

Der Erwerb des Fragesatzmodus unter besonderer
Berücksichtigung der Intonation

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung
des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität

vorgelegt von
Christiane Hofbauer

München, März 2004

Referent: Prof. Dr. Zaefferer

Koreferent: Prof Dr. Tillmann

Disputation: 16. Juli 2004

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	vii
Vorwort	ix
I Theorie	1
1 Der Illokutionstyp Frage	3
1.1 Ansätze zur Semantik der Illokutionstypen	4
1.2 Die Semantik des Illokutionstyps “Frage”	5
1.3 Fazit	6
1.4 Der Sprechakt “Frage”	6
2 Der Satzmodus “Fragesatz”	9
2.1 Ansätze zu den Satzmodi	10
2.2 Kombinationsansätze	11
2.2.1 Der Ansatz von Altmann (1987, 1993)	12
2.2.2 Der Ansatz von Zifonun (1997)	13
2.2.3 Der Ansatz von Näf (1984)	15
2.2.4 Fazit	16
2.3 Konstituierende Merkmale	17
2.4 Die einzelnen Merkmale	19
2.4.1 Die Verbstellung	19
2.4.2 Der Verbmodus	20
2.4.3 Die kategorialen Füllungen	20
2.4.4 Die Prosodie	22
2.4.5 Weitere Merkmale	23
2.5 Fazit: Fragesatztypen	24
3 Fragesatzintonation	29
3.1 Endtöne	31

3.2	Finale Akzente	34
3.3	Weitere intonatorische Merkmale	34
3.3.1	Anfangstöne	35
3.3.2	Tonumfang	36
3.3.3	Deklination	37
3.4	Intonatorische Unterschiede	38
3.4.1	Unterschiede zwischen Fragesatztypen	38
3.4.2	Unterschiede innerhalb der einzelnen Fragesatztypen	39
3.5	Parasprachliche und sprachliche Funktionen	43
3.6	Fazit	45
4	Der Erwerb von Fragestrukturen	49
4.1	Der Erwerb von Sprechakten	50
4.2	Der Erwerb der Endtöne	55
4.3	Der Erwerb einzelner Fragestrukturen	61
4.3.1	Der Erwerb von Ergänzungsfragestrukturen	61
4.3.2	Der Erwerb von Entscheidungsfragestrukturen	72
4.3.3	Der Erwerb anderer Fragestrukturen	74
4.3.4	Fazit	76
II	Empirie	79
5	Methodik	81
5.1	Datenerhebung	81
5.1.1	Voruberlegungen und Durchführung	81
5.2	Verschriftung	84
5.2.1	Verschriftung der Aufnahmen	84
5.2.2	Transliterationskonventionen	85
5.3	Kodierung	86
5.3.1	Fragetypen	86
5.3.2	Intonation	89
5.3.3	Kategoriale Füllungen	89
5.3.4	Verben	90
5.3.5	Konstruktionen	90
6	Fallstudie I: Karolina (2;2-3;2)	93
6.1	Grammatischer Erwerb	93
6.1.1	Fragetypen	93
6.1.2	Ergänzungsfragestrukturen	94
6.1.3	Entscheidungsfragestrukturen	101

6.1.4	Tags	105
6.1.5	Zusammenfassung	107
6.2	Endtöne	108
6.2.1	Fragen vs. Nicht-Fragen	108
6.2.2	Frage(struktur)typen	109
6.2.3	Ergänzungsfragen	109
6.2.4	Entscheidungsfragen	112
6.2.5	Tags	113
6.2.6	Nachfragen	115
6.2.7	Zusammenfassung	116
7	Fallstudie II: Lisa (1;10-2;9)	117
7.1	Grammatischer Erwerb	117
7.1.1	Frage typen	117
7.1.2	Ergänzungsfragestrukturen	119
7.1.3	Entscheidungsfragestrukturen	123
7.1.4	Tags	125
7.1.5	Zusammenfassung	127
7.2	Endtöne	127
7.2.1	Fragen vs. Nicht-Fragen	127
7.2.2	Frage(struktur)typen	128
7.2.3	Ergänzungsfragen	128
7.2.4	Entscheidungsfragen	130
7.2.5	Tags	131
7.2.6	Nachfragen	132
7.2.7	Zusammenfassung	135
8	Fallstudie III: Jonas (1;7-2;7)	137
8.1	Grammatischer Erwerb	138
8.1.1	Frage typen	138
8.1.2	Ergänzungsfragestrukturen	139
8.1.3	Entscheidungsfragestrukturen	140
8.1.4	Zusammenfassung	141
8.2	Endtöne	141
8.2.1	Fragen vs. Nicht-Fragen	141
8.2.2	Frage(struktur)typen	141
8.2.3	Ergänzungsfragen	143
8.2.4	Entscheidungsfragen	143
8.2.5	Nachfragen	144
8.2.6	Zusammenfassung	145

9 Zusammenfassung	147
10 Fazit	157
Literaturverzeichnis	i
Anhang	xxiii

Danksagung

Beim Schreiben einer Dissertation ist viel Unterstützung auf verschiedenen Ebenen nötig.

So möchte ich hier meinem Doktorvater, Professor Dietmar Zaefferer, für seine gute Betreuung und sein immer offenes Ohr danken, den Mitgliedern des Oberseminars sowie den Mitarbeitern des IPSK dafür, dass ihre Fragen und Tipps oft sehr hilfreich waren, den Mitgliedern des Graduiertenkollegs „Sprache – Information – Logik“ für das „geteilte Leid“, meiner Familie für sehr viel Geduld, Lilla Kudelich und Matthias Hofbauer für die Überprüfung empirischer Ergebnisse und meiner Mutter, meinem Bruder Max und Beate Städtler fürs Korrekturlesen. Zudem danke ich der DFG für die finanzielle Unterstützung, die ich als Mitglied des Graduiertenkollegs bekam.

Schließlich müssen hier noch die drei Kinder und ihre Familien erwähnt werden, ohne die diese Arbeit überhaupt nicht möglich gewesen wäre. Sie haben mich an einem Jahr ihres Lebens teilnehmen lassen und damit das meine nicht nur in wissenschaftlicher, sondern auch menschlicher Hinsicht bereichert.

Ohne diese Hilfe hätte ich es nicht geschafft. Danke!

Vorwort

Ausgangspunkt dieser Arbeit war zum einen die Frage, warum bestimmte Fragesätze eine spezielle intonatorische Markierung aufweisen und andere nicht, zum anderen die allgemein anerkannte These, dass Kinder Fragen zunächst grundsätzlich intonatorisch markieren.

So wird diskutiert, ob die intonatorische Markierung, die die meisten Fragen kennzeichnet, der pragmatischen oder der grammatischen Ebene zuzurechnen ist: Werden hier Sprechakte oder aber Satzmodi markiert? Die abweichende Markierung einiger Fragesatztypen spricht gegen Ersteres. Zudem fällt auf, dass nur Fragen mit einer Struktur, die in keinem anderen Satzmodus vorkommt, eine nicht-fragesatztypische Intonation aufweisen. So spricht einiges dafür, dass die Frageintonation ein Satzmodusmarker ist, der nur dann eingesetzt werden muss, wenn ein Fragesatz nicht schon durch andere Merkmale eindeutig als solcher gekennzeichnet ist. Allerdings könnten die Unterschiede auch auf semantische Unterschiede zwischen den einzelnen Illokutionstypen innerhalb des Illokutionstyps Frage zurückzuführen sein.

Die These, dass Kinder Fragen schon sehr früh mit Frageintonation kennzeichnen, brachte mich auf die Idee, dass eine Untersuchung von Spracherwerbsdaten Aufschluss über diesen Zusammenhang geben könnte. Wenn zunächst — in der Einwortphase — eine einheitliche intonatorische Markierung von Fragen vorliegt und dann mit der Zeit grammatische Markierungen des Satzmodus Fragesatz erworben werden, so könnte eine Untersuchung des Entwicklungsverlaufs vom Fragestrukturwerb und der bei diesen Strukturen verwendeten Intonation Aufschluss darüber geben, ob eine Interaktion zwischen Grammatik und Intonation stattfindet.

Allerdings gibt es kaum Spracherwerbsuntersuchungen, die sich mit dem Zusammenhang von Intonation und Satztypen beschäftigt haben, sondern vor allem Untersuchungen zum Zusammenhang von Sprechakten und Intonation, so dass nicht klar war, ab wann Kinder jene Fragesätze zielsprachlich intonatorisch markieren, die sich nicht durch eine spezielle Frageintonation auszuzeichnen scheinen.

Da aber bei Kindern die grundlegenden intonatorischen Merkmale schon sehr früh erworben zu sein scheinen, wurde davon ausgegangen, dass sich eine ziel-

sprachliche Intonation dieser Fragesätze schon in den ersten Lebensjahren zeigt.

So wurde eine Untersuchung an Spracherwerbsdaten geplant, um zu überprüfen, ob und ab wann Kinder Fragestrukturtypen mit nicht fragetypischer Intonation — vor allem Ergänzungsfragesätze — anders markieren als andere Fragetypen.

Dabei wurde von folgenden Annahmen ausgegangen:

1. Kinder markieren von der Einwortphase an Fragen intonatorisch anders als andere Sprechakte.
2. Kinder erwerben im Laufe des zweiten und dritten Lebensjahres grammatische Satzmodusmerkmale.
3. Drei Arten der Interaktion sind denkbar:
 - (a) Tritt eine Veränderung in der intonatorischen Markierung dann auf, wenn eine eindeutige Fragestrukturform erworben wird, so weist dies auf Intonation als Satzmodusmerkmal hin.
 - (b) Treten Unterschiede zwischen Fragetypen schon vor dem Erwerb solcher eindeutigen Strukturen auf, so ist die Intonation auf semantischer oder pragmatischer Ebene anzusetzen.
 - (c) Zeigt sich keine Entwicklung, so können keine Schlüsse gezogen werden.

Im Laufe der Arbeit an dieser Untersuchung zeigte sich, dass diese vermeintlich sichere Aussage zur frühen Markierung von Fragen gar nicht so sicher ist und dass der grammatische Erwerb einzelner Fragestrukturen erstaunlich wenig erforscht ist.

Deshalb müssen innerhalb der Arbeit auch noch folgende Fragen beantwortet werden:

- Wie systematisch ist diese intonatorische Kennzeichnung von Fragen bei Kindern?
- Welche eindeutigen Fragestrukturen treten bei Kindern auf?

So verschob sich der Schwerpunkt der Arbeit unmerklich hin zu einer Spracherwerbsuntersuchung.

Endergebnis ist eine Arbeit, die einen Brückenschlag zwischen theoretischen und deskriptiven Arbeiten, zwischen Spracherwerbsforschung und theoretischer Linguistik versucht. Dabei müssen einerseits auf beiden Seiten Abstriche gemacht werden — so wird der Forschungsüberblick eher knapp und viele interessante Erwerbsdaten, die nur am Rande mit der Fragestellung zu tun hatten, werden nicht

besprochen — andererseits gewinnen auch beide Teile. Der Versuch, theoretische Annahmen an sehr unstrukturierten Daten zu überprüfen, schärft den Blick für die Brauchbarkeit von Theorien ungemein, und genaue Überlegungen zur Zielsprache führen zu einer gezielteren Beobachtung der Daten.

So hoffe ich, dass der Brückenschlag gelungen ist, und die beiden Bereiche nicht zu unvermittelt nebeneinander stehen.

Dabei werden — in den Kapiteln 1 bis 3 — die theoretischen Aspekte besprochen, wobei Kapitel 1 funktionale Aspekte behandelt, die bei der Untersuchung von Satzmodus eine Rolle spielen, Kapitel 2 das Satzmodussystem des Deutschen darlegt und Kapitel 3 ausführlich die intonatorischen Merkmale von Fragesätzen bespricht.

Im Kapitel 4 wird dann ein Überblick über den Erwerb von Fragen und Fragesatzstrukturen sowie den Erwerb des Endtons gegeben.

Die folgenden Kapitel 5 bis 9 beziehen sich auf die empirisch erhobenen Daten: In Kapitel 5 wird das Vorgehen dargestellt. In den folgenden Kapiteln 6 bis 8 bespreche ich die Daten der einzelnen untersuchten Kinder, Kapitel 9 behandelt noch einmal kurz die Ergebnisse der Auswertungen im Vergleich. Kapitel 10 schließt wieder an den theoretischen Teil und an dieses Vorwort an. Dort werden die Antworten auf die hier gestellten Fragen gegeben und es wird überlegt, welche Folgen sich aus dieser Arbeit für weitere Untersuchungen ergeben.

Teil I
Theorie

Kapitel 1

Der Illokutionstyp Frage

Obwohl es in dieser Arbeit in erster Linie um den Satzmodus¹ Fragesatz geht, kann die funktionale Seite aus zwei Gründen nicht völlig außer Acht gelassen werden:

Erstens ist es nicht möglich, Satzmodi ohne die Berücksichtigung der Illokutionstypen zu definieren; zwar können die einzelnen Satztypen durch rein formale Merkmale beschrieben werden, aber sowohl die Auswahl der Merkmale wie auch die Zusammenfassung verschiedener Satztypen zu einem Satzmodus erfolgt über funktionale Kriterien².

Es gibt zwar auch rein syntaktisch definierte Satzarten, wie z.B. die topologisch definierte Unterscheidung zwischen Stirn-, Kern- und Spannsätzen, diese aber stehen nicht mit den Illokutionstypen in Beziehung³ und können damit auch nicht als Satzmodi angesehen werden.

Zweitens ist ein Ziel der vorliegenden Arbeit, die grammatische Entwicklung von Fragesätzen — oder präziser Fragestrukturen — zu beschreiben; Ausgangspunkt einer solchen Beschreibung muss die Funktion sein, da nur über die Funktion(en) die Formen herausgefiltert werden können, die potentiell Frageformen sind.

Deshalb soll hier ein kurzer, sehr allgemeiner Überblick über die funktionale Seite der Satzmodi gegeben werden.

¹Der Begriff "Satzmodus" bezeichnet hier nur die Formtypen, wobei jedem Satzmodus mehrere Satztypen zugeordnet werden können. Die mit den Satzmodi verbundenen Funktionstypen werden "Illokutionstypen" genannt werden.

²Grammatische Ähnlichkeiten bestehen zwischen verschiedenen Satztypen eines Satzmodus nicht unbedingt.

³Wobei es hierzu anders lautende Meinungen gibt — vergleiche die Merkmalsansätze, Seite 10 — eine Aufstellung der unterschiedlichen Satztypen aber zeigt, dass in allen Satzmodi Stirn-, Kern- und Spannsätze auftreten (Ausnahme ist dabei eventuell der Aussagesatz, bei dem ein VL-Formtyp fehlt — vgl. dazu aber Oppenrieder (1987).). Dennoch wird die Topologie des Verbs oft als wichtiger Bestandteil der Definition einzelner Satztypen gesehen, vgl. dazu S. 19.

1.1 Ansätze zur Semantik der Illokutionstypen

Auf der funktionalen Seite gibt es eine große Menge von verschiedenen Theorien, die sich in drei Gruppen zusammenfassen lassen. Die wichtigsten Ansätze innerhalb dieser Gruppen sollen hier kurz erwähnt werden⁴:

- **Ein-Ebenen-Theorien:** Bei diesen Theorien wird der Illokutionstyp als Teil der Proposition gewertet. Begründet wird dies im Allgemeinen durch die Möglichkeit performativer Paraphrasen (vor allem) der nicht-assertiven Satzmodi. Damit unterliegt der Illokutionstyp — wie eben auch der Rest der Proposition — der Wahrheits-Bedingungs-Semantik.

- **Zwei-Ebenen-Theorien:** In dieser Gruppe ist der größte Teil der Theorien anzusiedeln, es gibt eine große Variation an Sichtweisen; im Allgemeinen kann aber wohl gesagt werden, dass hier der Illokutionstyp als Operator über die Proposition des Satzes gesehen wird; damit ergibt sich eine unterschiedliche semantische Bewertung der verschiedenen Illokutionstypen: Aussagen können mit Wahrheitsbedingungen erfasst werden, andere Illokutionstypen mit verschiedenen Arten von Gelingensbedingungen, wobei diese entweder eine erfolgreiche Äußerung (z.B. es wurde wirklich eine Frage gestellt) oder eine erfolgreiche Kommunikation/Interaktion mithilfe dieser Äußerung (es wurde eine Antwort gegeben) explizieren.

- **Drei-Ebenen-Theorien:** Einige wenige Ansätze vertreten eine Dreiteilung der Bedeutung, wobei die dritte Ebene beim am häufigsten vertretenen Ansatz begründet wird durch die Notwendigkeit, Sprache und Kommunikation klar voneinander zu trennen: Ein Illokutionstyp wird als Sprechereinstellung (über einer Proposition) definiert, die wiederum nur sehr mittelbar mit Sprechakten (als Teil der Kommunikation) in Verbindung steht. Wie Grewendorf und Zaefferer (1991), S. 285 anmerken, "...stellt sich allerdings die Frage, ob wirklich ein Unterschied zu den gängigen Auffassungen besteht, wonach Satzmodi Illokutionstypindikatoren sind, denn es ist ja durchaus denkbar, den assertierenden, direktiven und erotetischen Illokutionstyp zu definieren als diejenigen Handlungen, die im Ausdrücken der genannten Einstellungen bestehen."

⁴Für eine detaillierte Übersicht siehe Grewendorf/Zaefferer (1991).

1.2 Die Semantik des Illokutionstyps “Frage”

Bei der Behandlung des Illokutionstyps Frage zeigen sich vor allem drei Schwerpunkte⁵, die sich nicht ausschließen⁶:

- Die Semantik von Fragen wird vor allem über den Sprecher definiert, genauer gesagt über die Einstellung des Sprechers zur Proposition (vgl. z.B. Lang (1983), Altmann (1993)).
- Die Semantik der Fragen wird hauptsächlich über die Antworten definiert (vgl. viele der in Bäuerle/Zimmermann (1991) genannten Ansätze).
- Die Semantik wird über den (für den Sprecher bestehenden epistemischen) Status der Proposition erfasst: Im Allgemeinen wird hier angenommen, dass der Wahrheitswert der Proposition oder eines Teils der Proposition (für den Sprecher) offen ist.

Der erstgenannte Schwerpunkt scheint einerseits der intuitivste zu sein, andererseits wird meines Erachtens damit das Problem der indirekten Sprechakte auf die Ebene der Semantik verlagert; so kann bei der Verwendung eines Entscheidungsfragesatzes als höfliche Aufforderung sicherlich nicht von der — ansonsten für Fragen angenommenen — Einstellung “wissen wollen” ausgegangen werden; damit schlägt sich also die Sprechereinstellung nur sehr bedingt in der Grammatik nieder. Wenn aber die Semantik keine (relativ) eindeutige Beziehung zu formalen Strukturen hat, also z.B. nicht allen Fragesätzen eine “Frageeinstellung” zugrunde gelegt werden kann, so stellt sich die Frage, warum eine solche semantische Ebene angesetzt wird.

Zwischen den beiden anderen Schwerpunkten ist es nicht möglich, eine klare Grenze zu ziehen; so ist eine formale Beschreibung aller **möglichen** Antworten gleichzeitig nichts anderes als die Explikation der Offenheit bzw. der offenen Stellen der Proposition, während die Beschreibung der Semantik von Fragen als die der **wahren** Antworten⁷ allerdings die ursprüngliche Offenheit der Frage vernachlässigt.

Der vielversprechendste Schwerpunkt scheint mir die Explikation der Offenheit bzw. der möglichen Antworten zu sein; so scheint ein solcher Rahmen die Möglichkeit zu beinhalten, abgeleitete Verwendungsweisen (also mögliche, durch

⁵Bestimmte Theorien haben Affinitäten zu bestimmten Schwerpunkten.

⁶So gehen zwar einige AutorInnen davon aus, dass eine solche Grenze zwischen sprechereinstellungsneutralen Ansätzen und Ansätzen mit Sprechereinstellungen besteht, vgl. z.B. Brandt et al. (1992), dagegen argumentiert Jacobs (1991).

⁷Der hier verwendete Antwortbegriff stimmt mit dem, was in Gesprächen wirklich als Antwort verwendet wird, nur sehr bedingt überein. Vgl. dazu z.B. Grewendorf (1983).

Fragesätze ausdrückbare Sprechakte) oder zumindest deren Kompatibilität oder Nicht-Kompatibilität mit den verwendeten Illokutionstypindikatoren zu erklären; auf diese Weise wird die Offenheit bei einer durch einen Fragesatz ausgedrückten höflichen Aufforderung zwar nicht durch eine Antwort im logischen Sinne geschlossen, aber durch die Ausführung der gewünschten Aktion folgt implizit die Antwort.

1.3 Fazit

Im Weiteren spielt die semantische Seite der Satzmodi nur bedingt eine Rolle. So können zwar die geäußerten Formen und ihr Gebrauch in konkreten Gesprächssituationen erfasst werden, nicht aber semantische Repräsentationen.

Daher soll im Folgenden nicht weiter auf spezifische semantische Repräsentationen eingegangen werden, da zum einen noch gar nicht klar ist, inwieweit die untersuchten Kinder schon eine solche Repräsentation ausgebildet haben und inwieweit die möglichen Repräsentationen der Kinder mit denen von Erwachsenen übereinstimmen⁸. Zum anderen ist es schon so problematisch, klare, beobachtbare Kriterien zur Zuordnung der Äußerungen zu Sprechakten zu finden⁹, dass es sehr schwierig scheint, jeweils formal präzise formulierte semantische Repräsentationen zuzuordnen¹⁰.

1.4 Der Sprechakt “Frage”

Im Allgemeinen werden in der Sprechakttheorie Sprechakte (bzw. deren illokutive Funktion) durch Glückensbedingungen beschrieben, das heißt durch Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit ein Sprechakt erfolgreich vollzogen werden kann. Ein Teil der Bedingungen gilt für alle Arten verbaler Kommunikation, der Großteil aber hängt direkt vom gewählten Sprechakt ab.

Die spezifischen Glückensbedingungen beschreiben Bedürfnisse und Annahmen des Sprechers sowie allgemeine grundlegende Regeln der Kommunikation. Die Bedürfnisse des Sprechers aber sind in der Kommunikation nicht direkt ersichtlich, sondern auf sie muss durch den Kontext sowie das nonverbale und nicht

⁸Abgesehen davon zeigt ja auch die große Menge der unterschiedlichen Ansätze, dass man sich noch gar nicht einig ist, wie die Semantik der Satzmodi auszusehen hat.

⁹Vgl. dazu das folgende Unterkapitel und die Kapitel 4.1 sowie 5.3.1.

¹⁰Um die semantische Repräsentation von Fragen bei Kindern zu untersuchen, wäre es meines Erachtens sinnvoll, vor allem das Antwortverhalten der Kinder zu untersuchen, da dabei die Vorstellungen, die Kinder von Fragen haben, sicher sehr viel besser beobachtet werden können als beim Fragen stellen. Ein “experimentelles” Vorgehen im Sinne von genauer Planung der zu stellenden Fragen wäre zudem sinnvoll.

zuletzt verbale Verhalten des Sprechers geschlossen werden. Im Allgemeinen wird diese Interpretation als relativ problemlos angesehen¹¹.

Bei recht jungen Kindern, wie denen, deren Daten Kern dieser Arbeit sind, kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass der Sinn ihrer Äußerungen problemlos zugänglich ist. Da es zudem — wenn überhaupt — nur sehr bedingt möglich ist, Kinder dieses Alters nach dem Gemeinten zu fragen¹², ist es sinnvoll, nicht nur sprecherinterne, sondern in der Kommunikation beobachtbare Indikatoren für den Sprechakt Frage festzulegen¹³. Diskursanalytische Arbeiten verwenden häufig auch Antworten als Indikatoren des Sprechakts Frage, wobei im Allgemeinen ein recht feines Unterscheidungssystem aufgebaut wird, das Subklassen von Fragen unterscheidet¹⁴. Damit wird die Interpretation des Hörers erfasst¹⁵; er antwortet entsprechend, da er glaubt, dass der Sprecher nach bestimmten Informationen gefragt hat. Letztlich ist also bei einer derartigen Unterscheidung nur gesichert, dass eine Frage nicht nur bei der Analyse, sondern bereits im Gespräch als Frage interpretiert wurde.

Einen Schritt weiter gehen Kriterien zur Erkennung und Definition einer Frage wie folgende:

- Der Sprecher stellt eine Frage (entspricht ausformuliert im Großen und Ganzen Glückensbedingungen),
 - der Hörer interpretiert die Äußerung als Frage und antwortet (die Art der Reaktion wird einbezogen)
- und
- der Sprecher verhält sich akzeptierend oder abwehrend gegenüber dieser Reaktion des Hörers.

Hier wird also — zusätzlich zur Absicht des Sprechers und der Interpretation des Hörers — ein weiterer Schritt eingebaut, nämlich die Rückversicherung, dass der Sprecher mit der Reaktion des Hörers einverstanden ist; tritt eine solche Reaktion des Sprechers auf, hat man wirklich einen klaren Hinweis darauf, was der Sprecher gemeint hat; allerdings sind solche Reaktionen nur bei

¹¹Vgl. Wunderlich (1979), Kapitel 2. Obwohl Wunderlich genau über Probleme der Sprechaktidentifikation schreibt, scheint ihm zwar die Abgrenzung von Sprechakten, nicht aber das Erkennen von Sprechakten (wenngleich nicht immer eine völlig eindeutige Einteilung existiert, sondern auch alternative Einteilungen möglich sind) problematisch zu sein.

¹²So wurde einige Male während der Aufnahme versucht, den Fragestatus bestimmter Äußerungen zu überprüfen, indem mit *Willst du's wirklich wissen?* nachgefragt wurde. Dieses Verhalten verunsicherte die Kinder so, dass sie das Gespräch abbrachen.

¹³Vgl. dazu Kapitel 4.1 sowie 5.3.1.

¹⁴Vgl. z.B. Graesser et al. (1994), Selting (1991).

¹⁵Wobei Selting (1991) zudem sehr stark die Proposition der Frage in Bezug auf die Vorgängeräußerungen beachtet.

Missverständnissen üblich. Das an sich würde nicht stören, da dann eine Nicht-Reaktion einfach als Zustimmung gewertet werden könnte, allerdings ist es nicht so, dass bei allen Missverständnissen der Sprecher den Hörer auf diese hinweist. So ist bei Erwachsenen vorstellbar, dass es dem Sprecher peinlich ist, den Hörer auf das Missverständnis hinzuweisen oder dass ihm sein Anliegen nicht wichtig genug erscheint, um sich die “Mühe” zu machen. Bei Kindern kommt noch hinzu, dass es für sie relativ normal sein dürfte, missverstanden zu werden, und es zudem mit den geringen sprachlichen Mitteln, die ihnen zur Verfügung stehen, nicht einfach ist, ein solches aufzulösen; außerdem sind Kinder leichter ablenkbar als Erwachsene, so dass bei ihnen nicht davon ausgegangen werden kann, dass sie im Allgemeinen auf Missverständnisse hinweisen.

Das Problem der Sprechaktidentifikation ist also nicht wirklich lösbar: Im Folgenden wird von Fragen vor allem dann ausgegangen werden, wenn

- ein Hörer die Äußerung als Frage versteht und das Kind keine Zeichen des “Unwillens” zeigt
- oder
- das Kind eine Äußerung so lange wiederholt (identisch oder umformuliert), bis eine Person die Äußerung beantwortet.

Während das erste Kriterium nur auf der Interpretation des Hörers basiert und damit sehr schwach ist, ist das zweite Kriterium sehr stark (die Interpretation des Hörers wird vom Kind “gelenkt”, bis sie diesem adäquat erscheint). Fälle dieser Art finden sich aber in den Daten nicht häufig. Im Kapitel 5.3.1 wird die Auswahl der Fragen genauer erläutert.

Kapitel 2

Der Satzmodus “Fragesatz”

Wie schon in Kapitel 1 ausgeführt, ergibt sich ein Zirkel zwischen Form und Funktion der Satzmodi: Um die Form(en) einzelner Satzmodi zu definieren, muss Wissen über Illokutionstypen vorliegen, eine semantische Seite (neben der pragmatischen) wird aber nur angenommen, weil es formale Strukturen gibt, die in einer Beziehung zu Sprechakten stehen und damit semantisch eine Einschränkung auf ein bestimmtes Illokutionspotential zur Folge haben.

Wie aber aus dem vorangehenden Kapitel ersichtlich ist, besteht noch keine Einigung darüber, wie Illokutionstypen und ihre Untertypen adäquat beschrieben werden sollten. Damit fehlt also eine allgemeingültige Grundlage für eine Theorie der Satzmodi.

Altmann (1987) löst dieses Dilemma, indem er anmerkt, dass es zunächst ausreicht, funktionale Unterschiede festzustellen und diese als Argument für bestimmte Merkmale bzw. Satztypen heranzuziehen, so dass es nicht nötig ist, von vorn herein Illokutionstypen zu definieren¹.

Funktionale Kriterien müssen herangezogen werden, um die für die Konstitution der Satzmodi notwendigen Merkmale zu begründen und um schließlich verschiedene Formtypen aufgrund ähnlicher oder identischer Funktionen zu Gruppen zusammenzufassen. Funktionen spielen demnach beim Anfangs- und Endpunkt einer systematischen Aufstellung der Satzmodi eine große Rolle, es sollte aber auf eine klare Abgrenzung von Illokutionstypen und Satzmodi geachtet werden. Dies ist gerade in den aktuellen Grammatiken des Deutschen oft nicht der Fall².

¹Ich stimme Altmann hier zu, allerdings muss dabei berücksichtigt werden, dass es natürlich verschiedene Grade von Unterschiedlichkeit gibt und es teilweise sicher nicht einfach ist, klar anzusetzen, was als eigenständige Illokutionstypen und was als Subtypen oder gar Subsubtypen anzusehen ist; Ausgangspunkt ist also im Allgemeinen die traditionelle Satzarten-Unterscheidung, die oft nur wenig hinterfragt wird.

²Besonders stark ist die Abgrenzungsproblematik bei Hentschel/Weydt (1994). Zwar weisen die Autoren darauf hin, dass eine Trennung zwischen “grammatischen und pragmatischen

2.1 Ansätze zu den Satzmodi

Für das Deutsche liegen drei Arten von Ansätzen zur Erfassung der Satztypen vor:

- Satztypen werden durch verschiedene Ausprägungen eines einzigen, sichtbaren Merkmals konstituiert (Im Weiteren werden diese Ansätze **Merkmalsansätze** genannt. Vgl. z.B. Kasper (1987), Rolf (1987));
- eine Menge verschiedener oberflächenstruktureller Merkmale, die jedes für sich genommen keine (für Satzmodus relevante) Bedeutung haben, konstituieren Satztypen (diese Ansätze heißen hier **Kombinationsansätze**; auf sie wird im folgenden Unterkapitel weiter eingegangen);
- ein einziges tiefenstrukturelles Merkmal, das sich oberflächenstrukturell auf verschiedenen Ebenen auswirken kann, konstituiert Satzmodus (**Tiefenstruktur-Ansätze**; vgl. z.B. Brandt et al. (1992), Wunderlich (1988)).

Ansätze der ersten Art nennen verschiedene Merkmale — vor allem Verbstellung und Verbmodus — die nach Erachten der Autoren für die Definition von Formtypen ausschlaggebend sind; normalerweise wird anhand eines Satzmodus die Relevanz des Merkmals belegt und diesem Merkmal dann die Satzmodusbedeutung zugeschrieben. Die Schwierigkeiten dieser Ansätze bestehen darin, sämtliche Satzmodi durch dieses eine Merkmal abzugrenzen; so ist es zwar möglich, durch den Verbmodus Imperativsätze von den anderen Satztypen abzugrenzen, mit mehr Schwierigkeiten gelingt dies auch bei Wunschsätzen, in denen (fast) nur der Konjunktiv möglich ist, der aber auch in anderen Satzmodi vorkommen kann. Frage-, Deklarativ- und Exklamativsätze können jedoch durch den Verbmodus allein nicht unterschieden werden³.

Kombinationsansätze gehen dagegen davon aus, dass nicht ein einzelnes Merkmal hinreichend ist, sondern eine Menge von Merkmalen⁴ zusammen Satzmodus

Einheiten”(ebd., S. 369) getroffen werden muss und sie unter Satztypen nur morphologisch und syntaktisch gekennzeichnete Satzstrukturen verstehen, “die schon durch ihre grammatische Form bestimmte Handlungen ausdrücken”(ebd., S. 369). Andererseits werden im Folgenden die Satztypen (als “...sätze” gekennzeichnet) vor allem funktional definiert und dazu funktionale Subtypen (durch reine Funktionsangabe gekennzeichnet) aufgezählt, denen wiederum (teilweise zu Recht, da es sich oft um Satztypen handelt) auch syntaktische Eigenschaften zugeschrieben werden.

³Meines Wissens gibt es auch keinen Merkmalsansatz, der sich mit allen Satzmodi beschäftigt. Eine Art “Zwischenansatz” zwischen den Merkmals- und den Kombinationsansätzen bietet Flämig (1961) an: Er geht davon aus, dass jeder einzelne Satzmodus durch ein jeweils bestimmendes Merkmal gekennzeichnet ist.

⁴Im Großen und Ganzen werden hier die Merkmale zusammengefasst, die in Arbeiten des ersten Typs allein ausschlaggebend sein sollen.

konstituiert. Das Zusammenspiel dieser Merkmale ist recht komplex und es ist nicht möglich, einzelnen Merkmalen eine bestimmte (satzmodusrelevante) Bedeutung zuzuschreiben.

Tiefenstruktur-Ansätze schließlich gehen davon aus, dass zwar oberflächenstrukturell eine Vielzahl von Merkmalen vorliegt, diese aber durch ein Satzmodusmerkmal auf einer tiefer liegenden Struktur determiniert werden. Dabei nehmen unterschiedliche Ansätze unterschiedliche Merkmale auf unterschiedlichen Ebenen an. So gehen z.B. Wunderlich (1988) und Brandt et al. (1992) jeweils von einem tiefenstrukturellen Merkmal aus, das “innerhalb der Konfiguration [CP...C determiniert sein” muss (siehe Wunderlich (1988), S. 6), die Konzeption der Merkmale aber unterscheidet sich stark. Nach Wunderlich (1988), S. 7 “ergeben sich die Satzmodi aus den Besetzungsmöglichkeiten der Topikposition”, wobei der Imperativmodus eine Ausnahme macht, da hier der gewählte Verbmodus relevant ist; zudem determiniert der Satzmodus nach Wunderlich auch die Wahl des Endtons. Brandt et al. (1992) dagegen gehen davon aus, dass der Satzmodus weder die Topologie noch die Intonation determiniert; topologische Unterscheidungen ergeben sich durch unterschiedliche X-bar-Strukturen, die Intonation wird als Markierung von Sprechakten, nicht von Satztypen gesehen.

In dieser Arbeit wird ein Kombinationsansatz vertreten. Wie oben schon erwähnt führen die Merkmalsansätze nicht zu einer fruchtbaren Satzmodustheorie oder auch nur zu einer Beschreibung des Satzmodussystems. Die tiefenstrukturellen Ansätze dagegen leisten zwar eine vollständige Beschreibung des Systems und fundieren die Satzmodi theoretisch, allerdings haben sie den — allen Ansätzen mit tiefer liegenden Strukturen anhaftenden — Nachteil, dass sie nur schwer zu falsifizieren sind und die Definition des angenommenen tiefenstrukturellen Merkmals mindestens genau so stark von theorieinternen Argumenten wie von beobachtbaren Daten abhängt.

2.2 Kombinationsansätze

Hier wird von einem Kombinationsansatz ausgegangen, wobei anzumerken ist, dass einerseits diese Art des Ansatzes in den Beschreibungen des Deutschen vorherrschend ist⁵, andererseits aber vor allem Grundlage deskriptiver Arbeiten ist, während theoretische Ausführungen dazu eher selten sind. Die Arbeiten, die zumindest einige theoretische Ausführungen machen, sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

⁵Und nicht nur da, sondern auch in typologischen Arbeiten zum Satzmodus, vgl. z.B. Ultan (1978), Sadock/Zwicky (1985).

2.2.1 Der Ansatz von Altmann (1987, 1993)

Altmanns Ansatz ist aus Hierarchien aufgebaut⁶. Er geht davon aus, dass auf allen Ebenen des Satzmodussystems Hierarchisierung eine Rolle spielt; so gibt es zentrale und marginale Satzmodi, eine hierarchische Struktur der Satztypen innerhalb eines Satzmodus sowie unterschiedlich gewichtete Merkmalsausprägungen innerhalb eines Satztyps.

Dabei gelten auf der Ebene der Satzmodi Exklamativ- und Wunschsatzmodus im Vergleich zu Aussage-, Frage- und Imperativsatzmodus als markierter (marginale Modi werden durch andere Merkmale charakterisiert und sind funktional stärker spezialisiert), auf der Ebene der Satztypen innerhalb eines Satzmodus V1- und V2-Typen als Grundtypen, VL-Sätze als markiert⁷. Erstere haben im Allgemeinen eine recht weite, letztere eine stark spezialisierte Funktion; außerdem gelten VL-Sätze als von Indirektheitstypen — wie *Ich frage mich, ob sie wohl kommt.* — abgeleitet. Des Weiteren werden noch Mischtypen, die Merkmalsausprägungen zweier verschiedener Satztypen und auch deren Funktionen kombinieren, und Kombinationstypen, die aus der (sukzessiven) Kombination eines oder mehrerer Satztypen entstehen⁸, als aus den Grundtypen abgeleitete Satztypen genannt.

In Bezug auf die Relevanz der Merkmale geht Altmann von zwei Arten der Hierarchisierung aus:

Einerseits weisen Mischtypen — wie z.B. Verb-Zweit-Entscheidungsfragesätze⁹, die von der Verbstellung und dem Auftreten von W-Ausdrücken her wie Aussagesätze markiert sind, aber eine für (Entscheidungs-)Fragesätze typische Intonation zeigen (wie in *Du kommst morgen?*) — nach Altmann auf die Relevanz der verwendeten Merkmalsausprägungen für die zugrunde liegenden Satztypen hin¹⁰, andererseits weisen

⁶Altmanns Anliegen ist vor allem die Beschreibung der Satzmodi bzw. der Satztypen; daher sind seine Aussagen zur theoretischen Konzeption eher gering und zum Teil auch vage. Die folgende Zusammenfassung beinhaltet also ein Gutteil Interpretation meinerseits.

⁷Ebenso gelten infinite Hauptsatzstrukturen als stark markiert; diese werden von Altmann aber nicht weiter besprochen.

⁸Altmann nennt als einzigen Typ dieser Art die Alternativfrage als Kombination zweier V1-Fragesätze.

⁹Wie viele andere nennt Altmann diese “assertive Fragen“. An dieser Benennung irritiert zum einen, dass sich diese Bezeichnung eigentlich auf Illokutionstypen beziehen müsste — es wird nicht von Fragesätzen sondern von Fragen gesprochen — zum anderen, dass eine Äußerung schwerlich gleichzeitig eine Assertion und eine Frage sein kann; angezeigt werden soll damit wohl der Mischtyp.

¹⁰Diese Argumentation ist meines Erachtens nicht zwingend; so könnte man auch das Gegenteil annehmen, nämlich dass die verwendeten Merkmalsausprägungen eine gewisse Irrelevanz aufweisen müssen, um problemlos kombinierbar zu sein oder aber dass die Merkmalsausprägung eines der zugrunde liegenden Satztypen gewichtiger ist als die Merkmalsausprägung des ande-

bestimmte Satz(-sub-)typen für die Zuordnung zu einem Satztyp hinreichende, aber nicht notwendige Merkmalsausprägungen auf, die andere Merkmale neutralisieren können.

So spielt bei Imperativsätzen mit einer eindeutigen Imperativform des Verbs die Verbstellung keine Rolle mehr (es kann V1- oder V2-Stellung verwendet werden — *Geh du schon!* vs. *Du geh schon!*), während bei anderen Flexionsformen — wie z.B. Adhortativformen (wie in *Gehen wir (doch) jetzt!*) — das Verb unbedingt an erster Stelle stehen muss¹¹.

Einzelne Merkmale bzw. Merkmalsausprägungen können damit bei einigen Satztypen hinreichend für die Erkennung des Satztyps sein, für das Gesamtsystem aber müssen immer alle Merkmale beachtet werden; erst durch ihre Kombination kann der Satztyp identifiziert (und konstituiert) werden.

2.2.2 Der Ansatz von Zifonun (1997)

Zifonuns Ansatz ähnelt dem von Altmann¹², wobei ihr Modell prototypisch organisiert ist.

Sie unterscheidet zwischen zentralen (Aussage-, Entscheidungs- und Aufforderungssatzmodus) und peripheren Satzmodi¹³ (Heische-, Wunsch- und Exklamativsatzmodus), ordnet dabei jedem zentralen Satzmodus einen Grundtypen zu und sieht die für die Unterscheidung dieser Grundtypen relevanten Merkmale als Grundmerkmale an.

Weitere Satztypen können durch das Hinzufügen zusätzlicher Merkmale entstehen, wobei einige Merkmale bzw. Merkmalsausprägungen die Kraft haben, die

ren Satztypen, so dass diese gewichtige Merkmalsausprägung die ursprüngliche Satzmoduszugehörigkeit (teilweise) überschreiben kann. Vgl. dazu auch Zifonun (1997) bzw. den nächsten Abschnitt.

¹¹Man kann sich überlegen, ob nicht auch assertive Fragesätze auf diese Weise erklärt werden könnten; die Frageintonation würde dann als eine so starke Merkmalsausprägung gelten, dass die Verbstellung dadurch keine Rolle mehr spielt; andererseits sprechen wohl zwei Argumente gegen eine solche Auffassung: Bei assertiven Fragesätzen können die in V1-Fragesätzen üblichen Modalpartikeln nicht vorkommen (es können — wie bei allen Mischtypen — überhaupt keine Modalpartikeln vorkommen) und assertive Fragesätze haben eine etwas andere Funktion als die V1-Fragesätze; V1-Fragesätze beinhalten keine Erwartungen bezüglich der Antwort, assertive Fragesätze dagegen schon.

¹²Auch in der Hinsicht, dass es sich hier wieder mehr um die Beschreibung als um ein theoretisches Modell der Satzmodi handelt.

¹³In Zifonun et al. (1997) wird die Einheit Satz durch die Einheit „kommunikative Minimal-einheit“ (KM) ersetzt, vgl. ebd., S. 85ff. Für diese Arbeit ist die Unterscheidung nicht relevant, so dass hier weiter von Sätzen, Satzmodi und Satztypen etc. gesprochen werden wird — wie übrigens teilweise auch von Zifonun selbst, siehe dazu Zifonun (1997), S. 608.

ursprüngliche Funktion zu überschreiben¹⁴. Damit sagen also die Begriffe “zentral” und “peripher” etwas über die Prototypizität der Merkmale, nicht aber über ihr Gewicht im Hinblick auf die Zuordnung zu einem Satztyp aus.

Verbletztsätze werden als eigener Fall gesehen: Sie gelten nicht als eigenständige Satztypen, da ihnen ursprünglich, als unselbstständige Sätze, kein Satzmodus zugeschrieben werden kann¹⁵; ihr selbstständiges Auftreten gilt als konventionalisierte Verwendung, wobei die Funktion sich nicht aus der selbstständigen Verb-Letzt-Form ergibt, sondern durch die performativen Sätze, in der die unselbstständigen Ursprungsformen vorkommen, festgelegt ist¹⁶.

Altmanns und Zifonuns Ansätze ähneln sich stark. Im Gegensatz zu Altmanns Hierarchisierung der Merkmale, die jeweils nur eine eigene Hierarchie auf verschiedenen Ebenen angeben kann, nicht aber eine grundlegende hierarchische Struktur, scheint Zifonuns prototypische Ordnung einerseits klarer strukturiert, aber andererseits auch willkürlicher: So wird eine Grenze zwischen Grundmerkmalen und zusätzlichen Merkmalen gezogen, wobei die Grundmerkmale ausreichen sollen, um die zentralen Satztypen zu unterscheiden. Das impliziert aber nicht, dass bei diesen Satztypen keine zusätzlichen Merkmale vorhanden sind; sie werden nur nicht benötigt, um die zentralen Typen voneinander abzugrenzen; sobald auch über periphere Satztypen gesprochen wird, wird eine Beschreibung der Merkmalsausprägungen der zusätzlichen Merkmale bei den Grundtypen unerlässlich; nur dadurch kann bestimmt werden, wann eine Merkmalsausprägung satzmodusüberschreibend ist und wann nicht.

So werden V2-Sätze in einem anderen Verbmodus als dem Imperativ und ohne W-Wort zunächst als Grundtyp dem Aussagesatz zugeordnet, die Merkmalsausprägung “steigende Intonation am Ende” aber kann den Satzmodus überschreiben, so dass ein Fragesatz entsteht; dazu ist es nötig, zu wissen, dass die ursprüngliche — wie Zifonun sie nennt, “satzmoduskongruente” — intonatorische Markierung fallend war; andererseits kann aber fallend nicht als Default für die Grundmodi angenommen werden, da sonst der Grundtyp des Entscheidungsfragesatzes (gekennzeichnet durch V1 und einen anderen Verbmodus als den Imperativ) ebenfalls als Default fallende Intonation aufweisen müsste; steigende Intonation am Ende von V1-Fragesätzen ist zwar nicht obligatorisch, aber üblich.

¹⁴Das betrifft sowohl die bei Altmann als Mischtypen zusammengefassten als auch die den peripheren Satzmodi zugeordneten Satztypen.

¹⁵Zifonun vertritt damit die häufig geäußerte These, dass unselbstständigen Sätzen keine Illokutionsfunktion zugeordnet werden kann; es gibt aber auch Gegner dieser These, vgl. z.B. Bäuerle/Zimmermann (1991). Da im empirischen Teil dieser Arbeit unselbstständige Sätze nicht untersucht werden, wird auf dieses Thema nicht weiter eingegangen.

¹⁶Ähnliches gilt nach Zifonun (1997) für infinite Hauptsatzstrukturen.

Es stellt sich also die Frage, warum bei den Grundtypen diese Merkmale, die im Endeffekt doch relevant für ihre Beschreibung sind, nicht von vornherein mitbeachtet werden.

2.2.3 Der Ansatz von Näf (1984)

Schließlich soll hier noch der Ansatz von Näf erwähnt werden, der eine völlig andere Strukturierung aufweist als die beiden oben vorgestellten Ansätze.

Genau wie Altmann und Zifonun geht auch Näf davon aus, dass erst alle Merkmale bzw. Merkmalsausprägungen zusammen einen Satztyp konstituieren. Andererseits versucht er aber, einzelnen Merkmalen Unterscheidungskraft zuzuschreiben.

So können seiner Ansicht nach durch die verschiedenen Ausprägungen des Verbmodus Imperativsätze (Verbmodus Imperativ), Debitivsätze¹⁷ (Konjunktiv I), Desiderativsätze¹⁸ (Konjunktiv II) und eine Restgruppe (Indikativ oder Konjunktiv II) unterschieden werden, weitere Merkmale¹⁹ müssen dann nur noch die Restgruppe (in Exklamativ-, Deklarativ- und Interrogativsätze) unterteilen.

Allerdings werden durch diese Unterteilung, wie Näf selbst anmerkt²⁰, nicht alle möglichen Satztypen erfasst. Die Verbletztsätze werden als Sonderfälle, bei denen der Status (elliptische Äußerungen oder wirklich selbstständige Äußerungen) nicht vollständig klar ist, besprochen. Zu den assertiven Fragesätzen, die in Näfs Modell den Deklarativsätzen zugeordnet werden, merkt Näf an, dass es ihm nicht um eine funktionale, sondern eine formale Gruppierung geht (und zudem diese Art der Fragesätze eine Zwischenstellung zwischen Aussagesätzen und Fragesätzen einnehmen).

Nicht erklärt wird von Näf allerdings, warum er später in einer Satztypen-aufzählung (siehe Näf (1984), S. 35) z.B. von Deklarativsätzen mit V1-Stellung spricht, die nach Näf “Sowohl in archaischer Sprache [...] als auch ugs...” (ebd., S. 34) gelegentlich vorkommen; nach seinen Unterscheidungskriterien und seiner Argumentation (die Einteilung soll nach formalen, nicht funktionalen Kriterien vorgenommen werden) müssten diese Sätze unter die Interrogativsatztypen fallen.

¹⁷Damit bezeichnet Näf Satztypen der Form *Man bleibe hier* (Konjunktiv I, V2-Stellung und terminale Intonation) — warum diese Typen einem eigenen Satzmodus zugeschlagen werden, wird nicht begründet.

¹⁸So bezeichnet Näf Wunschsätze mit Konjunktiv II.

¹⁹“Besondere Expressivität und Betonung” (siehe Näf (1984), S. 34; weiter wird dieses Merkmal nicht beschrieben) sowie die Kombination der Merkmale V2-Stellung und W-Wort im Vorfeld.

²⁰Er merkt das allerdings nur im Hinblick auf selbstständige VL-Sätze an, nicht im Hinblick auf andere Satztypen, obwohl auch weitere Satztypen in seinem Artikel genannt werden, die so nicht erfasst werden können.

Aber nicht nur solche Ausnahmen, sondern auch die Aufteilung nach den unterscheidenden Merkmalen ist sehr problematisch, da ja nicht nur der beobachtbare, in einem Satz vorhandene Verbmodus eine Rolle spielt, sondern beim Konjunktiv II auch die Frage, ob statt des Konjunktivs auch der Indikativ²¹ verwendet werden kann. Dafür sind aber nicht formale Kriterien ausschlaggebend — so ist der Satz *Bleibt er hier?* sicher nicht weniger wohlgeformt als der von Näf genannte Beispielsatz *Bliebe er hier!* — sondern funktionale Aspekte. Das Kriterium “Indikativ oder Konjunktiv II” muss dann als realisiert angesehen werden, wenn sich die Funktion des Satzes dadurch nicht ändert.

Näf stellt also die Forderung auf, dass in der Satztypenunterteilung nur formale Gesichtspunkte eine Rolle spielen sollten, erfüllt diese Forderung aber selbst nur unvollständig; zudem ist in Frage zu stellen, wie sinnvoll eine solche rein formale Aufteilung ist: Eine rein formale Unterteilung (auch wenn sie nach Kriterien geschieht, die funktional relevant sein können) schließt formale Satztypen zu Gruppen zusammen, die funktional nicht unbedingt in eine Gruppe gehören; sie helfen damit bei der Bestimmung des Begriffs Satzmodus kaum weiter — zumindest nicht mehr als die Merkmalsansätze.

Näfs Ansatz zeigt ein übersichtlicheres Bild als die anderen, da nicht alle Merkmale auf einmal betrachtet werden müssen, sondern durch insgesamt vier (bzw. fünf — ein Unterscheidungskriterium ist aus zwei Merkmalen kombiniert) Unterscheidungsmerkmale alle Sätze beschrieben und einem Formtypen zugeordnet werden sollen. Damit wird auch eine Hierarchie der Merkmale — unabhängig von den Satztypen (weder, wie bei Altmann (1987, 1993), nach einzelnen Satztypen, noch, wie bei Zifonun (1997), nach Satzmodi unterschieden) — aufgestellt, auch wenn diese Hierarchie — wie Näf selbst anmerkt — relativ willkürlich ist. Sie ergibt aber dennoch eine klare Unterteilung (bzw. soll eine solche ergeben). Dieser Anspruch macht den Ansatz attraktiv, allerdings greift die angesetzte Unterteilung nicht einmal für alle von Näf angenommenen Satztypen.

2.2.4 Fazit

Alle drei Ansätze versuchen Beziehungen zwischen den einzelnen Satztypen aufzuzeigen, erklären aber nicht, warum diese Beziehungen bestehen. Während die ersten beiden Ansätze vor allem eine hierarchische Beziehung zwischen Satztypen herstellen — zwischen typischen und untypischen bzw. mehr oder weniger mar-

²¹Dieses Kriterium nivelliert sich zudem auch noch, da Näf dann zu den Desiderativsätzen des Typs *Wenn er (nur) hier bliebe!* anmerkt, dass hier auch der Indikativ möglich ist — es kann zugunsten Näfs nur angenommen werden, dass er vielleicht davon ausgeht, dass die Unterscheidungskriterien nur Sätze mit V1- und V2-Stellung gelten, da Verbletztsätze für ihn ja Sonderfälle sind.

kierten Satztypen sowie zwischen Basistypen und abgeleiteten Formen — versucht Näf (1984) eine hierarchische Beziehung zwischen Merkmalen aufzubauen, durch die dann die Satztypen einzelnen Modi zugeordnet werden können²². Eine Kombination beider Arten von Ansätzen scheint wünschenswert — so ist es einerseits sinnvoll, Beziehungen zwischen Satztypen zu definieren, andererseits wäre es hilfreich, klare Grenzen zwischen den unterschiedlichen Satzmodi ziehen zu können, ohne alle Merkmale auf ihre Ausprägungen hin zu untersuchen. Allerdings gibt es wohl einen guten Grund, warum Altmann (1987, 1993) und Zifonun (1997) keine so klaren Beziehungen zwischen Merkmalen angeben; schon Näf (1984) selbst kann nicht alle von ihm aufgezählten Satztypen durch die angesetzten Merkmale unterscheiden, obwohl er von deutlich weniger Satztypen ausgeht als Altmann (1987, 1993) und Zifonun (1997).

In dieser Arbeit wird kein eigener Ansatz aufgestellt, da eine Untersuchung von Kindersprache, aus zielsprachlicher Sicht also vor allem (aber nicht nur!) “defektiver” Sprache, nicht dafür geeignet erscheint; andererseits aber ermöglicht dieser Blick auf die Kindersprache eventuell Einsichten darüber, welche Gewichtung die einzelnen Merkmale — zwar nicht im Hinblick auf die Wohlgeformtheit der Satztypen, aber in Hinblick auf die Erkennbarkeit der Satztypen²³ — haben.

2.3 Konstituierende Merkmale der Satzmodi im Deutschen

Altmann (1987, 1993) hat wohl die ausführlichste Beschreibung der Satztypen im Deutschen vorgenommen. Er geht davon aus, dass folgende Merkmalsmengen bzw. Merkmale und Merkmalsausprägungen relevant sind:

- Reihenfolgeeigenschaften (Hier geht es vor allem um die Verbstellung, aber auch um die Position von eventuell vorhandenen W-Ausdrücken.)
- morphologische Markierung (In diesem Fall geht es nur um das Merkmal Verbmodus, und hier vor allem Vorhandensein vs. Nicht-Vorhandensein des Verbmodus Imperativ, des Weiteren — ausschlaggebend bei peripheren Satzmodi — um das Vorhandensein des Verbmodus Konjunktiv.)

²²Auch Altmann (1987, 1993) und Zifonun (1997) nehmen eine Hierarchie der Merkmale an, wobei diese bei Altmann immer nur für Merkmalsausprägungen einzelner Satztypen gilt und damit für das ganze System nicht aussagekräftig ist, und bei Zifonun nur dazu dient, die Grundtypen von den abgeleiteten Typen zu unterscheiden.

²³Oder genauer: der durch sie transportierten Funktionen.

- kategoriale Füllung (Vor allem Vorkommen von Verben und W-Ausdrücken²⁴ sowie Modalpartikeln, bei selbstständigen VL-Sätzen Einleitungselemente, und in Imperativsätzen Subjektspronomen.)
- intonatorische Merkmale (Hier sind Art und Position des Hauptakzents, sowie der Tonhöhenverlauf im Hauptakzent, am Ende und eventuell zu Beginn der Äußerung zu nennen.)

Das Kriterium, nach dem diese Merkmale als relevant für die Konstitution von Formtypen festgelegt wurden, ist deren Notwendigkeit: Wenn sich konkrete Realisierungen zweier Satzmodi (erkennbar durch einen funktionalen Unterschied) nur durch ein einziges Merkmal unterscheiden, so gilt dieses Merkmal als notwendig²⁵.

Allerdings ist es nicht möglich, alle Merkmale mit diesem Kriterium zu überprüfen; da ja ein komplexes Zusammenspiel der Merkmale vorliegt, ist es unmöglich, “Satzminimalpaare” für alle potentiell relevanten Merkmale zu finden. So macht erst der Verbmodus Imperativ ein Subjektspronomen unnötig (es kann aber fakultativ vorkommen). Satzpaare wie: *Ich sag es jetzt.* und *Sag es jetzt.* gibt es zwar, sie sind aber nur dann als Satzminimalpaare zu werten, wenn der — hier in homophonen Formen auftretende — Verbmodus nicht berücksichtigt wird²⁶. Ähnliches gilt auch für bestimmte Bereiche der Intonation; so besteht eine hohe Korrelation zwischen einem Fall in der Hauptakzentsilbe und einem fallenden Endton sowie einem Anstieg in der Hauptakzentsilbe und einem steigenden Endton. Andere Kombination sind zwar möglich, aber — zumindest in kurzen Sätzen und experimentellen Daten — selten²⁷.

Auch verschiedene Ausprägungen eines einzelnen Merkmals können oft nicht miteinander kontrastiert werden. selbstständige VL-Sätze werden z.B. immer durch ein Einleitungselement begonnen, das nie zusammen mit V2 oder V1 vorkommen kann. Es gibt also keine Minimalpaare, bei denen einmal das Verb an letzter, einmal an anderer Stelle steht. Allerdings kann V1-Stellung mit V2-Stellung kontrastiert werden, und es liegt dann nahe, auch VL-Stellung — da ja vorhanden — als relevant anzusehen.

Die ersten drei Merkmale — Verbstellung, Verbmodus und kategoriale Füllungen — werden in den meisten Darstellungen der Satzmodi des Deutschen aufgeführt, wobei im Allgemeinen viele, aber nicht alle von Altmann genannten

²⁴Damit sind nicht nur Fragewörter und Phrasen mit Fragewörtern, sondern auch, wie Altmann (1993) sie nennt, skalierende Ausdrücke in Exklamativsätzen wie in “*Wie schön ist doch dieses Haus!*” gemeint.

²⁵Hinreichend ist allerdings erst eine Kombination der verschiedenen Merkmale.

²⁶Daher ist meiner Meinung nach die Weglassbarkeit des Subjektspronomens kein eigenes Merkmal, wie bei Altmann (1987, 1993) angenommen, sondern nur Hilfe, um den Verbmodus eindeutig bestimmen zu können.

²⁷Vgl. Kapitel 3.

Merkmalsausprägungen aufgeführt werden. Selten werden weitere Merkmale — meistens zur weiteren Spezifizierung von Subtypen — zur Unterscheidung herangezogen: So nehmen z.B. Hentschel/Weydt (1994) einen Subtyp Mehrfachfragesatz²⁸ an, der durch mehrere W-Wörter gekennzeichnet ist, und Drosdowski (1995) weist darauf hin, dass im dort angenommenen Subtyp I des Wunschsatzes das Verb im Allgemeinen in der 3. Person steht.

Zusätzlich wird manchmal ein von Altmann nicht berücksichtigtes allgemein relevantes Merkmal genannt, nämlich die Interpunktion²⁹.

2.4 Die einzelnen Merkmale

Im Folgenden soll nun diskutiert werden, inwieweit die genannten Merkmale wirklich eine Rolle im Satzmodussystem spielen bzw. spielen könnten.

2.4.1 Die Verbstellung

Fast alle Arbeiten gehen davon aus, dass die Verbstellung³⁰ ein für den Satzmodus relevantes Merkmal ist³¹. Dies ist verwunderlich, da nahezu alle Satzmodi Satztypen mit allen möglichen Verbstellungen enthalten³², wobei V1- und V2-Stellung manchmal sogar identische Funktionen ausdrücken. So fasst Altmann (1987, 1993) Imperativsätze mit V1- und V2-Stellung zusammen, da hier die Verbstellung bei Sätzen, in denen der Verbmodus Imperativ auftritt, keinerlei funktionale Unterscheidungskraft zu haben scheint³³, gleiches gilt für V1- und V2-Exklamativsätze ohne W-Ausdruck wie *Hat die aber geschrieen!/Die hat aber geschrieen!* Im Allgemeinen aber scheinen unterschiedliche Verbstellungen doch auf unterschiedliche Funktionen hinzudeuten: So haben die VL-Typen üblicherweise eine stark markierte Funktion³⁴, und auch die V1- und V2- Satztypen unterscheiden sich mehr oder weniger deutlich. So ist die Verwendung von V1-Aussagesätzen auf wenige, markierte Kontexte beschränkt (wie Witze etc.), während V2-Aussagesätze eine sehr breite, unspezifizierte Anwendung finden. V1-Fragesätze sind die unmarkierten Formen von Fragesätzen, die im Allgemeinen keine positive oder negative

²⁸Bei Hentschel/Weydt nur Mehrfachfrage genannt, wie dort allgemein keine klare Abgrenzung zwischen Form und Funktion getroffen wird, vgl. Fußnote 2, S. 9.

²⁹Vgl. Drosdowski (1995), Zifonun (1997).

³⁰Andere topologische Merkmale werden mit den kategorialen Füllungen zusammen behandelt.

³¹Nur Brandt et al. (1992) sprechen sich dagegen aus.

³²Wenn alle in den unterschiedlichen Werken aufgezählten Satztypen zusammengefasst werden, wirklich alle. In den einzelnen Darstellungen gibt es allerdings immer Lücken.

³³Das bedeutet aber nicht, dass beide Verbstellungen immer möglich sind.

³⁴Das gilt nicht für die peripheren Satzmodi Wunsch- und Exklamativsatzmodus.

Antwarterwartung enthalten, während bei V2-Entscheidungsfragesätzen, den assertiven Fragesätzen, eine positive Antwort erwartet wird.

Die Verbstellung ist damit zu den relevanten Merkmalen im Satzmodussystem zu rechnen, wenngleich unklar ist, warum ihr oft eine gewichtigere Rolle als den anderen Merkmalen zugeordnet wird, da sie als Zuordnungskriterium zu den einzelnen Satzmodi eigentlich nicht geeignet ist.

2.4.2 Der Verbmodus

Schon aufgrund der begrifflichen Überschneidungen (“Modus” und “Imperativ”)³⁵ ist oft versucht worden, eine enge Beziehung zwischen Verbmodus und Satztypen aufzubauen. Dies gelingt beim Imperativ recht gut³⁶, die Beziehung zwischen den anderen Verbmodi — Konjunktiv und Indikativ — und Satztypen ist allerdings nicht so klar; so ist zwar in Wunschsätzen ausschließlich der Konjunktiv möglich, in Aussage-, Frage- und Exklamativsätzen aber sowohl Indikativ als auch Konjunktiv. Und selbst beim Imperativ ist nur dann von einer Eins-zu-eins-Beziehung zu sprechen, wenn Adhortativ- und Distanzformen als zum Imperativparadigma zugehörig gesehen werden.

Der Verbmodus weist also Beziehungen zu den Satzmodi auf, auch wenn er keine klare Unterscheidung zwischen den einzelnen Modi ermöglicht. Er gehört damit zu den relevanten Modusmerkmalen.

2.4.3 Die kategorialen Füllungen

Zu den kategorialen Füllungen gehören folgende Merkmale:

- das Vorkommen von **W-Ausdrücken** (und ihre Position im Satz),
- das Vorkommen von **Modalpartikeln**,
- **satzeinleitende Elemente** bei selbstständigen VL-Sätzen,
- und schließlich das Vorhandensein von **overten Subjekten**.

Die hier genannten Merkmale werden sehr unterschiedlich bewertet. Während das Vorkommen von W-Ausdrücken unzweifelhaft relevant für die Konstituierung von Ergänzungsfragesätzen (ein deutlicher Unterschied zwischen V2-Aussagesätzen und Ergänzungsfragesätzen) und bestimmten Exklamativsatztypen ist und die mögliche Position des W-Ausdruckes zudem Subtypen von Fra-

³⁵Zur Geschichte der Terminologie vgl. Kürschner (1987).

³⁶Ein meines Erachtens sehr gelungener Ansatz zur Klärung der Beziehung von Satz- und Verbmodus, insbesondere des Imperativs, findet sich in Donhauser (1987).

gesätzen unterscheidet (vgl. dazu Kapitel 2.5), sind die anderen Kategorien als Merkmale für den Satzmodus sehr viel stärker umstritten.

Bei Modalpartikeln stellt sich die Frage, ob es sich dabei wirklich um strukturelle Information oder doch “nur” um lexikalische Information handelt. Altmann (1987, 1993) bezieht die Modalpartikeln mit Hinweis auf ihre Ähnlichkeit zu Moduspartikeln in anderen Sprachen (in einigen Satztypen — vor allem solchen mit VL-Stellung — sind Modalpartikeln fast obligatorisch) und mit folgender Begründung mit ein: “Da aber für die einzelnen Formtypen bestimmte, nicht disjunkte Teilmengen von Modalpartikeln charakteristisch sind, kann man sie als Hilfsmerkmale betrachten.” (Altmann (1993), S. 1012). Obwohl die Teilmengen nicht disjunkt sind, können Modalpartikeln (gesprochen allerdings wohl kombiniert mit prosodischen Merkmalen, aber geschrieben eben auch alleine) “Satzminimalpaare” unterscheiden; Fragesätze, die rhetorische Fragen repräsentieren, sind durch die Gruppe der verwendbaren Modalpartikeln von anderen Fragesätzen unterschieden. Ähnliches gilt für Imperativsätze mit Adhortativ- oder Distanzformen des Verbs: auch hier tragen (neben der Prosodie) die Modalpartikeln zur Abgrenzung gegenüber V1-Fragesätzen bei.

In den meisten herangezogenen Grammatiken (Zifonun et al. (1997), Drosowski (1995), Hentschel/Weydt (1994)) werden die Modalpartikeln³⁷ zur Beschreibung der Satzmodi herangezogen, nur für Engel (1988) und — wenn auch nicht so klar erkennbar — für Helbig/Buscha (1991) scheinen Partikeln nicht auf der syntaktischen, sondern erst auf der pragmatischen Ebene zu greifen.

Mich überzeugen Altmanns Argumente, wobei es dennoch einen deutlichen Unterschied zwischen den Modalpartikeln und den anderen Merkmalen gibt: Ausprägungen der anderen Merkmale sind in den einzelnen Satztypen obligatorisch; das Verb braucht eine bestimmte Stellung und einen bestimmten Verbmodus, das Vorhanden- bzw. Nicht-Vorhandensein von W-Ausdrücken (zumindest spezifischer Art) schränkt die Auswahl der möglichen Satztypen sofort ein; Modalpartikeln dagegen können vorhanden sein oder nicht — und aus ihrem Nicht-Vorhandensein können nur bedingt Schlüsse gezogen werden³⁸. Nur vorkommende Modalpartikeln sagen also etwas über den vorliegenden Satztyp aus. Aus diesem Grund sind sie als Merkmale zweiter Klasse — bei Vorhandensein disambiguierende Merkmale — anzusehen.

Die satzeinleitenden Elemente werden oft nicht erwähnt, da die selbstständigkeit der VL-Sätze (als wirklich selbstständige anstatt ellipti-

³⁷Zum Teil werden die Modalpartikeln unter anderen Bezeichnungen wie Abtön- oder Abtönungspartikeln behandelt.

³⁸So gibt es zwar einerseits Satztypen, die keine Modalpartikeln zulassen; ob es aber auch Satztypen gibt, die nur mit Modalpartikeln produziert werden, hängt von der jeweiligen Definition ab.

scher Äußerungen) einerseits umstritten ist, und andererseits VL-Sätze bei der Beschreibung der Satztypen oft vernachlässigt werden.

Insgesamt dürfte aber relativ unumstritten sein, dass unter der Annahme selbstständiger, satzmodustragender VL-Sätze die satzeinleitenden Elemente satztypenunterscheidend wirken. So ist z.B. *wenn* nur in Wunschsätzen, *ob* nur in Frage- und Imperativsätzen möglich. Damit sind die satzeinleitenden Elemente als relevante Merkmale zu werten, auch wenn sie nur bei den VL-Typen eine Rolle spielen.

Beim Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein overter Subjekte ist zu fragen, ob es sich hier wirklich um ein eigenständiges Merkmal oder nicht eine Folge des imperativischen Verbmodusparadigmas handelt. Da das Subjektspronomen eben nur bei “echten” imperativischen Verbformen (2. Person, nicht aber Distanz- oder Adhortativformen) weggelassen werden kann und dies auch als Charakteristikum des Verbmodus Imperativ angesehen werden kann, wird das Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein overter Subjekte von mir nicht als eigenständiges satzmodusrelevantes Merkmal angesehen.

2.4.4 Die Prosodie

Der Status der Prosodie ist in zweierlei Hinsicht umstritten: Zum einen werden die prosodischen Markierungen oft auf der pragmatischen Ebene angesiedelt, zum anderen scheint sich die Prosodie anders zu verhalten als die anderen, oben genannten Merkmale.

So wird immer wieder argumentiert, dass die Prosodie nicht auf der Satzmodusebene, sondern auf der Sprechaktebene angesiedelt werden muss, da z.B. rhetorische Fragen eben keinen fragetypischen (am Ende steigenden) Tonhöhenverlauf³⁹ aufweisen, sondern den den Aussagesätzen entsprechenden (am Ende fallenden).

Allerdings ergibt sich bei genauerem Hinsehen, dass dieses Argument nicht haltbar ist: So werden Entscheidungsfragesätze und Alternativfragesätze oft nicht mit am Ende steigender Intonation markiert, obwohl sie im Normalfall sicherlich als Fragen gebraucht werden. Aber selbst wenn argumentiert würde, dass nur Entscheidungsfragen⁴⁰ pragmatisch durch steigende Intonation am Ende gekennzeichnet werden würden, so sollten dann doch einerseits indirekte Sprechakte wie höfliche Aufforderungen keinesfalls steigende Intonation und andererseits indirek-

³⁹Die meisten Beschreibungen beachten nur dieses eine prosodische Merkmal, fast alle Artikel zu Satzmodus allgemein, die mehr als dieses Merkmal enthalten, übernehmen die von Altmann (1987 bzw. 1993) angesetzten Merkmale — siehe S. 18.

⁴⁰Nicht nur diese, auch andere Fragesatztypen haben im Allgemeinen eine am Ende steigende Intonation, siehe Kapitel 2.5.

te Fragen wie *Ich würde gerne wissen, ob noch ein Zug nach Pfaffenhofen fährt?* eventuell eine solche aufweisen. Beides ist nicht der Fall, sondern es ist im Gegenteil sehr unnatürlich, indirekte Fragen mit steigender Intonation zu produzieren und zumindest nicht unnormal, höfliche Aufforderungen in Fragesatzform mit steigender Intonation zu äußern⁴¹.

Zudem, und darin zeigt sich die (vielleicht nur scheinbare) Andersartigkeit der prosodischen Merkmale, kann selbst bei Entscheidungsfragesätzen, mit denen Entscheidungsfragen ausgedrückt werden, die steigende Intonation am Ende durch eine fallende ersetzt werden. Bei experimentellen Daten ist dies eher selten (vgl. z.B. Batliner (1989b)), in spontanerer Sprache dagegen häufig der Fall (vgl. z.B. Najar (1995)).

Allerdings ist die Intonation am Satzende eben nicht das einzige prosodische Merkmal; andere intonatorische Merkmale, wie die Verwendung bestimmter Akzentmuster, korrelieren mit den verwendeten Endverläufen, sind aber nicht abhängig von diesen; so ist eine Frage mit fragetypischem Akzentmuster und frageuntypischem Ende — genauso wie v.v. — ohne weiteres möglich.

Da die Forschungslage in diesem Bereich noch relativ schlecht ist, während die anderen Merkmale schon lange ihren Platz in der Grammatiktheorie gefunden haben, gibt Kapitel 3 einen Überblick über die Ergebnisse der Untersuchungen, die zur Prosodie von Fragesätzen durchgeführt wurden. Im Kapitel 3.6 wird auch auf die o. g. Andersartigkeit der prosodischen Merkmale genauer eingegangen werden. Zunächst bezieht sich die Bezeichnung “fragesatztypische Intonation” auf ein steigendes Äußerungsende und einen steigenden Tonverlauf auf dem finalen Akzent der Äußerung.

Prosodische Merkmale werden hier also als relevant für die Konstitution der Satzmodi gesehen.

2.4.5 Weitere Merkmale

Neben einigen wenigen, sporadisch genannten Charakteristika bestimmter Satztypen, wie die Verwendung des Konjunktivs im Plusquamperfekt bei bestimmten Wunschsatztypen oder aber die häufige Verwendung der 3. Person bei anderen Wunschsatztypen, die wohl kaum als relevante Merkmale in Frage kommen, sondern eher typische Verwendungsweisen einzelner Satztypen widerspiegeln, gibt es nur ein weiteres Merkmal, das alle Satztypen (in geschriebener Sprache) kennzeichnet: die Interpunktion. So gilt sowohl bei Zifonun (1997) als auch in Drosdowski (1995) die Interpunktion als relevant für die Kennzeichnung der Satzmodi. Hier stellt sich die Frage, was genau die Interpunktion ausdrückt; entspricht sie in geschriebener Sprache der Prosodie, so ist sie, da die Prosodie definitiv eine

⁴¹Vgl. Dorn-Mahler/Grabowski (1991).

Rolle bei der Konstitution von Satzmodus spielt, auf jeden Fall relevant, spiegelt sie aber eher den Gebrauch von Sätzen wieder, gehört sie zur Kennzeichnung von Sprechakten, nicht von Satztypen. Primus (1997) befasst sich mit den Regeln zur Interpunktion, sowohl in der alten wie in der neuen Rechtschreibung. Nach ihren empirischen Untersuchungen “sind Interpunktion und Intonation konkurrierende bzw. alternative Markierungsmittel.” (ebd., S. 471).

Während in der alten Rechtschreibung Punkt, Ausrufe- und Fragezeichen (neben anderen Funktionen) als Satzmodusindikatoren interpretiert werden, verschieben die durch die Rechtschreibreform entstandenen Regeln die Kennzeichnung von den Satzmodi auf die Sprechakte. Primus kritisiert diese Veränderung, da sie nicht der (damals) aktuellen Verwendung⁴² entspricht und damit einen Eingriff ins Sprachsystem darstellt.

Es bleibt also festzuhalten, dass nach den derzeit geltenden Regeln die Interpunktion nicht zu den für die Konstituierung der Satzmodi relevanten Merkmalen gehört, andererseits aber wohl davon ausgegangen werden kann, dass diese Regeln nicht der (noch immer) aktuellen Verwendung der Interpunktion entsprechen, sondern dass diese durch die alten Regeln adäquater wiedergegeben wird. Ob sich die Verwendung im Laufe der Zeit durch die neue Regelung verändern wird, bleibt dahingestellt.

Die Interpunktion ist also (noch) als relevantes Merkmal anzusehen, allerdings wird es im Weiteren nicht mehr beachtet werden, da es sich bei den zu untersuchenden Daten um mündliche, nicht schriftliche Daten handelt.

2.5 Fazit: Fragesatztypen

Es wird im Weiteren von folgenden neun Fragesatztypen ausgegangen:

- **V1-Entscheidungsfragesatz:** Gekennzeichnet durch V1-Stellung, einen anderen Verbmodus als den Imperativ, das Nicht-Vorhandensein eines W-Ausdrucks, meist fragesatztypische Intonation⁴³ und potentielle Verwendung der Modalpartikeln *auch, denn, eigentlich, etwa, mal, wohl*.
- **V2-Entscheidungsfragesatz** (allgemein **assertive Fragen** genannt): Gekennzeichnet durch V2-Stellung, einen anderen Verbmodus als den Imperativ, das Nicht-Vorhandensein eines W-Ausdrucks und meist⁴⁴ fragesatztypische Intonation. Modalpartikeln sind nicht möglich.

⁴²Diese stimmt mit den alten Regeln überein, vgl. Primus (1997, S. 473ff).

⁴³Siehe dazu Kapitel 2.4.4.

⁴⁴siehe dazu den nach der Aufzählung folgenden Absatz.

- **Alternativfragesatz:** Eine Kombination mehrerer (elliptischer) V1-Entscheidungsfragesätze, wobei ein steigender Tonverlauf auf den nicht-letzten Konjunkten typisch ist. (Inwieweit hier die fragesatztypische Intonation greift oder aber eine andere Art von Intonation (wie etwa Listenintonation) vorliegt, ist bis jetzt nicht geklärt, da Alternativfragen nur sehr sporadisch in prosodischen Untersuchungen von Sätzen vorkommen.) Wenn das letzte Konjunkt nicht fragesatztypische Intonation aufweist, wird die gestellte Alternativfrage als **geschlossen**, alle möglichen Alternativen aufzählend, ansonsten als **offen**, weitere Alternativen andeutend, angesehen. Dementsprechend kann der Satztyp Alternativfragesatz nach seiner Endintonation wiederum in zwei verschiedenen Satztypen aufgeteilt werden. Dieselben Modalpartikeln wie in V1-Entscheidungsfragesätzen sind möglich, allerdings jeweils nur im ersten Konjunkt.
- **Ergänzungsfragesatz:** Gekennzeichnet durch V2-Stellung, einen anderen Verbmodus als den Imperativ und das Vorhandensein eines (fragenden) W-Ausdrucks im Vorfeld. Die intonatorische Markierung variiert. Es sind folgende Modalpartikeln möglich: *auch, bloß, denn, eigentlich, mal, nur, schon, wohl*. Bei den Ergänzungsfragesätzen können zudem zwei Subtypen unterschieden werden: Diejenigen Ergänzungsfragesätze, die nur ein W-Wort im Vorfeld enthalten (**einfache Ergänzungsfragesätze**) und diejenigen, in denen weitere W-Wörter vorhanden sind (**mehrfache Ergänzungsfragesätze**), wobei letztere durch die Anzahl der W-Wörter wiederum in Subsubtypen unterteilt werden können.
- **Versicherungsfragesatz:** Gekennzeichnet durch V2-Stellung, einen anderen Verbmodus als den Imperativ, das Vorhandensein eines (fragenden) W-Ausdrucks im Vorfeld oder Mittelfeld, im Allgemeinen fragesatztypische Intonation, zusätzlich liegt der Satzakzent auf dem W-Ausdruck⁴⁵. Es können keine Modalpartikeln auftreten. Ich gehe davon aus, dass hier in Spontansprache oft elliptische Formen (nur der W-Ausdruck) verwendet werden.
- **Echofragesatz:** Hierbei handelt es sich um eine segmentale Wiederholung der Vorgängeräußerung (allerdings mit potentieller Änderung der Pronomen etc.), die allerdings grundsätzlich durch eine deutliche fragesatztypische Intonation (und meistens eine veränderte Akzentposition) gekennzeichnet ist. Modalpartikeln sind nicht möglich.
- **W-VL-Fragesatz:** Gekennzeichnet durch VL-Stellung, einen einleitenden W-Ausdruck, einen anderen Verbmodus als den Imperativ und im Allge-

⁴⁵Dies ist bei Ergänzungsfragesätzen nur in Reihungen möglich.

meinen fragesatztypische Intonation. Die Modalpartikeln *bloß*, *wohl* und *nur* sind möglich.

- **ob-VL-Fragesatz:** Gekennzeichnet durch VL-Stellung, die Subjunktion *ob* und fragesatztypische Intonation. Als Modalpartikel ist nur *doch* möglich, wobei *wohl* schon fast obligatorisch zu sein scheint.
- **Tags:** Tags⁴⁶ sind keine vollständigen Sätze, sondern Phrasen, die an Aussagesätze angefügt werden, wobei sie meistens rechts vom Bezugssatz stehen und eine eigene Intonationsphrase bilden. Als Tags kommen sowohl spezielle Lexeme wie *gell* vor, aber auch Lexeme, die auch in anderer Funktion verwendet werden und wohl als elliptische Äußerungen zu werten sind, wie z.B. *okay?* im Sinne von *ist das okay?*, zudem elliptische Sätze, die aus mehr als einem Lexem bestehen, wie *oder nicht?*, *weißt du?*. Zur intonatorischen Markierung von Tags im Deutschen gibt es keine Aussagen, im Englischen ist die Intonation variabel (vgl. Mills (1981) und Berninger/Garvey (1982)).

Nur wenige dieser Satztypen werden im weiteren Verlauf der Arbeit eine Rolle spielen. So wird davon ausgegangen, dass die VL-Typen weder von den Bezugspersonen noch von den Kindern häufig verwendet werden⁴⁷. W-Wurzel-Infinitivkonstruktionen wurden und werden zum einen nicht weiter beachtet, weil auch sie selten zu sein scheinen, zum anderen, weil sich hier bei den Kinderdaten Schwierigkeiten bei der Abgrenzung zu Ergänzungsfragestrukturen ergeben; so bauen die Kinder ja erst Strukturen auf, wobei es möglich sein könnte, dass Ergänzungsfragen in bestimmten Phasen eben auch durch W-Infinitivkonstruktionen (oder aber homophone subjektlose W-Ergänzungsfragesätze) gestellt werden; auch funktional ist hier keine eindeutige Abgrenzung zu treffen, da *Was tun?* und *Was tun wir (jetzt)?* sich im Abstraktionsgrad (erstere Frage bezieht sich auf eine grundsätzliche Verhaltensregel, letztere auf ein konkretes Verhalten in einer bestimmten Situation), nicht aber in

⁴⁶Ich benutze den englischen Begriff, da dieser weiter verbreitet zu sein scheint als der deutsche Begriff “Refrain-Frage”.

⁴⁷Bei den transliterierten Erwachsenenäußerungen fand sich ein einziger *ob-VL-Fragesatz*, die Kinder verwendeten diesen Satztyp nie. Von den *W-VL-Sätzen* fanden sich in den Translitterierungen der Erwachsenen nach den formalen Kriterien vier Sätze, von denen einer ein *Echofragesatz* ist und die anderen drei eher elliptische Äußerungen im Sinne von *Du willst wissen, wo/...?* als Reaktion auf Kinderäußerungen zu sein scheinen. Bei den Kindern ist schwer zu entscheiden, ob solche Satztypen auftreten, da *W-VL* auch in Ergänzungsfragestrukturen möglich ist (vgl. Kapitel 4.3.1). Alternativfragesätze werden zwar von den Bezugspersonen ab und zu verwendet, sind aber für Kinder in dem untersuchten Alter wohl noch schwer zu verstehen — so wurde auf die wenigen verschrifteten Alternativfragen der Bezugspersonen oft gar nicht geantwortet oder aber so, als würde nur nach dem letzten Konjunkt gefragt — und nur ein Kind — Karolina — hat selbst zwei Alternativfragesätze produziert (Vgl. Kapitel 6.1.1).

der grundlegenden Funktion unterscheiden (und hier kann — zusätzlich zu den genannten Argumenten — davon ausgegangen werden, dass Kinder im untersuchten Alter so abstrakte Fragen noch nicht stellen).

Ein ähnlicher Grund führte zu der etwas ungewöhnlichen Definition der V2-Entscheidungsfragesätze: Normalerweise wird hier — zur Abgrenzung zu V2-Aussagesätzen — eine fragesatztypische Intonation als obligatorisch angesehen; nun werden aber solche V2-Strukturen in spontaner Sprache auch häufig ohne fragesatztypische Intonation als Fragen verwendet; solche Fälle können zwar als indirekte Sprechakte interpretiert werden, allerdings wird zum einen davon ausgegangen, dass Kinder im untersuchten Alter noch keine indirekten Sprechakte verwenden, zum anderen ergäben sich in dem Fall, dass zwischen diesen Satztypen ein grundsätzlicher Unterschied in der Intonation angenommen wird, bei Untersuchungen im Spracherwerb massive Probleme: Ausgangspunkt der Definition als Fragesatzstrukturen kann hier ja nur die Funktion sein, da formale Kriterien sich ja erst mit der Zeit herausbilden. Zudem spricht m. E. nichts dagegen, hier potentiell homophone Satztypen anzunehmen. Bei V1-Entscheidungsfragesätzen wird die Möglichkeit einer nicht-fragesatztypischen Intonation akzeptiert (wohl, weil hier ein indirekter Sprechakt aufgrund der spezifischen Verwendungsweisen von V1-Aussagesätzen sehr unwahrscheinlich scheint), wenn aber bei diesem Fragesatztyp intonatorische Abweichungen vorkommen, kann dies auch bei V2-Entscheidungsfragesätzen der Fall sein⁴⁸.

Das Hauptaugenmerk der empirischen Untersuchung liegt auf Entscheidungs- und Ergänzungsfragen, die die Kinder selbst sehr früh verwenden (vgl. dazu Kapitel 4), wenngleich sie natürlich erst im Laufe der Zeit die dafür von Erwachsenen verwendeten Formen lernen. So soll also die Entwicklung der grammatischen Form dieser Fragesatztypen genau untersucht werden, aber da — zumindest von den untersuchten Kindern — auch viele Versicherungsfragen und Tags verwendet wurden, wird auch die Entwicklung der dabei üblicherweise verwendeten Strukturen beschrieben werden.

⁴⁸Überlegenswert ist allerdings, ob diese Definitionsproblematik bei V2-Entscheidungsfragesätzen nicht dadurch erklärbar ist, dass hier eine Grammatikalisierung von ursprünglich indirekten Sprechakten durch die Hinzufügung der fragesatztypischen Intonation stattgefunden hat/stattfindet.

Kapitel 3

Fragesatzintonation

Während sich in der Satzmodusforschung nur wenige Untersuchungen zur Intonation¹ bestimmter Satztypen finden², beschäftigen sich fast alle phonetischen oder phonologischen Arbeiten zur Satzintonation mit diesem Thema; im Folgenden sollen die Ergebnisse sehr unterschiedlicher und damit auch unterschiedlich genauer Untersuchungen zusammengetragen werden, um ein möglichst umfassendes Bild der intonatorischen Markierung von Fragen (oder präziser: der einzelnen Fragesatztypen) zu geben. Auf die theoretischen Unterschiede zwischen den Ansätzen wird dabei kaum eingegangen werden, da dies für diese Arbeit zu weit führen würde³; gesagt werden muss aber, dass mit verschiedenen Graden der Abstraktion gearbeitet wird: so geht z.B. Batliner (1989b) (wie die meisten phonetischen Arbeiten) direkt von den akustischen Werten aus⁴, während z.B. Féry (1993) (wie im Allgemeinen auch andere Vertreter des Ton-Sequenz-Ansatzes) und Bannert (1985) genaue Messwerte nicht interessieren. Sie versuchen, den visualisierten F0-

¹Der Begriff Intonation wird in der Literatur sehr unterschiedlich verwendet; hier sind mit Intonation der Tonhöhenverlauf bzw. dessen akustische und artikulatorische Korrelate Grundfrequenzverlauf und Stimmlippenschwingungen gemeint, die eine funktionale (nicht unbedingt sprachliche) Bedeutung auf Wort-, Phrasen- oder Satzebene haben. Den Terminus Prosodie verwende ich, wenn es nicht (nur) um die Tonhöhe, sondern um andere, nicht unbedingt an Segmente gebundene phonetische Eigenschaften des Sprachsignals geht, wobei hier vor allem die Lautstärke (bzw. die Intensität und/oder der pulmonale Druck) und die Dauer (bzw. die Zeit) beachtet werden, obwohl auch andere Faktoren wie die Stimmqualität unter "Prosodie" einzuordnen sind.

²Eine große Ausnahme bildet das DFG-Projekt "Modus-Fokus-Intonation", vgl. dazu vor allem Altmann (1988) und Altmann/Batliner/Oppenrieder (1989).

³Eine sehr detaillierte Übersicht verschiedener Arbeiten zur deutschen Satzintonation gibt Inozuka (2003).

⁴Dabei werden die Werte nicht nur in Hertz, sondern auch in Halbtönen gemessen. Halbtöne (Ht) werden als gehörsadäquater angesehen, also als eine Messeinheit, die mehr über den Höreindruck aussagt. (Vgl. dazu T'Hart/Collier/Cohen (1990), S. 23ff)

Verlauf⁵ zu interpretieren bzw. zu resynthetisieren. Wieder andere — vor allem ältere Arbeiten — wie z.B. Pheby (1975) gehen nur vom Höreindruck aus, und einige Arbeiten kombinieren die unterschiedlichen Herangehensweisen⁶.

Auch auf anderer Ebene werden unterschiedliche Abstraktionen bzw. Stilisierungen vorgenommen. So untersucht ein Großteil der Arbeiten die Intonation natürlichsprachlicher Äußerungen⁷, so wie sie gesprochen wurden, während z.B. Adriaens (1991) die natürlichen F₀-Kurven sukzessive stilisiert (wobei diese Stilisierungen immer wieder durch Hörerurteile auf “Gleichheit” bzw. “Adäquatheit”⁸ hin überprüft werden), um dann auf diesen Stilisierungen sein Intonationsmodell aufzubauen. Noch rigider gehen Isačenko/Schädlich (1966) vor, deren Stilisierungen in keiner Weise mehr natürlich klingen, dennoch aber — durch Hörerurteile bestätigt — bestimmte linguistische Funktionen transportieren.

Oft ergibt sich eine Verbindung zwischen Abstraktionsgrad und theoretischen Aussagen: Je enger an den phonetischen Roh-Daten gearbeitet wird, desto weniger Schlüsse werden meist aus den Ergebnissen gezogen (desto weniger Schlüsse sind auch ziehbar, da ja sehr viel mehr Unterschiede vorliegen als bei abstrahierteren Ergebnissen).

Hier werden im folgenden die Ergebnisse verschiedener Studien — aufgeschlüsselt nach einzelnen, potentiell wichtigen intonatorischen Merkmalen — zusammengetragen, auf Übereinstimmungen hin überprüft und mögliche theoretische Schlussfolgerungen diskutiert werden.

Dazu ist noch anzumerken, dass die Diskussion um Töne vs. Konturen⁹ meines Erachtens müßig ist; beide Systeme sind dazu geeignet, Daten zu beschreiben, sie legen aber unterschiedliche Gewichtung entweder auf markante Punkte des Tonhöhenverlaufs oder aber auf die Tonhöhenveränderungen (Konturen). Beide Systeme können im Grunde ineinander überführt werden¹⁰. In der Diskussion geht es einerseits um den Grad der Abstraktion, der den einzelnen Ansätzen,

⁵Im Folgenden sind mit “akustischen Analysen” Auswertungen der gemessenen Werte, mit “visuellen Analysen” Auswertungen der in der Grundfrequenzkurve sichtbaren Tonhöhenverläufe gemeint.

⁶Gerade perzeptive Auswertungen und akustische bzw. visuelle Analysen werden oft kombiniert.

⁷Wobei “natürlichsprachlich” hier im Sinne von “nicht manipuliert” zu verstehen ist, nicht im Sinne von möglichst natürlichen Situationen; im Normalfall handelt es sich um gelesene Sprache.

⁸Vgl. dazu Adriaens (1991), Kapitel 3 und 4.

⁹Vgl. z.B. Ladd (1996), S. 60ff und Cruttenden (1997), S. 38ff und 64f.

¹⁰Vgl. dazu z.B. Grabe (2001) und die Beschreibungsmethode von T’Hart/Collier/Cohen (1990), S. 151ff. In Esther Grabes IViE wird auf der Phonetic Tier allen Silben ein Ton zugeordnet, so dass auch sämtliche (gut wahrnehmbaren) Konturen problemlos nachbildbar sind, im IPO-System werden Konturen mit klaren Anfangs- und Endpunkten angegeben, die leicht als Töne interpretierbar sind.

die diese unterschiedlichen Beschreibungseinheiten benutzen, zugrunde liegt und andererseits darum, welche der Einheiten die grundlegenden sind. So sind die meisten Verfechter eines Tonansatzes (heute) mehr an bestimmten, linguistisch relevanten Punkten im Tonhöhenverlauf interessiert, während die Befürworter von Konturen eher den globalen intonatorischen Verlauf untersuchen. Sowohl für Töne als auch Konturen als zugrunde liegende Einheiten gibt es Indizien¹¹. Dieses Thema wird hier nicht weiter vertieft werden, da für diese Arbeit eine Deskription der Intonation ausreicht.

3.1 Endtöne

Das meistbeachtete intonatorische Merkmal ist der Endton (Offset). Es herrscht relativ große Einigkeit darüber, dass das Ende eines Satzes intonatorisch einen Teil der Fragesätze¹² von den restlichen Sätzen abgrenzt. Diese Abgrenzung geschieht durch einen hohen bzw. steigenden Ton am Satzende im Gegensatz zu einem tiefen bzw. fallenden. Die Beschreibungen “hoch” und “steigend” bzw. “tief” und “fallend” können allerdings nicht automatisch als identisch angesehen werden; während hoch bzw. tief in phonetischen Arbeiten meist Aussagen über die relative Lage der Töne in Bezug auf die gesamte Äußerung sind¹³, sagen die Konturangaben fallend vs. steigend zunächst nur aus, dass am Ende der Äußerung eine Bewegung in eine bestimmte Richtung verläuft, nicht aber, auf welcher Höhe diese endet (es handelt sich also um eine lokale Beschreibung).

In vielen Arbeiten (auch in solchen, die vor allem Konturen beachten) wird allerdings angemerkt, dass der Ton bei fallender Endintonation bis zur Baseline des Sprechers fällt, also zu der Tonlage, die für den jeweiligen Sprecher die tiefstmögliche ist, und ein steigender Ton ist “reaching a very high tone well above the tonal peaks of the preceding accents.” (siehe Bannert (1985), S. 325)¹⁴.

Dennoch gibt es einige AutorInnen, deren Ergebnisse hier abweichen (vgl. den Fall L-H% und auch H-L% in der deutschen ToBI-Version von Grice/Benzmüller

¹¹Vgl. dazu z.B. Ladd (1996), S. 60ff vs. T’Hart/Collier/Cohen (1990), S. 75f und Dainora (2002).

¹²Alle Fragesätze außer geschlossene Alternativfragesätze und Ergänzungsfragesätze, wobei die Ergänzungsfragesätze auch mit steigendem Endton gekennzeichnet werden können, aber — zumindest in experimentellen Untersuchungen — vor allem fallenden Endton tragen; zudem kommen auch andere Fragesatztypen — wenn auch selten — mit fallendem Endton vor.

¹³Im Allgemeinen werden dabei hoch und tief entweder relativ zu durchschnittlichen Grundfrequenz oder aber als Bereiche innerhalb des F0- (bzw. Tonhöhen-) Umfangs definiert, wobei in Arbeiten des Ton-Sequenz-Ansatzes mit komplexen Tönen wie L-H% auch eine mittlere Ebene gemeint sein kann (vgl. dazu Grice/Benzmüller (1995), S. 37).

¹⁴Hohe Endtöne scheinen allerdings von ihrer Höhe her mehr zu variieren als tiefe Endtöne.

(1995), ebenso wie Aussagen von Féry (1993) und Grabe (1998), die unten noch ausgeführt werden).

Damit scheint grundsätzlich die Beschreibung durch Konturen adäquater zu sein als die durch Töne¹⁵, auch wenn das Ende einer Äußerung häufig das Minimum oder Maximum der Äußerung zu tragen scheint.

Die Ansichten darüber, wann überhaupt von einem speziellen Endton gesprochen werden kann, unterscheiden sich allerdings, im Gegensatz zu den empirischen Befunden: So wird in den meisten Arbeiten der letzten Silbe einer Äußerung¹⁶ grundsätzlich ein Grenzton bzw. eine Kontur zugeordnet. Féry (1993) aber geht davon aus, dass nur ein hoher Endton H% existiert: Während im Defaultfall die Tonhöhe von der letzten akzentuierten Silbe an kontinuierlich ohne weitere Tonhöhenveränderungen fällt (bzw. fallen kann; auch ein flaches Ende ist möglich), ist es bei den intonatorisch markierten Fragesätzen meist so, dass auf der letzten Silbe ein Anstieg folgt. So ist zwar das Äußerungsende ab der letzten akzentuierten Silbe im Allgemeinen fallend oder steigend, ein Grenzton kann aber nach Féry nur dann angesetzt werden, wenn auf der letzten Silbe eine eigene Bewegung stattfindet, ansonsten handelt es sich um Deklination¹⁷, ein Phänomen, das auch zwischen Akzenten vorkommt (vgl. Féry (1993), S. 72ff). Grabe (1998) kommt zu dem gleichen Ergebnis wie Féry, wobei sie zusätzlich darauf hinweist, dass die Bewegungen, die durch Deklination und Spreading¹⁸ entstehen, perzeptiv nicht wahrgenommen werden, sondern hier ein gleich bleibender Ton gehört wird¹⁹. Sie setzt nur dann H% an, wenn das Äußerungsende durch eine spezifische Steigung in der F0-Kurve und einen hörbaren Anstieg gekennzeichnet ist, ansonsten werden alle Grenztöne, egal, ob hoch oder tief, mit 0% gekennzeichnet.

In beiden Ansätzen wird also von Default-Endtönen ausgegangen, die durch den letzten Tonakzent und allgemeine Regeln zum weiteren Verlauf der Intonation nach bestimmten (Akzent-) Tönen entstehen, sowie einem speziellen H%-Ton, der durch einen steilen Anstieg gekennzeichnet ist und der nicht durch diese Regeln erklärt werden kann.

¹⁵So argumentieren in Bezug auf Äußerungsenden auch Vertreterinnen des Ton-Sequenz-Ansatzes stark mit Konturen, s.u.

¹⁶Genauer einer Intonationsphrase oder ähnlicher prosodischer Einheiten, wobei eine Diskussion der Definitionen dieser bzw. ähnlicher Einheiten hier zu weit führen würde.

¹⁷Zur Definition von Deklination vgl. Fußnote 27, S. 35.

¹⁸„Spreading“ bezeichnet die Ausbreitung eines Tones über mehrere Silben.

¹⁹Diese Aussage widerspricht allerdings den meisten anderen Autoren, da dann tiefe Offsets immer als Level-Töne wahrgenommen werden müssten, aber sogar rein perzeptiv aufgebaute Intonationssysteme des Deutschen wie das von Pheby (1975) von tiefen Endtönen ausgehen; vielleicht kann diese Diskrepanz durch die gewählte Sprachvarietät (Braunschweigerisch) oder aber die Textsorte (Märchen), der Grabes Daten entstammen, erklärt werden.

Isačenko und Schädlich (1966) gehen noch weiter, da sich in ihren resynthesierten Stimuli nur Tonhöhen sprünge, keine Steigungen, befinden. Nach ihren Erkenntnissen reicht ein Tonhöhen sprung nach unten bzw. oben nach der letzten akzentuierten Silbe aus²⁰, um zwischen den betroffenen Satztypen zu unterscheiden. Es ist allerdings anzumerken, dass sich ihre Stimuli sehr unnatürlich anhören. Damit ist es schwer zu sagen, inwieweit ihre Ergebnisse auf natürlichsprachliche Prosodie übertragbar sind. Andererseits haben die Autoren empirisch nachgewiesen, dass — wenn keine anderen intonatorischen Merkmale als Tonsprünge vorhanden sind — diese zu verschiedenen funktionalen Unterscheidungen herangezogen werden und aufgrund dieses Merkmals systematische Unterscheidungen gemacht werden, so dass ihre Ergebnisse nicht ganz von der Hand zu weisen sind.

Es ist aber sehr fraglich, ob hier wirklich von einem Endton gesprochen werden kann oder ob hier die Satzmodusunterscheidung nicht nur durch das intonatorische Muster des letzten Akzents getroffen wird, das nach vielen Untersuchungen zusätzlich zum Endton satzmodusunterscheidend sein kann²¹.

Obwohl eine steigende Endkontur als markantestes Merkmal der betroffenen Fragesätze gilt, ist eine solche nicht obligatorisch. Während in experimentellen Untersuchungen im Allgemeinen nur wenige der üblicherweise mit steigendem Offset markierten Fragesätze ohne solchen auftreten, scheint das in spontaneren Daten (vgl. Batliner et al. (1993), Najar (1995)) sehr viel häufiger der Fall zu sein: sowohl bei Entscheidungsfragesätzen als auch bei Ergänzungsfragesätzen wurden etwa 50% mit steigendem, 50% mit fallendem Offset markiert.

Bei den anderen Satzmodi dagegen scheint es weniger Fälle zu geben, in denen eine fallende Endkontur durch eine steigende ersetzt wird; in den meisten Untersuchungen mit gelesenen Material scheint das gar nicht vorzukommen²², in Spontansprache fanden Batliner et al. (1993) fast 40% der Aussagesätze²³ und ca. 20% der Imperativsätze mit einem hohen Offset. Dabei zeigten die Frage satztypen bimodale Verteilungen der Offsethöhe, die anderen Satzmodi dagegen nicht, was darauf hinweist, dass die Zuweisung bei den Fragesätzen uneindeutiger verläuft als bei den anderen Satztypen.

²⁰Bei Tonsprüngen nach unten kann der Sprung auch vor der letzten akzentuierten Silbe stattfinden.

²¹Siehe dazu den folgenden Abschnitt.

²²Vgl. aber Batliner et al. (1993), wobei es sich hier allerdings um eine eigene Art der gelesenen Sprache handelt, da die Sprecher Äußerungen lasen, die sie einige Zeit vorher selbst spontan geäußert hatten.

²³Wobei hier nicht nur aufgrund grammatischer, sondern auch funktionaler und perceptiver Eigenschaften entschieden wurde, zu was für einer Kategorie eine Äußerung gehört.

3.2 Finale Akzente

Wie schon oben erwähnt, kommen viele der Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass neben dem Endton auch das Tonmuster auf der letzten (mit Tonhöhenveränderung markierten) akzentuierten Silbe für die Satzmodusunterscheidung (i.o. Sinne — bestimmte Fragesatztypen vs. andere Satztypen) relevant ist. So sprechen die Mitarbeiter des Modus-Fokus-Intonations-Projektes von konkaven/steigenden vs. konvexen/fallenden Mustern (vgl. z.B. Oppenrieder (1988), S. 184ff), Möbius (1994) von steigenden vs. fallenden Mustern, Féry (1993) und Uhmann (1991) von T H vs. H T²⁴, Bannert (1985) von Hoch vs. Tief im präakzentuierten Konsonanten und Isačenko/Schädlich (1966) von postiktischen Anstiegen vs. post- oder präiktischen Fällen²⁵. Während sich die AutorInnen nicht ganz einig darüber sind, wie diese Akzente genau realisiert werden und inwieweit es weitere Akzenttypen gibt²⁶, zeigt sich doch Einigkeit darin, dass Anstiege bzw. T (H) bei den Fragesatztypen üblich ist, bei denen auch ein hoher Offset üblich ist, während H (T) bzw. fallend den Rest der Satztypen kennzeichnet.

Die Art des Endtons und des finalen Akzenttons korrelieren also miteinander, aber sie bedingen sich nicht; so sind sowohl fallende finale Akzente mit steigendem Offset wie auch steigende Akzente mit fallendem Offset möglich. Ein steigender finaler Akzent scheint — genauso wie ein steigender Offset — hinreichend zu sein, um einen Teil der Fragesatztypen als solche zu kennzeichnen.

Es gibt aber auch Fälle, in denen diese Fragesatztypen weder einen steigenden finalen Akzent noch einen steigenden Endton aufweisen. Einige der Arbeiten lassen vermuten, dass in diesem Fall die spezifischen Fragesatztypen dennoch prosodische Merkmale aufweisen, die sie als Fragesätze kennzeichnen (vgl. vor allem Najar (1995)).

3.3 Weitere intonatorische Merkmale

So wurden neben den oben genannten Merkmalen als weitere mögliche Unterscheidungsmerkmale vor allem

- der **Anfangston** (Onset) der Äußerung,
- der **Tonumfang**

²⁴Der mit gekennzeichnete Ton ist der Ton auf der Akzentsilbe, der andere Ton verteilt sich als Trailington auf die nachfolgende (bzw. vorausgehende) und eventuell weitere Silben.

²⁵In Ton-Sequenz-Notation also T H vs. H T und/oder H T.

²⁶Wenn weitere Akzenttypen angenommen werden, dann entweder in der Verwendungsweise stark eingeschränkte (vgl. Féry (1993), Kapitel 3.1.) oder aber Modifikationen der genannten Akzente (s.u. und Brinkmann/Benzmüller (1999)).

und

- der Grad der **Deklination**²⁷ untersucht.

3.3.1 Anfangstöne

Zum Onset stellt Altmann (1993) fest, dass sich in den Untersuchungen des Modus-Fokus-Intonations-Projektes “kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Formtyp und onset ermitteln [lässt]” (Altmann (1993), S. 1019). Allerdings schließt er nicht aus, dass der Onset bei längeren Äußerungen eine Rolle spielt. Auch Uhmann (1991) kommt in ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass es keine systematisch auf Satzmodus zurückzuführende Verteilung von Onset-Werten gibt, auch wenn Echofragesätze tendenziell (aber eben nicht systematisch) tiefere Onsets als Entscheidungsfrage- und Aussagesätze aufweisen.

Bei Najar (1995) zeigten in Minimalpaaren von V2-Entscheidungsfragesätzen mit tiefem Offset und Aussagesätzen die Fragesätze einen höheren Onset als die Aussagesätze, und bei Minimalpaaren mit V1-Entscheidungsfragesätzen mit tiefem Offset und Imperativsätzen zeigten die Fragesätze einen tieferen Onset²⁸. Auch Brinkmann/Benzmüller (1999) finden einen satztypspezifischen Unterschied beim Onset: So wiesen in ihrer Untersuchung V2-Entscheidungsfragesätze einen tieferen Onset als Aussage-, Ergänzungsfrage- und V1-Entscheidungsfragesätze auf. Diese Aussage widerspricht allerdings den Ergebnissen von Najar (1995), die ja im Vergleich von Aussagesätzen und V2-Entscheidungsfragesätzen einen höheren Onset bei den Fragesätzen fand.

Der Unterschied kann eventuell dadurch erklärt werden, dass Najar nur Fragen mit tiefem Offset untersucht hat, während Brinkmann und Benzmüller (1999) vor allem Fragen mit hohem Offset analysierten. Allerdings lässt sich aus Möbius’ (1994) Phrasenkommando (einer Komponente seiner Intonationssynthese) erschließen, dass in seinen Untersuchungen Ergänzungsfragesätze und Aussagesätze einen höheren Onset aufweisen als “Echofragesätze”²⁹ und diese wiederum

²⁷ Deklination wird das Phänomen genannt, dass im Verlauf einer Äußerung — zumindest in Aussagesätzen — die Tonhöhe absinkt und spätere Tonakzente mit niedrigeren Gipfeln oder Tälern dennoch als gleich stark betont wahrgenommen werden. Dabei weist die Deklination der Minima im Allgemeinen ein geringeres Gefälle auf als die der Maxima — nach Oppenrieder (1989) allerdings nur, wenn in Hertz, nicht aber, wenn in Halbtönen gemessen wird.

²⁸Najar (1995) gibt in ihrem Artikel leider nicht an, auf wie viele SprecherInnen und Minimalpaare sich ihre Aussagen beziehen; da sie selbst von vorläufigen Ergebnissen auszugehen scheint, vermute ich, dass ihre Datenbasis nicht sehr groß ist.

²⁹Mir ist nicht klar, um was für einen Satztypen es sich hier handelt: So führt Möbius (1994) in der Beschreibung des Korpus aus, dass es sich bei seinem Korpus um einzelne gelesene Sätze handelt, und schreibt, dass zusätzlich zu Aussagesätzen “Aufnahmen für die Satzmo-

einen höheren Anfangston als V1-Entscheidungsfragesätze (vgl. Möbius (1994), S. 158f), ein Ergebnis, das ebenfalls Brinkmann/Benzmüller (1999) widerspricht, die ja keine Unterschiede zwischen den untersuchten Satztypen — abgesehen von den V2-Entscheidungsfragesätzen — fanden³⁰.

So ist also festzustellen, dass zwar einzelne Studien signifikante Unterschiede zwischen den Anfangswerten einzelner Satztypen gefunden haben, dass sich aber die Studien in ihren Ergebnissen widersprechen; eine Klärung der Lage kann wohl nur durch weitere Untersuchungen, insbesondere unter Berücksichtigung sprecherspezifischer Strategien, erreicht werden.

3.3.2 Tonumfang

Auch in Bezug auf den Tonumfang zeigen sich unterschiedliche Ergebnisse: So stellt Bannert (1985) fest, dass bei (von Aussagesätzen abgeleiteten) Echofragesätzen ein deutlich größerer F0-Umfang in den Akzenten zu finden ist als bei V1-Entscheidungsfrage- und Aussagesätzen, und Najar (1995) entdeckte bei ihren Minimalpaar-Untersuchungen (s.o.) global “flachere” Tonhöhenverläufe in den Nicht-Fragesätzen als in den Fragesätzen, da bei letzteren entweder von einem niedrigen Onset recht weit zu einem Akzent gestiegen werden muss, dessen Höhe der in Aussagesätzen etwa entspricht, oder aber da der Anstieg im Akzent höher ist. Auch Möbius (1994) setzt Unterschiede im Umfang seiner Akzentkomponente: So weisen finale Akzente von Echofragesätzen (bzw. V2-Entscheidungsfragesätzen, s.o.) einen größeren Umfang auf als V1-Entscheidungsfragesätze und diese wiederum einen größeren als Ergänzungsfrage- und Aussagesätze.

Aus diesen Untersuchungen lässt sich trotz der leichten Unterschiede schließen, dass eine Tendenz besteht, bei Echofragesätzen den größten Tonumfang im finalen Akzent zu produzieren, bei V1-Entscheidungsfragesätzen noch einen relativ großen, und bei Ergänzungsfrage- und Aussagesätzen einen geringen.

Allerdings widersprechen Brinkmann und Benzmüllers (1999) Ergebnisse dieser Tendenz: Sie fanden heraus, dass der Tonumfang auf den Akzenten bei Ergänzungsfrage- und V2-Entscheidungsfragesätzen im Gegensatz zu Aussage- und V1-Entscheidungsfragesätzen größer ist, wobei nur geringe sprecherspezifische Variationen auftreten.

di W-Fragesatz, Entscheidungsfragesatz und assertiver Fragesatz (Echofragesatz) durchgeführt [wurden]” (S. 92), weiter finden sich hierzu keine Ausführungen mehr, später ist nur noch von Echofragesätzen die Rede. Da keine Informationen darüber vorliegen, ob die Sätze in einen Kontext eingebettet oder mit einer Anweisung versehen wurden — nur solches würde wohl zu Echofragesätzen führen — bleibt unklar, ob es sich hier wirklich um Echofragesätze oder aber um V2-Entscheidungsfragesätze handelt.

³⁰Echofragesätze wurden von ihnen nicht untersucht.

Oppenrieder (1988) schließlich äußert sich nur in Bezug auf Exklamativsätze über einen erhöhten F0-Umfang im Akzent³¹.

Die meisten Untersuchungen weisen also darauf hin, dass es eine systematische Variation des Tonumfangs auf Akzenten (zumindest dem finalen Akzent) in Bezug auf den Satzmodus gibt, auch wenn sich Widersprüche bei der Markierung der einzelnen Satzmodi finden.

Die Datenlage ist daher zu unklar, um genauere Aussagen zu diesem Merkmal zu machen.

3.3.3 Deklination

Auch die Deklination wurde von mehreren Autoren auf ihre Relevanz für die Kennzeichnung von Satzmodus hin untersucht, da sich hier in anderen Sprachen Zusammenhänge gerade in der Unterscheidung Frage- vs. Nichtfragesätze ergeben haben. Brinkmann und Benz Müller (1999) untersuchten sowohl die Deklinationslinie der Minima wie auch der Maxima. Während bei allen Sprechern bei der Deklination der Minima eine Tendenz sichtbar war, V1-Entscheidungsfragesätze mit starker Deklination zu produzieren (allerdings war sie nur bei einer Sprecherin signifikant stärker fallend als bei den anderen untersuchten Satztypen), ließ sich bei der Deklination der Maxima allgemein ein stärkerer Fall bei Aussagesätzen feststellen, wobei dieses Ergebnis aber nicht auf die einzelnen SprecherInnen übertragbar war; sie zeigten recht unterschiedliche sprecherspezifische Verhaltensweisen. Möbius (1994) dagegen fand bei der Untersuchung der Deklination der Minima sprecherspezifische Unterschiede, allerdings haben seine Versuchspersonen insgesamt recht ähnliche Werte: So weisen die Ergänzungsfragesätze einen steileren Fall auf als die anderen untersuchten Fragesatztypen (sie verhielten sich ähnlich wie Aussagesätze), und von diesen scheinen Entscheidungsfragesätze im allgemeinen einen stärkeren Fall als Echofragesätze aufzuweisen. Oppenrieder (1989) wiederum fand bei seiner Untersuchung mit verschiedenartigen Berechnungsmethoden sogar global steigende Grundfrequenzen (sowohl bei den Minima wie bei den Maxima) für V1- und V2-Entscheidungsfragesätze (im Gegensatz zu fallenden bei Aussage- und Imperativsätzen). Auch dabei zeigten einige SprecherInnen ein mehr oder weniger stark abweichendes Verhalten (je nach Berechnungsgrundlage).

Hier sind also die Ergebnisse zum Teil so unterschiedlich, dass keine Aussage zu Relevanz und Art der eventuell vorkommenden Markierungen gemacht

³¹Oppenrieder vergleicht in dieser Arbeit nicht alle Satztypen miteinander, sondern es werden Kontraste zwischen Minimalpaaren gesucht. Dabei ist nicht klar, ob er nur die eindeutigsten Merkmale aufzählt, und nur dann, wenn keine solchen vorliegen (wie bei den Minimalpaaren mit Exklamativsätzen), auch andere, vagere Merkmale aufführt, oder ob bei den Minimalpaaren mit Fragesätzen wirklich keine Unterschiede im F0-Umfang vorhanden waren.

werden können. Die Unterschiede gerade zwischen Oppenrieder (1989) und Brinkmann/Benzmüller (1999) können wohl am ehesten auf die unterschiedlichen Korpora (kontextlose Satzmodus-Minimalpaare vs. Dialoge) zurückgeführt werden, zudem liegen den Untersuchungen verschiedene Berechnungsgrundlagen zugrunde.

Abgesehen von den genannten intonatorischen Merkmalen (und einigen wenigen, nur punktuell untersuchten, wie z.B. durchschnittliche Grundfrequenzen der Satztypen, die hier nicht weiter ausgeführt werden), sind einige Male auch weitere prosodische Merkmale auf ihre Satzmodusunterscheidung hin untersucht worden; dabei handelt es sich vor allem um Dauerverhältnisse, wie z.B. die relative Dauer der finalen Akzente (vgl. Möbius (1994), Oppenrieder (1988)), die genaue zeitliche Position des F0-Maximums auf dem finalen Akzenten (früher oder später Gipfel) oder das zeitliche Verhältnis von Intensitäts- und F0-peak. Oppenrieder (1988) fand zwar einige Hinweise darauf, dass diese Merkmale für die Satzmoduskennzeichnung relevant sein könnten, allerdings hauptsächlich in Bezug auf Exklamativ-, nicht aber Fragesätze. Möbius (1994) fand zusätzlich auch Hinweise auf unterschiedliche Dauerverhältnisse der Silben, die den finalen Akzent tragen, bei verschiedenen Fragesatztypen (vgl. Möbius (1994), S. 162f). Da aber solche Untersuchungen nur sehr sporadisch durchgeführt wurden, wird auf eine detailliertere Ausführung ihrer Ergebnisse hier verzichtet.

3.4 Intonatorische Unterschiede innerhalb des Fragesatzmodus

3.4.1 Unterschiede zwischen Fragesatztypen

Wie aus den letzten Abschnitten hervorgeht, gibt es auch Hinweise auf intonatorische Merkmale, die zwischen einzelnen Fragesatztypen unterscheiden; dabei ist vor allem die Unterscheidung zwischen den Ergänzungsfragesätzen und geschlossenen Alternativfragesätzen vs. die anderen Fragesatztypen gemeint. Diese kann ja in den meisten Fällen schon durch Offset und Kontur auf dem finalen Akzent getroffen werden. Es finden sich aber auch feinere Unterscheidungen zwischen den Fragesatztypen mit üblicherweise steigendem Offset: So unterscheiden sich nach Brinkmann und Benzmüller (1999) V1- und V2- Entscheidungsfragesätze durch die Höhe des Onsets, den Tonumfang und die Stärke der Deklination, wobei sich hier zum Teil allerdings sprecherspezifische Unterschiede zeigen (zu Details siehe das vorhergehende Kapitel).

Da in diesem Bereich zwar einige Untersuchungen vorliegen, sich allerdings aber sowohl die untersuchten Satztypen wie auch die untersuchten Merkmale

stark unterscheiden, wird hier angenommen, dass es solche Unterscheidungen gibt, nicht aber festgelegt, welche Merkmale zu welchen Unterscheidungen führen.

Somit wird im Folgenden zunächst nicht weiter unter den intonatorisch markierten Fragesatztypen unterschieden werden, sondern nur der Unterschied zwischen Ergänzungsfragesätzen und geschlossenen Alternativfragesätzen vs. die anderen Fragesatztypen beachtet.

Dabei möchte ich allerdings darauf hinweisen, dass ein fallender Offset und ein steigender finaler Akzent nicht unbedingt bedeuten, dass sich diese Satztypen intonatorisch genau wie Aussagesatztypen oder Imperativsatztypen verhalten; so fanden einige in diesem Bereich durchgeführten Untersuchungen zumindest leichte Unterschiede³², wenngleich die Menge der Ergebnisse nicht ausreicht, um genauere Aussagen zu machen.

3.4.2 Unterschiede innerhalb der einzelnen Fragesatztypen

Batliner (1989b) untersuchte durch Manipulation des Tonverlaufes des V1-Entscheidungsfragesatzes *Säuft der Leo?*³³, wann dieser als Frage verstanden wird³⁴ und ob es auch graduelle Unterschiede zwischen den Beurteilungen innerhalb der Fragesatz-Kategorie gibt³⁵. Batliner kommt hier zu folgendem Schluss:

”Es ist eine Eigenheit der Satzmodi, dass intonatorische Indikatoren beim gleichen Satzmodustyp strikt entgegengesetzte Ausprägungen annehmen können. So kann der Verb-Erst-Fragesatz sowohl einen hohen als auch einen tiefen Offset aufweisen. Normalerweise spricht man hier von freien Varianten oder bestenfalls parasprachlich relevanten Nuancen – daß etwa ein steigender Intonationsverlauf auf Subordination und Höflichkeit des Sprechers hinweist. In dieser Deutung hat also der unterschiedliche Intonationsverlauf keinen sprachlichen **Zeichen**charakter, sondern ist ein **Anzeichen** außersprachlicher Gege-

³²Vgl. vor allem Brinkmann/Benzmüller (1999), dagegen aber Möbius (1994).

³³Wobei auf *säuft der L-* immer ein Fall, auf *-eo* immer ein Anstieg oder ein ebener Verlauf produziert wurde, allerdings mit unterschiedlichen Steigungen auf *säuft* und *-eo*; der initiale Fall soll eine Exklamativsatzlesart als Alternative möglich machen. Zudem wurden noch Stimuli mit Tonsprüngen getestet, deren Ergebnisse aber nicht sehr aussagekräftig waren.

³⁴Bei seinen Stimuli eindeutig ab einem finalen Anstieg um sechs Halbtöne. Bei gleich bleibendem Verlauf am Ende wurde keine Frage angenommen und bei drei Halbtönen waren die Versuchspersonen unentschieden — wobei auch der initiale Fall bei der Entscheidung eine Rolle spielte, aber eine deutlich geringere als die finale Bewegung.

³⁵Dies wurde unter anderem durch einen Test überprüft, bei dem die Versuchspersonen angeben mussten, wie stark sie sich durch die Äußerung zu einer Antwort gedrängt fühlten.

benheiten. Im Gegensatz dazu nehmen wir an, dass die Variation der Intonationsverläufe innerhalb des Satzmodustyp 'Frage' mit einer Abstufung der 'Fragehaltigkeit' (und damit der Kategorialität) korreliert, also sehr wohl Zeichencharakter hat." (Batliner (1989b), S. 155)

Die Fragehaltigkeit, die zum einen die Erwartung einer bestimmten Antwort und zum anderen das Interesse an einer Antwort beinhaltet (wobei diese beiden Dimensionen, wie Batliner anmerkt, teilweise zusammenfallen), wird hauptsächlich durch intonatorische Merkmale, aber auch durch andere Merkmale wie die Verwendung bestimmter Modalpartikeln angezeigt.

Teils stimme ich Batliner zu, teilweise scheint mir hier aber eine Vermischung verschiedener Phänomene vorzuliegen: So stimmt es sicherlich, dass mit einem bestimmten Fragesatztyp semantisch und pragmatisch unterschiedliche Fragen gestellt werden können, und dass ein Teil dieser feinen Unterschiede auch grammatikalisiert ist (wie die höhere Erwartung einer bestimmten Antwort bei Entscheidungsfragen mit V2-Stellung gegenüber denen mit V1-Stellung).

Andererseits handelt es sich dabei um einen anderen Unterscheidungsgrad als bei dem zwischen Fragen und Nicht-Fragen. So scheint bei einem finalen Fall von drei Halbtönen (zumindest in der von Batliner (1989b) verwendeten Merkmalskombination) die Grenze zwischen Fragen und Nicht-Fragen zu liegen: Alle Äußerungen mit größeren Anstiegen wurden recht eindeutig (zu mindestens 85%) als Fragen verstanden, alles mit einem geringeren Anstieg als Nicht-Fragen (zu mindestens 90%) und an der Grenze selbst waren die Versuchspersonen sich unsicher³⁶.

Die Zuordnung erfolgt hier also sogar im Fall eines Minimalpaars recht eindeutig, wenn die produzierte Intonation nicht genau an der Kategoriengrenze liegt.

Dagegen sind bei der Abstufung der Fragehaltigkeit innerhalb der als Fragen kategorisierten Stimuli keine solchen Kategoriengrenzen anzunehmen. Batliner findet zwar klare Unterschiede der Fragehaltigkeit, allerdings sind eben auch seine Stimuli deutlich unterschiedlich, da Anfangs- und Endton jeweils in Zwei- bzw. Drei-Halbtönen variiert wurden. Bei natürlichsprachlichen Äußerungen finden sich dagegen fließende Übergänge, und es lassen sich sicherlich keine klaren Grenzen, sondern ebenfalls fließende Übergänge in der Fragehaltigkeit finden³⁷. Diese Graduierbarkeit spricht gegen eine Grammatikalisierung, da

³⁶Dass in anderen Situationen auch Fragen mit einem geringeren Anstieg oder gar einem Fall produziert und als Fragen verstanden werden, widerspricht dem nicht. In diesen Fällen ist eine alternative Markierung durch andere intonatorische (vgl. dazu z.B. Oppenrieder (1989)) und/oder sonstige grammatische Merkmale oder durch den Kontext anzunehmen.

³⁷Nun kann eingewandt werden, dass auch bei der Unterscheidung Frage vs. Nicht-Frage mit diskreten Tonhöhenschritten in den Stimuli gearbeitet wurde, aber hier fand Batliner auch bei feineren Graduierungen eine relativ stabile Kategoriengrenze (vgl. dazu Batliner (1989a)).

grammatische Unterschiede normalerweise zu klaren Kategorien führen. Zudem bleibt offen, ob es sich nicht doch um parasprachliche Unterschiede handeln kann; so kann die Fragehaltigkeit auch als Interesse interpretiert werden, wobei die Erwartung einer bestimmten Antwort mit dem Grad des Vorwissens zu tun hat, das Interesse an einer Antwort mit dem Interesse, das der Sprecher an dem angeforderten Wissen hat. Bei Fragen mit einer hohen spezifischen Antworterverwartung dürfte das Interesse an einer Antwort eher gering sein, da der Sprecher ja davon ausgeht, die Antwort schon zu kennen. Bei einer Frage, die gestellt wurde, weil etwas vorher Gehörtes nicht mit dem Wissen des Sprechers vereinbar ist, dürfte das Interesse dagegen sehr groß sein.

Selting (1991) kommt nach einer genauen Analyse von Entscheidungs- und Versicherungsfragesätzen (also allgemein W-Fragesätzen) zu dem Schluss, dass hier mindestens 3 Gruppen von Fragen zu unterscheiden sind, nämlich

- **“echte” Fragen**, die einen neuen Fokus einführen und damit das Gespräch weiterführen
und
- verständigungsbearbeitende Fragen,
bei denen wiederum zwischen
 - **explizit verständigungssichernden Fragen**
und
 - **problemmanifestierenden Fragen**

unterschieden werden kann,

wobei die problemmanifestierenden in eine Reihe von Subtypen aufgeteilt werden können.

Bei den explizit verständnissichernden Fragen werden neue Informationen zur Absicherung des Verständnisses von vorher Gesagtem angefordert, während bei den problemmanifestierenden Fragen eine Wiederaufnahme problematischer Elemente aus dem Vorhergehenden erfolgt. Während die echten Fragen immer einen steigenden Offset aufweisen, sind die explizit verständnissichernden Fragen immer durch einen Fall am Ende gekennzeichnet. Die problemmanifestierenden Fragen dagegen weisen keine einheitliche intonatorische Markierung auf, in dieser Gruppe treten beide Arten von Endtönen auf, manchmal zudem — im Gegensatz zu den beiden anderen Fragearten — weitere prosodische Markierungen wie “stärkere Akzente und größere lokale Tonhöhen sprünge als in den umliegenden Äußerungen, meist auch bei global hoher Tonhöhe.” (siehe Selting (1991), S. 269). Allerdings

treten diese weiteren Markierungen nur bei einem Subtypen dieser Frageart auf, ebenso wie die einzelnen Subtypen (bis auf einen) jeweils nur einen bestimmten Endton aufweisen; eine eindeutige Trennung der Subtypen ist dadurch nicht gegeben (vgl. Selting (1991), S. 285ff).

Diese Ergebnisse widersprechen zum einen Batliners These der Fragehaltigkeit, zum anderen stützen sie aber die Annahme, dass innerhalb eines Fragesatztyps durch die Intonation (bzw. Prosodie) feinere Subtypen unterschieden werden können: So ist zwar Seltings Subtypen kein eindeutiger Grad an Fragehaltigkeit zuzuordnen, es ist aber doch davon auszugehen, dass den problemmanifestierenden Verständnisfragen im Allgemeinen ein relativ hoher Grad an Fragehaltigkeit zuzusprechen ist. Von den fünf Subtypen dieser Gruppe aber sind drei durch einen Fall am Ende gekennzeichnet, nach Batliner also eher durch eine geringe Fragehaltigkeit. Zwar könnte man einwenden, dass hier eventuell andere prosodische Merkmale die Fragehaltigkeit ausdrücken, allerdings hat Selting ja eine Menge weiterer Merkmale, zusammengefasst als “prosodische Markierung” (s.o.), ebenfalls beachtet und fand bei den mit einem Fall gekennzeichneten Subtypen keine zusätzlichen prosodischen Markierungen. Somit müssen also mindestens die Ergänzungs- und Versicherungsfragesätze als aus der von Batliner getroffenen Variation ausgeschlossen gelten.

Ebenso lässt Seltings Kategorisierung auch keine anderen parasprachlichen Kriterien wie z.B. “Erstaunen”, “Offenheit”, “Freundlichkeit” etc., die oft mit steigenden Tönen und hohen Tonlagen in Verbindung gebracht werden, als Erklärung für die Verteilung der gefundenen prosodischen Markierungen zu, denn entweder entsprechen diese vollständig oder teilweise dem, was Batliner Fragehaltigkeit nennt, oder aber sie sind völlig unabhängig von den gefundenen Subtypen, und müssten somit zu variablen Ergebnissen in den Gruppen führen.

Hier muss also davon ausgegangen werden, dass wirklich eine Grammatikalisierung vorliegt, wobei diese allerdings sicher nicht so starr ist, dass Ausnahmen völlig unzulässig wären: Eine “echte” Frage mit Fall wird sicherlich dennoch verstanden und beantwortet werden³⁸.

Es gibt also einige Hinweise darauf, dass innerhalb der Fragesatztypen Subtypen durch ihre prosodische Markierung voneinander unterschieden werden können; in diesem Bereich stellt sich aber das Problem, dass viele parasprachliche Informationen wie z.B. Müdigkeit/Angeregtheit, emotionaler Zustand der Person, Grad des Interesses/der Involviertheit etc. ebenfalls durch prosodische Merkmale ausgedrückt werden. Dabei werden die parasprachlichen Informatio-

³⁸Auch auf anderem Gebiet liegt hier eine Grammatikalisierung vor: So sind als “echte” und explizit verständnissichernde Fragen nur Ergänzungsfragesätze möglich, als problemmanifestierende Fragen kommen auch (aber nicht nur) Versicherungsfragesätze vor.

nen durch die gleichen Merkmale wie die linguistischen Funktionen transportiert, so dass es keine Möglichkeit gibt, die beiden Informationsstränge voneinander zu trennen. Ladd (1996) hat dazu festgestellt: “The central difference between paralinguistic and linguistic messages resides in the *quantal* or *categorical* structure of linguistic signalling and the *scalar* or *gradient* nature of paralanguage.” (siehe Ladd (1996), S. 36).

Nach diesem Kriterium scheint mir die Fragehaltigkeit keine linguistische Funktion zu sein, während Seltings Subtypen sicher grundsätzlich klare linguistische Kategorien darstellen, die auch (zum Großteil) durch unterschiedliche Endtöne gekennzeichnet sind³⁹. Ob dies allerdings auch für die anderen festgestellten prosodischen Merkmale gilt, ist fraglich; so kennzeichnen diese nur den Subsubtyp “erstaunte Nachfrage”, der ja schon im Namen einen affektiven Zustand enthält. Da Seltings Daten impressionistisch ausgewertet wurden, also keine feineren Differenzierungen in diesem Bereich gemessen wurden, sondern wohl nur deutlich auffällige Abweichungen vermerkt wurden, kann dazu allerdings nichts Genaueres gesagt werden. Für mich ist zudem nicht klar, ob dieser Subsubtyp “erstaunte Nachfrage” wirklich in Seltings Unterteilung passt oder ob es sich hier nicht um einen zu den anderen Typen orthogonalen — parasprachlich gekennzeichneten — Typ handelt; so würde ich Seltings Beispiel *WAS hast du gemacht?* (siehe Selting (1991), S. 282) dem Subsubtypen “Bedeutungsverstehensproblem” zuordnen. Auch Seltings Begründung für die Zuordnung dieses Beispiels lässt diese Interpretation zu: “C ist offenbar **verwundert** über L’s Art der selbstironischen Charakterisierung ihres Sich-Drückens vor der Arbeit an ihrer Dissertation, hat zumindest eine Charakterisierung als *n spökes gemacht* an dieser Stelle **nicht erwartet** und ist nun offenbar um so **neugieriger**, auf welche Tätigkeit sich diese Charakterisierung wohl bezieht.” (siehe Selting (1991), S. 283; Hervorhebungen von mir).

3.5 Beziehungen zwischen parasprachlichen und sprachlichen Funktionen der Intonation

Nicht nur bei der Suche nach feineren intonatorischen Unterscheidungen innerhalb der Fragesatztypen wird Parasprachliches und Sprachliches vermischt: So werden den unterschiedlichen Endtönen (oder allgemein Tönen) von der Unterscheidung der Satzmodi unabhängige Bedeutungen zugeschrieben, die auch die Markierung der Satztypen durch die Endtöne erklären soll. So wird der tiefe Endton oft als

³⁹Dass hier keine eindeutige Zuordnung vorliegt, widerspricht dem nicht; das ist auch bei vielen anderen linguistischen Markierungen so.

'terminal', 'abgeschlossen' oder als Zeichen für Sicherheit gewertet, während der hohe Endton für 'interrogativ', 'offen' oder 'unsicher' steht⁴⁰.

Eine solche Bedeutungszuschreibung ist meines Erachtens zwar nicht aus der Luft gegriffen, da diese Beschreibung nicht nur die parasprachlichen, sondern auch die linguistischen Funktionen der Offset-Typen im weitesten Sinne zusammenfasst, aber als abgrenzende Definition oder auch nur Beschreibung ist sie nicht haltbar. So ist unter Annahme dieser eigenständigen Bedeutungen nicht zu erklären, warum nicht alle Fragen, sondern nur Fragesätze intonatorisch so markiert werden, oder warum Ergänzungsfragesätze und ein Teil der Alternativfragesätze sich intonatorisch eher wie die Satztypen anderer Satzmodi verhalten.

Ich gehe davon aus, dass die Offsetmarkierung selbst keine Funktion hat, sondern dass hier nur zwischen einem Defaultfall — dem fallenden Offset — und einem markierten Fall — dem steigenden Offset — unterschieden wird. Während der markierte Fall relativ wenig Satztypen erfasst und durch verschiedene Faktoren überschrieben werden kann, ist das beim Defaultfall weniger gut möglich (vgl. S. 33).

Dass diese Bedeutungszuweisung dennoch einen Sinn ergibt (und deswegen auch oft herangezogen wird), trotz allem also eine Beziehung zwischen den parasprachlichen und den sprachlichen Funktionen besteht, liegt meines Erachtens daran, dass sich bei der Grammatikalisierung sprachlicher Funktionen die Merkmale mit ihnen ganz oder teilweise korrespondierender parasprachlicher Funktionen als Markierungen anbieten⁴¹. Sobald diese Merkmale aber grammatikalisiert sind, spielt die parasprachliche Funktion keine Rolle mehr; es besteht also höchstens eine historische Beziehung zwischen beiden, und durch Sprachwandel können die ausgedrückten linguistischen Funktionen diese Ähnlichkeit mit parasprachlichen Funktionen verlieren, ja sogar eher gegenteilige Funktionen ausdrücken⁴².

⁴⁰Zusätzlich wird zum Teil noch eine "progrediente", weiterverweisende Kontur angenommen, die in nicht-finalen Intonationseinheiten auftritt, auf die ich aber nicht weiter eingehen werde.

⁴¹Eine Assoziation zwischen parasprachlicher und sprachlicher Funktion besteht also erst mittelbar, bevor sie dann unmittelbar wird. Durch diese funktionale Nähe ist das Merkmal relativ leicht zu entschlüsseln und ebenso gut im Gedächtnis verankerbar. Die geringen Probleme, die gerade im Verständnis der intonatorisch übermittelten sprachlichen Funktionen bei sprachgestörten Kindern oder bei geistig Behinderten auftreten, könnten dadurch erklärt werden.

⁴²So scheinen die meisten Sprachen der Welt Fragen — wenn sie intonatorisch markiert werden — in irgendeiner Weise mit steigenden oder hohen Tönen zu verbinden, auch wenn es sich dabei nicht unbedingt um den Endton handelt (vgl. Ultan (1978), Luukko-Vinchenzo (1987)). Ausnahmen, die zu dieser Regel genannt werden (also Sprachen, in denen Fragesätze durch fallende/tiefe Töne und andere Satzmodi dementsprechend durch steigende/hohe Töne markiert werden), sind Chitimacha (vgl. Ultan (1978), Zaefferer (1990)), Grebo und Fanti (vgl. König/Siemund (im Erscheinen)) sowie Chikasaw (vgl. Gussenhoven (2002)).

Die Annahme, dass ein solcher Bezug zwischen parasprachlichen und sprachlichen Funktionen über ihre Markierungen besteht, ist eine Spekulation, die aus der Arbeit mit den Daten entstand und aus der eventuell interessante Schlussfolgerungen für den Spracherwerb gezogen werden können. Umso erfreulicher ist es, dass Gussenhoven (2002) zur gleichen Ansicht gelangt und diese recht überzeugend darstellt.

3.6 Fazit

Festzuhalten bleibt, dass vor allem zwei Merkmale die intonatorisch markierten Fragesätze von dem Rest der Fragesätze und Satztypen anderer Satzmodi trennen: der Tonhöhenverlauf auf dem finalen Akzent und das intonatorische Ende der Äußerung.

Viele Untersuchungen weisen darauf hin, dass es weitere intonatorische (oder auch andere prosodische) Merkmale geben könnte, es liegen aber noch keine gesicherten Ergebnisse vor, welche Merkmale bzw. Merkmalsausprägungen eine Rolle spielen und ob und in welchem Maße sie das tun.

Meines Erachtens gibt es zwei mögliche Interpretationen der widersprüchlichen Ergebnisse zu den Untersuchungen der weiteren Merkmale und zu der Tatsache, dass die beiden Merkmale Akzentmuster des finalen Akzents und Endton auch weggelassen werden können (entweder nur eines oder auch beide Merkmale).

Wenn man davon ausgeht, dass die unterschiedlichen weiteren Merkmale wirklich alle grammatikalisiert sind, so lassen die widersprüchlichen Ergebnisse vermuten, dass es sich um ein holistisches prosodisches Satzmodusmerkmal mit unterschiedlicher Gewichtung der Teilmerkmale handelt: Als Defaultmarkierung könnte dann eine Markierung über das finale Akzentmuster und/oder den Endton angesehen werden, fehlen hier die typischen Merkmalsausprägungen, so werden andere prosodische Mittel zur Konstituierung des Satztyps herangezogen. Nicht die einzelnen Merkmale, sondern ihre Gesamtheit wäre dann ausschlaggebend⁴³.

Andererseits aber kann zum einen nicht gesagt werden, ob wirklich alle prosodischen Merkmale, bei denen sich Unterschiede fanden, grammatikalisiert sind, zum anderen, ob — falls eine Grammatikalisierung vorliegt — sie nur die intonatorisch markierten Fragesätze von den anderen Satztypen trennt oder ob hier nicht auch andere Satztypen voneinander unterschieden werden. So kann es auch sein, dass nur der Tonhöhenverlauf auf dem finalen Akzent und der Endton bestimmte Fragesätze von anderen Satztypen trennt. Dann stellt sich immer noch die Frage, warum diese Markierungen auch fehlen können bzw. auch Aussagesätze mit

⁴³Nur eine Untersuchung der einzelnen Merkmale in ihrer Interaktion sollte dann zu nicht-widersprüchlichen Ergebnissen führen.

steigender Intonation vorkommen (wobei über die Fälle, in denen beide Markierungen fehlen, zahlenmäßig in den Spontansprachproben keine Aussage getroffen werden, es sich also um sehr seltene Fälle handeln kann).

Diese Abweichung von anderen satzmodusbeschreibenden Merkmalsausprägungen kann aber auch in Kombination mit einer anderen Auffälligkeit erklärt werden: Die einzigen Fragesatztypen, die nicht intonatorisch speziell markiert werden, sind Ergänzungsfragesätze und Alternativfragesätze, Satztypen, die durch ihre segmentale Struktur eindeutig gekennzeichnet sind und damit keine Minimalpaare zu anderen Satztypen möglich machen. So könnte es sein, dass die Intonation eine disambiguierende Funktion hat, die bei diesen Satztypen eben nicht nötig ist, und ebensowenig bei Fragesätzen, die durch den Kontext o. ä. eindeutig als Fragesätze erkennbar sind. In solchen Fällen könnte die grammatikalisierte Intonation dann "anfällig" für eine Überschreibung durch paralinguistische Merkmale sein.

Um zu klären, inwieweit eine holistische Sicht der prosodischen Markierung bzw. der Satzmodusmarkierung allgemein realistisch ist, müssten sehr differenzierte Untersuchungen mit unterschiedlichst markierten bzw. markierbaren Satztypen und Situationen (mit Kontext/kontextfrei, ...) durchgeführt werden, wie es wohl nur durch sehr detaillierte und komplexe Untersuchungen erreichbar wäre; dies ist jedoch nicht Ziel dieser Arbeit und in ihrem Rahmen leider nicht möglich.

Im empirischen Teil meiner Arbeit wird nur das Hauptmerkmal 'Ende der Äußerung' beachtet werden. Weitere Merkmale — abgesehen vom Tonverlauf auf dem finalen Satzakzent — zu untersuchen, scheint aus zwei Gründen nicht sinnvoll: Zum einen ist — wie oben ausgeführt — noch nicht klar, welche Merkmale relevant sind und inwieweit sie es sind, zum anderen handelt es sich bei den Daten um Spontansprache, die in einer Längsschnittstudie erhoben wurden, so dass sich die Sätze bzw. Äußerungen in ihrer Komplexität, ihrem situativen Kontext und auch durch den dabei erlebten affektiven Zustand der Kinder stark voneinander unterscheiden. Es spielen also viele unkontrollierbare Größen eine Rolle und lassen Vergleiche auf einer detaillierteren Ebene wenig sinnvoll erscheinen.

Ein weiterer Grund, der die Einbeziehung anderer Merkmale problematisch macht, ist der, dass nicht klar ist, wann Kinder diese Merkmale wie weit beherrschen.

Dieser Grund ist auch ausschlaggebend dafür, dass der finale Akzent nicht weiter untersucht werden wird. So ist einerseits nicht klar, ob Kinder im untersuchten Alter Akzente an ähnlichen Positionen produzieren wie Erwachsene (vgl. Gut (2000)), zum anderen stellte sich schnell heraus, dass gerade in den frühen Aufnahmen Akzentpositionen nur schwer identifiziert werden konnten, so dass auf eine weitere Untersuchung verzichtet wurde.

Der Endton dagegen wurde zum einen in vielen Untersuchungen zum intonatorischen Spracherwerb beachtet (vgl. Kapitel 4.2), er gilt zum anderen schon sehr früh als Markierung von Fragen (vgl. ebenfalls Kapitel 4.2 und die darauf folgenden Kapitel) und seine Position steht außer Frage, so dass dieses Merkmal sich gut zur Untersuchung eignet.

Kapitel 4

Der Erwerb von Fragen und Fragestrukturen

In diesem Kapitel soll ein Überblick über den Erwerb der Fragesatztypen — soweit dieser bis jetzt erforscht ist — gegeben werden. Um herauszufinden, was überhaupt als Frageform zu gelten hat, ist es zunächst nötig, darauf einzugehen, ab wann Kinder Fragen stellen. Anschließend wird der Erwerb der einzelnen Fragesatztypen bzw. fragesatzmodus-relevanter Merkmale nacheinander behandelt.

Im Forschungsstand zeigen sich große Unterschiede zwischen den Fragesatztypen bzw. -Merkmale. Zum Erwerb der Fragesatztypen im Deutschen gibt es nur wenige spezifische Untersuchungen, und hier — wie auch bei den Untersuchungen zu anderen Sprachen — finden sich vor allem Studien, die sich mit Ergänzungsfragestrukturen beschäftigen, während andere Fragesatztypen nur selten thematisiert werden. So wurden neben diesen wenigen spezifischen Untersuchungen zum Fragen- bzw. Fragesatzerwerb im Deutschen auch Untersuchungen zur allgemeinen sprachlichen Entwicklung deutschsprachiger Kinder herangezogen. Zudem wurde auch die Literatur zum Fragen- und Fragesatzerwerb in anderen Sprachen überprüft. Deren Ergebnisse lassen allerdings nur sehr vorsichtige Aussagen zum Deutschen zu, da sich zwar die grammatischen Merkmale der Fragesatztypen oft ähneln, die Gesamteinbettung in die Sprache und damit die Relevanz dieser Formen für die jeweilige Sprache aber nicht bestimmbar ist¹. Bei der Intonation wird zwar oft angenommen, dass Entwicklungsschritte, die in verwandten Sprachen gefunden wurden, übernommen werden können, inwieweit dies aber wirklich der Fall ist, kann nicht gesagt werden, da es bis jetzt kaum vergleichende Untersuchungen in diesem Bereich gibt². Ergebnisse aus anderen Sprachen

¹Dazu, dass sich das auf das Lernverhalten auswirkt, vgl. z.B. Mills (1986).

²Gut (2000) fand bei bilingualen Kindern (Englisch-Deutsch) zum Teil deutliche Erwerbsunterschiede zwischen den Sprachen; allerdings können Ergebnisse von bilingualen Kindern nicht automatisch mit denen von monolingualen Kindern der beiden Sprachen gleichgesetzt werden,

werden also nur zur Stützung der Ergebnisse der deutschen Untersuchungen oder dann, wenn zum Deutschen keine Untersuchungen vorliegen, herangezogen.

4.1 Der Erwerb von Sprechakten

Seit den 70er Jahren wurde das sprachliche Handeln von Kindern immer wieder untersucht, wobei die Studien üblicherweise von Searles Definition und Einteilung von Sprechakten ausgehen. Einige Untersuchungen behandeln sogar Entwicklungsphasen vor den ersten Wörtern, mit der Untersuchung von Gestik und Mimik als nonverbale Vorläufer der Sprechakte (vgl. z.B. Bruner (1975), Franco/Butterworth (1996)). In einem Teil dieser Arbeiten wird die Ansicht vertreten, dass schon Kinder im Alter von einigen Monaten ihre Intentionen durch non-verbales Verhalten und Vokalisierungen wie Schreien etc. ausdrücken, während andere Forscher dies in Frage stellen und eher davon ausgehen, dass Bezugspersonen die Aktionen der Kinder als intentional verstehen (und Kinder dadurch langsam lernen, bestimmte Verhaltensweisen zum Ausdruck bestimmter Intentionen einzusetzen)³. Einig sind sich die Forschenden darin, dass von Beginn der Einwortäußerungen an zumindest einige grundlegende Sprechakte ausgedrückt werden, wobei die Form der Äußerungen mit verschiedener Intention sich grammatisch noch nicht unterscheidet, der Prosodie aber oft eine große Rolle bei der Differenzierung zugesprochen wird. Zur Erkennung des geäußerten Sprechakts werden aufgrund der geringen sprachlichen Ausdrucksmittel neben der Intonation meist auch Gestik, Mimik und der Situationskontext mit einbezogen. So geht Dore (1974) bei englischsprachigen Kindern im Einwortstadium von den neun primitiven⁴ Sprechakten Labeling, Repeating (Imitation ohne klare Intention), Answering, Requesting (action), Requesting (answer), Calling, Greeting, Protesting und Practicing (egozentrische Sprache) aus, die nicht nur durch Wörter, sondern auch durch Vokalisationen mit bestimmten prosodischen Mustern ausgedrückt werden können⁵. Identifiziert werden diese primitiven Sprechakte aufgrund

da zum einen die simultane Entwicklung von zwei Sprachen zu Interaktionen der Erwerbsverläufe, zum anderen auch die Häufigkeit des Umgangs mit den Sprachen zu Entwicklungsverzögerungen führen kann.

³Vgl. die Zusammenfassung in Szagun (2000); nach Bruner (1975) werden frühkindliche Äußerungen normalerweise als Fragen oder Wünsche/Aufforderungen interpretiert.

⁴“Primitiv” scheint sich dabei vor allem auf die formale Seite zu beziehen; zwar geht er zunächst auch von “Primitive (illocutionary) forces” aus, die später in “Elementary illocutionary forces” und schließlich in “Illocutionary forces” übergehen, aber wie sich diese Vorläufer von den zielsprachlichen IFs unterscheiden, geht aus den mir zugänglichen Artikeln Dores (1974, 1975 und 1977) nicht hervor.

⁵In Dore (1974) werden solche wortlosen prosodischen Muster bei allen genannten Sprechakten außer Answering, Requesting (answer) und Greeting angenommen, Calling scheint als

- der Äußerung des Kindes,
- des sonstigen Verhaltens des Kindes,
- der Reaktion der Bezugspersonen und
- Eigenschaften des Kontextes,

wobei Dore diese Merkmale recht allgemein definiert. So zeichnet sich Requesting (answer) dadurch aus, dass das Kind ein Wort äußert, sich dabei an eine Person richtet, eine Antwort erwartet und eventuell eine Geste in Bezug auf ein Objekt macht. Der Angesprochene äußert eine Antwort und die Situation ändert sich durch diese Dialogsequenz nicht (vgl. Dore (1974), S. 346). Trotz dieser recht allgemeinen Angaben kamen zwei unabhängige Kodierer (die beide nicht in Dores Projekt involviert waren) zu einer Übereinstimmung von 85%.

Ähnliche Einteilungen und Beschreibungen früher Sprechakte wurden auch von anderen Autoren vorgenommen. Arbeiten zu älteren Kindern kommen zum Teil zu weitaus mehr Sprechakten⁶ (vgl. z.B. Wagner/Steinsträter (1987), deren Einteilung dann in Wagner/Poding (1995) auch für jüngere Kinder genutzt wird).

Fest steht also, dass Kinder von Beginn der Sprachentwicklung an zumindest einige Sprechakte verwenden, von denen sich ein Teil mit denen von Erwachsenen überschneidet, wobei zum Teil aber auch für Erwachsene untypische Sprechakte angenommen werden⁷.

Nun stellt sich die Frage, ob Fragen zu diesen frühen Sprechakten gehören. Das ist nicht einfach zu beantworten, da in Searles Taxonomie — die ja oft Grundlage der Untersuchungen ist — Fragen und Aufforderungen zu einer Sprechaktklasse zusammengefasst werden. So gibt es eine Reihe von Arbeiten zu Direktiven (bzw. "Requests"), aus denen nicht klar ersichtlich ist, inwieweit Fragen hier erfasst sind, und/oder in denen Fragen nicht von Aufforderungen unterschieden werden⁸.

Direktive gehören zu den Sprechakten, die sehr früh verwendet werden und die schon im vorsprachlichen Bereich durch bestimmte Gesten wie z.B. Greif- und Zeigegesten, Blickkontakt mit einer Bezugsperson und Vokalisationen ausgedrückt zu werden scheinen (vgl. z.B. Franco/Butterworth (1996)). Direktive sind

einzigster Sprechakt grundsätzlich mit einer spezifischen Prosodie markiert zu werden.

⁶Dabei ist allerdings festzuhalten, dass die meisten Studien relativ grobe Sprechakttypen ansetzen, während einige wenige Arbeiten wie Wagner/Poding (1995) oder auch Zaefferer/Frenz (1979) eine sehr feine Einteilung ansetzen, wie sie vermutlich erst mit älteren Kindern ausarbeitbar ist, ohne recht subjektive Zuordnungen zu erhalten.

⁷Dazu zählen vor allem Arten von egozentrischer Sprache.

⁸So zeigen z.B. Wagner/Poding (1995) in einer recht genauen Studie, dass Direktive eine der ersten auftretenden Sprechaktklassen bei den untersuchten Kindern sind (jüngste Kinder 1;5, 1;8 und 2;1, die weiteren zwischen 3;6 und 14;10), allerdings wird überhaupt nichts darüber ausgesagt, ob auch Fragen vorkamen.

zudem die am stärksten erforschten Sprechakte, wobei viele der Untersuchungen zum Beginn des Spracherwerbs kaum Aussagen darüber zulassen, ob Fragen vorkamen. Die angeführten Beispiele von Äußerungen und Situationen lassen darauf schließen, dass es sich vor allem um Aufforderungen handelt.

In zwei Untersuchungen aus den 70er Jahren jedoch werden Fragen als eigene Kategorie erfasst:

Ramge (1976), der pragmatische Fähigkeiten eines Kindes zu drei verschiedenen Zeitpunkten untersuchte, nämlich als das Kind 2;2, 2;8 bzw. 3;2 war, stellt fest, dass Fragen vom ersten Zeitpunkt an vorhanden sind und mit der Zeit stark zunehmen. So wurden mit 3;2 80% aller untersuchten Fragen gestellt. Da zum zweiten Zeitpunkt, als das Kind 2;8 war, über 50% aller gefundenen Fragesatzstrukturen auch Aufforderungscharakter hatten, vermutet Ramge, dass Fragen und Aufforderungen zunächst vom Kind nicht klar differenziert werden:

“Im konkreten Interaktionszusammenhang ist die Fragehandlung meist nicht auf den Vollzug des illokutiven Akts im engeren Sinn beschränkt. Dadurch, dass sie immer in Sprachhandlungszusammenhänge eingebunden ist, hat sie in verschiedener Weise zugleich Aufforderungscharakter.” (Siehe Ramge (1976), S. 142; die angesprochenen “Weisen” sind Selbstregulierungen — also Selbstaufforderungen —, Bitten um Erlaubnis sowie Fragen nach der Zustimmung des Interaktionspartners zum Handeln.)

Miller (1976) kommt zu ähnlichen Befunden: Er untersuchte den frühen Spracherwerb zweier Mädchen (ab 1;1), wobei er in der Einwortphase nur Entscheidungsfragen findet, die erst “in einer späten Phase der Einwortäußerungen” auftreten (Miller (1976), S. 116). Zudem merkt er an: “In der Regel provoziert es [das Kind, C. H.] mit seiner Frage zunächst eine Zustimmung oder Ablehnung auf Seiten des Angesprochenen und danach erst eventuell eine Handlung des Angesprochenen (oder auch des Kindes selbst).” (ebd.) Auch hier handelt es sich also oft um Fragen, die zugleich auffordernden Charakter haben.

Ob aber Ramges Schluss, dass Kinder Fragen und Aufforderungen nicht differenzieren, korrekt ist, scheint mir fraglich: So handelt es sich bei den verwendeten Fragetypen eben nicht um indirekte Aufforderungen im strengen Sinn, sondern es muss zudem die Frage beantwortet werden; die Art der Fragen lässt sich außerdem eventuell aus den Situationen erklären, in denen die Kinder mit ihren Bezugspersonen kommunizieren. Bei Erwachsenen, die z.B. gemeinsam Möbel zusammenbauen, wäre ebenfalls eine große Menge der oben angeführten Fragen (neben indirekten Aufforderungen im engeren Sinne) zu erwarten. Zudem wer-

den “echte” indirekte Aufforderungen⁹ zwar teilweise recht früh verstanden, es ist aber eine klare Entwicklung zu immer besserem Verständnis bis ins Schulalter hinein zu beobachten (vgl. z.B. Kelly (2001)).

Im Gegensatz zu Ramge (1976) und Miller (1976) finden sich in Elsens (1999) Daten schon sehr früh (“echte”) Fragen: Sie geht davon aus, dass schon ab 0;5 Fragen nach dem Vater gestellt werden, die rein intonatorisch ausgedrückt werden. Ab 1;0 beginnt das Kind auch verbale Fragen zu stellen; so fragt das Kind durch [] und verwandte Formen — [], [data] — nach Namen von Objekten¹⁰. Elsens Tochter scheint auch im Folgenden nicht vor allem auffordernde Fragen — wie die Kinder in den oben erwähnten Studien — zu stellen, zumindest finden sich weder im Text noch in den angeführten Beispielen Hinweise darauf.

In den Untersuchungen zur Grammatik früher Frageformen weist — wie in Elsens Daten — nichts darauf hin, dass es sich hier zunächst um auffordernde Fragen handelt, wenngleich in diesen Untersuchungen die Art der gestellten Fragen (soweit sie sich nicht auf die Form auswirkt) im Allgemeinen nicht weiter erläutert werden.

Abgesehen von Arbeiten zum Sprechakterwerb beschäftigen sich auch Arbeiten zum Sprachverständnis und zur Produktion der W-Wörter mit Fragen. Einige Ergebnisse der Untersuchungen zum Sprachverständnis werden im Folgenden kurz ausgeführt werden¹¹. Studien zu den W-Wörtern werden im Kapitel 4.3.1 behandelt.

Howe (1993) stellt fest, dass verschiedene Untersuchungen (vor allem zum Englischen) zeigen, dass Kinder mit 1;9 im Allgemeinen Fragen als solche erkennen und dementsprechend antworten¹². Allerdings unterscheiden sich ihre Antworten auf Entscheidungsfragen von denen Erwachsener dadurch, dass sie meist nicht mit Antwortpartikeln reagieren, sondern Teile der Frage wiederholen; so wäre eine typische Antwort auf eine Frage wie *Willst du was trinken?* in diesem Alter nicht *ja*, sondern: *Trinken*. Solche Reaktionen können nicht per se als

⁹Innerhalb dieses Unterkapitels wird im Weiteren zwischen “echten” Fragen als Fragen ohne auffordernden Charakter, auffordernden Fragen und “echten” indirekten Aufforderungen, bei denen keine Erwartung nach einer Antwort vorliegt, unterschieden werden.

¹⁰Man könnte hier natürlich auch von Aufforderungen ausgehen, im Sinne von ‘Sag mir den Namen’, die verwendeten Formen deuten aber sehr stark auf einen Chunk hin, der von *Was ist das da?* o.ä. abgeleitet ist.

¹¹Viele der Untersuchungen sind für diese Arbeit nicht relevant, da sie sich entweder auf ältere Kinder beziehen oder aber spezifische Strukturen anderer Sprachen behandeln, vgl. z.B. Choi (1991).

¹²Damit ist nicht gesagt, dass die Antworten adäquat sind bzw. die Proposition der Frage korrekt verstanden wurde; die Reaktion zeigt aber einerseits, dass die Kinder verstanden haben, dass es sich um Fragen handelt und andererseits, dass sie Entscheidungs- von Ergänzungsfragen unterscheiden können, da sie darauf unterschiedlich reagieren.

Antworten gelten, da es sich hier auch um reine Imitationen ohne eine Antwortfunktion handeln könnte. Dagegen spricht aber, dass bei Kindern im selben Alter immer wieder “Korrekturen” auftreten; so kommen auf Fragen wie *Ist das deine Nase?*, bei der der Sprecher auf ein Auge deutet, Antworten wie *Nein, Auge*. vor¹³. Das reicht nach Howe aus, um anzunehmen, dass Entscheidungsfragen als solche erkannt werden. Allerdings reagieren Kinder zunächst genauso auf Deklarative¹⁴. Dafür, dass dennoch ein Unterschied zwischen Deklarativen und Entscheidungsfragen gemacht wird, spricht nach Howe, dass zunächst einmal weniger solcher Reaktionen auf Deklarative als auf Fragen folgen und dass die Kinder bei Fragen manchmal (allerdings nur in seltenen Fällen) darauf hinweisen, dass sie die Antwort nicht kennen, nie aber bei Deklarativen. Vor allem aber sprechen für Howe hier Eigenschaften der kindlichen Reaktionen für eine Unterscheidung: Sollte es sich um reine Imitationen handeln, so müsste auch die Intonation imitiert werden; das aber ist nie der Fall, Antworten ebenso wie Reaktionen auf Deklarative zeigen immer einen Fall und (mehr oder weniger ausgeprägte) Aussagestrukturen. Auch Produktionsdaten sprechen also dafür, dass Kinder Informationsvermittlung mit Deklarativen verbinden.

Grimm (1973) untersuchte sämtliche kindliche Antworten auf die in ihrem Korpus auftauchenden Fragen von Erwachsenen, und stellte fest, dass nur 4,9% der Fragen so beantwortet wurden, dass von einem Nicht-Verstehen ausgegangen werden kann¹⁵. Die nicht verstandenen Fragen werden leider nicht weiter aufgeführt, es wird nur gesagt, dass bei *warum*-Fragen am häufigsten inadäquate Antworten vorkommen. Grundsätzlich kann aber wohl davon ausgegangen werden, dass Kinder im Alter von 2;7-3;0 Fragen als solche erkennen und dementsprechend reagieren.

Klar ist dabei allerdings nicht, ob für dieses korrekte Erkennen des Sprechakts und des semantischen Untertyps der Frage die verbale Information allein ausreicht. So stellt Felix (1980) zu dem von ihm untersuchten Kind im Alter von 2;7 fest:

“There is furthermore evidence to suggest that the boy was also able to cognitively distinguish between yes/no and wh-questions. However, in decoding questions and in deciding whether an utterance he heard was a yes/no or a wh-question the boy did not rely on the presence vs. absence of a wh-pronoun, but rather focused on contextual probability.” (ebd., S. 100)

¹³Howe (1993) gibt an, dass solche Antworten mit der Zeit häufiger werden; leider wird nicht angegeben, ob einfach die Zahl von Fragen steigt, die eine solche Antwort erwarten lassen, oder ob die Kinder zunächst auf solche Fragen mit Zustimmung oder gar nicht reagieren.

¹⁴Ob Howe damit Aussagesätze oder Assertive meint, ist aus ihrem Text nicht ersichtlich.

¹⁵Das Nicht-Verstehen bezieht sich hier nicht (nur) auf die Illokution, sondern auch auf die Proposition.

So wurden von dem Kind Entscheidungsfragesätze als Ergänzungsfragen beantwortet, wenn solche kontextuell wahrscheinlicher schienen¹⁶.

Ryder/Leinonen (2003) weisen ebenfalls auf die Wichtigkeit des situativen Kontextes und weiterer nonverbaler Informationen hin, und Untersuchungen zum Verständnis von indirekten Sprechakten zeigen, dass auch hier kontextuelle Informationen ausschlaggebend sind (vgl. z.B. Kelly (2001), Reeder (1980)).

Aus den referierten Untersuchungen lässt sich also der Schluss ziehen, dass Fragen auf jeden Fall schon in der Einwortphase geäußert werden¹⁷, auch wenn sie eventuell erst mit der Zeit häufiger und funktional vielfältiger werden. Spätestens mit 2;1 werden Entscheidungs- und Ergänzungsfragen im Allgemeinen als solche erkannt. Indirekte Sprechakte in Form von Fragesätzen scheinen zwar teilweise schon ab zwei Jahren verstanden zu werden (vgl. Reeder (1980)), werden aber vermutlich erst später von Kindern verwendet.

Es ist also davon auszugehen, dass die von mir untersuchten Kinder von Anfang an Fragen produzieren werden¹⁸, und — falls nicht schon zu Beginn eine gewisse Bandbreite an Fragefunktionen zur Verfügung steht — diese im Laufe der Untersuchungszeit erweitert wird.

4.2 Der Erwerb der Endtöne

Ab wann werden nun bestimmte Sprechakte oder Satzmodi durch intonatorische — oder allgemeiner: prosodische — Mittel markiert?

In Arbeiten, die einen Überblick über den Spracherwerb geben, wird im Allgemeinen davon ausgegangen, dass Fragen schon in der Einwortphase durch den Endton markiert werden: "Fragen werden mit Frageintonation gestellt." (siehe Szagun (1991), S. 34, vgl. z.B. auch Clahsen/Hansen (1991)).

Allerdings fanden sich zum Deutschen nur drei Arbeiten, die sich eingehender mit der intonatorischen Markierung von Fragen oder allgemein von Sprechakten beschäftigen:

Miller (1976) untersuchte Sprechakte und deren intonatorische Markierung bei zwei deutschen Kindern in der späten Einwort/frühen Zweiwortphase; er stellte fest, dass Entscheidungsfragen (andere Fragen traten nicht auf) als einziger vorkommender Sprechakt durch steigende, Beschreibungen und Zustimmungen mit

¹⁶Ergänzungsfragesätze scheinen allerdings immer als Ergänzungsfragen interpretiert worden zu sein.

¹⁷Vgl. dazu zudem die Ergebnisse von Intonationsstudien, die im nächsten Abschnitt aufgeführt werden.

¹⁸Bzw. beim jüngsten untersuchten Kind — Jonas — recht bald vorkommen.

fallender sowie Aufforderungen mit gleich bleibender Intonation gekennzeichnet wurden. Abweichungen kamen vor, wobei Miller in diesen Fällen davon ausgeht, dass parasprachliche Funktionen zu einer Überschreibung der sprachlichen Markierung führen.

Wode (1976b) äußert sich in seinen Untersuchungen zum Fragenerwerb dahingehend, dass es eine bestimmte Frageintonation gibt. Wie diese aber aussieht, wird in den Arbeiten nicht ausgeführt. Er meint dazu Folgendes: "For details on child +INTER [Interrogation, C. H.] intonation in German, see my 'Grammatical Intonation' and my 'First Questions.'" (ebd., S. 266). 'First questions' konnte von mir nicht ausfindig gemacht werden¹⁹, der andere Artikel, Wode (1980), handelt zwar vom Zusammenhang von Intonation und Grammatik, Endtöne (und Sprechakte) werden dort aber nur sehr kurz besprochen. So wird lediglich ausgesagt, dass das untersuchte Kind in der Einwortphase sowohl fallende als auch steigende Endtöne benutzt, dass der ältere Bruder diesen Unterschied schon vor den ersten Wörtern produzierte, während die Schwester zu Beginn der Einwortphase nur fallende Töne verwendete und steigende erst später auftraten. Zudem wird zur Unterscheidungsfunktion dieses Merkmals angemerkt:

"I am quite sure that what he was signalling was probably a real difference for him, although equivalents to adult queries cover only part of the information he may have been trying to convey or elicit."
(siehe Wode (1980), S. 338)

Fragen werden also vom untersuchten Kind durch steigende Töne markiert, allerdings scheint es auch andere Intentionen so zu markieren, wobei Wode davon ausgeht, dass es sich für das Kind dabei ebenfalls um Fragen handelt.

Eine neuere Untersuchung von mehreren bilingualen Kindern findet sich in Gut (2000). Hanna, das jüngste untersuchte Kind (2;1-2;6) produzierte im Deutschen bei Fragen vorwiegend Anstiege, bei den anderen Sprechakten vorwiegend Fälle oder gleich bleibende Endtöne; auch die Kontur des Satzakkzents variiert zu diesem Zeitpunkt je nach Sprechakt. Von den Fragen wurden alle Entscheidungsfragen mit einem Anstieg markiert, während bei Ergänzungsfragen (anscheinend vom Auftreten der ersten W-Wörter an) auch andere Endkonturen möglich waren. Hanna scheint also von Beginn des Untersuchungszeitraums an intonatorisch zwischen verschiedenen Sprechakten zu unterscheiden, und zudem W-Ergänzungsfragestrukturen — wie Erwachsene — anders zu markieren als andere Frageformen²⁰.

¹⁹Der Artikel war damals noch nicht erschienen, es wurde kein Ort angegeben.

²⁰Allerdings wurden — von diesem wie von den andern Kindern — nur wenige Fragen analysiert, so dass nicht klar ist, wie aussagekräftig die Ergebnisse sind.

Laura, das zweite untersuchte Kind (2;5-4;3), verwendete die Intonation zunächst nicht, um bestimmte Sprechakte zu markieren; ab 2;6 zeigten sich Tendenzen, Fragen im Englischen mit Anstiegen zu produzieren, deutsche Fragen wurden aber fast immer mit Fällen geäußert. Die einzige Ausnahme bildeten dabei die Tags *ja* und (ab 2;9) *gell*, die immer mit einem Anstieg verbunden wurden. Erst ab 3;0 wurden Fragen im Deutschen allgemein mit steigenden Endtönen verbunden, für das Englische gilt das erst ab 3;10. Zwischen verschiedenen Fragestrukturen scheint es dabei keine Unterscheidungen zu geben (ausgenommen die vorher genannten Tags). Auch in Bezug auf den Nukleus zeigt sich keine klare Differenzierung kommunikativer Funktionen.

Adam schließlich, das älteste Kind der Untersuchung (3;6-5;5) zeigte keine systematische Verwendung der Intonation zur Markierung von Sprechakten.

Während Miller (1976) also schon früh eine recht eindeutige Kennzeichnung einzelner Sprechakte findet, stellt Wode (1980) nur fest, dass es wohl eine solche (zumindest für Fragen) gibt, und Gut (2000) findet bei einem Kind eine klare Unterscheidung zwischen Fragen und anderen Sprechakten, bei einem anderen eine Entwicklung hin zu einer Markierung der Fragen und beim ältesten Kind keinerlei Tendenzen eines Zusammenhangs zwischen Sprechakten und Endtönen.

Zu anderen Sprachen als dem Deutschen gibt es weitaus mehr Untersuchungen:

Studien mit Säuglingen zeigen, dass diese Unterschiede in der Prosodie wahrnehmen können (was nichts darüber aussagt, ob und wie sie diese wahrgenommenen Unterschiede zum Verstehen nutzen) und dass Prosodie funktional eingesetzt wird: So untersuchte D’Odorico (1984) die Vokalisierungen von vier italienischen Kindern im Alter von 0;4-0;8. Dabei unterteilte sie die Äußerungen zum einen in Schreie vs. andere Vokalisierungen, zum anderen in Vokalisierungen, die entweder in An- oder Abwesenheit der Mutter produziert wurden²¹. Bei Schreien in Abwesenheit der Mutter zeigten sich mehr Anstiege als bei Schreien in ihrer Anwesenheit; auch andere Vokalisierungen wurden bei Abwesenheit der Mutter hauptsächlich mit Anstieg produziert. Es scheint sich also um ein gemeinsames Muster bei Schreien und Nicht-Schreien zu handeln.

Allerdings ist nicht eindeutig entscheidbar, ob Intentionen oder aber Emotionen ausgedrückt werden. Beide Interpretationen sind möglich²², wobei Untersuchungen zum Sprechakterwerb eher darauf hindeuten, dass Kinder im untersuch-

²¹Diese Kategorien wurden dann als intentional unterschiedlich gesehen, als “requests” vs. “calls”. Eine solche Annahme scheint mir sehr gewagt.

²²D’Odorico (1984) geht von Intentionen aus, Snow/Balog (2002) führen gute Gründe dafür an, dass es sich um Emotionen handelt.

ten Alter noch nicht fähig sind, Intentionen auszudrücken (vgl. das vorhergehende Kapitel).

Dagegen, dass Kinder schon so früh die Prosodie intentional einsetzen, spricht auch, dass D’Odorico/Franco (1991) in einer Langzeitstudie mit italienischen Kindern zwar im Alter von 0;4-0;8 zu den gleichen Ergebnissen kamen wie D’Odorico (1984), aber ab 0;9 keinerlei signifikante Zusammenhänge mehr zwischen Situation und Intonation festzustellen waren. Da im prosodisch/phonetischen Erwerb mit 0;9 zahlreiche Einschnitte zu vermerken sind (vgl. z.B. Levitt (1993) oder Jusczyk (1995)), kann — neben anderen Erklärungen — vermutet werden, dass es sich hierbei eventuell um eine Zeit der Reorganisation handelt, in der “the underlying basis of intonation seems to shift from a prelinguistic to a linguistic system.” (siehe Snow/Balog (2002), S. 1050).

Untersuchungen zu Beginn des Einwortstadiums finden dann (zum Teil nicht von Anfang an, aber recht bald) unterschiedliche intonatorische Markierungen für unterschiedliche Sprechakte; dabei handelt es sich nicht um die Abgrenzung einzelner Sprechakttypen, sondern um größere, abstraktere Kategorien, wobei keine Ausschließlichkeit gegeben ist. So fand Menn²³ nach Crystal (1986) nach einer kurzen Phase mit rein fallenden Tönen steigende Töne bei Sprechakten, die sie als “Requesting/Offering” bezeichnet, im Gegensatz zu Sprechakten, die unter “demanding” zu subsumieren sind und die durch einen Fall gekennzeichnet werden. Halliday (1975) stellte fest, dass das von ihm untersuchte Kind Nigel prosodisch zwischen “mathetischen” vs. “pragmatischen” Äußerungen differenziert; pragmatische Äußerungen erfordern eine Reaktion des Hörers und werden durch einen Anstieg gekennzeichnet, während mathetische Äußerungen keine Reaktion erfordern und im Allgemeinen mit einem fallenden Endton produziert werden.

Flax et al. (1991) stellten bei ihrer Untersuchung (drei Kinder zu jeweils drei unterschiedlichen Zeitpunkten: Mit 0, 10 und 50 Wörtern) ebenfalls fest, dass Kinder in der Einwortphase Äußerungen, auf die eine Reaktion erforderlich ist, tendenziell häufiger mit Anstiegen produzieren; dabei fanden sie allerdings deutliche interindividuelle Unterschiede: So verwendete das Kind AL insgesamt in 54% aller Äußerungen Anstiege, während die anderen Kinder — AB und RS — nur 12% bzw. 14% ihrer Äußerungen mit Anstieg produzierten. Dieser Unterschied liegt nicht an einer unterschiedlichen Verteilung von Sprechakten, sondern daran, dass AL mehr Sprechakte durch Anstiege markiert. So verwendete AL z.B. zunächst auch bei Antworten auf Entscheidungsfragen Anstiege, erst mit der Zeit wurden Antworten mit Fall verbunden.

Obwohl die anderen beiden Kinder fast gleich häufig Anstiege benutzten, markierten auch sie damit unterschiedliche Sprechakttypen. Fragen wurden von AL

²³Menn, Lise (1976): *Pattern, Control and Contrast in Beginning Speech*. Unveröffentlichte Dissertation

(mindestens 86%) und RS (mindestens 80%) vor allem mit Anstiegen produziert, bei AB handelte es sich bei 53% der Fragen um Fälle²⁴.

Nur bei AL finden sich beim ersten Untersuchungszeitpunkt zwei Kategorien, die grundsätzlich mit einer bestimmten Kontur gekennzeichnet sind (“Fragen” und “Aufmerksamkeit erwecken”, jeweils durch Anstieg markiert), bei allen anderen Kindern, Sprechakten und Zeitpunkten finden sich nur mehr oder weniger starke Tendenzen für eine Kontur.

Galligan (1987) wollte wissen, ab wann Kinder Intonation gezielt einsetzen. Dazu untersuchte sie in einer Langzeitstudie zwei Kinder in der Einwortphase und stellte fest, dass beide zu ähnlichen Zeitpunkten Intonation systematisch zu nutzen begannen, wobei sich das bei den Kindern ganz unterschiedlich zeigte: Eines der Kinder wiederholte Äußerungen, auf die nicht oder nicht adäquat reagiert worden war, wobei es in diesen Fällen einen Anstieg benutzte, der im Gegensatz zum vorherigen Anstieg — falls ein solcher vorhanden war — signifikant vergrößert wurde, teilweise wurden weitere prosodische Merkmale modifiziert (größere Lautstärke und längere Dauer). Zudem benutzte das Kind bei Antworten systematisch fallende Töne, Abweichungen von dieser Regel kamen nur mit neuen Wörtern oder Übergeneralisierungen bekannter Wörter auf neue Objekte vor.

Das andere Kind verwendete von Anfang an häufig Anstiege, um die Aufmerksamkeit der Mutter zu wecken, wobei es sich hier vermutlich nicht um die Markierung eines Sprechaktes, sondern eines Affektes handelte. Ab 1;2 wurden Äußerungen mit steigenden Tönen dann eingesetzt, wenn das Kind eine verbale Reaktion der Mutter erwartete, wobei nicht klar ist, ob es dem Kind dabei um den Inhalt oder aber um die Reaktion an sich ging.

Bei beiden Kindern kann festgestellt werden, dass mit 1;6 (eventuell schon ab 1;3) Sprechakte systematisch intonatorisch markiert werden²⁵.

Bassano und Mendes-Maillochon (1994) untersuchten, inwieweit ein französisches Kind (1;2-1;9) Intonation und grammatische Merkmale systematisch mit Sprechakten verbindet (also wie das Kind Satzmodus erwirbt). Dazu wurden die Äußerungen des Kindes zunächst nach Sprechaktklassen kategorisiert und diese dann den Illokutionstypen zugeordnet, zu denen sie prototypischerweise gehören. Die Äußerungen wurden dann im Hinblick auf grammatische und intonatorische Satzmodus-Marker untersucht. Während bei den anderen Illokutionstypen Fälle vorherrschten, zeichneten sich Fragen vor allem durch Anstiege (88%) aus. (Alle Illokutionstypen zeigten zu jedem Untersuchungszeitpunkt eine

²⁴Um welche Fragetypen es sich genau handelt, wird dabei nicht erwähnt.

²⁵Galligan spricht von einer grammatischen Markierung. Meines Erachtens zeigen ihre Daten aber nur, dass intonatorische Markierungen auf sprachlicher Ebene gemacht werden; die veränderte Prosodie bei Wiederholungen kann zudem auch auf parasprachliche Funktionen wie “Aufmerksamkeit erregen” oder eine erhöhte Dringlichkeit zurückgeführt werden.

signifikant unterschiedliche Konturverteilung). Das untersuchte Kind behandelte also ab 1;2 die einzelnen Illokutionstypen intonatorisch unterschiedlich, wobei es sich aber nicht um eindeutige intonatorische Zuordnungen handelt. Bei allen Satzmodi tauchten Fälle, Anstiege und gleich bleibende Endtöne auf, wobei bei allen Illokutionstypen bis auf die Direktive von Anfang an eine Kontur dominierte. Direktive dagegen wurden im Allgemeinen vor allem mit Fällen produziert (jeweils ca. 60%), zu einem Messzeitpunkt überwiegen aber die Anstiege (ca. 60% mit 1;8-1;9). Diese Variabilität der Direktive könnte allerdings durch die diesem Illokutionstyp zugeschriebenen Sprechakte erklärt werden. So wurden hier “Request for attention”, “Request for object”, “Request for action”, “Rejection” und “Giving” zusammengefasst, wobei die beiden erstgenannten tendenziell mit Anstiegen, die anderen tendenziell mit Fällen produziert wurden. Die Anstiege bei “Request for attention” können durch parasprachliche Faktoren erklärt werden; viele Untersuchungen zeigen, dass Anstiege und generell hohe Töne aufmerksamkeitsweckend sind (vgl. z.B. Sullivan/Horowitz (1983)); die Anstiege bei der Kategorie “Request for object” könnte eventuell dadurch erklärt werden, dass es sich hier nicht um reine Imperative, sondern um auffordernde Fragen handelt, wie etwa “Kann/Darf ich das haben?” — die Fragetypen, die ja nach Ramge (1976) im frühen Spracherwerb vorherrschen (vgl. Seite 52).

Ein Zusammenhang zwischen grammatischen und intonatorischen Markierungen kann der Untersuchung nicht entnommen werden, allerdings überprüften die Wissenschaftlerinnen einen solchen auch nicht.

Aus den zusammengetragenen Arbeiten kann Folgendes geschlossen werden: Zum einen ähneln sich die grundsätzlichen Ergebnisse der Untersuchungen verschiedener Sprachen, so dass wohl auch aufgrund der Ergebnisse zu anderen Sprachen Rückschlüsse auf die intonatorische Entwicklung im Deutschen gezogen werden können, zum anderen zeigen (fast) alle Daten, dass Kinder ab der Einwortphase Sprechakte intonatorisch unterschiedlich markieren, wobei es sich allerdings — je nach Kind — um unterschiedliche Sprechakte handelt, die durch steigende bzw. fallende Töne markiert werden.

Auffällig ist zudem, dass es sich im Allgemeinen nicht um qualitativ klar unterschiedliche Markierungen handelt²⁶, sondern um quantitative Unterschiede. Dies widerspricht der Annahme, dass Fragen grundsätzlich intonatorisch markiert werden, entspricht aber der Beobachtung, dass auch Erwachsene keine eindeutige

²⁶Zumindest nicht durch den Endton allein (vgl. Kapitel 3.6). In einigen der genannten Untersuchungen wird auch das Auftreten unterschiedlicher komplexer Konturen behandelt; da diese nie systematisch in einer bestimmten Funktion auftraten, sondern im Allgemeinen auf ähnliche Weise wie die einfachen Konturen verwendet wurden, wurden diese Ergebnisse nicht ausgeführt.

Zuordnung der Endtöne treffen²⁷.

Unklar ist, inwieweit die unterschiedliche Markierung auf der pragmatischen oder der grammatischen Ebene anzusiedeln ist. Nur bei Gut (2000) finden sich bei einem Kind Hinweise darauf, dass es sich hier um eine grammatische Markierung handelt, da Ergänzungsfragestrukturen mit W-Wort mit fallenden, andere Fragestrukturen mit steigenden Endtönen gekennzeichnet werden. In den anderen Untersuchungen wurden immer nur Sprechaktklassen untersucht, über unterschiedlichen Formtypen, die eventuell innerhalb einer Sprechaktklasse vorkamen, wird in den Studien nichts ausgesagt²⁸.

Da bei den meisten Kindern keine qualitativ eindeutige Sprechaktmarkierung auftrat, kann vermutet werden, dass Unterschiede nach Formtypen vorliegen. Da eine Variabilität aber auch schon in der Einwortphase vorliegt, können nicht (nur) Formtypen für diese verantwortlich sein; es könnten auch nonverbale Informationen verantwortlich dafür sein, dass manche Fragen nicht mehr spezifisch intonatorisch markiert werden, oder aber es handelt sich wirklich — wie Miller (1976) vermutet — um Überlagerungen durch parasprachliche Markierungen. Schließlich könnten Kinder noch Subtypen von Fragen aus funktionalen Gründen intonatorisch voneinander unterscheiden.

Im empirischen Teil wird überprüft werden, inwieweit Formtypen bei der intonatorischen Variation innerhalb der Sprechaktklasse 'Frage' eine Rolle spielen, wobei die sehr unklare Forschungslage sowohl der Prosodie Erwachsener als auch Kinder in diesem Bereich zu einer relativ groben — dennoch aber qualitativ orientierten — Auswertung führt. Aufgrund der vorliegenden Befunde wird davon ausgegangen, dass Variationen nicht allein durch Formtypen, sondern auch durch kontextuelle und parasprachliche Ursachen zustande kommen können.

4.3 Der Erwerb einzelner Fragestrukturen

4.3.1 Der Erwerb von Ergänzungsfragestrukturen

Zum Erwerb von Ergänzungsfragesätzen lässt sich eine relativ große Anzahl von Arbeiten finden; allerdings beschäftigen sich die meisten davon mit englischen Daten, des Weiteren liegt das Hauptaugenmerk meist nicht auf den Daten selbst, sondern darauf, anhand der Daten zu begründen, ob Kinder von Anfang an über die gleichen zugrunde liegenden syntaktischen Repräsentationen verfügen wie Erwachsene (vgl. z.B. Clahsen/Kursawe/Penke (1996) oder de Villiers (1995)). Die

²⁷Bassano/Mendes-Maillochon (1994) weisen darauf hin, dass ihre Ergebnisse "were largely in accordance with the patterns in French." (ebd., S. 649).

²⁸Bassano/Mendes-Maillochon (1994) zeigten zwar unterschiedliche Formtypen auf, untersuchen aber nicht deren Zusammenhang mit der Intonation.

Daten selbst werden deshalb leider oft nur anhand von Einzelbeispielen, die zeitlich teilweise nicht exakt einzuordnen sind, dargestellt. Dadurch entsteht kein deutliches Bild der Entwicklung.

Dennoch gibt es einige wenige sehr detaillierte Arbeiten zu deutschen Daten, und auch spezielle Kapitel zum (Ergänzungs-)Fragensatzerwerb in Untersuchungen, die sich ganz allgemein mit dem Spracherwerb beschäftigen.

Der Erwerb der Syntax

Tracy (1994) untersuchte die Daten eines schwäbischen Jungen, Valle, im Alter von 1;11 bis 2;7 und verglich diese mit den Daten anderer Autoren sowie anderer Kinder, die für ein DFG-Projekt aufgenommen worden waren (Aus diesem Projekt stammen auch Valles Daten). Sie geht daraufhin von einem Entwicklungsverlauf aus, der in vier bzw. sechs²⁹ Stadien stattfindet:

1. **Partikel-Fragen:** Die Kinder verwenden für Ergänzungsfragen Äußerungen mit Chunks wie [].

In Valles Daten finden sich solche Chunks nicht (vermutlich weil die Untersuchung zu spät ansetzt), wohl aber in Daten anderer Kinder und anderer Autoren.

2. **Lückenformate:** In dieser Phase werden keine W-Wörter verwendet, bei der Verbstellung scheint es sich immer um ambige Fälle von V2- oder VL-Stellung, wie z.B. in *der große Finger is?*, *das Auto macht?*, ... (vgl. Tracy (1994), S. 17) zu handeln.
3. **Optionale W-Wörter in finiten VL-Strukturen:** Dieses Stadium ist nicht bei allen Kindern zu beobachten, aber es wurde von verschiedenen Kindern in verschiedenen Studien (und aus verschiedenen Regionen Deutschlands) durchlaufen³⁰.
4. **Koexistenz von finiten VL- und V2-Strukturen mit obligatorischem W-Wort:** VL-Strukturen tauchen vor allem noch zu Beginn dieses Stadiums auf, V2-Strukturen werden aber präferiert.

²⁹Siehe Fußnote 32, S. 63.

³⁰Wobei allerdings unklar ist, ob es sich in den anderen Untersuchungen auch um ein Stadium mit optionalem W-Wort handelt, da dort im Allgemeinen keine so differenzierten Stadien angegeben werden, oder aber Lückenformate als ein Entwicklungsschritt, Äußerungen mit W-Wort als ein darauf folgender gesehen werden. Das zeigt auch, dass es oft schwierig ist, einzelne Entwicklungsstadien voneinander abzugrenzen.

5. **Zielsprachliche Fragen:** Es kommen keine VL-Strukturen mehr vor, die Fragen werden zielsprachlich³¹ gebildet.

Nicht alle Kinder durchlaufen alle Stadien; so ist nicht klar, ob alle Kinder Partikelfragen verwenden, und sicher ist, dass ein Teil der Kinder keine VL-Strukturen — weder in Stadium 3 noch in Stadium 4 — verwendet.

Zusätzlich zu diesen Stadien weist Tracy darauf hin, dass aus den überprüften Daten noch eine alternative Entwicklung zu Stadium 3 (und 4) angenommen werden kann. Neben VL-Strukturen scheinen ab und zu auch V3-Strukturen verwendet zu werden³².

Der von Tracy dargestellte Entwicklungsverlauf stimmt im Allgemeinen mit den Darstellungen anderer AutorInnen überein, dennoch möchte ich hier noch genauer auf einige andere Studien zu Entwicklungsverläufen eingehen, die zum Teil weitere Entwicklungsschritte fanden oder etwas detailliertere Unterscheidungen treffen.

Wode (1976b) führte eine recht genaue Untersuchung zum Frage(struktur)erwerb anhand der Daten zweier Kinder, Lars und Inga, durch. Er teilte dabei den Erwerb in vier Stadien, die folgende Ergänzungsfrage-Strukturen enthalten:

1. Es werden holophrastische Fragen gestellt, das heißt **Ergänzungsfragen nur durch ein Element** ausgedrückt, wobei es sich entweder um *wo* bzw. um Abwandlungen von diesem (Wode nennt z.B. *wo wo*) oder aber um Chunks wie [] handelt. Fragen werden in diesem Stadium grundsätzlich intonatorisch markiert (Wode geht nicht auf die Art der Markierung ein).
2. **Ergänzungsfragen** werden **durch Mehrwortäußerungen** ausgedrückt, wobei
 - zunächst grundsätzlich **das W-Wort fehlt**. Über die Verbstellung wird nichts ausgesagt, die Beispiele deuten darauf hin, dass es sich

³¹“Zielsprachlich” bezieht sich in diesem Zusammenhang nur auf die Topologie und das Vorhandensein eines W-Wortes; es ist also nicht ausgeschlossen, dass andere, nicht zum Frageerwerb an sich gehörende Phänomene — wie zum Beispiel korrekte Kasusmarkierungen — noch nicht zielsprachlich verwendet werden.

³²Auch das von mir mit 1. bezeichnete Stadium ist in Valles Daten nicht enthalten, sondern wird von Tracy nur aus anderen Untersuchungen referiert. Aus zwei Gründen habe ich die Partikelfragen in die Überblicksdarstellung aufgenommen, nicht aber die V3-Strukturen: So ist zum einen bei den Partikelfragen nicht klar, ob Valle sie nicht vielleicht gebildet hat, bevor die Aufnahmen begannen, während er definitiv keine V3-Strukturen verwendet hat, zum anderen scheinen eindeutige V3-Fragestrukturen — im Gegensatz zu Partikelfragestrukturen — eher selten zu sein; vgl. dazu die Ausführungen auf S. 66.

wohl vor allem um V2- oder VL-Strukturen (ambige Fälle) handelt³³. Diese Äußerungen sind intonatorisch markiert.

- dann **Äußerungen mit** *wo* vorkommen, die entweder
 - statische Lokation ausdrücken und dann die Form *wo* (oder *Chunk*) + N/NP aufweisen oder aber
 - direktional verwendet werden und dann komplexere Strukturen (ohne Verben) aufweisen. Ein Beispiel ist *Mama, wo Birgit Kaugummi?*³⁴, im Sinne von 'Mama, woher hat Birgit den Kaugummi?'

3. In diesem Stadium werden drei Strukturen für Ergänzungsfragen genannt, die aufeinander folgende Entwicklungsschritte bilden (wobei die zweitgenannte Struktur nicht notwendigerweise realisiert werden muss):

- *wo + sein + ...*
- **Äußerungen mit W-Wort und VL-Stellung**: ob die Verben im Allgemeinen finit sind, wird nicht gesagt, einige Beispiele wie *Wo ich bin?* enthalten aber definitiv finite Verbformen.
Diese Struktur wird fast ausschließlich von Inga benutzt.
- **zielsprachliche Äußerungen**: Es werden W-Wörter und Verben in V2 verwendet.

4. In diesem letzten Stadium werden nur **weitere W-Wörter** erworben, die Struktur der Äußerungen verändert sich nicht mehr.

Inwieweit es sich bei den Stadien 1-4 um klar abgrenzbare Stadien handelt, bleibt dahingestellt; so wird zwar innerhalb der Stadien explizit auf die Erwerbsfolge hingewiesen, innerhalb des Stadiums 4 aber wird der Erwerb aller W-Wörter besprochen, obwohl *wo* ja schon ab Stadium 1 auftritt. Zudem wird zum letzten Substadium ausgesagt, dass W-Wörter, die erst nach dem ersten Auftreten zielsprachlicher Ergänzungsfragesätze erlernt werden, von Anfang an mit dieser Struktur auftreten; dies scheint darauf hinzuweisen, dass vorher erworbene W-Wörter auch noch andere Strukturen als die letzterworbenen aufweisen können, genauere Angaben finden sich dazu aber nicht.

Die von Wode (1976b) und Tracy (1994) angegebenen Entwicklungsverläufe stimmen weitgehend überein, wenngleich Wode eine differenziertere Aufteilung vornimmt. Beide Autoren gehen von Chunks bzw. monomorphemischen Fragen

³³Wode scheint von V2-Strukturen auszugehen, s.u.

³⁴Ich habe zur Vereinfachung das Beispiel orthographisch und phonologisch zielsprachlich wiedergegeben, während Wode eine recht genaue Transkription der Äußerungen angibt.

aus³⁵, finden darauf folgend Lückenformate, später initiale W-Wörter in VL-Strukturen und schließlich zielsprachliche V2-Strukturen. Im Gegensatz zu Wode nimmt Tracy einen Übergangsschritt von Lückenformaten zu VL-Formaten (durch VL-Strukturen mit optionalen W-Wörtern) an, den Wode nicht ansetzt (obwohl die anscheinend weichere Grenzziehung zwischen den Stadien, also die Akzeptanz vom Weiterbestehen älterer neben neueren Strukturen ein solches Stadium in seinen Daten nicht ausschließt). Wode dagegen nimmt einige spezifische Konstruktionen als Zwischenschritte an, die bei Tracy entweder wirklich nicht aufgetreten sind oder aber einfach nicht beachtet wurden³⁶: Bei diesen Zwischenstadien handelt es sich immer um Konstruktionen mit *wo*.

Es finden sich also keine eindeutigen Widersprüche zwischen den aufgeführten Verläufen, es ist nur nicht klar, ob die jeweils nicht erwähnten (Sub-)Stadien entweder nicht als solche wahrgenommen wurden, nicht vorkamen oder ob es doch widersprüchliche Daten gab.

In den Erläuterungen zu den Entwicklungsverläufen findet sich allerdings eine Differenz, die sich auf ein Stadium bezieht, das beide Autoren annehmen: Tracy fand bei Valle VL-Strukturen zwar bei Ergänzungsfragen, nicht aber bei Aussagen. Deshalb nimmt sie an, dass das Kind VL-Strukturen (in der Phase mit optionalem W-Wort) verwendet, um eine eindeutige Form-Funktions-Korrelation herbeizuführen. Wode dagegen, bei dem nur Inga in größerem Umfang VL-Strukturen verwendete, und das nicht nur bei Fragen, begründet den Unterschied zwischen den Kindern Inga und Lars folgendermaßen:

”I suspect that he passed through this stage of his VP-development rather quickly and that he was essentially past it when type IIIb [der VL-Typ, C. H.] should have become productive. Hence, he apparently went on to type IIIc [dem V2-Typen, C. H.]” (Siehe Wode (1976b), S. 279).

Auch Penner (1993), Elsen (1999) und Hohenberger (2002) finden bei Kindern, die zeitweise VL-Strukturen präferieren, um Ergänzungsfragen zu stellen, bei anderen Satztypen ebenfalls VL-Strukturen³⁷. Allerdings weist Lisa, eines der Kinder des von Tracy erwähnten DFG-Projektes, den gleichen Verlauf wie Valle auf:

³⁵In keiner der beiden Arbeiten finden sich Aussagen darüber, ob auch andere Elemente, die nichts mit W-Wörtern zu tun haben, in dieser Phase verwendet werden. Meines Erachtens sind auch andere Ein-Konstituenten-Fragen wie z.B. *Mama?* im Sinne von ’Wo ist die Mama?’ zu erwarten.

³⁶So fand Tracy zu Beginn des Stadiums 2 z.B. drei Äußerungen mit W-Wort und V2-Stellung, die das Kind allerdings jedes Mal durch ein Lückenformat verbesserte. In allen diesen 3 Fällen handelt es sich um Fragen, die mit *wo ist...* beginnen, was bei Wode einem speziellen Substadium innerhalb des 3. Stadiums entspricht.

³⁷Das von Hohenberger (2002) untersuchte Kind verwendet dabei sowohl finite als auch infinite Verben.

Auch sie verwendet VL-Strukturen in Ergänzungsfragen, nicht aber in Aussagen; ebenso scheint Benny, ein weiteres Kind aus diesem Projekt (oben ohne Namen schon wegen seiner V3_S-Strukturen erwähnt), das sporadisch VL-Fragestrukturen verwendet, diese nur für Ergänzungsfragen zu verwenden (vgl. Fritzenschaft et al. (1990), S. 128ff.).

Es scheint also mindestens zwei unterschiedliche Verläufe zu geben, wobei derjenige, bei dem VL-Strukturen nicht nur in Ergänzungsfragen vorkommen, der häufigere zu sein scheint.

Dabei unterscheiden sich die angenommenen Ursachen für die unterschiedlichen Wege deutlich: Entweder soll die VL-Stellung einer eindeutigen Form-Funktions-Kennzeichnung dienen oder aber die Verbstellung ist grundsätzlich noch nicht zielsprachlich und damit VL-Ergänzungsfragestrukturen nur Abbild der allgemeineren Grammatikentwicklung.

Nach Tracy (1994) wird die VL-Struktur für die Form-Funktions-Kennzeichnung gewählt, da Kinder immer wieder W-VL-Strukturen als Vergewisserungsfragen (im Sinne von 'Willst du wissen, ...') als Reaktion auf ihre eigenen Fragen zu hören bekommen.

In meinen Daten fanden sich allerdings nur drei solche Sätze bei den transliterierten Erwachsenenäußerungen, wohl zu wenig, um wirklich als "Vorbild" zu fungieren. Andererseits könnte eine unterschiedlich häufige Verwendung von Vergewisserungsfragen dieser Art erklären, warum einige wenige Kinder VL-Strukturen nur bei Ergänzungsfragen verwenden.

Daten anderer AutorInnen scheinen zudem darauf hinzudeuten, dass ein weiterer alternativer Entwicklungsschritt existieren könnte; während Tracy V3-Strukturen nur bei Benny fand und bei diesem parallel dazu V2- und VL-Strukturen auftreten, wird in den älteren Studien von Felix (1980), Grimm (1973) und Clahsen (1982) von "inversionslosen" Fragen geschrieben; es scheint in diesen Arbeiten also das Bild vorzuherrschen, dass das W-Wort an eine bestehende V2-Struktur angefügt wird; die entstehenden Strukturen sind also V3-Strukturen. Solche inversionslosen Fragen kommen bei den meisten Kindern zumindest sporadisch vor, bei Bernie, dem von Felix (1980) untersuchten Kind und M., einem der von Grimm (1973) untersuchten Kinder, sind sie zeitweise die einzige Fragestruktur (mit W-Wort). Erstaunlich ist, dass sich solche Verläufe in späteren Untersuchungen nicht mehr finden lassen, während dafür einige Kinder Phasen haben, in denen sie nur VL-Strukturen verwenden, was bei den früheren Untersuchungen nicht der Fall zu sein scheint.

Vermutlich kann dieser Unterschied zwischen älteren und neueren Studien durch Veränderungen der Grammatiktheorie(n) erklärt werden; so wird in den früheren Arbeiten von einer Grundform des Satzes mit V2-Stellung ausgegangen, die dann bei der Umwandlung in einen Ergänzungsfragesatz einerseits durch das

Hinzufügen des W-Wortes und andererseits durch Inversion transformiert wird; die späteren Untersuchungen gehen dagegen im Allgemeinen von VL als Grundstellung des Verbs aus, wobei diese Grundstellung durch Bewegung verändert werden kann. So kann es sein, dass allein das Augenmerk auf V2 oder VL als Grundform den Unterschied ausmacht, da die in den frühen Untersuchungen genannten Beispiele (das sind leider nicht allzu viele) alle als V3- oder aber VL-Strukturen interpretiert werden können.

Noch relativ häufig scheinen auch in Lückenformaten unterschiedliche Verbstellungen zu sein: So fanden Stern/Stern³⁸ und Wode (1976b) in verschiedenen Tagebuchstudien Lückenformate, bei denen das Verb an erster Stelle steht (Wode selbst sagt — wie oben schon angemerkt — nicht, welche Verbpositionen er in diesen Fällen fand, es scheinen aber keine V1-Strukturen dabei gewesen zu sein; Tracy (1994) fand vor allem ambige V2/VL-Strukturen). Nach Wode sind diese Fälle schwierig zu bewerten: “The difficulty with all these data is that no intonation is given, that the productivity cannot be fully assessed, and that the range of intentions cannot be determined.” (siehe Wode (1976b), S. 287).

So beginnen die in Wodes Artikel genannten Beispiele (aus Stern und Stern) alle mit *is'n*; es kann also in diesem Fall z.B. nicht bewertet werden, ob die Kinder wirklich produktiv Verben in erster Position verwenden oder ob es sich hier um einen Chunk handelt. Zudem ist nicht ganz klar, wann genau im Entwicklungsverlauf diese Strukturen einzuordnen sind; so scheint *wo* im Allgemeinen schon vor ihrem Auftreten erworben zu sein, und in Entscheidungsfragestrukturen kommt noch keine V1-Stellung vor.

Diese Struktur findet sich aber auch in Felix' (1980) Daten: Bernie wies im Großen und Ganzen den gleichen Verlauf auf wie Wodes Kinder, allerdings wurde in den Lückenformaten ausschließlich V1-Stellung verwendet. Da diese Formate gleichzeitig mit schon zielsprachlich formulierten Entscheidungsfragen auftraten, scheint Felix davon auszugehen, dass Kinder (oder zumindest das von ihm untersuchte Kind) zunächst alle Fragen gleich markieren; als dann Fragen mit W-Wörtern auftauchten, wurden die Fragen von Bernie wieder inversionslos gebildet³⁹.

Penner (1993), der Daten zweier schweizerdeutscher Kinder und Daten zum Standarddeutschen aus unterschiedlichen Studien vergleicht, unterscheidet zwischen zwei verschiedenen Lernertypen, einem, der vor zielsprachlichen Fragen systematisch nur eine bestimmte Struktur verwendet, und einem anderen, der

³⁸ Stern, Clara/Stern, William (1965): *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Darmstadt, nach Wode (1976b).

³⁹Für das Warum findet Felix keine Erklärung — die Aussage trifft übrigens anscheinend nur auf W-Fragen mit thematischen Verben zu, während Kopulae auch in V2-Stellung auftauchen.

verschiedene Strukturen verwendet. Dabei können die Kinder nach seinen Erkenntnissen zwischen drei Strukturen⁴⁰ wählen: Lückenformate (mit Verben in initialer oder finaler Stellung), Partikelfragen (die hier etwas anders interpretiert werden als bei Tracy (1994) und Wode (1976b), s.u.) und VL-Strukturen mit W-Wort.

Damit findet er etwa die gleichen Strukturen wie Tracy und Wode, wobei Penner sie alle etwas anders gefunden bzw. definiert hat als die beiden anderen Autoren:

Lückenformate kommen nach Penner ausschließlich mit Kopulaverben vor, was bei anderen Autoren nicht der Fall zu sein scheint. So findet sich z.B. in Wode (1976b), S. 269 ein Beispiel mit *heißen* und bei Tracy (1994), S. 17 eines mit *machen*.

Partikelfragen werden von Penner zum einen — im Gegensatz zu den Ansichten von Tracy und Wode — nicht als Äußerungen mit Chunks, sondern mit W-Wort und klitisierter Kopula interpretiert⁴¹, zudem findet sich in den Daten der schweizerdeutschen Kinder noch eine weitere Form von Partikelfragen: Diese enthalten ein initiales Element, das in der Zielsprache nicht existiert, und nur in Fragen vorzukommen scheint. Als Beispiel nennt er *d' ist das?*, im Sinne von 'Was/wo ist das?', *u' das macht?* im Sinne von 'Was macht das?'⁴². Auffällig bei den Beispielen ist, dass nicht konsistent eine bestimmte Partikel verwendet zu werden scheint, sondern verschiedene phonetische Formen auftauchen. Es ist daher zu vermuten, dass es sich nicht um eine spezifische Fragepartikel, sondern um einen Filler handelt: Das Kind weiß schon, dass eine Ergänzungsfrage mit einem bestimmten Element beginnt, es hat aber das/die möglichen Elemente noch nicht erworben. Damit würde ich diese Fragestruktur nicht als eigene Art der Partikelfrage, sondern als Übergang zwischen Lückenformaten und Ergänzungsfragestrukturen mit W-Wort sehen.

Die von Penner besprochenen VL-Fragen mit W-Wort sind mit den in anderen Untersuchungen gefundenen und oben schon ausführlich besprochenen identisch. Abweichend ist nur, dass Penner davon ausgeht, dass "parasitäre" Kopulae in zweiter Position auftreten können, wie in *wo (ist) Mutter ist?* (siehe Penner (1993), S. 184), und dass — falls es eine Phase gibt, in der V2- und VL-Strukturen mit W-Wort auftauchen — bei Fragen nach Objekten hauptsächlich VL-Strukturen verwendet werden. Der letzten Aussage widerspricht Hohenberger (2002), die in ihren Daten VL-Strukturen nur mit *warum* und *wo* fand⁴³. Zu den

⁴⁰Ob es eine zeitliche Anordnung der Strukturen beim zweiten Lernertyp gibt, wird nicht gesagt.

⁴¹Was ich bei Beispielen wie *wo-de Zunge?* (siehe Penner (1993), S. 184) als sehr gewagt empfinde.

⁴²Diese und weitere Beispiele finden sich in Penner (1993), S. 184f.

⁴³Das scheinen die ersten W-Wörter zu sein, die das untersuchte Kind verwendet hat.

Strukturen mit parasitären Kopulae sagt Penner nicht, wie häufig sich solche Strukturen finden lassen, sie könnten aber eventuell auch als Repairs gewertet werden oder aber auf Aufmerksamkeitsprobleme zurückzuführen sein, so dass ich bei einer geringen Anzahl solcher Fälle hier keinen eigenen Struktur(-sub-)typ ansetzen würde.

Schließlich findet Hohenberger (2002) bei Tilman, dem von ihr untersuchten Kind, eine andere Erwerbsreihenfolge als die oben angegebene und eine Art von Zwischenstadium⁴⁴, in dem Tilman bei Ergänzungsfragestrukturen mit W-Wort Verben vermeidet; parallel dazu tauchen Lückenformate auf, und zu einem früheren Zeitpunkt wurden auch Verb-Letzt-Strukturen mit W-Wort verwendet.

Lückenformate finden sich also nicht vor, sondern parallel zu und nach W-VL-Strukturen; zusätzlich scheint es innerhalb der Lückenformate zwei unterscheidbare Phasen zu geben, wobei zunächst V1-Stellung, danach VL-Stellung verwendet wird. Nach (und neben) den VL-Lückenformaten werden von Tilman zielsprachliche Ergänzungsfragesätze gebildet.

Hohenberger erklärt die gefundene Erwerbsreihenfolge durch Vermeidungsstrategien: Ihrer Meinung nach sprechen die verblosen W-Strukturen dafür, dass das Kind zu diesem Zeitpunkt nur eine Stelle in der CP hat, die entweder mit dem Verb oder aber mit dem W-Wort besetzt werden kann. “The uncertainty as to where to position the finite verb vexes *Tilman* so much that one might be tempted to say that he begins to avoid or suppress it at that time” (siehe Hohenberger (2002), S. 178). Wenn dann Lückenformate auftauchen, hat das Kind ihrer Meinung nach erkannt, dass das W-Wort nicht in C° positioniert werden kann, so dass jetzt das Verb in dieser Position auftaucht. Für das W-Wort steht keine Position zur Verfügung. Schließlich wird die ganze CP vermieden, was zu VL-Lückenformaten führt.

Hohenbergers Daten scheinen sich also in der zeitlichen Reihenfolge klar von anderen Studien zu unterscheiden, wobei zu beachten ist, dass Tilmans zeitliche Entwicklung einen viel kürzeren Rahmen einnimmt als z.B. bei Valle (zwei vs. acht Monate). Ob bei anderen Kindern ebenfalls eine Phase mit verblosen Strukturen mit W-Wort auftreten, kann nicht gesagt werden, da sich die meisten Untersuchungen hauptsächlich mit Äußerungen mit Verben beschäftigen, oder aber zwischen Äußerungen mit und ohne Verb nicht differenzieren. Ebenso kann nicht gesagt werden, ob es innerhalb der Lückenformate eventuell zeitlich aufeinander folgend unterschiedliche Verbstellungen gibt, da in den anderen

⁴⁴Hohenberger nimmt keine abgrenzbaren Stadien an, sondern schreibt, dass die Strukturen “either concurrently or shortly following another” (Hohenberger (2002), S. 169) auftreten. — Dazu sollte vielleicht noch angemerkt werden, dass vom ersten Auftreten von formelhaften Fragewendungen (mit 1;11.28) bis zur Verwendung zielsprachlicher, produktiver Ergänzungsfragen nur etwa 2 Monate liegen.

Untersuchungen entweder nur eine Verbstellung auftauchte oder aber nicht zwischen unterschiedlichen Verbstellungen differenziert wurde.

Außer den schon genannten Strukturen finden sich relativ wenige weitere in den Schriften anderer Autoren; dabei scheint es sich vor allem um (eventuell nur sporadische) Abweichungen einzelner Kinder zu handeln.

Wode (1976b) fand abweichende Daten in Stern/Stern⁴⁵: Diese nennen Beispiele, in denen das W-Wort in finaler Position auftaucht (*Apfe wo*). Es scheint aber nur eines ihrer zwei Kinder solche Strukturen verwendet zu haben, und nachdem Stern und Stern nur sehr wenige Beispiele von Ergänzungsfragen auflisten, ist nicht klar, wie häufig solche Strukturen vorkommen.

In den von mir gesichteten deutschen Studien gibt es keinen weiteren Fall dieser Art, das W-Wort wird von Anfang an initial gebraucht⁴⁶.

Penner nennt in seiner Untersuchung eine weitere Struktur, die ab und zu als Ergänzungsfragestruktur auftritt: Es handelt sich dabei um Äußerungen mit Demonstrativpronomen statt W-Wort (*das ist das?*), wobei keine Angaben zur Häufigkeit solcher Strukturen oder ihrer zeitlichen Einordnung gemacht werden. Außerdem nennt er einen Fall, in dem ein Ergänzungsfragesatz — *Was müssen wir gehen?* — als Entscheidungsfrage fungiert.

Erwerbsfolge der W-Wörter

Während bei den meisten Autoren das Interesse auf dem Erwerb der Satzstrukturen liegt, beschäftigten sich Wode (1976b), Allensdorff/Wode (1981) und Felix (1980) auch intensiv mit der Erwerbsfolge der W-Wörter.

Wode (1976b) teilt sein Stadium 4, das ja nur den Erwerb der W-Wörter beinhaltet, in fünf Substadien auf:

Als erstes W-Wort wird *wo* erworben (was sich ja auch in den anderen Stadien zeigt), dann treten *wer* und *was* auf⁴⁷. Danach wird *wie* produziert, schließlich treten die restlichen Pronomen in interindividuell unterschiedlicher Reihenfolge auf. Innerhalb dieser Substadien können wiederum Substadien festgestellt werden, die die Erwerbsfolge der verschiedenen semantischen Features wiedergeben⁴⁸.

⁴⁵Siehe Fußnote 38, S. 67.

⁴⁶Es könnte sich bei den finalen W-Strukturen eventuell um Versicherungsfragesätze handeln, auch wenn das unwahrscheinlich ist.

⁴⁷In seinen Daten wurde *wer* zwar früher verwendet, produktiv scheint allerdings *was* früher benutzt zu werden.

⁴⁸Diese Substadien sind hier nicht weiter relevant, deshalb gehe ich nicht genauer darauf ein.

Nach einem Vergleich von Arbeiten zu unterschiedlichen Sprachen folgerte Wode, dass es eventuell einen universalen Verlauf gäbe, der folgendermaßen aufgebaut ist: Erst werden W-Wörter erworben, die Lokation ausdrücken, dann folgen solche, die die Identifikation betreffen, es folgen solche zur Modalität, schließlich wird Kausalität und als letztes Zeit ausgedrückt⁴⁹, wobei die Kinder mit Zeit und Kausalität zunächst andere Konzepte verbinden als Erwachsene.

Auch neuere Studien zum Deutschen bestätigen diese Erwerbsfolge (vgl. z.B. Felix (1980), Elsen (1999)). Nur Tilman, das von Hohenberger (2002) untersuchte Kind, weicht von dieser Reihenfolge ab: So sind die ersten W-Wörter, die von ihm produziert wurden *wo* — was ja den Erwartungen entspricht — und *warum* — ein Fragewort, das von vielen Kindern erst spät erworben wird —, *was* folgt⁵⁰. Anzumerken ist aber, dass Tilman grundsätzlich einen abweichenden Entwicklungsverlauf — sowohl was die Reihenfolge des Auftretens von Strukturen als auch was den zeitlichen Rahmen des Erwerbs betrifft — aufweist, wobei die genannten Fragewörter im Abstand von einigen Tagen auftreten.

Allensdorff/Wode (1981) beschäftigen sich neben der Erwerbsfolge in Bezug auf das Auftreten und die Verwendung von W-Wörtern⁵¹ vor allem mit Übergeneralisierungen: Sie stellen fest, dass zum einen Übergeneralisierungen nicht sehr häufig vorkommen und zum anderen systematisch auftreten: So werden die Bedeutungen bestimmter W-Wörter zunächst unterspezifiziert. Für *wo* gehen Allensdorff/Wode (1981) z.B. von folgendem Erwerb und Übergeneralisierungen aus:

“..., the child has acquired one feature [locative], and the corresponding form *wo*. He uses *wo* to express all locative questions, both stative and directional. The next step is the acquisition of more features and the differentiation of location with respect to movement. ... The next form acquired ... is *wohin*. A clear differentiation is found between the use of *wo* for stative location and *wohin* for direction towards something. Moreover, *wohin* is never used to mean “where from”; it is clear that the children do not confuse the intentions “wohin” and “woher”, but having only *wo* and *wohin* at their disposal, they revert the less specific *wo* ... to express “woher”.” (Siehe Allensdorff/Wode (1981), S. 36)

Ähnliche Systematiken finden sie auch bei den anderen W-Wörtern.

⁴⁹Auch hier nennt Wode wieder Substadien, vgl. Wode (1976b), S. 306ff.

⁵⁰Im Weiteren wird von Hohenberger nichts mehr zur Erwerbsreihenfolge der W-Wörter ausgesagt.

⁵¹Hier entsprechen die Aussagen denen Wodes (1976b), da sie sich auf die selben Daten stützen.

Diese Daten — wie auch der recht universelle Verlauf des Erwerbs — deuten darauf hin, dass beim Erwerb von Fragewörtern die kognitive Entwicklung eine Rolle spielt.

Felix (1980) weist aber darauf hin, dass die kognitive Entwicklung nicht allein für die Erwerbsreihenfolge verantwortlich sein kann. Weder produzierte noch verstand Bernie die Bedeutung von W-Wörtern korrekt (letzteres wurde dann ersichtlich, wenn Ergänzungsfragen gestellt wurden, in denen kontextuell ein anderes W-Wort wahrscheinlicher war), obwohl er die den W-Wörtern zugrunde liegenden Konzepte schon beherrschte. Felix (1981) stellt fest:

“... Bernie did use wh-pronouns at 2.7 (and perhaps even earlier), but only in very specific syntactic environments. Consequently, Bernie’s wh-questions without wh-pronouns cannot be explained by the simple statement that the boy had not yet mastered wh-pronouns as such, either conceptually nor lexically. Rather, it seems that the acquisition of wh-pronouns is governed by a very complex mechanism which is not yet understood.” (siehe Felix (1980), S. 102)

Auch Bloom/Merkin/Wooten (1982) stellen fest, dass auch strukturelle Eigenschaften die Erwerbsreihenfolge der W-Wörter beeinflussen.

4.3.2 Der Erwerb von Entscheidungsfragestrukturen

Während es immerhin einige Artikel speziell zum Erwerb von Ergänzungsfragesätzen im Deutschen gibt, werden Entscheidungsfragesätze immer nur am Rande abgehandelt; so stellt selbst Wode (1976b), der sich eine universelle Theorie zum Fragesatzerwerb zum Ziel gestellt hat, nur fest, dass Entscheidungsfragen zunächst rein intonatorisch markiert werden, und schreibt:

“In adult German, this [V1-, C. H.] placement is closely linked to other -INTER [nicht-interrogativischen, C. H.] types of inversion. This requires a detailed study of its own, which has not yet been completed.” (siehe Wode (1976b), S. 280)

Abgesehen davon, dass alle Überblicksangaben zum Spracherwerb davon ausgehen, dass Entscheidungsfragen zunächst intonatorisch markiert werden, finden sich kaum Aussagen zu ihrer strukturellen Entwicklung.

So wird im Allgemeinen davon ausgegangen, dass zwischen den rein intonatorisch markierten und den zielsprachlichen Entscheidungsfragestrukturen keine Zwischenschritte liegen, wobei vor V1-Entscheidungsfragestrukturen anscheinend schon andere V1-Strukturen verwendet werden (vgl. z.B. Tracy (1994), Tabelle 1, S. 19; Elsen (1999), S. 164f).

Ab wann und in welchen Funktionen V1-Stellung bei Kindern (nach der Einwortphase) auftritt, ist aber sehr schwer festzustellen: So gibt es m.W. keinerlei Untersuchungen zum Erwerb von Imperativsätzen im Deutschen, und in der Fülle von Arbeiten zur Verbstellung wird im Allgemeinen nur über V2- und VL-Stellung geschrieben⁵².

Die einzige Anmerkung, die in einigen der älteren Untersuchungen gemacht wird, ist, dass Entscheidungsfragestrukturen nicht vor V2-Ergänzungsfragestrukturen auftreten, sondern eher danach (vgl. Clahsen (1982), Felix (1980), Wode (1976b))

Hohenberger (2002) beschäftigt sich in ihrer Untersuchung zwar hauptsächlich mit Ergänzungsfragen, geht aber auch auf Entscheidungsfragen ein; sie nennt zwei verschiedene Arten von Strukturen, die noch nicht zielsprachlich sind⁵³. Zum einen benutzte Tilman V2-Strukturen, wobei die Funktion nur durch die Intonation gekennzeichnet wurde, zum anderen produzierte er V1-Strukturen, die sich dadurch auszeichnen, dass das Subjekt fehlt⁵⁴.

Subjektelisionen scheinen in Kindersprache allgemein recht häufig vorzukommen (vgl. z.B. Bromberg/Wexler (1995)), wobei nach Boser (1995) Kinder häufiger korrekte V1-Strukturen mit Auslassungen von Argumenten (wie sie auch bei Erwachsenen in bestimmten diskursiven Kontexten auftreten) benutzen als korrekte Satztypen mit V1-Stellung. Es kommen aber über den ganzen von Boser untersuchten Zeitraum (von 2;0-2;7 bei vier Kindern) V1-Strukturen ohne Argumentauslassungen vor.

Es könnte sich also bei den V1-Strukturen ohne Subjekt nicht um eine spezifische Entscheidungsfragestruktur, sondern um eine Struktur handeln, die auch mit anderen Sprechakten kombiniert wird⁵⁵.

Zusätzlich zu den beiden genannten Strukturtypen finden sich bei Hohenberger noch Fälle von Fragestrukturen, die zwei finite Verben enthalten, wie z.B. *is papadeien is?* (siehe Hohenberger (2002), S. 176). Es wird nicht ausgesagt, wie viele solcher Fälle insgesamt vorkamen, da aber die drei genannten Beispiele alle vom selben Tag stammen (alle zum gleichen Thema), scheint es mir eher unwahrscheinlich, hier von zufälligen "Versprechern" auszugehen. Allerdings lässt

⁵²Abgesehen von Boser (1995) fand ich keinen einzigen Artikel zur V1-Stellung; in diesem Artikel verwundert, dass Boser Entscheidungsfragen mit keinem Wort erwähnt; ob V1-Entscheidungsfragestrukturen nicht beachtet oder aber nicht produziert wurden, ist nicht ersichtlich, da zwischen einzelnen Satztypen nicht unterschieden wird.

⁵³Ob es sich dabei um die einzigen bei Tilman vorkommenden Entscheidungsfragestrukturen handelt oder ob es noch weitere gab, geht aus ihrem Text nicht hervor.

⁵⁴Dabei scheinen die V1-Strukturen früher vorhanden gewesen zu sein als die V2-Strukturen, genau ist das aber aus dem Text nicht erkennbar.

⁵⁵Hohenberger (2002) äußert sich nicht dazu, ob auch andere Strukturen von Subjektelisionen betroffen sind.

Hohenberger offen, ob es sich bei diesen Fällen wirklich um Entscheidungs- oder aber um Ergänzungsfragen handelt.

Es scheint also so, dass Kinder zunächst Entscheidungsfragen durch die gleichen Strukturen ausdrücken wie Aussagen, wobei die Fragen in diesem Fall intonatorisch markiert sind. Irgendwann werden dann zielsprachliche V1-Strukturen⁵⁶ gebildet, wobei Hohenberger (2002) darauf hinweist, dass es eventuell Zwischenschritte gibt.

4.3.3 Der Erwerb anderer Fragestrukturen

Da es schon zu den oben besprochenen häufigsten Fragesatztypen recht wenige Artikel gibt, ist es nicht verwunderlich, dass sich zu den anderen Fragesatztypen kaum Angaben finden lassen.

Dies liegt sicher nicht nur an mangelndem Interesse an diesen Daten, sondern wohl auch daran, dass ein Teil der Fragesatztypen auch von Erwachsenen selten verwendet wird und dass diese Fragesatztypen damit in der Kindersprache wohl ebenfalls selten sind und zudem vermutlich erst spät erworben werden. Dies gilt insbesondere für die selbstständigen VL-Sätze; bei Alternativfragesätzen, die von Erwachsenen sicher häufiger verwendet werden, ist zu beobachten, dass Kinder diese recht lang nicht korrekt verstehen, sondern darauf mit *ja* oder *nein* antworten, als wäre ihnen eine Entscheidungsfrage gestellt worden⁵⁷.

Andere Fragesatzstrukturen werden wohl deswegen kaum besprochen, weil sie schwer von den oben schon genannten Typen zu differenzieren ist; so stellen Kinder Entscheidungsfragen zunächst vor allem mit V2-Strukturen; ob und wann hier aber eine funktionale Unterscheidung zwischen Fragen mit und ohne Erwartung einer bestimmten Antwort ausgedrückt wird, ist wohl schwer festzustellen. So würde nur eine verwunderte/irritierte Reaktion des Kindes bei einer unerwarteten Antwort auf eine solche hindeuten. Dabei ist aber fraglich, ob solche Fälle dann von Fragesequenzen, die durch Nichtverstehen der Antwort zustande kommen, zu unterscheiden sind (zumindest rein sprachlich, Gestik und Mimik könnten hier mehr Aufschluss geben).

Ähnlich steht es bei Versicherungsfragesätzen: So unterscheiden sich diese von Ergänzungsfragesätzen durch variable Positionierung des W-Wortes und einer Positionierung des Satzakkentes auf dem W-Wort. Wenn aber nicht sicher davon ausgegangen werden kann, dass die Kinder W-Wörter in Ergänzungsfragesätzen initi-

⁵⁶Wobei es ja V2-Entscheidungsfragesätze im Deutschen gibt, so dass die vorherigen Strukturen nicht unbedingt als nicht-zielsprachlich zu sehen sind; ob Kinder eine bestimmte Antwort auf ihre Frage erwarten oder nicht, dürfte schwer feststellbar sein, wenngleich sicher davon ausgegangen werden kann, dass nicht bei allen produzierten V2-Entscheidungsfragestrukturen eine solche Erwartung vorhanden ist.

⁵⁷Siehe Fußnote 47, S. 26.

al verwenden und kein Satzaccent erkennbar ist (abgesehen davon, dass die meisten Studien an der Intonation nicht interessiert sind), so ist auch hier die einzige Unterscheidungsmöglichkeit die Funktion. So könnte hier die Vorgängeräußerung Aufschluss darüber geben, ob es sich um eine Ergänzungsfrage oder eine Versicherungsfrage handelt, schließlich sind Versicherungsfragen Nachfragen nach vorher schon Geäußertem⁵⁸.

Dasselbe gilt für Echofragesätze: Diese sind grammatikalisch gar nicht erkennbar, da sie unterschiedlichste Strukturen annehmen. Durch die Intonation unterscheiden sie sich zwar von Satztypen anderer Satzmodi, nicht aber von anderen Fragesatztypen. Hier liegt allerdings eine segmentale Wiederholung der Vorgängeräußerung vor, so dass dieses Kriterium hilfreich zur Erkennung von Echofragen sein dürfte; allerdings muss dazu angemerkt werden, dass Kinder häufig wohl nicht die ganze Vorgängeräußerung identisch wiederholen, da ihre sprachlichen Fähigkeiten dafür nicht ausreichen.

Nur Tags können — abgesehen von Entscheidungs- und Ergänzungsfragestrukturen — auch in frühen Stadien häufiger erwartet und klar von anderen Fragesatztypen unterschieden werden. Dieser Fragetyp ist auch der einzige von den in diesem Kapitel genannten, zu dem es wenigstens eine Arbeit mit deutschen Daten gibt, allerdings von einem bilingualen Kind:

Mills (1981) beschäftigte sich mit dem Erwerb von Tags bei ihrem Sohn Nicki, wobei ihr Hauptaugenmerk auf der unterschiedlichen Entwicklung in den beiden Sprachen (Englisch und Deutsch) liegt. So wird über den deutschen Erwerb nicht viel ausgesagt, außer dass Nicky ab etwa 3;0 *gell* verwendete, und zwar meist mit einem leichten Anstieg oder aber einem gleich bleibenden Ton⁵⁹. Nicky verwendete Tags vorwiegend, um eine Interaktion zu initiieren. Im Englischen traten Tags zur gleichen Zeit, ab 3;0 mit gleicher Funktion in der Form *uh* auf. Komplexere, satzförmige Tags wurden erst deutlich später erworben.

Dass Tags auch bei monolingualen Kindern in etwa diesem Alter vorkommen, lässt sich aus Grimm (1973) erschließen: Sie weist bei der Besprechung der Entscheidungsfragen darauf hin, dass in einigen Fällen Tags wie *oder*, *gell*, *net*, ... verwendet wurden. Auch eines der von Gut (2000) untersuchten Kinder, Laura, verwendete ab 2;6 (zu Beginn der Untersuchung) *ja* als Tag, ab 2;9 auch *gell*. Bei-

⁵⁸Obwohl ich nicht versucht habe, solche funktionalen Unterscheidungen in meine Auswertungen einzubeziehen, habe ich den Eindruck, dass Kinder Nachfragen ganz allgemein eher durch *hm?* als durch Versicherungsfragesätze stellen.

⁵⁹Mills geht davon aus, dass die Funktion der Tags im Englischen wie im Deutschen je nach Intonation variiert; während steigende Intonation eine Frage nach der Proposition im Matrixsatz anzeigt, wird eine fallende Intonation als Aufforderung nach einer Zustimmung interpretiert; meines Erachtens handelt es sich in beiden Fällen um Fragen, bei denen nur die Antwortwartung graduiert ist; bei fallender Intonation ist sich der Sprecher sehr sicher, bei steigender weniger; daher würde ich diese intonatorischen Unterschiede als parasprachliche Variationen sehen, als Ausdruck von Unsicherheit.

de wurden immer durch einen Anstieg gekennzeichnet, obwohl Laura ansonsten keine intonatorischen Unterschiede zwischen Fragen und anderen Sprechakten machte.

Allerdings ist nicht ganz klar, ob es sich bei diesen frühen Tags nicht um eine regionale Variante handelt; alle oben aufgeführten Kinder stammen aus dem süddeutschen Raum⁶⁰.

Untersuchungen zum Englischen (vgl. vor allem Berninger/Garvey (1982)) finden ebenfalls schon mit 2;10 bis 3;3 Tags, wobei diese in diesem Zeitraum noch recht selten sind und im Allgemeinen aus einzelnen Wörtern bestehen.

Tags scheinen also im Englischen in der zweiten Hälfte des 3. Lebensjahr erworben zu werden. Die wenigen Daten zum Deutschen weisen darauf hin, dass es hier ähnlich sein dürfte.

Ein weiteres Satzmodusmerkmal wurde bis jetzt nicht besprochen, das Vorkommen von Modalpartikeln: Der Erwerb der Modalpartikeln — wie von Partikeln allgemein — wurde bis jetzt im Deutschen und auch in anderen Sprachen kaum untersucht; einige Aussagen dazu finden sich in Lindner (1983), die bei Vorschulkindern die Vorkommen von *mal*, *denn*, *halt*, *eben*, *ja* und *doch* untersuchte und feststellte, dass die Verwendungsweisen der Kinder meist, aber nicht immer denen Erwachsener entsprachen.

Da keine Aussagen darüber gemacht werden können, ab wann Modalpartikeln produktiv auftreten, und da die Modalpartikeln für die Fragestellung hier nur eine untergeordnete Rolle spielen, werden sie im empirischen Teil nicht beachtet werden.

4.3.4 Fazit

Strukturelle Aussagen können also nur über den Erwerb dreier Satztypen gemacht werden: Ergänzungs- und Entscheidungsfragesätze sowie Tags.

Bei Ergänzungsfragesätzen kann grob folgender Verlauf angenommen werden: Die Kinder beginnen mit Partikelfragen, dann werden Lückenformate und schließlich Strukturen mit W-Wort gebildet.

Einige Kinder verwenden nicht alle diese Strukturen, zudem zeigen sich — gerade in Hinblick auf die Verbstellung — in den Stadien Unterschiede. Auch weitere Abweichungen, z.B. in der Reihenfolge der Stadien, kommen eventuell vor. In relativ vielen Arbeiten lassen sich außerdem spezifische Konstruktionen mit W-Wörtern finden, wobei dabei *wo* eine große Rolle zu spielen scheint.

⁶⁰Bei Nicky wird nicht gesagt, was für eine Variante des Deutschen er lernt, nachdem in seinem Repertoire aber *gell* vorkommt und Mills in Tübingen arbeitete, handelt es sich wahrscheinlich ebenfalls um eine süddeutsche Variante.

Zu Entscheidungsfragesätzen finden sich so wenig Aussagen, dass nur davon ausgegangen werden kann, dass Entscheidungsfragen sich zunächst allein intonatorisch von Aussagesätzen unterscheiden und dann irgendwann zielsprachlich verwendet werden. Hohenberger (2002) lässt darauf schließen, dass es hier eventuell feine Zwischenschritte geben könnte.

Von Tags kann schließlich nur vermutet werden, dass sie ab etwa 2;6 auftreten und dass Tag-Phrasen nach monomorphemischen Tags erworben werden.

Es soll hier kurz angemerkt werden, dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass Kinder strukturell zunächst nicht zwischen einzelnen Fragetypen unterscheiden: So könnten z. T. Strukturen wie Lückenformate, die im Verlauf des Ergänzungsfragesatzerwerbs auftreten, parallel auch zum Stellen von Entscheidungsfragen verwendet werden. In einem solchen Fall ist zu überlegen, ob die vorkommende Struktur als eine allgemeine Fragestruktur oder aber als zwei zufälligerweise identische Strukturen anzusehen ist.

Ob solche Parallelitäten vorkommen, kann allerdings aufgrund der schlechten Forschungslage nicht gesagt werden.

Nach den vorliegenden Ergebnissen kann angenommen werden, dass die untersuchten Kinder im Laufe der Studie verschiedene Fragestrukturen erwerben (bzw. im Falle des ältesten Kindes schon erworben haben). Dabei sind nicht nur W-Ergänzungsfragestrukturen und (einige) Tags, sondern eventuell auch Zwischenschritte in der Entwicklung — wie Valles VL-Entscheidungsfragesatzstrukturen — durch ihre Form eindeutig als Fragestrukturen erkennbar.

Bei der Untersuchung der Intonation wird gerade diese strukturelle Erkennbarkeit eine Rolle spielen: Wenn z.B. Ergänzungsfragen mit W-Wort intonatorisch anders markiert werden als Lückenformate, so kann das als Indiz dafür gewertet werden, dass die Intonation als formaler Disambiguierer eingesetzt wird, der eben nur dann relevant ist, wenn sonst keine eindeutige formale Markierung vorliegt.

Teil II
Empirie

Kapitel 5

Methodik

5.1 Datenerhebung

5.1.1 Vorüberlegungen und Durchführung

Da einerseits ein großer Zeitraum untersucht werden sollte (von einem Zeitpunkt an, in dem noch keine grammatisch markierten Fragen benutzt werden bis zum zielsprachlichen Gebrauch von Ergänzungsfragen und dem Vorkommen von Tags — also in etwa von 1;6 bis 3;0), andererseits auch interindividuelle Variationen beachtet werden sollten, wurde eine gemischte Längs-Querschnittstudie mit 3 Kindern geplant. Drei Kinder im Alter von etwa 1;6, 1;9 und 2;0 sollten dabei ein Jahr lang aufgenommen werden, so dass zum einen der erwünschte Zeitraum abgedeckt wurde, zum anderen aus dem dritten Lebensjahr, in dem am meisten Erwerbsschritte zu erwarten waren (Vgl. Kapitel 4.3.4), Daten von allen Kindern vorliegen sollten, um eventuelle interindividuelle Variationen im Erwerbsverlauf entdecken zu können.

Die Kinder sollten aus ähnlichen sozialen Verhältnissen kommen, um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten und keine sprachlichen Auffälligkeiten aufweisen (das ist im untersuchten Altersbereich allerdings schwer festzustellen).

Es wurden drei Kinder gefunden, die zu Beginn des Untersuchungszeitraums die einzigen Kinder der Familie waren; mindestens ein Elternteil hatte eine akademische Ausbildung und übte einen dementsprechenden Beruf aus. Bei zweien der Kinder (Lisa und Jonas) waren die Mütter zu Hause, bei der dritten Familie (der von Karolina) waren beide Eltern berufstätig. Obwohl alle Familien in München bzw. im Umland lebten, sprachen sie unterschiedliche Dialekte: Jonas Eltern stammen beide aus der Gegend von Hannover, Lisas Eltern aus der Pfalz; sie sprachen mit Lisa recht starken Dialekt. Karolinas Eltern kommen beide aus Bayern und sprechen süddeutsch gefärbtes Hochdeutsch. Karolina wurde zum Teil auch von einer Tagesmutter betreut, die nach Aussagen der Eltern ebenfalls

Bayerisch/süddeutsches Hochdeutsch spricht. Da die anderen beiden Kinder im Untersuchungszeitraum fast ausschließlich von ihren Eltern betreut wurden, kann davon ausgegangen werden, dass sie jeweils den Dialekt der Eltern erwarben.

Die Aufnahmen wurden begonnen, als die Kinder 1;7 (Jonas), 1;11 (Lisa) und 2;2 (Karolina) Jahre alt waren.

Wöchentliche Aufnahmen mit einer Aufnahmezeit von jeweils zwischen 30 und 60 Minuten wurden geplant, um eine engmaschige und halbwegs repräsentative Stichprobe der Sprache der Kinder zu bekommen.

Durch Ausfälle der Aufnahmen durch Krankheit, Urlaub o.ä. wurde jedes Kind innerhalb der 52 Wochen ca. 32-mal aufgenommen, wobei sehr selten mehr als zwei Wochen zwischen den Aufnahmen lagen (vgl. Tabelle 5.1, S. 83).

Im Allgemeinen dauerten die Aufnahmen entsprechend der Länge einer Videokassette 65 Minuten. Kürzere Aufnahmen kamen gelegentlich wegen Krankheit, Müdigkeit der Kinder oder terminlichen Problemen zustande.

Die Aufnahmen erfolgten zu Hause¹. Geplant waren unstrukturierte Spielsituationen, wobei — falls in diesen Situationen keine oder nur sehr wenige Fragen auftauchen würden — Spiele zur Elizitation von Fragen geplant waren. Eine Elizitation war jedoch nicht nötig, da die Kinder (bei der üblichen Aufnahmezeit von 65 Minuten) selten weniger als 50 Fragen produzierten. Zudem wurde darauf geachtet, dass bei den Aufnahmen nur wenige Personen mit den Kindern interagieren, um den Kindern möglichst viel Redezeit zu überlassen und die Menge von Überlagerungen (Zeiten, in denen mehrere Personen gleichzeitig sprechen) klein zu halten. Daher handelt es sich bei den Aufnahmen mit Jonas und Lisa primär um Aufnahmen, in denen nur das jeweilige Kind und ich anwesend waren, bei Karolina war auf ihren Wunsch hin meist noch ein Elternteil dabei.

Für die Aufnahmen wurde eine digitale Kamera (Sony Digital8, DCR-TR7000E PAL) und als externe Mikrophone ein Sennheiser MD441-U79972 sowie ein Beyer Dynamik NCE(/N(C)S1308 verwendet.

Da ich im Allgemeinen mit den Kindern interagierte (und die Kamera nicht in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt werden sollte), wurde die Videokamera auf einem Stativ so aufgestellt, dass (mit einem Weitwinkelobjektiv) möglichst viel der Spielfläche aufgenommen wurde, zudem so, dass es nicht schwierig war, sie zu erreichen und in Richtung des Kindes zu drehen.

Es wurde gehofft, auf diese Weise zusätzliche Indizien für die Kodierung der Sprechakte zu erhalten, allerdings sind oft nur Ausschnitte zu sehen, aus denen

¹Zunächst wurde wegen der besseren Aufnahmequalität überlegt, im schallarmen Raum des IPSK aufzunehmen, allerdings ist und war dieser Raum nicht für Aufnahmen mit Kindern ausgestattet. Zudem war der Aufwand den Familien nicht zuzumuten.

Tabelle 5.1: Aufnahmen pro Kind

Nr.	Karolina	Lisa	Jonas
1	2;02.00	1;09.20	1;07.01
2	2;02.14	1;09.27	1;07.08
3	2;02.21	1;10.03	1;07.22
4	2;02.28	1;10.17	1;07.29
5	2;03.05	1;10.25	1;08.06
6	2;03.19	1;11.11	1;08.20
7	2;04.09	1;11.24	1;09.03
8	2;04.16	2;00.02	1;09.10
9	2;04.23	2;00.06	1;10.00
10	2;04.30	2;00.13	1;10.14
11	2;05.06	2;00.27	1;10.27
12	2;05.26	2;01.05	1;11.06
13	2;06.03	2;01.23	1;11.16
14	2;06.10	2;02.02	1;11.20
15	2;06.17	2;02.09	1;11.26
16	2;07.00	2;02.23	2;00.03
17	2;07.07	2;03.13	2;00.17
18	2;07.21	2;03.27	2;00.24
19	2;08.05	2;04.04	2;01.02
20	2;08.12	2;04.18	2;01.08
21	2;08.26	2;05.08	2;01.15
22	2;09.16	2;05.15	2;01.25
23	2;10.00	2;05.22	2;02.19
24	2;10.07	2;05.29	2;03.17
25	2;10.21	2;06.06	2;03.24
26	2;10.28	2;06.29	2;04.00
27	2;11.11	2;07.03	2;04.24
28	2;11.28	2;07.16	2;05.04
29	3;00.08	2;07.27	2;05.08
30	3;00.15	2;08.00	2;05.11
31	3;00.29	2;08.07	2;06.09
32	3;01.22	2;08.23	2;06.23

Für jedes Kind wurde das Alter bei der jeweiligen Aufnahme angegeben, kennzeichnet ausgewertete Aufnahmen.

zwar die Spielsituation zu erkennen ist, nicht aber die Aktionen, Gestik und Mimik des Kindes. Daher wurden die Videoaufnahmen im Weiteren vernachlässigt, nur bei Lisa, deren Äußerungen am schwersten zu interpretieren waren, wurden die von mir aufgrund der sprachlichen Information als potentielle Fragen kategorisierten Äußerungen von Lilla Kudelich² anhand der Videos auf ihre pragmatische Funktion hin überprüft. Hauptkriterium war dabei die Blickrichtung und die Mimik des Kindes, soweit diese erkennbar waren.

Die zwei externen Mikrophone wurden an weit auseinanderliegenden Stellen im Raum positioniert. Die Videoaufnahmen sollten zur Kodierung der Sprechakte benutzt werden (durch Informationen über den situativen Kontext, Gestik und Mimik sowie die Blickrichtung des Kindes). Zwei unterschiedliche Mikrophone sollten verwendet werden, da diese eventuell unterschiedlich empfindlich auf Geräusche reagierten. Allerdings wurde teilweise nur von einem Mikrophon aufgenommen, dieses aber auf beiden Kanälen; trotz mehrmaliger Überprüfung des Equipments und Austauschs der Kamera (gegen das gleiche Modell) konnte dieser Fehler nicht behoben werden; es scheint sich um einen grundlegenden Fehler in der Mikrofonbuchse dieses Kameramodells zu handeln.

Da die Qualität der Aufnahmen aber fast immer eine perzeptive Bewertung problemlos zulässt und sich andererseits schon früh zeigte, dass durch Hintergrundgeräusche in der Wohnung und durch die Geräusche der mit den Kindern durchgeführten Aktionen akustische Auswertungen grundsätzlich problematisch waren, fiel dieser technische Fehler bei der Auswertung nicht ins Gewicht.

5.2 Verschriftung

5.2.1 Verschriftung der Aufnahmen

Da nur die Entwicklung des Fragestrukturerwerbs beobachtet werden sollte, wurden nicht alle Aufnahmen transliteriert³. So sollte zunächst mindestens eine Aufnahme pro Monat transliteriert werden, dann — falls sich in diesen Transliterationen relevante Veränderungen in Bezug auf Frageformen zeigen sollten, auch dazwischenliegende Aufnahmen⁴. Bei Jonas wurde zum Teil ein zweimonatiger Abstand gewählt, da sich bei ihm leider kaum eine sprachliche Entwicklung im syntaktischen Bereich zeigte (vgl. dazu Kapitel 8). Bei den monatlichen Translitera-

²Dank an die DFG für die Finanzierung dieser Hilfskraft!

³Transliteration ist hier im phonetischen Sinn, also als orthographische Verschriftung zu verstehen.

⁴Einige dazwischenliegende Aufnahmen wurden für andere Zwecke verschriftet. Diese wurden ebenfalls in die Auswertung mit einbezogen.

tionen wurde der ganze Dialog⁵ bis zur hundertsten interpretierbaren⁶ Äußerung mit dem Format CHAT (s.u.) verschriftet; danach wurden nur noch die Fragen des Kindes transliteriert. Auch bei den zusätzlich transliterierten Aufnahmen wurde so vorgegangen.

5.2.2 Transliterationskonventionen

Die Daten wurden mit dem CHAT-Format (vgl. MacWhinney (2000)) transliteriert. Bei der Verschriftung wurde mehr Wert auf die Interpretierbarkeit als auf die tatsächliche phonetische bzw. phonologische Form gelegt. Stark von der Zielsprache abweichende Formen wurden entweder in einer groben Sampa-Version in einer phonetischen Spur wiedergegeben⁷ oder orthographisch in der Hauptspur verschriftet und als Wortform des Kindes markiert.

Die Prosodie wurde nicht mitverschriftet, sondern erst im Nachhinein analysiert.

Die Beispiele, die in den folgenden Kapiteln genannt werden, wurden von der Transkription her vereinfacht, folgende CHAT-Symbole kommen aber vor:

<code>{\emph Text}</code>	ausgelassene Laute
<code>xx bzw. xxx</code>	völlig unverständlich
<code>yy bzw. yyy</code>	Bedeutung unklar, aber phonetisch verständlich
<code>[?]</code>	Interpretation fraglich
<code>[=? {\emph Text})]</code>	alternative Interpretation
<code>[= {\emph Text})]</code>	“Übersetzungen”
<code>[=! {\emph Erläuterung}]</code>	Kommentare
<code>[/], [//], [///]</code>	Repairs und Abbrüche
<code>&{\emph Text}</code>	abgebrochene Wörter
<code>#</code>	Pause
<code>:</code>	Längung eines Lauts
<code>{\emph Wort}@d/@f/@c</code>	Kennzeichnung eines Wortes als spezielles Wort, entweder dialektal (@d), familiär (@f) oder kindlich (@c).

Bei Text in spitzen Klammern bezieht sich das folgende Transkriptionssymbol nicht nur auf das vorhergehende Wort, sondern auf den gesamten eingeklammerten Text: `da <$geht des$>$ [=? gibt es] L:ied ?` ist also z.B. so zu in-

⁵Längere Passagen der Erwachsenen wurden zum Teil nicht vollständig transliteriert, wenn sie für den weiteren Verlauf des Gesprächs nicht relevant waren.

⁶Dabei gelten Äußerungen mit interpretierbaren und nicht interpretierbaren Anteilen als interpretierbar.

⁷Ebenso wurden dort uninterpretierbare, aber phonetisch analysierbare Äußerungen bzw. Äußerungsanteile verschriftet.

terpretieren, dass die mit *geht des* verschriftete Stelle auch als *gibt es* verstanden werden kann (wenngleich *geht des* wahrscheinlicher scheint).

5.3 Kodierung

5.3.1 Fragetypen

Wie schon in Kapitel 4.1 ausgeführt gibt es wenig eindeutige Kriterien, um kindliche Sprechakte zu kategorisieren. Üblicherweise wird neben verbalen Hinweisen der situative Kontext und die Gestik und Mimik des Kindes herangezogen; aufgrund der Qualität der Videoaufnahmen konnten die nonverbalen Kriterien nur bedingt herangezogen werden.

Fragen wurden hier also vor allem durch den situativen und verbalen Kontext als solche kategorisiert⁸.

Zunächst wurden als **potentielle Fragen** Äußerungen gewertet, die beim Verschriften als Fragen wahrgenommen wurden; diese Art der Auswahl ist nicht unproblematisch: So ist nicht klar, inwieweit sich Erwachsene bei der Einschätzung der Intention einer Äußerung auf die Prosodie stützen⁹. Einige Untersuchungen versuchen deshalb, nur den Kontext und/oder nonverbale Verhaltensweisen des Kindes zur Kategorisierung der pragmatischen Einheiten heranzuziehen (vgl. vor allem Furrow (1984), Furrow/Podrouzek/Moore (1990)). Ob diese Vorgehensweise wirklich sinnvoller ist, scheint mir aus zwei Gründen fraglich. So gehen z.B. Furrow, Podrouzek und Moore (1990) in einer experimentellen Studie nur von der Situation aus und werteten alle Äußerungen, die in einem bestimmten Zeitraum geäußert wurden, je nach Situation als Direktive bzw. Assertive. Die zugrunde liegende Annahme, dass Kinder in bestimmten Situationen nur auf eine Weise reagieren, scheint mir sehr fraglich. Zum einen gibt es kaum Situationen, die nur eine mögliche Reaktion zulassen¹⁰, zum anderen sind junge Kinder (die von Furrow et al. untersuchten waren 1;11) leicht ablenkbar¹¹.

⁸Als Fragen wurden Äußerungen gewertet, die eine verbale Antwort einforderten; dabei wurde primär nicht darauf geachtet, ob diese Frage zudem einen weiteren Zweck (wie z.B. Fragen nach Kooperation, die auch einen Aufforderungscharakter haben) erfüllen sollte.

⁹Vgl. dazu Menyuk/Bergenholtz (1969), wobei zu beachten ist, dass diese Äußerungen ohne Kontext testeten.

¹⁰Und die von Furrow et al. verwendeten gehören sicherlich nicht dazu: Assertive wurden eliziert, indem den Kindern sukzessive drei gleiche und dann ein neues Objekt vorgelegt wurden (nur Äußerungen nach dem letzten Objekt wurden gewertet), und Direktive, indem den Kindern Gegenstände ausgehändigt wurden, mit denen sie alleine nicht umgehen konnten (z.B. ein Objekt, in dem ein anderes, attraktives Objekt steckt).

¹¹Furrow et al. haben zwar eine reizarme Umgebung geschaffen, das heißt aber nicht, dass nicht doch diese, der Versuchsleiter, das Kind selbst oder vorher präsentiertes Material als Ablenkung fungieren kann.

Darüber hinaus können wir uns permanent fragen, inwieweit wir Kinder richtig interpretieren. Einerseits ist diese Frage sicherlich wichtig und nötig, andererseits müssen wir davon ausgehen, dass Kinder sich dann, wenn die Bezugspersonen sich mit einer großen Übereinstimmung auf eine Interpretation festlegen, dieser Interpretation anpassen müssen, um überhaupt verstanden zu werden (Falls das nicht der Fall ist, würde ich Wutanfälle oder Verzweiflungsausbrüche oder aber völliges Verstummen bei den Kindern erwarten.). Bei der Einschätzung von Intentionen scheint eine solche Übereinstimmung der Interpretation oft der Fall zu sein (vgl. z.B. die übereinstimmenden Urteile in Dore (1974), die in Kapitel 4.1 schon aufgeführt wurden, oder auch Miller (1976), S.122f), so dass die implizite Einbeziehung der Intonation als Identifikationskriterium vertretbar erscheint, zudem ja auch weitere Kriterien zur endgültigen Auswahl der zu analysierenden Fragen herangezogen wurden. So wurden als Fragen diejenigen Äußerungen aus der Menge der potentiellen Fragen gewertet, die mindestens eines der folgenden Kriterien erfüllen:

- Die Äußerung wurde in der Situation beantwortet, sie wurde also auch da als Frage interpretiert.
- Das Kind beantwortet die Frage selbst (in einer Rollenspielsituation).
- Die potentielle Frage wurde nicht oder nicht adäquat beantwortet, und das Kind wiederholt sein Anliegen, bis eine adäquate Antwort erfolgt.
- Die Äußerung kann durch den Kontext und ihre Form als Entscheidungsfrage oder Ergänzungsfrage identifiziert werden (W-Wort, Verbstellung wie in anderen, gleichzeitig auftretenden Fragestrukturen derselben Frageart), und es gibt keine Indizien, dass es sich um einen anderen Sprechakt handelt (z.B. dass die Äußerung als Aufforderung wiederholt wurde).

Bei Lisa wird zudem als übergeordnetes Kriterium Blickrichtung und/oder Mimik¹² des Kindes angesehen; nur diejenigen potentiellen Fragen, die aufgrund der Videos mit diesen Kriterien nicht eindeutig als Fragen bzw. Nicht-Fragen identifiziert werden konnten (was wegen der Videoqualität auf den Großteil der Äußerungen zutraf), wurden im Weiteren durch die o.g. Kriterien überprüft.

Die ausgewählten Fragen wurden schließlich in folgende Kategorien unterteilt:

- **Ergänzungsfragen:** Fragen, bei denen nach einer Information gefragt wird und die keine möglichen Alternativen aufzählen; Versicherungsfragen und

¹²Gemeint ist damit vor allem Blick auf die Bezugsperson (bei 'wo'-Fragen z.B. aber auch suchend in den Raum).

W-VL-Ergänzungsfragen fallen also auch in diese Kategorie (vgl. dazu Kapitel 4.3.3.).

- **Entscheidungsfragen:** (fast) alle Fragen, die *ja* oder *nein* als Antwort zulassen; damit fallen unter diese Kategorie evtl. auch Echofragen, eine klare Abgrenzung dieser von Entscheidungsfragen ist nicht möglich (vgl. ebenfalls Kapitel 4.3.3).
- **Tags:** Fragen, die vor oder nach einer Matrix-Äußerung mit einer nicht allzu großen Pause angehängt wurden¹³.
- **Alternativfragen:** Fragen, in denen mehrere Antwortalternativen aufgezählt werden.
- **Sonstige Fragen:** Fragen ohne Satzstruktur. Dabei handelt es sich um
 - **Nachfragen:** Hier handelt es sich um Ein-Wort-Äußerungen, vor allem in den Formen *hm* und *ja*, wobei *hm* eine recht allgemein gehaltene Art der Nachfrage ist, deren Bedeutung allein aus dem verbalen Kontext oft nicht klar eruierbar ist. *ja* dagegen wird häufig als Vergewisserungsfrage im Sinne von 'stimmt das?' verwendet, ebenso wie *nein?* oder Lexeme wie *gell*, die sonst als Tags auftreten, die aber nicht mit einem Matrixsatz verbunden waren. (Diese Art der Fragen enthält damit auch mit *ja* bzw. *nein* beantwortbare Fragen.). Nachfragen wurden auch — sicher von Lisa, evtl. auch von den anderen Kindern — als Mittel verwendet, um den Dialog aufrechtzuerhalten.
 - **“Aufmerksamkeitserreger”:** Hier handelt es sich um Namensnennungen, die die Aufmerksamkeit des Betroffenen auf das Kind richten sollen; bei diesen Äußerungen ist nicht ganz klar, ob eine Antwort nötig ist, es gibt aber Indizien (z.B. Insistieren auf eine Reaktion durch Wiederholung), dass die Kinder zumindest ab und zu eine Rückmeldung mit *ja?* o.ä. erwarteten.
 - **fragliche Fälle:** In diesen Fällen war keine klare Zuordnung zu einem Fragetyp möglich, weil die Situation und/oder die Äußerung mehrere Interpretationen zuließen.

¹³So wurden auch typische Tag-Wörter wie *gell* nicht als Tags gewertet, wenn eine (subjektiv) zu lange Pause zwischen der Vorgängeräußerung des Kindes und dieser Äußerung bestand. Diese Unterscheidung wurde getroffen, da *hm* sowohl als Tag als auch als eigenständige Frage vorkam und andere Unterscheidungskriterien zu weniger klaren Grenzen führten.

5.3.2 Intonation

Von akustischen Analysen wurde aus drei Gründen abgesehen:

Zum Ersten schien es fraglich, wie viel Sinn eine akustische Analyse bei strukturell, funktional und parasprachlich unterschiedlichsten Äußerungen macht, wenn nicht zu jedem Äußerungstyp eine große Anzahl von Äußerungen vorliegt, zum Zweiten kommen relativ häufig Überlagerungen mit Stimmen oder Geräuschen vor, die eine akustische Analyse schwierig machen. Schließlich sind F0-Algorithmen auf Kinderstimmen nicht eingestellt, was eine aufwendige Überprüfung und Nachbearbeitung der Daten nach sich ziehen würde, so dass der Aufwand den Nutzen einer akustischen Analyse bei weitem überwiegt.

So wurde der Tonhöhenverlauf auf der letzten Silbe perzeptiv bewertet, wobei ursprünglich zwischen gleich bleibenden Tönen (l), Fällen (f), Anstiegen (r) und Kombinationen von diesen Grundkonturen unterschieden wurde.

Um die Qualität der Bewertungen zu überprüfen, wurden über 400 Äußerungen von einem unabhängigen Kodierer bearbeitet; die Übereinstimmung betrug bei den Konturen 77,1%, wobei diese Übereinstimmung nur dadurch erreicht wurde, dass die Menge an Bewegungen variieren durfte (so wurde z. B. r-f-r als übereinstimmend mit f-r gesehen, die Bewertungen wurden also von hinten nach vorne verglichen).

Aufgrund dieser Ergebnisse wurde in den Auswertungen nur die letzte Tonhöhenbewegung beachtet.

Neben den Fragen wurden zudem von jedem Kind 50 Nicht-Fragen (Äußerungen, die weder Fragen noch potentielle Fragen waren) intonatorisch analysiert, um festzustellen, ob es einen intonatorischen Unterschied zwischen Fragen und anderen Sprechakten gibt. Bei den Nicht-Fragen handelt es sich um die ersten 50 Äußerungen, die in der ersten analysierten Aufnahme des Kindes produziert wurden und mindestens ein verständliches Wort beinhalteten. Bei Jonas wurden Daten aus der zweiten analysierten Aufnahme gewählt, da in der ersten Aufnahme nur sehr wenige Äußerungen verständlich waren.

5.3.3 Kategoriale Füllungen

Alle Fragen wurden auf das Vorkommen bestimmter kategorialer Füllungen überprüft: So wurde bei den Entscheidungsfragen festgestellt, ob ein W-Wort vorhanden war und um welches genau es sich handelte. War kein W-Wort vorhanden, so wurde — wenn möglich — aus dem Kontext erschlossen, welches W-Wort zielsprachlich realisiert worden wäre.

Bei Tags wurde die Art des Tags bestimmt — als Tag-Element oder Tag-Phrase — zudem wurden die einzelnen Tag-Elemente unterschieden.

Schließlich wurde bei den Äußerungen mit Verben noch kodiert, ob ein Subjekt vorhanden war.

5.3.4 Verben

Auch das Vorkommen von Verben wurde überprüft; es erfolgte eine Analyse der Verbstellung und Verbflexion.

Bei der Verbstellung wurde dabei unterschieden zwischen

- **eindeutigen Verbstellungen:** V1-, V2- und VL-Stellungen, aber auch Vx-Stellungen, falls die Verbstellung keiner zielsprachlich möglichen entspricht,
- **ambigen Verbstellungen:** V2L? bei Äußerungen wie *der schläft?* und V1L? bei Ein-Wort-Äußerungen wie *hämmern?*,
- **unklaren Verbstellungen:** bei Äußerungen mit unverständlichen Anteilen: Da bei den unverständlichen Anteilen nicht klar ist, um wie viele Konstituenten es sich handelt, kann in solchen Äußerungen nur angegeben werden, um welche Verbstellungen es sich keinesfalls handelt; so wurde eine Äußerung wie *xxx Nudeln essen?* als -V1 kodiert.

Bei der Analyse der Flexion wurde bei homonymen Formen zunächst immer zu Gunsten des Kindes entschieden; so wurde eine Form wie *schlafen* nur dann als Infinitiv gewertet, wenn kein Subjekt in 1. oder 3. Person Plural vorhanden war. Ähnlich wurde eine Form wie *sagt* in der Kombination mit *haben* als Partizipform interpretiert, da Kinder Partizipien häufig in dieser Form produzieren.

Verbstellung und Flexion wurden nicht nur bei den Fragen, sondern bei sämtlichen Äußerungen mit Verben analysiert — auch im Hinblick auf das Vorhandensein eines Subjektes —, wobei allerdings bei den Nicht-Fragen Äußerungen mit unverständlichen Anteilen von der Analyse ausgeschlossen wurden.

5.3.5 Konstruktionen

Da in vielen Untersuchungen zum Ergänzungsfragesatzerwerb festgestellt wurde, dass die Kinder zunächst recht starre Konstruktionen wie *wo + ist + ...* verwenden, wurde bei den auftretenden Strukturen auch darauf geachtet, inwieweit

es sich um konkrete Konstruktionen, in denen nur bestimmte Lexeme auftreten können, oder um abstrakte Konstruktionen, bei denen Lexeme frei gewählt werden können, handelt.

Kapitel 6

Fallstudie I: Karolina (2;2-3;2)

Karolina, das älteste der drei untersuchten Kinder, war zu Beginn der Aufnahmen in ihrer Sprachentwicklung schon sehr weit. So waren viele ihrer Äußerungen zielsprachlich, erste uneingeleitete Nebensatzstrukturen tauchten mit 2;2.0 auf (siehe z.B. (46), Seite 105). Viele zielsprachliche Fragestrukturen wurden in den ersten Monaten der Untersuchung erworben.

Karolina sprach gerne und viel, so dass die Aufnahmen einen recht guten Überblick über ihr sprachliches Verhalten bieten.

6.1 Grammatischer Erwerb

6.1.1 Fragetypen

Karolina verwendete eine Vielzahl von unterschiedlichen Fragearten¹ (vgl. Tabelle 6.1):

Tabelle 6.1: Verwendete Fragetypen

	Anzahl	%
Ergänzungsfragen	346	33,21
Entscheidungsfragen	339	32,53
Tags	142	13,63
Alternativfragen	2	0,19
Sonstige	213	20,44
Summe	1042	100

¹Tabellen zum Vergleich der Kinder finden sich im Kapitel 9.

Fast 2/3 der identifizierten Fragen waren Ergänzungs- und Entscheidungsfragen², während Tags etwa 14% ausmachten; außerdem fanden sich zwei Alternativfragen:

- (1) sin(d) des deine oder nicht ? (2;9.26)
 (2) is(t) da hinten oder nicht ? (2;9.26)

Hier könnte es sich um eine Konstruktion: V1-Entscheidungsfragesatz + *oder* + *nicht* handeln, die zwei Äußerungen reichen aber nicht aus, um mehr dazu zu sagen. Semantisch lässt sich feststellen, dass hier nicht wirklich zwischen unterschiedlichen Alternativen, sondern zwischen p und -p gewählt werden kann, wie es auch bei Entscheidungsfragen der Fall ist (wobei hier eben beide Alternativen explizit genannt werden). Vermutungen darüber anzustellen, ob diese semantische Beschränkung eventuell zum Einstieg in Alternativfragen hilfreich ist (Kinder verstehen Alternativfragen ja lange nicht, vgl. Fußnote 47, S. 26), ist aufgrund fehlender Daten müßig.

Bei den sonstigen Fragen handelte es sich vor allem um Nachfragen (72,25%), wobei hier wiederum *hm* am stärksten vertreten ist (88,74% der Nachfragen).

Nur sehr wenige Fragen wurden als fragliche Fälle eingestuft, da Karolinas Äußerungen im Allgemeinen gut verständlich waren und mit Wissen über den Kontext gut erkennbar war, was für ein Fragetyp genau vorlag.

Neben den oben genannten Fragetypen kommen zudem noch eingebettete Fragen vor, wobei diese Fragen bei der Transliterierung und Auswertung nicht weiter beachtet wurden. Dennoch sollen die verschrifteten Fälle hier — der Vollständigkeit halber — aufgezählt werden:

- (3) ich frag mal die Mama, ob die mitkomm(t), (o)kay ? (2;8.26)
 (4) ich frag ma(l) schnell (de)n Papa, ob ich xxx, okay ? (3;0.29)
 (5) weiß(t) (d)u, was ich jetzt(t) würf(e)l ? (3;1.22)
 (6) weißt du, warum den des [/] dem des dann xx ? (3;0.29)

6.1.2 Ergänzungsfragestrukturen

Ergänzungsfragestrukturen mit W-Wort

Karolina verwendete von Anfang an Ergänzungsfragen mit W-Wort, wobei der Beginn solcher Strukturen mit Aufnahmebeginn zusammenzufallen scheint. So produzierte Karolina in der ersten Aufnahme, mit 2;2.0, eine Äußerung, bei der nicht ganz klar ist, ob es sich hier um eine Äußerung mit *wo* handelt oder nicht:

²Zur Klassifizierung der Fragetypen vgl. Kapitel 5.3.1.

(7) yy [=? wo ist] mein Laterne ?

Es fanden sich keine weiteren Äußerungen mit W-Wort in dieser Aufnahme, aber in den folgenden vier Sitzungen wurden jeweils einige W-Fragestrukturen produziert, wobei es sich um Konstruktionen der Form *wo + ist + ...*, in zwei Fällen auch mit *sind* handelte:

(8) wo ist de:n ? (2;2.14)

(9) wo is(t) Zwerg jetzt ? (2;2.21)

(10) wo (i)s(t) (d)e(r) an(der)e Hase ? (2;2.28)

(11) wo sind Eier [/] # Eier ? (2;2.14)

(12) wo sind die xxx ? (2;3.5)

Zudem wurde mit 2;2.21 eine Frage mit *wer* gestellt:

(13) wer [?] is(t) des ?

Diese Form wird sicherlich so häufig von Erwachsenen geäußert, dass Karolina sie auswendig gelernt haben kann. Nachdem vor 2;8.5 keine weiteren Fragen mit *wer* produziert wurden, gehe ich davon aus, dass *wer* zu diesem Zeitpunkt noch nicht produktiv benutzt wird.

In der folgenden Aufnahme (mit 2;3.19) wurden ausschließlich Ergänzungsfragestrukturen mit *wo* verwendet, wobei das Repertoire der Verben erweitert wird:

(14) wo paßt des da hin ?

(15) wo g(e)hört [/] # g(e)hört die Gans hin ?

(16) wo [?] paßt des da ?

Diese Erweiterung durch unterschiedliche Verben wird von einer Veränderung in der Semantik begleitet: *wo* wird nun nicht mehr nur statisch, sondern auch direktional gebraucht. Die direktionale Lesart wird von Karolina meistens durch *wo + ... + hin* ausgedrückt, im Fall von (16) aber auch durch *wo* alleine³.

In der nächsten Aufnahme, mit 2;4.10, kommen neue W-Wörter vor — *was*, *welch-* und *wie* — die (abgesehen von *was*) von vornherein mit Vollverben auftreten:

(17) was is(t) des ?

³Da die gleiche Frage mehrfach mit *wo + ... + hin* gestellt wurde, ist mir nicht klar, ob Karolina von einer Optionalität des *hin* ausging oder ob es sich bei (16) um ein "Versehen" handelt.

- (18) *welch(es) mag(st) du ?*
 (19) *wie heißt dein Mädch(e)n ?*

Außerdem tauchen in dieser Sitzung sowohl *wo* als auch *was* zum ersten Mal ohne Verb, in der Kombination mit *denn*, auf⁴:

- (20) *was denn ?*
 (21) *wo d(e)nn ?*

wer kommt dann ab 2;8.5 produktiv vor⁵, ab 2;8.26 *warum* und ein einziges Mal, mit 2;11.28, tritt *wann* auf:

- (22) *we(r) klopft da eig(e)ntlich ?* (2;10.28)
 (23) *(waru)m mach(st) du des, Thomas ?* (2;10.28)
 (24) *wann geht die Ch(r)ist(i)ane nach Hause ?* (2;11.28)

Während *wo* zunächst nur mit *ist* (abgesehen von *sind*) kombiniert wird, dann sowohl mit anderen Verben als auch anderen Elementen (wie in *wo denn?*) verbunden werden kann, zeigt sich eine solche Entwicklung bei den anderen W-Wörtern nicht: Diese können anscheinend von Anfang an mit verschiedenen Verben kombiniert werden.

In Bezug auf die Verbstellung zeigt sich keinerlei Entwicklung innerhalb des Untersuchungsjahres: Das Verb steht in allen Ergänzungsfragen, die ein Verb enthalten, an 2. Stelle, es gibt nur eine einzige Ausnahme⁶:

- (25) *wo d(e)s i:s(t) ?* (2;5.6)

Weder strukturell noch funktional noch kontextuell findet sich eine Erklärung für diese Abweichung⁷.

Zudem ist auffällig, dass Karolina eher selten Konstruktionen mit W-Wörtern ohne Verb verwendet (insgesamt unter 25%). Ausnahmen sind dabei Strukturen mit *welch-*, das häufig (in über 72% der Fälle) allein, mit Nomen oder Adjektiven vorkommt — *welche Soße ? / welch(e)n # bös(e)n ?* — und *warum*, das alleine oder mit Partikeln kombiniert (*warum denn/nur ?*) verwendet wird (in 50% der Fälle).

Das W-Wort steht immer initial.

⁴Davor kam *wo* nur ein einziges Mal, mit 2;2.28, allein vor.

⁵Mit 2;8.26 gibt es zudem ein Vorkommen mit *wen* — *wen willst du ?* —, wobei in der gleichen Aufnahme einmal *wer* für *wen* übergeneralisiert wird: *wer willst du, Ch(r)ist(i)ane ?*. In den weiteren Aufnahmen findet sich weder *wen* noch *wem*, aber auch keine Übergeneralisierungen mehr. *welch-* wird im Nominativ, Akkusativ und einmal im Dativ verwendet.

⁶In einigen wenigen Fällen könnte die Verbstellung auch als VL interpretiert werden.

⁷Es handelt sich hier eindeutig um eine "echte" Ergänzungsfrage, eine Interpretation als Versicherungsfrage oder als Vergewisserungsfrage ist nicht möglich.

Tabelle 6.2: Vorkommende W-Wörter

W-Wort	erstes Auftreten mit:	Anzahl
<i>wo</i>	2;2.14	83
<i>was</i>	2;4.16	31
<i>welch-</i>	2;4.16	18
<i>wie</i>	2;4.16	16
<i>wer/wen</i>	2;8.5	12
<i>warum</i>	2;8.26	22
<i>wann</i>	2;11.28	1

Lückenformate

Lückenformate kommen parallel zu den Ergänzungsfragen mit W-Wörtern mindestens bis 3;0.29 vor.

Auffällig ist allerdings, dass fast 50% dieser Äußerungen kein Verb enthalten und ein Großteil der verblosen Äußerungen mit *und* beginnt (vgl. Tabelle 6.3, S. 98).

Bei den Fällen mit *und* könnte es sich um elliptische Äußerungen handeln, die sich auf den vorhergehenden Diskurs beziehen⁸.

Lückenformate (auch ohne *und*) treten nicht nur dann auf, wenn das semantisch ergänzbare W-Wort noch nicht oder gerade erst erworben wurde, sondern auch in Fällen, in denen das W-Wort ansonsten häufig und in vielen Kombinationen vorkommt. So verwendete Karolina relativ spät folgende Äußerungen:

- (26) is(t) des da ? (3;0.29)
im Sinne von 'Was ist das da?'
- (27) is(t) mein S(ch)lüss(e)l drin ? (2;10.28)
im Sinne von 'Wo ist mein Schlüssel drin?'

Selbst Ergänzungsfragen, die schon sehr früh und häufig durch Konstruktionen mit W-Wort ausgedrückt wurden, werden also noch spät als Lückenformate geäußert, wobei die Zahl der Lückenformate über die Zeit aber abnimmt (vgl. Tabelle 6.4 S. 99).

Bei den Lückenformaten ist die Verbstellung variabel, wobei V1-Stellung vorherrscht. Insgesamt findet sich V1-Stellung in über 58% der Lückenformate mit

⁸Eine flüchtige Überprüfung der Daten ergab allerdings, dass diese *und*-Ergänzungsfragestrukturen selten aus Fragereihen stammen und sich ebenso selten auf die direkt vorhergehende Äußerung beziehen; eventuell spielt hier der nonverbale Kontext eine Rolle.

Tabelle 6.3: Lückenformate von Karolina

	ohne Verb	mit/ohne <i>und</i>	%	mit Verb	%	Summe
2;02.00	4	(2/2)	100	0	0	4
2;02.14	21	(17/4)	42,86	28	57,14	49
2;02.21	7	(3/4)	53,85	6	46,15	13
2;02.28	5	(1/4)	45,45	6	54,55	11
2;03.05	1	(0/1)	100	0	0	1
2;03.19	1	(0/1)	6,67	14	93,33	15
2;04.16	3	(1/2)	21,43	11	78,57	14
2;04.23	6	(4/2)	42,86	8	57,14	14
2;05.06	2	(1/1)	50	2	50	4
2;06.10	0	(0/0)	0	1	100	1
2;07.07	2	(1/1)	66,67	1	33,33	3
2;08.05	24	(22/2)	96	1	4	25
2;08.26	0	(0/0)	-	0	-	0
2;10.00	2	(1/1)	100	0	0	2
2;10.28	1	(1/0)	33,33	2	66,67	3
2;11.28	0	(0/0)	-	0	-	0
3;00.29	2	(2/0)	50	2	50	4
3;01.22	0	(0/0)	-	0	-	0
Summe	81	(56/25)	49,69	82	50,31	163

In den Klammern steht an erster Stelle die Zahl der verblosen W-Ergänzungsfragestrukturen, die mit *und* beginnen, an zweiter Stelle die Anzahl der restlichen verblosen W-Ergänzungsfragestrukturen.

Tabelle 6.4: Ergänzungsfragen von Karolina, nach ihrer Form getrennt

	mit W-Wort	%	ohne W-Wort	%	Summe
2;02.00	1	20	4	80	5
2;02.14	5	9,26	49	90,74	54
2;02.21	4	23,53	13	76,47	17
2;02.28	5	31,25	11	68,75	16
2;03.05	3	75	1	25	4
2;03.19	16	51,64	15	48,39	31
2;04.16	11	44	14	56	25
2;04.23	7	33,33	14	66,67	21
2;05.06	22	84,62	4	15,38	26
2;06.10	1	50	1	50	2
2;07.07	4	57,14	3	42,86	7
2;08.05	26	50,98	25	49,02	51
2;08.26	8	100	0	0	8
2;10.00	14	87,25	2	12,5	16
2;10.28	13	81,25	3	18,75	16
2;11.28	13	100	0	0	13
3;00.29	17	80,95	4	19,05	21
3;01.22	13	100	0	0	13
Summe	183	52,89	163	47,11	346

Tabelle 6.5: Verbstellung der Lückenformate bei Karolina

	V1	%	V2	%	VL	%	Summe
2;02.00	0	-	0	-	0	-	0
2;02.14	11	39,29	16	57,14	1	3,57	28
2;02.21	5	83,33	1	16,67	0	0	6
2;02.28	5	83,33	1	16,67	0	0	6
2;03.05	0	-	0	-	0	-	0
2;03.19	11	78,57	3	21,43	0	0	14
2;04.16	10	90,91	1	9,09	0	0	11
2;04.23	4	50	4	50	0	0	8
2;05.06	2	100	0	0	0	0	2
2;06.10	1	100	0	0	0	0	1
2;07.07	1	100	0	0	0	0	1
2;08.05	1	100	0	0	0	0	1
2;08.26	0	-	0	-	0	-	0
2;10.00	0	-	0	-	0	-	0
2;10.28	2	100	0	0	0	0	2
2;11.28	0	-	0	-	0	-	0
3;00.29	2	100	0	0	0	0	2
3;01.22	0	-	0	-	0	-	0
Summe	55	67,07	26	31,71	1	1,22	82

Verben. Wenn die ambigen und unklaren Verbstellungen V1- oder V2-Stellung zugerechnet werden — z.B. V1L? als V1 gezählt wird —, sogar in über 67% (vgl. Tabelle 6.5).

Ab 2;5.6 werden Lückenformate grundsätzlich mit V1-Stellung gebildet, davor kommt das Verb auch in anderen Positionen vor.

Abgesehen von V1-Lückenformaten wurden vor allem V2-Formate verwendet. Hier könnte es sich um eine Übergeneralisierung von V2-Aussagestrukturen handeln, was aber wohl nicht nachweisbar ist.

Zudem trat ein einzelner Fall von eindeutiger VL-Stellung auf:

- (28) des # ein Geräusch # des macht ? (2;2.14)
im Sinne von 'Was macht (dieses Tier) für ein Geräusch?'

In diesem Fall war das Kind sehr bemüht, den Inhalt der Frage präzise zu formulieren, da zuvor ein Missverständnis aufgetreten war, das lange nicht geklärt werden konnte. Hier ist also vermutlich ein erhöhter Planungsaufwand für die abweichende Verbstellung verantwortlich.

Für die Dominanz der V1-Stellung sind mehrere Ursachen möglich: So könnte es sich einerseits um Konstruktionen handeln, die von zielsprachlichen W-V2-Ergänzungsfragesätzen abgeleitet sind und bei denen nur das W-Wort fehlt.

Andererseits könnte Karolina auch zielsprachliche V1-Entscheidungsfragestrukturen auf Ergänzungsfragen übergeneralisieren; zur Überprüfung dieser These müssen aber erst die bei Entscheidungsfragen verwendeten Strukturen untersucht werden (s.u.).

6.1.3 Entscheidungsfragestrukturen

Entscheidungsfragen finden sich in sämtlichen Aufnahmen von Karolina, wobei alle zielsprachlich möglichen Verbstellungen vorkommen. Zunächst überwiegen VL-Stellungen, relativ bald aber übersteigt der Anteil der V1-Formate den der VL-Formate. V2-Strukturen kommen ebenfalls vor, allerdings eher selten.

Auffällig ist, dass in Verb-Letzt-Stellungen die Verben grundsätzlich infinit auftreten⁹, während in den anderen, eindeutig bestimmbaren Verbstellungen immer finite Formen vorliegen. Werden nun die nicht eindeutig bestimmbaren Formen nach dem Kriterium der Finitheit entweder V1, V2 oder VL zugeordnet (also z.B. ein infinites Verb in V2L?-Stellung¹⁰ als VL-Stellung gewertet), so zeigt sich folgender Entwicklungsverlauf (vgl. Abbildung 6.1, S. 102):

In den ersten Aufnahmen, bis Karolina 2;3.19 ist, verwendet sie überwiegend VL-Stellung (je nach Sitzung 50 bis 77%), ab diesem Zeitpunkt dominieren V1-Stellungen (je nach Sitzung 62 bis 100%).

Warum aber verwendet Karolina so viele unflektierte VL-Formen?

Mehrere Gründe sind denkbar:

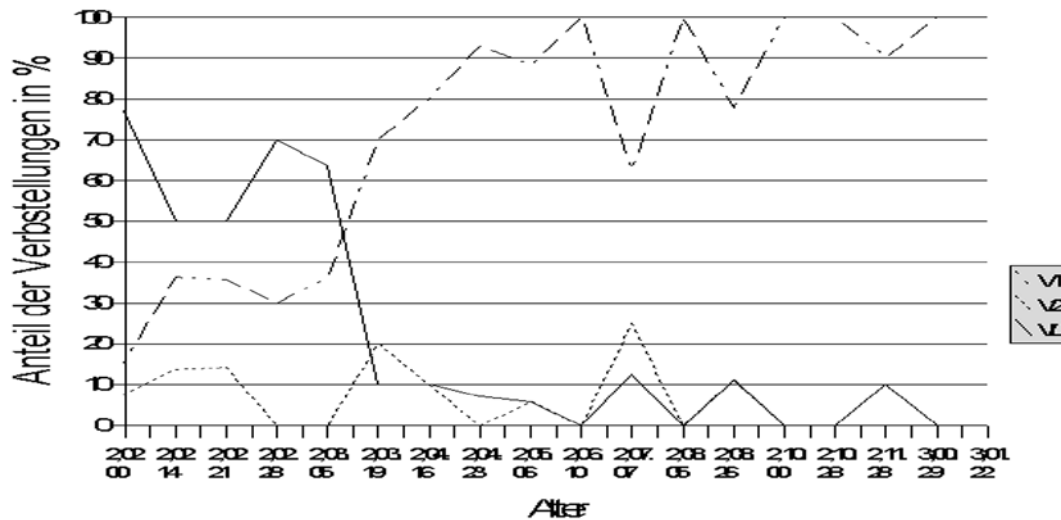
Zum Ersten könnte Karolina grundsätzlich Schwierigkeiten mit der Verbstellung haben.

Das ist aber nicht der Fall: So wurden aus den ersten fünf Aufnahmen, den Aufnahmen also, in denen VL-Strukturen bei Entscheidungsfragen überwogen, insgesamt 212 Nicht-Frage-Strukturen mit Verb analysiert und bei diesen insgesamt nur 53 Äußerungen (25%) mit VL-Stellung gefunden (uneindeutige Fälle nach o.g. Kriterien mit einberechnet), davon zudem noch acht mit finiten Verben (teils Nebensatzstrukturen, teils Fälle wie *ich mal die anzieh.*).

⁹Es lassen sich hier zwei Ausnahmen finden, eine mit 2;2.28: *da was drin is(t)?* und eine mit 2;4.23: *da yy was d(r)in is(t)?*, wobei die Ähnlichkeit der Formen auffällt. Eine unwahrscheinliche Erklärung für das Muster ist die Annahme, dass es sich um *ob*-VL-Fragesätze mit *ob*-Ellipse handelt. In beiden Fällen könnte es sich eventuell auch um Ergänzungsfragen handeln (dann würde es sich ebenso um ungewöhnliche Strukturen handeln), wobei die Interpretation als Entscheidungsfrage näher liegt.

¹⁰Vgl. Kapitel 5.3.4, S. 90.

Abbildung 6.1: Verbstellung der Entscheidungsfragen



Damit ist nicht erklärbar, warum bei den Ergänzungsfragen in diesen fünf ersten Aufnahmen insgesamt 60% der Äußerungen mit Verb infinite Verben in VL-Stellung haben.

Auffällig ist bei den VL-Strukturen zudem, dass sie zu 60% ein Subjekt besitzen (bei weiteren 18% ist durch unverständliche Äußerungsanteile nicht klar, ob ein solches vorhanden ist) und dass es sich dabei meistens (80,65%) um das Personalpronomen in 2. Person Singular handelt, wie in:

(29) du auch so machen ? (2;2.0)

Da die 2. Person als letzte Person erworben wird, könnte es sich hier also um ein Problem mit der 2. Person Singular handeln: Solange diese Form noch nicht beherrscht wird, wird als Vermeidungsstrategie auf infinite Verb-Letzt-Strukturen zurückgegriffen, die ja vor dem Erwerb flektierter Verben für viele Kinder typisch sind.

Der Vergleich mit den Nicht-Fragen lässt eine solche Interpretation zu:

Zwar findet sich in den oben schon herangezogenen 45 infiniten Verb-Letzt-Strukturen nur siebenmal ein Subjekt und dabei nur zweimal das Personalpronomen in 2. Person Singular. Das aber könnte auch einfach darauf hindeuten, dass Fälle mit 2. Person Subjekt in diesen Daten seltener sind als bei den Entscheidungsfragen.

So wurden in diesem Zeitraum bei den Nicht-Fragen nur 13 Äußerungen entweder durch das Subjekt (10 Fälle — in 3 Fällen fehlte das Subjekt) und/oder

durch die Verbflexion (9 Fälle) als 2. Person Singular gekennzeichnet. Zweimal wurden dabei infinite Verb-Letzt-Strukturen verwendet, zweimal dagegen wurde *du* mit Verben in 1. oder 3. Person Singular kombiniert, wobei in (30) nicht ganz klar ist, ob es sich nicht doch um 2. Person Singular handelt:

(30) du darf [=? darfst] nich(t) . [=! gesungen] (2;3.5)

(31) du darf auch eins, okay ? (2;3.5)

Ähnliche Strukturen finden sich auch bei Entscheidungsfragen, wobei die meisten (alle bis auf eine) davon erst in späteren Aufnahmen auftreten:

(32) du will auch so eins ? (2;2.14)

(33) mag(st) du auch ein [?] Guti ? [=! geflüstert] (2;4.16)

(34) oh, kenn(s)t du das ? (2;10.28)

Schließlich kommen in den ersten fünf Aufnahmen fünf Entscheidungsfragen vor, die als 2. Person Singular gekennzeichnet sind:

(35) siehst du des ? (2;2.14)

(36) schau, siehst du des ? (2;2.14)

(37) kennst du des ? (2;2.14)

(38) magst du ein Katze ? (2;2.14)

(39) fangst du mich ? [=! verrauscht] (2;3.5)

Äußerung (39), die wohl am schwierigsten als formelhaft zu interpretieren ist, kam in einer Reihung vor: Zunächst fragt das Kind zweimal *du mich fangen?*, und erst als diese Fragen nicht beantwortet werden, wird die obige, zielsprachliche Form gewählt.

Die 2. Person scheint also produktiv gebildet werden zu können, wird aber in diesem Beispiel erst dann gebraucht, als Karolina mit der infiniten VL-Struktur scheitert.

Bei Karolina scheint also das Verbflexionssystem noch nicht voll etabliert zu sein, sie arbeitet noch am Erwerb der 2. Person Singular.

Insgesamt finden sich also in diesen ersten Aufnahmen sehr wenige Verben in 2. Person Singular, während allein bei den Entscheidungsfragen, die Karolina mit 2;4.16 produziert — also zum zweiten Zeitpunkt, an dem V1-Stellung überwiegt — 14 von 20 Äußerungen ein Verb in 2. Person Singular enthalten¹¹.

Eine andere Möglichkeit, die infiniten Verb-Letzt-Strukturen zu erklären, wäre eine Interpretation als Modalverbkonstruktionen, bei denen das Modalverb fehlt:

¹¹Mit 2;3.19, in der Aufnahme, in der V1-Stellung zu dominieren beginnt, kommen (fast) ausschließlich Fragen mit 3. Person Singular vor.

So scheint eine solche Interpretation semantisch in allen Fällen stimmig, nicht nur bei den infiniten Entscheidungsfragestrukturen, sondern auch bei infiniten Nicht-Fragestrukturen:

- (40) du (de)s [?] machen ? (2;2.0)
'Kannst ...'
- (41) du auch da schieben ? (2;2.0)
'Willst ...'
- (42) ich leider in Arbeitsyy gehen . (2;2.0)
'Ich muss ...'

Gegen diese Erklärung spricht, dass Karolina schon früh Modalverbkonstruktionen produktiv zu verwenden scheint, auch wenn es sich hier nur um wenige Fälle handelt. (So kommen in den ersten fünf Aufnahmen bei den Nicht-Fragen 20 und bei den Entscheidungsfragen eine Modalverbkonstruktion vor):

- (43) mag (d)ie [=? ich] Puppi haben des ! (2;2.0)
- (44) kann die anziehen . (2;2.14)
- (45) darf nich(t) haben ! (2;2.28)

Es kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass Karolina zwar Modalverbkonstruktionen schon beherrscht, aber noch nicht mit den Modalverben, die für die Entscheidungsfragen relevant sind, da zumindest *können* — das neben *wollen* am schlüssigsten mit den VL-Entscheidungsfrage-Strukturen kombinierbar ist — schon in der ersten Aufnahme verwendet wird.

Schließlich spricht gegen diese These, dass der Anteil an Modalverbkonstruktionen zwar ansteigt, allerdings — im Gegensatz zu den Verben in 2. Person Singular — nur in geringem Maße. So findet sich mit 2;3.19 kein einziger Fall einer Modalverbkonstruktion und mit 2;4.16 nur vier Modalverbkonstruktionen bei 20 Entscheidungsfragestrukturen mit Verben.

Es ist also nicht auszuschließen, dass defektive Modalverbkonstruktionen zu infiniten Verb-Letzt-Strukturen führen, eine Erklärung für den relativ abrupten Übergang zwischen der Dominanz von VL- zur Dominanz von V1-Strukturen ergibt sich dadurch aber nicht.

Damit ist davon auszugehen, dass Karolinas VL-Entscheidungsfragestrukturen zunächst nicht aufgrund spezieller Probleme mit der V1-Struktur oder anderer spezifischer Probleme mit Entscheidungssätzen, sondern insbesondere wegen der noch nicht sicher erworbenen 2. Person-Singular-Flexionen verwendet werden. Sobald die 2. Person beherrscht wird, benutzt Karolina vor allem V1-Strukturen.

Tabelle 6.6: Karolinas Tags

Tag	erstes Auftreten mit:	Anzahl
<i>gell</i>	2;2.0	115
<i>okay</i>	2;2.0	15
<i>hm</i>	2;2.14	5
<i>ja</i>	2;5.6	4
<i>oder</i>	2;7.7	1

Nun ist noch zu klären, ob bei Karolina eventuell wie bei Tilman — dem von Hohenberger (2002) untersuchten Kind — V1-Stellung bei Entscheidungsfragen zunächst vor allem durch Subjektelisionen gekennzeichnet ist.

Karolina verwendete insgesamt 167 V1-Entscheidungsfragestrukturen, von denen 18 kein Subjekt aufwiesen, wobei bei fünf Fällen nicht klar war, ob wirklich kein Subjekt geäußert wurde oder ob es nur unverständlich war. Die Fälle häuften sich zudem nicht in bestimmten Zeiträumen, sondern kamen über den ganzen Aufnahmezeitraum verteilt vor. Als auffällig ist höchstens zu erwähnen, dass bei den Nicht-Fragen mit V1-Stellung von 139 Äußerungen über 50% ohne Subjekt gebildet wurden¹², während es sich bei den Entscheidungsfragen nur um knapp 11% subjektlose Äußerungen handelte.

6.1.4 Tags

Tags treten bei Karolina von Anfang an auf, wobei zunächst *gell* und *okay* verwendet werden, mit der Zeit aber auch weitere Tag-Elemente vorkommen (vgl. Tabelle 6.6).

Von Anfang an ist eine funktionale Unterscheidung zwischen *gell* und *okay* zu finden: So wird *gell* vor allem zur Absicherung einer getroffenen Aussage verwendet:

- (46) xxx klein war, xxx Mama xxx trägt so, *gell* ? (2;2.0)
 'Als ich klein war, hat mich die Mama so getragen, *gell*?'
 (47) Nudeln # gibt (e)s heute, *gell* ? (2;2.14)
 (48) die geht gleich kaputt, *gell* ? (2;3.5)

¹²Strukturen mit Verben im Imperativ — genauer Direktive mit subjektlosen Strukturen, bei denen die Verbform entweder als Imperativ oder aber 1. Person Singular interpretierbar war und in denen durch den Kontext ein Subjekt der 2. Person erwartet werden konnte — wurden dabei nicht beachtet.

Bei *okay* dagegen handelt es sich hauptsächlich um Fragen nach Zustimmung, etwas tun zu dürfen (oder gemeinsam etwas zu tun):

- (49) ich # leider des # hol, xxx, wiederkomm, okay ? (2;2.0)
 (50) aber # ich <sag n(ur)> [?] hallo, okay ? (2;8.5)
 (51) ich soll zahl(e)n, okay ? (3;1.22)

Allerdings gibt es keine klare funktionale Trennung, wie die folgenden Fälle zeigen:

- (52) &d [/] dann darf(e)n unser Eltern nich(t) kommen, ge(ll) ? (2;8.5)
 (53) alle [/] alle Fenster zu sind, dann kommt des Christkind, okay ? (2;2.28)
 (Es geht um den Adventskalender)

ja und *oder* werden in ähnlicher Funktion verwendet wie *okay*¹³:

- (54) soll ich auch barfuß,, dann zieh ich d(e)s [/] des [/] des nachher wieder an, ja ? (2;10.0)
 (55) &s [/] soll(en) ma@d # da zum Kruki@c geh(e)n und dann # wieder # wieder [/] wieder [/] wieder erzähl(e)n, ja ? (2;10.0)
 (56) xxx, du magst auch so ein, ja ? (2;10.28)
 (57) de(n) [?] ausleer(e)n [=? auslei(he)n], oder ? (2;7.7)

hm dagegen scheint eher als Aufforderung zu fungieren, das Geäußerte zu kommentieren. Einmal allerdings scheint es sich auch um eine Frage nach Einverständnis zu handeln:

- (58) die Geräusche, hm ? (2;2.14)
 (59) hm, des sin(d) ganz s(ch)öne, ge(ll) ? (2;7.7)
 (60) hm [?], des [/] des eh gar nich(t) so s(ch)limm ? (3;0.29)
 (61) <du des auch &vorl> [/] du des auch vorlesen, hm ? (2;3.5)

Mit 2;4.23 und 2;5.6 tauchen zwei Fälle von Tag-Phrasen auf, jeweils in der Form *weißt du*:

- (62) und dann hab ich ein(en) Nuppi@f # dabei # im Rucksack, weißt du ? (2;4.23)
 (63) des muß ma(n) # dreht, weißt du ? (2;5.6)

¹³Der vierte Fall von *ja* wird hier nicht aufgeführt, da in dem Fall die Matrixäußerung unverständlich war.

Ob bei diesen Tags von Karolina überhaupt eine Antwort erwartet wird oder ob es sich hier um reine Floskeln handelt, ist nicht klar¹⁴. Es scheint sich hier eher um eine Floskel zu handeln, die vor allem in Erzählungen eingesetzt wird.

6.1.5 Zusammenfassung

Karolinas Entwicklungsverlauf bei den Ergänzungsfragestrukturen passt gut zu den in Kapitel 4 getroffenen Aussagen: So sind Lückenformate zu beobachten, bei denen die Verben in 1. oder 2. Position stehen, und im Laufe der Zeit werden Ergänzungsfragestrukturen mit W-Wörtern erworben. Dabei wird zunächst *wo* in einer konkreten Konstruktion mit *sein* verwendet, die sukzessive abstrakter wird, wobei das W-Wort immer initial steht und das Verb bis auf eine Ausnahme immer in V2-Stellung auftritt.

Etwas abweichend ist die Erwerbsreihenfolge der W-Wörter: So tritt bei Karolina *welch-* relativ früh auf, das in anderen Studien gar nicht erwähnt wird, *wer* scheint dagegen relativ spät erworben zu werden¹⁵. Wodes (1976b) semantische Reihenfolge wird dadurch dennoch bestätigt, da *welch-* — wie *wer* — der Identifikation dient.

Bei den Entscheidungsfragestrukturen dagegen verwendet Karolina zunächst eine unerwartete Konstruktion, nämlich infinite VL-Strukturen. Diese können allerdings auf Probleme mit der Verbflexion, präziser Formen der 2. Person Singular, zurückgeführt werden. Sobald Karolina diese Form erworben hat, wird der Großteil der Ergänzungsfragen in zielsprachlicher Form geäußert, wobei immer auch einige Fälle von 2. Person Singular vorkommen.

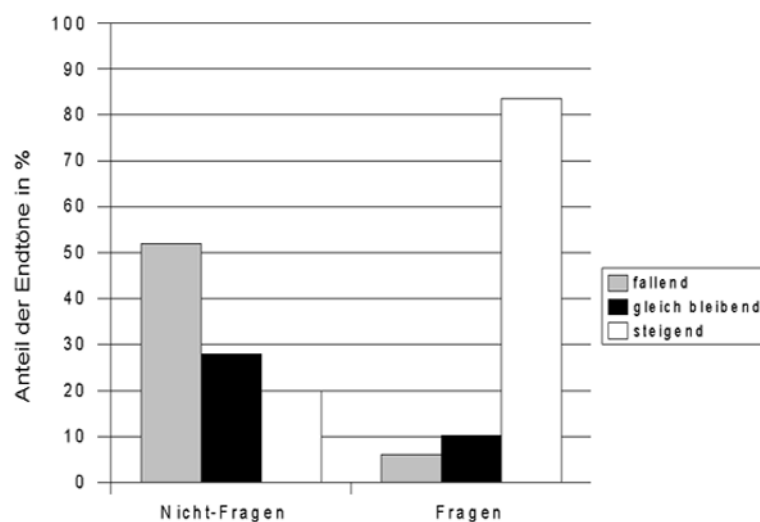
Karolina verwendet eine Vielzahl von verschiedenen Tag-Elementen, wobei einige schon mit 2;2.0 auftreten, damit deutlich früher, als es nach Kapitel 4 schien.

Offen ist noch die Frage, ob die Lückenformate mit V1-Stellung nicht als Übergeneralisierung von Entscheidungsfragestrukturen auf Ergänzungsfragen gesehen werden können. Nach den vorliegenden Daten scheint das durchaus möglich; zwar dominiert V1-Stellung in Lückenformaten früher als in Entscheidungsfragestrukturen, allerdings scheint Karolina ja nur in Bezug auf Äußerungen, die eigentlich ein Verb in 2. Person benötigen, Schwierigkeiten mit dieser Stellung zu haben, so dass diese Beobachtung nicht gegen die These der Übergeneralisierung spricht (andererseits gibt es aber auch keine weiteren Belege dafür).

¹⁴So wurden einige weitere Äußerungen mit *weißt du* gefunden, bei denen sicher keine Antwort erwartet wurde, wie z.B. mit (2;4.23) *ich hab Angst bei den, weißt du, wo [//] wenn ich so weine, weißt du, hab ich so Angst* .

¹⁵Wobei bei den geringen Vorkommen von *wer* dieses auch schon früher vorgekommen sein mag, aber nicht in den ausgewerteten Sitzungen.

Abbildung 6.2: Fragen vs. Nicht-Fragen



6.2 Endtöne

6.2.1 Fragen vs. Nicht-Fragen

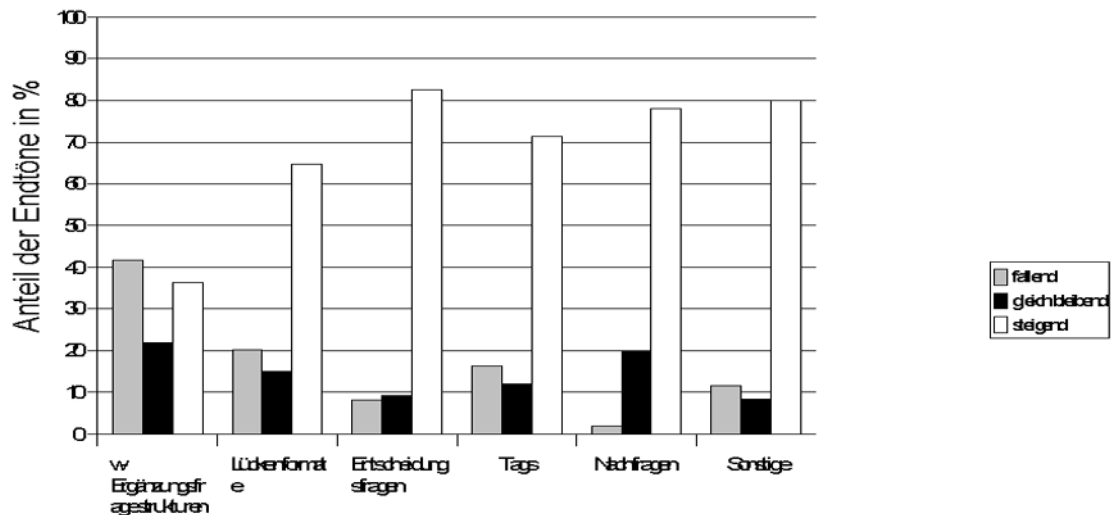
Bevor über einzelne Fragestrukturen und deren Intonation gesprochen wird, muss erst einmal geklärt werden, ob Karolina Fragen intonatorisch anders kennzeichnet als andere Sprechakttypen.

Dazu wurde die Intonation von 50 Nicht-Fragen aus der ersten Aufnahme kodiert und mit den Fragen dieser Aufnahme (49 Äußerungen) verglichen. Es ergab eine statistisch signifikante Verteilung der Endtöne ($\chi^2_{0,01;2} = 41,34, p < 0,001$) (vgl. Abbildung 6.2).

Der Unterschied zwischen Fragen und Nicht-Fragen ist statistisch signifikant. Bei den Nicht-Fragen tauchen mehr fallende und weniger steigende Töne auf als bei den Fragen, während die Anzahl der gleich bleibenden Töne sich ähnelt.

Es stellt sich nun die Frage, ob sich Unterschiede zwischen den einzelnen Fragetypen oder Entwicklungen innerhalb eines Fragetyps finden lassen.

Abbildung 6.3: Fragetypen



6.2.2 Frage(struktur)typen

Über die ganzen Aufnahmen hinweg zeigt sich bei Karolina folgende Verteilung der Endtöne bei den unterschiedlichen Fragetypen¹⁶ (vgl. Abbildung 6.3):

Bei den meisten untersuchten Fragetypen überwiegen steigende Endtöne, nur bei den Ergänzungsfragestrukturen mit W-Wort finden sich mehr Fälle als Anstiege. Zudem fällt noch der besonders hohe Anteil der Anstiege bei den Entscheidungsfragen und die geringe Anzahl der Fälle bei den Nachfragen auf.

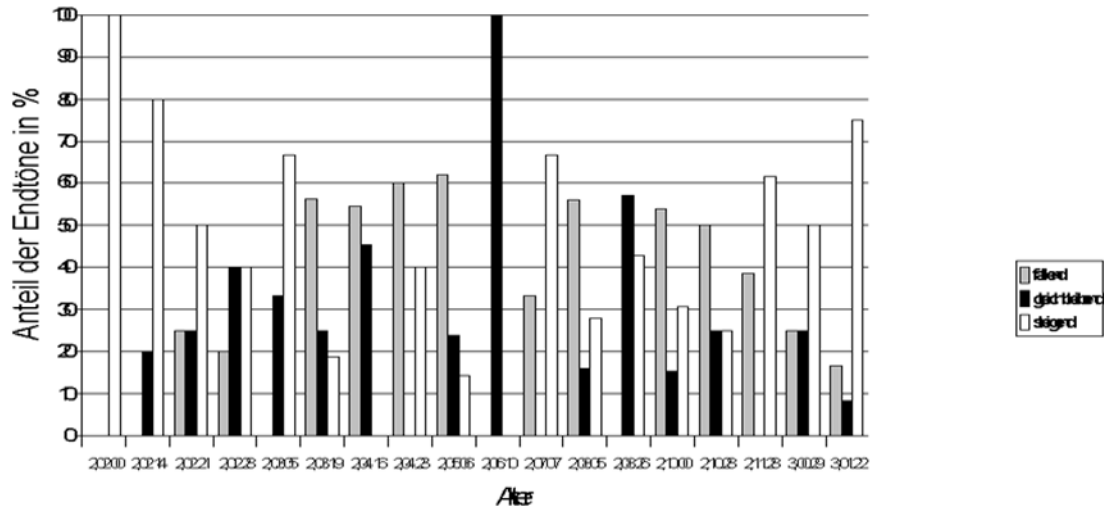
6.2.3 Ergänzungsfragen

Wie schon ausgeführt weichen Ergänzungsfragestrukturen mit W-Wort intonatorisch am stärksten von den anderen Fragetypen ab. Es kann angenommen werden, dass dies mit ihrer Form zu tun hat, da — falls es sich um eine funktionale Unterscheidung handeln würde — Lückenformate wie W-Ergänzungsfragestrukturen markiert sein müssten.

Es stellt sich nun die Frage, ob diese intonatorische Abweichung schon vom ersten Auftreten dieser Strukturen an so ist oder ob eine zeitliche Entwicklung stattfindet:

¹⁶Die zwei vorkommenden Alternativfragen wurden zu den sonstigen Fragen gerechnet. Beide zeigten am Ende der Äußerung einen fallenden Ton.

Abbildung 6.4: W-Ergänzungsfragestrukturen



Wie Abbildung 6.4 zeigt, werden die W-Ergänzungsfragestrukturen in den frühen Aufnahmen hauptsächlich mit steigenden Endtönen produziert, was sich aber ab 2;4.16 ändert, der Aufnahme, in der neue W-Wörter — nach dem vorher allein gebrauchten *wo* — auftraten.

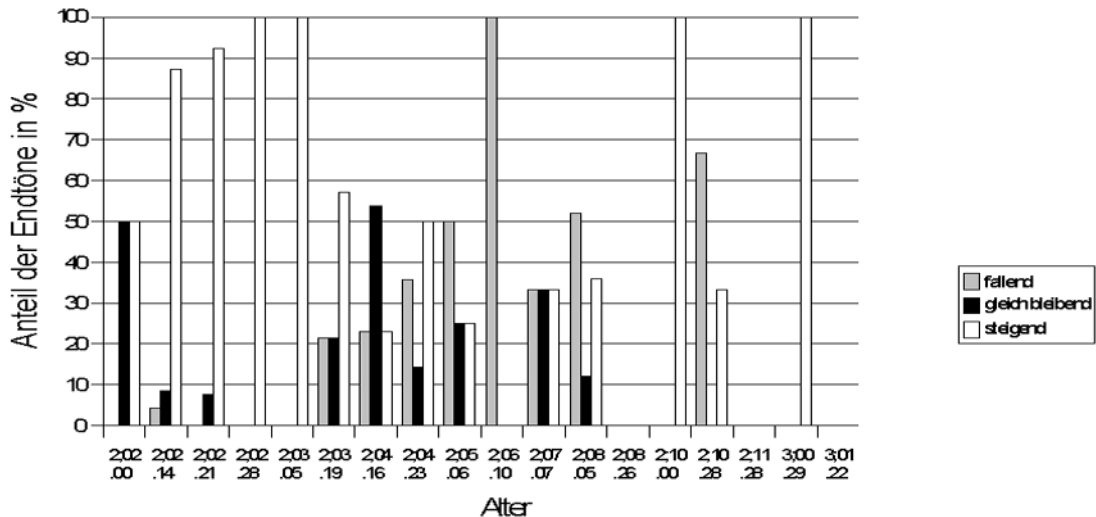
Damit scheint also die Verallgemeinerung der Ergänzungsfragestrukturen von einer konkreten zu einer abstrakten Konstruktion auch eine Veränderung in der intonatorischen Markierung der Ergänzungsfragen mit sich zu bringen¹⁷.

Auffällig ist, dass in den letzten drei Aufnahmen wieder Anstiege vorherrschen. Dabei wurden in diesem Zeitraum relativ viele W-V2-Ergänzungsfragesätze gebildet (jeweils mindestens 13), so dass hier nicht von zufälligen Variationen durch eine geringe Datenmenge ausgegangen werden kann.

Eventuell kann diese Veränderung darauf zurückgeführt werden, dass Karolina zunächst davon ausgeht, dass Ergänzungsfragen anders markiert werden müssen als andere Fragetypen, dann aber realisiert, dass es sich nicht um einen obligatorischen Unterschied handelt, sondern W-V2-Ergänzungsfragesätze auch mit steigenden Tönen kombiniert werden dürfen.

¹⁷Allerdings könnte diese frühe Dominanz von Anstiegen auch auf die geringe Menge der Fälle zurückzuführen sein; so handelt es sich in der ersten Aufnahme um eine einzige Äußerung, in den folgenden Aufnahmen um fünf bzw. vier Äußerungen.

Abbildung 6.5: Lückenformate



Lückenformate verhielten sich zwar insgesamt gesehen wie die meisten anderen Frage(struktur)typen, sieht man sich aber die Auswertungen der einzelnen Aufnahmen an, so findet sich hier ein ähnlicher Verlauf wie bei den Ergänzungsfragestrukturen mit W-Wort (vgl. Abbildung 6.5):

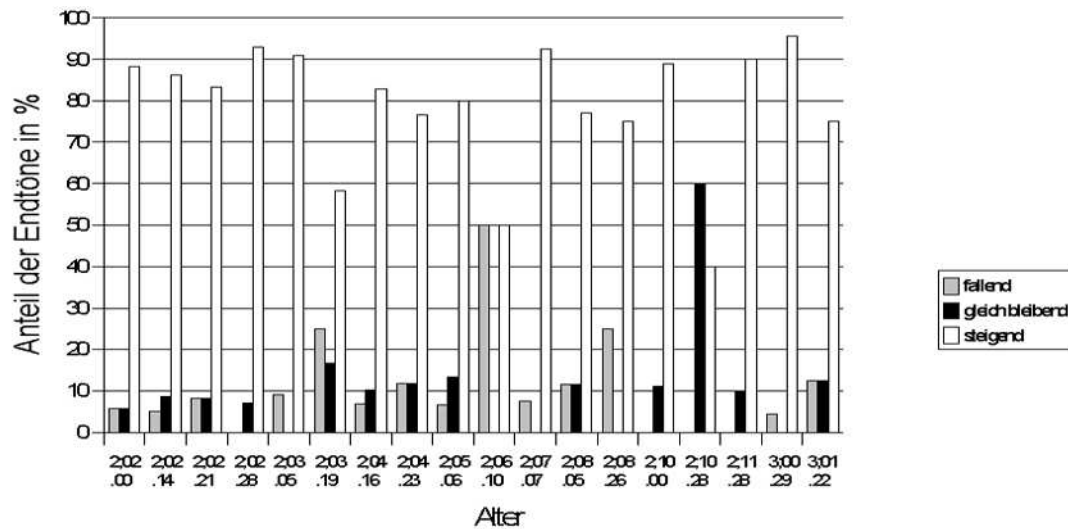
Auch hier findet eine Entwicklung von der Dominanz steigender Töne hin zu variableren intonatorischen Markierungen statt, wobei gegen Ende des Aufnahmezeitraums wiederum vor allem Anstiege produziert werden¹⁸.

Dieses Ergebnis stimmt nicht mit der These überein, dass Ergänzungsfragen mit W-Wort aufgrund ihrer grammatischen eindeutigen Markierung als Frage prosodisch von den anderen Fragetypen abweichen; die Lückenformate scheinen bei der allgemeinen Auswertung nur deshalb nicht aufzufallen, weil der Großteil der Lückenformate in den ersten Aufnahmen produziert wurde (47,8%), in denen sich noch eine deutliche Dominanz der Anstiege zeigt.

Dennoch ist nicht ausgeschlossen, dass diese intonatorische Veränderung bei den Ergänzungsfragen mit der syntaktischen Entwicklung zu tun hat. So könnte der Erwerb der abstrakten W-Wort + V + ... - Konstruktion dazu geführt haben, dass Karolina lernt, dass es keine einheitliche Markierung für alle Fragen gibt (es wurde ja schon die Möglichkeit angesprochen, dass V1-Entscheidungsfragestrukturen auf Ergänzungsfragen übergeneralisiert werden),

¹⁸Hier allerdings könnte es sich auch um Variationen handeln, die durch die geringe Zahl der Fälle zustande kommen.

Abbildung 6.6: Entscheidungsfragen



sondern dass Ergänzungsfragen eine eigene Struktur besitzen, zu der eben auch eine andere Art der intonatorischen Markierung gehört.

Die Variabilität der Intonation bei den Ergänzungsfragen wäre dann nicht als Folge ausreichender grammatischer Markierung des Fragetyps zu sehen, sondern als Unterscheidungsmerkmal zwischen Ergänzungs- und Entscheidungsfragen, das auftritt, nachdem Karolina festgestellt hat, dass es unterschiedliche Strukturen für diese unterschiedlichen Fragetypen gibt.

6.2.4 Entscheidungsfragen

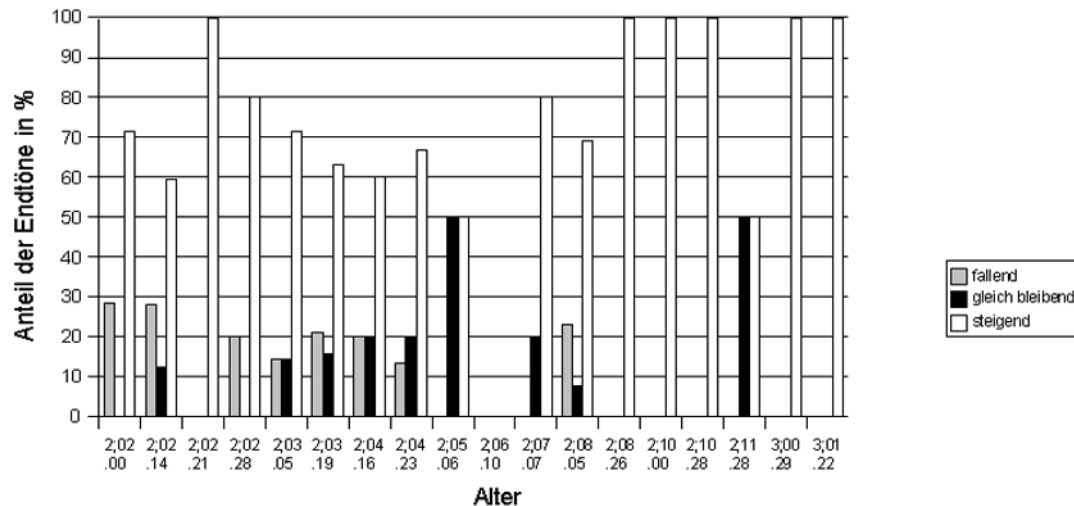
Bei den Entscheidungsfragen variiert die intonatorische Markierung im Verlauf der Zeit kaum (vgl. Abbildung 6.6):

Grundsätzlich überwiegen die Anstiege, nur in zwei Aufnahmen finden sich mehr fallende bzw. gleich bleibende als steigende Töne. Da in diesen beiden Aufnahmen die wenigsten Entscheidungsfragen auftreten (vier bzw. fünf Äußerungen), kann es sich um zufällige Variationen handeln.

Damit zeigt sich bei den Entscheidungsfragen — wie erwartet — keinerlei Entwicklung der intonatorischen Markierung.

Warum bei Entscheidungsfragen im Gegensatz zu anderen Fragen besonders häufig Anstiege vorkommen, ist nicht klärbar.

Abbildung 6.7: Tags



6.2.5 Tags

Bei den Tags dagen zeigte sich unerwarteterweise eine Entwicklung (vgl. Abbildung 6.7):

Während in den meisten Aufnahmen Anstiege zwar dominieren¹⁹, sich aber auch andere Endtöne finden, wird in den letzten sechs Monaten der Untersuchung nur ein nicht-steigender Endton produziert. Zwar handelt es sich dabei in jeder Aufnahme jeweils nur um wenige Fälle (zwischen einer und sieben Äußerungen), allerdings ist bei insgesamt 21 Äußerungen doch davon auszugehen, dass wenigstens eine einen nicht-steigenden oder fallenden Endton aufweisen würde²⁰.

Überprüft man nun die Verteilung der Endtöne auf die einzelnen Tags, so zeigt sich, dass die später auftretenden Tags *hm*, *ja* und *oder* nur mit steigenden Endtönen vorkommen, während *okay* und *gell* auch andere intonatorische Markierungen aufweisen²¹. Das allein kann aber die Verteilung in der Zeit nicht

¹⁹Bei den Aufnahmen, in denen genauso viele gleichbleibende wie steigende Töne vorkommen, handelt es sich jeweils nur um zwei Äußerungen, so dass wohl zufällige Abweichungen vorliegen.

²⁰Ein Vergleich der Daten bis 2;4.4 vs. danach (aufgeteilt in steigende vs. nicht-steigende Endtöne) weist eine Wahrscheinlichkeit von unter 0,01 auf, dass dieses Ergebnis zufällig ist ($\chi^2_{0,01;1} = 7,38$).

²¹*weiß du* wurde aus der Analyse ausgeschlossen, da es sich hier zum einen um eine völlig andere Struktur handelt und zum anderen nur zwei Fälle vorlagen, von denen noch dazu einer intonatorisch nicht auswertbar war (der andere endete auf einen gleich bleibenden Ton).

erklären, da nur vier der 21 Äußerungen in den letzten sechs Monaten zu den später auftretenden Tags gehören.

gell und *okay* werden intonatorisch ähnlich markiert²², wobei mit *okay* kein einziger gleichbleibender Ton vorkam, während 12,7% der Endtöne bei *gell* gleichbleibende waren.

Der Unterschied zwischen den frühen und den später auftretenden Tags ist wohl dadurch erklärbar, dass die späteren Elemente auch in anderen Funktionen auftreten (*oder* als Konjunktion, *hm* als Filler und Häsitiation, *ja* als Antwort- und Modalpartikel), während *gell* und *okay* nur als Tags vorkamen²³. *okay* wäre zwar auch zur Signalisierung von Zustimmung denkbar, kommt bei Karolina aber nie in dieser Weise vor.

Damit können die Unterschiede zwischen Gruppen durch die Notwendigkeit einer Disambiguierung erklärt werden, wobei immer noch nicht klar ist, wie es zu den Veränderungen in der Untersuchungszeit kommt.

Eventuell kann hier ein ähnliches Phänomen wie bei den Ergänzungsfragen angenommen werden: Karolina entdeckt, dass alle diese Formen zusammen Tags sind, und übergeneralisiert das intonatorische Muster, das mit mehr Tag-Elementen vorkommt. Allerdings findet sich in den Äußerungen kein Zeichen dafür, dass Tags ab einem bestimmten Zeitpunkt als eine Gruppe oder aber als Einzelkonstruktionen wahrgenommen werden.

Andererseits scheint mir diese Erklärung wahrscheinlich: So ist zwar denkbar, dass Karolina die Zahl der Anstiege erhöht, da Äußerungen mit Anstiegen eventuell häufiger beantwortet werden. Das aber ist nicht der Fall: so wurden von den 40 untersuchten Tags mit fallender oder gleich bleibender Intonation 38 beantwortet, und bei einem der nicht-beantworteten Tags sprach das Kind direkt weiter²⁴.

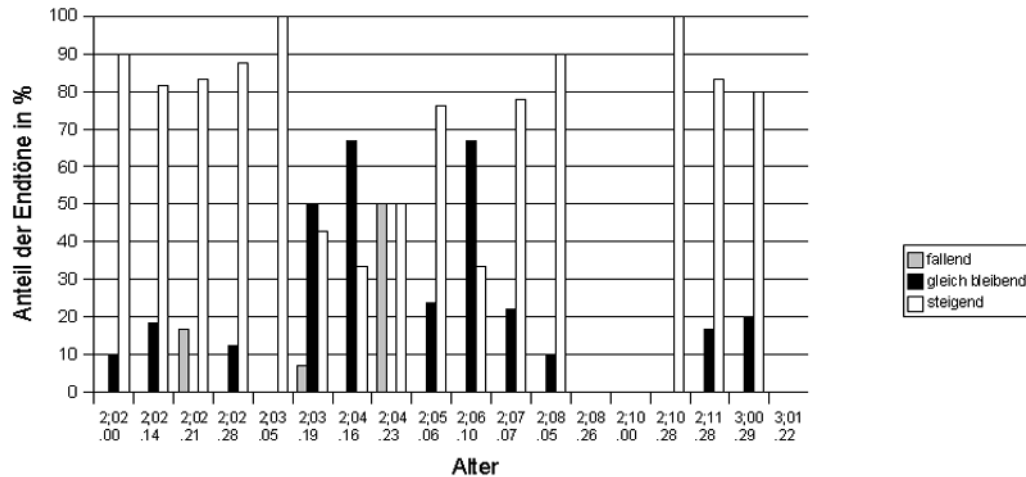
Schließlich könnte man annehmen, dass die vereinzelt auftretenden Fälle von *okay* und *gell*, die als Nachfragen gewertet wurden, eine alternative Funktion anzeigen; allerdings kommen solche Fälle vor allem in den frühesten Aufnahmen vor (der letzte mit 2;8.5), zudem zeigen diese Äußerungen eine ähnliche Verteilung von Endtönen wie die entsprechenden Tags.

²²Ein statistischer Test der Daten, aufgeteilt in steigende vs. nicht-steigende Endtöne, ergab keinen signifikanten Unterschied ($\chi^2_{0,01;1} = 2,37, 0,3 > p > 0,1$).

²³Einige Fälle von *okay* und *gell* wurden auch als Nachfragen eingeteilt, da der zeitliche Abstand zur Vorgängeräußerung recht groß war (vgl. Kapitel 5.3.1). Der Unterschied zwischen Nachfragen und Tags ist allerdings — im Gegensatz zu den o.g. Funktionen — relativ gering.

²⁴Nun könnte man zwar die Auswahlkriterien für Fragen hierfür verantwortlich machen, da ja Antworten ein wichtiges Kriterium waren (vgl. Kapitel 5.3.1), andererseits aber waren (fast) alle Tags durch ihre Kombination mit dem Matrixsatz eindeutig als solche zu erkennen, so dass das Antwortverhalten keine Rolle spielte.

Abbildung 6.8: Nachfragen



6.2.6 Nachfragen

Bei den Nachfragen wurden statistisch signifikant weniger fallende Endtöne gefunden als bei den anderen Fragetypen, was dadurch erklärt werden kann, dass Karolina als Nachfrage hauptsächlich *hm* verwendet²⁵. *hm* kommt zudem als Tag, als Häsitiation und als Filler vor (bei den Bezugspersonen zudem noch in vielen weiteren Funktionen). Es ist also eine eindeutige Markierung notwendig, damit *hm* als Frage verstanden wird.

So ist bei den Nachfragen keine Entwicklung in der Zeit zu erwarten.

Die Auswertung der einzelnen Sitzungen zeigt aber eine unerwartete Entwicklung (vgl. Abbildung 6.8):

Ähnlich wie bei den Ergänzungsfragen werden am Anfang und am Ende des Untersuchungszeitraums v.a. steigende Endkonturen produziert, während dazwischen eine Phase mit erhöhter Variabilität zu beobachten ist, die allerdings weniger stark ausgeprägt ist als die entsprechenden Phasen bei den Ergänzungsfragen.

Auffällig ist, dass diese Entwicklung hin zu mehr Variabilität bei den Lückenformaten und den Nachfragen in der gleichen Sitzung zu beginnen scheint. Eventuell werden die Nachfragen zunächst mit den Ergänzungsfragen gleichgesetzt²⁶ und deswegen wie die Ergänzungsfragesätze markiert. Eine geringere Aus-

²⁵Für die meisten anderen Nachfragen wie z.B. *ja* und *nee* gilt dasselbe.

²⁶Als solche werden sie ja auch paraphrasiert.

prägung dieser Phase könnte dann auf zwei Gründe zurückzuführen sein: Zum einen werden Nachfragen mit nicht-steigendem Endton sicherlich immer wieder missverstanden, zum anderen könnte Karolina mit der Zeit merken, dass Nachfragen eben keine Ergänzungsfragen sind und deswegen auch nicht wie diese markiert werden.

6.2.7 Zusammenfassung

Bei Karolina kann angenommen werden, dass im Laufe der Untersuchungszeit grammatische Veränderungen zu intonatorischen Veränderungen führen. Allerdings ist es nicht so, dass eine direkte Beziehung zwischen grammatischer Struktur und intonatorischer Markierung vorliegt; nicht W-V2-Ergänzungsfragesätze, sondern Ergänzungsfragen werden intonatorisch anders markiert, wobei Nachfragen für Karolina zunächst ebenfalls zu dieser Kategorie zu gehören scheinen.

Kapitel 7

Fallstudie II: Lisa (1;10-2;9)

Lisas Sprachentwicklung verlief ihrem Alter entsprechend: Zu Beginn der Aufnahmen produzierte sie vor allem Einwortäußerungen, ab 2;1.23 überwogen Mehrwortäußerungen¹. Äußerungen mit Verben sind im ganzen Untersuchungszeitraum in der Minderzahl. Verben kommen aber von Anfang an vor, wobei ab 1;10.25 flektierte Formen auftreten. Mit 2;6.6 ist die erste Nebensatzstruktur (als Antwort auf eine Frage) zu beobachten.

Lisa war im Aufnahmezeitraum an Kommunikation sehr interessiert, wobei es ihr mehr um „Gespräche,, an sich als um den Inhalt der Kommunikation ging, was sich auch auf ihre Fragen auswirkte. So bemühte sie sich sehr, die Bezugspersonen zum Sprechen zu bringen, wobei die Gesprächsthemen für sie von untergeordnetem Interesse waren.

7.1 Grammatischer Erwerb

7.1.1 Fragetypen

Bei Lisa zeigt sich im Vergleich zu Karolina eine andere Verteilung der Fragetypen (vgl. Tabelle 7.1, S.118), was auf den unterschiedlichen Sprachentwicklungsstand, aber auch auf unterschiedliche Interessen zurückzuführen ist; so spiegelt gerade die große Menge an sonstigen Fragen beide Gründe wieder: Lisa ist schwerer zu verstehen (auch, weil sie immer wieder einen Schnuller im Mund hat) und versteht auch die Bezugspersonen schlechter, so dass einerseits mehr Fragen nicht klar zugeordnet werden konnten und andererseits mehr Nachfragen gestellt wurden. Außerdem bemühte sich Lisa sehr, die Kommunikation aufrechtzuerhalten. Dazu werden systematisch Formen benutzt, die sonst als Nachfragen verwendet

¹Bis zu dieser Aufnahme lag die mittlere Äußerungslänge (MLU) zwischen 1,18 bis 1,36, danach zwischen 1,62 bis 2,33 Wörtern.

Tabelle 7.1: Verwendete Fragetypen

	Anzahl	%
Ergänzungsfragen	206	19,53
Entscheidungsfragen	289	27,39
Tags	38	3,6
Sonstige	522	49,48
Summe	1055	100

werden: *hm?* und *ja?* kommen bei Lisa auch nach Gesprächspausen von mehreren Sekunden vor, so dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass es sich hier wirklich um Nachfragen handelt, sondern um Anstöße, um die Kommunikation wieder in Gang zu bringen².

Man kann sich nun fragen, ob diese Äußerungen als Fragen bzw. Frageformen zu interpretieren sind. Funktional sind sie sicher nicht als Fragen zu sehen, da zwar eine verbale Reaktion erwünscht ist, aber keine Antwort. Formal aber werden hier Frageformen “missbraucht”, um eine andere Funktion zu erfüllen: Fragen implizieren ein Bedürfnis nach einer Antwort, so dass sich diese Frageformen, die ja mit dieser Funktion verbunden werden, gut dazu eignen, verbale Reaktionen zu elizitieren. Man kann hier also einen frühen indirekten Sprechakt annehmen.

Da hier ja an sich Frageformen, nicht Fragen interessieren, werden diese Fälle im Weiteren mit den Nachfrage(formen) zusammen besprochen werden.

Zudem spricht die Praktikabilität gegen eine Trennung: Zwar können in einigen Fällen — aufgrund langer, vorhergehender Pausen — solche Kommunikatoren relativ eindeutig identifiziert werden³, andererseits aber kann nicht gesagt werden, ob nicht viele der Äußerungen, die im Dialog als Nachfragen wahrgenommen wurden (Reaktion auf eine Vorgängeräußerung einer anderen Person, Antwort dementsprechend, keine unzufriedene Reaktion des Kindes oder aber Insistieren auf eine Reaktion), eventuell auch nur zur Fortführung des Gesprächs gestellt wurden. Auch nonverbale Informationen helfen bei der Klassifikation nicht, da die für Nachfragen typischen Reaktionen wie Hinwendung zur Bezugsperson, Blickkontakt etc. alle bei Kommunikatoren ebenso möglich, wenn nicht sogar typisch sind.

²Elemente in dieser Funktion werden im Folgenden “Kommunikatoren” genannt werden.

³Wirklich eindeutig sind solche Fälle auch nicht, da sich eine Nachfrage auch auf Nonverbales beziehen könnte.

Tabelle 7.2: Vorkommende W-Wörter

W-Wort	erstes Auftreten mit:	Anzahl
<i>wo</i>	1;10.17	31
<i>was</i>	2;1.23	5
<i>wer</i>	2;2.23	1
<i>warum</i>	2;8.0	16

7.1.2 Ergänzungsfragestrukturen

Ergänzungsfragestrukturen mit W-Wort

Im Gegensatz zu Karolina wurden relativ wenige Ergänzungsfragen mit W-Wort gestellt, auch nach dem Zeitpunkt, an dem die ersten W-Wörter auftauchten (vgl. Tabelle 7.2).

Mit 1;10.17 kam die erste Frage mit W-Wort vor,

(64) *wo* ? [=? Buch]

mit 2;0.6 wurden wieder zwei Fragen mit *wo* gestellt, jeweils in Konstruktionen mit *ist*:

(65) *wo* (i)s(t) er ?

(66) *wo* is(t) er # hin ? [?]

Im Folgenden wurden weitere Ergänzungsfragen mit *wo* gebildet, durch das W-Wort allein, in Kombination mit *ist* oder mit NPs:

(67) *wo*, (Christ)iane is(t) ? (2;4.4)

(68) *wo* is(t) die # Fuchs ? (2;8.23)

(69) *wo* Wagen ? (2;0.27)

(70) *wo* der Papa Baby ? (2;6.6)

Ein einziges Mal wird eine *wo*-Frage in Kombination mit einem Vollverb produziert:

(71) *wo* (g)ekauft ? (2;5.8)

Mit 2;1.23 wurde die erste *was*-Frage beobachtet. Insgesamt kam *was* noch weitere viermal vor, zweimal alleine, einmal mit *ist* und einmal mit *tut*:

(72) *was* (i)s(t) das ? (2;1.23)

(73) was is(t) ? [?] (2;3.13)

(74) was (t)ut [?] der ? (2;7.3)

Mit 2;2.23 kam die einzige Frage mit *wer* vor:

(75) oh, wer [?] des ? (2;2.23)

Das letzte W-Wort, das auftauchte, war *warum*⁴ ab 2;8.0, wobei *warum* bis auf ein einziges Mal immer allein verwendet wird:

(76) wierum das ? (2;8.0)

Während Karolina eine große Bandbreite von Konstruktionen mit W-Wörtern benutzt, verwendet Lisa W-Wörter größtenteils isoliert (zu 69,81%), ansonsten in Konstruktionen mit *ist* (16,98%), mit NPs (9,43%) und in zwei Fällen — (74) und (71) — mit anderen Verben.

Wenn davon ausgegangen wird, dass Lisa die einzelnen W-Wörter bis zum Aufnahmeende nur in spezifischen Konstruktionen verwenden kann, so könnte das erklären, warum so wenige Ergänzungsfragen mit W-Wort produziert wurden.

Bei Lisa ist zudem — wie bei Karolina — zu beobachten, dass Lückenformate auch dann verwendet werden, wenn eine entsprechende Konstruktion mit W-Wort schon erworben war:

(77) is(t) der [=? da] Pferd ? (2;3.13)
zu interpretieren als 'wo ist das Pferd?'

Ebenso wie Karolina verwendete Lisa W-Wörter nur initial, und das Verb steht bis auf einen Fall — siehe (67) — immer an zweiter Stelle. Diese eine Ausnahme kann eventuell durch ihre Funktion erklärt werden. So scheint es sich hier um eine Entsprechung zu handlungsbegleitenden Fragen zu handeln, die Erwachsene in Suchsituationen mit Kindern immer wieder verwenden, wie *wo ist denn der Bär?* oder *Bär, wo bist du?*, nicht aber um eine "echte" Ergänzungsfrage. Zwar kann die Form der Frage von den genannten Erwachsenenformen nicht abgeleitet werden, es kann aber vermutet werden, dass die spezielle Funktion zu einer Abweichung geführt hat.

Lückenformate

Ergänzungsfragen werden von Lisa vor allem durch Lückenformate ausgedrückt, nur mit 2;8.23, in der letzten Sitzung, überwiegen Ergänzungsfragestrukturen mit W-Wort⁵ (vgl. Tabelle 7.3).

⁴*warum* wird von Lisa häufig als [] artikuliert.

⁵Mit 2;2.6 werden zwar 50% der Ergänzungsfragen mit W-Wort gebildet, da in dieser Aufnahme aber nur vier Ergänzungsfragen geäußert wurden, sind diese Zahlen nicht sehr aussage-

Tabelle 7.3: Lückenformate

	+w	%	-w	%	insgesamt
1;10.03	0	0	17	100	17
1;10.17	1	11,11	8	88,89	9
1;10.25	0	0	16	100	16
2;00.02	0	0	1	100	1
2;00.06	2	50	2	50	4
2;00.27	2	16,67	10	83,33	12
2;01.23	1	12,5	7	87,5	8
2;02.23	1	3,03	32	96,97	33
2;03.13	5	38,46	8	61,54	13
2;04.04	1	14,29	6	85,71	7
2;05.08	6	33,33	12	66,67	18
2;06.06	3	42,86	4	57,14	7
2;07.03	7	41,18	10	58,82	17
2;08.00	10	43,48	13	56,52	23
2;08.23	14	66,67	7	33,33	21
Summe	53	25,73	153	74,27	206

Diese Veränderung in der letzten Sitzung scheint mir nicht darauf hinzudeuten, dass Lisa einen Entwicklungsschritt in Bezug auf Ergänzungsfragestrukturen vollzogen hat. So wurden in dieser Sitzung weder neue Konstruktionen verwendet, noch scheinen Ergänzungsfragen mit W-Wort Lückenformate zu ersetzen: 12 der 14 Ergänzungsfrageformen mit W-Wort waren isolierte W-Wörter und ein Großteil davon wiederum *warum?* (acht Fälle).

Eventuell kann die Dominanz der Ergänzungsfragestrukturen mit W-Wörtern durch eine Ausweitung von Lisas kommunikationserhaltender Strategie erklärt werden: So eignet sich *warum* sehr gut dazu, ausführliche verbale Reaktionen zu elizitieren, und kann (wie alle Eltern wissen) in unendlicher Folge als Reaktion auf (fast) jede Äußerung verwendet werden.

Die Häufigkeit der Ergänzungsfragestrukturen mit W-Wort wäre dann nicht aufgrund einer Veränderung der Ergänzungsfragestrukturen, sondern durch die Ausweitung der Funktion von *warum* und damit dessen verstärkten Gebrauch zu erklären.

Eine trivialere Ursache für die Häufigkeit von *warum* könnte darin liegen, dass die Aufnahmesituation einfach mehr *warum*-Fragen erforderte, wobei diese

kräftig.

Tabelle 7.4: Verbstellung der Lückenformate

	V1	%	V2	%	VL	%	Sonstige	%	Insgesamt
1;10.03	1	100	0	0	0	0	0	0	1
1;10.17	0	0	1	33,33	0	0	2	66,67	3
1;10.25	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2;00.02	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2;00.06	1	100	0	0	0	0	0	0	1
2;00.27	1	50	1	50	0	0	0	0	2
2;01.23	1	100	0	0	0	0	0	0	1
2;02.23	0	0	1	100	0	0	0	0	1
2;03.13	1	100	0	0	0	0	0	0	1
2;04.04	1	20	3	60	1	20	0	0	5
2;05.08	0	0	2	40	0	0	3	60	5
2;06.06	3	100	0	0	0	0	0	0	3
2;07.03	1	20	4	80	0	0	0	0	5
2;08.00	1	50	1	50	0	0	0	0	2
2;08.23	2	50	2	50	0	0	0	0	4
Summe	13	38,24	15	44,12	1	2,94	5	14,71	34

Annahme schwer überprüfbar ist; so war die einzige auffällige Abweichung von anderen Sitzungen die, dass auf einem gegenüberliegenden Haus Männer auf dem Dach arbeiteten. Beim Zuschauen stellte Lisa drei *warum*-Fragen, wobei auch ohne diese drei Äußerungen die Strukturen mit W-Wort dominieren.

Genau wie in allen anderen Strukturen verwendete Lisa auch in Lückenformaten relativ wenig Verben (22,22% — 34 Äußerungen).

Bei einem Großteil der Äußerungen mit Verben ist die Verbstellung nicht eindeutig einteilbar (52,94%), der Rest verteilt sich — bis auf einen Fall — auf V1- und V2-Stellungen (32,35 bzw. 11,76%).

Werden die uneindeutigen Fälle nun so verteilt, dass ambige V1L?- oder V2L?-Fälle der V1- bzw. V2-Stellung zugeordnet werden, so zeigen sich etwa gleich viel V1- wie V2-Stellungen (vgl. Tabelle 7.4).

Bei dem einzigen Fall einer eindeutigen VL-Stellung handelt es sich um folgende Äußerung:

(78) da (dr)auf is(t) ?

(2;8.12)

Eine Erklärung für diese Ausnahme findet sich nicht⁶.

7.1.3 Entscheidungsfragestrukturen

Entscheidungsfragen wurden in den ersten Sitzungen vor allem durch Ein-Wort-Äußerungen ausgedrückt:

(79)	kalt ?	(1;10.3)
(80)	au ?	(1;10.3)
(81)	Tee ?	(1;10.3)
(82)	male(n) ?	(1;10.3)

Mit der Zeit werden die Äußerungen länger, wobei es sich auch hier, wie bei anderen Äußerungstypen, zum Großteil (69,2% aller Entscheidungsfragestrukturen) um Konstruktionen ohne Verben handelt:

(83)	Lala au(ch) ?	(2;0.2)
(84)	kleiner (Ele)fant da ?	(2;2.23)
(85)	über Katze ?	(2;3.13)

Lisa verwendete bei Entscheidungsfragen unterschiedlichste Verbstellungen. Da in Lisas eindeutigen V1- und V2-Stellungen nur flektierte Verben und in Verb-Letzt-Stellung (bis auf eine Ausnahme, s.u.) nur Infinitive und Partizipien auftraten, wurden die uneindeutigen Fälle nach dem Kriterium der Finitheit V1- und V2-, bzw. VL-Stellung zugeordnet. Daraufhin ergab sich folgende Verteilung⁷ (vgl. Tabelle 7.5, S. 124):

Bis 2;1.23 wurden ausschließlich infinite VL-Stellungen verwendet, auch später dominiert VL-Stellung, wobei dann aber auch Partizipien und einmal ein finites Verb vorkommen:

(86)	hm [=? ha(st)] au(ch) kauft ?	(2;4.4)
(87)	wehgetan ?	(2;6.6)
(88)	yy di(r) auch wehgetan ?	(2;6.6)
(89)	noch mal Tiger # kommt ?	(2;8.23)

⁶Evtl. handelt es sich nicht um eine Ergänzungs-, sondern um eine Entscheidungsfrage. Aber auch dann ist die Struktur auffällig.

⁷Insgesamt handelte es sich bei 68,54% der Verben um uneindeutige Verbstellungen, bei 21,35% um eindeutige V1-, bei 4,49% um eindeutige V2- und bei 5,62% um eindeutige VL-Stellung.

Tabelle 7.5: Verbstellung bei Entscheidungsfragen

	V1	%	V2	%	VL	%	insgesamt
1;10.03	0	0	0	0	1	100	1
1;10.17	0	0	0	0	4	100	4
1;10.25	0	-	0	-	0	-	0
2;00.02	0	0	0	0	2	100	2
2;00.06	0	0	0	0	4	100	4
2;00.27	0	-	0	-	0	-	0
2;01.23	0	0	0	0	1	100	1
2;02.23	4	50	1	12,5	3	37,5	8
2;03.13	3	20	0	0	12	80	15
2;04.04	1	6,67	0	0	14	93,33	15
2;05.08	1	25	0	0	3	75	4
2;06.06	4	21,05	3	15,79	12	63,16	19
2;07.03	4	57,14	0	0	3	42,86	7
2;08.00	2	66,67	0	0	1	33,33	3
2;08.23	1	16,67	0	0	5	83,33	6
Summe	20	22,47	4	4,49	65	73,03	89

Auch bei den Nicht-Fragen waren über den ganzen Untersuchungszeitraum viele VL-Strukturen mit Infinitiven und Partizipien zu finden, in den letzten beiden Sitzungen, mit 2;8.0 und 2;8.23, traten dann zum ersten Mal Satzklammern auf:

- (90) [=! G] äh ich äh habe hongen@c . (2;8.0)
 Im Sinne von 'Ich bin gehangen/hängen geblieben.'
- (91) ich hab (ge)blutet . (2;8.0)
- (92) mag [?] # EIn streich(e)ln [?] . (2;8.23)
- (93) du solls(t) komm(en) . (2;8.23)

Lisa hat also anscheinend vor 2;8.0 keine Möglichkeit, zielsprachliche Präteritum- oder Modalverbkonstruktionen zu bilden, so dass in diesen Fällen das Auxiliar oder das Modalverb nicht realisiert wird. Ob aber alle VL-Stellungen so interpretiert werden können, ist fraglich. Fest steht, dass die beobachteten VL-Stellungen nicht spezifisch für Entscheidungsfragekonstruktionen sind.

Bei Äußerungen mit finiten Verben zeigt Lisa von vornherein eine Präferenz für V1-Stellung, wenngleich auch einige Entscheidungsfragestrukturen mit V2-Stellung zu finden sind⁸.

Auffällig ist, dass bei den Entscheidungsfragen finite Verben später auftreten als bei Nicht-Fragen: So wurden in dem Zeitraum, in dem nur infinite Entscheidungsfragestrukturen verwendet wurden (12 Fälle), in Nicht-Fragen in 32,26% aller analysierten Äußerungen finite Formen verwendet (10 von 31 Fällen).

V1-Stellung kommt vorher schon in Imperativstrukturen vor⁹ (ab Beginn der Aufnahmen), wobei allerdings nicht klar ist, ob sie produktiv gebildet wurden: Es handelt sich insgesamt um wenige Konstruktionen, die alle sicherlich häufig gegenüber Kindern geäußert werden, wie *schau mal!*. Auch einige andere Äußerungen mit V1-Stellung wurden unter den Nicht-Fragen gefunden.

Grundsätzlich hat Lisa also schon Konstruktionen mit V1-Stellung zur Verfügung, so dass die Verzögerung dadurch nicht erklärbar ist.

Auch mit der Flexionsform 2. Person, die ja bei Karolina eine Rolle spielt, kann diese Verzögerung nicht zusammenhängen: So treten Verben in 2. Person Singular bei Lisa allgemein sehr selten (insgesamt 7-mal) und erst ab 2;3.13 auf¹⁰, finite Verben bei Entscheidungsfragen finden sich aber schon ab 2;1.23.

Vielleicht ist Lisas Vorgehen eine Vermeidungsstrategie, die dazu dient, sich nicht zwischen V1- und V2-Stellung entscheiden zu müssen¹¹.

Subjekte werden von Lisa häufig ausgelassen (bei den Nicht-Fragen in 59,85% aller Fälle), wobei gerade in Entscheidungsfragen extrem wenig Subjekte auftreten (15,91%). Da sechs der 14 auftretenden Subjekte (42,86%) in Äußerungen mit V1-Stellung vorkommen, scheint es sich aber nicht um ein Phänomen zu handeln, das mit V1-Stellung in Verbindung steht. Eventuell kann die erhöhte Anzahl von Subjektelisionen wie der verzögerte Gebrauch flektierter Verben auf Schwierigkeiten mit V1-Konstruktionen zurückgeführt werden.

7.1.4 Tags

Lisa verwendete recht wenige Tag-Fragen (insgesamt 38, vgl. Tabelle 7.6), wobei die erste dieser Fragen in der ersten analysierten Aufnahme, mit 1;10.3, zu finden war.

Es handelte sich dabei, wie in den meisten produzierten Fällen, um *hm*:

⁸Was ja durchaus zielsprachlich sein kann.

⁹Diese sind übrigens bei den Verbstellungsuntersuchungen ausgeschlossen worden.

¹⁰Da übrigens in einer Entscheidungsfrage.

¹¹Die VL-Position wird fast ausschließlich — bis auf zwei Fälle bei den Nicht-Fragen (bei einem davon handelt es sich um eine NS-Struktur) und die genannten Fälle bei den Ergänzungs- und Entscheidungsfragen — mit infiniten Verben und Partizipien besetzt.

Tabelle 7.6: Auftretende Tags

Tags	erstes Auftreten mit:	Anzahl
hm	1;10.3	21 (14/7)
ja	2;3.13	13 (4/9)
gell	2;6.6	3 (0/3)
okay	2;6.6	1 (0/1)

In den Klammern wird an erster Stelle die Anzahl der initial, an zweiter die der final verwendeten Tags genannt.

- (94) hm, xxx ? (1;10.3)
 (95) hm, # an(d)er (da)bei ? (2;2.23)
 (96) Laterne [?], hm ? (2;4.4)

Auffällig ist, dass bei Lisa *hm* häufig vor der Matrixäußerung steht (in 14 von 21 Fällen). *hm* wird von Lisa meist mit Entscheidungsfragen kombiniert (dazu zählen alle initialen Vorkommen von *hm*), wobei *hm* dann eine Art Verstärkung der Frage darzustellen scheint. Mit Aussagen kombiniert scheint dagegen die Richtigkeit der Aussage in Frage gestellt zu werden.

Ab 2;3.13 tauchte dann *ja* als weiteres Tag-Element auf, wobei *ja* zunächst nur initial verwendet wurde, dann — ab 2;6.6 — aber ausschließlich final:

Die Vorkommen mit initialem *ja* wirken dabei so, als würde hier eine Versicherungsfrage im Nachhinein präzisiert¹²,

- (97) ja, war [?] alt ? (2;3;13)
 (98) ja, eine Schachtel ? (2;4.4)
 (99) ja, ni(cht) ? (2;5.8)

während finales *ja* eine Frage nach Zustimmung zur vorher gemachten Äußerung zu sein scheint:

- (100) der [?] Hunger, ja ? (2;6.6)
 (101) immer [?] warm, ja ? (2;6.6)
 (102) mag doofer Nag(e)l # &i [/] immer hau(e)n, ja ? (2;8.0)

Ab 2;6.6 treten dann schließlich drei Fälle von *gell* und ein Fall von *okay* auf.

¹²Es könnte also sein, dass es sich hier gar nicht um Tags handelt, sondern um Nachfragen, die dann in Entscheidungsfragen umformuliert werden, allerdings folgt diese Umformulierung sehr schnell.

- (103) ein Pflaster, # gell ? (2;6.6)
 (104) <ich hab geschlaft> [?], gell ? (2;7.3)
 (105) hm deine, ge(ll) [?] ? (2;7.3)
 (106) also, nich(t) Kaugummi xxx, , okay ? (2;7.3)

Bei *gell* scheint es sich jeweils um eine Frage nach der Richtigkeit der Matrixäußerung zu handeln, mit *okay* wird nach Zustimmung gefragt.

Auch ein Fall einer Tag-Phrase tritt auf, wobei es sich hier — wie bei Karolina — um *weißt du* handelt:

- (107) ja, <aber der> [?] besser, # weißt du ? (2;6.6)

Wie bei Karolina ist hier nicht klar, ob es sich wirklich um eine Frage oder nur um eine Floskel handelt.

7.1.5 Zusammenfassung

Auch bei Lisa zeigt sich ein Entwicklungsverlauf, der zu den in Kapitel 4 dokumentierten Verläufen passt: Es treten Lückenformate in V1- und V2-Stellung auf, W-Wörter werden zunächst isoliert, dann in konkreten Konstruktionen verwendet. Die W-Wörter werden in der erwarteten Reihenfolge erworben, wobei allerdings — im Gegensatz zu Karolina — nur recht wenige W-Wörter auftreten. Entscheidungsfragen werden zunächst mit unspezifischen VL-Strukturen ausgedrückt, V1-Stellung dominiert aber von Anfang an bei Äußerungen mit finiten Verben. Tags verwendet Lisa — wie Karolina — schon zu Beginn der Untersuchungszeit, sie treten bei ihr aber in einer anderen Reihenfolge auf, außerdem verwendet sie recht viele initiale Tags.

Als Nachfrage verwendet Lisa nicht nur *hm*, sondern auch *ja* in großer Anzahl; Nachfrageformen werden zudem auch als Kommunikatoren¹³ verwendet.

7.2 Endtöne

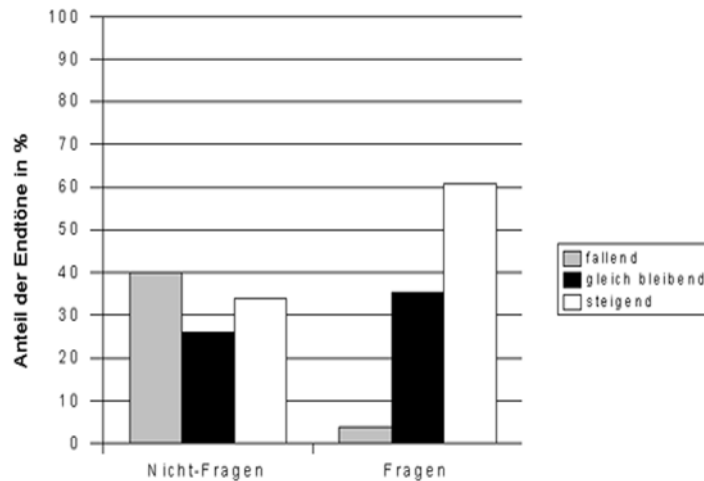
7.2.1 Fragen vs. Nicht-Fragen

Auch bei Lisa wurde zunächst überprüft, ob Nicht-Fragen und Fragen intonatorisch unterschiedlich markiert werden. Mit 1;10.3 zeigte sich folgende Verteilung der Endkonturen (vgl. Abbildung 7.1):

Fragen und Nicht-Fragen unterscheiden sich signifikant ($\chi^2_{0,01;2} = 19,4$, $p < 0,001$), wobei sich bei den Fragen deutlich weniger Fälle und mehr Anstiege finden als bei den Nicht-Fragen.

¹³Siehe Definition Fußnote 2, S. 118.

Abbildung 7.1: Fragen vs. Nicht-Fragen



7.2.2 Frage(struktur)typen

Wird nun die Verteilung der Endkonturen auf die unterschiedlichen Frage(struktur)typen betrachtet, ergibt sich folgendes Bild (vgl. Abbildung 7.2, S. 129):

Insgesamt ähnelt sich die Verteilung der Endkonturen bei den einzelnen Frage(struktur)typen sehr, wobei die Tags und die Nachfragen durch eine erhöhte Anzahl gleich bleibender Töne auf Kosten der steigenden auffallen.

7.2.3 Ergänzungsfragen

Bei den Ergänzungsfragestrukturen mit W-Wort zeigt sich im Untersuchungszeitraum eine recht große Variation von Sitzung zu Sitzung, was aber wohl darauf zurückzuführen ist, dass in jeder Aufnahme nur wenige solcher Strukturen produziert wurden; erst in den letzten beiden Sitzungen kamen jeweils mehr als 10 Fälle vor. In den Aufnahmen, bei denen nicht-steigende Töne gleich häufig oder häufiger als steigende vorkommen, handelt es sich nie um mehr als drei Äußerungen.

Eine systematische Veränderung ist nicht sichtbar, es kann aber sein, dass die Datenmenge nicht ausreicht, um eine solche sichtbar zu machen.

Bei den Lückenformaten, von denen ja deutlich mehr produziert wurden, überwiegen grundsätzlich Anstiege, nur in zwei Aufnahmen dominieren gleichbleibende Töne (vgl. Abbildung 7.3, S. 129).

Abbildung 7.2: Fragetypen

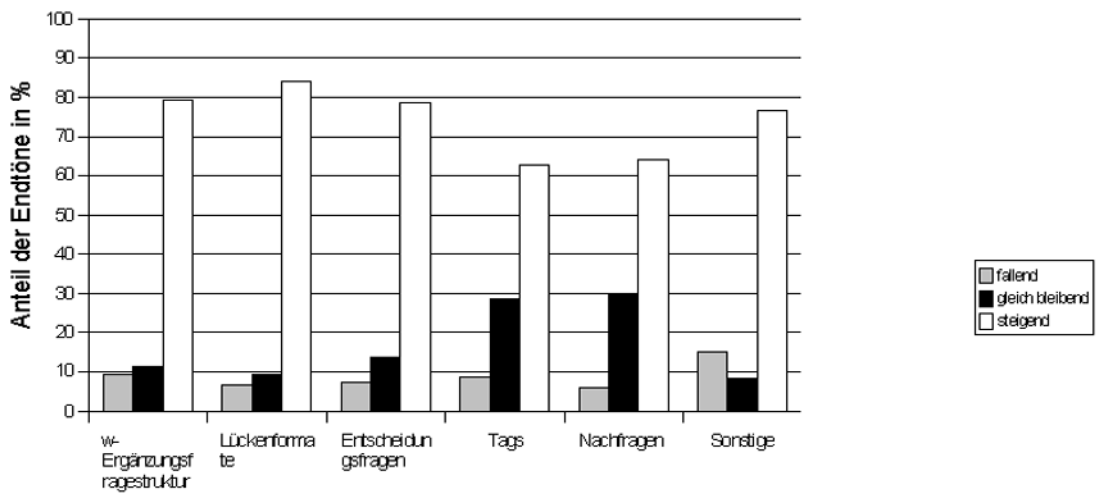


Abbildung 7.3: Lückenformate

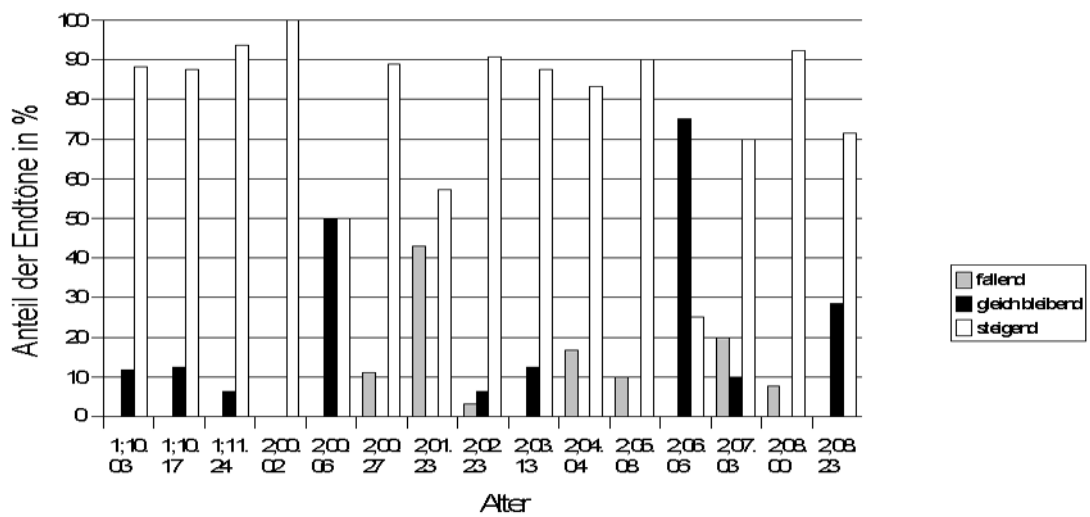
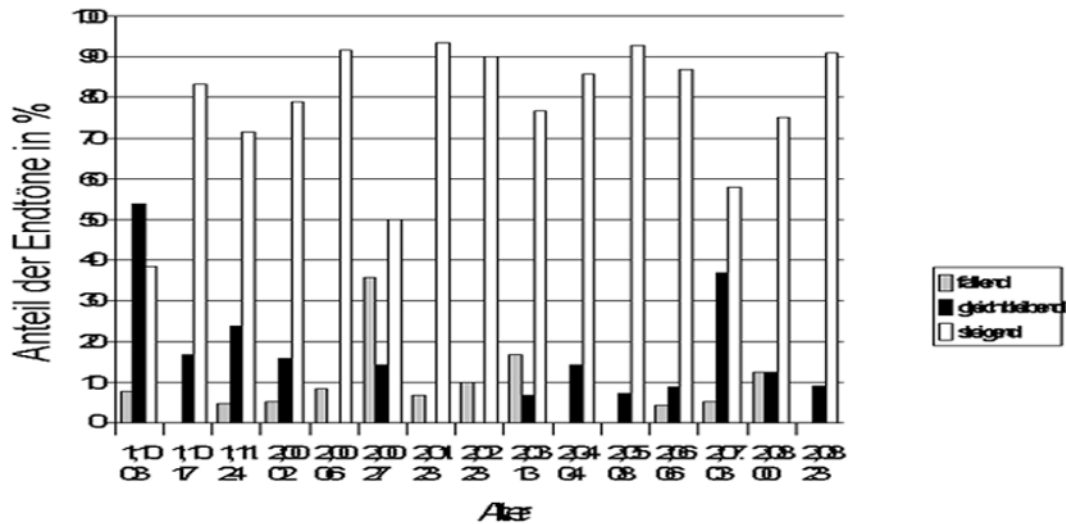


Abbildung 7.4: Entscheidungsfragen



In diesen Sitzungen handelt es sich allerdings nur um zwei bzw. vier Äußerungen, so dass wohl von zufälligen Abweichungen ausgegangen werden kann.

Auffällig ist zudem eine Häufung von fallenden Endtönen mit 2;1.23. In dieser Sitzung wurden immerhin sieben Lückenformate produziert, wobei diese Häufung strukturell nicht erklärt werden kann.

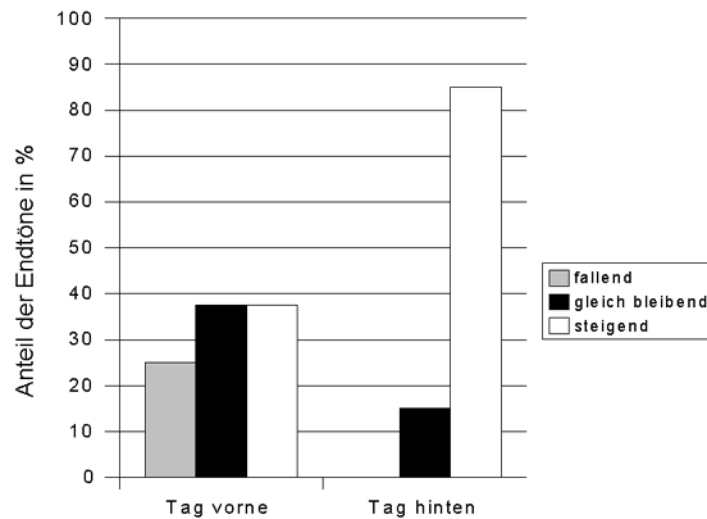
Grundsätzlich scheinen also Ergänzungsfragestrukturen mit W-Wort keine eindeutige intonatorische Markierung zu bekommen, während bei Lückenformaten steigende Endtöne vorherrschen. Hier könnte also davon ausgegangen werden, dass die Intonation zur Markierung ambiger Strukturen herangezogen wird, während bei formal eindeutigen Fragen die Intonation keine Rolle spielt.

7.2.4 Entscheidungsfragen

Bei den Entscheidungsfragen zeigen sich keine großen Veränderungen (vgl. Abbildung 7.4, S. 130):

Bis auf die erste Sitzung dominieren immer Anstiege, in der ersten Sitzung überwiegen dagegen gleich bleibende Töne. Warum in dieser und in zwei weiteren Sitzungen weniger steigende Konturen verwendet wurden als zu den anderen

Abbildung 7.5: Tags



Zeitpunkten, ist unklar und durch den grammatischen Entwicklungsverlauf nicht zu klären¹⁴.

7.2.5 Tags

Bei den Tags fiel schon im Gesamtüberblick auf, dass hier häufig gleich bleibende Töne auftreten.

Untersucht man sie genauer, so findet sich eine unterschiedliche Verteilung der Endtöne je nach Position des Tags (vgl. Abbildung 7.5, S. 131):

Während die Endtonverteilung der finalen Tags derjenigen anderer Fragetypen zu entsprechen scheint, zeigt sich bei den initialen Tags ein völlig anderes Bild: Es finden sich ebenso viele Anstiege wie gleich bleibende Töne, zudem eine große Anzahl von Fällen. (Anzumerken ist noch, dass *gell* und *okay*, die Tags, die später und nur hinten auftreten, immer mit steigenden Tönen versehen werden — allerdings handelt sich dabei nur um 4 Fälle.)

Mehrere Erklärungen sind möglich:

Initiale Tags werden nur mit Entscheidungsfragen kombiniert, also Äußerungen, die normalerweise durch einen Anstieg gekennzeichnet werden, während finale Tags auch mit Aussagen kombiniert werden. Während Äußerungen mit initialen Tags damit als “doppelte” Fragen gesehen werden, scheint eine in-

¹⁴Da es sich jeweils um mindestens 13 Äußerungen handelt, kann nicht von zufälligen Variationen ausgegangen werden.

tonatorische Markierung hier eventuell nicht nötig zu sein. Allerdings wurde ein Großteil der Fälle von finalem *hm* und *ja* ebenfalls mit Entscheidungsfragen kombiniert (10 von 16 Fällen), so dass diese Erklärung nur dann zutrifft, wenn davon ausgegangen wird, dass es sich hier um eine grundsätzliche Unterscheidung aufgrund der Kombinationsmöglichkeiten, nicht aber der konkreten Kombination handelt.

Ansonsten kann es sich um eine funktionale Unterscheidung handeln, da initiale Tags anscheinend vor allem die Aufmerksamkeit des Gegenübers wecken sollen, während finale Tags eher nach der Richtigkeit oder nach Zustimmung fragen; allerdings gilt dieser funktionale Unterschied nur in Kombination mit Aussagesätzen, nicht aber mit Entscheidungsfragesätzen.

Die weitere mögliche Erklärung ist, dass Lisa aus irgendwelchen Gründen Schwierigkeiten bei der Produktion von Anstiegen vor einer darauf folgenden Matrixäußerung hat. Dabei könnte die Planung der Matrixäußerung oder aber das Problem, die Pause zwischen Tag und Matrixäußerung nicht zu groß werden zu lassen, eine Rolle spielen; schließlich könnten diese Äußerungen (aus ähnlichen Gründen) einfach kürzer sein, so dass eine Tonhöhenveränderung schwerer wahrzunehmen ist.

Auffällig ist, dass die später erworbenen Tags *gell* und *okay* nur mit Anstiegen produziert werden; diese Beobachtung erinnert an Karolinas Daten, die auch später erworbene Tags nur mit steigenden Endtönen produzierte. Allerdings unterscheidet sich die Erwerbsreihenfolge der Tags; *gell* und *okay* traten bei Karolinas von Anfang an und mit variablen Endtönen auf. Im Gegensatz zu Karolina lässt sich bei Lisa zudem keine Entwicklung hin zu weniger Variabilität erkennen. Allerdings kann das aber auch an der geringen Datenmenge liegen.

7.2.6 Nachfragen

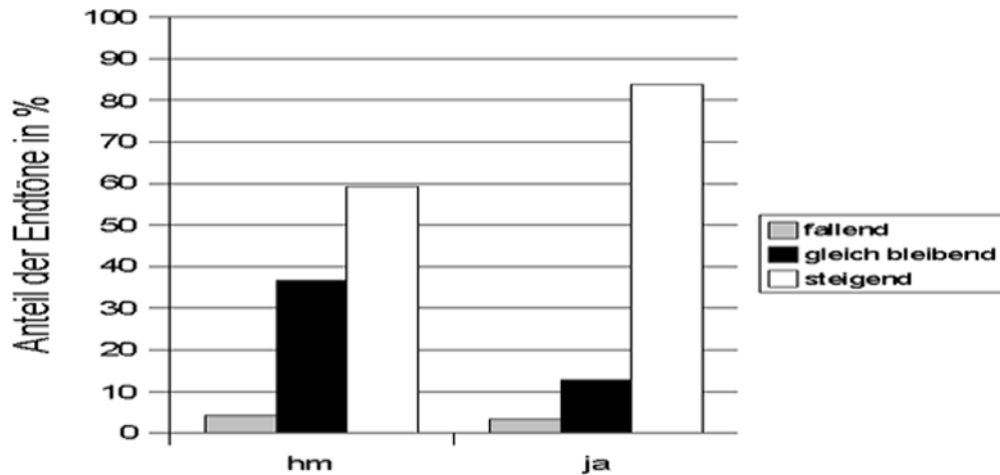
Die geringere Anzahl der Fälle bei den Nachfragen kann dadurch erklärt werden, dass diese — es handelt sich ja vor allem um *ja* und *hm* — nur durch ihre prosodische Markierung als Fragen erkannt werden können. Dass hier aber mehr gleich bleibende Töne auftreten, erstaunt.

Es könnte daran liegen, dass diese Äußerungen sehr kurz sind, und deswegen entweder keine Tonhöhenveränderung produziert oder aber wahrgenommen wurde¹⁵. Analysiert man aber *ja* und *hm* getrennt voneinander, so sieht man deutliche Unterschiede zwischen den beiden Nachfrage-Typen (vgl. Abbildung 7.6):

hm weist deutlich mehr gleich bleibende Töne und weniger Anstiege auf als *ja*, *ja* dagegen verhält sich wie die meisten anderen Fragetypen.

¹⁵Allerdings wären dann ähnliche Ergebnisse bei den anderen Kindern zu erwarten.

Abbildung 7.6: Nachfragen



Eventuell handelt es sich hier um einen funktionalen Unterschied: So wurde *ja* schon angesprochen, dass Lisa Nachfragen auch als Kommunikatoren verwendet und diese durch die gegebenen Informationen nicht von Nachfragen getrennt werden können. Wenn nun angenommen wird, dass *hm* öfter als Kommunikator eingesetzt wird als *ja* und dass diese Funktion intonatorisch anders markiert wird, so würde das die Unterschiede erklären.

Allerdings weist nichts darauf hin, dass *ja* öfter als Kommunikator eingesetzt wird als *hm* — im Vergleich mit den anderen Kindern, die deutlich seltener *ja* als Nachfrage verwenden, kann eher davon ausgegangen werden, dass vor allem *ja* die Kommunikatorfunktion innehat (wobei auch der elterliche Sprachgebrauch diese Häufigkeitsunterschiede erklären könnte) —, zudem stellt sich die Frage, warum *hm* in dieser Funktion anders markiert werden sollte.

Schaut man sich die Verteilung der Endtöne bei *ja* und *hm* in den einzelnen Aufnahmen an, so finden sich bei *ja* relativ ähnliche Verteilungen in jeder Sitzung¹⁶ (vgl. Abbildung 7.7, S. 134), während bei *hm* zwischen Phasen mit etwa gleich vielen fallenden wie steigenden Endtönen eine Phase mit mehr steigenden Tönen zu beobachten ist (vgl. Abbildung 7.8, S. 134), deren Gründe aber nicht ersichtlich sind.

¹⁶Bei 1;10.17 handelt es sich nur um eine Äußerung.

Abbildung 7.7: ja

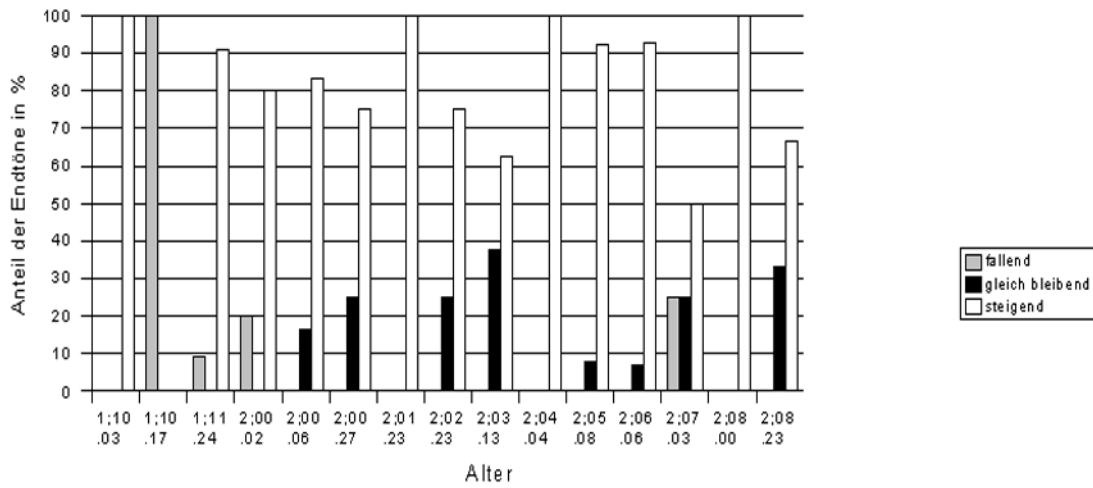
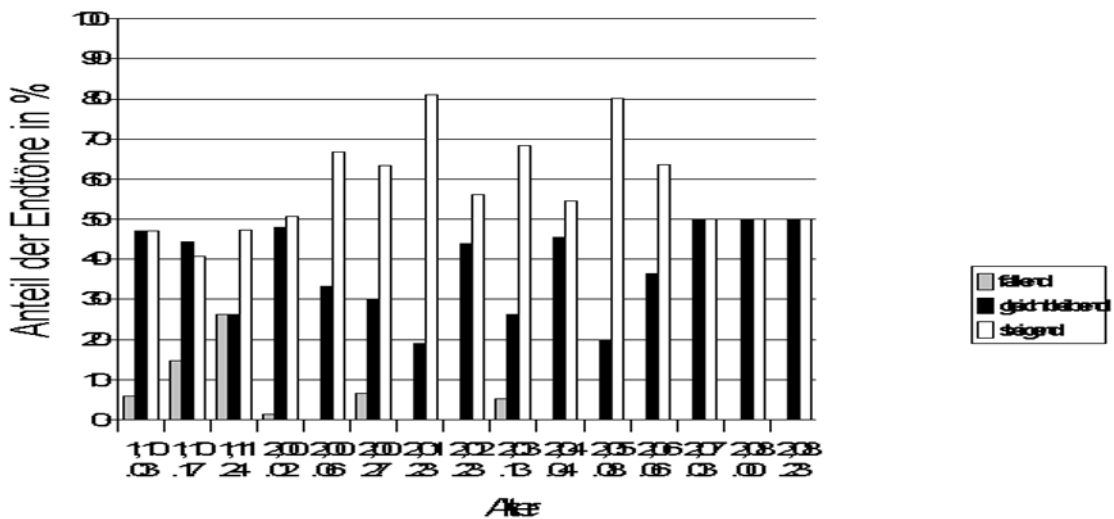


Abbildung 7.8: hm



7.2.7 Zusammenfassung

Die intonatorische Markierung der W-Ergänzungsfragestrukturen von Lisa unterscheidet sich nicht von anderen Fragestrukturen, es lässt sich auch keine intonatorische Entwicklung bei diesen Strukturen feststellen.

Auch bei den anderen Frage(struktur)typen zeigen sich im Entwicklungsverlauf nur unsystematische Variationen, die großteils auf geringe Datenmengen zurückführbar sind.

Nur bei Nachfragen der Form *hm* findet sich im Untersuchungszeitraum eine systematisch wirkende Phase, in der mehr steigende als gleich bleibende Töne auftreten, während davor und danach in etwa gleich viele steigende wie gleichbleibende Töne produziert werden. Woran das liegt, kann ebenso wenig erklärt werden wie die Frage, warum generell bei Nachfragen der Form *hm* mehr gleich bleibende Töne als bei den anderen Fragetypen produziert werden.

Auch bei den Tags finden sich auffällig viele gleich bleibende Endtöne, wobei diese Häufung nur bei initialen Tags auftritt und nicht durch die Form der Tags begründet werden kann, da *hm* und *ja* initial vs. final unterschiedlich markiert werden.

Kapitel 8

Fallstudie III: Jonas (1;7-2;7)

Jonas wies zu Beginn der Untersuchungszeit — seinem Alter entsprechend — einen sehr geringen Wortschatz auf. Mit zwei Jahren war sein aktiver Wortschatz auf knapp 50 Wörter angestiegen, so dass er nach den Richtlinien der ärztlichen Vorsorgeuntersuchung U8 als sprachlich unauffällig galt¹. Während im Allgemeinen allerdings ab einem aktiven Lexikon von etwa 50 Wörtern mit einem sehr raschen weiteren Anstieg des Wortschatzes zu rechnen ist, war dies bei Jonas nicht der Fall: Lange Zeit zeigte sich kaum eine Entwicklung, weder im Wortschatz noch in der Grammatik. Ab 2;3.17 verwendete Jonas zwar hauptsächlich Mehrwortäußerungen, wobei es sich aber im Allgemeinen um relativ starre Konstruktionen handelte. Ergänzungsfragen mit W-Wort kamen erst in der letzten Sitzung vor.

Seine geringen Ausdrucksmöglichkeiten behinderten Jonas allerdings nicht in der Kommunikation. So war sein Sprachverständnis sehr gut, und er kommunizierte sehr effektiv durch Gestik, Mimik und den geringen Wortschatz, wobei die Bezugspersonen das Gemeinte zu verbalisieren hatten. Traf die Verbalisierung seine Intention, bestätigte Jonas sie, ansonsten wiederholte er seine “Äußerungen” so lang, bis sie endlich richtig paraphrasiert wurden².

Jonas’ Daten sind für diese Untersuchung damit nicht so aussagekräftig wie zu Beginn erhofft³.

¹Allerdings fanden sich bei diesen 50 Wörtern recht viele Neologismen, wie [dna] für ’trinken/Flasche’, [t] für ’Oma und Opa’ etc.

²In den ersten zwei Aufnahmemonaten schien Jonas kaum Interesse an Kommunikation oder auch Interaktion zu haben. So empfand er es zwar anscheinend als angenehm, dass eine weitere Person im Raum war, beschäftigte sich aber den Großteil der Zeit mit sich selbst — erst nach Weihnachten traten erste Kommunikationsversuche auf. Ab da trat das oben beschriebene Kommunikationsverhalten auf.

³Inzwischen scheint Jonas’ Sprache völlig unauffällig zu sein.

Tabelle 8.1: Verwendete Fragetypen

	Anzahl	%
Ergänzungsfragen	21	6,02
Entscheidungsfragen	61	17,48
Tag	1	0,29
Sonstige	266	76,22
Summe	349	100

8.1 Grammatischer Erwerb

8.1.1 Fragetypen

Bei Jonas zeigte sich folgende Verteilung der Fragetypen (vgl. Tabelle 8.1):

Die im Gegensatz zu den anderen Kindern deutlich geringere Zahl von Fragen ist vor allem darauf zurückzuführen, dass von Jonas deutlich weniger Aufnahmen als von den anderen Kindern ausgewertet wurden, aber auch darauf, dass Jonas weniger (erkennbare) Fragen stellte.

Von den 76,22% Äußerungen, die als sonstige Fragen eingeteilt wurden, sind der Großteil (92,86%) Nachfragen⁴.

hm wurde von Jonas (so weit das eindeutig erkennbar ist) wie von den anderen Kindern als Nachfrage verwendet, wobei er *hm* allerdings auch in Nachfrage-Kontexten verwendete, in denen die anderen beiden Kinder andere Formulierungen gewählt hätten. So reagiert Jonas mehrfach mit *hm* und suchendem Blick auf Äußerungen wie *Da ist eine Ameise.*, so dass *hm* hier als 'wo' interpretiert werden kann⁵.

Abgesehen von *hm* kam sechsmal auch *ja* als Nachfrage vor. Da aber alle Fälle von *ja* in zwei aufeinander folgenden Aufnahmen, mit 1;11.26 und 2;0.3, fanden, ist zu überlegen, ob es sich wirklich um *ja* handelt, es könnten auch Aussprachevarianten von *hm* sein⁶.

Den einzigen Tag, den Jonas verwendete, äußerte er in der letzten Aufnahme, mit 2;6.23:

⁴Dass nur eine geringe Menge der Äußerungen als fragliche Fälle eingeteilt wurden, erstaunt. Eventuell liegt das daran, dass unverständliche Fragen nicht einmal als Fragen erkannt wurden, oder aber daran, dass seine häufigste Frageform *hm* war, das aufgrund der Form als Nachfrage klassifiziert wurde.

⁵Dass ähnliche Fälle bei den anderen Kindern nicht auffielen, kann natürlich auch daran liegen, dass *hm* bei den anderen Kindern weniger Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

⁶Die Aussprache war relativ undeutlich.

(108) meh:r [?] # Auto, ja ?

wobei es sich hier um eine Frage nach Zustimmung zu einer Tätigkeit handelte.

8.1.2 Ergänzungsfragestrukturen

Insgesamt konnten nur 21 Äußerungen als Ergänzungsfragen identifiziert werden, wobei von diesen 17 Fälle in zwei Sitzungen vorkamen, nämlich in der ersten und der letzten ausgewerteten Aufnahme.

In der ersten Aufnahme, mit 1;7.22, produzierte Jonas ausschließlich Ergänzungsfragen in Bezug auf den Aufenthaltsort seiner Mutter: Diese war auf den Markt gegangen, und Jonas fragt, über die ganze Aufnahme verteilt:

(109) Mama ?

(110) yyy Mama ?

In der letzten Sitzung, mit 2;6.23, beziehen sich alle Ergänzungsfragen auf eine Spielsituation: Jonas hat ein Gebäude aus Duplo-Steinen gebaut und dann teilweise wieder zerstört. Nun werden die kaputten Stellen repariert. Dabei fragt er:

(111) wo kaputt [= bUp@u] ?

(112) (w)o [?] kaputt [= bUp@u] ?

(113) yyy wo, kaputt [= bUp@u] ?

(114) <und # mehr> [?] kaputt [= bUp@u] ?

(115) und [?] mehr kaputt [= bUp@u] ?

(116) un(d) mehr kaputt [= bUp@u] ?

(117) äh [=? und] mehr kaputt [= bUp@u] ?

(118) äh mehr kaputt [= bUp@u] ?

Hier handelt es sich um zwei verschiedene Arten von sehr konkreten Strukturen: Zum einen fragt Jonas *und/äh mehr kaputt*, zum anderen kommen Ergänzungsfragen mit W-Wort in der Form: *(xxx) wo kaputt* vor.

Alle Fragen sind sich in der Konstruktion sehr ähnlich, wobei die Lückenformate den Strukturen mit W-Wort folgen. Es könnte sich bei den Lückenformaten also um elliptische Äußerungen handeln oder aber Jonas hat Probleme, die Konstruktion *mehr + kaputt* mit *wo* zu kombinieren, während *kaputt* alleine mit *wo* für ihn produzierbar ist.

Für die etwas abweichende Struktur in (113) findet sich keine Erklärung.

Abgesehen von den beiden genannten Sitzungen wurden von Jonas im Rest der Untersuchungszeit nur sporadisch Ergänzungsfragen gestellt. So waren genau

vier Fragen zu beobachten, von denen zwei sich wiederum auf den Aufenthaltsort der Mutter (Form wie oben) bezogen und eine weitere eventuell als *wo* zu interpretieren ist:

(119) xx ? [=? wo] [=? hm] (1; 11.26)

Es ist allerdings wahrscheinlicher, dass es sich um *hm* handelt, da Jonas im Weiteren keine Äußerungen mit W-Wörtern produzierte⁷, während *hm* im Untersuchungszeitraum mehrere Male in dieser Bedeutung benutzt wurde (s.o.).

8.1.3 Entscheidungsfragestrukturen

Auch bei den Entscheidungsfragen finden sich viele Einwortäußerungen,

(120) da ? (1;11.26)

(121) den ? [?] (2;1.15)

(122) (s)piel ? (2;3.17)

wobei ab 1;10.0 Zweiwortäußerungen vorkommen:

(123) da M:ama ? (1;10.0)

(124) hier an ? (2;5.4)

(125) hier kaputt [= bUp@u] ? (2;6.23)

Verben treten in Entscheidungsfragen — wie auch in allen anderen Äußerungen — selten auf (insgesamt fünfmal), und zwar alleine oder äüßerungsfinal. Es wird grundsätzlich nur der Verbstamm produziert:

(126) yy beiß ?

(127) runterkomm(en) ?

(128) (s)äter runterkomm(en) ?

(129) weiter (s)piel(en) ?

Alle diese Beispiele stammen aus der letzten Aufnahme, die einzige Äußerung mit Verb, die zu einem früheren Zeitpunkt in identischer Form als Entscheidungsfrage produziert wird, ist (122).

⁷Da in den Aufnahmesituationen auf mögliche W-Fragen geachtet wurde, kann ziemlich sicher davon ausgegangen werden, dass Jonas auch in den nicht analysierten Aufnahmen keine W-Wörter verwendet.

In Nicht-Fragen finden sich Verben schon früher, nämlich ab 1;10.27. Auch dort finden sich nur Verbstämme⁸, meistens äußerungsfinal⁹. Auffällig ist, dass Jonas insgesamt nur sehr wenige Verben benutzt (insgesamt zwölf— *spielen, bauen, schmeißen, stellen, laufen, abbauen, beißen, (runter)kommen, schauen, sehen, holen, spinnen*¹⁰ — davon kommen sechs erst ab 2;5.4 vor), was eventuell erklären könnte, warum Entscheidungsfragen mit Verben erst so spät produziert werden: Es gab einfach kein semantisch geeignetes Verb, um die Fragen auszudrücken.

8.1.4 Zusammenfassung

Bei Jonas ist kaum eine Entwicklung von spezifischen Fragestrukturen zu erkennen. So verwendet er fast alle Strukturen, die ihm zur Verfügung stehen, mit allen Sprechakten. Nur in der letzten Aufnahme zeigen sich spezifische Fragekonstruktionen:

Jonas verwendet seine erste W-Konstruktion, nämlich *wo kaputt*. (Ob Jonas zu diesem Zeitpunkt fähig war, anstelle von *kaputt* auch andere Elemente mit *wo* zu verbinden oder nicht, kann nicht geklärt werden.)

Zudem wird in dieser Sitzung ein Tag produziert, der in Form und Funktion den Tags der anderen Kinder entspricht.

8.2 Endtöne

8.2.1 Fragen vs. Nicht-Fragen

Auch bei Jonas war ein signifikanter Unterschied zwischen Fragen und Nicht-Fragen zu finden ($\chi^2_{0,01;2} = 53,48, p < 0,01$), Fragen wiesen deutlich mehr Anstiege und weniger Fälle auf als Nicht-Fragen (vgl. Abbildung 8.1, S. 142).

8.2.2 Frage(struktur)typen

Bei Jonas zeigt sich im Vergleich bei allen Fragetypen ein sehr ähnliches Bild (vgl. Abbildung 8.2, S. 142).

Auffällig ist höchstens die geringe Anzahl der Fälle bei den Nachfragen und das Nicht-Vorkommen von Fällen bei den sonstigen Fragen¹¹.

⁸Bei einigen Fällen kann es sich auch um Imperativformen oder 1. Person Singular handeln.

⁹Unter 40 Äußerungen mit Verben finden sich 5 Ausnahmen mit eindeutiger V1- bzw. VL-Stellung; die Äußerungen mit V1-Stellung sind Aufforderungen.

¹⁰*spinnen* kommt einmal, in der Äußerung *Daja@c Eñi # ne(in) (s)pinn(t), vor*.

¹¹Das könnte dadurch erklärt werden, dass durch die geringen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten von Jonas uneindeutige Fragen mit fallender Intonation gar nicht als solche erkannt wurden.

Abbildung 8.1: Fragen vs. Nicht-Fragen

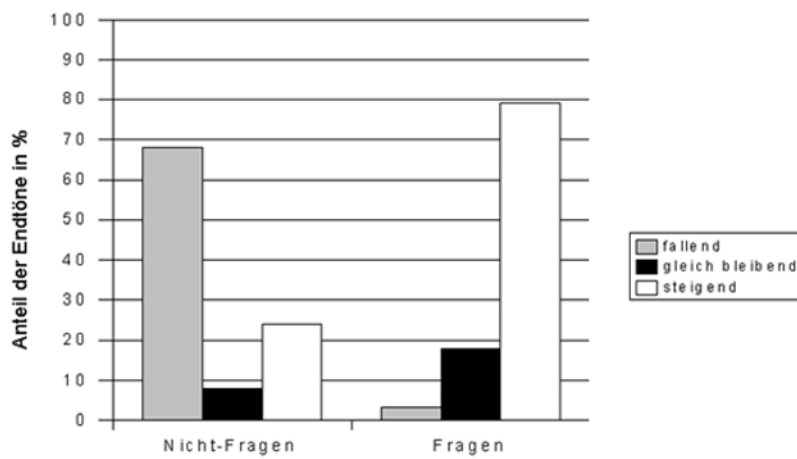
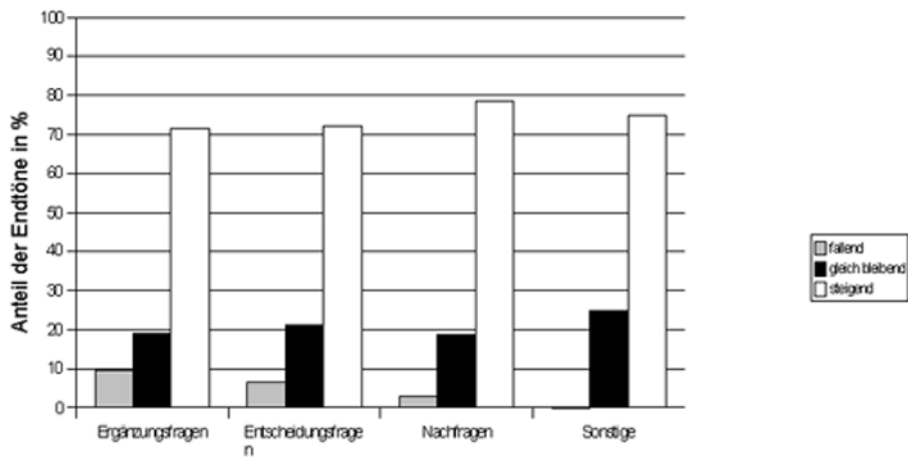


Abbildung 8.2: Fragetypen



8.2.3 Ergänzungsfragen

Bei den Ergänzungsfragen (insgesamt 21 Äußerungen) gibt es vier Fälle von gleich bleibender sowie zwei Fälle von fallender Intonation. Die Äußerungen mit fallender Intonation treten in der ersten Aufnahme auf, die Fälle mit gleich bleibenden Tönen in der letzten. Während sich keine Erklärung für die Abweichungen in der ersten Sitzung findet, könnten die gleich bleibenden Töne in der letzten Sitzung darauf zurückzuführen sein, dass hier zum ersten Mal W-Ergänzungsfragestrukturen auftreten.

Allerdings wurden alle Konstruktionen mit W-Wort mit einem steigenden Ton versehen, gleich bleibende Töne treten dagegen nur bei dem Lückenformat *und mehr kaputt?* auf¹². Es scheint sich hier also nicht um eine andere intonatorische Markierung aufgrund einer neuen Struktur zu handeln, sondern um eine Veränderung der intonatorischen Markierung innerhalb von Fragereihen. Dafür spricht, dass zwar eine der (mit Anstieg produzierten) *wo*-Fragestrukturen ebenfalls in dieser Reihe vorkam, die anderen beiden und das einzige Lückenformat mit gleich bleibendem Ton aber die Reihe initiierten bzw. nach kurzen Abweichungen vom Thema “Kaputt” wieder auf dieses zurückführten.

Ebenfalls spricht dafür, dass später die Reihe leicht modifiziert, mit Entscheidungsfragen, fortgesetzt wird (*hier (kaputt)?*) und auch hier die Fragen in der Reihung mit gleich bleibenden Tönen markiert wurden.

Ergänzungsfragen scheinen also allgemein mit steigenden Tönen produziert zu werden, wobei Fragen (vermutlich unabhängig vom Fragetyp) in Reihungen mit gleich bleibenden Endtönen markiert werden können.

8.2.4 Entscheidungsfragen

In Jonas’ Entscheidungsfragen zeigt sich eine große Variation der Endtöne in den einzelnen Aufnahmen (vgl. Tabelle 8.2, S. 144):

Man kann feststellen, dass Entscheidungsfragen hauptsächlich durch steigende Endtöne gekennzeichnet sind. Die unterschiedlichen Markierungen verteilen sich recht willkürlich auf die einzelnen Aufnahmen, eine Entwicklung ist dabei nicht zu erkennen. Aufgrund der relativ geringen Anzahl von Entscheidungsfragen pro Aufnahme kann aber nicht gesagt werden, ob es sich um zufällige oder systematische Unterschiede handelt¹³.

¹²Bei einem Fall war nicht ganz sicher, ob es sich um *und* oder um *hä* handelte.

¹³Dass ein Teil der gleich bleibenden Töne in Fragereihen auftritt, wurde oben schon angesprochen; allerdings können die meisten Fälle so nicht erklärt werden.

Tabelle 8.2: Verteilung der Endtöne bei Entscheidungsfragen

	steigend	%	gleich bleibend	%	fallend	%	Summe
1;07.22	2	100	0	0	0	0	2
1;10.00	2	50	2	50	0	0	4
1;10.27	1	100	0	0	0	0	1
1;11.26	11	91,67	1	8,33	0	0	12
2;00.03	4	57,14	1	14,29	2	28,57	7
2;01.15	3	75	0	0	1	25	4
2;03.17	6	75	1	12,5	1	12,5	8
2;05.04	1	100	0	0	0	0	1
2;06.23	14	63,64	8	36,36	0	0	22
Summe	44	72,13	13	21,31	4	6,56	61

8.2.5 Nachfragen

Bei den Nachfragen fällt auf, dass hier anscheinend weniger fallende Endtöne produziert werden als bei den anderen Fragetypen. Diese Abweichung kann — wie bei Karolina auch — dadurch erklärt werden, dass *hm*, durch das ja (fast) alle Nachfragen von Jonas ausgedrückt werden, weitere Funktionen hat. *hm* mit fallendem Endton ist damit leicht misszuverstehen.

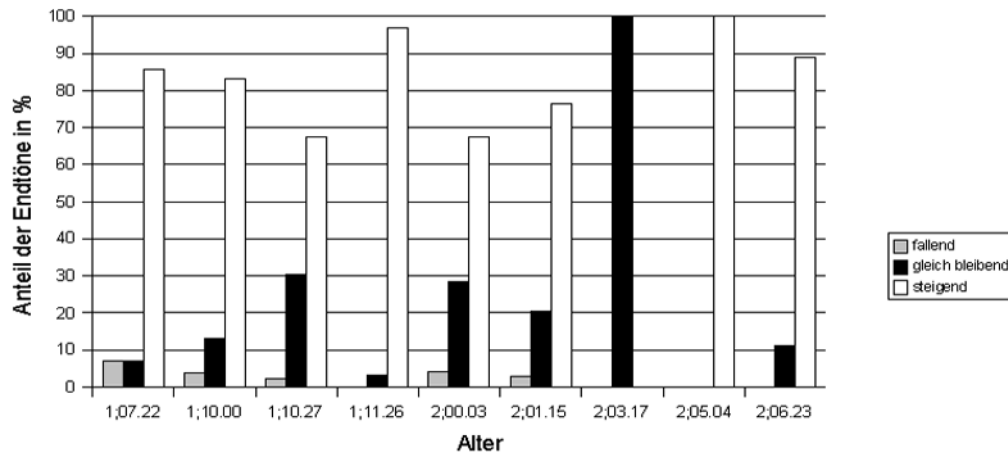
Bei den Nachfragen dominierten in den einzelnen Sitzungen im Allgemeinen steigende Endtöne, wobei in einer Aufnahme, mit 2;3.17, nur gleichbleibende Töne produziert wurden (vgl. Abbildung 8.3, S. 145).

In dieser Sitzung allerdings wurden nur zwei Nachfragen gestellt (in allen anderen waren es jeweils mindestens neun), so dass es sich hier wohl um eine zufällige Abweichung handelt. Eine klare Entwicklung ist nicht zu sehen, wenn gleich der Anstieg der gleich bleibenden Töne mit 1;10.27 und 2;00.3 eventuell eine Veränderung andeutet. Allerdings werden dazwischen, mit 1;11.26, extrem wenige gleichbleibende Töne produziert, und da es sich in dieser Sitzung um 31 Nachfragen handelt¹⁴, ist es eher unwahrscheinlich, dass es sich um eine zufällig abweichende Verteilung handelt.

So gibt es also in den Nachfragen eine Variabilität hinsichtlich der Verteilung gleichbleibender Töne, für die keine Erklärung gefunden wurde.

¹⁴In den beiden anderen genannten Aufnahmen handelt es sich um 43 bzw. 44 Fälle.

Abbildung 8.3: Nachfragen



8.2.6 Zusammenfassung

Jonas zeigt nur leichte Variationen zwischen den einzelnen Fragetypen. Nur Nachfragen zeichnen sich dadurch aus, dass weniger fallende Töne auftreten als bei den anderen Fragetypen, was — wie auch bei Karolina — dadurch erklärt werden kann, dass es sich dabei um Formen handelt, die in weiteren Funktionen auftreten und nur durch die Prosodie eindeutig gekennzeichnet werden können.

Systematische Veränderungen bei einzelnen Satztypen innerhalb des Untersuchungszeitraums finden sich nicht, sind aber auch nicht zu erwarten, da Jonas — bis auf die letzte Sitzung — keine Strukturen verwendet, die nur Fragen ausdrücken.

Allerdings finden sich Indizien bei den Entscheidungs- und Ergänzungsfragen dafür, dass Jonas Fragen in Fragereihen intonatorisch anders markiert als allein stehende Fragen, wobei diese Tendenz nur in der letzten Sitzung wirklich sichtbar ist.

Kapitel 9

Zusammenfassung

Drei Kinder wurden gewählt, um einerseits einen großen Zeitraum abzudecken und andererseits auch mögliche Variationen zu registrieren.

Nun haben sich diese drei Kinder sprachlich sehr unterschiedlich verhalten und entwickelt:

Tabelle 9.1: Verwendete Fragetypen

	Karolina		Lisa		Jonas	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Ergänzungsfragen	346	33,21	206	19,53	21	6,02
Entscheidungsfragen	339	32,53	289	27,39	61	17,48
Tags	142	13,63	38	3,60	1	0,29
Alternativfragen	2	0,19	0	0	0	0
Sonstige	213	20,44	522	49,48	266	76,22
Summe	1042	100	1055	100	349	100

Während Karolina schon zu Beginn der Aufnahmen in ihrer allgemeinen Sprachentwicklung recht weit war, verwendet sie W-Wörter erst relativ spät. Dafür aber werden W-Ergänzungsfragestrukturen sehr schnell erworben und vom ersten Auftreten an häufig angewandt.

Lisa dagegen scheint einem ähnlichen Erwerbsverlauf zu folgen wie Karolina, wobei sich Entwicklungsschritte bei ihr in deutlich geringerem Tempo vollziehen. So verwendete sie — gemessen an ihrer allgemeinen sprachlichen Entwicklung — relativ früh W-Wörter, allerdings über den ganzen Untersuchungszeitraum hinweg nur sporadisch und in wenigen Konstruktionen¹.

¹Im phonologischen Erwerb ist festzustellen, dass es Kinder gibt, die Wörter erst dann

Jonas, das jüngste Kind, durchläuft im Untersuchungszeitraum keine Entwicklung. So entsprechen seine Fragestrukturen den Strukturen, mit denen andere Sprechakte ausgedrückt werden. Nur in der letzten Sitzung treten einige Fälle von W-Ergänzungsfragestrukturen und ein Tag auf.

Trotz der deutlichen zeitlichen Unterschiede zeigen sich beim Erwerb der Fragestrukturen viele Parallelen:

Alle Kinder verwenden als Ergänzungsfragestrukturen Lückenformate (vgl. Tabelle 9.2, S. 149), wobei Lisa diese vor allem mit V1- und V2-Stellung produziert, während Karolina V1-Stellung präferiert². Bei allen Kindern tauchen zudem im Untersuchungszeitraum W-Ergänzungsfragestrukturen auf: Während Karolina W-Wörter von Anfang an vor allem in Satzkonstruktionen verwendet und sehr schnell von einer konkreten Konstruktion zu einer abstrakteren Struktur kommt, produziert Lisa W-Wörter hauptsächlich isoliert und nur in deutlich eingeschränkteren Strukturen. Bei Jonas tritt eine einzige Konstruktion mit W-Wort auf: *wo kaputt*. Leichte Abweichungen zu den in der Literatur beschriebenen Verläufen gibt es bei allen Kindern; so zeigen sich nur bei Lisa Partikelfragen, d.h. isoliertes *wo*, bevor Lückenformate auftauchen. Bei Karolina kann angenommen werden, dass es evtl. vor der Aufnahmezeit eine Phase mit Partikelfragen gab, Jonas produzierte definitiv keine. Zudem tauchen bei allen Kindern Lückenformate parallel zu allen anderen Stufen des Erwerbs auf, wobei die Strukturen der Lückenformate dabei auch eine Entwicklung durchlaufen. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass in den anderen Studien ähnliches passierte, da aber dort das Augenmerk v.a. auf Strukturen mit Verb liegt, die frühen, verblosen Lückenformate, die bei Lisa und Jonas in hoher Zahl auftreten, nicht beachtet wurden. Zudem tauchte bei keinem der Kinder eine Phase mit W-Wort und VL-Stellung auf, die Verbstellung war von Anfang an zielsprachlich. Die spezifischen Konstruktionen *wo + NP?* bzw. *wo + sein + ...?*, die Wode (1976b) als Übergang zu freieren Konstruktionen mit Verb ansieht, treten in leicht abgewandelter Weise bei allen Kindern auf; es scheint also wirklich ein Übergang von konkreteren zu abstrakteren Strukturen von den Kindern vollzogen zu werden, wobei die verwendeten Anfangsstrukturen je nach Kind variieren.

Beim Erwerb der W-Wörter zeigen Karolina und Lisa einen sehr ähnlichen Verlauf, der im Großen und Ganzen auch der von Wode (1976b) angegebenen Reihenfolge entspricht (vgl. Tabelle 9.3, S. 150). So wird von allen Kindern zuerst *wo* produziert. Während Jonas im Untersuchungszeitraum keine anderen W-Wörter erwirbt, erwerben Lisa und Karolina weitere Wörter, wobei Lisa bis zum Ende der

benutzen, wenn sie sie aussprechen können, während andere die Formen ihrem sprachlichen Vermögen anpassen. Bei Karolina und Lisa scheint sich im grammatischen Erwerb ein ähnlicher Unterschied zu zeigen.

²Jonas verwendet keine Verben in Lückenformaten.

Tabelle 9.2: Ergänzungsfragestrukturen

Karolina	Lisa	Jonas	Verlauf aus Literatur ^a
<p>Lückenformate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - durchgehende Verwendung - unabhängig von Kenntnis des W-Worts - häufig ohne Verb, in Kombination mit <i>und</i> ⇒ evtl. elliptisch - zunächst variable Verbstellung, ab 2;5 vorwiegend V1 <p>Strukturen mit W-Wort:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>wo</i> + <i>sein</i> + ...? ab 2;2 <p>- zielsprachliche Strukturen mit Verb ab 2;3 - zielsprachliche Strukturen ohne Verb ab 2;4</p>	<p><i>wo</i> isoliert ab 1;10</p> <p>Lückenformate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - durchgehende Verwendung - unabhängig von Kenntnis des W-Worts - häufig ohne Verb - in V1- oder V2-Stellung <p>Strukturen mit W-Wort:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>wo</i> + <i>sein</i> + ...? ab 2;0 W-Wort + NP? W-Wort + <i>sein</i> + ...? ab 2;1 	<p>Lückenformate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - durchgehende Verwendung - ohne Verb <p>Strukturen mit W-Wort:</p> <p><i>wo kaputt</i> mit 2;6</p>	<p>Partikelfragen</p> <p>Lückenformate</p> <ul style="list-style-type: none"> - finite Verben in V2- oder VL-Stellung <p>Strukturen mit W-Wort:</p> <p>(<i>wo</i> + NP?) (<i>wo</i> + <i>sein</i> + ...?)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Strukturen mit W-Wort und VL-Stellung (Verb im Infinitiv) - zielsprachliche Strukturen (mit Verb)

^aNach Tracy (1994) und Wode(1976a, 1976b); Strukturen in Klammern tauchen nur bei Wode auf.

Tabelle 9.3: Verwendete W-Wörter

Wode	Karolina		Lisa		Jonas	
	Auftreten ab:	Anzahl	Auftreten ab:	Anzahl	Auftreten ab:	Anzahl
<i>wo</i>	2;2.14	83	1;10.17	31	2;06.23	3
<i>wer/wen</i>	2;8.5	12	2;2.23	1		
<i>was</i>	2;4.16	31	2;1.23	5		
<i>wie</i>	2;4.16	16				
<i>welch-</i>	2;4.16	18				
<i>warum</i>	2;8.26	22	2;8.0	16		
<i>wann</i>	2;11.28	1				

Aufnahmezeit deutlich weniger W-Wörter verwendet als Karolina, diejenigen, die bei ihr vorkommen, aber in der gleichen Erwerbsreihenfolge wie Karolina erwirbt. Da sie deutlich weniger W-Ergänzungsfragestrukturen als Karolina produzierte, ist nicht ausgeschlossen, dass sie weitere W-Wörter beherrscht, diese aber in den Aufnahmesituationen nicht verwendete. Abweichend von Wode (1976b) läßt sich feststellen, dass beide Mädchen *wer* erst nach dem Auftreten von *was* und bei Karolina auch erst nach *wie* produzierten. Da *wer* relativ selten verwendet wurde, könnte es sich auch hier um einen Zufall handeln.

Für Entscheidungsfragen (vgl. Tabelle 9.4, S. 151) verwenden alle Kinder zunächst Strukturen, die nicht fragespezifisch sind; falls Verben vorkommen, handelt es sich zunächst immer um VL-Strukturen, wobei diese auf die allgemeine grammatische Entwicklung zurückzuführen sind. So scheint Karolina diese Formen aufgrund von Problemen mit dem Verbflexionssystem zu wählen, während die beiden anderen Kinder grundsätzlich häufig Äußerungen mit VL-Stellungen produzieren. Karolina und Lisa weisen aber auch V1-Entscheidungsfragestrukturen auf. Bei beiden Kindern dominiert diese Verbstellung in Entscheidungsfragestrukturen mit finiten Verben.

Auch Tags wurden von allen Kindern produziert (vgl. Tabelle 9.5, S. 152), wobei bei Jonas nur eine einzige Äußerung mit Tag am Ende des Untersuchungszeitraums vorkam. Die beiden Mädchen verwendeten von Anfang an Tags und erwarben im Laufe der Zeit weitere, wobei die Erwerbsreihenfolge allerdings unterschiedlich war. Zudem verwendete Lisa im Gegensatz zu Karolina auffällig viele initiale Tags.

Alle Kinder produzierten zudem Nachfragen, wobei Karolina und Jonas hauptsächlich *hm*, Lisa neben *hm* auch oft *ja* verwendete. Von Lisa werden diese

Tabelle 9.4: Entscheidungsfragestrukturen

Karolina	Lisa	Jonas	Hauptstrukturen Tilman ^a
<ul style="list-style-type: none"> - Überwiegend infinite VL-Strukturen (nur bei Entscheidungsfragen) ab Beginn - sehr wenige V2-Strukturen ab Beginn - zielsprachliche Strukturen ab Beginn 	<ul style="list-style-type: none"> - Einwort- oder Mehrwortäußerungen ohne Verb (ab Beginn) - VL-Strukturen mit infinitem V oder Partizipform (nicht fragespezifisch) ab 1;10 - sehr wenige V2-Strukturen ab 2;2 - V1-Strukturen mit Subjektelision (wohl nicht fragespezifisch) ab 2;2 - zielsprachliche Strukturen ab 2;2 	<ul style="list-style-type: none"> - Einwort- oder Mehrwortäußerungen ohne Verb ab Beginn - VL-Strukturen im Infinitiv (nicht fragespezifisch) mit 2;6 	<ul style="list-style-type: none"> - V2-Strukturen - V1-Strukturen mit Subjektelision - zielsprachliche Strukturen

^aaus Hohenberger (2002)

Tabelle 9.5: Verwendete Tags

Tag	Karolina		Lisa		Jonas	
	Auftreten ab:	Anzahl	Auftreten ab:	Anzahl (initial/final)	Auftreten ab:	Anzahl
<i>gell</i>	2;2.0	115	2;6.6	3 (0/3)		
<i>okay</i>	2;2.0	15	2;6.6	1 (0/1)		
<i>hm</i>	2;2.14	5	1;10.3	21 (14/7)		
<i>ja</i>	2;5.6	4	2;3.13	13 (4/9)	2;6.23	1
<i>oder</i>	2;7.7	1				

Nachfrageformen außerdem auch als Kommunikatoren benutzt.

Während die grammatischen Erwerbsverläufe sich (soweit das beurteilbar ist) ähneln, zeigen sich intonatorisch stärkere interindividuelle Unterschiede (vgl. Tabelle 9.6, S. 153 und Tabelle 9.7, S. 154):

Bei Karolina weichen drei Fragetypen von der von ihr verwendeten intonatorischen Markierung der Fragen ab: Nachfragen, Entscheidungsfragen und W-Ergänzungsfragestrukturen. Die Nachfragen und Entscheidungsfragen tendieren zu weniger Variation, was bei Nachfragen auf ihre multifunktionale Form zurückzuführen ist, bei den Entscheidungsfragen dagegen nicht erklärt werden kann. Die W-Ergänzungsfragestrukturen dagegen weisen — wie im Entwicklungsverlauf auch Lückenformate und Nachfragen — mehr Variabilität auf. Hier scheint es sich um ein Kennzeichen von Ergänzungsfragen — unabhängig von ihrer Form — zu handeln. Bei Tags findet sich im Laufe der Zeit eine Entwicklung, die eventuell auf eine Vereinheitlichung der Kennzeichnung aller Tags zurückzuführen ist.

Lisa weist dagegen nur bei Tags und Nachfragen eine abweichende Markierung auf, wobei hier mehr gleich bleibende Töne als in anderen Fragetypen auftreten. Diese Abweichungen sind an der initialen Position der Tags und an der Nachfrage *hm* festzumachen; überzeugende linguistische Gründe finden sich in beiden Fällen nicht.

Bei Jonas zeigt sich nur eine geringere intonatorische Variabilität bei Nachfragen, was — wie bei Karolina — auf die multifunktionale Form von diesen zurückzuführen ist. Zudem zeigt sich bei Jonas, dass hier — zumindest am Ende des Untersuchungszeitraums — intonatorische Unterscheidungen vermutlich aufgrund des dikursiven Kontextes gemacht werden.

Es zeigen sich zwar kaum Übereinstimmungen, allerdings widersprechen sich

Tabelle 9.6: Endtöne allgemein I

	Karolina	Lisa	Jonas
Gibt es einen Unterschied zwischen Fragen und Nicht-Fragen?	ja, quantitativ	ja, quantitativ	ja, quantitativ
Gibt es quantitative Unterschiede zwischen den Frage(struktur)typen?	<p>ja, bei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ergänzungsfragestrukturen mit W-Wort: v.a. fallend, andere Strukturen v.a. steigend - Ergänzungsfragestrukturen mit W-Wort: häufiger gleichbleibend als andere Strukturen - Entscheidungsfragen: besonders häufig steigend - Nachfragen: besonders wenig fallend 	<p>ja, bei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nachfragen: und Tags: mehr gleichbleibende Töne im Gegensatz zu den anderen Strukturen 	<p>ja, bei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nachfragen: weniger fallend als bei den meisten anderen Strukturen - Sonstige Fragen: nie fallend

Tabelle 9.7: Endtöne allgemein II

	Karolina	Lisa	Jonas
Gibt es sichtbare Entwicklungsverläufe?	<p>ja, bei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ergänzungsfragen mit W-Wort: zunächst primär steigend, dann primär fallend (ab 2;4), ab 2;11 wieder primär steigend - Lückenformaten: zunächst primär steigend, dann recht variabel (ab 2;3), dann wieder primär steigend (mit 3;0) (evtl. Zufall) - Nachfragen: zunächst primär steigend, dann recht variabel (ab 2;3), dann wieder primär steigend (ab 2;8) - Tags: zunächst primär steigend, ab 2;8 (fast) ausschließlich steigend 	keine Phasen erkennbar	keine Phasen erkennbar

die einzelnen Entwicklungsverläufe — bis auf einen einzigen Punkt — auch nicht, da sich die größten Veränderungen bei Karolina zeigten, dem — chronologisch wie sprachlich — ältesten Kind. Wenn die Erklärung, die für die Veränderungen der intonatorischen Markierung bei Karolina gemacht wurde, richtig ist, so ist bei den anderen beiden Kindern gar keine solche Entwicklung zu erwarten, da sie die entsprechenden Strukturen noch nicht aufweisen. Lisas abweichendes Verhalten bei den Tags kann mit den Daten der anderen Kinder nicht verglichen werden, da hier keine (bzw. kaum) initiale Tags auftraten. Nur bei den Nachfragen ergibt sich ein uneinheitliches Bild: Während Karolina und Jonas hier weniger fallende Endtöne als bei anderen Fragestrukturen produzierten, war bei Lisa der Anteil der gleich bleibenden Töne stark erhöht.

Kapitel 10

Fazit

Was also ist das Ergebnis dieser Studie?

Zunächst einmal ist festzustellen, dass Fragen intonatorisch schon früh anders markiert werden als andere Sprechaktklassen, wenngleich die Unterschiede quantitativer, nicht qualitativer Natur sind: Steigende Endtöne überwiegen, es treten aber auch andere Endkonturen auf.

Innerhalb der Fragen werden bei jedem Kind einzelne Frage(struktur)typen leicht abweichend gekennzeichnet, wobei ein Teil dieser Abweichungen durch formale Kriterien erklärt werden können: So ist bei Nachfragen mit fallenden Endtönen davon auszugehen, dass diese häufig nicht als Fragen zu erkennen sind, W-Ergänzungsfragestrukturen zeichnen sich durch eine eindeutige grammatische Struktur aus und müssen damit — der Grundthese der Arbeit folgend — nicht intonatorisch markiert werden.

Andere Abweichungen lassen sich durch die Form allein aber nicht erklären: So findet sich für die größere Anzahl von Anstiegen bei Karolinas Entscheidungsfragen keine Ursache, Lisas auffällig häufige Verwendung von gleich bleibenden Tönen bei Tags und Nachfragen kann eventuell auf funktionale Gründe zurückgeführt werden, die Form spielt aber sicher keine Rolle.

Diese formal nicht erklärbaren Abweichungen sprechen nun nicht dagegen, dass die Intonation ein Satzmodusmerkmal ist. So zeigt sich auch bei Erwachsenen in Spontansprache nur eine quantitative Unterscheidung der Satztypen durch die Endtöne. Nicht nur grammatische, sondern auch kontextuelle Gründe können zu Veränderungen der Intonation führen, zudem können parasprachliche Funktionen die grammatische intonatorische Markierung beeinflussen und eventuell überschreiben (vgl. Kapitel 3).

Dass kontextuelle Gründe auch bei Kindern eine Rolle spielen können, zeigt sich an Jonas' Daten: Er differenziert zwischen ersten und folgenden Fragen innerhalb von Anreihungen, indem die Fragen innerhalb der Reihe nicht mit steigenden Endtönen ausgestattet werden.

Das kann wiederum als Stützung der These gesehen werden, dass eine intonatorische Markierung eines Fragesatzes nur dann relevant ist, wenn die Frage sonst nicht eindeutig als solche erkannt wird. Bei einer Aneinanderreihung inhaltlich ähnlicher Fragen kann erwartet werden, dass der Hörer — wenn er die erste Frage als solche erkannt hat — die folgenden leichter erkennt.

Allerdings ist Lisas abweichendes Verhalten bei der intonatorischen Markierung von Nachfragen überraschend und erklärungsbedürftig. Bei den anderen beiden Kindern kann hier ein Bezug zwischen Form und Markierung hergestellt werden, Lisas Daten widersprechen einem solchen Bezug allerdings. Zwar können funktionale Unterschiede im Gegensatz zu den Nachfrageformen der anderen Kinder geltend gemacht werden (Lisa verwendet *hm* auch als Kommunikator), aber diese erklären nicht, warum hier eine Abweichung vorliegt.

Zudem zeigt sich bei einer genaueren Betrachtung der einzelnen Fragen bzw. Fragestrukturen über die Zeit, dass auch Karolinas Daten nicht vollkommen mit der These übereinstimmen; so zeigt sich sowohl in Lückenformaten als auch in Nachfragen eine Veränderung im Entwicklungsverlauf, obwohl keine eindeutigeren bzw. neuen Strukturen verwendet wurden. Es gibt also keine inhärente formale Begründung für diese Veränderungen. Allerdings findet zeitgleich eine ähnliche Veränderung bei den W-Ergänzungsfragestrukturen statt, die sehr wohl mit einer grammatischen Entwicklung in Verbindung gebracht werden kann: Zu dem Zeitpunkt, zu dem die intonatorische Markierung mehr Variabilität zeigt, kommen W-Wörter nicht mehr in spezifischen Konstruktionen wie *wo + ist* vor, sondern Karolina scheint die zielsprachliche W-Ergänzungsfragestruktur erworben zu haben.

Es scheint also so, als wirke sich der grammatische Erwerb auf die Intonation dieser Strukturen aus, wobei zudem auch andere Strukturen von dieser intonatorischen Veränderung betroffen sind. Meines Erachtens spricht dies dafür, dass Karolina erst durch den Erwerb der zielsprachlichen W-Ergänzungsfragestruktur erkannt hat, dass es sich bei Ergänzungsfragen und Entscheidungsfragen um unterschiedliche Fragesubtypen handelt, und nun diese Unterscheidung intonatorisch markiert.

Zusätzlich zeigt sich bei Tags ein Entwicklungsverlauf hin zu weniger Variation, der für sich genommen schwer zu interpretieren ist. Parallel zur Entwicklung bei den Ergänzungsfragen aber kann diese Veränderung so interpretiert werden, dass Karolina erkennt, dass alle Tag-Elemente einer einzigen Konstruktion unterliegen und daher eine spezifische Markierung für alle Tags wählt.

Diese Annahme widerspricht allerdings etwas — ebenso wie die Daten — der These, dass es sich bei der Intonation um ein Satzmodusmerkmal handelt, das bei ausreichender Kennzeichnung der Frage weggelassen werden kann; in diesem

Fall wäre keine so invariante Markierung anzunehmen. Karolina scheint hier Illokutions(sub)typen, nicht Strukturen zu unterscheiden.

Damit ist allerdings nicht gesagt, dass die These der Intonation als Merkmal uneindeutiger Formtypen nicht korrekt ist; eventuell ist diese Illokutionstypmarkierung nur ein Zwischenstadium auf dem Weg hin zu einer Markierung der Formtypen, wobei es natürlich auch sein kann, dass Erwachsene ebenfalls Illokutionstypen markieren; schließlich besteht bei Erwachsenen eine Eins-zu-Eins-Zuordnung von Illokutions- und Formtyp bei Ergänzungsfragen.

Wenn die Intonation aber von der Funktion, nicht von der Form abhängt, stellt sich die Frage, warum gerade die formal eindeutigen Fragesatztypen (bzw. deren Illokutionstypen) nicht mit steigender Intonation markiert werden bzw. warum nicht alle Fragetypen eine eigene Art der Markierung aufweisen.

Eine Antwort kann hier nicht gegeben werden. Statt eine These zu widerlegen oder zu bestätigen, wirft das Ergebnis der Untersuchung also neue Fragen auf.

Damit teilt diese Arbeit das Schicksal anderer explorativer Studien, bei denen sich nach getaner Arbeit herausstellt, dass interessante Daten und neues Wissen zusammengetragen wurde, die Frage aber, die der Arbeit zugrunde liegt, nicht beantwortet werden kann.

Neben der Behandlung von Fragen der theoretischen Linguistik liefert diese Arbeit einen wertvollen Beitrag zur Spracherwerbsforschung: So liegt hier die einzige Spracherwerbsarbeit vor, die sich nicht nur mit einzelnen Fragetypen oder -strukturen, sondern mit dem Fragesatzmodus im Gesamten beschäftigt, zudem eine der wenigen deutschen Erwerbsstudien zur Satzintonation. Sie ergänzt das Wissen um den Erwerb von Fragesatzstrukturen und zeigt, dass Kinder schon früh feine intonatorische Unterschiede ziehen, die mit Formen und Funktionen zusammenhängen.

Über den Status der intonatorischen Markierungen von Fragesätzen im Deutschen gibt die Untersuchung allerdings keine Auskunft. So markiert Karolina Ergänzungs- und Entscheidungsfragen intonatorisch unterschiedlich, es kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass dieser Unterschied beibehalten wird: Es zeigen sich ja Tendenzen, mit der Zeit Ergänzungsfragen wieder wie andere Fragetypen zu markieren, wobei diese Tendenz bei W-Ergänzungsfragestrukturen am schwächsten ausgeprägt zu sein scheint.

So wäre zu wünschen, durch weitere Spracherwerbsstudien die Ergebnisse dieser Dissertation zu vertiefen. Dabei wäre es sehr interessant zu sehen, ob sich auch bei anderen Kindern ein Zusammenhang zwischen dem Erwerb von W-Ergänzungsfragestrukturen und der Veränderung der intonatorischen Markierung zeigt; schließlich könnte es sich auch um einen Zufall handeln, wenngleich ein Zusammenhang gegeben scheint. Auch die Frage, ob sich die intonatorischen

Veränderungen bei den Tags aus ähnlichen Gründen zeigen, kann nur durch Beobachtung und Analyse weiterer Erwerbsverläufe gelöst werden, da hier kein direkter Zusammenhang zwischen dem Erwerb neuer Tags oder neuer Tag-Strukturen und der intonatorischen Veränderung festzustellen ist; mehr nonverbale Informationen könnten zudem helfen, die Stellung der Äußerungen in der Situation genauer zu analysieren, so dass auch feinere funktionalen Unterschiede bei der Analyse beachtet werden könnten.

Abgesehen von diesen Überlegungen regt diese Arbeit zu vielen weiteren Thesen und Ideen an. Einige davon wurden in den vorhergehenden Kapiteln schon angesprochen, wie die These eines holistischen prosodischen Satzmodusmerkmals (vgl. Kapitel 3.6) oder die Überlegungen zum Zusammenhang von sprachlicher und parasprachlicher Intonation (vgl. Kapitel 3.5). Besonders interessant wäre es auch noch, über den Zusammenhang von Gestik, Mimik und Prosodie und über ihre Rolle beim Erwerb von Sprechakten nachzudenken, eine Frage, die nicht nur für die Grundlagenforschung, sondern auch für praktische Anwendungsgebiete wie die Sprachheilpädagogik interessant wäre.

Literaturverzeichnis

- Adriaens, Léon (1991): *Ein Modell deutscher Intonation. Eine experimentell-phonetische Untersuchung nach der perzeptiv relevanten Grundfrequenzänderung in vorgelesenem Text*. Uni Eindhoven
- Akhtar, Nameera (1999): Acquiring basic word order: evidence for data-driven learning of syntactic structure. In: *Journal of child language* 26, S. 339-356
- Akiyama, Michael (1979): Yes-no-answering systems in young children. In: *Cognitive psychology* 11, S. 485-504
- Akmajian, Adrian (1984): Sentence types and the form-function fit. In: *Natural language and linguistic theory* 2, S. 1-23
- Allen, George (1983): Some suprasegmental contours in French two-year-old children's speech. In: *Phonetica* 40, S. 269-292
- Allendorff, Sally/Wode, Henning (1981): Some overgeneralizations in the L1 acquisition of interrogative pronouns. In: *International Review of Applied Linguistics* 19, S. 31-44
- Altmann, Hans/Batliner, Anton/Oppenrieder, Wilhelm (eds.) (1989): *Zur Intonation von Modus und Fokus im Deutschen*. Tübingen
- Altmann, Hans (1984): Linguistische Aspekte der Intonation am Beispiel Satzmodus. In: *FIPKIM* 19, S.132-152
- Altmann, Hans (1987): Zur Problematik der Konstitution von Satzmodi als Formtypen. In: Meibauer, Jörg: *Satzmodus zwischen Grammatik und Pragmatik*. Tübingen, S. 22-57
- Altmann, Hans (1993): Satzmodus. In: Joachim Jacobs et al.: *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Band 1. Berlin u. a., S. 1006-1029
- Altmann, Hans (ed.) (1988): *Intonationsforschungen*. Tübingen

- Bacri, N./deBoysson-Bardies, B./Hallé, P. (1989): Prosodic processing in French and American infant's babbling. In: *Proceedings of speech research* 89 22, S. 5-8
- Bannert, Robert (1985): Towards a model for German prosody. In: *Folia Linguistica. Acta Societatis Linguisticae Europaeae* 19, S. 321- 341
- Bartha, M. (1995): Satzmodus und Illokutionstyp. In: Ágel, V./Brdar-Szabó, R.: *Grammatik und Grammatiken*. Tübingen, S. 81-90
- Bassano, Dominique/Mendes-Maillochon, Isabelle (1994): Early grammatical and prosodic marking of utterance modality in French: a longitudinal case study. In: *Journal of child Language* 21, S. 649-675
- Bates, Elizabeth (1998): Construction grammar and its implications for child language research. In: *Journal of child Language* 25, S. 462-466
- Batliner, Anton/Kießling, Andreas/Nöth, Elmar (1993): Die prosodische Markierung des Satzmodus in der Spontansprache. Methodologie und erste Ergebnisse. Arbeitsbericht des Verbundprojektes ASL.
- Batliner, Anton/Kompe, R./Kießling, A./Mast, M./Niemann, H./Nöth, E. (1998): M = Syntax + Prosody: A syntactic-prosodic labelling scheme for large spontaneous speech databases. In: *Speech communication* 25, S. 193-222
- Batliner, Anton/Nöth, Elmar/Lang, R./Stallwitz, G. (1989): Zur Klassifikation von Fragen und Nicht-Fragen anhand intonatorischer Merkmale. In: *Ta-gungsband der 15. Gemeinschaftstagung der deutschen Arbeitsgemeinschaft für Akustik* 13-16. März 1989. Duisburg, S. 335-338
- Batliner, Anton/Oppenrieder, Wilhelm (1988): Rising intonation: not passed away but still alive. A reply to R. Geluykens. In: *Journal of Pragmatics* 12, S. 373-379
- Batliner, Anton (1989a): Eine Frage ist eine Frage ist keine Frage. Perzeptions-experimente zum Fragemodus im Deutschen. In: Altmann, Hans/Batliner, Anton/Oppenrieder, Wilhelm: *Zur Intonation von Modus und Fokus im Deutschen*. Tübingen, S. 87-110
- Batliner, Anton (1989b): Wieviel Halbtöne braucht eine Frage? Merkmale, Dimensionen, Kategorien. In: Altmann, Hans/Batliner, Anton/Oppenrieder, Wilhelm: *Zur Intonation von Modus und Fokus im Deutschen*. Tübingen, S. 111-162

- Bäuerle, Rainer/Zimmermann, Thomas (1991): Fragesätze. In: Stechow, Armin/Wunderlich, Dieter: *Semantik. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Berlin/New York, S. 333-348
- Bavin, Edith (1998): Some observations on construction grammar and language acquisition. In: *Journal of child language* 25, S. 475-479
- Behrend, Douglas (1998): Language under constructions. In: *Journal of child language* 25, S. 447-450
- Behrens, Heike (1998): From construction to construction. In: *Journal of child language* 25, S. 453-455
- Benzmüller, Ralf/Grice, Martine (1997): Trainingsmaterialien zur Etikettierung deutscher Intonation mit GTOBI. In: *Phonus* 3, S. 9-34
- Benzmüller, Ralf/Grice, Martine (1998): The nuclear accentual fall in the intonation of Standard German. In: *Papers on the conference 'The word as a phonetic unit', ZAS Papers in Linguistics*. Berlin, S. 79-89
- Berninger, Ginger/Garvey, Catherine (1982): Tag constructions: structure and function in child discourse. In: *Journal of child language* 9, S. 151-168
- Bierwisch, Manfred (1979): Satztyp und kognitive Einstellung. In: *Slovo a Slovesnost* 40, S. 118-123
- Bierwisch, Manfred (1979): Wörtliche Bedeutung - eine pragmatische Gretchenfrage. In: Grewendorf, Günther: *Sprechakttheorie und Semantik*. Frankfurt/Main, S. 119-148
- Bloom, Lois/Merkin, Susan/Wootten, Janet (1982): Wh-Questions: Linguistic factors that contribute to the sequence of acquisition. In: *Child development* 53, S. 1084-1092
- Boser, Katarina/Santelmann, Lynn/Barbier, Isabella/Lust, Barbara (1995): Grammatical mapping from UG to language specific grammars: Variation in the acquisition of German, Dutch and Swedish. In: MacLaughlin, D./McEwen, S.: *Proceedings from the Annual Boston University Conference on Language Development* 19, S. 130-142
- Boser, Katharina (1995): Verb initial utterances in early child German: a study of the interaction of grammar and pragmatics. In: Clark, Eve V.: *The proceedings of the twenty-seventh annual child language research forum*. Stanford, S. 91-100

- Brandt, Margareta/Rosengren, Inger/Zimmermann, Ilse (1990): Satzmodus, Modalität und Performativität. In: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 43, S. 120-149
- Brandt, Margareta/Rosengren, Inger/Zimmermann, Ilse (1992): Satztyp, Satzmodus und Illokution. In: Rosengren, Inger: *Satz und Illokution*. Vol. 1. Tübingen, S. 1-90
- Brinkmann, Caren/Benzmüller, Ralf (1999): The relationship between utterance type and F0 contour in German. In: *Proceedings Eurospeech, Budapest 1999* Budapest
- Bromberg, Hilary/Wexler, Keneth (1995): Null subjects in child wh-questions. In: Schütze, Carson/Ganger, Jennifer/Broihier, Kevin: *MIT Working papers in linguistics* 26, S. 221-247
- Brown, Roger (1968): The development of wh-questions in child speech. In: *Journal of verbal learning and verbal behavior* 7, S. 279-290
- Bruner, Jerome (1975): The ontogenesis of speech acts. In: *Journal of child language* 2, S. 1-19
- Bruner, Jerome (1979): Von der Kommunikation zur Sprache – Überlegungen aus psychologischer Sicht. In: Martens, Karin: *Kindliche Kommunikation*. Frankfurt, S. 9-60
- Budwig, Nancy (1998): How far does a construction grammar approach to argument structure take us in understanding childrens language development? In: *Journal of child language* 25, S. 443-447
- Choi, Soonja (1991): Children's answers to yes-no questions: a developmental study in English, French, and Korean. In: *Developmental psychology* 27, S. 407-420
- Clahsen, Harald/Hansen, Detlef (1991): *COPROF Handbuch*. Köln
- Clahsen, Harald/Penke, Martina/Parodi, Teresa (1993/94): Functional categories in early child German. In: *Language acquisition* 3, S. 395-429
- Clahsen, Harald (1982): *Spracherwerb in der Kindheit*. Tübingen
- Clahsen, Harald/Kursawe, Claudia/Penke, Martina (1996): Introducing CP: Wh-questions and subordinate clauses in German child language. In: Koster, Charlotte/Wijnen, Frank: *Proceedings of the Groningen Assembly on Language Acquisition held at the University of Groningen, 7-9 September 1995*. Groningen, S. 5-22

- Clark, Eve (1998): Constructions and conversation. In: *Journal of child language* 25, S. 471-474
- Clauß, G./Finze, F.-R./Partzsch, L. (1999): *Statistik für Soziologen, Pädagogen, Psychologen und Mediziner. Grundlagen*. Frankfurt am Main, 3. Auflage
- Collings, Andreas (1990): The acquisition of morphology and syntax in German child language. In: Meisel, Jürgen: *Two first languages: early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht, S. 23-45
- Confais, Jean-Paul (1995): Frage, Fragesatz, Fraglichkeit. In: Michael Schecker: *Fragen und Fragesätze im Deutschen*. Tübingen, S. 1-12
- Croft, William (1998): Not revolutionary enough. In: *Journal of child language* 25, S. 479-483
- Cruttenden, Alan (1997): *Intonation*. Cambridge
- Cruz-Ferreira, M. (1987): Non-native interpretive strategies for intonational meaning: an experimental study. In: James, Allan/Leather, Jonathan: *Sound patterns in second language acquisition*. Dordrecht, S. 103-120
- Crystal, David (1970): Prosodic systems and language acquisition. In: *Studia phonetica* 3, S. 77-99
- Crystal, David (1976): Developmental intonology. In: W. Raffler-Engel and Y. Lebrun: *Baby talk and infant speech*. Amsterdam, 56-65
- Crystal, David (1978): The analysis of intonation in young children. In: Minifie, F./Lloyd, L.: *Communicative and cognitive abilities: Early behavioral assessment*. Baltimore, S. 257-271
- Crystal, David (1986): Prosodic development. In: Paul Fletcher and Michael Garman: *Language acquisition*. Cambridge, S. 32-48
- D´Odorico, L./Franco, Fabia (1991): Selective production of vocalization types in different communication contexts. In: *Journal of child language* 18, S. 475-499
- D´Odorico, L. (1984): Non-segmental features of prelinguistic communication: an analysis of some types of infant cry and non-cry vocalizations. In: *Journal of child language* 11, S. 17-27

- Dainora, Audra (2002): Does intonational meaning come from tones or tunes? Evidence against a compositional approach. In: Bernard Bel and Isabelle Marlien: *Proceedings of the Speech Prosody 2002 conference, 11-13 April 2002*. Aix-en-Provence, S. 235-238
- Dale, Philip (1980): Is early pragmatic development measurable? In: *Journal of child language* 7, S. 1-12
- Demuth, Katherine (2001): A prosodic approach to filler syllables. In: *Journal of child language* 28, S. 246-249
- Dennis, Maureen/Sugar, Judith/Whitaker, Harry (1982): The acquisition of tag questions. In: *Child development* 53, S. 1254-1257
- Dessler, Wolfgang/Kilani-Schoch, Marianne (2001): On the possible rise and inevitable fall or fillers. In: *Journal of child language* 28, S. 250-253
- de Villiers, Jill/Roeper, Thomas (1995): Relative clauses are barriers to wh-movement for young children. In: *Journal of child Language* 22, S. 389-404
- de Villiers, Jill (1995): Empty categories and complex sentences: the case of wh-questions. In: Fletcher, Paul/MacWhinney, Brian: *The handbook of child language*. Oxford, S. 508-540
- Doherty, Monika (1983): The epistemic meaning of questions and statements. In: Kiefer, F.: *Questions and answers*. Dordrecht, S. 15-44
- Donhauser, Karin (1987): Verbaler Modus oder Satztyp? Zur grammatischen Einordnung des deutschen Imperativs. In: Jörg Meibauer: *Satzmodus zwischen Grammatik und Pragmatik*. Tübingen, S. 57-74
- Döpke, Susanne (1998): Competing language structures: the acquisition of verb placement by bilingual German-English children. In: *Journal of child Language* 25, S. 555-584
- Dore, John (1974): A pragmatic description of early language development. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 4, S. 343-350
- Dore, John (1975): Holophrases, speech acts and universals. In: *Journal of child language* 2, S. 21-39
- Dore, John (1977): Children's illocutionary acts. In: Freedle, R.: *Discourse production and comprehension*. Norwood

- Dorn-Mahler, Helga/Grabowski, Joachim (1991): Fragen, Aufforderungen und Intonation. In: Reis, Marga/Rosengren, Inger: *Fragesätze und Fragen*. Tübingen, S. 289-301
- Drosdowski, Günther (1995): *DUDEN. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim, 5. neu bearbeitete Auflage
- Echols, Catharine/Newport, Elissa (1992): The role of stress and position in determining first words. In: *Language acquisition* 2, S. 189-220
- Echols, Catharine (2001): Comment on Ann Peters' 'Filler syllables: what is their status in emerging grammar?'. In: *Journal of child language* 28, S. 254-256
- Eisenberg, Peter (1999): *Grundriß der deutschen Grammatik Band 2: Der Satz*. Stuttgart
- Elsen, Hilke (1999): *Ansätze zu einer funktionalistisch-kognitiven Grammatik: Konsequenzen aus Regularitäten des Erstspracherwerbs*. Tübingen
- Engel, Ulrich (1988): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg
- Ervin-Tripp, Susan (1970): How children answer questions. In: J. Hayes: *Cognition and the development of language*. New York, S. 79-107
- Felix, Sascha (1980): A German child's acquisition of question words. In: Nehls, Dieter: *Studies in language acquisition*. Heidelberg, S. 91-109
- Fernald, Anne/McRoberts, G. (1996): Prosodic bootstrapping: a critical analysis of the argument and the evidence. In: *Journal of memory and language* 33, S. 630-645
- Fernald, Anne/Simon, T. (1984): Expanded intonation contours in mother's speech to newborns. In: *Developmental psychology* 20; S. 104-113
- Fernald, Anne/Taeschner, T/Dunn, J./Papousek, Mechthild/de Boysson Bardies, B./Fukui, I. (1989): A cross-language study of prosodic modifications in mothers' and fathers' speech to preverbal infants. In: *Journal of child language* 16, S. 477-501
- Fernald, Anne (1989): Intonation and communicative intent in mother's speech to infants: is the melody the message? In: *Child development* 60, S. 1497-1510

- Fernald, Anne (1994): Human maternal vocalizations to infants as biologically relevant signals: an evolutionary perspective. In: Paul Bloom: *Language acquisition: Core readings*. Cambridge, S. 51-94
- Féry, Caroline (1993): *German intonational patterns*. Tübingen
- Flämig, Walter (1961): Sagen - Fragen - Heischen. Über die unterschiedliche Leistung sprachlicher Elemente im Satz. In: *Der Deutschunterricht* 13, S. 62-87
- Flax, Judy/Lahey, Margaret/Harris, Katherine S./Boothroyd, Arthur (1991): Relations between prosodic variables and communicative functions. In: *Journal of child language* 18, S. 3-19
- Franco, Fabia/Butterworth, George (1996): Pointing and Social Awareness: Declaring and Requesting in the Second Year. In: *Journal of child language* 23, S. 307-336
- Fritzenschaft, Agnes/Gawlitzek-Maiwald, Ira/Tracy, Rosemarie/Winkler, Susanne (1990): Wege zur komplexen Syntax. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 9, S. 52-134
- Furrow, David/Podrouzek, Wayne/Moore, Chris (1990): The acoustical analysis of children's use of prosody in assertive and directive contexts. In: *First language* 10, S. 37-49
- Furrow, David (1984): Young children's use of prosody. In: *Journal of child language* 11, S. 203-213
- Galligan, Roslyn (1987): Intonation with single words: purposive and grammatical use. In: *Journal of child language* 14, S. 1-21
- Garnica, O. (1977): Some prosodic and paralinguistic features of speech in young children. In: *Journal of child language* 16, S. 477-501
- Garvey, Catherine (1975): Requests and responses in children's speech. In: *Journal of child language* 2, S. 41-63
- Gawlitzek-Maiwald, Ira/Tracy, Rosemarie/Fritzenschaft, Agnes (1991): Language acquisition and Competing Linguistic Representations: the child as an Arbiter. In: Jürgen Meisel: *The acquisition of verb placement*. Dordrecht
- Gibbon, Daffyd (1998): Intonation in German. In: Hirst, Daniel/Di Cristo, Albert: *Intonation systems: A survey of twenty languages*. London/New York, S. 78-95

- Grabe, Esther/Nolan, F./Farrar, K. (1998): IViE - A comparative transcription system for intonational variation in English. In: *Proceedings of the 5th international conference on spoken language processing ICSLP 1998*
- Grabe, Esther (1998): *Comparative intonational phonology: English and German*. Wageningen
- Grabe, Esther (2001): The IViE labelling guide. In: *Journal of the Acoustical Society of America* 101, S. 3728-3740
- Graesser, Arthur/McMahen, Kathy/Johnson, Brenda (1994): Question asking and answering. In: Morton Gernsbacher: *Handbook of psycholinguistics*. San Diego/London, S. 517-538
- Graesser, Arthur/Person, Nathalie/Huber, John (1993): Question asking during tutoring and in the design of educational software. In: M. Rabinowitz: *Cognitive foundations of instruction*. Hillsdale, S. 149-172
- Grewendorf, Günther/Zaefferer, Dietmar (1991): Theorien der Satzmodi. In: Stechow, Arnim/Wunderlich, Dieter: *Semantik. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Berlin/New York, S. 270-286
- Grewendorf, Günther (1981): Grammaticale Kategorie und Pragmatische Funktion. In: Rosengren, Inger: *Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1980*. Lund, S. 233-247
- Grewendorf, Günther (1983): What answers can be given? In: F. Kiefer: *Questions and answers*. Dordrecht, S. 45-84
- Grice, Martine/Benzmüller, Ralf (1995): Transcription of German intonation using TOBI-tones - The Saarbrücken system. In: *Phonus* 1, S. 33-51
- Grimm, Hannelore (1973): *Strukturanalytische Untersuchung der Kindersprache*. Stuttgart
- Groenendijk, Jeroen (1999): The logic of interrogation. Classical version. In: Matthews, Tanya/Strolovitch, Devon: *The Proceedings of the ninth Conference on semantics and linguistic Theory. Santa Cruz, February 19-21, 1999*. Ithaca/New York, S. 109-126
- Gussenhoven, Carlos (2002): Intonation and Interpretation: Phonetics and Phonology. In: *Proceedings of the First International Conference on Speech Prosody*. Aix-en-Provence, S. 47-57

- Gut, Ulrike (2000): *Bilingual acquisition of intonation: a study of children speaking German and English*. Chapter 9. Tübingen, S. 124-146
- Hallé, P./de Boysson Bardies, B./Vihman, Marilyn (1991): Beginnings of prosodic organization: intonation and duration patterns of disyllables produced by Japanese and French infants. In: *Language and speech* 34, S. 299-318
- Halliday, Michael (1975): *Learning how to mean: exploration in the development of language*. London
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (1991): *Deutsche Grammatik*. Leipzig/Berlin/München, 13. Auflage
- Henschel, Elke/Weydt, Harald (1994): *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin/New York, 2. Auflage
- Hickmann, Maya (2000): Pragmatische Entwicklung. In: Hannelore Grimm: *Enzyklopädie der Psychologie Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie III: Sprache, Band 3: Sprachentwicklung* Göttingen/Bern/Toronto/Seattle, S. 193-227
- Hofbauer, Christiane (2001): Hm and gell: Intonation of Particle Questions in the Speech of a German Child. In: Féry, Caroline/Green, Antony Dubach/van de Vijver, Ruben (eds.): *Proceedings of HILP 5*. Potsdam, S. 58-65
- Hohenberger, Annette (2002): *Functional Categories in language Acquisition*. Tübingen
- Howe, Christine (1993): *Language learning: Special case for developmental psychology? Chapter 2.*, Hove, S. 35-76
- Ingram, David/Thompson, William (1996): Early syntactic acquisition in German: evidence for the modal hypothesis. In: *Language* 72, S. 97-120
- Ingram, David (1995): The cultural basis of prosodic modifications to infants and children: a response to Fernald's universalist theory. In: *Journal of child language* 22, S. 223-233
- Ingram, David (1998): Constructions have been in child language all the time. In: *Journal of child language* 25, S. 483-484
- Inozuka, Emiko (2003): *Grundzüge der Intonation*. Tübingen
- Isačenko, Alexander/Schädlich, Hans-Joachim (1966): *Untersuchungen über die deutsche Satzintonation*. Berlin

- Ishi, Takeo (1982): How Japanese children ask first questions. In: St.Clair, Robert N./von Raffler Engel, Walburga (eds.): *Language and cognitive styles: Patterns of neurolinguistic and psycholinguistic development*. Lisse, S.309-317
- Jacobs, Joachim (1984): Funktionale Satzperspektive und Illokutionssemantik. In: *Linguistische Berichte* 91, S. 25-58
- Jacobs, Joachim (1991): Implikaturen und 'alte Information' in w-Fragen. In: Reis, Marga/Rosengren, Inger: *Fragesätze und Fragen*. Tübingen, S. 201-222
- Johnston, Judith/Miller, Jon/Curtiss, Susan/Tallal, Paula (1993): Conversations with children who are language impaired: asking questions. In: *Journal of speech and hearing research* 36, S. 973-978
- Jusczyk, Peter W. (1997): *The discovery of spoken language*. Cambridge/London
- Kaltenbacher, Erika (1990): *Strategien beim frühkindlichen Syntaxerwerb*. Tübingen
- Kasper, Walter (1987): Konjunktiv II und Sprechereinstellung. In: Meibauer, Jörg: *Satzmodus zwischen Grammatik und Pragmatik*. Tübingen, S. 96-113
- Kay, Paul (1980): On the syntax and semantics of early questions. In: *Linguistic inquiry* 11, S. 426-429
- Kelly, Spencer (2001): Broadening the units of analysis in communication: speech and nonverbal behaviours in pragmatic comprehension. In: *Journal of child language* 28, S. 325-349
- Kiefer, F. (ed.) (1983): *Questions and Answers*. Dordrecht
- Klee, Thomas (1985): Role of inversion in children's question development. In: *Journal of speech and hearing research* 28, S. 225-232
- Klein, Wolfgang (1980): Der Stand der Forschung zur deutschen Satzintonation. In: *Linguistische Berichte* 68, S. 3-33
- Klima, E./Bellugi, Ursula (1967): Syntactic regularities. In: Lyons/Wales (eds.): *Psychological Papers proceedings of the 1966 Edinburgh Conference*, S. 183-219
- Köhler, Katharina/Bruyère, Sabine (1995-1996): Finiteness and Verb Placement in the L1 acquisition of German. In: *Wiener Linguistische Gazette* 53-54, S. 62-86

- Kohler, Klaus (1977): *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin
- König, Ekkehard/Siemund, Peter (im Erscheinen): Speech Act Distinctions in Grammar. In: Shopen, Timothy (ed.): *Language Typology and Syntactic Description. Vol I. Clause Structure*. Cambridge, 2., überarbeitete Auflage
- Krallmann, Dieter/Stickel, Gerhard (eds.) (1981): *Zur Theorie der Frage*. Tübingen
- Kürschner, Wilfried (1987): Modus zwischen Verb und Satz. In: Jörg Meibauer: *Satzmodus zwischen Grammatik und Pragmatik*. Tübingen, S. 114-124
- Labov, William/Labov, Teresa (1978): Learning the syntax of questions. In: Robin Campbell and Philip Smith: *Recent advances in the psychology of language*. New York, S. 1-44
- Ladd, D. Robert (1996): *Intonational phonology*. Cambridge u. a.
- Lang, Ewald (1981): Was heißt "eine Einstellung ausdrücken"? In: Inger Rosengren: *Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1980*. Lund, S. 293-314
- Lang, Ewald (1983): Einstellungsausdrücke und ausgedrückte Einstellungen. In: Ruzicka, R./Motsch, Wolfgang: *Untersuchungen zur Semantik*. Berlin, S. 305-341
- Leonard, Laurence (2001): Fillers across languages and language abilities. In: *Journal of child language* 28, S. 257-261
- Levitt, Andrea (1993): The acquisition of prosody: evidence from French- and English-learning infants. In: *Status report on speech research* 113, S. 41-50
- Levow, Gina-Anne (1995): Tense and Subject in Interrogatives in child French: Evidence For and Against Truncated Structure. In: Schütze, Carson/Ganger, Jennifer/Broihier, Kevin: *MIT Working papers in linguistics* 26, S. 281-304
- Lewis, M. (1938): The Beginnings and Early Functions of Questions in a child's Speech. In: *British journal of educational psychology* 8, S. 150-171
- Lieven, Elena/Behrens, Heike/Speares, Jennifer/Tomasello, Michael (2003): Early syntactic creativity: a usage-based approach. In: *Journal of child language* 30, S. 333-370
- Lieven, Elena/Pine, Julian/Baldwin, Gillian (1997): Lexically-based learning and early grammatical development. In: *Journal of child language* 24, S. 187-219

- Lindner, Katrin (1983): Sprachliches Handeln bei Vorschulkindern. *Linguistische Studien zur Organisation von Interaktion*. Tübingen
- Lleó, Conxita (2001): Early fillers: undoubtedly more than phonological stuffing. In: *Journal of child language* 28, S. 262-265
- López-Ornat, Susana (2001): Fillers: how much do they generalize? In: *Journal of child language* 28, S. 266-268
- Luukko-Vinchenzo, Leila (1987): Entscheidungsfragesätze im Finnischen. Mit einem Exkurs ins Deutsche. In: Jörg Meibauer: *Satzmodus zwischen Grammatik und Pragmatik*. Tübingen, S. 125-139
- Lynn Santelmann, Lynn/Berk, Stephanie/Austin, Jennifer/Somadhekar, Shami-tar/Lust, Barbara (2003): Continuity and development in the acquisition of inversion in yes/no questions: dissociating movement and inflection. In: *Journal of child language* 29, S. 813-842
- MacWhinney, Brian (2000): *The CHILDES project. Tools for analyzing talk*. Mahwah, NJ., 3., überarbeitete Auflage
- Marcos, Haydée/Bernicot, Josie (1994): Addressee co-operation and request reformulation in young children. In: *Journal of child Language* 21, S. 677-692
- Marcos, Haydée (1987): Communicative functions of pitch range and pitch direction in infants. In: *Journal of child Language* 14, S. 255-268
- Meibauer, Jörg (1987): Probleme einer Theorie des Satzmodus. In: Jörg Meibauer: *Satzmodus zwischen Grammatik und Pragmatik*. Tübingen, S. 1-21
- Meibauer, Jörg (1987): Zur Form und Funktion von Echofragen. In: Inger Rosengren: *Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1986*. Tübingen, S. 1-21
- Meibauer, Jörg (ed.) (1987): *Satzmodus zwischen Grammatik und Pragmatik*. Tübingen
- Meisel, Jürgen/Müller, Natascha (1992): Finiteness and Verb Placement in Early child Grammars: Evidence from simultaneous acquisition of French and German in bilinguals. In: Jürgen Meisel: *The acquisition of verb placement: functional categories and V2 phenomena in language acquisition*. Dordrecht, S. 109-138

- Menn, Lise/Feldmann, Andrea (2001): Commentary on 'Filler syllables: what is their status in emerging grammar?' by Ann Peters. In: *Journal of child language* 28, S. 269-271
- Menn, Lise (1998): Constructions in syntax and canonical forms in phonology. In: *Journal of child language* 25, S. 466-470
- Menyuk, P./Bernholtz, N. (1969): Prosodic features and children's language production. In: *MIT quarterly progress report* 93, S. 216-219
- Miller, Max (1976): *Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung*. Stuttgart
- Miller, Max (1980): Sprachliche Sozialisation. In: K. Hurrelmann and D. Ulrich: *Handbuch der Sozialisation* Weinheim, S. 649-668
- Mills, Anne (1981): It's easier in German, isn't it? The acquisition of tag questions in a bilingual child. In: *Journal of child language* 8, S. 641-647
- Mills, Anne (1985): The acquisition of German. In: Dan Slobin: *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, S. 141-254
- Mills, Anne (1986): *The acquisition of gender: a study of English and German*. Berlin u. a.
- Möbius, Bernd (1994): *Ein quantitatives Modell der deutschen Intonation*. Tübingen
- Morgan, James/Demuth, K. (eds.) (1995): *Signal to syntax: bootstrapping from speech to grammar in early acquisition*. Mahwah
- Motsch, Wolfgang/Pasch, Renate (1986): Illokutive Handlungen. In: Wolfgang Motsch: *Satz - Text - sprachliche Handlung*. Berlin, S. 11-79
- Motsch, Wolfgang (1984): Satzmodi und illokutive Funktionen. In: *Linguistische Arbeitsberichte* 44, S. 10-34
- Müller, Natascha (1990): Erwerb der Wortstellung im Französischen und Deutschen. Zur Distribution von Finalitätsmerkmalen in der Grammatik bilingualer Kinder. In: *Linguistische Berichte*. Sonderheft 3, S. 127-151
- Müller, Natascha (1998): Die Abfolge OV/VO und Nebensätze im Zweit- und Erstspracherwerb. In: Wegener/Heide: *Eine zweite Sprache lernen*. Tübingen, S. 89-116

- Näf, Anton (1984): Satzarten und Äußerungsarten im Deutschen. Vorschläge zur Begriffsfassung und Terminologie. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 12, S. 21-44
- Näf, Anton (1987): Gibt es Exklamativsätze? In: Jörg Meibauer: *Satzmodus zwischen Grammatik und Pragmatik*. Tübingen, S. 140-160
- Najar, Margarete (1995): Überlegungen zur Frageintonation. In: Michael Schecker: *Fragen und Fragesätze*. Tübingen, S. 35-50
- Nöth, Elmar/Batliner, Anton/Kießling, Andreas/Kompe, Ralf/ Gallwitz, F./Warnke, V./Niemann, H. (1997): Spracherkennung und Prosodie. In: *KI* 4, S. 14-19
- Nöth, Elmar/Batliner, Anton/Lang, R./Oppenrieder, Wilhelm (1987): Automatische F0-Analyse und Satzmodusdifferenzierung. In: Tillmann, H./Willée, G.(eds.): *Analyse und Synthese gesprochene Sprache*. Hildesheim et al., S. 59-66
- Oppenrieder, Wilhelm (1987): Aussagesätze im Deutschen. In: Meibauer, Jörg (ed.): *Satzmodus zwischen Grammatik und Pragmatik*. Tübingen, S. 161-189
- Oppenrieder, Wilhelm (1988): Intonatorische Kennzeichnung von Satzmodi. In: Altmann, Hans (ed.): *Intonationsforschungen*. Tübingen, S.169-205
- Oppenrieder, Wilhelm (1989): Deklination und Satzmodus. In: Altmann, Hans / Batliner, Anton/Oppenrieder, Wilhelm (eds.): *Zur Intonation von Modus und Fokus im Deutschen*. Tübingen, S.246-266
- Oppenrieder, Wilhelm (1991): Zur intonatorischen Form deutscher Fragesätze. In: Reis, Marga/Rosengren, Inger: *Fragesätze und Fragen*. Tübingen, S. 243-262
- Palmer, F. (1986): *Mood and modality*. Cambridge
- Pasch, Renate (1985): Typen von Einstellungsbekundungen. In: *Zeitschrift für Germanistik* 6, S. 53-63
- Pasch, Renate (1985): Überlegungen zur Syntax und semantischen Interpretation von w-Interrogativsätzen. In: *Zeitschrift für Germanistik* 6, S. 193-212
- Pasch, Renate (1988): Satzmodus in der Diskussion. Information und Betrachtungen über das Buch "Satzmodus zwischen Grammatik und Pragmatik", Hg. Von J. Meibauer. In: *Zeitschrift für Phonetik und sprachliche Kommunikation* 41, S. 511-519

- Penner, Zvi (1993): Asking questions without CPs? On the acquisition of wh-questions in Bernese Swiss German and Standard German. In: Hoekstra, Teun/Schwartz, Bonnie D.: *Language acquisition. Studies in generative grammar: a collection in honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW workshop*. Amsterdam, S. 177-213
- Peters, Ann (2001): Response to comments. In: *Journal of child language* 28, S. 283-289
- Pheby, John (1975): *Intonation und Grammatik im Deutschen*. Berlin
- Phillips, Colin (1995): Syntax at Age Two: Cross-Linguistic Differences. In: Carson Schütze and Jennifer Ganger and Kevin Broihier: *MIT Working papers in linguistics* 26, S. 325-383
- Poepfel, David/Wexler, Kenneth (1993): The full competence hypothesis of clause structure in early German. In: *Language* 69, S. 1-33
- Primus, Beatrice (1997): Satzbegriffe und Interpunktion. In: Augst, G./Blüml, K./Nerius, D./Sitta, H.: *Zur Neuregelung der deutschen Orthographie*. Tübingen, S. 463-488
- Radford, Andrew (1991): Comments on Roeper and de Villiers. In: Weissenborn, Jürgen/Goodluck, Helen/Roeper, Thomas: *Theoretical issues in language acquisition: continuity and change in development*. Hillsdale, S. 237-248
- Radford, Andrew (1994): The syntax of questions in child English. In: *Journal of child language* 21, S. 211-236
- Radford, Andrew (2001): Comments on Peters. In: *Journal of child language* 28, S. 272-274
- Ramge, Hans (1976): *Spracherwerb und sprachliches Handeln*. Düsseldorf
- Reeder, Kenneth (1980): The emergence of illocutionary skills. In: *Journal of child language* 7, S. 13-28
- Rees, Norma/Shulman, Marsha (1978): I don't understand what you mean by comprehension. In: *Journal of speech and hearing disorders* 43, S. 208-219
- Rehbock, Helmut (1992): Deklarativmodus, rhetische Modi, Illokutionen. In: Inger Rosengren: *Satz und Illokution. Band 1*. Tübingen, S. 91-172
- Rehbock, Helmut (1992): Fragen stellen - Zur Interpretation des Interrogativmodus. In: Rosengren, Iger: *Satz und Illokution. Band 1*. Tübingen, S. 173-212

- Reis, Marga/Rosengren, Inger (1991): Einleitung. In: Reis, Marga/Rosengren, Inger: *Fragesätze und Fragen*. Tübingen, S. 1-11
- Reis, Marga/Rosengren, Inger (1991): What do imperatives tell us about wh-movement. In: *Natural language and linguistic theory* 10, S. 97-118
- Reis, Marga/Rosengren, Inger (eds.) (1991): *Fragesätze und Fragen*. Tübingen
- Reis, Marga (1985): Was konstituiert w-Interrogativsätze? Gegen Paschs Überlegungen zur Syntax und Semantik interrogativer w-Konstruktionen. In: *Zeitschrift für Germanistik* 6, S. 213-238
- Reis, Marga (1990): *Zur Grammatik und Pragmatik von Echo-w-Fragen*. Lund
- Roeper, Thomas/de Villiers, Jill (1991): Ordered decisions in the acquisition of Wh-Questions. In: Weissenborn, Jürgen/Goodluck, Helen/Roeper, Thomas: *Theoretical issues in language acquisition: continuity and change in development*. Hillsdale, S. 191-236
- Rohrbacher, Bernhard/Vainikka, Anne (1995): On German verb syntax under Age 2. In: MacLaughlin, D./McEwen, S. (eds.): *Proceedings from the Annual Boston University Conference on Language Development* 19, S. 487-498
- Rolf, Eckard (1987): Über den Deklarativmodus. In: Jörg Meibauer: *Satzmodus zwischen Grammatik und Pragmatik*. Tübingen, S. 190-206
- Rosengren, Inger (1985): Die Beziehung zwischen Sprachhandlungssystem und Sprachsystem am Beispiel der Einstellungsbekundung. In: *Zeitschrift für Germanistik* 6, S. 322-337
- Rosengren, Inger (1993): Imperativsatz und "Wunschsatz" - zu ihrer Grammatik und Pragmatik. In: Inger Rosengren: *Satz und Illokution. Band 2*. Tübingen, S. 1-90
- Rosengren, Inger (ed.) (1992): *Satz und Illokution. Band 1*. Tübingen
- Rosengren, Inger (ed.) (1993): *Satz und Illokution. Band 2*. Tübingen
- Roth, Froma/Spekman, Nancy (1984): Assessing the pragmatic abilities of children. In: *Journal of speech and hearing disorders* 49, S. 2-17
- Rowland, Caroline/Pine, Julien (2000): Subject-auxiliary inversion errors and wh-question acquisition: 'what children do know?'. In: *Journal of child language* 27, S. 157-181

- Rowland, Caroline/Pine, Julien (2003): The development of inversion in wh-questions: a reply to VanValin. In: *Journal of child language* 30, S. 197-212
- Ruth Berman (1998): Comments on Tomasello's comments. In: *Journal of child language* 25, S. 458-462
- Ryder, Nuala/Leinonen, Eeva (2003): Use of context in question answering by 3-, 4-, and 5-year-old children. In: *Journal of psycholinguistic research* 32, S. 397-415
- Sadock, Jerold/Zwicky, Arnold (1985): Speech act distinctions in syntax. In: Timothy Shopen: *Language typology and syntactic description. Vol. 1. Clause structure*. Cambridge, S. 155-196
- Savić, Svenka (1975): Aspects of adult-child communication: the problem of question acquisition. In: *Journal of child language* 2, S. 251-260
- Scarpa, Ester (1990): Intonation and dialogue Processes in early speech. In: Snow, Catherine/Conti-Ramsden, G: *Children's language*. Hillsdale, S. 147-169
- Schecker, Michael (ed.) (1995): *Fragen und Fragesätze*. Tübingen
- Scholz, Ulrike (1987): Wunschsätze im Deutschen - formale und funktionale Beschreibung. In: Jörg Meibauer: *Satzmodus zwischen Grammatik und Pragmatik*. Tübingen, S. 234-258
- Schwabe, Kerstin (1994): Das Für und Wider der Satzartigkeit fragmentarischer Ausdrücke. In: Steubel/Zybatow: *Zur Satzwertigkeit von Infinitiven von Small Clauses*. Tübingen, S. 265-272
- Selting, Margret (1991): w-Fragen in konversationellen Frage-Antwort-Sequenzen. In: Reis, Marga/Rosengren, Inger: *Fragesätze und Fragen*. Tübingen, S. 263-288
- Snow, David/Balog, Heather (2002): Do children produce the melody before the words? A Review of developmental intonation research. In: *Lingua* 112, S. 1025-1058
- Snow, David/Stoel-Gammon, C. (1994): Intonation and final lengthening in early child language. In: Yavas, M: *First and second language phonology*. San Diego, S. 81-105
- Snow, David (1994): Phrase-final syllable lengthening and intonation in early child speech. In: *Journal of speech and hearing research* 37, S. 831-840

- Snow, David (1995): Formal regularity of the falling tone in children's early meaningful speech. In: *Journal of Phonetics* 23, S. 387-405
- Snow, David (1998): Prosodic markers of syntactic boundaries in the speech of 4-year-old children with normal and disordered language development. In: *Journal of speech, language, and hearing research* 41, S. 1158-1170
- Stephany, Ursula (1986): Modality. In: Fletcher, Paul and Garman, Michael: *Language acquisition*. Cambridge, S. 375-400
- Striano, Tricia/Rochat, Philippe/Legerstee, Maia (2003): The role of modelling and request type on symbolic comprehension of objects and gestures in young children. In: *Journal of child language* 30, S. 27-45
- Sullivan, Joseph/Horowitz, Frances (1983): The effects of intonation on infant attention: the role of the rising intonation contour. In: *Journal of child language* 10, S. 521-534
- Szagan, Gisela (1991): *Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung*. München, 4., überarbeitete Auflage
- Szagan, Gisela (2000): *Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung*. Weinheim, 6. Auflage
- T'Hart/Collier, R./Cohen (1990): *A perceptual study of intonation*. Cambridge
- Theakston, Anna/Lieven, Elena/Pine, Julian/Rowland, Caroline (2001): The role of performance limitations in the acquisition of verb-argument structure: an alternative account. In: *Journal of child language* 28, S. 127-152
- Tomasello, Michael (1998): Response to Commentators. In: *Journal of child language* 25, S. 485-491
- Tomasello, Michael (1998): The return of constructions. Review essay on: Goldberg, A. Constructions. In: *Journal of child language* 25, S. 431-442
- Tomasello, Michael (2000): Acquiring syntax is not what you think. In: Bishop, Dorothy/Leonard, Laurence: *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Hove, S. 1-15
- Tonkova-Yampol'skaya, R. (1973): Development of speech intonation in infants during the first two years of life. In: C. Ferguson and Dan Slobin: *Studies of child language development*. New York, S. 128-138

- Tracy, Rosemarie (1994): Raising questions: Formal and functional aspects of the acquisition of wh-questions in German. In: Tracy, Rosemarie/Lathey, Elsa: *How tolerant is universal grammar?* Tübingen, S. 1-34
- Tyak, Dorothy/Ingram, David (1977): Children's production and comprehension of questions. In: *Journal of child language* 4, S. 211-224
- Uhmann, Susanne (1991): *Fokusphonologie. Eine Analyse deutscher Intonationskonturen im Rahmen der nicht-linearen Phonologie.* Tübingen
- Ultan, Rusell (1978): Some general characteristics of interrogative systems. In: Greenberg, Joseph et al.: *Universals of human language.* Vol. IV, Syntax. Stanford, S. 211-248
- Vaidyanathan, R. (1988): Development of forms and functions of interrogatives in children: a longitudinal study in Tamil. In: *Journal of child language* 15, S. 533-549
- Valian, Virginia/Lyman, Casey (2003): Young children's acquisition of wh-questions: the role of structured input. In: *Journal of child language* 30, S. 117-143
- VanValin, Robert (1998): The acquisition of wh-questions and the mechanisms of language acquisition. In: Michael Tomasello: *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure.* Mahwah/NJ., S. 221-249
- VanValin, Robert (2002): The development of subject-auxiliary inversions in English wh-questions: an alternative analysis. In: *Journal of child language* 29, S. 161-175
- Veneziano, Edy/Sinclair, Hermine (2000): The changing status of 'filler syllables' on the way to grammatical morphemes. In: *Journal of child language* 27, S. 461-500
- Veneziano, Edy (2001): The importance of studying filler producing children. In: *Journal of child language* 28, S. 275-278
- Verrips, Maaïke/Weissenborn, Jürgen (1992): Routes to verb placement in early German and French: The independence of finiteness and agreement. In: Meisel, Jürgen: *The acquisition of verb placement: functional categories and V2 phenomena in language acquisition.* Dordrecht, S. 283-332

- Vihman, Marilyn/DePaolis, Rory/Davis, Barbara (1998): Is there a “trochaic bias” in early word learning? Evidence from infant production in English and French. In: *Child development* 69, S. 935-949
- Vihman, Marilyn/Velleman, Schelly (2001): More crosslinguistic evidence on fillers in the late single-word period. In: *Journal of child language* 28, S. 279-282
- Vihman, Marilyn (1997): Review to Morgan, James L./ Demuth, K: Signal to syntax. In: *Journal of child language* 24, S. 503-510
- Wagner, Klaus R./Poding, Gabriele (1995): Ontogenese und Phylogenese des Sprechhandlungserwerbs. Eine vergleichende Studie anhand des DORT-MUNDER KORPUS. In: Wagner, Klaus R.: *Sprechhandlungs-Erwerb*. Essen, S. 11-37
- Wagner, Klaus R./Steinsträter, Christiane (1987): Wörterbuch der illokutiven Typen zum Korpus Theresa (9;7). In: Wagner, Klaus R. (Hg.): *Wortschatzerwerb*. Bern u.a., S. 59-81
- Weissenborn, Jürgen (1990): Functional categories and verb movement: the acquisition of German syntax reconsidered. In: *Linguistische Berichte Sonderheft* 3, S. 190-224
- Wilcox, M/Leonard, Laurence (1978): Experimental acquisition of wh-questions in language-disordered children. In: *Journal of speech and hearing research* 21, S. 220-239
- Wode, Henning (1976a): Der Erwerb der Fragestrukturen in der Kindersprache. In: Drachmann, G: *Akten des 1. Salzburger Kolloquiums über Kindersprache*. Tübingen, S. 101-112
- Wode, Henning (1976b): Some stages in the acquisition of questions by monolingual children. In: *Word* 27, S. 261-310
- Wode, Henning (1980): Grammatical intonation in child language. In: Waugh/Schooneveld: *Melody of language*. Baltimore, S. 291-345
- Wunderlich, Dieter (1979): Was ist das für ein Sprechakt? In: Grewendorf, Günther: *Sprechakttheorie und Semantik*. Frankfurt a. Main, S. 275-325
- Wunderlich, Dieter (1988): Der Ton macht die Melodie - Zur Phonologie der Intonation des Deutschen. In: Altmann, Hans: *Intonationsforschungen*. Tübingen, S. 1-40

- Zaefferer, Dietmar/Frenz, Hans-Georg (1979): Sprechakte bei Kindern. Eine empirische Untersuchung zur sprachlichen Handlungsfähigkeit im Vorschulalter. In: *Linguistik und Didaktik* 38, S. 91-132
- Zaefferer, Dietmar (1984): *Frageausdrücke und Fragen im Deutschen. Zu ihrer Syntax, Semantik und Pragmatik*. München.
- Zaefferer, Dietmar (1987): Satztypen, Satzarten, Satzmodi - was Konditionale (auch) mit Interrogativen zu tun haben. In: Meibauer, Jörg: *Satzmodus zwischen Grammatik und Pragmatik*. Tübingen, S. 259-285
- Zaefferer, Dietmar (1990): On the coding of sentential modality. In: Bechert, Johannes/Bernini, Giuliano/Buridant, Claude: *Towards a typology of European languages*. Berlin / New York, S. 215-237
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno et al. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin
- Zifonun, Gisela (1997): Der Modus kommunikativer Minimaleinheiten. In: Zifonun, Gisela et al.: *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin, S. 605-675

Anhang

Beispielstranskript Karolina

@Begin

@Participants: CHI Karolina Child, INV Christiane Investigator,
FAT Father, VIS Visitor

@Dependent: pho, com, act, que

@AGE of CHI: 2;2.14

INV: so.

CHI: hm?

CHI: Licht +/- [> 1]

%pho: llt.

%com: An Kamera brennt rotes Licht, wenn an.

%act: Beschäftigen mit Kamera.

INV: jetzt(t) [< 1] hab ich (e)s /angemacht, genau.

%act: Beschäftigen mit Kamera.

INV: desweg(e)n hat des jetzt(t) (ei)n Licht da vorne.

%act: Beschäftigen mit Kamera.

INV: so.

CHI: mein Baby:leini.

CHI: xxx. [> 2]

INV: deine [< 2] zwei Babyleins, die schlafen jetzt(t).

CHI: [=! Geräusch].

INV: hm?

CHI: [=! Geräusch].

INV: un(d) was machen wir, wenn die Babys schlafen?

CHI: [=! Lachen].

INV: sollen wir was spielen?

CHI: ja!

INV: ja, was denn?

CHI: äh.
 CHI: ähm, des da.
 %act: sucht Farb-und-Form-Sortierspiel raus.
 INV: des da, okay.
 CHI: des da.
 CHI: viel Farben +/.
 %pho: xx Pfa:bm.
 INV: mhm.
 CHI: ++ aussuchen.
 CHI: viel Farben, xxx [=? für die] Kastanie@c.
 %act: verteilt Farben.
 INV: [=! Geräusch].
 CHI: ich.
 %pho: i:s
 %act: verteilt Teile
 INV: danke.
 %act: verteilt Teile
 CHI: ich.
 %pho: Is.
 %act: verteilt Teile
 INV: d(e)n k(r)iegst du.
 CHI: eins.
 %pho: eis.
 %act: s.o.
 CHI: des kriegt der Pa::pa [> 3].
 %pho: xx kI xx xx.
 %act: verteilt Teile.
 INV: aber [< 3] ich glaub, der Papa hat sich (ei)n bisschen hingelegt.
 INV: des is(t), glaub ich, ziem(l)ich müde und hat bisschen Kopfweg.
 CHI: will des geben.
 %pho: xx te# s gebm.
 CHI: geben ich.
 %pho: gep:m i:s
 CHI: Papa?
 FAT: ja.
 CHI: [=! Geräusch].
 INV: ich glaub, wir spielen einfach ohne den Papa, hm?
 CHI: des kriegt yy, da der Papa.
 %pho: xx kIts @st, xx xx xx.
 INV: okay, dann kriegt der des da.
 CHI: hm?

CHI: xxx [=? kriege] # ich auch so eins.
 CHI: du will auch so eins?
 CHI: hm?
 INV: ja, gern.
 INV: danke.
 CHI: vier [?].
 CHI: ich will viele 0 [=! Lachen].
 INV: ja, ich merk scho(n), du hast ganz viel, ich hab nur zwei.
 INV: krieg ich noch eins?
 CHI: ja.
 CHI: yyy eins, rotes?
 %pho: ns eis, kotes?
 INV: danke.
 CHI: [=! Geräusch] [=! Lachen].
 CHI: yy [=! hier] auch so machen?
 %pho: hi a so mach(e)n?
 INV: hm.
 CHI: [=! Lachen].
 INV: [=! Lachen] <ka(nn) ma(n)> [?] (ei)nen Turm bauen.
 CHI: <du bist> [?] xxx 0 [=! Lachen].
 CHI: der fliegt um.
 INV: xxx .
 CHI: [=! G] [=! L] kaputt!
 INV: ja, <jetz(t) xx xx alle> [> 4] +/.
 CHI: <du auch yy> [< 4] kaputtmachen?
 %pho: xx xx e:st xx?
 INV: gut, jetz(t) is(t) er kaputt.
 INV: könn(en) ma@d auch ma(l) was schwierigeres +/.
 INV: ah!
 CHI: ah!
 CHI: xxx [=? da schau ma(l)].
 CHI: [=! Lachen] xxx.
 INV: [=! G].
 CHI: du auch xxx?
 %pho: xx au xx xx?
 INV: <da kann> [> 5] man durchschauen, ja.
 CHI: 0 [=! G]. [< 5]
 INV: mhm.
 INV: oh je. [> 6]
 CHI: 0 [=! L]. [< 6]
 CHI: xxx.

CHI: alles kaputt.
 INV: was is(t) kaputt ?
 CHI: <klebt es> [=? gibt es].
 %pho: klIpt s.
 CHI: yy yy.
 %pho: nU taS@stUl.
 CHI: [=! Singen].
 CHI: ich hat eine. [=! gesungen]
 INV: da hast du die Tasche, genau.
 CHI: der Papa hat Kopfweh.
 INV: ja.
 CHI: ich auch Kopf.
 %pho: Is aU xx.
 INV: du hast auch Kopfweh?
 INV: oh!
 INV: des is(t) schlecht.
 CHI: hm?
 INV: des is(t) schlech(t).
 INV: des mach(t) kein(en) Spaß, wenn ma(n) Kopfweh hat.
 CHI: [=! G] xx [=? plumps] mir [?] 0 [=! L].
 CHI: ist [?] da?
 %pho: s da:?
 INV: ja, da.
 CHI: xxx.
 INV: genau.
 CHI: und deins?
 INV: meine?
 INV: ah ja, genau des.
 CHI: ah ja.
 CHI: xxx. [> 7]
 INV: ah! [< 7]
 INV: da is(t) noch eins.
 CHI: [=! G].
 CHI: [=! G].
 INV: [=! L] ich glaub, so g(e)hört (e)s nicht.
 INV: gena(u):.
 CHI: <und des> [?] xx [=? ist] # auch [> 8]?
 %pho: n des I xx?
 INV: xxx.[< 8] [=! geflüstert]
 INV: (de)s da auch. [=! geflüstert]
 CHI: viele!

INV: ja, jetzt(t) sin(d) wieder ganz viele.
 CHI: voll.
 INV: des is(t) voll, ja.
 CHI: und deine?
 INV: paßt da hin.
 CHI: [=! L].
 INV: <(u)nd des> [> 9] # paßt nicht dahin.
 CHI: ähm. [< 9]
 CHI: [=! G].
 CHI: xxx des paßt.
 INV: da paßt nich(t) hin.
 INV: nur da.
 CHI: nei:n [=? mei:n], war der da.
 INV: des paßt da auch hin, stimmt.
 CHI: hm?
 INV: aber nich(t) gut.
 INV: hm?
 CHI: des paßt auch da?
 %pho: dh xx aU xx?
 INV: ja, (e)s paßt schon, aber nich(t) gut, weil da fehlt was.
 CHI: [=! L] und da auch?
 INV: ja, genau, da auch.
 CHI: und da auch?
 INV: weiß ich nich(t).
 INV: da paßt (e)s auch.
 CHI: [=! L] [=? mhm].
 INV: mhm. [> 10]
 CHI: einfach [< 10], gell?
 %pho: ainfa, xx?
 CHI: xxx. [=? einerlei]
 %pho: aI@laI.
 INV: des paßt da.
 CHI: ne:.
 %pho: le:.
 INV: ne:?
 CHI: da paßt des.
 %pho: xx xx d@.
 INV: d(e)s stimmt.
 CHI: ist [=? ich] noch eins?
 %pho: Is nog eins:?
 INV: da gibt (e)s kein(e)s mehr.

INV: des is(t) schon voll.
 INV: [=! G].
 INV: des paßt nur da.
 CHI: ich will noch was.
 %pho: I xx xx xx.
 INV: hm?
 CHI: [=! G].
 INV: ah, da is(t) noch eine, ja , genau.
 CHI: 0 [=! L] [> 11] gefunden, gell 0 [=! L]?
 %pho: fUdn, xx?
 INV: ha. [< 11]
 INV: ja, da has(t) (d)u <(e)s gefunden> [> 12].
 CHI: ah, aua. [< 12]
 INV: has(t) (d)ir jetzt(t) wehgetan?
 CHI: ja.
 INV: das (i)s(t) nich(t) gut, so.
 CHI: nicht gut.
 CHI: xxx [=? ganz] [=? komm] # schnell!
 %pho: gam # snEl.
 INV: <ganz [?] schnell [> 13]> [=! geflüstert] 0 [=! L].
 CHI: 0 [=! L] [< 13] fertig!
 %pho: fERdis!
 INV: ja, (je)tz(t) sin(d) wir schon wieder fertig.
 CHI: ja.
 %pho: j?a.
 CHI: noch eins!
 INV: ja, noch eins, was denn?
 CHI: eine riesen &kaugumm [=! gesungen] 0 [=! Gesang].
 %pho: xx xx kaUgm:.
 CHI: [=! Gesang] xxx [=! Gesungen].
 CHI: schau, siehst du des?
 %pho: saU, si:s tU xxx?
 INV: mhm. [> 14]
 CHI: ein Wind. [?] [< 14]
 INV: stimmt, des is(t) (ei)n <fester Wind> [> 15].
 CHI: 0 [=! Windgeräusche]. [< 15]
 CHI: [=! L].
 INV: mhm.
 CHI: sum sum sum. [=! gesungen]
 CHI: sum sum sum. [=! gesungen]
 INV: mhm.

CHI: sum sum sum. [=! gesungen]
 INV: genau.
 INV: xxx.
 INV: ah!
 CHI: 0 [=! L]. [> 16]
 INV: <is(t) alles> [< 16] rausgefallen.
 CHI: alles, alles alles. [=! gesungen]
 CHI: paßt des da:?
 %pho: bas @s xx?
 INV: des paßt da, ja.
 INV: da. [> 17]
 CHI: xxx [< 17] da.
 INV: nicht da.
 CHI: da:?
 INV: ja, da.
 CHI: [=! G].
 CHI: des der Hase?
 INV: zeig ma(l) her.
 INV: nein, ich glaub nicht, daß (d)es der Hase is(t).
 CHI: [=! G].
 INV: aber xxx. [> 18]
 CHI: ja? [< 18]
 CHI: yyy.
 %pho: ba bIR.
 INV: nein, da paßt (e)s nicht.
 CHI: ein Puzzle. [=! gesungen]
 %pho: xx pasa:l
 INV: des g(e)hört +/.
 CHI: ich hab kein Strumpfsocken!
 %pho: xx hal kaI gumsok:N:!
 INV: mhm. [> 19]
 CHI: <ich muß> [< 19] meins # Socken anziehen.
 %pho: Is xx xx xx xx.
 INV: ja, dann mach des doch [> 20].
 CHI: ich [< 20] mal die anzieh.
 %pho: xx xx xx aUdIzI.
 CHI: [=! L].
 INV: mhm.
 CHI: du mich helfen?
 %pho: xx miS xx?
 INV: ja, natürlich kann ich dir helfen.

- CHI: und die Hausschuhen?
 %pho: xx xx haUdUel@?
 INV: ja, die [?] kann ich dir <auch xxx> [> 21].
 CHI: xxx [< 21] gekauft.
 %pho: kaUf::pt.
 INV: die habt ihr gekauft?
 CHI: mhm.
 INV: sind die ganz neu?
 CHI: ja.
 INV: ah, <sin(d) auch> [> 22] +/-.
 CHI: kann [< 22] die anziehen.
 INV: mhm, dann is(t) (e)s warm, ge(ll)?
 CHI: hm?
 INV: dann is(t) es warm.
 INV: die sin(d) schön warm, die Hausschuhe.
 CHI: hm?
 INV: so:.
 INV: und den ander(e)n Fuß, bitte.
 INV: noch ma(l) hoch.
 INV: [=! G].
 INV: da bist aber noch nich(t) g(e)scheit drin.
 INV: oder doch?
 CHI: [=! L].
 INV: [=! G].
 INV: so.
 CHI: warm, gell?
 INV: mhm.
 CHI: du auch kein!
 %pho: xx xx kaIl!
 INV: ich hab keine Socken und keine # Schuhe an.
 CHI: mm.
 INV: mm.
 CHI: du barfuß.
 INV: genau, ich bin barfuß.
 CHI: ich nicht, gell [> 23]?
 INV: nein. [< 23]
 CHI: [=! L].
 INV: glaub, der kommt oben hin, schau mal.
 INV: da ist die Erde, der Boden.
 INV: und da ist der Himmel, und da is(t) ja der Drache drauf.
 INV: und der Drache g(e)hört in (de)n Himmel.

INV: gla(u)b, der g(e)hört da hin.
 INV: genau.
 CHI: xxx.
 CHI: [=! Singen].
 CHI: vielen. [=! gesungen]
 CHI: Pferdchen. [=! gesungen.]
 %pho: pfeRdsn.
 CHI: Pferdchen. [=! gesungen.]
 %pho: pfeRdsn.
 CHI: Pferdchen. [=! gesungen.]
 %pho: pfeRdsn.
 CHI: Pferd.
 CHI: Pferd!
 CHI: [=! G] ein xxx xxx [=! Lachen].
 INV: ja, genau.
 CHI: yyy. [=! gesungen]
 %pho: l:?a?e:la:.
 INV: so, super.
 CHI: fertig!
 %pho: fERTis!
 INV: ja, mit den zwei bist du fertig.
 INV: such ma(l) noch was von dem Hasen.
 CHI: hm? [=! hm!]
 CHI: den Hasen?
 %pho: xx Hasl?
 INV: ja, schau ma@d ma(l), wo der Hase is(t).
 INV: ah, schau ma(l), ich hab was gefunden, vom Hasen.
 INV: noch (ei)nen Fuß.
 INV: und den Bauch.
 CHI: [=! L] da ist # Hase.
 %pho: xx iz xx.
 INV: genau.
 INV: [=! G].
 INV: genau. [=! geflüstert]
 CHI: und des da?
 INV: zeig her.
 INV: ah, des is(t) der # Tiger.
 INV: hm, nein.
 CHI: ich hab es schon # gefunden@c.
 %pho: Is xx s tSOl fild@t.
 INV: ah, du hast noch (ei)n Stück vom Hasen gefunden, super.

CHI: paßt auch von dem.
 %pho: pas aUs vom de:l.
 INV: genau, des paßt da hin.
 CHI: da?
 INV: mhm.
 INV: ne, so nich(t).
 CHI: so? [>]
 %pho: tsoU?
 @Comment: Nur noch Fragen verschriftet.
 CHI: so?
 %que: R, beantwortet
 CHI: und des da auch?
 %que: E, beantwortet
 CHI: und die Teile?
 %que: -w(o) gehören/passen, beantwortet
 CHI: da? [>]
 %com: R, beantwortet?
 CHI: hier?
 %com: R, beantwortet
 CHI: xxx zeigen?
 %que: E, nicht beantwortet, anscheinend eher rethorisch gemeint
 CHI: hm?
 %com: R, beantwortet
 CHI: des heißt [>]?
 %que: -w(ie), beantwortet
 CHI: xxx Kind?
 %com: ??, nicht beantwortet
 CHI: kennst du des?
 %pho: kEst xx xx?
 %com: von Krach überlagert
 %que: E, nicht beantwortet
 CHI: des [>] heißt?
 %pho: xx khaIst?
 %com: -w(ie) , beantwortet
 CHI: siehst du des?
 %pho: si d@ xx?
 %que: E, beantwortet
 CHI: sind meine, gell?
 %pho: hIn xx, xx?
 %que: Rgell, beantwortet
 CHI: zei:g, da: [>]?

%com: Rückfrage, jn, beantwortet, wdh
 CHI: da:?
 %com: wdh. oben, beantwortet
 CHI: und des da?
 %pho: n xx xx?
 %com: -w(o) paßt/gehört; beantwortet
 CHI: da? [>]
 %com: R, yn, nicht beantwortet
 CHI: hm?
 %com: R, beantwortet,
 CHI: hm? [=? Han&] [>]
 %com: Rückfrage, beantwortet?
 CHI: wo ist de:n?
 %pho: xx Is xx?
 %que: w, beantwortet
 CHI: da?
 %com: R, beantwortet
 CHI: hm?
 %com: R, beantwortet
 CHI: des [?] auch?
 %pho: pts aU?
 %com: yn, beantwortet
 CHI: xx von Hasen?
 %com: yn, Beantwortet
 CHI: machst piept+(e)s+wohl, gell?
 %pho: mas xx xx, xx?
 %que: Rgell, beantwortet
 CHI: ich mach des falsch macht, gell [>]?
 %pho: xx ma xx xx mat, xx?
 %que: Rgell, beantwortet
 CHI: des?
 %com: yn, beantwortet
 CHI: ist noch eins? [>]
 %pho: s xx aIs?
 %com: -w(o), beantwortet
 CHI: hm?
 %com: Rück, nicht beantwortet, wdh
 CHI: hm?
 %com: Wdh von oberem.
 %com: wdh. o., beantwortet
 CHI: paßt des?

- %que: yn, beantwortet
 CHI: hm?
 %com: Rück, beantwortet
 CHI: noch einmal?
 %pho: nox@ aImal?
 %que: E, A?, beantwortet
 CHI: du auch ein Haus kriegen?
 %pho: xx xx xx xx gi:gN?
 %que: E, beantwortet
 CHI: da?
 %com: R, yn, beantwortet
 CHI: hm?
 %com: R, beantwortet
 CHI: und [?] des da?
 %com: -w(o) gehört/paßt , beantwortet (selbst) + ich
 CHI: okay?
 %pho: kEI?
 %que: Rokay, beantwortet
 CHI: ganz viele?
 %com: Krach drüber.
 %com: yn, beantwortet
 CHI: hm?
 %com: R, Verstärkung, beantwortet
 CHI: kann des kuscheln, gell?
 %pho: xx xx kUsl, xx?
 %que: Rgell, beantwortet
 CHI: du auch mal kuscheln?
 %pho: xx aU ma kUsln?
 %que: E, beantwortet
 CHI: <kann nicht> [>] # schlafen [?] [=? laufen] gut, gell?
 %pho: xx xx lafn xx, xx?
 %que: Rgell, beantwortet
 CHI: yy, gell?
 %pho: meR, xx?
 %com: Rgell, beantwortet
 CHI: xx da anfassen, des?
 %que: E, beantwortet
 CHI: wo ist des Ding?
 %pho: xx Is xx xx?
 %que: w, nicht beantwortet, wdh.
 CHI: wo ist des Ding?

%pho: xx Is xx xx?
 %com: Wdh. von oberem, beantwortet
 CHI: xxx vier Mark haben?
 %pho: xxx fIR Mak ham?
 %que: E, A?, beantwortet
 CHI: du die mal anziehen?
 %que: E, A?, beantwortet
 CHI: mit ein Kapuze # hier, gell?
 %que: Rgell, beantwortet
 CHI: und den Kopf # zu, gell?
 %que: Rgell, beantwortet
 CHI: hm?
 %com: R?, beantwortet
 CHI: ich [?] [=? des] auch, gell?
 %pho: tS xx,xx?
 %que: Rgell, beantwortet
 CHI: schnaufen, gell?
 %que: Rgell, beantwortet?
 CHI: hm?
 %com: R, beantwortet, wdh.
 CHI: hm?
 %com: wdh. o., beantwortet, wdh.
 CHI: Hunger?
 %pho: huhwa?
 %que: wdh. oben, beantwortet
 INV: hm?
 CHI: gibt (e)s [=! geflüstert] heute?
 %que: -w(as) , direkt mit unten fortgeführt
 CHI: Nudeln # gibt (e)s heute, gell?
 %que: Rgell beantwortet
 CHI: xxx paar Nudel?
 %que: E, A, beantwortet
 CHI: <ich koch> [?], gell?
 %que: Rgell, beantwortet
 CHI: noch was?
 %pho: nO xxx?
 %que: E, beantwortet
 CHI: so [?] xxx, mit den Finger?
 %pho: tsO xx, xx n xx?
 %com: jn, beantwortet
 CHI: und du auch des runterschmeißen?

%pho: Un dU aU xx UntRsmalsn?
 %que: E, beantwortet
 CHI: hast [?] hatschi@o gemacht, gell?
 %pho: ha ha hadI maxt, xx?
 %com: Rgell, beantwortet
 CHI: hm?
 %com: R, nicht beantwortet
 CHI: such mich yyy, gell?
 %pho: sUch mIs laId@, gE?
 %que: Rgell, nicht beantwortet
 CHI: machst du?
 %pho: mast xx?
 %que: -w(as) beantwortet
 CHI: hm?
 %com: R, beantwortet
 CHI: hm?
 %com: R, beantwortet?
 CHI: der beißt meine Bücher nicht, gell?
 %que: Rgell, beantwortet
 CHI: yy ist [?] da?
 %pho: U s da?
 %que: -w(as)???, rückgefragt
 CHI: xx [=? da] ist?
 %pho: ?a I:s?
 %com: -w(as)???, rückgefragt
 CHI: gell?
 %que: Rgell, beantwortet
 CHI: Guki@f # leider, gell?
 %que: Rgell, beantwortet
 CHI: mit (de)m Guki@f, gell?
 %que: Rgell, beantwortet
 CHI: die &k heißen?
 %que: -w(ie), reagiert
 CHI: heißen die?
 %com: Neuformulierung, weil mißverstanden oben.
 %que: -w(ie), beantwortet
 CHI: wo [?] ist noch ein Klapperstorch?
 %pho: O s nO xx kappRtORs?
 %que: w, beantwortet
 CHI: is(t) noch einer?
 %com: -w(o), beantwortet

CHI: und des da?
 %que: -w(as) ist, beantwortet
 CHI: und des da?
 %que: -w(as) ist; beantwortet
 CHI: yy die da?
 %pho: m xx xx?
 %que: -w(as) sind /wie(heißen), beantwortet
 CHI: und des da?
 %pho: xx xx la?
 %que: -w(as) ist), beantwortet
 CHI: die heißen?
 %que: -w(ie), nicht beantwortet, gleich modifiziert zu unten
 CHI: die machen?
 %com: Frage folgt auf obere, -w(ie), beantwortet
 CHI: die beißen nich(t), gell?
 %que: Rgell, beantwortet
 CHI: der macht?
 %com: im Sinne von Was macht der?
 %que: -w(as), beantwortet
 CHI: der naß, gell?
 %que: Rgell, beantwortet
 CHI: is(t) des?
 %com: im Sinne von Was ...?
 %que: -w(as) beantwortet
 CHI: der macht?
 %que: -w(as/ie)?, beantwortet als was
 CHI: der [>] macht?
 %com: wdh. oben nach unbefriedigender Antwort/Mißverständnis.
 %que: -w(as/ie), als was beantwortet
 CHI: der einfach [?] [>] +/.
 INV: vielleicht is(t) +/ . [<]
 INV: hm?
 CHI: ++ Geräusch?
 %pho: g@rOYs?
 %com: versucht, Mißverständnis aufzulösen.
 %que: -w(as) für ein... macht), beantwortet
 CHI: macht der # eines?
 %com: eines hinten drangesetzt, da auf macht der keine Reaktion kommt;
 Versuch, Mißverständnis aufzulösen.
 %que: -w(as) , beantwortet
 CHI: und des da?

- %com: wieder Frage nach Geräusch.
 %que: -w(ie/as) macht, beantwortet (Ellipse)
 CHI: macht?
 %com: wieder Frage nach Geräusch.
 %que: -w(ie/as), beantwortet
 CHI: und des da?
 %com: wieder Frage nach Geräusch.
 %que: -w(ie, as), beantwortet
 CHI: und des da?
 %com: wieder Frage nach Geräusch.
 %que: -w(as/ie), beantwortet
 CHI: die Geräusche?
 %pho: xx hoYsE?
 %que: ?, als jn beantwortet, wdh?
 CHI: hm?
 %com: Verstärkung,fordert Antwort auf oben ein, reagiert
 CHI: die Geräusche, hm?
 %pho: xx hoYs, xx?
 %com: will sicher sein, daß sie verstanden wurde, jetzt Mißverständnis
 (Geräusch als heißen).
 %que: E, ???, als wie heißen die? beantwortet
 CHI: xx ein kuschlige, gell?
 %pho: xx xx kuschligel, xx?
 %que: Rgell, beantwortet, wdh
 CHI: die kuschlig, gell?
 %com: Wdh Frage oben, da mhm als Antwort wohl unbefriedigend.
 %que: wdh, Rgell, beantwortet
 CHI: des sind?
 %que: -w(as), beantwortet
 CHI: da sind?
 %com: Wdh oben, um sicherzugehen.
 %que: -w(as), beantwortet
 INV: hm, was?
 CHI: und des da?
 %pho: n xx d@?
 %com: -w(as) ist, beantwortet
 CHI: und da geht # die Kinder hin?
 %pho: xx xx xx xx gi:? KinR xx?
 %com: ??, nicht beantwortet, direkt angeschlossen an unten
 CHI: da [/] da # geht die (al)lein hin, gell?
 %com: direkt auf oben.

%que: Rgell, beantwortet
 CHI: du auch?
 %que: E, beantwortet
 CHI: und noch?
 %pho: xx dnOx?
 %com: -w(as) ist da????, beantwortet???
 CHI: des # ein Geräusch # des macht?
 %pho: xx xx hoYs xx xx?
 %que: -w(as) ??, beantwortet, wdh
 CHI: xx ein Geräusch?
 %pho: xx xx hoYs?
 %com: wdh, E?, W(as) für ein..., beantwortet
 CHI: machen die, ein Geräusch?
 %pho: xx xx, n hoYs?
 %com: wdh Frage, da Antwort unbefriedigend.
 %que: -w(as)/E?, beantwortet
 CHI: hm?
 %com: R, beantwortet
 CHI: da schläft einer, gell [>]?
 %que: Rgell, beantwortet
 CHI: du auch yyy yy [=? auf] Kopf hau(e)n?
 %pho: xx aU dEsn aU xx xx?
 %que: E, beantwortet
 CHI: hm?
 %com: R, beantwortet
 CHI: Fluß?
 %pho: vU:s?
 %que: R, nicht beantwortet
 CHI: hm?
 %com: R, beantwortet
 CHI: und des da?
 %que: -w(as) ist; beantwortet
 CHI: und des da eine?
 %que: -w(as) ist, beantwortet
 CHI: Schneeeule?
 %com: R, beantwortet
 CHI: die sagt?
 %que: -w(as) beantwortet
 CHI: hm?
 CHI: du auch deine viele?
 CHI: und [?] des da?

%pho: n xx xx?
 CHI: und des da?
 %com: Wdh. von oben
 INV: hm?
 %com: R, nicht beantwortet
 CHI: und [?] der macht?
 %pho: n xx xx?
 %que: w(as), beantwortet?
 CHI: und [?] des da?
 %pho: n xx xx?
 %com: verbrummt.
 %com: -W(as) ist, beantwortet
 CHI: das is(t) des?
 %com: im Sinne von Was ist das?; verbrummt.
 %que: -w(as), selbst + ich beantwortet
 CHI: des # Geräusche?
 %pho: xx hoYs@?
 %com: -w(as) machen, beantwortet, wdh
 CHI: der [=? da] Geräusche?
 %pho: dR hoYS@?
 %com: Wdh von oben, weil Mißverständnis (heißen statt Geräusch).
 %com: -w(as) macht, als E beantwortet, wdh
 CHI: der machen [<] ?
 %com: Wdh von oben, weil Mißverständnis (heißen statt Geräusch).
 %com: -w(as/ie), beantwortet
 CHI: des macht?
 %com: -w(ie/as), beantwortet
 CHI: <da schläft> [>] einer, gell?
 %que: Rgell, beantwortet
 CHI: still sein, gell?
 %que: Rgell, beantwortet
 CHI: der auch, gell?
 %que: Rgell, beantwortet
 CHI: du auch dein eins [=? ganz] viele?
 %que: E, beantwortet
 CHI: du auch dein Kaninchen?
 %pho: xx xx xx kanInsn?
 %que: E, beantwortet
 CHI: dein drei?
 %pho: xx daI?
 %com: E beantwortet

CHI: wo sind Eier [/] # Eier?
 %que: w, beantwortet
 CHI: hm?
 %com: R, beantwortet
 CHI: du auch ein Katze?
 %que: E, beantwortet
 CHI: kein Kaninchen?
 %que: E, beantwortet
 CHI: magst du 0 [=! G] ein Katze?
 %que: E, beantwortet
 CHI: da sind die Schneeeulen?
 %com: Rückfrage.
 %que: E, R?, beantwortet
 CHI: die machen Geräusch?
 %pho: xx xx hoYs?
 %que: -w(as/ie), beantwortet
 CHI: [=! Eulengeräusch] machen die, # gell [>]?
 %que: Rgell, beantwortet
 CHI: die machen?
 %que: -w(ie/as), beantwortet
 CHI: xx auch eins hab(e)n?
 %que: E, A, beantwortet
 CHI: <du xxx> [/] du da? [>]
 %com: E, beantwortet
 VIS: hm?
 %que: Sprechaufforderung
 CHI: is(t) da?
 %com: -w(as), beantwortet
 CHI: hm?
 %com: R, beantwortet, wdh
 CHI: hm?
 %com: wdh, beantwortet, wdh
 CHI: hm?
 %com: wdh, beantwortet, wdh
 CHI: Puppe?
 %com: wdh, Rückfrage, beantwortet.
 %que: R

@End

Beispielstranskript Lisa

@Begin

@Participants: CHI Lisa Child, INV Christiane Investigator, MOT Mother

@Dependent: pho, com, exp

@AGE of CHI: 2;8;00

CHI: zum Beispiel # Mama.
 INV: mhm.
 CHI: hm, hm.
 INV: xxx Nag(e)l.
 CHI: a:n.
 CHI: yyy.
 %pho: Sla:Uf@.
 CHI: das.
 INV: [=! G].
 INV: das.
 INV: noch (ei)n Na(ge)l, genau.
 INV: www.
 INV: schon festgehämmert?
 CHI: (m)hm.
 INV: mhm.
 CHI: noch ein Nag(e)l b(r)auchen [?] [> 1].
 INV: kanns(t) +/- [< 1]
 INV: noch ein Nage(l).
 INV: www.
 CHI: yy Hund [?].
 %pho: ?a xx.
 INV: mhm. [> 2]
 CHI: Hund. [< 2]
 INV: nimms(t) [?] (ei)n Grünes?
 CHI: mhm.
 CHI: xxx.
 CHI: schau, <da ist> [?].
 INV: mhm, xxx Auge, stimmt.
 CHI: [=! G].
 CHI: da noch eine, # stimmt.
 INV: da is(t) NOch einer, genau.
 INV: xx kanns(t) jetz(t) ma(l) hoch [//] fest hämmern.

INV: www.
 CHI: des xxx ein.
 INV: (h)m, des Gelbe kommt auch noch hin.
 INV: www.
 CHI: das # auch noch.
 INV: mhm. [> 3]
 CHI: xxx. [< 3]
 INV: des große Rote.
 CHI: <is(t) des> [?] # Rote?
 CHI: dEs brauch ich.
 INV: mhm. [> 4]
 CHI: dann [< 4] Hammer.
 CHI: oh Mann!
 INV: oh Mannomann, hu!
 CHI: ah Mann!
 CHI: xx bitte!
 CHI: machen [?].
 INV: mhm.
 INV: so.
 INV: noch (ei)n Rotes!
 INV: www.
 INV: schau mal.
 CHI: hm?
 INV: des Rote unt(e)n an der Ecke, da # schaut der Nag(e)l
 schon wieder ganz weit raus.
 CHI: hm.
 INV: des # drunter, weiter unt(e)n noch.
 CHI: des?
 INV: des da, genau, siehst du des?
 CHI: ach, Nag(e)l, (d)a drinnen bleib(e)n.
 INV: genau, drinn(en) bleib(e)n sollst du, Nag(e)l.
 CHI: yyy de(r) dumme Nag(e)l!
 %pho: dU a xx xx xx!
 INV: ja.
 INV: des [?] is(t) echt doof.
 INV: ach, dummer Nageli@c.
 CHI: näm(l)ich [?] eine # rumyy.
 %pho: xx xx rUmplaUsn.
 CHI: mhm. [= ? hm]
 INV: ja, vor all(e)m NÄg(e)l soll(e)n nich(t) rumlauf(e)n.

- CHI: ha, meins, Näg(e)!!
 CHI: ah! [> 5]
 INV: genau. [< 5]
 CHI: ach, Nägeligu@c.
 INV: Nägeligu@c.
 INV: mhm, noch so (ei)n kleines Grünes.
 CHI: ja. [?]
 CHI: schau ma(l).
 INV: hast du heut (ei)ne Wind(e)l an oder nich(t)?
 CHI: nicht.
 INV: nicht, xx. [> 6]
 CHI: nur [< 6] eine Unterhose.
 INV: nur (ei)ne Unterhose.
 INV: mhm.
 CHI: brau(ch) # (i)ch noch ein Nag(e)l.
 INV: www.
 CHI: hm xx Nag(e)l.
 INV: so.
 INV: hm:.
 INV: www.
 INV: ha:st du dich letzt(e)n Freitag noch mit der Franziska verstand(e)n?
 CHI: ja. [> 7]
 INV: oder [< 7] hast du dich nur noch gestritt(e)n, mit der Franziska?
 CHI: ander(e)s.
 INV: des andere is(t) da, schau.
 CHI: hm, # wo?
 CHI: yyy so yy.
 %pho: @h@n xx vald.
 INV: mhm. [> 8]
 CHI: weil [< 8] da &cha [/] haut doch so yy, dot@o [?].
 %pho: xx xx xx xx xx xx aUs xx.
 INV: (h)m, warts@d ihr dann noch auf (de)m Spielplatz?
 CHI: ja.
 INV: ja:?
 INV: (u)n(d) da habt ihr noch [?] was gespie:lt?
 CHI: (m)hm.
 INV: bis(t) du geru:tscht?
 CHI: ja.
 INV: (u)n(d) geklettert?
 CHI: mhm.
 INV: mhm.

CHI: gut. [?]
 INV: mhm.
 INV: www.
 CHI: weg, <noch ein> [/] noch &a +/.
 INV: hm?
 CHI: noch &e +/.
 CHI: noch ein dAyy, ein neues Fernseh@c kauf(e)n.
 INV: (eine)n neu(e)n FErnseher habt ihr gekauft?
 CHI: mhm.
 INV: (je)tz(t) habt ihr (eine)n neu(e)n Fernseher.
 CHI: hm keiner (ka)putt gewarn@c.
 INV: war der alte kaputt?
 CHI: mhm.
 INV: mhm.
 CHI: ja, # eine BOng gemacht.
 CHI: der (ka)putt gegang(en).
 INV: ach so, EIner hat da Bong gemacht?
 CHI: mhm.
 INV: (u)n(d) wEr hat da Bong gemacht?
 CHI: [=! G] äh ich äh habe hongen@c.
 %pho: xx xx xx xx hON@n.
 CHI: äh ich äh habe hongen@c, ein [//] mit mein # Tshirt [> 10].
 INV: <ah, du> [< 10] <warst [< 10] &hängenge> [//]
 bist hängengeblieben mit dei(ne)m [/] # dei(ne)m Tshirt.
 CHI: (m)hm.
 INV: oh!
 INV: des (i)s(t) natü(rl)ich dumm [> 11].
 CHI: äh [< 11], Papa [/] Papa mir hebt.
 INV: mhm, dann hat der Papa dich hochgehob(e)n.
 CHI: <und dann> [/] un(d) (d)ann # hm da AUa (ge)macht.
 CHI: ++ meine Hose.
 INV: aha.
 INV: dann # has(t) (d)u dir an der Hose wehgetan [> 12].
 CHI: mhm:. [< 12]
 INV: und dann?
 CHI: ich hab (ge)blutet.
 INV: h, dann hast du geblutet!
 CHI: (m)hm.
 CHI: yy ich äh Doktor (ge)geht@c.
 %pho: hE xx xx xx xx.
 CHI: und mein Papa # (ge)wartet.

%pho: xx xx xx @wartet.
 INV: mhm.:
 CHI: heim.
 INV: mhm.
 CHI: [=! G] yyy.
 %pho: aIR.
 INV: ja.
 INV: dann hat dein [?] Papa gewartet, weil er wiss(e)n wollte,
 ob (e)s dir wieder gut geht.
 CHI: ja.
 INV: mhm.
 CHI: yyy.
 %pho: ?haIt.
 INV: un(d) dann?
 INV: bist du wieder heimgegangen und es war wieder gu:t?
 CHI: mir [?] Auto [/] äh mit (d)e(m) Auto (g)efahrt.
 INV: seids@d (d)ann mit (de)m Auto gefahr(e)n, mhm.
 CHI: ich alleine (ge)fahrt.
 INV: du bist alleine gefahr(e)n?
 CHI: mhm.
 INV: boa!
 INV: [=! G].
 CHI: da ich äh selber yyy [/] <mit der> [/] mit der ha(t) wartet äh,
 mit (de)m fertig is(t).
 %pho: xx xx xx xx kus mItl.
 INV: mhm. [> 13]
 CHI: <weil er> [< 13] so lange war [?] rot.
 INV: mhm.
 INV: hm ja, nicht schlecht.
 INV: da hast ja ganz schön was erlebt.
 INV: ah!
 CHI: ach, Nag(e)l!
 CHI: (d)a drinn(en) bleib(e)n!
 INV: genau!
 INV: drinn(en) bleib(e)n, sollst du, Nag(e)l, nicht verschwind(e)n.
 INV: wo is(t) (de)nn des Bett überhaupt?
 INV: da war doch (ei)n Bett?
 CHI: da rüber (ges)teht.
 INV: des is(t) jetzt(t) drüb(e)n?
 INV: rübergestellt? [> 14]
 CHI: ich in alte+/. [?] [< 14]

CHI: ich hier [?] lade@c # da lang.
 CHI: hier, lade@c.
 CHI: hier hat, Mama!
 INV: ach so, wei(l) du immer laut geschrien hast, Mama [> 15]?
 CHI: mhm. [< 15]
 INV: dann hat sich die Mama gedacht, dann stellt sie des Bett lieber rüber?
 CHI: (m)hm.
 INV: mhm.
 CHI: und(d) [?] mein Oma 0 [=! G] Aua hat
 und & ma [//] ich hä wieder Auto au(ch) fahrt.
 INV: hm?
 CHI: wieder Auto # hier [?] [> 15] +/-
 INV: <was is(t) mi(t) (de)m> [< 15] [//] weil die Oma (da)s Aua hat,
 müss(e)n s(i)e auch mi(t) (de)m Auto fahr(e)n?
 CHI: (mh)m. [?]
 INV: zum Krank(e)nhaus oder zum Doktor?
 CHI: Doktor.
 INV: mhm.
 CHI: nich(t) Krank(e)nhaus.
 INV: nich(t) zum Krank(e)nhaus.
 INV: dAnn is(t) (e)s ja gut.
 INV: ah!
 INV: da is(t) doch gar kein Nag(e)l drin!
 CHI: doch!
 INV: ach so, seh ich den bloß nicht, is(t) der so klein?
 INV: www.
 CHI: die dumme Nag(e)l da [?] !
 INV: immer diese dummen Näg(e)l, ja.
 CHI: yyy suchen Näg(e)l.
 %pho: Um@ din drE: xx xx.
 INV: hm?
 INV: oh! [> 16]
 CHI: ach. [< 16]
 CHI: Nag(e)l.
 CHI: drinn(en)bleib(e)n!
 INV: Nag(e)l, Nag(e)l, bleib doch drin.
 INV: www.
 INV: u:nd ihr wart auf (de)m Oktoberfest, hab ich [> 17] gehört.
 CHI: &m[< 17] [//] (m)hm.
 INV: has(t) du da auch was gema:cht?
 CHI: ja!

- INV: was den?
 CHI: hm KarusEll.
 %pho: ?m lalarEl:
 INV: KarusEll bist du gefahr(e)n?
 CHI: mhm.
 INV: auch+/. [> 18]
 CHI: <mit der> [< 18] TAnja.
 CHI: mit der Papas [?].
 INV: mhm.
 INV: das is(t) ja nich(t) schlecht.
 CHI: un(d) dann yyy # 0 [=! G] (ge)guckt.
 %pho: xx xx ?Osek@ # xx.
 INV: mhm.
 CHI: [=! G] hallo. [?]
 CHI: yyy.
 %pho: fagt hY.
 INV: (b)ist [?] jetz(t) fertig?
 CHI: (mh)m.
 INV: mhm.
 INV: www.
 CHI: hm das?
 INV: [=! G] des da hat so geklappert.
 CHI: warum? [?]
 %pho: dl:rUm?
 INV: waru:m?
 INV: weil des da gelege(e)n is(t), und ich mein Kopf nach hint(e)n
 getan hab, und dann hat (e)s geklappert.
 INV: www.
 INV: und desweg(e)n hab ich (e)s jet(zt) # dAhin getan.
 CHI: ah so!
 INV: mhm.
 CHI: dahingetan und +/.
 @Comment: ab jetzt nur noch Fragen des Kindes verschriftet.
 CHI: xx [=? da] wieder hau(e)n [=? raus], wieder Nag(e)l?
 %com: yn, AUF, b.
 CHI: mag doofer Nag(e)l # &i [/] immer hau(e)n, ja?
 %com: yn, AUF, b.
 CHI: Mama?
 %com: wirklich Frage?, AUF, n.b, wdh. und wdh von
 Aufforderungen id.Inhalts.
 CHI: hm?

%com: Rück, n.b.
 CHI: ja?
 %com: Rück, b.
 CHI: ja?
 %com: wirklich Frage??, Rück, Comm, b.
 CHI: warum? [?]
 %com: w, Comm, b.
 CHI: warum?
 %com: w, Comm, b.
 CHI: nee?
 %com: Rück, Comm, b.
 CHI: (u)n(d) die?
 %com: -w, Comm, b.mit Rückfrage, wdh.
 CHI: waru:m?
 %com: wdh, b.
 CHI: warum [=? will rum] das?
 %com: w, Comm., b.
 CHI: warum? [?]
 %com: w, Comm, b.
 CHI: warum? [>]
 %com: w, Comm, n.b.wdh.
 CHI: hm? [>]
 %com: wdh. o, b.
 CHI: und noch?
 %com: -w(as), b.
 CHI: ja?
 %com: Rück, Comm, b.
 CHI: und noch?
 %com: -w(as), b., wdh
 CHI: ++ 0 [/] noch? [>]
 %com: wdh, s.o.
 CHI: ja?
 %com: wirklich Frage, Comm, b.
 CHI: Aua?
 %com: yn, b.
 CHI: wa wehgetan, wo?
 %com: w, b.
 CHI: hm Bauch mein Kaugummi:?
 %com: yn, b.
 CHI: und noch?
 %com: -w(as), b.

CHI: und noch?
 %com: -w(as), Comm. b.
 CHI: wierum@c?
 %com: w, b.
 CHI: sag? [?]
 %com: Rück???, b, aber als warum
 CHI: ja?
 %com: Rück, b.
 CHI: hei:m?
 %com: yn, b.
 CHI: u(nd) [?] Opa?
 %com: yn, b.
 CHI: komm die [?] Lala?
 INV: yn, nb , wdh.
 CHI: ja?
 %com: wdh. o, b.
 CHI: und noch?
 %com: -w(as), b.
 CHI: und [?] da?
 %com: -w(as), b.
 CHI: Rabenbuch? [>]
 %com: wirklich Frage??, n. b.
 CHI: und jetzt(t) [?] soll ma@d da mach(e)n?
 %com: -w(as), b.
 CHI: und noch?
 %com: -w(as), b.
 CHI: und noch?
 %com: -w(as), b.,
 CHI: hm?
 %com: wdh. o., b.

@End

Beispielstranskript Jonas

@Begin

@Participants: CHI Jonas Child, INV Christiane Investigator, MOT Mother

@Dependent: pho, com, exp

@AGE of CHI: 2;6.23

@Comment: Lego spielen; lautes Legogeklapper im "Hintergrund".

CHI: bau(en)!
 CHI: xxx.
 INV: jetzt(t) bau(e)n wir!
 CHI: bau(en)!
 INV: wir bau(e)n!
 CHI: wir [?] bau(en)!
 INV: ja!
 CHI: wir bau(en)!

@Comment: Geklapper hört auf, nur ab und zu leicht.

INV: ja, wir bau(e)n!
 INV: ah!
 CHI: hier.
 INV: hier.
 INV: kommt da noch einer drauf?
 INV: hier!
 CHI: yyy &b [/] kaputt.
 %pho: sal b bUp.
 CHI: xxx. [> 1]
 INV: was [< 1] is(t) kaputt?
 CHI: da.
 INV: ach, da müss(en) ma@d auch noch ein(en) hinbau(e)n!
 INV: so.
 INV: jetzt(t) is(t) (e)s repariert.
 CHI: da kaputt.
 %pho: da bUp.
 INV: jetzt(t) is(t) (e)s da kaputt?
 CHI: ja.
 INV: so! [> 2]
 CHI: je(tzt) [?] [< 2] i(st) da kaputt!
 %pho: j@I? da bUp
 INV: ah!
 INV: immer is(t) irgendwo kaputt!
 CHI: äh:m [?] da kaputt [= bUp@u]!
 INV: mein Gott!
 INV: xxx so viel reparier(e)n!
 CHI: hier kaputt [= bUp@u]!

- INV: hah, und hier (ka)putt [//] is(t) (e)s kaputt <is(t) &n> [> 3] /+.
- CHI: noch [=? nei(n)] [< 3] hier kaputt.
- %pho: nE xx bUp.
- INV: ou, jetzt(t) +/.
- INV: oder so ein(en)?
- CHI: xxx.
- CHI: mehr # so klein xx.
- %pho: xx xx kraIn maIs.
- INV: da (i)s(t) noch so (eine)n kleinen, ach so!
- CHI: da Kleiner bau(en)!
- %pho: xx kraInR xx!
- %com: vmtl. im Sinne: da bau ich den kleinen hin.
- INV: ja, baust+de den Klein(en) rein, (u)nd dann noch mal (ei)nen Klein(en).
- INV: stimmt, jetzt(t) is(t) dann gar nix mehr kaputt!
- INV: gut!
- CHI: hier kaputt [= bUp@u]!
- INV: ja, da bau ich den rein!
- CHI: xx # dir [=? hier] kaputt [= bUp@u]!
- INV: ah, noch immer wo kaputt!
- CHI: xxx hier kaputt [= bUp@u].
- INV: xxx, dann kommt der hier hin [> 4].
- CHI: yyy [< 4] hier kaputt [= bUp@u].
- %pho: @n zeI xx xx.
- INV: hier?
- CHI: ja.
- CHI: xxx?
- CHI: hier kaputt [= bUp@u]!
- INV: ja, des versteh ich.
- INV: ++ <das des> [?] kapUtt is(t), so!
- CHI: un(d) [?] die hier kaputt [= bUp@u].
- INV: ah, noch mal kaputt!
- CHI: yy hier [?] kaputt!
- %pho: @ biR pUUp!
- CHI: yy hier [?] kaputt.
- %pho: @ biR bUb.
- CHI: yyy.
- %pho: beR biR.
- INV: halt, so schnell bin ich doch gar nich!
- INV: hier.
- CHI: hier, hier, hier, hier.

INV: ja, aber (je)tz(t) [?] is(t) da hint(e)n gar nich(t) mehr kaputt.
 INV: da is(t) jetzt(t) alles ganz.
 CHI: äh # da kaputt [= bUp@u]!
 INV: ja, stimmt, da is(t) (e)s noch kaputt.
 CHI: Daja@c de(s). [?]
 INV: nei:n?
 CHI: Daja@c de(s)!
 INV: du machst es?
 CHI: da!
 %com: evtl. Frage
 INV: xxx erst ma(l) wegmach(e)n.
 CHI: de(s).
 INV: nimmst (d)u Kleine?
 CHI: ja, ja yy.
 %pho: xx, xx bItR.
 CHI: yyy.
 %pho: ni:a deI deI.
 CHI: bitte [=? später] ab#yy .
 %pho: bItR ab krEk.
 INV: mhm.
 CHI: hm (s)päter [?] abkr(ie)g [?].
 INV: die kriegt ma(n) dann besser ab, oder was?
 CHI: äh [=? (u)n(d)] da kaputt [= bUp@u].
 CHI: kaputt [= bUp@u].
 INV: hm, wo is(t) (e)s noch kaputt?
 INV: dA is(t) (e)s kaputt!
 CHI: da kaputt [= bUp@u].
 INV: un:(d) dA is(t) (e)s kaputt!
 CHI: [=! L].
 CHI: äh des.
 INV: holst du gleich mal mehr, ähm, des (i)s(t) (ei)ne gute Idee.
 CHI: wo kaputt [= bUp@u]?
 %com: w-Frage, beantwortet.
 INV: dA is(t) es kaputt!
 CHI: da all(e).
 %com: all vmtl. im Sinn von ganz.
 INV: ja, aber dA is(t) es auch kaputt.
 CHI: und [?] mehr kaputt [= bUp@u]?
 INV: ja, dA is(t) (e)s noch kaputt.
 CHI: (w)o [?] kaputt [= bUp@u]?
 INV: (u)n(d) da is(t) (e)s noch kaputt.

CHI: und da # kapUtt [= bUp@u].
 INV: dA is(t) es kaputt.
 CHI: äh [=? und] mehr kaputt [= bUp@u]?
 INV: hm, da is(t) es auch noch kaputt.
 CHI: un(d) mehr kaputt [= bUp@u]?
 INV: dA is(t) (e)s noch kaputt.
 INV: u:nd dA is(t) es noch kaputt.
 CHI: äh mehr kaputt [= bUp@u]?
 INV: hm, dA!
 INV: dA?
 INV: (je)tz(t) hat du (e)s ja ganz woanders hingebaut!
 INV: stimmt.
 INV: aber dA is(t) (e)s jetz(t) kaputt.
 CHI: hm?
 CHI: bau(en)? [?]
 INV: hm: # dA!
 INV: bah!
 INV: (ei)ne [//] gleich (ei)ne ganze Platte!
 CHI: [=! L].
 CHI: <und # mehr> [?] kaputt [= bUp@u]?
 INV: dA is(t) (e)s auch noch kaputt.
 CHI: da [?] mehr kaputt [= bUp@u]?
 INV: dA is(t) (e)s noch kaputt.
 INV: siehst du (e)s?
 CHI: yy kaputt.
 %pho: ma bUp.
 INV: da is(t) (e)s nich(t) kaputt?
 CHI: mm.
 INV: okay, dann is(t) (e)s noch # dA kaputt.
 CHI: ja:, dA kaputt [= bUp@u]!
 INV: mhm, genau da, da is(t) (e)s noch kaputt.
 INV: da braucht ma(n) aber, glaub ich (eine)n Kleinen.
 CHI: so.
 INV: so.
 CHI: kaputt [= bUp@u]? [> 5]
 INV: und [< 5] jetz(t) is(t) noch /+.
 INV: Ah [=? dA], dA is(t) (e)s noch kaputt.
 CHI: hier?
 %com: wirklich Frage?
 CHI: hier.
 INV: genau, an bEId(e)n Stell(e)n.

CHI: da?
 INV: is(t) (e)s da kapu:tt?
 INV: nö.
 CHI: hier?
 INV: hier is(t) (e)s kaputt.
 CHI: da. [?]
 CHI: hier kaputt [= bUp@u]?
 INV: hm:, ja!
 CHI: hier kaputt [= bUp@u]?
 INV: hm: ja!
 CHI: xxx.
 CHI: ah:m # hier kaputt [= bUp@u]?
 INV: hm: nein!
 CHI: hier kaputt [= bUp@u].
 INV: Is(t) (e)s da kaputt [> 6]?
 CHI: ja. [< 6]
 INV: aha!
 CHI: so . [?] [> 7]
 INV: hab <ich (e)s wieder> [< 7] falsch gemacht?
 INV: die komm(en) jetzt(t) hier drau:f?
 CHI: xxx.
 INV: so.
 CHI: de(s) da [=? dada@d] ho(ch) bau.
 INV: ganz hoch baust+de jetzt(t)?
 CHI: [=! G].
 INV: oder nur die zwei da hoch?
 INV: hou!
 CHI: yyy [=? spiel(en)].
 %pho: bln.
 INV: den au:ch?
 CHI: ja:.
 INV: okay # bitte.
 CHI: mehr bau.
 %com: evtl. Frage
 INV: xx du noch meh:r?
 INV: oh, du hast es wieder xxx.
 INV: noch (ei)n Gelber, und jetzt(t)?
 CHI: ahm:.
 CHI: yyy [/] # hoher [> 8].
 %pho: hua # xx.
 INV: xxx /+. [< 8]

CHI: ho(ch) bau.
 INV: baust du ganz ho:ch, jetzt(t)?
 CHI: so. [?]
 INV: ja.
 INV: xx ziem(l)ich hoch.
 CHI: hm?
 INV: des wird ziemlich hoch, xxx.
 CHI: hier.
 INV: mhm.
 CHI: nein [?] kaputt!
 %pho: n:a bUp.
 INV: nein, des is(t) nicht kaputt.
 INV: und ziem(l)ich hoch.
 CHI: hier nein kaputt.
 %pho: xx na bUp.
 INV: hier is(t) (e)s auch nich(t) kaputt, nee.
 CHI: hier?
 INV: hier is(t) (e)s schon kaputt.
 CHI: [=! G].
 INV: da fehl(e)n noch was.
 CHI: [=! L] xxx.
 CHI: hier.
 INV: genau!
 CHI: yyy wo, kaputt?
 %pho: @Ij@n xx, bUp?
 INV: wo is(t) (e)s noch &kap +/?
 INV: da hint(e)n is(t) (e)s noch immer kaputt!
 CHI: ja 0 [=! L]!
 INV: ja!
 CHI: [=! L].
 CHI: Daja@c hier ho(ch).
 INV: ho, super!
 CHI: noch [?] kaputt.
 %pho: na bUp.
 %exp: evtl. Frage.
 INV: jetzt(t) is(t) (e)s # dA noch kaputt!
 CHI: yyy +/. [> 9]
 %pho: @! .
 INV: siehst [< 9] es?
 CHI: da kaputt [= bUp@u].
 INV: da is(t) (e)s noch kaputt.

CHI: nei(n)!
 INV: oder nich(t)?
 CHI: yyy.
 %pho: a:m@.
 CHI: hier kaputt [= bUp@u]?
 INV: hm:, ja!
 INV: da hast du xxx, ja.
 CHI: ja. [?]
 INV: [=! G], und jetzt(t) is(t) (e)s hIEr kaputt!
 CHI: m(m).
 INV: nei:n?
 CHI: da hier &b +/.
 CHI: da na@d # kaputt [= dUbUp@u].
 CHI: da, da, # da da da da da.
 INV: da # is(t) (e)s überall nIcht kaputt?
 INV: aha.
 CHI: da na@d kaputt [= bUp@u], da kaputt [= bUh@u] [?].
 INV: mhm.
 CHI: kaputt. [= abUp@u]. [=! geflüstert].
 CHI: aus bau.
 INV: fertig?
 CHI: mm.
 INV: könn(en) wir den ja noch # dA hinstell(e)n.
 INV: (da)nn kö(nnen) ma@d weiterbau(e)n.
 INV: hm des kö(nnen) ma@d dA hinstell(e)n.
 CHI: de(s) hIEr hi(ns)te(llen).
 INV: und des hier hinstell(e)n, genau.
 INV: www.
 CHI: xxx. [> 10]
 INV: xxx [< 10] au(ch) no(ch) irg(e)n(d)wo hinklemmen.
 INV: ja.
 INV: genau.
 INV: wa!
 CHI: hm?
 INV: so (ei)n Großes hast dugleich hingebaut.
 CHI: yyy?
 %pho: nyWa?
 INV: (u)n(d) jetzt(t) sin(d) keine mehr da.
 CHI: yyy.
 %pho: hY:a.
 INV: oh, noch (ei)ne Karte has(t) du gefu(n)d(e)n.

CHI: da hier Auto [?].
 %pho: xx xx aUdIt.
 INV: den ka(nn) ma(n) da auch noch hinbau(e)n, ja.
 CHI: hin # bau! [=? hier bau]
 CHI: oder so!
 INV: ja, oder so, genau.
 CHI: xxx.
 CHI: gro(ß). [> 11]
 INV: xxx. [< 11]
 CHI: nei(n). [?]
 INV: ziem(l)ich groß, ja.
 CHI: mehr?
 INV: hm:.
 INV: gib(t) (e)s keine mehr aus so (ei)nem fest(e)n Papier.
 CHI: hm?
 INV: ha(ben) ma@d keine mehr.
 INV: sin(d) keine mehr da.
 CHI: äh so bau.

@Comment: ab hier nur noch Fragen des Kindes.

CHI: hm?
 %com: R, b?
 CHI: so?
 %com: yn, b?, wirklich Frage?
 CHI: hm?
 %com: R, b.
 CHI: hm?
 %com: R, b, wirklich Frage?
 CHI: da # de(r) # der Mann läuft. [?]
 %pho: xx # de dR la laU.
 %com: evtl. Frage.
 CHI: Daja@c?
 %com: im Sinn von Für mich?, yn, b.
 CHI: hm?
 %com: R, b.
 CHI: hm?
 %com: R, b.
 CHI: muh@c? [?]
 %com: yn, b?, wirklich Frage?
 CHI: no(ch) [?] wauwau@c?

%com: yn, b.
 CHI: wauwau@c? [>]
 %com: yn, b? wirklich Frage
 CHI: yy beiß?
 %pho: @ xx?
 %com: wirklich Frage? yn, b.
 CHI: Mama?
 %com: Com, b.
 CHI: runterkomm(en)?
 %pho: rUntRbOm?
 %com: yn, b.
 CHI: bua@c?
 %com: yn, b. wdh
 CHI: hm?
 %com: wdh, R, b. wdh
 CHI: hm?
 %com: wdh. o. R, nb, wdh
 CHI: später?
 %com: wdh. yn, b mit Rückfrage, wdh
 CHI: (s)äter runterkomm(en)?
 %pho: pEtR rUntRdOm?
 %com: wdh, yn, b. wdh??
 CHI: (s)päter?
 %com: wdh??, yn, b?
 CHI: weiter (s)piel(en)?
 %com: wirklich Frage?, b?
 CHI: yyy?
 %pho: nijaba?
 %com: wirklich Frage?, n.b., wdh.
 CHI: yyy?
 %pho: nijaba?
 %com: wirklich Frage, wdh, b?
 CHI: yyy?
 %pho: nIjabam?
 %com: wdh, wirklich Frage, nb, wdh
 CHI: yyy?
 %pho: nijabam?
 %com: wdh, wirkclih Frage, nb
 CHI: yyy?
 %pho: nIjabam?
 %com: wdh, wirklich Frage?, yn?, b?

CHI: yyy!
%pho: hYa bam!
%com: wdh, keine Frage?, n.b, wdh
CHI: yyy?
%pho: nIabam?
%com: wdh, Frage?, n.b., wdh
CHI: hm?
%com: wdh, R, nb, wdh
CHI: yyy?
%pho: nYabam?
%com: wdh, b?.
CHI: hm?
%com: R, b?
CHI: hm?
%com: r, b?
CHI: meh:r [?] # Auto, ja?
%com: yn, b. Auff?

@End

Lebenslauf

Familiäre Daten

25. Mai 1970	Geboren als Christiane Rose Barbara Ruckhäberle in Pfaffenhofen/Ilm
18. November 1989	Geburt des Sohnes Jan
1. März 1991	Heirat mit Matthias Hofbauer
17. Mai 1992	Geburt der Tochter Nina

Ausbildung

September 1976 bis Juli 1980:	Besuch der Grundschule Wolnzach
September 1980 bis Juni 1989:	Besuch des Schyren-Gymnasiums Pfaffenhofen, Abschluß mit Abitur
September 1989 bis November 1990:	Schreinerlehre, die abgebrochen wurde
Mai 1991:	Beginn eines Lehramtstudiums Deutsch/Geschichte für Gymnasien an der LMU München
Mai 1992:	Wechsel auf den Magisterstudiengang Germanistische Linguistik/Psycholinguistik
Mai 1993:	Wahl von Sprachheilpädagogik als 2. Nebenfach
Februar 1996:	Abschluß M.A. mit einer Magisterarbeit zum Thema: <i>Entwicklungsprofile: Empirische und theoretische Fragen.</i>
April 1996 bis Oktober 1999:	Eingeschrieben für den Promotionsstudiengang mit den Fächern Germanistische Linguistik/Psycholinguistik/Sprachheilpädagogik
Oktober 1998 bis September 2001:	Promotionsförderung der DFG im Rahmen des Graduiertenkollegs Sprache, Information, Logik der LMU München.
März 2004:	Abgabe der Dissertation mit dem Titel: <i>Der Erwerb des Fragesatzmodus unter besonderer Berücksichtigung der Intonation</i>
16. Juli 2004:	Disputation

Berufliches und Praktika

September/Oktober 1994 und 1995:	Durchführung (sprach)diagnostischer Tests und Screeningverfahren (SKLAR, AWST, Sulser II, Raven u.a.) mit Kindern unter Anleitung von Frau Dr. Lindner
Juni 1994:	Praktikum in der Sprachheilabteilung des Kinderzentrums
Juli 1994:	Praktikum in der SVE in der Stielerstraße
Januar 1994 bis März 1995:	Ehrenamtliche therapeutische Betreuung eines sprachentwicklungsgestörten Kindes
Januar 1997 bis Oktober 1998:	Wissenschaftliche Hilfskraft in verschiedenen Projekten (Verbmobil, RVG, VW) des Instituts für Phonetik und sprachliche Kommunikation der LMU München.
seit Mai 1998:	Lehrtätigkeit am Institut für Phonetik und sprachliche Kommunikation der LMU München zu verschiedensten Themen
WS 2002/3 mit SS 2003:	Lehraufträge am Institut für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur der LMU
seit November 2001:	Nebenberufliche Lehrkraft an der Berufsfachschule für Logopädie in Augsburg für das Fach Linguistik/Phonetik
WS 2004/5:	Vertretung einer halben Assistentenstelle am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik der LMU
SS 2005/4:	Vertretung einer Projektstelle am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik der LMU
Oktober 2005 bis September 2006:	Assistentenstelle am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik der LMU
WiSe 2005/6:	Lehrauftrag am Fachbereich Linguistik der Universität Salzburg
WiSe 2005/6:	Lehrauftrag an der Akademie für Gesundheit, Ernährung und Verbraucherschutz in München
WiSe 2006/07:	Lehrauftrag im Institut für Sonderpädagogik, Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik der PH Heidelberg
seit März 2007:	Projektstelle im Projekt Sprachliche Heterogenität in der Sprachheil- und Regelschule am Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik sowie am Institut für Sonderpädagogik der PH Heidelberg