

**Bochumer
Linguistische
Arbeitsberichte
10**



**Nicht-satzwertige Einheiten im Nachfeld.
Eine Analyse kindlicher Sprachdaten**

Daniela Elsner

Bochumer Linguistische Arbeitsberichte



Herausgeber: Stefanie Dipper & Björn Rothstein

Die online publizierte Reihe "Bochumer Linguistische Arbeitsberichte" (BLA) gibt in unregelmäßigen Abständen Forschungsberichte, Abschluss- oder sonstige Arbeiten der Bochumer Linguistik heraus, die einfach und schnell der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden sollen. Sie können zu einem späteren Zeitpunkt an einem anderen Publikationsort erscheinen. Der thematische Schwerpunkt der Reihe liegt auf Arbeiten aus den Bereichen der Computerlinguistik, der allgemeinen und theoretischen Sprachwissenschaft und der Psycholinguistik.

The online publication series "Bochumer Linguistische Arbeitsberichte" (BLA) releases at irregular intervals research reports, theses, and various other academic works from the Bochum Linguistics Department, which are to be made easily and promptly available for the public. At a later stage, they can also be published by other publishing companies. The thematic focus of the series lies on works from the fields of computational linguistics, general and theoretical linguistics, and psycholinguistics.

© Das Copyright verbleibt beim Autor.

Band 10 (Februar 2013)

Herausgeber: Stefanie Dipper
Sprachwissenschaftliches Institut
Ruhr-Universität Bochum
Universitätsstr. 150
44801 Bochum

Björn Rothstein
Germanistisches Institut
Ruhr-Universität Bochum
Universitätsstr. 150
44801 Bochum

Erscheinungsjahr 2013
ISSN **2190-0949**

Nicht-satzwertige Einheiten im Nachfeld

Eine Analyse kindlicher Sprachdaten

Daniela Elsner

Ruhr-Universität Bochum

Abstract

In dieser Arbeit untersuchen wir, welche nicht-satzwertigen Einheiten 2- bis 3-jährige Kinder ins Nachfeld stellen und aus welchen Gründen sie dies tun. Kindliche Äußerungen können ab der Phase der ‚item‘-basierten Konstruktionen, in der sie die Satzklammer erwerben, mit dem topologischen Feldermodell analysiert werden. Wir argumentieren dafür, dass Kinder zunächst ein vorläufiges Nachfeld entwickeln, welches sich hinter infiniten Verben oder Verbpartikeln befindet. Am häufigsten finden sich Adverb-, Präpositional- und Nominalphrasen im Nachfeld. Adverbien zeigen Verfestigungstendenzen, sodass wir diese als Konstruktionen beschreiben mit der Funktion, die Äußerung im Kontext zu verorten und/oder dieser Nachdruck zu verleihen. Präpositional- und Nominalphrasen werden aus Gründen der Zeitlichkeit bzw. nicht ausreichender Planung ins Nachfeld gestellt. Die Häufigkeit der Nominalphrasen im Nachfeld nimmt mit zunehmendem Alter ab.

1. Einführung

Mit dem topologischen Feldermodell gesprochen beginnt das Nachfeld hinter der rechten Satzklammer und ist abzugrenzen von nachfeldähnlichen Strukturen (vgl. Zifonun et al. 1997; Altmann 1981). Nur in seltenen Fällen (z.B. bei bestimmten propositionalen Informationen) ist die Nachfeldstellung obligatorisch, sodass wir dem Bereich hinter der rechten Klammer keine eindeutige Funktion zuweisen können. Nach Zifonun et al. (1997: 1645) „kann das Nachfeld hauptsächlich für kommunikative Zwecke genutzt werden“. In der Literatur wird häufig unterschieden zwischen einer syntaktisierten Nachfeldbesetzung und einer nicht-syntaktisierten, bzw. zwischen Nachfeldbesetzungen, die nicht in der geschriebenen Sprache vorkommen, und solchen, die in der geschriebenen auftreten können (Helbig/Buscha 2007; Eisenberg 2006).

Die syntaktisierte Nachfeldbesetzung schließt *als-/wie*-Phrasen, Nebensätze und Infinitivkonstruktionen ein:

- (1) Du hast dich benommen wie ein kleines Kind.
 - (2) Wir sind (deshalb) nicht gefahren, weil das Wetter so schlecht war.
 - (3) Er ist weggefahren, ohne sich zu verabschieden.
- (Beispiele aus Helbig/Buscha 2007: 477)

Zur stilistischen Nachfeldbesetzung zählen vor allem Präpositionalphrasen. Diese würden besonders dann ins Nachfeld gestellt, wenn das Mittelfeld ansonsten von umfangreichen Phrasen besetzt ist (Beispiel 4) oder ein Satzglied vom Sprecher besonders betont werden soll (Beispiel 5).

- (4) Die Delegation setzt sich zusammen aus mehreren Vertretern des Ministeriums und einer Expertengruppe.
- (5) Ihr einziger Sohn ist gefallen in diesem furchtbaren Krieg.
(Beispiele aus Helbig/Buscha 2007: 477)

In der gesprochenen Sprache sind alle Typen traditioneller Nachfeldbesetzungen (Extraposition, Ausklammerung, Rechtsversetzung, Nachtrag) (Altmann 1981; Pittner/Berman 2010) möglich. Bestimmte Strukturen, wie Adjektiv- und Adverbphrasen lassen sich nach Zifonun et al. (1997: 1660f) nur in gesprochensprachlichen Daten finden.

- (6) Die müssen nicht alle auf einer bestimmten Linie liegen hundertprozentig.
- (7) Ja, das müsste aber ein anderer Roman sein dann.

Bisherige Studien befassten sich vornehmlich mit Nachfeldbesetzungen in der geschriebenen Sprache (Beneš 1968; Lambert 1976; Kromann 1974, neuerdings auch in der Pressesprache Vinckel-Roisin 2011) oder der gesprochenen Sprache erwachsener Sprecher (Imo 2011; Vinckel 2006a/2006b, Selting/Kern 2006; Filpus 1994; Zahn 1991). Wir möchten hier untersuchen, welche Elemente Kinder bevorzugt im Nachfeld positionieren und ob – und wenn ja ab wann – man davon sprechen kann, dass ihre Äußerungen Nachfeldbesetzungen darstellen. Diese Fragestellungen bringen zwei theoretische Themenblöcke mit sich:

- (a) Kann Kindersprache mit den Begriffen der „Erwachsenen“-Syntax beschrieben werden und wenn ja, ab wann kann man davon sprechen, dass Kinder Äußerungen produzieren mit einer Satzklammer und einem Vor-, Mittel- und Nachfeld?
- (b) Ist die traditionelle Nachfeld-Terminologie dafür geeignet, für die Beschreibung genuin gesprochensprachlicher Daten herangezogen zu werden?

Da wir im Hinblick auf den Erwerb der Sprache einen gebrauchsbasierten Ansatz verfolgen, wie er unter anderem von Tomasello (2003) vertreten wird, stellt sich darüber hinaus die Frage,

- (c) ob das Nachfeld als Konstruktion, also als Form-Funktions-Paar im Sinne Goldbergs (1995), beschrieben werden kann.

Es gilt zu überprüfen, ob die Nachfeldbesetzungen der Zeitlichkeit der Sprache bzw. dem prozessualen Charakter eines Gesprächs geschuldet sind und – wie häufig angenommen wird – dort platziert werden, weil sie bei der Planung „vergessen“ wurden. Dies scheint zunächst besonders für die kleinen Kinder plausibel, da man davon ausgehen kann, dass sie über begrenzte kognitive Kapazitäten verfügen. Eine andere Möglichkeit wäre, dass Kinder spezifische Einheiten absichtlich ins Nachfeld stellen, da sie damit ein bestimmtes kommunikatives Ziel erreichen können. Wenn dem so

ist, kann man davon ausgehen, dass Kinder die Nachfeldeinheiten als Konstruktionen mit einer spezifische Funktion erwerben.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Zunächst geht es um die Frage, ab wann kindliche Äußerungen mit den Begriffen des topologischen Feldermodells beschrieben werden können. Grob gesagt ist das der Fall, wenn Kinder die Satzklammer im Deutschen erworben haben. Wie dieser Erwerbsverlauf von statten geht, wird in Abschnitt 2 kurz skizziert. Da sich die traditionelle Felderterminologie an einem idealen geschriebenen Satz orientiert, stellen wir in Abschnitt 3 ein Modell vor, das die rechte Satzperipherie aus gesprochensprachlicher Perspektive betrachtet. Schließlich muss überlegt werden, welches Modell für unsere Daten geeigneter ist. Auf einer theoretischen Ebene nähern wir uns in Abschnitt 4 der Frage, ob die Nachfeldbesetzungen als Konstruktionen beschrieben werden können, bevor wir in Abschnitt 5 klären möchten, welche Elemente Kinder ins Nachfeld stellen und aus welchem Grund sie dieses tun. Die Ergebnisse der Datenanalyse nehmen primär Bezug auf Elsner (i.E.).

2. Verbstellungserwerb und das Nachfeld

Die Satzklammer im Deutschen ist konstituierend für das topologische Feldermodell. Kindliche Äußerungen können demnach erst mithilfe dieses Modells beschrieben werden, wenn sie die Satzklammer – und damit die Regeln der Verbstellung im Deutschen – erworben haben.

Braine (1963 nach Szagun 2001: 14ff.) untersucht frühe Wortkombinationen von Kindern anhand einer reinen Distributionsanalyse und erstellt aus seinen Daten die so genannte Pivot-Grammatik. Wörter, die von Kindern sehr häufig gebraucht werden, nennt er Operatoren bzw. Pivotwörter. Diese werden mit anderen nicht sehr oft gebrauchten Wörtern kombiniert. Operatoren ähneln Funktionswörtern, welche geschlossenen Wortklassen angehören wie z.B. Artikeln, Präpositionen oder Hilfsverben. Ihre grammatische Funktion ist vordergründig, während die mit ihnen kombinierten Wörter eher Inhaltswörtern gleichen und damit offenen Wortklassen angehören. Folgende Kombinationsmöglichkeiten kann Braine herausarbeiten:

- (8) P + O – more juice, there car [...]
- O + P – teddy gone, flowers pretty [...]
- O + O – mommy sock, ball table [...] (Beispiele aus Tomasello 2006: 3)

Wie Szagun (2001: 15f) festhält, handelt es sich bei der Pivot-Grammatik nur um eine formale Beschreibung der Datenlage, die nicht auf semantische Aspekte eingeht, und damit unzureichend ist.¹ Zudem wird gezeigt, dass nur ein kleiner Teil der Pivots in einer festen Position auftritt und dass die Klassifikationskriterien der Pivot-Grammatik für die Zweiwortäußerungen deskriptiv inadäquat sind (vgl. Clahsen 1982: 15). Darüber hinaus kombinieren Kinder auch Pivots mit Pivots (halten sich also nicht an die Regeln) und es ist unklar, wie der Wechsel von diesen kindlichen Kategorien zu den erwachsenen Kategorien vollzogen wird (vgl. Tomasello 2006: 3). Brown (1973) entwickelt einen semantischen Ansatz, den ‚semantic relations approach‘ (Brown 1973; Bloom 1970). Kindern wird attestiert, dass sie über die

¹ Mit semantischen Aspekten im Spracherwerb beschäftigen sich vor allem Bloom (1970), Brown (1973) und Slobin (1974).

Beziehung z.B. zwischen Agens und Patiens Bescheid wissen und daraufhin die Grundlage für linguistische Schemata wie *Agens-Handlung-Objekt* oder *Objekt-Ort* usw. vorhanden ist. Nach Brown (1973) unterscheidet man eine Reihe von semantischen Relationen, die von den Kindern realisiert werden können:

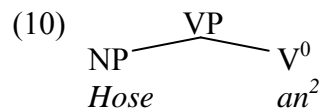
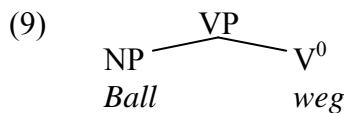
agent + action	<i>Bambi go</i>
action + object	<i>pick glove</i>
agent + object	<i>Eve lunch</i>
action + locative	<i>sit chair</i>
entity + locative	<i>sweater chair</i>
possessor + possession	<i>Daddy hat</i>
attributive + entity	<i>big car</i>
demonstrative + entity	<i>that ball</i>
ferner:	
instrumental	<i>sweep broom</i>
benefactive	<i>for daddy</i>
indirect object datives	<i>give me book</i>
experiencer or person affected datives	<i>Adam see</i>
comitatives	<i>go Mommy</i>
conjunctions	<i>Kimmy Phil</i>
classificatory	<i>Mommy lady</i>

(aus: Miller 1976: 75)

Tabelle 1: Semantische Beziehungen in kindlichen 2-Wort-Äußerungen

Jedoch erweist sich dieser Vorstoß ebenfalls als empirisch inadäquat, da viele Äußerungen in keine Kategorie passen bzw. eine Äußerung mehreren Kategorien zugeordnet werden kann. Tomasello (2006: 4) merkt darüber hinaus an, dass auch der ‚semantic relations approach‘ keine Vorschläge macht, wie Kinder von den semantischen Kategorien zu den abstrakten syntaktischen erwachsenen Kategorien gelangen.

In den 80er Jahren wird geschlussfolgert, dass die Pivot-Grammatik und der ‚semantic relations approach‘ Lernbarkeitsprobleme kreieren, indem sie davon ausgehen, dass die Äußerungen der Kinder nicht mit den Kategorien der Erwachsenensprache beschrieben werden können. Vor allem in der Generativen Grammatik geht man davon aus, dass den Kindern von Beginn an die gleichen Kategorien zur Verfügung stehen wie Erwachsenen. So nimmt z.B. Tracy (2011: 400) an, dass Kinder neben dem Input und allgemeinen kognitiven Strategien der Informationsverarbeitung und Selbstorganisation Zugriff haben auf ein minimalistisches Apriori, allem voran der Unterscheidung zwischen Kopf und nicht-Kopf. Sätzen liegt ein minimaler Bauplan zugrunde, ausgehend von der binären Verzweigung von Kopf und Komplement (Tracy 2011: 401). Dieses minimale Design manifestiert sich unter anderem in kindlichen Zwei-Wort-Äußerungen (*Ball weg, Hose an, Brezel essen, Vogel aufziehen*):



Solche Äußerungen werden im Verlauf des Spracherwerbs auf ihre Passung zu binären Strukturbildungen überprüft und gegebenenfalls de- und rekonstruiert, sodass syntaktisch umfangreichere Sätze gebildet werden können (vgl. Tracy 2011: 402). Beispiele (9) und (10) sind nach Tracy (2011) Vorboten der rechten Klammer bzw. nach Tracy (2008: 79) als Zeichen dafür zu interpretieren, dass die Kinder „die rechte Satzklammer und die Elemente, die typischerweise dort vertreten sind, entdeckt [haben]“. Frühe Äußerungen zeichnen sich in der Regel durch Verbletzstellung eines Infinitivs aus (Szagun 2010; Miller 1976), sodass der Erwerb der Finitheit korreliert mit dem Erwerb der V2-Regel im Deutschen. Clahsen 1982 setzt Finitheitsmarkierung in Beziehung zur V2-Stellung. Sobald Kinder Verben flektieren, produzieren sie diese in der linken Satzklammer. Somit fällt der Erwerb der Satzklammer mit der Entdeckung eines abstrakten Bauplans deutscher Sätze zusammen (vgl. Tracy 2011: 404). Tracys (2011) Ansatz kombiniert generative und konstruktivistische Ideen miteinander, um den Erwerb der Verbstellung zu erklären. Der dynamische Aspekt der De- und Rekonstruktion von Strukturen steht im Kontrast zur Kontinuitätshypothese (Pinker 1984), andererseits distanziert sich Tracy aufgrund ihrer Anlehnung an das minimalistische Programm von gebrauchsbasierten Ansätzen. Letztere gehen davon aus, dass Äußerungen wie (9) und (10) aus dem Input aufgegriffen und nach und nach erweitert werden

Behrens (2011) vertritt eine gebrauchsbasierte Position, welche zur Grundlage hat, dass Kindern weder syntaktisches noch semantisches Wissen angeboren ist. Sie erwerben Sprache durch den Gebrauch derselbigen innerhalb sozialer Interaktionen und mithilfe allgemeiner kognitiver Fähigkeiten (vgl. Tomasello 2003). Behrens (2011: 376) nimmt einen vom Lexikon unabhängigen Erwerb der Satzklammer an, da alle Verben der Wortstellungssystematik unterliegen. Die V2-Stellung im Deutschen ist demnach ein Phänomen, dessen Regelmäßigkeit lexemübergreifend ist. Auch Behrens (2011: 385, 391) attestiert einen frühen und recht fehlerfreien Wandel von der Letztstellung des Infinitivs zur V2-Stellung des flektierten Verbs, was sie mit der hochgradigen Regelmäßigkeit und Präsenz des Phänomens der Satzklammer, also einer hohen ‚cue strength‘ im Sinne MacWhinneys (1987), begründet. Im Input³ sind ca. 35% aller vorkommenden Verben mehrteilig, so dass sowohl die rechte als auch die linke Klammer besetzt sind.⁴ Geht man mit Slobin (1974) davon aus, dass Kinder zu Beginn besonders das Ende von Äußerungen fokussieren, scheint die Tatsache, dass Verbletzstellung infiniter Verben zunächst überwiegt, nicht überraschend. Jordens (1990) führt eine detaillierte Analyse des Verbstellungserwerbs im

² *Weg* und *an* werden von Tracy (2011) als Verbpatekeln und damit als Vorläufer der rechten Klammer analysiert. Alternativ ist auch eine Kategorisierung als Adverbien denkbar. Dann wären sie jedoch nicht Teil des Verbalkomplexes und damit keine Elemente der rechten Klammer.

³ Als Grundlage dient Behrens (2011) der Input eines Kindes (Leo), dessen Transkripte in der CHILDES Datenbank zur Verfügung stehen.

⁴ Vgl. dazu auch die Anmerkungen Millers (1976: 214).

Deutschen und Niederländischen durch. Seiner Meinung nach ist der Erwerb der V2-Stellung ein langwieriger Prozess, der sich über einen langen Zeitraum durch distributionelle Unterschiede auszeichnet und gerade nicht in Verbindung gebracht werden kann zum Erwerb einer V2-Regel wie der ‚verb-fronting‘-Regel⁵ (vgl. Jordens 1990: 1407, 1410). Um die V2-Regel zu erwerben, müssen Kinder eine semantische Unterscheidung treffen können: sie müssen eine komplexe Verbform mit Auxiliaren/Modalverben und Infinitiv unterscheiden von einer einfachen Verbform. Für Jordens (1990: 1410ff.) ist die OV-Wortstellung (siehe Beispiele 9, 10) ein Vorläufer für komplexe Verbformen mit diskontinuierlicher Wortstellung. Das heißt, dass sich aus den einfachen infiniten Verbletz-Äußerungen komplexe Verbformen mit Auxiliar/Modalverben o.ä. und einem Infinitum entwickeln. Der Erwerb der V2-Stellung wäre somit weniger vom Erwerb einer V2-Regel sondern eher vom Erwerb und Gebrauch der Auxiliare und Modalverben abhängig.

Den hier diskutierten Ansätzen ist gemein, dass sie den Erwerb der Satzklammer als graduellen Prozess auffassen, bei dem zunächst die rechte Klammer mit infiniten Verben gebildet wird, bevor mit dem korrelierten Erwerb der V2-Stellung und der Finitheitsmarkierung auch die linke Satzklammer erworben wird.⁶ Es stellt sich schließlich die Frage, ob bei der Analyse kindlicher Äußerungen wie in Beispiel (9) und (10) davon ausgegangen werden kann, dass Kinder tatsächlich ein Mittelfeld und eine rechte Klammer produzieren und weiterhin, dass alle Elemente, die dem infiniten Verb folgen, Nachfeldbesetzungen sind. Tomasello (2003) nimmt an, dass Kinder erst ab ca. 24 Monaten ihre Äußerungen mithilfe syntaktischer Mittel wie Wortstellung oder Flexionsendungen markieren. Für frühere Äußerungen (Tomasello nennt sie frühe Wortkombinationen und Pivot-Schemata) gilt demnach, dass es unerheblich ist, in welcher Reihenfolge die einzelnen Bestandteile geäußert werden. Zwischen den Äußerungen *Püppi rein* und *rein Püppi* gibt es keinen semantischen oder syntaktischen Unterschied, da Wortstellung nicht als syntaktisches Mittel gebraucht wird. Dies spricht jedoch nur gegen eine funktionale Analyse mit dem topologischen Feldermodell. Das heißt, die Oberfläche der Äußerungen sollte mit dem Modell beschrieben werden können, auch wenn die Art und Weise der Besetzung nicht der Zielsprache entspricht. Man kann daher auch nicht davon ausgehen, dass die Besetzung eines bestimmten Felds die gleiche Funktion wie in der Erwachsenensprache hat. Erst wenn Kinder ‚item‘-basierte Konstruktionen⁷ produzieren (ab ca. 24 Monaten), markieren sie diese syntaktisch. Zu diesem Zeitpunkt haben sie auch die V2-Stellung gemeistert, sodass vieles dafür spricht, dass erst ab dem vollständigen Erwerb der Satzklammer in einer Art und Weise mit dem topologischen Feldermodell gearbeitet werden kann, die der der Erwachsenensprache gleicht. So wie Tracy (2011) in den Beispielen (9) und (10) von Vorläufern der rechten Klammer spricht, sprechen wir von Vorläufern des Nachfelds, wenn Kinder hinter infiniten Verben

⁵ Die ‚verb-fronting‘-Regel besagt, dass ausgehend von der Letztstellung des Verbs die V1- und die V2-Stellung durch Bewegungsregeln (wie ‚verb-fronting‘) abgeleitet werden können.

⁶ Dimroth et al. 2003 und Dimroth/Jordens 2006 erklären, wie der Finitheitserwerb verläuft.

⁷ Der Begriff ‚item‘-basierte Konstruktion geht auf Tomasello (2003) zurück und bezeichnet Äußerungen, die – im Gegensatz zu Pivot-Schemata – syntaktisch markiert sind. Mithilfe der syntaktischen Markierungen (z.B. Flexionsendungen, Wortstellung) können die semantischen Rollen angezeigt werden. Diese Markierungen werden jedoch noch nicht systematisch vorgenommen, sondern nur ‚item‘-spezifisch, das heißt nur an bestimmten Verben (vgl. Tomasello 2003: 117ff.).

oder Verbparkeln weitere Elemente produzieren. So wird deutlich, dass es sich um eine Position handelt, die noch nicht mit dem Nachfeld in der Sprache der Erwachsenen gleichzusetzen ist. Haben Kinder die V2-Stellung und damit die Finitheitsmarkierung erworben, sollte eine topologische Analyse möglich sein.

3. Das Nachfeld versus Expansionen

Das topologische Feldermodell und die Nachfeldterminologie basieren auf dem Konzept eines idealen geschriebenen Satzes. Bei der mündlichen Kommunikation spielen aber bei der Nachfeldbesetzung andere Faktoren eine Rolle als in der geschriebenen Sprache und aufgrund der Tatsache, dass Spracherwerbsdaten immer mündlich sind, muss überlegt werden, ob das an der Schriftsprache orientierte Feldermodell für eine Analyse gesprochensprachlicher Daten geeignet ist.

Aufgrund der Tatsache, dass die Sprachstruktur sich aus dem Sprachgebrauch ergibt und somit Struktur nicht ohne Blick auf den Gebrauch beschrieben werden kann (vgl. Evans/Green 2006; Tomasello 2003; Croft/Cruse 2004), müssen wir festhalten, dass das topologische Feldermodell eine Idealisierung darstellt basierend auf dem formalen Konzept eines Satzes, welches nach Ansicht gebrauchsbasierter Ansätze nicht als Grundlage für die Analyse des Sprachgebrauchs dienen kann. Sowohl die strukturalistische Sprachwissenschaft als auch die Generative Syntax beschreiben den Satz als „theorieabhängige Einheit der Langue“ (Bußmann 2008: 601f). Erstere erfasst den Satz als größte selbständige syntaktische Form, die wiederum selbst nicht Teil einer größeren syntaktischen Form ist. Der Satz ist hier das Resultat der Kombination verschiedener Einheiten (Morpheme – Wörter – Phrasen). Zweitere hat den Satz als Ausgangspunkt, welcher als Regel definiert wird, deren Anwendung die Generierung von Sätzen ermöglicht ($S \rightarrow NP VP$). Bei der Analyse von Sprachgebrauch, welcher die Grundlage der Sprachstruktur darstellt, sollte jedoch eine Einheit der Parole im Mittelpunkt stehen: die Äußerung. Wie ist diese zu definieren?

[An utterance is] a particular, actual occurrence of the product of human behavior in communicative interaction (i.e., a string of sounds), as it is pronounced, grammatically structured, and semantically and pragmatically interpreted in its context. (Croft 2001: 26)

An utterance is a linguistic act in which one person expresses towards another, within a single intonation contour, a relatively coherent communicative intention in a communicative context. (Tomasello 2000: 63)

Eine Äußerung ist kontextuell und kulturell eingebettet und eine Form sprachlichen Verhaltens. Der Sprecher gehört einer Sprachgemeinschaft an und möchte mit seiner Äußerung ein bestimmtes Ziel erreichen. Wie Bußmann (2008: 601) anmerkt, ist eine Äußerung bzw. die Einheit *Satz* auf der Ebene der Parole nicht klar bestimmbar. Zwar bilden Äußerungen separierte Einheiten, aber es gibt keine Menge von Kriterien, die zusammen genommen eine Äußerung definieren können (vgl. Evans/Green 2006: 110). Äußerungen treten spontan auf und müssen sich nicht den grammatischen Regeln eines wohlgeformten Satzes unterwerfen. Äußerungen sind

spezifische und einzigartige Fälle von Sprachgebrauch, während Sätze Idealisierungen darstellen, die prototypischen Äußerungen gleichen können. Auer (1991; 1996) betrachtet Strukturen hinter der rechten Satzklammer vom interaktiven Verlauf eines Gesprächs her. Grundlage sind also Einheiten der Parole (Turnkonstruktionseinheiten). Zu den wichtigsten Punkten gehört dabei die Steuerung des Rederechts, welche durch syntaktische Abgeschlossenheit erfolgt. Auer bezieht sich also nicht – wie bisher geschehen – auf syntaktische Konstituenten, sondern auf syntaktische Abgeschlossenheit. Aus diesem Grund nennt er die Elemente, welche Turnkonstruktionseinheiten (TCU) erweitern, Expansionen oder Inkremente.⁸ Expansionen sind Weiterführungen über den Abschlusspunkt hinaus und sind nicht notwendigerweise gleichzusetzen mit Einheiten, die nach schriftsprachlicher Norm als Nachfeldbesetzungen beschrieben werden. Expansionen schieben also einem schon vollständigen Satz sprachliches Material nach. „Prinzipiell lässt sich jede abgeschlossene syntaktische Struktur retrospektiv zum Teil einer größeren machen, indem weiteres sprachliches Material angehängt wird, das wiederum zu einem syntaktischen Abschlusspunkt führt“ (Auer 1991: 140). Für das Arbeiten an Transkripten schlägt Auer (1991: 144) folgende syntaktisch aufgebaute Typologie vor:⁹

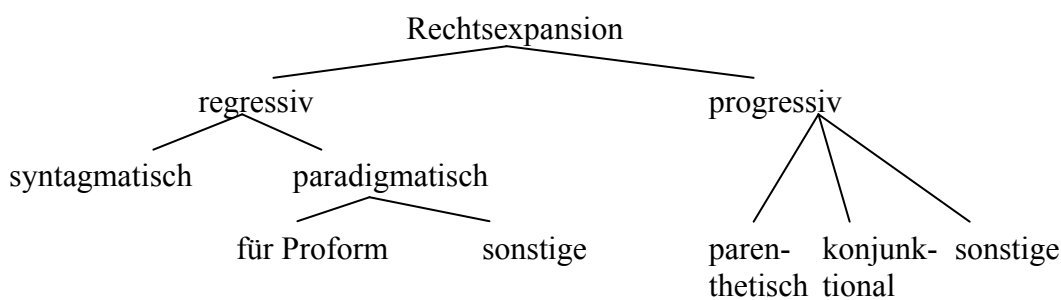


Abbildung 1: Typologie der rechtsperipheren Expansionen

Expansionen können regressiv sein, also die Vorgängerstruktur modifizieren¹⁰, oder progressiv, also die Vorgängerstruktur weiterführen.¹¹

Regressive Expansionen können wiederum syntagmatisch (Einfügung in die Vorgängerstruktur)¹² oder paradigmatisch (Ersetzung in der Vorgängerstruktur)¹³ sein. Unter syntagmatisch-regressive Expansionen fasst Auer (1991: 146ff.) die Ausklammerung und den Nachtrag. Die syntagmatischen Expansionen sind bei Auer (1991) nicht detailliert genug und wurden bei Auer (2005) sowie bei Couper-Kuhlen/Ono (2007) und Vorreiter (2003) ausdifferenziert. Um auch satzwertigen Expansionen gerecht zu werden, wurden diese von uns ebenfalls integriert. Folgende Darstellung gibt einen Überblick über die syntagmatischen Expansionen (modifiziert nach Auer 2005 und Couper-Kuhlen/Ono 2007):

⁸ Der Begriff *Inkrement* geht auf Schegloff (1996) zurück, der ihn für die Beschreibung einer bestimmten Form der Erweiterung einer TCU verwendet. Für eine Kritik an Schegloffs Vorgehen siehe Auer (2005; 2007a).

⁹ Die von Auer (1991; 1996) ausgearbeitete Typologie wurde von Vorreiter (2003) und Couper-Kuhlen/Ono (2007) weiterentwickelt, um auch sprachvergleichende Untersuchungen zu ermöglichen.

¹⁰ ‚TCU continuation‘ bei Couper-Kuhlen/Ono (2007: 515) und Vorreiter (2003: 3).

¹¹ ‚free constituents‘ bei Couper-Kuhlen/Ono (2007: 514) und Vorreiter (2003: 10).

¹² ‚increments‘ bei Couper-Kuhlen/Ono (2007: 515) und Vorreiter (2003: 10).

¹³ ‚replacements‘ bei Couper-Kuhlen/Ono (2007: 515) und Vorreiter (2003: 10). Auer (1991) vergleicht paradigmatische regressive Expansionen mit Rechtsversetzungen (vgl. auch Abbildung 2).

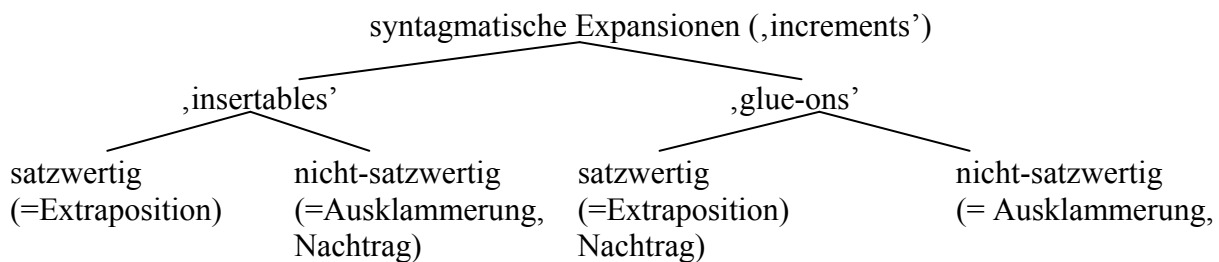


Abbildung 2: Typologie der syntagmatischen rechtsperipheren Expansionen

Unter ‘insertables’ verstehen Auer (2005; 2007a), Couper-Kuhlen/Ono (2007) und Vorreiter (2003) „Weiterführungen über ein abschließendes Strukturelement durch eine retrospektive syntagmatische Expansion“ (Auer 2005: 285). Diese Erweiterungen werden also nach einer besetzten rechten Klammer produziert und können problemlos auch in die Bezugs-TCU integriert werden (z.B. *die ham gestern @ zuviel geschnapselt wahrscheinlich* (Auer 2005: 285)¹⁴). Prosodisch können sie sowohl integriert als auch selbständig sein, sodass es hier zu einer Vermischung kommt von Strukturen, die wir nach schriftsprachlicher Norm unter Ausklammerung und Nachtrag fassen. Dies löst allerdings das Problem, das auch Imo (2011) erkennt, dass der Status von Ausklammerung und Nachtrag unklar ist, wenn diese allein aufgrund der Prosodie getrennt sind und so die Möglichkeit besteht, aus einer Ausklammerung einen Nachtrag zu machen.¹⁵ Imo (2011: 22) zeigt anhand zweier Beispiele, bei denen jeweils eine als Adverbial fungierende Präpositionalphrase als Expansion produziert wurde, die sich nur durch prosodische Aspekte unterscheiden, dass man nicht von zwei verschiedenen Konstruktionen sprechen kann.

(11) ich hab mich beworben in hoTELS; .h

(12) bin ich mal geFLOgen ne; (.)

(äh) ähm; (.)

nach ENGLand?

(Beispiele aus Imo 2011: 19f)

Die Prosodie sorgt lediglich für die Markierung unterschiedlicher Erzähltechniken.¹⁶ In (11) dient die Nachfeldposition der Präpositionalphrase der Aufteilung der Information, während die prosodisch abgetrennte Präpositionalphrase in (12) nach Imo (2011) einen Dramatisierungseffekt hat und die Aufmerksamkeit der Zuhörer bindet, da im Anschluss eine längere Erzählsequenz folgt.

Als ‘glue-ons’¹⁷ werden Elemente bezeichnet, die ohne abschließende Strukturelemente, also mit unbesetzter rechter Klammer, auftreten. Sie können nur dann als Expansionen bezeichnet werden, wenn sie prosodisch abgetrennt sind (vgl. Auer

¹⁴ Das @ gibt die Position an, an welcher die Expansion integriert auftreten kann.

¹⁵ Wenn man davon ausgeht, dass das Nachfeld und nachfeldähnliche Strukturen vor allem für kommunikative Zwecke genutzt wird, sollte man nicht von einem Abgrenzungsproblem zwischen Ausklammerung und Nachtrag sprechen, sondern von einer Ressource, die dem Sprecher verschiedene Möglichkeiten der Hervorhebung bzw. Kenntlichmachung der kommunikativen Funktion einer Einheit zur Verfügung stellt.

¹⁶ Seine Beispiele unterscheiden sich allerdings darin, dass nur bei der prosodisch abgesetzten Variante sowohl ein Element der Bezugsstruktur als auch ein Element der Expansion durch Akzentsetzung markiert und damit fokussiert wird.

¹⁷ Vorreiter (2003: 10) bezeichnet sie als ‘extensions’.

2005: 285).¹⁸ Sie sind grammatische Erweiterungen des letzten Elements der vorherigen TCU (z.B. [[TCU *und was halt toll ist ist die Ostküste*]_{PTCP1} *so von Kuantang an hoch*]_{PCPT2} (Auer 2005: 285)¹⁹). Die Expansion erweitert hier die NP *die Ostküste* linear. Wäre die Erweiterung prosodisch integriert, läge nach Auer (2005) keine Expansion vor. Bei einem Satz wie *Die Trauben werden @ sehr früh reif in diesem Jahr* (Zifonun et al. 1997: 1645) ist nach Auers (2005) Darstellung unklar, ob eine Expansion vorliegt oder nicht. Die rechte Klammer ist nicht besetzt und es handelt sich nicht um eine Expansion, da sie das letzte Element der vorherigen TCU nicht erweitert. Es besteht jedoch die Möglichkeit, die finale Präpositionalphrase, die als Adverbial fungiert, kanonisch zu realisieren, was für eine regressive syntagmatische Expansion spricht. Bei einer topologischen Analyse würde die finale Präpositionalphrase als Nachfeldelement kategorisiert, da nach Dalmas/Vinckel (2006) Prädikative bei unbesetzter rechter Klammer als Grenzsignal fungieren. Geklärt werden muss, ob Auer nur verbale Elemente in der rechten Klammer verortet und/oder ob er neben der rechten Klammer auch andere Einheiten als abschließende Strukturelemente zulässt. Problematisch ist u.E. auch, dass die Unterscheidung zwischen ‚insertables‘ und ‚glue-ons‘ u.a. an der Besetzung der rechten Klammer festgemacht wird. Damit schließt Auer (2005) aus, dass eine kanonische Nachfeldbesetzung eine besetzte rechte Klammer bzw. eine nicht kanonische Nachfeldbesetzung eine nicht besetzte rechte Klammer mit sich bringt.

	‚insertables‘	‚glue-ons‘
rechte Klammer	besetzt	nicht besetzt
prosodisch...	...abgetrennt oder nicht abgetrennt	...abgetrennt

Abbildung 3: Unterscheidung von 'insertables' und 'glue-ons'

Paradigmatisch-regressive Expansionen, die eine Proform ersetzen, sind Rechtsversetzungen. Ersetzen sie keine Proform, handelt es sich üblicherweise um Reparaturen. Couper-Kuhlen/Ono (2007) und Vorreiter (2003) gebrauchen für paradigmatisch-regressive Expansionen den Begriff ‚replacements‘ und Auer (2005; 2007a) charakterisiert sie als Weiterführungen, die ein Element der vorherigen TCU ersetzen. Diese Weiterführungen können prosodisch integriert sein oder nicht, was zur Folge hat, dass sowohl Reparatur-Nachträge als auch „echte“ Rechtsversetzungen²⁰ unter ihnen subsumiert werden können.

Progressive Expansionen sind nach Auer (2005) appositionale Erweiterungen, deren morphosyntaktische Beziehung zur vorangehenden TCU nur schwer zu fassen ist. Sie sind syntaktisch unabhängig, etablieren jedoch eine semantische oder pragmatische Beziehung zur vorherigen TCU (vgl. Couper-Kuhlen/Ono 2007: 514; Vorreiter 2003: 10). Sie setzen damit weder die Vorgängerstruktur fort oder erweitern diese, noch werden Teile der Vorgängerstruktur ersetzt. Das von Auer (1991: 151) gegebene Beispiel (*aber ganz andere Form hat doch der, schmaler, rassiger*) könnte jedoch ebenso gut als Nachtrag aufgefasst werden.

¹⁸ ‚glue-ons‘ entsprechen den ursprünglichen ‚increments‘ von Schegloff (1996).

¹⁹ PCTP = post completion point = syntaktischer Abschlusspunkt

²⁰ Zur Unterscheidung von Reparatur-Nachträgen und echten Rechtsversetzungen siehe Averintseva-Klisch (2009).

Wir möchten an dieser Stelle noch einmal beide Modelle gegenüberstellen. Das Modell der Expansionen geht nicht von fertigen Strukturen aus, sondern betont den prozessualen Charakter von Gesprächen im Sinne einer *on line*-Syntax (vgl. Auer 2007b), während bei der Topologie des Nachfelds der Ablauf mündlicher Kommunikation und auch die Funktion der Nachfeld- bzw. herausgestellten Elemente keine Rolle spielen.²¹ Dennoch unterscheiden sich die Kriterien zur Differenzierung der verschiedenen Strukturen nicht in wesentlichen Punkten. Im Feldermodell werden vom Gesprächsverlauf unabhängige syntaktische Merkmale wie Stellungseigenheiten, Integrierbarkeit (im Sinne von ‚füllt eine Valenzstelle‘ bzw. ‚ist ein Supplement‘), Größe der Einheiten (Phrasen oder Sätze bei der Abgrenzung von Extraposition und Ausklammerung) und prosodische Merkmale gebraucht, um die Strukturen in einem der Felder zu verorten. So kann es passieren, dass zur Unterscheidung von Ausklammerung und Nachtrag nur die Prosodie herangezogen wird. Die Frage, welche Funktion die Strukturen im Gespräch haben oder in welcher Beziehung sie zur vorherigen Äußerung stehen, spielt beim Feldermodell keine bzw. nur eine marginale Rolle. Das Modell der Expansionen ist binär strukturiert und hat eine (abgeschlossene) Äußerung (oder TCU) als grundlegende Einheit. Der Turn kann also nach einer TCU abgegeben oder fortgeführt werden. Je nachdem, mit was für einer Äußerung der Turn fortgeführt wird (syntaktisch und semantisch unabhängig zum vorherigen TCU oder nicht), handelt es sich um eine regressive (‚turn continuation‘) oder progressive (‚free constituent‘) Expansion. Bei regressiven Expansionen wird eine weitere syntaktische Unterscheidung gemacht: Ersetzt die erweiternde Struktur eine Einheit aus der vorherigen TCU? Dann handelt es sich um eine regressiv-paradigmatische Expansion (‚replacement‘), ansonsten um eine regressiv-syntagmatische (‚increment‘). Bis hierhin gibt es keine nennenswerten Unterschiede zu einer Analyse mit dem topologischen Feldermodell. Je nachdem, ob es sich um eine Weiterführung mit oder ohne abschließendes Strukturelement (rechte Klammer besetzt oder nicht) handelt und ob das folgende Element in die vorherige TCU integriert werden kann, können die regressiv-syntagmatischen Expansionen schließlich in ‚insertables‘ und ‚glue-ons‘ unterschieden werden. An dieser Stelle wird die Prosodie für eine weitere Differenzierung herangezogen, also dasselbe Kriterium wie bei der Felderanalyse zur Unterscheidung von Ausklammerung und Nachtrag. Wie Auer (2005) selbst anmerkt, fehlt dem Modell eine ausreichende semantisch-pragmatische Beschreibung der jeweiligen Expansionen. Geht man davon aus, dass alle Erweiterungen als Konstruktionen beschrieben werden können, muss die vorherrschende Konzentration auf die Syntax aufgegeben werden zugunsten einer umfassenderen Darstellung, die Aspekte wie Semantik und Pragmatik einbezieht. Wird die gesprochene Sprache zur Grundlage gemacht, ergeben sich weiterhin Probleme, die bei der satzbasierten Felderanalyse nicht auftreten. So ist zum Beispiel die Abgrenzung von regressiv-paradigmatischen Strukturen von anderen Folgestrukturen wie Ellipsen²² unklar. Bei Ellipsen wird die Struktur der vorherigen

²¹ Was sich unter anderem daran zeigt, dass Rechtsversetzung und Reparatur-Nachtrag verschiedene Positionen einnehmen, obwohl bei beiden eine Ersetzung eines Elements der Bezugs-TCU stattfindet.

²² Auer (2005: 287) zieht den Begriff *Strukturlatenz* für Ellipsen vor, um zu betonen, dass strukturelle Teile einer Vorgänger-äußerung gültig bleiben für die Interpretation einer neuen Äußerung.

Äußerung beibehalten und nur zum Teil durch anderes lexikalisches Material gefüllt.

- (13) Er hat nicht gewusst, was er machen soll, wo er morgen hingehen soll

Er hat nicht gewusst	was er machen soll
(Er hat nicht gewusst)	wo er morgen hingehen soll

(ähnlich in Auer 2005: 287)

Zwar findet eine Ersetzung eines Teils der vorangehenden TCU statt, welche jedoch nicht gleichzusetzen ist mit der Ersetzung einer Proform, wie es z.B. bei der Rechtsversetzung der Fall ist.

Wir möchten betonen, dass die Unterschiede zwischen dem Feldermodell und den Expansionen eher theoretischer bzw. ideologischer Natur sind. Wenn es um die konkrete Analyse geht, ziehen beide Modelle dieselben Kriterien als Unterscheidungsgrundlagen hinzu. Auer (1991) selbst zieht Parallelen zu den topologischen Feldern, wenn er sagt, dass z.B. ein bestimmter Typ von Expansion der Ausklammerung entspricht. Das Modell der Expansionen löst zwar das Problem der Abgrenzung von Ausklammerung und Nachtrag, schafft jedoch auch neue, da es die Kategorisierung bestimmter Elemente als Expansionen an der Besetzung der rechten Klammer festmacht. Elsner (2008) hat zudem gezeigt, dass sich das Feldermodell sehr wohl für die Analyse gesprochener Sprache eignet. Es weist die nötige Flexibilität auf (Felder müssen nicht zwingend besetzt werden), um auch kindliche Sprachdaten damit zu analysieren, wenn der jeweilige Sprachstand und die Frage danach, ob die Kinder bereits die Satzklammer erworben haben, berücksichtigt werden. Die Abgrenzung von Ausklammerung und Nachtrag ist schwierig und u.E. ist es fraglich, ob eine Abgrenzung allein aufgrund der Prosodie sinnvoll ist. Bei der Positionierung von Elementen nach der rechten Klammer schauen wir vor allem nach der Funktion, die die Elemente in dieser Position ausüben, welche eventuell an einer anderen Stelle (im Mittel- oder im Vorfeld) nicht vorhanden ist.

4. Sind Expansionen Konstruktionen?

Auer (2005) schreibt den Inkrementen den Status von Konstruktionen zu und geht davon aus, dass sie nicht der Zeitlichkeit der Sprache geschuldet sind, sondern eine bestimmte Funktion erfüllen, wenn sie an dieser Position geäußert werden (vgl. auch Imo 2011). Um rechtsperiphere Konstruktionen bestimmen zu können, muss eine Analyse gesprochener Sprache erfolgen. Gibt es Äußerungen, die von vielen Sprechern häufig als Weiterführungen über ein abschließendes Strukturelement hinaus (oder auch ohne abschließendes Strukturelement) produziert werden, könnte dies ein Hinweis auf etwaige verfestigte Strukturen sein (vgl. Imo 2011). Solche Verfestigungstendenzen kann Imo (2011) zumindest bei drei Gruppen feststellen. In seiner Studie beschränkt sich Imo (2011) auf die Arten der Nachfeldbesetzung, die nicht schriftsprachlich auftreten und denen keine normsprachliche Fundierung gegeben ist bzw. die in Grammatiken „nicht oder pauschal als gesprochensprachliche Phänomene behandelt werden“ (Imo 2011: 3). Im Umkehrschluss heißt das, dass er nur diejenigen Phänomene betrachtet, die ausschließlich mündlich auftreten und nicht schriftlich. Dass er dies nicht durchhält, wird deutlich, wenn er bei der Beschreibung

seiner Vorgehensweise angibt, nach „Vorkommen aller Strukturen gesucht zu haben, bei denen eine syntaktische Einheit im Nachfeld produziert wurde, die nicht den kanonischen Mustern (Rechtsversetzung, Ausklammerung umfangreicher Satzglieder) entsprach“ (Imo 2011: 13). Das hieße wiederum, dass nur Rechtsversetzung und die Ausklammerung umfangreicher Satzglieder in der Schriftsprache möglich sind. Ihm unterläuft hier – wie auch an weiteren Stellen seiner Studie – der Fehler, die funktionale, strukturelle und formale Ebene nicht sauber voneinander zu trennen. So gelingt es ihm nicht darzustellen, dass der von Zifonun et al. (1997) gebrauchte Begriff *Nachtrag* funktional zu verstehen ist, und eine Aussage wie „die Abgrenzung zwischen *Nachtrag* und *Zusatz* vollzieht sich primär über das prosodische Kriterium“ (vgl. Imo 2011: 6) nicht möglich ist, da diese beiden Termini im Sinne Zifonuns et al. auf verschiedenen Ebenen operieren (*Zusatz* ist ein bestimmter Typ von Besetzung des rechten Außenfelds, während *Nachtrag* eine Funktion des Nachfelds/rechten Außenfelds darstellt). Ein *Zusatz* kann als *Nachtrag* fungieren, dies ist jedoch ebenso bei anderen Typen der Nachfeldbesetzung möglich. In seiner Korpusanalyse findet er heraus, dass sich „Nachfeldbesetzungen in eng begrenzte und mit festen Funktionen versehene Gruppen zusammenfassen lassen“ (Imo 2011: 31f). Folgende Konstruktionen kann er ausmachen:

- Deiktische Adverbien im Nachfeld als Verortungsstrategie
(14) so wurden wir einmal geweckt **hier** (Imo 2011: 16)
- Deiktische Phrasen als Erzähltechnik
(15) ich bin mal geflogen **nach England** (ebd.: 19)
- Modalisierende/bewertende Adjektive im Nachfeld
(16) wir haben das hingekriegt **tadellos** (ebd.: 24)

Da momentan weitere Untersuchungen fehlen, ist unklar, ob sich diese Konstruktionen noch weiter generalisieren lassen zu einer ‚insertables‘-Konstruktion bzw. zu einer Konstruktion regressiv-syntagmatischer Expansionen. Die von Imo (2011) dargestellten Konstruktionen sind zum Teil spezifisch und umfassen nur eine kleine Menge möglicher Nachfeldbesetzungen. Das Nachfeld an sich ist sicherlich keine Konstruktion, da es formal vielfältig besetzt werden kann und keine eindeutige bzw. verschiedene Funktionen vorliegen. Ob spezifische Elemente, die im Nachfeld auftreten können, Konstruktionen darstellen, wird u.a. in der folgenden Korpusanalyse untersucht.

5. Daten und Methode

Grundlage der hier durchgeführten Untersuchung bilden die Daten von Leo, Caroline, Simone, Cosima, Pauline und Sebastian, welche unter CHILDES²³ online zur Verfügung stehen. Von Leo existieren 383 einstündige Aufnahmen im Alter von 2;0 bis 5;0. Im ersten Jahr wurde er fünfmal pro Woche, ab 3;0 fünfmal im Monat aufgenommen. Carolines 239 Aufnahmen erfolgten in sehr unregelmäßigen Abständen und

²³ <http://childes.psy.cmu.edu/>

Längen im Alter von 0;10 bis 4;3. Simone wurde im Alter von 1;9 bis 4;0 aufgenommen. Zu Beginn erfolgten die Aufnahmen alle ein bis zwei Wochen je eine Stunde, ab der Zweiwortphase alle sechs Wochen sechs Stunden. Von den Rigol-Kindern (Sebastian, Pauline und Cosima) existieren je ca. 130 Transkripte. Sie wurden von Geburt an zweimal pro Monat à 30 Minuten aufgenommen. Ab 4;0 erfolgten die Aufnahmen einmal im Monat. Die Informationen zu den jeweiligen Kindern sind unterschiedlich reichhaltig, sodass hier nur die wichtigsten Punkte zu den Aufnahmen – sofern vorhanden – dargelegt wurden.²⁴

Aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen in Kapitel 2 gehen wir davon aus, dass eine Nachfeldbesetzung ab dem Stadium der ‚item‘-basierten Konstruktionen bzw. mit dem Erwerb der Finitheit, welcher korreliert mit dem Erwerb der V2-Stellung, auftreten kann. Aus diesen Tatsachen kann abgeleitet werden, dass erste Nachfeldbesetzungen zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr auftreten sollten. Wir haben uns daher dafür entschieden, den Fokus auf diesen Altersabschnitt zu legen.²⁵ Mit einem Abstand von etwa vier Wochen wurde von allen Kindern jeweils ein Transkript in der Zeit von 2;0 bis 3;0 manuell auf die Existenz eines Nachfelds hin untersucht. Phrasale Elemente wurden zum einen als im Nachfeld stehend kategorisiert, wenn die rechte Klammer besetzt war oder wenn sie durch eine Pause vom Bezugssatz bzw. von der vorherigen Äußerung abgetrennt ist. Bei leerer rechter Klammer wurden syntaktische Funktionen, die obligatorisch am Mittelfeldende auftreten (z.B.: Richtungsadverbiale und Prädikative) als Grenzsignale gewertet (vgl. Altmann/Hofmann 2008; Dalmas/Vinckel 2006). Der Fokus liegt hier auf der Besetzung des Nachfelds, das heißt, dass nachfeldähnliche Strukturen (Rechtsversetzung, Nachtrag) nicht betrachtet werden.²⁶ Insgesamt werden 78 Transkripte untersucht, wobei nur bei Simone keine Aufnahme für den Abschnitt 2;3 zur Verfügung steht. Bei Caroline gibt es eine Pause zwischen 2;10.26 und 3;03.22, sodass im Abschnitt 2;10 drei Transkripte untersucht werden und darüber hinaus auch die Aufnahme im Alter von 3;03.22 hinzugezogen wird. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Zeitpunkte der Aufnahmen, mit denen gearbeitet wurde:

²⁴ Für weitere Informationen siehe: <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/>.

²⁵ Darüber hinaus ist dies der einzige Zeitabschnitt, in dem Transkripte für jeden Monat von allen Kindern zur Verfügung stehen.

²⁶ Aufgrund der Tatsache, dass in den transkribierten Aufnahmen keine weiteren suprasegmentalen Merkmale ablesbar sind, ist es kaum möglich festzustellen, ob es einen Unterschied gibt zwischen intonatorisch abgesetzten und integrierten Äußerungen, eine Differenzierung von Ausklammerung und Nachtrag ist fast unmöglich. Fraglich ist, ob eine Unterscheidung allein aufgrund prosodischer Eigenschaften überhaupt sinnvoll ist.

Cosima	Pauline	Sebastian	Leo	Caroline	Simone
2;0.12	2;0.05	2;0.09	2;0.01	2;0.01	2;0.01
2;01.24	2;01.04	2;01.12	2;01.03	2;01.03	2;01.12
2;02.20	2;02.02	2;02.12	2;02.01	2;02.03	2;02.03
2;03.04	2;03.16	2;03.10	2;03.01	2;03.02	
2;04.02	2;04.14	2;04.00	2;04.02	2;04.02	2;04.17
2;05.13	2;05.11	2;05.05	2;05.01	2;05.01	2;05.13
2;06.10	2;06.13	2;06.03	2;06.08	2;06.00	2;06.10
2;07.08	2;07.09	2;07.00	2;07.01	2;07.01	2;07.04
2;08.05	2;08.07	2;07.28	2;08.00	2;08.02	2;08.08
2;09.03	2;09.18	2;09.06	2;09.00	2;09.02	2;09.10
2;10.14	2;10.14	2;10.21	2;10.00	2;10.06	2;10.04
2;11.11	2;11.04	2;11.18	2;11.00	2;10.07	2;11.13
3;0.01	3;0.11	3;0.29	3;0.24	2;10.26	3;0.24
				3;03.22	

Tabelle 2: Alter der Kinder bei den untersuchten Transkripten

6. Ergebnisse

Insgesamt konnten 241 Belege als Nachfeldbesetzungen ausgemacht werden. Am häufigsten produzieren die Kinder Adverbphrasen in Nachfeldposition (84 Belege), was zunächst konträr erscheint zu der These Zifonuns et al. (1997), dass von allen phrasalen Elementen Vergleichsphrasen mit *als* und *wie* am stärksten zur Nachfeldstellung tendieren. In den ausgewerteten Daten folgen Nominalphrasen an zweiter Stelle mit 71 Belegen, was ebenfalls überraschend ist, da diese allenfalls als Supplemente eingeschränkt nachfeldfähig sind. Daran schließen sich Präpositionalphrasen (68 Belege), Modalpartikeln (12 Belege) und Adjektivphrasen (6 Belege) an.

Adverbphrasen	Nominalphrasen	Präpositionalphrasen	Modalpartikeln	Adjektivphrasen
84 (ca. 35%)	71 (ca. 29%)	68 (ca. 28%)	12 (ca. 5%)	6 (ca. 3%)

7. Diskussion

7.1 Adverbphrasen

Adverbphrasen seien für das Nachfeld wegen ihrer Formeigenschaften eher ungeeignet (vgl. Zeman 2002: 361). Sie können nur sehr eingeschränkt erweitert werden. In der Funktion von Adverbialen findet man Adjektiv- oder Adverbphrasen meist in der gesprochenen Sprache im Nachfeld. Imo (2011) konnte bei seiner Untersuchung von Konstruktionen im Nachfeld in der mündlichen Kommunikation ebenfalls feststellen, dass Adverbphrasen am häufigsten nach der rechten Klammer auftreten.²⁷

Besonders häufig erweitern die Kinder ihre Äußerungen mit den Adverbien *da* (26 Belege), *hier* (14 Belege) und *jetzt* (11 Belege):

²⁷ Bei seiner Kategorisierung vermischt Imo (2011) jedoch Adverb- und Präpositionalphrasen, sodass eine direkte Vergleichbarkeit erst möglich wäre, wenn die syntaktische Funktion *Adverbial* den Ausgangspunkt bildet.

(17) Simone 2;06.10

- *CHI: kennst de du s .
*MAX: was ist das ?
*CHI: der [/] die [/] .
*MAX: das sind Schafe .
*MAX: ne ?
*CHI: **der hat ja gar kein Mond der hinter unser Hause am Himmel
obe(n) wohnt , da .**
*MAR: den Mond ham [: haben] wer heut(e) geseh(e)n .
*MAR: der hat den Park ganz hell gemacht .

(18) Pauline 3;0.11

- *CHI: ich will anfangen .
*MUT: ach@o, Pauline, ich weiss überhaupt nich(t) genau, wie dieses
Spiel geht .

(...)
*CHI: +< es fehlen noch Karten .
*MUT: ja danke .
*MUT: in welchem Zimmer steht das Glas mit dem Strohhalm ?
*CHI: +< **ich will aber anfangen hier .**

(19) Pauline 2;10.14

- *CHI: **hier stell ich mein Teller hin .**
*CHI: **jetzt, xxx .**

In (17) spielt Simone mit ihren Eltern. Sie unterhält sich mit MAX wahrscheinlich über eine Abbildung in einem (Lieder)buch. Nach ihrer abgeschlossenen Äußerung produziert Simone das deiktische *da*, welches hier die Funktion hat mit Nachdruck auf einen Ort zu verweisen bzw. auf diesen zu zeigen.²⁸ In fast allen Belegen wird mit dem Adverb auf einen unmittelbaren in der Nähe liegenden Ort/Platz Bezug genommen und die Äußerung dahingehend präzisiert, dass deutlich gemacht wird, worauf die Prädikation anzuwenden ist. Zugleich wird die Aufmerksamkeit der Zuhörer auf diesen spezifischen Ort gelenkt.

Pauline, ihre Mutter und ihr Bruder wollen in (18) ein Spiel spielen. Sie äußert bereits einige Zeilen zuvor, dass sie gerne als erste anfangen möchte. Ihre Mutter weist sie zunächst zurück, da die Spielregeln noch nicht ganz klar sind. Schließlich produziert Pauline dieselbe Äußerung ein weiteres Mal, jedoch erweitert durch ein Lokaladverb. In (19) spielt Pauline, während sich ihre Mutter und die Beobachterin über einen Bücherladen unterhalten. Sie kocht Mittagessen und deckt dafür den Tisch.

Allen drei Beispielen ist gemein, dass sich die Adverbien nahtlos an die vorherige Äußerung anschließen und thematische Informationen darstellen, die kein hohes Gewicht haben bzw. semantisch weitgehend entleert sind. Imo (2011: 16) hält fest, dass vor allem die prosodische Integration dafür spricht, dass es sich nicht um ad hoc Erweiterungen handelt, die zuvor vergessen wurden, sondern um feste Muster und damit um eine Konstruktion mit einer bestimmten Funktion. Auch die relative Häufigkeit dieses Musters spricht im Rahmen eines gebrauchsbasierten Ansatzes für

²⁸ Hilfreich wäre eine Videoaufnahme, um die Situation multimodal analysieren zu können. Es ist nicht auszuschließen, dass Simone ihre Äußerung mit einer Zeigegeste verbindet.

die Annahme einer eigenen Konstruktion. Zwar erfüllen alle Vorkommen entweder die Funktion eines Lokal- oder Temporaladverbials, doch ist es auffällig, dass alle Adverbien einfache Phrasen sind und sich so z.B. deutlich von präpositionalen Lokal- oder Temporaladverbialen, die eine volle Semantik haben, unterscheiden.

Es stellt sich die Frage, welche Funktion dieses Muster in der Kommunikation hat. Nach Imo (2011: 18) können mit den Adverbien „Äußerungen in die Sprechsituation eingebettet und auf diese Weise nachträglich deiktisch verortet werden“. Diese Analyse steht nur zum Teil in Einklang mit den obigen Beispielen. Wir möchten im Folgenden dafür argumentieren, dass eine deiktische Verordnung zwar in vielen Fällen vorgenommen wird, dass dies jedoch die Funktion, die solche Äußerungen im Nachfeld haben, nicht ausreichend beschreibt. Die drei Adverbien *da*, *hier* und *jetzt* stellen 51 der insgesamt 84 Belege (ca. 61%) mit Adverbphrasen im Nachfeld. Sie alle sind Deiktika und werden gebraucht, um eine Beziehung zur Kommunikationssituation („ground“, siehe Langacker 2008) herzustellen. Dies geschieht mit diesen Wörtern explizit, der „ground“ wird objektiviert und ist damit selbst Teil der fokussierten Konzeptualisierung und zugleich Ort der Konzeptualisierung (vgl. Langacker 2008: 263). Neben dem Anzeigen einer lokalen bzw. temporalen Referenz haben die deiktischen Elemente die Funktion, die Aufmerksamkeit der Hörer zu lenken (vgl. Marinis 1999: 158). Durch die Fokussierung des „grounds“ als Objekt der Konzeptualisierung gelingt dies. Eine multimodale Analyse der Daten würde zeigen, ob der Gebrauch von *hier* und *da* mit Zeigegesten einhergeht. Zeigegesten erfassen nach Ehrich (1992) nur den Raum und nicht die Zeit, was ein Hinweis darauf sein könnte, warum die Kinder vor allem räumliche Deiktika verwenden. Zeigegesten werden vor sprachlichen Zeichen erworben (vgl. Liszkowski/Tomasello 2011; Liszkowski et al. 2007) und ihre Funktion ist es, den Kommunikationspartner mental zu beeinflussen. Zeigegesten – dazu gehören auch solche, die die Aufmerksamkeit des Gegenübers auf einen bestimmten Ort lenken – werden demnach früh (ab ca. 8 Monaten) gebraucht und später von passenden linguistischen Elementen (wie z.B. die Deiktika *hier* und *da*) begleitet. Nach Marinis (1999: 158) sind Lokaladverbien die ersten deiktischen Elemente, die Kinder verwenden. Dafür spricht auch, dass diese häufig Bestandteile pivotaler Äußerungen sind (siehe Beispiel 8). Sie zeichnen sich durch einen geringen Symbolgehalt aus – sind also Wörter mit geringer eigener Bedeutung – und dadurch, dass sie eng an spezifische Situationen geknüpft sind (vgl. Kauschke 2012; Behrens 2006). Charney (1979) stellt darüber hinaus fest, dass auch das Verstehen von *hier* und *da* (inklusive des korrekten Referenzpunktes) früh beherrscht wird. Anzunehmen ist, dass diese lokalen Adverbien generell häufig in der Kindersprache und demnach wahrscheinlich auch in anderen Feldern zu finden sind. Dies müsste eine spezifische Untersuchung zeigen. Trotzdem bleibt die Frage, ob – und wenn ja welche – Funktion sie am Ende von Äußerungen haben. Die Peripherien von Äußerungen eignen sich generell sehr gut für aufmerksamkeitssteuernde Mittel – nicht umsonst befinden sich Diskursmarker vor dem Vorfeld (siehe u.a. Auer/Günthner 2005; Selting 1999). Auch das Nachfeld stellt mit dem Ende einer Äußerung eine saliente Position dar (vgl. Vinckel 2006a). Möchten die Kinder vor allem die Aufmerksamkeit steuern, kann die Vermutung aufgestellt werden, dass die lokalen Deiktika häufig an

den Anfang oder das Ende der Äußerung gestellt werden. Auffällig ist, dass es sich bei dem positionalen Referenzsystem eigentlich um einen dreifachen Kontrast (*da*, *hier* und *dort*) handelt (Ehrich 1992). *Dort* wird von den Kindern jedoch nicht am Ende von Äußerungen produziert. *Hier* und *da* unterscheiden sich insofern von *dort*, als dass sie zulassen, dass der Verweisraum im Zugriffsbereich liegt (Ehrich 1992: 13f). *Dort* referiert auf eine Position außerhalb des Zugriffsbereichs und somit auch außerhalb des gemeinsamen Aufmerksamkeitsrahmens, welcher konstituierend ist für die Kommunikation von Erwachsenen mit Kindern (vgl. Tomasello 2003).

Neben der Funktion der Aufmerksamkeitssteuerung auf eine bestimmte Position innerhalb des gemeinsamen Aufmerksamkeitsrahmens gibt es jedoch auch Verwendungen der Adverbien, bei denen nicht unbedingt auf einen Ort verwiesen wird.

(20) Cosima 2;02.20

*MUT: ich glaub , ich hol euch e(in)mal Hosen ihr beiden Nacktfrösche , ihr
Zwei .
*NIK: ah@o .
*RIG: is(t) aber so schwül , ge(ll)@o .
*MUT: jaja@o , immer , ja .
*NIK: nein , Mama , für mich nich(t) .
*MUT: +< für dich nicht .
*MUT: so .
*NIK: ah@o , oh@o .
*NIK: oh@o .
*NIK: oh@o .
*NIK: xxx .
*NIK: 0 .
%exp: schreit .
*NIK: ich nicht .
*CHI: xxx .
*NIK: +< oh@o , ah@o [x 2] .
*NIK: meine Beule .
*CHI: **ich soll Hose anziehen da .**
%xspr: \$\$SAT
*CHI: xxx .
*RIG: was willst du holen ?

Cosima und ihr Bruder sollen sich in (20) eine Hose anziehen. Aus dem weiteren Verlauf des Gesprächs wird deutlich, dass Cosima sich die Hose angezogen hat (ihr Bruder noch nicht, weshalb die Mutter das Gespräch später wieder auf dieses Thema lenkt). Mit dem finalen *da* kann Cosima auf den Abschluss des Anziehens hinweisen und der Äußerung so Nachdruck verleihen. Auch in (18) möchte Pauline mit dem Gebrauch von *hier* nicht auf einen Ort verweisen, sondern dem Inhalt ihrer Äußerung (sie möchte das Spiel beginnen) Nachdruck verleihen. In einem solchen Fall ist es möglich, die lokalen Deiktika durch das temporale *jetzt* zu ersetzen, ohne dass sich der Inhalt der Äußerung ändert. Dies spricht wiederum dafür, dass mit *hier* und *da* nicht immer auf einen Ort verwiesen wird. Auch können in solchen Beispielen die lokalen Deiktika nicht durch eine referentielle Phrase, die einen Ort angibt, ersetzt

werden. Möglicherweise kann mithilfe dieser Adverbien auch das Ende von Äußerungen markiert werden.²⁹ Die Kinder zeigen damit an, dass nun eine Reaktion – in welcher Form auch immer – erwartet wird. Auch diese These müsste mithilfe weiterer Daten, eventuell auch anhand von Gesprächen Erwachsener, überprüft werden. *Jetzt* lokalisiert die Ereigniszeit in der Umgebung der Sprechsituation. Alles, was zur Jetzt-Zeit zählt, ist begrenzt und steht im Gegensatz zum nicht-Jetzt (Ehrich 1992: 110). Die Umgebung der Sprechsituation ist variabel, hat aber Grenzen, welche durch die Verwendung des bloßen Präsens (ohne das Adverb *jetzt*) nicht etabliert werden. Nach Ehrich (1992: 131) stellt *jetzt* ein Orientierungsadverbial dar, dessen Denotatzeit in der zeitlichen Lokalisierung der Themasituation enthalten ist. Mit *jetzt* können die Kinder also ihre Äußerung nachträglich in die Sprechsituation einordnen und eine Begrenzung ihrer Gültigkeit festlegen. Pauline grenzt ihre Handlung in (19) demnach insofern ein, als dass sie durch das nachgetragene *jetzt* verdeutlicht, dass sie den Teller nicht immer an einem bestimmten Ort abstellt, sondern dies jetzt zum Zeitpunkt der Sprechsituation der Fall ist. Im Vergleich zu anderen situativen Adverbien, welche die Ereigniszeit als gleichzeitig zur Bezugszeit setzen, zeichnet sich *jetzt* dadurch aus, dass es unterschiedlich weite Zeiträume erfasst und neben der simultanen (21) auch anteriore (nicht belegt) und posteriore (22) Situationen lokalisiert.

(21) Cosima 2;08.05

*CHI: **un(d) Nick is(t) Kindergarten jetzt(t) .**
 %xspr: \$\$SAT
 *MUT: ja, der Niklas is(t) jetzt(t) im Kindergarten, ne@o .

(22) Cosima 2;09.03

*CHI: **un(d) da kommt das zu jetzt(t) .**
 %xspr: \$\$SAT
 *RIG: hast ja (ei)ne Wand d(a)raus gemacht .
 *CHI: hmhm@o .
 *CHI: xx .
 *CHI: mach ich jetzt(t) zu, weisst (d)e [: du] .

Jetzt ist demnach flexibler und in mehreren Kontexten zu gebrauchen als andere temporale Adverbien.³⁰

Zusammenfassend halten wir fest, dass die deiktischen Adverbien im Nachfeld zwei Funktionen erfüllen können: Sie steuern die Aufmerksamkeit und verorten die eigene Äußerung innerhalb des Zugriffsbereichs bzw. der Sprechsituation und sie können dem Inhalt der Äußerung Nachdruck verleihen. Weiterhin markieren sie das Ende einer Äußerung und eröffnen Raum für die Reaktion des Gesprächspartners.

²⁹ Vgl. dazu auch die Arbeiten von König (2011) und Bücken (2011), die für *deswegen* und *von daher* am Ende von Äußerungen ebenfalls dafür plädieren, dass es sich um Marker handeln kann, die signalisieren, dass ein Turn abgeschlossen ist und eine Turnübergabe erfolgen kann.

³⁰ Vgl. dazu auch die Arbeit von Imo (2010) der für den Gebrauch von *jetzt* zahlreiche Belege anbringt, bei denen die temporale Semantik der Übernahme von Aufgaben der Gesprächsstrukturierung gewichen ist.

7.2 Präpositionalphrasen

Präpositionalphrasen sind sehr gut nachfeldgeeignet. Je nach ihrer Funktion gibt es eine unterschiedlich starke Tendenz zur Nachfeldstellung. Besonders häufig finden wir Präpositionalphrasen in der Funktion von Adverbialen im Nachfeld. Diesen Fall treffen wir vor allem im mündlichen Sprachgebrauch an. Meistens handelt es sich um Supplemente, also Einheiten, die valenzunabhängig sind und frei hinzugefügt werden (vgl. Zeman 2002: 335). Sie lassen sich besonders leicht aus der Satzklammer lösen und ins Nachfeld verschieben, da der Satz auch ohne diese Einheiten grammatisch korrekt und verständlich ist (vgl. Zifonun et al. 1997: 1658). Handelt es sich allerdings um Komplemente, ist es wesentlich schwieriger, sie ins Nachfeld zu stellen (24):

- (23) Er hat gerne **bei Tom** gewohnt.
(24) ?Er hat gerne gewohnt **bei Tom**.

Relativ häufig treten Präpositionalphrasen auch dann ins Nachfeld, wenn sie als Präpositionalobjekte fungieren (vgl. Altmann/Hofmann 2008: 103). Dieses Verhalten ist eigentlich eher untypisch, da die Präposition von der Valenz des Verbs gefordert wird und somit innerhalb der Satzklammer auftreten sollte. Sehr oft finden wir *von*- und *durch*-Phrasen im Nachfeld. Die Nachfeldstellung von Präpositionalphrasen suggeriert nach Zeman (2002: 335), dass der Satz erst im Verlauf der Äußerung Schritt für Schritt ausformuliert wird.

Von den 68 Präpositionalphrasen, welche die Kinder als Erweiterungen produzieren, fungiert eine deutliche Mehrheit (49 Fälle) als Adverbial, 32 davon als Lokaladverbial. Darüber hinaus lässt sich eine höhere Anzahl von Präpositionalobjekten (16 Fälle) ausmachen. Die Ergebnisse gehen demnach mit den zuvor dargestellten Eigenheiten einher. Wie die folgenden Beispiele zeigen, bleibt die Semantik der Phrasen erhalten, sodass es sich hier nicht um eine reine Verortungsstrategie handeln kann.

- (25) Pauline 2;10.14
*CHI: **jetzt kommt die wieder weg** .
*CHI: **in die Hühnen+Stall** [% Hühner+Stall] .
*RIG: aha@o .
- (26) Sebastian 2;10.21
*MUT: dein Kühlschr(ank) [//] im Kühlschrank steht dein Tee aber net
[: nicht] .
*MUT: www .
*CHI: **hab ich rausdeholt [: rausgeholt] aus (de)m Tühlsrank**
[: Kühlschrank] .
*MUT: der Tee stand ja gar net [: nicht] im Kühlschrank .

(27) Leo 3;0.24

- *CHI: stell dir vor, <ich habe Eier> [//] ich habe [% MA] Kaviar und Stoer gefangen .
- *CHI: den Kaviar hatt(e) ich gefangen und **die Eier hatt(e) ich eingekauft fuer [% MA] den Stoer** .
- *MUT: du hast Eier fuer den Stoer eingekauft ?
- *CHI: ja .

In allen Fällen werden die Präpositionalphrasen ohne Pause an die Vorgängerstruktur angeschlossen und folgen einer besetzten rechten Klammer. Pauline spielt in (25) mit Salz- und Pfefferstreuern, welche die Form von Hühnern haben. In (26) spricht Sebastian mit seiner Mutter über seinen Tee, den er angeblich aus dem Kühlschrank geholt hat und in (27) erzählt Leo von den Eiern, die er für den Stör gekauft hat. Nach Imo (2011: 24) hat die Nachfeldbesetzung durch Phrasen unter anderem die Funktion, die Information der Äußerung aufzuteilen. Dafür spricht bei den obigen Beispielen besonders die prosodische Integration. Die Kinder scheinen mit den Erweiterungen keinen „Dramatisierungseffekt“ (Imo 2011: 24) erzielen oder die Aufmerksamkeit der Interaktionspartner kontrollieren zu wollen, was in der Regeln einhergeht mit einer prosodischen Abgrenzung.

Die Daten weisen ganz klar nicht auf eine verfestigte Struktur hin. Dafür sind die Formen der Präpositionalphrasen zu vielfältig. Sie ähneln sich jedoch in der Hinsicht, dass es sich in der Regel um freie Angaben handelt, die für eine grammatische Äußerung nicht vonnöten sind. Nach Helbig/Buscha (2007) handelt es sich bei der Nachfeldstellung von Präpositionalphrasen um eine stilistische Nachfeldbesetzung, die dann erfolgt, wenn das Mittelfeld ansonsten von sehr umfangreichen Phrasen besetzt wäre oder ein Satzglied besonders betont werden soll. (25)-(27) zeigen jedoch deutlich, dass die Präpositionalphrasen nicht sehr umfangreich sind, sodass die Komplexität der Phrasen als Grund für die Nachfeldstellung bei den vorliegenden Daten irrelevant ist. Wir vermuten eher, dass diese Supplemente nachgestellt werden, weil sie für das Gelingen der Kommunikation nicht unbedingt notwendig sind und eventuell bei der Planung noch nicht berücksichtigt wurden, sodass die Kinder sie häufig nachschieben. Die Präpositionalphrasen sind damit eher der Zeitlichkeit des Gesprächs (in Kombination mit den begrenzten kognitiven Kapazitäten der Kinder) geschuldet.

Adverb- und Präpositionalphrasen sind bei den Kindern am häufigsten im Nachfeld belegt. Interessanterweise stellt dies auch Imo (2011) für erwachsene Sprecher fest. Damit kann die Vermutung aufgestellt werden, dass Kinder besonders solche Konstruktionen früh erwerben, welche von den Erwachsenen häufig gebraucht werden. Weiterhin scheint es, als ob die Kinder nicht nur dieselben Konstruktionen produzieren wie ihre Gesprächspartner, sondern diese auch auf gleiche Art und Weise gebrauchen (vgl. auch Behrens 2006). Dies muss jedoch mithilfe eines größeren Korpus und unter Berücksichtigung der an die Kinder gerichteten Sprache eingehender untersucht werden.

7.3 Nominalphrasen

Nominalphrasen finden wir besonders dann im Nachfeld, wenn es sich um erweiterte oder koordinierte Phrasen handelt.

- (28) Wir haben auf seiner Ranch gesehen **viele Kühe, vierzehn Pferde und ein paar Schweine.**

Neben dieser Form gibt es auch Nominalphrasen ohne eine Erweiterung. Nach Zifonun et al. (1997: 1660) stammen solche Beispiele, bei denen einfache (= nicht-komplexe) Nominalphrasen im Nachfeld zu finden sind, aus dem mündlichen Sprachgebrauch. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Satzstruktur im Gespräch nicht ausreichend geplant wurde oder dass der Sprecher das Rederecht länger für sich beanspruchen wollte. Fungieren die Nominalphrasen als Supplemente, werden sie am ehesten für akzeptabel gehalten:

- (29) Tom hat schlecht geschlafen **die letzte Nacht.**

Generell ist zu Nominalphrasen jedoch zu sagen, dass sie relativ selten im Nachfeld vorkommen und wahrscheinlich nicht von jedem Sprecher des Deutschen als völlig unmarkiert angesehen werden.

Es mag daher verwundern, dass die Kinder mit 71 Belegen eine relativ hohe Zahl von Nominalphrasen im Nachfeld produzieren. Folgende Beispiele stellen typische Äußerungen der Kinder dar zu einem Zeitpunkt, zu dem sie das Stadium der ‚item‘-basierten Konstruktionen (nach Tomasello 2003) erreicht haben³¹:

- (30) Pauline 2;03.16

*MUT: Pauline, ich stell das mal eben weg, das muss man gleich kleben .
*CHI: **da müssen die an meiner Tasch (t)un, des [: das] .**
*CHI: mein K(l)einge(l)d .

- (31) Sebastian 2;07.28

*CHI: **hat [=? hab] [x 2] noch ni(ch)t an .**
*CHI: **den Hasenmäher [: Rasenmäher] an .**
*CHI: geht ni(ch)t an .

- (32) Caroline 2;08.02

*CHI: **weil noch nichts sagen die Baby (.) .**
*MOT: wie (.) ?
*CHI: nich sagen (.) .
*MOT: ne Caroline hörst du bitte auf damit (.) .
*CHI: so leicht (1.)?
*MOT: und die Babies können noch nichts sagen (.) ?

³¹ Das heißt, sie haben zu diesem Zeitpunkt die V2-Stellung erworben und damit die Satzklammer des Deutschen.

(33) Caroline 3;03.22

*CHI: **da kann niemand hin (.) nur wir und du (1.) und kein Untier und keine Hexe .**

*CHI: **niemand (1.)** weil die wo weit weg ist (.) .

Die Belege in (30)-(32) sind u.E. der Tatsache geschuldet, dass Pauline, Caroline und Sebastian ihre Äußerungen nicht ausreichend geplant haben und so nach einer besetzten rechten Klammer jeweils ein Objekt oder das Subjekt im Nachfeld positionieren. Dabei sind die meisten obligatorischen Satzglieder im Nachfeld bedingt akzeptabel (vgl. Altmann/Hofmann 2008: 101f). Subjekte, Genitiv-, Dativ- und Akkusativobjekte sind nur unter Sonderbedingungen nachfeldfähig.³² Dies könnte auch eine Erklärung dafür sein, warum Imo (2011) in seinen Daten von erwachsenen Sprechern keine Belege mit erweiternden Nominalphrasen gefunden hat. Es handelt sich gemeinhin nicht um zielsprachliche Äußerungen. Sebastian scheint sich dieser Tatsache bewusst zu sein, da er in (31) seine eigene Äußerung gleich korrigiert und das Objekt noch einmal vor der Verbpartikel, die als rechtes Klammerelement fungiert, produziert. Mit 3;3 äußert Caroline in (33) eine Erweiterung, in der sie mehrere Nominalphrasen koordiniert, was eine typischere Art und Weise ist, Nominalphrasen ins Nachfeld zu stellen und damit auch dem Sprachgebrauch der Erwachsenen näher kommt. Interessanter sind jedoch die Daten, bei denen die Kinder Nominalphrasen an einer Position äußern, die in Kapitel 2 als vorläufiges Nachfeld beschrieben wurde. Dabei handelt es sich um die Phase vor den ‚item‘-basierten Konstruktionen, in der Nominalphrasen besonders häufig nach einem infiniten Verb oder einer Verbpartikel produziert werden.

7.4 Das Erwerbsszenario

Wir können festhalten, dass die Kinder deiktische Adverbien und adverbiale Präpositionalphrasen recht früh und häufig im Nachfeld realisieren – so wie es Imo (2011) auch für erwachsene Sprecher feststellt. An einer Stelle weichen die kindlichen Daten jedoch ab³³: Wir finden eine hohe Anzahl an Nominalphrasen im Nachfeld. Diese jedoch treten nur in einem frühen Entwicklungsstadium häufig auf (um ca. 2;0) und verschwinden mehr oder weniger bzw. gleichen sich den Daten der Zielsprache an (siehe 33). Solche Strukturen bestehen typischerweise aus mindestens einem infiniten Verb oder einer Verbpartikel plus eine angehängte Phrase.

(34) Cosima 2;00.12

*CHI: **aus .**

*CHI: **s(ch)uah@d** [: Schuhe] .

*MUT: **ach@o**, jetzt müssen die Hausschuhe wieder aus ?

³² Hingegen finden sich auch Hinweise darauf, dass obligatorische Satzglieder unter bestimmten Bedingungen ausklammerbar sind (vgl. Lambert 1976; Zahn 1991; Filpus 1994).

³³ Imo (2011) findet weitere Besetzungsweisen des Nachfelds bei erwachsenen Sprechern, die nicht so häufig wie Adverbien und Präpositionalphrasen sind, und von denen wir zunächst ausgehen, dass sie in den kindlichen Sprachdaten nicht auftreten, weil sie auch bei den Erwachsenen seltener sind bzw. die Sprachentwicklung der Kinder noch nicht so weit fortgeschritten ist.

- (35) Pauline 2;00.05
 *CHI: **Mäh@c [% Meer], (h)infahr(e)n ich .**
 (...)
 *CHI: **+< ich auch geh(e)n .**
 *CHI: **naladen** [: Kinderladen] .
- (36) Sebastian 2;07.00
 *CHI: **die Boddasch [: Sporttasch] holen für ihn .**
 *MUT: die Sporttasch braucht der Papa, genau .
- (37) Leo 2;04.02
 *VAT: dann tu mal noch deine Stifte rein, hm@o !
 *CHI: 0 .
 %exp: stottert, findet keinen Satzanfang
 *CHI: **einsteigen [% MA] die Stifte .**
- (38) Sebastian 2;03.10
 *CHI: **a@o ja a@o auf da .**
 *MUT: geht nicht auf .
 *CHI: auf !

Den Beispielen (34)-(38) ist gemein, dass die Äußerungen in eine Zeit fallen, in der die Kinder noch nicht die finite Verbindungsphase erreicht haben. Das heißt, dass ihre Sätze sich dadurch auszeichnen, dass das Verb meistens in infinitiver Form und an letzter Stelle auftritt und dabei Teil des Prädikats ist. Dem voran geht das Topik, welches allerdings auch ausgelassen werden kann (34), (36), (38). Nach dem infiniten Verb produzieren die Kinder weitere phrasale Elemente, die als Vorläufer von Nachfeldbesetzungen beschrieben werden können. Aus den Beispielen ist ersichtlich, dass die Kinder jegliche phrasale Kategorien (Adverbphrasen, Nominalphrasen, Präpositionalphrasen) an ihre Topik-Prädikat-Strukturen anschließen. Da die verschiedenen Entwicklungsstufen des Grammatikererwerbs nicht linear verlaufen, sondern sich überlappen, verschwinden diese Strukturen auch nicht von dem Zeitpunkt an, wenn Kinder die ersten Äußerungen des ‚item‘-basierten Stadiums produzieren. Bevor sie diese Phase erreichen, finden sich allerdings keine Strukturen, die eindeutig als Nachfeldbesetzungen bezeichnet werden können. Also auch wenn Kinder bereits Elemente im Nachfeld positionieren, können solche Strukturen wie in den obigen Beispielen weiterhin auftauchen. Das heißt wiederum, dass es nicht möglich ist, einen klaren Schnitt zu ziehen, bei dem man sagen kann, dass Kinder ab diesem Zeitpunkt Nachfeldbesetzungen vornehmen. Schon früh zeigt sich, dass Kinder sowohl vor als auch nach den Elementen, welche zukünftige rechte Klammerelemente darstellen, weitere Elemente produzieren. Das heißt, dass der Erwerb der Besetzung der Felder ausgeht von der rechten Klammer und dem Mittelfeld sowie einem vorläufigen Nachfeld. Wenn Verben mit Finitheitsmarkierungen versehen werden und damit auch die V2-Stellung erworben wurde, festigen sich die Felder und auch die Besetzungsmöglichkeiten. Die Äußerungen der Kinder gleichen sich denen der Erwachsenen an und Nominalphrasen verschwinden mehr oder weniger vollständig aus dem Nachfeld. Ein einfacher Grund, warum Adverb- und Präpositionalphrasen weiterhin dort produziert werden,

kann sein, dass die Kinder dies häufig in der Erwachsenensprache so hören. Folgendes Beispiel gibt einen guten Beleg dafür, dass die Kinder sich stark an den Äußerungen der Erwachsenen orientieren, und dass die Abfolge von *infinite Verb – Phrase* noch keine Rolle spielt:

(39) Simone 2;00.01

- *MAX: bau(e)n wir 'n Haus ?
 *CHI: ja .
 *MAX: was soll(e)n wir machen ?
 *CHI: **bau(e)n Haus** .
 *MAX: oder soll(e)n wir 'n Haus bauen ?
 *CHI: ja .
 *MAX: was sollen wir machen ?
 *CHI: **Haus bau(e)n** .
 *MAX: bauen wir 'n Haus ?
 *CHI: ja .
 *MAX: was sollen wir machen ?
 *CHI: **bau(e)n Haus** .
 *MAX: aha .
 *MAX: wir bauen jetzt (ei)n Haus .
 *MAX: was soll der Maxe machen ?
 *CHI: neue bau(e)n .
 *MAX: neue bau(e)n ?
 *MAX: ein neues Haus bauen ?
 *CHI: ja , neü bau(e)n Haus , neue bau(e)n Haus .
 *MAX: was soll der Maxe machen ?
 *CHI: **neue bau(e)n Haus** .

Die problemlose Alternation spricht dafür, dass es keinen Bedeutungsunterschied gibt zwischen der Abfolge V+N und N+V. Zwar wissen die Kinder, dass sie Elemente hinter dem infiniten Verb oder auch der Verbpartikel produzieren können, jedoch hat sich dieses Feld noch nicht fest ausgebildet und den Äußerungen, die dort stehen, kann zu diesem Zeitpunkt keine eindeutige Funktion zugewiesen werden.

8. Fazit

Kinder lernen zum einen, dass sie Elemente hinter infinite Verben und Verbparkeln produzieren können. Später lernen sie zum anderen, dass dort realisierte Elemente eine bestimmte Funktion haben. Mithilfe eines syntaktischen Mittels (Wortstellung) können sie ein spezifisches Ziel (Aufmerksamkeit steuern, Verorten, Information aufteilen) erreichen.

In Kapitel 2 haben wir herausgestellt, dass Kindersprache generell nicht mit den Begriffen der Erwachsenen-Syntax beschrieben werden sollte. Das Feldermodell basiert auf einer grundlegenden Eigenschaft des Deutschen, nämlich der Möglichkeit, dass die verbalen Teile diskontinuierlich auftreten können. Um die verbalen Teile herum öffnen sich die drei Felder, welche nur in bestimmten Konstellationen obligatorisch besetzt sein müssen. Das heißt, dass das Modell die nötige Flexibilität mitbringt, Kindersprache zu analysieren. Haben die Kinder den Satzklammererwerb durchlaufen, sollte eine Analyse mit dem Feldermodell problemlos möglich sein.

Wir haben anschließend in Kapitel 3 überlegt, inwiefern das Modell für die Analyse gesprochener Sprache allgemein hilfreich ist. Eine Gegenüberstellung mit dem Modell der Expansionen (Auer 1991) zeigt, dass die Unterschiede der Modelle eher theoretischer Natur sind und bei einer konkreten Analyse auf dieselben Kriterien zurückgegriffen wird. Da allein die Satzklammer konstituierend ist für das Feldermodell und Behrens (2011) zeigt, dass ein Großteil der Äußerungen der erwachsenen Sprecher aus einer vollständig besetzten Satzklammer besteht, können wir festhalten, dass das Feldermodell für die Analyse gesprochener Daten geeignet ist.

In Kapitel 4 haben wir argumentiert, dass das Nachfeld an sich keine Konstruktion darstellt, da keine eindeutige Form-Funktions-Zuweisung vorliegt. Lediglich bestimmte verfestigte Strukturen eignen sich als potentielle Kandidaten für eine Konstruktion.

Mithilfe der empirischen Analyse können wir nun die eingangs gestellten Fragen beantworten.

Welche Elemente produzieren Kinder im Nachfeld? Wir finden grob gesagt alle Strukturen, die in der gesprochenen Sprache nachgestellt werden können, also Adverb-, Präpositional-, Nominal- und Adjektivphrasen sowie Modalpartikeln jeweils in unterschiedlichen Anteilen.

Ab wann kann man davon sprechen, dass eine Nachfeldbesetzung vorliegt? Wenn wir OV-Strukturen als Vorboten der rechten Klammer (und eines Mittelfelds) interpretieren, können wir davon ausgehen, dass Elemente, die solchen Strukturen folgen, als Vorboten des Nachfelds angesehen werden können. Dabei gibt es eine Übergangsphase – vermutlich die Zeit, die die Kinder benötigen, um die V2-Stellung und damit die Satzklammer zu erwerben – was einher geht mit einem Übergang zu ‚item‘-basierten Konstruktionen. Dieses Stadium zeichnet sich dadurch aus, dass Kinder in der Lage sind, Wortstellung als syntaktisches Mittel zu gebrauchen. Erst jetzt lernen sie, dass Elemente im Nachfeld eine bestimmte Funktion haben können. Bis sich das Nachfeld als festes Feld ausgebildet hat, in das nicht-satzwerige Elemente positioniert werden können, finden wir in den Daten alle möglichen Phrasen im Nachfeld, die z.T. auch nicht der Zielsprache entsprechen. Erst später gleicht sich die Sprache der Kinder an die der Erwachsenen an.

Sind die Nachfeldbesetzungen dem prozessualen Charakter des Gesprächs geschuldet oder bilden sie Konstruktionen mit einer spezifischen Funktion? Auf diese Frage können wir keine eindeutige Antwort geben. Wir vermuten, dass es sich v.a. bei der Nachfeldstellung von Nominalphrasen und Präpositionalphrasen um zeitliche Gründe handelt. Dabei schließen die Kinder die rechte Klammer und fügen erst danach ein (obligatorisches) Satzglied an, weil sie während der Artikulation nicht schnell genug darauf zugreifen können. Nominalphrasen sind im Nachfeld jedoch größtenteils ungrammatisch. Mit fortschreitendem Alter nehmen solche Strukturen in der Kindersprache ab. Präpositionalphrasen im Nachfeld werden jedoch auch in der geschriebenen Sprache als vollkommen unproblematisch gesehen. Aufgrund der Tatsache, dass die Form der Präpositionalphrasen höchst variabel ist und sich keine eindeutige Funktion zuweisen lässt (es kämen zumindest zwei in Frage: Informationsaufteilung und Erzähltechnik), können wir nicht von einer verfestigten

Struktur sprechen, und damit auch nicht von einer Konstruktion. Einzig bei Adverbphrasen zeigen sich deutliche Verfestigungstendenzen. Wir finden besonders drei Adverbien (*da*, *hier* und *jetzt*), mit denen Kinder auf einen Ort verweisen und die Aufmerksamkeit der Gesprächspartner darauf lenken können. Weiterhin können sie dem Inhalt ihrer Äußerung besonderen Nachdruck geben, wobei auch hier die Aufmerksamkeit gelenkt wird. Darüber hinaus möchten wir die These aufstellen, dass mithilfe solcher Adverbien das Ende einer Äußerung markiert werden kann und damit ein Raum eröffnet wird für Reaktionen der Gesprächspartner.

Literatur

- Altmann, Hans (1981): *Formen der Herausstellung im Deutschen: Rechtsversetzung, Linksversetzung, freies Thema und verwandte Konstruktionen*. Tübingen: Niemeyer.
- Altmann, Hans/Hofmann, Ute (2008): *Topologie fürs Examen. Verbstellung, Klammerstruktur, Stellungsfelder, Satzglied- und Wortstellung*. 2., überarb. und erg. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Auer, Peter (1991): Vom Ende deutscher Sätze. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 19, S. 139-157.
- Auer, Peter (1996): On the prosody and syntax of turn-continuations. In: Couper-Kuhlen, Elizabeth/Selting, Margret (Hgg.): *Prosody in Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 51-100.
- Auer, Peter (2005): Increments and more. Anmerkungen zur augenblicklichen Diskussion über die Erweiterbarkeit von Turnkonstruktionseinheiten. In: Deppermann, Arnulf/Fiehler, Reinhard/Spranz-Fogasy, Thomas (Hgg.): *Grammatik und Interaktion*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 279-294.
- Auer, Peter (2007a): Why are increments such elusive objects? An afterthought. In: *Pragmatics* 17, S. 647-658.
- Auer, Peter (2007b): Syntax als Prozess. In: Hausendorf, Heiko (Hg.): *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen: Narr, S. 95-142.
- Auer, Peter/Günthner, Susanne (2005): Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen – Ein Fall von Grammatikalisierung? In: Leuschner, Torsten/Mortelmans, Tanja/de Groot, Sarah (Hgg.): *Grammatikalisierung im Deutschen*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 335-362.
- Averintseva-Klisch, Maria (2009): *Rechte Satzperipherie im Diskurs. Die NP-Rechtsversetzung im Deutschen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Behrens, Heike (2006): The input-output relationship in first language acquisition. In: *Language and Cognitive Processes* 21, S. 2-24.
- Behrens, Heike (2011): Grammatik und Lexikon im Spracherwerb. In: Engelberg, Stefan/Holler, Anke/Proost, Kristel (Hgg.): *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 375-396.
- Beneš, Eduard (1968): Die Ausklammerung im Deutschen als grammatische Norm und stilistischer Effekt. In: *Muttersprache* 78, S. 289-298.
- Bloom, Lois (1970): *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge: MIT Press.
- Brown, Roger (1973): *A first language. The early stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bücker, Jörg (2011): Von Familienähnlichkeiten zu Netzwerkrelationen: Interaktion als Evidenz für Kognition. Gidl Arbeitspapier Nr. 33: <http://noam.uni-muenster.de/gidl/>
- Bußmann, Hadumod (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4., durchges. und bibliogr. erg. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Charney, Rosalind (1979): The comprehension of ‚here‘ and ‚there‘. In: *Journal of Child Language* 6, S. 69-80.
- Clahsen, Harald (1982): *Spracherwerb in der Kindheit: Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen: Narr.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth/Ono, Tsuyoshi (2007): ‚Incrementing‘ in conversation. A comparison of practices in English, German and Japanese. In: *Pragmatics* 17, S. 513-552.
- Croft, William (2001): *Radical Construction Grammar: syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Croft, William/Cruise, Alan (2004): *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dimroth, Christine/Gretsch, Petra/Jordens, Peter/Perdue, Clive/Starren, Marianne (2003): Finiteness in Germanic Languages. A stage model for first and second language development. In: Dimroth, Christine/Starren, Marianne (Hgg.): *Information structure and the dynamics of language acquisition*. Amsterdam: Benjamins, S. 65-94.
- Dimroth, Christine/ Jordens, Peter (2006): Finiteness in children and adults learning Dutch. In: Gagarina, Natalia/Gülzow, Insa (Hg.): *The acquisition of verbs and their grammar*. Dordrecht: Springer, S.173-198.
- Duden-Grammatik (2009): *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 8., überarb. Aufl. Mannheim: Dudenverlag.
- Ehrich, Veronika (1992): *Hier und Jetzt. Studien zur lokalen und temporalen Deixis im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Eisenberg, Peter (2006): *Grundriß der deutschen Grammatik. Der Satz*. 3., durchges. Aufl. Stuttgart: Metzler.

- Elsner, Daniela (2008): Das Satzende unter der Lupe. In: Pittner, Karin (Hrsg.): *Beiträge zu Sprache und Sprachen 6. Vorträge der 16. Jahrestagung der Gesellschaft für Sprache und Sprachen*. München: Lincom, S. 163-172.
- Elsner, Daniela (i.E.): *Der Erwerb von Konstruktionen im Nachfeld. Eine Analyse deutschsprachiger CHILDES-Daten*. Frankfurt/Main: Lang.
- Evans, Vyvyan/Green, Melanie (2006): *Cognitive Linguistics. An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Filpus, Raija (1994): *Die Ausklammerung in der gesprochenen deutschen Sprache der Gegenwart*. Tampere: Universität Tampere.
- Goldberg, Adele (1995): *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2007): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Neubearb., Nachdr. Berlin/München: Langenscheidt.
- Imo, Wolfgang (2010): Das Adverb *jetzt* zwischen Zeit- und Gesprächsdeixis. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 38, S. 25-58.
- Imo, Wolfgang (2011): Ad hoc-Produktion oder Konstruktion? – Verfestigungstendenzen bei Inkrement-Strukturen im gesprochenen Deutsch. GidI Arbeitspapier Nr. 29: <http://noam.uni-muenster.de/gidi/>
- Jordens, Peter (1990): The acquisition of verb placement in Dutch and German. In: *Linguistics* 28, S. 1407-1448.
- Kauschke, Christina (2012): *Kindlicher Spracherwerb. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Kern, Friederike/Selting, Margret (2006): Konstruktionen mit Nachstellungen im Türkendeutschen. In: Deppermann, Arnulf/Fiehler, Reinhard/Spranz-Fogasy, Thomas (Hgg.): *Grammatik und Interaktion*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 319-347.
- König, Katharina (2011): Formen und Funktionen von syntaktisch desintegriertem *deswegen* im gesprochenen Deutsch. GidI Arbeitspapier Nr. 36: <http://noam.uni-muenster.de/gidi/>
- Kromann, Hans Peder (1974): *Satz, Satzklammer und Ausklammerung*. Kopenhagen: Akademisk.
- Lambert, Pamela Jean (1976): *Ausklammerung in Modern Standard German*. Hamburg: Buske.
- Langacker, Ronald (2008): *Cognitive Grammar. A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Liszkowski, Ulf/Tomasello, Michael (2011): Individual differences in social, cognitive, and morphological aspects of infant pointing. In: *Cognitive Development* 26, S. 16-29.
- Liszkowski, Ulf/Carpenter, Malinda/Tomasello, Michael (2007): A new look at infant pointing. In: *Child Development* 78, S. 705-722.
- MacWhinney, Brian (1987): The Competition Model. In: Ders. (Hg.): *Mechanisms of Language Learning*. Hillsdale: Erlbaum, S. 251-308.
- Marinis, Theodor (1999): Zum Erwerb von deiktischen Elementen: Demonstrativpronomen im Neugriechischen. In: Rothweiler, Monika/Meibauer, Jörg (Hgg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen/Basel: Francke, S. 157-183.
- Miller, Max (1976): *Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung. Empirische Untersuchungen und Theoriediskussion*. Stuttgart: Klett.
- Pinker, Steven (1984): *Language Learnability and Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pittner, Karin/Berman, Judith (2010): *Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch*. 4., aktual. Aufl. Tübingen: Narr.
- Schegloff, Emanuel (1996) Turn organization: One intersection of grammar and interaction. In: Ochs, Elinor/Schegloff, Emanuel/Thompson, Sandra (Hgg.): *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 52-133.
- Selting, Margret (1994): Konstruktionen am Satzrand als interaktive Ressource in natürlichen Gesprächen. In: Haftka, Brigitta (Hg.): *Was determiniert Wortstellungsvariationen?* Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 299-318.
- Slobin, Dan (1974): Universalien der grammatischen Entwicklung bei Kindern. In: Bühler, Hans/Mühle, Günther (Hgg.): *Sprachentwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, S. 137-150.
- Szgun, Gisela (2001): *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim: Beltz.
- Tomasello, Michael (2000): Do young children have adult syntactic competence? In: *Cognition* 74, S. 209-253.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language. A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, Michael (2006): Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb. In: Fischer, Kerstin/Stefanowitsch, Anatol (Hgg.): *Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie*. Tübingen: Stauffenburg, S. 19-38.
- Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke.
- Tracy, Rosemarie (2011): Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion: Minimalistische und (trotzdem) konstruktivistische Überlegungen zum Spracherwerb. In: Engelberg, Stefan/Holler, Anke/Proost, Kristel (Hgg.): *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 397-428.
- Vinckel, Hélène (2006a): *Die diskursstrategische Bedeutung des Nachfeldes im Deutschen. Eine Untersuchung anhand politischer Reden der Gegenwartssprache*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Vinckel, Hélène (2006b): Zur interaktionalen Relevanz verbfreier Nachfeldbesetzungen. Eine Untersuchung anhand von Talkshow-Dialogen. In: Deppermann, Arnulf/Fiehler, Reinhard/Spranz-Fogasy, Thomas (Hgg.): *Grammatik und Interaktion*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 295-318.

- Vinckel-Roisin, Hélène (2011): Wortstellungsvariation und Salienz von Diskursreferenten: Die Besetzung des Nachfeldes in deutschen Presstexten als Kohärenzstiftendes Mittel. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 39, S. 377-404.
- Vinckel, Hélène/Dalmas, Martine (2006): Wenn die Klammer hinkt...ein Plädoyer für das Prinzip Abgrenzung. In: Fries, Norbert/Fries, Christiane (Hgg.): *Deutsche Grammatik im europäischen Dialog. Beiträge zum Kongress Krakau 2006*, S. 1-15.
- Vorreiter, Susanne (2003): Turn continuations: Towards a cross-linguistic classification. In: *InLiSt (Interaction and Linguistic Structures)* No. 39, S. 1-30. Online-Ressource: <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/39/Inlist39.pdf>.
- Zeman, Jaromír (2002): *Die deutsche Wortstellung*. Wien: Edition Praesens.
- Zifonun, Gisela/ Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.

Daten

<http://childes.psy.cmu.edu/>

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Typologie der rechtsperipheren Expansionen.....	8
Abbildung 2: Typologie der syntagmatischen rechtsperipheren Expansionen	9
Abbildung 3: Unterscheidung von 'insertables' und 'glue-ons'	10
Tabelle 1: Semantische Beziehungen in kindlichen 2-Wort-Äußerungen	4
Tabelle 2: Alter der Kinder bei den untersuchten Transkripten.....	15

Anhang

CHAT Transkription

- * beginnt eine Zeile mit einem Sternchen heißt das, dass es eine „main line“ ist, also das kommt, was wirklich gesagt wurde
- % beginnt eine Zeile mit dem Prozentzeichen heißt das, dass es eine „dependent tier line“ ist, also eine Zeile, die alles mögliche enthalten kann, in der Regel Codes und Kommentare über das, was gesagt wurde
- xxx verständlich
- &guga verständlich, wobei die phonetische Form wiedergegeben wird
- (be)cause das, was in Klammern steht, wurde ausgelassen
- bingbing@c bzw. b/d/f/i/l/n/o/p/s/sl/sas/v/w bestimmte Wortformen, die im Lexikon nicht vorhanden sind
- 0 non-verbale Handlungen
- & phonologisches Fragment
- [?] das Wort wurde vom Transkribierer erraten
- ? Fragen
- ! Ausrufe
- # ungefüllte Pausen
- #2 2 Sekunden Pause
- +/. Störung
- [>] Overlap, der folgt
- [<] Overlap, der vorangeht
- +... unvollständig
- @l Buchstaben (inklusive Umlaute a_e@l, o_e@l, u_e@l, Diphthonge e_I@l, die von dem Kind als einziger Laut wahrgenommen wurden, und Digraphe/Trigraphie wie c_k@l or s_c_h@l)
- @p Teil eines Wortes (nicht notwendigerweise eine Silbe)
- @t Wort oder Phrase, das/die eigentlich hätte getrennt werden (z.B. "Kindergarten" oder "er schwimmt im Gartenteich@t")
- \$\$SAT (Satz) einfacher Satz
- \$\$SGF (Satzgefüge) Äußerung mit mindestens einem Hauptsatz und einem abhängigen Satz
- \$\$NS (Nebensatz) Äußerung mit nur einem Nebensatz
- \$\$SK (Satzkombination) Äußerung mit zwei koordinierten einfachen Sätzen
- \$\$KON (Konjunktiv) Verb im Konjunktiv
- \$\$PAS (Passiv) Verb im Passiv
- \$\$PHO Äußerungen, in denen eine systematische Ersetzung bestimmter Laute bzw. eine Auslassung unbetonter Silben erfolgte