

INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE  
FORSCHUNGSBERICHTE

herausgegeben von  
Ulrich Engel und Irmgard Vogel

Band 6

Mannheim 1971

BIBLIOTHEK

579 LDV

© Verlag Gunter Narr · Tübingen 1971  
» Tübinger Beiträge zur Linguistik «  
74 Tübingen 1 · Postfach 2567  
Printed in Germany

Druck: FOTODRUCK PRÄZIS Barbara v. Spangenberg KG

## INHALT

Seite

VORBEMERKUNGEN DER HERAUSGEBER ..... 1

Bernhard Engelen:

REFERENTIELLE UND KONTEXTUELLE DETERMINATION  
DES WORTINHALTES ALS PROBLEM DER WORTARTEN ..... 3

Hannelore Fenske:

ZUR CODIERUNG VON SATZBAUPLÄNEN  
EIN ARBEITSBERICHT ..... 25

Siegfried Jäger:

HOCHSPRACHE UND SPRACHNORM  
KRITISCHE BEMERKUNGEN ZU EINER  
SPRACHWISSENSCHAFTLICHEN VERFAHRENSWEISE ..... 83

Siegfried Jäger, Joseph Huber, Peter Schätzle:

SPRACHKOMPETENZ UND SPRACHGEBRAUCH  
BEI SCHÜLERN ALS FOLGE SCHICHTSPEZIFISCHER  
SOZIALISATION UND KOMMUNIKATION ..... 99



## VORBEMERKUNGEN DER HERAUSGEBER

Mit Band 6 sind die Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache in den Verlag Gunter Narr, Tübingen, übergegangen. Dies bietet verschiedene Vorteile. Der Vertrieb der Forschungsberichte hatte in letzter Zeit zu einem Arbeitsaufwand geführt, der ein wissenschaftliches Institut überforderte. Außerdem waren in zunehmendem Maße Bestellungen über den Buchhandel eingegangen, die zwar ein erfreulich steigendes Interesse an den Forschungsberichten dokumentierten, aber in jedem Einzelfall zu umständlichen Erklärungen nötigten. Es ist erfreulich, daß diese Schwierigkeiten nun beseitigt sind, umso mehr, als gleichzeitig der Preis für die einzelnen Bände recht niedrig gehalten werden konnte. Daran liegt uns in besonderem Maße, weil wir hoffen, daß die Forschungsberichte auch und vor allem von Studierenden gekauft werden.

Die geänderte äußere Aufmachung soll in erster Linie eine schnelle Information über den Inhalt ermöglichen. Übrigens wird Band 6 für längere Zeit der letzte Forschungsbericht sein, der Aufsätze zu verschiedenen Themen enthält. Künftig soll jeder Band nach Möglichkeit unter ein bestimmtes Thema gestellt werden (vgl. dazu die Übersicht über die Forschungsberichte 1-13 am Schluß dieses Bandes).

Zum vorliegenden Band:

Bernhard Engelen macht in seinem Aufsatz Vorschläge zu einer Neugliederung des Wortschatzes auf Grund der Kontextrestriktionen, die als inhärente Merkmale der Wörter erscheinen. Gegenüber den teilweise sehr anspruchsvollen (und gelegentlich willkürlichen) Versuchen der analytischen Semantik verfolgt Engelen damit ein bescheidenes, aber eben deshalb sinnvolles, weil erreichbares Ziel. Hannelore Fenske berichtet über die von ihr vor allem in den Jahren 1969 und 1970 durchgeführte Corpusanalyse, die in erster Linie einer statistischen Erfassung der Satzbaupläne in Texten der deutschen Gegenwartssprache dient. Das Verfahren wurde so ausführlich dargestellt und kommentiert, weil sich gezeigt hat, daß bei vergleichbaren Untersuchungen an verschiedenen Orten immer wieder die gleichen methodischen Vorarbeitengeleistet werden müssen, solange einer vom andern nichts weiß. Insofern mag der Bericht von Frau Fenske Anregung für weitere Untersuchungen werden. Er kann übrigens durchaus auch zum Anlaß dienen, in Einzelheiten anders zu verfahren. Ein stellenweise modifiziertes Codierungsformular, das die Erfahrungen von Frau Fenske berücksichtigt, wird zur Zeit im Institut für deutsche Sprache getestet; eine Publikation in einem späteren Forschungsbericht ist vorgesehen. Siegfried Jäger, bis zum Sommer 1971 Leiter der Stelle für wissenschaftlich begründete Sprachpflege im Institut für deutsche Sprache, schlägt in seinem Beitrag die Brücke von der "Sprachpflege" früherer Zeiten, die in der Hochsprache ein Absolutum sah, zur sprachlichen Förderung des Menschen als gesellschaftlichen Wesens: Sprache verdient demnach Förderung insofern, als sie die zwischenmenschliche Kommunikation erleichtern kann. In dieser Grundtendenz (wennschon in einigen peripheren Punkten) ist Jägers Aufsatz nicht überholt.

Die knappe Beschreibung eines Projekts zur Untersuchung der Sprache von Schülern, die Siegfried Jäger, Joseph Huber und Peter Schätzle ver-

faßt haben, wurde trotz ihres vorläufigen Charakters in diesen Forschungsbericht aufgenommen, und zwar im wesentlichen aus zwei Gründen: erstens handelt es sich hier um eine der ersten Anwendungen neuerer soziolinguistischer Theorien auf die deutsche Sprache, und zweitens werden diese Theorien kritisch beleuchtet und in einigen Punkten weiterentwickelt. Eine ausführliche Projektbeschreibung wird die Autorengruppe in absehbarer Zeit vorlegen.

Mannheim, August 1971

Ulrich Engel • Irmgard Vogel

REFERENTIELLE UND KONTEXTUELLE DETERMINATION  
DES WORTINHALTES  
ALS PROBLEM DER WORTARTEN<sup>1</sup>

von Bernhard Engelen

Das Hauptaugenmerk des vorliegenden Versuches gilt dem Problem, ob und in welchem Umfang eine kontextuelle Determination des Inhalts oder zumindest des Inhaltskerns eines Wortes möglich ist und in welchem Ausmaß diese Determination wortartenspezifisch ist.

Die referentielle Determination des Wortinhalts interessiert mich hier nur am Rande. Deshalb begnüge ich mich in diesem Bereich mit den Begriffen Lexem (oder Wort) und Referent und verzichte auf eine genauere Auffächerung in Referenz und Referent oder weiter in Designat und Denotat usw. Die damit verbundenen Probleme gehören meines Erachtens eher in den Bereich der Sprachphilosophie als in den der Grammatik. Für die Grammatik ist es gleichgültig, ob der Inhalt eines Wortes sich direkt auf irgend etwas außerhalb der Sprache bezieht oder erst über eine zwischengeschaltete Stufe, über reference oder thought oder 'geistige Zwischenwelt'.

Referentielles und kontextuelles Bestimmtheitsein des Inhalts sind die beiden Endpunkte der hier möglichen Argumentation. Man kann nun immer wieder hören, es gebe Autoren, die reine Referentialisten seien (wenn man so will), und solche, die reine Kontextualisten seien. Das erstere stimmt: Es gibt Autoren, die der Ansicht sind, der Inhalt jedes Wortes sei rein referentiell und nur rein referentiell bestimmt, z. B. der Ungar László Antal. Das letztere stimmt jedoch nicht: Es gibt keinen reinen Kontextualisten, es gibt meines Wissens niemand, der so töricht wäre, daß er den Inhalt aller einzelnen Morpheme eines Satzes bzw. eines Textes als nur durch den Kontext bestimmt betrachten würde. Auch Tatiana Slama-Cazacu, der man das gewöhnlich nachzusagen pflegt, hat das nicht getan. Man kann nämlich auch in ihrem Werk durchaus Aussagen finden wie die, der Inhaltskern eines Wortes sei referentiell bestimmt. Andererseits soll nicht verschwiegen werden, daß Slama-Cazacu an diesen Fehlinterpretationen - ich möchte schon fast sagen; an diesen Verleumdungen - nicht ganz unschuldig ist. Vor allem ist bei ihr der Begriff Kontext etwas gar zu sehr ausgeweitet und schon praktisch mit 'Umwelt' identisch, wenn nicht sogar mit 'Welt' (beides im weitesten Sinn des Wortes).<sup>2</sup>

Ich will nun versuchen, die Bedeutung bzw. die Bedeutungen von "referentiell" und "kontextuell" näher einzukreisen, wobei ich mich wiederum vor allem für das Phänomen der kontextuellen Determination interessiere.

Zunächst zur These von der referentiellen Determination:

Sie besagt, daß sich jedes sprachliche Zeichen von einer bestimmten Ebene ab auf irgend etwas außerhalb der Sprache bezieht, daß jedes Zeichen für etwas steht, wobei die Aussage "für etwas" zwar sehr simpel klingt, aber im Grunde nicht ungeschickt ist, da sie sowohl real wie nur in der Phantasie Existierendes, Konkretes wie Abstraktes, Vorgänge wie Zustände wie Eigenschaften und ebenso relationelle Elemente (Determinationen, Konjunktionen, Präpositionen) usw. umfaßt. Nach der referentiellen These muß der Sprachteilhaber immer schon wissen, auf was außerhalb der Sprache sich jedes Wort bezieht. Kennt er diese Beziehung nicht, so versteht er das betreffende Wort einfach nicht. In dieser Kraßheit kann diese Behauptung meiner Meinung nach nur für die Fälle gelten, in denen die Lexeme völlig isoliert auftreten, d. h. ohne jeden sprachlichen und ohne jeglichen situationellen Kontext.

Das wichtigste Argument für die referentielle These ist die Tatsache, daß sie besonders leicht den Inhalt von linguistischen Einheiten vom Morphem ab definieren kann, und zwar ganz simpel durch Zeigen (im weitesten Sinn). Am einfachsten ist das bei den konkreten Substantiven. Um etwa klarzumachen, was eine Kelle ist, brauche ich nur das betreffende Küchenutensil oder das betreffende Maurerwerkzeug oder den Schwanz eines Bibers zu zeigen und so etwas zu sagen wie "Das ist eine Kelle" oder "Das nennt man Kelle" oder - beim letzteren - "Kelle nennt man den Schwanz eines Bibers" usw. Etwas schwieriger ist das schon bei den Verben. Man kann hier etwa in der Weise definieren, daß man einfach sagt: "Was der dort tut, das nennt man hüpfen", wobei eben die Schwierigkeit auftaucht, daß keineswegs alle Verben 'Tu'wörter sind. Noch schwieriger ist diese Art der Definition durch Zeigen bei den Abstrakta und den Adjektiven. Beispiel:

X verhält sich so und so. Das nennt man Stolz.

Bei den relationellen Elementen ist diese Art der Definition zum Teil ziemlich einfach, z. B. bei den spatialen Präpositionen, z. T. jedoch sehr schwierig, z. B. bei den unterordnenden Konjunktionen,

Die These vom referentiellen Bestimmtsein des Inhalts des Einzelwortes hat vor allem folgendes für sich:

1. Mittels ihrer kann mit relativer Leichtigkeit der Inhalt von einem sehr großen Teil der Wörter einer Sprache erfaßt werden.
2. Die Wörter haben auch ohne Kontext einen Inhalt.  
Beweis: Es gibt Wörterbücher.  
Das Homonymenproblem klammere ich hier aus. Es ist in diesem Zusammenhang ohnehin nur ein Scheinproblem, wie ich gleich noch zeigen werde.
3. Es wird hier nicht nur der Inhaltskern eines Lexems erfaßt, sondern erheblich mehr, also bei einem Wort wie trippeln nicht nur der Inhalt 'sich fortbewegen', sondern auch weitere Merkmale, wie etwa 'mit kurzen Schritten', 'schnell'. Im Gegensatz dazu erfaßt die kontextuelle Bestimmung des Inhalts eines Lexems immer nur höchstens den Inhaltskern,



Und nun zum Problem der kontextuellen Determination des Wortinhaltes:

Die traditionelle Semantik kennt dieses Problem nicht, nicht dem Wort nach und vor allem nicht der Sache nach, Wir finden hier zwar hin und wieder das Wort "Kontext", vor allem im Zusammenhang mit Erörterungen zum Problem der Homonymie. Das aber hat mit dem Problem, mit dem wir uns hier beschäftigen wollen, höchstens ganz beiläufig etwas zu tun, denn dort wird lediglich von der Tatsache Gebrauch gemacht, daß ein Lautkörper, der zwei oder mehr distinkte Bedeutungen hat, normalerweise auch zwei oder mehr unterschiedliche syntaktische oder semantische Umgebungen hat, Zunächst ein Beispiel für zwei distinkte formale Umgebungen:

Er hat ein Geschenk bekommen  
Der Urlaub ist ihm ausgezeichnet bekommen

Hier ein Beispiel für zwei distinkte semantische Umgebungen:

Der Hahn kräht  
Der Hahn rinnt

Bei homonymen Verben und Abstrakta haben wir praktisch immer auch unterschiedliche formale Strukturen, bei homonymen konkreten Substantiven fast immer nur unterschiedliche semantische Strukturen,

Bei derartigen Homonymen zeigt die Umgebung, der Kontext, nur, ob es sich um bekommen<sub>1</sub> oder um bekommen<sub>2</sub>, um Hahn<sub>1</sub> oder um Hahn<sub>2</sub> handelt. Der Kontext schließt das falsche von den beiden gleichlautenden Lexemen aus, Der Inhalt des betreffenden Lexems wird hier nicht durch den Kontext bedingt, sondern nur identifiziert; denn er ist unabhängig von diesem und schon vor diesem vorhanden,

Zusatz: Es ist übrigens ziemlich schwierig - zumindest im Deutschen - aufgrund von Homonymie nichteindeutige Texte von mehr als zwei oder drei Sätzen zu konstruieren, die nicht gekünstelt wirken,

Abgesehen von der Homonymie ist der Kontext in der traditionellen Semantik bestenfalls noch in dem Bereich "intensionale Definition vs extensionale Definition" herangezogen worden, Wenn wir auf so unvorsichtige Aussagen stoßen wie die, der Inhalt sei nur durch den Kontext bestimmt, so handelt es sich meistens um so etwas wie extensionale Definition,

Der Begriff "Kontext" ist keineswegs eindeutig, Er impliziert wenigstens drei Möglichkeiten:

#### 1. der Situationskontext

Im Situationskontext ist es ohne weiteres möglich, daß man den Inhalt eines Wortes erfaßt, das man bis dato noch nicht gekannt hat,

Beispiel von einem Arbeitsplatz: Der Geselle sagt zu seinem Lehrling: "Reich mir mal die Ahle da rüber" und weist in die Richtung, in der die Ahle liegt, Der Lehrling wird ohne weiteres erfassen, auf welches Utensil sich das Lexem Ahle

bezieht, sei es dadurch, daß an der betreffenden Stelle nur ein Gegenstand liegt, sei es, daß zwar mehrere dort liegen, von denen er aber alle außer der Ahle mit Namen kennt,

Weiteres Beispiel: X und Y kommen auf eine Party und X sagt hocheifrig "Hier herrscht Stimmung". Aus dem allgemeinen Lustgebaren wird Y durchaus entnehmen können, was unter dem Wort "Stimmung" zu verstehen ist, wenn er es noch nicht weiß. Man könnte hier den Einwurf machen, X könnte diesen Satz ironisch gemeint haben, aber auch die Ironie gehört hier zum Kontext, und Y müßte sie miteinbeziehen,

Diese Art der Determination ist eigentlich nicht kontextuell, sondern eine Sonderform (oder vielleicht die Normalform) der referentiellen Determination. Ich würde vorschlagen, sie als situationskontextuell oder einfach situationell zu bezeichnen,

## 2. der semantische Kontext

Zunächst ein Beispiel: A sagt zu B: "Der Internist hat mich gründlich untersucht". Wenn B nicht weiß, was ein Internist ist, so wird er aus dem Inhalt der anderen Elemente dieses Satzes, also aus seiner semantischen Umgebung, erraten, daß dieses Wort so etwas wie einen Arzt bezeichnen dürfte.

Ein ähnliches Phänomen ist sehr schön bei der Lektüre fremdsprachiger (und übrigens auch muttersprachlicher) Texte zu beobachten: Stößt man in einem Text auf ein unbekanntes Wort, so hat man bei seinem ersten Auftreten meistens nur eine sehr vage Vorstellung von dem, was es bedeuten könnte, oder aber es gibt mehrere Möglichkeiten, zwischen denen man sich aufgrund des Kontextes allein noch nicht entscheiden kann. Beim 2., 3., 4. usw. Auftreten dieses Wortes präzisiert sich dieser Inhalt dann meistens ganz erheblich (sofern wir den Fall ausschließen, daß wir von einem Homographen genarrt werden).

Das Erkennen der Bedeutung eines Wortes aus dem semantischen Kontext ist intelligenzabhängig. Das macht man sich bei Intelligenztests zunutze, indem man die Bedeutung eines Wortes (meistens eines Unsinnswortes) aus mehreren mehr oder weniger typischen Sätzen erraten läßt. Dabei kann unter Umständen auch die Hypothesenbildung der Versuchsperson beobachtet werden.

Bei dieser Art der kontextuellen Determination eines Wortes können zwei Gegebenheiten eine Rolle spielen:

a, die Tatsache, daß bei Reihungen - vor allem bei Reihungen von Substantiven - normalerweise alle Glieder der Reihe zur selben semantischen Klasse oder Subklasse gehören. So wird z. B. jedermann in einem Satz wie

Er kaufte (in diesem Blumengeschäft) fünf Tulpen,  
drei Narzissen und eine Rurikokta

das Wort Rurikokta als Blume interpretieren, und die Wahrscheinlichkeit, daß diese Interpretation richtig ist, ist nicht gering.

b. die semantisch-kontextuelle Determination (oder besser: Erratbarkeit) des Inhalts eines Wortes kann weiterhin auf dem Prinzip der lexikalischen Solidaritäten (Coseriu) beruhen: Der Sprachteilhaber weiß, daß mit jedem Lexem nur Lexeme aus einer oder aus mehreren bestimmten Klassen oder Subklassen auftreten können. Er wird infolgedessen in einem Satz, in welchem er ein Wort nicht kennt, versuchen, dieses durch das Archilexem der an dieser Stelle möglichen Klasse bzw. durch die Archilexeme der hier möglichen Klassen zu ersetzen. So wird er z. B. in dem Satz

#### Der Setter bellte

das Wort Setter als "Hund" interpretieren, um einmal ein überdeutliches Beispiel zu wählen, oder in dem Satz

#### Emil verzehrt zwei Auberginen

das Wort Auberginen als "Eßbares", da man annehmen muß, daß Emil nur Eßbares verzehrt. Die Wahrscheinlichkeit für die Richtigkeit dieser Interpretation ist sehr groß, da das Wort verzehren mit diesem Satzbauplan nicht im übertragenen Sinn verwendet wird (wie z. B. das Verb schlucken).

### 3. der formale Kontext

Beim situationellen ebenso wie beim semantischen Kontext hatten wir es mit einer Determination des Inhalts eines Wortes oder einer Wortgruppe aufgrund des Inhalts der Umgebung dieses Wortes bzw. dieser Wortgruppe zu tun. Man kann bei dem Begriff Kontext aber auch inhaltliche Gegebenheiten weitestgehend ausklammern und nur die formale Struktur der Umgebung eines Wortes als Kontext betrachten. Dieser - etwas extreme - Kontextbegriff soll hier bei den weiteren Ausführungen zugrundegelegt werden. Die Schwierigkeit liegt nun vor allem darin, genau anzugeben, was hier als formaler Kontext betrachtet werden soll.

Es scheint hier sinnvoll, zunächst einmal zwischen Vollwörtern und Nichtvollwörtern zu unterscheiden, etwa so, wie Fries<sup>3</sup> das getan hat. Der markanteste Unterschied zwischen Vollwort und Nichtvollwort oder - anders gesagt - zwischen Nichtfunktionswort und Funktionswort ist nicht so sehr inhaltlicher Natur (etwa im Sinne von z. B. "relationell vs nichtrelationell"), sondern liegt eher im Bereich der Statistik: Die Funktionswörter sind geschlossene Listen, die Anzahl der types ist relativ gering; die Nichtfunktionswörter bilden offene Listen, die Zahl der types ist sehr groß. Eindeutig zu den Vollwörtern (zu den Nichtfunktionswörtern) gehören die Substantive, die Adjektive und die Verben. Schwierigkeiten bereiten hier die Adverbien, was seine Ursache vor allem darin hat, daß der Begriff "Adverb" gerade für das Deutsche nicht hinreichend geklärt ist.

Die Unterscheidung zwischen Voll- und Funktionswort setzt einige willkürliche Entscheidungen voraus, wobei "willkürlich" natürlich nicht mit "zufällig" oder "nicht sinnvoll" verwechselt werden darf. Ich rechne hier folgendes zur formalen Struktur (es sei noch darauf aufmerksam gemacht, daß hier unter dem Begriff formale Strukturen nicht nur diese Gegebenheit als solche, sondern auch

deren mögliche Funktion bzw. deren mögliche Funktionen verstanden werden.):

1. Elemente, die freies Morphem sind oder zumindest ein nichtgebundenes Morphem enthalten<sup>4</sup>
  - 1.1. Artikelwörter. Beispiele: der, ein, zwei, sein, dieser, mancher, solch ein, die fünf, usw. Das entspricht genau den Funktionswörtern der Group A bei Fries. Vgl. auch die Ausführungen von Vater<sup>5</sup>.
  - 1.2. Hilfs- und Gefügeverben. Beispiele: sein, haben, die traditionellen Modalverben, Verben wie pflügen zu, sein zu, haben zu, lassen usw.
  - 1.3. sämtliche Anaphern. Als Anaphern betrachtet man kleinste, nicht weiter reduzierbare Einheiten, die sowohl formal wie inhaltlich für komplexere Einheiten stehen. Beispiele: die traditionellen Personal-, Demonstrativ-, Relativ- und Indefinitivpronomen, Präpositionaladverbien, Elemente wie hin, her, so usw.
  - 1.4. Elemente wie sehr, ganz, ausgezeichnet
  - 1.5. die Präpositionen
  - 1.6. die Konjunktionen
  - 1.7. die von Ulrich Engel als "adjungierte Adverbialia" bezeichneten Elemente<sup>6</sup>.
2. formale Gegebenheiten, die nicht freies Morphem sind
  - 2.1. die gesamte Flexion
  - 2.2. die satzgliedkonstituierenden Faktoren. Dabei sehe ich davon ab, daß der Begriff Satzglied mancherorts als noch nicht hinreichend definiert und formalisiert betrachtet wird. Wichtig ist für das hier vorliegende Problem nur, daß es überhaupt Anhaltspunkte für eine Segmentierung innerhalb des Satzes gibt, und das wird wohl niemand bestreiten.
  - 2.3. die Grundformen der deutschen Sätze nebst der möglichen Struktur der einzelnen Satzglieder (nach Engel: Satzbaupläne und Ausbaupläne). Näheres hierzu weiter unten.
  - 2.4. die noch produktiven oder zumindest noch ohne weiteres durchschaubaren Wortbildungsregeln (also auch die noch produktiven oder zumindest noch durchschaubaren Prä- und Suffixe). Es sei noch darauf aufmerksam gemacht, daß hierdurch u. a. ein sehr großer Teil der "traditionellen" Adjektive als eine Angelegenheit der Syntax und nicht des Lexikons betrachtet wird.
  - 2.5. Wortfolgeregeln
  - 2.6. die Intonation
3. Weiterhin muß ich hier einige Gegebenheiten als zur formalen Struktur gehörig betrachten, die man eventuell als schon zum inhaltlichen Bereich gehörig betrachten kann. Es handelt sich um folgendes:
  - 3.1. Feststellung von Referenzidentitäten bzw. von Referenznichtidentitäten. Auf diesen Faktor hat nicht einmal Fries in seiner ansonsten nur von formalen Gegebenheiten ausgehenden Grammatik des Englischen verzichten können.
  - 3.2. die Unterscheidung zwischen "belebt", "unbelebt" und "abstrakt"

beim Nomen. Diese drei Möglichkeiten können zum Teil auch formal gegeneinander abgegrenzt werden, worauf jedoch nicht näher eingegangen werden soll,

Unter formaler Umgebung eines Wortes verstehe ich hier immer die Gesamtheit der möglichen Umgebungen, nicht eine einzelne Endkette. Es genügt also nicht, zu sagen

belebtes Subjekt + Verb + Abstraktum

sondern es muß heißen

belebtes Subjekt + Verb + (belebtes Dativobjekt) +

Abstraktum  
Infinitivgruppe  
daß-Satz  
ob- oder w-Satz  
indirekte Rede

Hilfsverb für die zusammengesetzten Tempora: haben

Keine Referenzrestriktionen

Keine Tempusrestriktionen

und einiges weitere mehr (es handelt sich hier um Verben wie sagen, erzählen, berichten, mitteilen usw.), Nimmt man nur einen Teil dieser Struktur, so gibt es auch noch andere mögliche Inhalte.

Die genaue Formulierung unseres Problems lautet nun:

Ist es möglich, daß der Inhalt eines Lexems zumindest in seinem Kern (in den wichtigsten Inhaltskomponenten) durch die formale Beschaffenheit seiner Umgebung determiniert wird? Dabei beschränken wir die Umgebung auf den Satz im traditionellen Sinn.

Es sei noch darauf hingewiesen, daß mit Inhalt wirklich Inhalt gemeint ist, und nicht schon so etwas wie Erkennen der Wortart wie etwa in einem Beispiel wie

der glurige Elefant

oder mein siebenter gluriger Elefant

Man erkennt hier, daß \*glurig ein Adjektiv ist, sonst aber auch nichts.

Die Arbeitshypothese von einer möglichen Determination des Inhalts eines Lexems durch die formale Beschaffenheit seiner Umgebung hat folgende Prämisse:

Es gibt eine Interrelation (nicht: Interdependenz!) zwischen dem Inhalt eines Lexems und der Form seiner Umgebung. Diese Interrelation ist meines Erachtens bei einigen Wortarten gegeben, und ich glaube, ich habe das mittels einer rein empirischen Untersuchung bereits hinreichend beweisen können, und zwar bei den Wortarten - und nur bei den Wortarten -, deren Mitglieder mit für sie spezifischen Umgebungen aus satzgliedartigen bzw. gliedsatzartigen Gebilden auftreten bzw. auftreten können, also bei den Verben, den Abstrakta (die dementsprechend definiert werden) und bei einem Teil der Adjektive. Man achte bitte auf die sehr vorsichtige Formulierung: Wortklassen,

bzw. Subklassen, deren Mitglieder mit für sie spezifischen Umgebungen auftreten bzw. auftreten können. Ich habe nicht gesagt, diese Umgebungen seien von den betreffenden Lexemen abhängig. Das ist hier sehr wichtig.

Hier einige Beispiele für die Abstrakta und Adjektive:

die Diskussion über dieses Gesetz  
die Diskussion darüber, wer sein Nachfolger sein sollte

der Versuch der Landung auf dem Mond  
der Landungsversuch auf dem Mond  
der Versuch, auf dem Mond zu landen

die Frage nach seiner Herkunft  
die Frage (danach), woher er kommt  
    , wer er ist,  
    , was er geleistet hat

Er ist ihr ergeben / hörig / gram / feind / hold usw.  
Er ist auf diese Sache erpicht / versessen / bedacht usw.  
Er ist darauf erpicht / versessen / bedacht usw., , ihn  
    kennenzulernen / daß man ihn dort vorstellt  
Er ist zu dieser Sache bereit / fähig / entschlossen usw.  
Er ist (dazu) fähig / bereit / entschlossen usw., , seine  
    Ergebnisse zu veröffentlichen

Zum Nachweis der Interrelation von Inhalt und formaler Umgebung bei den Mitgliedern der genannten Wortklassen habe ich einen Kriteriensatz entwickelt, den ich hier in den Grundzügen vorführen möchte (bei der nun folgenden Aufzählung liegt - das muß immer wieder betont werden - keine Hierarchie vor):

A. Mit welchen spezifischen Satzgliedern kann das betreffende Lexem auftreten, wobei "spezifisch" weiter gefaßt ist als etwa bei Grebe oder Engel oder Helbig und alles das umfaßt, was nicht als generelle Möglichkeit der betreffenden Wortklasse außer acht gelassen werden kann. Beim Verb handelt es sich bei den spezifischen Gliedern vor allem um den sogenannten Satzbauplan, bei den beiden anderen Wortarten im großen ganzen um das Entsprechende. Hier die Glieder, die wir als spezifisch betrachten wollen, mitsamt ihren Siglen:

- 0 Subjekt
- 1 Akkusativobjekt
- 2 Genitivobjekt
- 3 Dativobjekt
- 4 Präpositionalobjekt
- 5 statisches Adverbiale
- 6 Direktionale
- 7 Gleichgröße
- 8 Artergänzung

Man hat bisweilen versucht, schon mit derartigen Kriterien allein zu einer

inhaltlichen Gliederung des Verbalbereiches zu kommen, z. B. Glinz und Grebe. Aber offensichtlich sind die spezifischen Satzglieder als Kriterien nicht ausreichend, wie man sehr leicht nachweisen kann, z. B. helfen + Dativobjekt und unterstützen + Akkusativobjekt. Derartige "Gegenbeweise" beweisen jedoch nichts gegen die hier vertretene Hypothese. Weiter führen uns schon folgende Kriterien:

B. Welche inhaltliche und formale Struktur können die einzelnen Satzglieder haben ?

Zunächst zur inhaltlichen Struktur der einzelnen Glieder. Ich beschränke mich hier auf folgende drei Merkmale:

abstrakt            belebt            unbelebt

Kann das Subjekt, das Akkusativobjekt, das Präpositionalobjekt oder das Genitivobjekt ein Abstraktum sein - und ob das möglich ist oder nicht, das ist von dem Verb abhängig, bei dem sie stehen -, so können sie normalerweise die Form eines Gliedsatzes haben. Dabei müssen vier Möglichkeiten unterschieden werden:

- a. Infinitivgruppe
- b. daß-Satz
- c. ob-Satz oder Satz mit w-Element
- d. direkte oder indirekte Rede (Satz mit der Wortfolge eines Hauptsatzes)

C. Die Kombinierbarkeit des betreffenden Syntagmas mit bestimmten "adverb"artigen Lexemen, z. B. bei Syntagmen mit Verb als Kern: sehr usw.

ausgezeichnet, hervorragend usw.  
vollkommen, ganz usw.

Bei Syntagmen mit Abstraktum oder Adjektiv als Kern haben wir es hier zum Teil mit anderen Lexemen zu tun, z. B. bei Abstraktum mit groß (kommutierbar gegen gering) statt sehr. Diese Art Kriterien ist noch relativ unsicher.

D. Sonstiges, z. B. :

Tempus-, Modus- und Genusrestriktionen in eventuell möglichen Gliedsätzen

obligatorische oder nichtobligatorische Referenzidentität bei bestimmten Satzgliedern (Beispiel weiter unten)

Passivfähigkeit

Transformationsmöglichkeiten (auch Nominalisierungen)

Wortbildungsmöglichkeiten

In seiner vollständigen Form erhebt dieser Kriteriensatz den Anspruch, abgesehen von lexikalischen und stilistischen Restriktionen alles aus der möglichen Umgebung bzw. aus den möglichen Umgebungen eines Verbs bzw. eines Abstraktums bzw. eines Adjektivs zu erfassen, was für das

betreffende Einzelexem spezifisch ist, d. h. alles das, was nicht als generelle Möglichkeit der betreffenden Wortart als distinktives Merkmal außer acht bleiben kann. Scherzhaft könnte man etwa die Grebeschen Grundformen und vor allem etwa die Helbig'schen Valenzen als Minivalenz und meinen Kriteriensatz als Maxivalenz bezeichnen.

Mittels dieses Kriteriensatzes ist es möglich, den größten Teil der Verben, der Abstrakta und der besagten Adjektive zu wortfeldartigen Gruppen zusammenzustellen. Das Wortfeld ist hier also ein Paradigma.

Bei der Interrelation zwischen syntaktischem Verhalten und Inhalt bei den genannten Wortarten handelt es sich nicht um eine genaue 1 : 1-Relation. Es gibt nämlich durchaus Lexeme mit ähnlichem Inhalt, aber unterschiedlichem syntaktischem Verhalten. Es scheint jedoch Möglichkeiten zu geben, auch bei Verben usw. mit unterschiedlichem Satzbauplan die inhaltliche Ähnlichkeit formal nachzuweisen. Der umgekehrte Fall jedoch, nämlich der, daß einem syntaktischen Verhalten mehrere grundverschiedene Inhalte entsprechen, scheint auf einem Irrtum zu beruhen, und zwar darauf, daß bei derartigen Behauptungen der Begriff "syntaktisches Verhalten" meistens viel zu eng gefaßt worden ist.<sup>7</sup>

Und nun zurück zur eigentlichen Fragestellung: Es gibt eine große Anzahl von Verben, bei denen der Inhalt fast rein referentiell bestimmt ist. Am stärksten ist diese Tendenz bei den sogenannten Monovalentia und bei den Verben mit einem (!) Kasusobjekt, bei denen weder das Subjekt noch das Kasusobjekt die Form eines Gliedsatzes haben können. Hier gibt es nur dann die Möglichkeit, von der formalen Beschaffenheit der Umgebung auf den Inhalt des Verballexems zu schließen, wenn dieses ein Präfix hat, z. B. das Präfix ver- in monovalenten Verben wie

verkommen, verludern, verlottern, verarmen, versumpfen,  
usw. (etwa 40 Verben)

mit belebtem Subjekt und Erweiterbarkeit um Lexeme wie

sehr, vollkommen, ganz

Ähnliches ließe sich von den monovalenten Verben mit dem Präfix er- sagen.

Aber mit dem Kriterium "Verbpräfix" allein ist in den meisten Fällen nicht viel zu erreichen.

Versuchen wir es bei dem folgenden Beispiel wieder mit einem Unsinnswort:

Der Elefant grubollt

Man könnte hier zwar sagen, es müsse sich um ein intransitives Verb handeln, aber das ist einerseits für uns uninteressant, da das über den Inhalt des Verbs überhaupt nichts aussagt, andererseits ist nicht einmal unbedingt sicher, ob diese Aussage stimmt, denn es könnte natürlich irgendeine Ergänzung ausgespart sein. Aber wir brauchen nicht unbedingt auf ein Unsinnswort zurückzugreifen, um unsere Behauptung zu beweisen; denn es



gibt im Deutschen Verben genug, an denen man das demonstrieren kann, vor allem im Bereich der Fachsprachen. Hier einige Beispiele:

Der Satz spießt  
Die Walzen schmitzen  
Der Drucker justiert die Walzen  
Der Metzger steakt das Schnitzel

In allen diesen Beispielen kann man von der Form der Umgebung her keine sinnvollen Aussagen über den Inhalt des Verbs machen. Ein Satz wie

Die Ente watschelt

gehört jedoch nicht hierher, denn wir haben es bei diesem Satz nicht mit der Gesamtstruktur des Verbs watscheln zu tun, sondern nur mit einem Teil davon. Die volle Konstruktion enthält noch ein Direktionale. Beispiel:

Die Ente watschelte (50 m) (weit) (in den Wald) (hinein)

Mit dem Direktionale haben wir dann auch gleich ein Standardbeispiel für eine Determination des Inhaltskerns eines Verbs durch die formale Struktur seiner Umgebung vor uns. Hat ein Verb die Umgebung

konkretes Subjekt + Verb + Direktionale

Beispiel mit einem Unsinnswort:

Er knorchte in den Garten,

so wird es erfahrungsgemäß immer als Bewegungsverb interpretiert, und das, obwohl das keineswegs zwingend ist, denn hier könnten ohne weiteres auch Verben aus etwa folgenden Bereichen stehen:

1. schauen, sehen usw.
2. zeigen usw.
3. ragen, hängen usw.

Nicht hierher gehören natürlich Verben wie schreiben, rufen usw., denn sie haben neben dem (fakultativen) Direktionale noch ein (ebenfalls fakultatives) Akkusativobjekt.

Steht der oben angeführte Beispielsatz jedoch im Perfekt oder Plusquamperfekt, so bestehen diese anderen Interpretationsmöglichkeiten nicht mehr, denn während die Bewegungsverben mit einfachem Direktionale die zusammengesetzten Tempora mit dem Hilfsverb sein bilden, bilden die drei anderen Gruppen sie mit dem Hilfsverb haben, also:

Er ist in den Garten geknorcht

aber

Er hat in den Garten geschaut / gezeigt  
Die Landzunge hat 200 m weit ins Meer hinausgeragt

Auch an diesem Beispiel ist wieder deutlich zu sehen, daß man den Begriff 'formale Umgebung' des Verbs gar nicht weit genug fassen kann.

Daß das Verb in dem obigen Beispiel meistens als Bewegungsverb interpretiert wird, ist wahrscheinlich eine Angelegenheit der Vorkommenshäufigkeit.

Hat ein Verb die Umgebung

konkretes Subjekt + Verb + Akkusativobjekt + Direktionale, so wird es normalerweise als Verb des Beförderns interpretiert, obwohl es auch hier wenigstens eine andere Möglichkeit gäbe, z. B.

Er rief dieses Wort in den Saal.

Die kontextuelle Determination des Verbs in einer so strukturierten Umgebung macht man sich stilistisch oft zunutze, indem man in derartige Strukturen Verben einsetzt, die "von Hause aus" keine Komponente wie "Lageveränderung" haben, z. B. in dem Satz

Den hat man zum Ministerium hinausgeschmeichelt

Vgl. die schon lexikalisierte Wendung jemanden hinauskomplimentieren.

Ein weiteres sehr gutes Beispiel für die kontextuelle These sind die Sätze mit indirekter Rede: Die Struktur

eingebetteter Satz mit Verbum finitum im Konjunktiv (I)  
und Satzgliedfolge eines Hauptsatzes

verlangt für das Verb des übergeordneten Satzes die Interpretation "Redeeinleitung". Wenn dieses Verb diese Komponente schon hat, so ist sie redundant, hat es sie noch nicht, so wird sie ihm - so könnte man sagen - hinzugefügt. Beispiele:

Man habe ihm scheußlich mitgespielt, prustete er  
Jetzt sei es aber endlich genug, schälte sie die Kartoffeln weiter

Die syntaktische Umgebung des Verbs ist hier so determinierend, daß sein Inhaltskern (d. h. die wichtigsten Komponenten seines Inhalts) rein kontextuell bestimmt ist und das referentielle Element eigentlich nur noch Nuancen hinzufügt. Man kann das aber auch ohne weiteres wie folgt interpretieren: Die (formale) Struktur derartiger Umgebungen enthält als solche eine (oder mehrere) bestimmte Bedeutungskomponente(n), so daß die betreffende Bedeutungskomponente des Verbs redundant ist; mit anderen Worten: es können hier auch Verben eingesetzt werden, die "von Hause aus" die betreffende Komponente nicht enthalten.

Hier ergibt sich nun folgendes Problem: Wird in derartigen Strukturen dem Verb eine Inhaltskomponente hinzugefügt, ist also der Inhaltskern des Verbs in diesem Satz kontextuell bestimmt, oder aber ist die betreffende Komponente eine Angelegenheit dieser Struktur und vollkommen unabhängig von dem betreffenden Verb, so daß dieses in bezug auf die Inhaltskomponente als dummy betrachtet werden kann?

Hier muß übrigens ein Einwand gegen die Dependenzgrammatik formuliert werden, zumindest gegen die Form der Dependenzgrammatik, die alles als vom

Verb abhängig betrachtet, also das Verb als "die" satzkonstituierende Größe ansieht. Sie muß entweder bei sehr vielen Verben (eigentlich bei fast allen) neben dem "Üblichen" eine oder mehrere mehr oder weniger okkasionelle Valenzen ansetzen, was sehr lästig und auch nicht gerade mit dem Prinzip der Einfachheit zu vereinbaren ist, oder aber man muß hier wie die generative Transformationsgrammatik arbeiten und in der Tiefenstruktur ein verbales Element ansetzen, das dann irgendwo auf dem Weg zur Oberfläche getilgt werden muß.

Nun kann man aber auch einiges gegen dieses Verfahren der Transformationsgrammatik einwenden. Vor allem sind hier folgende Fragen ungeklärt: Wie kommt es, daß das getilgte Element in der Oberfläche doch vorhanden ist? Wird es aus der Struktur der Umgebung erschlossen oder gibt es hier eine andere Erklärungsmöglichkeit? Wie ist hier das Verhältnis von der Sprechergrammatik zur Hörergrammatik? (In einer Sprechergrammatik ist ein derartiges Element leichter anzusetzen als in einer Hörergrammatik). Wie soll das später zu tilgende Element etwa bei folgendem Satz in der Tiefenstruktur angesetzt werden:

Er zwitscherte sich zwei Zucker in den Kaffee

Etwa so:

Er tat sich zwei Zucker in seinen Kaffee, indem er zwitscherte?

oder:

und zwitscherte dabei?

Vorläufig sieht es so aus, als sei die hier kritisierte Hypothese der Transformationsgrammatik von einer Tiefen- und einer Oberflächenstruktur für unsere Fragestellung eher verdunkelnd als erhellend.

Und nun einige weitere Beispiele für formale Strukturen, die den Inhalt des Verbs zumindest im Kern bedingen:

belebtes Subjekt + an+Verb + bel. Akkusativobjekt + um + Nomen  
darum + Infinitivsatz

an = Verbpräfix

Das Subjekt des Infinitivsatzes ist mit dem Akkusativobjekt des übergeordneten Satzes identisch.

Das Verb des Infinitivsatzes kann nicht im Passiv stehen; ein Satz wie

Er flehte mich an, behandelt zu werden

ist nicht möglich, wohl aber ohne weiteres ein Satz wie

Er flehte mich an, mich behandeln zu lassen

Weiterhin ist der Infinitivsatz gegenüber dem übergeordneten Satz immer nachzeitig; ein Satz wie

Er flehte mich an, das getan zu haben

ist nicht möglich.

Beispiel:

Er flehte ihn um seine Hilfe an  
darum an, ihn nach Hause zu bringen

Meine These ist nun, daß der Inhalt, den in diesem Satz das Lexem flehen hat (nicht: anflehen), durch die angegebene Struktur bedingt ist. Daß hier ein Inhaltskern vorliegt wie "bitten", ist hier nicht durch das Verb flehen bedingt, sondern durch die Struktur der Umgebung dieses Lexems. Das Verb flehen gibt nur zusätzliche Information über die Art und Weise des Vorgangs, also praktisch nur Konnotationen.

Hier einige weitere Beispiele für diese Struktur:

Er schrieb mich um einen Rat an  
ging  
hielt  
bettelte

ja sogar Verben wie

ranzte  
rempelte  
usw.

können ohne weiteres in dieser Struktur auftreten.

Bei diesem Beispiel ist es möglich, statt des Präpositionalobjekts eine indirekte Rede zu setzen,<sup>8</sup> Beispiel:

Er flehte mich an, ich möchte doch bitte das und das tun  
hielt  
schrieb

Man könnte nun denken, diese Struktur sei mit der folgenden Struktur, die übrigens auch inhaltsdeterminierend ist, identisch:

belebtes Subjekt + an+ Verb ("Geräusch") + bel. Akk.obj. + indir. Rede  
an = Verbpräfix

Beispiel:

Er schrie mich an, ich möchte doch bitte das und das tun  
pfiff  
schnarrte

Bei oberflächlicher Betrachtung könnte man meinen, dieses Beispiel spräche gegen die hier vorgetragene These. Aber eine derartige Behauptung würde nur zeigen, daß ein zu kleiner Kriteriensatz verwendet worden ist. Treibt man die syntaktische Analyse etwas weiter, so zeigen sich konsiderable Unterschiede, vor allem folgende:

1. Bei anflehen usw. ist in der indirekten Rede nur ein Aktivsatz möglich,
2. Bei anflehen usw. muß der Referent des Subjekts der indirekten Rede mit dem Referenten des Akkusativobjekts des übergeordneten Satzes identisch sein,

Ein Satz wie

Er flehte mich an, Herr Müller möge doch bitte das und das tun

ist hier also nicht möglich,

- 3. Bei anflehen usw. ist in der indirekten Rede ein Element wie sollen oder mögen erforderlich, Sie ist also gegenüber dem übergeordneten Satz nachzeitig, Ein Satz wie

Er flehte mich an, ich sei bereits in Italien gewesen

ist also nicht möglich,

Alle diese Restriktionen gibt es bei anschreien usw. nicht, Die formale und inhaltliche Struktur der indirekten Rede zeigt hier keinerlei Restriktionen,

Beispiele:

Er schnauzte mich an, mein Bruder hätte das zu tun,  
 , ich / mein Bruder sei schon in Italien gewesen,  
 , das Wetter sei miserabel,  
 , der Ruf der Wissenschaft sei dahin,

Schon dieser kleine Exkurs zeigt deutlich, daß zwischen beiden Gruppen durchaus auch formale Unterschiede bestehen,

Und nun zu einer Gruppe, die inhaltlich mit anflehen usw. verwandt ist:

belebtes Subjekt + aufrufen + bel. Akkusativobjekt +  $\left. \begin{array}{l} \text{zu} + \text{Abstraktum} \\ \text{(dazu) + Infinitivsatz} \\ \text{(Subj. = Akk.obj.)} \end{array} \right\}$   
auffordern  
aufwiegeln  
aufhetzen  
 usw.

Der einzige formale Unterschied dieser Gruppe zu der Gruppe anflehen usw. ist der, daß wir es mit einer anderen Präposition und mit einem anderen Verbpräfix zu tun haben, Ansonsten verhalten sich beide Gruppen syntaktisch völlig gleich,

Beispiele:

Er flehte mich darum an, sie darüber zu informieren  
forderte mich dazu auf,

Genau ebenso liegen bei indirekter Rede bei beiden Gruppen dieselben Restriktionen vor,

Es hat nun den Anschein, als seien durch die unterschiedliche Präposition und durch das unterschiedliche Verbpräfix auch inhaltliche Unterschiede bedingt: anflehen usw. enthält im Gegensatz zu auffordern zu immer eine Komponente wie "bitten". Es scheint mir jedoch verfrüht, sich bereits jetzt zu dem Problem zu äußern, ob dieser inhaltliche Unterschied nur durch diese beiden normalen Gegebenheiten bedingt ist oder auch noch durch andere, z. B. durch exikalisches (also durch referentielle Determination).

Hier ein weiteres Beispiel für eine Gruppe, die inhaltlich mit anflehen um usw. und weiterhin mit auffordern zu usw. verwandt ist:

belebtes Subjekt + befehlen + bel. Dat. + abstraktes Akkusativobjekt  
nahelegen Infinitivsatz (Subj. = Dat. obj.)  
empfehlen  
raten

Beim Infinitivsatz liegen dieselben Restriktionen wie bei anflehen um usw. und bei auffordern zu usw. vor.

Beispiel:

Er empfahl mir einen Klimawechsel  
Er empfahl mir, das Klima zu wechseln

Auch hier ist statt des Akkusativobjekts eine indirekte Rede möglich. Dabei sind genau dieselben Restriktionen gegeben wie bei anflehen um usw. und bei auffordern zu usw.

Versuchen wir, die kontextuelle Determination bei diesen drei Gruppen noch einmal mit einem Unsinnswort (gluren) zu demonstrieren:

Er glurte mich um 100 Mark an  
(darum) an, ihm 100 Mark zu leihen  
, ich möchte ihm doch bitte 100 Mark leihen

(aber nicht:

Er glurte mich (kein: darum!) an, meine Schüler hätten sich daneben  
benommen)

Er glurte mich zum Kreditgeben auf  
(dazu) auf, ihm 100 Mark zu leihen  
, ich möchte ihm doch 100 Mark leihen

Er glurte mir das Kreditgeben  
, ihm 100 Mark zu leihen  
, ich möchte ihm doch bitte 100 Mark leihen

(aber nicht:

Er glurte mir, mein Bruder hätte Herrn X 100 Mark geliehen

In diesem Fall würde gluren als 'mitteilen' interpretiert.)

Diese Beispiele mögen zeigen, daß bei der Feststellung der Interrelation von syntaktischem Verhalten und Inhalt vor allem die möglichen verbsspezifischen Gliedsätze und deren Restriktionen eine Rolle spielen. Im Gegensatz dazu spielen etwa Oppositionen zwischen einzelnen Kasus bei den Objekten keine oder nur eine untergeordnete Rolle.

Wir haben nun die zwei Extrempunkte zu unserer Fragestellung herausgearbeitet. Der größte Teil der Fälle situiert sich naturgemäß irgendwo zwischen diesen beiden Extremen. Als Beispiel möge das syntaktisch wie semantisch

tisch etwas verwickelte Verb schreiben dienen, das ich hier mit einiger Ausführlichkeit behandeln möchte, aber keineswegs erschöpfend:

Der einzige rein referentiell bestimmte Inhalt des Lautkomplexes schreiben ist "graphische Zeichen produzieren". Wir wollen ihn als a bezeichnen, Er und nur er ist in folgender Umgebung realisiert:

belebtes Subjekt + schreiben + (Akkusativobjekt) + (Artangabe)  
+ (mit-Angabe (Instrumental)) + (Direktionale)

Beispiele:

Emil schrieb diese Zahl mit seinem Kuli sauber auf den Umschlag  
Der Kuli schreibt sauber

Als Akkusativobjekt fungieren hier Wörter wie Buchstaben, Zahlen, diesen Text usw.

Taucht hier an der Stelle des Akkusativobjekts ein Wort auf, das der Leser oder Hörer noch nicht kennt, so wird er es als Buchstaben, Zahl, Wort oder Text klassifizieren, z. B. in dem Satz:

Er schrieb ein Gimel oben links in die Ecke

Tritt das Verb schreiben in folgender Umgebung auf

belebtes Subjekt + schreiben + (Akkusativobjekt, erweiterbar um  
Gefüge mit über, von, zu)

wobei ein zusätzliches Dativobjekt (oder eine an-Angabe) nicht zugelassen sein dürfen, so erhält schreiben durch diese Umgebung einen zusätzlichen Inhalt, nämlich 'einen Text verfassen' (b). Als Akkusativobjekte fungieren hier vor allem Wörter wie Bericht, Kommentar, Novelle, Roman, aber auch Briefe und Postkarten. Wenn in einer solchen Struktur an der Stelle des Akkusativs ein Wort auftaucht, das ich nicht kenne, so werde ich es als Text interpretieren, als Text im weitesten Sinn, nicht als Text als Graphemfolge.

Beispiel:

Er schrieb eine Glurk über diesen Vorfall

Hat das Verb schreiben die folgende Umgebung, so tritt neben den Inhalten a und b noch der Inhalt 'eine Mitteilung machen' (c) hinzu:

belebtes Subjekt + schreiben +  $\left. \begin{array}{l} \text{(Dativobjekt)} \\ \text{(an + Institution)} \\ \text{oder Person} \end{array} \right\} + \text{(Akkusativobjekt)}$

Das Dativobjekt oder das entsprechende an-Gefüge müssen möglich sein. Das Akkusativobjekt kann sowohl ein Konkretum wie ein Abstraktum sein, z. B. Brief, Postkarte, Mitteilung. Wird es als Abstraktum aufgefaßt (was auch bei Brief, Postkarte usw. der Fall sein kann), so sind Gliedsätze von der Form des daß-Satzes, des w-Satzes und der direkten oder indirekten Rede möglich. Dieses schreiben<sub>c</sub> tendiert - vor allem bei ausgespartem Akkusativobjekt - im Gegensatz zu schreiben<sub>a+b</sub> zu temporalen Angaben wie oft, selten, jede Woche, nie usw. und kann durch nicht verneint werden.

schreiben<sub>b</sub> tendiert nicht zu den bei schreiben<sub>c</sub> genannten Temporalangaben. Es wird normalerweise mit nichts verneint; nicht ist hier höchstens bei Kontraststellung möglich. Bei schreiben<sub>b</sub> sind dieselben Gliedsatztypen möglich wie bei schreiben<sub>c</sub>. Allerdings tendiert schreiben<sub>b</sub> dann stark zu Lokalanangaben, wie z. B. in dem Satz

Er schreibt in diesem Buch, daß das 1957 noch möglich gewesen ist.

Auch bei schreiben<sub>a</sub> ist es möglich, daß der Akkusativ die Form eines Gliedsatzes hat, z. B.

Er schrieb mit Kreide an die Tür, er habe niemanden angetroffen

In diesem Fall wird das Verb jedoch als schreiben<sub>c</sub> interpretiert, weil hier durch den Gliedsatz eine Komponente wie "Mitteilung" realisiert wird, die bei schreiben<sub>a</sub> nicht möglich ist. Steht bei schreiben<sub>c</sub> in der Akkusativobjektstellung ein Wort, das ich nicht kenne, so interpretiere ich es als Mitteilung.

Beispiel:

Er hat mir vorige Woche einen Glurk geschrieben

Nun ist es keineswegs immer so, daß der jeweilige Inhalt des Verbs schreiben in jedem Fall durch die Art der syntaktischen Umgebung genau festgelegt wäre. Vielmehr kann z. B. bisweilen der semantische Kontext oder die Konsituation verursachen, daß ein Satz mit schreiben, dessen Verb ohne diesen Kontext als schreiben<sub>b</sub> interpretiert würde, als schreiben<sub>a</sub> oder als schreiben<sub>c</sub> interpretiert wird und interpretiert werden muß. So werden z. B. die beiden Sätze

Er hat nichts geschrieben

und Er hat kaum etwas geschrieben

ohne Kontext normalerweise als schreiben<sub>b</sub> und ihr Subjekt als Schriftsteller oder Verfasser oder Skribent interpretiert. In der Umgebung

Hat er dir eigentlich viel von seinem Examen geschrieben? -

Nein, er hat (mir) (gar) nichts (davon) geschrieben

hingegen wird schreiben als schreiben<sub>c</sub> aufgefaßt; und in einer Umgebung wie

Wieviel Seiten hat er gestern fertiggemacht? - Er hat kaum etwas geschrieben

wird schreiben normalerweise als schreiben<sub>a</sub> aufgefaßt.

Im ganzen gesehen jedoch entspricht die oben gegebene Darstellung sowohl innerhalb wie außerhalb von Kontexten den normalen sprachlichen Gegebenheiten.

Diese kleine Analyse, die keineswegs Vollständigkeit erstrebt, mag zeigen, wie komplex die Frage, ob der Inhalt referentiell oder kontextuell bestimmt ist, sein kann und daß sie offensichtlich nur mit einem ziemlich umfangreichen Apparat zu lösen ist.



Ähnliche Überlegungen wie zu den Verben lassen sich auch zu den Abstrakta und zu einem Teil der Adjektive anstellen. Ich gebe mich hier mit einigen wenigen Andeutungen zufrieden, Zunächst zu den Abstrakta:

Die Struktur

Artikelwort + groß/gering + Abstraktum + über + Nomen  
darüber + Infinitivsatz  
darüber + daß-Satz

determiniert einen Inhalt wie "Gemütsbewegung",

Die Struktur

Artikelwort + sorgfältig + Abstraktum + über + Nomen  
darüber + daß-Satz  
darüber + ob- oder w-Satz

determiniert einen Inhalt wie "sich geistig mit etwas befassen".

Beispiele für die erste Struktur sind Wörter wie Ärger, Freude, Wut, Verdruß usw., Beispiele für die zweite Struktur Wörter wie Diskussion, Debatte, Überlegungen, Ausführungen usw.

Als Beispiel für ein Adjektiv möge ein Unsinnswort dienen. In der Struktur

X ist sehr glurig auf etwas  
darauf + Infinitivsatz (nachzeitig)  
darauf + daß-Satz (nachzeitig)

so muß der Inhaltskern von glurig "etwas erstreben" sein. Fällt die Restriktion "nachzeitig" fort, so tendiert dieses Wort plötzlich zu einem völlig anderen Inhalt, nämlich zu "stolz".

Es ist also offensichtlich von der Wortart abhängig, ob und in welchem Ausmaß der Inhalt eines Wortes referentiell oder kontextuell bzw. sowohl referentiell als auch kontextuell bestimmt ist. Bei den konkreten Substantiven und beim größten Teil der Adjektive ist der kontextuelle Anteil bei der Konstituierung des Inhalts praktisch gleich null. Bei den Verben, den Abstrakta und bei einem Teil der Adjektive hingegen ist der kontextuelle Anteil bei der Konstituierung des Inhalts zwar unterschiedlich groß, vorhanden ist er jedoch fast immer.

Ich würde vorschlagen, die Wortarten dementsprechend in solche einzuteilen, bei denen auch kontextuelle Determination des Inhalts vorliegt, und in solche, bei denen das nicht der Fall ist. Die erste Gruppe ist genau mit den Wortarten identisch, die mit der Dependenzgrammatik als satzkonstituierend betrachtet werden können, wenn auch auf unterschiedlicher Ebene. Für diesen Vorschlag spricht auch die Tatsache, daß sich diese drei Wortarten syntaktisch in fast jeder Hinsicht gleich verhalten: Sie nehmen alle Satzglieder zu sich und haben die gleichen Möglichkeiten in bezug auf die "nichtfreien" Gliedsätze.

Beispiel:

{ Ich freue mich (sehr) Meine (große) Freude Ich bin (sehr) froh }	{ über Ihre Ausführungen darüber, Sie so reden zu hören darüber, daß Sie das gesagt haben }
--	---

Hier zeigt sich deutlich, wie problematisch es ist, die Wortarten nur von der morphologischen Ebene aus zu definieren. Natürlich haben etwa Konkreta und Abstrakta auf dieser Ebene ein gemeinsames Merkmal, nämlich die Deklination. Wie wenig das aber im Grunde bedeutet, zeigt eine Betrachtung auf der Ebene der Syntax: Hier zeigen Konkreta und Abstrakta ganz konsiderable Unterschiede, wohingegen hier etwa der Unterschied zwischen Abstrakta und Verben sehr gering ist.

Ich nehme an, daß die Beschreibung der Syntax der deutschen Sprache erheblich vereinfacht werden könnte, wenn man die drei hier angesprochenen Wortarten unter einem Oberbegriff zusammenfaßte.

### A n m e r k u n g e n

- 1 Dieser Beitrag geht auf einen Vortrag zurück, den ich am 19. März 1970 auf dem vom Institut für deutsche Sprache in Mannheim durchgeführten Orientierungskurs "Methoden der Linguistik" gehalten habe, Inhaltlich handelt es sich bei diesen Ausführungen um ein Randproblem meiner Arbeit am Institut für deutsche Sprache (Satzbaupläne, Verhältnis von Syntax und Semantik). Infolgedessen mußte ich bei dem Vortrag auch darüber berichten. Da ich die diesbezüglichen Ausführungen bereits in den Forschungsberichten des Instituts für deutsche Sprache I und IV sowie im Jahrbuch 1968 des Instituts für deutsche Sprache (Sprache - Geschichte und Gegenwart) veröffentlicht habe und die Gesamtuntersuchung unter dem Titel "Untersuchungen zu Satzbauplan und Wortfeld in der deutschen Sprache der Gegenwart" noch in diesem Jahr veröffentlichen werde, habe ich in dem vorliegenden Aufsatz nur ein kurzes Resümée hierzu gegeben.  
Ich gehe bei diesem Versuch nicht wissenschaftsgeschichtlich vor und versuche, das Problem der referentiellen und kontextuellen Determination des Inhalts eines Wortes neu zu formulieren.
- 2 László Antal: Questions of Meaning. Den Haag 1963  
Tatiana Slama-Cazacu: Langage et contexte, Le problème du langage dans la conception de l'expression et de l'interprétation par les organisations contextuelles. Den Haag 1961  
László Antal: Content, Meaning and Understanding. Den Haag 1964  
Weitere Literatur findet sich in  
Gerhard Nickel: Sprachlicher Kontext und Wortbedeutung im Englischen. in: GRM 46, 1965, Seite 84-96, Das Problem, mit dem sich Nickel in diesem Aufsatz beschäftigt, ist vor allem die Disambiguierung von Homographen durch den Kontext. Vgl. zu diesem Problem weiter unten Seite 5 f.
- 3 Charles Carpenter Fries: The Structure of English, An Introduction to the Construction of English Sentences. Cop. 1952  
Ähnlich wie Fries unterscheidet z. B. auch Uriel Weinreich, und zwar zwischen "designators" und "formators". in: On the Semantic Structure of Language. in: J. H. Greenberg (ed.): Universals of Language, 2. Aufl. 1966.
- 4 Auf die Frage, ob man die Artikelwörter nicht besser als (disjunkte) gebundene Morpheme betrachten sollte, gehe ich hier nicht ein. Dieses Problem ist für meine Fragestellung irrelevant.
- 5 Heinz Vater: Das System der Artikelformen im gegenwärtigen Deutsch. Tübingen 1963.
- 6 Ulrich Engel in den Forschungsberichten des Instituts für deutsche Sprache Band I, Seite 85-103 und Band V, Seite 53-55.

- 7 Näheres hierzu in den Forschungsberichten des Instituts für deutsche Sprache, Band IV, Seite 7-9.
- 8 Die direkte oder indirekte Rede kann hier nicht als Substitut für ein Akkusativobjekt betrachtet werden. Wahrscheinlich kann man sie am besten als Modalangabe oder als Instrumental deuten. Hierzu sind noch umfangreiche Überlegungen notwendig.

ZUR CODIERUNG VON SATZBAUPLÄNEN  
EIN ARBEITSBERICHT

von Hannelore Fenske

I n h a l t	Seite
Schlüssel/Erläuterung.....	27-31
Lochkartenschema.....	31
A. Einleitung.....	32
B. Grundsätzliches: "konstitutiv - frei".....	33
C. Methodisches: Der Gebrauch des Schlüssels.....	35
I. Die Satzbaupläne im einzelnen.....	35
1. Subjekt 000.....	35
Exkurs: "Echte Reflexiva".....	36
Mit Sekundärglied: 006.....	37
2. Akkusativ 100.....	38
110.....	38
Mit Sekundärglied: 106.....	38
104.....	38
004.....	40
3. Genitiv 020/120.....	40
4. Dativ 030/130.....	40
Pertinenzdativ.....	42
Der freie Dativ.....	43
5. Präpositionalgefüge 040/140.....	43
Untergruppen: a) 440.....	45
b) 340/043.....	45
Exkurs: Funktionsverbgefüge.....	45
6. Statisches Adverbiale 050/150.....	46
7. Richtungsergänzung 060/160.....	47
Mit Sekundärglied: a) 064.....	47
b) 069 (169/009).....	47
c) 061.....	47
8. Gleichsetzungsergänzung 070/170.....	48
Mit Sekundärglied: a) 074.....	49
b) 071.....	49
c) 073/173.....	49

9. Artergänzung 080/180 .....	49
Mit Sekundärglied: a) 083/380 .....	52
b) 084/480/184/384 .....	52
c) 081/082 .....	53
d) 087/086 .....	53
Exkurs I: Der Verbzusatz .....	53
Exkurs II: Lexikalisierung .....	58
II. Verschlüsselung von Satztypen.....	60
1. Gliedsatztypen.....	60
2. Satzarten.....	62
Passiv.....	64
III. (Freie) Artangaben.....	65
D. S c h l u ß .....	67
Anhang I    Verbzusätze	
Liste der für die Codierung (in den Spalten 32-35)	
verwendeten Abkürzungen.....	68
Anhang II   "Grundformen" der Duden-Grammatik (§ 5605) und	
Satzbaupläne in vergleichender Übersicht.....	72
Anmerkungen .....	74
Literatur .....	80

S c h l ü s s e l

für die Codierung auf der Lochkarte

Spalte	
1 - 4	Satznummer
6 - 8	Textnummer
10 / 11	Satzbauplan
12	Sekundäre Glieder
	1 Akkusativ
	2 Genitiv
	3 Dativ
	4 Präpositionalgefüge
	5 Gliedsatz hauptsätzlicher Struktur
	6 Infinitivsatz ohne Stützwort
	7
	8 finiter Nebensatz ohne Stützwort
	9 Pertinenzdativ
13	Funktionsverbgefüge
	1 <u>in</u>
	2 <u>zu</u>
	3 <u>unter</u>
	4 <u>außer</u>
	5 <u>am</u>
	6 <u>auf</u>
14	Modalverb
	0 fehlt
	1 <u>sollen</u>
	2 <u>müssen</u>
	3 <u>mögen</u>
	4 <u>wollen</u>
	5 <u>dürfen</u>
	6 <u>können</u>
	7 <u>brauchen</u>
	8 <u>haben zu</u>
15	Passiv
	0 Aktiv
	1 <u>werden</u>
	2 <u>sein</u>
	3 <u>bekommen</u> + Part, II
	4 <u>gehören</u> + Part, II
	5 <u>sein zu</u>
	6 <u>sich lassen</u>

- 16 Satzart
  - 0 Hauptsatz
  - 1 finiter Gliedsatz
  - 2 infiniter Gliedsatz
  - 3 Relativsatz
  - 4 Gliedsatz hauptsätzlicher Struktur
  - 5 Teilsatz
  
- 18 - 21 Form der Glieder 10 - 12
  - 18 Subjekt
  - 19 Glied der ersten Spalte
  - 20 Glied der zweiten Spalte
  - 21 Glied der dritten Spalte
    - 1 reines Lexem (Undeklinierbares, "es" als Subjekt)
    - 2 Pronomen
    - 3 Substantiv
    - 4 Präpositionalgefüge
    - 5 Ersatz durch Hauptsatz
    - 6 Ersatz durch Infinitivsatz ohne Stützwort
    - 7 Ersatz durch Infinitivsatz mit Stützwort
    - 8 Ersatz durch Nebensatz ohne Stützwort
    - 9 Ersatz durch Nebensatz mit Stützwort
  
- 23 Lexikalisierungen
  - 1 erste Ergänzung lexikalisiert
  - 2 zweite Ergänzung lexikalisiert
  - 3 beide Ergänzungen lexikalisiert
  - 4 ganz lexikalisiert
  
- 25 freier Dativ
  - 1 ethicus
  - 2 sympathicus
  - 3 unklare
  
- 26 Orts- und Zeitangaben
  - 1 Ortsangaben
  - 2 Zeitangaben
  - 3 Orts- und Zeitangaben
  
- 27 Final- und Kausalangaben
  - 1 final
  - 2 kausal
  - 3 final und kausal



- 28 Artangaben
- 1 graduierende (sehr, kaum, furchtbar und andere emphatische
  - 2 Geschwindigkeitswörter
  - 3 sorgfältig, mit Eifer u. a.
  - 4 gern, freiwillig, freundlich, verärgert
  - 5 gut, ausgezeichnet u. a.
  - 6 satzwertige Adverbien
  - 7 viel, wenig (Häufigkeit, Menge)
  - 8 wie
  - 9 Sonstiges
- 29 (freie) Präpositionalangaben
- 32-35 Verbzusatz
- 37-49/51 Verballexem im Infinitiv (reflexiv : 51 = s)
- 53-56 Präposition des Präpositionalobjekts

## E r l ä u t e r u n g

### 1. Codierung

Lochkartenspalte	Codierung
1 - 4	
6 - 8	
10 / 11	
12	1 - 6, 8/9
13	1 - 6
14	1 - 8
15	1 - 6
16	1 - 5
18 - 21	1 - 9
23	1 - 4
25	1 - 3
26	1 - 3
27	1 - 3
28	1 - 9
29	1
32 - 35	
37 - 49/51	
53 - 56	

2. Satznummer/ Textnummer

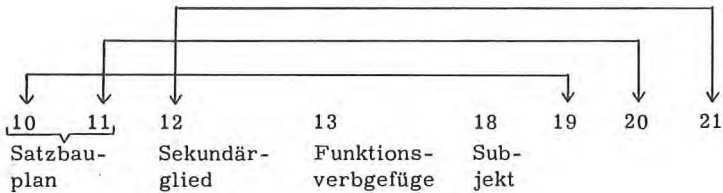
Satznummer: (Fortlaufende) Durchnummerierung der Sätze im (maschinellen) Textausdruck

Textnummer: (besser "Textsignle"):

Homo Faber	LFH
Tempelchen	LBT
Die Betrogene	LMB
Kapitulation vor der Geschichte	WHK
Maß und Vermessenheit des Menschen	WBM
Mord ist schlecht für hohen Blutdruck	TPM
Studium Generale	ZSG
Ansichten eines Clowns	LBC

3. Satzbauplan

Lochkartenspalten



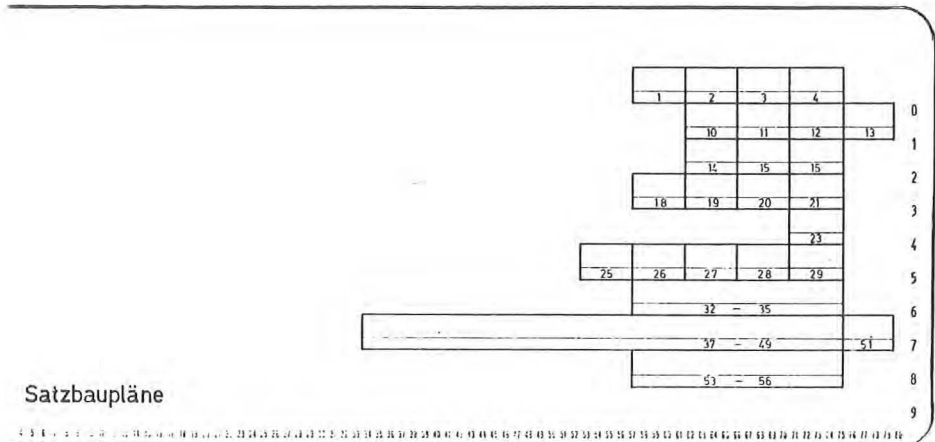
Codierung

Casualia	{	0	Subjekt (Nominativobjekt)
		1	Akkusativobjekt
		2	Genitivobjekt
		3	Dativobjekt
Präpositionalia		4	Präpositionalergänzung
Adverbialia	{	5	statische Adverbialergänzung
		6	Richtungsergänzung
Neutralia	{	7	Gleichsetzungsergänzung (Numerabile)
		8	Artergänzung (Comparabile)

#### 4. Zum Gebrauch des Schlüssels

Lochkartenspalte	Schlüssel	Erläuterung im Text
10/11, 12 18/19 - 21	Satzbaupläne + + Sekundärglieder	S. 35 - 53, 60 - 62
13	Funktionsverbgefüge	S. 45 / 46
15	Passiv	S. 64
16	Satzart	S. 60 - 64
23	Lexikalisierung	S. 58 - 60
25	Freier Dativ	S. 43
28	(Freie) Artangaben	S. 65 / 66
29	(Freie) Präpositionalangaben vgl.	S. 45
32 - 35	Verbzusatz (Zur Codierung vgl. Abkürzungsliste Anhang I,	S. 53 - 58 S. 68 - 71
51	Reflexivum	S. 36 / 37

#### Lochkartenschema



## A. Einleitung

Der vorliegende Arbeitsbericht hat die bei der Erstellung eines Valenzregisters gewonnenen Codierungserfahrungen zum Gegenstand, die sich für Korrektur oder Ergänzung des hier verwendeten Schlüssels als nützlich erweisen mögen.

Das ausgewertete Material setzt sich aus folgenden Textteilen des Mannheimer Corpus<sup>1</sup> zusammen:

Texte	Satznummern
Frisch, Max 1965 Homo Faber	a) 1 - 61 b) 1466 - 1560 c) 3123 - 3189
Bergengruen, Werner 1950 Das Tempelchen	a) 1 - 60 b) 202 - 264 c) 363 - 431
Mann, Thomas 1954 Die Betrogene	a) 1 - 53 b) 470 - 543 c) 981 - 1071
Heimpel, Hermann 1960 Kapitulation vor der Geschichte	a) 1 - 59 b) 790 - 853 c) 1568 - 1635
Bollnow, Otto 1962 Maß und Vermessenheit des Menschen	a) 1 - 70 b) 1499 - 1551 c) 2854 - 2905
Pinkwart, Heinz 1963 Mord ist schlecht für hohen Blutdruck	a) 1 - 104 b) 1693 - 1795 c) 3533 - 3629
Studium Generale 1966 Heft 12	a) 1 - 40 b) 497 - 554 c) 1060 - 1126
Böll, Heinrich 1963 Ansichten eines Clowns	a) 1 - 51 b) 1834 - 1936 c) 3789 - 3858

(Die Texte sind in der Reihenfolge ihrer Bearbeitung aufgezählt).

Die Analyse umfaßt pro Text je drei an Anfang, Mitte und Ende des Textes gelegene "Blöcke" von ca. 1400 Wörtern. Die jeweils erreichte Lochkartenmenge richtet sich nach der Anzahl der vorkommenden Verben und ist somit von Text zu Text sehr verschieden. (So ergaben "Ansichten eines Clowns" und "Mord" etwa die doppelte Anzahl gegenüber "Maß und Vermessenheit" und "Studium Generale"). Die gesamte Lochkartenanzahl beläuft sich auf ca. 5000; die daraus entstandene umfangreiche Valenzliste steht als maschineller Ausdruck im Institut für deutsche Sprache in Mannheim zur Verfügung.

Die vorliegende Arbeit hat somit auch die Aufgabe, als Anleitung zum Gebrauch dieses Valenzregisters zu dienen, Sie will nicht als grundsätzliche Stellungnahme zum Forschungsproblem der Satzbaupläne verstanden sein.

## B. Grundsätzliches: "konstitutiv - frei"<sup>2</sup>

(Freie) Angaben im Satz (vgl. Schlüssel: Lochkartenspalten 25/26/27/28/29) sind nicht gleichzusetzen mit "weglaßbaren"; die Entscheidung für obligatorische Besetzung einer Leerstelle ist syntaktischer, nicht kommunikativer Natur.

"Konstitutiv" sind die (teils obligatorischen, teils fakultativen) Ergänzungen Subjekt, Objekte (dazu auch Präpositionalobjekt), Adverbialergänzungen, Artergänzungen (Numerabile und Comparabile als Ergänzungen, nicht als Angaben). Für die Aufteilung der Adverbialergänzungen in statische und Richtungsadverbialia gilt, daß statische Adverbialia teils Ergänzungen, teils Angaben, Richtungsadverbialia jedoch immer Ergänzungen sind. Ergänzungen und Angaben sind unmittelbar verbabhängig, nur Angaben sind immer fakultativ. Sie sind "frei" - im Gegensatz zu den konstitutiven Ergänzungen. "Die Klasse 'Verb' zerfällt in disjunkte Valenzklassen, die durch Zahl und Art ihnen spezifischer Ergänzungen definiert werden."<sup>3</sup> Die Valenz eines Verbs ergibt sich aus der Summe seiner obligatorischen und fakultativen Ergänzungen.

Folgende Glieder sind also konstitutiv:

Casualia	0	Subjekt (Nominativobjekt)
	1	Akkusativobjekt
	2	Genitivobjekt
	3	Dativobjekt
Präpositionalia	4	Präpositionalergänzung
Adverbialia	5	statische Adverbialergänzung
	6	Richtungsergänzung
Neutralia	7	Gleichsetzungsergänzung (Numerabile)
	8	Artergänzung (Comparabile)

In Spalte 14 der Lochkarte erscheinen die Modalverben; nicht verschlüsselt sind die bloßen "Prädikaterweiterungen" im Bereich Tempus und Modus, Wichtig erscheint der Hinweis, daß die Satzglieder-Codierung sich noch deckt mit der von Bernhard Engelen im Forschungsbericht Nr. 1 des Instituts für deutsche Sprache gegebenen<sup>4</sup>, jedoch nicht mehr vollständig mit der von Ulrich Engel in "Neue Beiträge zur deutschen Grammatik"<sup>5</sup>, Der unserer Arbeit zugrundegelegte Schlüssel läßt im Satzbauplan die Codierungsmöglichkeit "9" (d. h. den Satzbauplan 09) ungenutzt und verzichtet damit - zu seinem Nachteil - auf gesonderte Berücksichtigung des verbabhängigen Infinitivs(Ty-  
pus des sog. A. c. I.) und (allgemein) auf die Verschlüsselung der konstitutiven "Verbalia", d. h. der Verbalia als Ergänzungen, (Zu der hier verwendeten Verb+ Verb-Verschlüsselung vgl. die Subtypen 006 und 106).<sup>6</sup>

Grundsätzlich gilt: "Die vorgelegte Liste von Satzbauplänen beansprucht Systemcharakter; es gibt also keine außerhalb stehenden Sonderformen mehr."<sup>7</sup>

Bei einem Vergleich mit dem Glinz'schen Satzplanschema "Geistige Grund-  
bilder und grammatische Satzpläne"<sup>8</sup> als einem Zuordnungsschema gleichen Anspruchs stellen wir dessen Mängel in den Bereichen Präpositionalkasus und Adverbialkasus fest: Der Präpositionalkasus erscheint nicht deutlich genug unter "Lagegrößen" ("Wesen in besonderer Lage"); unter "Adverbialkasus" bleibt die Richtungsergänzung unberücksichtigt.<sup>9</sup>

Dieser(bewußt skizzenhaft durchgeführte) Überblick ging aus von der Unter-  
scheidung "konstitutiv - frei". (Freie) Angaben sind in den meisten Fällen verbabhängige, generell fakultative Adverbien der Zeit, des Orts, Final- und Kausalangaben, Konditional- und Konsekutivangaben; hinzu kommen (verbunabhängige) Präpositionalangaben<sup>10</sup> und (verbabhängige) Artangaben (freie Comparabilia). Auf den sog. "freien Dativ" und die freien Comparabilia wird im folgenden (vgl. C I 4 und III) näher eingegangen werden.<sup>11</sup>

Dagegen sind Aussagen wie "(Er ist) aller Sorgen ledig, die Sorgen los, dem Arzt dankbar, frei von Sorgen . . . . in der Tat «sekundäre» Elemente «niederen» Satzrantes, die nicht in erster Linie . . . mit dem verbalen Aussagekern zusammenhängen."<sup>12</sup>

Lochkartenspalte 12 ist diesen Sekundärelementen vorbehalten. Wir verweisen auf die im folgenden behandelten Subtypen 104/ 106/ 043/ 061/ 064/ 069/ 169/ 009/ 004/ 006/ 073/ 071/ 074/ 173/ 082/ 083/ 081/ 084/ 087/ 184/ 384/ 086/

Die sekundären Elemente sind teils obligatorisch, teils fakultativ.  
Beispiele:

obligatorisch

fakultativ

104 Wert legen auf, Sinn  
haben für

Mitleid haben [mit]  
Sehnsucht haben [nach]  
etw. murmeln [von]  
etw. wissen [über]

- (vgl. 340  
mir ist zumute nach  
jmd. hinweghelfen über  
jmd. verhelfen zu)
- 051 er lagerte einen Steinwurf  
von hier
- 081 die Tasche ist 20 DM wert
- 082 einer Sache wert sein
- 004 es klappt [mit]  
etw. geschieht [mit]
- 043 [ jmd. ] helfen bei  
es kommt [mir] an auf  
es fehlt [mir] an
- 061 [ die Treppe ] hinuntergehen
- 173 ihn [dir] als Vorbild anzubieten
- 083 es tut [mir] gut
- 084 er ist froh [über]
- 184 jmd. für fähig befinden [zu]
- 384 er ist mir [an Fleiß] überlegen
- 087 tätig sein als

Die sekundären Glieder sind "mittelbar verbabhängige Elemente"; sie sind ebenso durch Anaphorisierung klassifizierbar wie die unmittelbar verbabhängigen Glieder.<sup>13</sup> Wir haben versucht, bei der Codierung der sekundären Glieder die gegebenen Möglichkeiten der Differenzierung zu nützen; es ging uns dabei weder um Vollständigkeit noch um Systematisierung.

## C. Methodisches: Der Gebrauch des Schlüssels

### I. Die Satzbaupläne im einzelnen

#### 1. Subjekt/ 000

Muster: Die Rosen blühen

Das Subjekt wird in der Lochkartenspalte 18 verschlüsselt, tritt also beim eigentlichen Satzbauplan (Spalten 10/ 11, Sekundärelement in Spalte 12) nicht in Erscheinung.

Unverschlüsselt bleibt "es" als bloßes Stützwort (es wird ein Unglück geschehen, ebenso bei gelingen/ glücken/ s. ereignen). Als Subjekt (es war kurz nach Mitternacht) wird es (in Spalte 18 mit der Codierung 1) berücksichtigt.<sup>14</sup>

Exkurs: "Echte Reflexiva"

Muster: ich schäme mich

nicht : ich wasche mich

Das Reflexivpronomen der "echten" reflexiven Verben gilt uns als Bestandteil des Verbs<sup>15</sup>, ist in diesem Sinn eine Art "Verbzusatz" und bei der Verschlüsselung mit der Codierung "s" in Spalte 51 berücksichtigt.

Eine große Anzahl der tatsächlich vorkommenden Reflexiva kennt die in den beiden Mustersätzen beobachtete Eindeutigkeit der Untersuchung "echt - unecht" nicht.

Damit "... müssen wir das Reflexivpronomen der "echten" reflexiven Verben als Bestandteil des Hauptverbs ansehen; es ist weder kommutierbar noch modifiziert es irgendwie die Bedeutung des Hauptverbs (das isoliert meist gar nicht vorkommt), bildet vielmehr mit diesem eine unauflösbare Einheit."<sup>16</sup>

Bei der Corpus-Analyse ergaben sich zwei nach reflexivem Akkusativ und reflexivem Dativ getrennte Beispielreihen zum echten Reflexivum:

I

(reflexiver Akkusativ)

s. ergeben  
s. anbahnen  
s. erkundigen +  
s. fühlen +  
s. zeigen  
s. ändern  
s. steigern  
s. auftun  
s. ausdrücken +  
s. beschränken +  
s. (aus)bilden  
s. wandeln  
s. vermischen  
s. entgegenstellen +  
s. eröffnen  
s. ausbreiten  
s. abzeichnen  
s. melden (im Sinne von  
in Erscheinung treten)

II

(reflexiver Dativ)

s. einbilden  
s. (aus)denken  
s. wünschen  
s. vorstellen  
s. vorkommen +  
s. erklären +  
s. ansehen  
s. ausrechnen  
s. leisten  
s. aneignen  
s. erbitten  
s. merken  
s. versprechen  
s. ge-, zutrauen  
s. erhoffen  
s. gestatten  
s. erlauben

Gemäß strenger traditioneller Kasussonderung wären die Reflexiva der beiden Beispielreihen in der Verschlüsselung voneinander zu trennen, "Notwendig" ist diese Trennung nicht; sie ist in unserem Schlüssel auch nicht vorgesehen, Notwendig ist dagegen die genaue Verschlüsselung von (konstitutiven) Art- (auch Orts-), Objekts- und Präpositionalergänzungen (vgl. die in den Beispielreihen mit + gekennzeichneten Verben). Es wären



also die Satzbaupläne 040, 080, 050, 030 anzusetzen; Reihe II scheint außerdem an Akkusativergänzung (Akkusativobjekt) gebunden, Der Gebrauch der "echten" Reflexiva ist nicht auf den Satzbauplan 000 einzuengen.

Mit Sekundärglied: 006

Muster I : zu sehen bekommen  
zu verstehen geben

Spalte /Codierung

nicht : bekommen + Part. II (=15 / 3)  
gehören + Part. II (=15 / 4)  
sein + zu + Inf, (=15 / 5)  
haben zu + Inf, (=14 / 8)

Muster II : ich helfe suchen (+ Akk. = 106)  
ich mache glauben/ vergessen (+ Akk. = 106)  
ich lasse singen (+ Akk. = 106)

auch : stehen/ stecken/ liegen/ hängen lassen

ich bleibe stehen

auch : liegen/ sitzen/ leben/ bestehen/ wohnen/ hängen bleiben/

er scheint zu kommen

nicht : Sie versprach, bald zu kommen

(vgl. Satzbauplan 100) Er verspricht ein guter Lehrer zu werden  
Sie lernt tanzen

In all diesen Fällen findet sich in unserer Bearbeitung des Materials Doppelverschlüsselung:

Spalte 37 ff.

ich helfe suchen a) 006 Verb helfen  
b) 000 Verb suchen

Diese Doppelverschlüsselung gilt auch für lassen (+ Akk.) + Inf. und die sog. "A. c. I."-Verben der Wahrnehmung (+ Akk.) + Inf. Es handelt sich um die Verbalergänzung, also um die (bei uns nicht aufgenommenen) Satzbaupläne 09 und 19<sup>17</sup>; unser Schlüssel ist hier eindeutig ergänzungsbedürftig. Sondererscheinungen wie stehen (liegen/ sitzen ... usw., s.o.), bleiben und baden gehen könnten hier ebenfalls erfaßt werden. (In unserer Bearbeitung erscheint baden/ tanzen/ reiten ..... gehen noch unter 060, also unter Richtungsergänzung). Geeignete Verschlüsselungsmöglichkeit fehlt im übrigen für Grenzfälle des Modalbereichs wie das Kind kann (schon) laufen - es kommt darauf an, vergessen zu können; außerdem auch für gelaufen/ gerannt/ gegangen kommen und für zu stehen/ zu liegen kommen.

2. Akkusativ/ 100

Muster: Karl ißt Äpfel

Unsere Bearbeitung des Materials bestätigt das Ergebnis, daß Akkusativsätze etwa 40 bis 50% der Sätze in der deutschen Sprache der Gegenwart ausmachen.<sup>18</sup>

Die Abgrenzung von Lexikalisierungen (Codierung 1 in der Lochkartenspalte 23) ist nicht immer leicht: eine Straße fahren/ einen Weg gehen/ Hilfe leisten/ ein trauriges Leben leben/ einen guten Kampf kämpfen/ einen schönen Tod sterben/ Angst schwitzen/ Wut schnauben (vgl. dagegen danksagen/ hohnlachen/ die Sache geht ihren Gang/ den Kopf schütteln/ den Atem anhalten).<sup>19</sup>

Unter 100 erscheinen:

wünschen/ fürchten/ bitten/ versprechen/ drohen/ wagen/ pflegen/ vermögen/ glauben/ hoffen/ aufhören/ beginnen/ anfangen/ versuchen/ erlauben/ s. getrauen + zu + Inf. // lernen/ lehren + Inf.  
(Ausnahme: kennenlernen - Verbzusatz!)

Für den Satzbauplan 110 findet sich nur eine geringe Anzahl von Beispielen:

es geht mich etwas/nichts an  
es kostet mich . . . DM  
er lehrt mich etwas  
er fragt mich etwas (ab)

Mit Sekundärglied: 106

(vgl. Satzbauplan 000 mit Sekundärglied: 006)

Der Infinitiv ist verbabhängig, ebenso der - nicht obligatorisch vorhandene - Akkusativ. Unter 106 erscheint: ich lasse ihn kommen - ich mache ihn glauben - ich heiße ihn gehen - ich sehe/ höre/ fühle/ spüre ihn/ es kommen. Ebenso unter 106 erscheint jedoch: er hat eine Art, zu sprechen - er hat die Pflicht, zu handeln<sup>20</sup>, wohl auch: ich habe etwas (in . . .) .. stehen/ liegen.

Mit Sekundärglied: 104/ 004

Die hier erfaßten Sekundärelemente können (bezeichnenderweise) unter Beibehaltung der für sie kennzeichnenden "Sinnkopplung" auch an der sonst einem Glied vorbehaltenen Erststelle des Satzes vor dem Finitum stehen. Sie sind alle (mehr oder weniger) lexikalisiert; die Entscheidung für die Besetzung von Spalte 23 (Codierung 1 = die erste Ergänzung ist lexikalisiert) ist nicht immer eindeutig zu treffen. (Entscheidungskriterium ist die Substituierbarkeit).

Mit Besetzung von Spalte 23:

Worte tauschen mit/ Nutzen ziehen aus/ Frage stellen nach/ Beitrag liefern zu

ohne Besetzung von Spalte 23:

Wert legen auf/ Hoffnung haben auf/ Sinn haben für/ Mitleid haben mit/ Geschmack finden an/ Gespräch führen mit/ Notiz, Kenntnis nehmen von/ Geld zahlen für/ Sehnsucht haben nach/ Grund haben, erkennen für/ Interesse haben an, für/ Anspruch haben, anmelden auf/ Zweifel lassen über, an/ Beispiel geben für/ Freiheit verleihen von/ Klarheit verschaffen über/ es gibt (k)ein Maß für/ Gelegenheit geben zu/ Sympathie empfinden mit, für/ Ansatz gewinnen für/ Einfluß haben auf,<sup>21</sup>

Unter 106 steht er hat eine Art, zu sprechen (vgl. S. 38). Der sekundäre Infinitiv erscheint (noch einmal) in Spalte 21 mit der Codierung 6,<sup>22</sup>

Unter 104 steht er hat keinen Sinn für Humor. Das sekundäre Präpositionalgefüge erscheint (noch einmal) unter 21/4.

er hat keinen Sinn dafür, ausschließlich Musik zu hören. Der sekundäre Infinitivsatz mit Korrelat ("Stützwort") erscheint (noch einmal) unter 21/7.

er hat keinen Sinn dafür, daß wir ausschließlich Musik hören. Der sekundäre Gliedsatz mit Korrelat erscheint (noch einmal) unter 21/9.

Infinitiv- und Gliedsatzkonstruktionen mit fakultativem Korrelat werden in jedem Fall so verschlüsselt, als wäre das Korrelat gesetzt; erst in Spalte 21 ist das jeweils Aktualisierte ablesbar:

104: a) er hat Hoffnung (darauf), gesund zu werden  
b) er hat Hoffnung (darauf), daß er gesund wird

a) mit "Stützwort": 21/7

b) mit "Stützwort": 21/9

a) ohne "Stützwort": 21/6

b) ohne "Stützwort": 21/8

Schwierigkeiten ergeben sich im Bereich der Abstrakta mit angeschlossenen "konjunkional eingeleiteten Neben- oder Gliedsätzen"<sup>23</sup>, die - was allerdings nur selten vorzukommen scheint - keine "Stützwort"-Kombination kennen: er erweckt den Anschein, als sei er aufmerksam. Hierfür steht uns nur der Satzbauplan 100 zur Verfügung.

Weiteres umfangreiches Material zu 104 findet sich im Bereich der "halbfreien" Präpositionalangaben zu Verben:

etw., murmeln/ ahnen/ verstehen/ wissen/ sehen/ verlangen/ haben/ s., versprechen/ erwarten von<sup>24</sup>

etw., merken an/ machen aus/ wissen, sagen über/ orientieren auf/ retten vor/ vergrößern, verkleinern um/ versorgen mit/ regulieren nach/ sehen an/ beantworten mit/ entwickeln über/ bezeichnen mit/ beanstanden, kritisieren, tadeln an

jmd., erziehen zu/ bestimmen in

s., etw., vorstellen, denken unter

etw., verstehen unter

Die Sekundärglieder sind hier ausnahmslos fakultativ. Möglicherweise könnte bei einer Zweiteilung in a) Präp.,angaben und b) allgemeine referentielle Adverbialangaben die Sekundär-Klassifizierung zur bloßen Arbeitshypothese werden,

Unter 004 erscheint die Begründungsergänzung<sup>25</sup>:  
geschehen aus/ entstehen aus. Diese Entscheidung ist revisionsbedürftig zugunsten von Satzbauplan 050 (statisches Adverbiale).  
Weitere Beispiele für ("selbständiges") präpositionales Sekundärelement (Präposition "mit"):

klappen: es klappt nicht mit unserer Besprechung  
geschehen: was geschieht nun mit ihm  
beginnen: wir beginnen mit Kapitel 5  
sprechen: mit Rilke zu sprechen

### 3. Genitiv/ 020

Muster: freut euch des Lebens

Sätze vom Satzbauplan 020 ("Objektsgenitiv" - "Anteilgröße"<sup>26</sup>) sind selten,

Als Beispiele wären etwa zu nennen:

reflexiv: s. entsinnen/ s. enthalten/ s. entäußern/ s. entledigen/  
s. befleißigen/ s. annehmen/ s. bedienen/ s. bemächtigen/  
s. erwehren/ s. vergewissern/ s. erbarmen/ s. schämen/  
s. rühmen

nicht reflexiv: gedenken/ bedürfen/ walten

mit Akkusativ: würdigen/ versichern/ beschuldigen/ bezichtigen/ zeihen/  
anklagen/ überführen<sup>27</sup>

Nicht unter 020 (sondern unter Artergänzung) erscheint:  
du bist des Todes/ er ist des Teufels.

### 4. Dativ/ 030

Muster: das fehlt mir

Der Satzbauplan 030 erfaßt nur den Objektsdativ ("Zuwendgröße"<sup>26</sup>) - nicht den (im folgenden zu besprechenden) "Pertinenzdativ" und den "freien Dativ".

Wir geben zur Abgrenzung von Objektsdativ, Pertinenzdativ, freiem Dativ und Artergänzung mit sekundärem Dativ Beispielreihen aus Brinkmanns Material (S. 431 - 454)<sup>28</sup>:

- + Pertinenzdativ
- \* freier Dativ
- ~ Artergänzung mit sekundärem Dativ

Objektsdativ	Pertinenzdativ freier Dativ Artergänzung mit sekundärem Dativ
<u>mir graut/ graust</u>	~ <u>es ist/ wird mir schlecht</u>
<u>widerfahren</u>	+ <u>mir klopft das Herz</u>
<u>bevorstehen</u>	~ <u>das ist mir (un)angenehm</u>
<u>gelingen/ mißlingen</u>	~ <u>das ist mir (un)möglich</u>
<u>entgegengehen</u>	* <u>es ist mir ein Vorteil</u>
<u>begegnen</u>	+ <u>jmd., um den Hals fallen</u>
<u>ausweichen</u>	<u>an die Hand gehen</u>
<u>vertrauen/ glauben</u>	<u>in den Ohren liegen</u>
<u>zürnen/ drohen</u>	<u>zur Seite stehen</u>
<u>nachgeben/ trotzen</u>	<u>zu Leibe gehen</u>
<u>beistimmen</u>	<u>unter die Arme greifen</u>
<u>zusehen/ zuhören</u>	<u>die Schuhe putzen/</u>
<u>s. zuwenden</u>	<u>die Wäsche waschen</u>
<u>wünschen/ gönnen/ empfehlen</u>	~ <u>er ist mir gut/ böse/ wert/</u>
<u>erlauben/ befehlen/ gebieten</u>	<u>teuer/ gleich-</u>
<u>folgen/ gehorchen</u>	<u>gültig/ verhaßt/</u>
<u>vormachen/ nacheifern</u>	<u>bekannt/ gefällig/</u>
<u>vorschreiben/ s. unterordnen</u>	<u>gehorsam/ gleich</u>
	* <u>er ist mir ein treuer Freund</u> (Gleichsetzungsergänzung)
<u>Hilfe/ Widerstand leisten</u>	
<u>Rat/ Erlaubnis erteilen</u>	
<u>das genügt/ gehört mir</u>	~ <u>das ist mir eigen/ anvertraut/</u>
<u>(an)bieten/ versprechen</u>	<u>gehörig</u>
<u>schenken/ opfern</u>	* <u>ich nehme mir dieses Buch</u>
<u>leihen/ vermieten/ verkaufen</u>	* <u>ich habe mir ein Zimmer</u>
<u>bezahlen/ lohnen</u>	<u>genommen</u>
<u>bringen/ schicken</u>	* <u>ich kaufe dir etwas</u>
refl. : <u>mieten/ kaufen/</u>	+ <u>jmd., etw. ausreißen</u>
<u>verschaffen</u>	<u>ausspannen</u>
	<u>wegnehmen</u>
<u>zufallen/ zukommen/ zusprechen</u>	<u>abverlangen</u>
<u>übertragen/ überweisen/</u>	<u>abkaufen</u>
<u>überlassen</u>	
<u>angewöhnen/ anerziehen/</u>	
<u>aufbürden/ aufnötigen</u>	
<u>einschärfen/ einreden</u>	

<u>melden/ schreiben/ mitteilen</u>	~ <u>mir ist (un)bekannt</u>
<u>ankündigen/ versprechen</u>	<u>klar/ bewußt/</u>
<u>berichten/ beschreiben</u>	<u>neu/ wahrschein-</u>
<u>versichern/ verschweigen/</u>	<u>lich/ (un)er-</u>
<u>verraten/ verherrlichen</u>	<u>klärlich</u>
<u>auslegen</u>	
<u>verheißten/ verkündigen</u>	
<u>vortragen</u>	
<u>Bescheid geben/ Nachricht bringen</u>	

Pertinenzdativ (009)

Muster: mir klopft das Herz

Varianten:	<u>jmd. die Schuhe putzen</u>	109
	<u>jmd. um den Hals fallen</u>	069
	<u>jmd. die Hand auf die Schulter legen</u>	169

mit Lexikalisierung :

- es kommt mir zu Bewußtsein
- jmd. an die Hand gehen
- in den Ohren liegen
- zur Seite stehen
- zu Leibe gehen
- unter die Arme greifen
- auf die Nerven gehen

sich den Bauch voll schlagen } mit Art-  
sich die Finger krumm schreiben } ergänzung

Das in Spalte 12 mit "9" codierte Pertinenzelement erscheint an der "Korrespondenzstelle" (Spalte 21) mit der Codierung 2 (Pronomen) und 3 (Substantiv); es könnte mit "4" codiert werden für Prepositionalgruppen: Mich stört an dir nur die Fliege oder für Akkusativelemente: Er trat ihn in den Leib.<sup>29</sup>

"Die Pertinenzform tritt genau dann ein, wenn ein Element ein (lebens)Lebewesen (oder ein als solches aufgefaßtes Wesen) bezeichnet, das Possidens in einem Possessivverhaltnis ist, und wenn das Possessum Körperteil oder unmittelbares Zubehör des Possidens ist,"<sup>29</sup> In den Beispielsatzen Karl legte seinem Freunde die Hand auf die Schulter - ich klopfe meinem Freund auf die Schulter - ich machte ihm die Beine lang - also in der Kombination "(Akk, Objekt + ) Raumerganzung + Dat, Objekt" und "Akk, Objekt + Artergänzung + Dat, Objekt" - zählt die Duden-Grammatik (§§ 5345/ 5415/ 5365) das Pertinenzelement (als konstitutiv) unter die Komponenten der Grundformen I, 6a/ II, 6a/ II, 8a,

### Der freie Dativ

Dat. ethicus (Spalte 25/ Codierung 1): werd' mir schnell gesund  
(Duden-Gr. § 5645)

Dat. sympathicus (Spalte 25/ Codierung 2): mach' mir die Türe auf  
(Duden-Gr. § 5640)

Dat. ethicus ist nicht erststellenfähig; Dat. sympathicus ist durch ein Präpositionalgefüge mit "für" ersetzbar. Der Dativ in komparativen Wendungen (mir zu bunt) ist ebenfalls nicht konstitutiv. Die in der Duden-Grammatik unter § 5640 genannten Beispiele trennen den Dat. sympathicus nicht streng genug vom Pertinenzdativ: die Augen funkelten ihm.

Als freier Dativ (mit der Codierung 2) erscheint auch der Dativ in: das bedeutet ihr nichts/ das macht mir nichts aus/ es ist ihr zu teuer (s. o.); ebenso in: m e i n e m A u g e ist es, als ob ... und s i c h einig (darüber) sein, daß ...

### 5. Präpositionalgefüge 040/140

Muster: ich verzichte darauf/  
er zwingt ihn zum Nachgeben<sup>30</sup>

"Das Präpositionalobjekt kann einwandfrei von statischem Adverbiale ('München liegt an der Isar!') und von Richtungsangabe ('Ich gehe in den Garten!') getrennt werden, und zwar mit folgenden drei Kriterien:

1. Bei den Verben mit Präpositionalobjekt ist die Präposition grundsätzlich nicht beliebig austauschbar ...
2. Das Präpositionalobjekt kann nur mit einem Fragewort erfragt werden, das seine Präposition enthält ....
3. Ist ein Präpositionalgefüge Präpositionalobjekt, so ist es in fast allen Fällen durch ein Präpositionaladverb mit einem Gliedsatz substituierbar, "31

Unter 040 erscheint:

hersein hinter/ kommen hinter  
um etw., auf etw., zu etw., über etw. kommen

lexikalisiert: zu sich kommen, zu Bewußtsein kommen  
es kommt dazu  
es bleibt dabei

weiter (Verbzusatz!) empfehlen an  
sein nach/ sein gegen  
etw. wird aus ihm  
etw. resultiert aus/ etw. ergibt sich aus

Unter 140 erscheint :

jmd. beauftragen, zwingen, bewegen zu  
jmd. befragen, belehren (darüber), daß  
jmd. benachrichtigen (davon), daß  
es (23/1!) bringen zu

Die Präposition wird in den Lochkartenspalten 53 - 56 verzeichnet.<sup>32</sup>  
Bei fakultativem Gebrauch der Präposition werden die Spalten 53 - 56 immer besetzt - auch in den Fällen, in denen die tatsächlich aktualisierte Verwendung darauf verzichtet :

Er zwang mich zum Nachgeben  
dazu, diesen Plan aufzugeben  
, diesen Plan aufzugeben<sup>33</sup>

Das Präpositionalobjekt kann also (im Satzbauplan 040/140 oft mit fakultativer Präposition) die Form eines Gliedsatzes haben. Es erscheint dann in der Lochkartenspalte 20 mit den Codierungen 8 (ohne Korrelat) und 9 (mit Korrelat) in der finiten Form, mit den Codierungen 6 (ohne Korrelat) und 7 (mit Korrelat) in der infiniten Form :

	Spalte /Codierung
<u>ich freue mich, daß du kommst</u>	20 / 8
<u>ich freue mich darüber, daß du kommst</u>	20 / 9
<u>ich freue mich, dich zu sehen</u>	20 / 6
<u>ich freue mich darüber, dich zu sehen</u>	20 / 7

Der Satzbauplan 140 wurde nicht übernommen für Sätze des Typs Ich halte ihn für einen Lügner/ Ich halte ihn für dumm,  
Die Entscheidung fiel für 170 (Numerabile) bzw. 180 (Comparabile);  
ausschlaggebend war die (transformationelle) "Bedeutungsverwandtschaft":

170 ich nenne ihn einen Lügner  
ich halte ihn für einen Lügner

180 ich nenne ihn dumm  
ich halte ihn für dumm

Als Sonderfälle innerhalb 170 und 180 sind sie gekennzeichnet durch die Besetzung von Spalte 53 - 56 mit der Präposition, (Auf die entsprechende "transformationelle" Klassifizierung von s, erweisen/ gelten/ wirken als unter 070/ 080 - vgl. S. 48/49/50 - sei hier schon hingewiesen). Das transformationelle Beschreibungsverfahren hat jedoch, da es bei allen anderen Klassifizierungsentscheidungen bewußt vermieden wurde, auch hier keinen legitimen Ort. Die Präposition ist konstitutiv und obligatorisch; unsere Entscheidung müßte also zugunsten von 040/140 revidiert werden.<sup>34</sup>



Untergruppen: 440// 340/043

a) 440

Der Satzbauplan 440 erfaßt das "doppelte Präpositionalobjekt":  
Der Forschungsreisende sprach zu den Schulkindern über seine Afrika-  
reise - Er klagt auf Schadenersatz gegen Herrn Meier.<sup>35</sup> Spalte 53-56  
kann natürlich nur einfach besetzt werden, Man würde sich wohl für  
sprechen - über und klagen - auf entscheiden, Der Satzbauplan 440  
ist selten,

b) 340/043

Er verhilft ihm zu der Stellung (340), Es handelt sich um verbgebundene  
Leerstellen, deren Besetzung jedoch fakultativ ist,<sup>36</sup> Ob die nicht-präpo-  
sitionsgebundene Ergänzung als sekundär verbgebunden zu behandeln ist  
(043), muß von Fall zu Fall entschieden werden; eine klare Grenzziehung  
ist wohl nicht immer möglich, Das zugehörige Material ist nicht groß,  
Man kann etwa wie folgt aufteilen:

Das Dativobjekt  
ist primär verbgebunden

jmd, entgegenkommen mit  
mir ist zumute nach  
(zumute als Verbzusatz!)  
jmd, hinweghelfen über  
jmd, verhelfen zu

Das Dativobjekt  
ist sekundär verbgebunden

er hilft mir bei  
es kommt mir an auf  
jmd, gratulieren zu  
es fehlt mir an  
jmd, aushelfen mit  
ich rate ihm zum Nachgeben  
(vgl. Duden-Gr., Grundformen I, 5a)

Unter (freien) Präpositionalangaben erfassen wir Konkominanzangaben  
und allgemein referentielle Adverbialia (Situativa 1<sub>5</sub>), außerdem instru-  
mentale Adverbialia, auch Pronomina und Adjektive mit situativer Funk-  
tion (zu Situativa 1<sub>4</sub>).<sup>37</sup>

Exkurs: Funktionsverbgefüge

Funktionsverbgefüge (vielleicht besser: "präpositionale Funktionsverb-  
formeln"<sup>38</sup>) erscheinen in unserem Schlüssel (nach dem Sekundärglied)  
in Spalte 13 mit folgender Codierung:

- 1 in in Wut, in Stimmung versetzen/ bringen/ geraten  
in Lachen ausbrechen, in Brand stecken,  
im Wege stehen, in Bewegung setzen
- 2 zu zu Rate gehen
- 3 unter unter Strafe stellen, unter seinem Kommando haben
- 4 außer außer Kraft setzen
- 5 am am Leben sein, an die Seite stellen
- 6 auf auf eine Idee kommen(Grenzfall zu 040, da substituierbar !)

Die Funktionsverbgefüge bilden keine geschlossene Liste; sie sind (grammatisch und stilistisch) "produktiv". Ihre Leistung, "die statische Erstarrung des abstrakten Substantivstils mit neuer Verbalität zu kompensieren"<sup>39</sup>, ist inchoativ und konklusiv, liegt also im Bereich der "Aktionsarten"<sup>40</sup>. Wir verzeichnen bei gesonderter Verschlüsselung der Funktionsverbgefüge "lexikalischen Strukturunterschied" zur Trennung von identischen Parallelkonstruktionen:

	Spalte / Codierung
<u>Das Bild kommt zur Versteigerung</u>	000 + 13 / 2
<u>Der Maler des Bildes kommt zur Versteigerung</u> <sup>41</sup>	060

Für Abgrenzung und Definition von "Funktionsverbformeln" gilt: Austauschbarkeit nur innerhalb einer bestimmten Reihe, keine Erweiterbarkeit und Ersetzbarkeit der prädikatzugehörigen Wortgruppe durch ein Einzelwort, keine Erfragbarkeit durch ein Interrogativum.<sup>42</sup> Konsequente sprachliche "Weiterentwicklung" der Funktionsverbformeln ist ihre (vollständige) Lexikalisierung. Sie findet ihren Niederschlag nicht nur in der Orthographie (zustande-, zugrunde-, zumute-, zutage-), sondern auch in der Festlegung älteren Sprachstandes, der außerhalb der lexikalisierten Formel nicht mehr besteht (zustatten-, zunutze-, zunichte-).<sup>43</sup> Zu warnen ist vor einer Vermischung von Funktionsverbformeln und (lexikalisierten) Umstandsangaben (vgl. Duden-Grammatik, § 5265).

## 6. Statisches Adverbiale 050/150

Muster: München liegt an der Isar  
("fallfremdes Satzglied"<sup>44</sup>)

... an der Isar ist Ergänzung, nicht Angabe.<sup>45</sup> Bekannt ist die Abweichung von Tesnière, der die "circonstants" nicht als satzkonstitutiv gelten läßt.<sup>46</sup>

Unter 050 erscheinen zwei der unter § 5255 der Duden-Grammatik genannten Umstandsergänzungen, Neben die Raumergänzung (unter 050 nur statisch, nicht richtungsangebend, vgl. Grundformen I, 6) tritt die Ergänzung der Zeit (Frage: wann, bis wann, seit wann, wie lange), des Grundes (Frage: weshalb, wozu<sup>47</sup>) und die Instrumentalergänzung (Frage: womit). Hinzuzunehmen sind Umstandsergänzungen im Akkusativ:

Die Beratung dauerte zwei Stunden (Grundformen I, 7, Duden-Grammatik § 5605) / er bleibt eine Woche / er wohnt Schillerstr. 3; ebenso: lange hersein / lange dauern / es war kurz nach ... / es ist 10 Uhr. Als Angabe müßte jedoch gelten: lange schlafen, auch: wiederaufbauen.

Spalte / Codierung

- 26 / 1 (freie) Ortsangaben
- 26 / 2 (freie) Zeitangaben
- 26 / 3 (freie) Orts- und Zeitangaben

Beispiel:

Gestern kaufte  
ich am Bahnhof  
eine Zeitung

Zu 150 gehört: etw. bei sich/ im Kopf haben;  
zu 050 : im Nebel verschwinden (statische Ergänzung).  
Die Umstandsergänzung der Art (Frage: wie, vgl. Duden-Gr. § 5255,  
Muster: Wie benimmt sich Wilhelm? Schlecht) ist nicht unter 05 erfasst,  
sie gehört zum Satzbauplan 08 (mit konstitutivem Comparabile; die Ent-  
scheidung fällt nach dem Kriterium der Fakultativität<sup>48</sup>).

7. Richtungsergänzung 060/160

Muster: ich fahre nach Hamburg  
(vgl. Duden-Gr. Grundformen II, 6)

Analog zu 050 bei sich haben nehmen wir an sich nehmen/ um sich schauen unter 060; unter 060 (+ 20/6) erscheint auch: er geht schwimmen.  
Bei ins Gericht gehen (mit: sekundär!)/ zur Welt kommen/ in die Welt setzen ist die Grenze zur Funktionsverbformelerreicht.  
Wichtiger - weil ungleich häufiger - ist die gegenseitige Abgrenzung von Richtungsergänzung und Verbzusatz (vgl. Duden-Gr., Grundformen II, 7: Er zog das Gespräch in die Länge). Entscheidungskriterium ist die Substituierbarkeit, Richtungsergänzung ist etw. hineinlegen im Gegensatz etwa zu jmd. hereinlegen (Verbzusatz); Richtungsergänzungen sind zurückkommen, -treten, -liegen, -bleiben, -fragen im Gegensatz etwa zu zurückkommen auf (Verbzusatz); hervortreten im Gegensatz zu s. hervortun (Verbzusatz). (Vgl. die ausführlichere Behandlung dieses Problems in C I 9, Exkurs I: "Der Verbzusatz"),  
Richtungsergänzung nach "rückwärts": etw. nehmen aus/ s. aufmachen aus (Herkunftsergänzung).  
Richtungsergänzungen sind substituierbar; sie sind (sekundär) erweiterbar. Auffallend sind hier - wie auch bei den Herkunftsergänzungen - die umfangreichen Kumulationsmöglichkeiten,<sup>49</sup> Aus dem Satzbauplan 060 ist jedoch keine Angabe darüber ablesbar, ob das Verhältnis von Richtungsergänzung und Simplex obligatorisch oder fakultativ ist (hindurch z wängen/ zurückkehren).

Mit Sekundärglied

- a) 064 zurücktreten von  
zurückkommen von/ nach  
hervortreten aus  
zum Fenster hinausblicken
- b) 069 jmd. ins Auge sehen  
jmd. ins Bein beißen  
mit Lexikalisierung: jmd. auf die Nerven gehen  
aus dem Herzen gleiten  
aus dem/ in den Kopf kommen
- 169 jmd. etw. aus der Hand nehmen  
009 das Herz hüpft mir
- c) 061 die Treppe hinuntergehen  
den Berg hinaufgehen

"Modifizierende Umstandsergänzungen" (vgl. Duden-Grammatik, §§ 5490 - 5515) sind im Bereich 'Richtungsergänzung' (und 'Artergänzung') weit häufiger als im Satzbauplan 050 (statisches Adverbiale), Beispiele aus den zweigliedrigen Umstandsergänzungen der Duden-Grammatik (§ 5495):

Er lagerte einen Steinwurf von hier  
Meine Freundin sitzt drei Reihen weiter ] 051

Es erscheint angebracht, neben der Richtungsergänzung einen nicht-sekundären Dativ (also Dativobjekt) anzusetzen: Er hilft ihm aufs Pferd - 360 (nicht 063).

8. Gleichsetzungsergänzung 070/170

Muster: er ist Beamter  
sie nennt ihn einen Lügner  
(vgl. Duden-Gr. §§ 5120/5380,  
Grundformen I, 2 und II, 2)

Unter 070 fällt bei uns auch:

das bedeutet nichts  
das besagt nichts  
das macht nichts aus

Möglicherweise hinzutretender Dativ ist nicht konstitutiv und erscheint unter 25/2 (Dat. sympathicus),

Wie schon im Kap. "Präpositionalgefüge" (C I 5) erwähnt, zählen wir Sätze nach dem Muster Ich halte ihn für einen Lügner zum Satzbauplan 170 und kennzeichnen ihre Sonderstellung durch Besetzung der Spalten 53 - 56 mit der Präposition.<sup>50</sup>

170	070
<u>jmd. betrachten als</u>	<u>s. erweisen als</u>
<u>beschreiben als</u>	<u>amtieren als</u>
<u>bestimmen als</u>	<u>arbeiten als</u>
<u>benützen als</u>	
<u>gewinnen als</u>	<u>das heißt etwas</u>
<u>definieren als</u>	<u>eine Gruppe bilden</u>
<u>erklären/ machen zu</u>	
<u>nennen als</u>	
<u>jmd. / etw. verstehen als</u>	
<u>etw. entwickeln als/ zu</u>	

Gesonderte Codierung der freien Gleichgröße (Artangabe) ist in unserem Schlüssel nicht vorgesehen.<sup>51</sup>

Wo beim Satzbauplan 040/140 in Spalte 20 mit der Codierung 4 das Präpositionalgefüge noch einmal verzeichnet ist, verschlüsselt der Satzbauplan 070/170 die reine Gleichsetzungsergänzung (ohne Präposition).

Mit Sekundärglied

a) 074 hier (Ortsangabe 26/1!) war kein rechter Boden für ...  
das Schreckliche an Ihnen ist ...

mit Lexikalisierung: es ist die Rede von ...

b) 071 war es Zeit genug

c) 073/173 das wird ihm zum Verhängnis  
ihn dir als Vorbild anzubieten

Nicht-sekundärer Dativ (also Dativobjekt, vgl. Satzbauplan 360) ist wohl anzusetzen in : es erscheint mir als ... (370).

9. Artergänzung 080/180

Muster: Karl ist klug  
Fritz benimmt sich schlecht  
Die Mutter macht die Suppe warm<sup>52</sup>  
(vgl. Duden-Gr. Grundformen I, 8 und II, 8)

Wir behandeln die Umstandsergänzung der Art als Artergänzung (vgl. Duden-Grammatik §§ 5280/5285).

mit unflektiertem Adjektiv

wirken  
aussehen  
erscheinen  
s. betragen  
s. fühlen  
s. verhalten  
s. stellen  
s. zeigen  
s. anstellen

mit Präposition<sup>53</sup>

wie dastehen  
auftreten  
tun  
klingen  
aussehen  
s. geben  
s. gebärden  
s. aufführen  
s. benehmen  
als s. erweisen  
s. herausstellen

Als sekundär zum Adverbiale behandeln wir jedoch die "Maßangabe" in Sätzen des Typs Er wirft den Ball 10 m hoch/ weit. Es handelt sich um Richtungsadverbialia mit Sekundärelement (061); sie können verglichen werden mit der "Maßangabe" im Satztyp Der Stoff ist eine Elle lang (081, vgl. auch Duden-Grammatik §§ 5490 - 5515: "Die modifizierenden Umstandsergänzungen").

Für die Verschlüsselung an der "Korrespondenzstelle" (Spalte 20) gilt Folgendes:

Codierung	
20 / 1	<u>Karl ist klug/ Karl betrügt sich gut/ Karl erweist sich als klug</u> (Besetzung von Spalte 53-56 mit der Präposition)
4	<u>er benimmt sich wie ein Baron</u> (keine Besetzung von Spalte 53-56 mit der Präposition)
8	<u>tun als (ob), wie wenn/ belassen, wie es ist</u>
9	<u>so tun, als (ob), wie wenn/ so belassen, wie es ist</u>

Sympathetischer Dativ liegt vor in den Sätzen vom Typ Er macht ihm die Hölle heiß; in Ich machte ihm die Beine lang (Duden-Grammatik, Grundformen II, 8a) handelt es sich dagegen um einen Pertinenzdativ.

Schwierigkeiten macht im Satzbauplan 180 die abgrenzende Definition der Artergänzung. Das (nicht kommunikativ, sondern im Sinne von "frei - konstitutiv" zu verstehende) Kriterium "weglaßbar - nicht weglaßbar" bietet sich an<sup>54</sup>:

weglaßbar<sup>55</sup>

Der Maler streicht die Wand weiß  
Er schreibt den Brief fertig 56  
Er hämmert das Eisen flach

Es handelt sich im Grunde um eine Artangabe, nicht um eine Artergänzung. Sie kann (nach Transformation) als Attribut zum Akk. Objekt treten, (Keine Ersetzbarkeit durch ein Archilexem!),

nicht weglaßbar

- A. a) Sein Verhalten stimmt mich nachdenklich  
b) Er schweigt diese Sache tot<sup>57</sup>  
c) mit sympathetischem Dativ (Grundformen II, 8):  
Er macht ihm die Hölle heiß  
d) Das Akk. Objekt hat die Form eines Reflexivpronomens:  
Er arbeitet sich tot

Die Artergänzung kann nicht als Attribut zum Akk. Objekt treten; das Verb ist ersetzbar durch das Archilexem machen, in manchen Fällen durch ein nicht weiter ersetzbares Simplex:

Die Art der Handlung ist hier genauer präzisierbar [ leer essen/ trinken - leeren  
warm machen - wärmen

B. Hierzu (er)halten, lassen + Artergänzung

C. Hierzu die (teilweise mit Präposition zu konstruierenden) Verben der Beurteilung; Archilexem ist halten für,  
Wie schon im Kap. "Präpositionalgefüge" (C I 5) erwähnt, zählen

wir Sätze nach dem Muster Ich halte ihn für dumm zum Satzbauplan 180 und kennzeichnen ihre Sonderstellung durch Besetzung der Spalten 53 - 56 mit der Präposition,

Die hier skizzierte Unterteilung von Satzbauplan 180 wurde in unserer Ver-  
schlüsselung nicht vorgenommen. Dafür sind zwei Gründe zu nennen:

1. Es erschien sinnvoller, für weitere Gliederungsversuche ein möglichst ungekürztes Material zur Verfügung zu stellen.
2. Gliederungsentscheidungen bei den (unerwartet häufigen) Problemfällen aus dem Grenzbereich Artangabe - lexikalisierte Artangabe - Verbzusatz erwiesen sich dagegen als unumgänglich. Die theoretische "Aufbereitung" erschien hier gegenüber dem oben Skizzierten als vorrangig.

Wir bemühen uns darum, in der Anwendung des Kriteriums "Substituierbarkeit" konsequent zu sein. Folgende Paradigmenreihe für den Satzbauplan 180 zeigt in der (typischen) "Grenzsituation" zwischen Artergänzung und Verbzusatz die Problematik der Klassifizierung<sup>58</sup>:

bekanntgeben

freikommen/ klarkommen/ hochkommen/ gleichkommen/ nahekomen  
festnehmen (austauschbar: in Gewahrsam nehmen)/ ernst nehmen/  
übelnehmen

fertigstellen/ sicherstellen/ kaltstellen

klarmachen/ haltmachen/ wiedergutmachen/ weismachen/ bekanntmachen  
bloßlegen/ stilllegen

schiefgehen/ nahegehen/ sichergehen

fertigbringen/ zustandebringen

(einen Platz) freihalten (nicht: jmd. freihalten - Verbzusatz!)/  
geheimhalten/ hochhalten/ warmhalten/ bereithalten

gern haben/ recht haben

schuldig sprechen - freisprechen

geringschätzen - hochschätzen

mit Doppelobjekt (eines davon an der Sekundärstelle):

feind machen/ zunutze machen

zu Tode reiten, nicht: totschweigen/ totsagen - Verbzusatz!

zuschanden schlagen/ zunichtemachen, nicht: zuteil werden/  
zugrunde legen - Verbzusatz!

Unter 180 erfaßt sind Sätze vom Typ:

... kurz/ lang/ offen tragen

... warm/ kalt essen/ trinken

lexikalisiert: die Nase voll haben/ s. heiser schreien/ s. tot ärgern/  
eine Rede frei halten

080

übrigbleiben (vgl. liegenbleiben unter 006)  
vorüber sein

s, geben: s, zufriedengeben

s, machen: s, bezahlt machen

s, stellen: s, dumm stellen

einiggehen (+ sekundäres Element)

mit Dativ: guttun - leidtun/ schwerfallen - leichtfallen/  
genugtun - schön tun - unrecht tun - zuliebe/ zuleide tun

Spalte / Codierung

Komplexes: es ist keine Trauer am Platze 20 / 4

Mit Sekundärglied:

a) 083/ 380

083: Der Dativ ist sekundär zu der Artergänzung  
es geht/ tut mir gut (vgl. Duden-Gr., Grundformen I, 8a:  
Deine Liebe tut ihm wohl)

er ist ihm ähnlich/ lieb

es fällt mir schwer

es erscheint mir sinnvoll

sie tut mir unrecht

(vgl. dazu [freie] Angaben:

Dat, symp, (25/2) :

es ist ihr zu teuer

mir ist es, als ob ...

mach' mir die Türe auf

[freie] Präp, angabe (29/1): er ist zu jung dazu)

380: Der Dativ ist 'primär' zu der Artergänzung:

sie tut mir leid

es kommt mir sinnlos vor/ es kommt mir vor, als ob ...

es ist mir zugänglich

es ist allen gemeinsam (Duden-Gr., Grundformen I, 8a:

Ich bin diesem Manne fremd

vgl. §§ 5425 - 5435)

b) 084/ 480/ 184/ 384 (Duden-Gr., Grundformen I, 8c/8d; §§ 5455-5465 u. 5475)

084: Das Präpositionalgefüge ist sekundär zu der Artergänzung  
in der Lage sein zu ...

s, (Dat, symp, 25/2) einig/klar (darüber)sein/ werden, daß...

er ist froh über ...

(darüber), daß ...

,sie zu sehen

beteiligt sein an

das ist schlecht für uns

das ist nett von ihm



480: Das Präpositionalgefüge ist 'primär' zur der Artergänzung  
sie stand auf sehr herzlichem Fuß mit ...  
irgendwie zu etw. stehen/ s. irgendwie zu etw. stellen

Es gibt keine genau festlegbare Trennlinie zwischen primär und sekundär (mittelbar) verbabhängigen Elementen.<sup>59</sup>

184: jmd. für fähig befinden zu  
(vgl. Duden-Gr., Grundformen II, 8c und § 5375:  
mein Freund machte mich auf dieses Mädchen aufmerksam)

384: er ist mir an Fleiß überlegen  
(vgl. Duden-Gr., Grundformen I, 8ca und § 5470)

c) 081 / 082

081: (vgl. Duden-Grammatik §§ 5490 - 5515)  
Die Tasche ist 20 DM wert  
Das Haus ist 20 m hoch  
Der Knabe ist 9 Jahre alt

082: einer Sache eingedenk/ bedürftig/ voll/ wert sein  
(vgl. Duden-Gr., Grundformen I, 8b, § 5440; II, 8b, § 5370:  
Der Richter sprach diesen Mann des Diebstahls schuldig - 182)

d) 087 / 086

087: tätig sein als ] + Subst.  
sie war gedacht als

086: (eben) dabei sein, zu + Inf.  
(vgl. Duden-Gr., Grundformen II, 8a:  
Ich machte ihm die Beine lang - 189)

Exkurs I: Der Verbzusatz

Auch wer die Meinung vertritt, die Mehrzahl der Verbzusätze sei syntaktisch faßbar, der Rest sei unter "Lexikalisierung" einzuordnen, wird bei der Analyse umfangreicheren Materials über die Häufung der Fälle erstaunt und mit dem unzureichend definierten, zu weiten Begriff "Lexikalisierung" unzufrieden sein. Man vergleiche dazu etwa so verschiedenartiges, unter

"Verballexem" zusammengefaßtes Material wie: Man gibt dem Antrag statt - Er geht zugrunde - Er hält die Medaille in Ehren - Die Wache tritt ins Gewehr,<sup>60</sup>

Ein Teil der Problemfälle im Bereich "Verbzusatz" liegt somit an der Grenzlinie zum Funktionsverbgefüge. Der ursprünglich nominale Bestandteil wird oft nicht mehr als solcher empfunden, ein Vorgang, der in der Orthographie greifbar wird - auch in deren Unsicherheit und Inkonsequenz.

Beispiele:

vonstatten gehen/ zustatten kommen  
zugute kommen  
außerstand setzen/ instand setzen/ zustandekommen  
s. zuschulden kommen lassen  
zumute sein nach  
zugrunde gehen  
zuteil werden  
zurechtweisen  
s. zunutze machen  
zutage fördern  
zuwege bringen

(Zum ursprünglich wortbildenen, nicht mehr "realisierten" Nominalteil vgl. stattfinden/ acht-, preisgeben/ teilnehmen/ danksagen/ hohnlachen/ kopfstehen u. a.).

"Zum Hauptverb rechnen wir in jedem Fall den sogenannten Verbzusatz, auch wenn kleine Kommutationsreihen bestehen (auf-, an-, ab-, weg-machen usw.)."<sup>61</sup> Schwierigkeiten ergeben sich jedoch bereits bei Bedeutungsübertragung und -erweiterung:

"syntaktisch faßbar"

(vgl. auch C I 7:

"Richtungsergänzung")

umwerfen  
zurückkehren  
(aber Simplex "kehren")  
jmd. losschicken  
voran-, vorausgehen  
fortschicken  
(über etw.) hinwegfliegen

"Verbzusatz"

umkommen  
zurückfallen  
(in den Leistungen/ die Schuld wird auf ihn zurückfallen)  
jmd. loswerden/ lossein  
(Dankesworte) voranstellen/ vorausschicken  
(in der Rede) fortfahren  
(über etw. nicht) hinwegkommen

<u>hin-, herlaufen</u>	<u>hin-, hergehen</u>
<u>herumlaufen</u>	<u>herumkommandieren</u>
<u>davonlaufen</u>	<u>(gerade noch) davonkommen</u>
<u>weglaufen</u>	<u>wegdiskutieren</u>
<u>dazwischenwerfen</u>	<u>dazwischenrufen</u>
<u>aufheben (Stein)</u>	<u>aufheben (Andenken, Gesetze)</u>

Es gibt verschiebbare Elemente (Schlange stehen, Auto fahren), die in ihrer Gliedfunktion nicht mehr identifizierbar sind, Sie sind Bestandteil des prädikativen Satzkerens und somit Nicht-Glieder.<sup>62</sup>

Ein Hauptproblem liegt in der Fülle des Materials, Wir bringen eine Liste von Beispielen, in denen die Entscheidung zugunsten des Verbzusatzes gegen das (statische oder richtungsangebende) Adverbiale fiel, Sie sind dem im Corpus (zufällig) aktualisierten Material entnommen, daher unsystematisch.

<u>hinausschieben</u>
<u>durchgehen (+ Akk.)</u>
<u>voraussetzen</u>
<u>herausgeben (Geld)</u>
<u>s. herausbilden, s. hervortun</u>
<u>herauskommen, -arbeiten, -greifen, -lösen</u>
<u>s. zusammenehmen, zusammenzucken</u>
<u>weiterführen, -sprechen, -kommen</u>
<u>vorangehen (+ Dat.)</u>
<u>hinzufügen, -dichten, -setzen</u>
<u>nachgeben</u>
<u>vorbeikommen</u>
<u>herumschleppen (mit sich), herumtuscheln</u>
<u>dazwischenrufen</u>
<u>loswerden, lossein + Akk.</u>
<u>zurechtweisen</u>
<u>achtgeben/ radfahren/ danksagen/ hohnlachen/</u>
<u>totsagen/ totschweigen/ kopfstehen</u>
<u>fortsetzen, fortfahren, fortreißen</u>
<u>(mit sich)</u>
<u>standhalten</u>
<u>feststellen, -legen</u>
<u>naheliegen, -legen, -kommen</u>
<u>zugrunde liegen, -legen, -richten</u>
<u>zuteil werden</u>
<u>gegenüberstehen</u>
<u>in eins sehen/ dreinsehen</u>
<u>kennenlernen</u>
<u>spazierengehen, -fahren, -reiten, -führen</u>
<u>gegeben sein</u>
<u>auseinandersetzen, -legen</u>

teilnehmen  
kundtun  
(gut) davonkommen  
instand setzen  
anheimstellen

es sich wohl sein lassen/ es sich nicht nehmen lassen/  
sich zuschulden kommen lassen  
über sich bringen  
auf sich laden  
von sich geben  
zu sich nehmen  
mit sich reißen/ bringen  
hinter sich haben

nicht: freikommen, klarkommen, hochkommen, gleichkommen,  
nahekommen, zustandekommen, zustatten kommen,  
zugute kommen (umfangreiche Kommutationsreihe!)

mit Präposition:

zurückkommen auf/ zurückgreifen auf/ zurückführen auf/  
zurückfallen auf  
hinausführen über  
hinweghelfen über/ hinwegkommen über/ hinwegtäuschen über  
überlaufen zu/ übergehen in  
s. herausstellen als  
mitbekommen von  
s. auseinandersetzen mit  
zusammenhängen mit/ zusammenleben mit  
übereinstimmen mit  
zumute sein nach  
lossein mit  
hersein hinter  
s. genügen lassen an  
es bewenden lassen bei  
es mit ... zu tun bekommen/ haben  
hervorgehen aus (= s. ergeben)

Die Materialauswahl mag die Zufälligkeit des jeweils Aktualisierten beleuchten. Wir ergänzen im folgenden aus dem Material der Duden-Grammatik, §§ 3995-4070:

dahinsterben  
herbeiführen  
draufgehen  
d(a)rankommen  
fehlschießen  
preisgeben  
vorliebnehmen

- und aus Brinkmann, Die deutsche Sprache, S. 385 - 392 :  
durchläufen gegen: durchlaufen/ übersetzen gegen: übersetzen/  
umställen gegen: umstellen/ unterstellen gegen: unterstellen/  
widerrufen gegen: wiederrufen; ebenso: übergähnen gegen: übergähnen.

Bei den nicht trennbaren Verben handelt es sich um feste Worteinheiten, die trennbaren Partikel dagegen sind Adverbialia:

Adverbiale	Verbzusatz
<u>hereinkommen</u>	<u>einkommen</u>
<u>hinuntergehen</u>	<u>untergehen</u>
<u>hervorstehen</u>	<u>vorstehen</u>
<u>hinzukommen</u>	<u>zukommen</u>
<u>hinausgehen</u>	<u>ausgehen</u>

Reihen:

Verbale Ableitungen von substantivischen Zusammensetzungen:  
fachsimpeln, fuhrwerken, handhaben, katzbuckeln

Verben mit Substantiv als erstem Glied, meist auf die infiniten Formen beschränkt:

bauchreden, bausparen, bruchrechnen, lobpreisen, moorbaden

Verben, deren "Realisierung" an bestimmte Gegenstände gebunden ist; die syntaktischen Merkmale des Substantivs sind gelöscht:

spielen: Karten, Skat, Schach, Klavier

fahren: Eisenbahn, Straßenbahn, Auto (dazu: radfahren)

laufen: Schlittschuh, Rollschuh, Schi

tanzen: Walzer, Polka

singen: Sopran, Alt

reiten: Schritt, Trab

turnen: Reck, Barren/ schwimmen: Brust, Rücken/ springen: Seil, Bock

bergsteigen/ segelfliegen/ kopfstehen/ maschineschreiben/ Florettfechten/  
Tauziehen

Maß-/ stand-/ Stich-halten

teil-/ Platz/ Abschied/ Anlaß/ wunder-nehmen

acht-/ preis-/ statt-geben

vgl. auch:

schutzimpfen/ schwarzhandeln/ dienstverpflichten/ wehklagen/ ratschlagen/  
wetteifern/ nasführen/ schweifwedeln/ lobhudeln/ liebäugeln/ frohlocken/  
lieblosen/ willfahren/ saugbohnern/ mähdreschen/ kurzschließen/ blindfliegen/  
probeschreiben

Die Verschlüsselung der ohnehin problematischen Verbzusätze war auch durch die technische Schwierigkeit behindert, daß die Lochkarte nicht mehr als vier Spalten für sie vorsah (Spalte 32 - 35), daß also eine auf vier Stellen beschränkte Abkürzungsliste gefunden werden mußte; sie ist der Arbeit als Anhang I beigelegt. Das Verfahren ist bei überschaubarem, nur begrenzt aktualisiertem Corpus-Material möglich, wenn auch zeitraubend und unübersichtlich; für eine (notwendige und wünschenswerte) Gesamterfassung des Komplexes "Verbzusatz" ist es unbrauchbar. Es muß an dieser Stelle davor gewarnt werden, diese Liste als eine Zusammenstellung der Verbzusätze im Deutschen zu verstehen, (auch eine erweiterte Bestandsaufnahme könnte sie nicht dazu machen). Sie gibt nur Auskunft darüber, was im jeweils aktualisierten Textstück als Verbzusatz verwendet wurde.

## Exkurs II: Lexikalisierung

"Festgewordene Gefüge . . . , Sprichwörter, Redensarten (den Teufel an die Wand malen/ die Kirche im Dorf lassen), die in einer lexikalischen Aktualisierung metaphorisch gebraucht werden, unterliegen freier Kommutation und bilden daher keine syntaktischen Einheiten; die lexikalische Erstarrung ist lediglich ein Stilistikum."<sup>63</sup> In Spalte 23 sieht unser Schlüssel die stilistische Differenzierung des syntaktisch Gleichartigen vor (die Reihenfolge bezieht sich auf die Stellen im Satzbauplan):

23/1: erste Ergänzung lexikalisiert

23/2: zweite Ergänzung lexikalisiert

23/3: beide Ergänzungen lexikalisiert

23/4: ganz lexikalisiert (Zu 23/4 die beiden im obigen Zitat genannten Beispiele)

Wir verdeutlichen die Schwierigkeiten der Abgrenzung an einigen Beispielen:<sup>64</sup>

Ein "allgemeines" Verbum in Verbindung mit einem Abstraktum:  
Anerkennung finden/ Ordnung halten/ Kenntnis nehmen [von] - (vgl. dazu das Funktionsverbgefüge zur Kenntnis nehmen)/ Nachricht geben

finden: Rat, Hilfe, Arbeit, Zuflucht, Ruhe, Trost, Frieden, Beifall, Glauben, Vertrauen, Gnade, Beachtung, Zustimmung, Anwendung, Verbreitung, Erklärung, Bestätigung

halten: Gebote, Gesetze, Versprechen, Maß, Frieden, Wache, Sitzung, Vortrag

nehmen: Partei, Anteil, Fühlung, Stellung, Einfluß, Rache; "Aktionsstufe": Anfang, Richtung, Wendung, Ausgang, Ende

üben, zeigen: Geduld, Nachsicht, Neigung, Verständnis

tun, machen: einen Gefallen tun; eine Reise machen

geben: Rat, Anregung, Befehl, Bescheid, Antwort; Fest, Konzert, Vorstellung

Es handelt sich in allen Fällen um Lexikalisierungen, bei denen jedoch die Substantive ("ersten Ergänzungen") in so starken Kommutationsreihen stehen, daß wir sie nicht als lexikalisiert verzeichnet haben.

Als Beispiele für unter 23/1 verschlüsselte Lexikalisierungen wären etwa zu nennen:

Die Sache geht ihren Gang/ Er schläft den Schlaf des Gerechten/  
Ihr habt einen guten Kampf gekämpft

Die Lexikalisierung zeigt die fehlende oder nur schwach besetzte Kommutationsreihe an:

Worte tauschen (mit)/ Nutzen ziehen (aus)/ Beitrag liefern (zu)

tragen: Frucht/ Früchte/ Zinsen

bringen: Frucht/ Früchte/ Glück/ Schaden

führen: (eine) Straße/ (einen) Stoß/ (ein) Gespräch/ (einen) Prozeß

stiften: (eine) Kirche/ Frieden/ Unheil

leisten: Hilfe/ Gesellschaft/ (einen) Eid

Der Vorgang der Übertragung (Konkret - Abstrakt) ist noch faßbar.

Lexikalisiert: Angst schwitzen/ Wut schnauben (hier ein Rückverweis auf den Exkurs "Verbzusatz": vgl. danksagen/ hohnlachen/ kopfstehen).

Im vorhergehenden Exkurs haben wir versucht, die Breite und Vielfalt der nicht (unter dem Sammelbegriff "Adverbialien") in die Syntax einzubringenden Verbzusätze anzudeuten. Alle diese Verbzusätze sind (mehr oder weniger) "lexikalisiert". Soweit der Verbzusatz in Spalte 32 - 35 auftaucht, ist ja seine Verschlüsselung in Spalte 23 nicht vorgesehen. Soweit man sich aber im Grenzbezirk zum Satzbauplan 080/180 bewegt, scheint die Verschlüsselung unter Art-ergänzung die weitere Kennzeichnung "lexikalisiert" oft geradezu zu fordern; die umfangreichen Kommutationsreihen haben uns jedoch zum Verzicht darauf veranlaßt.

Hier einige Reihen, zusammengestellt nach den häufigsten Grundverben. Die angeführten Beispiele machen in ihrer (teil-lexikalisierten) Zwischenstellung zwischen Artergänzung und Verbzusatz auf eine Lücke im Verschlüsselungssystem aufmerksam:

kommen: freikommen, klarkommen, hochkommen, gleichkommen,  
nahekommen, zustandekommen, zustatten kommen, zugute kommen

(s,)geben: bekanntgeben, s. zufriedengeben

bringen: fertigbringen, zustandebringen

nehmen: festnehmen, ernstnehmen, übelnehmen, wahrnehmen

stellen: fertigstellen, sicherstellen

legen: bloßlegen, stillelegen, trocken legen

gehen: schiefgehen, sichergehen, einiggehen, nahegehen

machen: klarmachen, haltmachen, weismachen, wiedergutmachen,  
bekanntmachen, (es sich) zunutze machen, zunichte machen

tun: guttun - leidtun (vgl. schwerfallen - leichtfallen), genugtun,  
schöntun, unrecht tun, zuliebe/ zuleide tun<sup>65</sup>

halten: freihalten, kurzhalten, gefangenhalten, hochhalten, bereithalten

haben: gern haben, recht haben, liebhaben

bleiben: übrigbleiben (vgl. liegenbleiben, stehenbleiben)  
(Wohl schon ganz lexikalisiert, somit Verbusatz: totsagen, totschweigen;  
vgl. krankschreiben, gesundschreiben).

Als Beispiel für die Lexikalisierung der zweiten Ergänzung wäre etwa zu  
nennen: er reitet sein Pferd zu Tode (180 + 23/2);  
ebenso: das erstickte die Ansätze im Keim.  
160 + 23/2: jmd. / etw. vom Fleck bringen; er schiebt diese Arbeit auf  
die lange Bank (vgl. Duden-Gr., § 5350; vgl. auch Grundformen II, 7:  
Er zog das Gespräch in die Länge).

Unter 23/1

erscheint: es ist die Rede von ... (074),  
ebenso auch: es zu etwas bringen (Satzbauplan 140)  
es mit ... zu tun bekommen/haben (Satzbauplan 140)

es sich wohl sein lassen  
es sich nicht nehmen lassen ] (Satzbauplan 100)

Unter 23/3: Ich machte ihm die Beine lang (189; vgl. Grundformen II, 8a)  
Mit ihm ist nicht gut Kirschen essen  
Hier ist gut sein  
Du hast leicht/gut reden

Unter 23/4: den Kopf in den Sand stecken  
zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen

## II. Verschlüsselung von Satztypen

### 1. Gliedsatztypen<sup>66</sup>

Die Füllung der konstitutiven Glieder (Ergänzungen) kann auch ein  
(mit oder ohne Korrelat auftretender) Gliedsatz übernehmen.

		Spalte/Codierung
0	Nominativ- Objekt	<u>Ober kommt, ist nicht bekannt</u> (080 - 18/ 8) <u>Es gelingt ihm, diese Hürde zu</u> <u>nehmen</u> (030 - 18/ 7)
1	Akkusativ- Objekt	<u>Er untersucht, warum dieser</u> <u>Versuch fehlgeschlagen ist</u> (100 - 19/ 8) <u>Ich weiß, daß er kommt</u> (100 - 19/ 8)
2	Genitiv- Objekt	<u>Ich kann mich [dessen] nicht er-</u> <u>innern, daß du mir das gesagt hast</u> (020 - 20/ 8)
3	Dativ- Objekt	<u>Ich helfe, wem ich helfen kann</u> (030 - 20/ 8)



		Spalte/Codierung
4	Präposit., Objekt	<u>Ich freue mich, daß du kommst</u> (040 - 20/ 8)
		<u>... darüber, daß ...</u> (040 - 20/ 9)
		<u>Er spekuliert darauf, sich ein ruhiges Leben zu machen</u> (040 - 20/ 7)
5	stat., Adverbiale	<u>Er wohnt dort, wo die beiden Flüsse zusammenfließen</u> (050 - 20/ 9)
	6	Richtungs- ergänzung
7	Gleich- setzungs- ergänzung	<u>Werde, der du bist</u> (070 - 20/ 8)
8	Art- ergänzung	<u>Er sieht aus, als ober aus dem Urwald käme</u> (080 - 20/ 8)
		<u>... so aus, als ob ...</u> (080 - 20/ 9)
		<u>Er läuft, als ginge es um sein Leben</u> (080 - 20/ 8)

Gesondert sei noch einmal auf die Satzergänzung "es + Gliedteilsatz" beim Subjekt und Akkusativobjekt hingewiesen.<sup>67</sup>

- a) Er liebt es nicht, gestört zu werden (100 - 19/ 7)
- b) Er schätzt es nicht, daß man ihn zitiert (100 - 19/ 9)
- c) Es ist fraglich, ob er ihn wirklich gesehen hat (000 - 18/ 9)

- außerdem auf den infinitivischen Gliedsatz bei Subjekt und Objekt:  
Ihn bald wiederzusehen, würde mir Freude machen (130 - 18/ 6)  
Ich wünsche ihn bald wiederzusehen (100 - 19/ 6)

Neben dem infinitivischen Gliedsatz mit und ohne Korrelat und dem finiten Gliedsatz mit und ohne Korrelat wird der (konstitutive) Gliedsatz mit der Gliedfolge eines einfachen Aussagesatzes (sog. direkte und indirekte Rede) gesondert verschlüsselt:

er sagt, er komme nach Hause (100 - 19/ 5).

Der Schlüssel unterscheidet nicht nach den Korrelaten, die den jeweiligen Gliedsatztypen zuzuordnen sind (finiten Gliedsatz mit daß, ob/ Fragepronomen oder Frageadverb/ Präpositionaladverb (meist fakultativ) - "es", zuweilen fakultativ, in bestimmten Stellungstypen unzulässig).

"Das Präpositionaladverb ist in den meisten Fällen fakultativ. Das scheint für die inhaltliche Struktur des Verbs ziemlich ohne Belang zu sein. Dagegen ist es sehr wichtig, ob solch ein Korrelat stehen kann, und wenn ja, welches."<sup>68</sup>

In unserer Corpusanalyse ist in solchen Fällen das Präpositionaladverb (in seiner Funktion als Korrelat) immer verzeichnet - auch dann,

wenn es im jeweiligen Textbeispiel nicht aktualisiert ist:

Ich freue mich, daß du kommst ] 040 - 20/8  
, dich zu sehen ] - 20/6

Spalte 37 - 42 freuen/ Spalte 51 s/ Spalte 53 - 56 uebe

## 2. Satzarten/ Passiv

Satzarten (Spalte 16)

16/0 Hauptsatz

16/1 finiter Gliedsatz<sup>69</sup>

Gliedsätze mit Einleitewörtern. (Der Relativsatz ist unter 16/3 gesondert codiert).

a) Der indirekte Fragesatz

Schwierigkeiten der Abgrenzung und Definition gegenüber dem Relativsatz ergeben sich in Fällen wie:

Ich habe mir überlegt, was ich sagen sollte

b) Der Konjunktionalsatz

Hierzu gehört auch der (vor allem durch daß eingeleitete) Konjunktionalsatz in der Rolle des Subjekts, des Objekts und des Gleichsetzungsnominativs, außerdem der Konjunktionalsatz in der Rolle einer Umstandsergänzung.

Die (freie) Zeitangabe im temporalen Konjunktionalsatz wird unter 26/2 berücksichtigt; entsprechend erscheinen die (freien) Final- und Kausalangaben einleitender Konjunktionen unter 27:

27/1 - final

27/2 - kausal

27/3 - final und kausal

Für folgende Konjunktionangaben ist jedoch keine Verschlüsselung (außer der unter 16/1) vorgesehen:

a) Modalsatz (dazu auch der Vergleichssatz)

b) Konzessiv-, Konsekutiv- und Instrumentalsatz (im Gegensatz zur unter 27/2 (kausal) mit hereingenommenen Konditionalangabe).

16/2 infiniter Gliedsatz<sup>70</sup>

N i c h t unter 16/2 erscheint:

a) Er nahm sich vor zu gehen ] 100 + 19/6  
Er beginnt zu schwimmen ]  
Er ist fähig zu schwimmen 084 + 21/6

b) Infinitiv als Teil des Prädikats

Karl kann schwimmen (Modalverb 14/6)

c) Dieser Mann scheint mich zu kennen

106 V. scheinen  
+ 100 V. kennen (vgl. auch "A. c. I. ")

d) Infinitiv als Attribut

Er beherrscht die Kunst zu schweigen  
106 V. beherrschen

e) Infinitiv als Satzglied:

Subjekt: Zu helfen ist mein größter Wunsch  
Satzbauplan 070, Subjekt: 18/6

Gleichsetzungsnominativ: Verbannt werden heißt sterben  
Satzbauplan 070 + 20/6

Gleichsetzungsakkusativ: Karl nennt das sparen  
Satzbauplan 170 + 20/6

Akkusativobjekt: Not lehrt beten  
Satzbauplan 100 + 19/6

Präpositionalobjekt: Er entschloß sich zu arbeiten  
Satzbauplan 040 + 20/6

Er ist bereit zu singen  
Satzbauplan 084 + 21/6

Umstandsergänzung: Rudolf geht schwimmen  
Satzbauplan 060 + 20/6

Unter 16/2 verschlüsselt erscheint jedoch der Infinitivsatz:

Akkusativobjekt: Er glaubt, mich mit dieser List zu überwinden

Genitivobjekt: Er rühmte sich, Erfolg gehabt zu haben

Präpositionalobjekt: Er bat mich, ihm bei dieser Arbeit zu helfen

Artergänzung: Das ist, um aus der Haut zu fahren

(Freie) Umstandsangabe:

modal: Er lief den weiten Weg, ohne zu ermüden

final (27/1): Die Mutter ging in die Stadt, um einzukaufen

konsekutiv: (Die Ruine ist) zu jung, um ein Stern im Baedeker zu sein

/3 Relativsatz<sup>71</sup>

Verschlüsselt wird der Relativsatz in der Rolle eines Attributs und in der Rolle eines Satzglieds. Es gab keine Möglichkeit zur Verschlüsselung von Korrelaten (Demonstrativa, auch Adverbien:

nichts, was/ vieles, was/ dort, wo)

/4 Gliedsatz hauptsätzlicher Struktur<sup>72</sup>,

(das Verb besetzt die Zweitstelle):

Es handelt sich hierbei oft um Gliedsätze ohne Einleitewort (vor allem nach Verben des Sagens, Hörens, Denkens, Fühlens), bei denen der Gliedsatz die Rolle des Objekts (seltener des Subjekts und des Attributs) übernimmt und (meist) einen daß-Satz ersetzt (direkte und indi-

rekte Rede), Ebenso kann der indirekte Fragesatz als Gliedsatz ohne Einleitewort erscheinen, Konditional- und Konzessivsätze sind dagegen als Gliedsätze ohne Einleitewort inversionsgebunden und erscheinen unter 16/1,

Eine weitere, vom Bisherigen unabhängige Verwendung erfährt 16/4 in den "Doppelverschlüsselungen" vom Typ:

er scheint ihn zu kennen - 106/ 100 + 16/4;

außerdem im A. c. I. und bei lassen, helfen, lehren,  
lernen, heißen, haben  
(+ Akk.) + Inf,

#### 16/5 Teilsatz<sup>73</sup>

Es handelt sich um die (asyndetische oder syndetische)

Zusammenfassung gleichwertiger Sätze:

Der Bauer pflügt, sät und erntet

Sie hat es weder gewußt noch geahnt

(Die Konjunktion - soweit nicht final oder kausal - kann nicht verschlüsselt werden),

#### Passiv

Das werden-Passiv verlangt vor seiner Verschlüsselung die Umformung ins Aktiv: ich werde von ihm beherrscht → er beherrscht mich/ Satzbauplan 100 + 15/1. Die Agens-Angabe ist konstitutiv<sup>74</sup>; sie erscheint - sofern sie im Text genannt ist - in Spalte 18 (nicht in Spalte 29) in der Form, in der sie im Passivsatz vor dessen Umformung stand:

ich werde von ihm beherrscht - 100 + 15/1 + 18/4 + 19/2, V. beherrschen.

Dieselbe Verschlüsselungstechnik gilt für das sein-Passiv / "Zustandspassiv" (15/2), Eindeutige Abgrenzung gegenüber der Artergänzung ist hier nicht immer möglich (Der Krieg ist verloren - Der Krieg scheint verloren)

#### Spalte/Codierung

15 / 3 : bekommen + Part, II

15 / 4 : gehören + Part, II (mehr landsch, ugs.; vgl. Duden-Gr. § 5925)

Der satzwertige Infinitiv ist der des Partizips; bekommen/ gehören wirken modifizierend (vgl. auch brauchen (+ zu) + Inf., Spalte 14, Codierung 7; Duden-Gr. § 5925),

15 / 5 : sein zu

15 / 6 : sich lassen ]

Der zugehörige Infinitiv ist satzwertig (vgl. Duden-Gr. § 6075); die Verschlüsselung erfolgt nach der Umformung ins Aktiv: Dieser Vorgang ist zu prüfen:

100 + 15/5 + 18/- + 19/3, V. prüfen

Für bleiben, stehen, geben, gehen + zu + Inf. gibt es dagegen nur die (unbefriedigende) Verschlüsselungsmöglichkeit unter 006.

### III. (Freie) Artangaben

Freie - d. h. nach Maßgabe der Grammatizität eliminierbare - Comparabilia sind "verbabhängige, unflektierte Lexeme, die gewöhnlich unter der Bezeichnung "Adverb" behandelt werden. Es handelt sich hier um bestimmte Lexeme oder Lexemgruppen, die den Inhalt des Verbs graduieren oder modifizieren."<sup>75</sup> In dieser modifizierenden Funktion sind sie mit allen Objekten kombinierbar.<sup>76</sup>

Im Schlüssel ist Spalte 28 für sie vorgesehen:

Codierung

1 graduierende (sehr, kaum, furchtbar und andere emphatische)

2 Geschwindigkeitswörter (hastig, schnell ≠ bald)

3 sorgfältig

4 gern, freiwillig, freundlich, verärgert

5 gut, ausgezeichnet, vollkommen

"Diese Lexeme können normalerweise auch die Form von präpositionalen Gruppen haben, z. B. 'mit großer Sorgfalt'. Ob das Verb Leerstellen für solche Lexeme oder Lexemgruppen hat, hängt offenbar von seiner inhaltlichen Struktur ab. Es scheint hier ein System vorzuliegen, das allerdings erst ansatzweise erkennbar ist."<sup>75</sup>

6 satzwertige Adverbien (s. u.)

7 viel, wenig (Häufigkeit, Menge, nicht durch manches/ einiges ersetzbar)

Bernhard Engelens tabellarische Übersicht im Forschungsbericht 1, S. 58 - 80, ist ein Versuch, durch Systematisierung der (graduierenden und modifizierenden) Leerstellen (und der zugehörigen konstitutiven Präpositionalia) zur Gruppierung der Verben zu gelangen.

Unsere Analyse kann hier weiteres Material zur Verfügung stellen; die für eine systematische Gesamterfassung erforderliche Materialgrundlage darf jedoch nicht durch Corpusanalyse erstellt werden.

8 wie Muster: ich bin - wie du weißt - gestern gekommen

Der wie-Satz steht in Parenthese<sup>77</sup>; es handelt sich nicht um das Frage- (oder Relativ-)Adverb und nicht um die (meist durch "so" erweiterbare) Artergänzung.

28/6: satzwertige Adverbien

(Unvollständige) Beispielliste aus dem bei der Codierung erfaßten Material:

vielleicht/ natürlich/ sicherlich/ nicht einmal/ leider/ vermutlich/ sozusagen/ sogar/ doch/ keineswegs/ gewiß/ ausschließlich/ vor allem/ (in diesem Sinne auch: besonders)/ wahrscheinlich/ gemeinhin/ im übrigen/ schließlich, letztlich/ gewissermaßen/ in der Tat/ unter Umständen/ im wesentlichen/ wirklich/ endgültig/ beispielsweise, zum Beispiel/ zweifellos/ tatsächlich/ mit Recht/ freilich/ andererseits/ zwar/ vielmehr/ offensichtlich/ geradezu/ durchaus/ wenigstens

Übernimmt man die im Forschungsbericht 5 vorgelegte Klassifizierung des Materials<sup>78</sup>, so wären unter 28/6 (teilweise auch unter 28/1) die satzwertigen Situativa (Situativa 2) erfaßt: "Die Situativa 2 haben durchgehend metasprachlichen Charakter: sie sind Aussagen über Aussagen über Sachverhalte. Weil sie subjektive Urteile des Sprechers wiedergeben, nennen wir sie *E x i s t i m a t o r i a*." <sup>79</sup>

Wir vermißten bei der Codierung eine Verschlüsselungsmöglichkeit für Situativa 1<sub>0</sub> (abstrakteste statische Adverbialia, nichttemporales jetzt, nun) und Situativa 1<sub>6</sub>: Valuativa, "d.h. Adverbialia, die ... eine *B e w e r t u n g* des objektiven Sachverhalts durch den Sprecher enthalten (bald, endlich, plötzlich)."<sup>80</sup>

Unser Schlüssel enthält keine Möglichkeit weiterer Unterteilung der Existimatoria, die von der Hauptmenge (unter Existimatoria 1) abweichen. Für besonders, vor allem, gemeinhin (zu Existimatoria 3), für sozusagen, wenigstens (zu Existimatoria 4)<sup>81</sup> gibt es nur die Codierung 28/6. Am störendsten macht sich jedoch das Zusammenfallen von Situativa 2 und 3 (adjungierte Adverbialia, meist nicht satzwertig<sup>82</sup>) unter 28/6 bemerkbar: doch/ geradezu und doch/ durchaus, sogar, ausschließlich, nicht einmal, keineswegs sind AA-Elemente, keine Existimatoria (im engeren Sinn).

Die Auffächerung 28/2-3-4-5 (vgl. Schlüssel) ist zu breit und unergiebig. Bei einer Zusammenfassung unter Situativa 4<sup>83</sup> wäre daran zu erinnern, daß wir vorerst keine voll befriedigende Möglichkeit einer abgrenzenden Definition freier und konstitutiver Comparabilia haben.

## D. S c h l u ß

Hauptaufgabe der hier vorgelegten Zusammenfassung ist es, durch Erläuterung des zugrundegelegten Schlüssels und der bei seiner Verwendung gemachten Erfahrungen (vor allem auch im Hinblick auf Schwierigkeiten und "Revisionsbedürftiges") das Material der an acht Texten vorgenommenen Corpusanalyse für die weiterführende Untersuchung bereitzustellen. Dazu gehören untersuchungsbedürftige Einzelgebiete ebenso wie das eigentliche Anliegen der Arbeit an den Satzbauplänen: die Generierung von Sätzen "beliebigen Umfangs und beliebiger Komplexität"<sup>84</sup> mit Hilfe der Verbvalenz, wobei als "Satzglieder" das regierende Verb (mit seinen Erweiterungen) und dessen unmittelbare Dependientien (Ergänzungen) sowie die (freien) Angaben erfaßt wären.<sup>85</sup>

## Anhang I : Verbzusätze

### Vorbemerkung:

Diese Liste darf keinesfalls so gelesen werden, als ob alle in ihr enthaltenen Elemente in jedem Kontext als Verbzusätze fungierten; viele fungieren nämlich häufig als Richtungsergänzungen oder als Artergänzungen/Artangaben. Es handelt sich im folgenden lediglich um eine Aufzählung aller Element, die in den untersuchten Texten wenigstens einmal als Verbzusatz zu codieren waren,

### Verbzusätze

Liste der für die Codierung  
(in den Spalten 32-35) ver-  
wendeten Abkürzungen

aneinander	anei
anheim	anhe
aufeinander	afei
aufrecht	afre
auseinander	aeui
beieinander	beei
beiseite	beis
(es) bewenden (lassen bei)	bewe
dabei	dabe
dafür	dafu
dagegen	dage
daher	dahe
dahin	dahi
dahinter	daht
daneben	dane
d(a)ran	d(a)ra
d(a)rauf	d(a)rf
d(a)raus	d(a)rs
d(a)rein	d(a)rn
d(a)rin	d(a)ri
darnieder	dard
d(a)rüber	d(a)ru
d(a)rum	d(a)rm
d(a)runter	d(a)rt
davon	davo
davor	davr
dazwischen	dazw
dorthin	dort
durch	durc
durcheinander	durn
einher	einh
empor	empo
entgegen	entg
entlang	entl
gegeben(sein)	gegn
gegen	gege
gegeneinander	geei
gegenüber	gegb
genügen (lassen sich an)	genu
gerade	gera



geradeaus	gers
gewähr	gewa
herab	herb
heran	hera
herauf	herf
heraus	hers
herein	hern
hernieder	herd
herüber	hueb
herum	heru
herunter	hert
hervor	herv
herzu	herz
hierher	hihe
hierhin	hihi
hinab	hinb
hinan	hinn
hinauf	hinf
hinaus	hina
hindurch	hind
hinein	hine
hinüber	hinu
hinunter	hint
hintan	hnta
hinter	hinr
hinterdrein	hntd
hintereinander	hiei
hinweg	hinw
hinzu	hinz
ineinander	inei
in eins (sehen)	ines
instand setzen	inst
kennenlernen	kenn
mittendrin	midr
mittendurch	mihd
näher	naeh
neben	nebe
nebenan	neba
nebenbei	nebi
nebeneinander	neei
nebenher	nebr
nebenhin	nebn
(es sich nicht) nehmen (lassen)	nehm
nieder	nied
obenan	oban
obenhin	obhi

spaziergehen	spaz
stand	stan
statt	stat
über	uebe
überein	uebr
übereinander	ubei
überhand	uebh
umeinander	umei
umher	umhe
unter	unte
untereinander	unei
voneinander	vnei
vonstatten	vost
vorab	vorb
voran	vora
vorauf	vorf
voraus	vors
vorbei	vore
voreinander	voei
vorher	vorh
vorlieb	vorl
vorneweg	vorn
vorüber	voru
vorweg	vorw
weiter	weit
wider	wide
wieder	wied
(es sich) wohl sein (lassen)	wlse
(es mit ...) zu tun (bekommen/ haben)	ztun
zueinander	zuei
zugrunde	zugr
zumute (sein)	zumu
zurecht	zure
zurück	zurc
zusammen	zusa
(sich) zuschulden (kommen lassen)	zusc
zuteil	zute
zuvor	zuvo
zwischen	zwis
auf sich laden	ausi
hinter sich haben	hisi
mit sich reißen/ bringen	misi
über sich bringen	ubsi
von sich geben	vosi
zu sich nehmen	zusi

(aber :

vor sich hin summen/ murmeln/ klimpern: freies Adv.

um sich schauen: Richtungsergänzung)

Vgl. außerdem:

acht-, dank- (sagen), dazu-, fehl-, feil- (bieten), fort-, heim-, hohn- (lachen),  
inne-, irre- (führen), kund-, lang- (weilen), los-, maß- (regeln), miß-, nach-,  
nahe-, not- (landen), preis- (geben), quer-, teil-, voll-, wach- (rütteln),  
weis- (machen)

Vorsilben :

ab-, an-, auf-, aus-, be-, bei-, dar-, durch-, ein-, ent-, er-, her-, hin-,  
hinter-, mit-, nach-, über-, um-, unter-, ver-, vor-, weg-, weiter-, wider-,  
wieder-, zer-, zu-.

A n h a n g II

Grundformen der Duden-Grammatik (§ 5605) und Satzbaupläne  
in vergleichender Übersicht

	Grundform	Satzbauplan
I, 1	Die Rosen blühen	000
2	Karl ist <u>mein Freund</u>	070
3	Der Sohn dankt <u>dem Vater</u>	030
4	Ich harre <u>seiner</u>	020
5	Inge achtet <u>auf ihre Schwester</u> ] Karl spielt <u>mit mir</u> ]	040
5a	Ich rate <u>ihm zum Nachgeben</u>	043
5b	Der Forschungsreisende sprach <u>zu den</u> <u>Schulkindern über seine Afrikareise</u>	440
6	München liegt <u>an der Isar</u>	050
6a	Ich klopfe <u>meinem Freund auf die Schulter</u>	069
7	Die Beratung dauerte <u>zwei Stunden</u>	050
8	Die Rose ist <u>schön</u> Wilhelm benimmt sich <u>schlecht</u> ]	080
8a	Ich bin <u>diesem Manne fremd</u> Deine Liebe tut <u>ihm wohl</u>	380 083
8b	Er ist <u>des Diebstahls schuldig</u>	082
8c	Ich bin <u>auf deinen Bericht gespannt</u> ]	084
8ca	Er ist <u>mir an Fleiß überlegen</u> ]	
8d	Er ist <u>in München ansässig</u>	
9	Das Verbrechen geschah <u>aus Eifersucht</u>	004
II, 1	Der Gärtner bindet <u>die Blumen</u>	100
2	Karl nennt <u>mich einen Lügner</u>	170
3	Karl schenkt <u>seinem Freunde ein Buch</u>	130
4	Der Richter beschuldigte <u>den Angeklagten</u> <u>des Diebstahls</u>	120
5	Er verriet <u>ihn an seine Feinde</u> Ich bewahre <u>ihn vor seinen Feinden</u> ]	140
6	Ich hänge <u>das Bild an die Wand</u>	160
6a	Karl legte <u>seinem Freunde die Hand auf</u> <u>die Schulter</u>	169

II, 7	Er zog <u>das Gespräch in die Länge</u>	160 + Lexik. (23/2) oder Verbzusatz (Grenzfall!)
8	Die Mutter macht <u>die Suppe warm</u>	180
8a	Ich machte <u>ihm die Beine lang</u>	189 + Lexik. (23/3)
8b	Der Richter sprach <u>diesen Mann des Diebstahls schuldig</u>	182 + Lexik. (23/2)
8c	Mein Freund machte <u>mich auf dieses Mädchen aufmerksam</u>	184

#### Sonderformen

a)	Doppelter Akkusativ (vgl. § 5385) Herr Meier lehrte <u>uns die französische Sprache</u>	110
b)	Akkusativ + Infinitiv (vgl. § 5395) Karl hört <u>seine Schwester singen</u>	106 + 000

## A n m e r k u n g e n

- 1 Vgl. Engel, Mannheimer Corpus.  
In der Auswahl mußte auf die technische Schwierigkeit Rücksicht genommen werden, daß nur eine begrenzte Anzahl hinreichend korrigierter und mit fortlaufender Satznumerierung versehener maschineller Textausdrucke zur Verfügung stand. Immerhin sind fast alle in das Mannheimer Corpus aufgenommenen Bereiche (wenn auch mit unbefriedigender Schwerpunktverteilung) vertreten:
  - a) Dichtung: Tempelchen/ Ansichten eines Clowns/ Homo Faber/ Die Betrogene
  - b) Trivilliteratur: Mord ist schlecht für hohen Blutdruck
  - c) Wissenschaftl. und populärwissenschaftl. Literatur: Maß und Vermessenheit des Menschen  
Kapitulation vor der Geschichte
  - d) Memoiren: --
  - e) Zeitungen und Zeitschriften: Studium Generale
- 2 Vgl. zum Folgenden Engel, Satzbaupläne, 6, Ergänzungen und Angaben.
- 3 Vgl. Engel, Satzbaupläne, 6, Ergänzungen und Angaben  
8, Obligatorische und fakultative Valenz und die Konstituierung der Satzbaupläne  
  
Zur Veravalenz als Ausgangspunkt für syntaktische "Grundmodelle" vgl. auch Erben, Grammatik, §§ 155 - 159, und Erben, Abriß, §§ 273 - 278, Duden-Grammatik §§ 5075 - 5605.
- 4 Engelen, Zur Semantik, S. 56/57.
- 5 Engel, Strukturbeschreibung, S. 39, S. 43/44.
- 6 Vgl. dazu Duden-Grammatik, § 5605: Zusammenstellung der Grundformen deutscher Sätze, S. 507: Sonderformen, b.
- 7 Engel, Strukturbeschreibung, S. 44,  
Zu den "Sonderformen" unter den Grundformen der Duden-Gr. (s. Anmerkg. 6) vgl. 110 und 106 unter Satzbauplan 100.
- 8 Glinz, Der deutsche Satz, S. 163.
- 9 Zur Kritik vgl. Erben, Abriß, § 302, S. 269: "... werden mit dem neuen Begriff der "Lagegröße" wohl doch zu verschiedenartige, wenn auch äußerlich formgleiche Erscheinungen zusammengefaßt ... und von

funktionsverwandten, doch formverschiedenen Konstruktionen getrennt!"

- 10 Vgl. Engelen, Beschreibung komplexer Sätze, S. 161, und Engelen, Präpositionalobjekt.
- 11 Vgl. Duden-Grammatik, §§ 5630 - 5655, und Schulz-Griesbach, Sprachgebrauch, 41, 1 bis 41, 7 ("Die freien Angaben"), S. 158 - 162.
- 12 Vgl. Erben, Grammatik, § 208.
- 13 Vgl. Engel, Satzbaupläne, 5, Satzglieder.
- 14 In Wendungen vom Typ Es friert/ dürstet/ hungert/ freut mich - Es verlangt/ gelüftet mich nach fehlt uns leider die Möglichkeit, die Lexikalisierung des "es" zu verschlüsseln, da die Besetzung von Spalte 23 den lexikalisierten Ergänzungen und der "Ganz-Lexikalisierung" vorbehalten ist.
- 15 Vgl. Duden-Grammatik, § 5945.
- 16 Engel, Strukturbeschreibung, S. 39, Zu "echten" und "unrechten" reflexiven Verben vgl. auch Duden-Grammatik, §§ 610 ff.
- 17 Vgl. Engel, Strukturbeschreibung, S. 39 und 43/44: 19 "Verbale", und Engel, Satzbaupläne, 7. 5. Sätze mit Verbalergänzung.
- 18 Vgl. Duden-Grammatik, § 5575, und Engel, Satzbaupläne, 7.1. Die akkusativischen Satzbaupläne.
- 19 Artergänzung mit sekundärem Akkusativ (081) ist dagegen: Das Haus ist 20 m hoch.
- 20 nicht: Er hat Hoffnung, ihn/ es zu sehen.  
Vgl. die im folgenden gegebene Erläuterung von 104.
- 21 Vgl. Engelen, Zur Semantik, Anhang S, 83.
- 22 Vgl. Duden-Grammatik, § 5765.
- 23 Erben, Grammatik, § 190, S. 140 : "Hier liegt meist nominale Verdichtung einer verbalen Aussage vor!"
- 24 Ohne Akkusativobjekt jedoch zu Satzbauplan 040, vgl. Engelen, Zur Semantik, S. 68 4, 4, S. 77/78.
- 25 Vgl. Duden-Grammatik, § 5300.

- 26 Glinz, Der deutsche Satz, S. 157/158.
- 27 Vgl. dazu Brinkmann, Die deutsche Sprache, S. 393 - 395, S. 394: genitivische Lexikalisierungen.
- 28 Die außerlinguistische, d. h. nicht-paradigmatische und nicht-syntagmatische Gliederung macht die Auswertung des reichen Materials unbefriedigend. Wir verzichten daher auf die Wiedergabe der Gliederung. Wir brauchen hier jedoch (beispielhafte) Reichhaltigkeit des Materials, wie sie bei einer Corpusanalyse nicht erwartet werden kann.
- 29 Engel, Strukturbeschreibung, S. 39.
- 30 Vgl. auch Duden-Grammatik, §§ 6000 - 6015.
- 31 Engelen, Zur Semantik, S. 65/66.
- 32 Nach ihrer Präposition gegliederte (und nach lexematischen Kriterien weiter untergliederte) Verblisten finden sich bei Engelen, Zur Semantik, S. 76/77; vgl. außerdem Duden-Grammatik, § 6000: "Verben, die ein Präpositionalobjekt als einzige Ergänzung fordern!"
- 33 Engelen, Beschreibung komplexer Sätze, S. 165.
- 34 Vgl. Engel, Strukturbeschreibung, Anmerkung 38, und Engel, Satzbaupläne, 7.2. Die präpositionalen Satzbaupläne, (dazu Anmerkungen 38/39/40).
- 35 Vgl. Duden-Grammatik, § 5410, und Grundformen I, 5b.
- 36 Vgl. Engelen, Beschreibung komplexer Sätze, S. 160/161.
- 37 Vgl. Engel, Wortstellung, S. 49.
- 38 v. Polenz, Funktionsverben, S. 27.
- 39 v. Polenz, Funktionsverben, S. 27, vgl. auch S. 27 - 30.
- 40 Von der Voraussetzung dafür - der bewußten "Funktionsnuancierung" - können wir hier absehen.
- 41 v. Polenz, Funktionsverben, S. 24.
- 42 Vgl. Erben, Grammatik, § 211, S. 153/154.
- 43 Vgl. Brinkmann, Die deutsche Sprache, S. 383 - 385, bes. S. 384.
- 44 Glinz, Der deutsche Satz, S. 158.



- 45 Zur definitorischen Abgrenzung freier und konstitutiver Lokaladverbialia mit Hilfe der Wortstellung vgl. Engel, Satzbaupläne, 7.3. Die adverbialen Satzbaupläne.
- 46 Vgl. Tesnière, Eléments, S. 128.
- 47 Die Erfassung der Begründungsergänzung als Sekundärelement zum Satzbauplan 000 ist revisionsbedürftig zugunsten Satzbauplan 050, vgl. S. 40 und S. 46.
- 48 Vgl. Engel, Satzbaupläne, 7.4. Satzbaupläne mit konstitutivem Comparabile.
- 49 Vgl. Folsom, Richtungsergänzungen.
- 50 Vgl. Duden-Grammatik, § 5380, und Engelen, Satzbaupläne, II, 8 und II, 2, S. 80 - 84.
- 51 Vgl. Engelen, Satzbaupläne II, 8 und II, 2, S. 84: Sätze des Typs Er benutzt diese Blätter als Schmierpapier.
- 52 Vgl. Glinz, Der deutsche Satz, S. 124: "Artangabe zu einer Zielgröße".
- 53 Zu als/ wie als Präposition Vgl. C I 5 "Präpositionalgefüge",  
C I 8 "Gleichsetzungsergänzung",  
C I 9 "Artergänzung".
- 54 Vgl. zum Folgenden Engelen, Satzbaupläne II, 8 und II, 2.
- 55 Vgl. Engelen, Satzbaupläne II, 8 und II, 2, S. 67 - 78.
- 56 Nicht zu verwechseln mit Sätzen folgender Transformationsmöglichkeit:

$$\begin{array}{l}
 a^{\text{nom}} + b^{\text{VF}} + c^{\text{acc}} + d^{\text{Artangabe}} \longrightarrow \\
 a^{\text{nom}} + b^{\text{VF}} + c^{\text{acc}} + \left\{ \begin{array}{l} \text{wenn} \\ \text{als} \\ \text{solange} \\ \text{obwohl} \\ \text{usw.} \end{array} \right\} + e^{\text{pron. von c}} + d + \text{sein}^{\text{VF}}
 \end{array}$$

Rotwein trinkt man temperiert  
Man hat ihn lebendig begraben  
Er kauft das Auto billig

Ob in den Beispielen

Onkel strich die ganze Wand gelb  
Fritz verkaufte das Fleisch frisch

die Zusammenfassung unter Situativa 4 ([freie] Comparabilia) gerechtfertigt ist (vgl. Engel, Wortstellung, S. 55), wäre von hier aus zu überprüfen.

- 57 Lexikalisierter Grenz- und Problemfall, bei dem wir uns für die Codierung unter "Verbzusatz" entschlossen haben, vgl. S. 53 - 58.  
Vgl. Engelen, Satzbaupläne II, 8 und II, 2, S. 66/ 67/ 68/ 75/ 79/ 82.
- 58 Die Adjektive sind nicht mehr "frei verfügbar" - vgl. Brinkmann, Die deutsche Sprache, S. 382.
- 59 Vgl. Engel, Strukturbeschreibung, S. 39.
- 60 Vgl. Erben, Grammatik, § 211.
- 61 Engel, Strukturbeschreibung, S. 39.  
Vgl. auch Anhang I, S. 42, "Vorsilben".
- 62 Zum Verbzusatz vgl. auch Glinz, Innere Form, S. 389 ff., und Glinz, Der deutsche Satz, S. 159: "Präverb" ("abtrennbare Vorsilbe"), S. 64 ("Verbzusatz").  
Duden-Grammatik, § 5935, vgl. auch §§ 3995 ff.
- 63 Engel, Strukturbeschreibung, S. 39.
- 64 Zu den Beispielen vgl. Brinkmann, Die deutsche Sprache, S. 390 - 403, 407/408, 430.
- 65 Vgl. Duden-Grammatik, Grundformen I, 8a: Deine Liebe tut ihm wohl.
- 66 Man vergleiche dazu vor allem Engelen, Zur Semantik, S. 60/61, und Engelen, Beschreibung komplexer Sätze, S. 162 - 168; hieraus ist die hier aufgeführte tabellarische Übersicht entnommen.  
Vgl. auch Erben, Grammatik, §§ 192b - 201, und Erben, Abriß, §§ 286 - 292,  
Duden-Grammatik, §§ 6145 - 6405.
- 67 Vgl. Engelen, Zur Semantik, S. 61.
- 68 Engelen, Beschreibung komplexer Sätze, S. 163.
- 69 Vgl. Duden-Grammatik, §§ 6220 - 6350.
- 70 Vgl. Duden-Grammatik, §§ 6065 - 6080.
- 71 Vgl. Duden-Grammatik, §§ 6160 - 6215.
- 72 Vgl. Duden-Grammatik, §§ 6360 - 6375.
- 73 Vgl. Duden-Grammatik, §§ 6135/ 6140.  
Vgl. Erben, Grammatik, § 174, Abriß, § 282.

- 74 Vgl. Engel, Wortstellung, S. 49: Agensangabe im Passivsatz zu Situativa 1<sub>4</sub>.
- 75 Engelen, Beschreibung komplexer Sätze, S. 160.
- 76 Situativa 4; vgl. Engel, Wortstellung 4.5.2.4., S. 55.
- 77 Vgl. Erben, Grammatik, § 202, Abriß, § 293.
- 78 Vgl. Engel, Wortstellung, 4.4. Normalfolge, 4.5. Einfache Elemente im Mittelfeld, S. 40 ff., bes. 4.5.2. Situativa, S. 48 - 55.
- 79 Engel, Wortstellung, S. 50.
- 80 Engel, Wortstellung, S. 49.
- 81 Vgl. Engel, Wortstellung, S. 51/52.
- 82 Vgl. Engel, Wortstellung, S. 50 - 55,  
Engel, Adjungierte Adverbialia.
- 83 Vgl. Engel, Wortstellung, S. 55.
- 84 Engelen, Beschreibung komplexer Sätze, S. 170.
- 85 Vgl. Engel, Satzbaupläne, 5. Satzglieder.

L i t e r a t u r

Die im Text und in den Anmerkungen verwendeten Kurztitel stehen in Klammern jeweils am Ende der bibliographischen Angaben.

Admoni, W. G., Der deutsche Sprachbau,  
Moskau/Leningrad 1966, (1. Aufl. 1960)

Brinkmann, Hennig, Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung,  
Düsseldorf 1962. (Die deutsche Sprache)

Engel, Ulrich, Adjungierte Adverbialia. Zur Gliedfolge im Innenfeld,  
in: Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache,  
Bd. 1, 1968, S. 85 - 103. (Adjungierte Adverbialia)

Engel, Ulrich, Das Mannheimer Corpus, in: Forschungsberichte des Instituts  
für deutsche Sprache, Bd. 3, 1969, S. 75 - 84.  
(Mannheimer Corpus)

Engel, Ulrich, Zur Beschreibung der Struktur deutscher Sätze,  
in: Duden-Beiträge, Heft 37, S. 35 - 52, Mannheim/ Wien/ Zürich 1969.  
(Strukturbeschreibung)

Engel, Ulrich, Regeln zur Wortstellung, in: Forschungsberichte des Instituts  
für deutsche Sprache, Bd. 5, 1970, S. 1 - 168. (Wortstellung)

Engel, Ulrich, Die deutschen Satzbaupläne, in: Wirkendes Wort, Heft 6, 1970.  
(Satzbaupläne)

Engelen, Bernhard, Zur Semantik des deutschen Verbs, in: Forschungsberichte  
des Instituts für deutsche Sprache, Bd. 1, 1968, S. 55 - 83.  
(Zur Semantik)

Engelen, Bernhard, Eine Möglichkeit zur Beschreibung komplexer Sätze.  
Mit einigen Bemerkungen zum Verhältnis von Syntax und Semantik,  
in: Sprache - Gegenwart und Geschichte. Sprache der Gegenwart,  
Bd. 5, 1969, S. 159 - 170. (Beschreibung komplexer Sätze)

Engelen, Bernhard, Das Präpositionalobjekt im Deutschen, Englischen,  
Französischen und Russischen. Eine kontrastive Studie, in: Forschungs-  
berichte des Instituts für deutsche Sprache, Bd. 4, 1970, S. 3 - 30.  
(Präpositionalobjekt)

Engelen, Bernhard, Die Satzbaupläne II, 8 und II, 2 (Die Mutter macht die Suppe  
warm, Karl nennt mich einen Lügner), in: Studien zur Syntax des  
heutigen Deutsch, Sprache der Gegenwart, Bd. 6, 1970, S. 62 - 84.  
(Satzbaupläne II, 8 und II, 2)

- Erben, Johannes, Abriß der deutschen Grammatik, Berlin 1964<sup>7</sup>,  
(Abriß)
- Erben, Johannes, Deutsche Grammatik, Ein Leitfaden, Fischer-Bücherei,  
Bd. 904, Frankfurt/M. 1968. (Grammatik)
- Folsom, Marvin H., Zwei Arten von erweiterbaren Richtungsergänzungen,  
in: Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache, Bd. 4, 1970,  
S. 31 - 44. (Richtungsergänzungen)
- Fourquet, Jean, Strukturelle Syntax und inhaltbezogene Grammatik,  
in: Sprache - Schlüssel zur Welt, Festschrift für Leo Weisgerber,  
hrsg. von H. Gipper, Düsseldorf 1959, S. 134 - 145.
- Glinz, Hans, Die innere Form des Deutschen. Eine neue deutsche Gram-  
matik, Bibliotheca Germanica, Bd. 4, Bern und München 1965<sup>4</sup>,  
(1. Aufl. 1952). (Innere Form)
- Glinz, Hans, Der deutsche Satz. Wortarten und Satzglieder wissenschaftlich  
gefaßt und dichterisch gedeutet, Düsseldorf 1965<sup>4</sup>,  
(1. Aufl. 1957). (Der deutsche Satz)
- Grebe, Paul, Hrsg., Grammatik der deutschen Gegenwartssprache,  
Der Große Duden, Bd. 4, Mannheim 1966<sup>2</sup>,  
(1. Aufl. 1959). (Duden-Grammatik)
- Helbig, Gerhard, Untersuchungen zur Valenz und Distribution deutscher  
Verben, in: Deutsch als Fremdsprache, Heft 3, 1966, S. 1 - 11, und  
Heft 4, 1966, S. 12 - 19. (Valenz und Distribution)
- Helbig, Gerhard und Schenkel, Wolfgang, Wörterbuch zur Valenz und  
Distribution deutscher Verben, Leipzig 1969. (Valenzwörterbuch)
- v. Polenz, Peter, Funktionsverben im heutigen Deutsch. Sprache in der  
rationalisierten Welt, Beihefte zum "Wirkenden Wort", 5,  
Düsseldorf 1963. (Funktionsverben)
- Schulz, Dora und Griesbach, Heinz, Grammatik der deutschen Sprache,  
München 1965<sup>3</sup>, (1. Aufl. 1960). (Grammatik)
- Schulz, Dora und Griesbach, Heinz, Deutsche Sprachlehre für Ausländer,  
Mittelstufe: moderner deutscher Sprachgebrauch  
München 1969<sup>4</sup>, (1. Aufl. 1966). (Sprachgebrauch)
- Tesnière, Lucien, Eléments de syntaxe structurale, Paris 1966<sup>2</sup>,  
(1. Aufl. 1959). (Eléments)



HOCHSPRACHE UND SPRACHNORM\*

KRITISCHE BEMERKUNGEN

ZU EINER SPRACHWISSENSCHAFTLICHEN VERFAHRENSWEISE

von Siegfried Jäger

I

Darüber, wie Sprachpflege heute betrieben werden sollte, sind sich die neueren Arbeiten der Sprachwissenschaft im großen und ganzen einig<sup>1</sup>, wenn man von extremen Positionen einmal absieht, von denen also, die vor jeglichen Eingriffen warnen<sup>2</sup> einerseits und von denen, die eine Reform an Haupt und Gliedern andererseits fordern<sup>3</sup>. Trotz mancher Unterschiede im Detail befürwortet die heutige Sprachwissenschaft Eingriffe sehr behutsamer Art, wobei allmählich die Tatsache immer stärker in Rechnung gestellt wird, daß Sprache Instrument der Kommunikation ist und diesem Zweck möglichst gut dienen soll. Letzte Entscheidungen über die Annahme oder Ablehnung von sprachpflegerischen Empfehlungen stellt man im allgemeinen der Sprachgemeinschaft anheim.<sup>4</sup> Das Problem der Sprachnorm steht dabei nicht (oder nur ganz am Rande) zur Debatte. Die Empfehlungen betreffen in erster Linie sprachliche Veränderungen (oder was dafür gehalten wird.)<sup>5</sup> Trotz dieser prinzipiellen Einigkeit über das Vorgehen, die sich zum größten Teil sogar auf die anzulegenden Maßstäbe erstreckt (also z. B. Informationsgenauigkeit, Strukturgemäßheit, Verbreitung, ästhetische Gesichtspunkte wie Wohlklang, Eleganz usw.), sind die Versuche, diese theoretischen Vorüberlegungen in der Praxis anzuwenden, bisher nicht zahlreich. Meist werden einige Beispiele - und es sind meistens die gleichen - zur Illustration der Vorüberlegungen angeführt, ohne daß aber genauere Positionen des Materials stilistischer Art oder gar soziologischer Art angeführt würden, meist sogar, ohne daß den vorgetragenen Schlußfolgerungen Gebrauchsfeststellungen irgendeiner Art vorangegangen wären.<sup>6</sup> Letzte Instanz scheint vielfach das eigene Sprachgefühl zu sein; und dies ist nicht nur eine subjektive, sondern eine subjektiv - variable Größe; denn jedem Sprachteilhaber stehen gleichzeitig mehrere sprachliche Kodes zur Verfügung, die er offenbar keineswegs immer deutlich auseinanderzuhalten in der Lage ist. Meist wird nicht einmal deutlich, welche sprachliche Schicht eine sprachpflegerische Empfehlung anvisiert. So wird zum Beispiel empfohlen, auf das zu brauchen zu verzichten, das wie nach Komparativ zuzulassen, dem unterordnenden trotzdem gegenüber tolerant zu sein usw. Im allgemeinen sollen diese Empfehlungen für die geschriebene Sprache gelten, was freilich selten expressis verbis gesagt wird. Doch all diese Empfehlungen laufen

---

\*Leicht erweiterte Fassung eines Referates, das im März 1969 auf der Jahrestagung des Wissenschaftlichen Rats des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim gehalten wurde.

dem Sprachgebrauch der Schriftsprache fast absolut zuwider. Die alten Normen sind hier noch sehr fest. Abweichungen davon stellen die große Ausnahme dar.<sup>7</sup>

Man könnte sich denken, daß die betreffenden Empfehlungen von der gesprochenen Sprache ausgehen und in der Befürchtung ihren Ursprung haben, daß zwischen geschriebener und gesprochener Sprache eine Kluft im Entstehen ist, die dazu führen könnte, daß unsere Kinder und Kindeskinde eines Tages zwei Sprachen erlernen müssen, eine Befürchtung, die keineswegs unbegründet erscheint, wenn man die Verhältnisse bei anderen Kultursprachen, z. B. dem Französischen, beobachtet. Um Aussagen darüber machen zu können, um Prognosen zu stellen, genügt es aber nicht, auf einzelne, in ihrer Frequenz nicht und in ihrem Gewicht selten beachtete Erscheinungen hinzuweisen.

So fragt man sich häufig, woher der Empfehlende sein Wissen über die gesprochene (und oft auch über die geschriebene Sprache) bezieht. Sind umfangreiche Gebrauchsfeststellungen vorgenommen worden? Waren die Korpora repräsentativ? Ist die Auswahl qualitativ (für die Kommunikationsleistung) und soziologisch ausreichend begründet? Hat er unterschieden, auf welcher Schicht der gesprochenen Sprache ihm die Abweichungen aufgefallen sind? Hat er sich vergewissert, daß er das, was ihm aufgefallen ist, weil es ihm aufgefallen ist, nicht mit zu starkem Gewicht versehen hat? Ich fürchte, nein. Ich sage bewußt: Ich fürchte, nein. Denn die Nachforschungen, die ich bisher zur gesprochenen Sprache anstellen konnte, basieren auf einem Material, das weder für einzelne Schichten und schon gar nicht für die deutsche Sprache insgesamt repräsentativ ist. Trotzdem erlaubt es gewisse Schlüsse, gestattet es erste Kritik an bisherigen Vorgehen.

Ich greife bewußt im folgenden solche sprachlichen Erscheinungen heraus, die sich in der Sprachpflege besonderer Beliebtheit erfreuen, also neben brauchen als oder wie, trotzdem, anscheinend, auch den Bereich des Konjunktivs.

An Material habe ich ausgewertet:

Für den Konjunktiv: 2000 Beispiele aus Prosatexten der Klassik, zu denen u. a. auch eine Tageszeitung gehört, 6500 Beispiele aus Texten der Gegenwart (aus 17 Werken der Grunddeutschliste)<sup>8</sup>. Ferner rund 350 Beispiele aus 16 Tonbandaufnahmen. Diese Texte sind in Freiburg transkribiert worden. Es handelt sich um Vorträge, Reportagen, Diskussionen und Interviews. Die Sprecher sind zumeist Akademiker oder Schüler oder Sportreporter. Man darf annehmen, daß es sich bei diesem Material um gesprochene Hochsprache handelt. (Auf das Freiburger Material kann ich hier nicht weiter eingehen. Ich habe die Transkriptionen exzerpiert, die mir bisher freundlicherweise von der Forschungsstelle Freiburg zur Verfügung gestellt worden sind.)<sup>9</sup> Für die anderen Fälle wurde einmal wieder das Freiburger Material verwendet, soweit es Beispiele hergab. Für die Schriftsprache stütze ich mich auf Gebrauchsfeststellungen von Hermann Gelhaus, Marvin H. Folsom und auf eigene Beobachtungen.<sup>10</sup>



II

Doch nun zu den einzelnen "Unsicherheitsfällen":

Nach Komparativ oder Übermaß ist als in der Schriftsprache absolut fest, Im Freiburger Material steht in diesen Fällen keinmal das wie, 22 mal als<sup>11</sup>, zweimal als wie,

Die Beispiele für als wie sind:

- (1) dann wächst die Frucht ihres Leibes nicht weiter als wie sie in diesem Augenblick ist (xad).

Hier scheint das wie zudem noch eine gewisse Berechtigung zu haben, da ein voll ausgeformter Satz folgt: wie sie in diesem Augenblick ist,

Das zweite Beispiel lautet:

- (2) die Anzahl der Heimischen ist ja geringer als wie diese ausländischen Fahrgäste, die kommen (xap).

Der Sprecher ist ein Rheinlotse, der sich auch im übrigen gerne salopp ausdrückt, so daß es fraglich erscheint, ob hier die oberste Schicht gesprochener Sprache vorliegt.

Nun spielt es für die Eindeutigkeit der Information zwar keine Rolle, ob man bei als oder wie an der Differenzierung festhält oder nicht,<sup>12</sup> Doch es fragt sich, ob die Sprachpflege eingreifen soll, wenn innerhalb der gleichen Schicht, hier also der Hochsprache, für die Empfehlungen dieser Art ja gedacht sind, keine Unsicherheit vorliegt, Diese Frage müßte freilich bejaht werden, legte man der Argumentation nicht allein das zu Grunde, was man sich als Hochsprache zu bezeichnen gewöhnt hat, und legte man sozial weiter gefaßte Sprechergruppen zu Grunde,

Ganz ähnlich liegt der Fall bei brauchen mit oder ohne zu, Das Freiburger Material enthält nur einen Satz mit brauchen ohne zu, Er lautet:

aber man braucht doch nicht so ein Extrem bringen (xam),

Der Sprecher ist ein Berliner Oberschüler, Leider enthält das Material keine weiteren Beispiele für brauchen, Ich habe daher selbst rein quantitative Beobachtungen bei Fernsehdiskussionen und - Interviews und Reportagen vorgenommen, In rund 16 Stunden beobachtete ich siebenmal brauchen ohne zu, 82 mal brauchen mit zu, Die Fälle ohne zu erscheinen vor allem in Sportreportagen, einige in Diskussionen, besonders dann, wenn der Sprecher erregt oder wie im Falle der Reportagen, besonders schnell sprach, Dem müßte man noch genauer nachgehen, Es deutet aber alles darauf hin, daß auch bei brauchen sowohl in geschriebener wie in gesprochener Hochsprache im Grunde keine Unsicherheit besteht, Das Argument, brauchen ordne sich ohne zu dem Feld der Modalverben analoger ein, überzeugt mich ebenfalls nicht, da bisher die Frage, ob dieses Feld geschlossen ist oder ob

nicht andere Verben wie pflegen, hoffen, glauben (in bestimmten Verwendungen) ebenfalls hierhergehören, noch unbeantwortet ist<sup>13</sup>.

Unterordnendes trotzdem fehlt im Freiburger Material völlig, während obgleich, obwohl recht häufig vorkommen.

anscheinend und scheinbar, obwohl selten, werden im Material gesprochener Sprache völlig korrekt verwendet.

Besonders aufschlußreich ist aber ein Vergleich des Konjunktivgebrauchs in geschriebener und gesprochener Sprache. Hier bietet das Freiburger Material bereits recht gute Vergleichsmöglichkeiten.

Der Konjunktiv scheint des Sprachpflegers liebstes Kind zu sein. Seine Bedrohung scheint für ihn außer Frage zu stehen, seiner Erhaltung werden die wärmsten Worte gewidmet, Offensichtlich mit Erfolg. Es deutet nämlich sehr viel darauf hin, daß der Konjunktiv in der deutschen Sprache der Gegenwart im Vordringen begriffen ist.<sup>14</sup> Dies liegt einmal daran, daß ihm - gegenüber der Klassik zum Beispiel - neue Anwendungsbereiche erschlossen worden sind: die erlebte Rede und der innere Monolog einerseits, andererseits aber auch die zurückhaltende, höfliche Äußerung vom Typ: Ich würde sagen, ich möchte meinen<sup>15</sup>. Zurückgegangen sind seit der Klassik vor allem Konjunktive in abhängigen, mit daß eingeleiteten Wunschsätzen.

Ein neuer Anwendungsbereich für den ersten Konjunktiv scheint der sogenannte irreale Vergleichssatz zu sein, Beispiele dafür fehlen zwar in der Klassik nicht völlig, in der Schriftsprache der Gegenwart tritt der Konjunktiv I aber bereits in etwa einem Drittel aller Fälle auf.<sup>16</sup>

Das Erstaunliche und im allgemeinen Bestrittene ist aber nun, daß sich der Konjunktivgebrauch und seine Frequenz nicht nur seit der Klassik in der Schriftsprache nur unwesentlich verändert hat, sondern daß sich auch die gegenwärtige gesprochene Hochsprache, was den Konjunktivgebrauch angeht, offenbar nur unwesentlich von der geschriebenen Hochsprache unterscheidet, wie die folgenden Zahlen ausweisen:<sup>17</sup>

1) Der Anteil aller Konjunktive an der Gesamtzahl der Finita:

Geschriebene Sprache: 7,6 %

Gesprochene Sprache: 6,2 %

2) Der Anteil der würde-Umschreibung an allen Konjunktiv-II-Formen:

Geschriebene Sprache: 25 %

Gesprochene Sprache: 21 %

Der Unterschied hat seinen Grund darin, daß die würde-Formen des inneren Monologs, der in gesprochener Sprache nicht auftritt, in den untersuchten Texten recht häufig sind. Sie machen etwa 5 % aus.

3) Das Verhältnis von Konjunktiv I zu Konjunktiv II:

Geschriebene Sprache: Konjunktiv I rund 39 %

Konjunktiv II rund 61 %

Gesprochene Sprache: Konjunktiv I rund 14 %

Konjunktiv II rund 86 %

Dieser erhebliche Unterschied erklärt sich aus einem grundsätzlichen Unterschied zwischen geschriebener und gesprochener Sprache in der Bevorzugung

bestimmter Redeformen. Das dominierende Anwendungsgebiet des Konjunktiv I ist die indirekte Rede. Diese aber ist eine Domäne der geschriebenen Sprache, während man in der gesprochenen Sprache sehr viel stärker zur Verwendung direkter Rede neigt. Man zitiert den Gesprächspartner gerne wörtlich, insgesamt betrachtet muß der Konjunktiv I in gesprochener Sprache daher seltener auftreten. Man darf also allenfalls vergleichen, wie die Verhältnisse bei indirekter Rede liegen. Da ergibt sich nun folgendes Bild:

Geschriebene Sprache :

Konjunktiv I = 64 %

Konjunktiv II = 36 %

Gesprochene Sprache :

Konjunktiv I = 55 %

Konjunktiv II = 45 %

Der Unterschied ist dann wesentlich geringer. Er beruht vor allem darauf, daß man in der gesprochenen Sprache stärker dazu neigt, fremde Äußerungen nicht referierend - im Indikativ wiederzugeben; einmal in Nebensätzen, die mit daß eingeleitet sind, zum anderen in Hauptsätzen, die im Anschluß an Teedeinleitungen stehen. Solche Sätze haben in gesprochener Sprache kaum einmal einen Konjunktiv und sind dann als direkte Rede aufzufassen, wenn die Referenzverhältnisse dann nicht widersprechen.

) Der Konjunktiv II im Konditionalsatz

Gegenüber den voll ausgeführten Konditionalsätzen sind die verkürzten sowohl in geschriebener wie in gesprochener Sprache sehr viel beliebter. In geschriebener Sprache treten nur etwa 25 % aller Konjunktiv - II - Formen im vollausgeführten Konditionalsatz auf. In gesprochener Sprache noch seltener, etwa 18 %.

) Konditionalsätze mit wenn-würde oder doppeltem würde. Sätze dieser Art sind weder in geschriebener oder gesprochener Sprache häufig. Ihr Anteil liegt in beiden Fällen unter einem Prozent aller Konditionalsätze.

) Der Konjunktiv im irrealen Vergleichssatz

Hier scheint der Konjunktiv II in gesprochener Sprache stärker vertreten zu sein als der Konjunktiv I, der aber auch auftritt. Die geringe Zahl der Beispiele läßt aber noch keine definitiven Schlüsse zu. Der Indikativ, der in geschriebener Sprache fast völlig fehlt, scheint hier einen größeren Anteil zu haben.

) Außerhalb indirekter Rede spielt der Konjunktiv I in der gesprochenen Sprache offenbar eine wichtigere Rolle als in geschriebener Sprache. Vor allem die einräumenden Floskeln wie es sei denn, sei es . . . sei es usw. sind beliebt und scheinen fester Bestandteil des rhetorischen Repertoires mancher Redner zu sein.<sup>18</sup>

amit ist ein erster, großer Überblick gegeben. Es hat sich gezeigt, daß die Unterschiede im Gebrauch des Konjunktivs in geschriebener und gesprochener Sprache der untersuchten Art sehr geringfügig sind. Sie scheinen, wo sie

vorhanden sind, weniger eine unterschiedliche Haltung der Sprachteilhaber, je nachdem, ob sie schreiben oder sprechen, gegenüber dem Konjunktiv widerzuspiegeln, als daß sie eine Folge der Anwendung verschiedener stilistischer Mittel, wie indirekte Rede, erlebte Rede oder innerer Monolog, bestimmte Höflichkeitsformen usw. darstellen. Dies aber ist zum guten Teil sicherlich eine Folge der Verschiedenheit der Kommunikationssituationen. Dies kann hier nur angedeutet werden, obwohl es für das quantitative Auftreten unterschiedlicher stilistischer Mittel von nicht geringer Bedeutung ist.

### III

Welche Folgerungen sind aus diesen Vorüberlegungen nun zu ziehen? Zunächst einmal möchte ich betonen, daß die Schlußfolgerung, zwischen geschriebener und gesprochener Hochsprache seien die Unterschiede sehr gering, weiter unterbaut werden muß. Es müssen mehr Gesichtspunkte berücksichtigt werden, auch bedarf es einer breiteren und regional weiter gestreuten Materialgrundlage. Neue, soziologisch begründete Überlegungen zur Sprachnorm würden das Bild wahrscheinlich wesentlich modifizieren.

Eines scheint sich aber bereits nach diesem groben Vergleich anzudeuten, nämlich daß viele der angeblichen Unsicherheitsgebiete der deutschen Hochsprache, so wie man diese bisher verstanden hat, möglicherweise gar nicht existent sind. Man ist aufgrund von Beobachtungen, die nicht die notwendige praktische Grundlage hatten, dazu gekommen, Unsicherheiten zu sehen, wo keine sind. Vor allem scheint man es unterlassen zu haben, die Beobachtungen auf der gleichen stilistischen und sozialen Ebene anzusetzen, womit man sich an die selbstgesetzten Voraussetzungen gehalten hat.<sup>19</sup>

Es sieht so aus, als sei man, gezwungen durch die Praxis im Sprachgebrauch breiterer Schichten, zu einem Verfahren übergegangen, das liberal erscheint, das sprachlichen Neuerungen gegenüber relativ offen ist. Das ist von der Praxis her natürlich zu begrüßen. Solange die theoretische Grundlage dafür aber fehlt, werden alle Empfehlungen zum Sprachgebrauch, wird jeder Versuch, tradierte Normkodifizierungen zu überprüfen und gegebenenfalls durch neue zu ersetzen, unbefriedigend und völlig unsystematisch bleiben.

Ich fasse noch einmal zusammen: Legt man den Überlegungen zur Sprachnorm den schreibenden oder sprechenden *educated speaker* zu Grunde (bzw. eine Gruppe davon), wird man kaum eine Grundlage für notwendige neue Normkodifizierungen erhalten, da es besonders diese Sprecher sind, die durch die erlernten Normen (Schulnormen), deren Grundlage überdies in manchen Fällen recht fragwürdig ist, sehr stark fixiert sind. Dies konnte der kleine Vergleich zwischen geschriebener und gesprochener Sprache und deren Konfrontation mit der Schulnorm bereits andeuten, wenn auch die Materialbasis erweitert werden muß, will diese Behauptung den Charakter einer Hypothese erreichen.

Die Überprüfung der tradierten Normen aber ist dringend erforderlich, wenn die deutsche Sprache ihre wichtigste Aufgabe, gut funktionierendes Kommunikationsinstrument in einer Zeit der sozialen Veränderungen zu bleiben und für viele erst eigentlich zu werden, erfüllen will.

Eine der dringendsten Voraussetzungen für die Sprachpflege (und für alle Sprachwissenschaft) scheint daher im Augenblick die Diskussion des Normbegriffes unter Einbeziehung soziologischer Gesichtspunkte zu sein. In Verbindung damit könnte sich der Sprachpflege ein neues wichtiges Betätigungsfeld erschließen, das ich mit dem Wort "Sprachförderung" andeuten möchte. Es gibt zwar inzwischen einige sehr gute Sprachlehren für die Schule, Leider viel zu wenige. Auch scheint es mir notwendig, bei dem Versuch, die sogenannten "Sprachbarrieren" abzubauen<sup>20</sup>, von den Schwierigkeiten der Sprachteilhaber mit der kodifizierten Norm auszugehen, gezielte Sprachförderung zu betreiben, z. B. indem man "Fehler"feststellungen vornimmt. Ich möchte zur Diskussion stellen, ob es nicht sinnvoll wäre, folgenden Weg der Fehlerfeststellung zu beschreiben: Für verschiedene soziale Schichten müßten unter Berücksichtigung geographischer Differenzierungen die Hauptgebiete der sprachlichen Unsicherheiten und - im Hinblick auf die Hochsprache - Abweichungen ermittelt werden. Dies ließe sich am besten auf dem Weg über die Schulen erreichen, indem man nach einem zu erarbeitenden Schlüssel die Lehrer einer Anzahl von städtischen und ländlichen Schulen auf Fragebogen darstellen ließe, wo die Schwierigkeiten ihrer Schüler auf dem Gebiet des richtigen Deutsch liegen. Hierbei müßte so verfahren werden, daß sich eine möglichst gute soziale Streuung ergäbe. Die auf diesem Wege ermittelten Fakten könnten die Grundlage bilden für gezielte sprachkompensatorische Empfehlungen. Es ist eben nicht damit getan, daß als Lernhilfe für den Akkusativ nichts anderes angeboten wird als: Nach dem Akkusativ fragt man mit wen oder was. Dies setzt die Beherrschung des Problems ja bereits voraus.<sup>21</sup>

Ich bin mir nicht sicher, ob man die Sprachförderung allein den Lehrern überlassen soll. Diese sind selten sprachwissenschaftlich ausreichend vorgebildet. Außerdem ist zu bedenken, daß Sprache nicht erst in der Schule beginnt, sondern im Elternhaus. Und bisher gibt es keine Anleitungen dafür, wie Eltern ihre Kinder richtig sprechen lehren. Manch einer mag diese soziale Zielsetzung als ein Randproblem der Sprachwissenschaft ansehen. Immerhin scheint mir die Hochsprache, die ja nur von einem sehr kleinen Teil der Bevölkerung gesprochen wird, kaum mehr einen Anspruch auf Pflege zu haben, als alle Sprachteilhaber ein Recht darauf haben, Hochsprache sprechen und verstehen zu können, um auf diese Weise den sozialen Nachteilen zu entgehen, die mit der Verwendung einer Sprache Hand an Hand gehen, die sich nicht der etablierten Norm fügt. Was nicht heißt, daß sie ihre Primärsprache aufgeben müßten.<sup>22</sup>

Nachbemerkung (Januar 1971):

Seit der ersten Fassung dieses Referates sind rund zwei Jahre, seit der Überarbeitung ist ein Jahr vergangen. Zu manchen Folgerungen würde ich heute nicht mehr stehen, besonders die Überlegungen zum kompensatorischen Sprachunterricht haben sich bei mir entscheidend weiterentwickelt. Vgl. dazu z. B. meinen Bericht über Theoretische und praktische Projekte zur kompensatorischen Spracherziehung in der BRD, Muttersprache 81 (1971), S. 41 - 63.

Nachbemerkung (Mai 1971):

Bestimmte Publikationsformen haben den Vorteil, daß man darin erscheinende Arbeiten mit mehreren Nachbemerkungen versehen kann: Ich bitte, z. B. die folgende modifizierende Publikation zu beachten:

Siegfried Jäger, Zum Problem der sprachlichen Norm und seiner Relevanz für die Schule, Muttersprache 81 (1971) S. 162 - 175.

Konjunktiv I				1			1	2	1	1			3		9
Konjunktiv I indirekte Rede			2	2	1		1	16	1			2	2		27
<u>würde</u> indirekte Rede				3				7		1	1	1			13
Konjunktiv II indirekte Rede	2	1	1	1			2	5	2		1		1		16
Indikativ indirekte Rede		2		7		1	3	9		4			10		36
Konjunktiv II in vollständ. Konditionalsätzen				6			1	5	5	6		12	3		38
Konjunktiv II in unvollst. Konditionalsätzen			1	7	1	2	1	15	34	16	27		10	22	136
<u>würde</u>				1			5	2	3	2		3	9		25
wenn - <u>würde</u>								1	1						2
<u>würde</u> - <u>würde</u>				2											2
Konjunktiv I in Vergleichssätzen						1									1
Konjunktiv II in Vergleichssätzen			1			1	1						1	2	6
Indikativ in Vergleichssätzen							4								4
Höflichkeitskonjunktiv II <u>würde</u>							3	1	3			1	12		20
höfl. <u>möchte</u>	1			1		2	4	4	1			2	23		38
Konj. I Konzessivsätze				1					2			1	2		6
Konj. I Wunschsätze				1				2							3
Konj. I Finalsätze				1											1





### A n m e r k u n g e n

- 1 Vgl. z. B. Werner Betz, Grenzen und Möglichkeiten der Sprachkritik, STZ 25 (1968), S. 7-26; Johannes Erben, Gesetz und Freiheit in der deutschen Hochsprache der Gegenwart, DU 12 (1960), Heft 5, S. 5-28; Siegfried Jäger, Die Sprachnorm als Aufgabe von Sprachwissenschaft und Sprachpflege, Wirkendes Wort 18 (1968), S. 361-374; Hugo Moser, Sprache - Freiheit oder Lenkung? Zum Verhältnis von Sprachnorm, Sprachwandel, Sprachpflege, Mannheim 1970 (= Duden Beiträge, Heft 25); Peter von Polenz, Sprachnormung und Sprachrichtigkeit im neueren Deutsch, DU 16 (1964), Heft 4, S. 67 ff. ; Els Oksaar, Sprachnorm und moderne Linguistik, in: Sprachnorm, Sprachpflege, Sprachkritik (Sprache der Gegenwart II), Düsseldorf 1968, S. 67-78; Hugo Steger, Sprachnorm, Grammatik und technische Welt, in: Deutsch - gefrorene Sprache in einem gefrorenen Land? Berlin 1964, S. 64 ff. ; ders., Über das Verhältnis von Sprachnorm und Sprachentwicklung in der deutschen Gegenwartssprache, in: Sprachnorm, Sprachpflege, Sprachkritik (Sprache der Gegenwart II), Düsseldorf 1968, S. 45-66; u. a.
- 2 Extrem konservativ und ganz im Sinne des "Allgemeinen Deutschen Sprachvereins" verhält sich der Verein "Muttersprache" (vgl. die von diesem Verein herausgegebenen "Wiener Sprachblätter").
- 3 Vgl. z. B. Valter Tauli, Introduction to a Theory of Language Planning, Uppsala 1968. Vgl. auch meinen Tauli stark referierenden Artikel "Sprachplanung" in Muttersprache 79 (1969), S. 42-52.
- 4 So z. B. Hugo Moser, Sprache - Freiheit oder Lenkung, S. 57
- 5 Dieser Standpunkt kann an dieser Stelle nicht im Detail kritisiert werden, obwohl dazu sehr viel zu sagen wäre. So werden die sozialen Implikationen der Sprachnorm und des Sprachsystems i. a. kaum diskutiert (beiden geht eine soziologische, also außerlinguistische Vorentscheidung voran, da eine Gruppe von Sprachträgern bestimmt werden muß, über deren Sprache allein man Zugang zu Sprachnorm und Sprachsystem hat. Vgl. dazu auch jetzt Helmut Henne und Herbert Ernst Wiegand, Geometrische Modelle und das Problem der Bedeutung, Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 26 (1969), S. 129-173, bes. 132-136). Oder aber die Einstellung gegenüber den durchaus gesehenen sozialen Implikationen ist sehr konservativ. Dies gilt freilich nicht für alle der in Anm. 1 angeführten Arbeiten. Meine folgende Kritik ist methodenimmanent. Sie überprüft lediglich, wie zuverlässig bei den Versuchen, die Norm zu verändern, Tendenzen der Entwicklung festzustellen usw., verfahren worden ist nach den Prinzipien, unter denen man angetreten ist. Daß darüber hinaus die Frage nach der Grundlage der Sprachnorm dringend gestellt werden muß, versteht sich. Angesichts der Tatsache, daß nun über Jahrzehnte hinweg immer wieder die

gleichen, mehr vermuteten als aufgezeigten Ergebnisse auf dem Gebiet der Sprachnormerforschung referiert werden, erscheint der hier vorgelegte Versuch aber nicht sinnlos.

- 6 Dies wäre eine Minimalvoraussetzung für die Entwicklung statistischer Normen, wie sie z. B. von Dieter Nerius, Untersuchungen zur Herausbildung einer nationalen Norm der deutschen Literatursprache im 18. Jahrhundert, Halle (Saale) 1967, gefordert werden.
- 7 Gebrauchsfeststellungen größeren Umfangs lieferten z. B. Hermann Gelhaus, Strukturanalyse und Statistik, Über den Widerstreit zweier Kriterien, Wirkendes Wort 19 (1969), S. 310 - 324. Marvon H. Folsom, "brauchen" im System der Modalverben, Muttersprache 78 (1968), S. 321-329; dazu Siegfried Jäger, Ist "brauchen" mit "zu" nicht sprachgerecht? ebd. S. 330 - 333 (wo meine Argumentation ebenfalls methodenimmanent ist); ders., Der Konjunktiv in der deutschen Sprache der Gegenwart, Untersuchungen an ausgewählten Texten, Düsseldorf/München 1970; ders., Beharrungstendenzen in der Schriftsprache, in: Neue Beiträge zur deutschen Grammatik, Hugo Moser zum 60. Geburtstag gewidmet, hrsg. von Ulrich Engel und Paul Grebe, Mannheim 1969, S. 78 - 93.
- 8 Vgl. dazu Verf., Beharrungstendenzen a. a. O. (1969); ders., Der Konjunktiv a. a. O. (1970). Die Untersuchungen waren zum Zeitpunkt des Referates im Manuskript abgeschlossen.
- 9 Nach Auskunft der Forschungsstelle für gesprochene Sprache (Freiburg, Leitung: Hugo Steger) stammen die von mir ausgewerteten Transkriptionen vor allem aus Norddeutschland. Es bleibt daher abzuwarten, ob sich die folgenden Ergebnisse bei Beachtung des gesamten deutschsprachigen Bereichs ändern. Es handelt sich um folgende Transkriptionen:

1) xaa : 1 Sprecher :	50 sec. ,	2 Seiten
2) xab : 1 Sprecher :	3 min. , 13 sec. ,	3 Seiten
3) xac : 1 Sprecher :	3 min. , 13 sec. ,	3 Seiten
4) xad : 1 Sprecher :	29 min. , 48 sec. ,	19 Seiten
5) xae : 4 Sprecher : (3 Reporter):	28 min. , 3 sec. ,	33 Seiten
6) xaf : 1 Sprecher :	5 min. , 31 sec. ,	5 Seiten
7) xag : Fußballreportage, 1 Sprecher :	5 min. , 39 sec. ,	7 Seiten
8) xah : Fußballreportage, 1 Sprecher :	9 min. , 48 sec. ,	12 Seiten
9) xai : 1 Journalist, Primaner :	38 min. , 55 sec. ,	33 Seiten
10) xak : Pressekonferenz ca. 12 Sprecher:	67 min. , 30 sec. ,	51 Seiten
11) xam : Schulklassengespräch, 15 Sprecher:	33 min. ,	41 Seiten
12) xan : Fußballreportage, 2 Sprecher:	55 min. , 50 sec. ,	55 Seiten
13) xap : 3 Sprecher :	15 min. , 17 sec. ,	21 Seiten
14) xaq : Diskussion :	20 min. , 30 sec. ,	19 Seiten
15) yaa : Diskussion :	59 min. , 28 sec. ,	55 Seiten
16) yab : Fußballreportage, 1 Sprecher:	3 min. , 51 sec. ,	4 Seiten

Das Korpus besteht also insgesamt aus 363 Seiten (masch., zweizeilig), Gesamtsprechdauer: rund 6 1/2 Stunden

- 0) Vgl. Anm. 7)
- 1) Zweimal in xad, zweimal in xae, siebenmal in xai, je einmal in xak, xam, xan, xaq; siebenmal in yaa.
- 2) W. Betz verwendet diese Tatsache als Begründung für die Empfehlung, hier den Gebrauch freizugeben (a. a. O., S. 18).
- 3) Vgl. dazu bes. M. H. Folsom, "brauchen", a. a. O., wo auch die wichtigste Literatur zu diesem Problemchen angeführt ist. Dagegen Verf., Ist "brauchen" mit "zu" nicht sprachgerecht?, a. a. O.
- 4) Vgl. dazu Verf., Beharrungstendenzen 1969.
- 5) Die Verwendung solcher Ausdrücke wird vielfach als Zeichen von Furcht oder gar Charakterlosigkeit angesehen, wie man sie heutigentags immer stärker beobachten könne. Andererseits werden sie als Zeichen von Vorsicht oder bescheidener Zurückhaltung gewertet. Dies allein zeigt, daß man bei psychologischen Erklärungsversuchen Vorsicht walten lassen sollte. Man wird diesen Ausdrücken wohl eher gerecht, wenn man sie von ihrer Funktion im kommunikativen Prozeß her beleuchtet.
- 6) Vgl. Verf., Beharrungstendenzen a. a. O.; ders., Der Konjunktiv a. a. O., S. 221 ff.; ders., Der Modusgebrauch in den sogenannten irrealen Vergleichssätzen, Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 1, Mannheim 1968, S. 41 - 54.
- 7) Die Zahlen zur geschriebenen Sprache entnehme ich Verf., Der Konjunktiv a. a. O. 1970. Die Finitagesamtzahl für die gesprochene Sprache ist nach Stichproben hochgerechnet. Für die gesprochene Sprache vgl. die Tabelle S. 91, in der das Auftreten nach Anwendungsbereichen und Texten aufgliedert ist.
- 8) Sie sind typisches Merkmal einer bestimmten Redehaltung der öffentlichen Rede und Diskussion. Einen Gesamtüberblick über die Verwendung des Konjunktivs in den Beispielen gesprochener Sprache ist der Tabelle auf S. 91 zu entnehmen.
- 9) Ich betone noch einmal, daß es mir dringend erforderlich scheint, die soziale Basis bei der Feststellung der Norm systematisch zu erweitern. Eine Entscheidung darüber sollte den Linguisten nicht allein überlassen bleiben, schon allein aus dem Grund, daß sie im allgemeinen mittelschichtigen Sehweisen auf Grund ihrer Herkunft verhaftet sind. Diese Bemerkung scheint mir vor allem deshalb erforderlich, weil es schnelle Kritiker gibt, die mit mangelndem wissenschaftlichen Methodenbewußtsein Arbeiten schon dann als bar jeglicher gesellschaftlicher Verantwortung und Praxis bezeichnen, wenn sie Verhaltensweisen der etablierten Gesell-

schaft objektiv feststellen, was aber als unumgängliche Voraussetzung für eine kritische Auseinandersetzung anzusehen ist. Vgl. dazu Günter Schehl, Beckmesserei mit dem Computer, Frankfurter Rundschau vom 17. 4. 1970. Wenn man z. B. Abweichungen von der kodifizierten Norm feststellt, heißt das ja nicht, daß man diese Norm bejaht. Will man z. B. Sprachbarrieren überwinden, ist es zunächst wichtig, sie festzustellen, auch solche Elemente davon, die in der kodifizierten Norm selbst begründet sein mögen. Vgl. dazu mein Referat vor dem Wissenschaftlichen Rat des Instituts für deutsche Sprache am 10. 4. 1970 über : Allgemeine und regional bedingte Normabweichungen in der Sprache von Grund- und Hauptschülern, in: Sprache und Gesellschaft, Beiträge zur soziolinguistischen Beschreibung der deutschen Gegenwartssprache = Sprache der Gegenwart 13, Düsseldorf 1971.

- 20) Da die neuerlichen Diskussionen auf der Jahrestagung des Instituts für deutsche Sprache 1970 gezeigt haben, daß der Terminus "Sprachbarrieren" oft falsch verstanden wird und - wohl nicht nur, aber auch - in folgedessen das ganze Problem bei vielen Germanisten mit großem Unbehagen aufgenommen wird, ergreife ich die Gelegenheit, wenigstens auf die wichtigste deutschsprachige Literatur hinzuweisen:

Basil Bernstein, Sozio-kulturelle Determination des Lernens, Pädagogische Psychologie, Hg. v. F. Weinert, Köln, 3. Aufl., 1968, S. 346-364.

Ulrich Oevermann, Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg, Frankfurt Diss. 1967, Studien und Berichte des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin 1970. ders., Soziale Schichtung und Begabung, Zs. für Päd., Beiheft 6, 1966. ders., Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Begabung und Lernen, Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschung. Gutachten und Studien der Bildungskommission, hrsg. von Heinrich Roth, Stuttgart, 2. Aufl., 1969, S. 297 - 356. (Dieses Gutachten ist im Auftrag der Bildungskommission erstellt worden. Es enthält ein ausführliches Literaturverzeichnis mit rund 250 Titeln.)

ders. Sprachbarrieren, schichtenspezifische Sprachcodes und Intelligenz, Alternative 11, Heft 61.

Regine Reichwein, Sprachstruktur und Sozialschicht, Ausgleich von Bildungschancen durch ein künstliches Sprachmedium, Soziale Welt 18 (1967), S. 309 - 330.

Peter Braun, Sprachbarrieren und muttersprachlicher Unterricht, DU 21 (1969), Heft 4, S. 7 - 17.

O. Ewert, Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit von sozialen Normen, in: T. Herrmann (Hrsg.), Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen 1966, S. 61 - 76.

Peter Martin Roeder, Sprache, Sozialstatus, Bildungschancen, in: P. M. Roeder, A. Pasdzierny u. W. Wolf, Sozialstatus und Schulerfolg,

Päd. Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts Bd. 32, Heidelberg 1965.

ders., Sprache, Sozialstruktur und Schulerfolg, in: Sprache und Erziehung, 7. Beiheft der Zs. f. Päd. 1968.

ders., Thesen zur Auslese durch den neusprachlichen Unterricht, in: Päd. Analysen und Reflexionen, Festschrift für Elisabeth Blochmann, Weinheim - Berlin 1967.

Siegfried Jäger, Die Beurteilung des sprachlichen Könnens im Rahmen des Problems der Aufsatzbeurteilung, Linguistische Berichte 7, (1970).

Die Rolle des Dialekts und der Umgangssprache und ihre Beteiligung an der Entstehung von Sprachbarrieren ist noch wenig erforscht. Durch einen Hinweis von H. M. Heinrichs (Berlin) wurde mir bekannt:

Joachim Hasselberg, Die Abhängigkeit des Schulerfolgs vom Einfluß des Dialekts, Päd. Prüfungsarbeit, Gießen 1968 (masch.).

Eine Reihe von Hinweisen enthält auch:

Siegfried Jäger, Allgemeine und regional bedingte Normabweichungen in der Sprache von Grund- und Hauptschülern (vgl. Anm. 1).

Hinweisen möchte ich auch auf die Kommission "Sprachbarrieren" im deutschen Germanistenverband, die im Anschluß an den Berliner Germanistentag 1968 entstanden ist.

- 21) Erste Versuche dieser Art sind von mir unternommen worden. Es hat sich gezeigt, daß Fragebogenaktionen dieser Art wenig Erfolg haben. Auf der Grundlage von "Fehler"feststellungen in Diktaten und Aufsätzen habe ich inzwischen ein sprachkompensatorisches Heft für die Schüler des Mannheimer Raumes erarbeitet, das (unter dem Titel "Fehler müssen nicht sein") mit Unterstützung der Stadt Mannheim den Kindern zur Verfügung gestellt werden soll.
- 22) Vgl. dazu auch P. Braun, Sprachbarrieren und muttersprachlicher Unterricht, DU 21 (1969), Heft 4, S. 7 - 17, bes. S. 10 ff.



SPRACHKOMPETENZ UND SPRACHGEBRAUCH  
BEI SCHÜLERN ALS FOLGE SCHICHTSPEZIFISCHER  
SOZIALISATION UND KOMMUNIKATION

von Siegfried Jäger  
Joseph Huber und Peter Schätzle

Vorbemerkung

Der folgende Bericht wurde im Sommer 1970 von einem Arbeitskollektiv als erste Annäherung an das Thema verfaßt. Er trägt durchaus den Charakter von Vorüberlegungen. Da der Bericht auch in dieser Form auf großes Interesse gestoßen ist, soll er durch diese Art der Veröffentlichung einem größeren Leserkreis zugänglich gemacht werden.

Mannheim, Juni 1971

Siegfried Jäger





I N H A L T

Seite

A.	SOZIOLINGUISTISCHE VORÜBERLEGUNGEN .....	102
1.	Darlegung des Erkenntnisinteresses Inhalt, Sinn, Ziel und Zweck der Untersuchung ....	102
2.	Der theoretische Bezugsrahmen .....	103
3.	Erstellung eines Index für soziale Schichtung .....	104
4.	Stichprobenplan .....	111
5.	Die einzelnen Tests und der Erhebungsablauf .....	115
B.	PSYCHOLINGUISTISCHE VORÜBERLEGUNGEN .....	121
C.	ZUR LINGUISTISCHEN ANALYSE .....	126
0.	Vorbemerkung .....	126
1.	Linguistische Grundlagen .....	128
2.	Linguistischer Schlüssel .....	129
1.	Textlänge .....	129
2.	Satzlänge .....	129
3.	Satztypen .....	129
4.	Unterordnung .....	129
5.	Wortstellung .....	130
6.	Satzbaupläne .....	132
7.	Nominalkomplexe .....	133
8.	Satzkoordination .....	133
9.	Anaphorisierung .....	133
10.	Wortarten .....	133
11.	Prädikate .....	134
12.	Vorherrschendes Erzähltempus .....	135
13.	Metaphern, Bilder und Vergleiche .....	135
14.	Direkte Rede und Dialog .....	135
15.	Normabweichungen .....	135
16.	Wortschatz .....	136
17.	Strukturelle Tiefe .....	137
	Nachbemerkung .....	137
	Anmerkungen .....	138
	Literaturverzeichnis .....	140

## A. SOZIOLINGUISTISCHE VORÜBERLEGUNGEN

### 1. Darlegung des Erkenntnisinteresses.

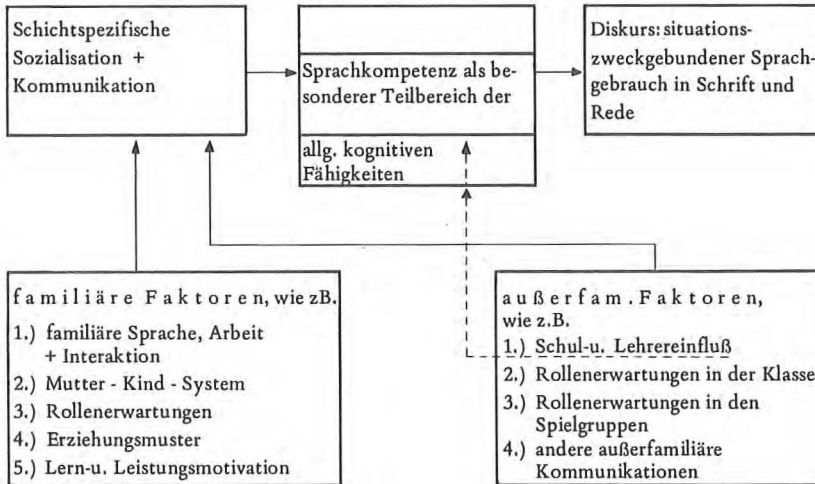
#### Inhalt, Sinn, Ziel und Zweck der Untersuchung.

Die geplante Untersuchung soll die Sprache von Schülern nicht nur deskriptiv erfassen, sondern darüberhinaus auch Daten liefern über die Entstehungsbedingungen dieser Sprache. Uns interessiert also nicht nur, was + wie die Sprache der Schüler ist, sondern auch warum + wozu sie so ist und so geworden ist, wie sie ist. Dies deshalb, weil wir Sprache verstehen als eine abhängige Variable sozio-kultureller Prozesse: Sprache als Konsequenz der objektiven historischen Situation der Gesellschaft, Sprache als Konsequenz der konkreten alltäglichen Praxis der Organisationen, Institutionen und Gruppen bis hin zu informellen Kleingruppen. Hinzu kommt als weiteres, daß wir Sprache vor allem begreifen als ein Mittel der Kommunikation: Sprache als gesellschaftliches Mittel zum gesellschaftlichen Zweck.

Eine solche Sicht bedeutet notwendig interdisziplinäre Arbeitsweise. Die Untersuchungs-Variable "Sprache" ist Gegenstand der Linguistik. Die Einbettung der Sprache in ihren sozio-kulturellen Kontext aber bedarf der Hinzuziehung von wenigstens soziologischen u. psychologischen Erklärungs-Varialen. Dadurch erst wird es möglich, Sprache in und aus der gesellschaftlichen Totalität zu verstehen. Es handelt sich demnach um eine gleichermaßen soziolinguistische wie psycholinguistische Untersuchung.

Diese soll aber nicht nur der Theoriebildung dienen, sie soll auch praktischen Gebrauchswert haben. Diesen sehen wir darin, daß sie Informationen liefert, die für Pädagogen und Lehrer für ihre unmittelbare sprachliche Arbeit von Nutzen sind. Es geht uns speziell um die Frage: (1) welche Schüler haben (2) aus welchen Gründen (3) welche Schwierigkeiten beim (4) Anwenden des Mittels Sprache zu welchem Zweck? Unser Interesse gilt also auch praktischem und emanzipatorischem Wissen, das Voraussetzung ist für eine gezielte praktische Arbeit in den Schulen. Wir verstehen diese Untersuchung als einen Beitrag zur angewandten Sprachwissenschaft.

2. Der theoretische Bezugsrahmen, den wir der Untersuchung zugrunde legen, läßt sich in aller Kürze wie folgt darstellen:



Wir begreifen den Sprachgebrauch als einen jeweils momentan-realisierten Teilbereich der Sprachkompetenz. Welche jeweiligen Teilbereiche der Sprachkompetenz realisiert werden, hängt ab von der momentanen Stimulus-Situation, in der Sprache gebraucht wird, vom Zweck, zu dem sie gebraucht wird, und von der Disposition des Sprechers.<sup>1</sup>

Sprachkompetenz ist die Fähigkeit, Sprache situations- und zweckgerecht zu verstehen (rezeptive Kompetenz) und zu gebrauchen (aktive Kompetenz). Anders ausgedrückt: Der Grad an Sprachkompetenz, das einem Sprecher zur Verfügung stehende Regelwerk (Sprachspiel), richtet sich nach dem Grad der Entwicklung und Ausprägung der dem Menschen angeborenen Fähigkeit zur Sprache (Lenneberg). Wieder anders ausgedrückt: der Grad an Sprachkompetenz bemisst sich daran, zu welchem Grad in Sprache vermittelte Information abgebaut bzw. gespeichert werden konnte und zur eigenen individuellen Verwendung bereitgestellt worden ist.

Demnach ist per Definition der Sprachgebrauch abhängig von der Sprachkompetenz.

Aus dem Gesagten folgt auch bereits, daß die Sprachkompetenz ihrerseits als Teilbereich der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten gesehen werden muß. Denn um Sprache verstehen und gebrauchen zu können, muß man - vereinfacht ausgedrückt - gewisse (und seien es noch so diffuse) Vorstellungen, Erwartungen und Einschätzungen von der jeweiligen "Umwelt" haben, muß man

Objekte und Sachverhalte der Umwelt diskriminiert, also auch die vorhandene Umwelt-Information zum bestimmten Grad abgebaut und Relationen zwischen den Objekten und Sachverhalten hergestellt haben. Kurz: man muß eine Menge gelernt haben. Und für die Fähigkeit zu lernen und noch aus dem Gelernten Neues zu lernen, eben dafür sind die kognitiven Fähigkeiten in hohem Maß ausschlaggebend. Die kognitiven Fähigkeiten wiederum, das lehrt die Entwicklungspsychologie (Hall, Hunt, Hebb, Piaget), sind direkt abhängig von der durchlaufenen Sozialisation, insbesondere von Anzahl, Art und Qualität der empfangenen Stimuli. Hoch stimulierte Kinder zeichnen sich in aller Regel aus durch eine höhere Intelligenz (Jensen), Kinder die unter Stimulus-Deprivation aufgewachsen sind, haben in der Regel eine weniger hohe Intelligenz und sind nicht so stark lern- und leistungsmotiviert. Besonders bezüglich der intrinsischen Motivation stehen stimulus-deprivierte Kinder hinter hoch stimulierten Kindern zurück (Heckhausen). Wieviele und welche Stimuli ein Kind empfängt, wird zunächst bestimmt von den Eltern, vor allem natürlich der Mutter (Primärsozialisation), also von dem, was man bezeichnen kann als das System der familiären Kommunikation. Wobei wir (in Anlehnung an Habermas<sup>2</sup>) unter Kommunikation die Einheit von Sprache, Arbeit und Interaktion verstehen.

Mit zunehmendem Alter wächst dann auch die Bedeutung außerfamiliärer Faktoren (wie Kindergarten, Spielplatz (peer group), extrinsische Motivation seitens Schule u. Lehrer usw.) für die allgemeine Entwicklung eines Kindes, also auch für die Entwicklung seiner kognitiven Fähigkeiten, als ein Teilbereich derer wir ja die Sprachkompetenz abgegrenzt haben. Die Ausprägung der Struktur der familiären Kommunikation ist ihrerseits schichtenspezifisch. Dies gilt nach vielen Untersuchungen, besonders nach denen von B. Bernstein, U. Bronfenbrenner, Hess + Shipman, M. Deutsch, H. Heckhausen, M.L. Kohn, U. Oevermann u.v.a., als anerkannt. Zu einem bestimmten sozialen Milieu gehören bestimmte Sozialisations- und Kommunikationsformen, und damit auch bestimmte Sprachformen.

Auf dem Hintergrund des Gesagten ist der Arbeitstitel dieser Untersuchung zur Sprache der Schüler zu verstehen:

Überlegungen zu einer wissenschaftlichen Begründung der Sprachpflege in der Schule. Sprachkompetenz und Sprachgebrauch bei Schülern als Folge schichtspezifischer Sozialisation und Kommunikation.

### 3. Erstellung eines Index für soziale Schichtung

Von jedem Messinstrument muß man verlangen, daß es valide und reliabel ist und daß es nach Möglichkeit auch ökonomisch, d.h. leicht und sicher zu handhaben sein sollte. Dem Zweifel, nicht genügend reliabel zu sein, sind die wenigsten Schicht-Indices ausgesetzt, denn die gemessenen Merkmale sind im großen und ganzen eindeutig und normalerweise gleichbleibend, so daß man bei wiederholter Anwendung immer die gleichen Ergebnisse erhalten wird. Anders jedoch bei der Frage nach der Validität.

Soziale Schichtung wird als Kontinuum vom niedrigsten bis zum höchsten sozialen Status dargestellt, und die Schwierigkeit beginnt bei der Bestimmung dessen, was den sozialen Status ausmacht. Folgende Variable sind in den verschiedenen Indices gebräuchlich: Beruf, Einkommen, Wohngegend, Wohnstandard, Konsumstandard und -präferenzen, Schulbildung, Macht, Prestige (wobei sich Prestige wiederum zusammensetzt aus verschiedensten Merkmalen, wie bspw. Ansehen, Popularität, Bevorzugung usw.), Selbsteinschätzung -Fremdeinschätzung u.a. So gut wie nie wird berücksichtigt, daß ein Individuum als Inhaber verschiedener Rollen in verschiedenen Gruppen auch einen verschiedenen Status hat, daß auch die Angehörigen einer Familie verschiedene Status haben, und oft genug wird jemandes "Status" reduziert zum sozio-ökonomischen Status. Da ein Schichtmodell sich als Kontinuum anbietet, muß die Status-Skala verhältnisskaliert, d.h. die einzelnen Abstände zwischen den Status müßten gleich sein. Oft genug handelt es sich aber lediglich um Ordinal-Skalen. Ferner ist zu beachten, daß die Stellen auf dem Kontinuum, die die Grenzen zwischen den Schichten markieren, letzten Endes durch eine Ermessensentscheidung zustande kommen. Daher wurde auch schon wiederholt gefordert, die Erstellung von Schichtmodellen ganz zu unterlassen. Es ist so nicht verwunderlich, ein Spektrum an Modellen vorzufinden, das vom dichotomischen bis zum 6- oder 7-Schichten-Modell reicht, und ein Spektrum an Indices vorzufinden, das vom univariablen (meist entweder Beruf oder Einkommen) bis zum neun-oder noch mehr-Variablen reicht.

Für welches der vorliegenden Modelle man sich für die praktische Arbeit entscheidet, wird weitgehend vom Zweck abhängen. Für eine Untersuchung über "Konsumenten-Kaufkraft" ist bspw. ein multivariabler Index mit Variablen wie Prestige oder Macht irrelevant. Eine univariable Einkommensschichtung könnte hier u.U. bereits genügen.

Zum Zweck soziolinguistischer Forschung wurden bisher meist dichotomische Modelle (middle class-working class) verwendet. So bei Bernstein und bei Oevermann, der unseres Wissens den von Scheuch 1961 erarbeiteten Index seiner Arbeit zugrunde legt. Es handelt sich dabei um ein Mehr-Schichten-Modell, das dichotomisiert wurde. Roeder-Paszierny-Wolf benutzten ein 4-Schichten-Modell, und Eigler, Schönwälder et al. haben kürzlich in einem Gutachten für das KuMi Baden-Württemberg auch ein 4-Schichten-Modell vorgeschlagen.<sup>3</sup> Brandis + Henderson benutzten ein 7-Schichten, sowie ein alternatives 4-Schichten-Modell, die sie aber im Nachhinein durchweg dichotomisierten. Ihr Index setzt sich zusammen aus 4 Variablen: Hauptberuf und Schulbildung von Vater und Mutter jener Kinder, deren "verbal behaviour" untersucht wurde. Die Berufe -Skala basierte auf der Hall-Jones-Scale.<sup>4</sup>

Es wäre nun am günstigsten gewesen, den Brandis-Hendersonschen Index zu übernehmen. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, daß dieser einem anderen kulturellen Rahmen entstammt. Die Verhältnisse in England und Deutschland sind zwar ähnlich, aber doch nicht ohne weiteres vergleichbar. Wir mußten deshalb eine Berufe-Skala und eine Klassifizierung der Schulbildung finden, die für Deutschland gültig sind und in Untersuchungen bereits ange-

wendet und erprobt wurden. Eine brauchbare Berufe-Skala findet sich bei Janowitz (S.38) und eine mehr als ausreichende Klassifizierung der Schulbildung bei Scheuch (S.103).

Die nächste Frage war, ob wir noch weitere Variable verwenden sollten. Zur Diskussion standen "Einkommen des Haupternährers der Familie" (was fallengelassen wurde wegen zu erwartender Erhebungsschwierigkeit) und "Wohngegend" oder "Wohnraum pro Kopf", um eventuell einen drei-variablen Index zu konstruieren, ähnlich dem in Amerika längere Zeit verbreitet gewesenen Hollingshead-Index <sup>5</sup>.

Ein solcher Index hat den Vorteil, daß er leicht konstruierbar ist und daß man sehr einfach und vor allem schnell arbeiten kann. Er hat aber den Nachteil, daß er aufgrund seiner Ordinalskalierung Ergebnisse liefert, die nur mit nicht-parametrischen statistischen Methoden ausgewertet werden können. Wir gaben zunächst der Einfachheit den Vorzug, entschieden uns für ein 4-Schicht-Modell und konstruierten folgenden Index:

## 1. B e r u f e ( Vater )

Punkte-Wert

OM	Freie Berufe der Intelligenz Intelligenz im Angestellten - und Beamtenverhältnis Selbständige Geschäftsleute mit größerem Betrieb ( Beschäftigte mehr als 10) (auch große Landw.) Höhere (leitende) Angestellte Gehobene Beamte und Angestellte Freiberuflich tätige Nichtakademiker	8
UM	mittlere und einfache Angestellte und Beamte mittlere selbständige Gewerbetreibende Selbständige in Land- und Forstwirtschaft	6
OU	Gelernte Arbeiter, Facharbeiter, abhängige Handwerker kleine selbst. Gewerbetreibende (Kneipeninhaber, Gemüseladen) kleine Landwirte,(bis 5 ha)	4
UU	Angelernte in industrieller und handwerklicher Tätigkeit Angelernte und Ungelernte in persönlichen Diensten Ungelernte Arbeiter Abhängige in Land- und Forstwirtschaft	2

## 2. Schulbildung ( Vater )

	Punkt-Wert
Hochschule mit Abschluß Hochschule ohne Abschluß Abitur Höhere Fachschule mit Abschluß	5
Gymnasium länger als U II, ohne Abitur Mittlere Reife	4
Gymnasium bis O III Handels- oder Mittelschule ohne Abschluß Volksschule mit Lehre (Berufsschule)	3
Volksschule ohne Lehre Volksschule unvollständig	2
<p style="text-align: center;">3. Wohnraum (R) pro Person (Bad, Toilette, Flur unberücksichtigt)</p> <p style="text-align: right;">R &gt; 1 = 3 1 &gt; R &gt; 0,75 = 2 R &lt; 0,75 = 1</p>	

In Anlehnung an Janowitz ergibt sich folgende Zuordnung der Status zu den Schichten:

5 - 7 Punkte	=	Untere Unterschicht (UU)
8 - 10 Punkte	=	Obere Unterschicht (OU)
11 - 13 Punkte	=	Untere Mittelschicht (UM)
14 - 16 Punkte	=	Obere Mittelschicht (OM)

Nachdem die theoretische Diskussion weitergegangen war, stellte sich dieser Index als noch mangelhaft heraus. Uns war ein besonders in den Geisteswissenschaften verbreiteter Fehler unterlaufen: statt vorrangig auszugehen von der Problematik des zu analysierenden Gegenstandes, waren wir vorrangig ausgegangen von der Problematik unserer eigenen Kategorien. Dieser Index als Instrument ist dem Gegenstand nicht angemessen. Zwei Revisionen wurden vorgenommen.

- 1.) Die Mutter-Kind-Beziehung ist für die Entwicklung eines Kindes von ausschlaggebender Bedeutung. Deshalb muß die Schulbildung der Mutter berücksichtigt werden, sowie auch der Beruf, den sie gelernt oder ausgeübt hat oder noch ausübt. Maßgebend soll sein ihr Hauptberuf, d.h. wenn sie verschiedene Berufe ausgeübt hat, derjenige der in der Rangreihe der Berufe am höchsten steht. Das sind zwei zusätzliche Variable.
- 2.) Die Variable "Raum pro Kopf" wurde fallengelassen. Durch ihre geringe Wichtung hatte sie ohnehin nur eine Zünglein - an - der - Waage - Funktion, und die Frage nach den Wohnverhältnissen wird, wie die Frage nach dem Einkommen, oft als Verletzung der Privat-Sphäre empfunden. Der revidierte Index besteht also aus vier Variablen:

- |                 |        |
|-----------------|--------|
| 1. Hauptberuf   | Vater  |
| 2. Hauptberuf   | Mutter |
| 3. Schulbildung | Vater  |
| 4. Schulbildung | Mutter |

Die Einteilung der Variablen "Schulbildung" in vier Klassen ist artifizuell, wenn man bedenkt, daß mehr als drei Viertel der erwachsenen Bevölkerung die zwei untersten Schulbildungsstufen nicht überschreiten.<sup>6</sup> Zwei Schulbildungskategorien genügen daher völlig, nämlich:

1. Schulbildung  $\geq$  Mittlere Reife
2. Schulbildung  $\leq$  Gymnasium bis OIII

Auch die Wichtung der Variablen wurde neu vorgenommen. Nach einer von Brandis und Henderson durchgeführten Faktorenanalyse ergab sich, daß die Schulbildung von Mutter und Vater von gleichem Gewicht sind für die Zuordnung eines sozialen Status, der aus genannten vier Variablen besteht. Ein leicht stärkeres Gewicht hat der Beruf des Vaters und ein vergleichsweise geringes Gewicht der Hauptberuf der Mutter. Das war zu berücksichtigen. Nach diesen Änderungen sieht der Index folgendermaßen aus:



Berufe	Punkt-Wert	
	Mutter	Vater
Freie Berufe der Intelligenz Intelligenz im Angestellten- und Beamtenverhältnis Selbständige Geschäftsleute mit größerem Betrieb (Beschäftigtenzahl mehr als 10) (auch große Landwirte (über 25 ha)) Höhere (leitende, führende) Angestellte Freiberuflich tätige Nicht - Akademiker	4	5
mittlere und einfache Angestellte und Beamte mittlere selbständige Gewerbetreibende Selbständige in Land- und Forstwirtschaft	3	4
Gelernte Arbeiter, Facharbeiter, abhängige Handwerker kleine selbständige Gewerbetreibende (Kneipeninhaber, kleiner Gemüseladen) kleine Landwirte (bis 5 ha)	2	3
Angelernte in industrieller und handwerklicher Tätigkeit Angelernte und Ungelernte in persönlichen Diensten Ungelernte Arbeiter Abhängige in Land- und Forstwirtschaft	1	2

Schulbildung	Punkt-Wert	
	Mutter	Vater
Hochschule mit Abschluß Hochschule ohne Abschluß Abitur oder höhere Fachschule mit Abschluß Gymnasium länger als U II ohne Abitur Mittlere Reife	2	2
Gymnasium bis O III Handels- oder Realschule ohne Abschluß Volksschule mit Lehre (Berufsschule) Volksschule ohne Lehre Volksschule unvollständig	1	1

Dieser Index ist jetzt vom formalen Aufbau her dem von Brandis und Henderson benutzten so gleich, daß es statthaft ist, auch die von ihnen benutzte einfache Formel zur Berechnung des Sozialen Status (SS) zu übernehmen:

$$SS = (\text{Hauptberuf Vater} + \text{Mutter}) + 2 (\text{Schulbildung Vater} + \text{Mutter})$$

Das ergibt eine Skala, deren potentielle Werte von 7 bis 17 reichen. Ziehen wir vom SS jedesmal 7 ab, geht die Skala von 0 - 10. Nach Abwägung der Ergebnisse von Scheuch, Janowitz und Mayntz ließe sich folgende Zuordnung der Status zu den Schichten rechtfertigen:

SS	0 - 2	3 - 5	6 - 8	9 - 10
Schicht	Untere Untersch. (UU)	Obere Untersch. (OU)	Untere Mittelsch. (UM)	Obere Mittelsch. (OM)

Da jedoch keinerlei statistisches Material über die Verteilung der Bevölkerung auf diese Schichten nach diesem oder einem ähnlichen Index verfügbar ist, können wir keine Erwartungswerte über die Besetzung der 11 Klassen statistisch schätzen. Es wäre deshalb falsch, würde man diese Punktwertung unbesehen anwenden. Ob die vorgeschlagene Punktwertung beibehalten werden kann, oder ob und wie sie noch einmal geändert werden muß, ist erst dann entscheidbar, wenn die Rohergebnisse der Untersuchung vorliegen.

#### 4. Stichprobenplan

Zunächst mußte die Frage geklärt werden, an welcher Gruppe von Schülern die erforderlichen Daten zur Ermittlung von Sprachgebrauch und Sprachkompetenz erhoben werden sollten. Zwei Möglichkeiten schied von vorneherein aus: 1.) alle Schüler auf Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien, weil bekannt ist, daß für den Verbleib auf der Hauptschule bzw. für den Übergang auf weiterführende Schulen immer noch weitgehend schicht- oder milieuspezifische Faktoren verantwortlich sind und daß deshalb für die Erhebung mit Verzerrungen gerechnet werden muß.

2.) Alle Arten von Parallel-Untersuchung (Diachronie), weil dies für uns in jeder Beziehung zu aufwendig wäre.

Es blieb die Möglichkeit, eine Gruppe aus der Grundschule auszuwählen. Läge nun das Hauptgewicht der Arbeit auf der Untersuchung der schicht- bzw. milieuspezifischen Sozialisation als Hauptdeterminante für Sprachkompetenz und Sprachgebrauch, so hätten wir uns für Erstklässler allenfalls noch für Zweitklässler entscheiden müssen, weil bei diesen die Entwicklung während des Vorschulalters wohl noch besser zu rekonstruieren ist als bei den übrigen. Da jedoch das Hauptgewicht vor allem auf der Untersuchung von Sprachgebrauch und Sprachkompetenz liegt, ist es günstiger, sich für Dritt- oder Viertklässler zu entscheiden, weil hier die zu untersuchenden Merkmale schon besser ausgeprägt und deshalb umfangreichere und genauere Daten zu erwarten sind. So fiel die Wahl auf eine repräsentative Stichprobe aus den 4-ten Klassen.

Da die Untersuchung schichtspezifisch sein und hernach möglichst signifikante Ergebnisse liefern soll, war von vorneherein darauf zu achten, daß die 4 Schichten genügend stark besetzt sind. Eine weitere Gruppierung ist die in Jungen und Mädchen, weil an Jungen und Mädchen unterschiedliche Rollenerwartungen gerichtet werden (Kohn) und man deshalb die Hypothese vertreten kann, daß Jungen und Mädchen wenn auch keine verschiedene Kompetenz, so doch einen anderen Sprachgebrauch haben (pragmatischer Aspekt). Diese Voreinteilung in 8 Grundgruppen verbot die Möglichkeit einer einfachen Zufallstichprobe aus den Schulklassen und gebot die Anwendung eines geschichteten Auswahlverfahrens (was zum Prinzip der Repräsentativität nicht in Widerspruch steht). In Ermangelung neuerer Statistiken benutzten wir den Statistischen Jahresbericht der Stadt Mannheim 1968. Danach sind für das Jahr 1970 rund 4000 Viertklässler zu erwarten. Über ihre Verteilung auf die

Schichten ist nichts bekannt, und es gibt auch keine Statistiken, anhand derer man auf die Verteilung der Schüler auf die Schichten rückschließen könnte. Auf alle Fälle ist die Gesamtgruppe der Mannheimer Viertklässler inhomogen.

Wenn aber der Schicht-Index hinreichend valide ist, dann dürfen wir die 8 Grundgruppen wenigstens bezüglich Sprachkompetenz und Sprachgebrauch als in sich annähernd homogen betrachten. Das hieße, daß pro Grundgruppe eine Stichprobe von je nachdem 5 bis 20 Kinder genügen würde.<sup>7</sup> Allerdings bleibt diese unterstellte Homogenität vage, und es ist klar, daß sie mit zunehmender Abgrenzung und Spezifizierung nach weiteren Merkmalen völlig verloren gehen kann. Außerdem würde eine so kleine Stichprobe eine zusätzliche Aufspaltung der Gruppen nach weiteren Merkmalen nicht zulassen. Auch für die Anwendung der statistischen Methoden werden im allgemeinen große Stichproben (d.h. mehr als 30) als günstiger betrachtet.

Man könnte nun sagen, um jeden Zweifel auszuschließen, nehme man pro Gruppe eine Stichprobe von ca.  $n = 100$ . Hierbei würde man aber die ökonomische Seite der Untersuchung nicht berücksichtigen, denn das erforderte zu viel Zeit, zu viel Geld, und man wäre trotz allem nicht sicher, ob der Aufwand wirklich angemessen ist. In fast jeder Arbeit zur Stichproben-Theorie<sup>8</sup> steht nachzulesen, daß man bei der Erhebung gerade qualitativer Merkmale die Repräsentativität der Stichproben nie "beweisen" kann, und oft genug zeigte sich gerade für die Forschung, daß kleine Stichproben brauchbarere Ergebnisse brachten als sehr große, die aber viel mehr Zeit und Geld kosteten. Nach Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte betrachteten wir eine Stichprobe von rund 50 (40-60) Schülern pro Gruppe als hinreichend. Hinzu kam, daß unser Interesse besonders der kognitiven Deprivation der Unterschicht-Schüler gilt und wir über diese doch etwas umfangreichere Daten erhalten wollten. Deshalb erhöhten wir die Gesamt-Gruppengröße der Unterschichts-Schüler um 50 %. So kam folgendes Sample zustande, welches gleichermaßen entspricht dem Gegenstand der Untersuchung, dem Prinzip der Repräsentativität,<sup>9</sup> den Anforderungen der statistischen Methoden und auch der ökonomischen Seite der Untersuchung:

	OM	UM	OU	UU	
Mädchen	50	50	75	75	250
Jungen	50	50	75	75	250
	100	100	150	150	500

Diese 8-Felder-Tafel gilt es mit den entsprechenden Schülern "aufzufüllen". Am praktischsten ist es natürlich, klassenweise zu erheben. Deshalb mußte das Problem gelöst werden, wie man Klassen findet, von denen man von vornherein weiß, daß in ihnen zum großen Teil z.B. Oberschicht - Kinder sind, daß sie gemischt sind usw. Da glücklicherweise eine Statistik vorlag über den Übergang von Viertklässlern der 31 Mannheimer Grundschulen auf Realschulen oder Gymnasien, konnten wir "Übergang auf weiterführende Schulen" als Indikator dafür nehmen, in welchen Schulen wahrscheinlich mehr Mittelschicht- oder Unterschichtkinder zu erwarten sind. Nach der Aufstellung einer Rangreihe nach "% - Übergänge pro Schule" wurde das obere Viertel der Schulen (mit den meisten Übergängen) dem unteren Viertel (mit den wenigsten) gegenübergestellt, so daß folgende Tabelle entstand:

Schüler im 2. Jahrg. 1968 ≈ 4. Jahrgang 1970	% der Übergänge auf weiterführ. Schulen	Schule
oberes Viertel		
199	71,01	a } Feudenheim Diesterweg, Lindenhof Gustav - Wiederkehr, Sandhofen J. - P. - Hebel, Neuostheim
199	62,96	
89	61,29	
69	61,22	
53	56,92	b } Sickingen, M 6 Albrecht - Dürer, Käfertal Almenhof Pestalozzi, Schwetz.-Vorstadt- Oststadt
144	53,79	
195	51,41	
254	44,64	
unteres Viertel		
200	29,75	a } Vogelstang Hilda, Neckarstadt Waldhof Wohlgelegen
118	25,27	
63	25,00	
113	24,44	
241	21,71	b } Friedrich - Ebert, Waldhof - Ost Schönau, Kattowitzer Zeile Käthe Kollwitz, Schönau Gerhard Hauptmann, Rheinau-Süd
162	18,01	
138	12,60	
43	2,99	

Diese Tabelle stimmt übrigens mit der Einschätzung der Mannheimer Wohngegenden so gut wie völlig überein. Das spricht für die Gültigkeit des Indikators.<sup>10</sup>

Zunächst sind Erhebungen in den Schulen unter der Klammer "a.)" vorgesehen. Genügen diese nicht, dann sind zusätzlich die Schulen unter "b.)" heranzuziehen. Es wäre schade, müßten wir uns mit unsystematisch ausgewählten Klassen zufrieden geben oder völlig auf Schulen verzichten. Der Stichprobenfehler würde wahrscheinlich so unvertretbar groß, daß nicht mehr zu bestimmen wäre, welche Grundgesamtheit es ist, über die die Stichprobe Aussagen zuläßt. Außer-schulisch über die Eltern vorzugehen, bringt fast unlösbare Schwierigkeiten mit sich. Nachdem die Erhebungen für das ganze Sample vorgenommen worden sind, wird aus den acht Grundgruppen ein Sub-Sample gebildet, das aus denjenigen Schülern zusammengestellt wird, die den Mittelwerten ihrer Gruppe besonders nahe liegen, d.h. also, die für ihre Gruppe besonders typisch sind. Die Eltern der im Sub-Sample zusammengefaßten Schüler werden dann um Zusammenarbeit gebeten. Verweigerungs-raten liegen erfahrungsgemäß um 20 %<sup>11</sup>, in Ausnahmefällen können sie sogar bei 60 - 70 % liegen. Es wird daher gut sein, gleich mehr Schüler auszuwählen als erforderlich sind.

Durch gute Zusammenarbeit mit den Schulen und Behörden könnte die Verweigerungsrate und damit der Stichprobenfehler auf einem Minium gehalten werden. Den Schülern, deren Eltern sich zur Mitarbeit bereit erklärt haben, werden dann die restlichen Tests (dazu weiter unten) gegeben. Ob in oder außerhalb der Schule, wird sich entscheiden nach den Erfahrungen aus der Anwendung der ersten Tests.

Vor der Aufzählung der einzelnen Tests sei noch folgendes erwähnt:

Die Untersuchung wird eine längere Testbatterie sein, deren zeitliche Dauer noch nicht genau abzuschätzen ist, wohl zwischen fünf bis zehn Stunden. Es ist deshalb nicht möglich, die Untersuchung mit sozusagen einem Schlag durchzuführen. Selbst wenn dies möglich wäre und wenn man zwischen den Tests längere Pausen einlegen könnte, wären Schüler und Tester bei weitem überfordert und die Ergebnisse unbrauchbar, weil durch Ermüdung stark verzerrt. Von den Möglichkeiten, diese Schwierigkeit zu umgehen, kamen zwei in Betracht:

1. Das Sample in weitere Untergruppen aufsplitten. Dem Splitter X das Treatment x, dem Splitter Y das Treatment y geben usw.

-Vorteil: Zeitersparnis. - Nachteile: Die erhaltenen Daten wären erheblich schlechter verwertbar, weil die Merkmale an verschiedenen Merkmalsträgern gemessen wurden und daher schlecht korrelierbar wären. Wegen der zusätzlichen Untergruppierung würden wir wohl nicht umhin kommen, die Stichprobe doch zu vergrößern. Die Erhebungs-Organisierung und die Realisierung des Stichprobenplans würde sich unverhältnismäßig komplizieren und mehr Aufwand erfordern.

2. Eine längere Erhebungsdauer in Kauf nehmen, und etwa pro Woche einen Test durchführen.

- Nachteil: längere Erhebungsdauer. - Vorteile: Alle Daten kommen von den selben Kindern. Das Sample kann beibehalten werden. Wir könnten mit den Kindern warm werden, wodurch Hemmungen und beiderseitige Unsicherheit abgebaut würden und später die Möglichkeit bestünde, möglichst spontane Rede zu bekommen. Wir entschieden uns deshalb für den zweiten Weg.

## 5. DIE EINZELNEN TESTS UND DER ERHEBUNGSABLAUF

Der Erhebungs-Ablauf, wie wir ihn bisher konzipiert haben, sieht folgendermaßen aus:

<b>A) Mit ganzem Sample</b>	
1. Informationsgespräche mit den in Frage kommenden Behörden, Rektoren und Lehrern	I
2. Feststellen der Schichtzugehörigkeit der Schüler	
3. Erhebung der testfreien Oberflächenmerkmale	II
4. nicht - verbale IQ - Tests	III
5. Aufsätze	IV
6. Sprachkompetenz - Tests	V
<b>B) Nur mit Sub - Sample</b>	
7. Bildung des Subsamples	
8. Kontaktaufnahme mit den Eltern	VI
x. evtl. zweiter Aufsatz unter engen standardisierten Bedingungen (z.B. Versuchsbeschreibung)	VII
9. (10.) Lerntest	
10. (11.) Motivationstest	VIII
11. (12.) Erhebung der gesprochenen Sprache (freie, spontane Rede)	IX
12. (13.) Eltern-, besonders Mutter - Interview	X

Die Begründung und Erläuterung der einzelnen angeführten Vorhaben erfordert einen Rückgriff auf die theoretischen Grundlagen:

1. Bestimmte milieuspezifische Sozialisation und Umwelterfahrung führt zu einer bestimmten Entwicklung und Ausprägung der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten.
2. Sprachkompetenz ist ein besonderer Teilbereich der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten.

2. 1. Sprachkompetenz zerfällt in virtuelle und aktuelle Sprachkompetenz. *Virtuelle Sprachkompetenz* ist die angeborene Fähigkeit (Anlage), die es einem jeden ermöglicht zu lernen, Sprache zu verstehen und zu benutzen (Lenneberg). *Aktuelle Sprachkompetenz* ist der Teil dieser Anlage, der durch Sozialisation und Umweltserfahrung (Lernen) entwickelt und ausgeprägt wurde.
2. 2. Aktuelle Sprachkompetenz zerfällt in aktive und rezeptive Sprachkompetenz. *Aktive Sprachkompetenz* besitzen heißt Sprache situations- und zweckgerecht gebrauchen können. *Rezeptive Sprachkompetenz* besitzen heißt, Sprache situations- und zweckgerecht verstehen können.<sup>12</sup>
3. Der *Sprachgebrauch* ist direkt abhängig von der gesamten Sprachkompetenz, der momentanen Stimulus-Situation und der Disposition des Sprechers. Im Sprachgebrauch manifestieren sich jeweils momentan-realisierte Teilbereiche der Sprachkompetenz.
4. Sprachkompetenz und Sprachgebrauch untersuchen wir nach drei Aspekten:
  - a.) dem lexikalischen
  - b.) dem syntaktischen
  - c.) dem pragmatischen

Um unsere Hypothesen zu prüfen und um die einzelnen Variablen miteinander vergleichen zu können, kommt es nun darauf an,

- 1.) Messinstrumente zu finden bzw. zu entwickeln, mit Hilfe derer Sprachkompetenz abgebildet und Sprachgebrauch erfaßt werden kann, und
- 2.) Faktoren zu isolieren und empirisch zu erfassen, die für die Entwicklung und Ausprägung der kognitiven Fähigkeiten im allgemeinen und der Sprachkompetenz im besonderen verantwortlich sind.

Zu 2.) wurden die wichtigsten Faktoren auf Seite 103 bereits schlagwortartig aufgezählt. Zu ihrer Erfassung sind im Erhebungs-Plan die Rubriken "testfreie Oberflächenmerkmale" (z.B. Fragen nach Zeugnisnoten, Geschwistern, nach außerschulischen Aktivitäten wie Sportverein, Musikinstrument-Spielen, Lektüre u.ä.), "Lern- und Motivationstest" und "Eltern-Interview" vorgesehen. Die genauere Diskussion, Vorbereitung und Planung soll später erfolgen.

Als Messinstrument für die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten bieten sich die verschiedenen Intelligenz-Tests an. Ihre Problematik ist mittlerweile hinreichend bekannt. Aber solange keine besseren Tests vorhanden sind, sind wir (das gilt genauso für die Schichtungs-Indices) darauf angewiesen, uns am bisher Vorhandenen zu orientieren; schon alleine im Interesse der Vergleichbarkeit unserer Ergebnisse mit anderen Ergebnissen. Da



Sprachkompetenz speziell untersucht werden soll, die ja in etwa mit der "verbalen Intelligenz" vergleichbar ist, ist es vielleicht besser, einen nicht-verbalen IQ-Test zu verwenden. In Frage kommende nicht-verbale IQ-Tests werden gegenwärtig ausgewählt und gegeneinander abgewogen. Der Test muß den Gütekriterien entsprechen und er muß billig sein. Zur engeren Auswahl stehen: a.) die Coloured Progressive Matrices von J.C. Raven, b.) der Figure Reasoning Test von J.C. Daniels und c.) der Culture Free Intelligence Test von Cattell and Cattell.

Beiden Tests zur Abbildung der Sprachkompetenz zeigte sich bald folgende Schwierigkeit: lexikalischer, syntaktischer und pragmatischer Aspekt sind empirisch nicht leicht interpretierbar, weil sie mannigfach miteinander verflochten sind. Wir mußten deshalb vorerst auf eine genaue Isolierung dieser Aspekte verzichten und versuchen, Tests zu finden, die lediglich der Bedingung entsprechen, das abzubilden, was wir als Sprachkompetenz definiert haben. Dabei soll die mangelnde Trennschärfe bezüglich der Kategorien ausgeglichen werden durch gezielte Vielfalt der Tests.

Folgende Aufgaben stehen zur Diskussion:

- a.) **Wortschatztest** (wahrscheinlich ein Test von der Art des Crichton Vocabulary Test)
- b.) **Satzergänzungstest**  
von der Art: "Jeder - hat eine -"  
*Berg, Fluß, Hütte, Quelle, Insel, Sumpf*  
(Aus Hylla-Kraak, Aufgaben zum Nachdenken)
- c.) **Analogien** (Wortzuordnung) *Tier*  
von der Art: *Fisch : schwimmt - Vogel: frißt*  
*fliegt*  
*Luft*  
(aus Hylla-Kraak, Aufgaben zum Nachdenken)
- d.) **Polaritätsprofil mit speziellem Wortstimulus.**  
(Ein solcher Test könnte evtl. schichtspezifische Verschiedenheiten in der Bedeutung bestimmter Wörter oder Satzaussagen aufdecken.)
- e.) **Spezieller Wortstimulus mit offener (freier) Assoziation** (soll den selben Zweck wie d.) erfüllen).
- f.) **Satzrekonstruktion** - Aus den durcheinandergemischten Wörtern von syntaktisch normalen Sätzen diese Sätze rekonstruieren. Z.B. : " *damit, hat, gestern, einen, werde, weil, den, es, nehme, ganzen, nass, heut, gleich, lieber, geregnet, ich, Schirm, wieder, nicht, mit, Tag*".

Rekonstruiert lautet der Satz: *“Weil es gestern den ganzen Tag geregnet hat, nehme ich heut lieber gleich einen Schirm mit, damit ich nicht wieder naß werde”*. - Die Wörter werden auf gleich großen Kärtchen vorgelegt.

- g.) **Textkorrektur** - die Schüler korrigieren einen Text, der Fehler (nach der kodifizierten Norm) aller Art und Schwierigkeitsgrade enthält.

Z.B.: *Ain Schiff des Steine geladen hotte, solte von Mannem den Necker hinuff gezogen werdu. Kurz vor der Abfart kahn ein Handwerksbursche an den Kei. Er trug einen schweren Kasten mid Werkzäng auf dem Rücken und ein Pahr genagelde Schuh . . .*

- h.) **paradigmatische Assoziationen**

einfaches Beispiel: *“Sie spielten mit dem Hund.”* Evtl. Paradigmen könnten hier sein: *der Katze, dem Leben, dem Glück, den Nachbarkindern, usw.*

- i.) **syntagmatische Assoziationen** - hier handelt es sich um freigestellte Satzergänzungen. Z.B. *“In der Schule gibt es . . . .”* Mögliche Satzergänzungen könnten sein: *was zu lachen, Aufgaben, Arbeiten zu schreiben, Ärger, 24 Klassenräumen u.s.w. .*

- j.) **Permutationen** - z.B. *Wir gehen heute nicht ins Kino.*

mögliche Permutationen: *Heute gehen wir nicht ins  
Kino. Ins Kino gehen wir  
heute nicht. Nicht ins Kino  
gehen wir heute.*

- k.) **Aktiv - Passiv - Transformation**

- l.) **Satzkoordination** - z.B. *Sie hat versichert - Es gab  
Beteiligte - Sie hat ihn gesehen.*

Mögliche Lösung: *Sie hat den Beteiligten versichert,  
daß sie ihn gesehen hat.*

- m.) **Instruktionstest** - dieser Test zielt ausschließlich auf die rezeptive Sprachkompetenz. Instruktionstests gehören zum Standard verbaler Intelligenztests.

Die Aufgaben a., b., c. + m. könnten aus dem verbalen Teil erprobter Intelligenztests entnommen werden. Die verbalen Teile von Intelligenz-Tests werden z.Z. auf ihre Brauchbarkeit zur Erfassung der Sprachkompetenz überprüft. Die übrigen neun Aufgaben wären noch eigens zu konstruieren und an einigen ausgewählten Probanden prezutesten.

Es ist nicht zu erwarten, daß mit diesen Tests die gesamte Sprachkompetenz erfaßt wird. Es handelt sich um Stichproben aus der Gesamtkompetenz. Ferner lassen die vorgeschlagenen

Aufgaben nur Rückschlüsse auf die hochsprachliche Kompetenz zu. Um Hinweise auf nicht-hochsprachliche Kompetenz zu erhalten, sind noch Verfahren zu entwickeln - z.B. Wortschatztests, die typisch umgangssprachliche Wörter und Wendungen enthalten.

Schließlich ist zu bemerken, daß "language ability tests" sich bisher im allgemeinen auf den Wortschatz konzentriert haben. Die Syntax und der Umgang mit syntaktischen Strukturen ist kaum berücksichtigt worden. Diese scheinen aber in besonderem Maß Hinweise auf die Kompetenz zuzulassen.

#### Erhebung der Daten zum Sprachgebrauch in Schrift und Rede

- a.) Zum Schriftlichen ist ein Aufsatz vorgesehen. Natürlich sind wir uns im klaren, daß ein in der Schule geschriebener Aufsatz mit dem freien schriftlichen Sprachgebrauch nicht übereinstimmt. Andererseits gibt es Material geschriebener Sprache 10-jähriger Schüler außerhalb der Schule so gut wie nicht. (Vorschläge wie bspw., die Schüler sollten einander Briefe schreiben oder eine Wandzeitung machen, sind aus testtheoretischen Gründen unbrauchbar).

Im Schulaufsatz versucht der Schüler einer Forderung gerecht zu werden, die in Form der Hochsprache an ihn gestellt wird. Der Schüler versucht, seinen Sprachgebrauch der Hochsprache anzupassen. Das heißt, würde diese Forderung an den Schüler gestellt, so dürften wir erwarten, daß der schriftliche Sprachgebrauch eine sehr große Nähe zum mündlichen hätte, also zu jener Umgangssprache, die die Schüler in ihrem Alltag verwenden und in den ersten 5 - 6 Lebensjahren gelernt haben. Dieser primäre Spracherwerb ist als Teilaspekt der Primärsozialisation zu sehen. Das Erlernen der Hochsprache dagegen gehört für die meisten Kinder zu jenem Teil der späteren Entwicklung, in der ein Kind beginnt, seinen Gesichtskreis über die Familie hinaus zu erweitern, in dem es mehr und mehr andere Formen sozialer Interaktion in der Gesellschaft kennenlernt und sich als freiwilliger oder unfreiwilliger Teilhaber an diesen außerfamiliären Formen sozialer Interaktion begreifen lernt.

Dies mag erklären, warum es sich beim mündlichen und beim schriftlichen Sprachgebrauch um zwei oft sehr verschiedene Formen sprachlicher Äußerungen handelt, die im sozialen Alltag auch an verschiedenen Stellen angesiedelt sind und für verschiedene Belange benutzt werden. Dieser Hinweis scheint uns für die Untersuchung des *pragmatischen Aspekts* von besonderer Wichtigkeit und begründet, warum es unerlässlich ist, den Sprachgebrauch in Schrift wie in Rede gleichermaßen zu untersuchen.

Das *Thema des Aufsatzes* soll in keiner Weise schulisch vorbereitet worden sein (die meisten Aufsätze werden von den Lehrern ausführlich vorbereitet). Es bietet sich an ein Aufsatz mit dem Thema: "*Wie ich einmal ein Erlebnis hatte*" o.ä. Ein solcher

Aufsatz würde den Schülern weitgehend Freiheit und Beweglichkeit im schriftlichen Sprachgebrauch einräumen und dennoch durch Konstanthaltung von Thema, Arbeitsbedingungen und Bearbeitungszeit die inhaltliche und formale Vergleichbarkeit der Aufsätze gewährleisten. Es wird auch erwogen, vom Subsample die Beschreibung eines z.B. physikalischen Versuchs anfertigen zu lassen.

Ausgewertet werden die Aufsätze nach umfangreichen linguistischen Kriterien, die z.T. weit über das hinausgehen, was bisher im deutschsprachigen Raum gemacht worden ist (siehe Teil C). Es wird auch diskutiert, ob eine Typologie bzw. Taxonomie der Stile versucht werden soll.

- b.) Der wohl wichtigste, zugleich aber auch problematischste und schwierigste Teil der Untersuchung wird sein die  
**Erhebung der gesprochenen Sprache**

Aus erhebungstechnischen Gründen kann gesprochene Sprache nur von wenigen ausgesuchten Schülern aufgenommen werden. Würde man sie vom ganzen Sample nehmen wollen, bedeutet dies einen Aufwand, der nicht geleistet werden kann. Aber wie bereits bei der Erläuterung des Stichprobenplans erwähnt wurde, sind kleine, dafür jedoch streng merkmaltypische Stichproben ebenso aufschlußreich wie große, und eine solch streng merkmaltypische Stichprobe wollen wir ja mit dem Sub-Sample ziehen.

10-jährige Kinder beherrschen bereits ein fein differenziertes Rollenspiel und wissen ihre Sprache der Situation und dem Zweck gemäß differenziert einzusetzen<sup>13</sup>.

Wir können deshalb nicht damit rechnen, im einfachen Gespräch mit Schülern valide Ergebnisse zu erhalten. Obgleich ein Tonbandgerät nach unseren Erfahrungen 10-jährige weit weniger mißtrauisch macht als Erwachsene, wird die Sprache, welche die Schüler in einem solchen Gespräch gebrauchen werden, determiniert sein durch Hemmungen (bzw. Übersprungsreaktionen), die sie vor dem VL haben, und vor allem durch Einschätzung dessen, was man von ihnen erwartet.

Diese Faktoren sind kaum, allenfalls annähernd kontrollierbar nach einem längeren Anwärmungsprozeß, in dem Mißtrauen und Unsicherheit abgebaut würden. Dieser Anwärmungsprozeß wäre aber nur unter außergewöhnlichen Bedingungen realisierbar, wie sie z.B. in Ferienlagern gegeben sind. Hinzu kommt, daß die Forderung nach Standardisierung der Erhebung in bezug auf gesprochene Sprache (spontane Rede) völlig unerfüllbar scheint. Aus einer Anzahl von mehr oder weniger unbefriedigenden Vorschlägen (etwa, man könne die Schüler miteinander telefonieren lassen, oder, sie sollten dem VL z.B. das "Versteckspiel" erklären) haben wir bis jetzt zwei im Auge behalten.

Erste Möglichkeit: Je ein(e) Schüler(in) befindet sich in einem Raum allein mit einem Interviewer. Während 5 - 10 Minuten soll ein Anwärmungsgespräch stattfinden. Dann wird die Aufgabe gestellt: ca. 10 Stimuli werden genannt (*Fluß, Fahrrad, Wald, Fabrik* usw.), am

besten gegenständlich vorgezeigt, auf den Tisch gestellt (evtl. auch Photographie), und der Schüler soll darüber eine Geschichte erfinden. Die ganze Erzählung wird auf T o n b a n d genommen, was der S c h ü l e r am besten nicht wissen sollte. Moralische Bedenken, soweit wir es beurteilen konnten, bestehen keine. Dieses Verfahren schränkt das Freie und das Spontane der Rede in erheblich starkem Maß ein, dürfte ebenfalls die Orientierung des Schülers an der Hochsprache provozieren, bietet dafür aber maximale Standardisierung und Vergleichbarkeit.

Die zweite Möglichkeit bietet ein Maximum an freier und spontaner Rede, dafür aber eine äußerst geringe Standardisierung und Vergleichbarkeit. Es handelt sich um ein Verfahren, mit dem Sprache ohne Wissen der Schüler und in Abwesenheit der VL aufgenommen werden kann, welches - soweit uns bekannt ist - erstmals von Brandis und Henderson in ihrer Untersuchung über Social Class, Language and Communication, London 1970, mit Erfolg verwendet wurde.

Soweit der Bericht über die bisher getane bzw. laufende Arbeit. Die allernächsten Schritte werden sein:

- 1.) den Fragebogen für testfreie Oberflächenmerkmale aufstellen,
- 2.) Sprachkompetenz - Tests bereitstellen, und
- 3.) die theoretische Diskussion intensivieren.

## B. PSYCHOLINGUISTISCHE VORÜBERLEGUNGEN:

Läßt man die rein spekulativen Philosophen der Antike und des Mittelalters aus Zeit- und Platzgründen außer acht, kann man mit einigem Recht die Aussage machen, daß der Irrglaube an eine fixe, genetisch determinierte Intelligenz und Kompetenz seinen Niederschlag hauptsächlich in den Werken Darwins (1859), Galtons (1883), Cattells (1937), Halls (1934) und Gesells (1945) gefunden hat.<sup>14</sup>

Die Frage, welche konkreten historischen Ursachen und Interessenlagen die Aufrechterhaltung dieses Irrglaubens gefördert haben, wäre eine sehr wichtige ideologiekritische Untersuchung wert, die aber hier nicht geleistet werden kann. Haben wir fixe und prä-determinierte Intelligenz als Irrglauben bezeichnet, sind wir verpflichtet, diese Aussage überprüfbar zu machen.

Eine der frühen Studien über die Entwicklung des Verhaltens ist die von Carmichael (1926, vgl. auch 1927, 1928), in der er glaubte nachgewiesen zu haben, daß die Umstände, unter denen eine Entwicklung erfolgt, kaum Auswirkungen haben. Diese Untersuchungen wurden an Amblystoma<sup>15</sup> und Fröschen durchgeführt, das bedeutet, an Tieren, die in der Entwicklungsskala sehr niedrig stehen.

Versuche mit Tieren einer höheren Entwicklungsstufe:

An Schimpansen (Hebb (1949), Brattgard (1952), Riesen (1958)) zeigt sich die Brauchbar-

keit<sup>16</sup> der Hypothese von der Wichtigkeit früher und adäquater Stimulation für die Entwicklung des Organismus und all seiner Fähigkeiten im kognitiven und affektiven Bereich. Hunt (1968) schreibt:

“For our present purposes, it is enough to note that such studies are bringing evidence that even the anatomical structures of the central nervous system are affected in their development by experience. This lends credence to Piaget’s (1936) aphorism that “use is the alimant of a schema”.

Interessant in diesem Zusammenhang sind Vergleiche zwischen Ratten und Hunden in verschiedenen Problemlösesituationen, wobei die Auswirkungen “früher Erfahrung und Stimulation” untersucht wurden (Thompson u. Heron (1954), Hebb (1947), Gauron und Becker (1959), Wolf (1943)). Während bei Hunden ähnlich den Schimpansen eine sehr starke Auswirkung früher Erfahrung und Stimulation festgestellt wurden, waren die Ergebnisse bei Ratten nicht so ausgeprägt.<sup>18</sup>

Diese Tatsache dissonanter Befunde bei verschiedenen Tierarten findet u.E. eine zureichende Erklärung durch den sogenannten A/S Ratio Index, der von Hebb (1947, S. 124) eingeführt wurde:

A total association cortex  
S total sensory cortex

beschreibt die Relation der Cortexanteile, die keine sensorischen Projektionsfelder sind, sondern sozusagen der Datenverarbeitung dienen (= association cortex), und der Cortexanteile, in denen efferente Fasern der Sinnesorgane enden, die also der Computerfütterung dienen (sensory cortex).

Sowohl von Hebb als auch von Hunt (1969) wird angenommen, daß Lernprozesse in der Ontogenese eines Organismus eine um so größere Rolle spielen, je größer die A/S Ratio ist. Dies deshalb, weil Lernen nach dieser Theorie als Erwerb von Problemlösestrategien aufgefaßt wird (Begriff des early learning bei Hebb), die dann in den Assoziationsfeldern der Cortex als Computerprogramm gespeichert werden, um die in den Projektionsfeldern ankommenden Daten zu verarbeiten. Es ist evident, daß die “Programmkapazität” (oder Kompetenz) beschrieben werden kann als die Möglichkeit, eine große Anzahl von Problemlösestrategien zu speichern, die der Menge der hierfür zur Verfügung stehenden Neuralstrukturen direkt proportional ist. Daraus ergibt sich aber, daß Lernen im Sinne des Erwerbs von Problemlösestrategien für Organismen mit verschiedener A/S Ratio verschiedene Relevanz hat, weil die Voraussetzung zur Speicherung von Algorithmen, nämlich entsprechende neurale Strukturen, verschieden ist.

Befunde, die also an Amblystoma und Fröschen gefunden wurden, haben keinen Falsifikationswert für eine Theorie des early learning. Die A/S-Ratio-Theorie Hebb’s wird nun von Hunt (1961, S. 13 ff.) weitergeführt.

Die behavioristische Psychologie ging in den vergangenen 35 - 40 Jahren davon aus, daß das Gehirn des Menschen eine einem statischen Telefon ähnliche Schaltstation sei. Dieser Irrtum beruht auf einer Verwechslung von Stimulus-Response-Methode und S-R-Theorie. Die orthodoxen S-R-Theoretiker gingen von den rein peripher feststellbaren Wahrnehmungen aus und betrachteten das Gehirn als eine Art passiver black box.

Die mit Hilfe der S-R-Methodologie von Hull (1931) und Miller und Dollard (Tote-Einheit) aufgezeigten Befunde, der Begriff des 'pure stimulus' (Hull) und der 'response-produced cues' und 'response produced drives' (Miller + Dollard) zeigten die Fragwürdigkeit der reinen S-R-Theorie auf.

Mit Osgood (1952), der die 'response-produced cues' und 'drives' als zentrale Vermittlungsprozesse entdeckte, mußte die periphere S-R-Theorie gänzlich aufgegeben werden. Es ergab sich die Notwendigkeit, die Funktionen des Gehirns als aktiven Prozess zu beschreiben. Ein weiterer Anstoß in dieser Richtung kam aus den Reihen der Kybernetiker, die drei Voraussetzungen aufzeigten, die zu Problemlöseverhalten, intelligentem Verhalten notwendig sind:

- 1.) Erinnerungen oder Information, die irgendwo im Gehirn verfügbar gelagert sind.
  - 2.) Operationen logischer Art, die mit den Problemen, die die Information betreffen, isomorph sein müssen.
  - 3.) Hierarchische Organisation dieser Operationen und Erinnerungen in Programmen.
- Das zeigt auf, daß die "passive Schaltstation" Gehirn durch einen "aktiven Computer" ersetzt werden muß.

Pribram (1960) berichtet über die klinischen und experimentellen Befunde bei Verletzungen von bestimmten Teilen des Gehirns und deren funktionale Folgen. Seine vorläufige Antwort geht in folgende Richtung: Das Gehirn scheint aufgeteilt in einen *i n t r i n s i s c h e n* und *e x t r i n s i s c h e n* Teil. Der Terminus 'intrinsic' (anschließend an Rose und Woolsey (1949)) bezeichnet die Teile des Gehirns, die direkte Verbindung weder zu afferenten noch zu efferenten Nervenfasern haben, während extrinsische Teile solche direkten peripheren Verbindungen haben. Pribram schlägt vor, die verschiedenen Arten von Informationsverarbeitung und Entscheidungsfindung als in den intrinsischen Teilen des Gehirns ansässig zu betrachten.

Man kann von zwei intrinsischen Teilen sprechen:

Der vordere Teil der Cortex, mit seinen Verbindungen zu den Teilen des Thalamus und des Rückenmarks, die die Ausführungsfunktionen regeln, und dem hinteren Teil, der die Wahrnehmungsfunktionen regelt. Verletzungen des vorderen Teils unterbrechen die Ausführungsfunktionen, und deshalb liegt nahe, daß in diesem Teil die "Pläne" bereitgelegt werden. Verletzungen des hinteren Teils beeinflussen die Wahrnehmungsfunktionen - was den Schluß nahelegt, daß in diesem Teil die zentralen neuralen Mechanismen des Informationsprozesses an sich liegen. Die intrinsischen Teile werden immer relativ größer, je höher der Organismus

in der phylogenetischen Skala liegt.

Man sollte deshalb das, was Hebb (1949) als A/S-Ratio bezeichnet, als I/E-Ratio bezeichnen (Intrinsic-Extrinsic).

Epigenese der intrinsischen Motivation :

Je mehr das Kind gehört und gesehen hat, desto mehr möchte es hören und sehen (vergl. Piaget 1936/S. 17)

In der traditionellen Motivationstheorie wird das Grundschemata der Motivation als gegeben betrachtet. Lernen wird als Konditionierungssystem betrachtet, wobei vorher harmlose Umstände motivationale Bedeutung erlangen, dadurch daß sie mit entweder schmerzhaften Stimuli oder homoestatischen Bedürfnissen assoziiert werden. Die Tatsache, die Piagets Beobachtungen klar herausstellt, daß es nämlich eine Epigenese der Intelligenz gibt, legt nahe, daß es auch eine bis dato unberücksichtigte Epigenese dessen gibt, was Hunt intrinsische Motivation nennt. Heckhausen (1969) schreibt dazu: Die Lernmotivierung sei (wie jede Motivierung) stets ein Wechselwirkungsprodukt von relativ überdauernden Zügen der Persönlichkeit und von momentanen Eigenschaften der Situation.

Die allen Differenzierungen vorausgehende globale Antwort auf die Frage Motivation und Lernen laute daher: Motivation werde als eine übergeordnete Instanz der Verhaltensregelung *g e l e r n t*. Es scheinen sich drei Phasen, die die Epigenese der intrinsischen Motivation charakterisieren, herausarbeiten zu lassen. Diese Phasen oder Stadien können sehr gut die progressive Beziehung des Organismus zu einer neuen Menge von Lebensumständen beschreiben (vergl. Irwin (1930)). Während der ersten Phase wird das Kind durch homoestatische Bedürfnisse und schmerzhaftes Stimulierung motiviert.

Während der ersten Phase, die von der Geburt bis etwa zum vierten- fünften Monat dauert, ist das Kind ein hauptsächlich reagierender Organismus. Während dieser ersten Phase wandeln sich die vorgegebenen Schemata: saugen, schauen, hören, Laute produzieren, greifen, ähnlich dem traditionellen Konditionierungsprozeß, wobei verschiedene Arten von Stimuli die Fähigkeit gewinnen, die Schemata konsistent hervorzurufen. Etwas, das das Kind gehört hat, will es betrachten, was es betrachtet hat, will es ergreifen und prüfen, etwas, das es ergriffen hat, daran will es saugen.

Diese Phase endet mit einer Übertragungsfähigkeit, wobei das Kind lernt, aktiv zu versuchen, Situation, Umstände oder Formen beizubehalten, mit denen es öfters konfrontiert wurde (Piaget, Hunt).

Die zweite Phase ist die, in der das Kind beginnt, intentionales Interesse an den Dingen zu zeigen, die ihm vertraut werden. Diese vertrauten Dinge kommen natürlich aus der Umgebung oder den Situationen, in denen sich das Kind befindet und mit denen es wiederholt konfron-



tiert wurde. Vermutlich bilden diese Reize im intrinsischen System des Großhirns eine Art Schablone, die die Basis des Wiedererkennens für die Gegebenheiten abgibt, wenn sie wieder auftreten. Ein Beleg für solches Wiedererkennen ist das kindliche Lachen. René Spitz (1946) hat das Lächeln des Kindes als einen sozialen Prozeß erkannt. Piaget fand, daß das Lächeln des Kindes beim Auftauchen eines bekannten Gesichts nur ein Spezialfall einer allgemeinen Tendenz zu lächeln beim Auftauchen wiederholt vorkommender Situationen ist. Ein solches Verhalten kann als intentional bezeichnet werden, denn es erscheint, wenn die Situation vorbeigeht und die Anstrengungen des Kindes klar eine Antizipation des Schauspiels, das wiedergewonnen werden soll, zum Inhalt hat. Wenn diese Bemühungen nicht Erfolg haben, taucht die Frustrationsenttäuschung auf. Trennungsangst und Trauer scheinen ein Spezialfall der emotionalen Enttäuschung zu sein, die die Unfähigkeit, wahrgenommene Umstände und Situationen wiederherstellen zu können, widerspiegelt. Diese Betrachtungen legen nahe, daß der Prozeß wiederholter Konfrontation mit bestimmten Dingen, die zum Wiedererkennen führen, als solcher Quell emotionaler Befriedigung und Freude ist, was zumindest eine Grundlage darstellt für die Verstärkung früherer Besetzung von Objekten. Diese wird von Freud, der Libido, Miller und Dollard (1941) und Hull (1941) der Triebreduktion, und von Harlow (1958) der Weichheit der Ersatzmutter zugeschrieben. Diese zweite Phase der Epigenese der Motivation ist zu Ende, wenn die Beschäftigung mit bekannten Objekten zu etwas ähnlichem führt, wie die Langweile durch zu geringe Abwechslung, womit die Voraussetzung für neue Variationen geschaffen ist. Die dritte Phase beginnt mit dem Auftreten des Interesses für Neuigkeiten, typischerweise mit dem ersten Lebensjahr, vielleicht etwas früher. Dies zeigt sich darin, daß das Kind nicht nur bereits gelernte Schemata wiederholt, sondern auch neue zu imitieren versucht. Diese Entwicklung von Interesse für das Neue wird begleitet von einem signifikanten Ansteigen der Variationsbreite kindlicher Interessen und Handlungen. Das Kind lernt so neue Phoneme im Vokabilsierungsschema, und diese werden Symbole für bereits gelernte Vorstellungen.

Mit dieser Entwicklung des Interesses hat das Kind die Grundlage gelegt für die Lernmotivation.

Dember, Earl & Paradise (1957) haben dies in einem Tierversuch schön gezeigt. Nehmen wir das bisher Gesagte als brauchbar an, ergeben sich daraus folgende Konsequenzen:

Es müßten Tests vorhanden sein, die theoretisch und empirisch der oben ausgeführten Theorie isomorph sind.

Unser Problem besteht darin, aus den bis jetzt dargelegten theoretischen Überlegungen (Hypothesen) empirische Sätze zu deduzieren. Das stößt auf folgende Schwierigkeit, die wie jede Schwierigkeit, gleichzeitig eine Möglichkeit ist. Die bis jetzt verwendeten psychologischen und sozialpsychologischen Tests gehen alle von impliziten Vorannahmen<sup>19</sup> aus. Sind diese "a priori" explizit gemacht und den unseren isomorph, können wir sie benutzen. Ist diese "conditio sine qua non" nicht gegeben, dürfen die Tests logischerweise nicht verwendet werden. Wir werden also Tests untersuchen müssen, die den Ansprüchen unserer im

Kern linguistischen Fragestellung entsprechen. Dabei werden wir theoretisch von methodologischen Kriterien ausgehen, wie sie von Popper (1968) dargelegt worden sind.

### C. ZUR LINGUISTISCHEN ANALYSE

#### 0. Vorbemerkung

Der Entwurf des linguistischen Schlüssels, der im folgenden dargestellt wird, ist primär für die Verschlüsselung des geschriebenen Materials gedacht. Er soll allerdings so angelegt sein, daß die auf seiner Grundlage erfolgende Analyse mit der Analyse gesprochener Sprache vergleichbar ist. Für die gesprochene Sprache kommen allerdings noch eine Reihe von Kategorien, vor allem pragmatischer Art, hinzu, deren Erarbeitung noch aussteht.

0.1. Der folgende Schlüssel enthält Oberflächenmerkmale. Durch ihn soll nichts präjudiziert werden. Wendet man diesen Schlüssel an, werden sich in Verbindung mit den sozialen Daten schichtenspezifisch signifikante Häufigkeitsverteilungen mit einiger Wahrscheinlichkeit ergeben, allerdings nicht nur Häufigkeitsverteilungen, sondern möglicherweise auch völlig unterschiedliche Gebrauchsweisen in einzelnen Bereichen. Diese schichtenspezifischen Besonderheiten sind häufig qualitativen Unterschieden gleichgesetzt worden. Aber, um ein Beispiel zu nennen, Subordination, sei sie einfach (durch *daß*, *ob*) oder komplex (durch *weil*, u.ä.), ist an sich noch kein Beweis für den Grad der Elaboriertheit eines sprachlichen Kodes. Hinter einem Nominalkomplex (z.B. *bei schönem Wetter* im Gegensatz zu *wenn schönes Wetter ist*) kann sich eine mindestens ebenso große, wenn nicht größere, sprachliche Leistung verbergen, wie hinter einer komplexen Subordination. D.h., die sich ergebenden Daten dürfen nicht allein der Quantität nach (gezählt, bzw. korreliert), sie müssen auch der Qualität nach gemessen werden, will man zu verlässlichen Rückschlüssen auf die Sprachkompetenz gelangen.

0.1.1. Diese Notwendigkeit stellt den Linguisten im Augenblick noch vor große, z.T. unlösbare Probleme. Die Lösung dieser Probleme setzt das Vorhandensein einer "qualitativen" Grammatiktheorie voraus, die bisher nur in Ansätzen in der generativen Grammatik, möglicherweise weitergehend in der Glinzchen Theorie einer operationalen Grammatik vorliegt. Die Kritik an der linguistischen Analyse Oevermanns, der den Versuch gemacht hat, Oberflächenstruktur und Tiefenstruktur zu berücksichtigen, ist daher weniger als Kritik an der Arbeitsweise eines einzelnen Wissenschaftlers anzusehen und zu akzeptieren: sie ist im Grunde nichts anderes als eine Kritik am derzeitigen Stand der Linguistik.

0.2. Mit dem vorliegenden Schlüssel können, wie gesagt, nur Oberflächenmerkmale erfaßt werden. Das Ergebnis der auf diesem Schlüssel basierenden Analyse kann daher im besten Fall eine Bestandsaufnahme von Oberflächenmerkmalen ergeben. Mit Hilfe der erarbeiteten soziologischen und psychologischen Vorüberlegungen und der auf dieser Grund-

lage gewonnenen Daten erreichen wir eine soziologisch und psychologisch begründete Ordnung der linguistischen Daten. D.h., wir stellen schichtenspezifisch relevante Gruppierungen linguistischer Daten auf. Noch anders ausgedrückt: wir ordnen soziologische und psychologische Daten linguistischen Daten zu. Wir können daher ein zu erwartendes Ergebnis wie folgt beschreiben: Unter den abgegrenzten und festgestellten psychischen und sozialen Bedingungen X, Y, Z treten die abgegrenzten und festgestellten linguistischen Daten x, y, z auf. Wir nehmen an, daß zwischen diesen Bedingungen und den linguistischen Daten eine Interdependenz besteht. Diese Annahme stützt sich auf die vorangegangenen soziologischen und psychologischen Vorüberlegungen und die dort behandelte Literatur. Deshalb glauben wir ein zu erwartendes Ergebnis wie folgt fassen zu können: Weil diese psychischen und sozialen Bedingungen vorliegen, treten diese linguistischen Daten auf und umgekehrt.

- 0.3. Bis zu diesem Stadium ist die Untersuchung absolut frei von qualitativen Feststellungen. Diesen aber ist nicht auszuweichen und soll auch nicht ausgewichen werden. An die Feststellung der Andersartigkeit muß sich die Frage nach der Qualität der Andersartigkeit anschließen. Dafür bedarf es eines Meßinstrumentes, d.h. einer dritten vergleichbaren Größe.
- 0.4. Diese vergleichbare Größe kann die kognitive Leistung sein, die hinter der Produktion bestimmter linguistischer Daten steht.

Die Instrumente zur Messung kognitiver Leistungen bedienen sich nun gerade häufig linguistischer Daten als Indizien für kognitive Leistungen (verbale Intelligenztests). Ein Instrument zur Messung der hinter sprachlichen Äußerungen stehenden kognitiven Leistung gibt es bisher nicht, wenn man von allerersten Ansätzen einmal absieht. Beim derzeitigen Stand der Forschung wäre es demnach vermessen, die Messung der hinter den sprachlichen Äußerungen stehenden kognitiven Leistung in eine Untersuchung dieser Art einbeziehen zu wollen. Die wechselseitige Beziehung zwischen kognitiven Fähigkeiten und Sprache sind noch weitgehend unerforscht.

- 0.5. Als zweites Meßinstrument zur Qualität der Andersartigkeit sprachlicher Leistungen bietet sich etwas an, was wir hier den "gesellschaftlichen Gebrauchswert" sprachlicher Funktionselemente nennen wollen. Dies ist kein objektives Instrument, da es von der jeweils gegebenen objektiv-historischen Situation abhängig ist, in der Sprache verwendet wird. Eine wichtige Rolle spielt hierbei die sprachliche kodifizierte und darüberhinaus die von den gesellschaftlichen Institutionen und ihren Vertretern anerkannte Norm für Rechtschreibung, Grammatik, Lexikon und Stil, deren Beherrschung zwar unmittelbar keine Rückschlüsse auf die kognitiven Fähigkeiten zuläßt, deren Nichtbefolgung allerdings zu weitreichenden gesellschaftlichen negativen Sanktionen führt. Nichtbefolgung der Norm bedeutet also einen geringeren gesellschaftlichen Gebrauchswert linguistischer Daten, deren kommunikativer Gebrauchswert durchaus sehr hoch sein kann.

- 0.5.1. Ein geringerer gesellschaftlich - kommunikativer Gebrauchswert eines linguistischen Kodes liegt dann vor, wenn er weniger als ein anderer linguistischer Kode geeignet ist, gesellschaftliche Situationen und Aufgaben sprachlich zu bewältigen. Dies läßt sich empirisch überprüfen, z.B. durch Interviews, in denen dazu aufgefordert wird, ein Geschehen zu verbalisieren, oder anders: durch Vergleich von Situationsverbalisierungen, bzw. durch Vergleich verbaler Strategien und ihrer faktischen Ergebnisse in bestimmten, für Untersuchungszwecke nach Möglichkeit standardisierten Situationen.

Solche Situationen könnten z.B. sein:

1. Aufbau und Durchführung eines physikalischen Experiments sollen sprachlich (mündlich oder schriftlich) nachvollzogen werden.
2. Beschreibung eines Spiels und seiner Spielregeln, die dem Probanden selbst vorher unbekannt waren, mit denen er aber durch Zeigen und Vormachen vertraut gemacht worden ist.

Der Erfolg oder Nichterfolg der verbalen Strategie läßt sich experimentell unmittelbar ablesen, z.B. indem man den physikalischen Versuch genau nach der Beschreibung wiederholt, bzw. einen Dritten bittet, nach Beschreibung von Spiel und Regeln das Spiel zu spielen.

- 0.5.2. Dies sind nur vorläufige Überlegungen zur Messung des gesellschaftlichen Gebrauchswerts sprachlicher Funktionselemente. Hierher gehört auch der Gebrauchswert linguistischer Funktionselemente bei Arbeit und Interaktion von Angehörigen verschiedener sozialer Schichten, beim Umgang mit sozialen Institutionen usw.

Es bedarf wohl kaum der Erwähnung, daß der gesellschaftliche Gebrauchswert (z.B. Befolgung oder Nichtbefolgung der Sprachnorm) die Fraglichkeiten der jeweiligen Gesellschaftsstruktur teilweise sehr stark durchschlagen läßt.

- 0.5.2.1. Vorliegende linguistische Daten können auf diese Weise nicht gemessen werden. Es soll aber der Versuch gemacht werden, Benutzer der ermittelten verschiedenen sprachlichen Kodes solche und ähnliche Situationen und Aufgaben sprachlich verarbeiten zu lassen.

- 0.6. Abgesehen von allen soziologisch und psychologisch begründeten Ergebnissen wird die Analyse eine linguistische Untersuchung der Sprache der Schüler ergeben. Diesem Gesichtspunkt soll durchgehend Rechnung getragen werden.

## 1. Linguistische Grundlagen

Der Schlüssel für die linguistische Analyse der Aufsätze stützt sich weitgehend auf Vorarbeiten von wissenschaftlichen Mitarbeitern des Instituts für deutsche Sprache. Für ihre Anregungen danken wir besonders Ulrich Engel, Ingeborg Zint, Ursula Winkelstern und Bernhard Engelen, sowie studentischen Hilfskräften verschiedener Arbeitsgruppen. Vorarbeiten von S. Jäger zur Sprachnorm, besonders zu den Abweichungen

von der hochsprachlichen kodifizierten Norm in der Sprache von Grund- und Hauptschülern waren ebenfalls von Nutzen

## 2. Linguistischer Schlüssel

Der Schlüssel sieht die Erfassung folgender Daten vor:

### 1. Textlänge

Gezählt wird die Zahl der Tokens und die Zahl der Sätze. Bearbeitungszeit und Thema werden konstant gehalten. Die Satzdefinition wird aus dem Freiburger Transkriptionsformular übernommen, damit geschriebenes und gesprochenes Material vergleichbar sind.

Danach ist ein Satz

Hauptsatz + n abhängige Nebensätze

Bei Nebensätzen mit Zweitstellung des Finitums zählen wir nur  $n = 1$ . Weitere "Nebensätze hauptsätzlicher Struktur" gelten als selbständige Hauptsätze. Ebenso gelten koordinierte Sätze mit Subjekt als selbständige Sätze.

### 2. Satzlänge in Wörtern

### 3. Satztypen (Hauptsätze)

#### a) Aussagesätze

#### b) Befehlssätze

##### aa) Imperativsätze

##### bb) Wunschsätze

#### c) Fragesätze

Als Fragesätze gelten Sätze mit Finitum in Erststellung.

Daneben tauchen gelegentlich Fragesätze auf, die nur durch Zeichen ? oder durch die sich im Kontext bei lautem Lesen ergebende Intonationskurve erkennbar sind, z.B.:

*Wenn er käme, ginge sie ?*

### 4. Unterordnung

Wir unterscheiden Gliedsätze und

Gliedteilsätze

Gliedsätze stehen anstatt eines Objektes. Gliedteilsätze erweitern Objekte oder Subjekte (Attributsätze). Folgende Daten werden ermittelt:

#### 1. Gliedsatz

##### a) Art des Gliedes (Objekt, Subjekt)

##### b) Inhalt

indirekter Fragesatz

Kausalsatz

Konditionalsatz

Temporalsatz

etc.

##### c) Form

## Subjunktionen

*ob*

Fragepron. ( + Adv.)

*daß*

andere Subjunktionen

## 2. Gliedteilsatz

## a) Erweiterung zum Subjekt

Objekt

präp. Objekt

## b) Inhalt: immer Attribut

c) Form: *ob*

Fragepronomen

Relativpronomen ( + Präp.)

*daß*

Unterordnungen werden auch nach dem Grad gekennzeichnet:

1. Unterordnung: Kennzeichnung 1

2. Unterordnung: Kennzeichnung 2

3. Unterordnung: Kennzeichnung 3

4. Unterordnung: Kennzeichnung 4

etc.

Nebengeordnete Nebensätze (Koordinierte) werden ebenfalls verschlüsselt.

Sie erhalten eine zusätzliche Kennzeichnung.

## 5. Wortstellung

Hierbei stützen wir uns auf Vorarbeiten von U. Engel, U. Winkelstern u.a. (vgl. Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache Nr. 5). Wir betrachten genauer nur die Verhältnisse in Vorfeld und Nachfeld, aber auch bestimmte Erscheinungen des Mittelfeldes und des Prädikats.

Beim Hauptsatz ist Vorfeld alles, was vor dem finiten Verb steht, Nachfeld alles, was nach den infiniten Verbteilen (oder Verbzusätzen) steht.

Beim Nebensatz gibt es im allgemeinen kein Vorfeld (aber: *Er hatte kein Glück, auch als er . . .*); das Mittelfeld beginnt nach der Subjunktion; Nachfeld ist alles, was nach dem Verbalkomplex steht.

## a. Im Vorfeld erfassen wir

## 1. Subjekt

## 2. Adverbien u. adverbiale Angaben (evtl. zwischen

Ergänzungen und Angaben unterscheiden)

(inhaltlich aufgliedern: lok., temp.,

kaus., instr., final, sonst.)

- 3. Objekte    Objekt 1  
                  Objekt 2  
                  Objekt 3  
                  Präpositionalobjekt
  - 4. Nebensätze
  - 5. Verbeile
  - 6. Sonstiges    (Artergänzungen,  
                  adv. Ergänzungen)
- b. Im Nachfeld erfassen wir
- 1. Nebensätze
  - 2. Adv. und adv. Angaben und Ergänzungen
  - 3. Präpositionale Ergänzungen ( . . . *auf dich*, *zufrieden mit dir*)
  - 4. Subjekt (*Da machte sich auf Josef . . .*)
  - 5. Objekt (*Zuerst hat er besiegt den Fritz . . .*)
  - 6. Sonstiges

Der Anteil der Ausklammerungen muß in Relation gesetzt werden zur Anzahl der durchbrechbaren Rahmen. In Sätzen hauptsätzlicher Struktur liegt ein verbaler Rahmen nur vor, wenn ein Verbalgefüge vorliegt (*Er i s t n i c h t n a c h H a u s e g e k o m m e n.*). In Nebensätzen ist fast immer ein Rahmen da, weil das Finitum in Endstellung steht.

Gezählt werden muß also:

- 1. die Zahl der durchbrechbaren Rahmen
  - 2. die Zahl der durchbrochenen Rahmen
- Diese werden dann in Relation gesetzt. (Bei Hauptsätzen und Nebensätzen erfolgt Durchbrechung i.a. durch Nebensätze.)

c. Im Mittelfeld erfassen wir:

den Umfang. Wieviel verschiebbare Elemente gibt es im Mittelfeld? Die Elemente des verbalen Rahmens (Finitum, Subjunktion, verbale Teile) werden dabei nicht mitgezählt.

d. Messung der Abfolge der Prädikatsteile

Hauptverben A  
Hilfsverben H  
Modalverben M

Finitum und Partizip werden durch besondere Indices gekennzeichnet.

## 6. Satzbaupläne

Hierbei stützen wir uns auf Vorarbeiten von U. Engel, wie sie z.B. in seinem Skript vom Juni 1970 (Die deutschen Satzbaupläne ) dargelegt sind. Wir verwenden den Schlüssel von S. 17:

- 0 Nominativobjekt
- 1 Akkusativobjekt
- 2 Genitivobjekt
- 3 Dativobjekt
- 4 Präpositionalergänzung
- 5 statische Adverbialergänzung (*wann* oder *wo?* )
- 6 Richtungsergänzung
- 7 Numerabile (i.a. Kopula + Subst.)
- 8 Comparabile (i.a. Kopula + Adj. (Adv.) wie? ) steigerbar
- 9 Verbalergänzung

Nebensätze werden wie Hauptsätze verschlüsselt, erhalten aber eine Kennziffer, Passivsätze werden wie Aktivsätze verschlüsselt. Fakultative Ergänzungen werden in Klammern gesetzt. Das finite Verb wird erfaßt.

Nebensätze und abhängige Hauptsätze als Teile von Bauplänen:

bei Infinitivsätzen als Teil des Bauplans wird hinter die betreffende Ziffer die Ziffer mit dem Zusatz *a* wiederholt 01 1a,

bei *d a*-Sätzen mit *b*,

bei abhängigen Hauptsätzen (*Wir glauben, es ist so.*)

mit *e*

bei *w*-Sätzen mit *d*

Auf semantische Subkategorisierung wird verzichtet.

Da in der Sprache der Schüler mit Defekten, vor allem im Bereich der Kasus, zu rechnen ist, soll dafür eine besondere Kennzeichnung vorgenommen werden, z.B. durch ein Sternchen, dem dann die fälschlich gewählte Form folgt, etwa:

*Sie gab den Hund das Essen*

*geben* 013\*1



## 7. Nominalkomplexe

Sie werden rein oberflächlich erfasst, analog Engel (Wortstellung), S. 100 ff. Benennungen wie S. 101; weitere Ausfächerung erscheint aber unnötig. Die Kodierung richtet sich nach der vorgefundenen Reihenfolge. Ein Beispiel:

*Die Hoffnung aller auf Frieden / gab / den auf den Hügeln lagernden gegnerischen Truppenverbänden / eine niemals und zu keiner Zeit vorhersehbare Überlegenheit.*

1) /Det./N/Gen/Prp/ /2)Det./Prp/Adj./N/ /3)Det./Ado+/Prp/Adj./N/ /

## 8. Satzkoordination

Hier geht es um die Verknüpfung von Sätzen in der Oberfläche, also um die Verbindung von Hauptsätzen innerhalb und um die Neuansätze.

Dabei sind zu beachten

1.) die Konjunktionen und konj. Adverbien

a) Konjunktionale Adverbien (Umstellung): *da, dann, darauf, daher, deshalb, demnach, trotzdem, sonst, insofern, darum, zudem, um so u.a.*

b) Konjunktionen (normale Wortstellung): *aber, denn, doch, und, oder, sondern u.a.*

Konjunktionen und konj. Adverbien müssen nicht immer am Satzanfang stehen.

2.) Nebensätze in Spitzenstellung

Deren Konjunktionen sind dann ebenfalls zu erfassen.

## 9. Anaphorisierung

Dadurch wird die innere Satzverknüpfung deutlich. Wahrscheinlich reicht es aus, wenn wir uns auf die Pronominalisierung beschränken.

## 10. Wortarten

Die Klassifikation richtet sich nach dem Vorschlag von Wilhelm Schmidt, Grundbegriffe der Grammatik, S. 73

1. Substantiv
2. Adjektiv (hierher auch Adjektiv-Adverbien)
3. Verb
4. Stellvertreter und Begleiter des Subst.

- a) Artikel
  - b) Pronomen
5. Fügewort
- a) Präposition
  - b) Konjunktion (und Subjunktion, nach Engel)
6. Kennzeichnungswort
- a) Adverb (nur reine Adverbien)
  - b) Partikel (nach Admoni) bei Schmidt S. 70 unten
7. Interjektion

Partikeln sind aufzuteilen in:

1. begrenzende und identifizierende: *nur, sogar, gerade, bloß, allein, eben, auch, selbst.*
2. verstärkende: *sehr, durchaus, zu, gar, mal, so, ja, ganz*
3. gegenüberstellende verstärkende: *dennoch, doch, wohl, ja, aber, zwar, denn*
4. grammatikalisierte: *es* (am Anfang des Satzes), *zu* (beim Inf.)

11. P r ä d i k a t e

1. Zahl der Fin.
2. Genus
3. Tempus
4. Modus

Aktiv

Passiv

Präs

Perf

Fut I

Fut II

Prät

Plpf

Ind.

Konj. I IR

Konj. I Vgl.

Konj. I Wunsch

Konj. I sonstige

Konj. II IR  
 Konj. II Bed.  
 Konj. II Vgl.  
 Konj. II sonst  
 Imperativ

12. Vorherrschendes Erzähltempus

1. Präsens etc.
2. Präteritum etc.

13. Metaphern, Bilder und Vergleiche

1. Zahl
2. Art (Lexikon anlegen)

14. Direkte Rede und Dialog

- a. ein Komplex
- b. Rede und Gegenrede
- c. Dreierkomplex
- d. Vier und mehr

Kennzeichnung wird oft vernachlässigt. Oft sind graph. Rekonstruktionen erforderlich. Wichtiger Hinweis auf Fähigkeit zum Rollenwechsel.

15. Normabweichungen

Erfasst werden nur orthographische, grammatische (synt. + morph.) sowie eindeutige lexikal. Abweichungen. Die angeführten Abweichungen sind anhand einer Voruntersuchung an einer ungeschichteten Stichprobe ausgewählt (nach dem Prinzip der Häufigkeit).

- 1.) Orthographische:
  1. Groß - Klein
  2. Zusammen - Getrennt
  3. Dehnung
  4. Dopplung
  5. Konsonantismus
    - a) *b-p* in Anfangstellung
    - c) anlautend
    - d) auslautend

- e) *g-k*
- f) anlautend
- g) auslautend
- h) *t - d*
- i) anlautend
- j) auslautend
- k) *s-ß*
- l) *f-v*
- m) sonstige

#### 6. Zeichensetzung

- a) Punkte
- b) Komma vor *und* u.a.
- c) sonstige Zeichen

#### 2.) Grammatische

- a) Kasus
- b) Tempus (nicht morphologisch)
- c) Kongruenz Numerus und Person
- d) Falsche Verbformen
- e) Präpositionen
- f) log. Konjunktionen
- g) Kontraktion (*ein, mein kein* statt *einen, etc.*)

#### 3.) Lexikalische

- a) Dialektwörter und Umgangssprachliches
- b) paradigmatische Fehler
- c) Wortauslassungen

#### 4) Unverständliche Passagen

Eine weitere Ausfächerung wäre wünschenswert (z.B. Typen der Abweichungen bei der Groß- und Kleinschreibung).

### 16. Wortschatz

Alle Texte werden auf Streifen genommen, wie sie sind. Jeder Text erhält eine Ziffer, ebenso jeder Satz. Dann werden Lexika hergestellt:

- a) für jeden Aufsatz
- b) für jede Untergruppe

Zweck ist a) Wortschatzvergleich

b) Vergleich der Rangplätze (z.B. mit Meyer als Maßstab)

Dies bedeutet einen gesonderten Arbeitsgang.

Die Erfassung des Wortschatzes in dieser Weise ist umstritten, da die Aufsätze einen recht arbiträren Ausschnitt aus dem tatsächlich vorhandenen Vokabular enthalten werden. Sie sollte sicher nicht rein statistisch vorgehen, sondern auch qualitativ. Die Überlegungen dazu sind noch nicht abgeschlossen.

17. Strukturelle Tiefe (Rückführung auf Kernsätze) und Zahl und Art der Transformationen.

Dazu gibt es bisher noch kaum Versuche wegen der Schwierigkeit des Verfahrens. Daher werden wir Sprachproben, die sich nach allen außerlinguistischen Daten als für die Schichten durchschnittlich gültig herausstellen, zu Grunde legen, und zwar in begrenzter Anzahl, also vielleicht jeweils 4 - 5.

Dieser Teil soll als eine Art Exkurs aufgefaßt werden und den Charakter eines Diskussionsbeitrags haben.

Der hier dargestellte Schlüssel hat durchaus noch vorläufigen Charakter. Er wird hier zur Diskussion gestellt. Vor allem werden Überlegungen nötig sein, wie er auf möglichst ökonomische Weise gehandhabt werden kann.

Nachbemerkung

Das Gesamtdesign soll in den nächsten Monaten elaboriert und dann öffentlich zur Diskussion gestellt werden.

## A n m e r k u n g e n

1. Daß der Sprachgebrauch situations- und zweckgebunden sei, daß wir Sprache vor allem verstehen als *M i t t e l* der Kommunikation, daß man Sprache situations- und zweckgerecht verstehen und gebrauchen können muß - diese Formulierungen könnten evtl. den Eindruck erwecken, wir würden sprachliches Verhalten (verbal behavior) nach einem einfachen Zweck-Mittel-Modell interpretieren. Das ist aber sicher nicht der Fall. Wir sind uns dessen durchaus bewußt, daß zu einer halbwegs befriedigenden Erklärung sprachlichen Verhaltens unbedingt andere Modelle wie bspw. Stimulus-Response-Theorie mit intervenierenden soziologischen und psychologischen Variablen, Lern- und Entscheidungstheorien u.a.m. herangezogen werden müssen.
2. Vgl. dazu Habermas, Jürgen "Arbeit und Interaktion. Bemerkungen zu Hegels Jenenser Philosophie des Geistes (Frankfurt 1968), "Technik und Wissenschaft als Ideologie" und "Erkenntnis und Interesse" Frankfurt 1969.
3. Eigler, Schönwälder et al, "Zum Problem einer Sozialschichtenklassifikation" - seine Bedeutung für das politische Handeln und empirisch pädagogische Forschung. (hektografiert) Mannheim/Göttingen 1970.
4. I.R. Hall and O.A. Moser, The social grading of Occupations, in: D.V. Glass (Hrsg.), Social Mobility in Britain, Pt. I, Sec.II.
5. Hollingshead, A.B. und Redlich, F.C.; Social Class and Mental Illness, New York 1958, S. 387 - 397
6. vgl. Fürstenberg, Friedrich. Die Sozialstruktur der BRD, Köln/Opladen 67; S. 121
7. vgl. Wörterbuch der marx.-len. Soziologie, Köln/Oplaten 69, Seite 458 - 462
8. z.B. Noelle, Elisabeth, Umfragen in der Massengesellschaft, Hamburg 1963, S. 151 ff.; oder Scheuch Erwin, Handbuch der Empirischen Sozialforschung, Stuttgart 1967, Bd. I, S. 330 ff.
9. Streng genommen handelt es sich um eine repräsentative Stichprobe aus den Schülern des vierten Schuljahrgangs v o n M a n n h e i m . Dies könnte gestrenge Methodiker zu der Annahme veranlassen, die Ergebnisse aus dieser Stichprobe hätten nur regionale Gültigkeit. Da jedoch die Sozialstrukturen der Städte in der BDR sehr ähnlich und ohne weiteres miteinander vergleichbar sind, darf man voraussetzen, daß die Ergebnisse aus der Stichprobe überregionale Gültigkeit besitzen. Lediglich stark ländliche und wenig dicht besiedelte Gebiete wie etwa der Bayrische Wald oder bestimmte Gebiete in Niedersachsen/Schleswig-Holstein wären davon auszunehmen. (Man soll nicht päpstlicher

als der Papst sein).

10. Diese Tabelle demonstriert auch sehr anschaulich den immer noch krassen Unterschied bezüglich der Bildungschancen zwischen Oberschicht- und Unterschichtkinder. Vgl. dazu auch S. Jäger, Allg. und regional bedingte Abweichungen von der kodifizierten hochsprachlichen Norm in der geschriebenen Sprache bei Grund- und Hauptschülern, demn. in Jahrbuch 1970/71 des IDS.
11. Siehe Noelle, (1963), Seite 142
12. Das Problem der rezeptiven Sprachbarrieren wurde bisher zu sehr vernachlässigt. Zum Problem der rezeptiven Sprachbarrieren bei komplexen Strukturen vgl. B. Engelen, im Jahrbuch des IDS 1970, 1971.
13. Siehe Bernstein, B. in "Social Structure, Language and Learning", auf S. 92: "The language of the child in a group of other children (as shown by the Opies, 1959) is very different in structure and content from that he uses when speaking to an adult".
14. Zur historischen Entwicklung und Etablierung der Denkrichtungen der prädeteterminierten Intelligenz vgl. Boring 1929.
15. Amerikanische Lurche, deren Larven geschlechtsreif werden.
16. Wir möchten in dieser Arbeit nicht von richtig und falsch sprechen, sondern von Brauchbarkeit und Nicht-Brauchbarkeit von Hypothesen.
17. Wenn hier Piaget erwähnt wird, sind wir uns dessen bewußt, daß Piaget mehr einen theoretischen Beitrag zur Theorie des kognitiven Lernens geleistet hat, zu einer streng altersfixierten Reifung vgl. Aebli (1969)
18. Es handelt sich hier wohlgemerkt um Problemlöse-Situationen, d.h. es mußten von den Tieren intellektuelle und kognitive Leistungen vollbracht werden. Bei Versuchen, die den Einfluß früher Erfahrung und Stimulation auf sensomotorische und organische Fähigkeiten untersuchten, wurden sehr signifikante Ergebnisse erzielt, vgl. Grossmann u. Grossmann (1969)
19. Z.B. Normalverteilung der Intelligenz; zwischen Performance und Competence wird eine 1 : 1 Relation angenommen; Soziale Schichtung und Genese werden nicht berücksichtigt.

## Literaturverzeichnis

- A e b l i, Hans, Reifen und Lernen, in: Begabung und Lernen, hrsg. von H. Roth, 2. Aufl. Stuttgart, 1969
- B e r n s t e i n, Basil, Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens, KZF SS, Sonderheft 4 (1959) S. 53 - 79
- B e r n s t e i n, Basil, A public language: some sociological implications of a linguistic Form, British Journal of Sociology X (1959) S. 311 - 326
- B e r n s t e i n, Basil, Aspects of language and learning in the genesis of the social process, Journal of Child Psychology and Psychiatry (1961), S. 313 - 324
- B e r n s t e i n, Basil, Social Class and linguistic development. A theory of social learning, in : Education, economy and society, hrsg. von A.A. Halsey, Glencoe 1961, S. 288 - 314
- B e r n s t e i n, Basil, Social Class, Linguistic codes and grammatical elements, Language and Speech (1962) S. 221 - 240
- B e r n s t e i n, Basil, A socio-linguistic approach to social learning, in: Penguin survey of Social Sciences (Ed.: Julius Gould), London 1965, S. 144 - 168
- B e r n s t e i n, Basil, Social Structure, Language and Learning in: The Psychology of Language, Thought and Instruction, hrsg. von John P. DE Cecco, San Francisco 1967, S. 89 - 103
- B e r n s t e i n, Basil, Sprache und Lernen im Sozialprozess in: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, hrsg. von A. Flitner u. H. Scheuer, München 1967 S. 253 - 270
- B e r n s t e i n, Basil, Henderson, Dorothy Social class differences in the relevance of language to socialization, Sociology, Bd. 3 (1969) S. 1 - 20



- Boring, E.G., A history of experimental psychology,  
New York 1929
- Brandis, W. und Henderson, D., Social Class, Language  
and Communication, London 1970
- Brattgard, S.O., The importance of adequate stimulation  
for the chemical composition of retinal ganglion  
cells during early post-natal development,  
Acta Radiologica, Stockholm 96, (1952) (Supplement),  
S. 1 - 80
- Bronfenbrenner, U., Socialisation und Social Class  
through time and space, in: "Readings in Social  
Psychology", New York, Chicago, San Francisco,  
Toronto, hrsg. von Maccoby, Newcomb, Hartley,  
3. Auflage 1958, S. 400 - 424
- Carmichael, L., The development of behavior in vertebrates  
experimentally removed from influence of  
external stimulation, Psychological Review  
33 (1926) S. 51 - 58
- Carmichael, L., A further study of the development  
of behavior in vertebrates experimentally  
removed from the influence of external stimulation,  
Psychological Review 34 (1927) S. 34 - 47
- Carmichael, L., A further study of the development of  
behavior, Psychological Review 35 (1928) S. 253 - 60
- Cattell, R.B., The fight for our national intelligence,  
London 1937
- Cattell, R.B., The Fate of national intelligence.  
Test of at thirteen year prediction,  
Eugenic Review 42 (1950) S. 136 - 148
- Coseriu, Eugenio, System, Norm und Rede, in: Coseriu, Eug.  
Sprache, Strukturen und Funktionen -XII Aufsätze,  
hrsg. von Gunter Narr, Tübingen 1970  
(Tübinger Beiträge zur Linguistik 2)

- D a r w i n , C., On the origin of the species, London 1859
- D a r w i n , C., The expression of the emotions in man and animals,  
New York 1873
- D a v i s , A. und R.J. H a v i g h u r s t, Social Class and  
Color Differences in Child Rearing, Am. Sociol.  
Review XI, (1948) S. 618 - 710
- D e m b e r , W.N., Earl R.W. u. Paradise N., Response by rats to  
different stimulus complexity, Journal of Compar-  
ative and Physiological Psychology (50) 1957,  
S. 14 - 18
- D e u t s c h , M., The role of social class on language development  
and cognition, American Journal of Orthopsychiatry  
35 (1965) S. 78 - 88
- D u n c a n , O.D., A Socio-oeconomic Index for all Occupations, In:  
Occupation and Social Status, hrsg. von A.J. Reiss,  
New York 1961
- E b e r l e , Gerhard, Grundlagen für die kompensatorische Er-  
ziehung kulturell deprivierter Kinder im Vor-  
schulalter, Mannheim 1970 (hektographiert)
- E n g e l , Ulrich, Die deutschen Satzbaupläne, Mannheim 1970  
(hektographiert)
- E n g e l , Ulrich, Thesen zur Syntax, Mannheim 1969 (hektographiert)
- E n g e l , Ulrich, Regeln zur Wortstellung, in: Forschungsbe-  
richte des IDS 5, Mannheim 1970, S.7 ff
- E n g e l e n , Bernhard, Untersuchungen zu Satzbauplan und  
Wortfeld in der deutschen Sprache der Gegenwart,  
Mannheim 1970 (hektographiert; erscheint Anfang 1972)
- E n g e l e n , Bernhard, Zum Problem der rezeptiven Sprach-  
barrieren bei komplexen Strukturen, Mannheim 1970  
(hektographiert) demnächst im Jahrbuch 1970/71  
des IDS

- Fürstenberg, Friedrich, Die Sozialstruktur der BRD  
ein soziologischer Überblick, Köln/Opladen 1967
- Galton, F., Inquiries into human Faculty and its development,  
London 1883
- Gauron, E. and Becker, W.C., The effects of early  
sensory deprivation at adult rat behavior under  
competitive stress. An attempt at replication  
of a Study of A. Wolf, Journal of comparative and  
Physiological Psychology 52 (1959) S. 689 - 693
- Gesell, A., The embryology of behavior, New York 1945
- Goldschmidt, D. et al., Sozialisation und kompensatorische Erziehung. Ein soziologisches Seminar an  
der FU Berlin als hochschuldidaktisches Experiment, Berlin 1969
- Grossmann, K. u. Grossmann, K. E., Frühe Reizung und  
frühe Erfahrung, Forschung und Kritik,  
Psychologische Rundschau (1969) S. 173 - 198
- Habermas, Jürgen, Technik und Wissenschaft als Ideologie,  
Frankfurt 1968
- Habermas, Jürgen, Arbeit und Interaktion. Bemerkungen  
zu Hegels Jenenser Philosophie des Geistes, in:  
Habermas, Jürgen, Technik und Wissenschaft als  
Ideologie, Frankfurt 1968
- Habermas, Jürgen, Erkenntnis und Interesse, Frankfurt 1969
- Habermas, Jürgen, Theorie der Sozialisation, Frankfurt '70  
(hektographiertes Papier)
- Hall, C.S.m Emotional behavior in the rat, I, Defecation and  
urination as measures of individual differences  
in emotionality, Journal of comparative Psychology 18: (1934) 385 - 403
- Harlow, H.F., The nature of love, American Psychologist 13  
(1958) S. 673 - 685

- Harvey, O.J., Hunt, D.E. u. Schroeder, H.M.,  
Conceptual systems and personality organisation,  
New York 1961
- Harweg, Roland, Pronomina und Textkonstituion, München 1968
- Havighurst and Davis, A. Comparison of the Chicago  
and Harvard Studies of Social Class Differences  
in Child Rearing, American Sociological Review  
XX, (1955) S. 422 - 438
- Hebb, D.O., The organisation of behavior, New York 1949
- Heckhausen, Heinz, Förderung und Lernmotivierung  
der intellektuellen Tüchtigkeiten, in:  
Begabung und Lernen, hrsg. von H. Roth, 2. Auflage  
Stuttgart 1969, S. 193 - 228
- Hess, R.D., Shipman, V.C., Early Experience and the  
Socialization of Cognitive Modes in Children,  
Child Development, 36 (1965) S. 869 - 886
- Hörmann, Hans, Psychologie der Sprache, verb. Neudruck,  
Berlin 1970
- Hollingshead, A.B. u. Redlich, F.C., Social  
Class and Mental Illness, New York 1958  
(Schicht-Index auf S. 387 - 397)
- Hull, C.C., Principles of behavior, New York 1941
- Hull, C.C., Goal attraction and directing ideas conceived  
as habit phenomena, Psychological Review 38  
(1931) S. 487 - 506
- Hunt, I.M., Intelligence and Experience, New York 1961
- Hunt, I.M., Piagets observations as a source of hypothesis  
concerning motivation, Merrill-Palmer Quarterly  
9 (1963) S. 263 - 275
- Hunt, I.M., The Challenge of Incompetence and Poverty,  
University of Illinois Press 1969

- H y m a n , Herbert H., The Value Systems of Different Classes,  
in: Class, Status and Power, hrsg. von Bendix, R.  
u. Lipset, Seymour, Glencoe, Ill. 1953 S. 426 - 442
- H y m e s , Dell, H. (Hrsg.). Language in Culture and Society, New York  
1964
- I r w i n , O.L., The amount and nature of activities of new born  
infants under constant external stimulation  
conditions during the 10 first days of life,  
Genetic Psychology Monographs 8 (1930) S. 192
- J a n o w i t z , M., Schichtung und Mobilität in Westdeutschland,  
KZfSS, 1958, S. 1 - 38
- J ä g e r , Siegfried, Allgemeine und regional bedingte Abweichungen  
von der kodifizierten hochsprachlichen Norm in der  
geschriebenen Sprache bei Grund- und Hauptschülern,  
Mannheim 1970 (ervielfältigt; demnächst in:  
Jahrbuch des IDS 1970/71)
- J ä g e r , Siegfried, Die Beurteilung des sprachlichen Könnens  
im Rahmen des Problems der Aufsatzbeurteilung,  
LB 1970, Heft 8, S. 64 - 75
- J e n s e n , Arthur, R., Social Class and Verbal Learning, in:  
The Psychology of Language, Thought and Instruction,  
hrsg. von De Cecco, John P., San Francisco 1967  
S. 103 - 116
- K a p p e , Dieter und N e i d h a r d t , Friedhelm, Soziale  
Schichtung, in: Deutsche Gesellschaft im Wandel,  
hrsg. von Karl M. Bolte, Opladen 1966,
- K ö n i g , René (Hrsg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung  
Bd. I + II, Stuttgart 1967
- K o h n , Melvin L., Social class and parental values, in: American  
Journal of Sociology Vol. 64, 1958, S. 337 - 351
- L e n n e b e r g , E.H., Biological Foundations of Language,  
New York 1967

- M a y e r , Kurt B., Class and Society, New York 1955
- M a y n t z , Renate, Soziale Schichtung und sozialer Wandel  
in einer Industriegemeinde, Stuttgart 1958
- M i l l e r , N.E. u. D o l l a r d , J., Social learning and  
imitation, New Haven: Yale University Press 1941
- N o r t h , C.C. und H a i t , P., Jobs and Occupations, a popular  
evaluation. (Studie des National Opinion Research  
Center) in: Opinion News, Bd. IX, 1947, S. 3 - 13  
abgedruckt in: Bendix R., Lipset S.M.,  
Class, Status and Power, Glencoe, Ill. 1953,  
S. 411 - 426
- O e v e r m a n n , Ulrich, Schichtspezifische Formen des  
Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die  
kognitiven Prozesse, in: Begabung und Lernen,  
hrsg. von H. Roth, 2. Auflage Stuttgart 1969,  
S. 297 - 356
- O e v e r m a n n , Ulrich, Soziale Schichtung u. Begabung,  
Zeitschrift für Pädagogik, 6. Beiheft (1966).  
S. 166 - 186
- O s g o o d , C.E., The nature and measurement of meaning,  
Psychological Bulletin 49 (1952) S. 197 - 237
- P i a g e t , J., The origin of intelligence in children,  
New York, Intern. Universities Press 1952
- P o p p e r , Karl, Logik der Forschung, 2. Aufl. Tübingen 1968
- P r i b r a m , K.H., A review of theory in physiological psychology,  
Annual review of Psychology 11 (1960) S. 1 - 40
- P r o s s , Helge, Die soziale Schichtung in der BRD,  
Deutsche Rundschau LXXXIV, S. 916 - 926
- R i e s e n , A.H., Plasticity of behavior. Psychological aspect,  
in: Biological and Biochemical bases of  
behavior, hrsg. von H.E. Harlow u. C.N. Woolsey,  
Madison, University of Wisconsin Press 1958  
S. 425 - 450

- R o e d e r , Peter Martin, "Kompensatorische Spracherziehung"  
 Unterricht als Sprachlernsituation,  
 Muttersprache 80 (1970), S. 302 - 313
- R o e d e r , P.M./ P a s d z i e r n y , A./ W o l f , W.  
 Sozialstatus und Schulerfolg, Veröffentl. des  
 Comenius - Instituts, Bd. 32, Heidelberg 1965
- R o s e , I.E. u. W o o l s e y , C.N., The relation of thalamic  
 connections cellular structure and evocable  
 electrical activity in the auditory,  
 Journal of comparative Neurology 91 (1949) S. 441 - 66
- S c h e u c h , Erwin K. u. D a h e i m , H.-J., Sozialprestige und  
 soziale Schichtung , in: KZFS, Sonderheft 5,  
 1961 S. 65 - 103
- S c h m i d t , Wilhelm, Grundbegriffe der deutschen Grammatik.  
 Eine Einführung in die funktionale Sprachlehre,  
 3. verb. Aufl. Berlin 1967
- S c h u l z , Gisela, Die Bottroper Protokolle, Parataxe und Hypo-  
 taxie, Berlin 1970 (unveröffentliche Magisterarbeit)
- S p i t z , R.A., The smiling response: A contribution to the  
 ontogenesis of social relations, Gentie Psychology  
 Monographs 34 (1946) S. 67 - 125
- T h o m p s o n , W.R. + H e r o n , W., The effects of restricting  
 early experience on the problem solving capa-  
 city of dogs, Canadian Journal of Psychology  
 8 (1954) S. 17 - 31
- T u m i n , Melvin, Schichtung und Mobilität, München 1968
- T u r n e r , G e o f f r e y , T. and Bernard A. Mohan,  
 A Linguistic Description and Computer Program  
 for Children's Speech, London 1970
- W a r n e r , L., The social life of a modern community.  
 The status system of a modern community,  
 Yankee City Series, Vd. I + II New Haven, 1941

- W a r n e r , W . L . , M e e k e r , M . , e t a l .  
Social Class in America, Chicago Science  
Research Associates, 1949
- W h i t e , M . S . , Social Class, Child Rearing Practices and  
Child Behaviour. Am.Sociol.Rev.XXII (1957) S. 704 - 12
- W i e h n , Erhard, Theorien der sozialen Schichtung, München  
1968
- W i n k e l s t e r n , Ursula, Corpusanalyse zur Unter-  
suchung der Wortstellung, in: Forschungs-  
berichte des IDS 5, S. 149 - 159
- W o l f , A . , The dynamics of the selective inhibition of  
specific functions in neurosis, Psychoso-  
matic Medicine (1943) S. 27 - 38



FORSCHUNGSBERICHTE  
DES  
INSTITUTS FÜR DEUTSCHE SPRACHE

Herausgegeben von

Verlag

Ulrich Engel und Irmgard Vogel

Tübinger Beiträge zur Linguistik

Band 1: I. Arbeitsberichte

Ulrich Engel: Grundsätzliche Bemerkungen zu den Untersuchungen  
über Tempus, Konjunktiv und Passiv

Gabriele Beugel / Ulrike Suida: Perfekt und Präteritum der  
deutschen Sprache der Gegenwart

Hermann Gelhaus: Das Futur in der deutschen Sprache

Siegfried Jäger: Zum Gebrauch des Konjunktivs in der indirekten Rede

Klaus Brinker: Das Passiv

II. Diskussionsbeiträge

Siegfried Jäger: Der Modusgebrauch in den sogenannten irrealen  
Vergleichssätzen

Bernhard Engelen: Zur Semantik des deutschen Verbs

Ulrich Engel: Adjungierte Adverbialia. Zur Gliedfolge im Innenfeld

Mannheim, Januar 1968, 103 Seiten

Band 2: Ingeborg Zint: Maschinelle Sprachbearbeitung des Instituts für  
deutsche Sprache in Mannheim (Teil I)

Manfred W. Hellmann: Zur Dokumentation und maschinellen  
Bearbeitung von Zeitungstexten in der Außenstelle Bonn (Teil II)

Günther Billmeier: Über die Signifikanz von Auswahltexten (Teil III)

Mannheim, Dezember 1968, 171 Seiten

Band 3: Peter Kern: Bemerkungen zum Problem der Textklassifikation

Manfred W. Hellmann: Über Corpusgewinnung und Dokumentation  
im Mannheimer Institut für deutsche Sprache

Werner Müller: Teilerhebungen und ihre Anwendung auf die  
Sprachbearbeitung

Ulrich Engel: Das Mannheimer Corpus

Mannheim, April 1969, 84 Seiten

- Band 4: Bernhard Engelen : Das Präpositionalobjekt im Deutschen und seine Entsprechungen im Englischen, Französischen und Russischen  
Marvin H. Folsom : Zwei Arten von erweiterbaren Richtungsergänzungen  
Alex Ströbl : Aus den Überlegungen zur Bearbeitung der Wortstellung für das "Grunddeutsch"  
Christian Winkler : Untersuchungen zur Intonation in der Deutschen Gegenwartssprache  
R. M. Frumkina : Über das sogenannte "Zipfsche Gesetz". Aus dem Russischen übersetzt von Arne Schubert †  
Mannheim, Mai 1970, 132 Seiten

- Band 5: Ulrich Engel : Regeln zur Wortstellung  
Ursula Winkelstern : Corpusanalyse zur Untersuchung der Wortstellung  
Brigitte Busch : Erfahrungen bei der Codierung  
Mannheim, März 1970, 168 Seiten

- Band 6: Bernhard Engelen : Referentielle und kontextuelle Determination des Wortinhaltes als Problem der Wortarten  
Hannerlore Fenske : Zur Codierung von Satzbauplänen, Ein Arbeitsbericht  
Siegfried Jäger : Hochsprache und Sprachnorm. Kritische Bemerkungen zu einer sprachwissenschaftlichen Verfahrensweise  
Siegfried Jäger, Joseph Huber, Peter Schätzle : Sprachkompetenz und Sprachgebrauch bei Schülern als Folge schichtspezifischer Sozialisation und Kommunikation  
Mannheim, September 1971, 148 Seiten

#### IN VORBEREITUNG:

- Band 7: Aus der Arbeit der Freiburger Forschungsstelle des Instituts für deutsche Sprache:  
Gesprochene deutsche Gegenwartssprache. Zu ihrer Dokumentation und Erforschung
- Band 8: Siegfried Jäger, Joseph Huber, Peter Schätzle :  
Sprache und Sozialisation - Vorüberlegungen zu empirischen Untersuchungen (Arbeitstitel)

- Band 9: Hanna Popadić: Untersuchungen zur Frage der Nominalisierung  
des Verbalausdrucks im heutigen Zeitungsdeutsch
- Band 10: Arne Schubert†: Schweizerische und österreichische  
Besonderheiten in deutschen Wörterbüchern  
(bearbeitet von Hannelore Fenske)
- Band 11: Gertrude Harlass - Heinz Vater:  
Zum aktuellen deutschen Wortschatz
- Band 12: Gerhard Kaufmann: Das irreale Bedingungsgefüge in der  
deutschen Gegenwartssprache. Überlegungen zur  
didaktischen Auswertung linguistischer Untersuchungen
- Band 13: Helmut Schumacher u. a.: Probleme der Verbvalenz  
- Bericht über die Arbeit an einem deutschen Valenzlexikon -  
(Arbeitstitel)

Die Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache können über  
den Buchhandel bezogen werden. Preis pro Band DM 8,-.

Institut für Deutsche Sprache  
Mannheim



00007122