

Reihe  
Germanistische  
Linguistik

98

Herausgegeben von Helmut Henne, Horst Sitta  
und Herbert Ernst Wiegand



*Renate Rachidi*

Gegensatzrelationen  
im Bereich  
deutscher Adjektive

Max Niemeyer Verlag  
Tübingen 1989



CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Rachidi, Renate:**

Gegensatzrelationen im Bereich deutscher Adjektive / Renate Rachidi. – Tübingen :  
Niemeyer, 1989

(Reihe Germanistische Linguistik ; 98)

NE: GT

ISBN 3-484-31098-7    ISSN 0344-6778

© Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1989

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

Druck: Weihert-Druck GmbH, Darmstadt.



## **Vorwort**

Die vorliegende Arbeit wurde im Februar 1989 von der philosophischen Fakultät II der Universität Erlangen-Nürnberg als Dissertation angenommen.

Meinen aufrichtigen Dank möchte ich Herrn Prof. H. H. Munske aussprechen, der mit seinen Lehrveranstaltungen zur Lexikologie diese Arbeit angeregt und während der dreijährigen Entstehungszeit begleitet und betreut hat. Er sicherte auch die materiellen Rahmenbedingungen für den Einstieg in diese Arbeit, indem er mir die Möglichkeit gab, als wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft tätig zu sein.

Der Studienstiftung des deutschen Volkes sowie den von ihr bestellten Gutachtern danke ich für die Aufnahme in den Kreis der Stipendiaten und für die Förderung des weiteren Fortgangs meiner Arbeit.

Mein Dank gilt des weiteren Herrn Prof. F. J. Hausmann, der bereitwillig die Aufgaben des Zweitkorrektors und -prüfers bei meiner Promotion übernahm.

Dank sagen möchte ich auch den Herren Prof. F. Hundsnurscher und Prof. J. Splett, die mir während eines Besuchs in Münster bereitwillig einen Einblick in ihre lexikologischen Forschungen im Bereich deutscher Adjektive gewährten.

Den Herren Professoren H. Henne, H. Sitta und H. E. Wiegand danke ich für die Aufnahme dieser Arbeit in die Reihe Germanistische Linguistik.

Nicht ohne ein Dankeswort sollen auch die Studentinnen und Studenten bleiben, die sich als Gewährspersonen zur Verfügung stellten und meine Fragebögen geduldig bearbeiteten.

Für nicht nur sprachwissenschaftliche Ratschläge und Hilfen danke ich schließlich all denjenigen, die ich während der Erstellung dieser Arbeit zu meinen Freundinnen und Freunden zählen durfte.



## **Inhaltsverzeichnis**

<b>0. Einleitung</b>	<b>1</b>
0.1. Die allgemeine Bedeutsamkeit des Gegenstandes "Gegensatzrelation"	1
0.2. Der Aufbau der Arbeit	2
<b>I. <u>Theoretischer Teil</u></b>	
<b>1. Die Gegensatzrelationen aus der Sicht der Psycholinguistik</b>	<b>5</b>
1.1. Assoziationspsychologie	5
1.2. Entwicklungspsychologie: Spracherwerb und -verlust	11
1.3. Kognitions- und gedächtnispsychologische Aspekte	29
1.4. Das Semantische Differential	40
<b>2. Der Stellenwert der Gegensatzrelationen</b>	
<b>In der sprachwissenschaftlichen Forschung</b>	<b>45</b>
2.1. Historische (-vergleichende) Sprachwissenschaft	45
2.2. Klassische synchrone Bedeutungs- und Wortbildungslehre	51
2.3. Strukturelle bzw. Sinnrelationale Lexikologie	56
2.4. Lexikographie	65
<b>3. Forschungsbericht:</b>	
<b>Die wichtigsten Aussagen der Linguistik</b>	
<b>zu den (adjektivischen) Gegensatzrelationen</b>	<b>77</b>
3.1. Der Anteil der gegensatzfähigen (Adjektiv-)Lexeme am (adjektivischen) Gesamtwortschatz	77
3.2. Die Ausdrucksseite von Gegensatzpaaren	81
3.3. Semantisch relevante Eigenschaften adjektivischer Gegensatzpaare	86
3.3.1. Inkompatibilität und Dichotomisierung	87
3.3.2. Komplementarität, Antonymie und Konversheit	90
3.3.3. Inversionsmodell und Normabhängigkeit	96
3.3.4. Polarität und Neutralsation	102
3.3.5. Semantische Adjektivklassifikationen von allgemeinem Interesse	114

**II. Empirischer Teil**

<b>4. Vorüberlegungen zur semantischen Analyse umfangreicheren Sprachmaterials</b>	<b>121</b>
4.1. Zielsetzung	121
4.2. Die Frage nach dem Korpus	122
4.3. Das Semem als Analyseeinheit	131
4.4. Das methodische Vorgehen: Der Fragenkatalog zu den Gegensatzrelationen und die Rolle der Intuition	143
<b>5. Bei der empirischen Untersuchung (neu) auftretende Probleme und Vorschläge zu deren Lösung</b>	<b>157</b>
5.1. Die Zuordnung von Semem und Gegensemem und die Einführung der Kategorie der bedingten Gegensatzfähigkeit	157
5.2. Die unscharfen Grenzen zwischen Komplementarität und Antonymie	170
5.3. Stärkere und schwächere Formen der Neutralisation	181
<b>6. Die quantitative Auswertung der empirischen Analyse: Zahlen zur Gegensatzfähigkeit</b>	<b>187</b>
6.1. Der Anteil der gegensatzfähigen Einheiten im untersuchten Korpus	187
6.2. Gegensatzfähigkeit und morphologische Form der Gegenterme	189
6.3. Gegensatzfähigkeit im schrift- und sprechsprachlichen Teil des Korpus	192
6.4. Gegensatzfähigkeit und Frequenz	195
<b>7. Die qualitative Auswertung der empirischen Analyse: Eine Typologie der adjektivischen Gegensatzrelationen</b>	<b>201</b>
7.1. Nicht-gradierbare Komplementarität	205
7.2. Gradierbare Komplementarität (zéro - plus bzw. totum - minus oder Norm - Normabweichung)	213
7.3. Asymmetrische Gradantonymie (zéro - multum bzw. totum - paucum oder Norm - erhebliche Normabweichung)	235
7.4. Antonymie zwischen zwei Grenzwertadjektiven (zéro - totum)	243
7.5. Symmetrische Gradantonymie (multum - paucum)	246
7.6. Äquipollente Antonymie	274

7.7. Sondergruppe: Lokale und temporale Positions- und Richtungsgegensätze	292
7.8. Sondergruppe: Kulturhistorische und Ideologische Gegensätze	297
7.9. Zusammenfassender Überblick über die adjektivischen Gegensatztypen und ein kurzer Vergleich mit bisherigen Typologien	304
<b>8. Mehrfachgegensätze</b>	<b>311</b>
8.1. Mehrfachgegensätze auf Lexemebene	311
8.2. Mehrfachgegensätze auf Sememebene	315
<b>9. Die nicht-gegensatzfähigen Adjektivsememe</b>	<b>327</b>
<b>10. Zusammenfassung</b>	<b>345</b>
10.1. Die Ausgangslage: Der Stand der Forschung	345
10.2. Die Methode: Scheidewege und Entscheidungen	348
10.3. Die Ergebnisse: Die Gegensatzrelationen im Bereich deutscher Adjektive in quantitativer und qualitativer Hinsicht	351
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>355</b>
<b>Anhang A:</b>	
<b>Index der untersuchten Adjektivlexeme und -sememe</b>	<b>379</b>
<b>Anhang B:</b>	
<b>Übersicht über die 70 Bedeutungsgruppen von Hundsnurscher/Splett 1982</b>	<b>393</b>
<b>Anhang C:</b>	
<b>Terminologieregister</b>	<b>401</b>



## **Einleitung**

### **0.1. Die allgemeine Bedeutsamkeit des Gegenstandes "Gegensatzrelation"**

Schon ein kurzer Blick in die europäische Kulturgeschichte genügt, um die allgemeine Bedeutsamkeit des Gegenstandes "Gegensatzrelation" erkennen zu lassen:

Bereits die Philosophen des antiken Griechenland unterscheiden mehrere fundamentale Oppositionen im Universum (z.B. Platon: "tatsächliche Welt" und "Welt der Ideen"; Aristoteles: "Form" und "Substanz") (Ogden 1967, 21ff). Die christliche Metaphysik trägt ebenfalls deutlich binäre Züge (z.B. "Gott" versus "Teufel"; "Himmel" versus "Hölle") (Ogden 1967, 24). Die idealistischen Denker der Neuzeit bauen ihre Gedankengebäude nicht selten auf Oppositionspaare auf (z.B. Hegel: "These" und "Antithese") (Ogden 1967, 29).

Der für die Weltansicht des 20. Jahrhunderts einflußreiche Sigmund Freud entdeckt als wichtiges Phänomen bei der Traumdeutung die Vorliebe, Gegensätze in eine Einheit zusammenzuziehen bzw. ein beliebiges Element durch seinen Wunschgegensatz darzustellen (Freud 1973).

Eine moderne Literatengruppe (groupe µ) versucht das Wesen der Poesie in der "coincidentia oppositorum", im vorübergehenden Verschmelzen bestehender Gegensätze durch die Sprache und in der Sprache, festzumachen (Blumenthal 1983, 122).

Selbst naturwissenschaftliche Konzeptionen (vgl. Aussagen der modernen Physik) und technische Realisationen (vgl. die Kombination zahlloser Ja-/Nein-Gegensätze beim Aufbau jedes Computerprogramms) beinhalten das grundlegende Prinzip der Dichotomisierung.

In Anbetracht dieser durch zahlreiche weitere Beispiele belegbaren kulturellen Verankerung der Gegensatzrelation im Denken des (abendländischen) Menschen und angesichts der besonderen "pragmatischen Sensibilität" des Wortschatzes (Munske 1985, 33) erstaunt es kaum, daß die Kontrastrelation sich auch in der Struktur der sprachlichen Lexik wiederfindet.

Ihr Vorkommen ist hierbei nicht auf indogermanische Sprachen beschränkt: Hale 1971 berichtet von einer Geheimsprache des Walbiri-Stammes im australischen

Busch, die die Knaben nach ihrer Einführung in das Erwachsenenleben erlernen müssen, und die im wesentlichen auf der Regel basiert, jedes Wort durch sein Gegenwort zu ersetzen. Casagrande/Hale 1967 (Informationen in Evens/Litowitz/Markowitz/Smith/Werner 1980, 45ff) ließen 800 Terme der amerikanischen Indiansprache Papago von einem "native speaker" definieren und kristallisierten aus den Antworten dreizehn grundlegende lexikalisch-semantiche Relationen dieser Sprache heraus, unter ihnen die "antonymy".

Denken und Sprechen in Gegenteilem scheinen weit verbreitete, kulturübergreifende Phänomene, wenn nicht sogar kognitive und/oder sprachliche Universalien zu sein. Die Beschäftigung mit der Kontrastrelation dürfte sich daher auch aus linguistischer Sicht lohnen.

## **0.2. Der Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Dissertation beschränkt sich auf eine Erhellung der Gegensatzbeziehungen im Bereich deutscher Adjektive. Diese Wortart wurde gewählt, da sie in besonders starkem Maße durch Gegensatzrelationen strukturiert ist und daher auch besonders differenzierte Ergebnisse erwarten ließ.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile, einem "theoretischen" und einem "empirischen".

Im ersten, **theoretischen Teil** (Kap. 1-3) geht es um die Skizzierung des Forschungsstandes, vor dessen Hintergrund die im zweiten Teil (Kap. 4-9) präsentierte empirische Analyse steht.

Kapitel 1 versucht eine erste Annäherung an den Gegenstand aus der Sicht der Psycholinguistik: Aussagen der Assoziations-, der Entwicklungs- und der Kognitions- und Gedächtnispsychologie werden zusammengetragen und auf ihre linguistische Relevanz hin befragt.

Kapitel 2 spezifiziert den Umfang der genuin sprachwissenschaftlichen Beschäftigung mit den lexikalischen Gegensatzrelationen zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Teilgebieten und expliziert die jeweiligen theoretischen Voraussetzungen für die Beschäftigung oder auch Nicht-Beschäftigung der Linguisten mit diesem Gegenstandsbereich. In diesem Rahmen wird auch abgeklärt, welchen Beitrag eine Untersuchung der Gegensatzbeziehung zur Erforschung der Bedeutung eines Einzelwortes sowie der Strukturierung des Gesamtwortschatzes leisten kann.

Kapitel 3 enthält den eigentlichen Forschungsbericht zur quantitativen Bedeutung der Gegensatzrelation im Wortschatz, zur ausdrucksseitigen Gestaltung lexikal-



scher Kontraste sowie insbesondere zu den qualitativ-semantischen Eigenschaften adjektivischer Kontrastpaare, deren bisherige Besprechungen in sachbezogener Ordnung zusammengefaßt und kritisch beurteilt werden.

Der zweite, **empirische Teil** ist der Vorstellung einer eigenen materialbezogenen Untersuchung der adjektivischen Gegensatzrelationen im Deutschen, und zwar auf Sememebene, gewidmet. Kapitel 4 und 5 dienen hierbei vor allem der Diskussion methodischer Probleme, Kapitel 6 bis 9 beinhalten die Ergebnisse der Analyse.

In Kapitel 4 wird das der Untersuchung zugrundegelegte Korpus näher spezifiziert, die Wahl des Semems als Analyseeinheit begründet sowie der Fragenkatalog an die zu analysierenden Gegensatzpaare präsentiert. Auch die Rolle der Intuition bei der Untersuchung wird angesprochen.

Kapitel 5 thematisiert Schwierigkeiten, die bei der konkreten Analysearbeit aufgetreten sind und macht Vorschläge zu deren Lösung. Zur Sprache kommen das Problem der Abgrenzung von Noch-Gegensatzfähigkeit und Nicht-Mehr-Gegensatzfähigkeit eines Semems, die unscharfen Grenzen zwischen den logisch motivierten Kategorien der Antonymie (entspricht logischer Kontrarität) und der Komplementarität (entspricht logischer Kontradiktion) sowie die Beurteilung der Neutralisierbarkeit eines in eine Gegensatzrelation eingebetteten Semems.

Kapitel 6 macht quantitative Aussagen zum Anteil der gegensatzfähigen Einheiten (Lexeme und Sememe) des untersuchten Korpus, und zwar sowohl in absoluter Form als auch in Abhängigkeit von verschiedenen Parametern (morphologische Gestalt des Gegenterms, sprech- versus schriftsprachliches Medium, Frequenz).

In Kapitel 7 wird der Versuch unternommen, eine Typologie qualitativ verschiedener Gegensatzrelationen im Bereich deutscher Adjektive zu erstellen. Die einzelnen Unterpunkte des umfanglichsten Kapitels der Arbeit enthalten auch, geordnet nach Gegensatzart, die Auflistung der analysierten Gegensatzpaare.

In Kapitel 8 wird auf das Phänomen des Mehrfachgegensatzes auf Lexem- und Sememebene eingegangen, d.h. auf die Tatsache, daß eine sprachliche Einheit in mehrere Gegensatzrelationen eingebunden ist.

Kapitel 9 leistet durch die Vorstellung und nähere Charakterisierung der nicht-gegensatzfähigen Adjektivsememe einen letzten, indirekten Beitrag zur Erhellung der adjektivischen Gegensatzrelation.

Eine Zusammenfassung der wichtigsten Aussagen in Kapitel 10 schließt die Arbeit ab.

Im Anhang findet der interessierte Leser eine semasiologisch aufbereitete Wiedergabe der untersuchten Lexeme und Sememe, eine onomasiologische Gliederung des

4

untersuchten Korpus gemäß den 70 Bedeutungsgruppen von Hundsnurscher/  
Splett 1982 sowie ein Terminologieregister.

## **I. Theoretischer Teil**

### **Kapitel 1**

#### **Die Gegensatzrelationen aus der Sicht der Psycholinguistik**

Die Forderung nach mehr interdisziplinärer Zusammenarbeit ist ohne Zweifel besonders berechtigt im Falle der Nachbarwissenschaften Linguistik und Psychologie. Oft gehen Psychologen allzu befreit von jeder linguistischen Bürde an Aufgaben heran, die auch linguistische Analysefähigkeiten und Kenntnisse fordern; umgekehrt haben sich die Sprachwissenschaftler häufig in die kühnsten Theorien verstrickt, - ungeachtet der Tatsache, daß die Psychologen diese linguistischen Überlegungen längst als bloße, jeder experimentellen Grundlage entbehrende Spekulationen entlarvt hatten.

Es ist zu begrüßen, wenn die Sprachwissenschaftler heute wieder ein vermehrtes Interesse zeigen an der psychologischen Assoziations-, Spracherwerbs- und -verlustforschung sowie der psychologischen Erkundung des Gedächtnisses, um nur einige wichtige Arbeitsgebiete der Psycholinguistik zu nennen. Psycholinguistische Erkenntnisse dienen als Anregung für linguistische Untersuchungen sowie als Prüfstein für die empirische Gültigkeit bestimmter Theorien über Sprache.

In diesem Sinne sollen im folgenden die wichtigsten Aussagen der Psycholinguistik zu den sprachlichen Gegensatzrelationen zusammengetragen werden:

##### **1.1. Assoziationspsychologie**

Das psychologische Assoziationsexperiment, das bis in die Antike verfolgt werden kann (Hörmann 1977, 72), bleibt auch heute noch ein Mittel, um neben der manifesten sprachlichen Einheit noch etwas aus dem Dunkeln des Nicht-Ganz-Bewußten hervorzuheben, spezieller: um vorhandene Strukturen des Lexikons (zu denen die Gegensatzrelationen zählen) sichtbar zu machen (Hörmann 1976, 122ff).

Das Prinzip dieses Experiments erläutert Hörmann 1977 wie folgt:

"Man gibt der Vp [Versuchsperson] eine einzelne Einheit (ein Wort) mit der Instruktion, auf diese Einheit das folgen zu lassen, was ihr gerade als erstes einfällt. Die dem zugrunde liegende Überlegung ist die: Wenn durch keine

anderen Strukturen (etwa durch die Absicht, einen bestimmten Satz auszusprechen, oder durch eine aus einer bisher gehörten Sequenz entstandene, probabilistische Determination) bestimmt wird, was nach einer gegebenen Einheit folgen soll, dann erscheint an dieser Stelle das, was mit der betreffenden Einheit assoziativ verbunden ist<sup>1</sup>."

Prinzipiell, so könnte man annehmen, sind Zahl und Art möglicher Assoziationen individuell verschieden und damit potentiell unendlich; in Wirklichkeit jedoch sind die Reaktionswörter (zumindest die Primär-, Sekundär- und Tertiärassoziationen) hochgradig voraussagbar: Die meisten Reizwörter lösen bei verschiedenen Versuchspersonen in hohem Prozentsatz gleiche Antworten aus. Darüber hinaus konnte schon 1901 experimentell nachgewiesen werden, daß die Latenz- oder Reaktionszeit, die zwischen Reiz und Antwort verstreicht, in gesetzmäßigem Zusammenhang zur relativen Häufigkeit des Auftretens einer Antwort steht: Je häufiger eine Response auf einen Stimulus geäußert wird, desto kürzer ist die Reaktionszeit<sup>2</sup>.

Beide Beobachtungen, die relative Konstanz der Assoziationen sowie die schnelle Reaktion gerade bei häufigen Antworten, untermauern die Festigkeit (bestimmter) assoziativer Bindungen innerhalb sprachlicher und/oder kultureller Gemeinschaften.

Dem Linguisten drängt sich nun die Frage auf, inwieweit gerade solche festen assoziativen Beziehungen zwischen zwei Wörtern durch die Struktur der Sprache der Versuchspersonen bedingt sind. Eine genauere Betrachtung der Relationen, wie sie, - sieht man von ausgefallenen individuellen Assoziationen ab -, zwischen Reiz- und Reaktionswort festgestellt werden können, kann hier mehr Klarheit schaffen.

Ausgehend von den drei Endpunkten des semiotischen Dreiecks nach Ogden und Richards unterscheidet Kiehlhöfer 1981 drei mögliche Beziehungen zwischen Stimulus und Response:

(a) Assoziationen auf der Basis des **Signifikanten** (Klangassoziationen): Es ist die Wortform, die assoziationsauslösend wirkt; der Inhalt des Reizwortes bleibt unbeachtet.

Bsp.: Haus - Maus

(b) Assoziationen auf der Basis des **Signifikats**:

Reiz und Reaktion sind durch die Ähnlichkeit ihrer Bedeutungen miteinander verbunden, sie gehören in der Regel dem gleichen Wortfeld an. Der Begriff

---

<sup>1</sup> Hörmann 1976, 72

<sup>2</sup> Dieser Zusammenhang wird oft als Gesetz von Marbe bezeichnet, vgl. Hörmann 1977, 73f und Thumb/Marbe 1978.

"Bedeutungsähnlichkeit" umfaßt dabei u.a. die linguistischen Phänomene Synonymie, Hyponymie/Hyponymie und Gegensatzrelationen.

Bsp.: siechend - krank  
Apfel - Frucht  
krank - gesund

(c) Assoziationen auf der Basis des **außersprachlichen Referenten**:

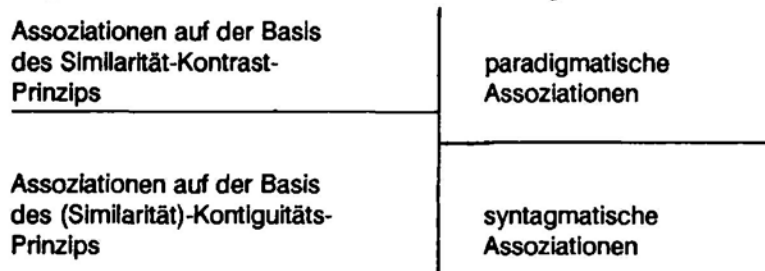
Miteinander assoziiert werden die Bezeichnungen für die außersprachlichen Vorstellungen, Objekte, Sachverhalte usw., die dem gleichen Erfahrungskontext angehören. Gerade hier sind ausgefallene verbale Assoziationen, die persönlich decouvrierend sein können, möglich.

Bsp.: grün - Wiese  
Tisch - Stuhl  
Bett - schlafen

Was die Häufigkeit dieser drei Relationstypen angeht, so zeigen zahlreiche Assoziationsexperimente, daß die Klangassoziationen relativ selten sind (sie bleiben in der Folge unberücksichtigt); die beiden letztgenannten Relationen zwischen Reiz- und Reaktionswort hingegen stellen die Grundtypen des Assoziierens dar. Auf sie verweist bereits Aristoteles, wenn er einerseits die "Qualität der Vorstellungen und Gedanken" (ihre Ähnlichkeit oder ihr Gegensatzverhältnis) und andererseits die "Erfahrung" als die wichtigsten Quellen der Assoziation nennt (Hörmann 1977, 72). Heutige Psychologen oder Linguisten meinen nichts grundsätzlich anderes, wenn sie einerseits vom "**Similarität-Kontrast-Prinzip**" und andererseits vom "**(Similarität-)Kontiguitäts-Prinzip**" als Grundlagen des Assoziierens sprechen (Raible 1981, 22ff).

Mit diesen beiden Prinzipien nur teilweise parallel verläuft die häufig in der entsprechenden psycholinguistischen Fachliteratur anzutreffende Unterscheidung zwischen paradigmatischen und syntagmatischen Assoziationen. Assoziationen, die auf dem Similarität-Kontrast-Prinzip beruhen, sind ausschließlich paradigmatische Assoziationen, d.h. solche, bei denen Reiz- und Reaktionswort derselben syntaktischen Kategorie (Wortart) angehören; Assoziationen auf der Grundlage des (Similarität-)Kontiguitäts-Prinzips können sowohl paradigmatischer Natur (z.B. Schuh - Fuß) als auch syntagmatischer Natur (z.B. grün - Wiese) sein.

Die folgende Skizze verdeutlicht die Zusammenhänge:



Im Rahmen dieser Arbeit über die Gegensatzrelationen interessieren natürlich besonders die paradigmatischen Assoziationen, die auf dem Ähnlichkeit-Kontrast-Prinzip bzw. spezieller: auf sprachlichen Gegensatzrelationen beruhen.

Über ihren jeweiligen Anteil am Gesamt der Assoziationen und damit ihre Wichtigkeit für die Erklärung sprachlicher Assoziationen gibt eine Studie von Deese 1976 Aufschluß. Hundert Versuchspersonen assoziierten bei diesem Test zu 600 englischen Wörtern unterschiedlicher Gebrauchshäufigkeit, darunter 118 Adjektive. Das Verhältnis syntagmatischer versus paradigmatischer Assoziationen (eine Aufspaltung in Assoziationen auf der Basis des Ähnlichkeit-Kontrast-Prinzips und solche auf der Basis des Kontiguitätsprinzips erfolgt leider nicht), resümiert Deese folgendermaßen:

"Die bisher übliche Verallgemeinerung, daß die Assoziationen der Erwachsenen weitgehend paradigmatisch sind, hat nur in bezug auf Substantive uneingeschränkte Gültigkeit. Adjektive und Verben sind etwa gleichmäßig syntagmatisch und paradigmatisch; Adverbien bilden weitgehend syntagmatische Assoziationen<sup>3</sup>."

Fragt man weiter, auf welche lexikalischen Relationen sich speziell die paradigmatischen Assoziationen Adjektiv-Adjektiv (die, folgt man Deeses Ergebnissen, ca. 50% aller Assoziationen auf adjektivische Reizwörter ausmachen) zurückführen lassen, so stößt man in verschiedenen experimentellen Untersuchungen immer wieder auf die Feststellung, daß es besonders die Gegensatzrelationen sind, die gerade in der adjektivischen Wortklasse eine entscheidende Rolle bei Assoziations-tests spielen. Und dies gilt nicht nur für das Englische, das Grundlage der meisten assoziationspsychologischen Untersuchungen war.

Rosenzweigs (1961) Vergleich der Reaktionen deutscher, französischer, italienischer und englischer Versuchspersonen auf die in die jeweilige Sprache übersetzten "gleichen" 100 Stimuluswörter zeigt eine große Übereinstimmung in den Assoziationen, besonders in den Reaktionen auf adjektivische Stimuli:

"If a stimulus have a clear opposite, this response tends to be given with much greater frequency than other responses [...] It appears that adjectives are more likely to have opposites than nouns. [...] Thus adjectives are likely to have clear opposites, and if an opposite exist, it tends to be given with considerably greater frequency than other responses. As we have shown, such predominance of one response is the condition in which agreement among primary responses of different languages are to be expected<sup>4</sup>."

Deese 1976 konnte in seiner oben genannten Studie diese allgemeine Aussage, daß Adjektive als Stimuli häufig Adjektive mit entgegengesetzter Bedeutung als

<sup>3</sup> Deese 1976, 202

<sup>4</sup> Rosenzweig 1961, 358

Response hervorrufen, weiter nüancieren. Ihm gelang es, eine Beziehung zwischen der Häufigkeit des jeweiligen adjektivischen Reizwortes und der Wahrscheinlichkeit einer paradigmatischen Assoziation, speziell: einer Kontrastrelation, aufzuzeigen, die zumindest für die im Assoziationstest verwendeten Adjektive, womöglich jedoch auch für Adjektive anderer verwandter Sprachen, Gültigkeit hat:

"Hochfrequente Adjektive rufen als Assoziationen meist andere Adjektive hervor, während niedrigfrequente Adjektive eher dazu neigen, Wörter zu assoziieren, die Angehörige anderer Wortklassen sind<sup>5</sup>."

Und er fährt fort:

"Paradigmatische Assoziationen auf hochfrequente Adjektive [die ja häufiger sind als syntagmatische Assoziationen (Hinzufügung von der Verfasserin)] sind wahrscheinlich viel eher Kontraste als paradigmatische Assoziationen auf niedrigfrequente Adjektive<sup>6</sup>."

Faßt man diese beiden Beobachtungen zusammen, so kann man mit Deese feststellen:

"Es besteht eine sehr hohe Korrelation (0,889) zwischen der Gebrauchshäufigkeit eines Adjektivstimulus und der Auftretenshäufigkeit seines [semantischen] Kontrastes (bipolare Opposition) als Assoziationsresponse<sup>7</sup>."

Die sprachliche Gegensatzrelation scheint also gerade bei den Adjektiven, insbesondere bei den im alltäglichen Sprachgebrauch häufig verwendeten, viele Assoziationen erklären zu können.

Neben der Häufigkeit gegensätzlicher Assoziationen sei noch ein weiterer Faktor erwähnt, der die Festigkeit der assoziativen Bindung zwischen Wort und Gegenwort im allgemeinen unterstreicht: Es handelt sich um Rothenbergs (1973) (freilich in der Forschung meines Wissens nicht weiter überprüfte) Behauptung, daß die Latenzzeiten (die Zeit, die bis zur Äußerung einer Response durch die Versuchsperson verstreicht) bei Gegensatz-Primärassoziationen niedriger seien als bei anderweitigen Primärassoziationen, daß also Gegenterme besonders rasch assoziiert würden<sup>8</sup>.

Eine Erklärung für das Überwiegen von (möglicherweise zudem noch besonders schnell erfolgenden) antonymen Responses in der häufig mit hochfrequenten Wörtern arbeitenden Assoziationsforschung versuchte H. Clark (1975, 246ff) auf der Basis komponentenanalytischer Überlegungen mit seiner "Minimalkontrastre-

---

<sup>5</sup> Deese 1976, 205

<sup>6</sup> ebenda

<sup>7</sup> Deese 1976, 209f

<sup>8</sup> Rothenbergs (1973) weitere These, daß ein positiver Zusammenhang zwischen der Häufigkeit gegensätzlicher Assoziationen und der Kreativität der Versuchsperson bestehe, sei hier nur kommentarlos angemerkt.

gel" zu geben. Sie ist eine Spezifizierung der allgemeinen Regel, nach der laut Clark eine Versuchsperson vorgeht, die paradigmatische Assoziationen erzeugt, der sog. "Simplizitätsregel", die er folgendermaßen formuliert:

"Führe die kleinste Veränderung an dem niedrigsten Merkmal durch, mit der Restriktion, daß das Ergebnis einem englischen Wort entspricht<sup>9</sup>."

Bei adjektivischen Reizwörtern, die polare Terme einer Gegensatzrelation sind und sich, will man sie in semantische Merkmale zerlegen, aus den Komponenten ( $\pm$ Pol) und dem Merkmalbündel (Dimension) zusammensetzen lassen, z.B. lang aus (+Pol) und ('vorherrschende horizontale Ausdehnung'), erscheint die Simplizitätsregel in der speziellen Ausprägung der sog. Minimalkontrastregel:

"Verändere das Vorzeichen nur eines Merkmals, wobei mit dem grundlegendsten Merkmal zu beginnen ist<sup>10</sup>."

Dieser Regel folgend, so glaubt Clark, gelangt der Sprecher bei einem Assoziationstest z.B. von lang zu kurz, oder auch von kurz zu lang, und zwar auf relativ kurzem Wege, d.h. bei relativ geringer Reaktionszeit.

Clarks "Minimalkontrastregel" impliziert eine hierarchische Ordnung der semantischen Merkmale und unterstellt, daß sich Gegenterme nur durch das Vorzeichen des grundlegendsten Merkmals unterscheiden, sonst aber komponentenanalytisch identisch sind<sup>11</sup>.

Gegenterme dürfen mit Recht zu den bedeutungsähnlichen Wörtern gerechnet werden; die Kombination von "Similarität" und "Kontrast" im oben diskutierten sog. "Similarität-Kontrast-Prinzip" dürfte spätestens jetzt nicht mehr als *contradictio* angesehen werden.

Daß antonyme Adjektive in der Tat bedeutungsähnlich sind, konnte Marx 1983 in einem anderen Assoziationsexperiment nachweisen.

450 Versuchspersonen gaben 60 Sekunden lang freie Assoziationen zu den 15 deutschen Adjektiven groß, gut, kalt, leise, schwer, stark, weich, klein, schlecht, warm, heiß, laut, leicht, schwach, hart. Als Indikatoren der Bedeutungsähnlichkeit wurden Überlappungskoeffizienten errechnet. An Hand der dabei anfallenden Überlappungskoeffizienten-Matrix konnte die Hypothese überprüft werden, daß die antonymen Adjektive (z.B. leise - laut) jeweils mit ihrem Partner höhere Überlappungskoeffizienten-Werte aufweisen als mit allen anderen Adjektiven der Stichprobe.

<sup>9</sup> Clark, H. 1975, 251

<sup>10</sup> Clark, H. 1975, 246

<sup>11</sup> Im weiteren Verlauf der Arbeit wird deutlich werden, daß diese sehr einfache Charakterisierung letztlich nur auf relativ wenige adjektivische Gegensatzpaare zutrifft.



Will man die für den Lexikologen interessanten Aussagen der Assoziationspsychologie zusammenfassen, so kann man festhalten:

1. Lexikalsche Relationen, speziell: Gegensatzbeziehungen in der "langue" scheinen bei Erwachsenen die Assoziationen auf adjektivische Reizwörter häufig zu steuern.
2. Je frequenter ein Adjektiv ist, desto wahrscheinlicher assoziiert eine Versuchsperson einen Gegenterm dazu. Gegensatzrelationen sind verstärkt bei häufigen Adjektiven anzutreffen.
3. Gegenterme sind keineswegs völlig bedeutungsverschieden, wie die sprachwissenschaftliche Behandlung der Antonymie als Gegenstück zur Synonymie lange Zeit suggeriert haben mag; im Gegenteil, sie zeichnen sich in der Regel durch eine große Bedeutungsähnlichkeit aus.
4. Zuletzt darf noch hinzugefügt werden, daß die Assoziationspsychologie auch einige wenige Hinweise auf eine Asymmetrie zwischen den beiden Termen bestimmter Gegensatzrelationen gibt: Sog. markierte Adjektive (z.B. kurz), die nur polar verwendet werden können, rufen ihre sog. unmarkierten Partner (z.B. lang), die in bestimmten Kontexten neutral für die beiden Adjektiven zugrundeliegende gemeinsame Dimension (z.B. Länge, vgl. "3 cm lang") stehen können, etwas häufiger hervor als umgekehrt, - so jedenfalls die Behauptung von H. Clark (1975, 249). Russell und Meseck 1976 relativieren diese Aussage vorsichtig, wenn sie schreiben, daß "bereits aus früheren Normuntersuchungen bekannt war [...], daß die umgekehrten Assoziationsstärken ebenfalls groß zu sein pflegen<sup>12</sup>"; Evans (1979, 191ff) schließlich weist Clarks These mit dem Hinweis auf die mangelnde Quantität und Qualität der Daten gänzlich zurück.

Im folgenden Abschnitt wird dieses mögliche oder tatsächliche asymmetrische Markiertheitsverhältnis zwischen (manchen) Gegentermen unter entwicklungspsychologischem Aspekt erneut thematisiert und ausführlicher diskutiert werden.

## 1.2. Entwicklungspsychologie: Spracherwerb und -verlust

Unter dem Stichwort "Psycholinguistische Erforschung des Erwerbs von Gegensatzrelationen durch das Kind" möchte ich drei Forschungsansätze und daraus resultierende Hypothesen vorstellen:

- zum ersten die in der einschlägigen Literatur breiten Raum einnehmende Diskussion um die zeitliche Abfolge und die semantischen Zwischenstufen beim Erwerb markierter und unmarkierter Gegenterme (Donaldson/Balfour 1968; Donald-

<sup>12</sup> Russell/Meseck 1976, 191

son/Wales 1970; H.Clark 1970; etc.),

- zum zweiten eine Untersuchung zum kindlichen Erlernen der Unterscheidung von **komplementären und antonymen Gegensatzrelationen** (Evans 1979 und 1982),  
 - und schließlich zum dritten eine Studie, die kindliche Schwierigkeiten beim Erwerb von und im Umgang mit **Komparativformen** in Verbindung bringt mit **unterschiedlichen Adjektivtypen und adjektivischen Gegensatztypen** (Nelson/Benedict 1974).

Anstoß für die zahlreichen psycholinguistischen Arbeiten zum **Markiertheitsphänomen** beim kindlichen Erwerb von adjektivischen Gegensatzwörtern waren die Experimente von Donaldson und Balfour 1968 und Donaldson und Wales 1970 sowie die Interpretation ihrer Versuchsergebnisse durch H. Clark 1970. Die große Aufmerksamkeit, die diese Untersuchungen bei Entwicklungspsychologen und Psycholinguisten fanden, rechtfertigt eine etwas ausführlichere Darstellung des zentralen, häufig zitierten und viel diskutierten Tests (Donaldson/Balfour 1968):

Die Versuchsleiter zeigten 3;5-jährigen Kindern zwei Apfelbäume aus Karton, die mit maximal je 6 Papieräpfeln behängt werden konnten. In einer ersten Phase des Experiments wurden die Kinder gefragt, ob ein Baum mehr/weniger Äpfel trage als der andere. In der Regel gaben sie relativ schnell die richtige Antwort. Fragte man sie nun in einer zweiten Phase, welcher Baum mehr/weniger Äpfel trage als der andere bzw. gab man ihnen die Anweisung, die Papieräpfel so aufzuhängen, daß ein bestimmter Baum mehr/weniger Äpfel trage als der andere, so stellte sich heraus, daß die Kinder zwar auf Fragen bzw. Anweisungen, die more ('mehr') enthielten, in der Regel richtig reagierten, die Fragen oder Anweisungen, die less ('weniger') enthielten, hingegen fast immer falsch beantworteten bzw. ausführten; und zwar reagierten sie so, als bedeute less dasselbe wie more. Die Komparativformen der beiden Gegenwörter wurden anscheinend gleich, nämlich im Sinne von more interpretiert.

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Donaldson und Wales 1970 bei den Gegensatzpaaren von Dimensionsadjektiven wie big - wee [small], tall - short, high - low, long - short etc. Auch hier wurde in einer Reihe von Aufgaben der positive Term, d.h. der Term, der jeweils eine größere Ausdehnung auf der dem Gegensatzpaar zugrundeliegenden Dimension (z.B. Größe, Höhe, Länge etc.) bezeichnet, besser verstanden als der negative. Er wird offenbar früher gelernt als sein negatives Pendant, das längere Zeit falsch interpretiert wird.

H. Clark 1970 nahm diese Versuchsergebnisse zum Ausgangspunkt, um drei Stadien beim Erwerb polarer Adjektive zu postulieren:

### 1. Phase:

In einem ersten Stadium lernen Kinder den nominalen, neutralen oder unmarkierten Gebrauch polarer Adjektive. Das heißt, sie erfassen von der Bedeutung polarer Adjektive nur den Teil, der beiden Gegentermen gemeinsam ist. So bedeuten für sie z.B. more und less jeweils 'some' oder 'a quantity of'; old und young jeweils 'having an age'; die Tatsache, daß die beiden Gegenterme zusätzlich noch eine entgegengesetzte Ausrichtung auf der Skala der Quantität bzw. des Alters aufweisen, ist den Kindern noch unbekannt. Diese Hypothese stützt H. Clark unter anderem mit folgenden Beobachtungen:

-Die häufig an Kleinkinder gerichtete Frage "Do you want more food?" kann problemlos als "Do you want some food?" interpretiert werden (Clark, H. 1970, 272).

-Wenn Kindern, die an dem oben vorgestellten Apfelbaum-Experiment teilnahmen, zwei Bäume mit gleich viel Äpfeln gezeigt wurden, und ihnen die Frage gestellt wurde "Does one tree have more (or less) apples on it than the other?", so antworteten manche von ihnen "both of them" oder "that one does an' that one" oder "they two ones" (Clark, H. 1970, 273f). Diese Antworten sind dann verständlich und korrekt, wenn man annimmt, daß die betreffenden Kinder more und less als 'some' interpretierten.

### 2. Phase:

In einem zweiten Stadium lernen die Kinder dann die genaue Bedeutung des Terms des Gegensatzpaares, der am positiven Ende der Skala oder Dimension anzusiedeln ist; den negativen Term behandeln sie wie den positiven. Das heißt z.B., daß sie more und less beide als 'more' interpretieren. Diese These scheint durch die Experimente von Donaldson und Balfour 1968 und Donaldson und Wales 1970 gestützt. More und less werden anscheinend beide als Graduierung des Betrags oder der Menge verstanden, und zwar zunächst generell als großer (oder größerer) Betrag.

### 3. Phase:

Erst in einer weiteren Etappe lernt das Kind den positiven Term auf das eine Ende und den negativen Term auf das entgegengesetzte Ende der zugrundeliegenden Dimension zu beziehen.

Die soeben vorgestellte und durchaus in psycholinguistische Handbücher übernommene 3-Stadlen-Theorie von H. Clark zum Erwerb gegensätzlicher (Quantitäts- und Dimensions-) Adjektive rief zahlreiche Fachkollegen auf den Plan, die die in Clarks Darstellung explizit oder implizit enthaltenen Hypothesen theoretisch beurteilten oder experimentell überprüften.

Zur Diskussion gestellt wurden insbesondere folgende Annahmen:

1. Das Kind lerne grundsätzlich allgemeine Merkmale vor spezifischen, daher

erwerbe es auch erst den unmarkierten Gebrauch, die dimensionale Bedeutung adjektivischer Gegensatzwörter und später die semantischen Komponenten ( $\pm$ Pol), die am Ende der Merkmals-hierarchie anzusiedeln seien.

2. Das Kind erlerne und/oder verstehe das positive Adjektiv vor dem negativen.

3. Das Kind interpretiere vorübergehend das negative Adjektiv als gleichbedeutend mit dem positiven.

#### Zu These 1:

Diese anfänglich für das Gegensatzpaar more - less aufgestellte Annahme der Priorität des Erwerbs der dimensional Merkmale vor den polaren wurde, was Quantitäts- und Dimensionsadjektive allgemein anbelangt, durch die Untersuchung von E. Clark 1974 (englisches Original 1972) in Frage gestellt. 30 Kinder im Alter von 4;0 bis 5;5 Jahren wurden einem direkten Gegenterm-Abfragetest unterworfen. Man fragte sie nach den Gegenteilen isolierter bzw. in Phrasen eingebetteter dimensionaler und räumlich-zeitlicher Begriffe (big - small, tall - short, high - low, long - short, old - young, wide - narrow, thick - thin, deep - shallow, in - out; on - off, up - down, over - under, above - below, in front of - back, ahead - behind, first - last, early - late, before - after). Die Kinder sollten auf Fragen der Art: "Was ist das Gegenteil zu lang?" oder "Was ist das Gegenteil zu kleiner Elefant?" antworten.

Die im Vergleich zu den Teilnehmern an den viel diskutierten Experimenten von Donaldson und Balfour 1968 bzw. Donaldson und Wales 1970 etwas älteren Kinder gaben in 49% der Fälle Antworten, die korrekten Erwachsenenantworten gemäß der oben angeführten Gegensatzpaare entsprachen; in weiteren 14% der Fälle waren die Antworten insofern noch zum Teil semantisch korrekt, als die Kinder mit einem zum Ausgangsterm polaren Term antworteten, der jedoch zum angeführten nicht direkt Gegenterm ist, sie nannten z.B. auf die Frage nach dem Gegenteil von high das Adjektiv little (Clark, E. 1974, 406).

Diese Ergebnisse bestätigten E. Clarks Hypothese von dem früheren Erwerb allgemeiner Dimensionsadjektive wie big - little vor spezifischeren und semantisch komplexeren wie high - low, gleichzeitig, - und dies war wohl nicht intendiertes Ziel der Untersuchung -, widersprachen sie der von H. Clark postulierten ersten Etappe beim Erwerb von Gegensatzpaaren.

Auch das Experiment von Bartlett 1976, in dem Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren aus einer Menge von mehreren Objekten, die bezüglich verschiedener Dimensionen gleichgerichtet oder entgegengesetzt variierten (z.B. eine lange, dünne Kerze oder eine kurze, dicke Kerze oder eine lange, dicke Kerze), jeweils

eines herauspicken sollten gemäß der an sie gerichteten Aufforderung, z.B. "Give me the thick/long/etc. one", legt nahe, daß Kinder besonders bei spezifischeren Dimensionsadjektiven erst die Polarität zu unterscheiden und dann die dem Wortpaar gemeinsame Dimension zu verstehen lernen.

Zu den gleichen Schlußfolgerungen bezüglich spatialer Adjektive kommen Brewer und Stone 1975, die mit Kindern der gleichen Altersstufe ein ähnlich geartetes Experiment durchführten:

"The hypothesis proposed in the present paper, that children learn the polarity of a dimension before they learn the dimension itself, is plausible for spatial antonyms, since for these words the polarity can be thought of roughly as "bigness" or "littleness"<sup>13</sup>."

Die bisher durchgeführten Experimente widerlegen also bezüglich der abgetesteten Dimensionsadjektive die oben angeführte These 1, ja kehren sie anscheinend sogar in ihr Gegenteil um: Anstelle der Behauptung "Dimensionale Merkmale vor polaren" könnte eher die Formel "Polare vor dimensionalen Merkmalen" treten.

"Könnte" - der Zögern und Distanz zum Ausdruck bringende Konjunktiv im letzten Satz erklärt sich aus meiner Kenntnisnahme grundsätzlicher Einwände und Vorbehalte stärker psychologisch als linguistisch ausgerichteter Spracherwerbsforscher gegenüber jeder stringenten Merkmaltheorie zur Beschreibung kindlicher Bedeutungen: Der von H. und E. Clark (einst) favorisierte "semantic feature approach" wird, - so z.B. der Vorwurf von Szagun 1983 in ihrer Habilitationsschrift zur Bedeutungsentwicklung beim Kind -, weder den vielfältigen Bedeutungsveränderungen beim Erlernen eines Wortes durch das Kind gerecht, noch verfügen die postulierten Merkmale über eine hinreichende psychologische Fundierung (Szagun 1983b, 29). In die gleiche Richtung zielt die Kritik von Wannemacher/Seiler (1985, 6ff).

Die Vorstellung eines kindlichen Lexikons, in dem die erworbenen Wörter fein säuberlich in semantische Merkmale aufgespalten und mit Hilfe dieser in ein Netzwerk von logischen Bedeutungsbeziehungen eingespannt sind, stößt bei vielen Psychologen<sup>14</sup> auf Ablehnung, zum einen wegen des Postulats invariabler Merkmale, zum anderen wegen der Annahme eines wohlstrukturierten Beziehungsnetzes.

Wenn das Kind über Bedeutungsrelationen zwischen Wörtern verfügt, dann, - so etwa nachzulesen bei Grimm (1977, Bd.II, 8f) -, handelt es sich bei diesen in frühen Jahren, wenn nicht ausschließlich, so doch primär um infralogische, parti-

<sup>13</sup> Brewer/Stone 1975, 306

<sup>14</sup> vgl. z.B. Szagun 1983a, Kap.5.5. und 5.6.; Szagun 1983b, 78; Gathercole 1987, 517.

kularistische Relationen, die noch von physikalischen Objektmerkmalen sowie von vorangegangenen Ereignissen, Lokationen usw. abhängig sind (z.B. die Relation zwischen Ball und rollen). Erst allmählich werden diese durch logische Relationen ergänzt, zu denen neben Attributrelation, Synonymie, Inkompatibilität, Super- und Subordination auch die Gegensatzrelationen gehören<sup>15</sup>. Gestützt wird diese Annahme auch durch die assoziationspsychologische Beobachtung, daß Kinder beinahe ausschließlich syntagmatische Assoziationen produzieren. Ein Übergang zu erheblich mehr paradigmatischen Assoziationen, gerade auch bei den (hochfrequenten) Adjektiven, ist erst zwischen dem 5. und 7. Lebensjahr festzustellen<sup>16</sup>.

In zartem Kindesalter darf man dagegen nicht mit im Gedächtnis voll etablierten Gegensatzrelationen rechnen; die oben vorgestellten Experimente von E. Clark 1974, Brewer/Stone 1975 und Bartlett 1976 machen allerdings wahrscheinlich, daß sich spätestens beim 4- bis 5-jährigen Kind ein erstes Verständnis dessen, was wir Gegensatz oder Gegenteil nennen, ausbildet.

#### Zu Thesen 2 und 3:

Die aus H. Clarks Ausführungen zum kindlichen Erwerb von Gegensatztermen herausgefilterte These 2 betraf, - es sei nochmals in Erinnerung gerufen -, die zeitliche Abfolge des Erlernens von positiven oder unmarkierten Adjektiven vor den korrespondierenden negativen oder markierten Adjektiven, also z.B. long vor short oder more vor less. These 3 postulierte eine zeitweise Synonymität beider Gegenterme in dem Sinne, daß das negative Adjektiv vorübergehend wie das positive verstanden würde.

Diese zuletzt genannte Annahme muß, betrachtet man die Ergebnisse der zahlreichen an die Clarksche Theorie anschließenden Experimente, eindeutig als falsch zurückgewiesen werden. Sie wird von allen der mir bekannten Untersuchungen widerlegt: Weiner 1974; Eilers/Oller/Ellington 1974; Townsend 1974; Townsend 1976; Kavanaugh 1976; Wannemacher/Ryan 1978. Ein entscheidender Grund für die Annahme, daß die an den Experimenten von Donaldson/Balfour 1968 und Donaldson/Wales 1970 teilnehmenden Kinder less wie more verstanden, lag wohl an der speziellen experimentellen Anordnung. Fragte man ein Kind, dem man zwei Apfelbäume mit unterschiedlich vielen Äpfeln zeigte, welcher Baum weniger Äpfel trage, und machte das Kind einen Fehler, etwa weil es less nicht verstand, so hatte es nur die eine Möglichkeit, auf den Baum mit mehr (more) Äpfeln zu zeigen. Jeder Fehler mußte somit als Verstehen des Adjektivs als sein Gegenteil

<sup>15</sup> vgl. hierzu auch Przybłski/Schmidt/Sydow 1980

<sup>16</sup> vgl. hierzu Raible 1981, 18f; Nelson 1977, 113; Gathercole 1985, 517; oder auch schon Clark, H. 1975, 255f

erscheinen<sup>17</sup>. Experimente, die die Aufgabenstellung stärker variierten, konnten nachweisen, daß zwar anscheinend in der Tat more jeweils besser verstanden wurde als less, aber less keineswegs bedeutungsgleich mit more war. Ganz eindeutig sind hier die Ausführungen von Wannemacher/Ryan 1978, die stellvertretend zitiert seien:

"The results across six very different task contexts were consistent and unambiguous: In no context was "less" treated as a synonym of "more". In most task contexts "less" questions were understood correctly by 4- and 5-year-old children, while the (group) results for 3-year-olds did not differ significantly from chance<sup>18</sup>."

Die These 3 von der vorübergehenden Synonymität zweier Gegenterme im kindlichen Lexikon darf damit wohl endgültig ausgesondert werden.

Anders verhält es sich mit der schwächeren These 2 von der zeitlichen Differenz beim Erwerb des positiven und negativen Adjektivterms. Hier sind die Ergebnisse experimenteller Versuche weniger eindeutig, wenngleich eine einigermaßen deutliche Tendenz zu erkennen ist: Auf der einen Seite stehen Eilers/Oller/Ellington 1974, die die Ansicht vertreten, daß die Aufforderungen mit dem unmarkierten Dimensionsadjektiv von ihren 2;6- bis 3;6-jährigen Kindern keineswegs besser verstanden würden als die mit markierten Adjektiven, und Bartlett 1976, die ebenfalls bei 2- bis 3-jährigen Kindern kein besseres Verstehen von big als von small feststellen konnte; auf der anderen Seite finden sich mehrere Untersuchungen, die die These vom früheren Erwerb des positiven Adjektivs (besonders auch eines semantisch komplexeren) stützen. Stellvertretend sei Townsend 1976 zitiert, der als sprachliches Material mehrere meist dimensionale Gegensatzpaare gewählt hatte.

"Children [2;6 to 4;0 years (Hinzufügung von der Verfasserin)] have more difficulty with some marked adjectives and negative adjectives than they do with the corresponding unmarked and positive adjectives<sup>19</sup>."

Ähnliche Auskünfte geben Townsend 1974; Weiner 1974; Brewer/Stone 1975; Wannemacher/Ryan 1978; Kavanaugh 1976 und auch indirekt Evans (1979, 331), wenn er feststellt, daß bei Dimensionsadjektiven am (+Pol) oft schon spezialisierte Adjektive wie high, large etc. von den Kindern beherrscht werden, während am (-Pol) noch mit den unspezifischen Gegenwörtern little oder small gearbeitet wird, - eine Beobachtung, die mit den Ergebnissen des oben erwähnten Experiments von E. Clark 1974 parallel läuft.

<sup>17</sup> vgl. hierzu die Ausführungen von Szagun 1983a, 138ff

<sup>18</sup> Wannemacher/Ryan 1978, 666

<sup>19</sup> Townsend 1976, 392

Die einzige Hypothese aus Clarks Gesamttheorie zum Erwerb von Gegentermen, die Überprüfungen einigermaßen standzuhalten verspricht, ist also die Annahme von dem früheren Erwerb des positiven oder unmarkierten im Vergleich zum negativen oder markierten Adjektiv eines Gegensatzpaares, und dies insbesondere, wenn es sich um semantisch komplexe Dimensionsadjektive handelt.

Mögliche Erklärungen für diesen weitgehend abgesicherten Sachverhalt suchte man zum einen in den Verhältnissen der Erwachsenensprache, die ja als Input für den kindlichen Spracherwerb fungiert, und zum anderen in kindlichen Wahrnehmungsfaktoren (Hörmann 1976, 129).

In der Tat ist es ja so, daß die sogenannten positiven Dimensions- und Quantitätsadjektive von den Erwachsenen häufiger gebraucht werden als die sogenannten negativen, nicht zuletzt auch wegen ihrer weiterreichenden Verwendungsfähigkeit: In bestimmten Kontexten sind nur sie akzeptabel (z.B. "doppelt so lang" versus "halb so kurz"), in anderen können nur sie zur Bezeichnung der gesamten, beiden Termen zugrundeliegenden Dimension verwendet werden (z.B. unterstellt "Wie alt ist sie?" im Gegensatz zu "Wie jung ist sie?" weder hohes Alter noch Jugend; "3 cm lang" gibt im Gegensatz zu "3 cm kurz" keine Auskunft darüber, ob der Sprecher die mit 3 cm bezifferte Ausdehnung als lang oder kurz empfindet).

Daß der vorrangige Erwerb des positiven Dimensionsadjektivs beim Kind jedoch zumindest nicht ausschließlich auf den Input der Erwachsenensprache zurückzuführen sei, bemühten sich Klatzky/E. Clark/Macken 1973 in einem Versuch mit Kindern im Alter von 3;7 und 4;11 Jahren nachzuweisen: Die Kinder mußten sinnlose Silben der Struktur Konsonant-Vokal-Konsonant zur Bezeichnung von Größe und Kleinheit, Länge und Kürze, Weite und Enge, Dicke und Dünne tatsächlich vorhandener oder abgebildeter Gegenstände lernen. Ruk z.B. hatte die Bedeutung 'lang', dax die Bedeutung 'kurz'. Folgende Überlegung lag dem Versuch der Autorinnen zugrunde:

"Thus, if the asymmetry in polar adjective acquisition is completely due to differences in adult usage, there should be no difference between the CVCs [consonant-vowel-consonant] referring to the positive and negative terms with respect to the learning rate. On the other hand, if the asymmetry is based on an underlying cognitive mechanism that deals with information about extension more easily than information about lack of extension, then any conceptual preeminence should be reflected in the child's performance with CVCs. The child should show faster learning for the positive CVC (i.e. the CVC equated with the positive adjective) than for the negative CVC (i.e. the one equated with the negative adjective). An asymmetry in concept attainment in this task would therefore support the conceptual explanation of polar adjective acquisition<sup>20</sup>."

<sup>20</sup> Klatzky/Clark,E./Macken 1973, 34



Um es gleich vorwegzunehmen, die Versuchsergebnisse lassen die letztgenannte Alternative der Autorinnen plausibel erscheinen: Die Kinder lernten die "künstlichen Adjektive", die sich auf die größere Ausdehnung einer räumlichen Dimension bezogen, schneller als diejenigen, die eine geringere Extension der gleichen Dimension bezeichneten, obgleich im Fall der sinnlosen Silben ein unmittelbarer linguistischer Einfluß der Erwachsenensprache nicht in Frage kommt und auch die Übersetzungshypothese (die Annahme, daß die Kinder die sinnlosen Silben in die entsprechenden englischen Adjektive übersetzt hätten) aufgrund eines zusätzlichen Tests von den Autorinnen ausgeschlossen wird. Offenbar ist es so, daß für die Kinder die neutrale Vorstellung 'Ausdehnung haben' bezüglich einer oder mehrerer räumlicher Dimensionen am besten exemplifiziert wird durch die Vorstellung 'große oder größere Ausdehnung haben'. Die größere perzeptive Wichtigkeit der jeweils durch die positiven Terme bezeichneten Sachverhalte beeinflusst zumindest die zeitliche Abstufung beim Erlernen von entsprechenden Gegensatzpaaren durch das Kind, wenn es sie nicht sogar steuert. Dies darf zumindest für Adjektive, die quantitative und/oder perzeptiv wahrnehmbare Eigenschaften ausdrücken, angenommen werden, und zwar nicht nur für englische Adjektive, sondern auch für ihre deutschen Äquivalente, da es sich ja um eine kognitive Präferenz handelt.

Inwieweit und ob überhaupt dieser kognitive Mechanismus in irgendeiner Weise für das in der Erwachsenensprache vorzufindende Markiertheitsphänomen<sup>21</sup> mitverantwortlich gemacht werden kann, das ebenfalls eine gewisse Sonderstellung des unmarkierten oder positiven Adjektivs beinhaltet, muß offen bleiben. Aussagen hierzu wären zwar verlockend, aber rein spekulativer Natur.

Die bisher vorgestellten psycholinguistischen Arbeiten zum Erwerb der Gegensatzrelationen durch das Kind begnügten sich damit, das, was zwei Gegenterme zusammenhält und zugleich unterscheidet, was die Gegensatzrelation zwischen ihnen aufbaut, mit dem Begriff der "Polarität" zu erfassen. Man sprach, sich auf linguistische Aussagen zur Distribution und Semantik von Gegentermen in der Erwachsenensprache stützend, von "markiertem" und "unmarkiertem Pol" oder benutzte die Bezeichnungen "positiver und negativer Pol", die auf das Ausmaß der mit den jeweiligen Adjektiven verbundenen Skalenabschnitte hindeuten, aber letztlich doch wenig aussagekräftig sind. Wesentliche Momente, die eine Gegensatzrelation mitkonstituieren, so z.B. das Verhältnis von Term und negiertem Gegenterm (z.B. von groß und nicht klein) waren damit noch nicht erfaßt,

---

<sup>21</sup> Näheres zur Markiertheit siehe in der weiteren Arbeit unter dem Stichwort "Neutralisation".

ebensowenig wie eine genauere semantische Charakterisierung der mit einem Adjektiv wie groß oder klein beim Kind verbundenden Bedeutungen erreicht war, - so lautet die kritische Bestandsaufnahme von Evans, der in seiner Dissertation von 1979 und in einem darauf aufbauenden Aufsatz von 1982 die eben zitierten Lücken in der Forschung zu schließen sich anschickte und dabei interessante Thesen aufstellen konnte, die weiterer Überprüfung bedürfen. Im Zentrum seiner Arbeit standen erneut die Dimensionsadjektive, da sie, - wie er ausführt -, die in diesem Zusammenhang meist diskutierten Adjektive sind, vom Kind relativ früh erlernt werden, Konzepte abbilden, die beim Kind leicht durch Bilder oder Zeigegesten zu evokieren sind, und möglicherweise auch ein Substrat für abstraktere linguistische Bedeutungseinheiten bilden (Evans 1979, 6).

Die verschiedenen von Evans durchgeführten Versuche liefen auf im wesentlichen zwei miteinander zusammenhängende Ergebnisse hinaus, die der detaillierten Darstellung bereits vorausgeschickt seien:

1. die These, daß besonders für jüngere Kinder die Komparativformen gegensätzlicher (Dimensions-)Adjektive leichter korrekt zu rezipieren und zu produzieren seien als die Positivformen, da die gradlierten Formen nur einen Vergleich mit einem weiteren Objekt und keinen Rückgriff auf Durchschnittsnormen verlangen;
2. die Annahme, daß Kinder antonyme Adjektive erst komplementär verstehen und gebrauchen und erst später das antonyme/konträre Gegensatzverhältnis aufbauen.

Zu 1.: Vollständiger Erwerb der Komparativformen von Dimensionsadjektiven ist leichter als die vollständige Beherrschung der Semantik der Positivformen (Evans 1979, Kap.3)

Kinder von 7;11 bis 10;11 Jahren sollten je 3 Karten sortieren, auf denen verschiedene Grade von Höhe, Größe, Weite, Maß, Schmutz (Flecken auf dem Papier) und Abweichungen vom Normalen (abnorme Tiergestalten) abgebildet waren; die Versuchspersonen sollten ihr Vorgehen verbal charakterisieren. Auffällig war, daß die Kinder mehr Komparativ- und Superlativformen gebrauchten als ungradlierte Positivformen, obgleich doch die Grundformen von Adjektiven bereits von 2-jährigen Kindern geäußert werden, Komparativ- und Superlativformen sich dagegen erst später bei 4- und 5-jährigen entwickeln.

Eine Erklärung für diesen überraschenden Tatbestand suchte Evans in der Normabhängigkeit bzw. -unabhängigkeit der verwendeten Adjektivformen aufzuspüren. Seiner Ansicht nach kann ein Sprachbenutzer z.B. das Adjektiv groß in bezug auf ein bestimmtes Objekt nur dann korrekt verwenden, wenn er eine zumindest ungefähre Vorstellung davon hat, welche Objekte der intendierten Klasse groß und d.h. größer als der Klassendurchschnitt sind. Er kann z.B. nur dann eine Biene

oder Ameise als klein oder groß bezeichnen, wenn er die Durchschnittsgröße dieser Lebewesen kennt. Eben diese Kenntnis der Norm, des Durchschnitts, - die meiner Meinung nach nicht in allen Verwendungssituationen, wohl aber in einigen für den korrekten Gebrauch von Positivformen gegensätzlicher Dimensionsadjektive relevant ist<sup>22</sup> -, fehlt, - so die These -, den Kindern in vielen Fällen aufgrund ihrer noch eingeschränkten Erfahrung mit der sie umgebenden Welt.

Die richtige Verwendung der Komparativformen, z.B. größer, kleiner, dagegen gelingt auch ohne Wissen um die relevante Klassennorm, es genügt, daß die Sprachbenutzer einige wenige Objekte bezüglich der gleichen Dimension anordnen können und wissen, daß das Verhältnis vom Kleinen zum Großen mit der Adjektivform größer und die umgekehrte Relation mit der Adjektivform kleiner beschrieben werden kann.

Mit Evans eigenen Worten:

"To use a comparative form acceptably, one needs only two objects that are comparable along some parameter. To use a superlative - depending on one's degree of grammaticality, of course - one usually needs at least three objects. [...] The cognitive data that can be ignored are the relevant norms for judgement of the object-class on the chosen parameter, which may or may not be present in the situation where grading occurs. These norms [...] are essential for full grading using uninflected gradable adjectives, and if they are not present in the situation they must be recalled from memory, where they have been stored as the result of learning in previous grading situations. [...]"<sup>23</sup>.

Nochmals anders ausgedrückt: Kinder scheinen zunächst nur **"foreground relations"** zu beherrschen, d.h. Anordnungen von zwei unmittelbar in der Situation gegebenen Vergleichsgrößen ohne Einordnung dieser Objekte in bezug auf die Werte der übrigen Elemente der übergreifenden Klasse; erst später sind sie in der Lage, **"background relations"** herzustellen und auch sprachlich umzusetzen, nämlich dann, wenn sie mehrere Objekte nicht nur unter sich vergleichen, sondern auch in bezug auf eine im Gedächtnis abgespeicherte Klassennorm einordnen können (Evans 1979, 473)<sup>24</sup>.

Diese Behauptung, die letztlich erklären soll, warum die Semantik der Komparativformen von Dimensionsadjektiven für Kinder leichter ist als die Semantik der Grundformen derselben Adjektive, konnte in weiteren Versuchen gestützt werden: So wurden, um nur ein Beispiel zu geben, den kindlichen Versuchspersonen

<sup>22</sup> Näheres hierzu siehe Kap.3.3.3. und 3.3.4. der vorliegenden Arbeit

<sup>23</sup> Evans 1979, 260

<sup>24</sup> Damit widerspricht Evans 1979 H.Clark (1970, 275), der schrieb, daß ein Vergleich mit der Durchschnittsnorm weniger komplex sei als ein Vergleich zwischen zwei vorgegebenen Objekten.

dieselben Karten mit Abbildungen von Bäumen und Bienen zweimal gezeigt, jedoch jeweils an anderer Stelle. Die Tatsache, daß die Kinder ein- und dasselbe Bienen- oder Baumexemplar einmal als small und einmal als big bezeichneten, deutet ebenfalls daraufhin, daß Kinder der getesteten Altersgruppe noch keine stabile Repräsentation einer "norm-for-the-class" besitzen, über die Erwachsene in der Regel verfügen und die sie auch anwenden (Evans 1979, 373).

Zu 2.:Antonyme/konträre Adjektivpaare werden erst komplementär/kontradiktorisch gebraucht

In der lexikologischen Forschung zu den Gegensatzrelationen differenziert man in Anlehnung an die Logik und deren Unterscheidung in konträre und kontradiktorische Gegensätze zwischen den sog. im engeren Sinne **antonymen Kontrastpaaren** und den sog. **komplementären Gegentermen**. Letztere sind dadurch gekennzeichnet, daß die beiden Terme der Gegensatzrelation die zugrundeliegende Dimension völlig abdecken, so daß die Verneinung des einen Terms immer die Bejahung des anderen impliziert (z.B. tot - lebendig); die Skala der erstgenannten antonymen Adjektivpaare dagegen kennt ein quasi neutrales Mittelstück, auf das keiner der beiden Terme korrekt angewendet werden kann (z.B. groß - weder groß noch klein - klein). Für das englische Adjektivpaar big - small ist in der Erwachsenensprache eher ein antonymisches Verständnis typisch. Ob oder inwieweit dies auch bereits bei Vorschul- oder Grundschulkindern anzutreffen ist, wollte Evans 1979 durch eine relativ komplizierte Versuchsanordnung herausfinden (Evans 1979, Kap.5):

Den am Experiment teilnehmenden Kindern wurden zwei Blätter gezeigt, auf denen jeweils oben 11 Ameisen unterschiedlicher Größe und unten 13 Schmetterlinge unterschiedlicher Größe aufgezeichnet waren. Die durchschnittlich großen Exemplare auf dem Papier entsprachen nicht den durchschnittlich großen Exemplaren in der Wirklichkeit; es sollte ersichtlich sein, ob das Kind "foreground" oder "background relations" erstellte. Die Kinder wurden aufgefordert, sich vorzustellen, daß die abgebildeten Tiere in ihrer wirklichen Größe dargestellt seien. (Diese rein verbale Aufforderung ist eventuell ein problematischer Punkt in der Versuchsanordnung.) Daraufhin erhielten sie am ersten Versuchstag die Anweisungen, auf Blatt 1 alle Ameisen, die big sind, und alle Schmetterlinge, die not big sind, sowie auf Blatt 2 alle Ameisen, die small sind, und alle Schmetterlinge, die not small sind, zu markieren. Am zweiten Versuchstag mußten sie auf Blatt 1 alle Ameisen, die not big sind, und alle Schmetterlinge, die big sind, sowie auf Blatt 2 alle Ameisen, die not small sind, und alle Schmetterlinge, die

small sind, kennzeichnen. Nach einer recht komplizierten Auswertung dieser kindlichen Zuordnungen war es Evans möglich, Aussagen über die Relationen zwischen den beiden gegensätzlichen Adjektiven und ihren jeweiligen Verneinungen, also z.B. zwischen big und not big in bezug auf die gleichen Ameisen, zu machen und damit indirekt Auskunft darüber zu erhalten, ob die Kinder big und small als komplementäre oder im engen Sinne antonyme Adjektive interpretierten. Das Ergebnis brachte eine Unterscheidung von 4 Stufen beim Erwerb von Antonymen:

"Stage One: lack of structural definiton, leading to inconsistency in category relations

Stage Two: The relations become organized on the basis of complementary logic [...]

Stage Three: Complementary structure is de-stabilized in association with changes in category width.

Stage Four: The structural relations characteristic of antonymy emerge and become stabilized<sup>25</sup>."

Die letzte Stufe, das Anwenden eines deutlich antonymen Beziehungsgefüges, hatten Kinder mit 11 bis 13 Jahren erreicht (Evans 1982, 11). Die komplette semantische Struktur eines adjektivischen Antonymenpaares wird also erst nach dem Durchgang durch das komplementäre Schema relativ spät in der Kindheit erworben.

Evans 1979 glaubt darüber hinaus einen Zusammenhang zwischen den beiden von ihm aufgestellten Thesen herstellen zu können: Solange das Kind mit gegensätzlichen Dimensionsadjektiven nur "foreground relations" erfaßt, bleibt es einer dyadischen Logik (entweder groß/größer oder klein/kleiner) verhaftet; mit der Fähigkeit, die Norm, den Durchschnitt in Vergleiche miteinzubeziehen, "background relations" zu konstruieren, würde auch der Übergang vom komplementären Zweierschema zum antonymen triadischen Beziehungsgefüge voranschreiten.

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht erscheinen Evans' Thesen prinzipiell vernünftig, sie gehen konform mit linguistischen Überlegungen zur semantischen Komplexität antonymer Dimensionsadjektive, die in späteren Kapiteln der Arbeit noch ausführlich dargelegt werden. Nichtsdestoweniger bedürfen sie natürlich, was den Aspekt des Spracherwerbs betrifft, weiterer Verifikationen. Dies gilt insbesondere für Evans 4-Stufen-Modell des Erwerbs eines antonymen/konträren Relationsgefüges, zu dem ich in der einschlägigen Literatur keine weiteren Aussagen finden konnte, wie auch für seine These von der Präferenz von Komparativ- und Superlativformen gegenüber Positivformen in der kindlichen Sprach-

---

<sup>25</sup> Evans 1979, 452

produktion; die diese Annahmen zu erklären suchende These von der kindlichen Bevorzugung sog. "foreground relations" gegenüber den eine Kenntnis der Norm voraussetzenden "background relations" dagegen kann insofern als etwas abgesicherter gelten, als bereits eine frühere Studie eine mit Evans Annahme kompatible, wenn auch nicht identische These stützt.

Die Studie stammt von Nelson/Benedict 1974; die These (Nelson/Benedict 1974, 335) besagt, daß schon sehr junge Kinder die Positivformen relativer Adjektive wie z.B. die von antonymen Dimensionsadjektiven auch relativ, d.h. vergleichend, quasi als verdeckten Komparativ, gebrauchen, auch wenn sie oft noch nicht die Durchschnittsnorm beherrschen. Die Verwendung der Grundform relativer Adjektive scheint bei den Kindern also zumindest die erfolgreiche Durchführung von "foreground relations" vorauszusetzen; Vergleiche mit der Klassennorm mögen erst später erstellt werden können ("background relations"), in jedem Falle aber scheint der Gebrauch des relativen Adjektivs einen Vergleich zu implizieren, und sei es eben zunächst nur der Vergleich mit tatsächlich vorhandenen Vergleichsobjekten ("foreground relations").

Ich möchte auf den Aufsatz von Nelson/Benedict 1974 noch näher eingehen, da die beiden Autorinnen sich nicht, wie in der psycholinguistischen Literatur zum Spracherwerb aus unterschiedlichen Gründen weit verbreitet, ausschließlich um eine Klärung des Erwerbs antonymer Dimensions- oder Quantitätsadjektive bemühten, sondern drei **verschiedene Adjektivtypen** und damit indirekt auch **verschiedene adjektivische Gegensatzrelationen** postulierten, die von kleinen Kindern unterschiedlich gehandhabt werden.

Nelson/Benedict 1974 unterscheiden bereits im Titel ihrer Arbeit "relative, absolute, and contrastive adjectives" (für die folgenden Ausführungen Nelson/Benedict 1974, 334f):

-Absolute Adjektive sind z.B. round, red, furry. Sie bezeichnen eine Eigenschaft, die einem Referenten entweder eindeutig zukommt oder nicht; eventuelle Abstufungen bleiben unberücksichtigt.

Nach Meinung der Autorinnen kennen diese Adjektive keinen, zumindest keinen morphologisch nicht-abgeleiteten Gegenterm. Dies ist wohl in dieser Form nicht korrekt; das Adjektivpaar tot - lebendig möge als Gegenbeispiel dienen; richtiger wäre dagegen die Annahme, daß diese Adjektive, wenn sie einen Gegenterm haben, eine ganz bestimmte Art von Gegensatzrelation (komplementäres Verhältnis) eingehen.

-Relative Adjektive sind z.B. long, short; thick, thin. Es handelt sich um antonyme Gegensatzpaare, die einen hohen und einen niedrigen Wert auf ein- und

derselben Skala ausdrücken und deren korrekte Verwendung immer einen Vergleich, sei es zwischen den Elementen einer sinnlich wahrnehmbaren Reihe, sei es mit einer gespeicherten Klassennorm voraussetzt.

-Kontrastive Adjektive sind z.B. happy, sad; pretty, ugly. Auch diese Adjektive können als Antonyme gepaart auftreten; jedoch, - und das ist der Unterschied zu den relativen -, ist ihr Gebrauch überhaupt nicht oder doch in viel geringerem Maße von einer Vergleichsnorm abhängig. Die beiden Pole markieren in stärkerem Maße voneinander unabhängige Eigenschaften, wenngleich sie als Extreme einer gemeinsamen Dimension wie 'gefühlsmäßige Verfassung' oder 'ästhetische Qualität' einander zugeordnet sind.

Daß für kleine Kinder diese Adjektivtypen/Adjektivpaartypen wirklich unterschiedlich sind, wollten die Autorinnen in einem Experiment nachweisen, das auf folgenden Vorüberlegungen basierte: Kinder lernen - unter rein formal-morphologischem Gesichtspunkt - Komparativkonstruktionen später verstehen und gebrauchen als Positivformen; zugleich scheinen sie jedoch relative Adjektive schon immer, auch in der Positivform, implizit kompariert zu interpretieren und zu verwenden; folglich müßte das Erlernen der morphologischen Komparativform den Kindern im Falle der relativen Adjektive viel weniger Schwierigkeiten bereiten als der Erwerb von Komparativformen bei den absoluten Adjektiven und möglicherweise auch bei den kontrastiven Adjektiven, von denen zumindest manche als quasi- oder teilabsolut verstanden werden können. Das eigentliche Experiment bestand nun darin, daß Vorschulkindern zwischen 3;10 und 6;7 Jahren Bilder und Zeichnungen gezeigt wurden, auf denen jeweils eine Eigenschaft und ihr Fehlen ("absolute adjectives") bzw. der hohe und niedrige Grad einer Eigenschaft ("relative adjectives") bzw. zwei einander zugeordnete kontrastierende Eigenschaften ("contrastive adjectives") dargestellt waren. Die Kinder sollten der Aufforderung "Point to the ... one." Folge leisten, wobei die Lücke einmal durch das betreffende Adjektiv in der Positivform, ein anderes Mal durch das zutreffende Adjektiv in der Komparativform aufgefüllt war. Fehlerquote und Latenzzeit sollten Auskunft über den Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Komparativformen geben.

Insgesamt wurden deutlich mehr Fehler bei Komparativformen als bei Positivformen gemacht, und zwar in allen Altersgruppen; allerdings nahm die Fehlerzahl mit fortschreitendem Alter ab. Auch die Latenzzeit, die Zeit, die die Kinder zur Erfüllung der Aufgabe brauchten, unterstreicht die größeren Probleme der Kinder mit der Komparativform, allerdings mit Ausnahme der relativen Adjektive, bei denen auf Positiv- und Komparativform gleich schnell reagiert wurde:

"[...] the order of difficulty [...] shows that the relative adjectives in both standard [Positivform] and comparative forms are processed at a rate equivalent to that for the contrastive and absolute terms in their standard forms, while contrastive comparatives are processed more slowly and the absolute comparatives with the greatest difficulty<sup>26</sup>."

Dieses Ergebnis stützt die Annahme, daß relative Adjektive auch in der Positivform als implizit kompariert aufgefaßt werden; kontrastive Adjektive dagegen nicht (absolute Adjektive sowieso nicht). Die Bedeutung kontrastiver Adjektive basiert augenscheinlich viel weniger oder gar nicht auf einem Vergleich, sie ist stärker absolut.

Zuletzt sei noch eine Feststellung der beiden Autorinnen zitiert, die an die zahlreichen, zu Beginn dieses Kapitels vorgestellten Spracherwerbsstudien zum Markiertheitsphänomen anknüpft und die zugleich ein deutliches Indiz für die Annahme eines aufgrund ihrer verschiedenen Bedeutungsstruktur auch unterschiedlich gestalteten Gegensatzverhältnisses bei relativen und kontrastiven Adjektiven enthält:

"It might be noted that in this study, for both errors and latencies, performance was better for positive than for negative relative terms but there was no significant difference between positive and negative contrastive terms. This is another indication of either the categorical presence of a quality or the direction of a perceptually apparent relationship of size<sup>27</sup>."

Diese letzte Äußerung formuliert indirekt bereits unterschiedliche adjektivische Gegensatzverhältnisse, die im späteren Verlauf der vorliegenden Arbeit wieder zur Sprache kommen werden<sup>28</sup> und liefert auch einen Diskussionsbeitrag zu der von verschiedenen Sprachwissenschaftlern oft heiß diskutierten These Sapirs (1958) von der Interpretation aller oder nur bestimmter adjektivischer Positivformen als implizite Komparative. Auch dazu später mehr<sup>29</sup>.

Dieselbe Intention, die die (Psycho-)Linguisten den semantischen Spracherwerb untersuchen läßt, nämlich die Hoffnung, dadurch etwas über die Struktur und das Funktionieren des semantischen Gedächtnisses zu erfahren, lenkt ihr Interesse auch auf **"Defekte"** in der Sprachproduktion. Treten diese nur sehr selten auf, etwa bei Übermüdung des Sprechers, so werden sie als harmlose (aber vielleicht für den Linguisten oder auch den Psychologen aufschlußreiche) Versprecher klassifiziert. In gehäufte Form finden sich die Defekte bei Aphasikern, die aufgrund einer Gehirnverletzung ihre Sprachfähigkeit zu verlieren drohen.

---

<sup>26</sup> Nelson/Benedict 1974, 339

<sup>27</sup> Nelson/Benedict 1974, 341

<sup>28</sup> vgl. hierzu Kap.7., insbes. die Unterscheidung zwischen symmetrischer Gradantonymie und äquipollenter Antonymie

<sup>29</sup> vgl. hierzu unten Kap.3.3.3.



Versprecher, die in der Vertauschung antithetischer Wörter bestehen, also sozusagen einen vorübergehenden Zusammenbruch einer im semantischen Gedächtnis funktionierenden Gegensatzrelation signalisieren, sind bisweilen in der Literatur aufgezeichnet und konnten auch von der Verfasserin dieser Arbeit selbst wiederholt festgestellt werden. Hier seien nur Beispiele aus der Literatur genannt: Bei Raible (1981, 16) findet sich das Beispiel "Ihm war auch kein Berg zu niedrig". Bierwisch (1980, 75f) exemplifiziert seine Behauptung, daß das Auftreten von Antonymen ziemlich häufig sei bei "Defekten", die in der Selektion einer falschen semantisch nahen Einheit bestehen, mit den Sätzen "Das geht alles halb so langsam." (statt: "halb so schnell") und "Das ist aber nicht so peripher." (statt: "nicht so zentral"). Und Altmeister Freud zitiert in seiner "Psychopathologie des Alltags" 1961 mehrere Beispiele, die zugleich einen kurzen, raschen Blick in die seelische Wolfgrube der Sprecher erlauben. Ein solches Schmankerl sei angeführt: Die Leitung eines bekannten Wochenblattes, die öffentlich als käuflich beschimpft wurde, verfaßt einen Artikel der Abwehr und Verteidigung. Das Manuskript wird von Verfasser und Chefredakteur vor Drucklegung mehrmals gelesen, dennoch enthält bzw. enthüllt der Artikel den folgendermaßen ausformulierten Sachverhalt: "Unsere Leser werden uns das Zeugnis ausstellen, daß wir immer in eigennützigster [bei Freud gesperrt gedruckt] Weise für das Wohl der Allgemeinheit eingetreten sind." (Freud 1961, 105f). Es bleibt anzumerken, daß auch Freud diesen Versprecher bzw. Verschreiber nicht nur als Indiz einer "Störung durch seelische Vorgänge" wertet, sondern auch eingesteht, daß ein solcher Fehler erst ermöglicht und in seiner Art determiniert werde durch "das Entgegenkommen des sprachlichen Materials" (Freud 1961, 188), hier: das Entgegenkommen der sprachlichen Gegensatzrelation.

Auch in der Sprachproduktion aphasischer Patienten ist laut Stachowiak (1979, 50) die Verwechslung der beiden Glieder einer semantischen Opposition nicht selten zu beobachten. Charakteristisch sei dabei die Verwechslung der beiden Glieder konverser Wortpaare, wie sie auch in den Versprechern Gesunder nicht unbekannt ist. Als konvers gelten Wortpaare, die etwa unterschiedliche, aufeinander bezogene soziale Rollen bezeichnen (z.B. Vater - Sohn; Mutter - Tochter; Arzt - Patient), oder die ein- und dieselbe Handlung aus unterschiedlicher Perspektive versprachlichen (z.B. nehmen - geben)<sup>30</sup>. Paraphasien bei antonymen Kontrasten träten dagegen seltener auf. Dennoch liefert Stachowiak (1979, 50) ein Beispiel hierfür: Ein Patient, der gerne aus seiner Jugend erzählte, pflegte zu

---

<sup>30</sup> Näheres zur Konversheit siehe unten Kap.3.3.2.

sagen: "Damals war ich ja noch älter". Stachowiak weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß bei solchen Verwechslungen das auch unmarkiert gebrauchte oder positive Adjektiv anscheinend häufiger an die Stelle des markierten oder negativen Adjektivs der Opposition trete als umgekehrt, wie dies auch für das Beispiel alt - jung zutrifft. Die Asymmetrie von Gegensatztermen, die schon beim Spracherwerb deutlich wurde, scheint sich auch hier zu manifestieren. In Benennungstests sind Paraphrasen, die zum Zielwort in binärem Kontrast stehen, sehr selten, was Stachowiak mit der spezifischen Aufgabenstellung in solchen Tests erklärt. Bei einem von ihm durchgeführten Experiment wurde bei 760 Reaktionen nur einmal eine Eigenschaft genannt, die in binärem Kontrast zum Zielwort stand: Ein Patient mit Wernicke-Aphasie bezeichnete einen abgebildeten Kirchturm als tief, den die meisten übrigen Patienten als hoch bezeichnet hatten (Stachowiak 1979, 51).

Interessant ist noch zu erwähnen, daß die Zugehörigkeit eines Lexems zu einer semantischen Opposition einen positiven Effekt auf die Leistungen aphasischer Patienten haben kann. Findet ein Patient z.B. die Bezeichnung leise nicht, so hilft es ihm, wenn man ihn den Satz vollenden läßt "X ist nicht laut, sondern ...". Offensichtlich gehören die beiden Glieder einer binären Opposition im Lexikon so eng zusammen, daß nicht verfügbare Lexeme mit Hilfe opponierender Wörter evoziert werden können (Stachowiak 1979, 52). Auch in der Sprachtherapie manifestiert sich also das Wirken der Gegensatzrelationen gerade im Bereich der Adjektive.

Zum Abschluß dieses Abschnitts möchte ich die Erkenntnisse oder Anregungen resümieren, die die entwicklungspsychologische Betrachtung der Gegensatzrelationen dem Sprachwissenschaftler vermitteln kann:

1. Gegensatzrelationen werden wie alle logischen Relationen erst später im semantischen Gedächtnis des Kindes aufgebaut, in dem zunächst infralogische Relationen, die noch von physikalischen Objektmerkmalen sowie von vorangegangenen und folgenden Ereignissen und Lokationen abhängen, dominieren.
2. Dennoch kann das Kind ein Dimensions- oder Quantitätsadjektiv schon einem bestimmten Pol zuordnen, bevor es über die vollständige dimensionale Bedeutung des betreffenden Adjektivs verfügt; das Bewußtsein der Polarität scheint relativ früh vorhanden zu sein.
3. Die beiden Pole gegensätzlicher Dimensions- und Quantitätsadjektive werden vom Kind nicht gleichberechtigt behandelt; der positive Pol wird vor dem negativen erlernt.

4. Ein möglicher Grund für dieses Ungleichgewicht zwischen positivem und negativem Pol liegt in der kognitiven Präferenz des Kindes für das perzeptiv Wichtigere.
5. Bei Dimensionsadjektiven beherrscht das Kind normunabhängige oder skalare Verwendungsweisen vor normabhängigen oder polaren Verwendungsweisen.
6. Das antonymische Verständnis zwischen zwei Gegentermen wird vom Kind möglicherweise stufenweise erworben. Das komplementäre Gegensatzschema erscheint in diesem Prozeß als semantisch einfachere Vorstufe.
7. Relative Adjektive werden schon von jüngeren Kindern als verdeckte Komparative verstanden und gebraucht; kontrastive Adjektive dagegen scheinen eigenständige Qualitäten zu bezeichnen. Beide Feststellungen haben Auswirkungen auf die Gegensatzrelationen, die die verschiedenen Adjektivtypen eingehen.
8. Versprecher Gesunder, Fehler in der spontanen Sprachproduktion aphasischer Patienten sowie Erkenntnisse aus der Sprachtherapie unterstreichen ebenfalls, wenn auch mit weniger Nachdruck, die Existenz und Wirksamkeit von Gegensatzrelationen im semantischen Gedächtnis.

### 1.3. Kognitions- und gedächtnispsychologische Aspekte

Bereits im letzten Kapitel wurde die Behauptung ausgesprochen, daß die Gegensatzrelationen Teil eines begrifflichen Orientierungs- und Einordnungsschemas seien, das erst im Laufe des Spracherwerbs sekundär entwickelt werde. Die fast ausschließlich syntagmatischen Assoziationen von Kindern und der noch beachtenswert große Anteil syntagmatischer Assoziationen bei Erwachsenen (Deese 1976, 209) ließen bereits vermuten, daß neben und vor den **logischen Begriffsstrukturen** eine andere Klasse semantischer Relationen im Langzeitgedächtnis wirksam ist. Es sind Relationen wie "Handlungsträger - Handlung" (Arzt - behandeln), "Handlung - Objekt" (behandeln - Patient), "Handlung - Instrument" (behandeln - Arznei), "Handlung - Finalität" (behandeln - Gesundheit), "Handlung(sträger) - Lokation" (Arzt - Behandlungsraum) (Klx/Kukla/Kühn 1980, 137), **Beziehungen** also, die **Ereignisse** im Gedächtnis **widerspiegeln**, die auf dem Zusammenhang von Situation und Handlung beruhen und in gewisser Weise an die Tiefenkasus Filmmores erinnern.

Klx/Kukla/Kühn 1980 wollten mit Hilfe von sprachlichen Analogieaufgaben des Typs "a : b = c : d - richtig oder falsch?" und des Typs "a : b = c : ?" (Der Doppelpunkt und das Gleichheitszeichen können zusammen als "verhält sich zu ... wie ..." verbalisiert werden.) herausfinden, welche Relationen für die Versuchs-

personen kognitiv komplexer sind, die Relationen der Ordnungsbildung innerhalb begrifflicher Strukturen (= logische Relationen, zu denen die Relation der Über-/Unterordnung, die Qualitätsrelation, die Komparativrelation und die Kontrastrelation gezählt werden) oder die Relationen zwischen Begriffsstrukturen (= Relationen, die Ereignisse widerspiegeln).

Die Ausgangsüberlegung war die: Wenn unter sonst gleichen Bedingungen die Versuchspersonen für die Verifikation bzw. Vervollständigung der Analogieaufgaben unterschiedliche Prozeßzeiten beanspruchen, dann sollten diese Unterschiede auf die unterschiedliche Merkmalskomplexität der semantischen Relationen zurückgeführt werden können.

Die Testergebnisse geben eine klare Auskunft: Bleibt man bei der Aufgabenstellung innerhalb eines sog. Orientierungsbereichs oder Ereigniskomplexes (z.B. die Arzt-Patient-Krankheit-Geschichte), dann bestätigen die deutlich schnelleren Antworten (durchschnittlich um 1,7 Sekunden) bei Analogieaufgaben zu den Ereignisrelationen im Vergleich zu den Antworten auf die Analogieaufgaben zu den logischen Relationen, daß der kognitive Aufwand für erstere offensichtlich geringer ist als für die logischen Relationen (Klix/Kukla/Kühn 1980, 139). Wechselt man allerdings den Orientierungsbereich, also den Ereigniskomplex (vermischt z.B. eine Krankheits- mit einer Häuserbau-Geschichte), dann steigt der kognitive Aufwand signifikativ bei Analogien nach Ereignisrelationen; der Aufwand für die Operationen zur Gewinnung innerbegrifflicher Relationen ist dagegen unabhängig von der inhaltlichen Zusammengehörigkeit der Begriffe in Orientierungsbereiche (Klix/Kukla/Kühn 1980, 139f).

Insgesamt jedoch sehen die Autoren ihre Hypothese bestätigt:

"[...], daß zwischenbegriffliche Relationen durch ihre Eigenschaft, Ereignisse abzubilden, die primären Bedeutungseinheiten des Gedächtnisses bilden. Die ursprünglich durch Wahrnehmung und Handlung gebundenen Beziehungen zwischen Begriffsstrukturen bilden danach auch in den Relationen ihrer sprachlichen Benennungen Grundeinheiten des Langzeitgedächtnisses - seine semantischen Kerne. Die Relationen innerhalb von Begriffsstrukturen sind ihnen gegenüber sekundär, d.h. nach Merkmalen, Merkmalseigenschaften und -beziehungen abgeleitete Ordnungsstrukturen. Sie sind erst das Ergebnis von internen Operationen über begrifflichen Gedächtniseintragen<sup>31</sup>."

Mit anderen Worten: Während die Bezeichnungen für Handlung, Handlungsträger, Objekt, Lokation, Instrument, Finalität eines Ereignisses im Gedächtnis eng gekoppelt kodiert sind, scheinen die paradigmatischen Beziehungen zwischen Wörtern, Begriffen, die auf dem Similarität-Kontrast-Prinzip beruhen, in entsprechenden Aufgaben erst sekundär erstellt zu werden. Die Autoren gehen noch

---

<sup>31</sup> Klix/Kukla/Kühn 1980, 132

weiter: Innerhalb der logischen Relationen seien es die Komparativ- und Kontrastrelationen, die den größten kognitiven Aufwand fordern, da bei ihnen zur Relationsherstellung Beziehungen zwischen Merkmalen gebildet und hierbei Richtungsmarkierungen beachtet werden müßten (Klix/Kukla/Kühn 1980, 142)<sup>32</sup>.

Diese Zurückdrängung der Kontrastrelation, die fast schon einer Vertreibung aus dem Paradies des semantischen Gedächtnisses gleichkommt, gilt es allerdings etwas zu relativieren:

So weisen etwa zahlreiche psycholinguistische Arbeiten nach, daß **Gegensatzstrukturen** eine nicht unerhebliche Bedeutung **beim Erlernen und Behalten von Wortmaterial** haben können, also doch im semantischen Gedächtnis "agieren", besonders dann, - das sei den oben vielzitierten Autoren Klix/Kukla/Kühn zugestanden -, wenn sie nicht in unmittelbarer Konkurrenz zu Ereignisrelationen stehen. Im letztgenannten Fall erweisen sich freilich die Ereignisrelationen als deutlich wirksamere Lernhilfe.

Dies wie auch die trotz allem vorhandene Wirkung der Gegensatzrelationen bei Lernprozessen zeigt das Experiment von Ehri/Richardson 1972, deren Ziel es war, eben den Einfluß verschiedener verbaler Kontexte auf das Erlernen von Substantivpaaren durch Kinder (6/7- und 11/12-jährige) abzuschätzen. Als Alternativen standen z.B. zum Erlernen des Wortpaares broom/elephant folgende sprachliche Einbettungen zur Verfügung:

- ein Satz, in dem die Substantive als Aktanten eines Verbs auftraten (z.B. "The broom is sweeping off the elephant.")
- Komparativrelationen zwischen beiden Substantiven, das eine Mal durch ein positives, das andere Mal durch ein negatives Adjektiv hergestellt (z.B. "The elephant is fatter than the broom." und "The broom is skinnier than the elephant.")
- die Koordination der beiden mit jeweils einem Term eines Gegensatzpaares attribulierten Substantive (z.B. "the skinny broom and the fat elephant")
- die bloße Koordination der beiden zu erlernenden Substantive (z.B. "the broom and the elephant").

Die Sätze bzw. Syntagmen wurden den Kindern vorgelesen, diese sollten daraufhin die Substantivpaare erinnern. Gemäß den Annahmen von Klix/Kukla/Kühn über die Struktur des semantischen Gedächtnisses ergaben sich bessere Lernergebnisse bei der Präsentation des Substantivpaares sowohl im Verb- als auch in den Komparativsätzen gegenüber ihrer Darbietung in den Syntagmen. Inwieweit dies auch z.T. auf das Alter der Versuchspersonen zurückgeführt werden könnte, wurde leider

---

<sup>32</sup> vgl. hierzu auch Klix/Van der Meer 1980 und ihre Binnengliederung der innerbegrifflichen Relationen

nicht diskutiert. Zugleich jedoch zeigte sich, verglich man die beiden letzten Alternativen, ein deutlich besserer Lernerfolg bei Substantivpaaren, die mit polaren Adjektiven verbunden waren.

Noch stärker ins Auge springt die lernunterstützende Funktion der Gegensatzrelationen in einem anderen Experiment, das Williams/Lilly 1985 mit einer größeren Zahl von Studenten durchführten.

Das sprachliche Material bestand hier zum einen aus 6 antonymen Adjektivpaaren, zwischen denen die Assoziationen sehr hoch zu sein pflegen (z.B. slow - fast), zum anderen aus 6 anderweitigen, ebenfalls durch Assoziationen eng gekoppelten Wortpaaren, die allerdings nicht durch eine Gegensatzrelation miteinander verbunden sind (z.B. table - chair; butter - bread). Die 24 Wörter wurden den Versuchspersonen in zufälliger Reihenfolge, also nicht als Paare, dargeboten. Nur eine Gruppe der Versuchspersonen wußte, daß es letztlich darum ging, die vorgeprochenen Wörter zu behalten und in Paaren geordnet zu erinnern; eine zweite Gruppe hatte die Anweisung erhalten, die Wörter danach zu beurteilen, ob es eher angenehme oder unangenehme Wörter seien; eine dritte Gruppe sollte die Wörter in konkrete und abstrakte einteilen; eine vierte und letzte Gruppe von Versuchspersonen wurde aufgefordert, die Anzahl der Buchstaben der Wörter zu erraten. Ziel dieser Untergliederung der Testpersonen war es, Aussagen zu ermöglichen über einen eventuellen Einfluß der Gegensatzbeziehung auf das nicht-intentionale, sondern quasi nebenbei erfolgende Lernen von Wortmaterial. Es interessierten also besonders die Gruppen 2 bis 4. Und hier manifestierte sich in auffälliger Weise die Wirksamkeit der Gegensatzrelationen beim Erinnern der Wortpaare:

"Oppositional pairs were recalled significantly better than non-oppositional pairs<sup>33</sup>."

Die angeführten psycholinguistischen Tests - noch in diesem Rahmen zu nennen wären Russell/Meseck 1976 - unterstreichen in mehr oder weniger eindrucksvoller Weise den positiven Einfluß von Kontrastrelationen auf intentionales oder nicht-intentionales Lernen von Wortmaterial. Die prinzipielle These von Klx/Kukla/Kühn von der größeren Verfügbarkeit und Wirksamkeit von Ereignisrelationen bleibt dadurch zunächst grundsätzlich unangetastet. Sie bedarf aber wohl einer Nuancierung dahingehend, daß neben den Ereignisrelationen möglicherweise auch (einzelne) Gegensatzrelationen im Gedächtnis verankert sein können.

---

<sup>33</sup> Williams/Lilly 1985, 424