge und im Oberfränkischen, Bairisch-Österreichischen und im Schwäbischen Diphthonge nachweisen.
- **Entrundung:** Ein auffälliges Merkmal vieler Dialekte ist die Entrundung. Statt von *Entrundung* wird oft auch von *Delabialisierung* gesprochen. So entsprechen den standardsprachlichen Lauten [y], [y:], [œ], [ø:] die dialektalen Laute [ɪ], [ɪ:], [ɛ], [e:], vgl. etwa westmitteldeutsch [mig] (Mücke), [br:n] (Bühne), [lɛxər] (Löcher), [je:n] (schön). Von der Entrundung wird auch der Diphthong [ɔɪ] erfasst, der als [ɛɪ] oder [eɪ] realisiert werden kann (vgl. westmitteldeutsch [neɪ] (*neu*)). Die Verteilung der Entrundung in den Dialekten des Deutschen zeigt, dass vor allem das Mitteldeutsche und das Oberdeutsche (mit Ausnahme des Hochalemannischen und einiger oberfränkischer Dialekte) hiervon betroffen

sind. Das Niederdeutsche hat Umlautrundung in weiten Teilen bewahrt. Die Entrundung hat zur Folge, dass die Standardsprache über Laute verfügt, die in manchen Dialekten nicht vorkommen.

- **Konsonantenschwächung:** Ein im Bereich des Konsonantismus hervorstechendes Merkmal ist die Konsonantenschwächung, auch *Lenisierung* genannt. Darunter ist zum einen der für das Mitteldeutsche und Oberdeutsche typische Verlust der Stimmhaftigkeit bei den stimmhaften Plosiven und Frikativen zu verstehen (vgl. westmitteldeutsch [d̥i:r] (*dir*)). Hinzu kommt zum anderen das als *binnenhochdeutsche Konsonantenschwächung* bezeichnete Phänomen, bei dem insbesondere im Mitteldeutschen die stimmlosen Plosive und Frikative durch entsprechende stimmlose Lenes ersetzt werden (vgl. westmitteldeutsch [d̥i:r] (*Tür*)). Dies kann zur Folge haben, dass standardsprachliche Minimalpaare wie *dir* und *Tür* im Dialekt nicht vorkommen, da die Opposition stimmhaft vs. stimmlos aufgehoben ist.

6.4.3.3 Morphologisch-syntaktische Eigenschaften

Vergleicht man die morpho-syntaktischen Merkmale der Regionalsprachen des Deutschen mit ihren phonologischen Merkmalen dann fällt auf, dass diese meist großräumiger verteilt sind und in der Regel nicht zum exklusiven Bestand nur einiger Ortsdialekte gehören. Als sekundäre Dialektmerkmale sind sie zudem am Aufbau regionaler und überregionaler Umgangssprachen beteiligt. Während die morphologische Vielfalt der Regionalsprachen recht gut erforscht ist, darf die Beschreibung der dialektalen Syntax noch als Forschungsdesiderat gelten. So liegen bislang wenige syntaktische Beschreibungen von Dialekten vor, die sich zur Bildung von Isoglossen heranziehen ließen. Eine Ausnahme bildet das aktuelle Forschungsprojekt »Syntaktischer Atlas der deutschen Schweiz« (SADS), das sich zum Ziel setzt, die Besonderheiten der schweizerdeutschen Syntax zu kartieren (vgl. Glaser 1997 und 2000).

Ein auffälliges Merkmal der Kasusflexion bei den Substantiven ist der Wegfall der Kasusendungen und die daraus resultierende **Formenneutralisation**. Die meisten Dialekte kennen keinen Nominativ-Akkusativ-Gegensatz und keinen synthetisch gebildeten Genitiv, der sich allenfalls im Höchstalemannischen (*das Haus des Vaters*) findet. Üblich ist die analytische Umschreibung (*das Haus vom Vater, dem Vater sein Haus*). In vielen Gebieten des Niederdeutschen ist zudem die Akkusativ/Dativ-Unterscheidung aufgehoben. Die Kasusmarkierung wird in den Dialekten vom Artikel übernommen, dem zugleich auch in betonter Form die Funktion des Demonstrativums zukommen kann.

Der bestimmte Artikel in Verbindung mit dem Eigennamen (*der Peter* vs. *Peter*) ist eines der wenigen morphosyntaktischen Merkmale, das eine großräumige Einteilung der Dialekte ermöglicht. Im niederdeutschen Sprachraum wird der Eigenname ohne Artikel, im hochdeutschen Sprachraum mit Artikel verwendet. Auch die Ersetzung der einfachen Personalpronomen *er, sie, es* durch *der, die, das* ist in vielen mittel- und oberdeutschen Regionen belegt.

Ein weiteres großräumiges morphologisches Merkmal, das sich als Kriterium zur Isoglossenbildung eignet, ist der sogenannte **oberdeutsche Präteritums-**

schwund. So fehlt in allen Dialekten südlich der Mainlinie das synthetisch gebildete Präteritum, das durch das analytisch gebildete Perfekt ersetzt wird (*ich habe sie gesehen* statt *ich sah sie*).

6.4.3.4 Lexikalische Eigenschaften

Die Besonderheiten in der Lexik der Dialekte werden den Sprechern im Alltag dann bewusst, wenn sie mit Sprechern anderer Dialekte oder mit Sprechern der Standardsprache in Kontakt kommen. Es können dann Bezeichnungsunsicherheiten und damit verbunden Verständigungsprobleme auftreten. Betrachtet man die dialektale Lexik im vertikalen Kontrast zur Standardsprache und im horizontalen Kontrast zu anderen Dialekten, dann lassen sich zwei Typen von Kontrastphänomenen feststellen, Heteronymie und Tautonymie (vgl. Hasselberg 1979, 150–160).

Heteronymie sind Ausdrücke mit unterschiedlicher Ausdrucksseite bei nahezu identischer Inhaltsseite. Sie unterscheiden sich von den Synonymen dadurch, dass sie areal unterschiedlich verbreitet sind und somit verschiedenen Varietäten angehören. Für eine solche Raumsynonymik lassen sich bestimmte lexikalische Raumtypen ermitteln (vgl. Hildebrandt 1983). Der häufigste Typ ist der Nord-Süd-Gegensatz, bei dem sich typische Lexemgegensätze zwischen dem Niederdeutschen und dem Hochdeutschen zeigen. Beispiele hierfür sind niederdeutsch *Junge*, hochdeutsch *Bub(e)*; niederdeutsch *Mücke*, hochdeutsch *Schnake*; niederdeutsch *lütt*, hochdeutsch *klein*. Ein weiterer Raumtyp ist der Nord-Mitte-Süd-Gegensatz, bei dem sich Lexemunterschiede zwischen dem Niederdeutschen, Mitteldeutschen und Oberdeutschen beobachten lassen. Als Beispiele seien niederdeutsch *hageln*, mitteldeutsch *kießeln* und *schlossen*, oberdeutsch *schauern* genannt. Als letzter aus einer Reihe weiterer Raumtypen sei noch der Nord-Süd-Gegensatz mit einem Westkeil genannt, der das Ergebnis historischer Wanderbewegungen darstellt. So wird beispielsweise im Norden Deutschlands *Sonnabend* gebraucht, während im Süden Deutschlands *Samstag* Verwendung findet. In einem Westkeil, der das Westwestfälische, das Emsländische und das Ostfriesische umfasst, findet sich das Lexem *Saterdag*.

Tautonymie sind Lexeme, die in der Standardsprache und im Dialekt bei nahezu identischer Ausdrucksseite eine unterschiedliche Inhaltsseite besitzen (vgl. Hasselberg 1979, 152). Als Beispiel sei hier westmitteldeutsch *holen* in der Bedeutung *nehmen* genannt. Der Bedeutungsunterschied kann sich dabei auch auf die konnotativen Bedeutungsbestandteile beziehen, was am Beispiel westmitteldeutsch *schmeißen* deutlich wird, das in der Standardsprache stilistisch markiert ist, im Dialekt aber die konnotationsfreie Bedeutung *werfen* hat.

Über die Lexik der Dialekte geben Ortsmonographien, Sprachatlanten und vor allem Wörterbücher Auskunft. Dialektwörterbücher sammeln, ordnen und erklären die Lexik eines bestimmten Ortes oder eines bestimmten Areals. Als älteste Form dialektaler Datenrepräsentation gibt es seit dem 17. Jahrhundert sogenannte **Idiotika** (Singular Idiotikon), die ausschließlich den von der Schrift- bzw. Standardsprache abweichenden Sonderbestand basisdialektaler Lexik erfassen. Den Beginn markiert das 1689 erschienene »Glossarium Bavaricum« von Ludwig Prasch, 1754 erschien das »Idioticon Hamburgense« von Michael Richley. Im Gegensatz dazu

erfassen die modernen Dialektwörterbücher, die es seit Ende des 19. Jahrhunderts gibt, das gesamte lexikalische Repertoire der Dialektsprecher, also auch derjenigen Lexik, die mit der Standardsprache übereinstimmt. Das »Bayerische Wörterbuch« (1827–1837) von Johann Andreas Schmeller gilt als das erste »moderne« Dialektwörterbuch, das die Lexik eines Areals möglichst vollständig erfasst. Das deutsche Sprachgebiet ist heute nahezu lückenlos durch Dialektwörterbücher erfasst (vgl. Niebaum 1979; Niebaum/Macha 2006, 36 ff.), die oft für einen möglichst großen Benutzerkreis konzipiert sind und daher sowohl für den Fachkundigen als auch für den Laien eine wertvolle Informationsquelle darstellen.

6.4.4 Die dialektgeographische Methode

Bei der **Dialektgeographie** handelt es sich um eine empirische, feldforschende Teildisziplin der Dialektologie, die die sprachlichen Phänomene unter dem Aspekt ihrer räumlichen Verteilung untersucht. Die dialektalen Daten werden zumeist in Form von Sprachkarten bzw. Sprachatlanten präsentiert. **Sprachatlanen** stellen sprachliche Phänomene in ihrer arealen Verbreitung dar. Sie bestehen aus **Sprach-Landkarten**, also geographischen Grundkarten, auf denen die wichtigsten topographischen und geophysikalischen Informationen enthalten sind. Die Ergebnisse der dialektgeographischen Arbeit werden in Form von Punkt-Symbol-Karten, Originalformkarten oder Flächensymbolkarten publiziert:

Punkt-Symbol-Karten geben die für einen Ortspunkt erhobenen Belege durch Symbole wie Striche, Kreise oder Dreiecke wieder, die in einer Legende aufgeschlüsselt werden.

Originalformkarten schreiben die erhobenen Sprachformen am jeweiligen Belegort voll aus. Dieser Kartentyp ist sehr objektiv, da die Belege noch keiner interpretativen Betrachtung unterworfen worden sind, hat gleichzeitig aber den Nachteil, dass die auf diese Weise erstellten Karten schnell unübersichtlich werden.

Flächensymbolkarten begrenzen Areale mit identischen Sprachphänomenen durch Isoglossen und heben sie mit Schraffuren und/oder Farbe hervor.

Man unterscheidet zwei Haupttypen von Sprachatlanten: Großraumatlanten und Kleinraumatlanten. **Großraumatlanten** sind solche Atlanten, die mehrere Sprachräume abdecken, **Kleinraumatlanten** beschränken sich auf einen Sprachraum, den sie in seiner linguistischen Feinstruktur kartieren.

Als Begründer der deutschen Dialektgeographie gilt Georg Wenker (1852–1911) mit seinem Großraumatlas »**Sprachatlas des Deutschen Reiches**« (vgl. Herrgen 2001). Wenker verschickte 1876 zunächst an die Schulorte im Rheinland und später dann im gesamten Deutschen Reich Fragebögen mit 40 Sätzen. Diese wurden von den Lehrern in Zusammenarbeit mit den Schülern in den jeweiligen Ortsdialekt übertragen. Eine solche Form der Datenerhebung wird auch **indirekte Befragung** genannt. Der »Sprachatlas des Deutschen Reiches« liegt in zwei farbigen Manuskript-Exemplaren vor, wobei das deutsche Sprachgebiet jeweils auf drei Einzelblättern im Maßstab 1 : 1.000.000 (Nordwest-, Nordost- und Südwestblatt) projiziert wird. Auf insgesamt 1.646 Teilkarten sind 339 sprachliche Erscheinungen kartiert. Das Werk wurde in Auszügen im »**Deutschen Sprachatlas**« (DSA) ver-

öffentlich (1927–1956). In einem neueren Sprachatlasprojekt, dem »**Kleinen Deutschen Sprachatlas**« (1984 ff.), sind die Sprachatlasmaterialien Wenkers weitestgehend vollständig kartographiert, allerdings bei einer Ausdünnung des Ortsnetzes.

Im Rahmen des Projektes »**DIWA**« (**Digitaler Wenker-Atlas**), das am Forschungsinstitut für deutsche Sprache »Deutscher Sprachatlas« in Marburg beheimatet ist, werden die Farboriginale des Sprachatlas des Deutschen Reichs im Internet publiziert. Zusätzlich werden unter anderem auch die Original-Fragebogen, verschiedene Tondokumente, eine interaktiv nutzbare dialektologische Bibliographie, und Karten anderer Regionalatlanten veröffentlicht (<http://www.diwa.info>. bzw. <http://www.deutscher-sprachatlas.de>).

In der Tradition Wenkers steht auch der »**Deutsche Wortatlas**« (**DWA**), von dem in der Zeit zwischen 1951 und 1980 insgesamt 22 Bände erschienen sind. Weitere Großraumatlanten sind der »**Wortatlas der deutschen Umgangssprachen**« (1977–2000) und der »**Atlas zur Aussprache des Schriftdeutschen in der Bundesrepublik Deutschland**« (1989).

Nahezu zeitgleich zu Wenkers Atlas entstand in Frankreich der »**Atlas linguistique de France**« (**ALF**) von Jules Gilliéron (1854–1926). Im Gegensatz zu Wenker wählte Gilliéron die **direkte Erhebungsmethode**, bei der ein Explorator von Ort zu Ort geht, um die sprachlichen Daten zu erfragen und zu notieren. Die indirekte Befragung ist zwar kosten- und zeitintensiver als die direkte Befragung und muss notgedrungen mit einem kleineren Ortsnetz auskommen (der »Sprachatlas des Deutschen Reiches« deckt 100 % der Schulorte ab, der ALF hat einen Ortspunktanteil der französischen Gemeinden von 2 %), sie bietet jedoch im Ergebnis mehr Vorteile wie eine präzisere Datenerfassung durch genaue phonetische Transkription. Aus diesem Grunde folgten dann international und auch in Deutschland die meisten Sprachatlasprojekte dem französischen Vorbild. In der Zwischenzeit sind eine Reihe von Kleinraumatlanten entstanden, die große Teile des mittel- und oberdeutschen Sprachraumes abdecken (vgl. Niebaum/Macha 2006, 33 ff.). Sie kartieren vor allem lautliche Phänomene, ausschnittsweise auch morphologische und lexikalische Phänomene.

Die meisten Sprachatlanten dokumentieren den jeweils tiefsten **Basisdialekt** einer bestimmten Region. Die prototypischen Sprecher/innen des Basisdialektes besitzen ein hohes Alter, leben seit mindestens zwei Generationen an demselben Ort, gehen einer manuellen Berufstätigkeit nach und sind immobil, das heißt sie verlassen ihren Wohnort in der Regel nicht. Von diesen Informanten erhofft man sich Aufschluss über die älteste und standardfernste Dialektvarietät eines Ortes. Für den typischen Sprecher wird auch das englische Akronym **NORM** (*non mobile, older, rural, male*) gebraucht. Mit ihrer Fixierung auf den Basisdialekt bilden die traditionellen Sprachatlanten ausschließlich die horizontale Dimension des Dialektes ab.

Eine Ausnahme bildet der »**Mittelrheinische Sprachatlas**« (**MRhSA**) (1994–2002), der nicht nur eindimensional den Basisdialekt dokumentiert, sondern darüber hinaus auch die vertikale Dimension der Sprache im Untersuchungsgebiet einbezieht. Dies wird durch die **biserielle** (auch **zweidimensionale**) Anlage des Sprachatlasses erreicht, der somit eine Verknüpfung von sprachlicher Raumstruk-

tur und Sozialstruktur herstellt. Die Neuerung besteht in der Erhebung der dialektalen Kompetenz zweier soziodemographischer Gruppen. Beide Gruppen besitzen die gleichen sozialen Merkmale <Ortsgebürtigkeit in zweiter Generation> und <manuelle Berufstätigkeit>, unterscheiden sich aber in den Merkmalen <Alter> und <Mobilität>. Die erste Gruppe repräsentiert die traditionellen Dialektsprecher/innen, die zweite Gruppe die Berufspendler/innen mittleren Alters. Die Karten des MRhSA zeigen eine eindeutige Tendenz, die in der Auflösung kleinräumiger Areale zugunsten großräumiger Areale und der Herausbildung eines Regionaldialekts mit geringerem Dialektalitätsgrad besteht.

Aufgabe 4: In dem Fragebogen zum »Sprachatlas des Deutschen Reiches« findet sich u. a. folgender »Wenker-Satz«: *Der gute alte Mann ist mit dem Pferd durchs Eis gebrochen.* (Satz 4). Welche wichtigen lautlichen, morphologischen und lexikalischen Eigenschaften deutscher Dialekte lassen sich mit diesem Satz erheben? Nehmen Sie zur Beantwortung der Frage den digitalen Wenker-Atlas zu Hilfe (<http://www.diwa.info>).

6.5 Diastratische Varietäten

6.5.1 Die Einteilung der diastratischen Varietäten

Die Untersuchung der diastratischen Varietäten ist das klassische Aufgabenfeld der Soziolinguistik. Diese beschäftigt sich mit den soziokulturellen Unterschieden in einer Sprachgemeinschaft. Das die diastratischen Varietäten vereinende Element ist die **soziale Gruppe**, worunter Personen gefasst werden, die die gleichen Einstellungsstrukturen teilen. Mitglieder einer Gruppe treten regelmäßig miteinander in Beziehung und verfolgen gleiche Ziele. Individuen können gleichzeitig mehreren Gruppen angehören, wie etwa ein Jugendlicher, der bei seinen Eltern lebt (Primärgruppe der Familie) und gleichzeitig mit anderen gleichaltrigen Jugendlichen seine Zeit in einer sogenannten **Peer-Gruppe** verbringt (vgl. Veith 2005, 29).

Für die Zuordnung zu bestimmten Gruppen haben soziale **Rollenattribute** eine wichtige Funktion. Mit dem Rollenbegriff wird ein in der Soziolinguistik zentrales Konzept erfasst. Für Rollen ist charakteristisch, dass sie aus normativen Erwartungen an das Verhalten des Inhabers einer sozialen Position bestehen. Sie sind daher nicht individuell, sondern immer auf eine Person als Exemplar einer Klasse bezogen. Rollen entstehen, wenn Menschen ihre Handlungen routinemäßig und situationsübergreifend immer gleich deuten und sie in stabiler Weise aufeinander abstimmen.

Gruppen können aufgrund sozio-kultureller und schichtenenspezifischer Merkmale weiter differenziert werden. So unterscheidet Löffler (2005, 114 ff.) zwischen drei Typen von Gruppen bzw. diesen zugeordneten sprachlichen Merkmalen:

Typ A ist durch sprachliche Merkmale gekennzeichnet, die ein soziales Werturteil oder ein Prestige- bzw. Stigma-Element enthalten. Entsprechende soziale Gruppen lassen sich durch soziale Schichtenmodelle erfassen (zum Beispiel Mittelschicht vs. Unterschicht). Allerdings bildet das starre Schichtenmodell die heutigen Gegebenheiten nur unzureichend ab, da sich die Gesellschaft aus zum Teil vernetzten sozialen Milieus zusammensetzt. In einem engeren Sinn werden nun diejenigen sprachlichen Merkmale, die sich auf das Prestige und das Ansehen einer Gruppe beziehen, als **soziolektal** bzw. als **Soziolekt** bezeichnet. Soziolekte fallen in Deutschland zumeist mit Dialekten zusammen, was dafür spricht, die vertikale, soziale Dimension und die horizontale, areale Dimension als Einheit zu betrachten.

Typ B bezieht sich auf berufsbedingte Gruppensprachen wie Fach- und Wissenschaftssprachen. Fachsprachen dienen der Verständigung unter Fachleuten und umfassen alle sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden. Wegen ihrer sozialen Bindung an die Gruppe der Fachleute können sie unter die diastratischen Varietäten subsumiert werden.

Typ C umfasst diejenigen Gruppen, die sich durch eine Sondersprache charakterisieren lassen. Sondersprachen haben die Funktion, Gruppenmitglieder zu identifizieren, ein »Wir-Gefühl« herzustellen und die Gruppe nach Außen abzugrenzen. Innerhalb des Typs C kann der Status der Sondersprachlichkeit als transitorisch, temporär und habituell angesehen werden.

Transitorisch (das heißt mit Durchgangsstatus) sind beispielsweise die Schüler- und Jugendsprache (vgl. Androutsopoulos 1998; Neuland 2003; Veith 2005, 68 ff.) sowie die Sprache der Älteren, der sogenannte **Gerontolekt** (vgl. Thimm 2000 und Veith 2005, 169 ff.).

Temporär sind solche Sondersprachen, die nur für eine begrenzte Zeit im Tages- oder Jahresablauf verwendet werden. Hierzu zählen beispielsweise die Soldatensprache oder die Sprachen von Sport-, Hobby- oder Freizeitgemeinschaften.

Habituell sind solche Sondersprachen, deren Sprecher/innen eine dauernde gesellschaftliche Gruppierung bilden. In diesem Sinne sind hier vor allem die geschlechtsspezifischen Sprachen (**Genderlekte**) (vgl. Klann-Delius 2005; Samel 2000) oder auch das in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts in der Bundesrepublik Deutschland entstandene **Migrantendeutsch** zu nennen.

Das Migrantendeutsch ist eine eigenständige Varietät, die das Ergebnis von Interferenzen darstellt. In der Sprachkontaktforschung werden solche Phänomene an sogenannten **Pidgin-Sprachen** beobachtet. Pidgin-Sprachen sind das Ergebnis eines Kontaktes zwischen über- und untergeordneten Sprachen in Kolonialgebieten. Die untergeordneten, autochthonen Sprachen bezeichnet man als **Substrat**, die übergeordneten Sprachen als **Superstrat**. Pidgins sind Simplifizierungen der Superstratsprachen. Werden sie zu voll leistungsfähigen Sprachen ausgebildet, spricht man von **Kreolsprachen**. Der Terminus **Pidgin-Deutsch** wird daher auch verwendet, um das Migrantendeutsch zu bezeichnen, das als eigenständige Varietät Merkmale von Pidgin-Sprachen aufweist. Hierzu zählen etwa eine vereinfachte Grammatik und reduzierte Lexik. Im Bereich der Syntax sind fehlende Flexionssuffixe (*ein gut Buch*) und Infinitivsuffixe bei Verben (*Ich gestern nix kommen*) typisch (vgl. beispielsweise Löffler 2005, 127; Veith 2005, 210 ff.; Auer 2003). Ein zum Pidgin-

Deutsch komplementäres Phänomen ist der sogenannte **Foreigner-Talk**, worunter das Sprachregister Einheimischer in der Kommunikation mit Migranten gemeint ist. Der Foreigner-Talk, vergleichbar mit dem Baby-Talk oder dem Sprachregister gegenüber älteren Menschen (dem sogenannten **Patronisieren**), beruht auf Akkomodationsprozessen und äußert sich in einer simplifizierenden Sprechweise.

Aufgabe 5: Ist der Ausdruck *hallo* einer diastratischen Varietät zuzuordnen? Informieren Sie sich hierzu in Bedeutungswörterbüchern wie dem Duden Universalwörterbuch (2003) sowie bei Linke (2000).

6.5.2 Stadtsprachenforschung

Die Stadtsprachenforschung ist ein wichtiges Arbeitsfeld der modernen Variationslinguistik. Städte zeichnen sich durch eine Vielzahl der in ihnen lebenden Gruppen und die Dichte der Sprachträger aus, die sie zu einem multi-ethnischen und einem multi-lingualen Raum machen. Sie bilden ein historisch gewachsenes und äußerst komplexes Varietätengefüge, das unter den verschiedensten Gesichtspunkten untersucht werden kann. In der neueren deutschen Stadtsprachenforschung gibt es zwei Forschungsschwerpunkte, die zum einen auf der **monolingualen Variation** und zum anderen auf der **polylingualen Variation** (vgl. Veith 2005, 135) liegen. Monolinguale Variation ist an innergesellschaftliche Differenzierungen gebunden und erfasst nur die Variation des Deutschen in einer Stadt. Größere Untersuchungen hierzu liegen beispielsweise für Mannheim, Berlin und Basel vor. Polylinguale Variation dagegen ist an ethnische und kulturelle Differenzierungen gebunden und erfasst andere Sprachen als die deutschen. Die Überlagerung von Deutsch und Türkisch in Mannheim oder das Verhältnis von Elsässisch und Standardfranzösisch in Straßburg können als Beispiele für polylinguale Variation genannt werden.

Ein Merkmal von Stadtsprachen ist die Herausbildung eines **Stadtdialektes** oder auch **Urbanolektes**, der sich sowohl von der Standardsprache als auch den Basisdialekten unterscheidet und das Ergebnis von Ausgleichsprozessen darstellt. Städte als kulturelle und wirtschaftliche Zentren beeinflussen relativ große geographische Räume und tragen in hohem Maße zur sprachlichen Veränderung bei. Als Beispiele seien hier die Städte Berlin und Frankfurt genannt, die, bedingt durch ihr Prestige, sprachlich auf nahezu das gesamte Land Brandenburg bzw. das Rhein-Main-Gebiet ausstrahlen.

Über die lokalen sprachlichen Besonderheiten des Stadtdialektes hinaus sind Städte mit ihrer sozialen Komplexität ein idealer Untersuchungsgegenstand für die sozial- und situationsgesteuerte Sprachverwendung und -bewertung. Beispielsweise lassen sich schichtenspezifische Unterschiede im Sprachverhalten bestimmter Gruppen beobachten. Damit einher geht eine Erweiterung des traditionellen Analyseinstrumentariums, das nun unter anderem durch empirische Verfahren aus der Soziologie und um die Ethnographie erweitert wird. Unter **Ethnographie** versteht man

eine Form der Kommunikationsanalyse in soziokulturellen Zusammenhängen, wobei die Sprache nur ein Instrument unter anderen ist.

Der entscheidende Impuls für die Stadtsprachenforschung ging von den soziolinguistischen Arbeiten William Labovs aus (vgl. Labov 1966). Labov konnte in seinen Arbeiten zur Sprache der Lower East Side von Manhattan einen Zusammenhang zwischen sozialer Schicht, Sprechstil und der Realisierung bestimmter sprachlicher Variablen feststellen. Als Beispiel sei hier die Variable (r) genannt, die in Wörtern wie *car*, *four*, *board*, also am Wortende oder nach Konsonant, in manchen Fällen als [r] realisiert wird, in anderen Fällen jedoch nicht. Labov wählte insgesamt 5 Erhebungsmodi (*styles* oder *Sprechstile*):

- a) zwangloser Sprechstil (casual speech)
- b) sorgfältiges Sprechen
- c) Lesen
- d) das Ablesen von Wortlisten
- e) das Vorlesen von Minimalpaaren (z. B. *guard* und *god*).

Labov setzt die linguistischen Variablen zu den soziologischen in Beziehung. Um die Gesamthäufigkeit der r-Laute festzustellen, wurde für jeden Informanten eine (r)-Zählung durchgeführt. Jedem Vorkommen eines [r] wurde der numerische Wert 1 zugeordnet, bei Nicht-Realisierung der Wert 0. Labov kann zeigen, dass die Häufigkeit der (r = 1) Realisierungen in direktem Verhältnis zur Sozialschicht und dem verwendeten Sprechstil steht. Es gibt einen schichtenspezifischen Anstieg der Variablen, verbunden mit einer deutlichen Hierarchie der Erhebungsmodi vom zwanglosen Sprechen bis zum Vorlesen der Minimalpaare. Die Realisierung des [r] ist ein Prestigemerkmals für die Sprecher/innen aller sozialen Schichten. Sprecher/innen, die in allen Erhebungsmodi, also sogar beim Minimalpaartest *guard* und *god* gleich aussprachen, waren anschließend davon überzeugt, eine [r] Aussprache realisiert zu haben. Labovs Untersuchung zeigt, dass die Realisierung bestimmter phonologischer Merkmale einen sozialen Mehrwert darstellt. Die Regel für die Variable (r) lässt sich nach Labov folgendermaßen formulieren:

$$(r) \rightarrow n [r] / \text{---} \left\{ \begin{array}{l} C \\ \# \end{array} \right\} ; n [r] = f(\text{Sozialschicht, Sprechstil})$$

Die Regel für die (r)-Variable muss folgendermaßen gelesen werden: (r) wird in der Stellung vor Konsonant (C) und am Wortende (#) mit der Häufigkeit n als [r] ausgesprochen, wobei n eine Funktion (f) der sozialen Schichtung und des Sprechstils ist.

Abb. 8: Variablenregel nach Labov

Wenn auch die Ergebnisse Labovs einen eindeutigen Zusammenhang zwischen der Realisierung bestimmter sprachlicher Variablen und fest definierten sozialen Schichten erkennen lassen, so ist doch kritisch anzumerken, dass ein solches Verfahren aufgrund der starren Kategorien nur in Modellfällen praktikabel ist.

Neuere Untersuchungen tragen dieser Tatsache Rechnung und entwickeln flexiblere Kategorien, die die Heterogenität des sprachlichen Materials angemessen berücksichtigen. So kann man anstelle einer Kategorisierung der Sprecher/innen aufgrund außersprachlicher Kriterien wie beispielsweise der Sozialschicht in einem ersten Schritt eine Kategorisierung nach sprachlichen Kriterien vornehmen. Aufgrund ähnlicher Sprachdaten werden Sprecher/innen zu Gruppen zusammengefasst. Dies leistet die **Clusteranalyse**, die aus einer Gesamtmenge von Sprecher/innen verschiedene Gruppen bildet, die in sich homogen sind, sich aber möglichst deutlich von den anderen Gruppen abheben. Anschließend lassen sich die clusteranalytisch gewonnenen Gruppen mit außersprachlichen Variablen wie soziale Zugehörigkeit, Alter, Geschlecht, Bildungsstand etc. in Beziehung setzen. Da die Clusteranalyse den Zusammenhang mehrerer Variablen überprüft, ist sie ein **multivariates Verfahren**. Um größere Datenmengen zu bearbeiten, werden Clusteranalysen mit Hilfe von Statistik-Programmen durchgeführt.

Als Beispiel für eine Clusteranalyse sei hier eine Untersuchung zur Stadtsprache Basels vorgestellt, in der aus einer heterogenen Gruppe von 70 Sprecher/innen (z. B. Schüler/innen, Lehrer/innen, Verkäufer/innen, Angestellte) 5 Cluster gebildet wurden (vgl. Hofer 2000). Die Untersuchungsgruppe ist dadurch strukturiert, dass die Sprecher/innen in drei Herkunftsgruppen unterteilt werden können: a) traditionelle, aktiv am lokalen Brauchtum beteiligte Dialektsprecher/innen (sogenannte *Modellsprecher/innen*), b) autochthone und ansässige Stadtbasler/innen, c) Zugezogene bzw. Pendler/innen.

Grundlage für die Bildung der Cluster sind eine Reihe von Variablen, zum Beispiel Entrundung von *üe* (grien vs. grünen grün) oder die für das Alemannische in der Nordwestschweiz typische Dehnung in offener Tonsilbe und Gespannthetyskorrelation (*oofe* vs. *ofe* Ofen). Die gebildeten Cluster zeichnen sich durch unterschiedliche Werte für die Realisierung der Variablen aus. Im Folgenden werden drei der fünf von Hofer (2000) für die Stadtsprache Basels ermittelten Cluster kurz charakterisiert und in Korrelation zu traditionellen soziolinguistischen Variablen gesetzt:

- a) Cluster 1 besitzt relativ hohe Variablenwerte, das heißt die für das heutige Baseldeutsche charakteristischen Merkmale werden von den Sprecher/innen dieses Clusters realisiert. Es enthält die größte Zahl der Sprecher/innen und repräsentiert gewissermaßen die am wenigsten markierte Varietät in der heutigen Stadtsprache Basels. Die Sprecher/innen dieses Clusters weisen ein relativ geringes Durchschnittsalter und ein im Vergleich zu Cluster 3 geringeren Bildungsstand auf. In diesem Cluster finden sich vor allem ansässige Basler/innen und Pendler/innen.
- b) Cluster 3 ist ebenfalls durch sehr hohe Werte bei fast allen Variablen gekennzeichnet, zeigt aber bei einzelnen Variablen, die als traditionelle baseldeutsche Merkmale gelten (beispielsweise die Lenisierung von anlautendem *t*) höhere Werte als Cluster 1. Er zeichnet sich durch zahlreiche Archaismen und Konformität mit dem traditionellen Basler Dialekt aus. Die typischen Sprecher/innen dieses Clusters sind die Modellsprecher/innen, die ein relativ hohes Alter und einen höheren Bildungsstand aufweisen.

- c) Cluster 4 beispielsweise zeigt dagegen nur geringe Werte für alle Variablen. Typische Basler Merkmale werden von den Sprecher/innen dieses Clusters nicht genutzt. Bei den Sprecher/innen handelt es sich ausschließlich um Zugezogene und Pendler.

Wie die Ergebnisse zeigen, erweist sich die intersubjektiv nachprüfbare Clusteranalyse als ein geeignetes Instrument, um die Korrelation von sprachlichen und außersprachlichen Variablen nachzuweisen. Die Clusteranalyse hat sich auch bei anderen Stadtsprachenuntersuchungen bewährt, so etwa in der Untersuchung von Lenz (2003) zur Stadtsprache von Wittlich in der Eifel.

6.5.3 Sprachbarrieren und kommunikative Konflikte

Eine **Sprachbarriere** ist die mangelnde Fähigkeit von Sprecher/innen dar, soziale Situationen sprachlich zu meistern. Die daraus resultierenden Kommunikationskonflikte treten insbesondere in institutionellen Kommunikationssituationen auf, beispielsweise in der Kommunikation zwischen Arzt und Patient, Behörde und Bürger oder im schulischen Unterricht. Das Konzept der Sprachbarriere ist von dem englischen Soziologen Basil Bernstein entwickelt worden und war zunächst ausschließlich auf den Zusammenhang von Sprache und Sozialschicht bezogen. In der von ihm entwickelten **Code-Theorie** geht Bernstein davon aus, dass Sprachverhalten schichtenspezifisch ist und jeder Schicht ein spezifischer Code zugeordnet werden kann (vgl. Bernstein 1972 und 1975). Während die Angehörigen der Mittelschicht einen **elaborierten Code** sprechen, der als differenzierte und voll ausgebildete Standardform einer Sprache aufgefasst wird, verwenden die Angehörigen der Unterschicht einen **restringierten Code**, der entsprechend durch das Fehlen elaborierter Merkmale gekennzeichnet ist. Der restringierte Code äußert sich beispielsweise in einem einfachen, zur Parataxe neigenden Satzbau, kurzen Sätzen und einer geringen Variationsbreite des Wortschatzes. Der restringierte Code ist nach Bernstein weniger leistungsfähig als der elaborierte Code, was seiner Auffassung dazu führt, dass Angehörige niedrigerer sozialer Schichten gegenüber Angehörigen höherer sozialer Schichten ein sprachliches, wenn nicht sogar ein kognitives Defizit aufweisen. Aus diesem Grund spricht man auch von **Defizithypothese** (im Gegensatz zur **Differenzhypothese** Labovs).

In Deutschland wurden Bernsteins Thesen in den sechziger und siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts stark rezipiert, wobei vor allem das Schlagwort von der »Sprachbarriere« im Mittelpunkt stand. Insbesondere der Dialekt wurde als Sprachbarriere beim Erwerb des Standarddeutschen in der Schule angesehen und mit Hilfe eines kompensatorischen Unterrichts sollten die angenommenen sozialen Nachteile von Dialektsprechern abgemildert werden. Diese Thematik ist auch heute noch aktuell, wie einige neuere Untersuchungen zeigen (vgl. Ammon/Kellermeier 1997; Müller-Dittloff 2001). Allerdings nimmt heute niemand mehr ernsthaft an, dass kognitive Defizite von Schülern auf den Dialekt zurückzuführen seien. Unbestritten ist aber, dass es bei der Verschriftlichung der Stan-

dardsprache durch Schüler/innen in Diktaten oder Aufsätzen zu Fehlern kommen kann, die auf den Kontrast zwischen Substandard und Standardsprache zurückzuführen sind.

Insgesamt lassen sich die drei Fehlertypen Direktanzeige (Kontrastnivellierung), Hyperkorrektur (Kontrastübertreibung) und Fehlerkorrektur (Kontrastverschiebung) unterscheiden (vgl. Müller-Dittloff 2001).

Unter einer **Direktanzeige** (Kontrastnivellierung) versteht man die direkte Verschriftlichung des Substandards, wobei der Kontrast zwischen den Varietäten ignoriert wird:

- (10) a. *Die Katze lag auf dem Sofa, wo *die schlief.
 b. *misch, ik, Katz
 c. *Setz dir!

Beispiel (10a) zeigt die in vielen mittel- und oberdeutschen Regionen übliche Ersetzung der standardsprachlichen Personalpronomen *er, sie, es* durch *der, die, das*, (10b) die Verschriftlichung der Aussprache im Bereich von Konsonantismus und Vokalismus, (10c) die in Teilen des Niederdeutschen übliche Aufhebung der Akkusativ/Dativ Unterscheidung.

Unter einer **Hyperkorrektur** (Kontrastübertreibung) versteht man die normwidrige sprachliche Annäherung an eine Zielvarietät, in diesem Falle also an die Standardsprache. Es gibt keinen Kontrast zwischen Standard und Substandard, was den Schüler/innen aber nicht bewusst ist:

- (11) Fich, Tich, Menchen

In den Beispielen (11) wird fälschlicherweise standardsprachliches <sch> durch <ch> ersetzt, was auf die in Teilen des mitteldeutschen Sprachraums übliche Koronalisierung, das heißt die Ersetzung des standardsprachlichen [ç] durch die Substandardvarianten [ʃ,ç] zurückzuführen ist. Die Schüler sind sich dieser Fehlerquelle bewusst und umgehen sie durch eine hyperkorrekte Form.

Bei einer **Fehlerkorrektur** (Kontrastverschiebung) wird ein Kontrast zwischen Substandard und Standard falsch interpretiert. Im Gegensatz zur Direktanzeige verschriftlichen die Schüler/innen aber nicht die substandardliche Form:

- (12) schneidete

Beispiel (12) zeigt schwache statt starke Flexion. Da das Präteritum im Dialekt aber nicht vorkommt, liegt eine Fehlerkorrektur und keine Direktanzeige vor.

Aufgabe 6: Die folgenden Beispiele stammen aus Schüleraufsätzen. Entscheiden Sie, ob die Fehler als Direktanzeigen, Hyperkorrekturen oder Fehlerkorrekturen zu klassifizieren sind:

die Herze, der Lukas, kabut, Honik, sie gang, du trettest

Literatur

Grundlegende Literatur

- Ammon, Ulrich et al. (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J./Trudgill, Peter (Hgg.) (2005): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin: de Gruyter.
- Androutopoulos, Jannis K. (1998): Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen. Frankfurt a. M.: Lang.
- Auer, Peter (1986): Konversationelle Standard/Dialekt-Kontinua (Code-Shifting). In: Deutsche Sprache 14, 97–124.
- Barbour, Stephen/Stevenson, Patrick (1998): Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven. Übersetzt aus dem Englischen von Konstanze Gebel. Berlin: de Gruyter, 60–107. [US-Orig. (1990, Repr. 1995) Cambridge: University Press]
- Besch, Werner et al. (Hgg.) (1982–1983): Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung. 2 Halbbände. Berlin: de Gruyter.
- Dittmar, Norbert (1997): Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Tübingen: Niemeyer.
- Duden Aussprachewörterbuch (2000⁴): Wörterbuch der deutschen Standardaussprache. Mannheim: Dudenverlag.
- Henn-Memmesheimer (1986): Nonstandardmuster. Ihre Beschreibung in der Syntax und das Problem ihrer Arealität. Tübingen: Niemeyer.
- Henn-Memmesheimer, Beate (2004): Handlungsspielräume in sprachlichen Varietäten. In: Der Deutschunterricht 56/1, 26–40.
- Herrgen, Joachim (2001): Die Dialektologie des Deutschen. In: Auroux, Sylvain et al. (Hgg.): History of the Language Sciences. An International Handbook on the Evolution of the Study of Language from the Beginnings to the Present. Berlin: de Gruyter, 1513–1535.
- Kallmeyer, Werner (1987): Stadtsprache als ein Schwerpunkt soziolinguistischer Forschung in Europa. In: Ammon, Ulrich et al. (Hgg.): Brennpunkte der Soziolinguistik. Main Issues in Sociolinguistics. Tendances actuelles de la sociolinguistique. Tübingen: Niemeyer, 80–99.
- Klann-Delius, Gisela (2005): Sprache und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler.
- König, Werner (1989): Atlas der Aussprache des Schriftdeutschen in der Bundesrepublik Deutschland. Band 1: Text, Band 2: Tabellen und Karten. Ismaning: Hueber
- Löffler, Heinrich (2003): Dialektologie. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Löffler, Heinrich (2005³): Germanistische Soziolinguistik. Berlin: E. Schmidt.
- Mattheier, Klaus J. (1980): Pragmatik und Soziologie der Dialekte. Einführung in die kommunikative Dialektologie des Deutschen. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.
- Mattheier, Klaus J./Wiesinger, Peter (Hgg.) (1994): Dialektologie des Deutschen. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. Tübingen: Niemeyer.
- Mattheier, Klaus J./Lüdtke, Jens (2005): Variation – Varietäten – Standardsprachen. Wege für die Forschung. In: Lenz, Alexandra M./Mattheier, Klaus J. (Hgg.) (2005): Varietäten – Theorie und Empirie. Frankfurt a. M.: Lang, 13–38.
- Mihm, Arend (2000): Die Rolle der Umgangssprachen seit der Mitte des 20. Jahrhunderts. In: Besch, Werner et al. (Hgg.) (2000²): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. Berlin: de Gruyter, 2107–2137.
- Nabrigs, Kirsten (1981): Sprachliche Varietäten. Tübingen: Narr.

- Niebaum, Hermann/Macha, Jürgen (2006²): Einführung in die Dialektologie des Deutschen. Tübingen: Niemeyer.
- Schmidt, Jürgen Erich (2005): Die deutsche Standardsprache: eine Varietät – drei Oralisierungsnormen. In: Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (Hgg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin: de Gruyter (Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2004).
- Schlobinski, Peter (1987): Stadtsprache Berlin. Eine soziolinguistische Untersuchung. Berlin: de Gruyter.
- Trudgill, Peter (1986): *Dialects in Contact*. Oxford: Blackwell.
- Veith, Werner H. (2005²): Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit 104 Abbildungen, Kontrollfragen und Antworten. Tübingen: Narr.
- Wiesinger, Peter (1983a): Die Einteilung der deutschen Dialekte. In: Besch et al. (1982–1983). 2. Halbband, 807–900.

Weitere Literatur

- Almeida, Antonio/Braun, Angelika (1982): Probleme der phonetischen Transkription. In: Besch et al. (1982–1983). 1. Halbband, 597–615.
- Ammon, Ulrich/Kellermeier, Birte (1997): Dialekt als Sprachbarriere passé? 25 Jahre danach: Versuch eines Diskussions-Erweckungsküsschens. In: Deutsche Sprache 25, 21–38.
- Auer, Peter (1986): Phonologie der Alltagssprache. Eine Untersuchung zur Standard/Dialekt-Variation am Beispiel der Konstanzer Stadtsprache. Berlin: de Gruyter.
- Auer, Peter (2003): Türkenslang – ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hg.): *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen: Francke, 255–264.
- Bellmann, Günter (1983): Probleme des Substandards im Deutschen. In: Mattheier, Klaus J. (Hg.): *Aspekte der Dialekttheorie*. Tübingen: Niemeyer, 105–130.
- Bellmann, Günter (1986): Zweidimensionale Dialektologie. In: Bellmann, Günter (Hg.): *Beiträge zur Dialektologie am Mittelrhein*. Stuttgart: Steiner, 1–55.
- Bellmann, Günter/Herrgen, Joachim/Schmidt, Jürgen E. (1994–2002): *Mittelrheinischer Sprachatlas (MRhSA)*. Bd. 1–5. Tübingen: Niemeyer.
- Bernstein, Basil (1972): *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Schwann.
- Bernstein, Basil (1975): *Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle*. Düsseldorf: Cornelsen.
- Berruto, Gaetano (1987): Varietät. In: Ammon, Ulrich et al. (Hgg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 263–267.
- Besch, Werner/Löffler, Heinrich/Reich, Hans H. (Hgg.) (1976 ff.): *Dialekt/Hochsprache – kontrastiv*. Sprachhefte für den Deutschunterricht. Düsseldorf: Schwann.
- Besch, Werner (2003): Entstehung und Ausformung der nhd. Schriftsprache/Standardsprache. In: Besch, Werner et al. (Hgg.): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. Berlin: de Gruyter, 2252–2296.
- Bynon, Theodora (1981): *Historische Linguistik. Eine Einführung. Gegenüber dem engl. Original überarb. und erw. deutsche Ausgabe*. München: Beck.
- Christen, Helen/Tophinke, Doris/Ziegler, Evelyn (2005): »Chat und regionale Identität«. In: Krämer-Neubert, Sybille/Wolf, Norbert Richard (Hgg.): *Bayerische Dialektologie. Akten der Internationalen Dialektologischen Konferenz 26.–28. Februar 2002*. Heidelberg: Winter, 425–439.
- Cornelissen, Georg (2005): *Rheinisches Deutsch. Wer spricht wie mit wem und warum*. Köln: Greven.

- Duden Universalwörterbuch (2003⁵). Hg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag.
- Eichhoff, Jürgen (1977–2000): Wortatlas der deutschen Umgangssprachen. Bd. 2–4. Bern: Saur.
- Elspaß, Stephan (2005): Zum sprachpolitischen Umgang mit regionaler Variation in der Standardsprache. In: Kilian, Jörg (Hg.): Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat. Mannheim: Bibliographisches Institut, 294–313.
- Fiebertshäuser, Hans (1983): Die großlandschaftlichen Wörterbücher der deutschen Dialekte. Areale und lexikologische Beschreibung. In: Besch et al. (1982–1983). 2. Halbband, 1283–1295.
- Fleischer, Wolfgang et al. (1983): Kleine Enzyklopädie. Deutsche Sprache. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Glaser, Elvira (1997): Dialektsyntax: eine Forschungsaufgabe. In: Schweizerdeutsches Wörterbuch, Schweizerisches Idiotikon. Bericht über das Jahr 1996, 11–30.
- Glaser, Elvira (2000): Erhebungsmethoden dialektaler Syntax. In: Stellmacher, Dieter (Hg.): Dialektologie zwischen Tradition und Neuansätzen. Beiträge der Internationalen Dialektologentagung, Göttingen, 19.–21. Oktober 1998. Stuttgart: Steiner, 258–276.
- Goossens, Jan (1977): Deutsche Dialektologie. Mit 13 Karten und 4 Abbildungen. Berlin: de Gruyter.
- GWdA (1982): Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Hasselberg, Joachim (1979): Differenzgrammatik Mittelhessisch: Hochsprache. Eine Untersuchung dialektspezifischer Kommunikationsbehinderungen von hessischen Schülern. Gießen: Schmitz.
- Herrgen, Joachim/Schmidt, Jürgen E. (1985): Systemkontrst und Hörerurteil. Zwei Dialektalitätsbegriffe und die ihnen entsprechenden Meßverfahren. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 52, 20–42.
- Herrgen, Joachim/Schmidt, Jürgen E. (1989): Dialektalitätsareale und Dialektabbau. In: Putschke, Wolfgang/Veith, Werner H./Wiesinger, Peter (Hgg.): Dialektgeographie und Dialektologie. Günter Bellmann zum 60. Geburtstag von seinen Schülern und Freunden. Marburg: Elwert, 304–346.
- Herrgen, Joachim/Lameli, Alfred/Rabanus, Stefan/Schmidt, Jürgen E. (2001): Dialektalität als phonetische Distanz. Ein Verfahren zur Messung standarddivergenter Sprechformen. In: <http://web.uni-marburg.de/dsa/papers/Dialektalitätsmessung.pdf>.
- Henn, Beate (1980): Pfälzisch (Dialekt/Hochsprache – kontrastiv. Sprachhefte für den Deutschunterricht. Bd. 7). Düsseldorf: Schwann.
- Henn, Beate (1983): Syntaktische Eigenschaften deutscher Dialekte. In: Besch et al. (1982–1983). 2. Halbband, 1255–1282.
- Hildebrandt, Reiner (1983): Typologie der arealen lexikalischen Gliederung deutscher Dialekte aufgrund des Deutschen Wortatlasses. In: Besch et al. (1982–1983). 2. Halbband, 1331–1367.
- Hofer, Lorenz (2000): Sprachliche Ähnlichkeit und Gruppen von Sprecherinnen und Sprechern in der Basler Sprachgemeinschaft. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hg.): Vom Umgang mit sprachlicher Variation. Soziolinguistik Dialektologie, Methodik und Wissenschaftsgeschichte. Festschrift für Heinrich Löffler zum 60. Geburtstag. Tübingen: Francke, 139–157.
- Hundt, Markus (1992): Einstellungen gegenüber dialektal gefärbter Standardsprache. Eine empirische Untersuchung zum Bairischen, Hamburgischen, Pfälzischen und Schwäbischen. Stuttgart: Steiner.
- Kleiner Deutscher Sprachatlas (1984ff.). Im Auftrag des Forschungsinstituts für deutsche Sprache. – Deutscher Sprachatlas – Marburg/Lahn. Dialektologisch bearbeitet von Werner H. Veith. Computativ bearb. von Wolfgang Putschke. Tübingen: Niemeyer.

- König, Werner (2000): Wenn sich Theorien ihre Wirklichkeit selbst schaffen: Zu einigen Normen deutscher Aussprachewörterbücher. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hg.): Vom Umgang mit sprachlicher Variation. Soziolinguistik, Dialektologie, Methoden und Wissenschaftsgeschichte. Festschrift für Heinrich Löffler zum 60. Geburtstag. Tübingen: Francke, 87–98.
- Labov, William (1966): *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Labov, William (1976/1978): Sprache im sozialen Kontext. Beschreibung und Erklärung struktureller und sozialer Bedeutung von Sprachvariation. 2 Bde. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Lameli, Alfred (2004): *Standard und Substandard. Regionalismen im diachronen Längsschnitt*. Wiesbaden: Steiner.
- Lenz, Alexandra N. (2003): *Struktur und Dynamik des Substandards. Eine Studie zum Westmitteldeutschen (Wittlich/Eifel)*. Wiesbaden: Steiner.
- Lenz, Alexandra M./Mattheier, Klaus J. (Hgg.) (2005): *Varietäten – Theorie und Empirie*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Linke, Angelika (2000): Informalisierung? Ent-Distanzierung? Familiarisierung? Sprachgebrauchswandel als Indikator soziokultureller Entwicklungen. In: *Der Deutschunterricht* 3, 66–77.
- Mattheier, Klaus J. (1984): Sprachwandel und Sprachvariation. In: Besch, Werner et al. (Hgg.): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 768–779.
- Mattheier, Klaus J. (2000): Die Durchsetzung der deutschen Hochsprache im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert: sprachgeographisch, sprachsoziologisch. In: Besch, Werner et al. (Hgg.) (2000²): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. Berlin: de Gruyter, 1951–1966.
- Müller-Dittloff, Stefan (2001): *Interferenzen des Substandards im Westmitteldeutschen am Beispiel von Idar-Oberstein. Eine kontrast- und fehleranalytische Untersuchung*. Stuttgart: Steiner.
- Neuland, Eva (2003): *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Niebaum, Hermann (1979): Deutsche Dialektwörterbücher. In: *Deutsche Sprache* 7, 345–373.
- Patocka, Franz (1989): *Dialektsyntax und Dialektgeographie – Möglichkeiten und Grenzen*. In: Putschke, Wolfgang/Veith, Werner H./Wiesinger, Peter: *Dialektgeographie und Dialektologie. Günter Bellmann zum 60. Geburtstag von seinen Schülern und Freunden*. Marburg: Elwert, 47–56.
- Samel, Ingrid (2000²): *Einführung in die feministische Sprachwissenschaft*. Berlin: E. Schmidt.
- Schmidt, Jürgen Erich (1998): *Moderne Dialektologie und regionale Sprachgeschichte*. In: Besch, Werner/Solms, Hans Joachim (Hgg.): *Regionale Sprachgeschichte*. Berlin: E. Schmidt, 163–179.
- Siebs, Theodor (1969¹⁹): *Deutsche Aussprache: Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Steiner, Christiane (1994): *Sprachvariation in Mainz. Quantitative und qualitative Analysen*. Stuttgart: Steiner.
- Thimm, Caja (2000): *Alter – Sprache – Geschlecht. Sprach- und Kommunikationswissenschaftliche Perspektiven auf das höhere Lebensalter*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.

- Wiesinger, Peter/Raffin, Elisabeth (1982) (unter Mitarbeit von Gertraud Voigt): Bibliographie zur Grammatik der deutschen Dialekte. Laut-, Formen-, Wortbildungs- und Satzlehre. 1800–1980. Bern: Lang.
- Wiesinger, Peter (1983b): Rundung und Entrundung, Palatalisierung und Entpalatalisierung, Velarisierung und Entvelarisierung in den deutschen Dialekten. In: Besch et al. (1982–1983). 2. Halbband, 1101–1105.

7. Text- und Gesprächsanalyse

7.1 Textanalyse

7.1.1 Zum Textbegriff in der modernen Textlinguistik: Kriterien der Textualität oder WAS macht einen Text zum Text?

Die moderne **Textlinguistik** beschäftigt sich mit Texten und untersucht ihre sprachlichen Strukturen, ihre kommunikativen Funktionen und ihre kognitive Verarbeitung. Was aber sind Texte? Ist ein Kassenzettel ein Text? Ein Telefonbucheintrag? Eine Tabelle mit Daten? Und was haben diese Texte mit einem Gedicht, einem wissenschaftlichen Handbuchartikel, einem Roman oder einem Brief gemeinsam? Es gibt Texte in den unterschiedlichsten Formen und Variationen mit den verschiedensten Funktionen, und es ist ein Ziel der linguistischen **Textanalyse**, diese Vielfalt an textuellen Erscheinungsformen mittels einheitlicher linguistischer Kriterien zu beschreiben und als Textexemplare zu erklären. Texte sind auch Untersuchungsgegenstand anderer philologischer Disziplinen wie Literaturwissenschaft, Geschichtswissenschaft, Theologie, Jurisprudenz, Pädagogik und Psychologie. Jede dieser Disziplinen verfolgt jedoch die Analyse von ausgewählten Texten unter verschiedenen Gesichtspunkten und mit unterschiedlichen Zielen, wobei vor allem Aspekte des Inhalts und der interpretativen (bzw. hermeneutischen) Auslegung im Vordergrund stehen. In der Linguistik werden dagegen erstens alle (möglichen) Texte berücksichtigt und zweitens Texte per se als sprachliche Gebilde mit ihren spezifischen Struktur- und Verknüpfungsmerkmalen betrachtet.

Was sind Texte nun für Phänomene? Oder anders gefragt, was macht einen Text zum Text? Was sind die konstitutiven Eigenschaften eines Textes? In einer ersten Definition können wir sagen, dass Texte Informationen übermitteln und dass diese Informationen durch sprachliche Einheiten repräsentiert werden. **Textbegrenzungs-signale**, die den Textanfang und den Textschluss markieren, zeichnen einen Text zudem als begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen mit charakteristischen Struktureigenschaften aus. Das erste und primäre Kriterium zur Abgrenzung von Texten und Nicht-Texten ist folglich die Sprachlichkeit. Bilder und Gegenstände sind somit keine Texte. Wenn ein Text also eine sprachliche Informationsstruktur ist, stellt sich die Frage, inwieweit dann Texte als sprachliche Gebilde (und linguistische Beschreibungsgrößen) von Wörtern und Sätzen abzugrenzen sind, da diese ebenfalls Inhalte verbal repräsentieren. Auch sprachliche Gebilde, die nicht mehrere Sätze umfassen, sind Texte: Man denke z. B. an ein Telegramm, in dem nur *Komm!* oder *Verzeih!* oder *Hilf mir!* steht oder ein Werbetext, der allein aus dem Satz besteht *Ich liebe es!* Es gibt kurze und lange Texte, und diese Texte können mündlich und/oder schriftlich realisiert werden (vgl. Bericht im Radio, Vorlesungsskript, Autorenlesung etc.). Hinsichtlich der Frage, was ein Text ist und wie die Größe bzw. Komplexität

von TEXT als Untersuchungsgegenstand der Linguistik zu definieren ist, gibt es prinzipiell zwei Betrachtungsweisen. Der funktionalen Perspektive liegt eine weite Textdefinition zugrunde. Dieser zufolge ist jede sprachliche Äußerung, die einen kommunikativen Zweck erfüllt, ein Text, gleich, ob es sich um eine Einwort- oder Einsatzäußerung handelt oder um einen Roman von Tausenden von Sätzen. Der funktionalen Text-Definition zufolge ist ein Text eine sprachlich komplexe Einheit, die schriftlich fixiert ist. Komplex bedeutet hier, dass das sprachliche Gebilde aus mindestens zwei Sätzen besteht. Mit dieser Arbeitsdefinition grenzt sich die Textlinguistik als eigenständige Disziplin zum einen von den Gebieten der wort- und satzorientierten Systemlinguistik ab (und bestimmt als ihren spezifischen Untersuchungsgegenstand die satzübergreifenden Phänomene), zum anderen von der Gesprächsanalyse, die sich auch mit komplexen Äußerungen beschäftigt, aber ihr Hauptaugenmerk auf die mündlich realisierte Kommunikation legt (s. Kap. 7.2.1). Die enge Definition schließt Ein-Wort- und Einsatz-Äußerungen wie *Komme!* Und *Eltern haften für ihre Kinder!* als Texte im kommunikativen Sinne nicht kategorisch aus, sieht aber das Hauptinteresse der Textlinguistik klar bei den komplexeren, d. h. die Satzebene überschreitenden Sprachgebilden. Dementsprechend richten sich die wesentlichen Fragen und Ziele der Textlinguistik auf die satzübergreifenden Phänomene des **textuellen Zusammenhangs** (s. Kap. 7.1.4).

Ein Versuch, die konstitutiven Eigenschaften von Texten präzise zu erfassen, liegt in der Beschreibung von sogenannten **Textualitätskriterien**. Eine vielzitierte Definition hierzu lautet, dass ein Text »eine kommunikative Okkurrenz ist, die 7 Kriterien der Textualität erfüllt« (vgl. de Beaugrande/Dressler 1981). Diese Kriterien müssen den Autoren zufolge alle gegeben sein, damit wir einem sprachlichen Gebilde die Eigenschaft zusprechen, ein Text zu sein. Dabei werden die textzentrierten Kriterien der **Kohäsion** (die grammatisch-lexikalischen Verknüpfungen auf der Oberflächenstruktur) und der **Kohärenz** (den inhaltlichen Zusammenhang betreffend) von den verwenderzentrierten Kriterien unterschieden. Das Kriterium der **Intentionalität** bezieht sich darauf, dass jeder Text von einem Produzenten mit einer bestimmten Intention geschrieben worden ist. **Akzeptabilität** meint, dass jeder Text, wenn er wahrgenommen wird, von Rezipienten mit einer bestimmten Erwartungshaltung gelesen wird. Die **Informativität** betrifft das Informationspotential eines jeden Textes, wobei das Ausmaß der bekannten oder unbekanntenen Information je nach Text erheblich variieren kann. Die **Situationalität** betrifft die kontextuelle Einbettung jedes Textes: Texte werden nicht kontextfrei, sondern stets in bestimmten Situationen produziert bzw. rezipiert. Das Kriterium der **Intertextualität** schließlich gibt an, dass jeder Text eine Realisierung eines bestimmten Texttyps, einer Textsorte ist. Bei der Intertextualität sind zwei Formen zu unterscheiden: der Bezug auf die Textsorte (die Systemreferenz) und der Bezug auf andere individuelle Texte (die Einzeltextreferenz, die z. B. bei der Nennung von Stellen aus anderen Texten vorliegt).

Die Angabe der Textualitätskriterien ist nun jedoch nicht so zu verstehen, dass diese tatsächlich immer alle erkennbar in jedem konkreten Text realisiert sein müssen. Es gibt u. a. auch Texte ohne kohäsive Mittel, es gibt inkohärente und informationsleere Texte, Texte ohne erkennbaren intertextuellen Bezug sowie situationsinadäquate Texte. Nicht immer werden Texte von ihren Lesern als sinnvoll akzeptiert,

und bei vielen Texten ist die Intention des Produzenten nicht erkennbar. Es sind also nicht immer alle Kriterien in erkennbarer, konkreter Ausprägung in einem Text gegeben. Bei den Textualitätskriterien handelt es sich vielmehr um die konstitutiven Prinzipien der Kommunikation durch Texte. Sie geben die Bedingungen der Möglichkeit von textueller Kommunikation an. Kennzeichnend (und typisch) für einen Text ist, dass er als Exemplar einer Textsorte mit einer **Oberflächenstruktur** und einem Sinngehalt von jemandem für jemanden mit einer bestimmten Intention in einer bestimmten Situation produziert wurde.

Während sich die textlinguistische Forschung in ihren Anfängen vor allem auf textinterne Eigenschaften und strukturorientierte Analysen konzentrierte, integriert die Textlinguistik heute interne, textzentrierte und externe, benutzerzentrierte Faktoren. Textualität wird zum einen als formale Eigenschaft von Texten, als etwas Beobachtbares, etwas Explizites, zum anderen als Leistung von Sprachbenutzern, als etwas konstruktiv zu Erschließendes betrachtet. Die Textlinguistik will vor allem die Bedingungen und Prinzipien der **Textkonstitution** erklären und damit Aufschluss über die **textuelle Kompetenz** von uns Sprachbenutzern erhalten. Diese textuelle Kompetenz beinhaltet die Produktion und Rezeption von grammatisch korrekten, sinnvollen Texten sowie die Fähigkeit, zwischen zusammenhängenden und nicht-zusammenhängenden Texten zu unterscheiden. Das Erkenntnisinteresse der modernen Textlinguistik richtet sich folglich auf die Strategien der Vertextung und des mikro- und makrostrukturellen Zusammenhangs, aber auch auf die Funktionen von Texten bzw. Textsorten und deren Wirkungsmöglichkeiten auf Rezipienten. In den letzten Jahren betrachtet man zunehmend Texte in geistigen Prozessen, d. h. man bezieht kognitive Aspekte mit ein, um produktive wie rezeptive Prozesseigenschaften der Textverarbeitung zu erfassen. Diese kognitive Ausrichtung in der Textlinguistik ist auch durch die Tatsache motiviert, dass sich das Phänomen der Kohärenz umfassend und adäquat nur unter Berücksichtigung der kognitiven Prozessualität der Textverwender erklären lässt (s. Kap. 7.1.4).

Aufgabe 1: Welche Textbegrenzungsmarkierungen gibt es generell? Nennen Sie die spezifischen für Brief, Roman und Werbeanzeige.

Inwiefern erfüllen der Telegrammtext in (i) und der Text in (ii) die Textualitätskriterien von de Beaugrande/Dressler (nicht)?

- (i) Ich komme!
- (ii) Sein oder nicht sein –
würgen
Oh, unglückliches Gretchen, armer Faust
Mausiges Schicksal aller Tanten. (anonym)

7.1.2 Textsorten und Funktionen von Texten

Jeder konkrete Text ist eine Realisierung einer bestimmten **Textsorte**. Unter einer Textsorte versteht man eine Menge von Texten, die bestimmte gemeinsame Merkmale (z. B. hinsichtlich der Komplexität, der Struktur, des Inhalts und der Funk-

tion) aufweisen. So kann man zunächst ganz allgemein zwischen Gebrauchstexten und literarischen Texten unterscheiden. Wir stoßen hiermit auf die Abgrenzung der Begriffe **Text und Literatur**: Literatur ist immer unter Text subsumierbar, aber nicht umgekehrt. Nicht jeder Text ist Literatur. Eine Gebrauchsanweisung für einen Staubsauger, eine Deklaration auf einer Schokoladenpackung, ein Eintrag im Lexikon und ein Kochrezept sind Texte, aber keine literarischen Texte. Der Textbegriff ist also weiter, umfassender als der Begriff der Literatur.

Literatur stellt eine Teilmenge von Texten (mit ästhetischem Anspruch und einer bestimmten, nicht gebrauchsgelunden Funktion) dar. Im Bereich der Literatur grenzt man drei (Textsorten) Gattungen voneinander ab: Prosa (Epik), Drama, Lyrik (s. hierzu Kap. 8). Im Rahmen dieser Einteilung lassen sich dann Subtypen wie Tragödie, Komödie oder Novelle und Roman oder Ballade und Sonett abgrenzen. Formale Strukturen (z. B. Reimstruktur, Strophenanordnung) und inhaltliche Aspekte (z. B. thematische Schwerpunkte wie Liebe oder Naturempfinden) spielen hier eine wichtige Rolle. Oft bleibt es jedoch schwierig, eindeutige Abgrenzungs- und Definitionskriterien anzugeben, denn nicht jeder Text weist immer die idealtypischen Merkmale der Gattung auf. Und wann ordnet man einen Text der Literatur zu? Wenn er fiktiv ist und sich nicht auf die reale Welt bezieht? Auch Werbetexte erfüllen oft dieses Kriterium. Wenn er ästhetisch anspruchsvoll ist? Eine ästhetische Komponente ist bei vielen literarischen Werken nur schwer oder gar nicht zu erkennen (vgl. die Texte der sogenannten Trivialliteratur), während manche nicht-literarischen Texte kunstvoll miteinander verknüpfte stilistische Elemente aufweisen. Die Abgrenzungsproblematik bei Textsorten zeigt sich deutlich z. B. bei der Textsorte Witz. Lässt sich die Textsorte Witz (aufgrund des Kriteriums der Fiktionalität) als eine Gattungsform der Literatur beschreiben? Diese Frage wird heterogen diskutiert. Einerseits lässt sich in der traditionellen Gattungstheorie keine literarische Gattung Witz finden, andererseits fällt es schwer, Witze als Gebrauchstexte einzustufen, da kein erkennbarer Gebrauchswert (wie bei einem Rezept oder einer Bauanleitung) vorhanden ist. Die primäre Funktion eines Witzes ist es, durch eine Pointe bei dem Rezipienten Heiterkeit zu erzeugen. Aber: Nicht alle Witze sind einheitlich durch eine gemeinsame Funktion charakterisierbar, wenn wir die verschiedenen Subtypen berücksichtigen, denn ein politischer Witz z. B. hat einen anderen Stellenwert und eine andere Funktion als ein Blondinenwitz. Witze haben zudem in Gesprächen nicht nur eine unterhaltende, sondern eine auch kontaktetablierende Funktion im Sinne von expressiven Sprechakten.

Jeder konkrete Text repräsentiert aber normalerweise ein Exemplar einer bestimmten Textsorte (er ist ein Gedicht, ein Kochrezept, ein Zeitungsartikel, ein Leserbrief etc.), und es ist Teil unserer textuellen Kompetenz, Erscheinungsformen von Texten bestimmten Typen zuzuordnen. Bei (1) beispielsweise erkennen wir anhand des Inhalts und der sprachlichen Gestaltung des Textes sofort und ohne Überlegung, dass es sich um eine Kontakt-Annonce handelt.

- (1) Sie (28, 168, schlank, Raum Düsseldorf) sucht Ihn (humorvoll, kinderlieb, sportlich) für eine gemeinsame Zukunft.

Textsorten sind also, kognitionslinguistisch betrachtet, in unserem Langzeitgedächtnis als kommunikative Muster mit typischen Eigenschaften gespeichert, die sich im Laufe der Zeit herausgebildet haben, und sie ermöglichen uns die Identifikation von konkreten Texten als Realisierungen dieser Muster. Unser mentaler (prototypischer) Standardeintrag zu Gedicht beispielsweise lässt sich folgendermaßen paraphrasieren: Ein Gedicht ist eine literarische Gattung, die sich dadurch charakterisieren lässt, dass die sprachlich vermittelten Inhalte in Strophenform mit einem bestimmten Reimmuster stehen. Es gibt jedoch auch Gedichte ohne erkennbare Strophen-einteilung, deren Zeilen nicht in Reimform stehen.

In der Textlinguistik fragt man nun danach, welche Textsorten es generell gibt und mittels welcher Eigenschaften sie sich voneinander abgrenzen lassen.

Als zentral erachtete Merkmale für die Klassifikationen gelten zum einen die strukturorientierten Merkmale, die den Aufbau, die Organisation des Textes und seine formale Gestaltung betreffen. So erkennen wir z. B. ein Sonett aufgrund seiner formalen Strophenanordnung. Zum anderen werden funktionsorientierte Merkmale, die die Funktion und den Zweck von Texten betreffen, berücksichtigt. Hier stellt sich die Frage, welche Intention der Autor beim Schreiben des Textes hatte. Nehmen wir als Beispiel den Texttyp Kochrezept. Die strukturorientierte Analyse ergibt das folgende Ergebnis: Es handelt sich in der Regel um relativ kurze Prosatexte mit Bezug auf Nahrungsmittel, der Satzbau ist einfach und leicht verständlich, es gibt kaum Redundanzen, die Kommunikationsrichtung ist monologisch und der Text kann auch nicht-sprachliche Informationen in Form von Bildern beinhalten. Die funktionale Analyse ergibt, dass ein Kochrezept als Gebrauchstext in erster Linie der sachorientierten Informationsvermittlung dient: Es gibt dem Leser eine bestimmte, bereichsspezifische Handlungsanleitung zur Bereitung eines Gerichtes.

Es gibt eine Reihe von Versuchen, Typologien von Texten zu erstellen. So sieht Brinker (2005) die **Textfunktion** als Basiskriterium für eine Textsorteneinteilung an. Er unterscheidet in Anlehnung an die illokutionären Rollen von Searle (Searle 1975, 1982) fünf Textfunktionen (nach Brinker 2005, 104) die Informationsfunktion (informieren, darstellen, zeigen), die Appellfunktion (empfehlen, anweisen, überzeugen), Obligationsfunktion (versprechen, verpflichten, schwören, garantieren), Kontaktfunktion (freuen, bedauern, beglückwünschen, bemitleiden, gratulieren) und die Deklarationsfunktion (neue Realität schaffen; ernennen, bevollmächtigen, bescheinigen). Die Anwendung dieser fünf Funktionen auf die Menge aller Texte führt entsprechend zur Unterscheidung von fünf Text-Klassen: Informationstexte (wie Sachbuch, Bericht, Rezension), Appelltexte (wie Werbeanzeige, Gesetz, Antrag), Obligationstexte (wie Vertrag, Garantieschein, Gelöbnis), Kontakttexte (wie Danksagung, Ansichtskarte) sowie Deklarationstexte (wie Testament, Ernennungs-urkunde).

Solche Textsorten-Klassifikationen sind allerdings immer nur Annäherungen an Texttypen, die eher auf einem Kontinuum und nicht in einem strikten Klassifikationsschema anzuordnen sind, da es bei vielen Texten zu Überlappungen von Funktionen kommt. Werbeanzeigen z. B. können ausführlich über das beworbene Produkt informieren (und damit neben der persuasiven Appellfunktion auch die

Informationsfunktion realisieren). Eine Heiratsanzeige ist nicht nur ein Kontakttext, sondern auch ein Informations- und Appelltext. Ein Text(typ) kann also zum einen mehr als eine kommunikative Funktion haben, zum anderen auch Charakteristika einer anderen Textsorte aufweisen. So weisen Werbetexte oft stilistische Merkmale auf, die kennzeichnend und typisch für literarische Texte sind; zudem sind sie illokutionär und perlokutionär als persuasiv (intentional adressatenbeeinflussend) zu bewerten (was auch auf viele politische Texttypen zutrifft). Eine eindeutige Abgrenzung und strikte Zuordnung ist somit nicht immer gewährleistet.

Textsorten unterliegen außerdem dem Wandel der Zeit, sie sind abhängig von Normen und sie verändern sich so, wie Gesellschaften und Kulturen sich verändern. Man vergleiche etwa Liebesgedichte des Barock mit modernen Liebesgedichten oder (die formeller und stilistisch mehr auf Etikette bedachten) Briefe, die vor 200 Jahren geschrieben wurden, mit aktuellen Briefen.

Textsorten sind folglich als historisch wandelbare Textmuster zu betrachten. Manchmal kommen zudem neue Textsorten hinzu: Dies war in der Vergangenheit z. B. der Fall, als erstmals öffentlich Werbung für etwas gemacht wurde. Im Zeitalter der elektronischen Datenübertragung sind die neuen Formen der Internet-Kommunikation aufgetaucht (vgl. die E-Mail-Briefe, das Chatten und Simsen), in denen die Kriterien mündlich vs. schriftlich mit ihren typischen Charakteristika vermischt auftreten.

Aufgabe 2:

1. Lassen sich die literarischen Gattungsformen Novelle und Kurzgeschichte eindeutig als Textsorten voneinander abgrenzen?
2. Worin liegen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Textsorten Kochrezept und Fernsehbedienungsanleitung? Nennen Sie strukturelle und funktionale Merkmale.
3. Um was für eine Textsorte handelt es sich bei einer SMS-Nachricht?

7.1.3 Text und Welt: Referenz, referenzielle Unterspezifikation und Textweltmodelle

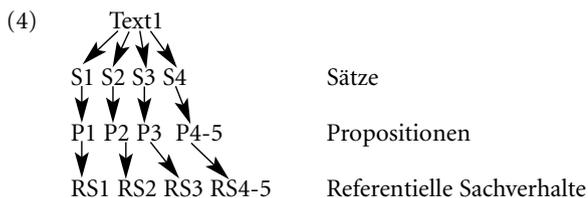
Mit Texten referieren wir auf außersprachliche Personen, Dinge und Sachverhalte. Jeder Text bezieht sich somit auf eine bestimmte Welt: Dies kann die reale Welt sein (wenn wir z. B. in der Tageszeitung etwas über einen Banküberfall in München lesen) oder eine fiktive Welt (wenn wir Franz Kafkas »Das Schloß« oder Thomas Manns »Die Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull« oder einen Science-Fiction-Roman lesen). Wir können aber sprachlich auch auf individuell imaginative Welten (Träume, Wünsche, Vorstellungen, vergangene (Antike, NS-Zeit) und zukünftige Realitäten (morgen, in 3 Jahren)) Bezug nehmen. Mittels textueller Strukturen vollziehen wir also **Referenz** auf unterschiedliche außersprachliche Sachverhalte im weitesten Sinne. Die jeweiligen Sachverhalte werden mittels sprachlicher **Textstrukturen** auf eine spezifische Weise repräsentiert. Diese interne, durch die sprachlichen Informationen vermittelte Sachverhaltsrepräsentation ist das **Textweltmodell**

(TWM) eines Textes. Das TWM stellt somit eine geistige Referenzstruktur in unserem Gedächtnis dar, die eine bestimmte Realität repräsentiert. In dieser **Referenzialisierungsstruktur** sind die **Text-Referenten** (und die jeweiligen Relationen zwischen diesen) in ihrer raum-zeitlichen Verankerung und den diversen Zuständen und Prozessen repräsentiert. Wenn wir beispielsweise den Roman »Der Zauberberg« von Thomas Mann gelesen haben, ist in unserem Gedächtnis ein TWM gespeichert, in dem die involvierten Personen mit ihren diversen Beziehungen und ihren Aktivitäten in der Lungenheilanstalt mental repräsentiert sind.

Je nach Text weicht die Realität des TWM u. U. sehr stark von unserem im Langzeitgedächtnis (LZG) gespeicherten Weltmodell der realen Welt ab. So werden wir beim Lesen eines Märchens mit Referenten (Hexen, Gnome, Elfen, sprechende Tiere) und deren Handlungen (Fliegen auf Teppichen, Unsichtbarmachen etc.) konfrontiert, die nicht dem Normalfall unserer Erfahrung und nicht unserem Wissen von der Welt entsprechen. Auch bei Texten, die sich auf die reale Welt beziehen, lassen sich unterschiedliche **Konzeptualisierungen** von Personen, Sachverhalten und Prozessen feststellen, die sich in der verbalen Vermittlung widerspiegeln. So kann der Textproduzent eine bestimmte konzeptuelle Perspektive haben, die sich z. B. in der Wortwahl zeigt und dem Rezipienten die spezifische Einstellung und Bewertung des Textproduzenten zu einem Sachverhalt oder einer Person vermittelt (z. B. bei referenziellen Wiederaufnahmeformen, die evaluative Komponenten (wie in *Unglück* oder *blöde Trulla*) enthalten).

- (2) Das Haus stürzte ein. Dieses Unglück änderte das Leben von Marie.
- (3) Gestern traf ich Susanne. Die blöde Trulla schuldet mir noch Geld.

Der Leser eines Textes bezieht nun im Rezeptionsprozess die internen, sprachlich vermittelten **Informationsrepräsentationen** auf eine externe Weltebene. Über die grammatisch kodierte **Textsemantik** konstruiert er dabei die Repräsentationen der im Text dargestellten referenziellen Sachverhalte (also der Personen und Gegenstände in ihren Relationen und Aktivitäten sowie ihrer raum-zeitlichen Verankerung) und baut für sich ein mentales Textweltmodell auf. Dabei wird er in der Regel auch versuchen, die Intention des Textproduzenten zu rekonstruieren. Betrachten wir Texte nun etwas genauer hinsichtlich ihrer referenziellen Strukturierung, so fällt auf, dass Texte vielschichtige Gebilde sind, die mehrere Ebenen involvieren.



Jeder Text stellt eine Abfolge von Sätzen (S1 etc.) dar, denen bestimmte semantische Repräsentationen zugeordnet werden, die als **Propositionen** (P1 etc.) beschrieben werden können. Diese Propositionen, die in ihrer Gesamtheit das **textsemantische Potenzial** bilden, beziehen sich auf referentielle Sachverhalte (RS1 etc.) und liefern

die Informationen zum Aufbau einer konzeptuellen Referenzialisierungsstruktur, des TWM. Zu unterscheiden sind dabei auf jeden Fall die sprachliche Text- und die ontologische Weltebene. Das TWM ist nicht mit der externen Welt, in der konkrete Objekte mit unterschiedlichem ontologischem Status existieren, zu verwechseln. Es stellt eine rein geistige Zwischenebene im Arbeits- bzw. Langzeitgedächtnis dar, die durch die Informationseinheiten des Textes aufgebaut wird und Referenten als mentale Einheiten speichert. Paraphrasieren wir den Terminus TWM aus der Leserperspektive, wird der Zusammenhang der involvierten Komponenten deutlich: Auf der Basis eines bestimmten Textes baut der Leser ein (geistiges) Modell von der im Text beschriebenen Welt auf. Der Aufbau eines TWM ist also immer ein integraler Bestandteil jedes Leseprozesses.

Die Repräsentation des TWM ist dabei oft weit komplexer als die sprachlich explizite Repräsentation des Textes, da nicht immer explizit auf der grammatischen Oberfläche ausgedrückt wird, wer bei Sachverhalten involviert ist, wovon ein Gegenstand ein Teil ist, warum eine Handlung ausgeführt wird usw. Dies hängt damit zusammen, dass die meisten Texte generell **referenziell unterspezifiziert** sind, d. h. dass die grammatisch kodierte Oberfläche des Textes nicht immer alle Einheiten und Relationen informationell abbildet, die zur Erstellung des konzeptuellen Sachverhalts notwendig sind. So sind in (5) nicht alle referenziellen Werte (z. B. das AGENS im ersten Satz; im Beispieltext angezeigt durch Großbuchstaben als konzeptuelle Einheiten, die vom Leser automatisch mental eingesetzt werden) besetzt und die (kausale) Relation zwischen den beiden Sätzen wird ebenfalls nicht explizit verbalisiert.

- (5) Der kleine Jonas wurde (VON KRIMINELLEN) entführt. Von den verzweifelten Eltern (DES KLEINEN JONAS) verlangen die Erpresser 3 Millionen Euro (FÜR DIE FREILASSUNG DES KINDES).

Bei der Repräsentation der Textweltmodellebene werden die nicht genannten Relationen und fehlenden referenziellen Werte vom Rezipienten auf der Basis seines **Weltwissens** im Leseprozess aber automatisch und zumeist völlig unbewusst eingesetzt. Lücken werden bei der Referenzialisierung konzeptuell gefüllt (und diese Möglichkeit der Spezifizierung ist vom Produzenten, der dieses Wissen beim Rezipienten voraussetzt, implizit in die Textstruktur gelegt). Entsprechend kann man die Textstrukturen aus produktionstheoretischer Sicht als Spuren der kognitiven Tätigkeit des Textproduzenten betrachten. Das automatische und meist völlig unbewusste Etablieren der impliziten Kontinuitätsrelation in referenziell unterspezifizierten Texten gehört – wie bereits erwähnt – zu unserer textuellen Sprachkompetenz. Die Prinzipien der **Elaboration** sind ein integrativer Teil unserer Konzeptualisierungs- und Referenzialisierungsfähigkeit, die eine wesentliche Komponente unserer **Textverstehensprozeduren** darstellen. Betrachten wir hierzu noch einige Beispiele:

- (6) Wegen Glatteis musste die Zoobrücke vorübergehend gesperrt werden. Auf spiegelglatter Fahrbahn hatten sich mehrere Unfälle ereignet. Dabei entstand Blechschaden.
 (7) Sie rührte wie verrückt in ihrem Kaffee herum. Ihre weiße Bluse war nach 2 Minuten ruiniert.
 (8) Die Bahn hatte ein Bremsproblem. Er kam zu spät zur Schule.

Nicht genannt sind in (6) die Referenten, die die Unfälle verursacht haben. Natürlich werden diese (als FAHRZEUGE) aber (automatisch und unbewusst) in das geistige Modell des TWM eingesetzt. In (7) wird nicht bezeichnet, womit sie in dem flüssigen Kaffee rührte und dass der Kaffee in einem Gefäß war. Nicht verbalisiert ist, dass die Spritzer des Kaffees ihre Bluse ruinierten. Und in (8) wird sprachlich nicht kodiert, dass die Bahn aufgrund des Bremsproblems nicht weiterfahren konnte und dass der Junge deshalb zu spät zur Schule kam.

In einem Text T1 besteht folglich dann referenzielle Unterspezifikation, wenn zwischen den Propositionen P1 und P2 etc. der Sätze S1 und S2 etc. keine explizit im Text angezeigte Relation besteht und/oder die grammatisch gebundene Bedeutungsrepräsentation nicht alle referenziellen Werte enthält, die zur (vollständigen) konzeptuellen Referenzsachverhaltsrepräsentation gehören.

Aufgrund unseres Weltwissens und der Fähigkeit, dieses Weltwissen zum Verstehen von unvollständigen Sprachinformationsrepräsentationen zu nutzen, vervollständigen wir beim Aufbau des TWM diese fehlenden Informationen und erstellen eine elaborierte (d. h. konzeptuell angereicherte) Sachverhaltsrepräsentation.

Aufgabe 3:

1. An welchen Stellen ist der Text (i) referenziell unterspezifiziert? Durch welche kognitive Schemaaktivierung und durch welche (darauf basierenden) Inferenzen wird die Unterspezifikation aufgelöst?
 - (i) Der 5-jährige Lukas ist entführt worden. Die Kidnapper fordern in einem Schreiben von den verängstigten Eltern 3 Millionen Euro für das Kind. Das Geld soll der Vater in einem Schuppen hinterlegen. Die Bank jedoch verweigert den Kredit. In dieser Notlage rufen die Verzweifelten den Bürgermeister an: Er soll eine Bürgschaft für das Lösegeld übernehmen.
2. Geben Sie zu den folgenden kurzen Texten an, wie die TWM-Repräsentation (elaboriert) darzustellen ist.
 - (ii) Er grub drei Stunden lang in seinem Garten herum. Dann gab er die Suche nach dem Maulwurf genervt auf.
 - (iii) Sie öffnete vorsichtig und fast lautlos die Tür. Das Knarren der Bodendiele konnte sie jedoch nicht verhindern. Oliver kam sofort angesprungen und fing an zu bellen.
 - (iv) Achim wurde gestern angeschossen. Der Jäger hatte seine Brille nicht auf und ihn mit einem Hirsch verwechselt.

7.1.4 Kohäsion und Kohärenz

Zu dem zentralen Anliegen der modernen Textlinguistik gehört es zu erklären, was einen Text kohärent macht, was also den inhaltlichen Zusammenhang einer komplexen sprachlichen Äußerung determiniert. Kohärenz ist ein Begriff in der Textlinguistik, der benutzt wird, um die verschiedenen Facetten des textuellen Zusammenhangs zu bezeichnen. Dabei ist zu beachten, dass manche Textlinguisten den

Terminus Kohärenz in einem umfassenden Sinn als die Menge aller expliziten und impliziten Relationen benutzen (vgl. Brinker), während andere terminologisch zwischen den grammatischen Verbindungen (der **Kohäsion**) und den konzeptuell-inhaltlichen Verbindungen (der **Kohärenz**) unterscheiden (vgl. de Beaugrande/Dressler 1981).

Nicht jede Aneinanderreihung von Sätzen wird ohne Weiteres als kohärenter Text akzeptiert:

(9) Das Laub fällt im Oktober. Mäuse mögen Käse. Dieser Mann sitzt in der Bar und ist melancholisch. Ein Bischof soll voller Demut sein.

(9) erscheint uns seltsam und inkohärent, weil die Sätze in keinem erkennbaren Zusammenhang stehen. Es gibt keine Kontinuitätsrelationen. Wir fällen Kohärenzurteile zu Texten relativ schnell, da es zu unserer textuellen Kompetenz gehört, das Fehlen inhaltlicher Relationen in Texten zu erkennen. Es fällt uns entsprechend auch leicht, (weitgehend intuitiv) zwischen kohärenten und nicht-kohärenten Texten zu unterscheiden:

- (10) a. Die untere Klappe öffnen und die Tüten austauschen. Die Klappe wieder schließen und die alte Tüte in den Restmüll werfen.
 b. Die untere Klappe öffnen und die Metaphysik entleeren. Den Mond schließen und die alte Sonne in den Restmüll werfen.
- (11) a. Der Schrank ist grün angemalt. Grün ist Peters Lieblingsfarbe. Er malt alles in seiner Wohnung grün an. Er wird des Grüns auch nicht müde.
 b. Grün ist die Erkenntnis. Er sagt grüne Worte. Der Schrank redet mit sich selbst. Sie sind des Grüns müde.

Die a-Varianten der Beispieltex te werden ohne große Überlegungen als inhaltlich zusammenhängend, als kohärent beurteilt, weil die Sätze (bzw. die propositionalen Inhalte der Sätze) semantisch-konzeptuell aufeinander bezogen werden können und in einer referenziellen Kontinuität stehen (während dies in der b-Variante nicht der Fall ist). Aufgabe der textlinguistischen Kohärenztheorie ist es u. a. zu erklären, warum wir Texte wie in den a-Varianten als kohärent und in den b-Varianten als nicht-kohärent beurteilen, d. h. es geht darum, die geistige Basis unserer textuellen Kompetenz zu erklären.

Wann ist also ein Text kohärent? Bei den b-Varianten kommt man zunächst auch ohne linguistische Vorkenntnisse einfach zu dem Schluss, dass die Sätze des Textes in keinerlei für uns nachvollziehbarem, plausiblen Zusammenhang stehen. Der inhaltliche Zusammenhang zwischen den Sätzen muss also für den Leser erkennbar sein, damit er den Text als kohärent beurteilt. Wodurch, d. h. durch welche sprachlichen Mittel wird dieser Zusammenhang nun aber hergestellt? Werfen wir zunächst einen Blick auf die mittels spezifischer Verknüpfungsausdrücke explizit ausgedrückten Relationen zwischen Sätzen. Die Gesamtheit der expliziten **Textverknüpfungsmittel** auf der grammatischen Oberfläche eines Textes nennt man Kohäsion. Die Kohäsion betrifft die **Textoberfläche**, das Sprachmaterial sozusagen,

d. h. den grammatischen, oberflächenstrukturellen Zusammenhang. Es handelt sich um die sprachlich expliziten Verweisungs- und Verknüpfungsrelationen, die durch kohäsive Mittel ausgedrückt werden. Welche **kohäsiven Mittel** gibt es? Um einen Text zusammenhängend erscheinen zu lassen, werden vor allem Wiederaufnahme- und Verbindungsformen benutzt. Schauen wir uns die wichtigsten an einem Beispieltext an.

- (12) Am Bahnhof wollte Anna erst einmal ihren Hunderter wechseln und kaufte sich am Kiosk eine Zeitschrift und ein Sandwich. Der Kioskbesitzer konnte jedoch auf den Hunderter nicht herausgeben. So zahlte sie mit dem letzten Kleingeld, das sie hatte. Danach versuchte sie es mit ihrem Hunderter im Blumenladen. Aber auch dort hatte sie kein Glück. Anna seufzte laut und ließ sich genervt auf der nächsten Sitzbank nieder, um das Brot zu essen und die Zeitschrift durchzublättern. Die Bank war jedoch so schmutzig, dass die Ärmste ihren Mantel ruinierte. Und die Tauben pickten sofort gierig an ihrem Sandwich, als sie nach einem Taschentuch suchte.

Die Wiederaufnahme der Referenten erfolgt mittels verschiedener grammatischer Formen: So werden die diversen Textreferenten des ersten Satzes (z. B. *Anna*, *Hunderter*, *Zeitschrift* und *Sandwich*) durch **Rekurrenz**, d. h. wörtliche Wiederholung (*Anna*, *Hunderter*, *Sandwich*, *Zeitschrift*), **Proformen** (Pronomen wie *sie*, *ihr*, und **Pronominaladverbien** wie *dort*, *danach*) explizit wiederaufgenommen. Weiterhin finden sich **partielle Rekurrenzen**, wobei vorher erwähnte Teile von grammatischen Einheiten wiederholt werden (*Kiosk* und *Kioskbesitzer*, *Sitzbank* und *Bank*). Als die Satzinhalte verbindende Elemente finden sich verschiedene **Junktoren- bzw. Konnektorenausdrücke**: z. B. wird die Relation der Kontrajunktion durch *jedoch* und *aber*, die additive Relation der Konjunktion durch *und* und *auch* ausgedrückt. Die Existenz kohäsiver Mittel ist jedoch als alleiniges Kriterium für die Kohärenz eines Textes nicht ausreichend.

- (13) Autos fahren auf den Straßen. Straßenmäßig ist der Saubere viel besser. Autoradios werden oft geklaut. Radiowellen stören mich. Sie sind rosafarben. Störsender sind in vielen Autos installiert. Der war toll sauber.

In diesem Text finden sich viele Rekurrenzen, Proformen und partielle Rekurrenzen, aber als kohärent bewerten wir diesen Text nicht, da keine Kontinuität, kein übergeordnetes Thema oder (keine Zusammenhang stiftende) **Referenzdomäne** erkennbar ist.

Die wichtigste Kohärenzrelation in Texten, die einen kontinuierlichen Zusammenhang anzeigt, ist die der **Koreferenz**. Koreferenz liegt vor, wenn zwei oder mehrere Ausdrücke dazu benutzt werden, um auf denselben Referenten Bezug zu nehmen. Koreferenz wird also als Referenzidentität interpretiert. Demzufolge gehört die Wiederaufnahme eines bereits etablierten referenziellen Bezugs zu den wichtigsten Textkonstitutionsprozeduren, die thematische Kontinuität gewährleisten (s. Kap. 7.1.6). Aber auch eine im Text ausgedrückte Referenzidentität ist kein Garant für Kohärenz:

- (14) Prinz Charles spielt Polo. Er bereitet den Stierkampf vor. Charles ist der erste Marsbesucher. Der Prinz hat lange, dicke Haare.

Bei diesem Text haben wir zwar (eine durch Pronomina und Rekurrenz ausgedrückte) Koreferenz, aber keine einheitliche Referenzdomäne. Unser allgemeines Weltwissen lässt uns den Text als inkohärent beurteilen, da wir wissen, dass Polo und Stierkampf nichts miteinander zu tun haben, dass noch nie ein Mensch auf dem Mars war und dass Prinz Charles keine langen, dicken Haare hat. Es fehlt also das Kriterium der Plausibilität. Dass die Sätze eines Textes in innerem Zusammenhang stehen müssen, wurde bereits in früheren Ansätzen als sogenannte **Isotopie** beschrieben. Demzufolge entsteht der Eindruck von Kohärenz durch die Wiederholung identischer oder das Auftreten ähnlicher semantischer Merkmale. Dadurch kommt es zu Isotopie-Ketten. Eine wichtige Rolle beim Erkennen von inhaltlichen Beziehungen zwischen Sätzen spielen die semantischen Relationen, die wir als Teil unserer sprachlichen Kompetenz im mentalen Lexikon gespeichert haben. Die Lexeme in den Sätzen lassen sich mittels **semantischer Relationen** wie Hyperonymie, Synonymie etc. beschreiben. Im folgenden Beispiel besteht die Relation der Hyponymie zwischen Rosen und Blumen sowie die Relation der Meronymie zwischen Rosen und Dornen (vgl. Meibauer et al. 2007, Kap. 5).

- (15) Ich habe Rosen gekauft, um mein Zimmer zu schmücken. Ich liebe diese Blumen ganz besonders. Aber man muss aufpassen, dass man sich nicht an den Dornen verletzt.

Aber auch die Existenz äquivalenter oder ähnlicher semantischer Merkmale (wie PFLANZE) bzw. semantischer Relationen (wie Teil-Ganzes-Beziehungen) reicht nicht aus, um Kohärenz zu erklären. Machen wir uns dies an einem Beispiel wie (16) klar:

- (16) Wer sagt, dass Rosen stinken? Die Blumen meines Papageis sind doof. Eine Pflanze mit Dornen ist kein Auto. Die Fahrzeuge erzeugen Lärm und Gestank.

Trotz der Existenz von Lexemen mit identischen und ähnlichen semantischen Merkmalen ist der Text nicht kohärent, da die Propositionen der Sätze insgesamt in keinem sinnvollen, d. h. für uns plausiblen Zusammenhang stehen. Die Textoberfläche mit ihren Informationen liefert dem Leser Hinweise für die Erstellung von Kohärenz, hat diese aber nicht notwendig zur Folge.

Andererseits werden inhaltliche Relationen in Texten auch nicht immer durch kohäsive Vertextungsmittel ausgedrückt. Auch nicht explizit verknüpfte Textsequenzen können kohärent sein:

- (17) In der Nacht tobte ein Gewitter. Anna versteckte sich unter ihrer Bettdecke.

Auf der Textoberfläche in (17) wird keinerlei Verbindung zwischen dem im ersten Satz und dem im zweiten Satz geschilderten Vorgängen ausgedrückt. Die Sätze stehen unvermittelt nebeneinander. Durch die Aktivierung unseres Weltwissens, dass

manche Menschen Angst vor Gewittern haben und die Blitze nicht sehen wollen, wird jedoch ein kausaler Zusammenhang erstellt. Anna versteckt sich, weil sie Angst hat und die Blitze nicht sehen will. Die Kohärenz ist somit nur implizit im Text angelegt und vom Leser aktiv herzustellen. Wie wichtig die Plausibilität für die Kohärenz ist, zeigt auch (18a, b):

- (18) a. Peter kommt nicht zur Prüfung. Er ist krank/betrunken/nicht vorbereitet.
 b. Peter kommt nicht zur Prüfung. Er ist ?sauber/?nett/?ein guter Fußballspieler.

Der zweite Satz der a-Variante liefert jeweils die (für uns plausible) Begründung für das Nicht-zur-Prüfung-kommen. Diese Kohärenz-Relation ist nicht explizit (z. B. durch *denn*) ausgedrückt, aber die Anwendung unseres Weltwissens füllt diese Lücke und verknüpft die beiden Sätze miteinander. Bei der b-Variante dagegen finden sich keine plausiblen Gründe in den Folgesätzen. Es ist nicht möglich bzw. es fällt uns sehr schwer, hier eine Kohärenz-Relation zu etablieren.

Zum **Verhältnis von Kohäsion und Kohärenz** lässt sich somit festhalten, dass die Kohäsion weder notwendig noch hinreichend für Kohärenz ist: Texte können kohäsive Mittel haben und dennoch nicht kohärent sein. Und es gibt Texte, die keine kohäsiven Mittel aufweisen und dennoch kohärent sind. In der neuesten Forschung besteht mittlerweile Einigkeit darüber, dass es nicht allein die sprachlichen Mittel und grammatischen Verknüpfungshinweise, sondern in erster Linie die im Text angelegten plausiblen Relationen und Weltwissensaktivierungen des Rezipienten sind, die für die Kohärenz entscheidend sind.

Wenn also weder grammatische Verknüpfungsmittel noch semantische Überschneidungen zwischen den Wörtern eines Textes ein Garant für die Kohärenz sind, sondern das Kriterium der konzeptuellen Plausibilität, stellt sich die Frage, wodurch die Plausibilität determiniert wird. Wir werden im nächsten Abschnitt sehen, dass bei der Beantwortung dieser Frage das Wissen und die kognitive Aktivität des Lesers eine wichtige Rolle spielen.

Aufgabe 4:

- Inwiefern zählen viele Textlinguisten auch Tempus und Aspekt in einem Text zur Kohäsion?
- Welche kohäsiven Mittel finden sich in (i)?
 (i) Sah ein Knab ein Röslein stehn,
 Röslein auf der Heiden,
 War so jung und morgenschön,
 Lief er schnell es nah zu sehn,
 Sahs mit vielen Freuden.
 Röslein, Röslein, Röslein rot,
 Röslein auf der Heiden.
 (Goethe: Heidenröslein ; erste Strophe)

3. Erörtern Sie den folgenden Text hinsichtlich seiner Kohäsion und Kohärenz.
 - (ii) NACHTFLUG FRANKFURT TOKYO
 Stewardessen trippeln
 Durch den fliegenden Sarg
 Die Leichen
 Schlafen
 MORGEN FRÜH WENN GOTT WILL
 Die Geschäfte
 (Heiner Müller)
4. Machen Sie sich anhand von eigenen Beispielen klar, dass Kohäsion weder hinreichend noch notwendig für die Kohärenz eines Textes ist.

7.1.5 Kohärenz als das Ergebnis kognitiver Prozesse

Fassen wir zunächst kurz die Ergebnisse unserer bisherigen Überlegungen zusammen: Kohärenz wurde von uns definiert als inhaltliche Kontinuität in einem umfassenden Sinn und betrifft alle im Text enthaltenen Relationen, die den inhaltlichen Zusammenhang konstituieren. Die Relationen können entweder durch Vertextungsmittel zwischen Sätzen explizit ausgedrückt oder über Weltwissensaktivierung erschließbar sein. Die **konzeptuelle Kontinuität** zwischen den Teilen eines Textes zu erkennen, bedeutet plausible Relationen zu erkennen. Entscheidend ist also das Kriterium der **Plausibilität**. Wonach richtet sich aber die Plausibilität? Die Kohärenz hängt, wie wir bei Beispiel (17) gesehen haben, z. T. wesentlich von unserer geistigen Aktivität und unserem im Gedächtnis gespeicherten Wissen ab. Was plausibel ist, richtet sich somit (meistens) nach dem Weltmodell im Kopf des Rezipienten. Die a-Varianten der Beispiele (10) und (11) in 7.1.4 lassen sich ohne kognitiven Aufwand den im Langzeitgedächtnis gespeicherten Weltmodellen (im Sinne von mentalen prototypischen Referenzialisierungsrepräsentationen, die bestimmte Sachverhalte abbilden) zuordnen. Aufgrund unserer Sozialisation sind diese Weltmodelle weitgehend homogen strukturiert.

Um also das Phänomen der Kohärenz umfassend erklären zu können, müssen wir Annahmen darüber berücksichtigen, wie unser Weltwissen gespeichert ist und wie wir es beim Textverstehen abrufen (s. zum Sprachverstehen Kap. 3).

Unser im LZG permanent gespeichertes Wissen ist repräsentiert in Form von **Konzepten** und Konzept-Relationen. Konzepte sind geistige Informationseinheiten, die Wissen über Dinge, Personen, Sachverhalte etc. speichern. Betrachten wir z. B. das Konzept, das wir zu dem Ausdruck *Zoo* gespeichert haben: Als Kerninformation können wir (ÖFFENTLICHES GEHEGE FÜR TIERE) annehmen. Zusätzlich haben wir aber auch in unserem Langzeitgedächtnis zu *Zoo* gespeichert, dass die Tiere dort hinter Gittern, in umzäunten Gehegen oder Käfigen leben, dass sie gefüttert werden, dass sie von den Besuchern beobachtet werden. Zu unserem ZOO-Konzeptwissen gehört auch, dass es Pflegepersonal, einen Direktor etc., dass es bestimmte Öffnungszeiten und Benimmregeln gibt. Dieses Wissen ermöglicht uns das Verständnis von (referenziell unterspezifizierten) Texten wie dem folgenden:

- (19) Der Affe sah traurig aus. Anna streckte die Hand durch die Gitterstäbe, um ihn zu streicheln, aber der mahnende Ruf des Wärters ließ sie zurückzucken.

Beim Lesen dieses Textes aktivieren wir das ZOO-Schema und elaborieren die mentale Repräsentation: DER AFFE SITZT OFFENSICHTLICH IN EINEM ZOO/GEHEGE IM KÄFIG/HINTER GITTERN. DER WÄRTER GEHÖRT ZUM PERSONAL DIESES ZOOS UND HAT DIE AUFGABE, DIE TIERE VOR DEN BESUCHERN (ODER UMGEKEHRT) ZU SCHÜTZEN. Durch diese konzeptuelle Elaboration stehen die an sich explizit nicht verbundenen Sätze in einer Kohärenzrelation. Konzepte sind nun nicht isoliert, sondern meist in komplexen Verbindungen und Zusammenhängen organisiert. Diese komplexen kognitiven Strukturen, sogenannte **Schemata, Frames oder Skripts**, repräsentieren Bereiche, Situationen oder Ereignisse unserer Welt(erfahrung) mit ihren typischen Bestandteilen und Ablaufprozeduren. In unserem mentalen Konzeptschema RESTAURANTBESUCH haben wir z. B. Rollen (GAST, KELLNER, KOCH), Requisiten (TISCHE, BESTECKE, KARTEN, ESSEN etc.), Eingabebedingungen (GELD HABEN, HUNGER HABEN), Ereignisabläufe (EINTRETEN, PLATZ NEHMEN, BESTELLEN, ESSEN, ZAHLEN, RESTAURANT VERLASSEN) und Ergebnisse (SATT SEIN, WENIGER GELD HABEN) repräsentiert. Diese (als für RESTAURANTBESUCH prototypisch erachteten) konzeptuellen Informationen spielen eine wichtige Rolle bei der Etablierung von Kohärenz(relationen).

- (20) Gestern waren wir in einem Spitzenrestaurant. Das Essen war einfach köstlich. Die Kellner waren sehr elegant und überaus höflich.
- (21) Das Essen gestern war eine Vollpleite. Wir zahlten so viel Geld für einen Fraß, der nicht zu essen war. Und der Kellner war ein arroganter Lümmel, der mit blasierter Miene unsere Beschwerde entgegennahm.

Bei (20) wird durch den Ausdruck *Spitzenrestaurant* das Schema als mentale Einordnungsinstanz für die weiteren Textinformationen vorgegeben. Requisiten- und Rolleninstanzen wie Kellner und Essen werden trotz ihrer Nicht-Vorerwähntheit definit bezeichnet und problemlos verstanden. Die Kontinuität ist durch das aktivierte Skript gewährleistet. Bei (21) ist dagegen zu erschließen, dass das Ganze in einem Restaurant stattfand, was uns aber auch nicht schwer fällt, da die textuellen Informationen uns diese Lesart nahe legen. Schlussfolgerungen dieser Art nennt man in der Textverstehensforschung **Inferenzen**. Eine Inferenz, also ein kognitiver Prozess, der auf unserem Weltwissen basiert, überbrückt Diskontinuitäten im Text und wird vom Leser bei mangelnden Informationen, aber auch bei Problemfällen und scheinbaren Unsinnigkeiten eingesetzt. Somit werden Lücken in Textstrukturen durch überbrückende und verbindende Schlussfolgerungen gefüllt, die Unterspezifikation (s. Kap. 7.1.3) entsprechend aufgelöst.

Die konzeptuelle Kontinuität (als die Menge der plausiblen Relationen zwischen Textteilen) entsteht durch text- und wissensgeleitete Prozesse im Kopf des Rezipienten, wobei die Kohärenzetaablierung, anders als die (meist bewusst und kognitiv kontrolliert) an den Text herangetragenen Interpretationsstrategien, unbewusst und automatisch verläuft. Kohärenzetaablierung ist jedoch kein willkürlicher, kein hoch-

gradig subjektiver Prozess, sondern verläuft weitestgehend vorhersehbar nach bestimmten Prinzipien, die durch unsere textuelle Kompetenz und die an diese gekoppelte Konzeptualisierungsfähigkeit (auf der Basis unseres Weltwissens) determiniert werden. Das Konzept der Kohärenz kann somit zunächst folgendermaßen in einer Definition präzisiert werden:

Ein Text T1 ist (lokal) kohärent, wenn die aufeinanderfolgenden Sätze S1 und S2 etc. Propositionen P1 und P2 etc. abbilden, deren referenzielle Werte in konzeptuell plausiblen Relationen stehen und somit eine inhaltliche Kontinuität (im Leseprozess) gewährleisten. Betrachten wir nun aber einen Text wie (22), fällt auf, dass es neben der lokalen (die satzsemantischen Relationen betreffenden) Kohärenz auch eine globale (den Textinhalt als Ganzes betreffende) Kohärenz gibt.

- (22) An einem Fenster klebt ein fetter Mann.
 Ein Jüngling will ein weiches Weib besuchen.
 Ein grauer Clown zieht sich die Stiefel an.
 Ein Kinderwagen schreit und Hunde fluchen.
 (Alfred Lichtenstein: »Die Dämmerung«, dritte Strophe)

Die Propositionen der vier Sätze stehen in keinem konzeptuell plausiblen Zusammenhang. Wenn wir jedoch die Information hinzuziehen, dass diese Sätze die ersten vier Zeilen eines Gedichtes von A. Lichtenstein sind, das »Die Dämmerung« lautet, entsteht für uns ein übergeordneter Zusammenhang, der die vier Propositionen unter die konzeptuelle Domäne DÄMMERUNG stellt. Es gibt allerdings auch Texte (insbesondere im Bereich der modernen Lyrik), die aus Leserperspektive weder in lokale noch globaler Weise kohärent sind. Dennoch akzeptieren wir sie als Texte, die mit einer Intention produziert wurden und versuchen, ihnen einen bestimmten Sinn zuzusprechen. An dem folgenden Gedicht aus Celans »Sprachgitter« kann man sich dies gut verdeutlichen: Eine durchgängige konzeptuelle Kontinuität fehlt, aber dennoch kann im Versuch einer Interpretation ein **Textsinn**, eine bestimmte Lesart erstellt werden.

- (23) Stimmen ins Grün
 der Wasserfläche geritzt.
 Wenn der Eisvogel taucht,
 sirrt die Sekunde:

 Was zu dir stand
 An jedem der Ufer,
 es tritt
 gemäht in ein anderes Bild.
 (Paul Celan, Sprachgitter)

Die b-Varianten der Beispiele (10) und (11) in 7.1.4 sind mit entsprechendem kognitiven Aufwand und unter Berücksichtigung eines bestimmten Kontextes ebenfalls interpretierbar, obgleich sie nicht kohärent sind. Terminologisch und definitorisch sollte man daher **zwischen Kohärenz und Textsinn unterscheiden**: Der Textsinn, als eine der Textstruktur übergeordnete konzeptuelle Auslegungsvariante, ist nicht nur

von unserer sprachlichen und konzeptuellen Kompetenz abhängig, sondern oft von enzyklopädischem Spezial- und Fachwissen, der Berücksichtigung von Textsortenwissen sowie bewusst und kontrolliert eingesetzten kognitiven Interpretationsstrategien. Kohärenztablierung – insbesondere im Bereich der literarischen Texte – ist somit als ein Prozess der Kontinuitätserkennung beim Lesen und Verstehen von Texten deutlich abzugrenzen von der Interpretation als Prozess der Sinnerkennung (als Rekonstruktion der potentiellen Autoren-Illokution) bzw. Sinnerzeugung (als Konstruktion einer Auslegungsvariante im Rahmen des Interpretationspotentials).

Aufgabe 5:

1. Erörtern sie die referenzielle Ambiguität der beiden Texte und geben Sie an, inwiefern unser Weltwissen mittels der Plausibilitätsannahme diese Ambiguität auflöst.
 - (i) Der Arzt kam zum Bauern. Er gab ihm Medizin.
 - (ii) Der Arzt kam zum Bauern. Er klagte über Schmerzen.
2. Welche Inferenzen müssen gezogen werden, damit die beiden Sätze in (iii) in einer plausiblen Kohärenzrelation stehen?
 - (iii) Hansi fiel die Treppe herunter. Als er im Krankenhaus erwachte, war sein Bein im Gips.
3. Inwiefern erhält das Gedicht (iv) durch seine Titelinformation eine globale Kohärenz?
 - (iv) Patrouille
 Die Steine feinden
 Fenster grinst Verrat
 Äste würgen
 Berge Sträucher blättern raschlig
 Gellen
 Tod
 (August Stramm)

7.1.6 Kontinuität und Progression: Textuelle Anaphorik und Thema-Rhema-Analyse

Jeder Text berichtet auf eine spezifische Weise über etwas, vermittelt dem Rezipienten bestimmte Informationen über bestimmte Sachverhalte, enthält also Angaben zum Aufbau referenzieller Repräsentationen. Ein wichtiges Anliegen der Textlinguistik besteht folglich darin, genauere Angaben über die Art und Weise der **Informationsentfaltung** in Texten machen zu können. Wie entfaltet sich die Information im Text? Wie ist das Verhältnis von bekannter, alter und unbekannter, neuer Information? Wie nehmen die nachfolgenden Sätze die Information der vorherigen Sätze und Satzteile wieder auf, wie wird Neuinformation an bereits Genanntes angegliedert? Mit dieser Frage beschäftigt sich die **Thema-Rhema-Analyse** oder die Theorie der Informationsstruktur(ierung). Zu beachten ist hier zunächst, dass

- (26) Das war kein schöner Restaurant-Besuch. Die Tische waren schmutzig, das Essen furchtbar. Der Kellner war ein Flegel.

Die meisten Texte sind informationsstrukturell nicht homogen, sondern durch unterschiedliche Kombinationen verschiedener Progressionstypen gekennzeichnet.

Die wichtigsten Kontinuitätsmittel in Texten stellen die **Anaphern** dar. In der Textlinguistik sind Anaphern definite Ausdrücke, die einen bereits erwähnten Referenten sprachlich wiederaufnehmen, also in ihrem Informationsstatus THEMATISCH sind. Anaphorische Ausdrücke beziehen sich auf vorerwähnte Referenten. Ihr Gebrauch setzt voraus, dass der Referent schon einen Platz im Textweltmodell hat. Anaphorische Ausdrücke drücken folglich Referenzidentität (Koreferenz) aus. Im TWM kommt es zu einer Re-Aktivierung der schon repräsentierten Referenzrepräsentation. Die tiefgestellten Ziffern in den Beispielsätzen zeigen die jeweiligen Koreferenzrelationen an. Der erstgenannte referenzielle Ausdruck wird »**Antezedens**« oder neuerdings in Anlehnung an die englische Terminologie auch »**Antezedent**« genannt. Dieser Antezedent ist der interpretative Bezugspunkt für alle weiteren anaphorischen Ausdrücke. Zur anaphorischen Referenz können Pronomina wie in Beispiel (27), die gleichen Ausdrücke wie in (28), Synonyme wie in (29), Oberbegriffe wie in (30), Paraphrasen wie in (31) oder Eigennamen wie in (32) verwendet werden:

- (27) Ein Mann₁ betrat den Raum. Er₁ war total betrunken.
 (28) Ein Mann₁ betrat den Raum. Und ich sage Euch, der Mann₁ war so was von betrunken.
 (29) Gestern war ich beim Frauenarzt₁. Allerdings hat dieser Gynäkologe₁ gar keinen guten Eindruck auf mich gemacht.
 (30) Das Taxi₁ fuhr ihm einfach zu langsam. Nicht mal 60 fuhr der Wagen₁.
 (31) Ein Mann₁ kam gestern in unser Dorf. Der Fremde₁ war uns allen unheimlich.
 (32) Die junge Frau₁ betrat zögernd den Raum. Katharina Blum₁ hatte einfach Angst.

Beim Textverstehen wird der bestimmte Artikel allgemein als Interpretationssignal für den Rezipienten betrachtet. Es ist eine Art semantische »Anweisung« an den Leser, in der Textrepräsentation nach einem bestimmten, bereits erwähnten Referenten zu suchen. In diesem Sinne handelt es sich bei (33) ebenfalls um Anaphern, obgleich kein expliziter Antezedens-Ausdruck vorhanden ist und keine Koreferenz vorliegt. Diese sogenannten indirekten Anaphern beziehen sich auf einen **Anker-Bezugsausdruck** im Vortext, zu dem sie in einer bestimmten semantisch-konzeptuellen Relation (wie z. B. die Teil-Ganzes-Relation/Meronymie in (33), Instrumentrollenbesetzung in (34) und Schema-Rollenbesetzung in (35)) stehen.

- (33) Ein Mann betrat den Raum. Die Nase tropfte und die Augen sahen glasisch aus.
 (34) Hanna wurde von Peter erschossen. Die Pistole hatte er sich ausgeliehen.
 (35) Das Restaurant war sehr schön. Leider benahm sich der Kellner nicht gut.

Bei manchen indirekten Anaphern muss der Leser auch Inferenzen ziehen: Der Anker-Ausdruck in (36) bietet keine Verankerung der indirekten Anapher *die*

Dozentin; der Leser muss zusätzlich die Inferenzen ziehen, dass Paul Student und Besucher eines Seminars ist, damit die Sätze kohärent verbunden sind.

- (36) Paul war krank. Die Dozentin sagte ihm, dass er sich schonen solle und sein Referat um eine Woche verschoben würde.

Die textuelle Verbindungsfunktion direkter und indirekter anaphorischer Ausdrücke besteht in der Weiterführung referenzieller Bezüge über längere Textstrecken hinweg. Die **Referenzketten** in Texten sichern thematische Kontinuität, indem sie für den Leser wie ein »roter Faden« fungieren. Die in 7.1.3 beschriebene Textweltmodell-Ebene spielt eine wichtige Rolle bei der Beschreibung und Erklärung von anaphorischen Referenzprozessen: Bei der Ersterwähnung eines Referenten in einem Text kommt es zu einem Aktivierungsprozess in unserem Gedächtnis, wo die Repräsentation dieses Referenten gespeichert wird. Um dies an konkreten Beispielen zu verdeutlichen, werfen wir einen Blick auf (37) und (38):

- (37) Ein 10-jähriger Junge wurde gestern Zeuge eines besonders schrecklichen Autounfalls. Er erlitt einen Schock und musste ärztlich behandelt werden.

In Text (37) wird der Text-Referent als Repräsentationseinheit 10-JÄHRIGER JUNGE gespeichert und mit dem Pronomen *er* anaphorisch wiederaufgenommen, dieselbe Repräsentationseinheit im TWM also re-aktiviert. Beide Ausdrücke auf der sprachlichen Textebene referieren auf denselben Referenten. Neue Informationen kommen jedoch auf der TWM-Ebene nicht hinzu. Im TWM re-aktivieren anaphorische Ausdrücke also dieselbe konzeptuelle Repräsentation.

- (38) Ein 10-jähriges Kind wurde gestern Zeuge eines besonders schrecklichen Autounfalls. Der kleine Tobias S. musste mit ansehen, wie zwei Menschen verbrannten.

In (38) dagegen ist die erste Repräsentationseinheit für den Textreferenten EIN 10-JÄHRIGES KIND. Durch den anaphorischen Ausdruck *der kleine Tobias S.* wird diese Repräsentation re-aktiviert und zugleich informationell angereichert. Im TWM wird als Informationsknoten gespeichert: 10-JÄHRIGER JUNGE TOBIAS S. Es gibt eine Reihe von Textanaphern, die aus kognitiver Sicht zusätzlich rhematisch sind. Im Beispiel-Text (39) liefern die anaphorischen Ausdrücke dem Leser neue Informationen über den Referenten.

- (39) Ein junger Mann₁ war gestern das Opfer eines brutalen Raubüberfalls. Als der 24-jährige Sparkassenangestellte₁ den Kassenraum betrat, wartete dort schon die dreiköpfige Bande Hans K.₁ erhielt einen Schlag auf den Kopf (KSTA 7, 1997, 7)

Im Textweltmodell erfolgt zum aktivierten Informationsknoten die wiederholte Re-Aktivierung mittels informationell angereicherter, die Repräsentation elaborierender Anaphern: (JUNGER MANN < IST SPARKASSENANGESTELLTER < IST 24 JAHRE < HEISST HANS K.). Wenn wir sehr lange Texte lesen, etablieren wir TWM, in denen die Repräsentationseinheiten für einen Textreferenten sehr angereichert mit Informationen sein können: z. B. JUNGER MANN, IST 24 JAHRE

ALT, HAT DUNKLE HAARE, IST BANKANGESTELLTER, IST LIEBHABER VON FRAU X UND FRAU Y etc.

Einen besonderen Subtyp der textuellen Anaphorik stellen die **Komplex-Anaphern** (wie *Diese Katastrophe* in (40)) dar. Sie nehmen nicht Bezug auf einzelne Referenten, sondern auf komplexe Sachverhalte oder Prozesse.

- (40) Die Türme stürzten vollständig ein und begruben Tausende von Menschen. Diese Katastrophe veränderte das ganze Land.

Komplex-Anaphern zeichnen sich dadurch aus, dass sie abstrakte Textreferenten benennen und dass ihre Rezeption vom Rezipienten die kognitive Strategie der Komplexbildung verlangt. Die in der Proposition des Vorgängersatzes genannten Vorgänge, Sachverhalte oder Zustände werden mittels der Komplexanapher informationell komprimiert (und zusätzlich oft mit einer spezifischen Evaluation) zu einem einheitlichen Text-Referenten zusammengefasst und sprachlich wiederaufgenommen. KATASTROPHE findet sich als semantische Information noch nicht im Antezedenssatz, sondern erst in der Komplexanapher. Im Textweltmodell entsteht somit ein ganz neuer konzeptueller Repräsentationsknoten für einen abstrakten Textreferenten. Komplex-Anaphern sind ein wesentliches Mittel für die Konstruktion von Kohärenz in Texten jeder Art.

Aufgabe 6:

1. Wie charakterisieren Sie die thematische Progression im folgenden Beispieltext?
 - (i) Zwei Männer betraten den Raum. Der eine setzte sich an die Bar, der andere blieb stehen.
2. Welche anaphorischen Mittel finden sich in Text (ii). Welche Typen der Progression sind vorhanden?
 - (ii) Ein qualmender Hinterreifen hat sich in der Nacht zum Donnerstag als verräterisch für eine angetrunkene Frau erwiesen. Die 37-jährige Fahrerin hatte auf der Fahrt von Erfurt nach Elxleben Brandgeruch bemerkt, gestoppt und das Auto in Augenschein genommen. Dann war sie weitergefahren. Ein Mann, dem dies aufgefallen war, alarmierte die Polizei. Die Blutprobe ließ die Beamten staunen: Das hatten sie noch nicht erlebt. Die Mutter von 3 Kindern hatte 3,16 Promille intus. Den Führerschein musste die Verkehrssünderin abliefern.
3. Erörtern sie den Status von indirekten Anaphern im Rahmen der textuellen Informationsanalyse anhand von Beispiel (iii)! Inwiefern erfüllen sie informationstrukturell zwei kognitive Funktionen?
 - (iii) Gestern waren wir im Kino. Der Film war leider langweilig und das Popcorn versalzen.
4. Um was für textuelle Anaphern handelt es sich in (iv) und (v)?
 - (iv) Die Ölpreise steigen, die Inflation schreitet voran. Diese Entwicklung ist äußerst gefährlich.
 - (v) Die Tochter kam bei dem Sturz um. Dieses Unglück stürzte Frau S. in eine tiefe Depression.

7.2 Gesprächsanalyse

7.2.1 Gesprächsanalyse als linguistische Disziplin: Fragen, Ziele, Methoden

Unser Alltagsleben besteht zu einem großen Teil aus Gesprächsereignissen: Wir plaudern, diskutieren oder streiten mit Freunden und Bekannten, wir fragen Unbekannte auf der Straße nach dem Weg, bitten an diversen Schaltern um Auskunft, erteilen selber Auskunft, argumentieren und provozieren, bitten und fordern, fragen und antworten etc. Nach welchen Prinzipien gestalten wir unseren sprachlichen Austausch? Wie führen wir Gespräche und warum, d. h. zu welchem Zweck tun wir dies? Diesen Fragen geht die linguistische **Gesprächsanalyse** (auch *Dialog-*, *Diskurs-* und *Konversationsanalyse*) nach. In der Gesprächsanalyse (GA) geht es um die wissenschaftliche Untersuchung und Beschreibung von Gesprächen. Sie beschäftigt sich also mit den Ablaufmustern, den Inhalten und den Funktionen von natürlichen Gesprächen. Gegenstand der Gesprächsanalyse ist dabei die gesprochene Sprache. Wir stoßen hier also auf eine klare Arbeitsteilung in der Linguistik, denn mit komplexen schriftlichen Äußerungen beschäftigt sich (wie wir gesehen haben) die Textlinguistik.

Einige der historischen Wurzeln und Traditionslinien der GA liegen bereits in der Antike: So finden sich Reflexionen über Dialoge schon bei Homer und bei Aristoteles (vgl. die sokratischen Dialoge bei Platon). Eine exakte Wissenschaft vom Gespräch und die Disziplin Gesprächsanalyse gibt es aber erst seit ca. 40 Jahren. Zu den Forschungsansätzen, welche die Gesprächsanalyse geprägt haben, gehört insbesondere die Soziologie und hier vor allem die Ethnomethodologie. Diese Disziplinen haben sich mit der sozialen Interaktion und den kulturellen Orientierungsmustern beim Sprechen beschäftigt und die kommunikativen Prinzipien der (Re-)Produktion von sozialer Ordnung untersucht. Interaktionsprozesse des Alltags berücksichtigt die Soziologie und analysiert dabei besonders den Einfluss von Faktoren wie Klasse, Status, Rolle, Alter und Geschlecht. Die Ethnomethodologie ist eine soziologische Forschungsrichtung, die Regeln des alltäglichen Lebens in Gesellschaften aufdecken will.

Auch der Gesprächsanalyse geht es um die Aufdeckung der meist unbewussten Regeln und Prinzipien, die konkreten Gesprächen zugrunde liegen. Dabei liegen ihr die Basisannahmen der linguistischen **Pragmatik** (in der sie als eine Subdisziplin verankert ist) zugrunde (zur Pragmatik vgl. Meibauer et al. 2007, Kap. 6): Die Pragmatik wird allgemein als der Bereich innerhalb der Linguistik verstanden, der sich mit dem kommunikativen Gebrauch von sprachlichen Zeichen, d. h. der produktiven und rezeptiven Verwendung von Sprache beschäftigt. Sie basiert auf der Grundannahme, dass Sprechen Handeln mit dem Medium Sprache ist. Kommunikatives Handeln ist ein intentionales Verhalten, d. h. eine bewusst durchgeführte Tätigkeit, die darauf ausgerichtet ist, bestimmte Ziele zu erreichen (z. B. jemanden zu loben oder zu beleidigen, jemanden zu überzeugen oder jemandem etwas zu versprechen). Als Sprachverwendungstheorie geht es der Pragmatik jedoch nicht einfach nur um Performanzaspekte, sondern letztlich um die Erklärung der **pragmatischen/kommunikativen Kompetenz**.

Was genau ist nun ein **Gespräch** und wie lässt es sich am besten aus linguistischer Perspektive definieren? Ganz allgemein lässt sich sagen, dass Gespräche interaktive mündliche Kommunikationsereignisse sind, an denen mindestens zwei Personen beteiligt sind. Nun gibt es sehr unterschiedliche Typen von Gesprächen (private, politische, berufliche etc.). Was haben alle diese Kommunikationsereignisse gemeinsam? **Welche Eigenschaften gelten generell für Gespräche?** Deppermann (1999, 8) nennt die folgenden Merkmale:

- **Konstitutivität**, d. h. Gesprächsereignisse werden von den Teilnehmern aktiv hergestellt,
- **Prozessualität**, d. h. Gespräche sind zeitliche Gebilde, sie entstehen durch Abfolgeaktivitäten,
- **Interaktivität**, d. h. Gespräche bestehen aus wechselseitig aufeinander bezogenen Beiträgen,
- **Methodizität**, d. h. Gesprächsteilnehmer benutzen typische Methoden (Strategien, Praktiken), mit denen sie Beiträge produzieren und interpretieren,
- **Pragmatizität**, d. h. Gesprächsteilnehmer verfolgen bestimmte Zwecke.

Als moderne wissenschaftliche Disziplin lässt sich die linguistische Gesprächsanalyse folgendermaßen charakterisieren: Ihr Untersuchungsgegenstand sind alle natürlichen (nicht artifiziellen) Gespräche in ihren möglichen Variationen. Zu ihren Zielen gehört es, die Gesprächskompetenz zu erfassen, also die Aufdeckung und Erklärung der Regeln, an die sich die Gesprächsteilnehmer halten, wenn sie (erfolgreich) miteinander sprechen. Im Rahmen ihrer Theoriebildung sollen dementsprechend Aussagen über konstitutive Faktoren und Prinzipien von Gesprächen getroffen werden. Ihre Methodik ist empirisch ausgerichtet und beruht auf der Aufnahme, **Transkription** und Auswertung von Gesprächsdaten. Wie erhalten wir überhaupt eine brauchbare **Datengrundlage** für die Gesprächsanalyse? Die wissenschaftliche Aufzeichnung von Gesprächen spielt hierbei als Grundlage eine entscheidende Rolle. Bloßes Erinnern und Rekonstruieren von Gesprächen im Gedächtnis ist bereits subjektiv gefiltert durch Erfahrungen, Interessen, Motive, also perspektivisch verzerrt. Zudem wäre die für die linguistische Analyse so wichtige Form sprachlicher Äußerungen nicht rekonstruierbar, da im Gedächtnis primär die Inhalte von Gesprächsereignissen gespeichert werden. Auch Protokolle von geübten Wissenschaftlern, die systematisch beobachten und kategorisieren, sind nicht wirklich brauchbar, da sie aufgrund der begrenzten menschlichen Verarbeitungs- und Speicherkapazität für parallel ablaufende Aktivitäten auch immer nur selektiv sind und damit nicht alle relevanten Faktoren erfassen würden. Non-verbale sowie paraverbale Begleitphänomene wie Mimik und Gestik, gesprächsbegleitende Aspekte wie Lautstärke, Lachen etc. würden bei einem solchen Protokoll fehlen oder unvollständig erfasst. Somit bleibt für die Datengewinnung nur die Gesprächsaufnahme per Videotechnik (die alle verbalen und non-verbalen Phänomene erfasst). Allerdings ergibt sich auch hier ein grundlegendes methodisches Problem: das des Beobachterparadoxons. In der Gesprächsanalyse interessiert man sich schließlich dafür, wie Menschen ganz natürlich miteinander sprechen. Wir können die notwendigen Daten dafür jedoch nur durch systematische Aufnahmebeobachtung erhalten, aber genau diese Beobachtung kann den Gesprächsablauf stören und

beeinträchtigen, da den Personen bei einer offenen Aufnahme bewusst ist, dass sie aufgenommen werden und sie befangen in ihrer Kommunikation wären. Die Umgehung der Befangenheit ist daher oft nur durch verdeckte, heimliche Aufnahmen zu lösen (wobei später die Genehmigung für die Verwendung der Daten einzuholen ist). Die aufgenommenen Daten stellen die Basis für jede gesprächsanalytische Untersuchung dar und werden in Transkripten dargestellt (s. hierzu Kap. 2).

Das theoretische Interesse von Gesprächslinguisten ist zunächst auf die Rekonstruktion und Erklärung der **Gesprächskompetenz**, also der kommunikativen Fähigkeit, in der sozialen Verbalinteraktion situationsadäquate Beiträge liefern zu können, ausgerichtet. Zugleich bieten die Ergebnisse der Gesprächsanalyse aber auch das Potenzial, anwendungsorientiert und praktisch genutzt zu werden, da das Verständnis von Gesprächsprinzipien und -abläufen helfen kann, ganz konkrete Probleme (wie Missverständnisse, konfliktäre oder defizitäre Kommunikationsabläufe, emotionale Streitgespräche etc.) zu beheben oder zu verbessern.

Aufgabe 7:

1. Überlegen Sie, welche Relevanz die folgenden Aussage (i) für die linguistische GA hat:
 - (i) »Das Verhalten eines Individuums kann nur in Verbindung mit dem Verhalten der ganzen gesellschaftlichen Gruppe verstanden werden, deren Mitglied es ist.« (George Herbert Mead: »Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus«. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2000).
2. Inwiefern gibt uns die Gesprächsanalyse Aufschluss über unser soziales Miteinanderleben und damit Aufschluss über unsere Gesellschaftsstrukturen?

7.2.2 Miteinander Reden und kommunikative Kompetenz

Um verstanden werden zu können und um unsere Ziele kommunikativ zu erreichen, müssen wir uns an die sprachlichen Regeln unserer Sprachgemeinschaft halten. Zu sprechen bedeutet, in Übereinstimmung mit den grammatischen Regeln unserer Sprache bestimmte **Sprachhandlungen** (wie Bitten, Versprechen, Drohen, Grüßen) zu vollziehen. Es reicht jedoch nicht, über eine grammatische Kompetenz (also ein System von grammatischen Einheiten und Regeln) zu verfügen, wenn man erfolgreich in einer Gesellschaft kommunizieren will. Denn wenn wir miteinander sprechen, vollziehen wir auch eine soziale interaktive Tätigkeit. Miteinander sprechen ist ein partnerorientierter Austausch von Informationen durch Zeichen in einer bestimmten Situation und damit eine Form sozialer Interaktion. Als Teil unserer Sozialisierung erwerben wir die Fähigkeit, die Kenntnisse unserer sprachlichen Kompetenz angemessen in bestimmten Situationen zu benutzen und verfügen somit über eine Sprachverwendungs- bzw. Gesprächskompetenz. Das situationsabhängige Sprechen und Verstehen wird von dieser kommunikativen (pragmatischen) Kompetenz gesteuert.

Wir halten uns in Gesprächen mit anderen an (teils bewusste, teils unbewusste) Normen, die wir internalisiert haben, und die Anwendung dieser Gesprächsregeln unterliegt größtenteils der sozialen Kontrolle. Es handelt sich hierbei um die regulierende Mitbeteiligung aller am Gespräch Teilnehmenden. Um dies an einem Beispiel klar zu machen: Wenn wir als potenzieller Kunde ein Geschäft betreten und nach Radiouhren fragen, erwarten wir von dem Verkäufer eine entsprechende Reaktion (nämlich eine passende, themenbezogene Auskunft über Radiouhren). Würde der Verkäufer uns statt der gewünschten Auskunft wüst beschimpfen oder uns vertraulich etwas über seine momentanen Eheprobleme erzählen, würden die **Gesprächsnormen** hinsichtlich der spezifischen Gesprächssituation VERKAUFSGESPRÄCH gebrochen. Das Gespräch verlief nicht so, wie wir es erwarten, da sich der Verkäufer nicht gemäß seiner Rolle verhält. Die kommunikativen Erwartungen in einer Gesprächssituation hängen also eng mit der sozialen Rolle zusammen, die ein Sprecher je nach Situation innehat. Jeder Mensch zeichnet sich als soziales Wesen dadurch aus, dass er multiple Rollen hat: Wir sind je nach Situation Käuferin, Klientin, Sportstudiosbesucherin, Studentin, Tochter oder Mutter. Jede Rolle ist dabei an bestimmte Normen gekoppelt, d. h. Ordnungsübereinkünfte, die unser soziales Leben regulieren. Normen sind also inhaltlich bestimmte Regulative, die sich auf die Ausführung bzw. Unterlassung von Handlungen beziehen: Man sagt z. B. GUTEN TAG, wenn man jemanden auf der Straße trifft, den man kennt. Gesellschaftlich weitgehend fixierte Schemata für ein Gesprächsverhalten in bestimmten Situationen dienen somit auch der Orientierung (vgl. z. B. die Rollenverteilung bei Anwalt-Klient, Lehrer-Schüler, Professorin-Studentin).

Die erfolgreiche Verwendung von sprachlichen Äußerungen ist Teil unserer bereits erwähnten kommunikativen/pragmatischen Kompetenz, die das Wissen um die soziale und situative Angemessenheit von sprachlichen Äußerungen beinhaltet. Es handelt sich also um die Fähigkeit, unter bestimmten Bedingungen erfolgreich zu kommunizieren, wobei mit erfolgreich gemeint ist, dass man sein kommunikatives Ziel erreicht (z. B. jemanden zu überreden oder zu provozieren) und dabei im Rahmen der sozial kontrollierten Normen agiert.

Aus **Sprecherperspektive** ist es die Fähigkeit, situationsangemessen und rezipientenorientiert sprachliche Äußerungen zu produzieren, aus **Hörerperspektive** die Fähigkeit, sprachliche Äußerungen je nach Kontext so zu verstehen, wie sie tatsächlich gemeint sind (z. B. die Äußerung *Du siehst aber schön aus!* in einer bestimmten Situation als Ironie oder die Äußerung *Könnten Sie mir wohl helfen?* nicht als Entscheidungsfrage, sondern als bittende Aufforderung). Wenn ein vierjähriges Kind darum bittet, eine Geschichte zu erzählen, wäre es nicht rezipientenorientiert, einen Vortrag über die neukantische Ethik zu halten. Angemessen wäre hier z. B. ein Märchen. In einem Gespräch mit Ihrem Philosophieprofessor dagegen würde ein solcher Gesprächsbeitrag zu Erstaunen führen. Unsere kommunikative Kompetenz zeigt sich auch in den Anredeformen für verschiedene Personen: *Hallo, Du kleiner Ziegenbart!* ist z. B. nicht die sozial angemessene Begrüßungsfloskel für einen Professor, bei dem man Prüfung eine machen will.

Ein weiteres sozialpragmatisches Gesprächsphänomen stellt die Formulierung unserer Gesprächsbeiträge nach dem sogenannten **Höflichkeitsprinzip** dar. Eine Äußerung wie (41)

(41) Leih mir heute Dein Auto, aber zack, zack.

wird kaum den gewünschten Effekt erzielen. Adäquat wäre eine Äußerung wie

(42) Könnte ich heute vielleicht Dein Auto geliehen bekommen?

Paraphrasiert als »mentale Anweisung« lautet das Höflichkeitsprinzip etwa so: Nimm Rücksicht auf den Hörer und seine Gefühle, gib ihm Optionen für seine Reaktionen, gib dem Hörer ein gutes Gefühl! Grundpfeiler der kommunikativen Höflichkeit sind Rationalität und Gesichtswahrung (engl. Face), in dem Sinne, dass die Rechte des Hörers auf Selbstbestimmung und auf Achtung des Selbstbildes berücksichtigt werden.

Es gibt eine Reihe von **Maximen**, die diesbezüglich unser Gesprächsverhalten determinieren und dem Höflichkeitsprinzip untergeordnet sind: z. B. die Maximen des Takts und der Bescheidenheit.

Die Maxime des Taktes lässt sich umschreiben als »Minimiere die Herabsetzung (engl. cost) von anderen, maximiere stattdessen die Vorteile für andere!« In einer Gesprächssequenz wie der folgenden ist die Maxime des Taktes deutlich verletzt:

(43) A: Wie steht mir mein neues Kleid?

B: Darin siehst du noch dicker aus als sonst!

Während A offensichtlich ein Kompliment hören möchte, ignoriert B diesen kommunikativen Wunsch und setzt A kränkend und beleidigend mit seiner Antwort herab. Eine der Höflichkeit folgende Äußerung würde wohl eher so lauten: *Sehr passend! Deine Figur kommt darin besonders zum Ausdruck.* Die Maxime der Bescheidenheit fordert »Minimiere Eigenlob, maximiere Eigen-Kritik«. Nicht ironisch, sondern wörtlich gemeinte Äußerungen wie *Wie überaus klug von mir! Wie glänzend ich heute wieder war! Bitte nimm dieses aufwendig gekaufte, kostbare, teuer verpackte Geschenk von mir an.* verstoßen gegen diese Maxime, weil in ihnen das Eigenlob maximiert wird.

Die Realisierung von sprachlicher Höflichkeit ist nicht einfach eine Tugend oder Etikette in Gesprächen, sondern ein rationales, sozial angemessenes Verhalten, das zweckorientiert, da kommunikativ erfolgversprechend eingesetzt wird (Bublitz 2002, 231). Es liegt in der Regel im Interesse des Sprechers, eine soziale Harmonie zu schaffen bzw. zu bewahren, und zu einer solchen Harmonie gehört, dass auf das Selbstwertgefühl des Hörers Rücksicht genommen wird.

Sprachliche Höflichkeitsmittel, die neben den typischen Partikeln *danke* und *bitte* benutzt werden, sind Modalpartikeln (wie *aber, bloß, mal, ruhig, eigentlich, wohl, etwa*), mit denen Sprecher ihre Wünsche, Forderungen oder Bitten in einer abgeschwächten, nicht offensiv-aggressiven Form vorbringen und damit den Hörer nicht unter Druck bringen oder sein Selbstwertgefühl verletzen. Nach diesem Prinzip verläuft auch die Verwendung von indirekten Sprechakten (ISA; vgl. hierzu Meibauer et al. 2007, Kap. 6.6.5).

Indirekte Sprechakte zeichnen sich dadurch aus, dass der Sprecher x sagt, aber tatsächlich y meint. Ein indirekter Sprechakt liegt also vor, wenn die wörtlich zum

Ausdruck gebrachte **Illokution** nicht die tatsächlich beabsichtigte Illokution der Äußerung ist (wenn z. B. ein Interrogativsatz wie (44) nicht als Fragehandlung, sondern als Aufforderung gemeint ist):

(44) Könnten Sie mir bitte hierbei helfen?

Aufforderungen werden (bei Beachtung des Höflichkeitsprinzip) in der Regel als indirekte Sprechakte realisiert, weil sie den Hörer kommunikativ nicht in die Enge treiben, sondern ihm (scheinbar) Optionen lassen und damit sein Gesicht wahren.

Beschuldigungen oder Vorwürfe können ebenfalls als Frage (z. B. *Hast Du das hier angerichtet?*) formuliert werden, damit der Hörer nicht direkt angegriffen wird und auf der explizit-formalen Gesprächsebene einen Rechtfertigungsspielraum erhält.

Indirekte Sprechakte werden zum einen also dem Höflichkeitsprinzip untergeordnet, denn der Hörer kann sich den Verpflichtungen und Konsequenzen, die sich aus dem Sprechakt ergeben können, eher und mit weniger Gesichtsverlust entziehen bzw. darauf reagieren. Zum anderen haben aber auch die Sprecher bei der Verwendung von ISA einen Vorteil: Denn das Gemeinte, aber nicht explizit Ausgedrückte kann zurückgenommen werden, wenn der Sprecher merkt, dass eine peinliche oder bedrohliche Situation entsteht. Wenn z. B. ein Gesprächsteilnehmer in einer Runde (45) sagt, mit der **Implikatur** (ICH MÖCHTE ETWAS ZU ESSEN ANGEBOTEN BEKOMMEN), und merkt, dass dies den Gastgeber unter Druck setzt, kann er das (bloß) Angedeutete zurückziehen und damit den kommunikativen Effekt abschwächen (indem er beispielsweise sagt: *Das war nicht als Aufforderung an unseren Gastgeber gemeint, sondern als Vorschlag, jetzt zusammen etwas essen zu gehen*).

(45) Ich habe ganz schönen Hunger.

Entsprechend kann der Sprecher von (46) den implizierten Vorwurf an den Hörer (wenn dieser empört das Angedeutete zurückweist) entkräftigen und sich auf die Form der Äußerung beziehen (etwa mit *Bloß keine Aufregung! War ja nur eine Frage*).

(46) Wer hat denn hier die Festplatte gelöscht?

Somit sind indirekt formulierte Gesprächsbeiträge auch eine gewisse Vorsichtsmaßnahme vom Sprecher (gegen kommunikative Disharmonie, Gesprächssanktionen, Kritik etc.).

Aufgabe 8: Vergleichen Sie die folgenden Aufforderungen hinsichtlich ihrer Indirektheit miteinander. Bei welcher Äußerung beachtet der Sprecher das Höflichkeitsprinzip nicht?

Entsorgen Sie sofort den Müll! Wollen Sie nicht den Müll entsorgen? Der Müll sollte eigentlich entsorgt werden. Ihre Wohnung stinkt. Stört Sie hier nicht etwas in der Wohnung?

7.2.3 Gesprächsklassifikation: Gesprächstypen

Es gibt öffentliche und private, offizielle und inoffizielle, institutionelle und familiäre, diskursive und deskriptive, beziehungsetablierende und handlungsbegleitende Gespräche, die sich entsprechend als bestimmte Typen von Gesprächen voneinander abgrenzen lassen. Es gibt zahlreiche sogenannte **Gesprächstypologien**, die alle mehr oder weniger exakte Versuche darstellen, Gespräche nach bestimmten Kriterien zu klassifizieren und damit in gewisse Gruppen einzuteilen. So unterteilt Hundsnurscher (1994) beispielsweise in beziehungsgestaltende Gespräche (dienen primär der Stabilisierung der Sozialbeziehungen), Kontaktgespräche in Familie und Beruf, zweckorientierte gerichtete Gespräche (wie Einkauf, Prüfung, Auskunft), handlungsbegleitende Gespräche (bei einer Zugfahrt, Sport, Museumsführung) und pluralistische Gespräche (wie Bundestagreden, Konferenzen). Eine solche Einteilung ließe sich natürlich noch weiter oder anders differenzieren. Außerdem muss konstatiert werden, dass jedes Gespräch zweckorientiert ist.

Ausgangspunkt einer jeden Klassifikation ist zum einen stets die **Gesprächssituation**, die wir als Handlungs- und Interpretationsrahmen für alle Gesprächsereignisse postulieren. Die Gesprächssituation wird determiniert durch die Beteiligten mit ihren diversen sozialen Rollen, Vorkenntnissen und emotionalen Komponenten, ihrem (symmetrischen oder asymmetrischen) Verhältnis, aber auch durch die raum-zeitlichen Bedingungen. Hieraus ergeben sich bestimmte kommunikative Handlungsanforderungen (Erfordernisse für den Ablauf und die Realisierung des Zwecks), die sich als Erwartungshaltungen formulieren lassen. Die wesentlichen Faktoren der Gesprächssituation lassen sich in dem folgenden W-Wörter-Memo-Satz (nach Lasswell) gut zusammenfassen: Wer sagt wem was, warum, wie, wann und wo?

Alle Gespräche werden von einem bestimmten **Gesprächszweck** determiniert. Der jeweils dominante Zweck ist wichtig bei der Einordnung eines Gesprächs in eine bestimmte Kategorie. Seminargespräche an der Universität sind beispielsweise Gespräche, die den Zweck haben, den Studierenden Informationen zu vermitteln sowie die wissenschaftliche Diskussion zu fördern. Es besteht eine asymmetrische Konstellation durch das sozial weitgehend geregelte Dozent-Student-Verhältnis in der Institution Universität. Von der kommunikativen Ausrichtung ist das (in der Regel bereichsspezifisch themafixierte) Seminargespräch auf eine wissenschaftlich-diskursive und argumentative Gesprächsführung (sowie Diskussion als Austausch von Ideen, Hypothesen, Kenntnissen) ausgerichtet. Als ein weiteres Beispiel schauen wir uns den Typ Verkaufs- und Dienstleistungsgespräch an: Es handelt sich hierbei um einen Dialog zwischen Kundenpartei und Verkäuferpartei. Der übergeordnete Zweck ist, dass die Kundenpartei zum Verkaufsabschluss bewegt werden soll. Verkaufsgespräche sind in der Regel professionell geführte, interessenbezogene Gespräche mit spezifischen Rollenerwartungen an Verkäufer und Kunden, deren Gesprächsanlass die Absicht einer Kauf-Handlung ist. Die Interessen der beiden Parteien lassen sich dabei als komplementär beschreiben. Ganz anders ein lockeres Plaudergespräch unter Freunden: wir haben keine bereichsspezifische **Themafixierung**, das kommunikative Verhältnis ist symmetrisch und die Gestaltung der Gesprächsbeiträge deskriptiv ausgerichtet.

Von besonderem Interesse für die Gesprächsanalyse sind Gespräche in sozialen Institutionen, da ihre Analyse auch Aufschluss über wichtige gesellschaftliche Vorgänge gibt. Institutionen (wie Schule, Militär, Universität, Ämter, Krankenhäuser etc.) sind (historisch gestaltete) Subsysteme unserer Gesellschaft, die die Handlungen von Personen normiert regulieren bzw. koordinieren und zwar in Ausrichtung auf ganz spezifische gesellschaftliche Zwecke. Institutionen ordnen soziale Beziehungen und Rollen und stellen somit Machtpositionen dar, die teilweise von den Individuen als kommunikativ restriktiv empfunden werden. Die Gesprächssituation in **institutioneller Kommunikation** (z. B. im Arbeitsamt) ist in der Regel weitgehend festgelegt, d. h. genau normiert und wiederholbar, daher werden bestimmte Variablen wesentlich kontrollierbarer als in privaten Gesprächen. Die »Nummer«, die ein Antragsteller im Finanz- oder Arbeitsamt erhält, steht durchaus symbolisch für die typischerweise entindividualisierte Kommunikation in Institutionen, die oft mit dem emotionalen Eindruck der Anonymisierung einhergeht. Charakteristisch ist zudem die ritualisierte Formalisierung, d. h. der Gesprächsablauf ist asymmetrisch festgelegt und zeichnet sich oft durch Befehlston und Redundanzvermeidung (durch knappe, auf das Wesentliche konzentrierte Formulierungen) aus. Institutionelle Gespräche verlaufen in der Regel strikt zielorientiert und depersonalisiert.

Die individuelle, nicht-institutionelle **Alltagskommunikation** dagegen lässt kommunikativen Raum für die Interessen der Gesprächsteilnehmer und zeichnet sich durch wechselnde Perspektivenübernahme, Gleichheit und Mündigkeit der Gesprächspartner sowie gleiches Rede- und Fragerecht aus. Die Gestaltung der sprachlichen Redebeiträge ist dementsprechend freier und variabler.

Aufgabe 9:

1. Welche institutionellen Kommunikationsparameter finden sich in Arzt-Patient-Gesprächen? Inwiefern lassen sich typische Verhaltensmuster in Abhängigkeit von Rollen und Rollenerwartungen beschreiben?
2. Welche kommunikative und soziale Funktion erfüllt der sogenannte Small Talk in Gesprächen?
3. Definieren Sie Klatsch als eine eigene Gesprächskategorie! Gibt es einen dominanten übergeordneten Gesprächszweck?

7.2.4 Zum Aufbau und Ablauf von Gesprächen

7.2.4.1 Globale Gesprächsphasen

Man unterscheidet drei **Gesprächsphasen** auf der sogenannten Makroebene von Gesprächen: Beginn (Eröffnung), Kern (Mitte) und Beendigung (Schluss). Eröffnung und Beendigung sind als kommunikative Phasen stark habitualisiert und vollziehen sich im Rahmen bestimmter, weitgehend festgelegter und vorhersehbarer Muster. Wir finden hier Begrüßungs- und Verabschiedungsfloskeln wie *Guten Tag, Hallo, Grüß Dich, Hi, Auf Wiedersehn, Tschüss, Bis dann* sowie ritualisierte Sprechakte, die den Zweck des Gesprächs als Einstieg thematisieren: *Was kann ich für Sie tun?, Was darf ich bringen?, Womit kann ich dienen?, Wie geht es Dir?* Die

jeweilige Verwendungsform richtet sich vor allem nach den sozialen Rollen, die die Gesprächsteilnehmer haben sowie nach dem Vertrautheitsgrad in ihrer Bekanntheit.

Die Mitte eines Gesprächs (in der die thematische Entfaltung stattfindet), hängt stark von dem Gesprächstyp ab: So ist der dialogische Ablauf bei einem Prüfungs-, Verkaufs- oder Vorstellungsgespräch wesentlich stärker geregelt als bei einem privaten Gespräch unter Freunden. Bei der Analyse der jeweiligen Gesprächsmitte eines Gesprächs liegt der Schwerpunkt auf der Beschreibung der kommunikativen Realisierung und Durchführung des Themas, dem **Themenmanagement**. Hier spielen Aspekte der Thema-Formulierung (explizite oder implizite Nennung wie in *Wir sprechen jetzt über unsere Beziehung*, bzw. die Umschreibung bei Tabu-Themen wie z. B. »*die unangenehmen Vorgänge*«), des Thema-Zusammenhangs (Wird das Thema konstant beibehalten? Sind die thematischen Beiträge aufeinander bezogen?) und der Thema-Relevanz (Sind die Gesprächsbeiträge für das Thema relevant?) eine Rolle.

Dem Themenmanagement dienen vielfältige sprachliche Mittel (auf der Meta-Ebene), mit denen man Übergänge, Wechsel, Abschweifungen und Rückkehr zum Thema kennzeichnet (z. B.: *nun zu etwas anderem, was ich dazu noch sagen wollte* , *übrigens, zurück zum Thema, eigentlich passt das jetzt nicht zum Thema, aber* etc.).

Grammatisch realisiert finden sich dabei in Gesprächsverläufen ganz ähnliche Verknüpfungsstrategien wie bei Texten (d. h. Wiederaufnahmeformen wie in *Das sehe ich genauso!* und Junktoren wie in *Dann können wir jetzt ja über etwas anderes sprechen*), mit denen Sprecher an die Gesprächsbeiträge ihrer Vorgänger anknüpfen, damit thematisch der inhaltliche Zusammenhang gewährleistet ist.

Aufgabe 10:

1. Inwiefern unterscheiden sich Anfangs- und Beendigungsphase bei einem Telefon- und einem Face-to-face-Gespräch?
2. Worin unterscheiden sich die Gesprächstypen Seminargespräch und Sprechstundengespräch beim Themenmanagement?

7.2.4.2 Gesprächsschritte und Gesprächssequenz(en)muster

Jedes Gespräch lässt sich als die Abfolge von **Gesprächsschritt** (auch engl. turn oder Redezug) und **Gesprächsschrittwechsel** (engl. turn-taking) beschreiben. Der Gesprächsschritt umfasst die Gesamtheit der Äußerungen eines Sprechers, während derer es zu keinem Wechsel kommt. Der Gesprächsschritt kann aus einem einzelnen Sprechakt bestehen, wie in (47) und (48), wo der Sprecher einmal nur einen sprachlichen Begrüßungsakt, ein anderes Mal nur eine Fragehandlung vollzieht und dann auf eine Erwiderung des Hörers wartet.

(47) Ich grüße Dich!

(48) Wie geht es Dir?

Ein Gesprächsschritt kann aber auch mehrere Sprechakte involvieren.

- (49) Guten Morgen, ich begrüße Sie! Wir reden heute über die Gesprächsanalyse. Würden Sie nun also bitte aufhören, sich zu unterhalten?

In diesem Gesprächsschritt sind drei Sprechakte enthalten: der expressive Akt des Begrüßens, der assertive Sprechakt des Feststellens und der direktive Sprechakt des Aufforderns (formuliert als Entscheidungsfrage). Gesprächsschritte unterscheiden sich folglich in ihrer Komplexität, ihrer illokutiven Funktion(en), aber auch in ihrer sprachlich-stilistischen Ausformulierung. Der initiative Gesprächsschritt der Begrüßung z. B. kann förmlich als *Sehr geehrte Damen und Herren, ich darf Sie herzlich begrüßen!* oder sehr salopp als *Tach, Ihr Lieben, ich grüß Euch!* realisiert werden.

Normalerweise kommen die an einem Gespräch Beteiligten nun im Wechsel zu ihren Gesprächsschritten und verändern dabei jeweils ihre Rolle als Sprecher und Hörer. Letztlich lässt sich jedes Gespräch als Abfolge von Gesprächsschritt und Gesprächsschrittwechsel charakterisieren. Die Gesprächsschrittwechsel, d. h. die Sprecherwechsel basieren auf einem Koordinationsverhalten der Gesprächsteilnehmer, so dass Überlappungen eher gering und kurz gehalten bleiben. Auch hier spielt allerdings der Gesprächstyp und die Zusammensetzung der Gesprächsgruppe eine entscheidende Rolle: Wir alle haben politische Diskussionen in Erinnerung, während deren Verlauf es zu zahlreichen, wiederholten Überschneidungen und Unterbrechungen gekommen ist. In einem emotional heftig verlaufenden Streitgespräch privater Art kann es ebenfalls häufiger zu parallel ablaufenden Gesprächsschritten kommen.

Es gibt zwei **Arten des Sprecherwechsels**: die Selbstwahl (d. h. einer der Zuhörer wartet auf die Beendigung des Turns des aktuellen Sprechers und ergreift dann die Redeinitiative) oder die Fremdwahl (d. h. der Sprecher wählt den nächsten Redner aus; dies geschieht insbesondere bei Diskussionen oder Seminargesprächen). Die Art und Weise der (spontanen und/oder gesteuerten) Sprecherwechsel hängt von bestimmten Faktoren ab: So spielt die (formelle oder informelle) Sprechsituation eine entscheidende Rolle (wie auch die Anzahl der Sprecher, der soziale Status der Teilnehmer, ihr symmetrisches oder asymmetrisches Verhältnis). Bei einer symmetrischen Gesprächssituation im Freundeskreis wird es zu mehr Überlappungen kommen, da die Redegestaltung weniger reguliert und damit spontaner ist als beispielsweise in einem Prüfungsgespräch. Auch die Organisiertheit des Gesprächs (geplant, ungeplant, inoffiziell, bereichsfixiert etc.) ist hier eine relevante Einflussgröße.

Wechsel werden oft sprachlich durch spezifische Mittel signalisiert; Wichtig sind Partikeln wie *ne, übrigens*, gefüllte Pausen wie *äh, hm*, Modalwörter wie *zweifellos, richtig, bitte* oder den Sprecherwunsch thematisierende Sätze wie *Jetzt sag ich aber mal was!* oder *Darf ich auch mal das Wort ergreifen?*

Gesprächsschritte sind (im Sinne der Sprechakttheorie) als sprachliche Handlungseinheiten gekennzeichnet zum einen durch ihre **Basisfunktion** (z. B. die Illokutionen Feststellen, Fragen oder Auffordern) und zum anderen durch ihre jeweilige **Gesprächsfunktion** (akzeptieren, kritisieren, vorwerfen, provozieren, beleidigen; vgl. Brinker/Sager 1996, 69 ff.).

Um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen: Mitten in einem Ehestreitgespräch, in dem es um die Aufteilung von Arbeitsfunktionen geht, sagt die Frau (50).

- (50) Ich schufte den ganzen Tag in der Küche, kümmere mich um die Kinder und halte das Haus sauber.

Die Basisfunktion dieses Gesprächsschrittes ist eine Feststellung bzw. Behauptung; die Gesprächsfunktion ist jedoch ein Vorwurf an den Mann, dass er die Arbeit der Frau nicht genügend würdigt.

Gespräche zeichnen sich durch **Gesprächssequenzen** (auch: Paarsequenzen oder Gesprächsschrittpaare) aus (Uhmann 1997, 77 f.). Hierbei handelt es sich um die Verknüpfung von zwei Gesprächsschritten, um zwei fest verbundene Äußerungseinheiten wie z. B. Vorwurf-Rechtfertigung, Frage-Antwort, Gruß-Gegengruß. Charakteristisch für diese zweigliedrige Sequenzen ist die Erwartbarkeit des zweiten Turns. Das Ausbleiben der erwarteten Replik führt zu Problemen und Unsicherheiten. Wenn z. B. ein Sprecher bei einem Treffen einen Bekannten freundlich mit *Guten Tag* begrüßt und der Gegengruß bleibt aus, verletzt der Bekannte aus Sicht des Sprechers das Kooperationsprinzip und lässt den Sprecher als verletzt, beleidigt und/oder unsicher zurück.

Gesprächsschritte lassen sich in **initiative** (auch: initierende/initiale) und **reaktive** (auch: respondierende) Typen einteilen. Initiative Gesprächsschritte (z. B. Vorschläge oder Fragen) sind sequenzeröffnend: Der Sprecher bringt damit ein bestimmtes kommunikatives Handlungsziel in einen Interaktionszusammenhang.

- (51) Wollen wir ins Kino gehen?

In (51) haben wir einen initiativen Gesprächsschritt, der die Basisfunktion Frage und die Gesprächsfunktion Vorschlag hat. Dieser Vorschlag könnte auch indirekt als *Wir könnten ins Kino gehen* oder *Kinobesuch wäre nicht schlecht* realisiert werden. Eine Frage evoziert eine Antwort, also einen respondierenden/reaktiven Gesprächsschritt. Dabei hat der Hörer drei Optionen:

- (52) Ja/Nein.
 (53) Mal schauen.
 (54) Wollen wir nicht lieber ins Konzert?

Die Antwort in (52) ist spezifisch reaktiv (und damit sequenzbeendend): Der Vorschlag wird angenommen oder abgelehnt; (53) ist nicht-spezifisch reaktiv und damit entscheidungsumgehend; (54) dagegen ist als respondierender Gesprächsschritt gegeninitiativ.

Der erste Sprecher wiederum hat nun gewisse Handlungsalternativen: Mit einer Äußerung wie *War ja nur eine Idee* oder *Dann eben nicht* vollzieht er einen retraktiven Sprechakt, d. h. er gibt sein Anliegen auf, zieht seinen Vorschlag zurück. Ein Beitrag wie *Nur für eine Stunde!* modifiziert den ersten initiativen Gesprächsschritt und revidiert den Vorschlag. Eine Äußerung wie *Doch, wir sollten auf jeden Fall ins Kino gehen!* ist re-initiativ, d. h. der Sprecher hält an seinem Kommunikationsziel fest. Der Hörer kann daraufhin durch Akzeptierung, Zurückweisung oder Revidierung reagieren.

Durch die Analyse von Gesprächssequenzen erschließen sich folglich spezifische Abfolgeregularitäten (und zwar dadurch, dass Teilnehmer des Gesprächs bestimmte Regeln und Konversationsmaximen befolgen).

Aufgabe 11: Schauen Sie sich in Meibauer et al. 2007, Kap. 6 die von Harvey et al. 1974 beschriebenen Regeln zur Organisation des Turn-taking an.

1. Beschreiben Sie bei dem folgenden Gespräch(-sausschnitt) die Basis- und die Gesprächsfunktion der Gesprächsschritte.
 - (i) Er: »Berta?«
 Sie: »Ja!«
 Er: »Berta, das Ei ist hart. (Sie reagiert nicht.) Das Ei ist hart!«
 Sie: »Ich habe es gehört.«
 Er: »Wie lange hat das Ei denn gekocht?«
 Sie: »Zu viele Eier sind gar nicht gesund.«
 (Ausschnitt aus Loriot: Szenen einer Ehe; das Frühstücksei)
2. Beschreiben Sie Vorwurf-Rechtfertigung und Vorwurf-Gegenvorwurf jeweils als Gesprächssequenz.

7.2.4.3 Sprecher- und Hörerstrategien

Mit der Einhaltung der Maximen des Höflichkeitsprinzips haben wir bereits sprecherbezogene Strategien betrachtet, die den reibungslosen Ablauf und den Erfolg des Gesprächs sichern sollen. Weitere **Sprecherstrategien** in einem Gespräch, die insbesondere der Verständnis- bzw. Verständlichkeitssicherung dienen, werden durch Rückfragen wie *Verstehste? Kennst du das? Meinst Du? Ne? Alles klar? Haben Sie noch Fragen? Hören Sie mir eigentlich zu?* realisiert. Der Sprecher sichert sich mit Redebeiträgen dieser Art ab und zeigt sich zugleich als kooperativer Gesprächspartner. Auch die Selbstkorrekturen (d. h. der Sprecher unterbricht den eigentlichen Gesprächsschritt und bessert seine Äußerung nach) zählen zu solchen Strategien der Gesprächsoptimierung.

Hörerstrategien bestehen in Checking-Fragen wie *Sicher? Bestimmt? Wirklich? Ehrlich?* Solche Äußerungen dienen der Verständnis-Absicherung. Sie beziehen sich auf den Wahrheitswert von im Gespräch gemachten Aussagen und erhöhen den Verifikationsgrad der vorausgegangenen Äußerung des Sprechers. Verständnisfragen des Hörers wie *Wie bitte? Könnten Sie das noch mal sagen? Ich verstehe nicht ganz, könnten Sie das bitte noch einmal erklären?* sind Redebeiträge, mit denen der Hörer sicherstellt, dass er das vom Sprecher Gesagte auch wirklich versteht. Schließlich gibt der Hörer auch Feedback-Signale z. B. durch *Ja, hm, verstehe, oh je, wie schön, wie traurig!* Der Hörer signalisiert hiermit dem Sprecher, dass er aufmerksam zuhört und dass er das Gesagte auch versteht bzw. nachvollziehen kann. Nonverbale Signale wie z. B. Nicken, Lachen, besorgtes Gesicht aufsetzen etc. spielen ebenfalls eine wichtige Rolle in der Kommunikation, die (kooperativen) Sprecher achten normalerweise im Gespräch auf solche Signale und richten dementsprechend ihre weiteren Äußerungen danach.

Aufgabe 12:

1. In welchen Gesprächstypen spielen verbale und nonverbale Hörsignale eine besonders wichtige Rolle?
2. Überlegen Sie, inwiefern Selbst- und Fremdkorrekturen (z. B. Korrektur von Versprechern, Vervollständigungen und Ergänzungen eines Satzes, Hilfe bei Wortfindungsproblemen etc.) sprecher- und hörerbezogene Strategien sind.

Literatur**Grundlegende Literatur**

- Antos, Gerd (Hg.) (1997): Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends. Tübingen: Niemeyer.
- Beaugrande, Robert A. de/Dressler, Wolfgang U. (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Brinker, Klaus: (2005⁶): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Schmidt.
- Brinker, Klaus et al. (Hgg.) (2000/1): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zur zeitgenössischen Forschung. 2 Bde. Berlin: de Gruyter.
- Brinker, Klaus/Sager, Sven Frederik (2006⁴): Linguistische Gesprächsanalyse: eine Einführung. Berlin: Schmidt.
- Brown, Penelope/Levinson, Steven C. (2002): Politeness: some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brunner, Gisela (Hg.) (1999): Angewandte Diskursforschung. 2 Bde. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Deppermann, Arnulf (1999): Gespräche analysieren: Eine Einführung konversationsanalytischer Methoden. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ehlich, Konrad (Hg.) (1994): Diskursanalyse in Europa. Frankfurt a. M.: Lang.
- Ehlich, Konrad/Watts, Richard J. (Hgg.) (1992): Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice. Berlin: de Gruyter.
- Fritz, Gerd (1994): Grundlagen der Dialogorganisation. In: Fritz, Gerd/Hundsnurscher, Franz (Hgg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, 177–202.
- Fritz, Gerd/Hundsnurscher, Franz (Hgg.) (1994): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer.
- Gansel, Christina/Jürgens, Frank (2002): Textlinguistik und Textgrammatik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hausendorf, Heiko (1992): Gespräch als System. Linguistische Aspekte einer Soziologie der Interaktion. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heinemann, Margot/Heinemann, Wolfgang (2002): Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen: Niemeyer.
- Heinemann, Wolfgang/Viehweger, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.
- Henne, Helmut/Rehbock, Helmut (2001⁴): Einführung in die Gesprächsanalyse. Berlin: de Gruyter.
- Leech, Geoffrey (1983): Principles of Pragmatics. London: Longmann.
- Levinson, Steven C. (2005): Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meibauer, Jörg (2001²): Pragmatik. Eine Einführung. Tübingen: Stauffenburg.

- Neuland, Eva/Adamzik, Kirsten (Hgg.) (2005): Textsorten. Der Deutschunterricht, Heft 1.
- Nothdurft, Werner (1998): Wortgefecht und Sprachverwirrung: Gesprächsanalyse der Konfliktsicht von Streitparteien. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pafel, Jürgen (2007²): Pragmatik. In: Meibauer, Jörg et al.: Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart: Metzler.
- Pothmann, Achim (1997): Diskursanalyse von Verkaufsgesprächen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Scherner, Maximilian (1984): Sprache als Text. Tübingen: Niemeyer.
- Schlobinski, Peter (Hg.) (1997): Syntax des gesprochenen Deutsch. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schwarz, Monika (2000a): Indirekte Anaphern in Texten. Studien zur domänenengebundenen Kohärenz und Referenz im Deutschen. Tübingen: Niemeyer.
- Schwarz, Monika (2000b): Textuelle Progression durch Anaphern – Aspekte einer prozeduralen Thema-Rhema-Analyse. In: Linguistische Arbeitsberichte 74, 111–126.
- Schwarz, Monika (2001): Establishing Coherence in Text. Conceptual Continuity within the Domain of Text-world Models. In: Logos and Language, 15–23.
- Schwarz-Friesel, Monika (2006): Kohärenz versus Textsinn. Didaktische Facetten einer Theorie der textuellen Kontinuität. In: Scherner, Maximilian/Ziegler Arne (Hgg.): Angewandte Textlinguistik. Tübingen: Narr, 63–76.
- Schwitalla, Johannes (2003²): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt
- Spooren, Wilbert (1999): Textlinguistik. In: Pörings, Ralf/Schmitz, Ulrich (Hgg.): Sprache und Sprachwissenschaft. Tübingen: Narr, 187–210.
- Tiittula, Liisa (1993): Metadiskurs: explizite Strukturierungsmittel im mündlichen Diskurs. Hamburg: Buske.
- Uhmann, Susanne (1997): Grammatische Regeln und konversationelle Strategien: Fallstudien aus Syntax und Phonologie. Tübingen: Niemeyer.
- Van Dijk, Teun A. (1980): Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. München: dtv.
- Vater, Heinz (2001³): Einführung in die Textlinguistik. München: Fink.

Weitere Literatur

- Adamzik, Kirsten (2000): Textsorten. Reflexionen und Analysen. Tübingen: Stauffenburg.
- Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Niemeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (2004): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt a. M.: Lang.
- Bittner, Johannes (2003): Digitalität, Sprache, Kommunikation. Eine Untersuchung zur Medialität von digitalen Kommunikationsformen und Textsorten und deren varietätenlinguistischer Modellierung. Berlin: Schmidt.
- Boden, Deirdre/Zimmerman, Don H. (Hgg.) (1993): Talk and social structure: studies in ethnomethodology and conversation analysis. Cambridge: Polity Press.
- Bogdal, Klaus-Michael (1999): Historische Diskursanalyse der Literatur: Theorie, Arbeitsfelder, Analysen, Vermittlung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bredenhöft, Sonja (1994): Diskurse über Arbeitslosigkeit: Gesprächsanalyse als Handlungsforschung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Brock, Alexander (1998): Neuere Entwicklungen in der Gesprächsforschung. Tübingen: Narr.
- Brons-Albert, Ruth (1995): Verkaufsgespräche und Verkaufstrainings. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Brown, Gillian/Yule, George (1983): *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bublitz, Wolfram/Lenk, Ursula/Ventola, Eija (Hgg.) (1999): *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Amsterdam: Benjamins.
- Bublitz, Wolfram (2001): *Englische Pragmatik: eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Burger, Harald (1991): *Das Gespräch in den Massenmedien*. Berlin: de Gruyter.
- Christmann, Gabriela B. (1996): Sprache und Affekt. Die Inszenierung von Entrüstungen im Gespräch. In: *Deutsche Sprache* 24, 1–34.
- Consten, Manfred (2004): *Anaphorisch oder deiktisch? Zu einem integrativen Modell domänengebundener Referenz*. Tübingen: Niemeyer.
- Cornish, Francis (1999): *Anaphora, Discourse, and Understanding*. Oxford: Clarendon.
- Coseriu, Eugenio (1994³): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- Danes, Frantisek (1970): Zur linguistischen Analyse der Textstruktur. In: *Folia Linguistica* 4, 72–78.
- Deppermann, Arnulf (1997): *Glaubwürdigkeit im Konflikt: rhetorische Techniken in Streitgesprächen; Prozeßanalysen von Schlichtungsgesprächen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Drew, Paul/Heritage, John (Hgg.) (2006): *Conversation analysis*. London: SAGE.
- Fiehler, Reinhard (1998): *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fix, Ulla et al. (2003³): *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Flader, Dieter (Hg.) (1991): *Verbale Interaktion: Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik*. Stuttgart: Metzler.
- Gernsbacher, Morton A. (Hg.) (1994): *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press.
- Gernsbacher, Morton A./Givon, Talmy (Hgg.) (1995): *Coherence in Spontaneous Text*. Amsterdam: Benjamins.
- Greimas, Algirdas J. (1971): *Strukturelle Semantik. Methodologische Untersuchungen*. Braunschweig: Vieweg.
- Gruber, Helmut (1996): *Streitgespräche. Zur Pragmatik einer Diskursform*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Günthner, Susanne (1993): *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Niemeyer.
- Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang (Hgg.) (2006): *Konstruktionen in der Interaktion*. Berlin: de Gruyter.
- Halliday, Michael A. K./Hasan, Ruqaiya (1976): *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hartung, Martin (1998): *Ironie in der Alltagssprache: eine gesprächsanalytische Untersuchung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion: eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Henn-Memmersheimer, Beate (1998): *Sprachliche Varianz als Ergebnis von Handlungswahl*. Tübingen: Niemeyer.
- Heusinger, Klaus von (2000): Anaphora, Antecedents, and Accessibility. In: *Theoretical Linguistics* 26, 75–93.
- Hinnenkamp, Volker (1998): *Mißverständnisse in Gesprächen: eine empirische Untersuchung im Rahmen der interpretativen Soziolinguistik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lambrecht, Knud (1994): *Information structure and sentence form. Topic, focus and the mental representation of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Luttermann, Karin (1997): Linguistische Gesprächsanalyse. Integrationsmodell dialoggrammatischer und konversationsanalytischer Grundpositionen am Beispiel von Strafverhandlungen. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 25, 273–308.
- Meibauer, Jörg et al. (2007²): Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart: Metzler.
- Müller, Andreas P. (1997): »Reden ist Chefsache«. Linguistische Studien zu sprachlichen Formen sozialer »Kontrolle« in innerbetrieblichen Arbeitsbesprechungen. Tübingen: Narr.
- Nothdurft, Werner (1998): Wortgefecht und Sprachverwirrung. Gesprächsanalyse der Konfliktsicht von Streitparteien. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nothdurft, Werner/Reitemeier, Ulrich/Schröder, Peter (1994): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen: Narr.
- Rickheit, Gert/Schade, Ulrich (2000): Kohärenz und Kohäsion. In: Brinker, Klaus (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: de Gruyter, 275–283.
- Rolf, Eckard (1993): Die Funktionen der Gebrauchstextsorten. Berlin: de Gruyter.
- Sacks, Harvey (1998): Lectures on conversation. Oxford: Blackwell.
- Sanders, Ted/Spooren, Wilbert (2001): Text representation as an interface between language and its users. In: Sanders, Ted/Schilperoord, Joost/Spooren, Wilbert (Hgg.): Text Representation. Linguistic and psycholinguistic aspects. Amsterdam: Benjamins, 1–25.
- Sandig, Barbara (2006²): Textstilistik des Deutschen. Berlin: de Gruyter.
- Schmitt, Reinhold (1992): Die Schwellensteher: sprachliche Präsenz und sozialer Austausch in einem Kiosk. Tübingen: Narr.
- Schmitz, H. Walter (1998): Vom Sprecher zum Hörer: kommunikationswissenschaftliche Beiträge zur Gesprächsanalyse. Münster: Nodus-Publ.
- Schwarz, Monika (1996²): Einführung in die Kognitive Linguistik. Tübingen: Francke.
- Schwarz, Monika (1997): Koreferenz und Konsorten – Anaphern und ihre diversen Antezedenten. In: Dürscheid, Christa/Ramers, Karl Heinz/Schwarz, Monika (Hgg.): Linguistik im Fokus. Festschrift für H. Vater. Tübingen: Niemeyer, 445–456.
- Schwarz-Friesel, Monika (2007): Sprache und Emotion. Tübingen: Francke.
- Schwarz-Friesel, Monika/Consten, Manfred/Marx, Konstanze (2004): Komplexanaphern. In: Konerding, Klaus-Peter/Pohl, Inge (Hgg.): Stabilität und Flexibilität in der Semantik. Frankfurt a. M.: Lang.
- Schwarz-Friesel, Monika/Consten, Manfred/Knees, Mareile (Hgg.) (2007): Anaphora in Text. Amsterdam: Benjamins.
- Selting, Margret (1997): Sprech- und Gesprächsstile. Berlin: de Gruyter.
- Spiegel, Carmen (1995): Streit: eine linguistische Untersuchung verbaler Interaktionen in alltäglichen Zusammenhängen. Tübingen: Narr.
- Speck, Agnes (1995): Textproduktion im Dialog: zum Einfluß des Redepartners auf die Textorganisation. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Spranz-Fogasy, Thomas (1997): Interaktionsprofile: die Herausbildung individueller Handlungstypik in Gesprächen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Steinbach, Markus (2007²): Semantik. In: Meibauer, Jörg et al.: Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart: Metzler.
- Van Dijk, Teun A./Kintsch, Walter (1983): Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press.
- Zelinsky-Wibbelt, Cornelia (Hg.) (2003): Text, context, concepts. Berlin: de Gruyter.

8. Linguistik und Literatur

8.1 Einleitung

In diesem Kapitel geht es um die Frage, was die Linguistik zur Analyse der Literatur beitragen kann. Zunächst können wir feststellen, dass eine Voraussetzung dafür, dass es etwas wie Literatur überhaupt gibt, die menschliche Sprache ist. Ohne Sprache kann es Literatur nicht geben. Literatur ist etwas, das Sprachbenutzer für Sprachbenutzer herstellen. Da die Linguistik grundsätzlich alle Texte hinsichtlich ihrer sprachlichen Struktur und Verwendung untersucht, gehört auch die Literatur zu ihrem Untersuchungsgegenstand (Jakobson 1987). Ob sich umgekehrt die Literaturwissenschaft mit der Analyse der Sprache befasst oder befassten soll, ist umstritten. Natürlich gibt es Disziplinen wie die Rhetorik und die Stilistik, die gewisse Berührungspunkte mit der Linguistik haben und zugleich der Literaturwissenschaft nahestehen. Aber viele Literaturwissenschaftler sind doch der Meinung, dass ihr eigentlicher Gegenstand, die Deutung literarischer Kunstwerke im historischen und kulturellen Kontext, von der Linguistik nicht berührt werde. Dagegen lässt sich Folgendes einwenden: Wenn es zum Aufgabenbereich der Literaturwissenschaft gehört, sich mit dem Funktionieren der Sprache in der Literatur zu beschäftigen, dann muss sie sich auch mit dem sprachlichen System und seiner Verwendung, also dem Gegenstand der Linguistik, befassen.

Für die meisten sprachlichen Phänomene, die in der Literatur festgestellt werden können, gilt, dass es sie in genau der gleichen Weise auch in der nicht-literarischen Sprache gibt. Die Metapher zum Beispiel ist nichts, was für die literarische Sprache spezifisch ist, sie kommt in der gesprochenen und geschriebenen Alltagssprache genauso vor und ist darin sogar begründet.

Doch lassen sich nach Meinung mancher Forscher sprachliche Strukturen feststellen, die spezifisch für Literatur sind. Zum Beispiel argumentiert Fabb (1997, 2), dass in Gedichten die Organisation des Textes in Zeilen und der Reim etwas seien, was in dieser Weise in nicht-literarischen Texten nicht vorkomme. Dennoch sei sprachliche Form die Grundlage für diese literarischen Formen und er fährt fort: »I will use the term literary linguistics to describe the sub-kind of linguistics which is the study of the adaptation of linguistic form to literary form.« »Literarische Linguistik« in diesem Sinne ist sicherlich eine Disziplin, die für die Literaturwissenschaft relevant ist.

Wir wollen aber im Folgenden nicht die literarische Linguistik erkunden (vgl. Fabb 1997, 2002), obgleich wir immer wieder auf die Frage stoßen werden, inwieweit ein bestimmtes sprachliches Phänomen zur Konstitution eines spezifisch literarischen Gegenstands beiträgt. Vielmehr ist die Perspektive, die wir einnehmen, eine genuin linguistische und damit auch recht grundlegende. Wir wollen zeigen, dass einige der Analysekatoren, die in den bisherigen Kapiteln eingeführt und

erläutert worden sind, auch für die Analyse literarischer Werke relevant sind. Wir gehen von der Morphologie, Phonologie, Syntax, Semantik und Pragmatik hin zum Spracherwerb und Sprachwandel. Wir folgen damit der Gliederung in der Einführung in die germanistische Linguistik (Meibauer et al. 2007).

Die literarischen Werke, die zur Illustration dienen, sind beliebig ausgewählt: Es können Texte sein, die durch Bilder unterstützt werden (Bilderbücher, Comics), Bücher für Kinder, Jugendliche oder Erwachsene; alte oder neue Texte; schwierige Texte oder einfache Texte; Gedichte, Dramen, Romane oder Erzählungen. Sie sind immer geschrieben oder verschriftet und sie dienen (unter anderem) ästhetischen Zwecken. Auf Abgrenzungsprobleme können wir im Folgenden leider nicht eingehen, so reizvoll dies auch wäre. Ebenso ist die historische oder ästhetische Analyse der Beispieltex-te nicht Aufgabe des folgenden Kapitels.

8.2 Morphologische Aspekte

In fast jedem Text findet man Neubildungen. Unter Neubildungen versteht man Wörter, die von Sprecher/innen als neu empfunden werden. Aber natürlich haben die Sprachbenutzer unterschiedliche Wortschatzkenntnisse: Was für den einen neu ist, mag der anderen längst bekannt sein. Eine Möglichkeit, Neuheit zu überprüfen, ist die Konsultation eines einsprachigen Wörterbuchs. Aber erstens können solche Wörterbücher niemals aktuell sein und zweitens gibt es viele ganz normale und gebräuchliche Wörter (z. B. *Abschiedsschmerz*), die nicht in Wörterbüchern stehen. Wörterbücher sind daher niemals vollständig. In Meibauer et al. (2007) haben wir zwischen **zwei Arten von Neubildungen** unterschieden (vgl. Kap. 2.1.4):

- **Neologismen** als (relativ) neuen Lexikoneinheiten,
- **Okkasionalismen** als nur in einer bestimmten Situation produzierten Wörtern.

Beide Arten von Neubildungen kommen auch in literarischen Texten vor. Aber Okkasionalismen ziehen in besonderer Weise die Aufmerksamkeit der Leser/innen auf sich und man kann annehmen, dass sie vom Autor absichtsvoll produziert worden sind. Vielleicht der beste Beweis dafür sind **Titel**, z. B. Michael Endes »Der satanarchäolügenialkohöllische Wunschpunsch« (1989). In der Verwendung als Buchtitel wird durch diese Neubildung die Neugier des Lesers geweckt, das volle Verständnis des Buchtitels entwickelt sich jedoch erst bei der Lektüre.

Wie nicht anders zu erwarten, machen literarische Texte von den allgemeinen Möglichkeiten der Wortbildung Gebrauch. Formal ähnliche Wortbildungsprodukte lassen sich daher auch in anderen Textsorten und in der gesprochenen Sprache finden. Im Folgenden finden sich einige Beispiele für nominale, adjektivische und verbale Okkasionalismen (nach Peschel 2002; Elsen 2004):

- (1) a. Krachbrot (Christian Morgenstern), Besenstielbaß (Janosch), Bezichtigungsmechanismus (Thomas Bernhard), Strahlengeleise (Ingeborg Bachmann), Lampeninseln (Elfriede Jelinek)

- b. feilfaul (Christian Morgenstern), blitzschnelleilig (Janosch), dächerwarzig (Arno Schmidt), kieselsäurig (Elfriede Jelinek), mondnächtig (Robert Musil)
- c. zugreiffassen (Eva Strittmatter), emporsittlichen (Christian Morgenstern), verschmatzen (Janosch)

Sehr selten kommen Okkasionalismen vor, die die Regeln des Wortbildungssystems zu sprengen scheinen (Peschel 2002, 214): *Radionist* (Radio + nist), *Überberg-undtaler* (über + Berg + und + Tal + er). Aber das sind extreme Fälle, die man auch in der nicht-literarischen Sprache antreffen kann, vgl. das Adjektiv *unkaputtbar* aus der Werbesprache, das nicht zulässig ist, weil *-bar* nur an verbale Basen tritt.

Die Funktionen von Okkasionalismen im Textzusammenhang sind außerordentlich vielfältig und können hier nicht im Detail beschrieben werden. Elsen (2004, 88–91) unterscheidet zwischen der referenziellen, der textuellen und der stilistischen Funktion:

- Unter der **referenziellen Funktion** versteht sie die sprachliche Bezugnahme auf bekannte oder neue Sachverhalte. Das Referenzpotenzial eines Ausdrucks wird aufgrund der Bedeutung der Morpheme und bestimmter Relationen zwischen ihnen ermittelt (wobei Komposita oft mehrere solcher Relationen zulassen). Zum Beispiel ist ein *Laborzauberer* (siehe Aufgabe 1) ein Zauberer, der im Labor arbeitet. Das Zweitglied steht damit in lokaler Relation zum Erstglied (semantische Grundrelation SITUATION, vgl. Meibauer et al. 2007, Kap. 2.5.4).
- Da Okkasionalismen immer in Texten vorkommen, haben sie darüber hinaus auch eine **textuelle Funktion**. Zum Beispiel hat der oben erwähnte Buchtitel *Der satanarchäolügenialkohöllische Wunschpunsch* die kataphorische Funktion, auf bestimmte Textinhalte vorauszuverweisen und damit die Aufmerksamkeit des Lesers zu lenken. Oft haben Okkasionalismen auch eine anaphorische Funktion, sie verweisen auf Textinhalte zurück und fassen sie in einem Wort zusammen (vgl. Wildgen 1982; s. Kap. 7).
- Schließlich gibt es Okkasionalismen, die vor allem eine **stilistische Funktion** aufweisen. Zum Beispiel bedeutet das Wort *Milimilitär* in dem folgenden Kindervers *Oh Claudia, weine nicht,/ dein Schatz verläßt dich nicht./ Er muß ins Milimilitär,/ und das ist schwer* (Messerli 1991, 252) das Gleiche wie das usuelle Wort *Militär*. Die Verdoppelung der beiden ersten Silben geschieht aus rein sprachspielerischen Gründen.

Eine wichtige Frage ist nun, ob es einen speziellen literarischen Gebrauch von Okkasionalismen gibt. Wir haben schon darauf aufmerksam gemacht, dass die allermeisten Wortbildungsverfahren, die in der Literatur Verwendung finden können, auch in nicht-literarischen Texten anzutreffen sind. Insofern muss die Frage verneint werden. Auf der anderen Seite scheint es Texte von bestimmten Autoren oder Texte eines bestimmten Genres zu geben, die eine besondere Affinität zu Okkasionalismen haben.

Okkasionalismen in Werken bestimmter Autoren: Ein Autor, der sich durch eine charakteristische Verwendung von Okkasionalismen auszeichnet, ist Thomas Bernhard (Betten 1987; Elsen 2004, 119–127). Es handelt sich dabei überwiegend um Nominalkomposita, die aber in spezifischer Weise in den Textaufbau eingehen:

- (2) *die Auersperger*, weil sie nur ein Ablegerkind eines mehr oder weniger doch lächerlichen steiermärkischen Gebirgsadelsgeschlechts ist [] aus dem steiermärkischen Idylleadel []. Die Auersperger hat immer versucht, aus dem von mir so genannten Idylleadel [] eine Stufe höher zu steigen, also wenigstens die Sprosse zu den landadeligen Baronen und Grafen zu nehmen [] immer wenn sie diese höhere Landadelssprosse wenigstens mit ihren Händen erreicht hatte, war sie von den von ihr so inständig ersehnten Inhabern dieser schließlich von ihr erreichten Sprosse, von dieser Wunschsprosse, gestoßen worden []

(Thomas Bernhard: »Holzfällen. Eine Erregung« [1984], zit. nach Betten 1987, 86)

In diesem Textabschnitt gibt es fünf neugebildete N + N-Komposita. Betrachtet man nur die unterstrichenen, so ergibt sich ein bestimmtes Muster der Ersetzung und Erweiterung, das man wie in (3) verdeutlichen kann:

- (3) [Gebirgs + **adels**] + geschlecht
 [Idylle + **adel**]
 [Land + **adels**] + **sprosse**
 [Wunsch] + **sprosse**

Dieses Muster wird unterstützt durch andere Elemente des sprachlichen Kontextes, zum Beispiel die Konstruktion »die Sprosse zu den landadeligen Baronen und Grafen nehmen«, die in *Landadelssprosse* verdichtet wird. Es handelt sich dabei nach Betten (1987, 87) um ein Spiel »der formalen Variations- und Kombinationsmöglichkeiten und semantischen Kontrast- und Verblüffungseffekte«, welches dem erzählerischen Anliegen dient.

Okkasionalismen in bestimmten Genres: Als Beispiel sei das Genre der Science Fiction (SF) genannt, das unter anderem durch die erzählerische Aufgabe bestimmt ist, mögliche Welten erfahrbar zu machen. Da diese auch durch wissenschaftliche Erfindungen, aber auch physische und soziale Sachverhalte bestimmt sind, für die es heute noch keine konventionellen Bezeichnungen gibt, liegt es nahe, einen entsprechenden Wortschatz zu schaffen. Hier sind einige einschlägige Beispiele für nominale SF-Okkasionalismen (Siebold 2000, 20 f.):

- (4) Insektenwaffe, Astrocent, Psychothek, Raumfahrersaloon, QT-Modell, Antiwelt, Ab-spionage, Amokist, Abstraktor, Leichenkneifer, Vermärchung, Entaffung, Slapsteak, Eggiwegg, Schrümpf, Intel, Toblat

Auch diese Elemente folgen gewöhnlichen Wortbildungsregeln. Ihr gehäuftes Auftreten ist aber charakteristisch für Science Fiction und wird von den Science Fiction-Lesern auch erwartet (vgl. Siebold 2000, 33 ff.).

Analysiert man einen ganzen Text hinsichtlich der Menge der darin vorkommenden Neubildungen, lässt sich ein Maß für seine lexikalische Innovativität und Kreativität angeben. Mehr noch, analysiert man Texte in Bezug auf die in ihnen verwendeten Wortbildungsmittel, lassen sich möglicherweise textsortenspezifische Profile entwickeln. Zum Beispiel können sich Texte in Bezug auf das Ausmaß der Verwendung von einfachen versus komplexen Wörtern, von Derivation versus

Komposition, von Neologismen versus Okkasionalismen und in anderen wortbildungsrelevanten Dimensionen unterscheiden (Baayen 1994; Elsen 2004).

Aufgabe 1: In Michael Endes »Der satanarchäolügenialkohöllische Wunschpunsch« gibt es ein Gedicht »in der Fachsprache der Laborzauberer« (Ende 1989, 147 f.):

Man nehme kathotyme Phleben
 Und katafalkes Polyglom
 Und lasse beides zyklisch schweben
 In dramoliertem An-Atom
 Durch schlehmilierte Ektoplasen
 Purgiert sich schismothymes Myrth
 Das wiederum mit Antigasen
 Zum Prosten alkoholisiert.
 Basierend auf humanem Morchel
 aus ungeflaxtem Proklammat
 Tingiert der aziphere Schnorchel
 Gratinisch mit dem Thermostat
 Konjunkturiert die Unglykose
 Sodann auf Säureparität,

ballonisiert sich die Skelerose
 zur Hoch-Promille-Qualität;
 doch ist die Dosis nicht halunkisch
 durch ganoviertes Krimminol,
 bleibt die komplexe Drexe flunkisch
 als unstabiler Ulkohol.
 Drum achte man aufs Hirngebläse,
 Beim diabolischen Kontarkt,
 denn scheuert die Schimären-Fräse,
 dann schnibbelt leicht der Sadofarkt.
 Ist dies erfüllt, so byllt sich thymisch
 Galaxenparalaxenwachs
 in pyromanem Salz alchymisch
 als asdrubales Minimax.

Identifizieren Sie alle verbalen Okkasionalismen auf *-ieren* und analysieren Sie ihre Struktur. Erläutern Sie, inwiefern es sich um eine »Fachsprache« handelt und wodurch der sprachspielerische Effekt entsteht. (Wer mag, kann sich auch an den weiteren Okkasionalismen versuchen).

8.3 Phonologische Aspekte

Das Beispiel aus Aufgabe 1 ist nicht nur in morphologischer Hinsicht interessant, sondern weist noch auf ein weiteres literarisches Phänomen hin: den **Reim**, der typischerweise in Gedichten vorkommt. Gedichte weichen durch den Reim, aber auch die Anordnung in Zeilen, die Umstellung der Wortfolge und das Metrum von der Alltagssprache ab. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass in der zeitgenössischen Lyrik sehr oft Reime fehlen und auch die metrische Strukturierung der Versgruppen ist häufig nur gering. Die häufigste Form der Reimbindung in der neueren deutschen Literatur ist dabei der Gleichklang am Ende von Verszeilen, der als **Endreim** bezeichnet wird. Im Allgemeinen versteht man unter einem Endreim die Übereinstimmung des phonologischen Bestandes von Wörtern mindestens ab dem letzten betonten Vokal (*Polyglom .. Atom*), wobei die gesprochene Lautung maßgeblich ist und nicht die Verschriftung (*Wachs .. Max*). Ein Endreim kann mehr als eine Silbe umfassen und sogar zwei- bis dreisilbig (*Schnorchel .. Morchel*) sein. Dass bei der Analyse der in einem Gedicht verwendeten Sprachformen gerade die Phonologie eine entscheidende Rolle spielen kann, lässt sich an dem Gedicht »Der

Pflaumenbaum« (aus den »Svendborger Gedichten«, 1933–1938; in: Brecht: Gesammelte Werke in 20 Bänden. Bd. 9. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1968, 647) von Bertolt Brecht illustrieren:

(5) Der Pflaumenbaum

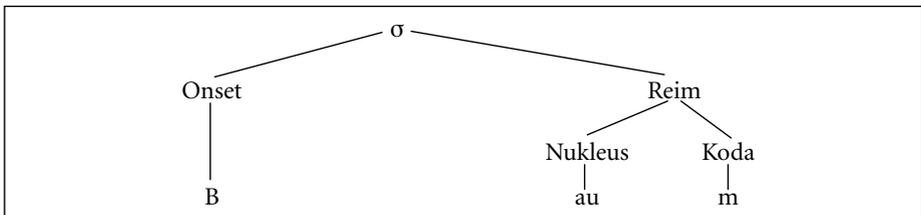
Im Hofe steht ein Pflaumenbaum
 Der ist klein, man glaubt es kaum.
 Er hat ein Gitter drum
 So tritt ihn keiner um.

Der Kleine kann nicht größer wer'n.
 Ja größer wer'n, das möcht er gern.
 's ist keine Red davon
 Er hat zu wenig Sonn.

Den Pflaumenbaum glaubt man ihm kaum
 Weil er nie eine Pflaume hat
 Doch er ist ein Pflaumenbaum
 Man kennt es an dem Blatt.

Das in der Phonologie etablierte **Konstituentenmodell**, das sich auf die Untersuchung der Silbenstruktur bezieht, ist ein geeigneter Ansatz, um die phonologischen Regularitäten und Besonderheiten von Gedichten mit Endreimen genauer zu analysieren. Nach dem Konstituentenmodell besteht eine Silbe aus den beiden Konstituenten **Onset** und **Reim**. Der Reim wiederum enthält die beiden Subkonstituenten **Nukleus** und **Koda** (vgl. Meibauer et al. 2007, Kap. 3.4). In (6) ist die Konstituentenstruktur für das monosyllabische Wort *Baum* dargestellt (in vereinfachter Form):

(6)



Nukleus und Koda sind zusammen für die Reimbildung relevant, d. h. ein Endreim liegt genau dann vor, wenn Nukleus und Koda übereinstimmen, wohingegen der Onset variiert. Nukleus und Koda bilden zugleich die prosodische Einheit *Mora*, die einen Einfluss auf die starke oder schwache Betonung der Silbe nimmt.

- Der Gleichklang des Onsets spielt bei der **Alliteration** eine wichtige Rolle, der ein konstitutives Merkmal des **Anlautreims** ist (z. B. beim germanischen Stabreim: *Hiltibrant enti Hadubrant untar heriun twem*).
- Ist nur der Nukleus identisch, spricht man von **Assonanz** (*Schein .. Leib*).
- Bei identischen Kodas handelt es sich um **Konsonanz** (*tick .. tack*).

Brechts Gedicht weist Binnen- und Endreimbildung auf, wobei Nukleus und Koda identisch sind, während der Onset variiert: *Baum ..kaum; davon ..Sonn; hat ..Blatt* usw. Die Endreime in Brechts Gedicht sind sogenannte männliche Reime, d. h. der Silbenreim des letzten Wortes ist konstant, während der Onset variiert (*Fisch ... Tisch*). Beim sogenannten weiblichen Reim hingegen sind der vorletzte und letzte Silbenreim konstant (*sagen ..wagen*; vgl. Hall 2000, Kap. 8).

Eine weitere Differenzierung von Formen des Endreims erfolgt nach phonologischen Varianten und nach seiner Stellung im Verstext. Zu den phonologischen Varianten gehören neben einsilbigem und mehrsilbigem Reim auch die folgenden **fünf Reimarten**, wobei die letzten drei verhältnismäßig selten sind:

- der **reine Reim** (*Glück ..Stück*),
- der **unreine Reim** (*Glück ..Blick*; siehe Berg 1990), bei dem die phonologische Übereinstimmung der Vokale oder Konsonanten leicht vermindert ist,
- der **Schüttelreim**, bei dem der Tausch der anlautenden Konsonanten in einem zweiteiligen Endreim erfolgt (*Satteldecke ..Dattelsäcke*),
- der **reiche Reim** als Sonderform des mehrsilbigen Reimes (*tugendreiche ..jugendreiche*),
- der **rührende Reim** als phonologischer Gleichklang auch der Konsonanten vor der betonten Reimsilbe zweier bedeutungsverschiedener Wörter (*geboten ..Segelbooten*).

Während diese Endreimvarianten bei Brechts Gedicht nicht vorkommen, fällt eine weitere Besonderheit ins Auge: die Weglassung oder Verschluckung einzelner phonologischer Segmente zugunsten der Reimbildung, entweder am Schluss des Wortes wie in *davon ..Sonn* (Apokope) oder mitten im Wort wie in *wer n ..gern* (Synkope).

Hinsichtlich der Stellung im Verstext unterscheidet man beim Endreim in der Regel zwischen:

- **Ausgangsreim**, d. h. die Reimwörter stehen am Ende der Verszeile,
- **Eingangsreim**, hierbei stehen die Reimwörter am Anfang der Verszeile,
- **Binnenreim**, wenn mindestens eines der Reimwörter im Versinnern steht (wie in der sechsten Zeile von Brechts Gedicht: *wer n ..gern*).

Untertypen des Ausgangsreims sind u. a.:

- **Paarreim** (aa bb cc: *liebet ..Tibet, Farben ..umwarben*),
- **Kreuzreim** (abab: *lang ..Straßen ..Gang ..vergaßen*),
- **Blockreim** (abba: *Schmerzen ..Zeit ..Leid ..Kerzen*),
- **Schweifreim** (aab ccb: *Baum ..Zaum ..Licht, Bach ..wach ..nicht*),
- **Kettenreim** (aba bcb cdc: *Segen ..Tau ..Regen, Frau ..Rock ..blau*).

Bei Brechts Gedicht liegt folglich eine Kombination aus Paarreim (die ersten vier Reime) und Kreuzreim (die letzten vier Zeilen) vor.

Neben der Reimbildung spielt in der Lyrik das **Metrum** eine entscheidende Rolle. Dabei können verschiedene Metriktypen unterschieden werden, die entweder durch Akzent oder Betonung (deutsch, englisch), Silbenlänge (antike Dichtung), Silbenzahl (französisch) oder Anzahl der prosodischen phonologischen Einheiten

(wie im japanischen Haiku) und Tonhöhe (asiatisch) bestimmt sind. Die nachfolgende Darstellung konzentriert sich auf den ersten Metriktyp, der für die deutsche Lyrik bestimmend wurde. Die rhythmische Gliederung der Sprache in Versen wird in der Regel durch ein **Versmaß** bestimmt. Dieses Versmaß basiert auf einer festgelegten Abfolge von betonten und nicht betonten Silben. In der metrischen Phonologie spricht man dagegen von **Hauptakzent** (markiert mit σ_s) und **Nebenakzent** (σ_w). Eine höhere metrische prosodische Einheit ist der **Fuß** (Σ), ein Begriff aus der klassischen Versmetrik. Diese Einheit enthält genau eine betonte bzw. starke Silbe und darüber hinaus beliebig viele unbetonte/schwache Silben, wobei die betonte Silbe als Kopf bezeichnet wird. **Häufig vorkommende Fußtypen sind:**

- **Trochäus** ($\sigma_s + \sigma_w$: *Funke*),
- **Jambus** ($\sigma_w + \sigma_s$: *Geschrei*),
- **Daktylus** ($\sigma_s + \sigma_w + \sigma_w$: *redete*),
- **Anapäst** ($\sigma_w + \sigma_w + \sigma_s$: *wie mein Glück, ist mein Lied*).

Nach diesem Schema weist das Gedicht von Brecht den Versfuß Jambus auf.

Phonologisch interessant wird die Untersuchung von Gedichten vor allem dann, wenn Wörter zugunsten der Reimbildung und/oder des Metrums verändert werden. Das Metrum kontrolliert einige Aspekte der prosodischen phonologischen Struktur eines Verses und kann dadurch in einem gewissen Rahmen zur Veränderung der Syntax, Morphologie und Aussprache beitragen (vgl. Barsch 1991; Bruns 2001; Fabb 2002; Semino 1997). Dieses Phänomen der Anpassung sprachlicher Formen an literarische Formen wird als **bending** (Austin 1984) bezeichnet und gehört laut Fabb (1997) zum *metrical knowledge*, d. h. zum Wissen über metrische Regeln und die möglichen erlaubten Abweichungen von ihnen. So können phonologische Segmente verschluckt bzw. nicht gelautet werden wie bei der Endreimbildung *davon ..Sonn*. Zugunsten des metrischen Schemas können jedoch auch phonologische Segmente hinzugefügt werden wie bei der Dativkonstruktion *im Hofe*. Das hinzugefügte Segment/Morphem *e* trägt sicherlich zur poetischen Stimmung des Gedichtes bei, ist jedoch vor allem durch die Anpassung an das Versmaß bedingt. Eine Abweichung vom metrischen Schema stellen auch die zweite und vorletzte Zeile des Brechtschen Gedichtes dar, weil diese Verszeilen im Gegensatz zu den anderen Zeilen mit einer betonten Silbe beginnen und deshalb von der metrischen Regel, die durch den Jambus vorgegeben ist, abweichen, d. h. die erste schwache Silbe wird in diesen Fällen weggelassen. Eine Anpassung der syntaktischen Struktur an die Metrik lässt sich in Zeile 9 von Brechts Gedicht beobachten, in Zeile 7 wird das Wort *Es* nicht vollständig wiedergegeben, sondern zu *s* abgekürzt, damit es mit dem nachfolgenden Verb lautlich zusammengezogen werden kann. Auf diese Weise wird auf der einen Seite die Zeile dem Versfuß Jambus angepasst, auf der anderen Seite die Gleichzahl der Silben mit der nachfolgenden Zeile erreicht, die durch den gleichlautenden Endreim mit der vorhergehenden Zeile eine Verseinheit bildet.

Neben diesen metrischen Regeln lassen sich auch parametrische Phänomene in Gedichten beobachten. Dazu gehören neben den bereits behandelten lautgebundenen Regeln (Alliteration, Reimbildung) noch wortgebundene Regeln, die z. B. durch **Enjambement** (Übergreifen des Sinnzusammenhangs von einer Verszeile auf die

folgende: *Mit einem Dach und seinem Schatten dreht/ sich eine kleine Weile der Bestand*) bestimmt sind, und die Anordnung der Verszeilen in größere Einheiten (**Strophe, Stanze**). Während sich wortgebundene Regeln in Brechts Gedicht nicht finden lassen, ist das dritte parametrische Phänomen vertreten. Das Gedicht ist in drei Strophen eingeteilt, darüber hinaus ergibt sich durch den Wechsel von Paarreim zu Kreuzreim ein Einschnitt nach der zweiten Strophe. Dieser Einschnitt gliedert das Gedicht zugleich in zwei Sinneinheiten.

Untersucht man unter Berücksichtigung phonologischer Aspekte die Reimbildung und Metrik in der Lyrik, so kommt man zu interessanten Ergebnissen hinsichtlich der Anpassung sprachlicher Formen an die den jeweiligen Gedichten zugrundeliegenden, durch Reim und Metrum bedingten literarischen Regeln. Zugleich kann auf diese Weise die kreative sprachliche Leistung des Autors/der Autorin deutlicher herausgestellt werden, wenn man die Abweichungen von diesen Regeln, die sich meist durch mehr oder minder deutliche Veränderungen phonologischer Segmente ergeben, detailliert analysiert (vgl. z. B. die Analyse von Shakespeare-Sonetten in Fabb 1997).

Aufgabe 2:

1. Suchen Sie bei dem Gedicht »Doppelmoppel« (1934) von Kurt Schwitters drei Beispiele für sprachliche Formen, die nicht spezifisch für literarische Texte sind.
2. Finden Sie ferner drei Beispiele für sprachliche Formen, die charakteristisch sind für literarische Texte.
3. Diskutieren Sie für jede literarische Form in b., ob sie eine Adaption einer sprachlichen Form darstellt.

Doppelmoppel

Der Herr von Doppelmoppel
hat alle Dinge doppel.
Er hat ein Doppelkinn
mit Doppelgrübchen drin.
Er führt ein Doppelleben,
das zweite stets daneben.
Er hat ein Doppelweib
zum Doppelzeitvertreib.
Der Herr von Doppelmoppel
hat eben alles doppel.

(Aus: Schwitters, Kurt: »Das literarische Werk«. Bd. 1. Köln: Dumont 1973, 103)

8.4 Syntaktische Aspekte

In diesem Abschnitt gehen wir kurz auf drei syntaktische Aspekte ein, die für literarische Werke wichtig sind: Komplexität, stilistische Alternativen und Markiertheit.

In Meibauer et al. (2007), Kapitel 4 haben wir das Modell der topologischen Felder kennengelernt, mit denen man einfache Sätze und komplexe Sätze beschreiben kann. Unter **komplexen Sätzen** versteht man solche Sätze, die mindestens einen anderen Satz enthalten. Zum Beispiel ist der Satz *Valentine guckt, was in dem Kasten ist* deshalb komplex, weil der Satz *was in dem Kasten ist* Teil des Gesamtsatzes ist.

Es ist nun zu beobachten, dass sich Texte hinsichtlich des Komplexitätsgrads der Sätze, aus denen sie aufgebaut sind, unterscheiden. Dies soll hier an einem einfachen Beispiel demonstriert werden. Der erste Text ist »Das kleine Gespenst« (1967) von Otfried Preußler, der zweite »Krabat« (1971) von demselben Autor. Damit der Vergleich halbwegs fair ist, betrachten wir jeweils die Textanfänge, und zwar jeweils die ersten Abschnitte:

- (7) [1] Auf Burg Eulenstein hauste seit uralten Zeiten ein kleines Gespenst. [2] Es war eines jener harmlosen kleinen Nachtgespenster, die niemandem etwas zuleide tun, außer man ärgert sie. (Otfried Preußler: »Das kleine Gespenst«, 1967)
- (8) [1] Es war in der Zeit zwischen Neujahr und dem Dreikönigstag. [2] Krabat, ein Junge von vierzehn Jahren damals, hatte sich mit zwei anderen Betteljungen zusammengetan, und obgleich Seine allerdurchlauchtigste Gnaden, der Kurfürst von Sachsen, das Betteln und Vagabundieren in Höchstderoselben Landen bei Strafe verboten hatte (aber die Richter und sonstigen Amtspersonen nahmen es glücklicherweise nicht übermäßig genau damit), zogen sie als Dreikönige in der Gegend von Hoyerswerda von Dorf zu Dorf: [3] Strohkränze um die Mützen waren die Königskronen; [4] und einer von ihnen, der lustige kleine Lobosch aus Maukendorf, machte den Mohrenkönig und schmierte sich mit Ofenruß voll. [5] Stolz trug er ihnen den Bethlehemstern voran, den Krabat an einen Stecken genagelt hatte. (Otfried Preußler: »Krabat«, 1971)

Betrachtet man den **Abschnitt** als textuelle Einheit, so fällt auf, dass der Abschnitt aus »Das kleine Gespenst« zwei Sätze enthält, der Abschnitt aus »Krabat« fünf Sätze. Während die beiden ersten Sätze jeweils einfach sind, unterscheiden sich die beiden zweiten Sätze, obwohl beide komplex, hinsichtlich ihres Komplexitätsgrads beträchtlich. Der Satz [2] aus »Krabat« ist eine *und*-Koordination, wobei jedes Konjunkt komplex ist und der koordinierte Satz noch mehrere Einschübe enthält (die Appositionen *ein Junge von vierzehn Jahren damals* und *der Kurfürst von Sachsen* sowie die mit *aber die Richter* eingeleitete Parenthese in Klammern).

Interessant ist nun, dass sich *Das kleine Gespenst* an junge Zuhörer/innen im Alter von etwa 5 Jahren wendet, während *Krabat* an Jugendliche adressiert ist. Es könnte also sein, dass die unterschiedliche Komplexität auf der syntaktischen Ebene mit den Fähigkeiten der Leserinnen und Leser korreliert, komplexe Sätze zu verarbeiten; das müsste natürlich an den gesamten Texten und vor allem auch experimentell überprüft werden (s. Kap. 8.7).

Betrachten wir noch einmal den ersten Satz aus dem Anfang des Kinderbuchs »Das kleine Gespenst« sowie zwei mögliche Varianten desselben Satzes:

- (9) a. Auf Burg Eulenstein hauste seit uralten Zeiten ein kleines Gespenst.
 b. Seit uralten Zeiten hauste auf Burg Eulenstein ein kleines Gespenst.
 c. Ein kleines Gespenst hauste seit uralten Zeiten auf Burg Eulenstein.

In allen drei Sätzen wird die gleiche Information ausgedrückt, nämlich dass ein kleines Gespenst seit uralten Zeiten auf Burg Eulenstein hauste. Aber das geschieht auf verschiedene Art und Weise. Dadurch, dass das Subjekt des Satzes, *das kleine Gespenst*, erst am Ende von (9a) steht, wird schon mit dem ersten Satz die Spannung auf den Helden der Geschichte aufgebaut. Man kann (9a–c) **stilistische Alternativen** nennen (wobei natürlich in Bezug auf diesen Satz noch weitere Alternativen zur Auswahl stehen). Es ist klar, dass die Auswahl solcher stilistischer Alternativen eine wichtige Rolle bei der Textproduktion und Textrezeption spielt (vgl. Macheiner 1991). Berühmt sind die »Exercices de Style« (1947) von Raymond Queneau, wo 99 Varianten einer und derselben Geschichte vorgeführt werden (vgl. Martinez/Scheffel 2003, 27 ff.).

Von diesen stilistischen Alternativen ist oft eine markierter als die andere(n). **Markiertheit** soll dabei bedeuten, dass eine Struktur besonders hervorgehoben und normalerweise nicht erwartbar ist und dadurch Aufmerksamkeit auf sich zieht. Unmarkiertheit heißt, dass eine Struktur unauffällig und erwartbar ist. Natürlich muss genau begründet werden, warum eine bestimmte Struktur markiert oder unmarkiert ist. Dies wird oft unter Bezug auf eine zugrundeliegende Struktur, auf den prototypischen Fall oder die Häufigkeit des Vorkommens getan. Zum Beispiel ist innerhalb eines Prosatextes ein Reim nicht zu erwarten, genauso wie nichtreimende Zeilen innerhalb eines Sonetts. Entsprechende Vorkommnisse sind dann markiert (Fabb 1997, 13).

Hier ist noch ein weiteres Beispiel. In vielen narrativen Texten gibt es Abschnitte als Einheiten der Textgliederung. Normalerweise enthalten Abschnitte mehrere vollständige Sätze. Das ist der unmarkierte Fall. Dennoch gibt es Texte, in denen ein und derselbe Satz Teil zweier Abschnitte ist, was einen deutlichen Markierungseffekt ergibt (z. B. Rolf Dieter Brinkmann: »Keiner weiß mehr« (1968)).

8.5 Semantische Aspekte

Ein wichtiger Aspekt der Bedeutung sprachlicher Ausdrücke ist ihre Referenz: Unter **Referenz** versteht man die Beziehung, die eine Sprecherin in einer bestimmten Äußerungssituation zwischen einem sprachlichen Ausdruck und Aspekten der Realität herstellt. Sprachliche Ausdrücke haben ein je eigenes Referenzpotenzial, das die Herstellung einer solchen Beziehung ermöglicht. Beziehen kann man sich auf Dinge, Personen, Orte, Zeiten, Situationen, Texte und anderes mehr (Vater 2005, 71). Insbesondere ist auch Referenz auf fiktive Entitäten möglich (z. B. *der Mann ohne Eigenschaften*), was in der Literatur eine große Rolle spielt. Typische referierende Ausdrücke sind definite Nominalphrasen. Verwende ich zum Beispiel den Ausdruck *der Storch*, so beziehe ich mich damit in der Regel auf einen bestimmten Storch. Im Gegensatz dazu wäre die indefinite Nominalphrase *ein Storch* nicht referenziell (vgl. Meibauer et al. 2007, 178 f.; Meibauer 2001, Kap. 2). Allerdings ist auch mit indefiniten Ausdrücken Referenz auf ein bestimmtes Individuum möglich, z. B. bei der ersten Erwähnung des Storchs in einem Satz wie *Plötzlich kam ein Storch angefliegen*. Und auch definite Nominalphrasen müssen nicht immer auf ein bestimmtes Individuum referieren, z. B. in dem Satz *Der Storch ist ein gefähr-*

deter Vogel, wo man sich auf keinen bestimmten Storch bezieht, sondern auf die Art (sog. generische Referenz).

Deixis ist eine spezielle Art von Referenz. Deiktische Ausdrücke haben relativ wenig semantischen Eigengehalt, sie erhalten ihre Referenz in hohem Maße erst in Abhängigkeit vom Kontext. Das kann man sich am leichtesten an einfachen Äußerungen wie *Mir geht es jetzt hier sehr gut* klarmachen. Abhängig von der Äußerungssituation, d. h. davon, wer das sagt, wann das gesagt wird, und wo das gesagt wird, ergeben sich vollkommen unterschiedliche Sachverhalte. **Die Haupttypen der Deixis** sind:

- **Personaldeixis** (z. B. *ich, du*)
- **Temporaldeixis** (z. B. *jetzt, gestern*)
- **Lokaldeixis** (vgl. *hier, da, dort*).

Daneben werden oft genannt:

- die **Sozialdeixis** (man denke an das System des Duzens/Siezens im Deutschen)
- **Diskurs- bzw. Textdeixis** (deiktische Bezugnahme auf Diskurs- bzw. Textteile) (vgl. Meibauer et al. 2007, 208 ff.; Meibauer 2001, Kap. 4; Levinson 2004).

Für den Aufbau von Texten sind bestimmte referierende Elemente, typischerweise Personalpronomina der 3. Ps. Sg./Pl. besonders wichtig. **Anaphern** sind solche Ausdrücke, die sich auf einen anderen sprachlichen Ausdruck zurückbeziehen. Zum Beispiel ist im Satz *Morgen kommt der Weihnachtsmann; er bringt uns viele Gaben* das Pronomen *er* eine Anapher, die sich auf den Ausdruck *der Weihnachtsmann* zurückbezieht. Hat das Pronomen eine vorverweisende Funktion, d. h. das Pronomen führt eine Referenten ein, der erst im weiteren Verlauf des Texts durch ein Inhaltswort bezeichnet wird, so nennt man es eine **Katapher**. So ist *er* in dem Satz *Er bringt uns viele Gaben: morgen kommt der Weihnachtsmann* eine Katapher. Anaphern müssen natürlich nicht immer Pronomina sein, sondern es gibt eine ganze Palette anaphorischer Wiederaufnahmen, zum Beispiel durch Rekurrenz, Synonyme, Hyperonyme und andere Verfahren (s. Kap. 7).

Versuchen wir, einen kurzen literarischen Text hinsichtlich seiner Referenz und Deixis zu analysieren. Man muss dabei natürlich bedenken, dass Referenz und Deixis in einem fiktionalen Text immer auf Individuen und Objekte in der fiktionalen Welt zu beziehen sind. Es handelt sich um das Gedicht »Baukran« (1977) von Beat Brechbühl (in: Conrady, Peter (Hg.): »Das große deutsche Gedichtbuch«. Königstein: Athenäum 1978, 1089):

(10) Baukran

Dieser wortlose leicht gehbehinderte
Storch, er legt
ein Ding
von da nach da,
von hier nach dort.
Er ist ein gelber

Hinundhergeher.
 Mittags und abends
 verläßt ein Mann das Gehirn
 und steigt die rote Leiter
 herab.

Referenzielle Ausdrücke sind in diesem Text: *dieser wortlose leicht gehbehinderte Storch, ein Ding, ein Mann, das Gehirn, die rote Leiter*. Wir sehen hier noch einmal, dass auch indefinite Nominalphrasen referieren können. Problematisch ist die Referenz von *dieser wortlose leicht gehbehinderte Storch* und *das Gehirn*, weil es sich dabei um **Metaphern** handelt. In Bezug auf die erste Metapher wissen wir durch den Titel des Gedichts, dass auf einen Baukran referiert wird. Die Kanzel, in der sich der Baukranführer (*ein Mann*) aufhält, wird als Gehirn bezeichnet. Es ist deutlich, dass dadurch ein Objekt, der Baukran, als ein Lebewesen konzeptualisiert wird (weiteres zur Metapher s. Kap. 8.6.3).

Deiktische Ausdrücke sind: *von da nach da, von hier nach dort, mittags, abends, herabsteigen*. Die lokaldeiktischen Ausdrücke *von da nach da, von hier nach dort* und *herabsteigen* kodieren jeweils eine bestimmte Bewegung im Raum. Interessanterweise müssen die beiden Demonstrativpronomen *da* auf jeweils unterschiedliche Orte referieren. Temporaldeiktische Ausdrücke sind *mittags* und *abends*, die einen auf einen bestimmten Tag bezogenen Zeitraum identifizieren. Zur Temporaldeixis sind auch alle Tempusinformationen zu rechnen, die am Verb kodiert sind (vgl. Näf 1996). Im besprochenen Gedicht ist das das Präsens. Ein interessanter Fall ist das Nomen *Hinundhergeher*. Wiewohl hier prädikativ gebraucht (*ist ein gelber Hinundhergeher*), sind doch die Morpheme *hin* und *her* lokaldeiktisch.

Schließlich kommen in diesem Gedicht auch Anaphern vor, nämlich das *er* in der zweiten Zeile und siebten Zeile. Beide Personalpronomina *er* beziehen sich auf den Antezedenten *dieser wortlose leicht gehbehinderte Storch*.

Referenzielle Beziehungen sind sicherlich ein wichtiges Mittel der Textkonstitution. Daher liegt es nahe, Texte gerade dadurch zu charakterisieren, dass es in ihnen Veränderungen in Bezug auf die **Referenten**, also dasjenige, auf das referiert wird, gibt. Einen entsprechenden Ansatz haben Klein/Stutterheim (1987) entwickelt. Dieser Ansatz geht von der Beobachtung aus, dass jeder Text ein bestimmtes Thema hat. Das Thema eines Textes kann man als Antwort auf eine Frage betrachten. Diese Frage, die den Text bestimmt, wird im Ansatz von Klein/Stutterheim (1987) als **Quaestio** bezeichnet. Die Quaestio hat verschiedene Eigenschaften. Sie legt teilweise fest,

- wie bestimmte Referenzbereiche innerhalb einer Äußerung zu belegen sind,
- was zum Fokus und was zum Hintergrund einer Äußerung gehört,
- was als Hauptstruktur und Nebenstruktur des Textes gilt (s. Kap. 7 und vgl. Klein/Stutterheim 1987; Meibauer 2001, Kap. 11).

Wir konzentrieren uns hier auf den ersten Punkt. Relevante **Referenzbereiche** sind die folgenden:

- Angaben zu zeitlichen Eigenschaften
- Angaben zu räumlichen Eigenschaften

- Angaben zu an der Handlung beteiligten Personen
- Angaben zu Vorgängen, Zuständen und Ereignissen
- Angaben zu modalen Eigenschaften

Was nun nach dem Quaestio-Ansatz die Entwicklung eines Textes vorantreibt, sind **referenzielle Bewegungen** in den beschriebenen Referenzbereichen. Eine bestimmte Angabe, zum Beispiel eine Zeitangabe, kann entweder eingeführt oder fortgeführt werden. Ist sie erst einmal eingeführt, kann sie erhalten bleiben, verschoben werden oder gewechselt werden. Alle diese Modi sind Arten der Fortführung (vgl. Vater 2005, 162 f.)

Wir versuchen, die Referenzbereiche in dem obigen Gedicht zu identifizieren. Die Angaben zu den zeitlichen Eigenschaften bestehen in der Markierung der Verben als präsentisch. Damit könnte ein Gegenwartsbezug gemeint sein. Die Temporaladverbien *mittags* und *abends* beziehen sich jeweils auf einen Tag. Das beschränkte Aktionsfeld des Baukrans ist der Ort, von dem die Rede ist. Dort werden bestimmte Bewegungen ausgeführt (er geht hin und her, ist aber zugleich »gehbehindert«). Dinge werden vom Kran von bestimmten Orten an andere Orte bewegt. Die einzige an der Handlung beteiligte Person ist der Mann, der Baukranführer. Angaben zu Vorgängen, Zuständen und Ereignissen sind die folgenden: Der Baukran bewegt Dinge hin und her, er hat die Eigenschaft, ein Hinundhergeher zu sein, und ein Mann verlässt die Kanzel.

Anders als in komplexeren Erzählungen (vgl. Vater 2002) ist die referenzielle Bewegung hier äußerst eingeschränkt. Dies hat offenbar mit dem eher statischen Charakter dieses Gedichts zu tun, andererseits muss bei der Interpretation beträchtlich angereichert werden, von der oben besprochenen Metaphorik ganz abgesehen. Vorausgesetzt wird zum Beispiel, nachdem das Gehirn als metaphorisch für Kanzel identifiziert worden ist, dass diese Teil des Krans ist. Oder dass der Mann auch wieder zur Kanzel hochgestiegen sein muss, nachdem er sie mittags verlassen hat, denn sonst könnte er ja abends nicht wieder herabsteigen. Diese Anreicherungsprozesse sind teils semantischer Art (Bezug auf lexikalisches Wissen), teils pragmatischer Art (Bezug auf Wissen über die Welt).

Aufgabe 3: Identifizieren sie in dem folgenden Textanfang möglichst viele deiktische und anaphorische Elemente (Aus: Remarque, Erich Maria: »Im Westen nichts Neues«. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2003²⁰, 11):

Wir liegen neun Kilometer hinter der Front. Gestern wurden wir abgelöst; jetzt haben wir den Magen voll weißer Bohnen mit Rindfleisch und sind satt und zufrieden. Sogar für abends hat jeder noch ein Kochgeschirr voll fassen können: dazu gibt es außerdem doppelte Wurst- und Brotportionen – das schafft. So ein Fall ist schon lange nicht mehr dagewesen: der Küchenbulle mit seinem roten Tomatenkopf bietet das Essen direkt an; jedem, der vorbeikommt, winkt er mit seinem Löffel zu und füllt ihm einen kräftigen Schlag ein. Er ist ganz verzweifelt, weil er nicht weiß, wie er seine Gulaschkanone leer kriegen soll.

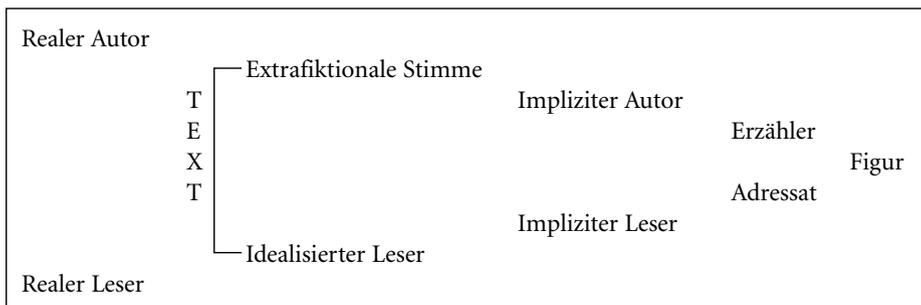
8.6 Pragmatische Aspekte

8.6.1 Typen des Erzählens

Wenn ein Schauspieler bei einer Aufführung des Stücks »Kaldewey Farce« (1981) von Botho Strauß sagt *So vieles, was ich dir noch sagen wollte*, worauf bezieht sich dann der deiktische Ausdruck *ich*? Auf den Schauspieler Peter Müller, der diese Äußerung im Rahmen einer Aufführung produziert, bestimmt nicht. Peter Müller will ja der Angesprochenen nicht noch vieles sagen. Da das Stück von Botho Strauß geschrieben wurde, könnte man auch die Meinung vertreten, dass sich *ich* auf den Autor, als Urheber eines Schreibakts, bezieht. Aber auch dies macht keinen Sinn. Die einzige sinnvolle Deutung ist, dass sich *ich* auf die Figur »der Mann« bezieht, wobei »der Mann« eine fiktive Existenz hat. Der Schauspieler verkörpert sozusagen diese fiktive Existenz, er leiht ihr seine Stimme.

Man sieht an diesem Beispiel, dass man sorgfältig darauf achten muss, welche Individuen oder Sachverhalte im Rahmen literarischer Werke mithilfe deiktischer Mittel identifiziert werden. Oft unterscheidet man zwischen den folgenden Aspekten (Stockwell 2002, 42):

(11)



Zunächst betrachten wir die Unterscheidung zwischen einer außertextuellen und einer textuellen Ebene. Auf der außertextuellen Ebene gibt es einen **realen Autor**, der einen bestimmten Text verfasst hat, und einen **realen Leser**, der diesen Text liest. Als realer Leser hat man normalerweise jedoch keinen Zugang zum realen Autor (entweder weil dieser bereits tot ist oder weil man ihn nicht persönlich kennt). Alles was der Leser über den betreffenden Autor weiß (Lebensdaten, Werke usw.) ist der sogenannten **extrafiktionale Stimme**, die zur textuellen Ebene gehört, zuzuordnen. Diese setzt sich zusammen aus dem Wissen über das Werk des Autors, wozu auch die Kenntnis literaturhistorischer und kritischer Einschätzungen gehört. Dieses Wissen über den realen Autor ist zu unterscheiden von dem **impliziten Autor** des betreffenden Werkes. Liest man etwa zwei verschiedene Werke desselben Autors, so ergeben sich für den Leser unterschiedliche Vorstellungen über den Autor, die durch die Wahl der Thematik, den Schreibstil oder das Genre beeinflusst werden

können. Vom impliziten Autor ist wiederum der **Erzähler** zu unterscheiden (wobei es durchaus auch mehrere Erzähler geben kann). Dieser Erzähler ist entweder selbst eine **Figur** innerhalb des Textes (dann handelt es sich um eine homodiegetische Erzählung) oder er tritt im Werk selbst nicht auf (dann handelt es sich um eine heterodiegetische Erzählung). Der Erzähler richtet sich dabei entweder direkt an andere Figuren des Textes (= **Adressaten**) oder an den **impliziten Leser**. Tritt der erste Fall ein, ist dennoch ein impliziter Leser vorhanden, denn dieser wird indirekt als Leser des vorliegenden Textes miteinbezogen. Davon abzugrenzen ist der **idealierte Leser**. Er steht sinnbildlich für einen Modell-Leser oder informierten Leser, der alle möglichen Lesarten und Deutungsmöglichkeiten eines Textes erfasst. Diese unterschiedlichen Kategorien sind im Text manifestiert und können mithilfe deiktischer Kategorien erfasst werden (s. Kap. 8.5, vgl. Lämmert 1955).

Darüber hinaus müssen jedoch noch weitere erzähltheoretische Aspekte berücksichtigt werden, wie sich am folgenden Textausschnitt aus Uwe Timms autobiographischem Roman »Am Beispiel meines Bruders« (2003) ersehen lässt:

- (12) Eine Geschichte, die von der Mutter immer wieder erzählt wurde, war die, wie er sich freiwillig zur Waffen-SS melden wollte, sich dabei aber verlaufen hatte. Sie erzählte es so, als wäre das, was dann danach kam, vermeidbar gewesen. Eine Geschichte, die ich so früh und so oft gehört habe, daß ich alles wie miterlebt vor mir sehe. (Uwe Timm: »Am Beispiel meines Bruders«. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2003, 1).

Wie der Textausschnitt zeigt, handelt es sich bei diesem Roman um eine **homodiegetische Erzählung**, denn der Ich-Erzähler kommt als Figur in seiner eigenen Geschichte vor (im Gegensatz dazu taucht bei einer **heterodiegetischen Erzählung** der Erzähler nicht als Figur in der Geschichte auf). In dieser Passage kommt mit der Mutter jedoch noch eine weitere Erzählerfigur zu Wort; ihr Bericht über den Bruder, der sich zur Waffen-SS melden wollte, wird jedoch nicht als eigenständige Erzählung eingebettet, sondern in den Worten des Ich-Erzählers wiedergegeben. Der Bericht des Ich-Erzählers übernimmt hier gleichsam die Funktion einer Rahmenhandlung und kann deshalb als **extradiegetische Erzählung** charakterisiert werden, während der eingebettete Bericht der Mutter als eine indirekt wiedergegebene **intradiegetische Erzählung** (= Erzählung zweiter Stufe) eingestuft werden kann. Wird innerhalb einer intradiegetischen Erzählung eine weitere Erzählung einer Figur eingebettet, so handelt es sich um eine **metadiegetische Erzählung** (= Erzählung dritter Stufe), d. h. die Binnengeschichte wird ihrerseits zu einer Rahmengeschichte (Martinez/Scheffel 2003). Ein bekanntes Beispiel für diese Staffelung von Erzählebenen ist Theodor Storms Novelle »Der Schimmelreiter« (1886/88), in der ein Ich-Erzähler (1. Rahmen) in einer Mappe den 50 Jahre zurückliegenden Bericht eines anderen Ich-Erzählers (2. Rahmen oder 1. Binnenerzählung) liest, der wiederum die ihm von einem alten Schulmeister vorgetragene Geschichte über den Schimmelreiter (2. Binnengeschichte) mit eigenen Worten wiedergibt. Diese Unterscheidung der verschiedenen Erzählebenen und Erzählertypen ist sowohl für mündlich vorgetragene Geschichten als auch für schriftlich fixierte Erzählungen relevant. Darüber hinaus hat die Erzählforschung sich auch mit dem Aufbau und der narrativen Struktur von Erzählungen befasst.

Nach dem von Labov und Waletzky entwickelten **Narrations-Schema** (vgl. Labov/Waletzky 1973; Martinez/Scheffel 2003) weisen längere komplexe Erzählungen die folgende Struktur auf: Einer Eingangs- oder Orientierungsphase folgt die Komplikation. Diese Thematik wird weiter ausgeführt in der Evaluation, gefolgt von einer Schlussfolgerung oder Endphase, der sich oft noch eine Coda anschließt. Nehmen wir als Beispiel das Kunstmärchen »Nußknacker und Mausekönig« (1816) von E. T. A. Hoffmann. In der Eingangsphase werden die Vorbereitungen für das Weihnachtsfest bei der Familie Stahlbaum und die Bescherung der Kinder Fritz und Marie geschildert. Die Komplikation erfolgt, als der von Marie in ihr Herz geschlossene Nussknacker zusammen mit den anderen Spielsachen der Kinder lebendig wird und in eine Schlacht gegen den siebenköpfigen Mausekönig und sein Heer verwickelt wird. Die sich daraus ergebenden Konflikte zwischen Marie und ihren Eltern, die nicht an die Erlebnisse des Mädchens mit dem Nussknacker glauben, sowie das eingebettete »Märchen von der harten Nuß« dienen der Evaluation. In der Endphase kommt es zum Sieg des Nussknackers und der Reise Mariens ins Puppenreich. Daran schließt sich eine Coda, in der der Nussknacker offensichtlich seine menschliche Gestalt wiedergewonnen hat und um die Hand Mariens anhält.

Der Wechsel zwischen diesen Stufen wird durch bestimmte sprachliche Formen wie zum Beispiel Tempuswechsel, rhetorische Fragen oder indirekte Rede markiert. Laut Fabb (1997, 168 f.) muss dabei ferner zwischen handlungsbezogenen Sätzen und beschreibenden Sätzen differenziert werden. Die handlungsbezogenen Sätze gehören zur sogenannten **story-line**, während die beschreibenden Sätze der Orientierung (*orientation*) dienen. So beginnt Georg Büchners Novelle »Lenz« (1839) mit einem handlungsbezogenen Satz: »Den <20. Januar> ging Lenz durch's Gebirg«, während die nachfolgenden Sätze der Orientierung zuzuordnen sind: »Die Gipfel und hohen Bergflächen im Schnee, die Täler hinunter graues Gestein, grüne Flächen, Felsen und Tannen. Es war naßkalt, das Wasser rieselte die Felsen hinunter und sprang über den Weg.« (in: Büchner, Georg: *Werke und Briefe*. München: Hanser 1980, 69).

Um diese unterschiedliche Verwendung von Sätzen in einer Erzählung deutlicher voneinander abzugrenzen, kann sich der Erzähler verschiedener sprachlicher Mittel bedienen: So kann die handelnde Rolle von Figuren durch die Verwendung der aktiven Verbform betont werden (*Marie zerbrach die Fensterscheibe* vs. *Die Fensterscheibe wurde von Marie zerbrochen*) oder der Wechsel zwischen handlungsbezogenen und beschreibenden Sätzen kann durch Tempuswechsel, Konnektoren (*und dann*), unterschiedliche Fokalisierung oder Wechsel der Figuren-/Erzählperspektive (**point of view**) mehr oder weniger deutlich hervorgehoben werden (vgl. Cohn 1978; Ehrlich 1990). Dieselben sprachlichen Mittel können auch dazu dienen, narrative Episoden voneinander abzugrenzen und dadurch eine längere Erzählung in Abschnitte einzuteilen. Um eine mündliche Erzählung oder einen schriftlich fixierten Text vor dem Hintergrund seiner Struktur zu verstehen, bedarf es der Interaktion zwischen den durch den Text vorgegebenen Informationen und dem Wissen des Zuhörers/Lesers. Aus dieser Interaktion ergibt sich ein mentales Textweltmodell, das auch als **kognitive Repräsentation** bezeichnet wird (Fludernik 1993). Die Interaktion selbst kann als **Bottom-up/Top-down-Prozess** beschrieben werden, in

dem Rezipienten die sprachlich expliziten Informationen des Textes erfassen (bottom-up) und sie – da sie in der Regel informationell unterspezifiziert sind – durch Aktivieren von Weltwissen anreichern (top-down), um zu einem möglichst vollständigen Verständnis zu gelangen. Wesentliche Aspekte, die dem Textverständnis zugrunde liegen, sind **Kohärenz**, **Referenz** (z. B. bei anaphorischen Pronomina) und **Relevanz** (s. Kap. 7).

Neben älteren theoretischen Ansätzen wie der Soziolinguistik, der Diskursanalyse oder dem narratologischen Ansatz von Gerard Genette stehen zunehmend kognitiv-narratologische Konzepte im Fokus der Erzählforschung, die sich meist durch eine Verschränkung linguistischer und literaturwissenschaftlicher Fragestellungen auszeichnen (einen Forschungsüberblick findet man bei Jahn 1995; vgl. ferner Short 1996). Insbesondere Herman (2002), Jahn (1996) und Mey (1999) haben sich um die Etablierung einer pragmatischen Narratologie bemüht, die das Zusammenspiel zwischen Autor, Text und Leserschaft unter Zuhilfenahme kognitiver Elemente untersucht (vgl. auch Sell 1991; Strasen 2002). Die wichtigsten kognitiven Elemente sind dabei:

- **Naturalisierung**, d. h. die fehlenden Informationen werden mithilfe des Weltwissens des Lesers ergänzt;
- **Progression** als Erwartung des Lesers, dass die dargestellte erzählte Welt nicht so bleibt, wie sie zu Beginn dargelegt wird;
- **Heteroglossie** als die Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven in einer Erzählung.

Hinter diesem Konzept steht die Frage, wie der reale Leser Erzähltexten einen Sinn zuweist. Manfred Jahn hat dabei die in der kognitiven Psychologie entwickelte *frame theory* auf die Erzähltheorie übertragen, um zu zeigen, dass durch den *frame* (d. h. ein kognitives Modell, das beim Leseprozess aktiviert wird) eine Reihe von Annahmen über die Bedeutung eines Erzähltextes nahegelegt werden (vgl. Jahn 1996). Dies bedingt den sogenannten *primacy effect*: der Leser hält an einem bestimmten *frame* so lange fest, bis sich Widersprüche ergeben, so dass ein neuer *frame* gesucht werden muss. Diese *frames* werden auf der Basis maximaler Relevanz, d. h. ihrer Fähigkeit, Textdetails kohärent zu verbinden und ihrer relativen Einfachheit gewählt. Durch die – allerdings ironisch gemeinte – Bemerkung »Sämtliche Orte, Personen und Handlungen sind natürlich frei erfunden. Zufällige Ähnlichkeiten sind gemeint« geht der Leser von Hans-Georg Behrs Roman »Fast eine Kindheit« (2002) zunächst davon aus, dass es sich um eine erfundene, nicht auf Tatsachen beruhende Geschichte handelt, zumal die Hauptfigur namenlos bleibt und durchgehend als »Kind« oder »Junge« bezeichnet wird. Durch die beigegefügteten Fotos, die genauen Jahres- und Ortsangaben und den Verweis auf die biographischen Daten des Autors kommt es jedoch zu einem *frame*-Wechsel, insofern der Leser bei der Lektüre erkennt, dass dieses Werk in Wirklichkeit eine (versteckte) Autobiographie darstellt.

Besonders interessante Fälle des *frame*-Wechsels stellen Erzählungen dar, in denen das Geschehen entweder aus verschiedenen Perspektiven erzählt wird (**Multi-perspektivität**) oder ein unzuverlässiger Erzähler (*unreliable narrator*) auftritt. Die sich hierbei ergebenden Widersprüche, Ergänzungen und Relativierungen verlan-

gen vom Leser eine hohe kognitive Aufmerksamkeit und eine permanente Revision seiner anfänglichen Annahmen hinsichtlich der Sinnkonstitution der Erzählung. Wie sich aus diesen knappen Ausführungen ergibt, stellt gerade die Erzählforschung ein ergiebiges Feld für einen interdisziplinären, linguistische und literaturwissenschaftliche Fragestellungen verbindenden Zugang dar.

- Aufgabe 4:** a. Versuchen Sie, die nachfolgende Kurzgeschichte von Bertolt Brecht nach dem Labov-Waletzky-Schema einzuteilen.
 b. Überlegen Sie ferner, welche Sätze oder Satzteile der Orientierung dienen und welche der story-line zuzuordnen sind.
 c. Welche kognitiven Repräsentationen im Sinne des Bottom-up/Top-down-Prozesses können bei diesem Text ermittelt werden?
 d. Welcher frame wird durch den Titel evoziert und durch welche Aussagen wird der Leser veranlasst, diesen frame zu revidieren?

Gastfreundschaft

Wenn Herr K. Gastfreundschaft in Anspruch nahm, ließ er seine Stube, wie er sie antraf, denn er hielt nichts davon, daß Personen ihrer Umgebung den Stempel aufdrückten. Im Gegenteil bemühte er sich, sein Wesen so zu ändern, daß es zu der Behausung paßte; allerdings durfte, was er gerade vorhatte, nicht darunter leiden.

Wenn Herr K. Gastfreundschaft gewährte, rückte er mindestens einen Stuhl oder einen Tisch von seinem bisherigen Platz an einen anderen, so auf seinen Gast eingehend. »Und es ist besser, ich entscheide, was zu ihm paßt!«, sagte er.

(Bertolt Brecht: »Geschichten vom Herrn Keuner«. In: Gesammelte Werke, Bd. 12. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1968, 386)

8.6.2 Sprechakt und Gespräch

Ein zentraler Begriff der pragmatischen Theorie ist der Begriff des Sprechakts. Jede Äußerung, mit der ein Sprecher eine kommunikative Absicht verknüpft, die vom Hörer verstanden werden soll, ist ein **Sprechakt**. Typen von Sprechakten sind zum Beispiel Versprechen, Behauptungen, Drohungen, Bitten, Glückwünsche und vieles mehr (vgl. Meibauer 2001, Kap. 7). Sie werden durch sog. Glückensbedingungen definiert, also Bedingungen, unter denen eine Äußerung als Sprechakt von diesem oder jenem Typ gelingt. Zum Beispiel kann die Äußerung *Ich verspreche dir, das wird noch böse enden* nicht als Versprechen gewertet werden (eher als Drohung), weil bei einem geglückten Versprechen dasjenige, was versprochen wird, im Interesse des Hörers sein muss.

Wenn alle Äußerungen Sprechakte sind, dann kann man auch die Äußerungen eines realen Autors im Rahmen eines literarischen Texts als Sprechakte begreifen. Es macht dabei nichts, dass solch eine literarische Äußerung fiktionalen Charakter hat, d. h. sich nicht unmittelbar auf die Wirklichkeit bezieht. Das muss ja auch bei

ganz alltäglichen Äußerungen normaler Sprecher nicht der Fall sein. Wir wollen hier die Möglichkeit, literarische Produkte als Komplexe aus Sprechakten eines Autors zu begreifen, nicht weiter verfolgen (vgl. Pratt 1977; Petrey 1990; Miller 2001). Der Vorteil einer solchen Sicht bestünde zweifellos darin, dass literarische Äußerungen nicht vollkommen aus der Sprechakttheorie herausfallen.

Vielmehr wenden wir uns der Frage zu, inwiefern Sprechakte von literarischen Figuren zum Aufbau eines literarischen Texts beitragen. Dass das tatsächlich eine für das Verhältnis von Linguistik und Literatur relevante Frage ist, sieht man am deutlichsten im **Drama** (vgl. Birch 1991). Dramatische Dialoge sind im Wesentlichen Abfolgen von Gesprächsbeiträgen, die selbst aus einem oder mehreren Sprechakten bestehen. Figuren des Dramas können nun durch bestimmte Arten von Sprechakten charakterisiert werden. Und so hat man auch versucht, die Sprechakttheorie auf die Dramenanalyse anzuwenden (vgl. Schmachtenberg 1982).

Wir wollen hier einige Aspekte einer literarischen Sprechaktanalyse anhand eines **Dialogromans** betrachten, nämlich »Der Stechlin« (1897/98) von Theodor Fontane. Typisch für einen Dialogroman ist, dass der Roman zu einem großen Teil aus **Gesprächen** besteht. Dies bedeutet, dass es weitgehend die Inhalte der Gespräche selbst sind, die die Erzählung konstituieren. Mindestens drei Aspekte spielen dabei eine Rolle.

Erstens werden die Romanfiguren durch die Gespräche charakterisiert. Zum Beispiel hat eine Figur ein bestimmtes Anliegen, auf das sie immer wieder zu sprechen kommt, etwa die Rolle einer politischen Partei oder die Errungenschaften der modernen Technik, und das sie zum Thema von Gesprächen macht. Die betreffende Romanfigur kann damit individuell charakterisiert werden, sie kann aber auch – vor allem wenn es sich um die zentrale Romanfigur handelt – einen wesentlichen Beitrag zum globalen Thema des Romans leisten. Zum Beispiel wird Dubslav, der alte Stechlin, in dem folgenden Gespräch in (13) als eine Person charakterisiert, für die Nationalismus und Bekenntnis zum Preußentum ein wichtiges Thema sind.

Zweitens gibt es bestimmte Typen von Gesprächen, die für einen Roman besonders wichtig sind. Für den Roman »Der Stechlin« ist das die sog. **Causerie** (Plauderei), ein Gespräch, das keinen besonderen Zweck verfolgt, aber möglichst geistreich ist. So ist Dubslav ein Causeur, und interessanterweise hat sich Fontane selbst als Causeur bezeichnet (Brief an Mete vom 24. 08. 1882). Den alten Adel durch seine Vorliebe für Causerien zu charakterisieren, ist ein Aspekt des Fontaneschen Realismus.

Drittens haben Gespräche eine bestimmte Funktion im Romanaufbau (vgl. Lämmert 1955). Im Dialogroman müssen offenbar Dialoge einen Teil der Aufgaben übernehmen, die sonst Handlungsbeschreibungen leisten. Zugleich verknüpfen sie aber auch Handlungsbeschreibungen miteinander. Und schließlich erlauben Dialoge dem Erzähler, mehrere Perspektiven auf ein Thema darzustellen.

Im Folgenden betrachten wir einen Dialog aus »Der Stechlin«. Anwesend sind der Lehrer Krippenstapel, der Hauptmann von Rex, Czako, Dubslav von Stechlin, und sein Sohn Woldemar von Stechlin. Der Lehrer Krippenstapel zeigt den anderen seine Schule und die Schüler haben sich für den Besuch »militärisch aufgestellt«.

- (13) Sprechaktanalyse eines Ausschnitts aus Theodor Fontane: »Der Stechlin« (Nymphenburger Taschenbuchausgabe in 15 Bd., 1969, 62 f.)

	<i>Redebeiträge und Sprechakte</i>	<i>Handlungsbeschreibung</i>	<i>Sprechakttyp</i>
a.	»Morgen, Jungens«,	sagte Dubslav, an einen kleinen Schwarzhaarigen herantretend.	Begrüßung
b.	»Bist von Globow?«		Frage
c.	»Nein, gnädiger Herr, von Dagow.«		Antwort
d.	»Na, lernst auch gut?«	Der Junge grientete.	Frage
e.	»Wann war denn Fehrbellin?«		Frage
f.	»Achtzehnter Juni.«		Antwort
g.	»Und Leipzig?«		Frage
h.	»Achtzehnter Oktober.		Antwort
i.	Immer achtzehnter bei uns.«		Behauptung
j.	»Das ist recht, Junge Da.«	Und dabei griff er in seinen Rock und suchte einen Nickel.	Zustimmung
k.	»Sehen Sie, Herr Hauptmann, Sie sind ein bißchen ein Spötter, soviel habe ich schon gemerkt.		Behauptung
l.	Aber so muß es gemacht werden.		Begründung
m.	Der Junge weiß von Fehrbellin und von Leipzig und hat ein kluges Gesicht und steht Red und Antwort.		Behauptung
n.	Und rote Backen hat er auch.		Behauptung
o.	Sieht er aus, als ob er einen Kummer hätte oder einen Gram ums Vaterland?		Rhetorische Frage
p.	Unsinn.		Antwort
q.	Ordnung und immer feste.		Behauptung
r.	Na, solange ich hier sitze, so lange hält es noch.		Behauptung
s.	Aber freilich, es kommen andere Tage.«	Woldemar lächelte.	Behauptung
t.	»Na«,	fuhr der Alte fort,	Aufforderung
	»will mich trösten.		
u.	Als der alte Fritz zu sterben kam, dacht er auch, nu ginge die Welt unter.		Behauptung
v.	Und sie steht immer noch, und wir Deutsche sind wieder oben-auf, ein bißchen zu sehr.		Behauptung
w.	Aber immer besser als zu wenig.«		Behauptung

Der erste Teil des Dialogs mit den Sprechakten a.–j. findet zwischen einem der Schüler und Dubslav, dem alten Stechlin statt, der die richtige Gesinnung des Jungen erfragt. Anschließend wendet sich Dubslav an Rex, und kommentiert den Dialog unter Bezugnahme auf dessen möglicherweise kritische Einstellung (k.–w.). Eingeschoben sind Handlungsbeschreibungen des Erzählers (zweite Spalte). Der Leser kann im Fortgang des Dialogs bestimmte Schlüsse auf die Einstellung von Dubslav, aber auch auf die Beziehungen zwischen den Figuren ziehen.

Dieses Gespräch ist nur eines von sehr vielen, und sicherlich eines, das für den ganzen Roman nicht sehr bedeutend ist. Dennoch zeigt eine genaue pragmatische Analyse bis hin zu dem einzelnen Sprechakt in exemplarischer Weise, wie sich das Gespräch aufbaut.

Aufgabe 5: Identifizieren Sie alle Sprechakte in dem folgenden Dialog, dem letzten Auftritt aus Kleists Drama »Der zerbrochene Krug« (1811) (in: Kleists Werke in zwei Bänden. Berlin: Aufbau-Verlag 1976, 102):

FRAU MARTHE:

Sagt doch, gestrenger Herr, wo find ich auch
Den Sitz in Utrecht der Regierung?

WALTER:

Weshalb, Frau Marthe?

FRAU MARTHE *empfindlich*:

Hm! Weshalb? Ich weiß nicht –
Soll hier dem Kruge nicht sein Recht geschehn?

WALTER:

Verzeiht mir! Allerdings. Am großen Markt,
Und Dienstag ist und Freitag Session.

FRAU MARTHE:

Gut! Auf die Woche stell ich dort mich ein.
Alle ab.

8.6.3 Metapher und Ironie

Metapher und Ironie sind ganz alltägliche Phänomene der gesprochenen Sprache, also keineswegs reserviert nur für literarische Produkte. In der Implikaturtheorie von Grice (1989) werden Metapher und Ironie als scheinbare Verletzungen der ersten Qualitätsmaxime (Sage nichts, was du für falsch hältst!) betrachtet. Einschlägige Beispiele sind die folgenden (Grice 1989; Meibauer et al. 2007, 211):

- | | | |
|------|---|----------|
| (14) | a. Fritz ist ein feiner Freund. | IRONIE |
| | b. Das ist das Sahnehäubchen auf meinem Kaffee. | METAPHER |

Die grundlegende Einsicht ist, dass diese Äußerungen, rein wörtlich verstanden, in der betreffenden Äußerungssituation keinen Sinn ergeben. Man vergegenwärtige sich zum Beispiel für (14a) eine Situation, in der Fritz mit meinen Autoschlüsseln abgehauen ist, ohne ein Wörtchen zu sagen, oder für (14b) eine Situation, in der ich über den Balkon an meiner neuen Wohnung rede. (In anderen Situationen könnten die jeweiligen Äußerungen durchaus wörtlich verstanden werden.) Es muss also etwas anderes damit gemeint sein; was das ist, muss der Hörer in einem Schlussprozess ermitteln. In (14a) wird der Hörer darauf kommen, dass Fritz kein feiner Freund ist, in (14b) darauf, dass das, worauf sich der Sprecher bezieht, der Clou ist, usw. Ein Hauptproblem für diesen Ansatz ist jedoch, wie man zwischen Ironie und Metapher unterscheiden kann, wenn beide gleichermaßen durch die scheinbare Verletzung der ersten Qualitätsmaxime erklärt werden (vgl. Lapp 1992; Goatly 1997). Es ist auch zu bedenken, dass Ironie und Metapher in derselben Äußerung auftreten können. Zum Beispiel sage ich über Egon, der ein rechter Dummbart ist, *Egon ist ein Ass*. Hier steht *Ass* metaphorisch für *Könner*, aber in der Äußerungssituation ist das Gegenteil gemeint.

Ironie und Metapher sind auch literaturwissenschaftliche Konzepte, und so spricht man auch zum Beispiel von Ironie in Bezug auf Gattungen (der ironische Roman), Epochen (Ironie in der Romantik) oder Autoren (Ironie bei Thomas Mann) (vgl. Colebrook 2004). Wir konzentrieren uns hier auf die Analyse einzelner metaphorischer Äußerungen im Textzusammenhang.

Betrachten wir die folgenden Äußerungen:

- (15) a. Fritz ist ein Fuchs.
 b. Bringen Sie den Koffer zum Fingerende!
 c. Der Himmel weint.

In (15a) bezieht sich das Prädikat *ist ein Fuchs* auf ein Individuum namens Fritz. Nehmen wir an, dass es sich bei Fritz um einen Reporter handelt. Wir wissen, dass Füchse als schlau gelten. Übertragen auf Fritz kann das heißen, dass Fritz als Reporter schlau ist. Natürlich kann diese Metapher schon als konventionell gelten, d. h. wir leiten die metaphorische Bedeutung nicht jedesmal neu ab. Auch die Bedeutung von *Finger* als Teil des Nominalkompositums *Fingerende* in (15b) ist fachsprachlich konventionell. *Finger* bedeutet bewegliche Brücke, die ein Flugzeug mit dem Flughafengebäude verbindet. Hier spielt die Ähnlichkeit zwischen einem menschlichen Finger (insbesondere seine Beweglichkeit durch Gelenke) und der Brücke eine Rolle. Jemand, der diese fachsprachliche Bedeutung nicht kennt, ist nichtsdestotrotz in der Lage, in der betreffenden Äußerungssituation die intendierte metaphorische Bedeutung abzuleiten. Und in (15c) sieht der Interpret eine Ähnlichkeit zwischen den Regentropfen, die vom Himmel fallen und den Tränen, die ein Mensch vergießt.

Betrachtet man konkrete Beispiele metaphorischer Sätze oder Äußerungen, ist es sinnvoll zu prüfen, ob es sich um **referenzielle** oder **prädikative Metaphern** handelt. Zum Beispiel liegt in (15a) eine prädikative Metapher vor. In der Äußerung *Der Fuchs [= Fritz, der Reporter] kam auf uns zu* ist die Metapher dagegen referenziell. Genauso ist die Metapher *dieser wortlose leicht gehbehinderte Storch* in

dem oben besprochenen Gedicht »Baukran« (vgl. 10) referenziell; in *Der Baukran ist ein leicht gehbehinderter Storch* ist die Metapher dagegen prädikativ.

In den meisten Metapherntheorien spielt die erwähnte Ähnlichkeit zwischen einem Herkunftsbereich oder einer **Quelle** (*source*) und einem Zielbereich oder einem **Ziel** (*target*) eine zentrale Rolle. Zum Beispiel sind in dem obigen Beispiel (15c) die Regentropfen, die vom Himmel fallen, das Ziel, und die Tränen, die ein Mensch vergießt, die Quelle.

Natürlich lässt sich diese Metapher auch in einem weiteren Sinne verstehen, zum Beispiel so, dass dem Himmel Traurigkeit zugeschrieben wird, dass ihn eine Aura des Melodramatischen umgibt, usw. In jedem Fall besteht die Ähnlichkeit zwischen Regentropfen und Tränen unabhängig vom Interpretieren.

Eine wichtige Einsicht ist nun, dass nicht nur Aspekte der Quelle auf das Ziel übertragen werden können, sondern dass auch umgekehrt die Quelle unter Aspekten des Ziels reorganisiert werden kann. Dies bedeutet, dass es nicht nur ähnlichkeitsbasierte (**komparative**), sondern auch ähnlichkeitsschaffende (**projektive**) **Metaphern** gibt (vgl. Indurkha 1992). So ist *Fingerende* eine ähnlichkeits-basierte Metapher, weil eine objektive Ähnlichkeit zwischen einem Finger und dem Referenzobjekt, der beweglichen Brücke, besteht. Wenn über einen Manager, der eine Firma saniert, gesagt wird *Er ist eine Planierraupe*, so wäre das eine ähnlichkeitsschaffende Metapher, weil Planierraupen keine menschlichen Eigenschaften besitzen und der Herkunftsbereich »Planierraupe« erst einmal im Hinblick auf den Zielbereich »Manager« reorganisiert werden muss. (Zum Beispiel, die Raupe ist (wie der Manager) durchsetzungsstark, sie/er »macht alles platt«, etc.).

Betrachten wir dazu das Gedicht »Das Gefieder der Sprache« von Hilde Domin (in: Conrady, Peter (Hg.): »Das große deutsche Gedichtbuch«. Königstein: Athenäum 1978, 925):

(16) Das Gefieder der Sprache

Das Gefieder der Sprache streicheln
Worte sind Vögel
mit ihnen
davonfliegen.

Dass Worte in irgendeinem Sinne Vögel sind, darauf wäre man vor der Lektüre des Gedichts nicht gekommen. Nach der Lektüre ist diese Annahme durchaus sinnvoll. Dies ist genau die Leistung einer ähnlichkeitsschaffenden Metapher.

Absolute Metaphern finden wir auch in vielen modernen Gedichten. Dichtet Paul Celan zum Beispiel *Landschaft mit Urnenwesen. Gespräche von Rauchmund zu Rauchmund* [], ist nicht klar, worauf sich diese Ausdrücke überhaupt beziehen. Hier haben wir es mit einem sehr speziellen Fall der Metaphorisierung zu tun. Möglicherweise war es auch Celans Anliegen, Metaphorik »ad absurdum« zu führen (vgl. seine Rede »Der Meridian« zur Verleihung des Georg-Büchner-Preises sowie Poppenhusen 2001, 165–193).

Wir haben oben schon gesehen, dass Metaphern pragmatischen Charakter haben, weil ihre Erschließung grundsätzlich von der Äußerungssituation und dem sprachlichen Kontext, in dem sie stehen, abhängig ist. Auf der anderen Seite spielt

natürlich die wörtliche oder konzeptuelle Bedeutung der jeweiligen metaphorischen Ausdrücke eine wichtige Rolle. Oft werden bei der Produktion von Metaphern bestimmte Aspekte des Quellenkonzepts hervorgehoben, andere dagegen unterdrückt. Zum Beispiel scheint bei der Metapher *Finger* wichtig zu sein, dass Finger beweglich sind, aber nicht, dass sie einen Fingernagel haben. Bei der *Fuchs*-Metapher ist wichtig, dass Füchse als schlau gelten, aber nicht, dass es Waldtiere sind.

Man kann nun beobachten, dass viele metaphorische Inhalte durch unterschiedliche Konstruktionen ausdrückbar sind. Dies führt zur Annahme von **konzeptuellen Metaphern**, verstanden als metaphorische Schemata. Solche Schemata sind Verallgemeinerungen einer Menge von typischen Metaphern in einer Sprache und haben Anlass zur Vermutung gegeben, dass Teile unserer alltäglichen Erfahrung metaphorisch organisiert sein könnten. In (17) werden Beispiele für die konzeptuelle Metapher OBEN IST GUT, in (18) für UNTEN IST SCHLECHT gegeben.

- (17) a. Auf der Höhe des Erfolgs hatte sie endlich ihr Ziel erreicht. OBEN IST GUT
 b. Ich will nach ganz oben.
 c. Die oberen Zehntausend brauchen sich keine Sorgen zu machen.
- (18) a. Das zieht mich total runter. UNTEN IST SCHLECHT
 b. Die Zinsen sind jetzt leider im Keller.
 c. Es ist unklar, ob sie sich jemals aufrappeln kann.

Vor allem in der kognitiven Linguistik von Johnson, Lakoff, Turner und Kövecses wurden solche konzeptuellen Metaphern erforscht (siehe Lakoff/Johnson 1980; Lakoff/Turner 1989; Kövecses 2001 sowie Hiraga 1995; Stehen 1994; Stockwell 2002, Kap. 8).

Man kann nun auch verstehen, wieso ein einzelnes literarisches Werk als metaphorisch verstanden werden kann. In einem solchen Werk verhält es sich so, dass die einzelnen Metaphern (**Mikrometaphern**) einen Bezug zu einer (möglicherweise impliziten) **Megametapher** leisten (Stockwell 2002, 111). So gibt es mehrere hundert Mikrometaphern in einem Stück wie »Richard II« von William Shakespeare, aber diese leisten einen Beitrag zur konzeptuellen Megametapher POLITICAL FORTUNE IS BALANCE; die einzelnen Metaphern betreffen verschiedene Netzwerke von Quellenkonzepten wie zum Beispiel Aufstieg und Fall, Hitze und Kälte, Schwere und Leichtigkeit (ebd.).

Aufgabe 6: Versuchen Sie, in diesem Text möglichst viele Metaphern zu identifizieren. Handelt es sich dabei um komparative oder projektive Metaphern?

Autos schossen aus schmalen, tiefen Straßen in die Seichtigkeit heller Plätze. Fußgängerdunkelheit bildete wolkige Schnüre. Wo kräftigere Striche der Geschwindigkeit quer durch ihre lockere Eile fuhren, verdickten sie sich, rieselten nachher rascher und hatten nach wenigen Schwingungen wieder ihren gleichmäßigen Puls. Hunderte Töne waren zu einem drahtigen Geräusch ineinander verwunden,

aus dem einzelne Spitzen vorstanden, längs dessen schneidige Kanten liefen und sich wieder einebneten, von dem klare Töne absplitterten und verflogen. An diesem Geräusch, ohne daß sich seine Besonderheit beschreiben ließe, würde ein Mensch nach jahrelanger Abwesenheit mit geschlossenen Augen erkannt haben, daß er sich in der Reichshaupt- und Residenzstadt Wien befinde.

(Robert Musil: »Der Mann ohne Eigenschaften«. Gesammelte Werke Bd. 1. Reinbek: Rowohlt 1978, 9)

8.7 Spracherwerb und Literaturerwerb

Spracherwerb ist der lebenslange Prozess des Lernens von grammatischer Struktur, von Lexikoneinheiten und pragmatischen Fähigkeiten (vgl. Meibauer et al. 2007, Kap. 7). Mit »Literaturerwerb« meinen wir in Analogie dazu den Erwerb der Fähigkeit, Literatur zu verstehen (vgl. auch den Begriff *literacy*, siehe Snow 2006). Da die meisten Kinder – jedenfalls in westlichen Kulturen – von früh auf in Elternhaus und Kindergarten mit Literatur in Berührung kommen, liegt es auf der Hand, dass Spracherwerb und Literaturerwerb in komplexer Weise miteinander interagieren. So korrespondieren die phonologischen Fähigkeiten von Kindern mit der Entdeckung des Reims, wie er zum Beispiel in dem folgenden Abzählvers vorkommt (Messerli 1991, 216):

- (19) Eine kleine Micky-Maus
zog sich mal die Hose aus.
Zog sie wieder an
und du bist dran.

Ungefähr mit 12 Monaten fangen die Kinder mit dem Erwerb des Wortschatzes (Lexikonerwerb) an. Zu dem gleichen Zeitpunkt kommen die Kinder mit sogenannten Kleinkindbilderbüchern in Kontakt, also solchen Büchern, die einfache Gegenstände aus dem kindlichen Alltag wie einen Ball oder einen Apfel zeigen, aber keinerlei Text enthalten. Eine wichtige Funktion dieser Bücher ist es, Kinder zum Zeigen auf die Bilder und zum Benennen der dargestellten Gegenstände zu bewegen. Im Folgenden sehen wir eine Transkription eines kurzen Dialogs zwischen einem Vater und seiner Tochter Katrin, die 17 Monate alt ist (Wagner/Wiese 1996, 14):

- (20) a. Vater: Ach, was ist das denn für'n Tier?
b. Katrin: Wü'n Dier. [= für ein Tier]
c. Vater: Was ist das denn? [zeigt auf das Bild]
d. Katrin: Dogadij. [= Krokodil]
e. Vater: Ein Krokodil.

In (20a) fragt der Vater, wie das Tier heißt, welches beide in dem Bilderbuch sehen. Zunächst wiederholt Katrin einfach Teile der Frage (20b). Als dann der Vater auf

das Bild zeigt und die Frage in anderer Form wiederholt (20c), gibt Katrin die richtige Antwort (20d), die der Vater in (20e) bestätigt. Ob Katrin auch von dieser individuellen Text-Bild-Beziehung abstrahieren kann und das Wort *Krokodil* auf andere Abbildungen von Krokodilen, auf Spielzeugkrokodile oder auf Krokodile im Zoo beziehen kann, wissen wir nicht.

Solche und weitere Routinen sind in der Forschung immer wieder untersucht worden (vgl. Ninio/Bruner 1978; Moerk 1985; Jones 1996). Dabei wurde gezeigt, dass die Eltern normalerweise ein kleines Repertoire von Sprechakten benutzen und Kinder explizit korrigieren, wenn sie etwas Falsches sagen. Während sonst das Vokabellernen nicht durch explizite Unterweisung geschieht, liegt also hier ein Fall vor, wo das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern offenbar dem richtigen Erwerb von Konzepten dient. Mehr noch, man kann argumentieren, dass dabei zugleich eine erste Phase des Literaturerwerbs beginnt (vgl. Kümmerling-Meibauer/Meibauer 2005), da die Kinder auch Aspekte der Sequenzialität (Bilder folgen aufeinander) und Fiktionalität (sie repräsentieren nicht unmittelbar die Wirklichkeit) erwerben; beide Aspekte sind wichtig für das Verstehen von Geschichten.

Im Mehrwortstadium, also zwischen zwei und vier Jahren, nimmt das sprachliche Wissen der Kinder weiter zu. Insbesondere die syntaktischen und morphologischen Fähigkeiten wachsen, aber auch der Wortschatz wird weiter ausgebaut. Mehr und mehr Text erscheint in den Bilderbüchern für diese Altersstufe. Mit etwa vier Jahren entwickeln sich mehrere Fähigkeiten, die den Literaturerwerb beschleunigen. Dies ist zum einen die Entwicklung **metasprachlicher Aufmerksamkeit** (*metalinguistic awareness*), das heißt der Fähigkeit der Kinder, über Sprache zu reflektieren (vgl. Gombert 1992). Zum anderen ist dies eine kindliche Theorie des Geistes (*theory of mind*), worunter man die Fähigkeit versteht, den Glauben und die Einstellungen von Anderen ins Kalkül zu ziehen (vgl. Barr 2006). Beide Fähigkeiten sind wichtig, damit Kinder sprachliche Phänomene wie die Ironie und Metapher verstehen können (vgl. Winner 1988; Kümmerling-Meibauer 1999).

Wenn Kinder anfangen, eigene Geschichten zu erzählen, werden auch die Texte, die man ihnen in Bilderbüchern präsentiert, komplexer (vgl. Applebee 1978; Boueke et al. 1995). Normalerweise nimmt man an, dass die elementare Beherrschung der Sprache mit etwa fünf Jahren abgeschlossen ist, aber es ist evident, dass die Grundlagen für den Umgang mit Kinderliteratur, die ohne die Unterstützung durch Bilder auskommt (man beachte aber Comics!), erst in den ersten Schuljahren gelegt werden, wenn das Kind Lesen und Schreiben lernt. Das Kind erwirbt komplexere syntaktische und textuelle Strukturen und sein eigener Wortschatz wird immer größer. Es kann immer besser narrative Strukturen erkennen (vgl. Applebee 1978; Boueke et al. 1995), wobei auch die Kenntnis anderer Medien, z. B. Computerspiele, Hörspiele oder Kinderfilme unterstützend wirkt. Insgesamt vergrößert sich dadurch die Medienkompetenz der Kinder.

Über den Zusammenhang zwischen Spracherwerb und Literaturerwerb bei älteren Kindern weiß man wenig. Selbstverständlich existiert ein solcher Zusammenhang aber auch bei Jugendlichen. Fremdwörter zum Beispiel werden erst spät erworben, spielen aber in manchen literarischen Produkten eine wichtige Rolle. Will man zum Beispiel moderne Adoleszenzromane verstehen, ist eine gewisse Kennt-

nis des Englischen bzw. der Jugendsprache nötig, zum Beispiel bei Wörtern wie *cool*, *Losер* oder *abspacen*.

Insgesamt zeigt sich, dass der Spracherwerb und der Literatuerwerb aufeinander abgestimmt sind. Autoren haben schon immer Rücksicht genommen auf die angenommenen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten von Kindern, vielleicht am trivialsten reflektiert in Hinweisen auf das Lesealter, zum Beispiel »geeignet ab 12 Jahren«. (Während es bei der Erwachsenenliteratur keinen Hinweis auf das Lesealter, z. B. »geeignet ab 42 Jahren«, gibt).

Aufgabe 7: Beschreiben Sie einige Aspekte des Zusammenhang zwischen Spracherwerb und Literatuerwerb anhand des folgenden Laternenlieds (anonym):

Ich geh mit meiner Laterne
 und meine Laterne mit mir.
 Dort oben leuchten die Sterne,
 hier unten leuchten wir.
 Mein Licht ist aus,
 ich geh nach Haus.
 Rabimmel, rabammel, rabumm.

8.8 Sprachwandel und Literaturwandel

Unter **Sprachwandel** versteht man den historischen Prozess der allmählichen Veränderung einer Sprache, der alle sprachlichen Aspekte (Phonologie, Orthographie, Syntax, Pragmatik usw.) einbezieht. Das Phänomen des Sprachwandels lässt sich auch in der Literatur beobachten. Ein Roman der Barockzeit unterscheidet sich sprachlich eklatant von einem naturalistischen Roman und auch dieser wiederum wird sich in mehrfacher Hinsicht von einem literarischen Werk am Ende des 20. Jahrhunderts unterscheiden (hierbei spielt u. a. auch der Wandel der Gattungs- bzw. Genregesetze eine wesentliche Rolle, auf die wir hier nicht eingehen können; vgl. Stephens/Waterhouse 1990). Zur Beschreibung dieses umfassenden Phänomens hat sich der Oberbegriff **Stil** etabliert, der auf eine lange Tradition zurückblickt. Änderungen im literarischen Stil können durch Sprachwandel bedingt sein und damit einhergehend als Literaturwandel aufgefasst werden.

Mit der Lehre von den Formen der sprachlichen und besonders der literarischen Rede und ihrer Anwendung befasst sich die **Stilistik** (vgl. Fleischer/Starke 1996; Semino 2002; Semino/Short 2003; Sowinski 1999; Thornborrow 1998; Toolan 1998). Dieser Terminus umfasst heterogene Untersuchungsgegenstände der Sprach- und Literaturwissenschaft und basiert auf grammatischen Beschreibungskategorien, strebt aber darüber hinaus die Erfassung literarischer Phänomene an. Unterschieden wird allgemein zwischen **Stiltheorie** als Teil der Literaturtheorie, d. h. die wissenschaftliche Theorie des literarischen Stils, die sprachliche Formen untersucht und dabei auf linguistische, ästhetische und psychologische Terminologien zurückgreift (vgl. Fricke 1981), und **deskriptiver** bzw. **historischer Stilistik**, die sich an-

hand von Musterbeispielen um die Analyse des Stils einer Epoche, eines Genres, eines Werkes oder eines Autors bemüht. Hierbei werden sowohl synchrone als auch diachrone Aspekte berücksichtigt. Die Auswahl bestimmter sprachlicher Mittel, insbesondere aber Stilvariationen und die Abweichung von sprachlichen Normen, sogenannte *linguistic devices* wie Neologismen, abweichende syntaktische Strukturen, Tempuswechsel, Verwendung verschiedener Sprachstile wie gehobene Ausdrucksweise bis hin zu Jargon, Dialekten und Idiolekten, semantische Verschiebungen, Formen der Höflichkeit usw. stehen dabei im Mittelpunkt des Interesses. Auf diese Weise ergibt sich eine Verzahnung von Stilistik, linguistischer Pragmatik, Sprachgeschichte und Stilgeschichte.

Wie sich Sprachwandel und Literaturwandel gegenseitig bedingen können, soll anhand einer stilistischen Untersuchung zweier Mädchenbücher gezeigt werden. Genau hundert Jahre liegen zwischen Emmy von Rhodens Internatsgeschichte »Der Trotzkopf« (1885), die die sogenannte Backfischliteratur für junge Mädchen etablierte, und Dagmar Chidolues preisgekröntem Mädchenroman »Lady Punk« (1985), der durch seine thematische und sprachliche Gestaltung zur Erneuerung der deutschsprachigen Mädchenliteratur beitrug:

- (21) Dieser Verlockung konnte der Backfisch nicht widerstehen. »Warum nicht?« sagte sie unbefangen und griff zu. »Obst ist meine ganze Leidenschaft und Kuchen esse ich furchtbar gern. Im Pensionat haben wir nicht viel davon zu sehen bekommen. Fräulein Raimar behauptete, der Magen werde krank vom vielen Kuchenessen. Ist das nicht eine furchtbar primitive Ansicht?« – »Ja, eine furchtbar primitive Ansicht«, wiederholte der Assessor mit ganz ernsthaftem Gesicht. »Ich begreife nicht, wie Sie das aushalten konnten, ohne Kuchen zu leben.« [] »Daß Sie den Kuchen aßen, finde ich durchaus nicht unrecht,« neckte er sie, »aber daß Sie ihn heimlich holen ließen, gefällt mir nicht. Warum fragten Sie nicht die Vorsteherin um Erlaubnis?« – »Sie sind aber klassisch!« rief Ilse.
(Emmy von Rhoden: »Der Trotzkopf«. München/Zürich: Droemer o. J., 248)
- (22) »Hey«, sagte sie, ohne aufzublicken. »Wie war's denn bei dir?« fragte der Schwarze. »Okay«, sagte Terry. »Soweit okay. Obwohl. Italien kotzt mich langsam an. Wir waren zu oft dort. Und es gibt zu viele Leute dort, einfach zu viele. Ich meine, Leute, mit denen man nichts anfangen kann.« »Du sollst da toll was aufgerissen haben«, sagte Brille. [] Terry winkte ab. »Es war wirklich nichts los«, sagte sie. »Nur die Typen von der Surfschule waren halbwegs annehmbar. Halbwegs. Und ein paar Franzosen. Studenten. Damit hatte es sich.«
(Dagmar Chidolue: »Lady Punk«. Weinheim: Beltz 1985, 168)

Der Stil beider Textpassagen deutet darauf hin, dass die Zitate nicht aus zeitgleich entstandenen Werken stammen. Ausdrücke wie *Backfisch*, *Pensionat*, *Assessor*, *neckten* oder *Vorsteherin*, die förmliche Redeweise des Assessors, die Verwendung des Konjunktivs und das gegenseitige Siezen unter jungen Leuten sind Indizien dafür, dass es sich um einen älteren Text handelt. Ganz anders verhält es sich bei dem zweiten Zitat: Die Jugendlichen duzen sich, ihre Redebeiträge sind wesentlich kürzer, und zwei Figuren werden mit Spitznamen charakterisiert. Ausdrücke wie *okay* oder *Typen* lassen erkennen, dass dieser Dialog einem weitaus jüngeren Werk entnommen ist.

Ein weiteres stilistisches Merkmal beider Texte ist die **Oralität** bzw. fingierte Mündlichkeit der Dialoge. Auffallend ist außerdem, dass in beiden Zitaten Redewendungen auftauchen, die der zeitgenössischen Jugendsprache entnommen sind (zur Jugendsprache allgemein vgl. Androutsopoulos 1998). Die Internatsschülerinnen in Rhodens Buch bedienen sich mehr oder minder stark einer spezifischen Ausdrucksweise, die durch feststehende Idiome und bestimmte Modewörter bestimmt ist. Zu diesen Modewörtern gehören die Adjektive *furchtbar*, *primitiv* und *klassisch* (wie in dem vorliegenden Zitat), aber auch *himmlisch*, *famos*, *öde* oder *scheußlich*. Diese Ausdrücke werden ausschließlich von den Mädchen verwendet und erhalten bei ihnen oft eine neue Bedeutung, wie sich besonders an dem Wort *klassisch* ersehen lässt: Es kann zur Charakterisierung eines Zustands dienen, eine besondere Eigenschaft betonen, Ironie ausdrücken oder – wie in dem Zitat – sich auf die Ahnungslosigkeit einer Person beziehen. Auch bei Chidolue verwenden die jugendlichen Figuren eine eigene Jugendsprache mit bestimmten Phraseologismen (*etwas aufreißen*) und Ausdrücken, ferner sticht die Kürze und zuweilen elliptische Struktur ihrer Redebeiträge ins Auge. Mehr noch als bei dem ersten Beispiel fällt hier die Markierung von verschiedenen Stilebenen auf, deren Skala von sprachsoziologisch unmarkierten **inquit-Formeln** (z. B. *sie sagte, dass*) bis hin zu umgangssprachlichen und spezifisch jugendsprachlichen Äußerungen reicht. Obwohl es sich bei beiden Büchern um Mädchenromane handelt, in denen Elemente der jeweiligen Jugendsprache aufgenommen wurden, kann man aufgrund der sprachlichen Merkmale nicht nur Aussagen über den Individualstil der Autorinnen, sondern auch über genre- und epochenspezifische Stilmerkmale machen. In einem weiteren Schritt können Überlegungen dazu angestellt werden, inwiefern die bewusst gewählten Stilmittel dazu dienen, bestimmte (ästhetische) Funktionen zu erfüllen.

Aufgabe 8: a. Welche besonderen stilistischen Merkmale weist der Anfang des Jugendromans »Ich ganz cool« von Kirsten Boie auf?

b. Die Autorin hat in einem Interview behauptet, dass sie Jugendliche in der Hamburger S-Bahn belauscht und ihre spezifische Jugendsprache nachgeahmt habe. Diskutieren Sie, ob es sich wirklich um authentische Jugendsprache handelt oder um eine literarische Bearbeitung jugendsprachlicher Elemente.

»Schule, also logisch, das bockt nicht so, aber was sollst du machen, ich geh trotzdem hin. Und zurück denn immer, also zurück ist logisch besser, geh ich meistens mit Holger und Recep, und denn machen wir noch Mutjoggen auf dem Weg. Also Mutjoggen, nä, darfst du erst losrennen, wenn das Auto voll auf der Kreuzung ist; der Kühler muß hinter der Fensterscheibe von Edeka, sonst gilt das nicht. Gibt es auch keine Ausnahme. Recep sagt, egal, ob einer kleiner ist oder was und kürzere Beine hat, ganz egal. Wer mitmachen will, gleiche Spielregeln. Der Trick ist, du mußt an der Stelle rennen, wo die Baustelle ist, da können die Autos nicht ausweichen. Bremsen können sie da auch nicht mehr, haben wir alles abgecheckt. Entweder, du bist schnell genug rüber, oder bommmppp!, ist es gewesen. Alles nur noch Matsche. Ja Pech.«

(Kirsten Boie: »Ich ganz cool«. Hamburg: Oetinger 1992, 5)

Literatur

Grundlegende Literatur

- Barsch, Achim (1991): *Metrik, Literatur und Sprache. Generative Metrik zwischen empirischer Literaturwissenschaft und generativer Phonologie*. Braunschweig: Vieweg.
- Black, Max (1954): *Metaphor*. In: *Proceedings of the Aristotelian Society* 55, 273–294.
- Black, Max (1977): *More about Metaphor*. In: *Dialectica* 31, 431–457.
- Breuer, Dieter (1994⁴): *Deutsche Metrik und Vorgeschichte*. München: Fink.
- Colebrook, Claire (2004): *Irony*. London: Routledge.
- Fabb, Nigel (1997): *Linguistics and literature: language in the verbal arts of the world*. Oxford: Blackwell.
- Fabb, Nigel (2002): *Language and Literary Structure. The Linguistic Analysis of Form in Verse and Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fleischer, Wolfgang/Michel, Georg/Starke, Günter (1996²): *Stilistik der deutschen Gegenwartssprache*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Fludernik, Monika (1993): *The Fictions of Language and the Languages of Fiction: The Linguistic Representation of Speech and Consciousness*. London: Routledge.
- Fludernik, Monika (1995): *Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft: Paradigmen, Methoden, Funktionen und Anwendungsmöglichkeiten*. In: Nünning, Ansgar (Hg.): *Literaturwissenschaftliche Theorien, Modelle und Methoden*. Trier: WVT, 119–136.
- Gavins, Joanna/Stephen, Gerard (Hgg.) (2003): *Cognitive Poetics in Practice*. London: Routledge.
- Gibbs, Raymond W. Jr. (1994): *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goatly, Andrew (1997): *The language of metaphors*. London: Routledge.
- Götttert, Karl-Heinz (1994²): *Einführung in die Rhetorik*. München: Fink.
- Gombert, Jean (1992): *Metalinguistic Development*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Grice, Paul (1989): *Logic and Conversation*. In: ders.: *Studies in the Way of Words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 22–40.
- Hall, Tracy Allan (2000): *Phonologie. Eine Einführung*. Berlin: de Gruyter.
- Jones, Rhian (1996): *Emerging patterns of literacy. A multidisciplinary perspective*. London: Routledge.
- Jakobson, Roman (1987): *Linguistics and Poetics*. In: ders.: *Language in Literature*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 62–94.
- Lämmert, Eberhard (1955): *Bauformen des Erzählens*. Stuttgart: Metzler.
- Lapp, Edgar (1992): *Linguistik der Ironie*. Tübingen: Narr.
- Macheiner, Judith (1991): *Das grammatische Variété oder Die Kunst und das Vergnügen, deutsche Sätze zu bilden*. Frankfurt a. M.: Eichborn.
- Martinez, Matias/Scheffel, Michael (2003⁴): *Einführung in die Erzähltheorie*. München: Beck.
- Meibauer, Jörg (2001²): *Pragmatik. Eine Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Meibauer, Jörg et al. (2007²): *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Nash, Walter (1985): *The Language of Humour*. London: Longman.
- Peschel, Corinna (2002): *Zum Zusammenhang von Wortneubildung und Textkonstitution*. Tübingen: Niemeyer.
- Petrey, Sandy (1990): *Speech Acts and Literary Theory*. London: Routledge.
- Pilkington, Adrian (2000): *Poetic Effects. A Relevance Theoretic Perspective*. Amsterdam: Benjamins.
- Sowinski, Bernhard (1999²): *Stilistik. Stiltheorien und Stilanalysen*. Stuttgart: Metzler.
- Stockwell, Peter (2002): *Cognitive poetics. An introduction*. London: Routledge.

Weitere Literatur

- Androutsopoulos, Jannis K. (1998): *Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Applebee, A. N. (1978): *The Child's Concept of Story*. Chicago: Chicago University Press.
- Amsel, Eric (2002): *Language, literacy and cognitive development*. London: Erlbaum.
- Austin, Timothy R. (1984): *Language Crafted. A Linguistic Theory of Poetic Syntax*. Bloomington: Indiana University Press.
- Baayen, Harald (1994): *Derivational Productivity and Text Typology*. In: *Journal of Quantitative Linguistics* 1, 16–34.
- Barr, Rachel (2006): *Developing Social Understanding in a Social Context*. In: McCartney, Kathleen/Philipps, Deborah (Hgg.): *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Oxford: Blackwell, 188–207.
- Beard, Adrian (2003): *The Language of Literature*. London: Routledge.
- Berg, Thomas (1990): *Unreine Reime als Evidenz für die Organisation phonologischer Merkmale*. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 9, 3–27.
- Betten, Anne (1987): *Die Bedeutung der Ad-hoc-Komposita im Werk von Thomas Bernhard. Anhand ausgewählter Beispiele aus Holzfällen. Eine Erregung und Der Untergeher*. In: Asbach-Schnitker, Brigitte/Roggenhofer, Johannes (Hgg.): *Neuere Forschungen zur Wortbildung und Historiographie der Linguistik*. Tübingen: Narr, 69–90.
- Birch, David (1991): *The Language of Drama*. Oxford: Basingstoke.
- Bortolussi, Maria/Dixon, Peter (2003): *Psychonarratology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boueke, Dieter et al. (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Bruns, Gerald L. (2001): *Modern Poetry and the Idea of Language. A Critical and Historical Study*. Chicago: Dalkey Archive Press.
- Chatman, Seymour (1978): *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Cohn, Dorrit (1978): *Transparent Minds: Narrative Modes for Presenting Consciousness in Fiction*. Princeton: Princeton University Press.
- Cook, Guy (1994): *Discourse and Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Culler, Jonathan (1973): *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Ehrlich, Susan (1990): *Point of View: A Linguistic Analysis of Literary Style*. London: Routledge.
- Elsen, Hilke (2004): *Neologismen. Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen*. Tübingen: Narr.
- Fludernik, Monika (1996): *Towards a »Natural Narratology«*. London: Routledge.
- Fricke, Harald (1981): *Norm und Abweichung*. München: Fink.
- Grabher, Gudrun M. (1996): *Semantics of Silences in Linguistics and Literature*. Heidelberg: Winter.
- Green, Keith (Hg.) (1995): *New Essays in Deixis: Discourse, Narrative, Literature*. Amsterdam: Rodopi.
- Haß, Ulrike/König, Christoph (Hgg.) (2003): *Literaturwissenschaft und Linguistik von 1960 bis heute*. Göttingen: Wallstein.
- Herman, David (2002): *Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Hiraga, Masako K. (1995): *Literary Pragmatics: Cognitive Metaphors and the Structure of the Poetic Text*. Amsterdam: Elsevier.

- Indurkhaia, Bipin (1992): *Metaphor and cognition: an interactionist approach*. Dordrecht: Kluwer.
- Jahn, Manfred (1995): *Narratologie: Methoden und Modelle der Erzähltheorie*. In: Nünning, Ansgar (Hg.): *Literaturwissenschaftliche Theorien, Modelle und Methoden*. Trier: WVT, 29–50.
- Jahn, Manfred (1996): *Windows of Focalization*. In: *Style* 30, 241–267.
- Klein, Wolfgang/Stutterheim, Christiane von (1987): *Quaestio und referentielle Bewegung in Erzählungen*. In: *Linguistische Berichte* 109, 163–183.
- Kövecses, Zoltán (2001): *Metaphor. A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (1999): *Metalinguistic Awareness and the Child's Developing Sense of Irony. The Relationship between Pictures and Texts in Ironic Picturebooks*. In: *The Lion and the Unicorn* 23, 157–183.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina/Meibauer, Jörg (2005): *First Pictures, Early Concepts: Early Concept Books*. In: *The Lion and the Unicorn* 29, 324–347.
- Labov, William/Waletzky, Joshua (1973): *Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung*. In: Ihwe, Jens (Hg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik*. Bd. 2. Frankfurt a. M.: Athenäum, 78–126.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George/Turner, Mark (1989): *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Levinson, Stephen C. (2004): *Deixis*. In: Horn, Laurence R./Ward, Gregory (Hgg.): *The Handbook of Pragmatics*. Oxford: Blackwell, 97–121.
- Messerli, Alfred (1991): *Elemente einer Pragmatik des Kinderliedes und des Kinderreimes*. Aarau: Sauerländer.
- Mey, Jacob L. (2000): *When Voices Clash: A Study in Literary Pragmatics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Michaux, Christine (2001): *Linguistic approaches to poetry*. Amsterdam: Benjamins.
- Miller, Joseph Hillis (2001): *Speech acts in literature*. Stanford: Stanford University Press.
- Moerk, Ellen L. (1985): *Picture book reading by mothers and young children and its impact on language development*. In: *Journal of Pragmatics* 9, 547–566.
- Näf, Anton (1996): *Grammatik und Textinterpretation – am Beispiel von »Homo faber«*. In: *Der Deutschunterricht* 48, 44–60.
- Ninio, Anat/Bruner, Jerome (1978): *The achievement and antecedents of labelling*. In: *Journal of Child Language* 5, 1–15.
- Poppenhusen, Astrid (2001): *Durchkreuzung der Tropen. Paul Celans »Die Niemandrose« im Lichte der traditionellen Metaphorologie und ihrer Dekonstruktion*. Heidelberg: Winter.
- Pratt, Mary Louise (1977): *Toward a Speech Act Theory of Literary Discourse*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Schmachtenberg, Reinhard (1982): *Sprechakttheorie und dramatischer Dialog. Ein Methodenansatz zur Drameninterpretation*. Tübingen: Niemeyer.
- Schwarz, Monika (2000): *Indirekte Anaphern. Studien zur domänenengebundenen Referenz und Kohärenz im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Semino, Elena (1997): *Language and World Creation in Poems and Other Texts*. London: Longman.
- Semino, Elena (Hg.) (2002): *Cognitive Stylistics*. Amsterdam: Benjamins.
- Semino, Elena/Short, Mick (2003): *Corpus Stylistics*. London: Routledge.
- Sell, Roger D. (Hg.) (1991): *Literary Pragmatics*. London: Routledge.
- Short, Mick (1996): *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*. London: Longman.

- Siebold, Oliver (2000): *Wort – Genre – Text*. Tübingen: Narr.
- Snow, Catherine E. (2006): What counts as literacy in early childhood? In: McCartney, Kathleen/Phillips, Deborah (Hgg.): *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Oxford: Blackwell, 274–294.
- Stehen, Gerard (1994): *Understanding Metaphor in Literature*. London: Longman.
- Strasen, Sven (2002): Wie Erzählungen bedeuten: Pragmatische Narratologie. In: Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hgg.): *Neue Ansätze in der Erzähltheorie*. Trier: WVT, 185–218.
- Thornborrow, Joanna (1998): *Patterns in Language: An Introduction to Language and Literary Style*. London: Routledge.
- Toolan, Michael (1998): *Language in Literature: An Introduction to Stylistics*. London: Arnold.
- Vater, Heinz (2002): Linguistic Analysis of Literary Texts. In: Gymnich, Marion/Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hgg.): *Literature and Linguistics: Approaches, Models and Applications*. Studies in Honour of Jon Erickson. Trier: WVT, 15–36.
- Vater, Heinz (2005): *Referenz-Linguistik*. München: Fink.
- Wagner, Klaus/Wiese, Sibylle (Hgg.) (1996): *Teilkorpus KATRIN (1; 5) im Dortmunder Korpus der spontanen Kindersprache*. Erstellt von Annegret Schwarze. Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Wildgen, Wolfgang (1982): Makroprozesse bei der Verwendung nominaler ad-hoc-Komposita im Deutschen. In: *Deutsche Sprache* 10, 237–257.
- Winner, Ellen (1988): *The Points of Words: Children's Understanding of Metaphor and Irony*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

9. Glossar

Abschnitt: Textuelle Einheit, die aus einem oder mehreren Sätzen besteht und durch einen Absatz von anderen Abschnitten getrennt ist.

Anapher: Typischerweise ein Pronomen, das einen Referenten bezeichnet, auf den in der Rede schon mit einem anderen Ausdruck (dem Antezedens der Anapher) Bezug genommen wurde. Beispiel: In »Morgen kommt der Weihnachtsmann, er bringt uns viele Gaben« ist *er* die Anapher und *Weihnachtsmann* das Antezedens.

Anapher, direkte: Definiter sprachlicher Ausdruck, der einen Referenten sprachlich erneut benennt, also Koreferenz etabliert und im Text ein explizites Antezedens (z. B. *ein Mann der Mann*) hat.

Anapher, indirekte: Definiter sprachlicher Ausdruck, der keine Koreferenz etabliert und keinen expliziten Antezedensausdruck im Text hat, aber dennoch eine Wiederaufnahmeform darstellt. Indirekte Anaphern haben einen Anker Ausdruck (z. B. *Wagen*), zu dem sie in einer engen semantischen (z. B. *das Lenkrad*) oder konzeptuellen Relation (*der Fahrer*) stehen.

Anapher, textuelle: Jeder sprachliche Ausdruck, der benutzt wird, um auf einen bereits im Text erwähnten oder als bekannt vorausgesetzten Referenten Bezug zu nehmen.

Aufmerksamkeit, metasprachliche (engl. metalinguistic awareness): Fähigkeit, über Sprache zu reflektieren. Diese Fähigkeit wird in der frühen Kindheit erworben und spielt z. B. eine Rolle beim Ironieerwerb.

Aussagekraft: [auch predictive power] Relevanz der Ergebnisse einer statistischen Berechnung. Die Aussagekraft wird mit anderen Verfahren berechnet als die → Signifikanz. Sie sagt für eine als signifikant erkannte Beziehung aus, welchen Erklärungswert sie hat. Signifikanzniveau und Aussagekraft sind nicht dasselbe. Das Signifikanzniveau sagt nur etwas darüber aus, mit welcher Sicherheit der Zufall als Ursache für eine vermutete Beziehung ausgeschlossen werden kann, es sagt nichts darüber, ob es sich um eine starke oder schwache Beziehung handelt. Das bedeutet, eine Beziehung kann als hochsignifikant festgestellt werden, aber trotzdem schwach sein, und deshalb von geringer Aussagekraft.

Autor: Verfasser eines Textes; in der Narrationsforschung wird zwischen einem realen Autor und einem impliziten Autor unterschieden.

Bilingualität (engl. bilingualism): [auch Bilingualismus, Zweisprachigkeit] Überbegriff für unterschiedliche Formen von Zweisprachigkeit, die unter verschiedenen Bedingungen erworben wird, nämlich durch → simultanen Spracherwerb oder kindlichen → Zweitspracherwerb und → Zweitspracherwerb bei Erwachsenen (vgl. auch Multilingualität).

Code-Switching: Situationsabhängiger Wechsel zwischen verschiedenen Varietäten.

Deutsche Gebärdensprache (DGS): Muttersprache der in Deutschland lebenden Gehörlosen und vieler hörender Kinder gehörloser Eltern.

Dialekt: Lokale → Varietät der Gesamtsprache, die mündlich realisiert und von einer → Standardsprache mit Schriftlichkeit überdacht wird. Durch seinen nichtkontrastiven Teilbestand sprachlicher Mittel steht der Dialekt in einer Kontinuumsbeziehung zur Standardsprache.

Diastratisch: Sozial markierte Dimension des Varietätenspektrums, die die soziokulturellen Unterschiede der Sprache erfasst und die sich beispielsweise in → Soziolekten oder Sondersprachen manifestiert.

Diatopisch: Räumlich markierte Dimension des Varietätenspektrums, die sich vor allem in den → Dialekten bzw. → Regionalsprachen manifestiert.

Direkte Anapher: → Anapher, direkte.

Einfache Verben: Im Gegensatz zu → Kongruenzverben können einfache Verben nicht mit den referentiellen Indizes des Subjekts und Objekts übereinstimmen, da die entsprechenden phonologischen Merkmale (Anfangs- und Endpunkt der Bewegung und Handorientierung) lexikalisch spezifiziert sind. Viele Gebärdensprachen markieren die Kongruenz bei einfachen Verben mithilfe von → Kongruenzmarkierern.

Erzählung: Mündliche oder schriftliche Wiedergabe des Verlaufs von wirklichen oder erfundenen Ereignissen; auch als Narration bezeichnet.

Fingeralphabet: In → Gebärdensprachen wird das Fingeralphabet verwendet, um Wörter wiederzugeben, für die es keine Gebärde gibt (u. a. Fremdwörter, Fachbegriffe, Eigennamen und Abkürzungen). Viele Gebärdensprachen verwenden ein einhändiges Fingeralphabet, in dem es für jeden Buchstaben eine festgelegte Gebärde gibt (für das DGS-Fingeralphabet s. Kap. 5, Anhang 2).

Gebärdensprache: Gebärdensprachen sind natürliche Sprachen, die die gestisch-visuelle → Modalität nutzen und mithilfe der Hände und Arme, des Oberkörpers und des Gesichts gebildet werden. Es gibt auf der Welt viele unterschiedliche Gebärdensprachen, mit denen vor allem gehörlose Menschen kommunizieren.

Gesprächsanalyse: Linguistische Disziplin, die sich mit der Struktur und Funktion von komplexen, interaktiven Sprechaktereignissen beschäftigt.

Grammatikalisierung: Sprachwandelprozess, bei dem sich ein freies Morphem mit lexikalischer Bedeutung zunächst zu einem Funktionswort und dann zu einem gebundenen Morphem mit grammatischer Bedeutung entwickelt.

Indirekte Anapher: → Anapher, indirekte.

Inferentielle Statistik: [auch Prüfstatistik] Rechenverfahren, mit denen geprüft wird, mit welcher Wahrscheinlichkeit der Zufall Ursache ist für Unterschiede, die man bei einer Untersuchung gefunden hat.

Inferenz: Geistiger Schlussfolgerungsprozess beim Textverstehen, der auf unserem Weltwissen basiert und textuelle Unterspezifikation aufhebt. Inferenzen überbrücken Diskontinuitäten im Text und werden vom Leser bei mangelnden Informationen, aber auch bei Problemfällen und scheinbaren Unsinnigkeiten eingesetzt.

Ironie: Mit einer ironischen Äußerung wird im Allgemeinen das Gegenteil von dem gemeint, was gesagt wird. Beispiel: »Das hast du wieder fein hingekriegt« im Sinne von Das ist total schiefgegangen .

Kognitives Schema: → Schema, kognitives.

- Kohärenz:** Inhaltliche Kontinuität im Text, basiert auf semantischen und konzeptuellen Relationen, wird maßgeblich vom Kriterium der Plausibilität determiniert. Die lokale Kohärenz betrifft die Relationen zwischen den Sätzen eines Textes, die globale Kohärenz den Textinhalt als Ganzes.
- Kohäsion:** Grammatisch angezeigte Relationen in Texten, d. h. die sprachlich expliziten Verweisungs- und Verknüpfungsrelationen auf der Textoberfläche, die durch kohäsive Mittel (z. B. Junktoren) ausgedrückt werden.
- Kompetenz, kommunikative:** Fähigkeit, sich situationsspezifisch und adressatenorientiert sprachlich zu verhalten; betrifft rezeptive wie produktive pragmatische Fähigkeiten.
- Komplex-Anaphern:** Nehmen nicht Bezug auf einzelne Referenten, sondern auf komplexe Sachverhalte oder Prozesse, also abstrakte Textreferenten (z. B. *das Unglück, die Katastrophe* etc.).
- Kongruenzmarkierer:** Grammatikalisierte Funktionsgebärde, die in manchen Gebärdensprachen bei → einfachen Verben verwendet wird, um die Kongruenz mit Subjekt und Objekt auszudrücken. In DGS wird die Gebärde PAM verwendet, die sich aus der Gebärde PERSON entwickelt hat.
- Kongruenzverben:** Verben, die durch Modifikation der Bewegungsrichtung und/oder der Handorientierung mit den referentiellen Indizes des Subjekts und Objekts übereinstimmen.
- Lautbegleitendes Gebärden (LBG):** Künstliche Gebärdensprache, die sich an der Grammatik der umgebenden Lautsprache orientiert und vor allem pädagogischen Zwecken dient.
- Leser:** Rezipient von Texten; in der Leser- und Narrationsforschung wird zwischen realem Leser, idealisiertem und implizitem Leser unterschieden.
- Literaturerwerb:** In Analogie zum Spracherwerb der Erwerb der Fähigkeit, Literatur zu verstehen. Literaturerwerb wird vor allem im Zusammenhang des Schreiben- und Lesens betrachtet, beginnt aber schon viel früher.
- Literaturwandel:** Der historische Prozess der allmählichen Veränderung von Literatur, der alle literarischen Aspekte umfasst. Literaturwandel reflektiert u. a. Sprachwandel.
- Manuelle Komponente:** Umfasst in → Gebärdensprachen alle Ausdrucksmittel, die mit den Händen und Armen ausgeführt werden. Dazu gehören u. a. Handform, Handstellung, Ausführungsstelle und Bewegung (vgl. auch nichtmanuelle Komponente).
- Markiertheit:** Markiertheit einer sprachlichen Struktur liegt vor, wenn diese im Textzusammenhang nicht erwartbar ist oder besonders hervorgehoben ist, und dadurch die Aufmerksamkeit des Lesers auf sich ziehen soll.
- Metapher:** Metaphern sind ein Fall von übertragener, nicht-wörtlicher Bedeutung. In der Regel wird dabei eine Wortbedeutung aus einem Bedeutungszusammenhang (Quelle) auf einen anderen, durch Ähnlichkeit oder Analogie vergleichbaren Vorstellungsbereich (Ziel) übertragen. Beispiel: »Dieser Porsche hat dicke Socken (Reifen).«
- Metasprachliche Aufmerksamkeit:** → Aufmerksamkeit, metasprachliche.
- Metrum:** Versmaß. Das metrische Gesetz des Versaufbaus, durch das sprachliche Strukturen durch Akzent oder Quantität gegliedert werden.
- Modalität:** Natürlichen Sprachen stehen prinzipiell zwei Modalitäten zur Verfügung: die gestisch-visuelle Modalität von → Gebärdensprachen und die lautlich-auditive Modalität

von Lautsprachen. Die beiden Modalitäten unterscheiden sich vor allem in den verwendeten Artikulatoren (gestisch vs. lautlich) und der Wahrnehmung (visuell vs. auditiv).

Multilingualität (engl. multilingualism): [auch Mehrsprachigkeit] Überbegriff für verschiedene Formen von Zwei- und Mehrsprachigkeit (vgl. auch Bilingualität). Mehrsprachigkeit und Zweisprachigkeit werden häufig gleichbedeutend verwendet, da sich (der Erwerb von) Zwei- und Mehrsprachigkeit nicht grundlegend voneinander unterscheiden.

Mundbild: Lehnelement, das sich von der Aussprache des entsprechenden Wortes in der umgebenden Lautsprache ableitet, aber nicht mit dieser identisch ist. Manche → Gebärdensprachen nutzen Mundbilder zur Bedeutungsdifferenzierung bei manuell identischen Gebärden.

Narration: → Erzählung.

Nichtmanuelle Komponente: Umfasst in → Gebärdensprachen alle Ausdrucksmittel, die nicht mit den Händen und Armen ausgeführt werden. Dazu gehören u. a. Bewegung der Augenbrauen, → Mundbild, Mundgestik, Gesichtsausdruck, Blickrichtung, Kopf- und Oberkörperhaltung und Bewegung des Oberkörpers (vgl. auch manuelle Komponente).

Oralität: Fingierte Mündlichkeit z. B. von Dialogen in literarischen Texten.

Prüfstatistik: → Inferentielle Statistik.

Referenzielle Unterspezifikation: → Unterspezifikation, referenzielle.

Regionalsprache: Oberbegriff für alle regional markierten und von der → Standardsprache insbesondere im Bereich der Lautung abweichende Sprechlagen.

Reim: Vollständiger lautlicher Gleichklang zweier oder mehrerer Wörter vom letzten betonten Vokal an. Beispiel: *Badewanne .. Kaffeekanne.*

Schema, kognitives: Mentale Repräsentation, die Wissen über einen komplexen Sachverhalt der Welt im Langzeitgedächtnis speichert (z. B. RESTAURANT-Schema).

Signifikanz: [auch statistical significance] Der Grad der Wahrscheinlichkeit, mit der auszuschließen ist, dass ein Ergebnis auf den Zufall zurückzuführen ist. Das Signifikanzniveau p wird in Prozentwerten für die Irrtumswahrscheinlichkeit angegeben, wobei $p = 0.01$ für 1 % Irrtumswahrscheinlichkeit steht. Das bedeutet, es besteht nur noch eine Wahrscheinlichkeit von 1 %, dass dieses Ergebnis zufällig entstanden ist.

Simultaner Spracherwerb: → Spracherwerb, simultaner.

Skalenniveau: Das Skalenniveau der Daten legt fest, welche statistischen Verfahren auf sie anwendbar sind. Man unterscheidet im Wesentlichen drei Gruppen: 1. die Nominalskala, bei der nur zu sagen ist, ob ein Merkmal vorhanden ist oder nicht, 2. die Rangskala, bei der man die Daten in eine Rangfolge bringen kann (wie z. B. Schulnoten) und 3. die Intervallskala, bei der die Abstände zwischen den Messeinheiten immer gleich sind (z. B. Alter in Jahren).

Soziale Rolle: Gesamtheit der normativen Erwartungen an den Inhaber einer sozialen Position.

Soziolekt: Sozial markierte → Varietät der Gesamtsprache, die für eine soziale Gruppe und deren Prestige charakteristisch ist.

Sprachdominanz: Die Sprache bei mehrsprachigen Sprechern, die lexikalisch und grammatisch weiter entwickelt ist; häufig wird auch von starker vs. schwacher Sprache ge-

sprochen. Als dominant wird auch die Sprache bezeichnet, die bevorzugt verwendet wird (vgl. auch Sprachpräferenz).

Spracherwerb, simultaner/bilingualer: [auch doppelter Erstspracherwerb] Gleichzeitiger Erwerb von zwei Sprachen von Beginn des Spracherwerbs an (vgl. auch Bilingualität). Unterscheidet sich nicht grundlegend vom monolingualen Spracherwerb.

Sprachmischung: Liegt in Äußerungen vor, in denen Elemente aus zwei oder mehr aktivierten Sprachen auftreten; entsteht durch → Sprachwechsel.

Sprachmodus: Grad der Aktivierung der Sprachen von Zweisprachigen in einer gegebenen Situation. Monolingualer Modus: Nur eine Sprache aktiviert, nur einsprachige Gesprächspartner; bilingualer Modus: Beide Sprachen sind hochgradig aktiviert, zweisprachige Gesprächsteilnehmer.

Sprachpräferenz: Die Sprache bei mehrsprachigen Sprechern, die bevorzugt gesprochen wird (vgl. auch Sprachdominanz).

Sprachwechsel: (Situationsabhängiger) Wechsel von einer Sprache in eine andere innerhalb eines Gesprächs oder einer Äußerung (vgl. auch code switching), führt zu → Sprachmischung.

Standardsprache: Die das Varietätengefüge überdachende Varietät, die die größte kommunikative Reichweite besitzt, literal und oral normiert ist und über das höchste Prestige in der Sprachgemeinschaft verfügt.

Stil: Spezifische Wahl zwischen alternativen sprachlichen Ausdrucksweisen. Mit der Untersuchung von stilistischen Eigenschaften von Texten befasst sich die Stilistik.

Substandard: Sprechsprachlicher Gesamtbereich unterhalb der → Standardsprache einschließlich der → Dialekte.

Textlinguistik: Disziplin der Linguistik, die sich mit komplexen, d. h. die Satzebene überschreitenden Sprachgebilden beschäftigt und ihre Struktur, Funktion und Verarbeitung untersucht.

Textsinn: Übergeordnete Auslegungsvariante, dem Textganzen zugeordnete Lesart, i. d. R. Resultat des Textinterpretierens.

Textsorte: Menge von Texten mit gemeinsamen Merkmalen. Jeder Text ist ein Exemplar einer Textsorte (z. B. Wetterbericht, Kontaktanzeige, Witz, Gedicht etc.).

Textualität: Die konstitutiven Eigenschaften von Texten, die wesentlich für die Bestimmung, was ein Text eigentlich ist, sind.

Textuelle Anapher: → Anapher, textuelle.

Textverstehen: Kognitiver Prozess, der sprachgeleitete Bottom-Up- und wissensgeleitete Top-Down-Prozesse involviert und im Aufbau eines Textweltmodells resultiert.

Textweltmodell: Konzeptuelle Referenzialisierungsstruktur des Textganzen, d. h. die mentale Repräsentation der im Text dargestellten referenziellen Sachverhalte.

Thema-Rhema-Analyse, textuelle: Informationsstrukturanalyse, die sich mit der Entfaltung von neuer, unbekannter Information auf der Basis alter, bekannter Information beschäftigt, also den Wechsel von Kontinuität und Progression untersucht.

Transfer: Übertragung sprachlicher Formen und Strukturen aus der Erstsprache in die Zweitsprache.

- Transkribieren:** Gesprochene und gebärdete Sprache verschriftlichen nach einem festgelegten Verfahren, einem Transkriptionsverfahren. Das Ergebnis, das Transkript, berücksichtigt üblicherweise außer den produzierten Wörtern und Gebärden je nach → Modalität auch Dinge wie Lautstärke, Pausen, nicht-morphematische Reaktionen des Hörers (*hm*), meist auch Gesten, Mimik und begleitende Handlungen.
- Unterspezifikation, referenzielle:** Liegt vor, wenn die grammatisch kodierte Oberfläche des Textes nicht alle Einheiten und Relationen informationell abbildet, die zur Erstellung der konzeptuellen Sachverhaltsrepräsentation notwendig sind.
- Variable:** Abstraktes Konzept, das abhängig von arealen, sozialen und situativen Faktoren als konkrete Variante realisiert wird.
- Variante:** Alternative Ausdrucksmöglichkeit innerhalb einer Einzelsprache.
- Varietät:** Ausschnitt des Gesamtsprachsystems, das eigenständige prosodisch-phonologische, morphologische und lexikalische Strukturen aufweist. Varietäten sind diatopisch (räumlich), diastratisch (sozial) oder diaphasisch (situativ) markiert.
- Vergebärdler:** Sprachliche Fehlleistungen in Gebärdensprachen. Bei Vergebärdlern finden sich ähnliche Muster wie bei lautsprachlichen → Versprechern.
- Versprecher:** Sprachliche Fehlleistung in Lautsprachen.
- Weltwissen:** Die Menge aller konzeptuellen Repräsentationen, die unsere Kenntnisse über die Welt im Langzeitgedächtnis speichern.
- Zweitspracherwerb:** Erwerb einer zweiten Sprache, nachdem eine erste Sprache zumindest in Grundzügen erworben wurde. Der Zweitspracherwerb ist immer ein sukzessiver Erwerb (vgl. auch Bilingualität). Unterscheidet sich deutlich vom (doppelten) Erstspracherwerb.

Sachregister

Ablenker (distractor) 78

Abschnitt 266

absolute Metapher 280

Adressat 272

Alliteration 262

Anapäst 264

Anapher 237, 268

Anaphorik 235

Anlautreim 262

Anomie 81

Antezedens 237

Antezedent 237

Aphasiker 81

Artikulator 141, 167

Assonanz 262

Ausführungsstelle 142, 144, 172

Ausgangsreim 263

Basisdialekt 205

Basissprache 128

Basisvarietät 110, 111

Bedeutung 6

Befragung 15, 16, 28–34

Befragung zum Elizitieren 28

bending 264

Benennen 61

Beobachtereffekt 20

Beobachterparadox 20

Beobachtung 15, 16, 20, 23

– offen 21

– verdeckt 20

betonungsbasiert 59

Bewegung 142, 144–147, 150, 154, 176

– der Augenbrauen 148

– sekundäre *s. sekundäre Bewegung*

bilingual 105, 106, 118

bilingualer Modus 128, 129

Binnenreim 263

Blickrichtung 148

Blockreim 263

bottom-up 56, 273

Causerie 276

Cheremes 142

Chi-Quadrat-Test 47

Clusteranalyse 210

Code-switching 121, 188, 194

Code-Theorie 211

Crossmodales Paradigma 61

Daktylus 264

Defizithypothese 211

Deixis 268

Deklarativsatz 6–7

Dekodieren 54, 57

Dekompositionsmodell 63

Derivation 159

deskriptive Stilistik 284

Deutsche Gebärdensprache (DGS) 137–176

Dialekt 103, 104, 138, 139, 187–206

Dialektgeographie 204

Dialogroman 276

diaphasisch 189

diastatisch 188, 206–212

diatopisch 188, 193–206

Differenzhypothese 211

Diglossie 190, 195

diskretes Zwei-Stufen-Modell des Lexikalischen Zugriffs 78, 82, 88

Diskursdeixis 268

Distraktor 79, 93, 95

Dokumentation 21, 28

dominante Hand 143, 146–147

doppelter Erstspracherwerb 106, 115, 122, 124

Drama 276

Dual-Route Modell 63

Duplizierung 164

EEG (Elektroenzephalogramm) 70

Eigenname 151–152

einfaches Verb 157, 170

Eingangsreim 263

Einhandgebärde 145–147

Elaboration 226
 Elizitieren 28, 31, 33–34
 Endreim 261
 Enjambement 264
 Enkodierung 85, 87, 94
 Erkennen 54, 59, 62
 ERP (Event-related potentials) 70, 72, 77
 Erstspracherwerb 9, 104, 108–111, 115, 118, 124
 Erwerbsmechanismen 124, 125
 Erzähler 272
 Erzählung
 – extradiegetische *s. extradiegetische Erzählung*
 – homodiegetische *s. homodiegetische Erzählung*
 – intradiegetische *s. intradiegetische Erzählung*
 – metadiegetische *s. metadiegetische Erzählung*
 Event-related potential (ERPs) 61
 Experiment 15–17, 34–40, 60–61, 70
 externe Schnittstelle 1, 8–12
 extradiegetische Erzählung 272
 extrafiktionale Stimme 271
 Eye-Tracking 61

Falsifizierung 19
 feed-forward 56, 88–90
 feedback 56, 57, 83, 88–92
 Feldexperiment 37
 Figur 272
 Figur-Grund-Prinzip 163
 Fingeralphabet 151–152, 183, 185
 Flexion 3, 11
 fMRI (functional magnetic resonance imaging) 70, 72, 77
 Fossilisierung 111
 Fragebogen 28, 29
 Fragebogen-Befragung 28
 Frage
 – geschlossene 31
 – offene 31
 Frame 233
 Fremdspracherwerb 106
 Full-listing Modell 63
 funktionale Ebene 80
 Funktionswort 71
 Fuß 264
 Fußtyp 264

Garden-path-Satz *s. Holzweg-Sätze*
 Gating 60, 63
 Gauß'sche Glocke 47–48
 Gebärdennamen 152
 Gebärdenschrift 141
 Gebärdensprache 10, 53, 55, 75, 76, 137–185
 Gebärdensprachlinguistik 140
 Gehörlosengemeinschaft 139
 Gehörlosenkultur 139
 Geltungsbereich 17
 Gespräch 240–252
 Gesprächsanalyse 219 ff., 240, 247
 Gesprächskompetenz 242
 Gesprächsnorm 243
 Gesprächsphase 247
 Gesprächsschritt 248
 Gesprächssequenz 250–251
 Gesprächssituation 246
 Glücksbedingung 6
 Grammatikalisierung 174–176
 Grundhandform 143
 Gütekriterium 16

Handform 142–145, 152, 169, 171–172, 176
 – einfache 143
 – Grundhandform 143
 – komplexe 143
 Handkonfiguration 143
 Handkonfigurationswechsel 145
 Handorientierung 143
 Handstellung 142–147, 154
 Hauptakzent 264
 Heteroglossie 274
 Heteronym 203
 historische Linguistik 10
 historische Stilistik 284
 Höflichkeitsprinzip 243, 245
 Holzweg-Satz 66–69
 homodiegetische Erzählung 272
 Homonym 149
 Homophon 64, 82, 94
 Hörerperspektive 243
 Hörerstrategie 251
 Hyperonym 84
 Hyperthema 236
 Hyponym 149
 Hypothese 18, 19

Idealisierter Leser 272
 Ikonizität 140, 151, 167
 Illokution 245
 Implikatur 245
 impliziter Leser 272
 indirekter Sprechakt 7, 244–245
 Inferenzen 233
 Inhaltswort 71
 Inquit-Formeln 286
 Integrieren 54, 70
 interaktives spreading-activation Modell
 95
 Interferenz 191
 Interimsgrammatik 110, 114, 126
 interne Schnittstelle 2–8
 Intertextualität 220
 Intervallskala 44
 Interview 33
 Interviewereffekt 28, 30, 33
 intradiegetische Erzählung 272
 Isoglosse 199
 Isotopie 230

Jambus 264

Kaskadenmodell 88, 93–95
 Katapher 268
 Kerngebiete 2, 8, 11–12
 Kettenreim 263
 Klassifikator 169, 183
 klassifizierendes Verb 145, 156–157, 169
 Klassifizierung 23
 klinische Linguistik 8
 Koartikulation 57, 87
 Koartikulator 146
 Koda 262
 kognitive Repräsentation 273
 Kohärenz 220, 227–239, 274
 Kohäsion 220, 228–231
 kohäsive Mittel 229
 Kohortenmodell 64
 Kohyponym 84, 93, 94
 komparative Metapher 280
 Kompetenz 69
 – kommunikative 240
 Komplex-Anapher 239
 komplexer Satz 266
 Komposition 160
 Kongruenz 4
 Kongruenzmarkierer 155–156, 169, 175–176

Kongruenzverb 153–157, 170, 183–184
 Konnektionismus 56–57, 68, 88, 91–92
 Konsonanz 262
 Konstituentenmodell 262
 Kontrollgruppe 36
 konversationelle Implikatur 7
 Konzept 232
 konzeptuelle Kontinuität 232
 konzeptuelle Metapher 281
 kopfgesteuerte Verarbeitungsstrategie 68
 Kopfstellung 164
 Koreferenz 229
 Korpus 41–43
 Kreuzreim 263
 kritische Phase 105, 111, 122, 124–127

Laborexperiment 37
 Late Closure 67
 Latin square-Design 36
 lautsprachbegleitendes Gebärden (LBG)
 139
 Lemma 62, 84, 90–95
 Lexem 62, 90, 92
 lexikalische Entscheidung 60
 lexikalische Semantik 5–7
 lexikalischer Entscheidungstest 38
 Lexikon 104, 110, 112, 115–117, 119
 Linguistik und Literatur 11, 257–290
 literarische Umschrift 25
 Lokaldeixis 268

Manuelle Komponente 142–147
 manueller Markierer 169
 McGurk-Effekt 75
 MEG (Magneto-Enzephalogramm) 70
 Megametapher 281
 mehrsprachig 103–106, 118
 metadiegetische Erzählung 272
 metalinguistischer Kommentar 117
 Metapher 257, 269, 278–281
 – absolute *s. absolute Metapher*
 – komparative *s. komparative Metapher*
 – konzeptuelle *s. konzeptuelle Metapher*
 – Megametapher *s. Megametapher*
 – Mikrometapher *s. Mikrometapher*
 – prädikative *s. prädikative Metapher*
 – projektive *s. projektive Metapher*
 – referenzielle *s. referenzielle Metapher*
 metasprachliche Aufmerksamkeit 283
 metasprachliche Fähigkeiten 118

Methoden der Sprachverstehensforschung 60
 Methoden des empirischen Arbeitens in der Linguistik 12, 15–52
 Metrum 263
 Mikrometapher 281
 Mimik 148, 164
 Minimal Attachment Principle 67
 Minimalpaar 144
 Mittelwert 49
 Modalität 53–55, 140, 149, 152, 162, 167, 169, 173
 – gestisch-visuell 137
 – lautlich-auditiv 137
 modular 11, 56, 70, 83, 93, 95
 Module 2
 Monitor 91
 Monitoring 61
 monolingual 103, 118, 120, 126
 monolingualer Modus 129
 Morphology-typology puzzle 161
 morphosyntaktisches Merkmal 4
 Multiperspektivität 274
 Multiple-constraint-Modell 68
 Mundbild 148, 174, 183
 Mundgestik 148, 149, 183

Narrations-Schema 273

Naturalisierung 274
 Nebenakzent 264
 Neologismus 258
 Neurolinguistik 8
 nicht dominante Hand 143, 146–147
 nichtmanuelle Komponente 142, 148
 nichtmanueller Markierer 164–166, 169, 176–177, 183–184
 Nominalskala 44
 Nominalskalenniveau 45, 47
 Normalverteilung 48
 Nukleus 262

Objektklassifizierendes Verb 157

Okkasionalismus 258–260
 Onset 262
 Ontogenese 8
 Oralität 286
 Ordinalskala (Rangskala) 44

Paarreim 263

parallele Modelle 56, 57, 64, 70

Parsen 66–70
 Parser 67
 Partikelverb 5
 Partiturschreibweise 26
 Performanz 69
 Person Agreement Marker (PAM) 155–156, 169, 176
 Personalexix 268
 Perspektivwechsel 166
 Perzeptuelle Identifizierung 60
 PET (Positron emission tomography) 70–72, 77
 Phoneme restoration 61
 phonetische Umschrift 25
 Phrasenkompositum 5
 Phylognese 8
 Plausibilität 232
 Point of view 273
 positionale Ebene 80
 prädikative Metapher 279
 Prädikativkonstruktion 163
 Präposition 155, 160
 Priming 39, 63–65, 77–79, 87, 93
 Progression 274
 projektive Metapher 280
 Propositionen 225, 234
 Psycholinguistik 9, 53–102

Questio 269

Quelle 280
 Quotenverfahren 18

Raumverb 155–157

Reaktionszeit 38
 Reaktionszeit-Experiment 39
 realer Autor 271
 realer Leser 271
 Redewiedergabe 166
 Reduplikation 158, 159, 168
 Referent 269
 Referenz 224, 267, 274
 Referenzbereich 269
 referenzielle Bewegung 236, 270
 referenzielle Funktion 259
 referenzielle Metapher 279
 Referenzkette 238
 Regionalakzent 196
 Regionalsprache 195, 202
 Reim 261–262
 – reicher 263

- reiner 263
- rührender 263
- Relation, semantische 230
- Relativsatz 165
- Relevanz 274
- Reliabilität 16
- Rhema 236
- Rolle 206
- Satzergänzungstest** 39
- Satzsemantik 5–6
- Satztyp 6, 11, 164
- Schema 233
- Schnittstelle 1–12
 - externe *s. externe Schnittstelle*
 - im engeren Sinn 2–8
 - im weiteren Sinn 1, 8–12
 - interne *s. interne Schnittstelle*
- Schreibweise in Spalten 26
- Schüttelreim 263
- Schweifreim 263
- Segmentieren 54, 58, 59
- semantische Relation *s. Relation, semantische*
- sekundäre Bewegung 145, 146
- sequentiell 153, 161
- serielle Modelle 56, 64, 70, 82, 93, 95
- shadowing 39, 61
- Signifikanz 47
- Silbe 149–151
- silbenbasiert 59
- Silbentyp 150
- simultan 153, 161, 162, 176
- simultaner bilingualer Spracherwerb 106
- simultaner Erwerb 115, 118
- skalare Bedeutung 7
- Skalenniveau 43
- Skript 233
- Sozialdeixis 268
- soziale Gruppe 206
- Soziolekt 10, 84, 189, 207
- Soziolinguistik 10, 206–212
- Sprachbarriere 211
- Sprachdominanz 105, 119–121
- Sprache
 - als biologisches Phänomen 8
 - als historisches Phänomen 10
 - als kognitives Phänomen 9
 - als soziales Phänomen 10
- Spracherwerb 53, 103–135, 162, 169–170
- Spracherwerbsmechanismen 111
- Sprachfertigkeiten 108
- Sprachgebrauch 120
- Sprachkombination 121
- Sprachkontakt 174
- Sprachmischung 105, 116, 129
- Sprachmodus 105
- Sprachproduktion 9, 53, 75–94, 169
- Sprachrezeption 9, 53–75, 171–174
- Sprachwandel 10, 174, 284
- Sprachwechsel 116, 121, 129
- spreading-activation-Modell 92
- Sprechakt 6, 248, 275
- Sprecherperspektive 243
- Sprecherstrategie 251
- Sprecherwechsel 249
- Sprechlage 189, 192, 196
- Staddialekt 208
- Standardsprache 190
- Standardvarietät 190–192
- Stanze 265
- Statistik 49
 - beschreibende 43, 45
 - interferentielle 46
 - prüfende 43
- Stichprobe 18
- Stilistik 284
- stilistische Alternative 267
- stilistische Funktion 259
- Stiltheorie 284
- Störvariablen 38
- Story-line 273
- Strophe 265
- Subjekt-Verb-Kongruenz 4
- Subjektklassifizierendes Verb 157
- Substandard 195
- Sukzessiver Spracherwerb 106, 121–122, 125
- Syntax-first-Modell 66, 73
- t-Test** 49
- Tautonym 203
- Temporaldeixis 268
- Text 219–240
- Text- und Gesprächsanalyse 11, 219–240
- Textanalyse 219–240
- Textdeixis 268
- Textfunktion 223
- Textkorpora 41
- Textlinguistik 219–240

- Textsemantik 225
 Textsinn 234
 Textsorte 221–224
 Textualität 220
 textuelle Funktion 259
 Textverstehen 226
 Textweltmodell 224–227, 238
 Thema 236
 Thema-Rhema-Analyse 235
 Themafixierung 246
 thematische Progression 236
 Themenmanagement 248
 Tip-of-the-tongue (TOT) Phänomen 77, 80
 Titel 258
 top-down 57, 83, 273
 Topikalisierung 163
 Transfer 111–113
 Transkribieren 23, 183–184
 Transkript 25
 Transkription 24, 28, 140–141, 183–184, 241
 Transkriptionssysteme 26, 28
 Transkriptionsverfahren 24
 Transkriptionszeit 24
 Trochäus 264
 Turn 248
 Turn-taking 248
 TWM 225–227, 236
 typologische Uniformität 169
- Ü**bereinstimmungsverb 153–157
 Umgangssprache 195
 Unabhängiges Gruppen-Design 35
- Unifikation 84
 unreiner Reim 263
 Unterspezifikation 226
- V**alidität 17
 Variable 34, 35, 188
 Varianten 187
 Variationslinguistik 10, 187–218
 Varietäten 130, 187, 189
 Verbkongruenz 152–157, 176
 Vergebärdler 76, 171–172
 Verhörer 54
 Verlässlichkeit 16
 Versmaß 264
 Versprecher 75–77, 79, 85, 91, 171–173
- W**ort-Bild-Interferenz-Paradigma
 77–79, 93
 Wortbildung 5, 11
 Wortnetze 71
 Wortsemantik 5
 Wortstellung 162, 174
- Z**iel 280
 Zufallsverfahren 18
 Zuverlässigkeit 16
 Zweihandgebärde 143–147, 154, 161
 zweisprachig 103
 Zweistufen-Modell 92
 Zweitspracherwerb 9, 103–135
 – gesteuerter 107
 – ungesteuert 106–107