

Wie interpretieren Kinder *nur*?

**Experimentelle Untersuchungen zum Erwerb
von Informationsstruktur**

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
vorgelegt von

Anja Müller

Institut für Linguistik / Allgemeine Sprachwissenschaft
Humanwissenschaftliche Fakultät
Universität Potsdam

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:
Namensnennung - Keine kommerzielle Nutzung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen
3.0 Deutschland
Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/>

Im Jahr 2012 online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
URL <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2012/5776/>
URN [urn:nbn:de:kobv:517-opus-57767](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-57767)
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-57767>

Danksagung

Diese Arbeit entstand im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgesellschaft (DFG) geförderten SFB 632 Informationsstruktur der Universität Potsdam und der Humboldt-Universität zu Berlin. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin war ich fünf Jahre im Teilprojekt C3 von Prof. Dr. Barbara Höhle und Prof. Dr. Jürgen Weissenborn tätig. Sie gaben mir nach meinem Studienabschluss die Möglichkeit, die Spracherwerbsforschung aktiv kennenzulernen und sich dafür zu begeistern. Für diese Chance und das Vertrauen möchte ich mich bei Barbara Höhle und Jürgen Weissenborn bedanken.

Neben ihrer Tätigkeit als Projektleiterin stand mir Barbara Höhle ebenfalls als Erstbetreuerin während der Dissertation zur Seite. Wann immer ich um ein Gespräch bat, sie hatte stets Zeit. Dafür und für die inhaltlichen Anregungen und Diskussionen möchte ich ihr danken.

Mein Dank gilt ebenfalls Prof. Dr. Petra Schulz, die mich als Zweitbetreuerin vor allem in der Gestaltung der experimentellen Untersuchungen unterstützt hat. Die zahlreichen Diskussionen über Testmethoden und Teststimuli habe ich sehr geschätzt und schätze sie noch.

Für die viele Unterstützung und die vielen offenen Ohren möchte ich mich auch bei meinen Kolleginnen und Kollegen von der Universität Potsdam und der Goethe-Universität Frankfurt am Main bedanken: Malte Zimmermann, Frauke Berger, Tom Fritsche, Daniel Hole, Robin Hörnig, Anke Sennema, Thomas Westkott, Angela Grimm, Anja Kersten, Barbara Geist, Julia Ose und Barbara Schulz. Ein besonderer Dank geht an Tanja Hüttner, welche geduldig im Akustiklabor der Universität Potsdam Stunde für Stunde die auditiven Stimuli für die Experimente 3 bis 5 dieser Arbeit einsprach.

Ich möchte mich auch beim WDR und den Redakteuren der *Sendung mit der Maus* bedanken. Sie haben mir freundlicherweise erlaubt, die Figuren der Sendung in das Testmaterial meiner Arbeit aufzunehmen. Ebenso danke ich Kevin Paterson und seinen Kollegen, die mir großzügigerweise ihr Testmaterial für eine Replikation ihrer Studie zur Verfügung stellten. Desweiteren danke ich Roswitha Löhmer-Eigener für das Zeichnen der Abbildungen 3 bis 7.

Die Tierfiguren für das Bildmaterial in den Experimenten 3-5 wurden vom Westdeutschen Rundfunk zur Verwendung in dieser Dissertation zur Verfügung gestellt. Das Copyright liegt beim WDR.

Inhaltsverzeichnis

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	6
TABELLENVERZEICHNIS.....	7
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	8
1 EINLEITUNG	9
2 INFORMATIONSTRUKTUR UND FOKUSPARTIKELN.....	15
2.1 DIE INFORMATIONSTRUKTUR	16
2.1.1 <i>Die given – new Anordnung</i>	18
2.1.2 <i>Diskurs- und Satzebene</i>	19
2.1.3 <i>Informationsstruktur als Bereich der Pragmatik</i>	21
2.2 FOKUS: FUNKTION UND LINGUISTISCHE MITTEL DER MARKIERUNG	25
2.2.1 <i>Fokusfunktion</i>	26
2.2.2 <i>Die Erzeugung von Alternativen</i>	27
2.2.3 <i>Fokusmarkierung</i>	28
2.2.4 <i>Fokusarten</i>	31
2.2.5 <i>Der Topikbegriff</i>	32
2.3 FOKUSPARTIKELN.....	36
2.3.1 <i>Bezugsausdruck, Auswahlmenge und Grundbedeutung</i>	36
2.3.2 <i>Syntaktische Repräsentation von Fokuspartikeln</i>	41
2.3.3 <i>Identifizierung des Bezugsausdrucks von Fokuspartikeln</i>	50
2.4 DIE FOKUSPARTIKEL NUR.....	53
2.5 ZUSAMMENFASSUNG.....	57
3 FOKUSPARTIKELN IM SPRACHERWERB.....	60
3.1 DIE ERWERBSAUFGABE	61
3.2 ENTWICKLUNG PRAGMATISCHER FÄHIGKEITEN	62
3.2.1 <i>Der Common Ground</i>	63
3.2.2 <i>Dialogkompetenz und die Grice'schen Maxime</i>	67
3.2.3 <i>Die Semantik-Pragmatik Schnittstelle</i>	71
3.3 ENTWICKLUNG INFORMATIONSTRUKTURELLER FÄHIGKEITEN	76
3.3.1 <i>Markierung des Informationsstatus anhand des indefiniten und</i>	77
<i>definiten Artikels</i>	77
3.3.2 <i>Markierung des Informationsstatus anhand der given-new</i>	79
<i>Anordnung</i>	79
3.3.3 <i>Prosodische Mittel der Fokusmarkierung</i>	82
3.3.4 <i>Erkennen der Topik-Kommentar Gliederung</i>	84
3.4 ZUSAMMENFASSUNG.....	87
3.5 PRODUKTION UND VERSTEHEN VON FOKUSPARTIKELN	89
3.5.1 <i>Produktion von Fokuspartikeln</i>	89
3.5.2 <i>Verstehen von Sätzen mit Fokuspartikeln</i>	91
3.5.2.1 <i>Die Wahl unterschiedlicher Verarbeitungsmechanismen</i>	92
3.5.2.2 <i>Eingeschränkte Nutzung prosodischer Fokusmarkierung</i>	99

3.5.2.3	Probleme der Skopusrestriktion und der Evaluierung der Auswahlmenge	106
3.5.2.4	Unzureichende Lizenzierung der Fokuspartikel.....	115
3.6	ZUSAMMENFASSUNG DES AKTUELLEN FORSCHUNGSSTANDS	118
3.7	ZENTRALE FRAGESTELLUNGEN.....	119
4	INTERPRETATION VON SÄTZEN MIT NUR – EIGENE UNTERSUCHUNGEN	125
4.1	EXPERIMENT 1: REPLIKATION VON PATERSON ET AL. (2003).....	125
4.1.1	<i>Probanden</i>	125
4.1.2	<i>Methode und Material</i>	126
4.1.3	<i>Durchführung</i>	128
4.1.4	<i>Auswertungskriterien</i>	129
4.1.5	<i>Hypothesen</i>	131
4.1.6	<i>Ergebnisse</i>	131
4.1.7	<i>Diskussion der Ergebnisse</i>	135
4.2	EXPERIMENT 2: BEURTEILUNG UNTERINFORMATIVER SÄTZE.....	139
4.2.1	<i>Probanden</i>	141
4.2.2	<i>Methode und Material</i>	141
4.2.3	<i>Durchführung</i>	142
4.2.4	<i>Hypothesen</i>	143
4.2.5	<i>Ergebnisse</i>	144
4.2.6	<i>Diskussion der Ergebnisse</i>	146
4.3	EXPERIMENT 3: DIE SATZPOSITION DER FOKUSPARTIKEL	149
4.3.1	<i>Probanden</i>	150
4.3.2	<i>Methode und Material</i>	150
4.3.3	<i>Durchführung</i>	156
4.3.4	<i>Auswertungskriterien</i>	157
4.3.5	<i>Hypothesen</i>	159
4.3.6	<i>Ergebnisse</i>	159
4.3.7	<i>Diskussion der Ergebnisse</i>	164
4.4	EXPERIMENT 4: DIE ROLLE DER KONTEXTUELLEN EINBETTUNG.....	166
4.4.1	<i>Probanden</i>	167
4.4.2	<i>Testmethode und Material</i>	168
4.4.3	<i>Durchführung</i>	170
4.4.4	<i>Auswertungskriterien</i>	171
4.4.5	<i>Hypothesen</i>	172
4.4.6	<i>Ergebnisse</i>	173
4.4.7	<i>Diskussion der Ergebnisse</i>	177
4.5	EXPERIMENT 5: DIE SATZFINALE POSITION ALS DEFAULT.....	179
4.5.1	<i>Probanden</i>	180
4.5.2	<i>Methode und Material</i>	180
4.5.3	<i>Durchführung</i>	183
4.5.4	<i>Hypothesen</i>	184
4.5.5	<i>Ergebnisse</i>	184
4.5.6	<i>Diskussion der Ergebnisse</i>	189

4.6	ZUSAMMENFASSUNG	190
5	SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DEN ERWERB	194
5.1	DIE INTERPRETATION VON SÄTZEN MIT DER FOKUSPARTIKEL NUR.....	194
5.2	DIE SUBJEKT-OBJEKT ASYMMETRIE	198
5.2.1	<i>Syntaktische Aspekte</i>	198
5.2.2	<i>Semantische Aspekte</i>	201
5.2.3	<i>Informationsstrukturelle Aspekte</i>	203
5.2.4	<i>Der Topik-Default</i>	208
5.3	DER ERWERBSVERLAUF	214
5.4	ZUSAMMENFASSUNG	219
6	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	221
7	LITERATURVERZEICHNIS	227
ANHANG	.....	240
ANHANG A	.....	240
A1: Experiment 1 - Testitems	.....	240
A2: Experiment 1 - Aufbau der Listen 1 bis 3	.....	242
A3: Experiment 1 - Protokollbögen	.....	243
ANHANG B	.....	245
B1: Experiment 2 - Testitems	.....	245
B2: Experiment 2 - Protokollbogen	.....	246
ANHANG C	.....	247
C1: Experiment 3 - Testsätze	.....	247
C2: Experiment 3 - Protokollbogen	.....	250
ANHANG D	.....	252
D1: Experiment 4 - Testitems	.....	252
ANHANG E	.....	257
Experiment 5 - Testitems	.....	257

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Syntaktische Repräsentation einer Fokuspartikel nach Jacobs (1983).....</i>	<i>47</i>
<i>Abbildung 2: Syntaktische Repräsentation einer Fokuspartikel nach Bayer (1996)</i>	<i>48</i>
<i>Abbildung 3: Illustration eines Testitems - nach Crain et al. (1994, S. 456).....</i>	<i>94</i>
<i>Abbildung 4: Illustration eines Testitems – nach Paterson et al. (2006, 264).....</i>	<i>96</i>
<i>Abbildung 5: Illustration eines Testitems - nach Höhle et al. (2009, S. 50)</i>	<i>104</i>
<i>Abbildung 6: Illustration eines Testitems – nach Crain et al. (1994, S.460).....</i>	<i>106</i>
<i>Abbildung 7a-c: Illustration eines Kontroll- und Testitems - nach Philip & Lynch (2000, S. 594)....</i>	<i>108</i>
<i>Abbildung 8: Testitem aus Paterson et al. (2003, S. 272).....</i>	<i>110</i>
<i>Abbildung 9: Beispiel eines Bildersets in Experiment 1</i>	<i>127</i>
<i>Abbildung 10: Verteilung der Testsätze in Experiment 1</i>	<i>128</i>
<i>Abbildung 11: Beispiel für die in Experiment 2 verwendeten Bilder (original aus Paterson et al. 2003).....</i>	<i>140</i>
<i>Abbildung 12: Anordnung der drei Testsatztypen in Experiment 3</i>	<i>151</i>
<i>Abbildung 13: f0-Verlauf für nurSVO-Sätze</i>	<i>156</i>
<i>Abbildung 14: f0-Verlauf für SVnurO-Sätze</i>	<i>156</i>
<i>Abbildung 15: Gegenüberstellung der inkorrekten Antworten aus Experiment 1 und 3 für die Test-sätze mit nur.....</i>	<i>163</i>
<i>Abbildung 16: Vergleich der Subjekt- und Objekt-passers bzw. –failers aus Experiment 1 und 3.....</i>	<i>163</i>
<i>Abbildung 17: f0-Verlauf für nurSVO-Sätze</i>	<i>170</i>
<i>Abbildung 18: f0-Verlauf für SVnurO-Sätze</i>	<i>170</i>
<i>Abbildung 19: Gegenüberstellung der inkorrekten Antworten aus Experiment 1, 3 und 4 für die Testsätze mit nur</i>	<i>176</i>
<i>Abbildung 20: Vergleich der Subjekt- und Objekt-passers bzw. –failers aus Experiment 1, 3 und 4.177</i>	
<i>Abbildung 21: f0-Verlauf für OVnurS-Sätze</i>	<i>182</i>
<i>Abbildung 22a und 22b: Syntaktische Struktur der in Experiment 3, 4 und 5 verwendeten Testsätze nach Jacobs (1983).....</i>	<i>199</i>
<i>Abbildung 23a und 23b: Syntaktische Struktur der in Experiment 3,4, und 5 verwendeten Testsätze nach Bayer (1996)</i>	<i>200</i>

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Termini zur Kennzeichnung der Informationseinheiten.....</i>	<i>18</i>
<i>Tabelle 2: Typische Charakteristika von Topik und Fokus eines Satzes.....</i>	<i>35</i>
<i>Tabelle 3: Erwartete Reaktion für die zielsprachliche Interpretation der drei Testsatztypen</i>	<i>110</i>
<i>Tabelle 4: Erwartete Reaktionen für die Testsätze in Experiment 1</i>	<i>129</i>
<i>Tabelle 5: Antworten der Kinder auf die Testsätze ohne nur, nurSVO und SVnurO.....</i>	<i>132</i>
<i>Tabelle 6: Antworten der Erwachsenen auf die Testsätze ohne nur, nurSVO und SVnurO.....</i>	<i>132</i>
<i>Tabelle 7: Individuelles Antwortverhalten der Kinder in Experiment 1 in der erwarteten Nein-Bedingung für nurSVO- und SVnurO-Sätze.....</i>	<i>135</i>
<i>Tabelle 8: Akzeptanz für Testsatz als passend zum Bild.....</i>	<i>144</i>
<i>Tabelle 9: Vergleich der Akzeptanz der Bilder A, C, D, E für die Gruppe der Kinder und der Erwachsenen.....</i>	<i>145</i>
<i>Tabelle 10: Mögliche Antwortmuster der Kinder in Experiment 3.....</i>	<i>158</i>
<i>Tabelle 11: Richtige Antworten in Prozent für Kinder und Erwachsene in Experiment 3</i>	<i>159</i>
<i>Tabelle 12: Individuelles Antwortverhalten der Kinder in Experiment 3 in der erwarteten Nein-Bedingung für die nurSVO- und SVnurO-Sätze.....</i>	<i>162</i>
<i>Tabelle 13: Richtige Antworten in Prozent für Kinder und Erwachsene in Experiment 4</i>	<i>173</i>
<i>Tabelle 14: Individuelles Antwortverhalten der Kinder in Experiment 4 in der erwarteten Nein-Bedingung für die nurSVO- und SVnurO-Sätze.....</i>	<i>175</i>
<i>Tabelle 15: Zusammenstellung der Testbedingungen für die Probandengruppen A, B und C in Experiment 5</i>	<i>183</i>
<i>Tabelle 16: Richtige Antworten in Prozent für Gruppe A in Experiment 5</i>	<i>185</i>
<i>Tabelle 17: Individuelles Antwortverhalten der Gruppe A in der erwarteten Nein-Bedingung für nurSVO- und SVnurO-Sätze.....</i>	<i>185</i>
<i>Tabelle 18: Richtige Antworten in Prozent für Gruppe B in Experiment 5</i>	<i>186</i>
<i>Tabelle 19: Individuelles Antwortverhalten der Gruppe B in der erwarteten Nein-Bedingung für SVnurO- und OVnurS-Sätze.....</i>	<i>187</i>
<i>Tabelle 20: Richtige Antworten in Prozent für Gruppe C in Experiment 5</i>	<i>187</i>
<i>Tabelle 21: Individuelles Antwortverhalten der Gruppe C in der erwarteten Nein-Bedingung für nurSVO- und OVnurS-Sätze.....</i>	<i>188</i>
<i>Tabelle 22: Leistungen der Gruppen A, B, C im Überblick.....</i>	<i>188</i>
<i>Tabelle 23: Informationsstruktur der SVnurO-Sätze auf Diskurs- und Satzebene.....</i>	<i>204</i>
<i>Tabelle 24: Informationsstruktur der nurSVO-Sätze auf Diskurs- und Satzebene.....</i>	<i>205</i>
<i>Tabelle 25: Informationsstruktur der OVnurS-Sätze auf Diskurs- und Satzebene.....</i>	<i>207</i>
<i>Tabelle 26: Stufe 1 und 2 des Erwerbsverlaufs.....</i>	<i>215</i>
<i>Tabelle 27: Testmaterial I für nurSVO-Sätze.....</i>	<i>225</i>
<i>Tabelle 28: Testmaterial II für nurSVO-Sätze</i>	<i>226</i>

Abkürzungsverzeichnis

ALT	Alternativen zum Fokusausdruck
AP	Adjektivphrase
∀	Allquantor/ für alle/jedes x gilt
CG	Common Ground
CP	Komplementiererphrase
DP	Determinatorenphrase
e	Element von
Exp	Experiment
[F]	Fokusmerkmal
[+F]	fokussiert
[-F]	nicht fokussiert
f ₀	Grundfrequenz
FOF	first occurrence focus
FP	Fokuspartikel
NP	Nominalphrase
OVS	Objekt-Verb-Subjekt
PP	Präpositionalphrase
SOF	second occurrence focus
SVO	Subjekt-Verb-Objekt
VP	Verbalphrase
☺	erwartete Reaktion/ zielsprachlich
☹	unerwartete Reaktion/ nicht zielsprachlich
✓	erworben

1 Einleitung

Ein Kind und sein Vater spielen Einkaufen. Das Kind sitzt hinter einem kleinen Obststand und spielt den Verkäufer. Der Vater kommt und sagt: „Guten Tag. Oh, sie haben aber viele verschiedene Sorten Äpfel. Mhm, die sehen alle lecker aus. Na, dann nehme ich mal ein Kilo Äpfel.“ Das Kind beginnt von jeder Sorte ein paar Äpfel einzupacken. Da sagt der Vater: „Oh nein. Ich möchte nur die roten Äpfel kaufen. Die sehen am besten aus.“ Ein Kind, das die Bedeutung und die Funktion des Wortes *nur* kennt, wird die Apfeltüte neu füllen, diesmal ausschließlich mit roten Äpfeln. Ein Kind, das dagegen die Bedeutung und Funktion von *nur* noch nicht kennt, würde den Vater verwundert anschauen und vielleicht sagen: „Aber rote Äpfel sind doch drin.“ Das Kind, welches die Apfeltüte neu packt, hätte erkannt, dass das Wort *nur* in der Äußerung des Vaters *Ich möchte nur die roten Äpfel kaufen* sich auf die Farbe der Äpfel bezieht und impliziert, dass der Vater keine anderen Äpfel außer den roten möchte. Das Kind, welches hingegen den Vater verwundert anschaut, hätte noch nicht erkannt, dass der Vater keine anderen Äpfel als die roten möchte.

Die Äußerung *Ich möchte nur rote Äpfel kaufen* enthält die Fokuspartikel *nur*. Die Aufgabe einer Fokuspartikel ist die Markierung des fokussierten Ausdrucks, d.h. die Kennzeichnung der neuen bzw. wichtigen Information in einer Äußerung. Der fokussierte Ausdruck in dem Beispielsatz wäre das Farbadjektiv *rot*. Fokuspartikeln bewirken jedoch weit mehr als die Markierung des fokussierten Ausdrucks. Sie implizieren einen Kontrast, ohne den die Äußerung nicht korrekt interpretiert werden könnte. Der Kontrast besteht zwischen dem fokussierten Ausdruck und einer Menge an Alternativen. In dem Satz *Ich möchte nur rote Äpfel kaufen* impliziert *nur* einen Kontrast zwischen *rot* und den anderen Äpfeln, deren Farbe nicht rot ist. Dieser exklusive Kontrast ist eine Eigenschaft der Fokuspartikel *nur*.

Bisherige Studien, welche die Interpretation von Sätzen mit Fokuspartikeln untersucht haben, berichten, dass Kinder bis zu einem Alter von sechs bis sieben Jahren Fokuspartikelsätze nicht zielsprachlich interpretieren (u.a. Crain, Ni & Conway, 1994; Paterson, Liversedge, Rowland & Filik, 2003). In den verwendeten Testsätzen stand die Fokuspartikel entweder vor dem Subjekt (*Only the cat is holding a flag*. ‚Nur die Katze hält eine Fahne.‘) oder vor der VP (*The cat is only holding a flag*. ‚Die Katze hält nur eine Fahne.‘). Die Ergebnisse bisheriger Studien unterscheiden sich jedoch dahingehend,

welches Fehlerbild der nicht zielsprachlichen Interpretation zugrunde liegt. Entsprechend werden verschiedene Ansätze postuliert, welche das nicht zielsprachliche Verhalten der Kinder erklären sollen. Vor allem die Annahmen von Crain et al. (1994) und Paterson et al. (2003) werden in der Literatur häufig diskutiert. Crain et al. untersuchten englischsprachige Kinder und berichten, dass Kinder Sätze mit *only* („nur“) vor dem Subjekt genau wie Sätze mit *only* vor der VP interpretieren. Die Ursache sehen Crain et al. in syntaktischen Defiziten, aufgrund derer die Kinder die Satzposition von *only* vernachlässigen und die VP jeweils als fokussierten Ausdruck annehmen. Paterson et al., welche ebenfalls englischsprachige Kinder testeten, berichten dagegen, dass die Kinder sowohl Sätze mit *only* vor dem Subjekt als auch vor der VP wie Sätze ohne *only* interpretieren, d.h. die Kinder wiesen Sätzen mit und ohne *only* die gleiche Interpretation zu. Nach Paterson et al. haben die Kinder Probleme, die Alternativen zum fokussierten Ausdruck zu erkennen und würden entsprechend den für die Interpretation notwendigen exklusiven Kontrast zwischen Fokus und Auswahlmenge nicht erzeugen.

Die zielsprachliche Interpretation von Fokuspartikelsätzen erfordert jedoch mehr als das Wissen um die Bedeutung und Funktion der Fokuspartikel. Das Kind benötigt zusätzlich Wissen über die Informationsstruktur des Satzes. Der Begriff Informationsstruktur wird allgemein als die Strukturierung sprachlicher Informationen zum Zweck eines Informationsaustauschs definiert (u.a. Féry, Fanselow & Krifka, 2007, von Heusinger, 1999).

Die Informationsstruktur einer Äußerung besteht in der Regel aus einer neuen/wichtigen und einer bekannten Informationseinheit (u.a. Chafe, 1976). Eine Informationseinheit gilt als bekannt, wenn sie zum gemeinsamen Hintergrundwissen von Sprecher und Hörer gehört, beispielsweise in dem diese Information während des Gesprächs durch einen der Gesprächsteilnehmer bereits eingeführt wurde. Die neue Informationseinheit ist dagegen nur dem Sprecher bekannt (Jackendoff, 1972), d.h. sie wurde während des Gesprächs noch nicht eingeführt. Die neue/wichtige Informationseinheit wird als Fokus der Äußerung bezeichnet (u.a. von Heusinger, 1999, Dimroth, 2004; Dimroth & Klein, 1996). Für die Interpretation eines Fokuspartikelsatzes folgt daraus, dass das Kind zunächst den Fokus und somit die Informationsstruktur der Äußerung identifizieren muss, bevor es den von der Fokuspartikel intendierten Kontrast etablieren kann. Aber woran kann das Kind die Informationsstruktur einer Äußerung erkennen?

Zahlreiche Studien haben sich mit der Frage beschäftigt, wie Informationsstruktur markiert wird, welche linguistischen Mittel ein Sprecher benutzt und welche linguisti-

schen Mittel sich auf den Dekodierungsprozess des Hörers unterstützend auswirken (u.a. Bock & Irwin, 1980; Bock & Mazella, 1983; Féry, 1993; Féry et al., 2007; Haviland & Clark, 1974; Ishihara & Féry, 2006; König, 1991a). In Intonationssprachen wie dem Deutschen wird die Informationsstruktur einer Äußerung vorrangig anhand prosodischer Mittel markiert (Elsner, 2000; Féry, 1993). Die Anordnung der Informationseinheiten innerhalb einer Äußerung (given-new versus new-given) markiert ebenfalls die Informationsstruktur (Clark & Haviland, 1977; Haviland & Clark, 1974). Aber auch die bereits angesprochene Klasse der Fokuspartikeln trägt zur Gliederung der Informationsstruktur bei, da sie wie skizziert mit dem Fokus der Äußerung interagiert (Dimroth, 2004; König, 1991a).

Spracherwerbsstudien zur Entwicklung informationsstruktureller Fähigkeiten bei Kindern zeigen, dass einige Fähigkeiten, wie z.B. die zielsprachliche Produktion von Fokuspartikeln oder die prosodische Markierung wichtiger Information von Kindern bereits im zweiten und dritten Lebensjahr erworben werden (Jannedy, 1997; Nederstigt, 2003). Der Erwerb anderer Fähigkeiten, wie z.B. die Markierung des Informationsstatus anhand definiter und indefiniter Artikel, scheint die Kinder bis ins Schulalter zu beschäftigen (Kail & Hickmann, 1992; Kail & Lopez, 1997). Ebenso zeigten Untersuchungen zum Einfluss prosodischer Fokusmarkierung auf die kindliche Sprachverarbeitung, dass Kinder bis zu einem Alter von fünf bis sechs Jahren für diese Art der Fokusmarkierung nur eingeschränkt aufmerksam sind (Cutler & Swinney, 1987).

Die Informationsstruktur einer Äußerung wird jedoch nicht nur durch die linguistischen Mittel ihrer Markierung mitbestimmt, sondern auch durch pragmatische Faktoren, wie die kontextuelle Einbettung der Äußerung und die Intention der am Kommunikationsprozess beteiligten Personen (Liedtke, 2001). Die neue/wichtige Information bildet den Fokus einer Äußerung. Welche Information im Fokus der Äußerung steht, entscheidet der Sprecher aufgrund seiner Annahmen über den Wissensstand des Hörers. Demzufolge muss der Sprecher in der Lage sein, zwischen seinem eigenen Wissensstand und dem Wissensstand des Hörers zu unterscheiden und beide zu vergleichen. Die Gestaltung einer Äußerung wird zudem von dem von Grice (1975) formulierten Kooperationsprinzip und den Konversationsmaximen beeinflusst. Diese „Regeln“ der Kommunikation besagen, dass sich jeder Gesprächsteilnehmer kooperativ verhalten soll, z.B. sollte eine Äußerung so informativ gestaltet werden, wie es der gegenwärtige Gesprächszeitpunkt verlangt. Die eben genannten Aspekte werden jedoch nicht nur vom Sprecher berücksichtigt, sondern ebenfalls vom Hörer. Das bedeutet, dass der Hörer eine Äußerung

aufgrund seiner Annahmen über den Wissensstand des Sprechers interpretiert und dass der Hörer davon ausgeht, dass der Sprecher seine Äußerung entsprechend der aktuellen Gesprächssituation gestaltet. Für die Interpretation eines Fokuspartikelsatzes heißt das, dass neben dem Wissen um die Bedeutung und Funktion der Fokuspartikel, den informationsstrukturellen Fähigkeiten auch pragmatische Fähigkeiten notwendig sind.

Studien zum Pragmatikerwerb bei Kindern zeigen, dass Kinder bereits mit zwei bis drei Jahren den Wissensstand einer anderen Person bei der Äußerungsgestaltung berücksichtigen (O'Neill, 1996; Tomasello & Haberl, 2003). Die Beachtung der Grice'schen Maximen bereitet den Kindern dagegen sowohl in der Produktion als auch im Verstehen bis zum Schuleintritt und zum Teil darüber hinaus Probleme (Hickmann & Warden, 1991; Pellegrini, Brody & Stoneman, 1987).

Die Interpretation von Sätzen mit Fokuspartikeln stellt das Kind vor eine komplexe Aufgabe. Wie dargestellt, berichten bisherige Studien, dass Kinder selbst im Alter von sechs bis sieben Jahren Fokuspartikelsätze nicht wie Erwachsene interpretieren. Vor dem Hintergrund der skizzierten informationsstrukturellen und pragmatischen Aspekte müssen die Ergebnisse bisheriger Studien dahingehend hinterfragt werden, ob die Präsentation der Fokuspartikelsätze den Gebrauch der Fokuspartikel motivierte. Beispielsweise wurden in den Studien von Crain et al. (1994) und Paterson et al. (2003) die Testsätze ohne einen verbalen Kontext präsentiert. Wie eingeführt, bestimmt die kontextuelle Einbettung einer Äußerung deren Informationsstruktur. Es wäre daher vorstellbar, dass für die Kinder der Gebrauch der Fokuspartikel in der Untersuchungssituation nicht transparent war und sie deshalb den Bedeutungsbeitrag der Fokuspartikel nicht beachteten bzw. einen Default für eine bestimmte Satzposition als Fokus der Äußerung zeigten. Ziel der vorliegenden Arbeit ist daher, den Einfluss von informationsstrukturellen und pragmatischen Faktoren auf die Interpretation von Sätzen mit Fokuspartikeln zu untersuchen. Dazu wurden fünf Experimente durchgeführt, an denen insgesamt 170 sechsjährige, monolingual deutsch aufwachsende Kinder und 122 Erwachsene als Kontrollpersonen teilnahmen.

Die Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Nachdem in diesem Kapitel in das Thema der Arbeit eingeführt wurde, wird in Kapitel 2 ein Überblick über den Bereich der Informationsstruktur und die Klasse der Fokuspartikeln gegeben. Ziel des Kapitels ist es die Fähigkeiten darzustellen, die das Kind für eine zielsprachliche Interpretation von Sätzen mit Fokuspartikeln benötigt. Dazu wird zu Beginn des Kapitels erläutert, wie sich die Infor-

mationsstruktur einer Äußerung zusammensetzt und wie und anhand welcher linguistischen Mittel sie markiert werden kann. Vor allem die Funktion und Markierung von Fokus stehen dabei im Mittelpunkt. Den zweiten Schwerpunkt des Kapitels bildet die Darstellung der Eigenschaften von Fokuspartikeln. Neben syntaktischen und semantischen Eigenschaften wird die Frage, welche Faktoren den adäquaten Gebrauch einer Fokuspartikel bestimmen, diskutiert. Die Fokuspartikel *nur* wird hierbei gesondert vorgestellt, da sie Gegenstand der eigenen Untersuchungen ist.

Ausgehend von den theoretischen Grundlagen des zweiten Kapitels, wird in Kapitel 3 die Erwerbsaufgabe formuliert, welche sich dem Kind in Bezug auf die Interpretation von Sätzen mit Fokuspartikeln stellt. Basierend auf dieser Erwerbsaufgabe werden im Anschluss Spracherwerbsstudien vorgestellt, welche die Entwicklung pragmatischer und informationsstruktureller Fähigkeiten untersucht haben. Den Schwerpunkt des Kapitels bildet der Abschnitt über Fokuspartikeln im Spracherwerb. Hier werden die Ergebnisse bisheriger Verstehensstudien vorgestellt und diskutiert. Resultierend aus der Diskussion der Studien werden am Ende des Kapitels die zentralen Fragen der vorliegenden Arbeit formuliert.

Im vierten Kapitel werden die eigenen Untersuchungen vorgestellt. In fünf Experimenten wird die Interpretation von Sätzen mit und ohne *nur* untersucht. Experiment 1 repliziert die Studie von Paterson et al. (2003), welche im Englischen die Interpretation von Sätzen mit und ohne *only* („nur“) untersuchten. In Experiment 2 stand die Frage nach der pragmatischen Kompetenz von sechsjährigen Kindern im Mittelpunkt. Dazu wurden den Kindern ausschließlich Sätze ohne *nur* präsentiert. Das dritte Experiment untersuchte den Einfluss der Satzposition der Fokuspartikel auf die Interpretationsleistungen der Kinder. Das Testmaterial bestand hierbei aus SVO-Sätzen, wobei *nur* entweder vor der Subjekt-NP oder der Objekt-NP stand. Experiment 4 untersuchte die Bedeutung der kontextuellen Einbettung für die Interpretation von Fokuspartikelsätzen. Dazu wurde das gleiche Testmaterial wie in Experiment 3 verwendet, jedoch waren die Testsätze diesmal kontextuell eingebettet. Der mögliche Default für die finale Satzposition als Fokusposition war Gegenstand des fünften Experiments. Das Testmaterial aus Experiment 4 wurde um eine Bedingung erweitert: zusätzlich zu den beiden SVO *nur*-Bedingungen wurden den Kindern OVS-Sätze mit *nur* vor dem Subjekt präsentiert.

Auf Grundlage der Ergebnisse der fünf Experimente werden in Kapitel 5 die zentralen Fragen dieser Arbeit beantwortet und diskutiert. Im Mittelpunkt steht dabei die in den Experimenten 3-5 gefundene Subjekt-Objekt Asymmetrie. Die Kinder zeigten bei

der Interpretation von Sätzen mit *nur* vor dem Objekt konstant bessere Leistungen als für Sätze mit *nur* vor dem Subjekt. Basierend auf den in Kapitel 2 vorgestellten Eigenschaften von Fokuspartikeln werden syntaktische, semantische und informationsstrukturelle Aspekte als mögliche Ursachen der Asymmetrie geprüft. Die Analyse zeigt, dass allein auf Grundlage der verschiedenen Informationsstruktur der beiden *nur*-Satztypen die Asymmetrie zufrieden stellend erklärt werden kann. Ausgehend von dieser Analyse und den erhobenen Daten wird ein Erwerbsverlauf für die zielsprachliche Interpretation von Sätzen mit *nur* entworfen.

Kapitel 6 fasst die Arbeit zusammen. Auf Grundlage des in Kapitel 5 skizzierten Erwerbsverlaufs werden abschließend Forschungsfragen formuliert, welche Gegenstand weitere Untersuchungen sein könnten.

2 Informationsstruktur und Fokuspartikeln

Zwei Studenten sitzen in einem Café und unterhalten sich über das Studium und das anstehende Semesterende. A fragt B: „Und, wie war die Semesterabschlussparty gestern?“. B antwortet: „Die war super. Die Biologen, die Germanisten und sogar die Mathematiker waren da. Nur die Linguisten sind nicht gekommen. Ich glaube, die schreiben heute noch eine Klausur.“ A entgegnet darauf: „Die Linguisten können einem wirklich leid tun.“

Gesprächspartner können sich mühelos auf wechselnde Gesprächssituationen und Gesprächsthemen einstellen. Für eine erfolgreiche Kommunikation ist jedoch nicht nur der Inhalt der Äußerung von Bedeutung, sondern auch ihre sogenannte Informationsstruktur. Diese kann der Sprecher entsprechend seiner Gesprächsintention mithilfe von prosodischen, syntaktischen und lexikalischen Mitteln gestalten. B's Antwortsatz

- 1) Nur die Linguisten sind nicht gekommen.

enthält ein lexikalisches Mittel der Markierung von Informationsstruktur: die Fokuspartikel *nur*. Der Gebrauch der Fokuspartikel in (1) impliziert, dass die Linguisten die einzigen waren, die nicht zur Semesterabschlussparty erschienen sind. Die Interpretation eines Fokuspartikelsatzes stellt den Hörer vor eine komplexe Aufgabe. Der Hörer muss erkennen auf welches Element im Satz sich die Fokuspartikel bezieht. In (1) ist die Subjekt-NP *die Linguisten* der Bezugsausdruck der Fokuspartikel. Des Weiteren muss der Hörer wissen, dass *nur* eine restriktive Fokuspartikel ist und einen exklusiven Kontrast zwischen dem Bezugsausdruck und einer Auswahlmenge an Alternativen etabliert. Die Auswahlmenge an Alternativen besteht in diesem Fall aus den Studierenden der Biologie, der Germanistik und der Mathematik. Die restriktive Grundbedeutung von *nur* signalisiert, dass die Eigenschaft, welche auf die Auswahlmenge zutrifft, nicht für den Bezugsausdruck gilt.

Dieses vereinfachte Beispiel illustriert, dass eine erfolgreiche Kommunikation nicht nur auf der Kompetenz des Sprechers basiert, sondern ebenfalls die Fähigkeit des Hörers voraussetzt, die Informationsstruktur einer Äußerung zu dekodieren und die Intention des Sprechers abzuleiten.

Dieses Kapitel führt in den Bereich der Informationsstruktur und der Fokuspartikeln ein. Dabei werden alle Begriffe bestimmt, welche in den folgenden Kapiteln zum Erwerb von Informationsstruktur und zur Interpretation von Sätzen mit Fokuspartikeln notwendig sind. In Abschnitt 2.1 wird zunächst der Begriff Informationsstruktur erklärt. Weiterhin wird dargestellt, wie die Informationsstruktur eines Satzes aufgebaut ist und analysiert werden kann. Dazu darf das Verhältnis zwischen Informationsstruktur und Pragmatik nicht unerwähnt bleiben. Wie sich zeigen wird, spielen pragmatische Aspekte einer Kommunikation, wie z.B. die Angemessenheit einer Äußerung und der Kontext einer Äußerung, eine wichtige Rolle für eine erfolgreiche Kommunikation. Abschnitt 2.2 beschäftigt sich mit dem Begriff Fokus. Allgemein wird der Begriff Fokus für den Informationsteil einer Äußerung verwendet, der aus Sicht des Sprechers neu bzw. wichtig ist. In diesem Abschnitt werden die Funktion von Fokus und die Markierungsmöglichkeiten, welche der Sprecher zur Markierung des Fokus hat, erläutert. Die Klasse der Fokuspartikeln wird in Abschnitt 2.3 vorgestellt. Neben semantischen und syntaktischen Eigenschaften steht vor allem die Identifizierung des Bezugsausdrucks der Fokuspartikel im Mittelpunkt. Abschließend wird in Abschnitt 2.5 die Fokuspartikel *nur* gesondert betrachtet. Abschnitt 2.6 fasst das zweite Kapitel zusammen.

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass im Rahmen der vorliegenden Arbeit lediglich einen Überblick über das Gebiet der Informationsstruktur gegeben werden kann. Im Laufe der letzten Jahrzehnte wurden zahlreiche Aufsätze und Bücher verfasst, welche den Bereich der Informationsstruktur mit all seinen Eigenschaften detailliert behandeln (u.a. Buring 1997; Chafe, 1976; Dimroth, 2004; Féry, Fanselow & Krifka, 2007; Jackendoff, 1972; Jacobs, 1983; König, 1991a, b; von Heusinger 1999; Steube, 2000). An gegebener Stelle finden sich daher weiterführende Verweise.

2.1 Die Informationsstruktur

Der Begriff Informationsstruktur bezieht sich auf die Strukturierung sprachlicher Informationen zum Zweck des Informationsaustauschs (Chafe, 1976; Féry, Fanselow & Krifka, 2007; von Heusinger, 1999). Im Mittelpunkt steht dabei nicht der Inhalt einer Äußerung, sondern vielmehr deren Struktur. Allerdings bezieht sich der Begriff Struktur nicht nur auf die syntaktische Repräsentation der Satzkonstituenten. Wie sich die Informationsstruktur einer Äußerung gestaltet, hängt im Wesentlichen von der Intention, d.h. von der Äußerungsabsicht, des Sprechers ab.

Dass Informationsstruktur kein neuer und zudem kein ausschließlicher Aspekt der Sprachwissenschaft ist, zeigen die zahlreichen Termini, welche für den Begriff Informationsstruktur gebraucht werden bzw. wurden: Von der Gabelentz (1889) verwendete den Begriff *psychological or logical structure*, Mathesius (1929) gebrauchte den Ausdruck *thematic structure*, bevor Halliday (1963) schließlich den Begriff *information structure* prägte (zitiert nach von Heusinger, 1999). Neben *information structure* beschreibt der von Chafe (1976) gewählte Term des *information packaging* den Forschungsgegenstand auf diesem Gebiet wohl am besten. Der zugrunde liegende Gedanke von Informationsstruktur ist, dass eine Information, je nach Ziel des Sprechers und gemeinsamen Hintergrundwissen von Sprecher und Hörer, in einer Äußerung unterschiedlich aufbereitet, d.h. "verpackt" wird. Allgemein wird angenommen, dass eine Äußerung aus zwei verschiedenen Informationseinheiten besteht: aus einer alten/bekanntem Informationseinheit und einer neuen/unbekanntem Informationseinheit. Beide Informationseinheiten unterscheiden sich hinsichtlich ihres Informationsgehalts. Der alte/bekanntem Informationsteil einer Äußerung ist Sprecher und Hörer bekannt. Im Gegensatz dazu ist der neue/unbekanntem Teil nur dem Sprecher zum Zeitpunkt der Äußerung bekannt, während er für den Hörer neu ist. Damit der Kommunikationsfluss zwischen den Gesprächsteilnehmern erhalten bleibt, muss der Hörer zwischen beiden Informationseinheiten unterscheiden und die ihm bis dahin unbekanntem Information erkennen. Um dies dem Hörer zu erleichtern, werden die Informationseinheiten vom Sprecher unterschiedlich markiert. Eine zentrale Frage auf dem Gebiet der Informationsstruktur ist daher, welche linguistische Mittel ein Sprecher benutzt, um eine Äußerung so zu strukturieren, dass sie vom Gesprächspartner im vom Sprecher intendierten Sinne verstanden wird.

Zur Strukturierung einer Äußerung stehen in der Regel syntaktische, prosodische wie auch lexikalische Mittel zur Verfügung. Allein diese Tatsache zeigt, dass Informationsstruktur ein sehr umfangreiches Feld ist, auf dem Linguisten nach allgemein gültigen und sprachspezifischen Strukturierungseigenschaften suchen. Diese vielfältigen Betrachtungsweisen führen dazu, dass es für die beiden Informationseinheiten einer Äußerung in der gegenwärtigen Forschung eine Reihe von Begriffspaaren gibt:

Tabelle 1: Termini zur Kennzeichnung der Informationseinheiten

alte/bekannte Informationseinheit	neue/wichtige Informationseinheit
psychologisches Subjekt	psychologisches Prädikat (von der Gabelentz, 1869; Paul, 1880)
Thema	Rhema (Ammann, 1928; Mathesius, 1929; Halliday, 1967)
Topik	Kommentar (von der Gabelentz, 1869; Reinhart, 1982)
Topik	Fokus (moderne Prager Schule, 1973)
Presupposition	Fokus (Chomsky, 1971; Jackendoff, 1972)
Hintergrund	Fokus (Chafe, 1976; Jacobs, 1982)
alt/gegeben	neu (Halliday, 1967; Chafe, 1976)

(zitiert nach von Heusinger, 1999, S. 102)

Die Begriffspaare aus Tabelle 1 illustrieren den Gebrauch verschiedener Termini im Bereich der Informationsstruktur. Selbst die Tatsache, dass all diese Ansätze auf der Dichotomie einer Äußerung basieren, täuscht nicht über die Gefahr hinweg, dass es aufgrund der terminologischen Vielfalt zu einer Bündelung von Informationsstruktureigenschaften kommt. So könnte beispielsweise angenommen werden, dass die Begriffe Fokus und neu gleichzusetzen sind. Wie in Abschnitt 2.2 gezeigt wird, ist diese Zuordnung jedoch nicht ohne weiteres gültig.

2.1.1 Die given – new Anordnung

Wie bereits erläutert basiert die zugrundeliegende Analyse der Informationsstruktur eines Satzes auf der Dichotomie der Informationseinheiten. Eine Reihe von empirischen Studien belegen, dass die Anordnung der Informationseinheiten Einfluss auf die Verarbeitung eines Satzes haben. Haviland und Clark (1974) konnten in verschiedenen Reaktionszeitexperimenten mit erwachsenen Probanden zeigen, dass kontextuell eingebettete Sätze mit der Anordnung given-new schneller verarbeitet wurden, als Sätze mit einer new-given Anordnung. Demnach begünstigt eine satzinitial stehende, bereits bekannte Information die Identifizierung des entsprechenden Referenten im vorangehenden Kontext und eine damit einhergehende, schnellere Verarbeitung des Satzes. Somit unterstützt die given-new Anordnung der Informationseinheiten den Hörer bei der Analyse und Interpretation des Satzes. Clark und Haviland (1977) postulieren daher eine given-new

Strategie, welche aus drei Schritten besteht: 1) identifiziere die gegebene Information des Satzes, 2) finde einen Antezedent für die gegebene Information und 3) füge die neue Information dem Antezedent hinzu. Diese Strategie, welche eine initiale Verarbeitung der gegebenen Information zugrunde legt, war der Ausgangspunkt für zahlreiche Reaktionszeitstudien, welche den Einfluss der given-new Anordnung auf die Verarbeitung eines Satzes bestätigen konnten (u.a. Bock & Mazella, 1980; Hörnig, Oberauer & Weidenfeld, 2005; Yekovich, Walker & Blackman, 1979). Yekovich et al. (1979) fanden in einem Lesezeitexperiment, dass kanonische Sätze von Erwachsenen schneller gelesen wurden, wenn das Subjekt initial stand und gleichzeitig auf eine im vorangehenden Satz eingeführte Entität referierte, als wenn das Subjekt neue Information einführte und das Objekt auf eine bereits bekannte Entität referierte. Dass die given-new Anordnung nicht nur den Hörer beeinflusst, sondern auch vom Sprecher beachtet wird, konnten verschiedene Produktionsstudien belegen (u.a. Bock & Irwin, 1980; Ferreira & Yoshita, 2003; Narasimhan & Dimroth, 2008).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Anordnung given-new die Verarbeitung eines Satzes erleichtert und dass der Sprecher sich offenbar an dieser Anordnung orientiert, wenn er seine Äußerungen gestaltet. Demnach entspricht die Anordnung given-new der unmarkierten Informationsstruktur eines Satzes (Haviland & Clark, 1974; Chafe, 1976). Clark und Clark (1978) ziehen auch die Möglichkeit in Betracht, dass diese Anordnung universell gültig ist.

2.1.2 Diskurs- und Satzebene

Die Informationsstruktur eines Satzes lässt sich auf zwei Ebenen analysieren: auf der Diskurs- und auf der Satzebene (von Heusinger, 1999). Auf Satzebene wird zwischen neuer und bekannter Information unterschieden, wofür sich der Begriff Hintergrund-Fokus Gliederung etabliert hat (Dimroth, 2004; von Heusinger, 1999; Molnár, 1991). Der Begriff Hintergrund bezieht sich hierbei auf den bekannten Informationsteil, der Begriff Fokus entsprechend auf den neuen Informationsteil. Auf Diskursebene wird die Äußerung nach *Über wen oder was wird etwas gesagt?* und *Was wird darüber gesagt?* differenziert. Ersteres wird unter dem Begriff Topik zusammengefasst. Entsprechend bezieht sich der Begriff Kommentar auf den zweiten Teil der Äußerung. Beide Ebenen werden demnach in jeweils zwei Einheiten unterschieden, was nicht bedeutet, dass die

Hintergrund-Fokus Gliederung und die Topik-Kommentar Gliederung eines Satzes identisch sein muss (siehe Beispiel 2).

- 2) A: Was isst das Mädchen gerade?
 B: Das Mädchen isst Schokoladenkekse.

Diskursebene	Topik	Kommentar	
	Das Mädchen	isst	Schokoladenkekse.
Satzebene	Hintergrund		Fokus

Auf Diskursebene stellt die NP *das Mädchen* das Topik dar, da in der Äußerung etwas über sie ausgesagt wird. Was über das Mädchen gesagt wird, nämlich dass es *Schokoladenkekse isst*, stellt den Kommentar der Äußerung dar. Die Topik-Kommentar Gliederung und insbesondere die Funktion und Markierung des Topiks wird in Kapitel 2.2.5 genauer behandelt.

Auf Satzebene ist die NP *das Mädchen* Teil des Hintergrunds, da das Mädchen durch Sprecher A bereits vorerwähnt ist. Ebenso gehört die Information, dass das Mädchen etwas isst zum Hintergrund, da auch das vorerwähnt ist. Die Information, welche in dieser Äußerung im Mittelpunkt und somit im Fokus steht, ist *Schokoladenkekse*, welche das Mädchen isst. Da der Fokusbegriff für diese Arbeit eine zentrale Rolle spielt, wird er in Kapitel 2.2 gesondert vorgestellt. Dabei wird neben der Funktion von Fokus auch die Markierung von Fokus behandelt.

Wie bereits dargestellt, gründet sich die Einteilung der Informationseinheiten auf Satzebene auf dem gemeinsamen und nicht gemeinsamen Wissen zwischen Hörer und Sprecher. Wie ein gemeinsames Wissen zwischen Sprecher und Hörer aussehen kann, ab wann eine Information zum gemeinsamen Wissen gehört und welche Rolle die Annahmen über den Wissensstand einer anderen Person während einer Kommunikation spielt, beantwortet der folgende Abschnitt 2.1.3. Da diese Aspekte in den Bereich der Pragmatik gehören, werden im folgenden Abschnitt pragmatische Faktoren vorgestellt, welche die Informationsstruktur eines Satzes beeinflussen

2.1.3 Informationsstruktur als Bereich der Pragmatik

Unter Pragmatik wird im Allgemeinen die Funktion bzw. der Gebrauch von Sprache verstanden. Es steht die „[...] Relation zwischen natürlichsprachlichen Ausdrücken und ihren spezifischen Verwendungssituationen [...]“ (Bußmann, 1990: 606) im Mittelpunkt. Wie und wann eine Äußerung vom Sprecher gebraucht wird, hängt zum einen von der Gesprächsintention des Sprechers ab und zum anderen vom vorangegangenen Kontext der Gesprächssituation. Soll eine Äußerung vom Hörer erfolgreich verstanden werden, so muss diese situationsadäquat sein, d.h. sie muss dem aktuellen Gesprächszeitpunkt angemessen sein. Ob eine Äußerung situationsadäquat ist oder nicht, wird vom Kontext des Gesprächs bestimmt. Daher wird der Begriff Kontext in diesem Abschnitt näher betrachtet. Es soll die Frage beantwortet werden, was alles zum Kontext einer Äußerung zu zählen ist und welche Rolle der Kontext bei der Differenzierung bekannter und fokussierter Information spielt. Die Art und Weise mit der Hörer und Sprecher in einem Gespräch auf einander „Rücksicht nehmen“ und somit den Gesprächsverlauf beeinflussen wird ebenfalls thematisiert. Eng verbunden mit der Frage nach dem Kontext und der Art der Gesprächsführung ist die Frage nach dem gemeinsamen Wissen zwischen Sprecher und Hörer. Es wurde bereits erwähnt, dass im Gegensatz zur unbekanntem Informationseinheit die bekannte Informationseinheit einer Äußerung Sprecher und Hörer gemein ist. Wie das gemeinsame Wissen von Sprecher Hörer aufgebaut ist und wie es sich verändert, wird zum Ende des Abschnitts betrachtet.

Mit dem Begriff Kontext wird in erster Linie auf einen sprachlichen Kontext referiert. Demnach umfasst der Kontext die gesamte Konversation, die zwischen zwei Gesprächspartnern geführt wird bzw. wurde. Ein Dialog besteht aber nicht nur aus sprachlichen Informationen. Sprecher können z.B. auf Sachverhalte referieren, welche im Laufe des Dialogs noch nicht aufgegriffen wurden (Beispiel 3).

- 3) A: Wie war's denn gestern?
B: Die Prüfung lief eigentlich ganz gut.
A: Das freut mich zu hören.

In einer Situation, in der sich A und B treffen und A mit der Frage: „Wie war's denn gestern?“ das Gespräch beginnt, ist der Sachverhalt, dass B am Vortag eine Prüfung hatte noch nicht explizit eingeführt wurden. Dennoch weiß B, dass A mit seiner Frage auf den Verlauf der Prüfung hinaus will. Daher erscheint es notwendig, den Begriff Kontext oder

vielmehr den des verbalen Kontexts in einen größeren Zusammenhang einzuordnen und zu analysieren, welche Faktoren einen Dialog zwischen zwei Gesprächsteilnehmer bestimmen. Dieser Gedanke findet sich in dem Kontextbegriff nach Bußmann (2002) wieder: „Als umfassender Begriff der Kommunikationstheorie bezeichnet Kontext alle Elemente einer Kommunikationssituation, die systematisch die Produktion und das Verständnis einer Äußerung bestimmen.“ (S.374). Dabei unterscheidet Bußmann drei Kontext-Typen. Der allgemeine Kontext beschreibt die Gesprächssituation. Hier spielen die Faktoren Ort, Zeit und Handlungszusammenhang der Äußerung eine Rolle. Ein zweiter Kontext-Typ umfasst die persönliche und soziale Komponente einer Kommunikation. Hier stehen die Beziehungen zwischen Sprecher und Hörer im Vordergrund sowie ihre Einstellungen, ihr Wissen und ihre Interessen. Auch die wechselseitigen Annahmen über den Wissenstand des anderen Gesprächsteilnehmers werden dazu gezählt. Schließlich definiert Bußmann den sprachlichen Kontext, welcher die Ausdrücke grammatisch und semantisch verknüpft und dabei von einer non-verbalen Mimik und Gestik unterstützt werden kann. Erst durch die Berücksichtigung aller drei Kontext-Typen kann laut Bußmann (2002, S. 374) „...aus dem Sinnpotential eines Satzes der aktuelle Sinn einer Äußerung...“ geschlossen werden.

Clark und Bly (1995) nennen die gleichen Faktoren wie Bußmann, verweisen jedoch noch auf eine weitere Eigenschaft des Kontexts. Während Bußmann sich ausschließlich auf das Verhältnis zwischen Sprecher und Hörer bezieht, benennen Clark und Bly Faktoren, welche sich zusätzlich auf das so genannte Weltwissen beziehen. So nennen sie das Wissen über typische Handlungs- und Bewegungsabläufe von Personen und Objekten, das Wissen um kausale Beziehungen sowie das Wissen über Emotionen als weitere, Kontext gestaltende Faktoren.

Der Kontext einer Kommunikation ist kein starrer, festgelegter Rahmen. Vielmehr verändert sich der Kontext im Laufe eines Gesprächs. Wie Bußmann (2002) schreibt, wird ein Kontext auch durch die wechselseitigen Wissensannahmen der Gesprächsteilnehmer definiert (vgl. Clark und Bly, 1995; Krifka, 2007). Das bedeutet, dass der Sprecher eine Äußerung aufgrund seiner Annahme über den Wissenstand des Hörers formuliert. Entsprechend interpretiert der Hörer aufgrund seiner Annahme über den Wissenstand des Sprechers die Äußerung. In diesem Sinne verändert sich der Kontext fortwährend, da sich die Wissensbestände der Gesprächsteilnehmer kontinuierlich verändern. Die Annahmen, welche von Sprecher und Hörer getätigt werden, sind nicht willkürlich, sondern unterliegen Kommunikationsprinzipien bzw. -richtlinien. Grice (1975) formu-

lierte hierzu das so genannte Kooperationsprinzip. Kerngedanke ist, dass sich Gesprächsteilnehmer in einer Kommunikation grundsätzlich kooperativ verhalten. Demzufolge sollte jeder Teilnehmer bemüht sein, seine Äußerung so zu gestalten, wie es der momentane Zustand des Gesprächs verlangt. Wie eine Äußerung gestaltet werden sollte und welche Annahmen der Hörer über die Gestaltung einer Äußerung macht, hält Grice in den Konversationsmaximen fest. Die wichtigsten dieser Maximen sind die Maximen der Quantität und der Qualität. Erstere besagt, dass der Sprecher seinen Beitrag so informativ anlegen soll, wie es der Gesprächszeitpunkt erfordert. Das impliziert, dass ein Beitrag nicht informativer sein sollte als verlangt. Die Maxime der Qualität bezieht sich auf den Wahrheitswert einer Äußerung. Ein Sprecher sollte demnach bemüht sein, einen wahren Beitrag zu geben. Er sollte keine Aussagen treffen, die er für falsch hält bzw. die er nicht entsprechend begründen kann.

In den von Grice formulierten Prinzipien finden sich gewisse Aspekte von Informationsstruktur, wie sie in den vorangehenden Abschnitten vorgestellt wurden. Um eine Äußerung entsprechend dem Gesprächszeitpunkt adäquat und informativ zu gestalten, so dass eine Interpretation möglich ist, muss die Informationsstruktur dieser Äußerung eindeutig sein. Das bedeutet, dass die Äußerung neben einem Teil mit einer neuen Information auch einen Teil enthalten sollte, der die neue Information in den bisherigen Gesprächsverlauf einbettet. Nur so kann die fokussierte Information vom Hörer identifiziert und die gesamte Äußerung interpretiert werden.¹ In diesem Sinne wird die Informationsstruktur einer Äußerung bereits auf einer kognitiven Ebene geplant, so wie u.a. Steube (2000) und Steube, Alter und Späth (2004) argumentieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Begriff Kontext mit all seinen Verknüpfungen sehr facettenreich ist und sich nicht ausschließlich auf den rein verbalen Anteil einer Kommunikation bezieht. Für die Eindeutigkeit einer Äußerung spielt der verbale Kontext eine wichtige Rolle, da durch ihn die Wissensbereiche markiert werden, welche Sprecher und Hörer gemein sind und welche aus Sicht des Sprechers neu sind.

Dass Informationsstruktur neben einer pragmatischen auch eine kognitive Komponente besetzt, zeigt sich daran, dass ein Sprecher seine Äußerung vor der Produktion vorstrukturieren muss. Die Gestaltung einer Äußerung hängt davon ab, welche Annahmen der Sprecher über das Wissen des Hörers hat. Der Begriff des Common Ground (CG) spielt hierbei eine zentrale Rolle, da er das Wissen umfasst, welches nach Annahme

¹ Eine Ausnahme bilden hierbei Ellipsen, welche ausschließlich aus neuen Informationen bestehen. Demnach kann in bestimmten Gesprächssituationen auf die Einbettung neuer Information durch das Aufgreifen bekannter Information verzichtet werden.

des Sprechers er selbst und der Hörer teilen (vgl. Karttunen, 1974). Neben dem so genannten Weltwissen beinhaltet der CG ebenfalls die Informationen, welche bis zum aktuellen Gesprächszeitpunkt zwischen zwei Gesprächsteilnehmern ausgetauscht wurden. Somit ist der Zustand des CG temporal bestimmt, da er sich nach jeder Äußerung verändert. Krifka (2007) bezieht den Begriff des CG in das Feld der Informationsstruktur ein. Indem er den CG in CG-Content und CG-Management unterteilt, greift er gezielt semantische und pragmatische Aspekte innerhalb der Kommunikation auf. Während sich der CG-Content mehr auf die semantischen Aspekte einer Äußerung bezieht, wie z.B. deren Wahrheitswerte, stehen im CG-Management eher pragmatische Faktoren, wie die kommunikativen Interessen und Ziele der Gesprächsteilnehmer, im Vordergrund. Unbeachtet bleibt bei diesem Ansatz, wie sich die Interaktion zwischen Informationsstruktur und CG genau gestaltet. Ausgehend von der allgemeinen Definition von Informationsstruktur könnte angenommen werden, dass Informationsstruktur mit dem CG-Management interagiert. Nach Krifkas Darstellung umfasst das CG-Management jedoch ausschließlich pragmatische Komponenten, während Informationsstruktur ein Zusammenspiel aus allen linguistischen Ebenen ist.

Einen kognitiv basierten Ansatz präsentieren Steube (2000) und Steube et al. (2004). Angelehnt an das Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989) werden zwei Phasen der kognitiven Verarbeitung angenommen, welche der linguistischen Verarbeitung vorgeschaltet sind. In der ersten Phase findet eine Art Vorstrukturierung bezüglich der einzelnen Gesprächskomponenten, wie z.B. dem Gesprächspartner, oder die Art der Unterhaltung statt. Somit werden hier die kommunikativen Ziele festgelegt. In der zweiten Phase „...wird der eigentliche Input für die Formulierung hergestellt: Es entstehen sprachnahe propositionale Strukturen, mit denen für die Versprachlichung auch satzweise die Entscheidung fällt, was Hintergrund- und Fokuginformation ist, welche Informationen als Topik bzw. Kommentar zu verwenden ist etc.“ (Steube 2000, S. 214). Demnach wird also bereits in dieser frühen Phase der Sprachproduktion vom Sprecher festgelegt, welche Informationsbestandteile seiner Äußerung fokussiert werden und welche nicht. Es wird auf dieser Ebene ein Fokusmerkmal [F] vergeben, welches auf den nachfolgenden linguistischen Ebenen verschieden repräsentiert wird. Auf syntaktischer Ebene geschieht diese durch die Zuweisung der Eigenschaften fokussiert [+F] bzw. nicht fokussiert [-F], auf phonologischer Ebene beispielsweise durch die Vergabe von Pitchakzenten.

Sowohl der Ansatz von Krifka (2007) als auch der Ansatz von Steube (2000) und von Steube et al. (2004) beziehen eine pragmatische Komponente bei der Vorstrukturie-

rung sprachlicher Informationen und somit bei der Festlegung der Informationsstruktur ein. Die Analyse der aktuellen Gesprächssituation nach u.a. Gesprächspartner, Ort, Zeitpunkt und eventuellen Erwartungshaltungen scheinen den Aufbau einer Äußerung ebenso zu beeinflussen. Somit präsentiert sich die Strukturierung von sprachlichen Informationen aus einem Zusammenspiel von linguistischen und kognitiven Komponenten. Wie die syntaktischen, lexikalischen und prosodischen Komponenten der Informationsstrukturierung aussehen, wird im folgenden Abschnitt 2.2 dargestellt. Der Begriff Fokus, seine Funktion und seine Markierung stehen im Zentrum der Betrachtung. An den beiden letzten Punkten wird ersichtlich, welche syntaktischen, lexikalischen und prosodischen Fähigkeiten die Strukturierung einer Äußerung erfordern.

2.2 Fokus: Funktion und linguistische Mittel der Markierung

Der Begriff Fokus spielt in der Informationsstruktur eine wichtige Rolle. Eine Definition des Begriffs ist jedoch alles andere als trivial. Von Stechow (1991) stellt diesbezüglich fest: „The category focus is notoriously obscure, and we will not try to do justice to the many usages that survive in the literature.“ (S. 804). Die folgenden, ausgewählten Beispiele sollen einen Eindruck über die Verschiedenheit des Fokusbegriffs allein auf dem Gebiet der Informationsstruktur vermitteln.

- „Bezeichnung für das *Informationszentrum* eines Satzes, auf das das Mitteilungsinteresse des Sprechers gerichtet ist.“ (Bußmann, 2002, S. 218)
- „In X (*Satz*) ist bei I (*Interpretation*) Y (Fokus) von Z (*Satzteil*), wenn in X bei I Y durch Akzentuierung hervorgehoben ist und diese Hervorhebung anzeigt, dass in X bei I Y als von Z semantisch besonders betroffen zu verstehen ist.“ (Jacobs, 1983, S. 10)².
- “We will assume that any sentence has one intonationally designated element, more precisely one syllable of maximal intonational prominence. This will be called an accent. ... The accent is taken to indicate a special status of some syntactic constituent... This constituent is called the Focus. (Büring, 1997, S. 28)
- „Focus is a linguistic feature [+/- F] exhibited by part or the whole sentence and defined independently of its phonetic realization, i. e. the accent signalling it.“ (Féry, 1993, S.13)

² Die in den Klammern stehenden Begriffe Satz, Interpretation und Satzteil wurden von mir aus Gründen eines besseren Verständnisses eingefügt.

- Fokus zeigt das Vorhandensein von Alternativen an, die relevant für die Interpretation der Äußerung sind (vgl. Rooth, 1992).

Im Rahmen dieser Arbeit ist es bei weitem nicht möglich, den Begriff des Fokus eindeutig zu klären. Da jedoch die Begriffe Fokus, fokussiert und fokussierte Konstituente in dieser Arbeit häufig gebraucht werden, muss eine allgemeingültige Darstellung von Fokus gegeben werden, welcher dieser Arbeit zugrunde liegt.

Zunächst ist es sinnvoll, die Funktion von Fokus gegen die Markierung von Fokus abzugrenzen. Bei genauer Betrachtung der aufgeführten Fokusdefinitionen klingt diese Unterscheidung bereits an. Während unter der Funktion von Fokus allgemein die Hervorhebung einer Konstituente verstanden wird, umfasst die Markierung von Fokus die linguistischen Mittel, welche zur Kennzeichnung des Fokus in einer Äußerung genutzt werden können.

2.2.1 Fokusfunktion

Als Funktion von Fokus wird im Allgemeinen das Hervorheben einer Konstituente innerhalb einer Äußerung angesehen. Welche Konstituente hervorgehoben wird, bestimmt ein Sprecher aufgrund des von ihm angenommenen Common Ground, d.h. er bestimmt, welche Konstituente in seiner Äußerung am wichtigsten für den Hörer ist. Dabei können sowohl eine oder mehrere Konstituenten als auch der gesamte Satz im Fokus stehen. Jedoch kann auch ein Ausdruck fokussiert werden, der im Gesprächsverlauf bereits eingeführt wurde und in diesem Sinn nicht neu ist (vgl. Beispiele 4 und 5). Im Folgenden wird die Markierung []_F zur Kennzeichnung des fokussierten Ausdrucks verwendet.

4) A: Was isst das Mädchen am liebsten?

B: Das Mädchen isst am liebsten [Schokoladenkekse]_F.

5) A: Was isst das Mädchen am liebsten, Schokoladenkekse oder Möhren?

B: Das Mädchen isst am liebsten [Schokoladenkekse]_F.

Im Gegensatz zu (4) ist die Objekt-NP *Schokoladenkekse* in (5) vorerwähnt. Sprecher A führte sie bereits in den Diskurs ein. Dennoch ist *Schokoladenkekse* eindeutig der Fokus von B's Äußerung. Somit kann also von einer Gleichsetzung der Begriffe Fokus und neu nicht per se ausgegangen werden. Ohne Zweifel wird die NP *Schokoladenkekse* von

Sprecher A in das Gespräch und somit auch in den Common Ground eingeführt. Jedoch ist anhand der von ihm gewählten Äußerungsart, einem Fragesatz, ersichtlich, dass für ihn die Tatsache, was das Mädchen am liebsten isst, noch nicht ausreichend spezifiziert ist. Somit stellt die Äußerung von Sprecher B durchaus eine neue Information dar. Die Tatsache, dass es neben den Schokoladenkekse noch eine andere Antwortmöglichkeit gegeben hätte, weist auf eine weitere, semantische Eigenschaft von Fokus hin - das Anzeigen von Alternativen. In Beispiel (5) wäre die Alternative, dass das Mädchen Möhren am liebsten isst. Aber auch der Fokus in Beispiel (4) zeigt das Vorhandensein einer Alternative an, auch wenn diese nicht explizit vorerwähnt ist. Hier würden die Alternativen zu dem fokussierten Ausdruck *Schokoladenkekse* aus allen essbaren Dingen bestehen. Fokus impliziert demzufolge das Vorhandensein von Alternativen, gegen die der fokussierte Ausdruck kontrastiert wird (Rooth, 1992). Daher wird der Fokus einer Äußerung auch als kontrastiver Informationsteil bezeichnet. Es können jedoch nur Elemente als Alternativen in Betracht gezogen werden, die über die gleichen Eigenschaften verfügen wie das für die Äußerung gewählte fokussierte Element. So wären beispielsweise *Tee* oder *Stuhl* keine adäquaten Alternativen für die fokussierte NP *Schokoladenkekse* in Beispiel (4), da sie nicht über die Eigenschaft verfügen, gegessen werden zu können. Das Anzeigen von Alternativen und die Kontrastierung des fokussierten Ausdrucks sind Gegenstand des folgenden Abschnitts 2.2.2.

2.2.2 Die Erzeugung von Alternativen

Wie bereits erwähnt, zeigt Fokus das Vorhandensein von Alternativen an (Rooth, 1992). Die Markierung einer Konstituente als Fokus weist darauf hin, dass es zu der fokussierten Konstituente Alternativen gibt. Die Alternative Semantik nach Rooth besagt, dass ein Satz nur interpretiert werden kann, wenn dem Fokus diese Alternativen hinzugefügt werden. Somit hat ein sprachlicher Ausdruck in der Alternativen Semantik zwei Bedeutungen: eine *ordinary meaning* („zugrundeliegende Bedeutung“) und eine *alternative meaning* („alternative Bedeutung“). In dem Satz

6) Das Mädchen isst [Eis]_F.

ist die NP *Eis* fokussiert. Die zugrundeliegende Bedeutung von [Eis]_F ist Eis (E), die Alternativen zu [Eis]_F sind ALT S = {E(Eis), B(Bonbons), K(Kuchen),...}. Das Kürzel

ALT markiert hierbei die Alternativen des fokussierten Ausdrucks. Da aber die NP *Eis* den Fokus des Satzes bildet, müssen die Alternativen zum Fokusausdruck über eine bestimmte Eigenschaft verfügen: sie dürfen zum Zeitpunkt der Äußerung nicht von dem Mädchen gegessen werden. Daher ergibt sich folgende Darstellung des Satzes.

- 7) Das Mädchen isst [Eis]_F.
 zugrundeliegende Bedeutung: ESSEN (M) (E)
 alternative Bedeutung: {ESSEN (M) (x) | x ∈ ALT (E)}
 = {ESSEN (M) (E), ESSEN (M) (B), ESSEN (M) (K)}

Krifka (2004) verweist darauf, dass die Alternativen zu einem Fokus weit und eng gefasst werden können. Ein weit gefasstes Set von Alternativen bedeutet hier: ALT (α) = alle Objekte des gleichen Typs wie α , wobei (α) der fokussierte Ausdruck ist. Ein eng gefasstes Set an Alternativen bedeutet hingegen, dass die Alternativen aus einem bestimmten Kontext stammen: ALT (α) = Set von Alternativen in einem bestimmten Kontext, wobei das Set mindestens aus zwei Einträgen bestehen muss.

2.2.3 Fokusmarkierung

Wie kann die fokussierte Konstituente vom Hörer in einer Äußerung identifiziert werden? Es könnte angenommen werden, dass aufgrund der präferierten Abfolge given-new der Fokus einer Äußerung im finalen Äußerungsteil realisiert wird. Wie die folgenden Beispielsätze (8a-d) von Paul (1920) zeigen, kann eine fokussierte Konstituente aber an verschiedene Satzpositionen stehen.

- 8) a) Karl fährt morgen nach [Berlin]_F. (Wohin fährt Karl morgen?)
 b) Karl fährt [morgen]_F nach Berlin. (Wann fährt Karl nach Berlin?)
 c) Karl [fährt]_F morgen nach Berlin. (Wie reist Karl morgen nach Berlin?)
 d) [Karl]_F fährt morgen nach Berlin. (Wer fährt morgen nach Berlin?)

Zur Markierung von Fokus kann ein Sprecher prosodische, syntaktische und lexikalische Mittel einsetzen. Diese Mittel schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern können miteinander einhergehen.

In jeder Äußerung gibt es bestimmte Teile, welche als prosodisch prominenter wahrgenommen werden. Die Begriffe Betonung (im Engl. ‚stress‘) und Akzent spielen

bei der Beschreibung dieser prosodischen Prominenz eine wichtige Rolle. Zwischen beiden Begriffen muss jedoch sorgfältig differenziert werden. Beide Begriffe operieren auf Silbenebene. Während der Begriff Betonung eher die Prominenz von Silben in Wörtern beschreibt (betonte versus unbetonte Silbe), wird mit dem Begriff Akzent die Prominenz von Silben auf der Äußerungsebene beschrieben (Cutler, 1984).

Wird innerhalb einer gesprochenen Äußerung eine Konstituente fokussiert, so trägt sie in der Regel einen Pitchakzent (Féry, 1993). Das bedeutet, dass die Tonhöhe bzw. der Pitch dieser Konstituente höher ist gemessen zu ihrer Umgebung. Der Pitchakzent eines fokussierten Ausdrucks muss jedoch nicht zwangsläufig der höchste Pitch einer Gesamtäußerung sein, da dies von der Position des Fokus innerhalb der Äußerung abhängig ist (den Ouden, 2004). Fokussierte Elemente sind jedoch immer prosodisch prominent(er) als nicht fokussierte Elemente. Der Pitchakzent wird von einer Silbe des fokussierten Ausdrucks und nie vom gesamten Ausdruck getragen. Fokusprominenz kann ebenso mit einer längeren Wortdauer („duration“) verbunden sein als auch mit einer Vergrößerung der Amplitude (Intervall zwischen niedrigster und höchster Tonhöhe eines Wortes) (van Santen & Olive, 1990). Fokussierte Konstituenten werden im Sprachstrom als akustisch besonders salient wahrgenommen.

Die Silbe eines fokussierten Ausdrucks, welche den Pitchakzent trägt, wird im Folgenden in Großbuchstaben dargestellt (Beispiel 9).

9) Der Student kauft ein neues [SOfa]_F.

Neben der prosodischen Markierung können auch syntaktische Mittel zur Fokussierung eines Ausdrucks eingesetzt werden. Dazu zählen beispielsweise die Voranstellung von Elementen, z.B. von Objekten (10), oder auch die so genannten Spaltsatz-Konstruktion (11).

10) Objekt-Voranstellung

A: Was hat das Mädchen gebacken?

B: [Einen KUchen]_F hat das Mädchen gebacken.

11) Spaltsatz-Konstruktion

A: Wer hat den Kuchen gebacken?

B: Es war [das MÄDchen]_F, das den Kuchen gebacken hat.

Im Falle der Voranstellung wird ein Ausdruck von seiner ursprünglichen syntaktischen Position an den Äußerungsanfang bewegt und wird somit hervorgehoben. In Spaltsatz-Konstruktionen wird der fokussierte Ausdruck extraponiert, indem er in einem eigenen Satz repräsentiert wird. Dieser kann wie in Beispiel (11) dem restlichen Satz vorangestellt werden. Für einen ausführlichen Überblick über die syntaktischen Möglichkeiten der Fokusmarkierung sei an dieser Stelle auf die Arbeiten von Steedmann (2000) und Szendrői (2001) verwiesen.

Die lexikalischen Fokusmarkierungen basieren auf der Verwendung von so genannten fokus-sensitiven Operatoren, welche mit der Informationsstruktur einer Äußerung interagieren. Der Operator modifiziert dabei ein bestimmtes Element der Äußerung. Die Gruppe der fokus-sensitiven Operatoren ist relativ heterogen. Neben Adverbien der Quantifikation (z.B. *immer*) und modalen Operatoren (z.B. *müssen*) zählen auch Fokuspartikeln wie *auch* und *nur* zu dieser Gruppe (von Heusinger 1999) (siehe Beispiele 12a-c). Die Klasse der Fokuspartikeln und insbesondere die Fokuspartikel *nur* sind im Rahmen dieser Arbeit von besonderem Interesse. Wie bereits zu Beginn des zweiten Kapitels gezeigt wurde, stellt die Interpretation eines Fokuspartikelsatzes den Hörer vor eine komplexe Aufgabe, deren Bewältigung syntaktische, semantische, prosodische und pragmatische Fähigkeiten erfordert und Kinder vor eine anspruchsvolle Erwerbsaufgabe stellt (siehe Abschnitt 3.1). Daher werden die Eigenschaften von Fokuspartikeln in den Abschnitten 2.3 und 2.4 gesondert vorgestellt.

- 12) a) Der Milchmann kommt immer [MONtags]_F vorbei.
b) Der Erstklässler muss [HEUte]_F zur Schule gehen.
c) Nur [der ANwalt]_F hat gestern angerufen.

Der Begriff Fokus wurde bisher anhand seiner Markierungsmöglichkeiten und anhand seiner Funktion beschrieben. Letzteres zeigte, dass der fokussierte Ausdruck durch seine Hervorhebung das Vorhandensein von Alternativen anzeigt. Der dadurch entstehende Kontrast zwischen dem fokussierten Ausdruck und den Alternativen kann, wie der folgende Abschnitt zeigt, unterschiedliche Eigenschaften haben.

2.2.4 Fokusarten

Neben Funktion und Markierung von Fokus wird auch die Art des Fokus unterschieden. Begriffe wie enger Fokus, weiter Fokus und Kontrastfokus charakterisieren die Art des Kontrasts, welcher zwischen dem fokussierten Ausdruck und seinen Alternativen etabliert wird.

Enger Fokus bezieht sich im Allgemeinen auf eine Konstituente innerhalb einer Äußerung und wird daher meist mit einer W-Frage assoziiert, welche nach einer Konstituente einer Äußerung fragt (Beispiel 13).

13) A: Wen hat die Mutter gestern angerufen?

B: Die Mutter hat gestern [den ARZT]_F angerufen.

Der Begriff weiter Fokus referiert auf vollfokussierte Sätze, welche typischerweise Einleitungssätze sind, d.h. in diesen Sätzen sind alle Informationen für den Hörer neu (Beispiel 14). Es ist noch kein Common Ground aufgebaut, somit kann es keine Hintergrundinformationen geben (Steube & Späth, 2002). Entsprechend werden diese Sätze mit einem sogenannten *out of the blue context* assoziiert (von Heusinger, 1999). Die Vergabe des Pitchakzents richtet sich in diesem Fall nach der *nuclear stress rule* (Chomsky & Halle, 1968) und fällt auf das am weitesten rechts stehende Element. Cinque (1993) schränkt die Regel ein und definiert die Einbettungstiefe der Elemente in die syntaktische Struktur als maßgebend. Demnach fällt der Pitchakzent auf das am tiefsten eingebettete Element.

14) A: Was ist passiert?

B: [Die Mutter hat gestern den ARZT angerufen]_F.

Kontrastfokus tritt in Korrektursätzen auf, d.h. in Sätzen, in denen der Sprecher Bezug auf einen bereits in den Common Ground eingeführten Sachverhalt nimmt und diesen aus seiner Sicht korrigiert (Beispiel 15). Entsprechend wird der neue Sachverhalt in den Common Ground von Sprecher und Hörer übernommen (Umbach, 2004).

15) A: Welche Blumen mag das Mädchen am liebsten?

B: [ROsen]_F.

C: Nein, sie mag am liebsten [TULpen]_{Kontrast-F}.

In Krifka (2007) werden weitere Fokusarten und deren Eigenschaften vorgestellt.

Die bisher gegebenen Fokusbeispiele vermitteln den Eindruck, dass jede Äußerung nur eine fokussierte Konstituente enthalten kann. Es gibt jedoch Kontexte, in denen eine Äußerung auch zwei fokussierte Konstituenten beinhaltet: einen *first occurrence focus* (FOF) und einen *second occurrence focus* (SOF) (Partee, 1999), wie Beispiel 16 zeigt:

16) A: Everyone knows that Mary only eats [vegetables]_F.

B: If even [Paul]_{FOF} knew that Mary only eats [vegetables]_{SOF}, than he should have suggested a different restaurant. (aus Partee, 1999, S. 215)

Demnach wird eine Konstituente als SOF bezeichnet, wenn sie im Kontext bereits erwähnt wurde und dennoch in der aktuellen Äußerungen fokussiert wird, obwohl es einen weiteren Ausdruck gibt, der in den Kontext eingeführt und somit ebenfalls fokussiert wird. Einen Überblick und Einstieg in diesen Themenbereich bietet die Arbeiten von Partee (1999) und Ishihara und Féry (2006).

Anhand der vorangehenden Darstellung wird ersichtlich, wie komplex der Begriff Fokus ist. Zusammenfassend wird festgehalten, dass eine fokussierte Konstituente die wichtige Information einer Äußerung repräsentiert. Die fokussierte Konstituente kann dabei durch verschiedene linguistische Mittel markiert werden. Die Fokussierung einer Konstituente signalisiert ebenfalls das Vorhandensein von Alternativen (Rooth, 1992; Krifka, 2004).

2.2.5 Der Topikbegriff

In der Regel hat jeder Satz ein Topik, welches anzeigt, worüber der Sprecher gerade spricht. Das Topik eines Satzes stellt die Beziehung zum vorangegangenen Kontext her, d.h. es bildet einen Kontextanschluss, wodurch dem Hörer die Interpretation und Anbindung des Satzes erleichtert wird. Der Kommentar eines Satzes enthält die Aussage, die über das Topik des Satzes getroffen wird (Jackendoff, 1972; Dimroth, 2004). Beispiel 17 zeigt die unter 2.1.1 vorgestellte Topik-Kommentar Gliederung.

17) A: Was macht dein Bruder gerade?

B: Mein Bruder spielt gerade Baseball.

Mein Bruder	spielt gerade Baseball.
Topik	Kommentar

In der Literatur werden verschiedene Faktoren diskutiert, welche das Topik eines Satzes markieren, vor allem im Hinblick auf die Abgrenzung zum Fokus eines Satzes. Neben der satzinitialen Stellung werden der Subjektstatus, prosodische Eigenschaften, Referenzpotential, Definitheit, Unikalität und Präsuppositioniertheit diskutiert (für eine ausführliche Darstellung und Diskussion siehe Molnár, 1991). Für Molnár (1991) ist die satzinitiale Stellung das wesentlichste topikrelevante formale Merkmal. Sie begründet ihre Annahme damit, dass sowohl Sprecher als auch Hörer dazu tendieren, den Satzgegenstand so früh wie möglich zu markieren bzw. zu identifizieren. Aus syntaktischer Sicht wird demnach das Topik eines Satzes in der Regel linksperipher, also satzinitial repräsentiert. Eine weitere topikrelevante Eigenschaft ist der Subjektstatus des Topiks. Frazier (1999) und Garrod und Sanford (1994) berichten, dass Erwachsene kürzere Reaktionszeiten bei der Verarbeitung von Sätzen mit einem Subjekt-Topik als von Sätzen mit einem Objekt-Topik aufweisen. Frazier (1999) diskutiert daher die Rolle des Subjekts als Topik Default. Da die Funktion des Topiks in der Sicherung des Kontextzusammenhangs besteht, sollte das Topik des Satzes bereits im Kontext eingeführt sein, d.h. der Topik Referent sollte präsuppositioniert sein (Molnár, 1991). Demzufolge sollte im Falle eines nominalen Topiks mit Artikel, die NP mit einem definiten Artikel markiert sein (Costa, 1998).

Zur Unterscheidung von Topik und Fokus wird oft auf eine komplementäre Verteilung beider Einheiten verwiesen. Demzufolge könnte der Teil eines Satzes, welcher nicht zum Fokus gehört, das Topik des Satzes darstellen. Zwei Beobachtungen sprechen jedoch gegen diese Annahme. Zum einen kann in vollfokussierten Sätzen das Topik ein Teil der fokussierten Konstituente sein (Beispiel 18). Zum anderen kann es in einem Satz Konstituenten geben, welche weder zum Topik noch zum Fokus des Satzes gehören, wie das Verb *trinken* in Beispiel (19) (Molnár, 1991; Frazier, 1999).

- 18) A: Wir haben uns letzte Woche zum Lernen getroffen. Und dann
 [holte Maria_{Topik} einen Comic über die Peanuts aus ihrer TAsche]_{Fokus}.
- 19) A: Was trinkt der Mann?
 B: [Der Mann]_{Topik} trinkt [MALzbier]_{Fokus}.

Beispiel (18) zeigt, dass Topik und Fokus innerhalb eines Satzes nicht unbedingt auf verschiedenen Konstituenten realisiert werden müssen. Im Gegensatz dazu weist Molnár (1991) auf Sätze hin, in denen es zwar einen Fokus aber kein Topik gibt. In diesen Fällen ist die initiale Konstituente minimal fokussiert, d.h. sie trägt einen Fokusakzent, wie in Beispiel (20).

20) A: Wer will die Arbeitslosigkeit in Schweden bekämpfen?

B: Die Sozialdemokratische Partei in SCHWEDen will die Arbeitslosigkeit
bekämpfen. (Molnár, 1991, S. 65)

In dem vom Sprecher B gegebenen Antwortsatz ist die Konstituente *die Sozialdemokratische Partei in Schweden* fokussiert, wobei auf der ersten Silbe von *Schweden* der Fokusakzent realisiert wird. Hierbei wird der wichtigste Teil der Aussage sozusagen ohne „Vorbereitung“ eingeführt, so dass der Satz gleich mit dem Fokus beginnt. In Fällen wie diesen ist „...das Topik mit einer gleichzeitigen Fokuslesart unverträglich...“, somit gibt es hier keine Topik-Kommentar Gliederung (Molnár, 1991, S. 66).³ Diese Annahme liegt in Molnárs Unterscheidung zwischen einer syntaktischen und einer pragmatischen Topikinterpretation begründet. Demnach stellen für Molnár Grammatik und Pragmatik zwei eigenständige, aber miteinander interagierende Bereiche der Sprache dar. Das grammatische System besteht wiederum aus verschiedenen linguistischen Ebenen, welche durch ihr enges „...Zusammenwirken der Pragmatik ein bestimmtes informationsstrukturelles Potential zur Verfügung stellen“ (Molnár, 1991, S. 8). Demzufolge ist nach Molnár die Informationsstruktur eines Satzes sowohl grammatisch als auch pragmatisch beeinflusst. In Sätzen wie (20) könnte die satziniale Konstituente syntaktisch als Topik interpretiert werden, da es syntaktisch gesehen in einer Topikposition, d.h. in Spec CP, IP oder TP steht. Jedoch ist es aus pragmatischer Sicht nicht möglich, die initiale Konstituente als Topik des Satzes zu analysieren. Wenn die initiale Konstituente fokussiert ist, dann unterbindet nach Molnár die Pragmatik eine Gliederung des Satzes in eine Topik-Kommentar Gliederung, d.h. die Fokusfunktion „gewinnt“ hier über die Topikfunktion. Steht hingegen das potentielle Topik innerhalb des fokussierten Ausdrucks, ohne dabei selbst den Fokus zu tragen, so ist eine Analyse als pragmatisches Topik möglich.

³ Molnár geht in diesen Fällen davon aus, dass die Informationsstruktur des Satzes nicht eindeutig von der Grammatik markiert ist. Somit ist die Identifizierung der Topikkonstituente ebenfalls nicht eindeutig. Molnár führt hierbei den Begriff Ambiguität ein, welchen sie wie folgt definiert: „Ambiguität entsteht in den Fällen, wo das satziniale Glied an der Fokusprojektion auf irgendeine Weise beteiligt ist“ (S. 272). Die Auflösung der Ambiguität wird von der Pragmatik entschieden, da diese festlegt, ob das initiale Glied als Topik oder Fokus zu interpretieren ist.

Obwohl es keine rein komplementäre Verteilung zwischen dem Topik und dem Fokus eines Satzes gibt, lassen sich doch drei Unterschiede bezüglich der bevorzugten Satzposition, dem bevorzugten Satzteil und der Definitheit zwischen beiden Elementen beobachten (Tabelle 2).

Tabelle 2: Typische Charakteristika von Topik und Fokus eines Satzes

	Topik	Fokus
Satzposition	initial	final
Funktion	Subjekt	Objekt
Definitheit	definite NP	indefinite NP

Der erste Unterschied bezüglich der Satzposition erklärt sich aus der informationsstrukturellen Eigenschaft eines Satzes, dass optimalerweise zuerst die bekannte Information realisiert wird und dann die neue Information. Die präferierte Satzposition für das Topik eines Satzes ist somit die satzinitiale Position (Costa, 1998; Jackendoff, 1972; Molnár, 1991). Der Fokus eines Satzes wird hingegen auf der satzfinalen Konstituente erwartet. Der zweite Unterschied bezüglich des bevorzugten Satzteils besagt, dass als Topik eines Satzes das Subjekt präferiert wird (Frazier, 1999), während der Fokus des Satzes tendenziell auf dem Objekt des Satzes liegt (u.a. Chafe, 1976; Costa, 1999; von Stechow, 1991). Der Unterschied bezüglich der Definitheit ist ebenfalls eng mit dem informationsstrukturellen Status beider Elemente verbunden. Das Topik eines Satzes referiert auf eine Information, welche bereits bekannt ist. Daher ist im Falle einer Topik-NP die Markierung durch den definiten Artikel zu erwarten. Entsprechend sollte der Fokus eines Satzes, sofern er auf einer NP liegt, mit einem indefiniten Artikel markiert sein.

Nach der Einführung in den Bereich der Informationsstruktur und der Auseinandersetzung mit dem Begriff Fokus, wird in den folgenden Abschnitten die Klasse der Fokuspartikeln vorgestellt. In Bezug auf die Erwerbsaufgabe (Abschnitt 3.1), welche das Kind erwartet, ist es notwendig, die Klasse der Fokuspartikeln eingehender zu betrachten und ihre Interaktion mit der zugrundeliegenden Struktur eines Satzes darzustellen.

2.3 Fokuspartikeln

Der Abschnitt 2.3 gliedert sich wie folgt: zunächst werden semantische Eigenschaften von Fokuspartikeln vorgestellt. Dabei werden die Begriffe Bezugsausdruck, Auswahlmenge und Grundbedeutung eingeführt und erläutert. Danach werden syntaktische Eigenschaften diskutiert. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht dabei die Frage nach der syntaktischen Repräsentation von Fokuspartikeln. Abschließend wird die Frage beantwortet, wie der Bezugsausdruck einer Fokuspartikel eindeutig identifiziert werden kann. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls die Frage nach dem adäquaten Gebrauch einer Fokuspartikel gestellt.

2.3.1 Bezugsausdruck, Auswahlmenge und Grundbedeutung

Vor allem in den 60er, 70er und 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurden zahlreiche Abhandlungen über Fokuspartikeln geschrieben. Dennoch hat dieses Thema nicht an Aktualität in der Sprachwissenschaft verloren. Als grundlegende Literatur sind die Arbeiten von Altmann (1976) und Jacobs (1983) zu nennen. Wie facettenreich das Gebiet der Fokuspartikeln ist, zeigt sich nicht nur an den unterschiedlichen Eigenschaften einzelner Fokuspartikeln, sondern auch am Begriff Fokuspartikel selbst. Aus der langen Diskussion um die Funktion und Bedeutung der Fokuspartikeln resultieren eine Reihe von unterschiedlichen Begriffen: Gradpartikeln (Altmann, 1976; Jacobs, 1983; Abtönnungspartikeln (Weydt, 1969) oder auch Rangierpartikeln (Clément & Thümmel, 1975). Die aktuelle Literatur vereint diese Termini unter dem Begriff Fokuspartikeln. Dabei werden Gradpartikeln und Skalarpartikeln aber durchaus als eine Art Unterklasse der Fokuspartikeln verstanden, weil sie über eine Eigenschaften verfügen, welche nicht alle Fokuspartikeln besitzen.

Die Klasse der Fokuspartikeln ist heterogen. Dennoch gibt es eine Reihe von semantischen und syntaktischen Eigenschaften, welche allen Fokuspartikeln gemein sind und somit die Bezeichnung von Fokuspartikeln als „Klasse“ rechtfertigt. Laut König (1991a, S. 15) werden im Deutschen folgende Ausdrücke zur Klasse der Fokuspartikeln gezählt:

- allein, auch, ausgerechnet, ausschließlich, bereits, besonders, bloß, einzig, eben, ebenfalls, erst, gar, genau, geschweige denn, gerade, gleich, gleichfalls, insbesondere, lediglich, (nicht) einmal, noch, nur, schon, selbst, sogar, vor allem, wenigstens, zumal, zumindest

Für Dimroth und Klein (1996) sind Fokuspartikeln optionale Elemente, welche prinzipiell weggelassen werden können, ohne dass der Restsatz, auch Ausgangsstruktur genannt, ungrammatisch wird. Durch den Gebrauch einer Fokuspartikel wird die Ausgangsstruktur des Satzes modifiziert (Beispiel 21).

21) Ausgangsstruktur: Hans möchte heute ausschlafen.

Fokuspartikelsatz: Nur Hans möchte heute ausschlafen.

Aus dem Vergleich der Ausgangsstruktur und dem gleichen Satz mit der Fokuspartikel *nur* wird deutlich, dass sich eine Fokuspartikel nicht auf die gesamte, zugrundeliegende Struktur einer Äußerung bezieht. Zwar modifiziert sie diese, aber eine Fokuspartikel ist immer nur mit einem bestimmten Teil einer Äußerung „verbunden“. Für diesen Äußerungsteil finden sich in der Literatur verschiedene Begriffe: *Domain of Application* (Nederstigt, 2003), *Bezugsausdruck* (Dimroth & Klein, 1996), *related constituent* (Reis & Rosengren, 1997) oder *particle's domain* (Sudhoff, 2008). Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff *Bezugsausdruck* im Sinne von Dimroth (2004) verwendet: „Der Teil der Ausgangsstruktur, auf den sich die Grundbedeutung einer Fokuspartikel bezieht, soll *Bezugsausdruck* der Fokuspartikel heißen.“ (S. 14). Demnach wäre in Satz (22) der *Bezugsausdruck* von *nur* die NP *der Student*. Der *Bezugsausdruck* der Fokuspartikel ist hier durch eine eckige Klammer gekennzeichnet.

22) Nur [ein Student] trinkt Malzbier.

In der Regel ist der *Bezugsausdruck* einer Fokuspartikel der Fokus der Äußerung (u.a. Altmann, 1976; Jacobs, 1983, Dimroth, 2004). Daher wird der *Bezugsausdruck* einer Fokuspartikel durch das Fokusmerkmal [F] gekennzeichnet. Da ein Merkmal fokussierter Elemente ihre prosodische Prominenz ist, ist auch der *Bezugsausdruck* einer Fokuspartikel in der Regel prosodisch markiert (Altmann, 1976; Dimroth, 2004; König, 1991a,

b)⁴. Das Fokusmerkmal [F] als auch die prosodischen Eigenschaften des Bezugsausdrucks sind in Satzbeispiel (23) entsprechend gekennzeichnet.

23) Sogar [MAria]_F hat im Unterricht aufgepasst.

Der Begriff Fokuspartikel erweckt den Eindruck, dass es die Fokuspartikel ist, welche ihren Bezugsausdruck als Fokus der Äußerung etabliert. Jedoch zeigt bereits Abschnitt 2.2, dass dies nicht der Fall ist. In der Regel trägt die Partikel weder selbst den Fokus⁵, noch ist sie an der Fokusvergabe beteiligt. Die Hintergrund-Fokus Gliederung eines Satzes ist bereits in seiner Ausgangsstruktur festgelegt. Der Begriff Fokuspartikel bezieht sich daher auf den Umstand, dass die Partikel mit dem Fokus der Äußerung „verbunden“ ist und folglich mit der Hintergrund-Fokus Gliederung einer Äußerung interagiert. Somit markiert die Fokuspartikel den Fokus einer Äußerung, so dass dieser eine Hervorhebung erfährt. Jedoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass der fokussierte Ausdruck ebenfalls durch Prosodie und Kontext gekennzeichnet ist. Eine Fokuspartikel markiert nicht nur den Fokus einer Äußerung, sondern sie quantifiziert auch über diesen (vgl., Rooth, 1992). Sie zeigt an, dass ihr Bezugsausdruck in einem bestimmten Rahmen interpretiert werden muss, was sich wiederum auf die Bedeutung der gesamten Äußerung auswirkt. Bei der Ausgestaltung dieses Rahmens spielt eine bereits eingeführte Eigenschaft von Fokus eine wichtige Rolle - das Anzeigen von Alternativen. Um diesen Punkt in Bezug auf die Wirkungsweise von Fokuspartikeln ausführlich darstellen zu können, werden zunächst noch einmal die Ausgangsstruktur und die entsprechende Struktur mit Fokuspartikel gegenübergestellt (Beispiel 24).

⁴ Die Fokuspartikel *auch* stellt diesbezüglich eine Ausnahme dar. Steht *auch* in postverbaler Position, so liegt der Bezugsausdruck vor der Fokuspartikel. In diesem Fall trägt nicht der Bezugsausdruck den Pitchakzent, sondern die Partikel selbst und ist somit Fokus der Äußerung.

A: War Maria auch auf dem Konzert?

B: Ja, [Maria] war AUCh_F auf dem Konzert.

Demnach kann die Fokuspartikel *auch* akzentuiert und unakzentuiert verwendet werden. Die Unterschiede zwischen beiden *auch*-Varianten lassen sich nicht nur anhand ihrer prosodischen Realisierung festmachen, sondern ebenso an ihrem informationsstrukturellen Status. Im Falle des akzentuiertes *auch* ist die Partikel selbst der Fokus, wobei der Bezugsausdruck ein kontrastives Topik darstellt (Krifka, 1999) und somit zur Hintergrund-Struktur der Äußerung gehört. Ist jedoch der Bezugsausdruck der Fokus einer Äußerung, so zählt das unakzentuierte *auch* als Teil Hintergrundinformation, da es sich auf einen Gegenstand bezieht, der bereits vorerwähnt ist (Müller, Höhle, Schmitz & Weissenborn, 2009).

Für eine ausführliche Diskussion zur Unterscheidung akzentuiertes versus unakzentuiertes *auch* siehe Reis & Rosengren (1997), Krifka (1999), Nederstigt (2003) und Dimroth (2004).

⁵Eine Ausnahme bildet die Fokuspartikel *auch*. Siehe Fußnote 4.

24) Ausgangsstruktur: [PAUL]_F trinkt Malzbier.

Fokuspartikelsatz: Nur [PAUL]_F trinkt Malzbier.

Die Ausgangsstruktur unter (24) besagt, dass Paul Malzbier trinkt. Ob Paul der Einzige ist, der Malzbier trinkt, darüber sagt der Satz nichts aus. Die Fokuspartikel *nur* in dem Fokuspartikelsatz zeigt dagegen an, dass Paul der Einzige ist, der Malzbier trinkt. Der Gebrauch von *nur* schließt an dieser Stelle die Möglichkeit aus, dass es noch andere Personen gibt, die Malzbier trinken. Wie bereits eingeführt, bedingt die Interpretation von Fokus die Bildung und Berücksichtigung von Alternativen (Abschnitt 2.2.2). Im Folgenden wird der Ausdruck Auswahlmenge für das mögliche Set an Alternativen gebraucht. (Dimroth & Klein, 1996; Dimroth, 2004). Im Falle des Fokuspartikelsatzes unter (24) besteht diese Auswahlmenge aus allen Personen, die nicht Malzbier trinken. Angelehnt an die Analyse der Alternativen Semantik lassen sich für Fokuspartikelsatz (24) folgende zugrundeliegende und alternative Bedeutungen etablieren. Da sich die Erzeugung der Alternativen bzw. der Auswahlmenge nach dem fokussierten Ausdruck richtet und sich nicht an der Fokuspartikel orientiert, werden beide Bedeutungen zunächst für den Satz ohne *nur* aufgestellt (Beispiel 25a). Um die Etablierung der Auswahlmenge anschaulicher zu gestalten, wird der Satz *Paul trinkt Malzbier* in einen Kontext eingebettet.

25) a) A: Wer trinkt Malzbier? Paul, Janek und Olaf?

B: Nur [PAUL]_F trinkt Malzbier.

Ausgangsstruktur: [PAUL]_F trinkt Malzbier.

zugrundeliegende Bedeutung: TRINKEN (M) (P)

alternative Bedeutung: {TRINKEN (M) (x) | x ∈ ALT (P)}

= {TRINKEN (M) (P), TRINKEN (M) (J), TRINKEN (M) (O)}

ALT = Alternativen zum Fokusaussdruck; P = Paul; J = Janek;

O = Olaf; M = Malzbier

Beispiel (25b) illustriert, wie sich der Gebrauch der Fokuspartikel auf die Satzbedeutung auswirkt.

b) Nur [PAUL]_F trinkt Malzbier.

$$= \forall x [[x \in C \wedge \text{TRINKEN}(x, M)] \rightarrow x = \text{Paul}]$$

$$C = C \subseteq \text{ALT}(\text{PAUL}_F), M = \text{Malzbier}$$

(25b) besagt, dass, wenn es ein x in C gibt, das Malzbier trinkt, dann ist x identisch mit Paul. Durch das Konjunkt *trinken* etabliert sich die Funktion der Fokuspartikel *nur*, in dem die Bedingung formuliert wird, dass für x gilt, dass es Malzbier trinkt.

In welchem Bezug die Fokuspartikel und die Auswahlmenge zueinander stehen, hängt von der Fokuspartikel oder vielmehr von deren Grundbedeutung ab. Aus den Beispielen (23) und (24) geht bereits hervor, dass die Interaktion zwischen Fokuspartikel und Ausgangsstruktur sehr unterschiedlich sein kann, je nach dem semantischen Gehalt der Fokuspartikel. Im Allgemeinen werden drei Gruppen von Fokuspartikeln unterschieden: additive Fokuspartikeln (Beispiel 26), restriktive Fokuspartikeln (Beispiel 27) und skalare Fokuspartikeln bzw. Skalarpartikeln (Beispiel 28). Anhand der prototypischsten Vertreter werden die verschiedenen Grundbedeutungen und ihr Einfluss auf die Satzbedeutung erläutert. Es darf jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass sich nicht alle Fokuspartikeln eindeutig einer Klasse zuordnen lassen (König, 1991b).

Additive Fokuspartikeln signalisieren, dass die Eigenschaft des Bezugsausdrucks für mindestens ein weiteres Element aller kontextuell salienten Elemente gilt. Die additive Fokuspartikel *auch* in (26) zeigt an, dass es mindestens eine weitere Person gibt, welche ebenfalls Baseball spielt. Somit liegt ein Einschluss der Alternativen vor (Dimroth, 2004; König, 1991a). Die Eigenschaft des Bezugsausdrucks (Baseball spielen) trifft in diesem Fall ebenfalls für die Auswahlmenge zu. Weitere Vertreter der additiven Klasse sind *noch*, *sogar* und *ebenfalls*.

26) Additive Fokuspartikeln

Auch [HANS]_F spielt Baseball.

Im Gegensatz zu additiven Fokuspartikeln etablieren restriktive Fokuspartikeln eine ausschließende Relation zwischen der Auswahlmenge und dem Bezugsausdruck (Dimroth, 2004; König, 1991a; Lerner & Zimmermann, 1981). So ist in Beispiel (27) Hans die ein-

zige Person, die Baseball spielt. *Allein*, *einzig* und *lediglich* zählen ebenfalls zur Klasse der restriktiven Fokuspartikeln.

27) Restriktive Fokuspartikeln

Nur [Hans]_F spielt Baseball.

„Skalare Fokuspartikeln setzen ihren Bezugsausdruck in Beziehung zu einer Auswahlmenge, deren Elemente eine bestimmte Ordnung aufweisen.“ (Dimroth, 2004, S. 28). Nach Altmann (1976) ist diese „Ordnung“ als eine „Skala“ zu verstehen, welche von der Partikel induziert wird. Der mit der Partikel verbundene Begriff wird dabei auf dieser Skala platziert. Aus dieser Anordnung wird ebenfalls die Richtung der Skala ersichtlich, d.h. ob der verbundene Begriff oben oder unten auf der Skala steht. Meist geht mit der Skalenzuordnung des Begriffs auch eine Wertung einher. Für Beispiel (28) ist anzunehmen, dass Hans auf der Skala des Sprechers relativ weit unten steht. Offensichtlich wurde Hans das Baseballspielen nicht zugetraut. Es gibt Skalarpartikeln, welche stets eine bestimmte Ordnung induzieren, wie z.B. *sogar*. Additive Partikel wie *auch* oder *noch* sind zwar ebenfalls mit einer skalaren Lesart vereinbar, müssen diese aber nicht unbedingt fordern (König, 1991b). Der Kontext spielt hierbei die entscheidende Rolle.

28) Skalare Fokuspartikeln

Sogar [HANS]_F spielt Baseball.

Nachdem die Begriffe Bezugsausdruck, Auswahlmenge und Grundbedeutung bestimmt wurden, wird im folgenden Abschnitt auf den Wirkungsbereich von Fokuspartikeln eingegangen. Mit der Frage, über welche Elemente des Satzes eine Fokuspartikel quantifiziert, ist ebenfalls die Frage nach der syntaktischen Repräsentation von Fokuspartikeln verbunden. In diesem Zusammenhang werden zwei Ansätze gegenübergestellt, welche eine unterschiedliche Repräsentation von Fokuspartikeln annehmen.

2.3.2 Syntaktische Repräsentation von Fokuspartikeln

Die bisher gegebenen Beispiele mit Fokuspartikeln erwecken den Eindruck, dass eine Fokuspartikel stets adjazent zu ihrem Bezugsausdruck steht. Die folgenden Beispiele (29a,b) zeigen, dass dies nicht immer der Fall sein muss.

- 29) a) Claas möchte auch das Auto [FAHren]_F (und es nicht nur anschauen.)
 b) Berna sah nur die Schwester von [HANS]_F.

Die bisherigen Beispiele könnten ebenfalls vermuten lassen, dass der Bezugsausdruck einer Fokuspartikel immer aus einem Element besteht. Wie jedoch die Beispiele (30a-b) zeigen, kann die Größe des Bezugsausdrucks in Abhängigkeit vom Kontext variieren.

- 30) a) A: Claas ist morgen zum Geburtstag von Nils und Berna eingeladen.
 Heute hat er eine CD für Nils gekauft.
 B: Ja. Und Claas hat auch [ein Buch für BERna]_F gekauft.
- b) A: Claas hatte heute viel zu tun. Er hat die Wohnung geputzt und dann hat er die Kinder vom Kindergarten abgeholt.
 B: Ja. Und Claas hat auch [ein Buch für Berna geKAUFT]_F.

Wenn der Bezugsausdruck nicht immer adjazent zur Fokuspartikel stehen muss und die Größe des Bezugsausdrucks je nach Kontext variieren kann, stellt sich die Frage, welche Elemente einer Äußerung als Bezugsausdruck generell dienen können. Bei der Beantwortung dieser Frage spielt die syntaktische Position der Fokuspartikel und damit zusammenhängend der Skopus der Fokuspartikel eine entscheidende Rolle. Eine Fokuspartikel kann in der Regel die Elemente als Bezugsausdruck „wählen“, welche von ihr c-kommandiert werden und somit in ihrem Skopus stehen (Bayer, 1996; Dimroth, 2004; König, 1994). Unter c-Kommando wird im Allgemeinen eine strukturelle Relation zwischen zwei Ausdrücken verstanden. Fanselow und Felix (1993, S.97) definieren c-Kommando wie folgt:

- c-kommandiert β ; $\alpha \neq \beta$ gdw. (=genau dann, wenn)
 - a) jeder verzweigende Knoten γ , der α dominiert auch β dominiert
 - b) α nicht β dominiert

Somit können all die Elemente als Bezugsausdruck einer Fokuspartikel fungieren, welche von ihr c-kommandiert werden und somit im Skopus der Fokuspartikel stehen. Der Skopus einer Fokuspartikel wird auch als Wirkungsbereich bezeichnet (Dimroth & Klein, 1996; Dimroth, 2004), d. h. es wird angenommen, dass die Fokuspartikel als ein semantischer Operator fungiert, welcher nicht nur seinen Bezugsausdruck, sondern auch andere Teile der Äußerungen bis hin zur ganzen Äußerung beeinflussen kann (Altmann,

1976). Entscheidend für den Skopus einer Fokuspartikel ist dabei ihre Position innerhalb einer Äußerung. „Je nachdem, wo die Partikel steht, werden bestimmte Teile der Ausgangsstruktur gleichsam ausgeblendet, andere liegen im Wirkungsbereich der Partikel.“ (Dimroth & Klein, 1996, S. 80). Diese Einteilung impliziert, dass das Material, welches im Skopus einer Fokuspartikel liegt, für die Interpretation des Satzes relevant ist, da hier die Informationen bereit gestellt werden, welche für die Bildung einer adäquaten Auswahlmenge notwendig sind (König, 1991b). Die Auswahlmenge für den Satz (31), würde demzufolge aus allen anderen Gegenständen bestehen, die Claas für Berna gekauft hat.

31) Claas hat auch [ein BUCH]_F für Berna gekauft.

Auswahlmenge: {eine Pflanze, einen Stuhl, ... }

Diese Art der Analyse ist jedoch problematisch. Zwar hat König (1991b) insofern Recht, als dass die Eigenschaft *für Berna gekauft*, welche im Skopus der Fokuspartikel steht, ebenfalls für die Elemente der Auswahlmenge zutrifft, jedoch muss auch die Eigenschaft, dass sie *von Claas gekauft* wurden, auf diese Elemente zutreffen. Somit muss also auch das Material für die Analyse der Auswahlmenge berücksichtigt werden, welches nicht im Skopus der Fokuspartikel steht.

Der Bezugsausdruck und der Skopus einer Fokuspartikel müssen nicht identisch sein, wie die Beispiele (29a-c) es demonstrieren. Gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass nicht alle Elemente, welche im Skopus einer Fokuspartikel liegen, als potentielle Bezugsausdrücke dienen können (Beispiel 32). Indirekte Objekte scheinen im Deutschen nur dann als mögliche Bezugsausdrücke fungieren zu können, wenn die Fokuspartikel unmittelbar vorangeht. Wie in der Diskussion um die syntaktische Repräsentation von Fokuspartikeln gezeigt wird, beschreibt das von Jacobs (1983) postulierte *Prinzip der maximalen Fokusnähe* das Verhältnis zwischen Fokuspartikel und Bezugsausdruck. Demnach sollten Fokuspartikel und Bezugsausdruck so nah wie möglich beieinander stehen.

32) a) *Hans hat nur/auch/sogar Maria [das FAHRrad]_F geliehen.

b) Hans hat Maria nur/auch/sogar [das FAHRrad]_F geliehen.

Welcher Teil einer Äußerung von der Fokuspartikel c-kommandiert wird und somit im Skopus der Fokuspartikel steht, hängt von der Art der strukturellen Einbettung bzw. Repräsentation der Fokuspartikel im Strukturbaum ab. Die zentrale Frage dabei ist, ob Fokuspartikeln syntaktisch als Adverbien zu behandeln sind oder nicht. Bevor die beiden Ansätze zur syntaktischen Repräsentation gegenübergestellt werden, sollen die strukturellen Positionen dargestellt werden, welche Fokuspartikeln innerhalb einer Äußerung einnehmen können bzw. welche sie nicht einnehmen können. Gerade die letzten Fälle sind wichtige Argumentationspunkte in der Diskussion um die syntaktische Repräsentation von Fokuspartikeln.

Aus den bisherigen Beispielen lässt sich bereits erkennen, dass Fokuspartikeln an verschiedenen Satzpositionen stehen oder wie König (1991b) schreibt, „[...] durch einen Satz hindurchwandern [...]“ können. Sätze (33 a-d) sollen diesen Aspekt noch einmal verdeutlichen.

- 33) a) Auch [der VATER]_F schenkt dem Sohn zum Geburtstag einen Fußball.
b) Der Vater schenkt auch [dem SOHN]_F zum Geburtstag einen Fußball.
c) Der Vater schenkt dem Sohn auch [zum GeBURtstag]_F einen Fußball
d) Der Vater schenkt dem Sohn zum Geburtstag auch [einen FUßball]_F.

Diese Beispiele illustrieren weiterhin, dass aus den unterschiedlichen Positionen der Fokuspartikel verschiedene Aussagen, sowie unterschiedliche Akzentmuster folgen, obwohl sich das Wortmaterial der Sätze nicht verändert. Im Deutschen können Fokuspartikeln grundsätzlich in adverbialen Positionen erscheinen (König, 1991b). Sie können sich mit jeder XP verbinden (König, 1991a; Bayer, 1996), wie die folgenden Beispiele (34a-e) demonstrieren.

- 34) a) DP
A: Wer ist gestern alles zu spät gekommen?
B: Nur [Claas]_F ist zu spät gekommen.
- b) PP
A: Wie ist der Kurort am besten zu erreichen?
B: Der Kurort ist nur [mit der BAHN]_F zu erreichen.

c) AP

A: Welches Gemüse isst Berna alles?

B: Berna isst nur [ROte]_F Paprika.

d) VP

A: Was will der Handwerker heute machen?

B: Er will nur [malern]_F.

e) CP

A: Was ist los?

B: Wir ziehen doch heute um und alle Helfer sind unpünktlich. Nur [Hans ist bisher zum HELfen gekommen]_F.

Es gibt auch Positionen, in denen Fokuspartikeln nicht stehen können. So kann eine Fokuspartikel beispielsweise nicht innerhalb einer PP stehen, d.h. zwischen einer Präposition und ihrem nominalem Komplement (Beispiel 35a) (aber vgl. Bouma, Hendriks & Hoeksema, 2007; Sudhoff, 2010) und auch nicht innerhalb einer DP, wenn sie Genitiv markiert ist (Beispiel 35b). Außerdem sind innerhalb einer Adjektivphrase, d.h. zwischen dem Kopfnomen und einem nachgestellten Genitivattribut, Fokuspartikeln ausgeschlossen (Beispiel 35c). In Konstruktionen mit koordinierten DP's ist die Verwendung von Fokuspartikeln fraglich (Beispiel 35d) (König, 1991a; Jacobs, 1983; Büring & Hartmann, 2001).

35) a) A: Wie ist der Kurort am besten zu erreichen?

B: *Der Kurort ist am besten mit nur [der BAHN]_F zu erreichen.

b) A: Wer war denn noch auf dem Dorffest gewesen?

B: *Die Tochter auch [des MÜllers]_F war dort gewesen.

c) A: Soll ich nur die Palme gießen?

B: Nein, bitte die roten auch [BLUmen]_F.

d) A: Wollten nicht auch Hans und Maria kommen?

B: ? Dass [Claas und nur Berna]_F kommen, hätte ich nicht gedacht.

Fokuspartikeln können innerhalb einer Äußerung auch kombiniert werden, d.h. in einer Äußerung kann mehr als eine Fokuspartikel stehen (Beispiel 36) (König, 1991b).

36) Auch der Handwerker war nur am Montag erschienen.

In Sätzen wie (36) steht die zweite Fokuspartikel im Skopus der ersten (Jacobs, 1983; König, 1991b). Der Fokus der Äußerung kann in (36) kontextabhängig entweder auf *Handwerker* und auf *am Montag* liegen oder nur auf einem Ausdruck, wobei der andere dann durch den Kontext als gegebenes gekennzeichnet ist und somit die Funktion eines *second occurrence focus* erfüllt.

Im Zusammenhang mit der Frage, in welchen Satzpositionen Fokuspartikeln vorkommen, stellt sich ebenfalls die Frage nach der Art der syntaktischen Analyse von Sätzen mit Fokuspartikeln. Die Ansätze von Jacobs (1983) und Bayer (1996) dominieren hierbei die Diskussion. Während nach Jacobs Fokuspartikeln syntaktisch als Adverb zu klassifizieren sind, vertritt Bayer eine Klassifizierung als Adjunkt. Als Folge dieser unterschiedlichen Kategorisierung wird eine unterschiedliche Domäne des c-Kommandos angenommen, was wiederum zu einer unterschiedlichen Voraussage über den potentiellen Skopus der Fokuspartikel führt. Im Folgenden stütze ich mich auf die Ansätze von Jacobs (1983) und Bayer (1996), welche trotz Modifizierungen nichts an Aktualität bezüglich der Diskussion um die syntaktische Repräsentation von Fokuspartikeln verloren haben. Für eine Übersicht über die aktuellen Modifizierungen beider Ansätze möchte ich an dieser Stelle auf die Arbeit von Sudhoff (2010) verweisen.

Die Annahme, dass eine Fokuspartikel als Adverb zu klassifizieren ist, geht auf Jacobs (1983) zurück. Seiner Ansicht nach können sich Fokuspartikeln mit lexikalischen Verben sowie ein- bis dreistelligen Verbalphrasen verbinden. Dreistellige Verbalphrasen schließen hier das Subjekt mit ein, wodurch sich die Fokuspartikel auf den gesamten Satz beziehen würde (Abbildung 1).

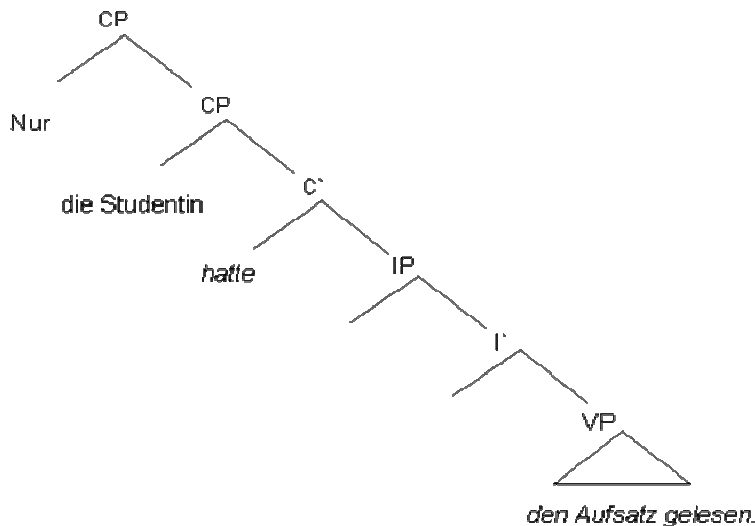


Abbildung 1: Syntaktische Repräsentation einer Fokuspartikel nach Jacobs (1983)

Für das Verhältnis zwischen Fokuspartikel und dem dazugehörigen Bezugsausdruck formuliert Jacobs (1983) folgende Eigenschaften: die Fokuspartikel muss den Fokus eines Satzes oder dessen Spur c-kommandieren. Weiterhin muss der Fokus in dem Teil einer Äußerung liegen, der mit dem Skopus der Fokuspartikel übereinstimmt. Außerdem soll die Fokuspartikel so nah wie möglich an ihrem Bezugsausdruck stehen. Jacobs (1983) nennt dies das *Prinzip der maximalen Fokusnähe*. Die Fokuspartikel soll demnach adjazent zu der Position auftreten, in welcher der Bezugsausdruck in der Tiefenstruktur stand. Somit geht Jacobs (1983) davon aus, dass das Fokusmerkmal einer Konstituente bereits auf der Tiefenstruktur vergeben wird und durch Bewegung mitgenommen werden kann. Die zurückgelassene Spur reicht aus, um die von ihm postulierte Beziehung des c-Kommandos zwischen Fokuspartikel und Bezugsausdruck zu erfüllen. Eine Konsequenz und zugleich einer der Hauptkritikpunkte an dem Ansatz von Jacobs ist die abzuleitende Struktur für Sätze mit einer Fokuspartikel am Satzanfang (vgl., Bayer, 1996). Nach Jacobs würde die Fokuspartikel eine eigene Konstituente bilden, so dass in dem Satzbeispiel (37) das finite Verb nicht wie üblich in Verbzweit-Position stehen würde, sondern in Verbdritt-Position (vgl., Buring & Hartmann, 2001).

37) [_{CP}Nur [_{IP}[die STUdentin]_F] hatte den Aufsatz gelesen]].

Buring und Hartmann (2001) greifen diesen Aspekt auf und argumentieren im Sinne von Jacobs für eine Analyse des finiten Verbs in V3-Position. Bayer (1996), Reis und Rosengren (1997) und Nederstigt (2003) lehnen die Betrachtung von Fokuspartikeln als

Satzadverbien jedoch ab. Neben der kritisch zu diskutierenden V3-Stellung des finiten Verbs heben König (1991a, b) und Bayer (1996) hervor, dass nach Jacobs' Analyse eine falsche Voraussage für den Skopus von Fokuspartikeln in satzinitialer Position entsteht. Demnach hätte diese Analyse einen Skopus über den gesamten Satz zur Folge. König (1991a) merkt allerdings an, dass es keinen natürlichen Kontext gibt, der diese Analyse lizenzieren würde (Beispiel 38). König (1991a) geht davon aus, dass wenn eine Fokuspartikel satzinitial steht, der entsprechende Fokus sich nur auf die unmittelbar folgende Konstituente bzw. auf Teile davon beziehen kann.

38) *In der heutigen Zeit sind viele Leute sehr verschwenderisch. Nur [Claas hat sich kein neues Fahrrad gekauft.]_F

Bayer (1996) analysiert Fokuspartikeln als Ko-Konstituenten von maximalen Projektionen, d.h Fokuspartikeln formen mit ihrem Bezugsausdruck eine Konstituente (Abbildung 2).

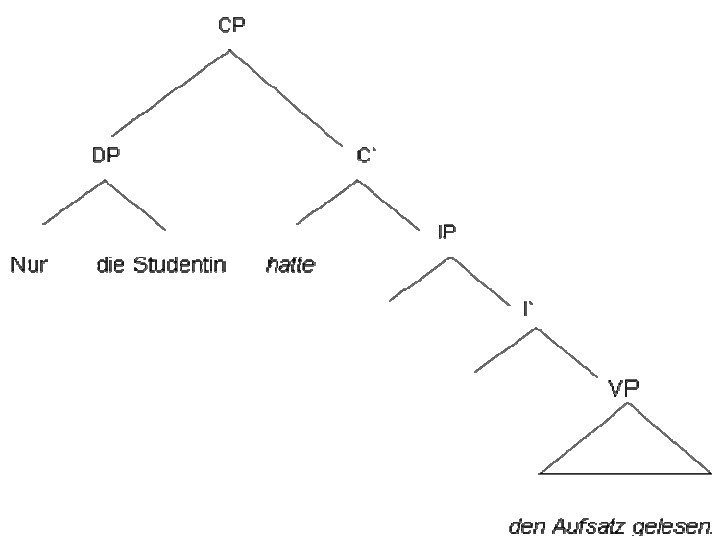


Abbildung 2: Syntaktische Repräsentation einer Fokuspartikel nach Bayer (1996)

Demzufolge können Fokuspartikeln im Deutschen mit DP's, PP's, AP's, VP's und CP's verbunden werden (siehe Beispiele 34a-e).

Im Gegensatz zu Jacobs geht Bayer (1996) davon aus, dass auch der Fokus eines Satzes die Fokuspartikel c-kommandieren kann. Er vergleicht das mit dem vorliegenden c-Kommando zwischen einem Antezedent und einem anaphorischen Pronomen. Der wesentliche Unterschied zu Jacobs und die daraus resultierenden Folgen zeigen sich im Vergleich der beiden Abbildungen 1 und 2. So bleibt nach Bayers Ansatz die Verbzweitstellung des finiten Verbs bestehen. Weiterhin lässt sich im Sinne der Skopusvergabe

nach König (1991a) eine korrekte Vorhersage für diese Sätze erstellen. Die Annahme, dass die Fokuspartikel und ihr Bezugselement eine Konstituente bilden, führt auch zu Problemen. So gibt es beispielsweise Sätze mit multiplen Foci, d.h., es ist mehr als eine Konstituente fokussiert. König (1991a) gibt dafür folgendes Beispiel und verweist darauf, dass diese Konstruktionen sowohl im Englischen als auch im Deutschen vorkommen⁶:

- 39) a) He only showed [MARY]_F [THE GARDEN]_F (not John the tennis court as well).
 b) dass er nur [MARIA]_F [DEN GARTEN]_F zeigte (und nicht auch John den Tennisplatz) (König, 1991, S. 25)

In diesem Fall könnten Fokuspartikel und Bezugselement keine gemeinsame Konstituente bilden, da *Mary* und *the garden* bereits zwei separate Konstituenten bilden.

Jacobs (1983) und König (1991b) geben weiterhin zu bedenken, dass auch Sätze, in denen die Fokuspartikel als Ko-Konstituente von Präpositionalphrasen und Nominalphrasen im Genitiv analysiert werden würde, Probleme bezüglich der Grammatikalität aufweisen. Beispiele dafür sind bereits unter (34a,b) gegeben, hier als (40a,b) wiederholt.

- 40) a) auch mit [der Bahn]_F ⇒ *mit auch [der BAHN]_F
 b) auch die Tochter [des Müllers]_F ⇒ *die Tochter auch [des MÜLLERS]_F

Dieser Abschnitt zeigte, dass eine Fokuspartikel und ihr Bezugsausdruck in verschiedenen Satzpositionen stehen können. Die Fokuspartikel und ihr Bezugsausdruck stehen in den meisten Fällen adjazent zueinander, jedoch ist dies keine Notwendigkeit. Weiterhin konnte gezeigt werden, dass die Größe des Bezugsausdrucks je nach Kontext variieren kann. Somit ist weder die Position noch die Größe des Bezugsausdrucks ein eindeutiger Hinweis zur Identifizierung des Bezugsausdrucks. Für eine zielsprachliche Interpretation eines Fokuspartikelsatzes muss das Kind jedoch den Bezugsausdruck der Fokuspartikel erkennen. Faktoren, die die Identifizierung des Bezugsausdrucks unterstützen, werden im folgenden Abschnitt erläutert.

⁶ Die eckigen Klammern sowie die Fokusbildung F sind von der Autorin zur Kennzeichnung der multiplen Foci in die Beispielsätze eingefügt worden.

2.3.3 Identifizierung des Bezugsausdrucks von Fokuspartikeln

Die Identifizierung des Bezugsausdrucks einer Fokuspartikel ist nicht immer eindeutig. In den bisher verwendeten Beispielen wurde der Bezugsausdruck von einer Klammerung angezeigt. Die Beispiele (30) und (33) im vorhergehenden Abschnitt zeigen allerdings, dass sowohl die Position als auch die Größe des Bezugsausdrucks variieren können, was die Bestimmung des Bezugsausdrucks erschwert. Diese Problematik wird anhand der Beispiele (41 a-b) und (42 a-c) verdeutlicht.

- 41) Der Junge wollte auch Schokoladenkekse essen.
a) Der Junge wollte auch [SCHOkoladenkekse]_F essen.
b) Der Junge wollte auch Schokoladenkekse [ESSen]_F.
- 42) Das Mädchen mag nur rote Paprika essen.
a) Das Mädchen möchte am liebsten nur [ROte]_F Paprika essen.
b) Das Mädchen möchte am liebsten nur [rote PAprika]_F essen.
c) Das Mädchen möchte am liebsten nur [rote Paprika essen]_F.

Demnach kann der Bezugsausdruck eine oder mehrere Ausdrücke umfassen und kann, aber muss nicht adjazent zu der vorausgehenden Fokuspartikel stehen. In der Regel folgt der Bezugsausdruck der Fokuspartikel. Jedoch ist ebenso möglich, dass die Fokuspartikel dem Bezugsausdruck folgt (Beispiel 43 und 44) (Altmann, 1976).

- 43) [Der MUtiker]_F kann nur Klavier spielen.
44) [Der Junge] hat [AUCH]_F Schokoladenkekse gegessen.

In Beispiel (43) steht der Bezugsausdruck von *nur* im Fokus und ist somit auch entsprechend prosodisch markiert. *Nur* selber bleibt unakzentuiert. In (44) trägt die Fokuspartikel *auch* selbst den Fokus und wird dementsprechend prosodisch markiert. Dieses Phänomen ist eine Ausnahme, da in der Regel der Bezugsausdruck fokussiert ist und nicht die Fokuspartikel selbst. Daher verwundert es nicht, dass die Fokuspartikel *auch* Gegenstand zahlreicher Untersuchungen ist. An dieser Stelle sei auf die Arbeiten von Reis und Rosengren, (1997), Krifka (1999) und Nederstigt (2003) verwiesen, welche einen ausführlichen Überblick über die Eigenschaften der Fokuspartikel *auch* geben.

Zusammenfassend kann der Bezugsausdruck einer Fokuspartikel vor als auch nach der Partikel stehen. Adjazenz scheint ebenfalls keine notwendige Eigenschaft zu sein. Somit stellt die Position der Fokuspartikel kein ausreichendes Mittel dar, um den Bezugsausdruck eindeutig bestimmen zu können. Eine Ausnahme gibt es jedoch: steht die Fokuspartikel am Satzanfang so kann der Bezugsausdruck nur ein Teil der unmittelbar folgende Konstituente sein.

Eventuell ist die Prosodie ein verlässlicher Hinweis, da fokussierte Elemente eine Pitchakzent tragen und somit prosodisch salient sind. Daher ist anzunehmen, dass anhand der prosodischen Markierung der Bezugsausdruck, welcher in der Regel auch der fokussierte Ausdruck einer Äußerung ist, eindeutig zu erkennen ist. Bereits Altmann (1976) verwies hierbei aber auf die Problematik, dass der kennzeichnende Pitchakzent nur auf einer Silbe des fokussierten Ausdrucks liegt. Wenn also nur das Wort, welches die markierte Silbe enthält, als Fokus interpretiert wird, so besteht die Gefahr, dass der fokussierte Bereich zu klein gefasst wird. Im folgenden Beispiel (45) liegt der Pitchakzent auf der ersten Silbe der NP *Waschbecken*. Entsprechend könnte die NP Fokus des Satzes sein. Der Satz wäre dann eine adäquate Antwort auf die Frage *Was repariert der Handwerker?*.

45) A: Was repariert der Handwerker?

B: Der Handwerker repariert das [WASCHbecken]_F.

Wird dagegen B's Antwort durch die Fragen *Was macht der Handwerker?* oder *Was ist los?* motiviert, so wäre die prosodische Markierung der NP *Waschbecken* mit der in (45) identisch. Die Größe des fokussierten Bereichs wäre dagegen unterschiedlich (vgl. Beispiele 46 und 47).

46) A: Was macht der Handwerker?

B: Der Handwerker [repariert das WASCHbecken]_F.

47) A: Was ist los?

B: [Der Handwerker repariert das WASCHbecken]_F.

Wie die folgenden Beispiele (48 a-b) zeigen, bleibt die Problematik in Fokuspartikelsätzen bestehen.

48) Claas hat nur CORNflakes gekauft.

a) A: Hat Claas Milch und Cornflakes gekauft?

B: Nein. Claas hat nur [CORNflakes]_F gekauft.

b) A: Was hat Claas in der letzten Stunde gemacht?

B: Claas hat nur [CORNflakes gekauft]_F. Sonst nichts.

Wie diese Beispiele zeigen, ist weder die Position der Fokuspartikel in der Äußerung noch die prosodische Markierung des Bezugsausdrucks ein eindeutiges Mittel zur Identifizierung desselbigen. Je nach Art des vorangehenden Kontexts kann sich der Bezugsausdruck ändern und somit auch die Bedeutung der Äußerung. Umgekehrt bedeutet dies, dass allein ein adäquater Kontext Sätze mit einer nicht eindeutigen Fokusstruktur disambiguieren kann. Für das diskutierte Problem der Identifizierung des Bezugsausdrucks einer Fokuspartikel heißt das, dass mit Hilfe eines verbalen Kontexts Fokusambiguitäten aufgelöst bzw. vermieden werden können. Der verbale Kontext gestaltet die Auswahlmenge transparent für den Hörer, so dass ein Kontrast zwischen Bezugsausdruck und Auswahlmenge etabliert werden kann, der für die korrekte Interpretation einer Äußerung notwendig ist.

In den vorangehenden Abschnitten wurde die Klasse der Fokuspartikeln vorgestellt, ihre Eigenschaften erläutert und es wurde die Interaktion zwischen Fokuspartikel und Bezugsausdruck behandelt. Es zeigte sich, dass die Art des Kontrasts, welcher zwischen Bezugsausdruck und Auswahlmenge etabliert wird, von der semantischen Grundbedeutung der Fokuspartikel beeinflusst wird. Die Fokuspartikel *nur*, als Vertreterin der Gruppe der restriktiven Fokuspartikeln, wurde in diesem Zusammenhang bereits vorgestellt. Da diese Fokuspartikel im Zentrum der empirischen Untersuchungen dieser Arbeit steht, konzentriert sich der folgende Abschnitt ausschließlich auf die Eigenschaften der Fokuspartikel *nur*.

2.4 Die Fokuspartikel *nur*

Die Fokuspartikel *nur* gehört zur Gruppe der restriktiven Fokuspartikel und etabliert demzufolge einen exklusiven Kontrast zwischen Bezugsausdruck und Auswahlmenge. Aufgrund dieser Eigenschaft sprechen Beaver und Clark (2003, 2008) im Falle von *nur* von einer *exhaustive interpretation*, da der Bezugsausdruck das einzige Element mit der Eigenschaft sein darf, welche im Satz beschrieben wird. Lerner und Zimmermann (1981) zeigen jedoch, dass die Grundbedeutung von *nur* je nach Kontext und Intention eine andere sein kann (Beispiele 49-52).

49) Ich bin nur ein kleiner Angestellter.

50) Nur der Fachmann kann das beurteilen.

51) Die Kinder bekommen alles, was sie nur wollen.

52) Essen sie nur, wir haben noch reichlich!

(Lerner & Zimmermann, 1981, S.5)

Während in Satz (49) *nur* im Sinne von *nicht mehr als* zu verstehen ist, hat *nur* in (50) die Bedeutung von *niemand anders als*. Die Bedeutung von *nur* in den Satzbeispielen (51) und (52) lässt sich gar nicht so leicht formulieren. Eine Deutung als Modalpartikel würde hier wahrscheinlich am ehesten zutreffen. Bereits Altmann (1976) verwies auf dieses Problem und sprach von einer Mehrdeutigkeit von *nur*. Da sich die vorliegende Arbeit jedoch ausschließlich auf *nur* als Fokuspartikel konzentriert, soll an dieser Stelle die Funktion von *nur* als Modalpartikel nicht weiter betrachtet werden. Bei einem Vergleich der Sätze (49) und (50) wird ersichtlich, dass *nur* eine Fokuspartikel ist, welche zwei Lesarten hat: eine quantifizierende und eine skalierende. Letztere findet sich in Satz (49). Offensichtlich denkt der Sprecher, dass ein kleiner Angestellter nicht wichtig ist. Somit rangiert diese Tätigkeit relativ weit unten auf seiner Skala. Im Satzbeispiel (50) dagegen wird deutlich, dass sich *nur* auf Fachmann bezieht, d.h. *nur* quantifiziert die NP *Fachmann*. Dieser ist die einzige Person, welche sich über ein bestimmtes Thema ein adäquates Urteil erlauben darf und steht weit oben auf der Skala. Allerdings weisen Lerner und Zimmermann (1981) zu Recht darauf hin, dass in einer quantifizierenden Lesart durchaus auch eine skalierende Lesart mitschwingen kann, wenn der Kontext bzw. eine mögliche Skalierungsabsicht des Sprechers es zulässt. So wäre die quantifizierende Lesart von (53), dass Hans zwar zur Party gekommen ist, aber gleichzeitig auch niemand anderes als Hans.

53) A: Wer ist alles zur Party gekommen?

B: Nur [HANS]_F ist gekommen.

Die skalierende Lesart wäre, dass Hans zwar auf der Party gewesen ist, aber nicht besonders hoch auf der Skala von Sprecher B liegt, welcher Personen nach Beliebtheit ordnet. Ein skalar verwendetes *nur* impliziert in der Regel einen niedrigen Skalenwert des Bezugsausdrucks in Relation zur Auswahlmenge. Jedoch muss damit nicht immer eine negative Wertung verbunden werden, wie das folgende Beispiel (54) aus Lerner und Zimmermann (1981, S. 14) zeigt.

54) Es waren gottseidank nur drei Leute da.

Ebenso scheint es Beispiele zu geben, in denen der Bezugsausdruck von *nur* relativ weit oben auf einer Skala steht. König (1991b, S. 794) gibt dafür folgendes Beispiel.

55) Nur ein WUNDER kann uns noch retten.

Hier scheinen offenbar die Alternativen ausgeschlossen, welche unterhalb des Bezugsausdrucks *Wunder* rangieren. Diese Art der Skalenumkehrung ist jedoch nach Dimroth (2004) sehr genau zu prüfen, da in diesem Fall die superlativistische Bedeutung von *nur* den Effekt hervorrufen kann. Ihrer Meinung nach erfolgt hier eine scheinbare Umkehrung der Skala, da die Bedeutung des Bezugsausdrucks mit einem hohen Wert in der entsprechenden Auswahlmenge vereinbar ist.

Trotz der verschiedenen Lesarten von *nur* gehen Lerner und Zimmermann (1981) von einer gemeinsamen Grundbedeutung aus. „Diese Grundbedeutung lässt sich in drei Komponenten zerlegen. Die erste ist der Inhalt des Satzes ohne *nur*. Die zweite drückt die Einzigkeit des Gegenstandes, auf den sich *nur* bezieht, aus. Die dritte, [...], kommt einem Urteil über die Menge gleich, die den betroffenen Gegenstand enthält.“ (S. 15). Das folgende Beispiel (56) soll diese Definition veranschaulichen.

56) Nur [HANS]_F ist gekommen

1) Hans ist gekommen.

2) Niemand außer Hans ist gekommen.

3) die Person Hans rangiert nicht hoch auf einer Skala, welche Personen nach ihrer Wichtigkeit ordnet

Die von Lerner und Zimmermann (1981) gegebene Definition der Grundbedeutung von *nur* impliziert, dass jede quantifizierende Lesart auch eine skalierende Lesart haben kann. Dies hängt jedoch, wie bereits erwähnt, stark vom Kontext und vor allem von der Absicht des Sprechers ab.

Genauso wichtig wie die Frage nach der Grundbedeutung von *nur* ist die Frage, wie diese mit der restlichen Äußerung interagiert. Die restriktive Fokuspartikel *nur* hat im Gegensatz zu additiven Fokuspartikeln wie *auch* einen entscheidenden Einfluss auf den Wahrheitswert einer Äußerung. Der Begriff der Präsupposition spielt dabei eine entscheidende Rolle. Eine Präsupposition ist eine vom Sprecher getroffene Aussage, welche in der zugrunde liegenden Äußerung enthalten ist (Seuren, 1991). So ist die Präsupposition der Äußerung *Maria hat aufgehört zu singen*, dass Maria gesungen hat (Beispiel 57). Die Präsupposition ist nach Lerner und Zimmermann (1981) die erste der drei Komponenten, aus denen sich die Grundbedeutung von *nur* zusammensetzt (vgl. Beispiel 56).

57) Maria hat aufgehört zu singen.

57') Präsupposition: Maria hat gesungen.

Nach Stalnaker (1978) gehören Präsuppositionen zum gemeinsamen Hintergrund von Sprecher und Hörer. Soll eine Äußerung wahr sein, d.h. einen positiven Wahrheitswert haben, so muss auch ihre Präsupposition erfüllt sein. So kann die Äußerung (57) nur dann wahr sein, wenn ihre Präsupposition (57') wahr ist. Wie sich die Satzbedeutung und somit die Präsupposition des Satzes ändert, wenn ein *nur* eingefügt wird, zeigt folgendes Beispiel:

58) Nur [MAria]_F hat aufgehört zu singen.

58') Maria hat aufgehört zu singen.

Satz (58) kann demnach nur dann wahr sein, wenn Maria aufgehört hat zu singen. Wird die Präsupposition verletzt, so ist die Äußerung unangemessen. In diesem Sinn ist eine erfüllte Präsupposition eine Voraussetzung für einen positiven Wahrheitswert. Aber allein durch eine wahre Präsupposition ist eine Äußerung nicht gleich adäquat. Haben in Beispiel (58) auch andere Personen zusammen mit Maria aufgehört zu singen, so wäre der Satz ebenfalls unangemessen. Hierbei wäre die über die Auswahlmenge getroffene Annahme falsch, da der exklusive Charakter von *nur* nicht berücksichtigt wurde. Das heißt, eine Äußerung mit *nur* kann auf zwei verschiedene Arten unangemessen sein: zum

einen kann ein Verstoß gegen die Präsupposition vorliegen, d.h. die Grundvoraussetzung der Äußerung ist nicht gegeben. Zum anderen kann auch die über die Auswahlmenge gemachte Annahme, hier Assertion genannt, falsch sein.

Dass die Identifizierung der Präsupposition und der Assertion eines Satzes nicht immer einfach ist, zeigt sich im Vergleich additiver und restriktiver Fokuspartikeln. Wie bereits gezeigt wurde, haben additive und restriktive Fokuspartikeln entgegengesetzte Grundbedeutungen. Auch die Verteilung von Präsupposition und Assertion ist zwischen additiven und restriktiven Fokuspartikeln gegenläufig (Beispiel 59).

59) Auch [MAria]_F hat aufgehört zu singen.

59') Präsupposition: Mindestens eine Person, welche nicht Maria ist, hat aufgehört zu singen.

In Beispiel (59) bezieht sich die Präsupposition auf eine Aussage über die Auswahlmenge. Dass Maria ebenfalls aufgehört hat zu singen, wäre hier die Assertion.

Da die Begriffe Präsupposition und Assertion und ihre Bedeutung für Sätze mit der Fokuspartikel *nur* relevant für den empirischen Teil dieser Arbeit sind, werden beide Begriffe abschließend anhand zweier Beispiele (60 & 61) noch einmal veranschaulicht.

60) Nur [der STUdent]_F trinkt Malzbier.

Präsupposition: Der Student trinkt Malzbier.

Assertion: Der Student ist die einzige Person, die Malzbier trinkt, d.h. alle anderen Personen trinken kein Malzbier.

Der Satz (60) ist unangemessen, wenn

- der Student kein Malzbier trinkt \Rightarrow Verstoß gegen die Präsupposition und falsch, wenn
- andere anwesende Personen ebenfalls Malzbier trinken \Rightarrow Verstoß gegen die Assertion
-

61) Der Student trinkt nur [MALZbier]_F.

Präsupposition: Der Student trinkt Malzbier.

Assertion: Der Student trinkt nichts anderes außer Malzbier, d.h. es gibt keine anderen Getränke, die der Student trinkt.

Der Satz (61) ist unangemessen, wenn

- der Student kein Malzbier trinkt \Rightarrow Verstoß gegen die Präsupposition und falsch, wenn
- der Student ebenfalls andere Getränke zu sich nimmt \Rightarrow Verstoß gegen die Assertion

Interessanterweise ist die Präsupposition der Sätze (60) und (61) identisch. Die Position der Fokuspartikel und die damit verbundene Wahl des Bezugsausdrucks ergeben in diesen Fällen den Bedeutungsunterschied der beiden Sätze.

2.5 Zusammenfassung

Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit führte in den Bereich der Informationsstruktur und der Fokuspartikeln ein. Im Mittelpunkt standen dabei die Fragen, wie sprachliche Informationen innerhalb einer Äußerung strukturiert werden und welche sprachlichen Mittel ein Sprecher einsetzt, damit der Hörer den intendierten Sinn dieser Äußerung dekodieren kann.

Wie in Abschnitt 2.1 beschrieben, besteht eine Äußerung in der Regel aus zwei Äußerungsteilen, die sich durch ihren Informationsgehalt unterscheiden. Ein Teil der Äußerung enthält Informationen, welche aus dem Gesprächsverlauf oder aus dem Weltwissen bereits bekannt sein können. Dieser Teil wird als Hintergrund einer Äußerung bezeichnet. Der andere Äußerungsteil enthält die wichtige Information, welche der Sprecher dem Hörer vermitteln möchte. Dieser Teil wird als Fokus einer Äußerung bezeichnet. Die unmarkierte Reihenfolge der beiden Informationseinheiten besteht in der Anordnung given-new. Anhand verschiedener Sprachverarbeitungsstudien wurde gezeigt, dass diese Anordnung die Verarbeitung von Sätzen erleichtert und dass ein Sprecher die Reihenfolge given-new bei der Planung seiner Äußerungen berücksichtigt. Welche Informationen aus Sicht des Sprechers neu bzw. wichtig für den Hörer sind, leitet der Sprecher aus dem so genannten Common Ground ab. Der Common Ground enthält das gemeinsame Wissen von Sprecher und Hörer zum Zeitpunkt der Äußerung. Auf der Grundlage der Annahmen über den Common Ground, gestaltet der Sprecher seine Äußerung. Der Hörer interpretiert die Äußerung entsprechend auf Grundlage des von ihm angenommenen Common Ground. Die Gestaltung einer Äußerung und die Dekodierung einer Äußerung unterliegen bestimmten Kommunikationsprinzipien. Dazu zählen das von Grice

(1975) formulierte Kooperationsprinzip und die Konversationsmaximen. Im Wesentlichen beinhalten diese Richtlinien, dass der Sprecher sich innerhalb eines Gesprächs kooperativ verhalten und z.B. eine Äußerung so informativ gestalten soll, wie es der Zeitpunkt des Gesprächs erfordert.

In der Regel markiert der Sprecher die fokussierte Information innerhalb der Äußerung. Dabei werden vor allem prosodische Mittel eingesetzt. Durch die saliente prosodische Realisierung hebt sich ein fokussierter Ausdruck in der Regel von seinen benachbarten Ausdrücken ab. Eine weitere Möglichkeit, einen fokussierten Ausdruck zu kennzeichnen, ist der Gebrauch von Fokuspartikeln. Das Verhältnis zwischen Fokuspartikel, fokussiertem Ausdruck und dem restlichen Satz ist sehr komplex, denn eine Fokuspartikel bewirkt mehr als die bloße Kennzeichnung von Fokus. Fokuspartikeln verhalten sich wie Quantoren, d.h. sie beziehen sich semantisch auf einen bestimmten Teil der Äußerung, der Skopus der Fokuspartikel genannt wird. Innerhalb des Skopus gibt es ein Element, welches als Bezugsausdruck der Fokuspartikel fungiert und in der Regel der Fokus der gesamten Äußerung ist. Fokus zeigt das Vorhandensein von Alternativen an, d.h. es gibt eine bestimmte Menge von Entitäten, gegen welche der von dem Sprecher gewählte, fokussierte Ausdruck kontrastiert wird. Die besondere Eigenschaft von Fokuspartikeln liegt darin, dass sie den Kontrast zwischen ihrem fokussierten Bezugsausdruck und der entsprechenden Auswahlmenge spezifiziert. Der Skopus der Fokuspartikel legt dabei fest, welche Eigenschaften dem Bezugsausdruck zugeschrieben werden. Die Grundbedeutung der Fokuspartikel zeigt an, ob es sich beispielsweise um einen inklusiven oder exklusiven Kontrast handelt. Im ersten Fall verfügen sowohl Bezugsausdruck also auch die Auswahlmenge über die gleichen Eigenschaften. Der inklusive Kontrast wird von Fokuspartikeln mit einer additiven Grundbedeutung wie z.B. *auch*, *ebenfalls* und *noch* ausgelöst. Restriktive Fokuspartikeln wie *nur* und *einzig* bewirken hingegen einen exklusiven Kontrast, d.h. die Eigenschaften des Bezugsausdrucks gelten ausschließlich für diesen Ausdruck und nicht für die Elemente der Auswahlmenge. Ein Satz, welcher eine Fokuspartikel enthält, kann nur dann korrekt interpretiert werden, wenn zum einen der Bezugsausdruck und somit der Fokus eindeutig identifizierbar ist und zum anderen die Grundbedeutung der Fokuspartikel bekannt ist. Bei der Identifikation des fokussierten Ausdrucks kann es jedoch Probleme geben. In einigen Fällen reichen weder die prosodische Markierung noch die syntaktische Position der Fokuspartikel in der Äußerung aus, um den Fokus eindeutig erkennen zu können. Allein durch die Betrachtung des vorangegangenen verbalen Kontexts können eventuelle Fokusambiguitäten aufgelöst

werden, da hier die Informationen über die Auswahlmenge zu finden sind, anhand welcher der fokussierte Ausdruck identifiziert werden kann.

Die Erschließung der Grundbedeutung von Fokuspartikeln kann unter Umständen ebenfalls problematisch sein. Einige Fokuspartikeln können neben ihrer quantifizierenden Eigenschaft auch skalierende Eigenschaften besitzen.

Genau wie Sätze ohne Fokuspartikeln enthalten Sätze mit Fokuspartikeln neben einer Präsupposition immer auch eine Assertion. Da *nur* eine restriktive Fokuspartikel ist, bezieht sich die Präsupposition eines Satzes mit *nur* auf die zugrunde liegende Aussage über den Bezugsausdruck. Damit ein Satz mit einer Fokuspartikel wahr ist, darf weder gegen die Präsupposition noch gegen die Assertion eines Satzes verstoßen werden.

Die für den Spracherwerb relevante Frage ist, wie sich Kinder Wissen über den Bereich der Informationsstruktur und insbesondere über den Bereich der Fokuspartikeln aneignen. Neben semantischen, syntaktischen und prosodischen Aspekten müssen ebenfalls pragmatische Voraussetzungen erfüllt sein, damit ein Kind seine Äußerungen situationsadäquat gestalten und die Äußerungen von anderen Personen entsprechend verstehen kann. Kapitel 3 beschäftigt sich daher mit der Entwicklung und dem Erwerb pragmatischer Aspekte, sowie mit den kindlichen Fähigkeiten der Informationsstrukturierung. Der Schwerpunkt dieser Betrachtungen liegt dabei auf den Studien, welche das Verstehen von Sätzen mit *nur* untersucht haben.

3 Fokuspartikeln im Spracherwerb

Kapitel 2 führte in den Bereich der Informationsstruktur ein. Dabei zeigte sich, dass die Interaktion zwischen der Fokuspartikel und dem Fokus eines Satzes komplexe Anforderungen an die syntaktischen, semantischen, prosodischen und auch pragmatischen Fähigkeiten von Sprecher und Hörer stellt. Für eine zielsprachliche Interpretation von Sätzen mit Fokuspartikeln, müssen Kinder nicht nur Fähigkeiten der eben aufgezählten Ebenen entwickeln, sondern auch Fähigkeiten an der Schnittstelle zwischen Semantik und Pragmatik. Die Kinder sind demnach mit einer anspruchsvollen Erwerbsaufgabe konfrontiert. Die Ergebnisse bisheriger Studien zum Verstehen von Sätzen mit Fokuspartikeln lassen vermuten, dass Kinder bis zu einem Alter von sechs bis sieben Jahren diese Strukturen noch nicht zielsprachlich interpretieren.

Das folgende Kapitel ist wie folgt gegliedert: basierend auf den in Kapitel 2 aufgezeigten informationsstrukturellen Charakteristika von Fokuspartikeln wird in Abschnitt 3.1 die Erwerbsaufgabe skizziert, welche die Kinder für eine zielsprachliche Interpretation von Sätzen mit Fokuspartikeln bewältigen müssen. In den sich anschließenden Abschnitten werden Studien vorgestellt, deren Ergebnisse in Bezug auf die Erwerbsaufgabe den aktuellen Forschungsstand wiedergeben. Die Studien in Abschnitt 3.2 geben einen Überblick über die Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten. In Abschnitt 3.3 folgen Studien, welche den Erwerb informationsstruktureller Fähigkeiten untersucht haben. Das Erkennen und die Differenzierung der beiden Informationseinheiten eines Satzes sowie die Fähigkeit den fokussierten Äußerungsteil zu markieren, stehen dabei im Mittelpunkt. Abschnitt 3.4 fasst die Ergebnisse zur Entwicklung pragmatischer und informationsstruktureller Fähigkeiten zusammen. Der Erwerb von Fokuspartikeln wird in Abschnitt 3.5 thematisiert. Dabei steht zunächst die Produktion von Fokuspartikeln im Vordergrund. Wie bereits erwähnt, zeigen die Ergebnisse bisherige Verstehensstudien, dass Kinder bis zu einem Alter von sechs bis sieben Jahren Sätze mit Fokuspartikeln nicht zielsprachlich interpretieren. Daher ist es umso interessanter, dass Studien zur Produktion belegen, dass Kinder bereits im zweiten Lebensjahr Fokuspartikeln zielsprachlich produzieren. Die in Abschnitt 3.5 vorgestellten Verstehensstudien untersuchten alle die Interpretation von Sätzen mit *nur*. Die Studien konzentrierten sich entweder auf die Interpretation von ambigen Sätzen mit *nur* oder auf die Interpretation von *nur* in verschiedenen Oberflächenpositionen des Satzes. In Abschnitt 3.6 erfolgt eine kritische Diskussion der vorgestellten Verstehensstudien. Dabei werden neben methodischen Aspekten des Untersuchungsauf-

baus auch die verschiedenen Erklärungsansätze für die gefunden nicht zielsprachlichen Leistungen diskutiert. Das dritte Kapitel schließt mit der Formulierung der für diese Arbeit zentralen Fragestellungen in Abschnitt 3.7.

3.1 Die Erwerbsaufgabe

Eine Mutter schaut mit ihrem dreijährigen Kind ein Buch an. Es handelt von einem Elefanten, der sich mit seinen Freunden, einer Ente und einer Maus, zum Spielen trifft. Alle haben ihre Lieblingsspielsachen mitgebracht. Mutter und Kind betrachten gerade die Seite, auf der die Tiere sich gegenseitig ihre Spielsachen zeigen. Die Ente ist mit einem Roller zu sehen, die Maus mit einem Ball und der Elefant mit einer Eisenbahn. Die Mutter benennt zunächst alle Tiere und deren Lieblingsspielzeuge und sagt dann: „Schau mal. Die Ente hat einen Roller und die Maus hat einen Ball. Nur der Elefant hat eine Eisenbahn.“. Über welche informationsstrukturellen Fähigkeiten muss das Kind verfügen, um die Aussage der Mutter über den Elefant richtig interpretieren zu können?

Für das zielsprachliche Verstehen eines Satzes mit einer Fokuspartikel ist es unabdingbar, dass das Kind den Fokus der Äußerung identifiziert - in diesem Fall die NP *der Elefant*. Das impliziert, dass das Kind zwischen bekannter und neuer Information unterscheiden muss. Die Identifikation neuer Information kann zum einen auf der Grundlage des Common Grounds geschehen. Der Common Ground zwischen Mutter und Kind besteht in dem skizzierten Beispiel u.a. aus der Situation des gemeinsamen Bilderbuch Anschauens und aus dem Dialog, welcher zwischen Mutter und Kind über das Buch bereits stattgefunden hat. Um für die Identifizierung des fokussierten Ausdrucks auf den Common Ground zurückgreifen zu können, muss das Kind in der Lage sein, einen Common Ground aufzubauen und Annahmen über den Wissenstand der Mutter treffen zu können. Zum anderen kann das Kind anhand prosodischer Mittel den fokussierten Teil der Aussage erkennen. Das bedeutet, dass das Kind sensitiv für die prosodische Markierung des fokussierten Ausdrucks sein muss. Jedoch geht der Fokus eines Satzes nicht immer mit der Präsentation einer neuen Information einher, wie in Abschnitt 2.2.1 gezeigt wurde. Genauso verhält es sich in dem skizzierten Beispiel. Die Mutter hat den Elefanten und ebenfalls die Eisenbahn bereits benannt. Anhand des Common Grounds kann das Kind ermitteln, dass beide Ausdrücke bereits bekannte Informationen sind. Somit muss das Kind den Fokus der Äußerung anhand prosodischer Mittel und anhand der von der Mutter verwendeten Fokuspartikel *nur* identifizieren. Letzteres bedingt, dass das

Kind *nur* als eine Fokuspartikel erkennt. Weiterhin muss es die syntaktische Position von *nur* bestimmen, dessen Skopus festlegen und innerhalb der Skopusdomäne den fokussierten Ausdruck bestimmen. In dem Beispielsatz *Nur der Elefant hat eine Eisenbahn* steht *nur* äusserungsinitial, so dass in diesem Fall nur ein Element der folgenden Konstituente den Fokus der Äußerung bilden kann. Für eine zielsprachliche Interpretation des Satzes muss das Kind ebenfalls die semantische Grundbedeutung der Fokuspartikel kennen. Weiterhin muss das Kind die zum Fokus passende Auswahlmenge evaluieren. Diese besteht in dem Bilderbuchbeispiel aus der Ente und der Maus. Auf Grundlage der semantischen Grundbedeutung muss dann der Kontrast zwischen dem fokussierten Ausdruck und seiner Auswahlmenge etabliert werden. Das Kind muss demnach überprüfen, ob die Eigenschaft *eine Eisenbahn zu haben* für den Elefanten zutrifft. Weiterhin muss es überprüfen, ob der Elefant der Einzige ist, der eine Eisenbahn besitzt. Wenn das Kind die eben skizzierten pragmatischen, prosodischen, syntaktischen und semantischen Fähigkeiten besitzt, kann es die von der Mutter produzierte Äußerung *Nur der Elefant hat eine Eisenbahn* zielsprachlich interpretieren.

In den folgenden Abschnitten werden Studien vorgestellt, welche den Erwerb der hier skizzierten Fähigkeiten untersuchten. In Kapitel 5 wird die hier formulierte Erwerbsaufgabe erneut aufgegriffen.

3.2 Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten

Die Entwicklung pragmatischer Kompetenz ist ein wichtiger Bestandteil der muttersprachlichen Kompetenz eines Kindes (Hickmann, 2000). In den folgenden Abschnitten steht die Entwicklung dieser Kompetenz im Mittelpunkt. Basierend auf der Rolle des Common Ground zwischen Sprecher und Hörer fokussiert der folgende Abschnitt 3.2.1 die Entwicklung des Common Grounds. Es werden Studien vorgestellt, die untersuchen, ab wann Kinder in der Lage sind, Annahmen über den Wissensstand eines anderen Menschen zu machen und bei der Planung ihrer Äußerungen zu berücksichtigen. Der sich anschließende Abschnitt 3.2.2 behandelt die Entwicklung der Gesprächskompetenz, wobei hier vor allem die Grice'schen Maximen im Vordergrund stehen. Abschließend werden in Abschnitt 3.2.3 Studien vorgestellt, welche die kindlichen Leistungen an der Semantik-Pragmatik Schnittstelle untersuchten. Im Mittelpunkt stehen dabei Studien zur Interpretation von Quantoren und skalaren Implikaturen, welche ebenfalls die Gestaltung

eines adäquaten Experimentaufbaus diskutieren. Der letzte Punkt ist relevant für die Diskussion der Verstehensstudien mit Fokuspartikeln.

Für eine ausführliche Darstellung des Pragmatikerwerbs bei Kindern sei an dieser Stelle auf die Arbeiten von Bates (1976), Dore (1974), Hickmann (2000) und Ninio und Snow (1996) verwiesen.

3.2.1 Der Common Ground

Wie in Kapitel 2.3 bereits dargestellt, umfasst der Begriff Common Ground das Wissen, welches Sprecher und Hörer in der jeweiligen Gesprächssituation gemeinsam ist. Der Common Ground gehört zur Grundlage für eine erfolgreiche Kommunikation. Sprecher und Hörer machen im Verlauf eines Gesprächs Annahmen über den Common Ground und ziehen somit Schlussfolgerungen für den weiteren Gesprächsverlauf. Ein sprachlernendes Kind muss sich zunächst einen eigenen Wissens- und Erfahrungspool aufbauen, welcher dann in einer Gesprächssituation in den Common Ground mit eingehen kann. Genauso wichtig ist jedoch, dass das Kind durch die gemeinsame Interaktion innerhalb eines Gesprächs in der Lage ist, den Common Ground zu verändern. Nach Clark (2004) kann dies nur auf Grundlage von gemeinsamer Aufmerksamkeit (*joint attention*) geschehen. Die gemeinsame Aufmerksamkeit wird zunächst von den Eltern gelenkt. So nennen Eltern den Namen des Kindes, bevor sie ihm etwas erzählen. Wenn Eltern auf einen bestimmten Gegenstand referieren, dann zeigen sie entweder auf den Gegenstand oder nehmen ihn in die Hand. Bereits gegen Ende des ersten Lebensjahres sind Kinder zunehmend in der Lage, die Aufmerksamkeit ihrer Eltern auf bestimmte Dinge zu richten. Deutlich wird dies beispielsweise an dem Einsatz der Zeigegeste, welche später mit der Äußerung „da“ verbunden wird (Zinober & Matlew, 1985). Clark (2004) fasst die Bedeutung der gemeinsamen Aufmerksamkeit für die Etablierung eines Common Ground wie folgt zusammen: „Once parents and young children achieve joint attention, they can count as grounded whatever object or action is at the focus of shared attention.“ (Clark 2004, S. 565). Die Fähigkeit zur gemeinsamen Aufmerksamkeit entwickelt sich somit bereits im ersten Lebensjahr.

Ab wann Kinder in ihren Äußerungen den Common Ground einer Gesprächssituation berücksichtigen, wurde zunächst in Spontansprachkopora untersucht. Im Vordergrund standen dabei die linguistischen Mittel, welche die Kinder gebrauchen, um neue

Informationen in ein Gespräch einzuführen. Die Untersuchungen von Bates (1976) und Greenfield und Smith (1976) deuten daraufhin, dass Kinder bereits im Einwort-Stadium sensibel dafür sind, welche Informationen für den Gesprächspartner neu bzw. bekannt sind. Kinder produzieren demnach vorrangig neue Informationen. Die Informationen, welche das Kind als gegeben ansieht, lässt es aus. O'Neill (1996) diskutiert diese Interpretation kritisch. Nach ihrer Meinung impliziert die Tatsache, dass das Kind aus seiner Sicht über neue Information spricht nicht unbedingt, dass es Annahmen über den Wissensstand des Hörers macht oder gar bemerkt, dass diese Information für den Hörer neu ist. Für O'Neill bedeutet das erfolgreiche Einführen eines neuen Themas bzw. eines neuen Topiks, dass der Sprecher ganz bewusst den Wissensstand des Hörers berücksichtigt.

Marcos (1991) untersuchte ebenfalls die Kommunikation von Kindern im Einwort-Stadium. In dieser Studie wurden 13 Kinder mit einem Durchschnittsalter von 18 Monaten während der Interaktion mit ihren Müttern beobachtet. Die Mütter wurden instruiert, auf Fragen der Kinder nach bestimmten Objekten mit Missverständnis bzw. Nichtverstehen (z.B. „What?“ oder „Hmmm?“) zu reagieren. Sind die Kinder in der Lage, das Nichtverstehen der Mutter entsprechend zu interpretieren, so vermutete Marcos, dass sie ihre Äußerung umformulieren, um den gewünschten Gegenstand zu bekommen. Die Datenanalyse, welche sowohl das verbale als auch das nicht verbale Verhalten des Kindes berücksichtigte, bestätigte diese Vermutung. Dies zeigte sich stärker an der nicht-verbale Reaktion der Kinder als an der verbalen. Als Reaktion auf das Nichtverstehen der Mutter setzten die Kinder verstärkt Gesten ein, wie z.B. zeigen oder nach etwas greifen. Marcos sieht in diesen Ergebnissen Evidenz dafür, dass bereits 18 Monate alte Kinder erkennen, ob der Hörer die intendierte Information verstanden hat. Jedoch lassen diese Ergebnisse eine alternative Erklärung zu. Die beobachteten Reaktionen der Kinder auf das Nichtverstehen könnte auch als eine Art Nachdruck verstanden werden. Das Kind bemerkt, dass es sein Ziel, einen bestimmten Gegenstand zu bekommen, nicht erreicht. Daher verdeutlicht es seine Absicht. Dies kann es auch tun, ohne wahrzunehmen, dass die Mutter den Wunsch des Kindes nicht verstanden hat.

Die Kritik an den bisher vorgestellten Studien scheint zum Teil in der verwendeten Methodik begründet zu sein. Die Analyse von Spontansprache, auch wenn sie zum Teil gelenkt ist, birgt immer die Gefahr einer zu weit gefassten Dateninterpretation. Aus diesem Grund untersuchte O'Neill (1996) die Fähigkeiten der Kinder Annahmen über den Common Ground zu machen, in einer kontrollierten Situation. In dieser Studie saß das Kind mit der Mutter und einem Untersucher an einem Tisch, auf dem zwei verschie-

dene Kisten standen. Der Untersucher zeigte dem Kind einen bekannten Gegenstand und legte ihn anschließend in eine der beiden Kisten. Die Aufgabe des Kindes bestand darin, die Mutter zu bitten, ihm den Gegenstand zu geben. Von den insgesamt vier Durchgängen war die Mutter bei zwei Durchgängen anwesend und konnte demnach die Handlung des Untersuchers verfolgen. Während der anderen beiden Durchgänge war die Mutter nicht anwesend und wusste daher nicht, was für einen Gegenstand der Untersucher versteckt hat und in welcher Kiste er sich befand. Insgesamt wurden 16 Kinder im Alter von 2;7 Jahren getestet. Es zeigte sich, dass die Kinder in ihren Instruktionen danach differenzierten, ob die Mutter während der Objektmanipulation anwesend war oder nicht. War die Mutter nicht anwesend, so benannte das Kind den Gegenstand und die Kiste in seiner Äußerung häufiger und zeigte zusätzlich auf die entsprechende Kiste, als wenn die Mutter die Handlung des Untersuchers mitverfolgt hatte. O'Neill sieht in diesen Ergebnissen Evidenz dafür, dass Kinder im Alter von 2;7 Jahren ihre Äußerungen auf die Bedürfnisse des Hörers abstimmen. Die Kinder konnten offenbar unterscheiden, in welchen Situationen der Gegenstand und sein Aufenthaltsort für die Mutter unbekannt waren und somit neue Information für sie darstellten. Das bedeutet, dass die Kinder den Common Ground für die Gestaltung ihrer Äußerung berücksichtigen konnten und dass sie in der Lage waren, korrekte Annahmen über den Wissenstand der Mutter zu machen.

Dass Kinder möglicherweise schon früher, nämlich mit 18 Monaten, in der Lage sind zu beurteilen, welche Information für den Hörer neu ist, zeigten Tomasello und Harberl (2003). Sie verwendeten ein ähnliches Design wie O'Neill (1996). Das Kind saß mit zwei Untersuchern an einem Tisch. Nacheinander wurden dem Kind zwei bis dahin unbekannte Gegenstände präsentiert, mit welchen anschließend gespielt wurde. Die Gegenstände wurden von den Untersuchern nicht benannt. Während einer der Untersucher für kurze Zeit den Raum verließ, präsentierte der andere Untersucher dem Kind einen weiteren unbekanntem Gegenstand, welcher ebenfalls nicht benannt wurde. Das Kind durfte wiederum mit diesem Gegenstand spielen. Als der zweite Untersucher in den Raum zurückkehrte, lagen alle drei Gegenstände auf dem Tisch. Der zurückgekehrte Untersucher schaute jetzt auf die drei Gegenstände und sagte: „Wow! Look! Look at that! So look at that! Just give it to me, please.“. Das Kind sollte nun diesem Untersucher den gewünschten Gegenstand geben. Die Ergebnisanalyse zeigte, dass die Kinder eindeutig den zuletzt eingeführten Gegenstand dem Untersucher gaben, welcher diesen durch seine kurzzeitige Abwesenheit noch nicht gesehen hatte. Dieses Ergebnis wurde durch den Vergleich mit einer Kontrollbedingung untermauert. Diese war identisch zur beschriebe-

nen Experimentbedingung, mit Ausnahme, dass kein Untersucher den Raum verließ. Hier wählten die Kinder zufällig einen der drei Gegenstände aus. Tomasello und Haberl schlussfolgerten, dass die 18 Monate alten Kinder in der Testbedingung den emotionalen Zustand des zweiten Untersuchers, das Überraschtsein, richtig interpretieren konnten. Die Kinder wussten offenbar, dass der Zustand des Überraschtseins sich auf bis dahin unbekannte Informationen bezog. Weiterhin wussten die Kinder, welcher Gegenstand für den Untersucher neu war. Die Ergebnisse deuten zum einen darauf hin, dass die 18 Monate alten Kinder in dieser Situation einen Common Ground aufbauen konnten. Zum anderen zeigen die Reaktionen der Kinder, dass sie in der Lage waren, erfolgreiche Annahmen über den Common Ground der Situation zu bilden und diese zu kommunizieren.

Die Ergebnisse bisheriger Untersuchungen legen nahe, dass Kinder bereits ab dem zweiten Lebensjahr einen Common Ground innerhalb einer Interaktion aufbauen können. Weiterhin scheinen Kinder ausgehend vom Common Ground einschätzen zu können, welche Informationen für den Gesprächspartner neu und somit noch nicht im Common Ground verankert sind und welche Informationen bereits bekannt sind. Die Ergebnisse deuten ebenfalls daraufhin, dass Kinder den Wissensstand ihres Gesprächspartners sowohl in ihrer Rolle als Sprecher als auch als Hörer weitgehend berücksichtigen.

Die Bildung eines Common Grounds und die Berücksichtigung des Wissensstands einer anderen Person erinnern an die Fähigkeit der so genannten *Theory of Mind*. Miller (2004) definiert Theory of Mind wie folgt: “The ability to understand that a person may have a belief that does not match reality, and may act on that belief, is an important milestone in cognitive development. This milestone is one step on the path to a mature understanding of the feelings, thoughts, and behavior of self and others, which is called “theory of mind” in the child-development literature. To have a mature theory of mind is to understand that mental states (e.g., belief, desire, fear) exist in self and others, have certain relationships to reality (e.g., truth or falsity), and can be used to predict and explain behavior.” (Miller, 2004; S. 74). Somit bezieht sich die *Theory of Mind* auf die Fähigkeit, anderen Personen mentale Zustände zuzuschreiben bzw. sich in die mentalen Zustände anderer Personen hineinzusetzen (vgl. u.a. Wimmer & Perner, 1983). Das könnte bedeuten, dass die Theory of Mind eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation zwischen Sprecher und Hörer sein könnte.

Wellman und Bartsch (1988) und Wellman und Wolley (1990) konnten in sogenannten *simple desire-Aufgaben* nachweisen, dass bereits zweijährige Kinder korrekte

Annahmen über den mentalen Zustand einer anderen Person machen können. Dennoch lassen die Ergebnisse keine Aussagen darüber zu, inwieweit die Kinder zwischen ihren eigenen Annahmen und den Annahmen der anderen Person unterscheiden konnten. Aus den Untersuchungen von Wimmer und Perner (1983) geht hervor, dass Kinder erst mit vier bis sechs Jahren in der Lage sind, zwei verschiedene mentale Modelle einer Situation zu konstruieren und diese vor allem auch in Beziehung zu einander zu setzen, d.h. zwischen dem eigenen Wissen und dem angenommenen Wissen einer anderen Person zu unterscheiden. Die Frage, inwieweit die Fähigkeit der *Theory of Mind* mit der Fähigkeit des Aufbaus und der Berücksichtigung eines Common Grounds einher geht, kann in dieser Arbeit nicht beantwortet werden. Obwohl ein Zusammenhang zwischen beiden Fähigkeiten nahe liegt, so sind mir keine Studien bekannt, welche sich explizit mit diesem Verhältnis beschäftigen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kinder bereits im zweiten und dritten Lebensjahr in der Lage sind, einen Common Ground in einer spezifischen Situation aufzubauen und auf dessen Basis zu handeln. Dass die Kinder offenbar entscheiden konnten, welches Ereignis für die andere Person neu ist, impliziert jedoch nicht, dass sie die globale Unterscheidung zwischen bekannter und neuer Information anhand von linguistischen Mitteln vornehmen können. Ab wann Kinder anhand von linguistischen Mitteln zwischen bekannter und neuer Information unterscheiden, wird in Abschnitt 3.3 behandelt.

3.2.2 Dialogkompetenz und die Grice'schen Maxime

Untersuchungen zur Herstellung und Sicherung sprachlicher Kooperation bilden einen Schwerpunkt der Pragmatikforschung im Spracherwerb. Sprachliche Kooperation bezieht sich auf das Verhalten von Sprecher und Hörer während einer Gesprächssituation. Es wird allgemein angenommen, dass Sprecher und Hörer sich kooperativ verhalten, d.h. um eine erfolgreiche Kommunikation zu sichern, berücksichtigen Sprecher und Hörer implizite Regeln während des Gesprächs. Für die Beherrschung dieser impliziten Regeln muss ein Sprecher/Hörer zum einen über die sogenannte Dialogkompetenz verfügen, d.h. er muss den Sprecher-Hörer Wechseln einhalten und im Gespräch implizierte Handlungen, wie z.B. Bitten, erkennen. Zum anderen muss er die Konversationsmaximen nach Grice einhalten.

Den Sprecher-Hörer Wechsel scheinen Kinder bereits sehr früh zu beherrschen. In einer Langzeitstudie untersuchten Bloom, Rocissano und Hood (1976) die Interaktion zwischen Eltern und ihren Kindern im Alter von 21 bis 36 Monaten. Bloom et al. (1976) berichten, dass sich die Äußerungen der Eltern und Kindern nur selten überschneiden und schlussfolgern daher, dass Kinder bereits im zweiten Lebensjahr den Sprecherwechsel beachten. Des Weiteren waren die Kinder mit zunehmendem Alter in der Lage thematisch und sprachlich auf vorangegangene Äußerungen Bezug zu nehmen und neue Themen selbständig einzuführen.

Ebenfalls wichtig für die Entwicklung der Dialogkompetenz ist eine Sensibilität für Sprechakte, wie z.B. Bitten oder Zustimmung. Der Sprechakttheorie liegt die Annahme zugrunde, dass mit sprachlichen Äußerungen nicht nur Sachverhalte beschrieben werden, sondern implizit auch Handlungen vollzogen werden.⁷ So ist die Äußerung „Es zieht!“ nicht unbedingt als Feststellung zu verstehen, sondern vielmehr als Aufforderung, das Fenster oder die Tür zu schließen. Untersuchungen zeigen, dass Sprechakte wie Zustimmung, Ablehnung oder Bitten bereits im zweiten Lebensjahr von den Kindern verstanden werden (z.B. Bruner, 1975; Dore, 1974). Einige Autoren, wie z.B. Golinkoff (1986, 1993) sehen die frühen Fähigkeiten auf dem Gebiet der Sprechakte als Hinweise auf frühe Fähigkeiten den inneren Zustand des Gesprächspartners zu verstehen.

Obwohl die Konversationsmaximen von Grice (1975) Gegenstand zahlreicher theoretischer Arbeiten sind, sind sie in der Spracherwerbsforschung bisher kaum betrachtet worden. Die Schwierigkeit solcher Untersuchungen liegt darin, geeignete Mittel zu finden, welche die Berücksichtigung und Anwendung der Maximen adäquat überprüfen können. Shatz (1983) schlussfolgert aus den Ergebnissen ihrer früheren Arbeiten, dass bereits zweijährige Kinder ein kooperatives Verhalten von ihren Gesprächspartnern erwarten und dass sie fehlende Kooperation reklamieren (vgl. auch Bloom et al., 1976). Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren seien schon in der Lage, die Konversationsmaximen bei der Gestaltung ihrer Äußerung zu berücksichtigen, um ambige Äußerungen zu vermeiden. Weiterhin wählen Kinder bestimmte Strukturen, wenn sie neue Informationen in das Gespräch einbringen.

Eine der ausführlichsten Untersuchungen zur Entwicklung der kindlichen Gesprächskompetenz stammt von Pellegrini, Brody und Stoneman (1987). In dieser Studie wurden die Gespräche einer Spielsituation von insgesamt 18 Eltern-Kind-Paaren bezüg-

⁷ Für eine ausführliche Darstellung und Diskussion der Sprechakttheorie siehe Austin (1972) und Searle (1990).

lich der Einhaltung der Konversationsmaximen untersucht. Eine Gruppe der Kinder war zum Untersuchungszeitpunkt zwei Jahre, eine Gruppe drei und die dritte Gruppe vier Jahre alt. Die Äußerungen der Kinder wurden bezüglich der Beachtung der vier Maxime Quantität, Qualität, Relevanz und Modalität beurteilt. Über alle Altersgruppen hinweg betrachtet, fanden Pellegrini et al., dass die Kinder mit zunehmenden Alter weniger Verstöße bezüglich der Konversationsmaximen begingen. Alle Altersgruppen verstießen am häufigsten gegen die Maxime der Quantität, gefolgt von der Maxime der Relevanz. Verstöße gegen die Maxime der Qualität und der Modalität kamen bei allen Kindern selten vor. Insgesamt schlussfolgern Pellegrini et al., dass es Kindern schwer fällt, den Informationsgehalt ihrer Äußerungen den Erfordernissen des aktuellen Kontexts anzupassen. Das könnte bedeuten, dass Kinder bei der Planung ihrer Äußerung den Wissensstand ihrer Gesprächspartner nicht beachten und den Informationsgehalt der Äußerung nach dem eigenen Wissensstand gestalten. Jedoch kann der hohe Anteil an Verstößen gegen die Maxime der Quantität auch in der Art der Analyse begründet sein, da alle Nichtreaktionen der Kinder auf eine Äußerung der Eltern als Verstoß gewertet wurden. Zwar führen Pellegrini et al. an, dass sich ihre Beobachtungen mit den Ergebnissen anderer Studien decken, jedoch kann aufgrund der Tatsache, dass nicht-verbale Reaktionen unberücksichtigt blieben, nicht ausgeschlossen werden, dass manche kindliche Reaktionen als Nichtreaktionen gewertet wurden, obwohl das Kind beispielsweise durch eine Geste auf die Äußerung der Eltern Bezug nahm.

Die Hörerkompetenz von Kindern untersuchten Hickmann und Warden (1991). Im Vordergrund der Studie stand zwar die Beachtung und Einhaltung von Sprechakten, dennoch können aus den Ergebnissen Hinweise auf die kindliche Beachtung der Grice'schen Maximen gezogen werden. In dieser Untersuchung bekamen sieben- und neunjährige Kinder verschiedene Dialoge präsentiert. Die Dialoge enthielten eine kritische Behauptung, Frage oder Anweisung, die entweder in dem Kontext angemessen oder unangemessen war. Unangemessen war eine Äußerung dann, wenn sie entweder Informationen enthielt, die bereits aus dem Kontext bekannt waren, oder wenn sie eine Information enthielt, die zum Zeitpunkt der Äußerung nicht zu erwarten war. Die Aufgabe der Kinder bestand in der Nacherzählung des Dialogs. Das Interesse von Hickmann und Warden lag dabei auf der Wiedergabe der kritischen Äußerung. Sie fanden, dass die siebenjährigen Kinder dazu tendierten, diese kritische Äußerung, wenn sie unangemessen war, in ihrer Nacherzählung wegzulassen, während die neunjährigen Kinder die Äußerung umänderten. Obwohl die Siebenjährigen die unangemessene Äußerung nicht wie-

dergaben bzw. veränderten, schlussfolgern Hickmann und Warden, dass die Kinder den implizierten Verstoß dennoch wahrgenommen haben. Hätten die siebenjährigen Kinder dies nicht getan, so hätten sie die kritische Äußerung in der Nacherzählung wiederholt. Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse von Hickmann und Warden, dass Kinder im Alter von sieben Jahren die Unangemessenheit einer Äußerung innerhalb eines Dialogs erkennen und somit die Maxime der Quantität berücksichtigten.

Dass Kinder bereits mit sechs Jahren die Maxime der Quantität bei der Beurteilung von Sätzen berücksichtigen, berichten Chierchia, Guasti, Gualmini, Meroni, Crain und Foppolo (2004) in einer Studie zur Interpretation von Sätzen mit den Operatoren *and* (,und') und *or* (,oder'). Als Methode verwendeten sie die *felicity judgement task*. Bei dieser Aufgabe sollen die Probanden die Angemessenheit eines Satzes bezüglich einer vorgegebenen Situation beurteilen. Der vorgegebene Satz trifft dabei immer eine semantisch wahre Aussage über die zu beurteilende Situation. Jedoch enthält der Satz entweder zu viele oder zu wenige Informationen, um die Situation angemessen beschreiben zu können. Der Satz ist somit aus pragmatischer Sicht unpassend, da er unter- bzw. überinformativ ist. Konzentrieren sich die Probanden bei ihrer Entscheidung auf die semantische Aussage des Satzes, so sollten sie den Satz immer akzeptieren. Berücksichtigen die Probanden jedoch die pragmatische Unangemessenheit des Satzes, so sollten sie ihn ablehnen. Den Kindern in der Studie von Chierchia et al. wurden zwei Sätze auditiv präsentiert, welche in Bezug auf das gleichzeitig vorgegebene Bild eine wahre Aussage trafen. Die Sätze unterschieden sich jedoch aufgrund ihrer pragmatischen Angemessenheit, da einer der beiden Sätze zu wenige Informationen in Bezug auf die vorgegebene Situation enthielt. Chierchia et al. berichten, dass die getesteten 15 Kinder die pragmatische Angemessenheit der Sätze beurteilen konnten und somit immer den Satz als am besten passend wählten, welcher der informativste war. Daraus schlussfolgern Chierchia et al., dass die Kinder bereits Wissen über die Maxime der Quantität haben und diese bei der Beurteilung von Sätzen auch anwenden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Untersuchungen zur Entwicklung des kindlichen Konversationsverhaltens darauf hinweisen, dass Kinder bereits im dritten Lebensjahr sensitiv für die Bedürfnisse und Erwartungen ihrer Gesprächspartner sind (Bloom et al. 1976; Bruner, 1975; Dore, 1974; Shatz 1983). Die Untersuchungen von Shatz (1983) zeigten, dass Kinder zwischen drei und fünf Jahren beginnen, bestimmte Erwartungen an eine Gesprächssituation zu stellen und ebenso versuchen, den Informationsgehalt eigener Äußerungen an den Wissensstand des Gesprächspartners anzupassen.

Obwohl diese Ergebnisse darauf hindeuten, dass sich Kinder relativ früh auf die Erwartungen ihres Gesprächspartners einstellen können, lassen auf der anderen Seite die Untersuchungen zum Erwerb der Grice'schen Maxime vermuten, dass Kinder diese zunächst bei der Gestaltung ihrer Äußerungen nicht beachten. Studien zur Hörerkompetenz legen nahe, dass Kinder erst mit sechs Jahren in der Lage sind, die Maxime der Quantität bei der Beurteilung von Sätzen zu berücksichtigen. Studien zur Interpretation von skalaren Implikaturen, welche im folgenden Abschnitt vorgestellt werden, konnten hingegen zeigen, dass bereits vier- bis fünfjährige Kinder bei der Beurteilung von Sätzen die Maxime der Quantität beachten.

3.2.3 Die Semantik-Pragmatik Schnittstelle

Spracherwerbsstudien, welche sich mit den Fähigkeiten der Semantik-Pragmatik Schnittstelle beschäftigen, untersuchen neben Fokuspartikeln auch das Verstehen von Sätzen mit Quantoren, wie z.B. *alle* oder *jeder*, und Ausdrücken wie *einige* oder (die) *meisten*, welche eine skalare Implikatur beinhalten. Ähnlich den Studien zum Verstehen von Fokuspartikeln belegen zahlreiche Studien, dass Kinder bis zum Schulalter Sätze mit Quantoren und skalaren Implikaturen nicht wie Erwachsene interpretieren (Chierchia, Crain, Guasti & Thornton, 1998; Chierchia, Crain, Guasti, Gualmini & Meroni, 2001; Chierchia et al., 2004; Crain, Thornton, Boster, Conway, Lillo-Martini & Woodams, 1996; Drozd, 2001; Drozd & van Loosbroek, 2006; Guasti, Chierchia, Crain, Foppolo, Gualmini & Meroni, 2005; Lidz & Musolino, 2002; Meroni, Gualmini & Crain, 2006; Musolino, Crain & Thornton, 2000; Musolino, 2006; Noveck, 2001; Papafragou & Musolino, 2003; Papafragou & Tantalou, 2004).

Untersuchungen zum Verständnis von Quantoren zeigen, dass Kinder im Alter von fünf Jahren die Frage *Is every boy riding an elephant?* verneinen, wenn auf dem Bild drei Jungen und vier Elefanten zu sehen sind, wobei jeder der Jungen auf einem eigenen Elefanten sitzt. Sind hingegen mehr Jungen als Elefanten auf dem Bild, dann bejahen die Kinder diese Frage (Drozd, 2001; Drozd und van Loosbroek, 2006; vgl. auch Crain et al. 1996). Roeper und de Villiers (1991) nehmen an, dass Kinder zunächst noch Schwierigkeiten haben, die syntaktische Relation zwischen Quantor und Bezugselement herzustellen. Auch Musolino et al. (2000), Lidz und Musolino und Musolino (2006) sehen syntaktische Ursachen für die Leistungen der Kinder im Vordergrund. Sie nehmen

an, dass sich die Kinder von der Position des Quantors in der Oberflächenstruktur leiten lassen und eine isomorphe Analyse verfolgen. Philip (1995) hingegen sieht die nicht zielsprachlichen Leistungen der Kinder in einer Art semantischer Übergeneralisierung begründet. Demnach quantifizieren Kinder über Ereignisse (*riding an elephant*) und nicht über individuelle Subjekte. Crain et al. (1996) und Meroni et al. (2006) erklären die Leistungen der Kinder mit pragmatischen Ursachen und nehmen an, dass Kinder eigentlich über die gleiche Kompetenz im Umgang mit Quantoren verfügen wie Erwachsene. Sie argumentieren, dass das in den Aufgaben präsentierte Material bzw. der präsentierte Kontext die sogenannte *condition of plausible dissent* nicht erfüllt, d.h. es wurde nicht auf einen für den Quantor adäquaten Kontext geachtet. Für Crain et al. muss der präsentierte Testkontext eine alternative Interpretation zulassen, da so der Gebrauch des Quantors motiviert wird. Crain et al. berichten, dass sich die Leistungen der Kinder verbessern, wenn der Testkontext die *condition of plausible dissent* erfüllt. Drozd (2001) und Drozd und van Loosebroek (2006) führen die nicht zielsprachlichen Leistungen der Kinder auf eine fehlende Präsupposition des zu quantifizierenden Ausdrucks zurück. Das bedeutet, wenn Kinder einen Satz wie *Is every boy riding an elephant?* analysieren, dann erkennen sie zwar das Set der Jungen, aber sie integrieren es nicht erfolgreich in ihr aktuelles Diskursmodell. Somit ist es für die anstehende Satzinterpretation gar nicht oder nicht ausreichend präsupponiert. Zusammengefasst bedeutet das, dass als Grund für die nicht zielsprachliche Interpretation von Sätzen mit Quantoren syntaktische, semantische und pragmatische Ursachen diskutiert werden.

Quantoren wie z.B. *einige* und *alle* können skalare Implikaturen auslösen⁸. Produziert ein Sprecher z.B. die Äußerung *Einige Kinder waren heute nicht da* ist davon auszugehen, dass der Sprecher weiß, dass einige Kinder aber nicht alle Kinder fehlten. Würde der Sprecher wissen, dass alle Kinder gefehlt haben, würde erwartet werden, dass er den Quantor *alle* verwendet. Gebraucht ein Sprecher den Quantor *einige* obwohl der Quantor *alle* angemessener wäre, entsteht ein Konflikt zwischen der semantischen und der pragmatischen Analyse eines Satzes. Äußert ein Sprecher den Satz *Einige Kinder waren heute nicht da* in einer Situation, in der alle Kinder nicht da waren, ist der Satz aus semantischer Sicht korrekt. Aus pragmatischer Sicht ist der Satz hingegen unangemessen, da der Gebrauch des Quantors *einige* in diesem Fall gegen die Maxime der Quantität

⁸ Die Interpretation von Sätzen mit den Quantoren *einige* und *alle* sei hier stellvertretend für die Forschung im Bereich der skalaren Implikaturen genannt. So gibt es beispielsweise auch Untersuchungen zur Interpretation von Äußerungen mit inklusivem und exklusivem *oder* (Chirechia et al. 2001), zu Numeralien (Papafragou & Musolino, 2002) und Verben wie *might* versus *must* (Noveck, 2001).

verstößt. Die Äußerung würde in Bezug auf die Situation zu wenige Informationen enthalten, d.h. sie wäre unterinformativ. Schließlich würde der Quantor *alle* den Informationsgehalt der Äußerung angemessener ausfüllen. Produziert ein Sprecher die obige Äußerung in einer Situation, in der tatsächlich nicht alle Kinder fehlten, ist der Satz semantisch korrekt und pragmatisch angemessen.

Wie Kinder mit dem Konflikt zwischen der semantischen und pragmatischen Satzanalyse umgehen, wurde u.a. von Papafragou und Musolino (2003) untersucht. Sie präsentierten fünf Jahre alten, griechischen Kindern den Satz *Einige Pferde sind über den Zaun gesprungen* (,Merika apo ta aloga pidiksan pano apo to fraxti.'). Gleichzeitig konfrontierten sie die Kinder mit einer Szene, in der alle Pferde über den Zaun gesprungen waren. Die Ergebnisse zeigten, dass 12,5% der Kinder den Satz ablehnten, d.h. sie beurteilten ihn als nicht passend. Die erwachsenen Kontrollpersonen hingegen lehnten den Satz zu 92,5% ab. Auch die Ergebnisse von Noveck (2001) zeigen, dass Kinder offenbar Probleme bei der Interpretation von unterinformativen Äußerungen haben. In dieser Studie sollten die Kinder Sätze beurteilen, wie z.B. *Some birds live in cages* und *Some giraffes have long necks*. Während der erste Satz semantisch und pragmatisch wahr bzw. angemessen ist, ist der zweite Satz zwar semantisch richtig, aber aus pragmatischer Sicht unangemessen, da alle Giraffen lange Häuse haben. Noveck berichtet, dass die getesteten sieben- bis achtjährigen und zehn- bis elfjährigen Kinder beide Sätze als richtig beurteilten. Während die erwachsene Kontrollgruppe Sätze wie *Some giraffes have long necks* zu 59% ablehnten, wiesen die sieben- bis achtjährigen Kinder diese Sätze nur zu 11% zurück und die zehn- bis elfjährigen Kinder zu 15%. Sätze, welche eine für die Situation zu starke Aussage treffen, wie z.B. *All birds live in cages*, stellten für die Kinder kein Problem dar und wurden erwartungsgemäß abgelehnt. Noveck schlussfolgerte aus diesen Ergebnissen, dass Kinder zwar erfolgreich den semantischen Teil einer Satzanalyse bewältigen, jedoch nicht den pragmatischen Teil. Das bedeutet, dass Kinder zunächst nur auf den Wahrheitswert einer Äußerung achten und nicht darauf, ob die Äußerung im Rahmen des aktuellen Kontext angemessen ist oder nicht. Jedoch spricht Noveck (2001) den Kindern nicht generell pragmatische Kompetenzen ab. Chierchia et al. (2001, 2004) nehmen hingegen an, dass die pragmatische Analyse parallel zur semantischen läuft. Wie bereits in Abschnitt 3.2.1 beschrieben, untersuchten sie im Englischen das Verständnis von Sätzen mit *or* (,oder') und *and* (,und'). Aus semantischer Sicht hat *oder* einen inklusiven Charakter, d.h. im Falle von A oder B kann A richtig sein, B kann richtig sein und A und B können richtig sein. Aus pragmatischer Sicht wird *oder* jedoch exklusiv verstanden,

d.h. entweder ist A richtig oder B, aber niemals beide. Wären A und B wahr, würde der Hörer nach der Maxime der Quantität erwarten, dass der Sprecher *A und B* sagt und nicht *A oder B*. Chierchia et al. präsentierten den 15 drei bis sechs Jahre alten Kindern eine Geschichte, in der am Ende A und B wahr waren. Am Ende der Geschichte bekamen die Kinder zwei Sätze präsentiert, beispielsweise *Every farmer cleaned a horse and a rabbit* und *Every farmer cleaned a horse or a rabbit*. Die Kinder sollten beurteilen, welcher Satz besser zur Geschichte passt. Zu über 90% wählten die Kinder den *and*-Satz als besser passend. Aufgrund dieser Ergebnisse schlussfolgern Chierchia et al.: „[...] children have the relevant semantic and pragmatic knowledge needed to interpret sentences including scalar items, that is, they have Grice’s Maxim of Quantity, but they are indeed unable to calculate an implicature because of processing limitations.” (S. 299).

Wird der Verarbeitungsaufwand reduziert, so sind Kinder in der Lage, Sätze mit skalaren Implikaturen zielsprachlich zu interpretieren. Diese Auffassung wird von mehreren Autoren geteilt, da zunehmend mehr Kritik an den bisherigen Untersuchungsmethoden und vor allem am verwendeten Testmaterial geübt wird (Papafragou & Musolino, 2002; Papafragou & Tantalou, 2004; Guasti et al., 2005). Zum einen wird argumentiert, dass die gesamte Untersuchungssituation und die verbalen (und auch visuellen) Kontexte die skalare Implikatur nicht ausreichend lizenzieren, d.h. für den Probanden ist der Grund für eine skalare Implikatur nicht ersichtlich, da diese vom Experimentaufbau nicht ausreichend motiviert ist. Somit ist eine adäquate und vor allem natürliche Präsentation und Verarbeitung von skalaren Implikaturen nicht gegeben. Zum anderen wird die Frage gestellt, inwieweit den Kindern die Testanforderungen zugänglich sind, d.h. inwieweit Kinder die an sie gestellte Aufgabe verstehen und inwieweit ihre Antwort die tatsächliche Kompetenz repräsentiert. Papafragou und Musolini (2002) nehmen diesbezüglich an, dass: „If preschoolers, unlike adults, cannot readily infer the pragmatic nature of the task, and are not given adequate motivation to go beyond the truth conditional content of the utterance, they may readily settle for a statement which is true but does not satisfy the adult expectations of relevance and informativeness.” (S. 269).

Dass diese Bedenken gerechtfertigt sind, zeigen Studien, in denen die eben genannten Einflussfaktoren variiert wurden. Wie erwähnt testeten Papafragou und Musolino (2002) fünfjährige Kinder mit Sätzen wie *Einige Pferde sprangen über den Zaun*. Während des Experiments agierte der Untersucher mit Spielfiguren eine kleine Geschichte aus in der z.B. alle Pferde über den Zaun sprangen. Anschließend bat der Untersucher eine Handpuppe zu erzählen, was gerade passiert sei. Die Antwort der Handpuppe stellte

den Testsatz dar, welchen das Kind als richtig oder falsch bewerten sollte. Während die Erwachsenen den Testsatz als falsch zurückwiesen, lehnten die Kinder ihn nur in 12,5 % der Fälle zurück. Papafragou und Musolino führten ein zweites Experiment durch, in dem vor die Testphase eine pragmatische Trainingsphase gesetzt wurde. Den Kindern wurde beispielsweise ein Bild von einem Hund gezeigt. Die Handpuppe beschrieb anschließend das Bild, z.B. *Ein Tier mit vier Beinen*. Die Kinder sollten beurteilen, ob die Handpuppe das Bild passend beschrieben hat oder ob man es hätte besser sagen können. Ziel dieser Aufgabe war, dass das Kind erkennt, dass die Aussage der Handpuppe semantisch zwar korrekt, aber pragmatisch unangemessen war. Daher sollten die Kinder sagen, dass das Bild mit dem Wort *Hund* hätte besser beschrieben werden können. In der Testphase wurde den Probanden wiederum eine Kurzgeschichte präsentiert. Beispielsweise handelt die Geschichte von Mickey Maus, der besonders gut Ringe über einen Stab werfen kann. Anschließend wurde gezeigt, wie Mickey Maus alle Ringe, die er hat, über einen Stab wirft. Im Gegensatz zu Experiment 1 wurde die Handpuppe diesmal gefragt *Was hat Mickey gemacht?*. Die Handpuppe präsentierte dann den Testsatz *Mickey hat einige Ringe über den Stab geworfen*. Die Ergebnisse zeigten, dass die Kinder in 52,2 % der Fälle den Satz zurückwiesen. Somit profitierten die getesteten fünfjährigen Kinder von diesen methodischen Veränderungen. Beim Vergleich der Testsätze aus Experiment 1 und 2 fällt jedoch auf, dass der Quantor *einige* in Experiment 1 satzinitial und vor dem Subjekt stand, während er in Experiment 2 postverbal und vor dem direkten Objekt präsentiert wurde. Somit änderte sich nicht nur die Satzposition des Quantors sondern auch der Status des Ausdrucks, über den quantifiziert wurde.

Die Rolle der Oberflächenposition im Satz ist auch Gegenstand verschiedener Fokuspartikelstudien (Crain et al., 1994; Bergsma, 2002; Paterson et al., 2003). Beispielsweise berichten Crain et al. (1994), dass Kinder Probleme mit der Interpretation von Fokuspartikelsätzen haben, wenn die Fokuspartikel satzinitial vor dem Subjekt steht. Generell finden sich in der Diskussion um das Verstehen von Sätzen mit Quantoren und skalaren Implikaturen einige Aspekte wieder, welche auch für das Verstehen von Fokuspartikeln eine Rolle spielen könnten. Crain et al. (1996) argumentieren, dass der Untersuchungskontext eine alternative Interpretation zulassen müsste, woraus sich der spezifische Gebrauch des Quantors motiviert. Werde der sogenannte *plausible dissent* berücksichtigt, so würden die Kinder zielsprachliche Leistungen zeigen. Dieser Punkt könnte auch für das Verstehen von Fokuspartikeln interessant sein.

Bergsma (2002) bettete die Fokuspartikelsätze in einen verbalen Kontext ein, welcher zwei mögliche Auswahlmengen enthielt, d.h. je nachdem welcher Ausdruck als Fokus des Satzes von den Kindern gewählt wurde, enthielt der Kontext Informationen zur entsprechenden Auswahlmenge (siehe Abschnitt 3.5.2.4). Bergsma berichtet, dass fünf- bis sechsjährigen Kinder eine erwachsenähnliche Leistung zeigten. Generell scheint die Frage der kontextuellen Einbettung der Testsätze in Bezug auf einen motivierten Gebrauch des Quantors, der skalaren Implikatur oder eben auch der Fokuspartikel von besonderer Bedeutung zu sein, genau wie die von Papafragou und Musolino (2002) und Papafragou und Tantalou (2004) angesprochene Transparenz der gesamten Untersuchungssituation und der Aufgabenstellung.

Die Abschnitte zur pragmatischen Entwicklung zeigten, dass Kinder Fähigkeiten wie die gemeinsame Aufmerksamkeit oder Sprechakte wie Bitten sehr früh erwerben. Ebenfalls die Etablierung eines Common Grounds scheint den Kindern früh zu gelingen. Der Erwerb anderer Fähigkeiten, wie z.B. die Beachtung der Grice'schen Maximen oder die Interpretation von Sätzen mit Quantoren, beschäftigen die Kinder noch bis zum Schuleintritt und zum Teil darüber hinaus. Die eingangs formulierte Erwerbsaufgabe sieht neben der Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten auch die Entwicklung informationsstruktureller Fähigkeiten vor. Daher werden im folgenden Abschnitt Studien vorgestellt, welche die informationsstrukturellen Fähigkeiten von Kindern untersucht haben.

3.3 Entwicklung informationsstruktureller Fähigkeiten

Die folgenden Studien zur Entwicklung informationsstruktureller Fähigkeiten gliedern sich in vier Abschnitte. Zuerst werden Studien vorgestellt, welche die Markierung neuer und bekannter Information anhand des indefiniten und definiten Artikels untersucht haben. In Abschnitt 3.3.2 folgen Studien, welche sich mit dem Einfluss der given-new Anordnung auf die kindliche Sprachproduktion beschäftigt haben. Im sich anschließenden Abschnitt 3.3.3 stehen die Fähigkeiten der prosodischen Fokusmarkierung im Mittelpunkt. Hier werden sowohl Produktions- als auch Verstehensstudien vorgestellt. Die Fähigkeiten der Topik-Kommentar Gliederung bildet den Schwerpunkt des letzten Abschnitts 3.3.4.

3.3.1 Markierung des Informationsstatus anhand des indefiniten und definiten Artikels

Wird ein Referent zum ersten Mal genannt und somit in den Gesprächskontext eingeführt, kann die Neuheit des Referenten durch den Gebrauch des indefiniten Artikels markiert werden. Der Gebrauch des definiten Artikels signalisiert in der Regel, dass der Referent bereits bekannt ist und somit in den Gesprächskontext bereits eingeführt wurde. Bezieht sich ein Sprecher im Gesprächsverlauf auf einen bereits eingeführten Referenten, so kann er diesen entweder mit dem definiten Artikel gebrauchen oder mit einem Pronomen auf den Referenten verweisen. Für den Spracherwerb ergibt sich daraus die Frage, ab wann Kinder den Gebrauch von definiten und indefiniten Artikeln in Bezug auf die Markierung neuer und bekannter Referenten berücksichtigen.

MacWhinney und Bates (1978) untersuchten die Verwendung von definiten Artikeln zur Markierung von bekannter Information und den Gebrauch von indefiniten Artikeln zur Markierung von neuer Information bei englischen, ungarischen und italienischen Kindern im Alter von drei, vier und fünf Jahren. Die Kinder sollten eine Bildergeschichte beschreiben, wobei mit Ausnahme der ersten Seite, auf jeder Seite neue Informationen und bereits von den vorherigen Seiten bekannte Informationen abgebildet waren. Sie fanden, dass mit steigendem Alter die Kinder mehr indefinite und auch mehr definite Artikel gebrauchten, wobei der Gebrauch des indefiniten Artikels klar mit der Einführung neuer Information verknüpft war. Die Annahme, dass Kinder den definiten Artikel zur Markierung bereits bekannter Information benutzen, bestätigten die Daten nur bedingt. Die Daten aller drei Sprachen zeigten, dass die Kinder in gegebenen Kontexten eher von elliptischen Äußerungen Gebrauch machten, d.h. sie ließen die bekannte Information weg und produzierten ausschließlich den Äußerungsteil, welcher die neue Information enthielt. Dennoch nehmen MacWhinney und Bates an, dass bereits fünfjährige Kinder indefinite Artikel zur Markierung des Informationsstatus' verwenden. Dem gegenüber stehen zahlreiche Arbeiten, welche einen zielsprachlichen Gebrauch des indefiniten Artikels zur Informationsmarkierung wesentlich später, teilweise erst mit neun Jahren, postulieren. So zeigte Warden (1976, 1981), dass vierjährige Kinder den indefiniten Artikel nur inkonsistent verwenden, wenn sie einen neuen Referenten einführen. In den meisten Fällen gebrauchten die Kinder den definiten Artikel. Selbst achtjährige Kinder nutzten zur Einführung eines neuen Referenten nicht immer den indefiniten Artikel. Wurde der gleiche Referent jedoch ein zweites Mal erwähnt, wurde immer der definite

Artikel verwendet. Warden (1981) schlussfolgert daraus, dass die Kinder wissen, dass sie den indefiniten Artikel nicht gebrauchen dürfen, wenn der Referent bereits eingeführt ist. Die Probleme bezüglich des Artikelgebrauchs für einen neuen Referenten sieht Warden (1976, 1981) in der kindlichen Unfähigkeit begründet, sich in die Perspektive des Hörers zu versetzen.

Ähnliche Ergebnisse berichten Kail und Hickmann (1992) für das Französische und Kail und Lopez (1997) für das Spanische. In beiden Studien sollten sechs-, neun- und elfjährige Kinder eine Bildgeschichte anschauen und diese für den Untersucher erzählen. Der Untersucher schaute entweder ebenfalls die Bildgeschichte mit an oder saß dem Kind gegenüber und konnte daher die Bilder nicht sehen. Generell verwendeten alle Kinder den indefiniten Artikel zur Einführung eines neuen Referenten häufiger in Situationen, in denen der Untersucher die Bilder nicht sah. Konnte jedoch der Untersucher die Bilder ebenfalls sehen, so zeigte sich bei den sechsjährigen Kindern kein Unterschied im Gebrauch des definiten und indefiniten Artikels. Die neunjährigen Kinder verwendeten den indefiniten Artikel deutlich zur Markierung von neuer Information. Teilweise gebrauchten sie den Artikel sogar dann, wenn der Untersucher die Bilder ebenfalls sah und somit eigentlich ein für diese Situation gemeinsames, zugrundeliegendes Wissen angenommen werden könnte. Ein ähnliches Verhalten zeigten auch die elfjährigen Kinder. Sowohl Kail und Hickmann (1992) als auch Kail und Lopez (1997) nehmen daher an, dass Kinder erst im Alter von neun Jahren in der Lage sind, zwischen den beiden Kontexten und somit zwischen gemeinsamen und nicht gemeinsamen Wissen zu unterscheiden. Dieses Alter geben Hickmann, Kail und Roland (1995) ebenfalls als kritische Grenze für den korrekten Gebrauch von Pronomen zur Aufrechterhaltung von Referenz und somit zur Markierung von bereits bekannter Information an.

Die aufgeführten Studien zeigen, dass Kinder den adäquaten Gebrauch des indefiniten Artikels zur Markierung von neuen Referenten und den Gebrauch des definiten Artikels zur Markierung von bereits eingeführten Referenten relativ spät erwerben. Demnach können Kinder erst im Alter von neun Jahren beide Artikel adäquat zur Markierung des Referentenstatus einsetzen. Ob diese Ergebnisse jedoch den Schluss zulassen, dass Kinder, solange sie die Artikel nicht adäquat verwenden, nicht zwischen Hörer- und Sprecherwissen unterscheiden können, muss hinterfragt werden. Zum einen deuten Untersuchungen zum Common Ground daraufhin, dass Kinder bereits mit drei Jahren zwischen gemeinsamen und nicht gemeinsamen Wissen unterscheiden können. Zum anderen wäre es auch möglich, dass Kinder zwischen ihrem Wissen und dem Wissen des Ge-

sprächspartners unterscheiden und erkennen, welcher Referent neu bzw. bekannt ist, aber die Markierungsregeln für den Informationsstatus noch nicht beherrschen.

3.3.2 Markierung des Informationsstatus anhand der given-new

Anordnung

Verschiedene Studien zur Sprachverarbeitung und Sprachproduktion bei Erwachsenen konnten nachweisen, dass die given-new Abfolge von Sprecher und Hörer präferiert wird (siehe Abschnitt 2.1.1). Für die kindliche Sprachentwicklung stellt sich die Frage, ob Kinder in ihren Äußerungen diese Informationsanordnung ebenfalls berücksichtigen und ob Kinder bei der Interpretation von Sätzen von der given-new Anordnung genau wie Erwachsene profitieren. Die letzte Frage kann nur bedingt beantwortet werden, da es meines Wissens nach derzeit keine Untersuchungen mit Kindern bezüglich der Verarbeitung von Sätzen der Form given-new versus new-given gibt. Jedoch kann ein Blick auf die Sprache der Eltern Auskunft darüber geben, ob Kinder das Muster given-new in ihrem Input angeboten bekommen.

Hickmann, Hendriks, Roland und Liang (1996) untersuchten in einer crosslinguistischen Studie zur Sprachproduktion, ob und ab wann Kinder Wortstellung zur Markierung von neuer und gegebener Information nutzen. An dieser Untersuchung nahmen englische, französische, chinesische und deutsche Kinder im Alter von vier bis fünf, sieben und zehn Jahren, sowie erwachsene Sprecher teil. Im Chinesischen wird neue Information obligatorisch durch die Platzierung in der finalen Äußerungsposition markiert. Im Englischen, Deutschen und Französischen kann aber muss nicht die neue Information äußerfinal stehen. Interessanterweise zeigte sich, dass die chinesischen Kinder erst im Alter zwischen sieben und zehn Jahren die neue Information überwiegend äußerfinal produzierten. Genau wie die englischen, französischen und deutschen Kinder verwenden sie den indefiniten Artikel zur Markierung des Informationsstatus, wobei die neue Information sowohl in äußerinitialer als auch –finaler Position produziert wurde. Auch die englischen Kinder gebrauchten erst zwischen dem siebten und dem zehnten Lebensjahr die finale Äußerungsposition als Markierung für neue Information. Deutsche und

französische Kinder hingegen berücksichtigen bereits im Alter zwischen vier und fünf Jahren die given-new Abfolge.⁹

Entgegen den Ergebnissen von Hickmann et al. (1996) berichten Narasimhan und Dimroth (2008) (siehe auch Dimroth & Narasimhan, 2009), dass deutsche Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren die Anordnung given-new in ihren Äußerungen nicht berücksichtigen. In dieser Studie wurde den Kindern eine runde Kiste gezeigt, welche auf einer Drehscheibe befestigt war. In der Kiste befand sich zunächst ein Gegenstand, z.B. ein Ei. Anschließend sollten die Kinder den Gegenstand für einen Untersucher benennen, welcher die Kiste und den Gegenstand nicht sah. Der Untersucher hatte vor sich eine Auswahl an Bildern liegen und sollte, nachdem das Kind den Gegenstand in der Kiste benannt hatte, das zu dem Gegenstand passende Bild finden, z.B. das Bild von einem Ei. Danach wurden den Kindern zwei Gegenstände in der Kiste präsentiert, wobei der eine Gegenstand dem Kind bereits bekannt war, z.B. ein Ei und ein Tisch. Das Kind wurde erneut aufgefordert für den Untersucher die Gegenstände zu benennen, welche Gegenstände sich jetzt in der Kiste befinden. Anschließend suchte der Untersucher die dazu passenden Bilder. Damit durch die Anordnung der Gegenstände in der Kiste die Äußerung des Kindes nicht beeinflusst wurde, rotierte die Kiste auf der Drehscheibe, so dass sich die Anordnung der Gegenstände kontinuierlich veränderte. Narasimhan und Dimroth fanden, dass sowohl die drei- als auch die fünfjährigen Kinder in den überwiegenden Fällen den neu dazu gekommenen Gegenstand als erstes benannten, d.h. sie zählten die Gegenstände in einer new-given Anordnung auf. Die erwachsene Kontrollgruppe hingegen wählte die Anordnung given-new. Die Autorinnen schlussfolgern aus den Ergebnissen, dass die Verarbeitungsbedingungen, welche die given-new Abfolge bei Erwachsenen favorisiert, drei- und fünfjährige Kinder noch nicht beeinflussen und sich daher erst später entwickeln. Sie gehen jedoch nicht davon aus, dass die Kinder das bereits vorhandene Wissen ihres Gegenübers nicht berücksichtigt hätten. In diesem Fall hätten die Kinder zufällig die Anordnung new-given bzw. given-new wählen sollen. Da aber die Kinder die Anordnung given-new deutlich bevorzugten, argumentieren Narasimhan und Dimroth, dass dieses Verhalten auf eine Vorliebe der Kinder zurück zu führen sein könnte, neue Dinge und sich verändernde Dinge als am wichtigsten zu

⁹ Hickman et al. (1996) fanden für die deutschen Daten einen signifikanten Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen bezüglich dem Gebrauch der finalen Position zur Markierung neuer Information. Demnach platzierten die Vier- bis Fünfjährigen und die Siebenjährigen in ca. 80% der Fälle die neue Information am Äußerungsende, die zehnjährigen Kinder sogar in 89% der Fälle, während die Erwachsenen zu lediglich 64% die neue Information am Äußerungsende produzierten.

empfinden. Folglich würden sie diese zuerst erwähnen. Narasimhan und Dimroth verweisen in diesem Zusammenhang auf die Annahmen von Bates (1976) über den Status von Einzelwort-Äußerungen. Weiterhin geben sie zu bedenken, dass Kinder in Mehrwortäußerungen ebenfalls dazu tendieren, ausschließlich die neue und wichtige Information zu produzieren.

Die widersprüchlichen Ergebnisse von Hickmann et al. (1996) und Narasimhan und Dimroth (2008) könnten auf die unterschiedlichen Testdesigns beider Studien zurückzuführen sein. Während Hickmann et al. die kindlichen Äußerungen anhand einer Bildgeschichte elizitierten, setzten Narasimhan und Dimroth auf eine stärker kontrollierte Testsituation. Die Antworten der Kinder waren durch die Aufzählung der beiden Gegenstände bestimmt. Demnach wäre vorstellbar, dass Kinder in Situationen, in denen sie eine Geschichte erzählen sollen, sich eher an die given-new Anordnung halten, da sie um einen inhaltlichen Zusammenhang zwischen den Sätzen bemüht sind. Diese erreichen sie durch die initiale Positionierung der bereits bekannten Information. Diese Art der Kohärenz ist für die Bewältigung der Aufgabe in Narasimhan und Dimroth nicht notwendig. Insofern könnten sich die Kinder durchaus auf die Veränderung der Situation konzentriert haben und entsprechend den neuen Gegenstand als erstes benennen.

Dass die given-new Anordnung nicht nur in erwachsengerichteter Sprache bevorzugt wird, sondern auch in kindgerichteter Sprache, zeigten Fisher und Tokura (1995). An dieser Untersuchung nahmen 20 Mütter mit ihren 14 Monate alten Kindern teil. Mit jeweils zwei Handpuppen wurden den Probanden mehrere kleine Szenen vorgespielt. Die Mütter wurden gebeten, ihren Kindern zu erzählen, was in den Szenen passiert. Der Untersuchungsaufbau sah vor, dass in jeder Szene eine der Handpuppen durch eine neue Handpuppe ausgetauscht wurde. Die neue Handpuppe fungierte in der dargestellten Szene immer als Patiens, in der folgenden Szene als Agens. Somit sollte jede Handpuppe mindestens zweimal von den Müttern erwähnt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mütter das Targetwort, den Namen der Handpuppe, bei ihrer ersten Nennung überwiegend in die satzfinale Position setzten und somit dem Satz eine given-new Struktur gaben. Des Weiteren berichten Fisher und Tokura, dass die final platzierten Targetwörter bei ihrer ersten Nennung prosodisch stärker hervorgehoben waren als bei ihrer zweiten Nennung, wenn sie am Anfang des Satzes gebraucht wurden. Das Experiment wurde ebenfalls mit einer Kontrollgruppe durchgeführt, in der ein erwachsener Sprecher einem anderen Erwachsenen die dargestellten Szenen beschreiben sollte. Fisher und Tokura berichten, dass ebenfalls in erwachsengerichteter Sprache die Targetwörter bevorzugt in

finaler Position gebraucht wurden. Zudem waren die Targetwörter prosodisch hervorgehoben. Jedoch zeigte der Vergleich mit den Ergebnissen der kindgerichteten Sprache, dass in kindgerichteter Sprache die Targetwörter öfter in finaler Äußerungsposition gebraucht wurden und dass die Targetwörter prosodisch stärker markiert waren als in erwachsengerichteter Sprache.

Somit scheint die given-new Anordnung bei der Einführung neuer Entitäten in kindgerichteter Sprache ebenfalls berücksichtigt zu werden. Inwieweit diese Eigenschaft die Sprachverarbeitung bei Kindern unterstützt, ist jedoch noch unklar. Gezielte Untersuchungen stehen hierzu noch aus. Auch die Frage, ob Kinder in ihren Äußerungen die Anordnung der Informationseinheiten als bewusstes Mittel zur Markierung des Informationsstatus einsetzen, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Zwar scheinen die Ergebnisse von Hickman et al. (1996) für deutsche Kinder die Beachtung der given-new Abfolge nahe zu legen, auf der anderen Seite fanden Narasimhan und Dimroth (2008), dass Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren eher die Anordnung new-given bevorzugen.

3.3.3 Prosodische Mittel der Fokusmarkierung

Bisherige Studien zur prosodischen Fokusmarkierung berichten, dass Kinder dieses Mittel zur Markierung neuer Information bereits sehr früh einsetzen. Jannedy (1997) zeigte im Englischen, dass Kinder im Alter von drei Jahren engen Fokus in einer Äußerung entsprechend markieren können. Die Kinder sollten nacheinander verschiedene Bilder benennen, wobei der abgebildete Gegenstand entweder eine andere Farbe hatte oder die Farbe gleich blieb und der Gegenstand wechselte. Genau wie die Erwachsenen Kontrollpersonen akzentuierten die Kinder das Nomen, wenn der Gegenstand sich änderte („Ein blauer Stern. Ein blaues AUGE.“) bzw. deakzentuierten sie das Nomen und akzentuierten das Adjektiv, wenn die Farbe des Gegenstands wechselte („Ein blauer Stern. Ein GRÜNER Stern“).

Dass Kinder auch in komplexeren Satzstrukturen Fokus prosodisch markieren können, zeigten Müller, Höhle und Weissenborn (2006) im Deutschen. In dieser Studie wurden vierjährigen Kindern insgesamt 32 Kurzgeschichten auf einem Computer präsentiert. Jede Kurzgeschichte bestand aus drei Bildern. Zu jedem Bild hörte das Kind einen Satz, welcher ebenfalls vom Computer eingespielt wurde. Zusammen mit dem zweiten

Bild einer jeder Geschichte wurde eine Frage zur Geschichte gestellt. Die Antwort auf die Frage war auf dem dritten Bild dargestellt. Zusammen mit dem dritten Bild bekamen die Kinder die Antwort auf die Frage auditiv präsentiert. Der Antwortsatz wurde ebenfalls vom Computer eingespielt und war so manipuliert, dass alle Wörter die gleiche Grundfrequenz hatten, d.h. der präsentierte Antwortsatz hatte eine monotone Satzprosodie ohne jegliche prosodische Fokusmarkierung. Die Kinder wurden anschließend gebeten, den Antwortsatz für eine Handpuppe zu wiederholen. Die präsentierten Antwortsätze waren zur Hälfte SVO- und OVS-Sätze. Abhängig vom vorhergehenden Kontext der Kurzgeschichte repräsentierte entweder die Subjekt-NP oder die Objekt-NP die neue Information des Satzes und sollte daher prosodisch hervorgehoben werden. Die Ergebnisse zeigten, dass die Kinder anhand des vorgegebenen Kontexts die zu fokussierende NP identifizieren und entsprechend prosodisch markieren konnten, unabhängig von der Wortstellung des Satzes und der Äußerungsposition der zu fokussierenden NP.

Den Ergebnissen der Produktionsstudien stehen die Ergebnisse von Studien zum Einfluss der prosodischen Fokusmarkierung auf die kindliche Sprachverarbeitung gegenüber. Cutler und Swinney (1987) geben einen ausführlichen Überblick über bisherige Studien, auf die an dieser Stelle verwiesen werden soll. Im Folgenden werden ausschließlich die Untersuchungen von Cutler und Swinney vorgestellt, welche erstmals ein online-Verfahren zur Überprüfung der kindlichen Verstehensleistungen einsetzten. Mit einer *word-monitoring task* untersuchten sie in insgesamt fünf Experimenten englischsprachige Kinder im Alter von vier bis acht Jahren. Dabei wurden den Kindern auditiv Sätze oder kleine Kurzgeschichten präsentiert. Die Kinder wurden gebeten eine Taste zu drücken, wenn sie im Falle der Sätze einen bestimmten Laut wahrgenommen haben oder im Fall der Kurzgeschichten ein bestimmtes Wort hörten. Die Testsätze der Satz-Bedingung waren paarweise konstruiert, d.h. der gleiche Satz wurde zweimal ausgesprochen, jedoch wurde jeweils ein anderes Wort prosodisch hervorgehoben, z.B. *Does John really want to KEEP that old van?* versus *Does John really WANT to keep that old van?*. Die Aufgabe der Probanden war, auf den Laut /k/ zu achten. Cutler und Swinney fanden, dass die erwachsene Kontrollgruppe den Ziellaut /k/ schneller erkannte, wenn der Ziellaut zu dem prosodisch markierten Wort gehörte. Das gleiche Ergebnis konnte für die sieben- bis achtjährigen Kinder beobachtet werden, jedoch nicht für die vier- bis sechsjährigen Kinder. Ähnliche Ergebnisse fanden Cutler und Swinney im Falle der Kurzgeschichten. Die Kurzgeschichten handelten jeweils von zwei Personen. Die Aufgabe der Probanden bestand darin, auf den Namen der Person A oder auf den Namen der Person B zu reagieren

und entsprechend eine Taste zu drücken als Zeichen dafür, dass der Name erkannt wurde. Die Geschichten waren so konstruiert, dass der Personennamenname fünfmal in der Geschichte vorkam: einmal im Einleitungssatz und je zweimal in fokussierter Position und nicht fokussierter Position. Die Fokussierung des Namens wurde durch eine vorhergehende Frage sicher gestellt, z.B.: „...Their fathers were also friends. One was a doctor and one was a teacher. Whose father was the teacher? The teacher was PATTI’S father, and Jenny’s father was the doctor.“ Wiederum zeigten die Ergebnisse der erwachsenen Kontrollgruppe, dass der Personennamenname schneller erkannt wurde, wenn dieser fokussiert und somit prosodisch prominent war. Die Ergebnisse der getesteten drei-, vier- und fünfjährigen Kinder sahen wie folgt aus: für die drei- und vierjährigen Kinder konnte kein signifikanter Unterschied in den Reaktionszeiten gefunden werden, d.h. diese Kinder profitierten bei der Erkennung der Zielwörter nicht von deren Fokussierung und prosodischer Markierung. Für die fünfjährigen Kinder konnte hingegen ein signifikanter Unterschied gefunden werden. Cutler und Swinney schlussfolgern aus diesen Ergebnissen, dass Kinder bis zu einem Alter von fünf bis sechs Jahren eingeschränkt sensibel für die prosodische Markierung von Wörtern sind, d.h. die Verarbeitung von Sätzen profitiert von der prosodischen Markierung fokussierter Wörter nicht in dem Maß, wie es bei Erwachsenen beobachtet wurde.

Insgesamt betrachtet deuten die Ergebnisse der Studien auf eine Asymmetrie zwischen den produktiven und rezeptiven Fähigkeiten der prosodischen Fokusmarkierung hin. Dabei stehen die frühen zielsprachlichen Leistungen der Produktion den Ergebnissen der Verstehensstudien gegenüber, denen zufolge Kinder bis zu einem Alter von fünf bis sechs Jahren für die prosodische Fokusmarkierung nur eingeschränkt aufmerksam sind.

3.3.4 Erkennen der Topik-Kommentar Gliederung

In Abschnitt 2.2.5 wurde die Topik-Kommentar Gliederung eines Satzes bereits erläutert. In Bezug auf den Spracherwerb bei Kindern sind mir lediglich zwei Studien bekannt, welche sich mit der Topik-Kommentar Gliederung beschäftigten. Beide Studien werden im Folgenden vorgestellt.

Anhand eine *picture slection task* untersuchte Hornby (1971), welchen Satzteil Kinder als Topik eines vorgegebenen Satzes annehmen. Es gab fünf Testbedingungen:

- 1) Aktivsätze: The boy is riding a horse
- 2) Passivsätze: The horse is being ridden by the boy.
- 3) Cleft-Sätze: It is the boy who is riding the horse.
- 4) Pseudo Cleft-Sätze: The one who is riding the horse is the boy
- 5) Kontrastive Betonung: The BOY is riding a horse.

Nach Hornby repräsentiert die NP *the boy* lediglich in Bedingung (1) das Topik des Satzes. In allen anderen Fällen ist es Teil des Kommentars und die NP *the horse* ist das Satztopik. Parallel zu dem Satz wurden den Kindern jeweils zwei verschiedene Bilder präsentiert:

Bild 1 zeigt: Ein Junge fährt Fahrrad.

Bild 2 zeigt: Ein Mädchen reitet auf einem Pferd.

Da keiner der fünf Sätze eine wahre Aussage für eines der Bilder trifft, wurden die Kinder instruiert, auf das Bild zu zeigen, über welches der Untersucher am ehesten eine Aussage machen wollte. Hornby nahm an, dass die Kinder anhand des von ihnen gewählten Satztopiks das entsprechende Bild zeigen. Würden die Kinder in den gegebenen Beispielsätzen den Jungen als Topik wählen, so sollten sie auf Bild 1 zeigen. Sollte hingegen das Pferd als Topik analysiert werden, so sollte Bild 2 ausgewählt werden. Insgesamt nahmen 60 englischsprachige Kinder im Alter von sechs, acht und zehn Jahren an dem Experiment teil. Die Ergebnisse zeigten zunächst, dass mit zunehmendem Alter die Kinder öfter den erwarteten Satzteil als Topik identifizierten. Die Ergebnisse der Sechsjährigen lagen bis auf die Werte für die Pseudo Cleft-Sätze nur knapp über dem Rateniveau. Überraschenderweise zeigten die Kinder in der Aktivsatz-Bedingung die schlechtesten Leistungen gemessen an allen fünf Bedingungen. Die Leistungen der acht- und zehnjährigen Kinder lagen für alle Sätze deutlich über dem Rateniveau. Gemessen über alle fünf Bedingungen hinweg zeigten auch diese beiden Gruppen die besten Leistungen für die Pseudo Cleft-Sätze und die schwächsten Leistungen für die Aktivsätze. Hornby schlussfolgert aus diesen Ergebnissen, dass sich die Kinder aller Altersklassen nicht von der Oberflächenstruktur des Satzes bei der Bestimmung des Satztopiks beeinflussen ließen. In diesem Fall, hätten die Kinder die erste NP im Satz als Topik präferiert. Demnach ist die Wortreihenfolge eines Satzes für Kinder bei der Gliederung in Topik und Kommentar nicht ausschlaggebend. Es wäre interessant gewesen, die Daten der Kinder mit Daten von Erwachsenen zu vergleichen, um zu sehen, ob die von Hornby für die Sätze

(1)-(5) postulierte Topik-Kommentar Gliederung von erwachsenen Sprechern bestätigt wird.

MacWhinney und Price (1980) replizierten die Studie von Hornby (1971), fügten jedoch noch weitere Testbedingung hinzu. Zum einen wollten sie somit ein Gleichgewicht zwischen der Topikalisierung von Agens und Patiens erreichen, zum anderen sollte damit einhergehend Agens und Patiens gleich oft prosodisch hervorgehoben werden. In Hornby's Sätzen sollte überwiegend der Patiens als Topik gewählt werden und entsprechend war der Kommentar prosodisch stärker markiert. Insgesamt beinhaltete das Material von MacWhinney und Price 16 verschiedene Satzbedingungen. Zusammen mit dem Testsatz wurden den Kindern drei Bilder präsentiert. Zwei davon entsprachen dem Bildaufbau bei Hornby, das dritte Bild zeigte zwar die im Satz erwähnte Handlung, jedoch nicht den erwähnten Agens und Patiens. Insgesamt testeten MacWhinney und Price je 48 sechs- bis siebenjährige Kinder, acht- bis zehnjährige Kinder und 13-15jährige Kinder. MacWhinney und Price berichten, dass die Leistungen aller Kinder nur knapp über Rateniveau lagen. Nichtsdestotrotz konnten die Autoren für alle Kinder nachweisen, dass sie bevorzugt das Bild auswählten, welches den Agens des vorgegebenen Satzes zeigte, welcher im Gegensatz zum Patiens immer das Merkmal [+belebt] hatte. In Bezug auf die prosodische Realisierung der Satzteile fanden MacWhinney und Price, dass die Gruppe der Sechs- bis Siebenjährigen den Satzteil als Topik wählten, welcher prosodisch hervorgehoben war. Die älteren Kinder, insbesondere die 13-15jährigen, präferierten hingegen den prosodisch hervorgehobenen Satzteil als Kommentar des Satzes.

Beide Studien weisen methodische Mängel auf: so wurde zum einen keine Erwachsenen Kontrollgruppe getestet, anhand deren Ergebnisse die von den Autoren vorgenommene bzw. erwartete Topik-Kommentar Gliederung der Testsätze hätte überprüft werden können. Zum anderen wurden in beiden Studien einzelne Sätze als Testmaterial verwendet. Das Topik eines Satzes soll die Einbettung des Satzes in den vorangehenden Kontext erleichtern. Daher ist der als Topik markierte Satzteil in der Regel die bereits bekannte Information. Da die Sätze in beiden Studien kontextuell nicht eingebettet waren, könnten die Kinder ihre Entscheidung vielmehr anhand der prosodischen Realisierung der Sätze getroffen haben. Zumindest für die jüngeren Kinder aus der Studie von MacWhinney und Price scheint diese Annahme zu zutreffen.

In beiden Studien lagen die Daten der jüngsten Kindergruppe nur knapp über Rateniveau. Das stützt die Schlussfolgerung von Hornby (1971), dass die Anordnung der Satzteile in der Oberflächenstruktur für die Kinder nicht ausschlaggebend bei der Verga-

be von Topik ist. Jüngere Kinder tendieren demnach nicht dazu, das Topik in satzinitialer Position anzunehmen. Vielmehr scheinen die grammatische Funktionen Agens und Patiens, sowie die prosodische Struktur des Satzes die Topik-Kommentar Gliederung jüngerer Kinder zu bestimmen. Demnach würden die Kinder den Satzteil als Topik präferieren, welcher Agens des Satzes und zudem prosodisch hervorgehoben ist.

Die bisher unter Abschnitt 3.3 betrachteten Studien zur Entwicklung informationsstruktureller Fähigkeiten belegen, dass die informationsstrukturelle Kodierung und Dekodierung eines Satzes für Kinder bis zum sechsten Lebensjahr und zum Teil darüber hinaus eine große Herausforderung darstellt.

3.4 Zusammenfassung

Zu Beginn des dritten Kapitels wurde eine Erwerbsaufgabe formuliert, mit der sich das Kind auf dem Weg zu einer zielsprachlichen Interpretation von Sätzen mit Fokuspartikeln konfrontiert sieht. Im Anschluss daran wurden Studien vorgestellt, welche sich mit der pragmatischen Entwicklung von Kindern beschäftigten und mit der Entwicklung von Fähigkeiten zur Markierung der Informationsstruktur. Studien, welche die pragmatische Entwicklung fokussieren, zeigen, dass der Erwerb pragmatischer Fähigkeiten ein langer Prozess ist, für den ein klarer Endpunkt schwer zu definieren ist. Fähigkeiten wie der Sprecher-Hörer-Wechsel oder Sprechakte, wie Zustimmung und Ablehnung, erwerben Kinder bereits im Alter von zwei Jahren (Bloom et al., 1976; Bruner, 1975; Dore, 1974). Auch scheinen die Kinder in diesem Alter bereits sensitiv für den Wissenstand einer anderen Person zu sein (O'Neill, 1996; Tomasello und Haberl, 2003). Das deutet daraufhin, dass Kinder früh für die gemeinsame Interaktion einen Common Ground aufbauen und aufgrund dessen unterscheiden können, welche Information für den Interaktionspartner neu ist. Die Ergebnisse bezüglich der Konversationsmaximen weisen daraufhin, dass auch hier die Kinder relativ lange kein zielsprachliches Vorgehen zeigen. Es gibt Hinweise, dass zwei- bis vierjährige Kinder in der Sprachproduktion die Maximen zunächst nicht oder nur eingeschränkt beachten (Pellegrini et al., 1987). Vor allem die Beachtung der Maxime der Quantität fällt den Kindern schwer. Zwar nimmt mit zunehmendem Alter die Anzahl der Verstöße ab, jedoch scheint sich der Erwerb der Maxime bis ins Schulalter zu reichen. Ab wann Kinder in der Lage sind, die Maxime der Quantität bei der Beurteilung von Sätzen zu beachten, ist umstritten. Hickmann und Warden (1991) berichteten, dass Kinder im Alter von sieben Jahren sensitiv für unangemessene Äu-

ßerungen innerhalb eines Dialogs sind. Jedoch zogen sie es vor, diese Äußerung bei der Nacherzählung des Dialogs außen vor zu lassen, während ältere Kinder die Äußerung korrigierten. Ebenfalls die Studie von Noveck (2001) legt nahe, dass Kinder mit der Berücksichtigung der Grice'schen Maximen bis ins Schulalter Probleme haben. Er zeigte in seiner Studie, dass siebenjährige Kinder nicht in der Lage waren, Sätze, welche gegen die Maxime der Quantität verstießen, korrekt zu beurteilen. Die Studien von Chirechia et al. (2001, 2004) und Papafragou und Tantalou (2004) zeigen hingegen, dass vier- bis fünfjährige Kinder durchaus sensitiv für unterinformative Sätze sind und somit die Maxime der Quantität beachten.

Die Studien zum Erwerb informationsstruktureller Fähigkeiten zeigen, dass es Bereiche gibt, welche die Kinder relativ früh beherrschen und welche, deren Erwerbzeitpunkt umstritten ist. Bereits im Alter von drei bis vier Jahren können Kinder prosodische Mittel zur Fokusmarkierung in unterschiedlichen Satzpositionen adäquat einsetzen (Jannedy, 1997; Müller et al., 2006). Jedoch zeigten Cutler und Swinney (1987), dass auf der rezeptiven Seite Kinder die prosodische Fokusmarkierung nicht für eine schnellere Verarbeitung von Informationen nutzen können. Weitere Studien deuten ebenfalls daraufhin, dass Kinder prosodische Mittel zur Fokusidentifizierung nur eingeschränkt nutzen (Gualmini et al., 2003; Szendrői, 2004; Szendrői und Costa, 2006).

Ab wann Kinder den Informationsstatus eines Referenten anhand des indefiniten und definiten Artikels markieren können, wird kontrovers diskutiert. Während MacWhinney und Bates (1978) diese Fähigkeiten bereits bei fünfjährigen Kindern postulieren, nehmen u.a. Kail und Hickmann (1992) an, dass Kinder erst mit neun Jahren dazu in der Lage sind. Dementsprechend würden die Kinder erst in diesem Alter zwischen gemeinsamen und nicht gemeinsamen Wissen unterscheiden. Diese Annahme steht im Widerspruch zu den Studien zum Erwerb des Common Grounds. Es ist vorstellbar, dass die Kinder zwar zwischen gemeinsamen und nicht gemeinsamen Wissen unterscheiden können, jedoch noch nicht wissen, mit welchem Artikel der bekannte bzw. neu einzuführende Referent markiert werden muss.

Ebenfalls umstritten sind die Präferenzen der Kinder in Bezug auf die given-new Anordnung der Satzteile. Während Hickmann et al. (1996) berichten, dass beispielsweise deutschsprachige Kinder ab einem Alter von vier bis fünf Jahren die Abfolge given-new zur Markierung von neuer Information einsetzen, berichten Narasimhan und Dimroth (2008), dass in ihrer Studie, deutschsprachige Kinder des gleichen Alters die Abfolge new-given präferierten.

Studien zur Topik-Kommentar Gliederung zeigen, dass Kinder sich bei der Gliederung in Topik und Kommentar nicht in erste Linie an der Oberflächenstruktur des Satzes orientieren (Hornby, 1971; MacWhinney und Price, 1980). Das bedeutet, dass Kinder nicht per se den initial stehenden Ausdruck als Topik eines Satzes annehmen. Vielmehr scheinen die grammatischen Funktionen Agens und Patiens, sowie die prosodische Struktur des Satzes die Topik-Kommentar Gliederung jüngerer Kinder zu bestimmen. Demnach würden die Kinder den Satzteil als Topik präferieren, welcher Agens des Satzes und zudem prosodisch hervorgehoben ist.

Die Abschnitte 3.2 und 3.3 haben einen Überblick über die Entwicklung pragmatischer und informationsstruktureller Fähigkeiten gegeben. Im folgenden Abschnitt werden ausschließlich Studien vorgestellt, welche die kindlichen Fähigkeiten in Bezug auf die Produktion bzw. das Verstehen von Fokuspartikeln untersucht haben. Die Ergebnisse der Verstehensstudien bilden den Ausgangspunkt für die empirischen Untersuchungen, welche in Kapitel 4 vorgestellt werden.

3.5 Produktion und Verstehen von Fokuspartikeln

In Produktions- und Verstehensstudien wurde untersucht, ab wann Kinder Fokuspartikeln zielsprachlich verwenden bzw. interpretieren. Studien zur Produktion zeigen, dass Kinder bereits im zweiten Lebensjahr Fokuspartikeln zielsprachlich und situationsadäquat produzieren. Demgegenüber stehen die Ergebnisse der Verstehensstudien, die eine nicht zielsprachliche Interpretation von Sätzen mit Fokuspartikeln bis zu einem Alter von sieben Jahren berichten. Den Schwerpunkt der hier vorgestellten Verstehensstudien bilden Untersuchungen, die sich mit dem Verstehen von Sätzen mit der Fokuspartikel *nur* beschäftigt haben.

3.5.1 Produktion von Fokuspartikeln

Im Mittelpunkt der Untersuchungen zur Produktion von Fokuspartikeln stehen die Fokuspartikeln *auch* und *noch*. Im Gegensatz zur Fokuspartikel *nur*, über welche mir keine Produktionsdaten bekannt sind, liegen insbesondere für *auch* sowohl Spontansprachdaten als auch experimentell elizitierte Daten vor (Höhle, Berger, Müller, Schmitz & Weissen-

born, 2009; Hulk, 2003; Müller, Höhle, Schmitz & Weissenborn, 2009; Nederstigt, 2003, 2006; Penner, Tracy & Wymann, 1999; Penner, Tracy & Weissenborn, 1999).

Die Untersuchungen von Penner et al. (1999a) und Nederstigt (2003, 2006) legen nahe, dass im Deutschen die Fokuspartikel *auch* relativ früh erworben wird. Kinder produzieren demnach bereits mit 18 bzw. 20 Monaten die Fokuspartikel *auch* in Zweiwortäußerungen, wie z.B. in „Koffer auch“ (Penner et al. 1999a, S. 232). Den ausführlichsten Überblick über den Erwerb der Fokuspartikel *auch* gibt bislang Nederstigt (2003). Sie analysierte den Caroline CHILDES-Corpus und konzentrierte sich auf die Aufnahmen im Alter von 0;10 bis 3;4 Jahren. Zum einen unterschied sie in ihrer Untersuchung zwischen dem akzentuierten und dem unakzentuierten *auch* (Abschnitt 2.3.1), zum anderen analysierte sie die Verwendungsweise der Fokuspartikel. Erste akzentuierte *auch*-Äußerungen fand Nederstigt im Alter von 18 Monaten. Unakzentuierte *auch*-Äußerungen traten hingegen erst mit 25 Monaten auf. Bezüglich der Verwendungsweise der Fokuspartikel stellte Nederstigt fest, dass die Kinder die Fokuspartikel *auch* von Anfang an zielsprachlich in ihren Äußerungen gebrauchten. Die gleiche Analyse führte Nederstigt (2003) ebenfalls für die Fokuspartikel *noch* durch. Im Unterschied zu *auch* traten Äußerungen mit einem akzentuierten und unakzentuierten *noch* fast gleichzeitig auf, nämlich mit 24 bzw. 25 Monaten. Auch für *noch* fand Nederstigt von Anfang an eine Verwendung der Fokuspartikel in zielsprachlichen Strukturen. Nederstigt resümiert, dass die frühe, zielsprachliche Verwendung der beiden Fokuspartikeln auf ein vorhandenes Wissen bezüglich der Eigenschaften der beiden Fokuspartikel hinweist.

Ein krosslinguistischer Vergleich der Erwerbsdaten für das Deutsche für *auch* und *noch* kann nur begrenzt vorgenommen werden. Einzig Hulk (2003) berichtet über den Erwerb von *ook* („auch“) im Holländischen und *aussi* („auch“) im Französischen. Genau wie bei Nederstigt (2003, 2006) sind die holländischen und französischen Daten dem CHILDES-Corpus entnommen und basieren somit auf Einzelfalluntersuchungen. Obwohl das Deutsche *auch* und das Holländische *ook* sich in ihren strukturellen Eigenschaften sowie hinsichtlich ihrer Akzentuierung recht ähnlich sind, beobachtete Hulk erste *ook*-Äußerungen bei holländischen Kindern erst mit 22 Monaten, also rund sechs Monate später als Nederstigt (2003) im Deutschen. Für das Französische berichtet Hulk, dass hier erste *aussi*-Äußerungen mit 21 Monaten beobachtet wurden, also wiederum etwas später als im Deutschen. Für einen generellen krosslinguistischen Vergleich wird jedoch eine breitere Datenbasis für die jeweiligen Sprachen benötigt.

Müller, Höhle, Schmitz und Weissenborn (2009) konnten in einer Langzeitstudie mit elf deutschsprachig aufwachsenden Kindern im Alter von 12 bis 36 Monaten den von Nederstigt angenommen Erwerbsverlauf bestätigen (siehe auch Höhle et al., 2009). Gleichzeitig fanden Müller et al., dass trotz eines homogenen Erwerbverlaufs der Erwerbszeitpunkt zwischen den Kindern stark variieren kann. Einige der Kinder produzierten bereits mit 18 Monaten akzentuierte *auch*-Äußerungen, andere Kinder erst mit 28 Monaten. Weiterhin konnte den Spontansprachdaten entnommen werden, dass ein Teil der Kinder scheinbar zur gleichen Zeit akzentuierte und unakzentuierte *auch*-Äußerungen produzierten. Für einige Kinder berichten Müller et al., dass diese erst 12 Monate nach dem Erwerb des akzentuierten *auch* erste unakzentuierte *auch*-Äußerungen produzierten. Genau wie bei Nederstigt zeigte sich auch in den Daten von Müller et al., dass die Kinder die Fokuspartikel situationsadäquat gebrauchten, dass die *auch*-Äußerungen entsprechend prosodisch markiert waren und dass keines der Kinder das unakzentuierte vor dem akzentuierten *auch* produzierte.

Die Ergebnisse der vorgestellten Produktionsstudien zeigen, dass Kinder früh in der Lage sind, den von der Fokuspartikel *auch* implizierten Bedeutungsbeitrag in ihren eigenen Äußerungen zu berücksichtigen. Das bedeutet, dass die Kinder zum einen die semantische Grundbedeutung der Fokuspartikel kennen. Zum anderen weisen die Ergebnisse daraufhin, dass die Kinder erkannt haben, dass *auch* über einen Bezugsausdruck assoziiert.

3.5.2 Verstehen von Sätzen mit Fokuspartikeln

Während sich Untersuchungen mit deutschsprachigen Kindern bisher auf die Fokuspartikel *auch* konzentrieren (Berger et al., 2007; Hüttner, Drehnhaus, van de Vijver & Weissenborn, 2004; Höhle et al., 2009), beschäftigen sich vor allem englische Studien mit der Fokuspartikel *only* („nur“)¹⁰. Ein Teil dieser Studien konzentrierte sich auf die Verarbeitung von ambigen Sätzen mit *nur* und auf die Frage, ob Kinder diesen Sätzen eine andere Interpretation zuweisen als Erwachsene. Die Eigenschaft von Fokuspartikeln, an unterschiedlichen Satzpositionen stehen zu können und die damit einhergehende Bedeutungsänderung des Satzes, wurde in einigen Untersuchungen ebenfalls aufgegriffen. Alle Stu-

¹⁰ Im weiteren Verlauf der Arbeit werde ich keine Unterscheidung zwischen dem englischen *only* und dem deutschen *nur* vornehmen, d.h. wenn ich über englischsprachige Studien berichte, werde ich das deutsche Äquivalent *nur* benutzen.

dien berichten ein nicht zielsprachliches Verhalten der Kinder, diskutieren jedoch verschiedene Ursachen dafür. Aus den bisherigen Diskussionen lassen sich vier Ansätze ausmachen, welche in diesem Abschnitt vorgestellt und im Hinblick auf die zentralen Fragen dieser Arbeit diskutiert werden.

3.5.2.1 Die Wahl unterschiedlicher Verarbeitungsmechanismen

Crain, Ni und Conway (1994) präsentierten eine der ersten Studien, welche sich mit der Interpretation von ambigen Sätzen mit *nur* beschäftigte. Sie konzentrierten sich dabei auf die Frage, wie englische Kinder und Erwachsene Sätze wie (62) interpretieren.

- 62) The dinosaur is only painting a house.
- a) The dinosaur is only painting [a house]_F.
 - b) The dinosaur is only [painting a house]_F.

Die Fokuspartikel *nur* steht hier vor der VP, wodurch der Satz zwei mögliche Interpretationen erhält. Zum einen kann die Objekt-NP *house* als Bezugsausdruck der Fokuspartikel gewählt werden (62a). Demnach dürfte der Dinosaurier nichts anderes als ein Haus malen. Zum anderen kann die VP *painting a house* Fokus der Äußerung sein (62b). In diesem Fall, dürfte der Dinosaurier nichts anderes machen, als ein Haus zu malen. Crain et al. erwarteten, dass Kinder und Erwachsene einen unterschiedlichen Bezugsausdruck für die Fokuspartikel wählen. Während Erwachsene die Objekt-NP als Bezugsausdruck wählen sollten (Beispiel 62a), sollten die Kinder eine Interpretation des Satzes im Sinne von (62b) präferieren. Die unterschiedlichen Erwartungen für Kinder und Erwachsene begründen Crain et al. mit dem *semantic subset principle* und dem *principle of parsimony*. Ersteres definieren Crain et al. wie folgt: “If the interpretative component of UG makes two interpretations, A and B, available for a sentence, S, and if interpretation A makes S true in a narrower range of circumstances than interpretation B does, then interpretation A is hypothesized before B in the course of language development.” (S. 455).

Das *semantic subset principle* steuert demnach die Interpretation von ambigen Sätzen bei Kindern. Es besagt, dass die Kinder im Falle von zwei möglichen Interpretationen diejenige wählen, welche enger und somit in der anderen Interpretation enthalten ist. Für den Beispielsatz (62) bedeutet das, dass die Kinder die VP als Bezugsausdruck wählen sollten, da die Interpretation, dass der Dinosaurier nichts anderes tun darf außer ein Haus zu malen, ein Subset der Objekt-basierten Interpretation ist. Die Aussage, dass

der Dinosaurier nichts anderes macht, als ein Haus zu malen, enthält auch die Aussage, dass er nichts anderes malt als ein Haus. Umgekehrt gilt dies nicht. Somit ist (62b) ein Subset von (62a). Erwachsene Sprecher hingegen sollten nach Crain et al. die objektbasierte Interpretation wählen. Diese Annahme begründen die Autoren mit dem *principle of parsimony*. Nach diesem Prinzip sollte für einen ambigen Satz, der ohne jeglichen Kontext präsentiert wird, die Interpretation gewählt werden, welche die wenigsten Annahmen über Entitäten bzw. Ereignisse macht, welche nicht explizit im Satz erwähnt werden. Crain et al. nehmen an, dass dieses Prinzip Kindern im Spracherwerb noch nicht zugänglich ist.

Um ihre Hypothesen zu überprüfen testeten Crain et al. sechs Kinder mit einem Durchschnittsalter von 4;9 Jahren. Als Testsatz wurde jedoch nicht der Satz unter (62) präsentiert, sondern Satz (63).

63) Only the dinosaur is painting a house.

Im Gegensatz zu (62) steht die Fokuspartikel in (63) vor der Subjekt-NP, welche in diesem Fall der Bezugsausdruck ist. Die Autoren begründen ihr Vorgehen damit, dass durch die verbale Präsentation und der damit verbundenen prosodischen Realisierung von (62), die Ambiguität zugunsten einer möglichen Lesart aufgelöst werden könnte. Daher sollten Sätze mit einem fokussierten Subjekt wie (63) als Testsätze benutzt werden, da hier durch die Stellung der Fokuspartikel ausschließlich die unmittelbar folgende NP den Pitchakzent tragen und Bezugsausdruck der Fokuspartikel sein kann. Die sechs getesteten Kinder nahmen bereits an einer Voruntersuchung teil (siehe Crain, Philip, Drozd, Roeper & Matsuoka, 1992; Abschnitt 3.5.3.2). Es zeigte sich, dass diese Kinder dazu tendierten, die Oberflächenposition der Fokuspartikel in Sätzen wie *Only the cat is holding a flag* zu ignorieren und den Satz immer mit einem Fokus auf der VP zu interpretieren. Aufgrund dieser Beobachtungen erwarteten Crain et al., dass die Kinder den präsentierten Testsatz (63) strukturell im Sinne von (62) analysieren.

Zusammen mit dem Testsatz (63) wurde den Kindern das folgende Bild präsentiert (Abbildung 3).

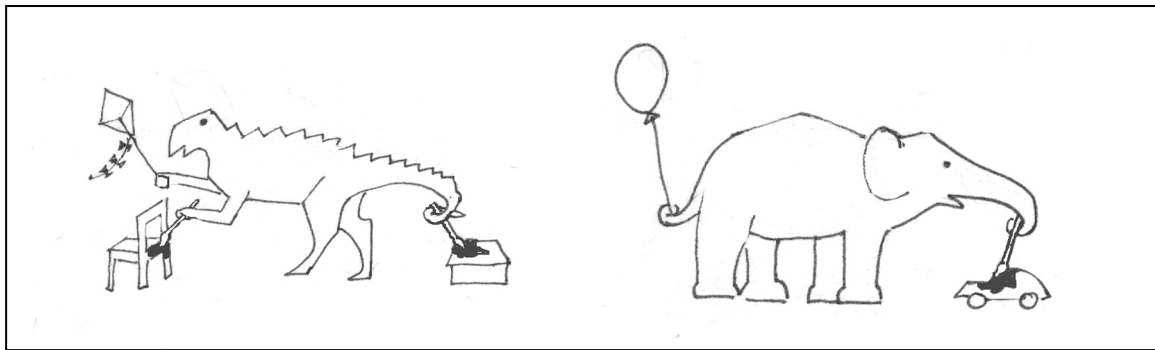


Abbildung 3: Illustration eines Testitems - nach Crain et al. (1994, S. 456)

In einer *picture-verification task* sollten die Kinder entscheiden, ob das präsentierte Bild zu dem vorgeschprochenen Testsatz passt oder nicht. Egal ob die Kinder die VP *painting a house* oder die Objekt-NP *a house* als Bezugsausdruck der Fokuspartikel *nur* ansehen, so sollten sie dieses Bild immer als nicht passend zu dem vorgegebenen Testsatz (63) bewerten. Sollten die Kinder wider Erwarten dem Testsatz den richtigen Subjektfokus *the dinosaur* zuweisen, sollten sie das Bild als passend einstufen. Da allein aus der Zurückweisung des Bildes nicht ersichtlich ist, ob die Kinder die VP oder die Objekt-NP fokussieren, analysierten Crain et al. die Aussagen der Kinder, mit denen sie ihre Entscheidungen begründeten. Sollten die Kinder eine VP-basierte Interpretation wählen, sollten sie als Begründung angeben, dass der Dinosaurier noch einen Drachen steigen lässt. Präferieren die Kinder hingegen die Objekt-basierte Interpretation, dann sollten sie als Begründung angeben, dass der Drache auch einen Stuhl malt. Den Kindern wurden insgesamt vier Testsätze präsentiert. Drei der getesteten Kinder zeigten das von den Autoren erwartete Antwortmuster. Die Antworten und die Begründung der anderen drei Kinder waren laut Crain et al. nicht eindeutig, so dass sie weder für noch gegen ihre Hypothese gewertet wurden.

Crain et al. testeten weiterhin zehn Erwachsene. Hierfür wurde das Testmaterial verändert dargeboten. Zum einen stand die Fokuspartikel diesmal vor der VP (62) und zum anderen wurden die Testsätze visuell präsentiert, d.h. die Erwachsenen mussten die Testsätze lesen. Weiterhin wurde auf die Präsentation des Bildes verzichtet. Den Erwachsenen wurde eine Karte mit dem Testsatz gezeigt. Anschließend sollten sie sich eine Situation vorstellen, in welcher der Satz falsch sei und diese aufschreiben. Aus den gegebenen Antworten konnten Crain et al entnehmen, dass die Mehrheit der Erwachsenen die Objekt-NP als Bezugsausdruck von *nur* gewählt hatten. Fünf der getesteten Probanden präferierten eine VP-basierte Interpretation.

Insgesamt resümieren die Autoren, dass die Daten der beiden Untersuchungen ihre Hypothese bestätigen. Kinder interpretieren ambige Sätze mit *nur* auf der Grundlage des *semantic subset principles*. Sie wählen demnach die gesamte VP des Satzes als Fokus einer Äußerung. Erwachsene Sprecher wählen jedoch die Objekt-NP als Bezugsausdruck. In dieser Studie gibt es jedoch methodische Aspekte, welche zu hinterfragen sind. Crain et al. präsentierten den Kindern und Erwachsenen nicht nur verschiedene Testsätze, sondern präsentierten diese auch in verschiedenen Modalitäten. Um zu vermeiden, dass die Satzprosodie die Ambiguität des Satzes zugunsten einer der beiden Interpretationsmöglichkeiten auflöst, bekamen die Erwachsenen den Satz schriftlich präsentiert. Die Kinder bekamen den Satz zwar auditiv präsentiert, jedoch stand hier die Fokuspartikel satzinitial und somit vor dem Subjekt. Vor dem theoretischen Hintergrund der prosodischen Fokusmarkierung erscheint dieses Vorgehen fraglich. Unabhängig davon, ob die gesamte VP oder nur die Objekt-NP als Bezugsausdruck fungieren soll, so würde in beiden Fällen jeweils die Objekt-NP den Pitchakzent tragen (siehe Kapitel 2.2.3). Eine kontrollierte, auditive Präsentation der Testsätze hätte sich hier angeboten. Beispielsweise hätten die Testsätze vor Testbeginn eingesprochen werden und während der Untersuchung von Band oder computergestützt präsentiert werden können. Zusätzlich könnte so sichergestellt werden, dass alle Probanden die Testsätze mit der gleichen Prosodie präsentiert bekommen. Weiterhin scheint das für die Untersuchung von Crain et al. gewählte Bildmaterial insofern unvorteilhaft, als dass Ja- bzw. Nein-Antworten keine Rückschlüsse auf die präferierte Interpretation zulassen. Anhand der von den Kindern und Erwachsenen gegebenen Begründungen postulierten Crain et al. die gewählte Interpretationsstrategie. Die Berücksichtigung von gegebenen Begründungen zur Dateninterpretation ist jedoch umstritten. Roberts, Wood und Gilmore (1994) geben zu bedenken, dass, wenn Begründungen in die Dateninterpretation mit einbezogen und somit als Antwort gewertet werden, diese Begründungen genau wie normale Antworten auch falsch sein können. Nisbett und Wilson (1977) wie auch Roberts et al. (1994) führen hierzu an, dass die getroffene Entscheidung nur dann entsprechend begründet werden kann, wenn der Proband seine Entscheidungsprozesse verbalisieren kann. Das hängt im Wesentlichen davon ab, inwieweit sich der Proband seiner Verarbeitungsschritte bewusst werden kann. Daher nehmen Roberts et al. an, dass, wenn ein Proband in seiner Begründung auf eine der möglichen Strategien Bezug nimmt, es nicht bedeuteten muss, dass die andere Strategie nicht berücksichtigt oder gar nicht erkannt wurde. Wie von Roberts et al. diskutiert wird, ist es selbst für Erwachsene Probanden nicht eindeutig geklärt, inwieweit gegebene

Begründungen Verarbeitungs- und Entscheidungsprozesse widerspiegeln. Daher stellt sich auch für die von Crain et al. (1994) angeführten Ergebnisse die Frage, ob die gegebenen Begründungen Rückschlüsse auf die Art der Satzinterpretation zulassen. Dieser Aspekt wird von den heterogenen Daten der Kinder untermauert. Lediglich drei der untersuchten sechs Kinder gaben die erwarteten Begründungen, während die Begründungen der anderen Kinder nach Angaben der Autoren nicht klassifiziert werden konnten. Diese Kinder zählten alle dargestellten Personen und Handlungen auf. Über die Präferenz dieser Kinder in Bezug auf die VP oder die Objekt-NP als Bezugsausdruck können daher keine Aussagen getroffen werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass diese Kinder nicht auf eine der beiden oder gar auf beide Interpretationen zugreifen können. Gleiches gilt dementsprechend ebenfalls für die Kinder, welche die erwarteten Begründungen gaben.

Paterson, Liversedge, White, Filik und Jaz (2006) untersuchten ebenfalls, wie englischsprachige Kinder und Erwachsene ambige Sätze mit *nur* interpretieren. Das Ziel der insgesamt drei Experimente war es die Ergebnisse der Studie von Crain et al. (1994) zu replizieren. Das Testmaterial bestand zum einen aus Sätzen mit *nur* vor der VP (64a) und aus Sätzen ohne Fokuspartikel (64b).

- 64) a) The woman is only walking a dog.
b) The woman is walking a dog.

Zum anderen wurde ein Bilderset bestehend aus vier Bildern verwendet. Auf jedem der vier Bilder war die gleiche Person zu sehen, allerdings in unterschiedlichen Aktionen (Abbildung4).

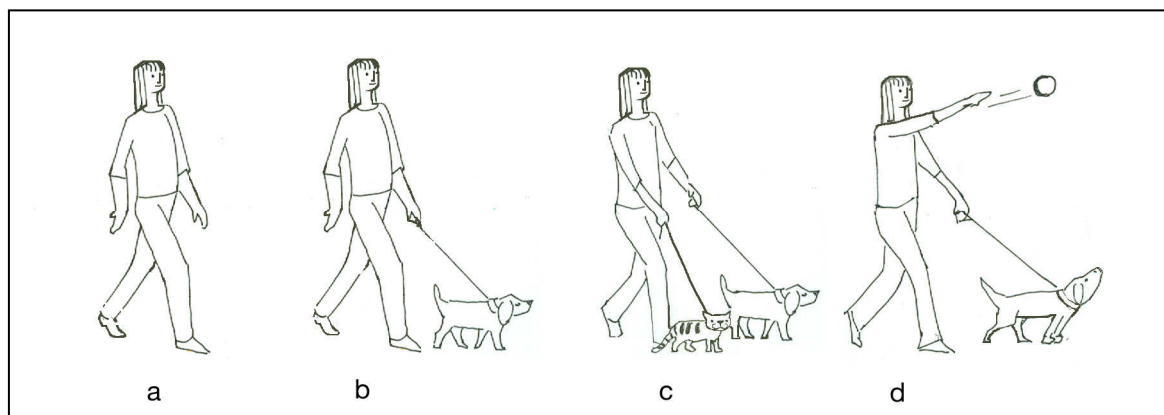


Abbildung 4: Illustration eines Testitems – nach Paterson et al. (2006, 264)

Bezugnehmend auf die Ergebnisse von Crain et al. erwarteten Paterson et al., dass, wenn Kinder für den Testsatz mit *nur* die VP-basierte Interpretation präferieren, dann sollten sie einzig Bild B als passend zum Testsatz bewerten. Die Erwachsenen sollten hingegen die Bilder B und D zeigen, da diese beiden Bilder mit einer fokussierten Objekt-NP konform gehen. Weiterhin wurde erwartet, dass alle Probanden die Bilder C, D und E zeigen, wenn der Testsatz ohne *nur* (64b) präsentiert wird.

Obwohl das Testmaterial für alle drei Experimente identisch war, unterschieden sich die Experimente hinsichtlich der Präsentation des Materials und in der Aufgabenstellung. In Experiment 1 bekamen die Probanden zuerst den Testsatz präsentiert und danach wurde ihnen jeweils nur ein Bild des Bildersets gezeigt. Die Probanden wurden anschließend gebeten zu beurteilen, ob der Satz zum Bild passt oder nicht. Im zweiten Experiment wurde der Testsatz wiederum präsentiert, jedoch wurden diesmal alle vier Bilder des Bildersets auf einmal gezeigt. Die Probanden sollten die Bilder auswählen, die zum Testsatz passen. Im dritten Experiment wurde wiederum zuerst der Testsatz präsentiert und dann das Bilderset. Diesmal sollten die Probanden die Bilder zeigen, welche nicht zum Testsatz passten. An jedem Experiment nahmen Kinder im Alter von sieben bis zehn Jahren (Exp.1 n=28; Exp. 2 n= 20; Exp. 3 n= 20) sowie 20 Erwachsene teil. Um auszuschließen, dass durch die mündliche Präsentation der *nur*-Testsätze deren Ambiguität zugunsten einer Interpretation aufgelöst wird, wurden die erwachsenen Probanden in zwei Gruppen geteilt. Der einen Gruppe wurde, genau wie den Kindern, der Testsatz vom Untersucher vorgelesen. Die zweite Erwachsenengruppe bekam den Testsatz schriftlich präsentiert und somit ohne prosodische Markierung.

Die Ergebnisse der Experimente 1 und 2 belegen, dass die Kinder bei den Sätzen mit *nur* in den überwiegenden Fällen das erwartete Antwortmuster zeigten, d.h. sie akzeptierten einzig Bild B als passend zum Testsatz. Aber auch beide Erwachsenengruppen in Experiment 1 und 2 beurteilten nur Bild B als passend zum Testsatz, d.h. die Erwachsenen beider Gruppen wählten ebenfalls die VP-basierte Interpretation des *nur*-Testsatzes unabhängig ob ihnen der Testsatz auditiv oder visuell präsentiert wurde. Auch die Ergebnisse für die Sätze ohne *nur* entsprachen nicht den Erwartungen von Paterson et al.. Die Daten belegen, dass die Kinder in beiden Experimenten überwiegend nur Bild B als passend auswählten. Aber auch der überwiegende Teil der beiden Erwachsenengruppen in Experiment 2 wählte genau wie die Kinder Bild B als passend. Lediglich die Erwachsenengruppen in Experiment 1 zeigten das erwartete Antwortverhalten. Paterson et al. spekulierten, dass die unterschiedlichen Aufgabenstellungen der Experimente 1 und 2

ausschlaggebend für diese Ergebnisse sein könnten. So könnten die Probanden in Experiment 2 die Aufgabe insofern missverstanden haben, als dass sie von den vier präsentierten Bildern jeweils nur das Bild zeigten, welches am besten passt. Daher wurde in Experiment 3 die Aufgabenstellung dahingehend verändert, dass die Probanden diesmal die Bilder zeigen sollten, welche nicht zum vorgegebenen Testsatz passten. Die Ergebnisse für die Testsätze mit *nur* veränderten sich nicht, d.h. beide Erwachsenengruppen als auch die Kinder lehnten die Bilder A, C und D ab. Für die Testsätze ohne *nur* fanden Paterson et al. für beide Erwachsenengruppen das erwartete Antwortmuster, d.h. sie lehnten einzig Bild A ab. Die Kinder bewerteten jedoch die Bilder A, C und D in den meisten Fällen als nicht passend zum Testsatz. Aus den Ergebnissen der Experiment 1-3 schlussfolgern Paterson et al., dass Kinder und Erwachsene die gleichen Strategien für die Auflösung von ambigen Sätzen mit *nur* benutzen. Somit kann der von Crain et al. (1994) vertretene Ansatz nicht unterstützt werden. Paterson et al. nehmen eine alternative Erklärung für die beobachteten Ergebnisse für die Testsätze mit *nur* an. Sie gehen davon aus, dass das *principle of parsimony* nicht nur den Erwachsenen sondern auch den Kindern zur Verfügung steht. Demnach würden die Probanden dem Testsatz, der zunächst separat ohne Bild präsentiert wurde, eine Objekt-basierte Interpretation zuweisen. Sobald jedoch ein Bild und somit ein visueller Kontext dazu präsentiert wird, wird diese Interpretation zugunsten der VP-basierten Interpretation verworfen. Verantwortlich dafür ist das *principle of referential success*. Es besagt, dass, wenn ein ambiger Satz in einem disambiguierenden Kontext präsentiert wird, die Interpretation gewinnt, die am meisten auf die im Kontext gegebenen Entitäten referiert. Aufgrund dieses Prinzips würde dann Bild B und somit die VP-basierte Interpretation gewählt werden. Zusammenfassend nehmen Paterson et al. an, dass sowohl den Erwachsenen als auch den Kindern beide Interpretationsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Diese könnten parallel berechnet werden und zudem könnte zwischen beiden Interpretation schnell und relativ kostenfrei gewechselt werden. Weiterhin zeigten die Daten der beiden Erwachsenengruppen, dass es keine Rolle spielt, ob der Testsatz auditiv und somit mit prosodischer Fokusmarkierung oder visuell präsentiert wird.

In drei methodisch unterschiedlichen Experimenten beobachteten Paterson et al., dass nicht nur Kinder die VP-orientierte Interpretation wählten, sondern auch die erwachsenen Probanden. Überraschend waren die Ergebnisse der Kinder für die Interpretation der Testsätze ohne *nur*. Sowohl in *truth-value-judgement task* in Experiment 1 als auch in der *picture-selection task* in Experiment 2 zeigten die Kinder nicht die erwartete

Reaktion. Die Kinder zeigten stattdessen die gleiche Reaktion wie für die Testsätze mit *nur*. Demnach hätten die Kinder in den Sätzen ohne *nur* einen exklusiven Kontrast zwischen dem fokussierten Ausdruck und seiner Auswahlmenge evaluiert. Paterson et al. nahmen an, dass die Kinder die Aufgabenstellung missverstanden haben und immer das Bild auswählten, das im Sinne der Maxime der Quantität am besten zum Testsatz passt. Diese Annahme wäre als Erklärung für die Ergebnisse des zweiten Experiments denkbar, da hier den Kindern alle vier Bilder des Bildersets zusammen präsentiert wurden. Für Experiment 1 greift diese Erklärung nicht. Hier bekamen die Kinder jeweils nur ein Bild präsentiert, welches sie als zum Testsatz passend beurteilen konnten oder nicht.

Eventuell können die Leistungen der Kinder, wie sie von Crain et al. (1994) und Paterson et al. (2006) berichten wurden, auch durch das von Jacobs (1983) formulierte Prinzip der maximalen Fokuspähe erklärt werden. Dieses Prinzip besagt, dass der Bezugsausdruck einer Fokuspartikel so nah wie möglich bei der Partikel stehen sollte. Demnach könnten die Kinder per Default, die adjazent stehende VP als Bezugsausdruck wählen und nicht das nicht adjazent stehende direkte Objekt. Hinzu kommt, dass im ersten Fall die Fokus- und Skopusdomäne identisch wären. Wird jedoch die Objekt-NP als Bezugsausdruck gewählt, so wäre der Bereich des Skopus größer als der Fokus der Äußerung. Das impliziert, dass es neben der fokussierten Konstituente noch andere Konstituenten gibt, welche potentielle Foki sein könnten. Es ist nicht zu erwarten, dass Erwachsene bei der Interpretation von ambigen Sätzen ebenfalls diesen Default zeigen. Erwachsenen sollten beide Interpretationen zugänglich sein und es ist abhängig vom Testmaterial sowie von der Testmethode, für welche Interpretation sie sich entscheiden.

3.5.2.2 Eingeschränkte Nutzung prosodischer Fokusmarkierung

Anlehnend an Crain et al. (1994) testeten auch Gualmini, Maciukaite und Crain (2003) die Interpretationsleistungen von Kindern für ambige Sätze mit *nur*. Im Unterschied zu Crain et al. wurde in dieser Studie explizit der Einfluss der Prosodie zur Auflösung der Ambiguität untersucht. Die Frage, ob Kinder die prosodische Markierung der fokussierten Konstituente zur Desambiguierung des Satzes nutzen können, stand daher im Vordergrund. Den Kindern wurden Sätze wie (65) präsentiert.

65) Cindarella only gave a cookie to superman.

Wird dieser Satz ohne Prosodie realisiert, so enthält er zwei mögliche Interpretationen. Zum einen könnte Cindarella nur Superman (und niemandem sonst) einen Keks gegeben haben (66a), zum anderen könnte Cindarella Superman nur einen Keks (und nichts anderes) gegeben haben (66b).

66) a) Cindarella only gave a cookie to SUPERMAN.

b) Cindarella only gave a COOKIE to superman.

Erst durch die prosodische Markierung des Bezugsausdrucks, kann der Satz entsprechend interpretiert werden. Gualmini et al. bezeichnen die prosodische Markierung des fokussierten Elements in diesem Fall als kontrastive Betonung. In dem ersten Experiment wurde untersucht, ob Kinder kontrastive Betonung nutzen können, um ambige Sätze wie (65) korrekt zu interpretieren. Dazu wurde den Probanden eine Kurzgeschichte verbal präsentiert, welche gleichzeitig mit Spielfiguren nachgestellt wurde. Am Ende der Geschichte forderte der Untersucher eine Handpuppe auf zu erzählen, was in der Geschichte passiert ist. Die Aussage der Handpuppe stellte dabei den Testsatz dar, den der Proband anschließend in Bezug auf die eben gehörte und gesehene Kurzgeschichte als richtig oder falsch bewerten sollte. Es gab zwei Bedingungen: in der indirekten Objekt-Bedingung war das indirekte Objekt akzentuiert (67a), während in der direkten Objekt-Bedingung das direkte Objekt prosodisch akzentuiert war (67b).

67) a) Barney only sold a cake to SNOW WHITE

b) The farmer only sold a BANANA to Snow White.

Beide Testbedingungen wurden mit unterschiedlichen Kurzgeschichten präsentiert. Trotz der verschiedenen Kontexte war die Untersuchung so konzipiert, dass eine Interpretation des Testsatzes im Sinne des indirekten Objekts immer eine Nein-Antwort provozieren sollte. Wählten die Probanden jedoch das direkte Objekt als Bezugsausdruck, so sollten sie mit Ja antworten. Wenn Kinder die prosodische Markierung des Testsatzes in (67a) richtig interpretieren, so erwarteten die Autoren eine Nein-Antwort und somit eine Ablehnung des Testsatzes. Im Falle der direkten Objekt-Bedingung erwarteten die Autoren eine Ja-Antwort, wenn die Kinder in der Lage sind, die prosodische Markierung des direkten Objekts entsprechend zu interpretieren.

Insgesamt wurden 15 englischsprachige Kinder im Alter von 4;3-5;8 Jahren (Durchschnittsalter = 4;9) und acht erwachsene Sprecher als Kontrollgruppe getestet. Das

Experiment enthielt acht Testsätze. Bei der einen Hälfte der Testsätze lag die Betonung auf dem direkten Objekt, bei der anderen Hälfte auf dem indirekten Objekt. Um eine gleiche prosodische Realisierung der Testsätze zwischen den Probanden zu gewährleisten, wurden die Testsätze aufgenommen und während der Untersuchung von Band abgespielt

Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Kinder bei der Beurteilung von Sätzen wie (67a) mit 87% richtiger Antworten ähnlich wie die Erwachsenenkонтроllgruppe (100% korrekt) verhielten. Für die Sätze mit betontem direktem Objekt (67b) gaben die Kinder nur in 35% aller Fälle die erwartete Antwort. Die Erwachsenen gaben im Vergleich dazu in 97% der Fälle die erwartete Antwort. Aus diesen Ergebnissen schlussfolgern Gualmini et al., dass die untersuchten Kinder kontrastive Betonung nicht nutzen können, um den Bezugsausdruck der Fokuspartikel *nur* zu identifizieren. Anstatt das direkte Objekt als Bezugsausdruck zu nehmen, wählen Kinder fälschlicherweise das indirekte Objekt. Als Evidenz für diese Annahme dienten die Begründungen der Kinder. Dieses Ergebnis sehen die Autoren als Evidenz, dass die Fokussierung des indirekten Objekts einen Default darstellt und somit von den Kindern immer bevorzugt wird. Gualmini et al. geben jedoch an, dass es eine Reihe von Faktoren gibt, welche zu einer besseren Leistung für die Testsätze mit fokussiertem indirektem Objekt führen könnten. So gab es beispielsweise einen Unterschied bezüglich der Eigenschaft Belebtheit zwischen dem direkten und indirekten Objekt. In einem Folgexperiment fragten Gualmini et al., ob Kinder Sätze wie (67a) richtig interpretieren, wenn ein *linguistic antecedent* im Satz gebraucht wird. Dementsprechend wurden die Testsätze der direkten-Objekt Bedingung verändert (68).

68) Tarzan threw a fish and a boat to the dolphin, but he only threw a FISH to the penguin.

Im Gegensatz zu Experiment 1 enthält der Testsatz zwei Aussagen, welche mit einem *but* (,aber') verbunden sind. Es wurden die gleichen 15 Kinder aus Experiment 1 getestet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder offenbar von dem veränderten Testsatz profitierten, denn sie bewerteten den Testsatz in 85% aller Fälle richtig.

Insgesamt schlussfolgerten Gualmini et al., dass Kindern in ambigen Sätzen mit direkten und indirekten Objekt durchaus beide Lesarten zugänglich sind. Jedoch reicht die prosodische Markierung des direkten Objekts allein nicht aus, um es als Bezugsausdruck der Fokuspartikel zu identifizieren. Die Autoren argumentieren, dass es erst durch

die Unterstützung eines linguistischen Antezedenten den Kindern möglich war, den intendierten Kontrast für das direkte Objekt zu erkennen.

Szendrői (2004) und Costa und Szendrői (2006) untersuchten im Holländischen bzw. im Portugiesischen, inwieweit Kinder prosodische Hinweise zur Fokusidentifizierung nutzen können. Beide Studien orientierten sich bezüglich ihres Testdesigns an der Untersuchung von Gualmini et al. (2003). Auch hier wurden Sätze mit einem direkten und indirekten Objekt verwendet, wobei die Fokuspartikel *alleen* bzw. *só* („nur“) vor der VP stand (siehe Beispiele 69 a, b).

69) a) Hij heeft alleen een stoel naar Knorretje gegooid.

„Er hat nur einen Stuhl zu Piglet geworfen.“

b) O Tigre só deu o jogo ao Piglet.

Der Tiger nur gab das Spiel an Piglet.

„Der gab nur das Spiel an Piglet.“

An der Studie von Szendrői (2004) nahmen 23 Kinder im Alter von 4;1 bis 6; 10 Jahren teil. Das Testmaterial bestand aus zwei Testitems pro Bedingung. In der portugiesischen Studie von Costa und Szendrői (2006) wurden 21 Kinder im Alter von 3;11 bis 5;9 Jahren untersucht. Für die drei Testbedingungen gab es jeweils nur ein Item. Die Ergebnisse beider Studien unterstützen die Ergebnisse von Gualmini et al. (2003). Sowohl die holländischen als auch die portugiesischen Kinder hatten mehr Probleme bei der Interpretation der Testsätze, wenn das direkte Objekt als Bezugsausdruck der Fokuspartikel prosodisch gekennzeichnet war. Aufgrund der von den Kindern gegebenen Begründungen nehmen Szendrői (2004) und Costa und Szendrői (2006) an, dass die Kinder die gesamte VP als Bezugsausdruck wählten. Somit scheinen beide Studien ebenfalls Evidenz für das *semantic subset principle* von Crain et al. (1994) zu liefern.

Insgesamt deuten die Ergebnisse dieser Studien darauf, dass es einen Default gibt, aufgrund dessen das indirekte Objekt als Fokus in Sätzen wie *Cinderella only gave a cookie to superman* gewählt wird. Diese Annahme geht konform mit bisherigen Verstehensstudien, die zeigten, dass Kinder prosodische Fokusmarkierung nicht immer zur ziel sprachlichen Interpretation eines Satzes nutzen können (siehe Abschnitt 3.3.3). Es könnte jedoch eine alternative Erklärung für die Ergebnisse von Gualmini et al. (2003), Szendrői (2004) und Costa und Szendrői (2006) geben, welche im methodischen Vorgehen der drei Studien begründet liegt. Alle Studien verwendeten das gleiche Testdesign. Dem

Probanden wurde eine Kurzgeschichte präsentiert, anschließend sollte eine Handpuppe erzählen, was in der Geschichte passiert ist. Die Antwort der Handpuppe stellte den Testsatz dar, der die Fokuspartikel enthielt. Der Antwortsatz der Handpuppe erfolgte auf die Frage des Untersuchers, was in der Geschichte passiert sei. Durch diese Frage wird ein weiter Fokus im darauf folgenden Antwortsatz impliziert (siehe Abschnitt 2.2.4). Weiter Fokus zeichnet sich durch einen Pitchakzent auf dem Element aus, das in der Äußerung am weitesten rechts steht. Eine Akzentuierung des final stehenden, indirekten Objekts wäre demnach zu erwarten. Die Fokussierung des direkten Objekts hingegen ist hier die markierte Lesart, da ein enger Fokus etabliert wird. Somit stellt sich die Frage, ob der präsentierte Testsatz in der direkten Objekt-Bedingung eine adäquate Antwort auf die Frage des Untersuchers darstellt (siehe Beispiel 70).

70) What happen in the story? ‘Was ist in der Geschichte passiert?’

a) ? Barney only sold a BANANA to snow white.

„Barney hat nur eine BANANE an Schneewittchen verkauft.“

b) Barney only sold a banana to SNOW WHITE.

„Barney hat nur eine Banane an SCHNEEWITTCHEN verkauft.“

In diesem Zusammenhang muss weiterhin hinterfragt werden, ob der Gebrauch der Fokuspartikel im Testsatz durch die Frage ausreichend lizenziert war. Der Testsatz sollte den Inhalt der präsentierten Kurzgeschichte wiedergeben und fokussiert dabei auf ein bestimmtes Ereignis. Jedoch wird in der gestellten Frage nicht nach bestimmten Personen, Gegenständen oder Ereignissen der Kurzgeschichte gefragt, sondern allgemein nach dem, was in der Geschichte passiert ist. Wie bereits erläutert, würde das indirekte Objekt auch durch die Annahme eines weiten Fokus entsprechend prosodisch markiert werden. Das direkte Objekt hingegen kann nur dann prosodisch markiert werden, wenn es als Bezugsausdruck der Fokuspartikel gewählt wird. Wenn diese Markierung jedoch durch die gestellte Frage nicht ausreichend lizenziert ist, wäre es vorstellbar, dass die Kinder vielmehr aus diesem Grund die intendierte Interpretation des Satzes nicht berücksichtigten. Die Kinder könnten demnach sehr wohl die prosodische Markierung des direkten Objekts und die damit verbundene Interpretation erkannt haben, sich aber aufgrund des

Fokusverstoßes für die andere, ebenfalls mögliche Interpretation entschieden haben. Schließlich ist diese in Bezug auf die präsentierte Kurzgeschichte ebenfalls möglich.¹¹

Die Ergebnisse von Höhle, Berger, Müller, Schmitz & Weissenborn (2009) würden diese Annahme insofern unterstützen, als dass sich in dieser Studie zeigte, dass bereits dreijährige Kinder sensitiv für die prosodische Fokusmarkierung in ambigen Sätzen mit Fokuspartikeln sind. In einer Eye-Tracking Studie präsentierten sie 63 deutschsprachigen Kindern im Alter von 2;11 bis 4;11 Jahren Sätze mit und ohne die Fokuspartikel *auch*. SVO Sätze mit *auch* in postverbaler Position sind ambig (siehe Abschnitt 2.3.1). Allein durch die prosodische Realisierung der Fokuspartikel können die beiden Satzbedeutungen unterschieden werden (Beispiel 71).

71) Toby hat auch eine Puppe.

- a) [Toby] hat AUCH_F eine Puppe.
- b) Toby hat auch [eine PUPpe]_F.

Während der Durchführung wurde den Kindern ein Bild präsentiert, auf dem zwei Kinder und drei Objekte zu sehen waren (Abbildung 5). Simultan bekamen die Kinder den Testsatz auditiv präsentiert.

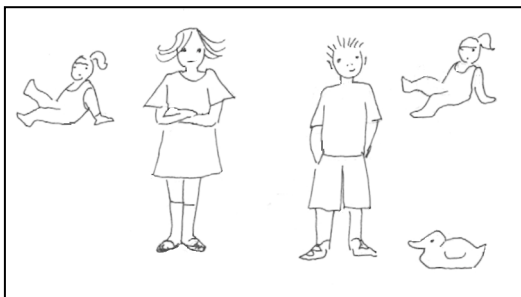


Abbildung 5: Illustration eines Testitems - nach Höhle et al. (2009, S. 50)

Die Kinder wurden in zwei Gruppen unterteilt: in eine Experimentgruppe (n=32, Durchschnittsalter 3;11 Jahre) und eine Kontrollgruppe (n=31; Durchschnittsalter 3;10 Jahre). Jede Gruppe bekam jeweils 16 Testitems präsentiert. Die Testsätze der Experimentgruppe bestand aus acht Sätzen mit akzentuiertem *auch* (71a) und aus acht Sätzen mit unak-

¹¹ Letztendlich könnte auch die Adäquatheit von Satz (70b) in Frage gestellt werden. Nach Angaben von Gualmini et al. (2003) war das indirekte Objekt durch eine kontrastive Betonung markiert, welche jedoch einen engen Fokus für das indirekte Objekt erzeugt. Daher wäre der Satz keine passende Antwort auf die Frage *Was passiert in der Geschichte?*.

zentuierten *auch* (71b). Die Kinder der Kontrollgruppe bekamen die Testsätze der Experimentgruppe ohne *auch* präsentiert, z.B. *Toby hat eine Puppe*. Sollten die Kinder der Experimentgruppe zwischen den Sätzen mit akzentuiertem und unakzentuiertem *auch* unterscheiden, so erwarteten Höhle et al., dass die Kinder während der Präsentation des Testsatzes unterschiedliche Bildausschnitte fixieren sollten. Demnach sollten die Kinder den Bildausschnitt fixieren, der die zum fokussierten Ausdruck passende Auswahlmenge zeigt. Im Falle des akzentuierten *auch* in (71a) wäre es das Mädchen und dessen Spielzeug, im Falle des unakzentuierten *auch* in (71b) wäre es der zweite Gegenstand, den Toby besitzt. Im Gegensatz zur Experimentgruppe sollten die Kinder der Kontrollgruppe keine unterschiedlichen Fixationsmuster für die präsentierten Sätze zeigen. Die Ergebnisse bestätigten die Erwartungen. Hörten die Kinder Sätze mit einem akzentuierten *auch*, so ergab die Analyse eine signifikant längere Fixation der entsprechenden Auswahlmenge als in Sätzen mit einem unakzentuierten *auch*. Im Vergleich dazu fixierten die Kinder in Sätzen mit einem unakzentuierten *auch* den zweiten Gegenstand der im Satz genannten Person signifikant länger als in Sätzen mit einem akzentuierten *auch*. Die Analyse der Fixationsmuster der Kontrollgruppe zeigte keine signifikanten Unterschiede bezüglich der kritischen Bildausschnitte. Höhle et al. schlussfolgern aus diesen Ergebnissen, dass bereits dreijährige Kinder prosodische Hinweise zur Fokusidentifizierung in ambigen Sätzen mit der Fokuspartikel *auch* nutzen können.

Auch Gualmini et al. (2003) berichteten in ihrem zweiten Experiment, dass vierjährige Kinder durchaus die prosodische Fokusmarkierung zur Disambiguierung nutzen können. Die Gründe dafür sehen sie allerdings in dem veränderten Testsatz. Der Testsatz enthielt nun das Wort *but* (‘aber’), durch welches eine Interpretation des Satzes *Tarzan threw a fish and a boat to the dolphin, but he only threw a fish to the penguin* im Sinne eines fokussierten indirekten Objekt unterbunden wird. Das Wort *but* signalisiert hierbei, dass es zwischen dem vorangehenden Satzteil *Tarzan threw a fish and a boat to the dolphin* und dem folgenden Satzteil *he only threw a fish to the penguin* einen offensichtlichen Kontrast gibt. Demnach wurde innerhalb des Testsatzes der intendierte Kontrast von *nur* explizit gemacht und hervorgehoben. Durch den veränderten Testsatz in Experiment 2 ändert sich jedoch auch die bereits angesprochene Relation zwischen der Frage des Untersuchers und der Antwort der Handpuppe. Durch das Wort *but* und die damit verbundene Präsentation von zusätzlichen Informationen wird der Gebrauch der Fokuspartikel ausreichend lizenziert (Beispiel 72).

72) What happen in the story? ‘Was ist in der Geschichte passiert?’

Tarzan threw a fish and a boat to the dolphin, but he only threw a FISH to the penguin.

‘Tarzan warf einen Fisch und ein Boot zu dem Delphin, aber er warf nur einen FISCH zu dem Pinguin.’

Somit könnten die guten Leistungen der Kinder im zweiten Experiment von Gualmini et al. (2003) auf eine ausreichende Lizenzierung der Fokuspartikel zurückgeführt werden, welche in Experiment 1 nicht gegeben war.

3.5.2.3 Probleme der Skopusrestriktion und der Evaluierung der Auswahlmenge

Wie bereits im vorangehenden Kapitel beschrieben wird, berichteten Crain et al. (1992, 1994) von englischen Kindern, welche bei der Interpretation von Sätzen mit *nur* am Satzanfang Probleme mit der Bestimmung des Skopus hatten¹². Das Testmaterial bestand aus zwei Testsatztypen: Sätze mit *nur* vor dem Subjekt (73a) und Sätze mit *nur* vor der VP (73b). Weiterhin wurde den Probanden ein Bild (Abbildung 6) präsentiert.

73) a) pre-Subjekt *nur*: Only the cat is holding a flag.

b) pre-VP *nur*: The cat is only holding a flag.

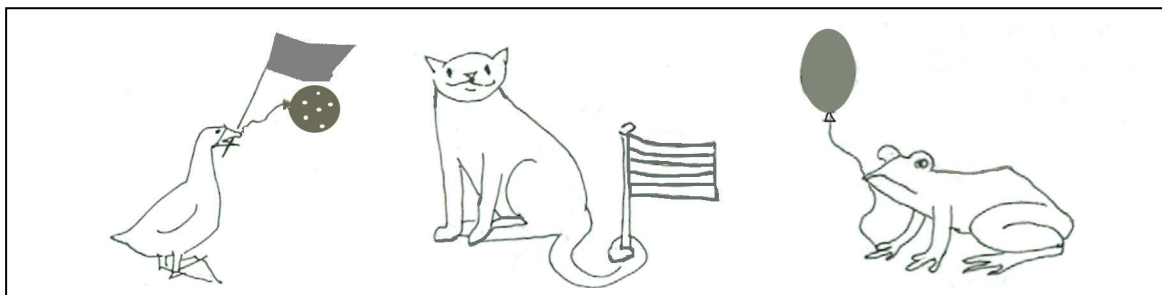


Abbildung 6: Illustration eines Testitems – nach Crain et al. (1994, S.460)

Die Kinder bekamen entweder einen Satz mit pre-Subjekt *nur* oder pre-VP *nur* auditiv präsentiert und sollten entscheiden, ob der Testsatz zu dem Bild passt oder nicht. Crain et

¹² Mir liegt das unveröffentlichte Manuskript dieser Studie nicht vor. Daher beziehe ich mich in meinen Ausführungen auf die Angaben aus Crain, Ni und Conway (1994) zu diesem Experiment. Um die Studien zur Interpretation von ambigen Sätzen mit *nur* von Crain, Ni und Conway (1994) und zur Interpretation von Sätzen mit *nur* in verschiedenen Satzposition von Crain, Philip, Drozd, Roeper und Matsuoka (1992) zu unterscheiden, werde ich bei letzterer Studie die Angabe Crain et al. (1992, 1994) verwenden.

al. erwarteten, dass die Kinder bei einer zielsprachlichen Interpretation die pre-Subjekt *nur* Sätze zurückweisen, die pre-VP *nur* Sätze jedoch akzeptieren sollten. Insgesamt wurden 38 Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren getestet. Lediglich drei Kinder interpretierten alle Sätze korrekt. Die verbleibenden 35 Kinder zeigten nicht das erwartete Antwortverhalten. 21 der 35 Kinder akzeptierten jeweils beide Testsatztypen. Die Mehrheit der getesteten Kinder wies somit den Sätzen (73a) und (73b) die gleiche Interpretation zu, d.h. sie interpretierten die pre-Subjekt *nur* Sätze wie die pre-VP *nur* Sätze. Crain et al. nehmen daher an, dass diese Kinder offenbar Probleme hatten, die syntaktische Struktur des Satzes, vor allem aber die Position der Fokuspartikel für die Skopusrestriktion zu nutzen. Wodurch die Probleme der Skopusrestriktion hervorgerufen werden, spezifizieren Crain et al. nicht näher. Weiterhin ist fraglich, ob die Kinder als Folge der Probleme wirklich die VP als Bezugsausdruck wählten. Denkbar wäre auch, dass die Objekt-NP als Bezugsausdruck gewählt wurde.

Crain et al. geben nicht an, welches Interpretationsmuster die verbleibenden elf Kinder zeigten. Ein Vergleich der Kinderdaten mit Daten von Erwachsenen wäre ebenfalls wünschenswert gewesen. Das in der Studie verwendete Testmaterial gibt ebenfalls Anlass zur Kritik, da Crain et al. nur einen Bildtyp als visuellen Stimulus verwendet haben. Folglich sollten alle Testsätze mit *nur* vor dem Subjekt abgelehnt und alle Testsätze mit *nur* vor der VP akzeptiert werden. Demnach könnten die Ergebnisse auch auf einem möglichen Ja-Bias der Kinder beruhen. Weiterhin bleibt unklar, welches Antwortverhalten die verbleibenden 14 der insgesamt 38 getesteten Kinder zeigten.

Die Studie von Philip und Lynch (2000) unterstützt werden die Ergebnisse von Crain et al. (1992, 1994). In dieser Studie wurden 38 englischsprachige Kinder im Alter von 3;5 bis 5;9 Jahren untersucht. Sie präsentierten den Kindern drei Bilder. Gleichzeitig wurde zu jedem Bild eine kleine Geschichte von dem Untersucher erzählt. Am Ende jeder Geschichte forderte der Untersucher eine Handpuppe auf zu erzählen, was auf dem Bild passiert. Das Kind sollte anschließend bewerten, ob die Handpuppe das Bild richtig beschrieben hat oder nicht. Die ersten beiden Bilder dienten als Kontrollstimuli (Abbildungen 7a, b), das dritte Bild diente als Testitem (Abbildung 7c).

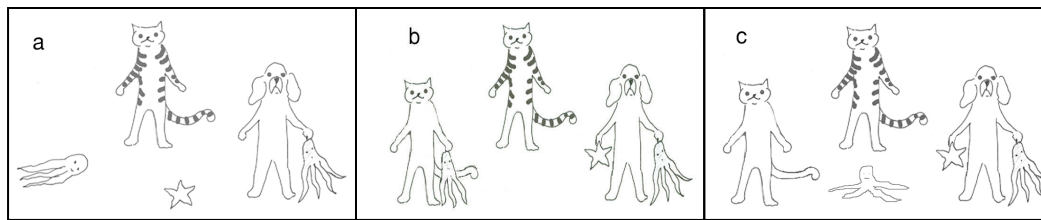


Abbildung 7a-c: Illustration eines Kontroll- und Testitems - nach Philip & Lynch (2000, S. 594)

Bezüglich der Kontrollbilder erwarteten die Autoren für Bild (7a) eine Ja-Antwort und für Bild (7b) eine Nein-Antwort des Kindes. Wenn die Kinder den vorgegebenen Satz in Verbindung mit dem Testbild (7c) korrekt interpretieren, dann sollten sie mit Ja antworten. Falls die Kinder hingegen Probleme mit der Skopusrestriktion hätten, so erwarteten Philip und Lynch eine Nein-Antwort. Nur die Kinder, welche beide Kontrollstimuli entsprechend den Erwartungen bewältigt hatten, wurden in die Endauswertung für den Teststimulus (7c) einbezogen. Philip und Lynch berichten, dass 34% der Kinder den Testsatz *Only the dog is holding an octopus*. fälschlicherweise als nicht passend zu Bild (7c) bewerteten und somit den Satz als *The dog is only holding an octopus*. interpretierten. Die ebenfalls getestete Erwachsenen Kontrollgruppe interpretierte die Testsätze korrekt.

Warum den Kindern zu allen drei Bildern der gleiche Testsatz präsentiert wurde, wird aus dem Testdesign nicht ersichtlich. Diese Vorgehensweise erscheint umso mehr unverständlich, als dass nur die Daten der Kinder in die Endauswertung einbezogen wurden, welche die zwei Kontrollitems korrekt bewältigt hatten. Wie viele Kinder für die Endauswertung berücksichtigt werden konnten, wird von Philip und Lynch nicht angegeben. Auch das Fehlermuster der Kinder, welche den *nur*-Satz für die beiden Kontrollitems falsch interpretierten wird nicht erläutert. Weiterhin bleibt unklar, in welchem Verhältnis die Kontrollbedingungen zur Testbedingung stehen. Bezüglich der beiden Kontrollbilder könnte ein Kind selbst dann die erwartete Ja- und Nein-Antwort geben, wenn es fälschlicherweise die VP als Bezugsausdruck wählt. Das bedeutet, dass ein Kind in beiden Kontrollbedingungen zwar die erwartete Antwort geben könnte, ohne dass es jedoch den Skopus von *nur* korrekt analysiert hat. Letztendlich scheint das Material eher für Kinder ausgelegt zu sein, welche den von Crain et al. (1994) beschriebenen VP-Bias haben. Denn diese Kinder würden in den Kontrollbedingungen nicht auffallen. Da jedoch 66% der Kinder den Satz der Testbedingung richtig interpretiert und somit den Skopus von *nur* korrekt analysiert haben, lassen die Daten eher vermuten, dass ein Großteil der Kinder auch in den beiden Kontrollbedingungen die Sätze entsprechend richtig interpre-

tiert haben. Aber ohne das detaillierte Antwortverhalten der Kinder und auch im Hinblick auf die große Altersspanne der Kindergruppe, bleiben diese Überlegungen spekulativ

Paterson, Liversedge, Rowland und Filik (2003) untersuchten ebenfalls, wie Kinder Sätze mit *nur* in verschiedenen Oberflächenpositionen interpretieren. Im Gegensatz zu Crain et al. (1992, 1994) nehmen sie an, dass die bisher beobachteten Leistungen der Kinder auf eine unvollständige Evaluierung der Auswahlmenge zurückzuführen sind. Durch eine zu unspezifische Repräsentation der Auswahlmenge gelingt es den Kindern nicht, diese in das aktuelle Diskursmodell zu integrieren. Das Diskursmodell stellt die Grundlage für die Interpretation des Satzes dar. Wird die Auswahlmenge darin nicht repräsentiert, so kann der von der Fokuspartikel intendierte Kontrast nicht aufgebaut werden. Als Konsequenz würden die Kinder den Bedeutungsbeitrag der Fokuspartikel „übersehen“, d.h. sie würden die Fokuspartikel nicht berücksichtigen. Paterson et al. nehmen daher an, dass Kinder Sätzen mit *nur* die gleiche Interpretation zuweisen wie Sätzen ohne *nur*. Dieser Ansatz könnte die von Crain et al. (1992, 1994) berichteten Probleme bezüglich der Skopusrestriktion in Sätzen wie *Only the cat is holding a flag* (Beispiel 73) erklären. Wenn das Kind den Satz als passend zum Bild bewertet, muss das nicht zwangsläufig bedeuten, dass das Kind den Satz als *The cat is only holding a flag* interpretiert hat. Das Kind könnte ebenso die Fokuspartikel „ausgeblendet“ haben und somit den Testsatz als *The cat is holding a flag* interpretieren. Dieser Ansatz könnte auch die Ergebnisse von Philip und Lynch (2000) erklären.

Die Studie von Paterson et al. diene als Grundlage für die Untersuchungen, welche in Kapitel 4 vorgestellt werden. Daher wird diese Studie im Folgenden ausführlich vorgestellt. Paterson et al. (2003) untersuchten in drei Experimenten die Interpretationsleistungen von englischsprachigen Kindern im Alter zwischen vier bis zwölf Jahren für Sätze mit und ohne *nur*. Die Materialgrundlage für alle drei Experimente bildete ein Bildersetz bestehend aus sechs Bildern (siehe Abbildung 3). Weiterhin wurden drei Typen von Testsätzen verwendet. Zwei davon enthielten die Fokuspartikel *nur*, welche entweder vor dem Subjekt (74a) oder vor der VP (74b) stand. Der dritte Testsatztyp enthielt kein *nur* (74c).

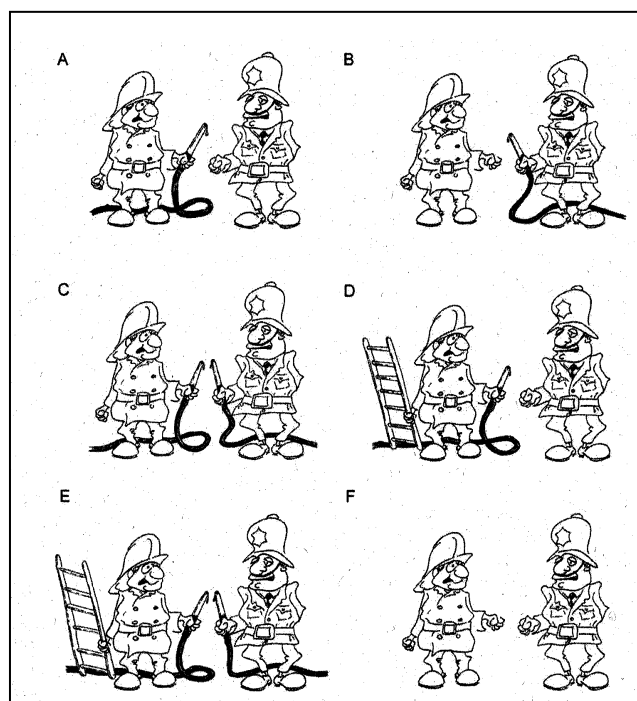


Abbildung 8: Testitem aus Paterson et al. (2003, S. 272)

- 74) a) pre-Subjekt *nur*: Only the fireman is holding a hose.
 b) pre-VP *nur*: The fireman is *only* holding a hose.
 c) ohne *nur*: The fireman is holding a hose.

Wie Abbildung (8) zu entnehmen ist, waren auf jedem der sechs Bilder die gleichen zwei Personen abgebildet, hier ein Feuerwehrmann und ein Polizist. Die Bilder unterscheiden sich dahingehend, welche Gegenstände beide Personen in der Hand haben. Nach Paterson et al. korrespondieren die Testsätze (74a-c) mit unterschiedlichen Bildern. So repräsentieren die Bilder A und D den Testsatz mit *nur* vor dem Subjekt (74a), während die Bilder A und C den Testsatz mit *nur* vor der VP repräsentieren (74b). Dem Testsatz ohne *nur* (74c) entsprachen die Bilder A, C, D und E. Die Bilder B und F fungierten in diesem Design als Ablenker und gingen mit keinem der drei Testsätze konform. Die folgende Übersicht fasst die Erwartungen der Autoren für eine zielsprachliche Interpretation der Testsätze zusammen.

Tabelle 3: Erwartete Reaktion für die zielsprachliche Interpretation der drei Testsatztypen

Testsatz/Testbedingung	Bilder/Erwartete Reaktion
Only the fireman is holding a hose. (pre-Subjekt)	A & D
The fireman is <i>only</i> holding a hose. (pre-VP)	A & C
The fireman is holding a hose. (ohne <i>nur</i>)	A, C, D & E

Sollten die Kinder in den Sätzen mit *nur* Probleme bei der Evaluierung der adäquaten Auswahlmenge haben, so erwarteten Paterson et al., dass sie überwiegend die Bilder A, C, D und E als passend zum präsentierten Testsatz wählen, unabhängig ob der Testsatz ein *nur* enthält oder nicht. Liegen den Interpretationsproblemen der Kinder allerdings Fehler bei der Skopusrestriktion zugrunde, so sollten die Kinder unterschiedliche Antwortmuster für die Testsätze mit und ohne *nur* zeigen. Bei den Testsätzen mit *nur* sollten immer die Bilder A & C ausgewählt werden, da hier immer die VP als Bezugsausdruck fungieren würde.

Im ersten Experiment wurden 79 Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren getestet. Die Kinder wurden in drei Altersgruppen unterteilt: Gruppe 1 bildeten die sechs bis sieben Jahre alten Kinder, Gruppe 2 die acht bis zehn Jahre alten und Gruppe 3 die elf bis zwölf Jahre alten Kinder. Ebenfalls wurden 25 Erwachsene Sprecher als Kontrollgruppe getestet. Das Testmaterial bestand aus zwölf Bildersets und aus zwölf Sets von Testsätzen. In Experiment 1 wurden dem Probanden jeweils ein Bild und ein Testsatz präsentiert. Der Proband sollte mit Ja antworten, wenn der Testsatz das auf dem Bild dargestellte Ereignis korrekt beschreibt und mit Nein, wenn der Testsatz das Bild nicht korrekt beschreibt.

Über alle Altersgruppen waren für die Testsätze ohne *nur* bessere, d.h. mehr erwartete Leistungen zu beobachten als für die Testsätze mit *nur*. Weiterhin gaben alle Probanden mehr richtige Antworten für die Testsätze mit *nur* vor dem Subjekt als für die Testsätze mit *nur* vor der VP. In einem Vergleich der Sechsjährigen mit der Gruppe der Erwachsenen fanden Paterson et al., dass die Erwachsenen erwartungsgemäß weniger falsche Antworten über alle Testsätze hinweg gaben als die Kinder. Für Testsätze ohne *nur* gaben die sechs- bis siebenjährigen Kinder in 92% der Fälle die richtige Antwort, Erwachsene zu 88%. Testsätze mit *nur* vor dem Subjekt bewerteten die Kinder zu 56% korrekt, Erwachsene zu 81%. Für die Testsätze mit *nur* vor der VP berichteten Paterson et al. 44% richtige Antworten für die jüngste Kindergruppe und 60% richtige Antworten für die Gruppe der Erwachsenen. Um zu erkennen, worauf die Probleme der Kinder bei der Interpretation beruhen, analysierten Paterson et al. die falschen Antworten für die Testsätze mit *nur*. Hierbei wurden drei Fehlertypen unterschieden. Wählten die Kinder für die Testsätze mit *nur* das erwartete Antwortmuster für Sätze ohne *nur*, die Bilder A, C, D und E, dann wurde dieser Fehler der Kategorie *kein Skopus* zugeordnet. Die Fehlerkategorie *falscher Skopus* berücksichtigte die Antworten, denen eine falsche Analyse des Skopus zugrunde lag, d.h. die Kinder zeigten für Testsätze mit *nur* vor dem Subjekt die

erwarteten Bilder für die Testsätze mit *nur* vor dem Objekt (Tabelle 3). Antworten, die keiner der beiden Fehlerkategorien zugeordnet werden konnten, fielen unter die Kategorie *Sonstige Antworten* und wurden bei der weiteren Analyse nicht berücksichtigt. Ein Vergleich der Kategorie *kein Skopus* und *falscher Skopus* zeigte, dass die sechs- bis siebenjährigen Kinder deutlich mehr Fehler der Kategorie *kein Skopus* machten. Für die Gruppe der Erwachsenen fand sich kein Unterschied.

Im Gegensatz zu Experiment 1 wurden den Probanden in Experiment 2 alle sechs Bilder des Bildersets auf einmal zusammen mit dem Testsatz präsentiert. Die Probanden sollten die Bilder auswählen, die der Testsatz beschreibt. 100 Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren wurden getestet, ebenfalls in drei Altersklassen eingeteilt. 25 Erwachsene wurden als Kontrollgruppe getestet. Durch die gleichzeitige Präsentation aller Bilder erhofften sich Paterson et al. einen stärkeren Hinweis auf den von *nur* intendierten Kontrast zwischen dem Fokus und der Auswahlmenge. Genau wie in Experiment 1 zeigten alle Probanden häufiger die erwarteten Bilder für die Testsätze ohne *nur* als für die Testsätze mit *nur*. Jedoch zeigten sich hier im Gegensatz zu Experiment 1 keine Leistungsunterschiede zwischen den beiden Sätzen mit der Fokuspartikel. Der Datenvergleich der sechs- bis siebenjährigen Kinder und der Erwachsenen zeigt, dass die Erwachsenen häufiger die erwarteten Bilder zeigten als die Kinder. Die Kinder wählten für Testsätze ohne *nur* in 84,6% der Fälle die erwarteten Bilder aus, Erwachsene zu 93,3 %. Für Testsätze mit *nur* vor dem Subjekt berichteten Paterson et al. für die Kinder 26,9% richtige Antworten, für die Erwachsenen 89,4%. Stand *nur* vor der VP reagierten die Kinder in 34,6% der Fälle erwartungsgemäß, Erwachsene zu 82,7%. Die durchgeführte Fehleranalyse bestätigte die Ergebnisse aus Experiment 1. Die Kinder machten wiederum mehr Fehler der Kategorie *kein Skopus* als der Kategorie *falscher Skopus*.

In ihrer dritten Untersuchung überprüften Paterson et al. die Interpretationsleistungen von Vorschulkindern im Alter von vier bis fünf Jahren. Der Testaufbau orientierte sich an Experiment 1. Um den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe zu reduzieren, bekamen die Vorschulkinder die Testsätze als Frage präsentiert, z.B. *Is the fireman holding a horse?*. Die Ergebnisse zeigten auch hier mehr korrekte Antworten für die Sätze ohne *nur* (70%) im Vergleich zu den Sätzen mit *nur* (30% für pre-Subjekt bzw. 5% für pre-VP). Wie in Experiment 1 erbrachten die Kinder bessere Leistungen für Sätze mit *nur* vor dem Subjekt als für Sätze mit *nur* vor der VP.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Experimente 1-3 von Paterson et al., dass selbst Kinder im Schulalter Sätze mit der Fokuspartikel *nur* nicht zielsprachlich interpre-

tieren. Entgegen Crain et al. (1992, 1994) sind die Ursachen dafür nicht in einer fehlerhaften Skopusrestriktion begründet. Nach Paterson et al. sind die Kinder noch nicht in der Lage, die entsprechende Auswahlmenge zu evaluieren. Durch die unspezifische Repräsentation der Auswahlmenge würde diese gar nicht oder nur unvollständig in das zugrundeliegende Diskursmodell integriert werden. Als Konsequenz würden die Kinder einen Satz mit *nur* wie einen Satz ohne *nur* interpretieren. Die Ursache für die fehlerhafte Evaluation der Auswahlmenge sehen Paterson et al. in den noch unzureichend entwickelten pragmatischen Fähigkeiten der Kinder.

Der Ansatz von Paterson et al. lässt eine Reihe von Fragen unbeantwortet. Ausgangspunkt ihrer Annahme ist, dass Kinder Probleme bei der Evaluation der Auswahlmenge haben. Bedeutet das, dass die möglichen Alternativen unvollständig erfasst werden, d.h. die Auswahlmenge wird unvollständig evaluiert? Oder wird die Auswahlmenge gar nicht erzeugt? Wenn die Kinder keine Auswahlmenge aufbauen, dann kann demzufolge kein Kontrast zwischen dem Bezugselement der Fokuspartikel und der Auswahlmenge etabliert werden. Ohne die Etablierung des Kontrasts würde der Bedeutungsbeitrag der Fokuspartikel unberücksichtigt bleiben. Wenn Kinder tatsächlich die Auswahlmenge gar nicht erst aufbauen, könnte das bedeuten, dass sie den fokussierten Ausdruck der Äußerung nicht erkannt haben. Der Alternativen Semantik von Rooth (1992) zufolge, erzeugt Fokus Alternativen. Kann der Fokus einer Äußerung nicht identifiziert werden, können demzufolge keine Alternativen evaluiert werden.

Inwieweit die Daten der Kinder mit der Annahme von Paterson et al. konform gehen, muss ebenfalls diskutiert werden. Zwei Punkte fallen hier auf: erstens zeigen die Daten aller drei Experimente, dass ein Teil der *nur*-Testsätze von den Kindern zielsprachlich interpretiert wurde. Demnach hatten die Kinder bei einigen *nur*-Testsätzen keine Probleme mit der Evaluation der Auswahlmenge. Warum die Kinder bei einigen Sätzen zielsprachliche Leistungen zeigten, bei anderen hingegen nicht, kann der von Paterson et al. vertretene Ansatz nicht erklären. Denkbar wäre, dass sich hinter den Daten zwei Gruppen von Kindern verbergen: eine Gruppe, welche die *nur*-Sätze zielsprachlich interpretiert und eine Gruppe, welche aufgrund der Evaluationsprobleme die Sätze noch nicht zielsprachlich interpretiert. Eine Analyse der individuellen Leistungen der Kinder wäre hierfür notwendig.

Zweitens sind die Daten der Kinder, vor allem die des ersten Experiments, nicht so eindeutig, wie sie von Paterson et al. in Bezug auf ihren Ansatz dargestellt werden. In Experiment 1 bekamen die Probanden jeweils nur ein Bild des Bildersets zusammen mit

dem Testsatz präsentiert. Der statistische Vergleich der Leistungen aller Probanden für Sätze mit *nur* vor dem Subjekt und vor der VP erbrachte einen signifikanten Unterschied, d.h. die Probanden gaben bei der Beurteilung der pre-Subjekt *nur*-Sätze mehr richtige Antworten als bei der Beurteilung der pre-VP *nur*-Sätze. Der vertretene Ansatz würde jedoch keine unterschiedlichen Leistungen für die beiden *nur*-Bedingungen voraussagen, so wie es Paterson et al. in Experiment 2 berichten. Im Gegensatz zu Experiment 1 wurden diesmal den Probanden alle sechs Bilder des Bildersets zusammen mit dem Testsatz präsentiert. Diesmal fanden Paterson et al. keine signifikanten Leistungsunterschiede für die Testsätze der beiden *nur*-Bedingungen.

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf das Testdesign. Für jede der drei Testbedingungen formulierten Paterson et al. eine erwartete und somit zielsprachliche Reaktion (Tabelle 3). Nur wenn die Probanden die erwarteten Bilder zeigten, wurde die Reaktion als zielsprachlich und somit als korrekt gewertet. Es muss jedoch hinterfragt werden, inwiefern das von Paterson et al. als zielsprachlich definierte Antwortverhalten die tatsächlichen Interpretationsleistungen widerspiegelte. Zeigte ein Proband in Verbindung mit dem Satz *Only the fireman is holding a hose* nur Bild A, so wurde dies als falsch gewertet. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass der Proband den Satz dennoch korrekt interpretiert hat. Zum einen trifft der Satz für Bild A eine wahre Aussage. Zum anderen könnte er auch deshalb nur Bild A gezeigt haben, weil es seiner Meinung nach das einzige Bild ist, vielleicht sogar das prototypischste, das die Bedeutung des Testsatzes wiedergibt. Die hohe Anzahl *sonstige Antworten*, welche als Fehler klassifiziert und daher in der Datenauswertung nicht berücksichtigt wurden, scheint die Kritik an dem vorformulierten Antwortmuster ebenfalls zu unterstützen. So mussten in Experiment 1 für alle Probandengruppen bei der Beurteilung der beiden *nur*-Testsatztypen mehr Reaktionen der Kategorie *sonstige Antworten* zugeordnet werden als der Kategorie *kein Skopus*. Diese Fehlerverteilung wäre nach Paterson et al. nicht unbedingt zu erwarten gewesen, da die Probanden für Sätze mit *nur* das gleiche Antwortverhalten wie für Sätze ohne *nur* zeigen sollten. Anders dagegen in Experiment 2. Hier fiel die Anzahl der sonstigen Antworten deutlich geringer aus und es gab einen deutlichen Zuwachs an Antworten der Kategorie *kein Skopus*. Diese Veränderung könnte in der geänderten Präsentation des Testmaterials begründet sein. Dennoch fällt bei der Betrachtung der Daten auf, dass die Kinder, vor allem die Sechsjährigen, weniger korrekte Antworten gaben, als in Experiment 1. Es scheint, dass die gleichzeitige Präsentation aller sechs Bilder eines Bildersets zu einem Rückgang von zielsprachlichen Antworten für die *nur*-Testsätze führte,

verbunden mit einem Anstieg des Fehlertyps *kein Skopus*. In der Einleitung zu Experiment 2 beschreiben Paterson et al. die Möglichkeit, dass durch die gleichzeitige Präsentation aller sechs Bilder die Informationen zur Auswahlmenge deutlicher hervortreten könnten. Die somit entstehende Kontrastierung der einzelnen Informationen könnte die Evaluation der Auswahlmenge erleichtern. Der Vergleich der Daten aus Experiment 1 und 2 zeigt hingegen, dass die Kinder in Experiment 2 nicht davon profitieren konnten. Vorstellbar wäre, dass die gleichzeitige Präsentation der Bilder für die Kinder ein visuelles „Überangebot“ darstellte. Alle Bilder sind ähnlich aufgebaut: es sind immer die gleichen zwei Personen mit zwei verschiedenen Gegenständen abgebildet. Vier der sechs Bilder (A, C, D, E) zeigen ebenfalls die Handlung, welche der Testsatz für den Hauptakteur präsupponiert. Zwei Bilder (B & F) verstoßen gegen die vom Satz getragene Präsupposition. Eventuell könnte der Unterschied zwischen den beiden Bildgruppen für die Kinder salienter gewesen sein, als die Kontraste der Bilder A, C, D und E untereinander. Das hätte zur Folge, dass sie die Bilder, welche das im Testsatz präsupponierte Ereignis abbildeten, als passend zum präsentierten Testsatz wählten.

3.5.2.4 Unzureichende Lizenzierung der Fokuspartikel

In Kontrast zu den Ergebnissen von Philip und Lynch (2000) und Crain et al. (1992, 1994) stehen die Ergebnisse von Bergsma (2002) für das Holländische. Die Kritik von Bergsma an den bisherigen Studien konzentriert sich vor allem auf das Testdesign. Diese verzichteten auf die Einbettung des Testsatzes in einen verbalen Kontext. Die Auswahlmenge bezüglich des fokussierten Elements konnte daher nicht entsprechend etabliert werden. Bergsma nimmt an, dass für die Interpretation von Sätzen mit Fokuspartikeln die Einbettung dieser Sätze in einen verbalen Kontext unabdingbar ist. Für Bergsma ist es daher verständlich, wenn Kinder *nur*-Sätze ohne kontextuelle Einbettung nicht zielsprachlich interpretieren. Genau wie Gualmini et al. (2003) präsentierte auch Bergsma die Testsätze in Verbindung mit einer Kurzgeschichte. Diese wurde von dem Untersucher erzählt und gleichzeitig mit Spielfiguren nachgestellt. Der Untersucher erzählte beispielsweise, dass Goofy und Donald Duck versprochen hatten, Minnie Mouse bei der Zubereitung eines Obstsalates zu helfen. Minnie Mouse zeigt auf eine Schale mit Orangen und auf eine Schale mit Pfirsichen, welche zunächst abgewogen werden müssen. Dann wird innerhalb der Kurzgeschichte gefragt „Wer wird abwiegen: Goofy oder Donald Duck oder beide? Und was wird gewogen: eine Orange oder ein Pfirsich oder

beides?“ (,Wie zou er gaan wegen: Goofy of Donald Duck of allebei? Enwat zou er gewogen worden: een sinaasappel of een peer of allebei?). Anschließend zeigte der Untersucher durch die Anordnung der Spielfiguren, wie die Geschichte endet, indem beispielsweise Goofy eine Orange und eine Pfirsich abwägt und Donald Duck einen Pfirsich. Im Gegensatz zu den bisherigen Untersuchungen, wurde diesmal am Ende der Kurzgeschichte die Abschlusszene nicht verbalisiert. Das Kind sah zwar den Ausgang der Geschichte, die Handpuppe, der die Augen verbunden waren, jedoch nicht. Dann wurde die Handpuppe von dem Untersucher aufgefordert zu erzählen, wie die Geschichte ausgegangen sein könnte. Nach dem die Handpuppe erzählt hatte, was ihrer Meinung nach passiert sei, sollte das Kind entscheiden, ob die Puppe Recht hatte oder nicht. Es gab zwei Testbedingungen: entweder stand die Fokuspartikel *alleen* (,nur') direkt vor dem Subjekt (75a) oder direkt vor dem Objekt (75b).

75) a) Alleen GOOFY heeft een sinappel gewogen.

‚Nur Goofy hat eine Orange gewogen.‘

b) Goofy heeft alleen een SINAPPEL gewogen.

‚Goofy hat nur eine Orange gewogen.‘

Bergsma präsentierte pro Testbedingung drei Testsätze, welche in Bezug auf die dargestellte Schlusszene immer falsch waren. Das bedeutet, dass als zielsprachliche Antwort eine Nein-Antwort erwartet wurde. Insgesamt bezog sie 27 Kinder im Alter von 3;05 bis 6;04 Jahren in ihre Auswertung ein. Es wurden ebenfalls zehn erwachsene Sprecher als Kontrollgruppe getestet. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Leistungen der Kinder mit steigendem Alter den Leistungen der Erwachsenen annäherten. Während die Gruppe der Drei- bis Vierjährigen (n=6) 66,7% richtige Antworten in der Subjekt-Bedingung (75a) und 61,7% richtige Antworten in der Objekt-Bedingung (75b) aufwies, gaben die fünf- bis sechsjährigen Kinder (n=9) 81,5% bzw. 92,6% richtige Antworten. Bergsma schlussfolgert, dass entgegen bisheriger Studien Kinder bei der Interpretation von Sätzen mit Fokuspartikeln erwachsenähnliche Leistungen erbringen können. Die Autorin führt die guten Leistungen der Kinder auf die kontextuelle Einbettung der Testsätze und die damit einhergehende Etablierung der Auswahlmenge zurück. Bergsma schränkt jedoch selbst ein, dass sie anhand des Materials nicht unterscheiden kann, ob die Kinder aufgrund von prosodischer Information oder aufgrund der syntaktischen Position der Fokuspartikel die Sätze interpretiert haben. Auch geht Bergsma nicht darauf ein, welche Interpretation die Kinder den *nur*-Sätzen zuwies, wenn sie den Satz falsch interpretierten.

Bergsma führt ihre Ergebnisse auf die Einbettung des Testsatzes in einen verbalen Kontext zurück, wodurch die intendierte Auswahlmenge explizit vorgegeben wurde. Diese Schlussfolgerung kann jedoch nur bedingt gezogen werden, da Philip und Lynch (2000) und Gualmini et al. (2003) den Testsatz ebenfalls mit einem verbalen Kontext präsentierten und die Auswahlmenge darin vorerwähnt wurde. Das bedeutet, dass das alleinige Vorerwähnen der Auswahlmenge nicht zu einer zielsprachlichen Interpretation führen muss. Im Unterschied zu Philip und Lynch (2000) etablierte Bergsma (2002) in dem verbalen Kontext einen expliziten Kontrast, der nicht nur die intendierte Auswahlmenge hervorhob, sondern auch auf den restriktiven Charakter der Fokuspartikel *nur* verwies. Zum einen wird durch Fragen *Wer wird abwägen?* und *Was wird abgewogen?* explizit die Agens- und Patiensrolle des sich anschließenden Testsatzes hervorgehoben. Durch wen bzw. was diese Rollen gefüllt werden, wird durch die Verwendung einer *oder*-Konstruktion hervorgehoben, wie z.B. in *Goofy oder Donald Duck oder beide?*. Damit wird auf den exhaustiven Kontrast hingewiesen. Es wird hervorgehoben, dass es trotz mehrerer Auswahlmöglichkeiten nur einen Ausdruck gibt, welcher gewählt wird. Durch diese Art der Vorgabe wird der Gebrauch der Fokuspartikel *nur* im Testsatz stark lizenziert, da die aufgezählten Möglichkeiten eingeschränkt werden. Bergsma schafft durch diese Art der Kontextaufbereitung eine adäquate Voraussetzungen dafür, dass zumindest fünf- bis sechsjährige Kinder bei der Interpretation der Testsätze erwachsenähnliche Leistungen zeigen. Dieses Ergebnis scheint der Annahme, dass Kinder Probleme bei der Skopusrestriktion von Fokuspartikeln haben, zu widersprechen. Allerdings zeigen die Daten von Bergsma, dass gerade ein Großteil der jüngeren Kinder die Testsätze nicht zielsprachlich interpretiert hat. Ob jedoch eine Ja-Antwort mit einer falschen Skopusvergabe gleichzusetzen ist, oder es sich dabei eher um einen Ja-Bias der Kinder handelt, lässt sich nicht eindeutig klären. Weiterhin könnten sich die beobachteten Leistungen auch mit dem Ansatz von Paterson et al. (2003) erklären lassen. Schließlich würden die Kinder auf den Testsatz auch dann mit Ja reagieren, wenn die Kontrastinformationen der Fokuspartikel bei der Satzinterpretation unberücksichtigt blieben.

Zusammenfassend zeigt Bergsma, dass vor allem ältere Kinder von einer kontextuellen Einbettung des Testsatzes profitieren, wenn dabei der von der Fokuspartikel intendierte Kontrast explizit etabliert wird. Die Ergebnisse des zweiten Experiments von Gualmini et al. (2003) gehen mit dieser Annahme konform.

3.6 Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstands

Die bisherigen Untersuchungen zum Verstehen von Sätzen mit Fokuspartikeln legen nahe, dass selbst siebenjährige Kinder Sätze mit Fokuspartikeln nicht zielsprachlich interpretieren. Die unter Abschnitt 3.5 vorgestellten Studien sind nach ihren Untersuchungsschwerpunkten zusammengefasst. Zuerst wurden die Studien von Crain et al. (1994) und Paterson et al. (2006) vorgestellt, welche die Interpretation von ambigen Sätzen mit *nur* untersuchten. Beide Studien berichten gleiche Präferenzen der Kinder, jedoch unterschiedliche Präferenzen für Erwachsene. Entsprechend der verschiedenen Ergebnisse werden in beiden Studien verschiedene Verarbeitungsstrategien als Erklärung für das nicht zielsprachliche Verhalten der Kinder im Falle von Crain et al. und für das zielsprachliche Verhalten im Falle von Paterson et al. zugrunde gelegt.

Die anschließend vorgestellten Studien von Gualmini et al. (2003), Szendrői (2004) und Costa und Szendrői (2006) untersuchten, ob Kinder die prosodische Fokusmarkierung zur Desambiguierung von ambigen Sätzen nutzen. Den Kindern wurden Sätze mit einem direkten und indirekten Objekt präsentiert. Die Fokuspartikel stand dabei vor der VP, so dass je nach prosodischer Markierung das direkte oder das indirekte Objekt als Fokus fungieren könnte. Die Ergebnisse zeigten, dass die Kinder keine Probleme bei der Beurteilung von Sätzen mit einem prosodisch markierten indirekten Objekt hatten. Lag der Fokus jedoch auf dem direkten Objekt, so interpretierten die Kinder den Satz im Sinne eines fokussierten indirekten Objekts. Kinder können demnach prosodische Mittel zur Fokusidentifizierung und somit auch zur Desambiguierung nur eingeschränkt nutzen.

Ein weiterer Schwerpunkt der Verstehensstudien liegt auf der Interpretation von Sätzen mit *nur* in verschiedenen Oberflächenpositionen. Sowohl Crain et al. (1992, 1994) als auch Paterson et al. (2003) berichten ein nicht zielsprachliches Verhalten der Kinder. Die Annahmen über möglichen Ursachen unterscheiden sich hingegen grundlegend. Crain et al. nehmen an, dass Kinder Probleme mit der Skopusrestriktion haben. In ihrer Studie ignorierten die Kinder in pre-Subjekt *nur*-Sätzen die syntaktische Position der Fokuspartikel. Als Folge würden die Kinder die VP des Satzes als Skopusdomäne wählen. Die Studie von Philip und Lynch (2000) unterstützt diese Annahme. Paterson et al. (2003) hingegen sehen die Schwierigkeiten der Kinder in der ungenauen Etablierung der Auswahlmenge begründet. Daher könne diese wenn überhaupt, nur unvollständig in das

für die Interpretation zugrundeliegende Diskursmodell übernommen werden. Als Konsequenz würden die Kinder Sätzen mit und ohne *nur* die gleiche Interpretation zuweisen.

Bergsma (2002) sieht die nicht zielsprachlichen Leistungen der Kinder in der kontextlosen Präsentation der Fokuspartikelsätze begründet. Als Folge dessen war der Gebrauch der Fokuspartikel für die Kinder nicht ausreichend lizenziert. Bergsma konnte in ihrer Studie mit holländisch sprechenden Kindern zeigen, dass mit steigendem Alter die Kinder fast erwachsenähnliche Leistungen erbringen, wenn die Fokuspartikelsätze in einen adäquaten verbalen Kontext eingebettet sind.

Ausgehend von den Ergebnissen der vorgestellten Studien werden im folgenden Abschnitt Fragen herausgearbeitet, welche bisherige Untersuchungen nicht oder nur unzureichend beantworten können. Diese Fragen bilden den Ausgangspunkt für die empirischen Untersuchungen, welche in Kapitel 4 vorgestellt werden.

3.7 Zentrale Fragestellungen

Werden die Ergebnisse der in Abschnitt 3.5 vorgestellten Studien zusammengefasst, so ergeben sich vier verschiedene Ansätze, welche die nicht zielsprachlichen Leistungen der Kinder erklären. Interessanterweise begründet keiner dieser Ansätze die Leistungen der Kinder mit einem unzureichenden lexikalischen und semantischen Wissen bezüglich der Grundbedeutung der Fokuspartikel. Im Folgenden werden die vier Ansätze vorgestellt. Aus der Darstellung der verschiedenen Ansätze wird ersichtlich, welche Fragen in Bezug auf die nicht zielsprachlichen Leistungen der Kinder noch nicht ausreichend geklärt sind. Anhand dieser Fragen werden die zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit formuliert.

Paterson et al. (2003) berichten nicht-zielsprachliche Leistungen für Sätze mit *nur* vor dem Subjekt und mit *nur* vor der VP. Der postulierte Ansatz sieht vor, dass Kinder die vom fokussierten Ausdruck erzeugte Auswahlmenge nur unzureichend evaluieren und somit nicht etablieren können. Die Ursache sehen Paterson et al. in noch unzureichend entwickelten pragmatischen Fähigkeiten. Den Kindern ist es daher nicht oder nicht zuverlässig möglich, ohne eine explizite Vorgabe der Auswahlmenge durch einen verbalen Kontext, diese zu evaluieren. Welche pragmatischen Fähigkeiten Kinder erwerben müssen, um in einer Situation ohne explizite Vorgabe der Auswahlmenge, diese erzeugen zu können, spezifizieren Paterson et al. jedoch nicht. Die von Paterson et al. vermuteten Evaluationsprobleme könnten jedoch auch in einer unzureichenden Identifikation

des fokussierten Ausdrucks begründet sein, aufgrund dessen die Auswahlmenge unvollständig oder gar nicht erfasst wird. Die Probleme der Fokusidentifikation könnten wiederum durch die kontextfreie Präsentation der *nur*-Sätze verursacht worden sein. Kontextfrei bedeutet hier ohne die Präsentation eines verbalen Kontexts. Die von Paterson et al. beobachteten Leistungen könnten noch durch eine weitere Möglichkeit erklärt werden. Obwohl Paterson et al. Unsicherheiten bezüglich der Grundbedeutung der Fokuspartikel als mögliche Ursache für die nicht zielsprachlichen Leistungen ausschließen, könnte es dennoch der Fall sein, dass die Kinder die Wirkungsweise der Fokuspartikel noch nicht vollständig erworben haben. Demnach könnten die Kinder den Fokus identifizieren und die Auswahlmenge vollständig evaluieren. Sie würden aber die Fokuspartikel nicht als Marker dafür ansehen, dass ein Kontrast zwischen Auswahlmenge und fokussierten Ausdruck etabliert werden muss.

Im Gegensatz zu Paterson et al. berichten Crain et al. (1992, 1994) nicht zielsprachliche Leistungen ausschließlich für Sätze mit *nur* vor der VP. Crain et al. nehmen an, dass die Kinder Probleme mit der Skopusrestriktion haben. Die Kinder würden die syntaktische Vorgabe des c-Kommandos zur Festlegung der Skopusdomäne nicht beachten und demzufolge in Sätzen mit einem initial stehenden *nur* vor dem Subjekt den Skopus der Fokuspartikel auf die VP des Satzes beziehen. Ob das Wissen der Kinder um das c-Kommando unzureichend ist oder ob eine fehlerhafte syntaktische Repräsentation der Fokuspartikel den beobachteten Leistungen zugrunde liegt, wird von Crain et al. nicht weiter spezifiziert.

Bergsma (2002) sieht die nicht zielsprachlichen Leistungen der Kinder in der kontextfreien Präsentation der Testsätze begründet. Entsprechend bettet Bergsma die Testsätze in ihrer Studie in einen verbalen Kontext ein. Innerhalb der präsentierten Kurzgeschichte wurden den Kindern die möglichen Auswahlmengen explizit genannt und damit vorgegeben. Die Ergebnisse scheinen auf den ersten Blick den Einfluss des verbalen Kontexts zu bestätigen. Im Vergleich zu den Studien von Crain et al. (1992, 1994) und Paterson et al. (2003) zeigen die Kinder in der Studie von Bergsma bessere Leistungen. Aber obwohl die fünf- bis sechsjährigen Kinder der Studie fast das gleiche Leistungsniveau wie Erwachsene erbringen, so zeigen die Daten doch, dass die zielsprachlichen Interpretationen der vierjährigen Kinder bei durchschnittlich 63% liegen. Dass die kontextuelle Einbettung der Testsätze nicht zwingend zu einer zielsprachlichen Interpretation führt, zeigt auch die Studie von Gualmini et al. (2003). Bergsma diskutiert eben-

falls nicht, welche Interpretation die Kinder für die falsch beurteilten Sätze gewählt haben könnten.

Die Ergebnisse der Studien von Crain et al. (1992, 1994) und Gualmini et al. (2003) deuten auf eine weitere mögliche Erklärung für die nicht zielsprachlichen Leistungen der Kinder. In beiden Studien präferierten die Kinder die final stehende NP als Bezugsausdruck der Fokuspartikel. Die Kinder könnten somit einen Default für die finale Satzposition als Fokusposition haben. Demnach würden sie unabhängig von der Oberflächenposition der Fokuspartikel immer die final stehende NP als Fokus des Satzes und als Bezugsausdruck von *nur* ansehen. Dieser Ansatz würde die von Gualmini et al. (2003) postulierte Unsensibilität gegenüber prosodischer Fokusmarkierung berücksichtigen, da die Kinder im Falle der *nur*-Subjekt Sätze die prosodische Hervorhebung des Subjekts nicht als Hinweis auf dessen Fokussierung sehen.

Aus den Ergebnissen bisheriger Studien und den verschiedenen Erklärungsansätzen ergeben sich fünf zentrale Fragen, welche die Ausgangspunkte für die vorliegende Arbeit bilden.

Wie berichtet, gibt es bislang keine Untersuchungen mit deutschsprachigen Kindern zur Interpretation von Sätzen mit *nur*. Das Deutsche verfügt im Gegensatz zum Englischen über eine relativ freie Wortstellung. In Bezug auf die syntaktische Repräsentation von Fokuspartikeln ist das Deutsche dagegen restriktiver als das Englische (König, 1991a). Basierend auf dem *Prinzip der maximalen Fokusnähe* (Jacobs, 1983), sollen Fokuspartikel und Bezugsausdruck so nah wie möglich zueinander stehen. Das bedeutet, dass die Identifizierung des Bezugsausdrucks im Deutschen eindeutiger ist als im Englischen. Somit könnte erwartet werden, dass deutschsprachige Kinder weniger Probleme mit der Interpretation von Fokuspartikelsätzen haben, als englische Kinder. Daher stellt sich als erstes die Frage:

- (1) Interpretieren deutschsprachige Kinder Sätze mit der Fokuspartikel *nur* zielsprachlich?

Aus der ersten Frage leitet sich eine weitere Frage bezüglich der verschiedenen Satzpositionen von *nur* ab. Sowohl Paterson et al. (2003) als auch Crain et al. (1992, 1994) untersuchten die Interpretationsleistungen für Sätze mit *nur* in verschiedenen Oberflächenpositionen. Beide Studien berichten von nicht zielsprachlichen Leistungen. Während Crain et al. als Ursache Probleme mit der Bestimmung der Skopusdomäne annehmen, postulieren Paterson et al. Probleme bei der Evaluierung der Auswahlmenge. Entsprechend den

verschiedenen Ansätzen stellen Crain et al. und Paterson et al. unterschiedliche Erwartungen an das Leistungsmuster, das die Kinder zeigen sollen. Nach Crain et al. sollten die Kinder bessere Leistungen für Sätze mit pre-VP *nur* zeigen als für Sätze mit pre-Subjekt *nur*. Nach Paterson et al. wären hingegen keine Leistungsunterschiede zwischen beiden *nur*-Bedingungen zu erwarten. Die Ergebnisse von Philip und Lynch (2000) sowie die Daten der fünf- bis sechsjährigen Kinder von Bergsma (2002) stützen die Annahme von Crain et al., da die Kinder hier jeweils bessere Leistungen für die pre-VP *nur*-Sätze zeigten. Entgegen ihrer eigenen Annahme und der von Crain et al. zeigten die Kinder in Experiment 1 und 3 von Paterson et al. sogar bessere Leistungen für die Sätze mit pre-Subjekt *nur*. Zusammenfassend kann anhand der aktuellen Datenlage nicht eindeutig geklärt werden, ob und welchen Einfluss die Oberflächenposition der Fokuspartikel auf die Interpretation des Satzes hat. Den zweiten Schwerpunkt der eigenen Untersuchungen bildet daher die Frage:

- (2) Zeigen deutschsprachige Kinder unterschiedliche Leistungen für Sätze mit *nur* in verschiedenen Oberflächenpositionen?

Die dritte Frage, welche sich stellt, ist:

- (3) Unterstützen die Daten der deutschsprachigen Kinder den Ansatz der Skopusrestriktion oder den Ansatz der Evaluierungsprobleme?

Eng verbunden mit den Fragen (2) und (3) ist die Frage, ob es einen Default für die Position der fokussierten Konstituente gibt. Die Ergebnisse der Studien von Costa und Szendrői (2006), Crain et al. (1994, 1992), Gualmini et al. (2003), Philip und Lynch (2000) und Szendrői (2004) lassen die Vermutung zu, dass die finale Satzposition für Kinder eine Defaultposition für die fokussierte Konstituente darstellt. Unabhängig von der syntaktischen Position der Fokuspartikel wiesen die Kinder in den genannten Studien den *nur*-Testsätzen eine Bedeutung zu, welche auf eine Fokussierung der final stehenden Objekt-NP schließen lässt. Jedoch stand in diesen Studien jeweils eine Objekt-NP in finaler Position, so dass letztlich nicht eindeutig entschieden werden kann, ob die Kinder die finale Satzposition an sich als Default nehmen, unabhängig welche Satzkonstituente dort realisiert ist, oder ob die Kinder die Objekt-NP als Default nehmen. Letztes würde bedeuten, dass immer die Objekt-NP des Satzes als Bezugsausdruck der Fokuspartikel gewählt wird. Aus diesen Überlegungen ergibt sich folgende Frage:

- (4) Gibt es einen Default für die finale Satzposition als Fokus der Äußerung, unabhängig davon, welche Konstituente diese Satzposition ausfüllt?

Ein letzter Punkt, der bei der Betrachtung der vorgestellten Studien auffällt, betrifft die kontextuelle Einbettung der Testsätze. In den Studien von Crain et al. (1992, 1994) und Paterson (2003, 2006) wurden die *nur*-Testsätze zusammen mit einem oder mehreren Bildern präsentiert. Eine kontextuelle Einbettung der Sätze erfolgte nicht. Anders dagegen in den Studien von Bergsma (2002), Gualmini et al. (2003) und Philip und Lynch (2000). Hier wurden die *nur*-Testsätze durch einen verbal präsentierten Kontext eingeleitet. Obwohl der adäquate Gebrauch einer Fokuspartikel von deren kontextueller Einbettung wesentlich mitbestimmt wird (siehe Abschnitt 2.3.3), zeigen die Ergebnisse der drei Studien, dass durch eine kontextuelle Einbettung des *nur*-Satzes nicht gleich dessen zielsprachliche Interpretation folgt. Philip und Lynch (2000) und Gualmini et al. (2003) präsentierten einen Kontext in Form einer Kurzgeschichte, die alle Informationen beinhaltete, welche für die Identifizierung der fokussierten Konstituente im Testsatz und die Bildung der Auswahlmenge notwendig waren. Jedoch zeigten die Kinder nur bei Gualmini et al. und auch nur in einer Testbedingung erwachsenähnliche Leistungen. Erst durch die explizite Hervorhebung eines Kontrasts durch die Konjunktion *but* („aber“) gaben die Kinder bei Gualmini et al. auch in der zweiten Testbedingung überwiegend die korrekte Antwort. Bergsma (2002) argumentiert in ihrer Studie, dass die bei Crain et al. (1992, 1994) beobachteten nicht zielsprachlichen Leistungen der Kinder auf die Präsentation der Testsätze ohne eine kontextuelle Einbettung zurückzuführen sei. Daher bettet sie in ihrer Untersuchung die *nur*-Sätze in einen Kurzgeschichte ein, welche, genau wie bei Gualmini et al. (2003) und Philip und Lynch (2000), die potentielle Auswahlmenge enthielt. Die Ergebnisse stützten die Annahme von Bergsma. Ähnlich wie Gualmini et al. hob der Kontext die Informationen zur Auswahlmenge durch die Formulierung von Fragen innerhalb der Kurzgeschichte explizit hervor. Insgesamt betrachtet, ist die Rolle der kontextuellen Einbettung für die Interpretation von Sätzen mit der Fokuspartikel *nur* noch nicht eindeutig geklärt. Zwar deuten die Ergebnisse einiger Studien an, dass eine kontextuelle Einbettung der *nur*-Sätze deren Interpretation erleichtern, dennoch zeigten die Kinder keine zielsprachlichen Leistungen. Somit ergibt sich folgende Frage:

(5) Interpretieren Kinder Sätze mit *nur* zielsprachlich, wenn diese kontextuell eingebettet sind?

Um die gestellten Fragen zu beantworten, wurden insgesamt fünf Untersuchungen mit monolingual deutschen Kindern im Alter zwischen sechs und sieben Jahren durchgeführt. Die ersten beiden Experimente konzentrierten sich auf den Ansatz von Paterson et al. (2003). Dazu wurde zunächst ein Experiment der Paterson et al. Studie repliziert. In den Experimenten 3 bis 5 wurden die Interpretationsleistungen der Kinder für simple SVO-Sätze mit *nur* untersucht. Die Fokuspartikel stand dabei entweder in einer satzinitialen Position vor dem Subjekt (76a), oder in einer postverbalen Position direkt vor dem Objekt (76b).

76) a) *nur*SVO: Nur die Maus hat eine Laterne.

b) SV*nur*O: Die Maus hat nur eine Laterne.

In Experiment 3 steht die Beantwortung der Frage nach dem Einfluss der Oberflächenposition der Fokuspartikel im Vordergrund. Experiment 4 beschäftigt sich mit der Rolle der kontextuellen Einbettung. Hierzu wurden die Fokuspartikelsätze in einen verbalen Kontext eingebettet. In Experiment 5 wird die Annahme eines Defaults für die finale Satzposition überprüft. Neben den kanonischen Sätzen (76a & b) wurden den Probanden ebenfalls nicht kanonische Sätze mit fokussiertem Subjekt dargeboten (Beispiel 77).

77) OV*nur*S: Eine Laterne hat nur die Maus.

Nachdem die zentralen Fragen der vorliegenden Arbeit formuliert wurden, werden im folgenden Kapitel die eigenen empirischen Untersuchungen zum Verstehen von Sätzen mit der Fokuspartikel *nur* vorgestellt und den Ergebnissen bisheriger Studien gegenübergestellt.

4 Interpretation von Sätzen mit nur – Eigene Untersuchungen

Dieses Kapitel beinhaltet die empirischen Untersuchungen, welche im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurden. Es werden fünf Experimente vorgestellt, welche die Interpretation von Sätzen mit und ohne *nur* bei Kindern und Erwachsenen untersucht haben.

4.1 Experiment 1: Replikation von Paterson et al. (2003)

Aufzeichnungen, wie deutsche Kinder Sätze mit der Fokuspartikel *nur* interpretieren, liegen meines Wissens bisher nicht vor. Um eine erste Datengrundlage zu schaffen und die Daten mit den bisherigen Studien vergleichen zu können, wurde zunächst ein Experiment der englischen Studie von Paterson et al. (2003) repliziert.

4.1.1 Probanden

Paterson et al. konzentrierten sich bei der Datenauswertung vor allem auf die Gruppe der sechsjährigen Kinder. Um die englischen Daten mit den Ergebnissen des ersten Experiments vergleichen zu können, nahmen an Experiment 1 30 Kinder im Alter von sechs bis sieben Jahren teil. Das jüngste Kind war 6;1 Jahre alt, das älteste 6;11. Der Altersdurchschnitt lag bei 6;8 Jahren. Die 15 Mädchen und 15 Jungen besuchten zum Zeitpunkt der Testung die 1.Klasse einer Potsdamer Grundschule. Die Kinder wuchsen alle monolingual deutsch auf und waren vor bzw. zum Testzeitpunkt nicht in logopädischer Behandlung. Die Datenerhebung fand während der Nachmittagsbetreuung nach Unterrichtsende statt.¹³

Als Erwachsene Kontrollgruppe wurden 15 Frauen und 15 Männer getestet. Die Datenerhebung fand an der Universität Potsdam statt.

¹³ Vortests zur Untersuchung der Sprachentwicklung der Kinder wurden nicht durchgeführt, da es zum Zeitpunkt der Datenerhebung kein normiertes und standardisiertes Verfahren zur Erhebung des Sprachstands von sechsjährigen Kindern gab. Daher wurden die Eltern in einem Fragebogen gebeten anzugeben, ob ihr Kind in logopädischer Behandlung war bzw. ist. Alle Kinder, für die dies zutrif, wurden nicht in die Datenerhebung einbezogen.

4.1.2 Methode und Material

Ausgangspunkt für diese Untersuchung ist das zweite Experiment der Studie von Paterson et al. (2003). Als Methode der Datenerhebung diente die *picture-selection task*. Hierbei zeigte der Untersucher dem Probanden sechs Bilder auf einmal und präsentierte gleichzeitig auditiv einen Stimulussatz. Die Aufgabe des Probanden bestand in der Auswahl der Bilder, welche zu dem vorgegebenen Satz passen.

Zur Erstellung des Testmaterials stellten Paterson et al. freundlicherweise die Originalbilder und –sätze zur Verfügung, so dass das englische Material für das Deutsche adaptiert werden konnte. In der englischen Studie wurden insgesamt zwölf Testsätze verwendet, wobei es von jedem Testsatz drei Testversionen gab. Für neun der zwölf Sätze konnte eine entsprechende deutsche Übersetzung gefunden werden. Da Veränderungen bezüglich der Satzstruktur vermieden werden sollten, z.B. das Einfügen einer Präpositionalphrase, konnten die restlichen drei Testsätze nicht berücksichtigt werden.¹⁴ Aus der Übersetzung der englischen Sätze ergab sich eine unterschiedliche syntaktische Repräsentation der Fokuspartikel für einen der beiden *nur*-Testsatztypen. Während in den englischen Testsätzen die Fokuspartikel vor der VP stand, steht sie im Deutschen vor der Objekt-NP. Von den insgesamt neun Testsätzen wurden jeweils drei Versionen erstellt: ohne *nur* (78a), mit *nur* vor dem Subjekt (78b) und mit *nur* vor dem Objekt (78c).

78) a) ohne *nur*: Der Feuerwehrmann hält einen Schlauch.

b) *nur*SVO: Nur der Feuerwehrmann hält einen Schlauch.

c) SV*nur*O: Der Feuerwehrmann hält nur einen Schlauch.

Zu jedem der neun Testsätze gab es ein Bildersetz, bestehend aus sechs Einzelbildern. Anhand des folgenden Bildersets (Abbildung 9), das zu den Sätzen (78a-c) gehört, soll exemplarisch der Aufbau der Bildersets und die damit verbundenen Erwartungen bezüglich des Antwortverhaltens erläutert werden.

¹⁴ So wurde beispielsweise der Satz (*Only*) *the woman is (only) walking a dog* nicht berücksichtigt, da die deutsche Entsprechung des Satzes (*Nur*) *die Frau geht (nur) mit dem Hund spazieren* eine PP beinhalten würde.

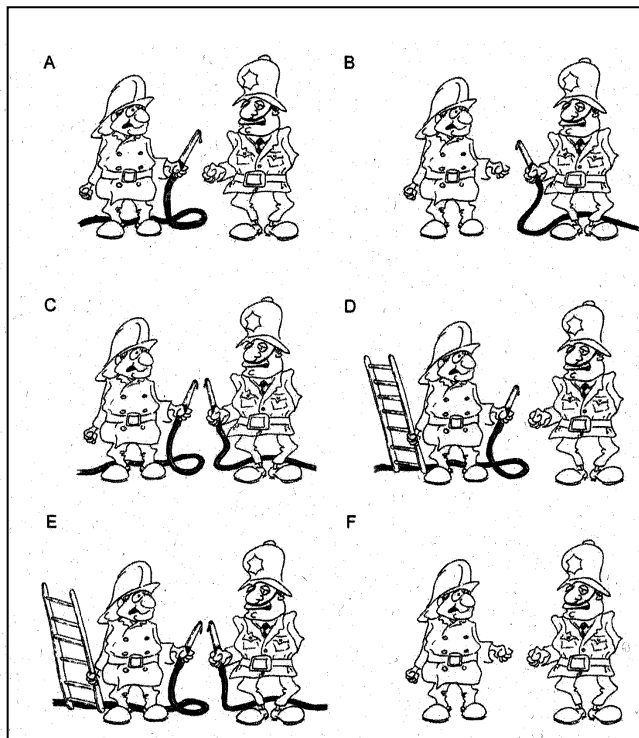


Abbildung 9: Beispiel eines Bildersets in Experiment 1

Wie der Abbildung zu entnehmen ist, sind auf den Bildern A bis E immer die gleichen zwei Personen abgebildet. Die Bilder unterscheiden sich dahingehend, wie viele und welche Gegenstände die Personen in der Hand halten. Die zugrundeliegende Idee von Paterson et al. war, dass dieses Bilderset die verschiedenen Interpretationen der drei Testsatzversionen wiedergibt. So sollten die Bilder A, C, D und E den Testsatz ohne Fokuspartikel repräsentieren, in diesem Fall *Der Feuerwehrmann hält einen Schlauch*. Die Bilder A und D repräsentieren den Testsatz mit *nur* vor dem Subjekt, wie z.B. *Nur der Feuerwehrmann hält einen Schlauch*. Die Testsätze mit *nur* vor dem Objekt, wie z.B. *Der Feuerwehrmann hält nur einen Schlauch*, werden von den Bildern A und C dargestellt. Die Bildkombinationen für die jeweiligen Testsatzversionen waren gleichzeitig als das erwartete, zielsprachliche Antwortverhalten definiert - nur das Zeigen dieser Bilder wurde als richtige Reaktion der Probanden gewertet.

Um zu vermeiden, dass die Probanden ein Bilderset mehrfach beurteilen müssen, wurden alle Testsätze auf drei Listen verteilt. Jede Liste enthielt drei Sätze ohne *nur*, drei Sätze mit *nur* vor dem Subjekt und drei Sätze mit *nur* vor dem Objekt (Abbildung 10). Pro Liste wurden jeweils zehn Probanden getestet.

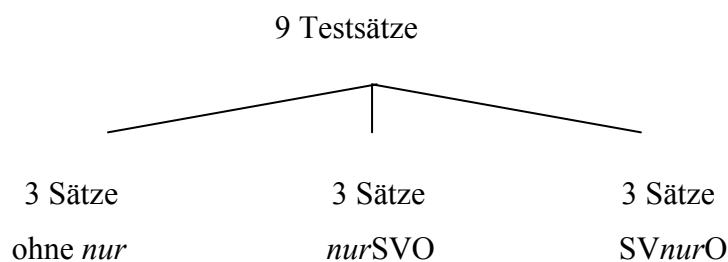


Abbildung 10: Verteilung der Testsätze in Experiment 1

Eine Materialübersicht sowie die drei Listen befinden sich im Anhang A.

4.1.3 Durchführung

Die Datenerhebung der 30 Kinder fand in einem separaten Raum in der Horteinrichtung statt, welche die Kinder nach der Schule besuchten. Nach einer kurzen Kontaktaufnahme zeigte die Untersucherin dem Kind eine Mappe mit Bildern. Dazu sagte die Untersucherin: „Schau mal, was ich heute mitgebracht habe. Hier sind verschiedene Bilder. Und eine Aufgabe gibt es auch dazu. Aber die Aufgabe ist für mich allein viel zu schwer. Deshalb wollte ich dich fragen, ob du mir helfen möchtest.“. Dann legte die Untersucherin alle sechs Bilder des Übungssets auf den Tisch und benannte die beiden Personen, welche auf den Bildern zu sehen waren. Nach der Betrachtung der Bilder zeigte die Untersucherin dem Kind einen Zettel, auf dem die Testsätze notiert waren. Dazu sagte sie: „Schau mal. Jetzt habe ich hier verschiedene Sätze. Ich werde jetzt immer einen Satz davon vorlesen und du zeigst mir die Bilder, die zu dem Satz passen.“. Auf Wunsch des Kindes wurde der Testsatz ein weiteres Mal wiederholt. Zeigte ein Kind bei zwei Bildersets nach Wiederholung des Testsatzes keine Reaktion, wurde die Untersuchung abgebrochen. Damit die Reihenfolge der Bilder nicht auf jedem Bilderset gleich war, waren die Bilder entweder in der Reihenfolge A, B, C, D, E, F angeordnet oder in umgekehrter Reihenfolge.

Eine Testung dauerte zwischen zehn und 15 Minuten. Alle Kinder waren sehr aufgeschlossen und zeigten sich interessiert. Bei keinem Kind musste die Testung abgebrochen werden. Die Erwachsenenkontrollgruppe wurde nach der gleichen Vorgehensweise wie die Kinder getestet.

4.1.4 Auswertungskriterien

Für jeden der drei Testsatztypen gab es eine erwartete Reaktion. Die folgende Tabelle 4 fasst zusammen, welche Bilder zu welchem Testsatz von den Probanden gezeigt werden sollten. Die Bilder B und F dienten in dieser Untersuchung als Ablenker und sollten demnach nie von den Probanden als passend zum vorgegebenen Satz beurteilt werden.

Tabelle 4: Erwartete Reaktionen für die Testsätze in Experiment 1

Testsätze	Bilder					
	A	B	C	D	E	F
ohne <i>nur</i>	👍		👍	👍	👍	
<i>nur</i> SVO	👍			👍		
SV <i>nur</i> O	👍		👍			

Als Grundlage für die Datenauswertung wurde zunächst für jeden Probanden ein individuelles Antwortverhalten ermittelt. Für jeden präsentierten Testsatz wurde vermerkt, welche Bilder der Proband als passend beurteilte. Anschließend wurden die gegebenen Antworten bezüglich ihrer Richtigkeit überprüft, d.h. es wurde die Reaktion auf jeden Testsatz mit der für diesen Testsatztyp erwarteten Reaktion verglichen. Zeigte sich ein von der Erwartung abweichendes Verhalten, so wurde klassifiziert, ob die gezeigten Bilder

1. zu einem anderen Testsatztyp passten - ob beispielsweise auf einen Satz mit einem *nur* vor dem Subjekt mit den Bildern A und C geantwortet wurde, welches das passende Muster für einen Satz mit einem *nur* vor dem Objekt wäre,
2. eines der Ablenker-Bilder B und F enthielt,
3. unvollständig in Bezug auf die erwartete Reaktion waren bzw. zusätzliche Bilder enthielt - ob beispielsweise die Reaktion auf den Testsatz ohne *nur* lediglich die Bilder A, D und E enthielt oder ob die Antwort auf einen Testsatz mit *nur* vor dem Subjekt die Bilder A, C und D umfasste.

In Anlehnung an die von Paterson et al. beschriebene Vorgehensweise wurden für die weitere Fehleranalyse ausschließlich die Reaktionen der Probanden berücksichtigt, welche der ersten Kategorie zugeordnet werden konnten. Unerwartete Reaktionen der Kategorien (2) und (3) wurden in der Datenanalyse in der Kategorie *Sonstige Fehler* erfasst.

Innerhalb der Kategorie (1) wurden die Reaktionen noch einmal nach den Antworttypen (a) – (c) klassifiziert:

a) ohne Skopus

Eine Antwort wurde dieser Kategorie zugeordnet, wenn Bilder A, C, D und E gezeigt wurden.

b) Subjekt-Fokus

Eine Antwort wurde dieser Kategorie zugeordnet, wenn die Bilder A und D gezeigt wurden.

c) Objekt-Fokus

Eine Antwort wurde dieser Kategorie zugeordnet, wenn die Bilder A und C gezeigt wurden.

Die Vorgehensweise bezüglich der Fehleranalyse bezieht sich sowohl auf die Sätze mit als auch ohne *nur*. Da aber gerade die Fehlerbestimmung der *nur*-Sätze für den Ansatz von Paterson et al. relevant ist, wurden die *nur*-Sätze, welche den Antworttypen (a)-(c) zugeordnet werden konnten, noch mal in zwei Kategorien unterteilt: in die Kategorie *keine Vergabe von Skopus* und in die Kategorie *falscher Skopus*. Erstere enthielt alle Reaktionen auf die präsentierten *nur*-Sätze, die das Antwortmuster eines Satzes ohne *nur* aufwiesen, d.h. der Proband wählte die Bilder A, C, D und E als passend zu einem Testsatze mit *nur* (entspricht den Antworten der Kategorie (a) *ohne Skopus*). Zur zweiten Kategorie *falscher Skopus* zählten Reaktionen, welche auf eine fehlerhafte Skopusvergabe hindeuteten, wenn z.B. der Proband als Antwort auf die Präsentation eines Satzes mit *nur* vor dem Subjekt die Bilder A und C zeigte und somit fälschlicherweise die Objekt-NP als Bezugsausdruck der Fokuspartikel wählte (entspricht den Antworten der Kategorien (b) *Subjekt-Fokus* und (c) *Objekt-Fokus*).

4.1.5 Hypothesen

Experiment 1 repliziert die englische Studie von Paterson et al. (2003) für das Deutsche. Der Erklärungsansatz von Paterson et al. für die beobachteten Leistungen englischer Kinder basiert auf der Annahme, dass Kinder die intendierte Auswahlmenge unvollständig evaluieren und diese demzufolge bei der Satzinterpretation unberücksichtigt bleibt. Die Ursache sehen Paterson et al. in den noch unzureichend entwickelten pragmatischen Fähigkeiten der Kinder.

Es wird erwartet, dass deutsche sechsjährige Kinder die gleichen Leistungen zeigen, wie sie von Paterson et al. für englische sechsjährige Kinder beschrieben wurden. Folgende Hypothesen (H1.1-H1.3) werden formuliert:

(H1.1) Deutsche Kinder im Alter zwischen sechs und sieben Jahren interpretieren SVO-Sätze mit der Fokuspartikel *nur* nicht zielsprachlich, d.h. nicht wie erwachsene Sprecher.

(H1.2) Deutsche Kinder zeigen das gleiche Fehlerbild wie englische Kinder, d.h. die Mehrzahl der beobachteten Fehler entspricht der Kategorie *keine Vergabe von Skopus*.

(H1.3) Sätze ohne die Fokuspartikel *nur* werden von den Kindern zielsprachlich interpretiert.

4.1.6 Ergebnisse

Entsprechend der in Abschnitt 4.1.4 definierten Auswertungskriterien wurden die Reaktionen der Kinder und der Erwachsenen den Kategorien *ohne Skopus*, *Subjekt-Fokus*, *Objekt-Fokus* oder *Sonstige* zugeordnet. Die Tabellen 5 und 6 präsentieren die Ergebnisse der Kinder und der Erwachsenen. Die in der Tabelle dargestellten Prozentwerte geben an, wie oft eine Antwort einer der vier Kategorien zugeordnet werden konnte. Die Werte in den Klammern repräsentieren den Mittelwert der Antworten (M) sowie die Standardabweichung (SD). Erwartete Antworten und somit korrekte Antworten sind grau unterlegt.

Tabelle 5: Antworten der Kinder auf die Testsätze ohne *nur*, *nurSVO* und *SVnurO*

Kinder	Antworten			
Testbedingung	ohne Skopus	Subjekt-Fokus	Objekt-Fokus	Sonstige
<i>ohne nur</i>	94,5% (M = 2,8; SD = 0,46)	0%	1,1% (M = 0,03; SD = 0,18)	4,4% (M = 0,13; SD = 0,34)
<i>nurSVO</i>	70% (M = 2,1; SD = 1,24)	13,3% (M = 0,4; SD = 0,81)	5,6% (M = 0,16; SD = 0,37)	11,1% (M = 0,33; SD = 0,66)
<i>SVnurO</i>	71,1% (M = 2,13; SD = 1,04)	4,5% (M = 0,13; SD = 0,34)	13,3% (M = 0,4; SD = 0,77)	11,1% (M = 0,33; SD = 0,48)

Tabelle 6: Antworten der Erwachsenen auf die Testsätze ohne *nur*, *nurSVO* und *SVnurO*

Erwachsene	Antworten			
Testbedingung	ohne Skopus	Subjekt-Fokus	Objekt-Fokus	Sonstige
<i>ohne nur</i>	98,8% (M = 2,96; SD = 0,18)	0%	1,1% (M = 0,03; SD = 0,18)	0%
<i>nurSVO</i>	3,3% (M = 0,1; SD = 0,31)	93,4% (M = 2,8; SD = 0,48)	0%	3,3% (M = 0,1; SD = 0,31)
<i>SVnurO</i>	2,2% (M = 0,06; SD = 0,25)	1,1% (M = 0,03; SD = 0,18)	95,6% (M = 2,8; SD = 0,43)	1,1% (M = 0,03; SD = 0,18)

Die Erwachsenen zeigten für alle drei Testsatztypen in den meisten Fällen die erwarteten Antworten. Es fallen lediglich minimale Unterschiede zwischen den Testsätzen mit und ohne Fokuspartikel auf. Auch die Gruppe der Kinder zeigte für die Testsätze ohne *nur* überwiegend die erwarteten Reaktionen. Im Gegensatz zu den Erwachsenen zeigten die Kinder jedoch für die Testsätze mit *nur* in mehr als 2/3 der Fälle ein Antwortverhalten, welches der Kategorie *ohne Skopus* zugeordnet wurde. Die Kinder wählten hier die Bil-

der A, C, D und E als passend zum Testsatz, obwohl der präsentierte Testsatz eine Fokuspartikel enthielt. Jeweils 13% richtige Antworten konnten für die Testsätze mit *nur* vor dem Subjekt und vor dem Objekt vermerkt werden.

Die Leistungen bzw. Leistungsunterschiede der beiden Probandengruppen wurden mit einer ANOVA auf ihre statistische Aussagekraft überprüft. Als Design wurde eine 2 (Altersgruppen) x 3 (Satztyp) ANOVA gewählt, wobei nur die korrekten Antworten der Probanden einbezogen wurden. Der Faktor Altersgruppe wurde als unabhängige Variable definiert, der Faktor Satztyp als abhängige Variable. Alle Antworten, die vom erwarteten Antwortmuster abwichen, blieben unberücksichtigt.

Die Analyse ergab einen Haupteffekt für den Faktor Satztyp ($F_{(1,58)}=89,963$; $p < .001$), sowie einen Haupteffekt für den Faktor Altersgruppe ($F_{(1,58)}=311,128$; $p < .001$). Weiterhin zeigte sich eine Interaktion zwischen den Faktoren Altersgruppe und Satztyp ($F_{(1,58)}=65,629$; $p < .001$).

Die gefundene Interaktion zwischen den beiden Faktoren Altersgruppe und Satztyp weist darauf hin, dass sich der Faktor Satztyp unterschiedlich auf die beiden Altersklassen ausgewirkt hat. Daher wurde für jede Probandengruppe eine einfaktorielle, 3-stufige ANOVA gerechnet, sowie ein unabhängiger t-Test, um die Leistungen der Kinder und Erwachsenen für jede Testbedingung zu vergleichen. Für die Gruppe der Kinder zeigte die einfaktorielle ANOVA einen Effekt für den Faktor Satztyp ($F_{(1,29)}=133,218$; $p < .001$). Für die Gruppe der Erwachsenen hingegen zeigte sich kein Effekt ($F_{(1,29)}=1,482$; $p = .236$). Aufgrund der Ergebnisse für die Kindergruppe wurde ein t-Test für gepaarte Stichproben durchgeführt. Dieser zeigte, dass die Kinder bei der Interpretation von *nur*SVO-Sätzen und *SVnur*O-Sätzen signifikant mehr Fehler machten als bei Sätzen ohne *nur* ($t_{(df=29)}=13,646$; $p < .001$ bzw. $t_{(df=29)}=12,892$; $p < .001$). Es fand sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Leistungen der *nur*SVO-Sätze und der *SVnur*O-Sätze ($t_{(df=29)}= ,405$; $p = .689$). Der t-Test für unabhängige Stichproben zum direkten Vergleich der beiden Probandengruppen in den einzelnen Testbedingungen untermauert den bereits gewonnenen Eindruck. Während sich die Leistungen der Erwachsenen und der Kinder für die Testsätze ohne *nur* nicht signifikant unterscheiden ($t_{(df=58)}= 1,248$; $p = .217$), erbrachte die statistische Analyse für die Testsätze mit *nur* einen signifikanten Leistungsunterschied (*nur*SVO: $t_{(df=58)}= 12,618$; $p < .001$; *SVnur*O: ($t_{(df=58)}= 14,523$; $p < .001$).

Der zweite Analyseschritt bezog sich auf die Identifikation von Fehlertypen. Ziel dieser Analyse war es zu bestimmen, ob die beobachteten Fehlreaktionen der Kategorie

keine Vergabe von Skopus oder der Kategorie *falscher Skopus* entsprachen. Die Daten der Antwortkategorien *ohne Skopus*, *Subjekt-Fokus* und *Objekt-Fokus* in Tabelle 5 repräsentieren ebenso die Menge der Antworten, welche den beiden Fehlerkategorien zugeordnet werden können. Die Daten deuten daraufhin, dass die Kinder bei der Interpretation der Testsätze mit *nur* häufiger einen Fehler der Kategorie *keine Vergabe von Skopus* machten als einen Fehler der Kategorie *falscher Skopus*. Insgesamt wurden in den kindlichen Reaktionen 137 Fehler identifiziert, wovon 128 (93,4%) der Kategorie *keine Vergabe von Skopus* entsprachen und lediglich neun Fehler (6,6%) der Kategorie *falscher Skopus*. Die neun Fehler bezüglich der falschen Skopusrestriktion verteilen sich auf sieben Kinder. Ein t-Test für gepaarte Stichproben untermauert den deskriptiven Eindruck. Die Kinder machten sowohl in der *nur*SVO-Bedingung als auch in der *SVnur*O-Bedingung signifikant mehr Fehler der Kategorie *keine Vergabe von Skopus* als in der Kategorie *falscher Skopus* (*nur*SVO: $t_{(df=29)}=7,25$; $p < .001$; *SVnur*O: $t_{(df=29)}= 8,698$; $p < .001$). Die Daten der Erwachsenen weisen lediglich fünf Fehler auf, drei der Kategorie *keine Vergabe von Skopus* und zwei der Kategorie *falscher Skopus*. Entsprechend erbrachte die statistische Analyse keinen signifikanten Unterschied zwischen beiden Fehlerlertypen ($t_{(df=29)}=1$, $p= .326$).

Um die Leistungen beider Probandengruppen bezüglich der Fehlerkategorien zu vergleichen, wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Hier zeigte sich sowohl für die Kategorie *keine Vergabe von Skopus* als auch für die Kategorie *falscher Skopus* ein signifikanter Unterschied ($t_{(df=29)}=9,664$; $p < .001$ bzw. $t_{(df=29)}=2,343$; $p < .05$).

Abweichend von der Datenanalyse in Paterson et al., wurden die Kinder in einem letzten Analyseschritt auf Grundlage ihres individuellen Antwortverhaltens als *Subjekt-/Objekt-passers* bzw. *Subjekt-/Objekt-failers* klassifiziert. Grundlage hierfür bildeten ausschließlich die Leistungen für die *nur*-Testsätze. Ein Kind wurde als *Subjekt-/Objekt-passer* eingestuft, wenn es mindestens für zwei der drei präsentierten Testsätze die erwartete Antwort gegeben hat. Umgekehrt wurde ein Kind als *Subjekt-/Objekt-failer* eingestuft, wenn es für mindestens zwei der drei Testsätze nicht die erwartete Reaktion zeigte. Tabelle 7 zeigt, dass 20 Kinder sowohl als *Subjekt-* als auch als *Objekt-failer* klassifiziert werden mussten. Zwölf dieser 20 Kinder zeigten in beiden *nur*-Bedingungen immer die Bilder A, C, D, E als passend zum präsentierten Testsatz und begingen somit ausschließlich Fehler der Kategorie *keine Vergabe von Skopus*. Die restlichen acht Kinder gaben zum Teil eine korrekte Antwort bzw. eine Antwort, welche unter *Sonstige* eingeordnet werden musste.

Tabelle 7: Individuelles Antwortverhalten der Kinder in Experiment 1 in der erwarteten Nein-Bedingung für *nur*SVO- und *SVnur*O-Sätze

		SV<i>nur</i>O-Sätze		
		passers	failers	gesamt
<i>nur</i>SVO-Sätze	passers	1	3	4
	failers	2	20	22
	gesamt	3	23	26

Lediglich eins der 30 gestesteten Kinder zeigte sowohl in der *nur*SVO als auch in der *SVnur*O-Bedingung die erwarteten Reaktionen und konnte somit als *Subjekt-* und *Objekt-passer* eingestuft werden. Zwei der 30 Kinder wurden als *Subjekt-failer* aber *Objekt-passer* identifiziert. Drei der 30 Kinder zeigten das umgekehrte Verhalten. Sie wurden als *Subjekt-passers* und *Objekt-failers* eingestuft. Vier der insgesamt 30 Kinder konnten anhand der verwendeten Klassifizierung nicht erfasst werden, da die Reaktionen der Kinder jeweils drei verschiedene Antwortmuster aufwiesen.

4.1.7 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse aus Experiment 1 bestätigen die unter 4.1.5 formulierten Hypothesen (H1.1 – H1.3). Deutschsprachige Kinder im Alter zwischen sechs und sieben Jahren interpretieren Sätze mit der Fokuspartikel *nur* nicht zielsprachlich (vgl. H1.1). Zwar zeigten die Kinder erwachsengleiche Leistungen für die Sätze ohne *nur* (vgl. H1.3), aber im Gegensatz zu den Erwachsenen ergaben sich für die Kindergruppe signifikante Leistungsunterschiede zwischen den Testsätzen mit und ohne *nur*, sowie signifikante Leistungsunterschiede für beide *nur*-Bedingungen zwischen den beiden Probandengruppen. Bei der Analyse der kindlichen Antworten fällt auf, dass die Kinder überwiegend die Bilder A, C, D, E als passend zum Satz wählten, unabhängig welcher Testsatz präsentiert wurde. Eine Analyse der gefundenen Fehlreaktionen untermauert diesen Eindruck. Demnach machten die Kinder mehr Fehler des Typs *keine Vergabe von Skopus* als des Typs *falscher Skopus* (vgl. H1.2). Die individuelle Analyse der kindlichen Leistungen für die beiden *nur*-Testsatztypen untermauert das bisher gewonnene Bild. 20 der 30 Kinder zeigten weder in der *nur*SVO noch in der *SVnur*O-Bedingung keine korrekten Reaktionen und mussten somit als *Subjekt-* und *Objekt-failers* eingestuft werden.

Insgesamt betrachtet unterstützen die Daten der deutschen Kinder den Ansatz von Paterson et al. (2003) und widersprechen damit Crain et al. (1994, 1992). Wenn die

Kinder in Experiment 1 Probleme bezüglich der Skopusrestriktion gehabt hätten, so hätten sie überwiegend Fehler der Kategorie *falscher Skopus* machen sollen. Entsprechend hätte sich die Anzahl der korrekten Antworten für die *nur*SVO und *SVnur*O-Sätze unterscheiden sollen. Da aber mehr Fehler der Kategorie *keine Vergabe von Skopus* gefunden wurden und sich die Anzahl der korrekten Antworten zwischen den beiden *nur*-Bedingungen nicht unterscheidet, scheinen die Kinder in Experiment 1 die Fokuspartikel und ihre Funktion bei der Satzinterpretation zu vernachlässigen, so wie es von Paterson et al. postuliert wird. Die intendierte Auswahlmenge kann demnach von den Kindern nicht entsprechend bei der Satzinterpretation mit einbezogen werden. Da die Auswahlmenge nicht explizit vorerwähnt war, mussten die Kinder diese Informationen aus dem gegebenen visuellen Kontext ableiten. Wie bereits Paterson et al. argumentierten, scheinen die pragmatischen Fähigkeiten sechsjähriger Kinder noch nicht ausreichend entwickelt zu sein, um diese Aufgabe zu bewältigen.

Neben den Gemeinsamkeiten mit der englischen Studie von Paterson et al. zeigen sich aber auch Unterschiede, sowohl in den Daten der Erwachsenen als auch in den Daten der Kinder. Im Vergleich der englischen und deutschen Kinder fallen vor allem die Anzahl der korrekt interpretierten Fokuspartikelsätze auf. Während die englischen Kinder rund 27% aller Sätze mit *nur* vor dem Subjekt korrekt interpretierten, konnte eine korrekte Antwort bei den deutschen Kindern in lediglich 13,3% aller Fälle beobachtet werden. Auch in der zweiten *nur*-Bedingung unterscheidet sich die Anzahl der korrekten Antworten der englischen und der deutschen Kinder deutlich (34,6% versus 13,3%). Demnach könnte vermutet werden, dass deutsche Kinder bei der Interpretation von Sätzen mit *nur* mehr Probleme haben als englische Kinder. Der Vergleich der Leistungen für die Sätze ohne Fokuspartikel zeigt hingegen, dass in diesem Fall die deutschen Kinder mit 94,5% mehr korrekte Antworten gaben, als die englischen Kinder mit 84,6%. Anders verhält es sich bei den beiden Erwachsenengruppen. Hier zeigten interessanterweise die deutschen Erwachsenen bessere Leistungen als die englischen Erwachsenen, sowohl für Sätze mit als auch ohne Fokuspartikel. Weiterhin berichteten Paterson et al. (2003) signifikant bessere Leistungen für Sätze ohne *nur* als für Sätze mit *nur*. Dieser Unterschied fand sich hingegen in den Daten der deutschen Erwachsenen nicht.

Obwohl die Ergebnisse von Experiment 1 in ihrer Gesamtheit die Annahmen von Paterson et al. (2003) untermauern, bleibt die Frage, warum sich die englischen und deutschen Probanden in ihren Leistungen zum Teil recht deutlich unterscheiden. Vorstellbar wäre, dass sprachspezifische Unterschiede, vor allem Unterschiede in der zu-

grundlegenden syntaktischen Struktur beider Sprachen, für die beobachteten Leistungen verantwortlich sein könnten. Neben Gemeinsamkeiten bezüglich der Positionierung von Fokuspartikeln unterscheiden sich das Deutsche und Englische aber auch in diesem Punkt. Steht eine Fokuspartikel satzinitial vor dem Subjekt, dann kann im Deutschen und im Englischen nur die unmittelbar folgende Konstituente, bzw. ein Teil davon, als Bezugsausdruck der Fokuspartikel fungieren (vgl. u.a. König, 1991a). Steht die Fokuspartikel hingegen im Mittelfeld nach dem finiten Verb, so ist das Englische bezüglich der Fokuswahl freier als das Deutsche. Beispiele hierfür sind Sätze mit direktem und indirektem Objekt. Im Englischen kann die Fokuspartikel *nur* das direkte als das indirekte Objekt als Bezugselement nehmen (79 a & b). Zwar kann im Deutschen das postverbale *nur* das direkte Objekt ebenfalls als Bezugsausdruck wählen, jedoch scheint die Wahl des indirekten Objekts als Bezugsausdruck angemessener (vgl. 80 a-c). Die Adjazenz zwischen Fokuspartikel und Bezugsausdruck scheint im Deutschen aufgrund des *Prinzips der maximalen Fokusnähe* eine größere Rolle zu spielen als im Englischen.

79) a) The bookseller sells only a [BOOK]_F to Nils.

b) The bookseller sells only a book to [NILS]_F.

80) a) Der Buchhändler verkauft nur ein [BUCH]_F an Nils.

b) ? Der Buchhändler verkauft nur ein Buch an [NILS]_F.

c) Der Buchhändler verkauft nur an [NILS]_F ein Buch.

Aufgrund der freieren Adjazenzbestimmungen im Englischen sind ein Teil der von Paterson et al. präsentierten Testsätze strukturell ambig. So könnte in dem Satz *The fireman is only holding the hose* das Objekt *the hose* wie auch die gesamte VP *holding a hose* der Bezugsausdruck der Fokuspartikel sein. Das könnte bedeuten, dass die Bestimmung des Bezugsausdrucks einer Fokuspartikel und somit auch die gesamte Interpretation des Satzes im Deutschen eindeutiger sind als im Englischen. Daher könnte angenommen werden, dass die Leistungen der deutschen Probanden besser sein sollten als die der englischen Probanden. Für die erwachsenen Probanden bestätigt sich zwar diese Erwartung, jedoch nicht für die Kinder. Somit scheinen sich die Unterschiede bezüglich der Adjazenzbestimmungen nicht auf die Interpretationsleistungen für die präsentierten Testsätze auszuwirken. Die strukturelle Ambiguität der Sätze mit *nur* vor der VP scheint kein Nachteil für die englischen Probanden gewesen zu sein. In Experiment 2 fanden Paterson et al. keine signifikanten Unterschiede zwischen den Sätzen mit *nur* vor dem Subjekt und

vor der VP. In Experiment 1 hingegen fanden Paterson et al. (2003) signifikante Leistungsunterschiede zwischen den beiden *nur*-Sätzen sowohl bei den Kindern als auch bei den Erwachsenen. Jedoch wurde hier die *truth-value judgement task* verwendet. Die Probanden sahen während der auditiven Stimuluspräsentation immer nur ein Bild und nicht alle sechs Bilder gleichzeitig. Demnach könnte sich in Abhängigkeit von der gewählten Testmethode die strukturelle Ambiguität in Sätzen wie *The fireman is only the hose* doch erschwerend auf die Interpretation des Satzes auswirken.

Dass die Unterschiede zwischen den englischen und deutschen Probanden auf die jeweiligen sprachspezifischen Merkmale zurückzuführen sein könnten, kann natürlich nicht generell ausgeschlossen werden. Sollten die grammatischen Merkmale einer der beiden Sprachen die Identifizierung von Fokus begünstigen, so wären sicherlich unterschiedliche Leistungen für die Gruppe der Kinder zu erwarten. Die Daten der Erwachsenen können aber müssen nicht unbedingt das bei den Kindern gefundene Leistungsprofil widerspiegeln. Denkbar wäre auch, dass die unterschiedlichen Leistungen der englischen und deutschen Probanden darin begründet sind, dass es zwei verschiedene Probandengruppen sind. Es könnte bsw. sein, dass, obwohl die englisch- und die deutschsprachigen Kinder alle zwischen sechs und sieben Jahre alt waren, eine der beiden Probandengruppen vom Durchschnittsalter jünger als die andere war. Weiterhin könnten Unterschiede in der Durchführung der Untersuchung als Ursache für die Leistungsunterschiede in Frage kommen.

Zusammengefasst konnten die für Experiment 1 formulierten Erwartungen bestätigt werden. Genau wie sechsjährige englische Kinder haben auch deutsche Kinder Schwierigkeiten, Sätze mit *nur* zielsprachlich zu interpretieren. Sie tendieren dazu Sätze mit *nur* die gleiche Interpretation zu zuweisen, wie den entsprechenden Sätzen ohne *nur*. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Schwierigkeiten in noch unzureichend entwickelten pragmatischen Fähigkeiten begründet sind. Ergebnisse zur Interpretation von Sätzen mit skalaren Implikaturen scheinen diesen Ansatz zu unterstützen (u.a. Noveck, 2001). Die Frage ist jedoch, wie genau sich die noch unzureichend entwickelten pragmatischen Fähigkeiten der Kinder auf die Satzinterpretation auswirken. Paterson et al. gehen auf diesen Punkt nicht ein. Sie nehmen generell an, dass die Berücksichtigung der nicht explizit vorerwähnten Auswahlmenge den kritischen Punkt der Analyse bildet. Für diese Annahme lassen sich jedoch zwei verschiedene Szenarien entwickeln, welche beide zu den beobachteten kindlichen Leistungen führen und nicht unbedingt auf pragmatische Schwächen zurückzuführen sind. Zum einen wäre es möglich, dass die Kinder die Funk-

tion der Fokuspartikel noch nicht in ihrer Gesamtheit erfassen. Die Kinder können zwar die entsprechende Auswahlmenge evaluieren, nehmen aber die Fokuspartikel nicht als Hinweis dafür, dass diese einen Kontrast zwischen fokussiertem Ausdruck und Auswahlmenge etabliert. Zum anderen können die Kinder generell Probleme haben, nicht vorerwähnte Informationen bei der Satzinterpretation zu berücksichtigen, unabhängig davon, ob der Satz eine Fokuspartikel enthält oder nicht. Sollte dieser Punkt ausschlaggebend für die in Experiment 1 beobachteten Leistungen sein, so sollten sich auch Unsicherheiten bei der Verarbeitung von Sätzen ohne Fokuspartikeln zeigen, sofern der Kontext Informationen enthält, welche visuell aber nicht verbal eingeführt werden. Experiment 2 untersucht daher, ob Kinder ebenfalls bei der Analyse von Sätzen ohne Fokuspartikeln Probleme haben, wenn ein bestimmtes Set an Informationen nicht vorerwähnt ist, sondern nur visuell in den Kontext eingeführt wurde.

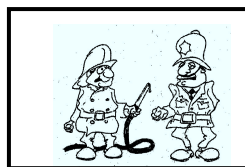
4.2 Experiment 2: Beurteilung unterinformativer Sätze

In Experiment 2 sollten die Probanden die Adäquatheit eines Satzes bezüglich eines parallel präsentierten Bildes beurteilen. Als Testmethode bietet sich dazu die *felicity-judgement task* an. Der Proband soll hier im Gegensatz zur *truth-value-judgement task* nicht den Wahrheitswert des Satzes beurteilen, sondern seine *Glückensbedingung* („felicity“). Ausgangspunkt hierbei ist, dass der präsentierte Testsatz nur auf ein Teilereignis der auf dem Bild dargestellten Szene referiert. Der Satz wäre demnach also nicht informativ genug, um im Sinne der Maxime der Quantität (Grice, 1975) das Bild eindeutig und adäquat zu beschreiben. Gleichzeitig ist der Wahrheitswert des Satzes in Bezug auf das Bild positiv, da das im Satz erwähnte Ereignis auf dem Bild zu sehen ist. Wenn Kinder bei der Evaluierung des Satzes die Informationen berücksichtigen, welche nur visuell aber nicht verbal in den Kontext eingeführt sind, dann sollten sie sensitiv für den pragmatischen Verstoß des Satzes sein, d.h. sie sollten bei der Beurteilung des Satzes die Maxime der Quantität beachten und den Satz als nicht passend zurückweisen.

Für die Umsetzung des zweiten Experiments wurde ein Subset der Bilder aus Experiment 1 verwendet, sowie die Testsätze ohne *nur*. Die vier Bilder A, C, D, E repräsentieren alle ein Ereignis, auf welches der präsentierte Testsatz ohne *nur* Bezug nimmt. So zeigen die Bilder in der Abbildung (11) das Ereignis *Der Feuerwehrmann hält einen Schlauch*. Zwar ist dieses Ereignis auf allen vier Bildern dargestellt, aber dennoch haben die vier Bilder einen unterschiedlichen Informationsgehalt. Der Satz *Der Feuerwehr-*

mann hält einen Schlauch impliziert, dass auf dem dazu passenden Bild ein Feuerwehrmann zu sehen ist, der einen Schlauch hält. Demnach enthält Bild A eine zusätzliche, nicht erwähnte Information – eine zweite Person, in diesem Fall einen Polizisten (Bild A in Abbildung 11). Bild C zeigt neben dem Feuerwehrmann noch den Polizisten, welcher diesmal ebenfalls einen Schlauch hat. Bild D beinhaltet neben dem Feuerwehrmann wiederum den Polizisten, aber diesmal besitzt der Feuerwehrmann neben dem Schlauch noch eine Leiter. In Bild E werden schließlich die zusätzlichen Informationen der Bilder C und D addiert, d.h. der Feuerwehrmann hat einen Schlauch und eine Leiter, der Polizist hat einen Schlauch.

81) Testsatz: Der Feuerwehrmann hält einen Schlauch.



Zusätzliche Information auf Bild A:
ein Polizist



Zusätzliche Informationen auf Bild C:
ein Polizist, der einen Schlauch hält



Zusätzliche Informationen auf Bild D:
ein Polizist und die Leiter des Feuerwehrmanns



Zusätzliche Informationen auf Bild E:
ein Polizist, der einen Schlauch hält und die Leiter des Feuerwehrmanns

Abbildung 11: Beispiel für die in Experiment 2 verwendeten Bilder (original aus Paterson et al. 2003)

Wenn Kinder nicht vorerwähnte Informationen bei der Satzbeurteilung nicht berücksichtigen, dann sollten sie den Satz *Der Feuerwehrmann hält einen Schlauch* für die Bilder A, C, D, E als passend beurteilen. Die Kinder würden sich dann bei der Beurteilung des Satzes an der semantischen Satzanalyse orientieren. Sind die Kinder jedoch sensitiv für den unterschiedlichen Informationsgehalt der Bilder, d.h. sie berücksichtigen die visuell dargebotenen Informationen bei der Satzbeurteilung, dann sollte sich das Akzeptanzniveau des Testsatzes bezüglich der vier Bilder unterscheiden. Da sich die Bilder hinsich-

tlich der Anzahl der Informationen, welche im Testsatz nicht erwähnt sind, unterscheiden, ist eine Rangfolge der Bilder bezüglich ihrer Akzeptanz möglich. Bild E sollte demnach am häufigsten abgelehnt werden, da hier im Vergleich der vier Bilder die meisten Informationen vom präsentierten Satz nicht berücksichtigt werden. Da Bild A lediglich eine zusätzliche Information zeigt und somit den „geringsten“ Verstoß enthält, sollte der Satz nicht so oft abgelehnt werden wie bei Bild E.

4.2.1 Probanden

An dieser Untersuchung nahmen 32 Kinder im Alter zwischen sechs und sieben Jahren teil. Der Altersdurchschnitt lag bei 6;8 Jahren (Altersspanne: 6;6 bis 7;4 Jahre). Die 16 Mädchen und 16 Jungen besuchten alle die 1.Klasse einer Potsdamer Grundschule und wuchsen monolingual deutsch auf. Keines der Kinder war vor bzw. zum Zeitpunkt der Testung in logopädischer Behandlung. Die Datenerhebung fand während der Nachmittagsbetreuung nach Unterrichtsende statt. 32 erwachsene Sprecher wurden als Kontrollgruppe getestet.

4.2.2 Methode und Material

Als Untersuchungsmethode wurde in dieser Studie die *felicity-judgement task* verwendet. Hierbei sieht der Proband ein Bild und bekommt gleichzeitig einen Satz auditiv dargeboten. Aufgabe des Probanden ist es zu beurteilen, ob der auditiv präsentierte Stimulus das dargebotene Bild adäquat beschreibt oder nicht.

Für diese Untersuchung wurden die Bilder A, C, D, E eines jeden Bildersets aus dem ersten Experiment verwendet. Als Testsätze fungierten ausschließlich die Sätze ohne *nur* aus Experiment 1. Um eine ausgewogene Präsentation der verschiedenen Bildtypen zu gewährleisten, musste das bisher verwendete Material um drei weitere Testsätze inklusive der dazugehörigen Bilder ergänzt werden. Ein Testsatz (*Der Junge spielt mit einem Ball*) wurde aus der Originalstudie von Paterson et al. (2003) übernommen, die beiden anderen Sätze (*Der Mann trägt einen Korb*; *Der Junge hält einen Hammer*) sowie die dazugehörigen Bilder wurden selbst erstellt. Um eine einheitliche Darstellungsweise der Bilder zu gewährleisten, wurden bei der Erstellung der Bilder auf Elemente der anderen Testbilder zurückgegriffen. Eine vollständige Darstellung der verwendeten Testsätze befindet sich im Anhang B.

Um auszuschließen, dass ein Proband ein Bild doppelt beurteilen muss bzw. einen Testsatz zweimal hört, wurden vier Listen erstellt. Eine Liste bestand aus insgesamt 16 Sätzen (zwölf Testsätze, vier Kontrollsätze). Jede Liste enthielt die gleichen Testsätze, allerdings wurden die Testsätze in den Listen mit verschiedenen Bildern kombiniert. Während beispielsweise in Liste 1 zu dem Satz *Der Feuerwehrmann hält einen Schlauch* Bild A präsentiert wurde, sah der Proband in Liste 2 zu diesem Testsatz Bild C. Liste 3 enthielt entsprechend Bild D, während in Liste 4 Bild E gezeigt wurde. Jede Liste enthielt je drei Sätze gekoppelt mit der Präsentation von Bild A, C, D und E, so dass jeder Bildtyp jeweils dreimal innerhalb einer Liste beurteilt werden musste. Zusätzlich wurden vier weitere Bilder in das Testmaterial eingefügt, welche als Kontrollitems dienten. Diese Items elizitierten eine klare Nein-Antwort, da hier der Satz eine falsche Aussage über das Bild traf. Dabei wurde darauf geachtet, dass jeder Bildtyp (A, C, D, E) einmal als Kontrollitem fungierte. Diese Bilder wurden zwischen den Listen nicht variiert, so dass jeder Proband die gleichen Kontrollitems beurteilen sollte. Bei der Erstellung der einzelnen Listen wurde darauf geachtet, dass die Abfolge der Bildtypen in jeder Liste gleich war. Jedoch begann jede Liste mit einem anderen Testsatz. Pro Liste wurden jeweils acht Probanden getestet.

4.2.3 Durchführung

Die Datenerhebung fand in einem separaten Raum in der Horteinrichtung statt. Nach einer kurzen Kontaktaufnahme stellte die Untersucherin dem Kind die mitgebrachte Handpuppe „Hoppel“ vor. Weiter erklärte die Untersucherin dem Kind: „Schau mal. Hoppel hat heute verschiedene Bilder mitgebracht, die er sich mit dir zusammen anschauen möchte. Zu den Bildern hat Hoppel eine Aufgabe bekommen, welche er aber allein nicht lösen kann. Und deshalb braucht er deine Hilfe. Zu jedem Bild, das Hoppel dir zeigt, wird er dir noch was erzählen. Du hörst bitte ganz genau zu, da du dann entscheiden sollst, ob das, was Hoppel dir erzählt hat zu dem Bild passt oder nicht.“

Um dem Kind zu zeigen, dass auch eine Nein-Antwort möglich ist, wurden zunächst zwei einzelne Übungsbeispiele präsentiert, die einmal eine Ja- und einmal eine Nein-Antwort forderten. Genau wie in dem eigentlichen Test, zeigte die Untersucherin zunächst dem Kind das Bild und benannte alle dargestellten Personen und Gegenstände. Dann las die Untersucherin den Testsatz vor und fragte das Kind: „Passt der Satz zu dem

Bild?“. Beantwortete das Kind beide Übungsbeispiele richtig, wurde mit der Präsentation der Testitems begonnen.

Da keines der untersuchten Kinder bei der Beurteilung der Übungsbilder Schwierigkeiten hatte, konnten die Daten aller Kinder in der Auswertung berücksichtigt werden. Die Testung der Erwachsenen wurde in gleicher Weise durchgeführt.

4.2.4 Hypothesen

Paterson et al. (2003) argumentieren, dass sechsjährige Kinder Probleme haben, die intendierte Auswahlmenge zu evaluieren und im aktuellen Diskursmodell zu berücksichtigen. Die Probleme führen Paterson et al. auf die bei Kindern noch unzureichend entwickelten pragmatischen Fähigkeiten zurück, die den Kindern die Berücksichtigung von nicht explizit vorerwähnten Informationen erschwert. Wenn Kinder diesbezüglich wirklich Probleme haben, dann sollten sich diese nicht nur bei Sätzen mit Fokuspartikeln zeigen. Daher untersucht Experiment 2, ob Kinder ein generelles Problem haben, Informationen, die nicht vorerwähnt wurden und daher aus dem visuellen Kontext erschlossen werden müssen, bei der Satzinterpretation zu berücksichtigen. Sollten die Kinder in der Lage sein, nicht explizit vorerwähnte Informationen bei der Analyse des Satzes zu berücksichtigen, dann sollten sie den Satz in den überwiegenden Fällen als nicht passend beurteilen. Aufgrund des unterschiedlichen Informationsgehalts der Bilder wäre weiterhin zu erwarten, dass sich das Akzeptanzniveau der Bilder unterscheiden. Berücksichtigen die Kinder diese Informationen jedoch nicht, dann sollten sie die Angemessenheit des Satzes anhand seines Wahrheitswertes beurteilen. In diesem Fall sollten die Kinder den Satz als angemessen akzeptieren und es wäre ein ähnliches Akzeptanzniveau für die verschiedenen Bilder zu erwarten.

Auf Grundlage der Annahme von Paterson et al. werden folgende Hypothesen (H2.1-H2.2) formuliert:

(H2.1) Kinder akzeptieren den Satz für alle Bilder gleich gut.

(H2.2) Erwachsene akzeptieren den Satz nicht für alle Bilder als passend. Je mehr Informationen ein Bild enthält, welche nicht im Testsatz erwähnt werden, desto häufiger wird der Satz zurück gewiesen.

4.2.5 Ergebnisse

Die Prozentwerte in der folgenden Tabelle 8 geben an, wie oft die dargebotenen Sätze von beiden Probandengruppen als passend zu den einzeln präsentierten Bildern beurteilt wurden. Die Werte in den Klammern repräsentieren den Mittelwert (M) und die Standardabweichung (SD).

Tabelle 8: Akzeptanz für Testsatz als passend zum Bild

	Bild A	Bild C	Bild D	Bild E
Kinder	88%	76%	65%	48%
	(M=2,66; SD=0,83)	(M=2,28; SD=1,11)	(M=1,97; SD=1,20)	(M=1,75; SD=1,27)
Erwachsene	100%	93%	81%	79%
	(M=3; SD=0)	(M=2,78; SD=0,66)	(M=2,44; SD=1,08)	(M=2,37; SD=1,07)

Die Ergebnisse in Tabelle 8 zeigen, dass sowohl Kinder als auch Erwachsene die Bilder nicht in gleichem Maße als passend bezüglich des vorgegebenen Testsatzes bewerteten. Lediglich Bild A wird von allen Erwachsenen akzeptiert. Für beide Gruppen ist eine Abstufung in der Akzeptanz über die Bilder hinweg zu verfolgen: beide Gruppen wählten Bild A als am häufigsten passend zum Testsatz, gefolgt von Bild C und Bild D. Bild E wurde als am wenigsten adäquat bezüglich des präsentierten Satzes bewertet. Trotz dieser Ähnlichkeiten unterscheiden sich die Akzeptanzniveaus der Kinder und der Erwachsene für die einzelnen Bilder recht deutlich, wobei die Kinder in ihrer Gesamtheit die Testsätze häufiger zurückwiesen als die Erwachsenen. Die größten Unterschiede bezüglich des Akzeptanzniveaus treten bei Bild E auf.

Eine Analyse des individuellen Antwortverhaltens der Probanden zeigt, dass lediglich elf der insgesamt 32 Kinder alle Bilder als passend zum vorgegebenen Satz beurteilten. Die restlichen 21 Kinder lehnten ein bzw. mehrere Bildtypen ab. Bis auf ein Kind akzeptierte keines der Kinder die Bilder C, D, E, wenn sie Bild A bereits zurückwiesen hatten. Von den 32 getesteten Erwachsenen akzeptierten 22 alle vier Bildtypen. Keiner der Erwachsenen beurteilte die Bilder C, D, E als passend, wenn er Bild A bereits abgelehnt hatte.

Die statistische Analyse der Daten basiert auf einer 2 (Altersgruppe) x 4 (Bildtyp) ANOVA. Die unabhängige Variable bildete der Faktor Altersgruppe (Erwachsene, Kin-

der), die abhängige Variable der Faktor Bildtyp (Bild A, Bild C, Bild D, Bild E). Es zeigte sich sowohl ein Haupteffekt für den Faktor Altersgruppe ($F_{(1,62)} = 9,630; p < .001$) als auch für den Faktor Bildtyp ($F_{(1,62)} = 6,072; p < .05$). Es gab keine Interaktion zwischen beiden Faktoren ($F_{(1,62)} = .536; p = .658$). Somit bestätigt sich der bisher gewonnene Eindruck, dass sich beide Probandengruppen hinsichtlich ihres beobachteten Akzeptanzniveaus signifikant unterscheiden. Weiterhin zeigt die Analyse, dass die vier Bilder eine unterschiedliche Akzeptanzrate haben. Ein t-Test für gepaarte Stichproben untermauert dieses Resultat für die jeweiligen Gruppen (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Vergleich der Akzeptanz der Bilder A, C, D, E für die Gruppe der Kinder und der Erwachsenen

Bilder	Kinder	Erwachsene
Bild A – Bild C	$t_{(df=31)} = 3,371; p < .01$	$t_{(df=31)} = 1,923; p = .064$
Bild A – Bild D	$t_{(df=31)} = 3,127; p < .05$	$t_{(df=31)} = 2,982; p < .05$
Bild A – Bild E	$t_{(df=31)} = 4,244; p < .001$	$t_{(df=31)} = 3,374; p < .05$
Bild C – Bild D	$t_{(df=31)} = 1,259; p = .218$	$t_{(df=31)} = 2,868; p < .05$
Bild C – Bild E	$t_{(df=31)} = 2,672; p < .05$	$t_{(df=31)} = 3,371; p < .05$
Bild D – Bild E	$t_{(df=31)} = 1,677; p = .104$	$t_{(df=31)} = 1,249; p = .221$

Die Kinder akzeptierten Bild A signifikant häufiger als Bild C, Bild D und Bild E. Der Vergleich der Bilder C und D und der Bilder D und E erbrachte keinen signifikanten Unterschied. Jedoch beurteilten die Kinder den Testsatz signifikant öfter als passend zu Bild C als zu Bild E. Für die Gruppe der Erwachsenen zeigte sich, dass Bild A signifikant häufiger akzeptiert wurde als Bild D und Bild E. Der Vergleich der Bilder A und C zeigte jedoch keinen signifikanten Unterschied. Weiterhin beurteilten die Erwachsenen den Testsatz signifikant öfter als passend zu Bild C als zu Bild D und Bild E. Kein Unterschied zeigte sich zwischen den Bildern D und E.

In den Begründungen für das Zurückweisen des Satzes griffen die Kinder die Informationen auf, welche im Bild zu sehen, aber nicht im Testsatz erwähnt wurden. Kinder, welche Bild A für inadäquat in Bezug auf den Testsatz *Der Feuerwehrmann hält einen Schlauch* hielten, sagten: „Da wird ja gar nichts über den Polizisten gesagt.“. Hinsichtlich Bild C wurde der Testsatz oft zurückgewiesen mit der Begründung: „Die andere Person hat ja auch einen Schlauch.“. Die Begründung für die Nein-Antwort bezüglich Bild D lautete: „Der (Feuerwehrmann) hat ja noch eine Leiter in der Hand.“. Interessanterweise waren die Begründungen bei Bild E ähnlich den Begründungen für Bild D. Die

Erwachsenen begründeten ihre Entscheidungen nur vereinzelt. Jedoch fand sich auch dabei das eben skizzierte Begründungsmuster. Die Begründungen beider Probandengruppen wurden bei der Datenanalyse und –interpretation nicht berücksichtigt.

Das erwartete Zurückweisen der Kontrollsätze bereitete weder den Erwachsenen noch den Kindern Probleme. Lediglich ein Kind beurteilte fälschlicherweise ein Bild als passend zum präsentierten Kontrollsatz.

4.2.6 Diskussion der Ergebnisse

Die Daten der getesteten sechsjährigen Kinder und der Kontrollgruppe belegen ein unterschiedliches Maß an Akzeptanz für den Testsatz bezüglich der vier Bildtypen. Somit muß die Hypothese (H2.1) für die Kinder verworfen werden. Für die Erwachsenen bestätigten sich jedoch die Erwartungen (vgl. H2.2).

Bei beiden Probandengruppen fand sich die gleiche Akzeptanzreihenfolge der Bilder: Bild A > Bild C > Bild D > Bild E, wobei der Testsatz in Verbindung mit Bild A am häufigsten akzeptiert und in Verbindung mit Bild E am häufigsten zurück gewiesen wurde. Trotz der Gemeinsamkeiten zwischen beiden Probandengruppen lehnten die Kinder die Testsätze häufiger ab als die Erwachsenen. Beide Probandengruppen zeigen zwar deskriptiv betrachtet die gleiche Akzeptanzreihenfolge, aber es zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Akzeptanzniveaus zwischen den beiden Gruppen. Die Kinder akzeptierten Bild A signifikant häufiger als die Bilder C, D und E. Zwischen den Bildern C-D und D-E ließen sich keine signifikanten Unterschiede nachweisen. Ausschlaggebend für die Ablehnung des Testsatzes scheint also nicht Anzahl der Verstöße zu sein, sondern allein die Tatsache, dass es einen Verstoß gibt. Die Erwachsenen zeigen hingegen ein anderes Verhalten. Hier konnte nur zwischen den Bildern C-D ein signifikanter Akzeptanzunterschied nachgewiesen werden. Die Erwachsenen haben demnach erst dann auf den Verstoß reagiert, wenn das Eigenschaftsset der im Testsatz erwähnten Person verletzt wurde. Kinder und Erwachsene haben demnach ein unterschiedliches Konzept von Unterinformativität. Für Kinder scheint jede Person bzw. jedes Objekt, welches auf dem Bild zu sehen ist, aber nicht im Satz genannt wird, den Grad der Unterinformativität zu erhöhen. Für Erwachsene scheint sich Unterinformativität allein auf den Agens des Satzes zu beziehen. Die Tatsache, dass Bild A von den Kindern in 12% der Fälle als unpassend bewertet wurde, wohingegen Erwachsene Bild A immer als passend beurteilten, unterstützt diese Annahme.

Die Tatsache, dass die Kinder auf die Unterinformiertheit des präsentierten Testsatzes reagiert haben, lässt erkennen, dass sie bei der Bewältigung der Aufgabe die Maxime der Quantität beachteten. Dieses Ergebnis geht mit der Untersuchung von Chierchia et al. (2004) einher. In dieser Studie wurde ebenfalls eine *felicity-judgement task* mit drei- bis sechsjährigen englischen Kindern durchgeführt. Chierchia et al. fanden, dass die Kinder in der Lage waren die Angemessenheit zweier Sätze in Bezug auf eine spezifische Situation zu beurteilen. Dabei wiesen die Kinder überwiegend den Satz zurück, welcher in Bezug auf die gegebene Situation unterspezifiziert war. Wie die Maxime der Quantität die Kinder bei der Bewältigung einer Verstehensaufgabe beeinflussen könnte, diskutieren Paterson et al. (2006). Sie fanden in ihrer Untersuchung zum Verstehen von ambigen Sätzen mit *nur*, dass sieben- bis zehnjährige englische Kinder konsequent nur ein Bild aus dem vorgegebenen Bilderset wählten, anstatt die von den Autoren erwartete Anzahl zu zeigen. Dabei wählten die Kinder das Bild aus, welches am besten mit denen im Testsatz gegebenen Informationen übereinstimmte. Somit scheint die Sensibilität der Kinder für die Maxime der Quantität nicht nur Aufschluss über den kindlichen Pragmatikerwerb zu geben, sondern auch Forderungen bezüglich der Gestaltung künftiger Untersuchungen zum Sprachverstehen bei Kindern zu stellen. Die Sensibilität für unterinformative Sätze könnte, wie im Falle von Paterson et al. (2006), zu unerwarteten Reaktionen der Kinder führen, wodurch die Sprachkompetenz der Kinder maskiert werden würde.

Die Sensitivität der Kinder gegenüber der Unterinformativität der in diesem Experiment präsentierten Testsätze widerspricht der von Noveck (2001) vertretenen Annahme, dass Kinder zwar den semantischen Analyseteil einer Satzinterpretation bewältigen können, aber nicht oder nur eingeschränkt den pragmatischen. Demnach würden die Kinder zunächst nur auf den Wahrheitswert einer Äußerung achten und nicht darauf, ob die Äußerung im Rahmen des aktuellen Kontext angemessen ist oder nicht. Die Ergebnisse dieses Experiment zeigen, dass Kinder durchaus auf die Angemessenheit eines Satzes in Bezug auf einen vorgegebenen Kontext achten (siehe auch Paterson et al., 2006).

Eine noch offene Frage ist, warum die Kinder in Experiment 1 und 2 unterschiedliche Reaktionsmuster in Bezug auf die vier Bildtypen A, C, D, E zeigten. Während in Experiment 1 die vier Bilder für den Testsatz ohne *nur* als passend bewertet wurden, lehnten die Kinder den Testsatz in Bezug auf die Bilder in Experiment 2 überwiegend ab. Vorstellbar wäre, dass die unterschiedlichen Aufgabenstellungen der Experimente dafür verantwortlich sind. In Experiment 1 bekamen die Kinder sechs Bilder gleichzeitig präsentiert verbunden mit der Aufgabe, die Bilder zu zeigen, welche zum Testsatz passen.

Die Formulierung „die Bilder“ suggeriert, dass mehr als ein Bild als korrekte Reaktion erwartete wird. Im Unterschied dazu sollten die Kinder in Experiment 2 die Relation zwischen dem Testsatz und jeweils nur einem Bild bewerten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die untersuchten Kinder die Unterinformativität des Testsatzes erkannten und diesen in Bezug auf die vier Bildtypen als unterschiedlich passend bewerteten. Dieses Ergebnis deutet daraufhin, dass die nicht im Testsatz erwähnten, sondern lediglich visuell eingeführten Informationen, von den Kindern bei der Satzinterpretation berücksichtigt wurden. Kinder haben also nicht per se Schwierigkeiten, Informationen in ihr Diskursmodell einzufügen, die in der aktuellen Situation nicht verbal eingeführt wurden, sondern visuell erschlossen werden müssen. In Bezug auf die Ergebnisse aus Experiment 1 lässt sich daher schlussfolgern, dass die Leistungen der Kinder für die Fokuspartikelsätze nicht auf generelle Schwierigkeiten bei der Repräsentation von nicht explizit vorerwähnten Informationen zurückzuführen sind. Demnach wäre es möglich, dass die Kinder die Auswahlmenge evaluieren können, sich aber über die Funktion der Fokuspartikel noch unsicher sind. Das könnte bedeuten, dass sie den Gebrauch der Fokuspartikel nicht als „Signal“ dafür sehen, dass die Auswahlmenge und der durch die Fokuspartikel intendierte Kontrast bei der Interpretation des Satzes berücksichtigt werden müssen.

Es gibt jedoch noch eine zweite Möglichkeit, warum die Kinder die Funktion der Fokuspartikel in Experiment 1 anscheinend ignorierten. Diese Möglichkeit impliziert, dass der Gebrauch der Fokuspartikel innerhalb des experimentellen Rahmens nicht transparent genug, für die Kinder vielleicht sogar nicht lizenziert war. Sowohl in Experiment 1 als auch in der Studie von Paterson et al. (2003) wurden die Testsätze ohne einen verbalen Kontext präsentiert, also in einem so genannten *out of the blue* Kontext. Eine grundlegende Eigenschaft von Fokuspartikeln ist jedoch deren kontextuelle Lizenzierung. Der adäquate Gebrauch einer Fokuspartikel impliziert, dass die intendierte Auswahlmenge dem Hörer zugänglich ist, entweder in dem sie bereits im Common Ground von Sprecher und Hörer etabliert ist oder in dem sie durch den Sprecher selbst eingeführt wird. Wird die Auswahlmenge dem Hörer jedoch nicht explizit präsentiert bzw. ist diese dem Hörer nicht zugänglich, so ist er gezwungen, sich den Gebrauch der Fokuspartikel selbst herzuleiten und somit ein Diskursmodell aufzubauen, in dem der Gebrauch der Fokuspartikel für ihn adäquat erscheint. Die Konversationsmaxime von Grice (1975) und insbesondere das Kooperationsprinzip veranlassen den Hörer zu dieser Analyse und leiten ihn ebenso dabei an. Demnach waren die Kinder in Experiment 1 gezwungen, sich

den Grund für die Verwendung der Fokuspartikel anhand des präsentierten Bildersets und der damit verbundenen Aufgabenstellung selbst herzuleiten. Die Vorgabe der Untersucherin lautete dabei, alle Bilder zu zeigen, welche zu dem Testsatz passen. Diese Formulierung impliziert, dass mehr als ein Bild zu dem Satz passt. Die Kinder sahen sich demnach mit einer Situation konfrontiert, in dem ein Satz zu mehreren Bildern passen sollte. Da alle sechs Bilder jedoch verschiedene Ereignisse darstellten, könnten die Kinder nach der größten Gemeinsamkeit zwischen dem Bildersets und dem Satzinhalt gesucht haben. Diese bestand in der Präsupposition der *nur*-Sätze. Entsprechend könnten die Kinder die Bilder ausgewählt haben, welche die Präsupposition des *nur*-Satzes erfüllten. Die Bilder, die einen Verstoß gegen die Präsupposition enthielten, wurden nicht gewählt. Demnach könnten die Kinder in Experiment 1 ein eigenes Diskursmodell kreiert haben, dass die Interpretation des Satzes ohne Berücksichtigung der Fokuspartikel zulässt.

4.3 Experiment 3: Die Satzposition der Fokuspartikel

In Experiment 3 wird untersucht, ob und wie sich die Position der Fokuspartikel im Satz auf die Leistungen der Kinder auswirkt. Verschiedene Studien berichten, dass Kinder für Sätze mit einer satzinitialen Fokuspartikel schlechtere Leistungen zeigten, als für Sätze, in denen die Fokuspartikel vor der VP stand (Bergsma, 2002; Crain et al., 1992, 1994; Philip & Lynch, 2000). Die Ergebnisse der Replikation der Studie von Paterson et al. (2003) zeigten hingegen, dass die Kinder keine Leistungsunterschiede für *nur*SVO und SV*nur*O-Sätze zeigten. Da nicht ausgeschlossen werden kann, dass der Untersuchungsaufbau des Experiments die Ergebnisse mit beeinflusst hat, wurde für Experiment 3 ein anderer Untersuchungsaufbau gewählt. Zum einen wurde als Untersuchungsmethode die *truth-value judgement task* verwendet. Zum anderen wurde nach einem thematischen Rahmen für die Untersuchungssituation gesucht, der die einzelnen Teststimuli zu einer Geschichte verbinden sollte. In den in Abschnitt 3.5 vorgestellten Untersuchungen wurden den Kindern z.B. mehrere kleine Kurzgeschichten präsentiert, wobei in jeder Geschichte immer andere Personen und andere Ereignisse präsentiert wurden. Um dies zu vermeiden, wurde als thematischer Rahmen die Figuren aus dem bekannten Kinderprogramm „Die Sendung mit der Maus“ gewählt: die Maus, der Elefant, die Ente und der Maulwurf. Diese vier Figuren begleiteten das Kind durch das gesamte Experiment, so dass sich die Kinder zwischen den einzelnen Teststimuli nicht auf ständig wechselnde Akteure einstellen mussten.

Als Testsätze wurden einfache SVO-Strukturen gewählt, wobei Subjekt und Objekt gleichermaßen als Bezugsausdruck der Fokuspartikel fungieren sollten. Im Gegensatz zur Experiment 1 wurde das Verb zwischen den Testsätzen nicht variiert. In allen Testsätzen war die Verbposition durch das Verb *haben* gefüllt. Die bildliche Darstellung eines Verbs ist generell schwierig, da Verben auf Ereignisse referieren. Daher birgt die Verwendung verschiedener Verben die Gefahr, dass die bildliche Darstellung der Verben nicht immer eindeutig ist. Um sicher zu stellen, dass die Kinder keine Probleme mit der bildlichen Darstellung des Verbs haben, wurde zu Beginn des Experiments eine kurze Übungsphase eingeplant.

4.3.1 Probanden

An dem Experiment nahmen 30 Kinder teil, welche alle monolingual Deutsch aufwuchsen.¹⁵ Das jüngste Kind war 6;3 und das älteste Kind war 7;1 Jahre alt (Durchschnittsalter 6;7 Jahre). Die 17 Mädchen und 13 Jungen besuchten die 1.Klasse einer Potsdamer Grundschule. Keines der Kinder war vor oder zum Zeitpunkt der Untersuchung in logopädischer Behandlung. Die Datenerhebung fand nach Unterrichtsende während der Hortbetreuung statt. Als Kontrollgruppe wurden 30 Erwachsene getestet.

4.3.2 Methode und Material

Als Untersuchungsmethode wurde die *truth-value judgement task* verwendet. Bei dieser Aufgabe wird dem Probanden ein Bild gezeigt und gleichzeitig ein Satz auditiv präsentiert. Die Anforderung an den Probanden besteht darin zu entscheiden, ob der gehörte Satz eine wahre Aussage über das auf dem Bild dargestellte Ereignis trifft oder nicht.

Das Testmaterial bestand aus 24 Satz-Bild Paaren. Die Testsätze setzten sich aus drei verschiedenen Satztypen zusammen: ohne Fokuspartikel (82a), mit *nur* in äußerungsinitialer Position, d.h. vor dem Subjekt (82b), und mit postverbalen *nur* vor dem Objekt (82c). Im Gegensatz zu Experiment 1 dienen in diesem Experiment die Sätze ohne *nur* als Kontrollsätze, d.h. diese Sätze dienen der Kontrolle des Satzverständnisses. Da diese Sätze keine Fokuspartikel enthalten, wird erwartet, dass sie von den Kindern korrekt interpretiert werden.

¹⁵ An den Experimenten 1 bis 5 nahmen jeweils verschiedene Kinder aus unterschiedlichen Grundschulen teil, so dass die getesteten Kindergruppen nicht identisch sind.

- 82) a) ohne *nur*: Die Maus hat eine Tasse.
- b) *nur*SVO: Nur die Maus hat eine Gitarre.
- c) SV*nur*O: Die Maus hat nur eine Gitarre.

Jede Bedingung war zu gleichen Teilen im Testmaterial vertreten (Abbildung 7). Die Hälfte der Testsätze traf eine wahre Aussage bezüglich des präsentierten Bilds und elizitierten demzufolge eine Ja-Antwort. Die andere Hälfte der Testsätze traf eine falsche Aussage bezüglich des präsentierten Bilds und verlangte daher eine Nein-Antwort. Im Falle einer Nein-Antwort enthielt das Bild einen Verstoß gegen die Assertion, d.h. die Auswahlmenge des fokussierten Bezugsausdrucks stimmte nicht mit den dargestellten Ereignissen auf dem Bild überein. Jeweils vier Sätze einer Bedingung trafen eine wahre Aussage bezüglich des dazu präsentierten Bildes, während die vier anderen Sätze eine falsche Aussage trafen. Abbildung 12 fasst den Aufbau eines Materialsets noch einmal zusammen.

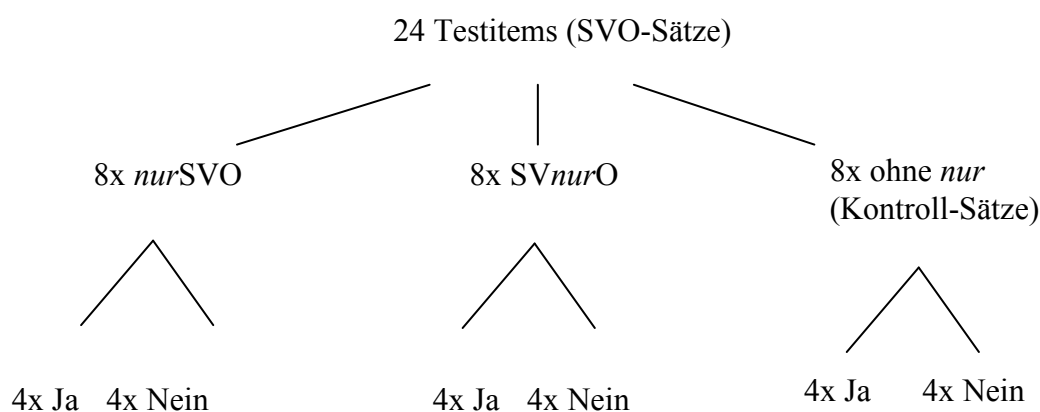


Abbildung 12: Anordnung der drei Testsatztypen in Experiment 3

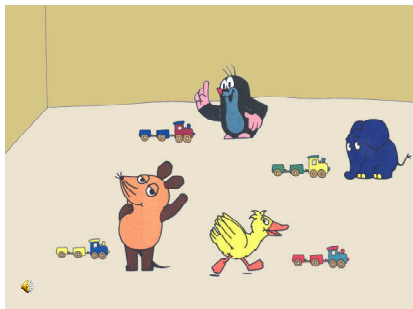
Auf den Bildern waren jeweils vier Figuren mit einem oder mehreren Gegenständen dargestellt. Bei der Auswahl der Figuren stand im Vordergrund, dass sie den Kindern nach Möglichkeit vertraut sein sollten. So sollte vermieden werden, dass sich die Kinder auf das Behalten neuer Namen konzentrieren mussten. Zur besseren Veranschaulichung des Testmaterials wird im Folgenden für jede Bedingung ein Beispiel gegeben (Beispiele 83-85). Die komplette Materialübersicht ist dem Anhang C zu entnehmen.

83) Teststimuli: *nur*SVO-Sätze¹⁶



Testsatz:
Nur die Ente hat einen Teddy.

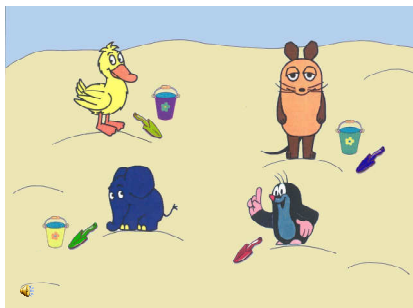
Erwartete Antwort:
Ja



Testsatz:
Nur der Elefant hat eine Eisenbahn.

Erwartete Antwort:
Nein

84) Teststimuli: SV*nur*O-Sätze



Testsatz:
Der Maulwurf hat nur eine Schaufel.

Erwartete Antwort:
Ja



Testsatz:
Der Elefant hat nur eine Tasche.

Erwartete Antwort:
Nein

¹⁶ Das Copyright für die Figuren aus der „Sendung mit der Maus“ liegt beim WDR.

85) Teststimuli: Sätze ohne *nur*

Testsatz:
Die Maus hat eine Tasse.

Erwartete Antwort:
Ja

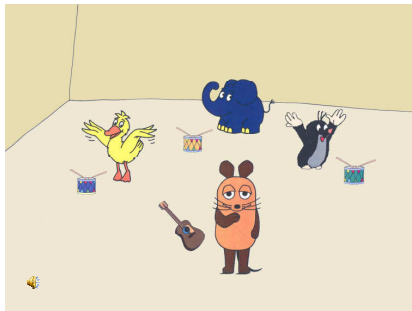


Testsatz:
Die Ente hat einen Würfel.

Erwartete Antwort:
Nein

Für die Auswertung der Daten sind die Testsätze, welche eine Nein-Antwort elizitierten, von besonderer Bedeutung. Im Gegensatz zu den Testsätzen der Ja-Bedingung kann ausschließlich an diesen Testsätzen bestimmt werden, ob die Kinder den Testsatz zielsprachlich interpretiert haben oder nicht. Sollten die Kinder Probleme haben, die Fokuspartikel und ihren Beitrag zur Satzinterpretation im Sinne von Paterson et al. (2003) entsprechend zu berücksichtigen, sollten sie den präsentierten Testsatz akzeptieren. In der Ja-Bedingung würde dieses Verhalten zu der erwarteten Ja-Antwort führen, obwohl keine zielsprachliche Analyse des Testsatzes vorliegt (Beispiel 86). So kann ausschließlich an den erwarteten Nein-Antworten die Leistungen der Kinder gemessen werden. Im Gegensatz zu den Ja-Kontexten ist es hier nicht der Fall, dass die Kinder, wenn die Eigenschaften der Fokuspartikel unberücksichtigt bleiben, zu einem gleichen Ergebnis gelangen würden. Während der Satz *Nur die Ente hat ein Boot* in einem Kontext, in dem die anderen Figuren auch ein Boot haben, falsch ist, wäre der Satz *Die Ente hat ein Boot* in diesem Kontext angemessen (Beispiel 87).

86) Ja-Bedingung: Nur die Maus hat eine Gitarre.



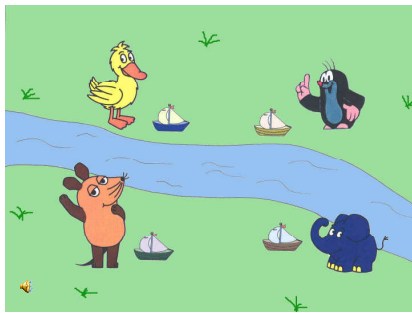
Interpretation des Satzes ohne nur:

Erwartete Antwort: Ja

Interpretation des Satzes mit nur:

Erwartete Antwort: Ja

87) Nein-Bedingung: Nur die Ente hat ein Boot.



Interpretation des Satzes ohne nur:

Erwartete Antwort: Ja

Interpretation des Satzes mit nur:

Erwartete Antwort: Nein

Bei der Auswahl der dargestellten Objekte wurde darauf geachtet, dass sie den Kindern bekannt und zugleich gut darstellbar waren. Um die Auswahlmenge adäquat gestalten zu können, wurden die Objekte, welche zusammen auf einem Testbild zu sehen waren, anhand ihres thematischen Bezugs zusammengestellt. Die Objekte auf den Bildern der Kontrollsätze standen hingegen in keinem thematischen Zusammenhang.

Bei der Erstellung des Testmaterials wurde weiterhin darauf geachtet, dass die Figuren auf jedem Bild in verschiedenen Positionen angeordnet waren. Jede der vier Figuren war in jeweils sechs der insgesamt 24 Testsätzen die Hauptfigur, über welche im Testsatz eine Aussage getroffen wurde.

Dem Testmaterial wurden vier Übungsbeispiele hinzugefügt. Die Übungsbeispiele wurden zu Beginn des Experiments präsentiert und elizitierten zwei Ja- und zwei Nein-Antworten. Auf den Bildern waren jeweils eine Figur und ein Gegenstand zu sehen (siehe Anhang C). Zum einen sollte mit diesen Bildern dem Kind gezeigt werden, dass auch eine Nein-Antwort möglich war. Zum anderen sollten sich die Kinder an die Darstellungsweise des Verbs *haben* gewöhnen. Das Verb zeigte in den Testsätzen eine Besitz-

funktion der Figuren an, welche allerdings auf den Bildern nur durch eine räumliche Nähe und nicht durch ein „in-der-Hand-halten“ ausgedrückt wurde.

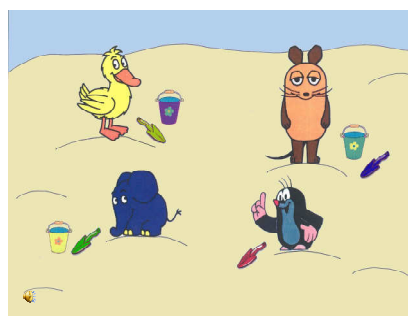
Um zu vermeiden, dass die Ergebnisse in der Anordnung der Testitems begründet sind, wurden zwei Materialsets zusammengestellt. Die eine Hälfte der Probandengruppe wurde mit Materialset 1 getestet, die andere Hälfte mit Materialset 2. Alle Testsätze und die Bilder, welche im Materialset 1 der Subjekt-Bedingung angehörten, wurden im Materialset 2 zur Präsentation der Objektitems verwendet. Während Materialset 1 den Satz *Nur der Maulwurf hat eine Schaufel* und das entsprechende Bild enthielt, beinhaltete Materialset 2 den Satz *Der Maulwurf hat nur Schaufel* verbunden mit dem entsprechenden Bild (Beispiele 88 & 89). Die verwendeten Kontrollsätze (Sätze ohne *nur*) und die vier Übungsbeispiele waren in beiden Materialsets identisch.

88) Materialset 1



Testsatz:
Nur der Maulwurf hat eine Schaufel.

89) Materialset 2

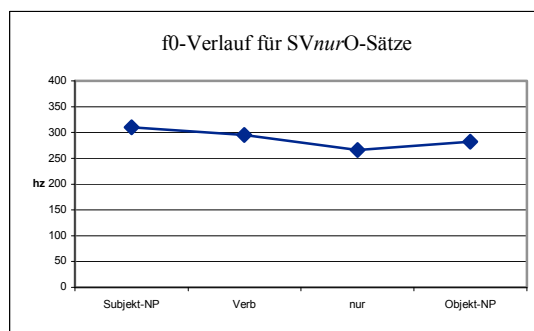
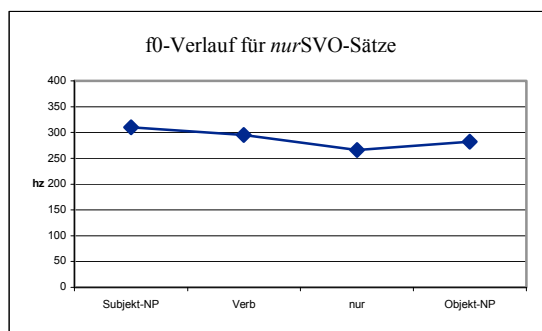


Testsatz:
Der Maulwurf hat nur eine Schaufel.

Im Gegensatz zu Experiment 1 und 2 wurden diesmal die Testsätze von der Untersucherin nicht vorgelesen, sondern computergestützt präsentiert. Somit konnte gewährleistet werden, dass die prosodische Struktur der Testsätze für alle Probanden gleich war. Die Testsätze wurden von einer weiblichen Sprecherin im Akustiklabor der Universität Potsdam gesprochen. Die Abbildungen 13 und 14 geben den Verlauf der Grundfrequenz (f_0) für die Testsätze mit *nur* vor dem Subjekt und mit *nur* vor dem Objekt wieder. Für die Berechnung der f_0 wurde von der Fokuspartikel, von der Subjekts-NP, vom Verb und von der Objekts-NP jeweils der Maximum Pitch bestimmt und anschließend über die jeweiligen Testsätze mit *nur* vor dem Subjekt bzw. vor dem Objekt gemittelt. Bei den Abbildungen ist zu beachten, dass der Verlauf der f_0 sehr vereinfacht dargestellt ist.

In Abbildung 13 ist ein deutlicher Pitchakzent auf der Subjekt-NP zu sehen, welcher mit dem Fokus der Äußerung korreliert. In der Abbildung 14 ist insgesamt eine fal-

lende Grundfrequenz auszumachen. Im Gegensatz zu den Sätzen mit *nur* vor dem Subjekt findet sich in Sätzen mit *nur* vor dem Objekt kein so deutlicher Pitchakzent. Es können zwei Pitchakzente identifiziert werden. Ein Akzent liegt auf der Subjekts-NP, welche in diesem Fall das Topik des Satzes darstellt. Der zweite Pitchakzent, welcher mit dem Fokus korreliert, liegt auf der Objekts-NP. Insgesamt entsprechen beide f₀-Verläufe dem erwarteten Intonationsmuster, da das fokusmarkierte Element einen Pitchakzent trägt.

Abbildung 13: f₀-Verlauf für *nur*SVO-SätzeAbbildung 14: f₀-Verlauf für *SVnurO*-Sätze

Um die Präsentation der Teststimuli sowie die Untersuchungsanforderungen an das Kind zu motivieren, wurde das Experiment in eine Geschichte eingebettet. So wurde dem Kind zu Beginn der Untersuchung eine Handpuppe vorgestellt, die verschiedene Bilder für das Kind mitgebracht hatte. Zu diesen Bildern wollte die Handpuppe dem Kind etwas erzählen. Die Untersucherin bat daraufhin das Kind der Puppe ganz genau zu zuhören, da die Puppe beim Erzählen manchmal etwas durcheinander bringe. In diesem Fall sollte das Kind der Puppe helfen und ihr sagen, wenn etwas Falsches erzählt wurde. Die Einführung der Geschichte sowie die Anweisungen für das Kind sind im Folgenden detailliert dargestellt.

4.3.3 Durchführung

Um die Untersuchungsdurchführung für alle Probanden identisch zu halten, wurde für die Präsentation des Testmaterials ein computergestütztes Verfahren genutzt. Alle Bildstimuli wurden zusammen mit den entsprechenden Audiofiles in einer Power Point Präsentation zusammengefügt. Während der Untersuchung befanden sich das Kind und die Untersucherin in einem separaten Raum. Auf dem Computer war bereits das Startbild für die Untersuchung eingeblendet. Zu sehen waren die Maus, der Elefant, die Ente und der Maulwurf. Die Untersucherin fragte das Kind, ob es die Figuren kenne. Ziel war zu

überprüfen, ob die Figuren dem Kind vertraut sind und ob das Kind die Figuren eindeutig identifizieren kann. Anschließend stellte die Untersucherin dem Kind die Handpuppe Hoppel vor und sagte: „Das ist Hoppel. Und Hoppel ist ein ganz großer Fan von der Sendung mit der Maus. Hoppel hatte neulich ganz großes Glück, denn er hat die Maus und deren Freunde getroffen und hat dann den ganzen Tag mit ihnen verbracht. Dabei konnte sich Hoppel alle Sachen anschauen, welche die Maus und ihre Freunde haben. Natürlich hat er ganz viele Bilder von dem Treffen gemacht. Und diese Bilder möchte Hoppel dir jetzt zeigen. Zu jedem Bild wird Hoppel dir auch etwas erzählen. Du musst dabei aber ganz genau zu hören, denn es kann sein, dass Hoppel manchmal was Falsches erzählt. Er geht ja schließlich noch in den Kindergarten. Wenn Hoppel was falsch macht, dann wäre es toll, wenn du ihm das sagen würdest“. Anschließend wurde das Experiment mit der Präsentation der vier Übungsbilder gestartet, danach erfolgte die Präsentation der Testitmes. Nach jedem Bild fragte die Untersucherin das Kind: „Ist das richtig oder falsch?“. Gab das Kind keine Antwort, so wurde der Testsatz ein weiteres Mal abgespielt.

Um eine gute Akustik der auditiven Stimuli zu gewährleisten wurden zwei externe Lautsprecher an den Laptop angeschlossen. Ein DAT-Rekorder inklusive Mikrofon dienten zur auditiven Aufzeichnung der Untersuchung, welche zwischen 10 und 15 Minuten dauerte. Bei keinem Kind musste die Untersuchung vorzeitig beendet werden. Die Testung der Erwachsenen Kontrollgruppe verlief nach exakt der gleichen Vorgehensweise. Jeweils fünfzehn Probanden einer Gruppe wurde mit Materialset 1 getestet, während die restlichen fünfzehn Probanden mit Materialset 2 getestet wurden.

4.3.4 Auswertungskriterien

Die Zusammenstellung des Stimulusmaterials sieht vor, dass den Kindern jeweils zwölf Sätze in der Nein-Bedingung und zwölf Sätze in der Ja-Bedingung präsentiert werden. Interpretieren die Kinder alle *nur*-Sätze zielsprachlich, so sollten sie sowohl in der Ja- als auch in der Nein-Bedingung die erwarteten Antworten geben (siehe Tabelle 10). Sollten die Kinder jedoch kein zielsprachliches Verhalten zeigen, so könnten sie im Sinne von Paterson et al. (2003) die Fokuspartikel und ihren Beitrag für die Satzinterpretation nicht beachten. Es könnte aber auch möglich sein, dass die Kinder wie von Crain et al. (1992, 1994) angenommen, Probleme mit der Skopusrestriktion haben und einen Default für die Objekt-NP zeigen. Bezüglich der beiden Ansätze lassen sich unterschiedliche Antwortmuster der Kinder vorhersagen.

Wenn die Kinder den Bedeutungsbeitrag der Fokuspartikel missachten, dann sollten sie den präsentierten Testsatz akzeptieren, unabhängig ob es ein Testsatz der Ja- oder Nein-Bedingung ist und unabhängig von der syntaktischen Position der Fokuspartikel. Die Ergebnisse des ersten Experiments dieser Arbeit sowie von Experiment 2 der Paterson et al. Studie stützen diese Annahme. Jedoch wäre auch ein anderes Antwortverhalten möglich. Paterson et al. führten zwei Experimente mit sechsjährigen Kindern durch. Während die englischen Kinder im zweiten Experiment gleiche Leistungen für beide *nur*-Bedingungen erbrachten, zeigten sie in Experiment 1 bessere Leistungen für Sätze mit *nur* vor dem Subjekt als für Sätze mit *nur* vor der VP. Demnach könnte erwartet werden, dass die deutschen Kinder in Experiment 3 bessere Leistungen für die *nur*SVO als für die *SVnur*O-Sätze zeigen. Aber auch in diesem Fall sind nach Paterson et al. keine erwachsenengleichen Leistungen für die *nur*SVO-Sätze zu erwarten (siehe Tabelle 10).

Haben die Kinder im Sinne von Crain et al. Probleme mit der Bestimmung des Skopus der Fokuspartikel, dann sollten sie einen Default für die Objekt-NP zeigen. Die *SVnur*O-Sätze würden zielsprachlich bewältigt werden, jedoch nicht die *nur*SVO-Sätze. Nach Crain et al. würde erwartet werden, dass die Kinder den Testsatz *Nur der Maulwurf hat eine Schaufel* als *Der Maulwurf hat nur eine Schaufel* interpretieren. Folglich sollte der Testsatz in Bezug auf das präsentierte Bild immer akzeptiert werden, unabhängig ob es ein Testsatz der Ja- oder Nein-Bedingung ist. Die folgende Tabelle 10 fasst die einzelnen Erwartungen noch einmal zusammen.

Tabelle 10: Mögliche Antwortmuster der Kinder in Experiment 3

	Ja-Bedingung		Nein-Bedingung	
	<i>nur</i> SVO	<i>SVnur</i> O	<i>nur</i> SVO	<i>SVnur</i> O
Zielsprachliche Reaktion	ja	ja	nein	nein
Ignorieren der Fokuspartikel nach Paterson et al. (2003)	ja	ja	ja Alternativ: ja aber <i>nur</i> SVO > <i>SVnur</i> Objekt	ja
Fehler der Skopuszuweisung nach Crain et al. (1992, 1994)	ja	ja	ja	nein

4.3.5 Hypothesen

Experiment 3 überprüft die Verstehensleistungen von sechsjährigen Kindern für Sätze mit *nur* vor dem Subjekt und dem Objekt. Ausgehend von bisherigen Verstehensstudien werden folgende Hypothesen (H3.1 & H3.2) formuliert:

(H3.1) Kinder interpretieren Sätze mit der Fokuspartikel *nur* nicht zielsprachlich.

(H3.2) Die Kinder zeigen bessere Leistungen für die Interpretation der *SVnurO*-Sätze als für *nurSVO*-Sätze.

In Experiment 3 werden die *nur*-Sätze genau wie in Experiment 1 ohne einen verbalen Kontext präsentiert, d.h. sie sind kontextuell nicht eingebettet. Die Motivation für den Gebrauch der Fokuspartikel müssen sich die Probanden anhand des visuellen Kontexts und der allgemeinen Untersuchungssituation erschließen.

4.3.6 Ergebnisse

Die folgende Tabelle 11 präsentiert die korrekten Antworten der Kinder und Erwachsenen in Prozent. Die Werte in den Klammern geben den Mittelwert der korrekten Antworten (M) und die Standardabweichung (SD) an.

Tabelle 11: Richtige Antworten in Prozent für Kinder und Erwachsene in Experiment 3

	Kinder	Erwachsene
Sätze ohne <i>nur</i>	99,2%	99,6%
erwartete Ja-Antworten	98,3% (M = 3,9; SD = 0,25)	100% (M = 3,9; SD = 0,18)
erwartete Nein-Antworten	100% (M = 4; SD = 0)	99,2% (M = 3,9; SD = 0,18)
<i>nurSVO</i>-Sätze	81,6%	99,2%
erwartete Ja-Antworten	99,1% (M = 3,9; SD = 0,18)	100% (M = 3,9; SD = 0,36)
erwartete Nein-Antworten	64,1% (M = 2,6; SD = 1,87)	98,3% (M = 3,5; SD = 0,82)
<i>SVnurO</i>-Sätze	85,8%	91,7%
erwartete Ja-Antworten	88,3% (M = 3,5; SD = 0,79)	86,7% (M = 3,8; SD = 0,73)
erwartete Nein-Antworten	83,3% (M = 3,3; SD = 1,24)	96,7% (M = 4; SD = 0)

Die Daten der Kinder zeigen für die Sätze ohne *nur* bessere Leistungen als für die beiden Sätze mit *nur*. Die Leistungen für die beiden *nur*-Sätze unterscheiden sich auf den ersten Blick kaum (81,6% bzw. 85,8%). Werden jedoch die Antworten für die erwarteten Ja- und Nein-Antworten getrennt betrachtet, so fallen sowohl innerhalb einer Testsatzbedingung als auch zwischen den beiden Testsatzbedingungen deutliche Unterschiede auf. Wenn die Fokuspartikel *nur* vor dem Subjekt stand, dann gaben die Kinder fast immer die erwartete Ja-Antwort. Die erwartete Nein-Antwort wurde lediglich in 64,1% der Fälle gegeben. Die Werte der erwarteten Ja- und Nein-Antworten für *SVnurO*-Sätze unterscheiden sich hingegen mit 88,3% und 83,3% nicht so deutlich.

Die Gruppe der Erwachsenen zeigt ein relativ stabiles Antwortmuster für alle drei Satztypen. Eine Ausnahme bildet das Antwortverhalten für *SVnurO*-Sätze, welche zum dargebotenen visuellen Stimulus als passend bewertet werden sollten. Hier konnte nur in 86,7% aller Fälle die erwartete Ja-Antwort verzeichnet werden.

Da ausschließlich die erwarteten Nein-Antworten die Fähigkeit zur Interpretation von Sätzen mit *nur* widerspiegeln, wurden für die statistische Analyse ausschließlich diese Datensätze beider Probandengruppen berücksichtigt.

Um auszuschließen, dass die Ergebnisse auf einem der beiden Materialsets beruhen, wurden die Leistungen der Probanden, welche mit Materialset 1 getestet wurden den Leistungen der Probanden gegenübergestellt, welche mit Materialset 2 getestet wurden. Hierfür wurde eine 2 x 3 ANOVA gerechnet, wobei als unabhängige Variable die beiden Materialsets definiert wurden und als abhängige Variable die drei verschiedenen Testsätze. Für die Gruppe der Erwachsenen zeigte sich weder ein Haupteffekt für die Faktoren Materialset und Testsätze ($F_{(1,29)} = 1,055$; $p = .313$; $F_{(1,29)} = .259$; $p = .773$), noch fand sich eine Interaktion zwischen beiden Faktoren. ($F_{(1,29)} = .974$; $p = .384$). Für die Gruppe der Kinder zeigte ANOVA einen Haupteffekt für den Faktor Satztyp ($F_{(1,29)} = 10,119$; $p < .001$). Jedoch fand sich weder ein Haupteffekt für den Faktor Materialset, noch fand sich eine Interaktion zwischen den beiden Faktoren ($F_{(1,29)} = .551$; $p > .464$; $F_{(1,29)} = .278$; $p = .758$). Demnach unterscheiden sich die Leistungen der Kinder, welche mit Materialset 1 getestet wurden, nicht von den Leistungen der Kinder, die mit Materialset 2 getestet wurden. Gleiches gilt für die Gruppe der Erwachsenen.

Für den Vergleich der beiden Probandengruppen wurde eine 2 (Altersgruppe) x 3 (Satztyp) ANOVA gerechnet. Der Faktor Altersgruppe diente dabei als unabhängige Variable, der Faktor Satztyp als abhängige Variable. Die Analyse ergab einen Haupteffekt

für den Faktor Altersgruppe ($F_{(1,58)} = 12,272$; $p = .001$) sowie für den Faktor Satztyp ($F_{(1,58)} = 9,533$; $p < .001$). Es zeigte sich ebenfalls eine Interaktion zwischen beiden Faktoren ($F_{(1,58)} = 8,786$; $p < .001$). Somit lässt sich festhalten, dass sowohl Kinder als auch Erwachsene die drei verschiedenen Satztypen unterschiedlich gut beurteilt haben. Weiterhin unterscheiden sich die Leistungen der Kinder signifikant von den Leistungen der Erwachsenen, d.h., dass die Erwachsenen häufiger die erwartete Antwort gaben als die Kinder. Ebenfalls zeigt die Interaktion, dass der Faktor Satztyp sich unterschiedlich auf die Leistungen beider Probandengruppen auswirkte. Daher wurde im Folgenden eine einfaktorielle, 3-stufige ANOVA sowohl für die Erwachsenen als auch für die Kinder gerechnet.

Für die Gruppe der Erwachsenen zeigte sich kein Effekt für den Faktor Satztyp ($F_{(1,29)} = ,259$; $p = .773$), was bedeutet, dass die Erwachsenen keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen den drei verschiedenen Testsätzen zeigten. Für die Gruppe der Kinder fand sich hingegen ein Effekt für den Faktor Satztyp ($F_{(1,29)} = 10,971$; $p < .001$). Das bedeutet, dass die Kinder bei der Interpretation der drei Testsätze signifikant unterschiedliche Leistungen zeigten. Daher wurde mit den Daten der Kindergruppe ein t-Test für gepaarte Stichproben gerechnet. Dieser zeigte, dass die Kinder die Sätze ohne *nur* signifikant besser beurteilten als Sätze mit *nur* vor dem Objekt ($t_{(df=29)} = 3,171$; $p < .05$). Diese wurden jedoch wiederum signifikant besser beurteilt als die Sätze mit *nur* vor dem Subjekt ($t_{(df=29)} = 2,121$; $p < .05$). Der Vergleich zwischen den Sätzen ohne *nur* und *nur* vor dem Subjekt zeigte ebenfalls einen signifikanten Unterschied ($t_{(df=29)} = 4,014$; $p < .001$). Ein weiterer t-Test für gepaarte Stichproben erbrachte, dass sich die Anzahl der korrekten Antworten in der *nur*SVO Nein-Bedingung signifikant vom Zufall unterscheiden ($t_{(df=29)} = 2,104$; $p < .05$).

Als besonders interessant erweist sich eine Analyse des individuellen Antwortverhaltens der Kinder. Mit 33,6% Fehler für die erwarteten Nein-Antworten ist der Fehleranteil für die *nur*SVO-Sätze dreimal so hoch wie für die *SVnur*O-Sätze (Tabelle 11). Diese Fehler verteilen sich jedoch nicht über die gesamte Gruppe der Kinder in dem Sinne, als das bei jedem Kind ein oder mehrere Fehler auftraten. Die folgende Tabelle 12 gibt einen Überblick über die Leistungen der einzelnen Kinder. Anhand ihrer Leistungen wurden die Kinder entweder als *Subjekt-* und *Objekt-passers* bzw. *-failers* eingestuft. Als *passer* wurde ein Kind bewertet, wenn es mindestens drei der vier Testsätze richtig interpretiert hat. Konnten bei einem Kind weniger als drei korrekte Antworten dokumentiert werden, so galt es als *failer*.

Tabelle 12: Individuelles Antwortverhalten der Kinder in Experiment 3 in der erwarteten Nein-Bedingung für die *nurSVO*- und *SVnurO*-Sätze

		SVnurO-Sätze		
		passers	failers	gesamt
nurSVO-Sätze	passers	19	1	20
	failers	7	3	10
	gesamt	26	4	30

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, können 19 der 30 getesteten Kinder als *Subjekt-* und *Objekt-passers* eingestuft werden. Lediglich drei Kinder müssen aufgrund ihrer Leistungen als *Subjekt-* und *Objekt-failers* bewertet werden. Sieben der getesteten Kinder wurden als *Objekt-passers* und *Subjekt-failers* identifiziert. Ein Kind musste als *Subjekt-passers* und *Objekt-failer* eingestuft werden. Interessanterweise haben alle Kinder, welche als *Subjekt-failers* klassifiziert wurden, keinen der präsentierten *nurSVO*-Sätze erwartungsgemäß beantwortet. Ähnlich verhält es sich mit den *Objekt-failers*. Lediglich ein Kind hat hier zwei der vier *SVnurO*-Sätze nicht korrekt beurteilt. Bei den *Subjekt-passers* zeigt sich, dass 17 der 20 Kinder alle vier *nurSVO*-Sätze zielsprachlich interpretierten. Von den 26 *Objekt-passers* haben 20 Kinder alle vier *SVnurO*-Sätze erwartungsgemäß beantwortet. Insgesamt betrachtet lässt sich das individuelle Antwortverhalten der Kinder in zwei Gruppen einteilen: wenn Kinder als *passers* klassifiziert wurden, dann wurden in der Mehrheit der Fälle alle präsentierten Testsätze zielsprachlich interpretiert. Wurden Kinder hingegen als *failers* eingestuft, dann haben sie meist keinen der präsentierten Testsätze erwartungsgemäß interpretiert.

Die Ergebnisse aus den Experimenten 1 und 3 können aufgrund der unterschiedlichen Testanordnungen zwar nicht statistisch miteinander verglichen werden, dennoch ist ein deskriptiver Vergleich der Ergebnisse möglich. Zunächst soll die Anzahl der inkorrekten Antworten aus Experiment 1 und 3 miteinander verglichen werden. In Experiment 1 zeigten die Kinder lediglich in 13,3% der Fälle das erwartete Antwortmuster für die *nurSVO*-Sätze als auch für die *SVnurO*-Sätze (Tabelle 5, Abschnitt 4.1.6). In Abbildung 15 werden die inkorrekten Antworten in Prozent für beide *nur*-Testsätze aus den Experimenten 1 und 3 gegenübergestellt.

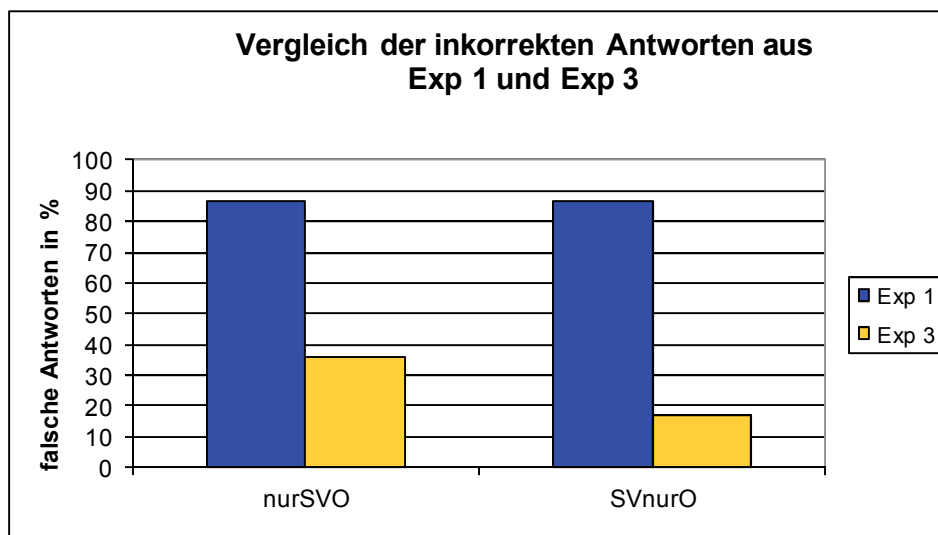


Abbildung 15: Gegenüberstellung der inkorrekten Antworten aus Experiment 1 und 3 für die Testsätze mit *nur*

Abbildung 15 zeigt, dass die Anzahl der inkorrekten Antworten von Experiment 1 zu Experiment 3 für beide *nur*-Bedingungen deutlich zurückgeht. Während die Kinder in Experiment 1 bei der Beurteilung der *nurSVO* und der *SVnurO*-Sätze jeweils 86,7% inkorrekten Antworten gaben, beurteilten die Kinder in Experiment 3 die *nurSVO*-Sätze zu 35,9% inkorrekt und die *SVnurO*-Sätze zu 16,7%. Somit kann ein Fehlerrückgang von über 50% bzw. von über 60% in den *nur*-Bedingungen festgehalten werden.

Auch der Vergleich der *Subjekt-* und *Objekt-passers* bzw. *-failers* zeigt deutliche Unterschiede zwischen den Leistungen der Kinder aus Experiment 1 und 3.

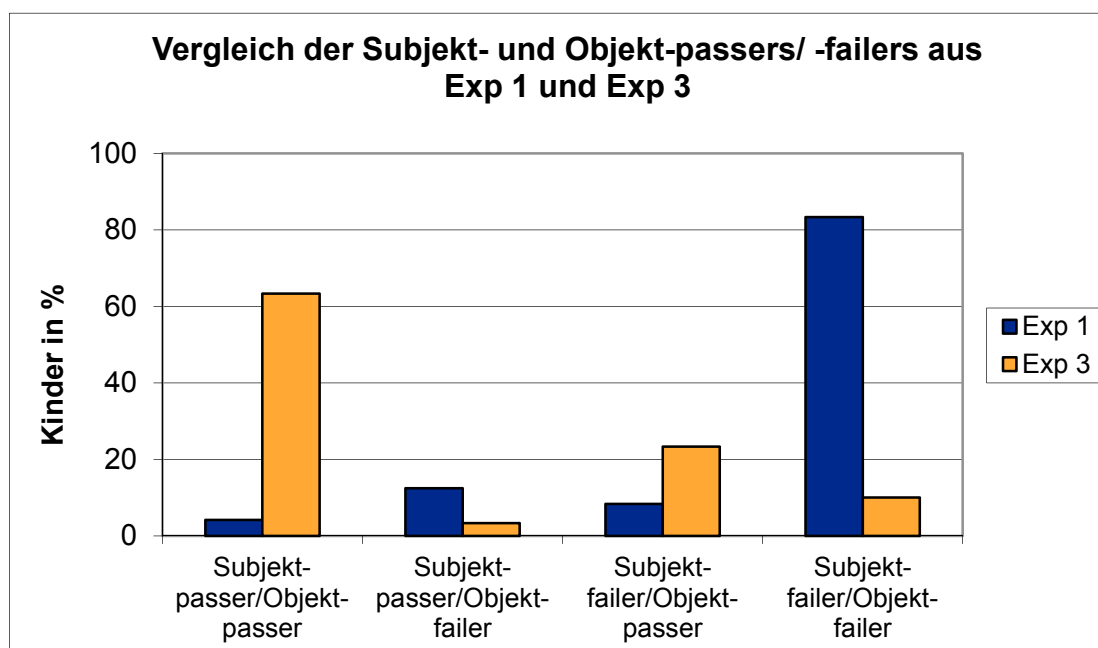


Abbildung 16: Vergleich der Subjekt- und Objekt-passers bzw. *-failers* aus Experiment 1 und 3

Wie Abbildung 16 zeigt, unterscheidet sich die Anzahl der *Subjekt-* und *Objekt-passers* bzw. *-failers* deutlich zwischen Experiment 1 und 3. Während in Experiment 1 die Mehrheit der Kinder als *Subjekt-* und *Objekt-failers* eingestuft werden mussten, zählt in Experiment 3 die Mehrheit der Kinder zu den *Subjekt-* und *Objekt-passers*.

4.3.7 Diskussion der Ergebnisse

Die Gruppe der Erwachsenen interpretierten die präsentierten Sätze mit und ohne *nur* erwartungsgemäß. Auch die Kinder zeigten keine Probleme bei der Beurteilung der Sätze ohne *nur*. Die Testsätze mit *nur* wurden von den Kindern hingegen nicht zielsprachlich interpretiert. Die Hypothese H3.1 kann somit bestätigt werden. Die Datenauswertung zeigte weiterhin, dass die Kinder die *SVnurO*-Sätze besser beurteilten als die *nurSVO*-Sätze. Somit kann ebenfalls die Hypothese H3.2 bestätigt werden.

Werden die Ergebnisse des Gruppenvergleichs Erwachsene versus Kinder insgesamt betrachtet, so ähneln sich die Ergebnisse der Experimente 1 und 3. Einen deutlichen Unterschied zwischen den Experimenten 1 und 3 bringt jedoch ein Vergleich der Fehleranalyse. Zunächst zeigt sich, dass die Kinder in Experiment 1 deutlich mehr inkorrekte Antworten gaben, als die Kinder in Experiment 3. Letztere machten zum Teil bis zu 60% weniger Fehler als die Kinder in Experiment 1. Dieses Resultat zeigt sich ebenfalls in der Analyse des individuellen Antwortverhaltens der Kinder. Während in Experiment 1 lediglich eins der getesteten 30 Kinder sowohl die *nurSVO*-Sätze als auch die *SVnurO*-Sätze korrekt interpretierte, waren es diesmal 19 von 30 Kindern. Auch wenn sich die Leistungen der Kinder von den Leistungen der Erwachsenen unterscheiden, so belegt doch der deskriptive Vergleich mit den Daten aus Experiment 1, dass die Kinder in Experiment 3 von dem veränderten Untersuchungsaufbau profitierten. Die Einführungen einer kontextuellen Rahmenhandlung, welche die Präsentation der einzelnen Stimuli verbindet sowie die Verwendung von Figuren, welche den Kindern bekannt sind, scheinen eine für das Kind transparente Untersuchungssituation zu schaffen. Die Mehrheit der Kinder zeigte für beide *nur*-Sätze zielsprachliche Leistungen. Das bedeutet, dass für die Kinder der Gebrauch der Fokuspartikel ausreichend motiviert war und dass sie die vom Bezugsausdruck erzeugte Auswahlmenge aus dem visuellen Testmaterial vollständig evaluieren konnten. Weiterhin konnten die Kinder den von der Fokuspartikel intendierten Kontrast zwischen Bezugsausdruck und Auswahlmenge etablieren. Die Frage ist nun,

wie die Leistungen der anderen Kinder erklärt werden können, welche die Sätze nicht zielsprachlich interpretierten. Die Art der Fehlreaktionen der Kinder könnte bei der Beantwortung der Frage helfen.

Von den 30 getesteten Kindern gaben elf Kinder unkorrekte Antworten in der Nein-Bedingung. Lediglich drei dieser elf Kinder zeigten das Antwortverhalten, welches nach Paterson et al. (2003) zu erwarten war (vgl. Tabelle 10). Sie akzeptierten die präsentierten Sätze in jeder Bedingung und gelten somit als *Subjekt-* und *Objekt-failers*. Da diese Kinder aber die Sätze ohne *nur* zielsprachlich interpretierten, kann ausgeschlossen werden, dass die Kinder entweder die Aufgabe nicht verstanden hatten oder einem Ja-Bias gefolgt sind. Sieben der elf Kinder zeigten ein Antwortverhalten, welches mit der Default-Annahme von Crain et al. (1994) konform geht. Diese Kinder interpretierten die Testsätze in der *SVnurO*-Bedingung erwartungsgemäß, akzeptierten aber durchgehend die Sätze der *nurSVO*-Bedingung. Diese Kinder wurden als *Objekt-passers* und *Subjekt-failers* klassifiziert. Es wäre vorstellbar, dass die Kinder in der *nurSVO*-Bedingung Unsicherheiten bei der Skopusrestriktion hatten und fälschlicherweise die Objekt-NP als Bezugsausdruck der Fokuspartikel identifizierten. Natürlich kann nicht ausgeschlossen werden, dass die beobachteten Fehler bei den *nurSVO*-Sätzen nicht auf den Ansatz von Paterson et al. (2003) zurück zu führen sind. Jedoch ist es fraglich, warum die Kinder in der *SVnurO*-Bedingung die entsprechende Auswahlmenge evaluieren können, es ihnen jedoch in der *nurSVO*-Bedingung nicht gelingt. Ein Blick auf das Alter der Kinder zeigt, dass es nicht die jüngeren Kinder der Gruppe waren, die als *Subjekt-failers* klassifiziert wurden. Das Durchschnittsalter der elf Kinder entspricht mit 6;7 Jahren genau dem Durchschnittsalter der verbleibenden 19 Kinder. Zwar beobachteten auch Paterson et al. in ihrem ersten Experiment Leistungsunterschiede zwischen den *nur*-Bedingungen, jedoch berichteten sie ein entgegengesetztes Muster. Die Kinder zeigten hier bessere Leistungen für die Sätze mit *nur* vor dem Subjekt als für Sätze mit *nur* vor der VP. Paterson et al. führen zwei mögliche Erklärungsansätze an: zum einen könnte die Ambiguität der Sätze mit *nur* vor der VP dafür verantwortlich sein, zum anderen könnten Unterschiede in der Evaluierung der Auswahlmengen ausschlaggebend gewesen sein. Paterson et al. argumentieren, dass die zu evaluierende Auswahlmenge für die Sätze mit *nur* vor dem Subjekt aus weiteren Personen besteht. Im Gegensatz dazu würde die Auswahlmenge der zweiten *nur*-Bedingung aus weiteren Ereignissen bestehen. Sie schlussfolgern, dass offenbar die Evaluation der Auswahlmenge für ein fokussiertes Subjekt einfacher sei, schränken jedoch selbst ein, dass es bisher keine Belege für diese Annahme gibt. Sie hal-

ten daher allgemein fest, dass der Grad der Verarbeitungsschwierigkeit für Sätze mit *nur* von der syntaktischen Position der Fokuspartikel abhängt. Je tiefer eine Fokuspartikel in die Satzstruktur eingebettet ist, desto schwieriger wird die Satzinterpretation. Diese Annahme lässt sich mit den Daten aus Experiment 3 nicht unterstützen. Die Kinder in Experiment 3 zeigten deutlich bessere Leistungen für die *SVnurO*-Sätze als für *nurSVO*-Sätze. Die Diskussion um mögliche Ursachen für den beobachteten Leistungsunterschied zwischen beiden Bedingungen wird in Abschnitt 5.2 weitergeführt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in Experiment 3 deutlich mehr Kinder die *nur*-Sätze zielsprachlich interpretierten als in Experiment 1. Dennoch waren die Leistungen der Kindergruppe signifikant schlechter als die Leistungen der Erwachsenen. Weiterhin zeigten die Kinder unterschiedliche Leistungen für die Sätze der beiden *nur*-Bedingungen. Die Analyse des individuellen Antwortverhaltens zeigte folgendes: wenn ein Kind die *nurSVO*-Sätze zielsprachlich interpretierte, dann interpretierte es auch die *SVnurO*-Sätze zielsprachlich. Gleichzeitig gilt aber nicht, dass ein Kind, welches die *SVnurO*-Sätze zielsprachlich interpretierte, auch die *nurSVO*-Sätze zielsprachlich interpretierte. Diese Beobachtung könnte daraufhin deuten, dass Kinder *SVnurO*-Sätze früher zielsprachlich interpretieren als *nurSVO*-Sätze.

Die Ergebnisse des Experiments belegen weiterhin, dass die Gestaltung der Untersuchungssituation und eine geeignete Präsentation der Teststimuli die Leistungen der Kinder beeinflussen. Die Schaffung einer Rahmenhandlung, das Einführen eines konstanten Sets an Figuren, die Testitems, welche zusammenhängend in einer Geschichte präsentiert wurden, trugen zu einer Untersuchungssituation bei, in welcher die Mehrheit der Kinder die präsentierten *nur*-Sätze zielsprachlich interpretierten.

In Experiment 3 wurden die Testsätze ohne einen zusätzlichen verbalen Kontext präsentiert. Ob Kinder von der kontextuellen Einbettung der *nur*-Testsätze profitieren, wird im folgenden Experiment 4 untersucht.

4.4 Experiment 4: Die Rolle der kontextuellen Einbettung

Ein Sprachexperiment ist meist eine künstliche Situation. Das Testmaterial, die Aufgabenstellung und die vorstrukturierte Situation fordern von dem Kind sprachliche Leistungen, welche es in dieser Form und Frequenz in einer alltäglichen Situation eher selten zeigen muss. Daher sollte bei Untersuchungen zum Sprachverstehen darauf geachtet werden, dass die Testsätze in einem Kontext präsentiert werden, der den Gebrauch der

Sätze natürlich, d.h. adäquat erscheinen lässt (Papafragou & Musolino, 2002). Wenn die Testsituation den Gebrauch der Struktur nicht lizenziert, könnte die Gefahr bestehen, dass Kinder diese Struktur nicht wie erwartet interpretieren, da deren Gebrauch für die Kinder in der aktuellen Situation nicht erforderlich ist. Gerade für die Präsentation von Sätzen mit Fokuspartikeln ist das sehr wichtig. Demzufolge sollte die Untersuchungssituation sicherstellen, dass der Gebrauch der Fokuspartikel in der aktuellen Untersuchungssituation motiviert ist. Dies kann durch die Einbettung der *nur*-Sätze in einen verbalen Kontext geschehen, wobei dieser gleichzeitig die potentielle Auswahlmenge explizit einführt. So kann sichergestellt werden, dass die für die Identifizierung des Bezugsausdrucks notwendigen Informationen dem Hörer bekannt und somit im Common Ground zwischen Sprecher und Hörer verankert sind. Eine bloße visuelle Einführung der Auswahlmenge wie in Experiment 1 und 3 scheint nicht allen Kindern auszureichen, um diese Informationen in den Common Ground aufzunehmen. Daher wird in Experiment 4 untersucht, ob die Kinder zielsprachliche Leistungen für Sätze mit *nur* zeigen, wenn diese in einen verbalen Kontext eingebettet sind. Als Testmaterial dienen die Bilder und Testsätze aus Experiment 3. Der verbale Kontext soll die auf den Bildern zu sehenden Figuren und Objekte einführen, die im Testsatz nicht erwähnt werden. Dementsprechend wird die Auswahlmenge für das fokussierte Subjekt der *nur*SVO-Sätze, als auch die Auswahlmenge für das fokussierte Objekt der *SVnur*O-Sätze verbal in die Testsituation eingeführt. Die Auswahlmenge für die *SVnur*O-Sätze bilden in diesem Fall die Gegenstände der anderen Figuren, genauer gesagt der Gegenstand, welche die Figur im Testsatz nicht besitzt. Gleichzeitig erfüllt der verbale Kontext noch eine weitere Funktion. Die Ergebnisse des zweiten Experiments zeigten, dass Kinder sensibel für die Relation zwischen Bild und Satz sind. Ist der Satz in Bezug auf das Bild nicht informativ genug, d.h. enthält das Bild mehr Informationen als im Satz erwähnt werden, so tendieren die Kinder dazu, den Satz als nicht zum Bild passend zu beurteilen. Dieses Ungleichgewicht zwischen Satz und Bild wird durch den verbalen Kontext in Experiment 4 vermieden.

4.4.1 Probanden

30 sechsjährige Kinder nahmen an Experiment 4 teil (Durchschnittsalter 6;8 Jahre; Altersspanne 6;1 bis 7;0 Jahre). Die 17 Mädchen und 13 Jungen wachsen in monolingual deutschen Familien auf und besuchten zum Testzeitpunkt die 1.Klasse einer Potsdamer

Grundschule. Keines der Kinder war vor bzw. zum Testzeitpunkt in logopädischer Behandlung. Als Kontrollgruppe wurden 30 Erwachsene getestet.

4.4.2 Testmethode und Material

In Experiment 4 wurden die gleichen Testsätze wie in Experiment 3 verwendet: acht Testitems mit *nur* vor dem Subjekt, acht Testitems mit *nur* vor dem Objekt und acht Testitems ohne *nur*. Pro Bedingung gab es jeweils vier Sätze, die eine Ja-Antwort elizierten und vier Sätze, die eine Nein-Antwort erforderten. Die *truth-value-judgement task* wurde als Untersuchungsmethode verwendet. Der Unterschied zu Experiment 3 besteht in der Einbettung der Testsätze in einen verbalen Kontext. Der in diesem Experiment zusätzlich präsentierte Kontext sollte dazu dienen, alle Figuren und Objekte, die auf dem Bild zu sehen waren, zu erwähnen und somit explizit in den Common Ground des Kindes und der Untersucherin einzuführen. Da der Kontext über alle drei Testsätze gleich gehalten werden sollte, war er immer gleich aufgebaut: Zunächst wurden drei der vier Figuren und deren Besitztümer genannt, anschließend wurde der Testsatz präsentiert (Beispiele 90-92).

90) Teststimuli: *nur*SVO-Sätze



Kontext:

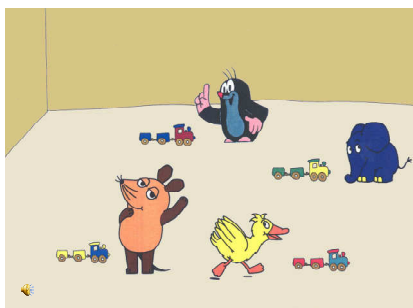
Der Maulwurf, der Elefant und die Maus haben eine Puppe.

Testsatz:

Nur die Ente hat einen Teddy.

Erwartete Antwort:

Ja



Kontext:

Die Ente, die Maus und der Maulwurf haben eine Eisenbahn.

Testsatz:

Nur der Elefant hat eine Eisenbahn.

Erwartete Antwort:

Nein

Da der Aufbau des Kontexts für alle drei Testbedingungen gleich gehalten werden sollte, besteht, wie aus dem Beispielkontext für die erwartete Nein-Antwort hervorgeht, zwi-

schen der Aussage des Kontextssatzes und der Aussage des Testsatzes ein Widerspruch. Der Kontextsatz trifft eine wahre Aussage, so dass die durch *nur* indizierte Assertion im Testsatz falsch sein muss. Für eine Beurteilung des Testsatzes würde demnach das Bild nicht unbedingt benötigt werden. Wie die Beispiele (92) und (93) zeigen, besteht zwischen den Kontextsätzen und den Testsätzen der anderen beiden Testbedingungen kein Widerspruch.

91) Teststimuli: SV*nur*O-Sätze



Kontext:

Der Elefant, die Ente und die Maus haben einen Eimer und eine Schaufel.

Testsatz:

Der Maulwurf hat nur eine Schaufel.

Erwartete Antwort:

Ja



Kontext:

Die Maus, der Maulwurf und die Ente haben eine Mütze und eine Tasche.

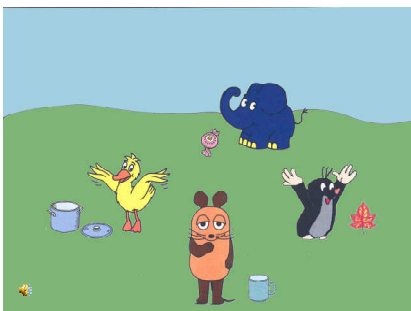
Testsatz:

Der Elefant hat nur eine Tasche.

Erwartete Antwort:

Nein

92) Teststimuli: Sätze ohne *nur*



Kontext:

Die Ente hat einen Topf, der Elefant hat ein Bonbon und der Maulwurf hat ein Blatt.

Testsatz:

Die Maus hat eine Tasse.

Erwartete Antwort:

Ja



Kontext:

Der Maulwurf hat ein Jojo, der Elefant hat einen Löffel und die Maus hat ein Kissen.

Testsatz:

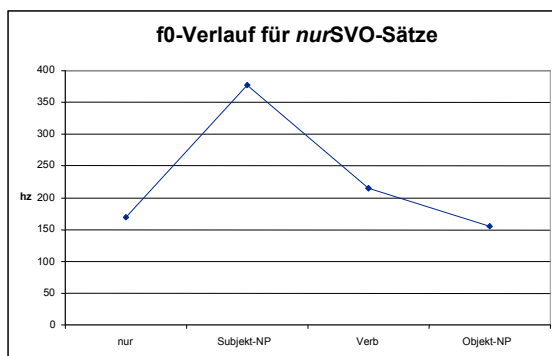
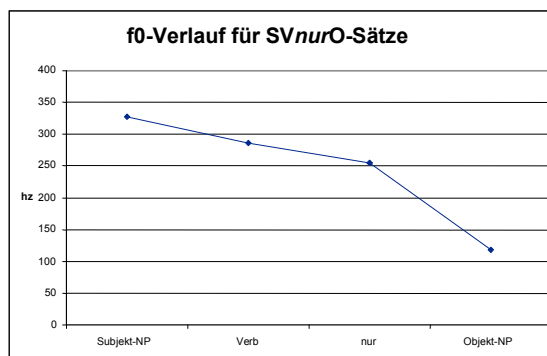
Die Ente hat einen Würfel.

Erwartete Antwort:

Nein

Genau wie in Experiment 3 gab es zwei Materialsets. Die Testitems, welche im Materialset 1 zur Präsentation der *nur*SVO-Sätze genutzt wurden, wurden im Materialset 2 zur Präsentation der *SVnur*O-Sätze verwendet. Entsprechend wurden die *SVnur*O-Items aus Materialset 1 als *nur*SVO-Items im Materialset 2 eingesetzt. Die Testsätze ohne *nur* und die vier Übungsbeispiele zu Beginn des Experiments waren in beiden Materialsets identisch. Die Testitems sind in Anhang D aufgeführt.

Die verwendeten Stimulussätze mit den dazugehörigen Kontexten wurden neu eingesprochen. Wie bereits bei den Stimulussätzen aus Experiment 3 wurde auch hier der Maximum Pitch der Fokuspartikel, der Subjekts-NP, des Verbs und der Objekts-NP analysiert und anschließend über die entsprechenden Sätze hinweg gemittelt. Abbildung 17 zeigt den f_0 -Verlauf für die *nur*SVO-Sätze. Es findet sich ein Pitchakzent auf der Subjekts-NP, welche das fokussierte Element ist. In Abbildung 18 ist für Sätze mit *nur* vor dem Objekt wie in Experiment 3 eine fallende Grundfrequenz zu erkennen, mit einem Pitchakzent auf dem Subjekt. Das fokussierte Objekt ist in diesem Fall deakzentuiert, da die Objekts-NP bereits im vorhergehenden Kontext erwähnt wurde. Dennoch entspricht dies den prosodischen Fokusregularitäten, da Deakzentuierung ebenfalls ein prosodisches Mittel zur Fokusmarkierung ist (Féry, 1993).

Abbildung 17: f_0 -Verlauf für *nur*SVO-SätzeAbbildung 18: f_0 -Verlauf für *SVnur*O-Sätze

4.4.3 Durchführung

Die Durchführung des Experiments war an die Durchführung von Experiment 3 angelehnt. Die eingesprochenen Teststimuli wurden mit den entsprechenden Bildern in einer Power Point Präsentation zusammengefügt, so dass die Präsentation des Testmaterials auf einem Laptop erfolgte. Während der Untersuchung befanden sich die Untersucherin und das Kind in einem separaten Raum. Der Laptop zeigte das Elefanten, die Ente und

den Maulwurf. Zunächst fragte die Untersucherin das Kind, ob es die Figuren auf dem Bild kenne und bat es anschließend, die Figuren zu benennen. Danach stellte die Untersucherin dem Kind die Handpuppe Hoppel vor und sagte: „Das ist Hoppel. Er ist ein ganz großer Fan von der Sendung mit der Maus. Hoppel hatte neulich ganz großes Glück, denn er hat die Maus und deren Freunde getroffen und hat dann den ganzen Tag mit ihnen verbracht. Dabei konnte sich Hoppel alle Sachen anschauen, welche die Maus und ihre Freunde haben. Natürlich hat er ganz viele Bilder von dem Treffen gemacht. Und diese Bilder möchte Hoppel dir jetzt zeigen. Zu jedem Bild wird Hoppel dir auch etwas erzählen. Du musst dabei aber ganz genau zu hören, denn es kann sein, dass Hoppel manchmal was Falsches erzählt. Er geht ja schließlich noch in den Kindergarten. Wenn Hoppel was falsch macht, dann wäre es toll, wenn du ihm das sagen würdest.“. Danach startete die Untersucherin das Experiment mit der Präsentation der vier Übungsstimuli. Anschließend sah das Kind das erste Testbild und hörte dazu den eingesprochenen Stimulus, bestehend aus dem Kontext und dem Testsatz. Nach der Präsentation des Testsatzes fragte die Untersucherin das Kind: „Ist das richtig oder falsch?“. Nachdem das Kind geantwortet hatte, wurde das nächste Testitem präsentiert. Zeigte ein Kind keine Reaktion auf die von der Untersucherin gestellte Frage, so wurde der Testsatz zusammen mit dem Kontext einmal wiederholt.

Für die Auswertung der Daten wurde die Untersuchung auf einem DAT-Rekorder aufgezeichnet. Die Untersuchung dauerte zwischen zehn und 15 Minuten. Bei keinem Kind musste die Untersuchung abgebrochen werden. Die Erwachsenen Kontrollgruppe wurde nach exakt der gleichen Vorgehensweise getestet. Jeweils 15 Probanden der Kinder- und Erwachsenengruppe wurde mit Materialset 1 getestet, während die anderen 15 Probanden mit Materialset 2 getestet wurden.

4.4.4 Auswertungskriterien

Die Auswertung der Daten folgt der gleichen Vorgehensweise, wie sie für Experiment 3 beschrieben wurde. An den erwarteten Antwortmustern für die zielsprachliche Interpretation der *nur*-Sätze ändert sich nichts, d.h. für die Sätze der Ja-Bedingung wird eine Ja-Antwort erwartet, für die Sätze der Nein-Bedingung wird eine Nein-Antwort erwartet. Die erwarteten Antworten nach dem Ansatz von Crain et al. (1992, 1994) bleiben ebenfalls unverändert, d.h. *nur*SVO-Sätze der Nein-Bedingung sollten fälschlicherweise ak-

zeptiert werden, während SV*nur*O-Sätze der Nein-Bedingung akzeptiert werden sollten.

Startbild: die Maus, den

Der Ansatz von Paterson et al. (2003) bezieht sich auf die Interpretation von kontextfreien Sätzen mit *nur*. Daher kann das unter 4.3.4 formulierte erwartete Antwortverhalten nicht uneingeschränkt auf dieses Experiment übertragen werden. Sollten Kinder beide *nur*-Satzbedingungen nicht zielsprachlich interpretieren, so könnte spekuliert werden, dass der Ansatz von Paterson et al. auf kontextuell eingebettete *nur*-Sätze übertragbar ist.

4.4.5 Hypothesen

In Experiment 4 wird untersucht, ob sechsjährige Kinder Sätze mit der Fokuspartikel *nur* zielsprachlich interpretieren, wenn der Satz in einen verbalen Kontext eingebettet ist. Der verbale Kontext führt dabei alle Figuren und Gegenstände ein, die zwar in der aktuellen Situation auf dem Bild zu sehen sind, aber im *nur*-Testsatz nicht erwähnt werden. Somit enthält der Kontext die Auswahlmenge, welche die Kinder für eine zielsprachliche Interpretation benötigen. Folgende Hypothesen (H4.1-H4.2) werden formuliert:

(H4.1) Kinder interpretieren Sätze mit der Fokuspartikel *nur* nicht zielsprachlich.

(H4.2) Die Kinder zeigen bessere Leistungen für die Interpretation der SV*nur*O-Sätze als *nur*SVO-Sätze.

4.4.6 Ergebnisse

Die korrekten Antworten der Kinder und der Erwachsenen sind in Tabelle 13 in Prozentwerten dargestellt. Die Werte in den Klammern geben den Mittelwert der korrekten Antworten (M) und die Standardabweichung (SD) an.

Tabelle 13: Richtige Antworten in Prozent für Kinder und Erwachsene in Experiment 4

	Kinder	Erwachsene
Sätze ohne <i>nur</i>	99,6%	100%
erwartete Ja-Antworten	100% (M = 3,9; SD = 0,18)	100% (M = 4; SD = 0)
erwartete Nein-Antworten	99,2% (M = 3,9; SD = 0,18)	100% (M = 4; SD = 0)
<i>nur</i>SVO-Sätze	90,4%	95%
erwartete Ja-Antworten	99,2% (M = 3,9; SD = 0,18)	100% (M = 4; SD = 0)
erwartete Nein-Antworten	81,7% (M = 3,2; SD = 1,62)	90% (M = 3,6; SD = 1,1)
SV<i>nur</i>O-Sätze	98,8%	99,2%
erwartete Ja-Antworten	99,2% (M = 3,9; SD = 0,18)	100% (M = 4; SD = 0)
erwartete Nein-Antworten	98,3% (M = 3,9; SD = 0,18)	98,3% (M = 3,9; SD = 0,25)

Die Daten der Erwachsenen zeigen, dass sie wie erwartet keine Probleme bei der Beurteilung der präsentierten Testsätze hatten. Einzig die Ergebnisse der erwarteten Nein-Bedingung für Sätze mit *nur* vor dem Subjekt scheinen mit 90% aus dem Antwortmuster heraus zu fallen.

Auch die Daten der Kinder zeigen für alle drei Bedingungen gute Leistungen, welche im Schnitt bei über 90% korrekten Antworten liegen. Die Leistungen für die Sätze ohne *nur* und mit *nur* vor dem Objekt unterscheiden sich lediglich um 0,8%. Es fällt auf, dass sich die Anzahl korrekter Antworten zwischen den beiden *nur*-Bedingungen deutlich unterscheidet. Die Kinder zeigen bessere Leistungen für die SV*nur*O-Sätze.

Beim Vergleich der Leistungen beider Probandengruppen fällt auf, dass sich die Leistungen der Erwachsenen und der Kinder bis auf die Nein-Bedingung für die *nur*SVO-Sätze kaum unterscheiden.

Genau wie in Experiment 3 wurden für die statistische Analyse ausschließlich die erwarteten Nein-Antworten berücksichtigt. Zunächst wurde analysiert, ob sich die Leis-

tungen der Probanden bezüglich der Materialsets 1 und 2 unterscheiden. Zu diesem Zweck wurde eine 2 (Materialset) x 3 (Testsätze) ANOVA gerechnet. Als unabhängige Variable wurde der Faktor Materialset festgelegt, als abhängige Variable der Faktor Testsätze. ANOVA zeigte für die Gruppe der Erwachsenen weder einen Haupteffekt für den Faktor Materialset ($F_{(1,58)} = ,342; p = .563$), noch einen Haupteffekt für den Faktor Testsätze ($F_{(1,58)} = 1,819; p = .173$), noch eine Interaktion zwischen beiden Faktoren ($F_{(1,58)} = ,189; p = .828$). Für die Gruppe der Kinder zeigte sich ein Haupteffekt für den Faktor Satztyp ($F_{(1,58)} = 5,962; p < .05$). Es gab weder einen Haupteffekt für den Faktor Materialset ($F_{(1,58)} = ,279; p = .602$), noch eine Interaktion ($F_{(1,58)} = 1,431; p = .248$). Somit unterscheiden sich die Leistungen der Probanden, welche mit Materialset 1 getestet wurden nicht von den Leistungen der Probanden, welche mit Materialset 2 getestet wurden.

Für den Vergleich der beiden Probandengruppen wurde eine 2 (Altersgruppe) x 3 (Satztyp) ANOVA gerechnet. Der Faktor Altersgruppe wurde dabei als unabhängige Variable definiert, der Faktor Satztyp als abhängige Variable. Die Analyse zeigte einen Haupteffekt für den Faktor Satztyp ($F_{(1,58)} = 8,343; p < .05$). Kein Effekt fand sich hingegen für den Faktor Altersgruppe ($F_{(1,58)} = 2,924; p = .093$). Eine Interaktion zwischen beiden Faktoren liegt nicht vor ($F_{(1,58)} = 2,235; p = .112$). Somit unterscheidet sich die Gruppe der Kinder in ihren Leistungen statistisch nicht von der Gruppe der Erwachsenen. Dennoch zeigen beide Gruppen ein unterschiedliches Leistungsbild für die drei Testsätze. Um dieses Leistungsmuster genauer zu spezifizieren, wurde eine einfaktorielle, 3-stufige ANOVA für beide Probandengruppen gerechnet. Während sich für die Gruppe der Erwachsenen kein Effekt für den Faktor Satztyp zeigte ($F_{(1,29)} = 1,865; p = .164$), fand sich ein Effekt bei den Kinderdaten ($F_{(1,29)} = 5,234; p < .05$). Ein t-Test für gepaarte Stichproben ergab, dass sich die Leistungen der Kinder für die beiden *nur*-Sätze signifikant unterscheiden, d.h. die Kinder beurteilten die *SVnurO*-Sätze signifikant besser als die *nurSVO*-Sätze ($t_{(df=29)} = 2,138; p < .05$). Ein signifikanter Unterschied erbrachte ebenfalls der Vergleich der Kontrollsätze und der *nurSVO*-Sätze ($t_{(df=29)} = 2,548; p < .05$). Kein signifikanter Unterschied zeigte sich hingegen zwischen den Kontrollsätzen und den *SVnurO*-Sätzen ($t_{(df=29)} = 0,571; p = .573$).

Um den Einfluss der kontextuellen Einbettung in Experiment 4 zu überprüfen, wurden die Daten aus den Experimenten 3 und 4 statistisch verglichen. Auch hierfür wurden ausschließlich die Reaktionen der erwarteten Nein-Bedingung berücksichtigt. Die Kontrollsätze wurden bei dieser Analyse nicht mit einbezogen, da sowohl die Kinder in Experiment 3 als auch in Experiment 4 die erwarteten Leistungen für diese Sätze zeig-

ten. Als statistisches Verfahren wurde eine 2 (Kontext) x 2 (Satztyp) ANOVA gewählt, mit dem Faktor Kontext als unabhängige Variable und dem Faktor Satztyp als abhängige Variable. In den Daten der Kinder zeigte sich ein Haupteffekt für den Faktor Kontext ($F_{(1,58)} = 4,958$; $p < .05$) und ein Haupteffekt für den Faktor Satztyp ($F_{(1,58)} = 9,065$; $p < .05$). Eine Interaktion zwischen beiden Faktoren wurde nicht angezeigt ($F_{(1,58)} = ,003$; $p = .957$). Diese Ergebnisse zeigen, dass die Kinder aus den Experimenten 3 und 4 die Sätze mit *nur* unterschiedlich gut beurteilen. Die einfaktoriellen ANOVA's für die Daten der Kinder aus Experiment 3 und 4 stützen dieses Ergebnis. Ein t-Test für unabhängige Stichproben bestätigt ebenfalls, dass sich die Leistungen der Kinder aus Experiment 3 und 4 in beiden *nur*-Bedingungen signifikant unterscheiden (*nur*SVO: $t_{(df=58)} = 2,138$; $p = .051$ (marginal signifikant); SV*nur*O: $t_{(df=58)} = 2,138$; $p < .001$).

Die Analyse des individuellen Antwortverhaltens der Kinder ergab, dass 25 der 30 getesteten Kinder keine Probleme bei der Interpretation beider *nur*-Testsatztypen hatten (Tabelle 14). Somit können diese Kinder als *Subjekt-* und *Objekt-passers* klassifiziert werden. Die verbleibenden fünf Kinder werden als *Subjekt-failers* aber als *Objekt-passers* eingestuft, da die Kinder zwar zielsprachliche Leistungen für die SV*nur*O-Sätze zeigten, aber nicht für die *nur*SVO-Sätze.

Tabelle 14: Individuelles Antwortverhalten der Kinder in Experiment 4 in der erwarteten Nein-Bedingung für die *nur*SVO- und SV*nur*O-Sätze

		SV <i>nur</i> O-Sätze		
		passers	failers	gesamt
<i>nur</i> SVO-Sätze	passers	25	0	25
	failers	5	0	5
	gesamt	30	0	30

Alle Kinder, welche in der *nur*SVO-Bedingung als *failers* klassifiziert wurden, gaben für keinen der präsentierten Testsätze die erwartete Antwort. Wurde hingegen ein Kind als *passer* klassifiziert, so hat es alle der präsentierten Testsätze korrekt interpretiert. Lediglich für ein Kind in der *nur*SVO-Bedingung und für ein Kind in der SV*nur*O-Bedingung musste einer der vier Testsätze als inkorrekt gewertet werden.

Ein Vergleich der inkorrekten Antworten aus Experiment 1, Experiment 3 und Experiment 4 zeigt, dass die Kinder in Experiment 4 die wenigsten Fehler bei der Interpretation der *nur*-Sätze machten (Abbildung 19). Mit 18,3 % Fehler für die *nur*SVO-Sätze und lediglich 1,7% Fehler für die SV*nur*O-Sätze liegt die Anzahl der Fehler um

15% bzw. 16% unter der Fehleranzahl aus Experiment 3 und sogar um 68% bzw. 85% unter der Fehleranzahl aus Experiment 1.

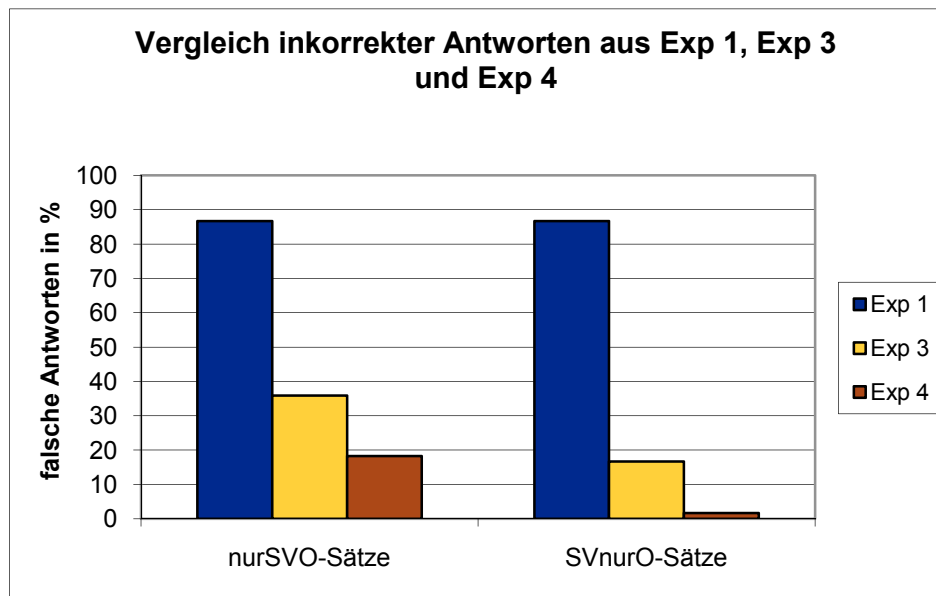


Abbildung 19: Gegenüberstellung der inkorrekten Antworten aus Experiment 1, 3 und 4 für die Testsätze mit nur

Auch die Einteilung der Kinder in *Subjekt-* und *Objekt-passers* bzw. – *failers* unterstreicht die bereits gesehenen Unterschiede zwischen den Experimenten 1, 3 und 4. Zunächst fällt auf, dass es im Gegensatz zu Experiment 1 und 3, in Experiment 4 nur zwei Typen von Kindern klassifiziert werden konnten: *Subjekt-/ Objekt-passer* und *Subjekt-failers/ Objekt-passer*. Wie in Abbildung 20 zu sehen, sind in Experiment 4 83% der Kinder sowohl *Subjekt-* als auch *Objekt-passer*. Das sind 20% mehr als in Experiment 3 und fast 80% mehr als in Experiment 1. Die verbleibenden Kinder aus Experiment 4 sind *Subjekt-failers* aber *Objekt-passers*. Im Gegensatz zu den Experimenten 1 und 3 gab es kein Kind, welches in beiden Satzbedingungen als *failer* klassifiziert werden musste.

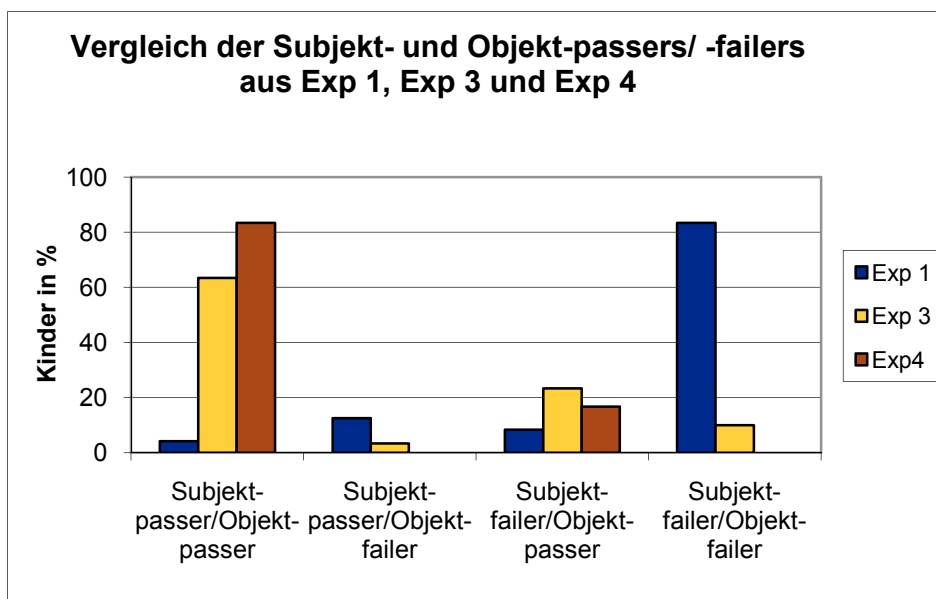


Abbildung 20: Vergleich der Subjekt- und Objekt-passers bzw. -failers aus Experiment 1, 3 und 4

4.4.7 Diskussion der Ergebnisse

Aus den Ergebnissen des vierten Experiments ergeben sich zwei wesentliche Punkte: zum einen zeigen sie, dass sechsjährige Kinder Sätze mit der Fokuspartikel *nur* ziel-sprachlich interpretieren, wenn der Gebrauch der Fokuspartikel durch einen verbalen Kontext motiviert ist. Hypothese H4.1 muss daher zurückgewiesen werden. Zum anderen zeigen die Ergebnisse auch, dass es Unterschiede in der Beurteilung der beiden *nur*-Satzbedingungen gibt. Genau wie in Experiment 3 zeigen die Kinder auch hier für die *SVnurO*-Sätze signifikant bessere Leistungen als für die *nurSVO*-Sätze. Hypothese H4.2 muss daher bestätigt werden.

Der Datenanalyse ist zu entnehmen, dass sich die Leistungen der Kinder für die präsentierten Testsätze mit und ohne *nur* nicht von den Leistungen der Erwachsenen unterscheiden. Im Gegensatz zu den Experimenten 1 und 3 wurden diesmal die *nur*-Sätze zusammen mit einem verbalen Kontext präsentiert, wovon die Kinder offenbar profitieren. Die explizite Vorgabe der Auswahlmenge erleichterte den Kindern die Etablierung eines exklusiven Kontrasts zwischen Auswahlmenge und Bezugsausdruck. Dass die Kinder in Experiment 4 sowohl in der *nurSVO* als auch in der *SVnurO*-Bedingung von der kontextuellen Einbettung des Testsatzes profitierten, zeigt der statistische Vergleich mit den Daten der Kinder aus Experiment 3. Der Einfluss des verbalen Kontexts zeigt sich auch für die erwarteten Ja-Antworten in der *SVnurO*-Bedingung. Während Kinder und Erwachsene in Experiment 3 lediglich 88% bzw. 86% erwartete Antworten gaben, stieg

die Anzahl der richtigen Antworten in Experiment 4 auf 99% bzw. 100%. Die Ergebnisse sprechen gegen die von Crain et al. (1996) formulierte Bedingung des *plausible dissent* als Voraussetzung für eine zielsprachliche Interpretation.

Im Gegensatz zu den Experimenten 1 und 3 gaben alle Kinder in Experiment 4 die erwartete Antwort in der *SVnurO*-Bedingung. Keines der getesteten Kinder wurde hier als *Objekt-failer* klassifiziert. Lediglich fünf der 30 Kinder wurden als *Subjekt-failers* eingestuft. Die individuellen Daten dieser Kinder zeigen, dass sie keinen der vier präsentierten Testsätze erwartungsgemäß interpretierten. Insofern lässt sich folgende Beobachtung aus Experiment 3 auch auf Experiment 4 übertragen: wenn ein Kind die Testsätze der *nurSVO*-Bedingung zielsprachlich interpretiert hat, dann hat es auch die Testsätze der *SVnurO*-Bedingung zielsprachlich interpretiert. Aber nicht alle Kinder, welche die *SVnurO*-Sätze korrekt interpretiert haben, haben auch die *nurSVO*-Sätze korrekt interpretiert. Diese Beobachtung deutet daraufhin, dass sich die Interpretation beider *nur*-Sätze an einem Punkt der Satzanalyse unterscheidet. Als mögliche Ursachen könnten dafür zum einen unterschiedliche Ansprüche in der Evaluierung der beiden Auswahlmengen und zum anderen Probleme in der Skopusrestriktion in Frage kommen. Wie berichtet, beobachteten auch Paterson et al. (2003) unterschiedliche Leistungen für die präsentierten *nur*-Bedingungen. Als eine mögliche Ursache schlugen Paterson et al. Unterschiede in der Evaluierung der Auswahlmengen vor. In Kapitel 5.3. wird dieser Ansatz detailliert behandelt.

Das beobachtete Fehlermuster in Experiment 4 lässt jedoch die Annahme zu, dass fünf der getesteten Kinder im Falle der *nurSVO*-Sätze Probleme mit der Skopusrestriktion der Fokuspartikel hatten. Das könnte bedeuten, dass die Kinder den Skopus der Fokuspartikel fälschlicherweise auf die Objekt-NP projizierten, wie Crain et al. (1992, 1994) es vorschlugen. Demnach würden die Kinder im Fall einer satzinitial stehenden Fokuspartikel deren Oberflächenposition vernachlässigen. Der Ansatz von Crain et al. bleibt jedoch dahingehend unklar, was es genau bedeutet, wenn die Kinder die Oberflächenstruktur des Satzes vernachlässigen. Es gibt noch eine alternative Möglichkeit, welche die Präferenz für die Objekt-NP als Bezugsausdruck und auch den eventuellen Default erklären könnte. Wie in Abschnitt 2.2.3 erläutert, liegt der Fokus eines Satzes in der Regel auf dem finalen Element, d.h. auf dem Element, welches am tiefsten in der syntaktischen Struktur eingebettet ist. In den Testsätzen, die in den Experimenten 3 und 4 verwendeten wurden, war die finale Satzposition jeweils durch eine Objekt-NP gefüllt. Es könnte daher vermutet werden, dass aus diesem Grund die Objekt-NP als Default-Fokus

gewählt wurde. Das würde bedeuten, dass die Kinder, welche als *Subjekt-failers* klassifiziert wurden, als Default generell die satzfinale Position für die fokussierte Konstituente wählen.

Zusammengefasst konnte in Experiment 4 gezeigt werden, dass sechsjährige Kinder Sätze mit der Fokuspartikel *nur* zielsprachlich interpretieren. Die Sätze wurden in diesem Experiment in einen verbalen Kontext eingebettet, der den Gebrauch der Fokuspartikel motivierte und somit die informationsstrukturellen Eigenschaften von Fokuspartikeln berücksichtigte. Die Ergebnisse belegen weiterhin bessere Leistungen für *SVnurO*-Sätze als für *nurSVO*-Sätze. Genau wie in Experiment 3 lässt sich auch in Experiment 4 beobachten, dass, wenn die Kinder die *nurSVO*-Sätze korrekt interpretierten, sie auch die *SVnurO*-Sätze korrekt interpretierten. Umgekehrt lässt sich diese Aussage jedoch nicht treffen. Die Frage ist nun, warum Kinder die *SVnurO*-Sätze zielsprachlich verarbeiten, die *nurSVO*-Sätze hingegen nicht. Eine mögliche Ursache könnte die informationsstrukturelle Bedeutung der finalen Satzposition sein, da für gewöhnlich in dieser Position die fokussierte Konstituente steht. Demnach könnten die Kinder annehmen, dass die finale Position in einer Äußerung die einzige Position für den Bezugsausdruck einer Fokuspartikel ist. In dem folgenden Experiment 5 wird diese Annahme überprüft.

4.5 Experiment 5: Die satzfinale Position als Default

Sowohl in Experiment 3 als auch in Experiment 4 zeigten die Kinder bessere Leistungen für die *SVnurO*-Sätze als für die *nurSVO*-Sätze. Obwohl die Einbettung der Testsätze in einen verbalen Kontext in Experiment 4 zu signifikant besseren Leistungen im Vergleich zu Experiment 3 führte, blieb die Beobachtung bezüglich der beiden *nur*-Bedingungen konstant. Die Frage ist, warum sich die Leistungen für die beiden *nur*-Bedingungen unterscheiden. Das folgende Experiment untersucht, welche Rolle die Platzierung des Bezugsausdrucks in der finalen Satzposition bei der Interpretation von Sätzen mit der Fokuspartikel *nur* spielt. Die finale Satzposition scheint aus informationsstruktureller Sicht für die Platzierung der fokussierten Information prädestiniert zu sein, da die unmarkierte Anordnung der Informationseinheiten eines Satzes in der Abfolge *given-new* besteht (siehe Abschnitt 2.1.1). Das bedeutet, dass am Satzanfang in der Regel eine bereits bekannte Information steht (Müller, 1999). Die neue bzw. wichtige Information wird demnach in der finalen Satzposition realisiert und erhält somit einen Pitchakzent. Möglicherweise könnten daher die Kinder zunächst vermuten, dass der Bezugsausdruck einer Fo-

kuspartikel immer final erscheint. Die Ergebnisse der Studien von Costa und Szendrői (2006), Crain et al. (1992, 1994), Gulamini et al. (2003) und Szendrői (2004) lassen diese Annahme zu. Wenn die finale Satzposition als Default Position für die Platzierung des Bezugsausdrucks einer Fokuspartikel dient, unabhängig von deren Oberflächenposition, sollte es keine Rolle spielen, ob die finale Position durch ein Subjekt oder ein Objekt gefüllt ist. Sowohl in den Experimenten 3 und 4, als auch in anderen Untersuchungen stand jeweils eine Objekt-NP in der finalen Satzposition. Daher werden in dem folgenden Experiment 5 neben den kanonischen Testsätzen aus Experiment 4 nicht kanonische Testsätze präsentiert, in denen die Objekt-NP am Satzanfang steht und das fokussierte Subjekt des Satzes in finaler Position erscheint. Sollte die satzfinale Position in der Tat ausschlaggebend für die Platzierung des Bezugsausdrucks sein, sollten die Kinder in Experiment 5 für nicht kanonische Sätze mit einem fokussierten Subjekt bessere Leistungen zeigen, als für kanonische Sätze mit einem initial stehenden fokussierten Subjekt.

4.5.1 Probanden

An Experiment 5 nahmen insgesamt 48 Kinder im Alter von sechs Jahren teil (Altersspanne: 6;3 bis 7;1 Jahre, Altersdurchschnitt 6;9 Jahre). Alle Kinder wuchsen in monolingual deutschen Familien auf und besuchten zum Testzeitpunkt die 1. Klasse einer Potsdamer Grundschule. Keines der Kinder war vor bzw. zum Zeitpunkt der Untersuchung in logopädischer Behandlung. Die Hinzunahme einer vierten Testbedingung verlangte die Aufteilung der Testbedingungen auf verschiedene Listen (siehe Abschnitt 4.5.2). Da nicht jedes Kind mit jeder Liste getestet werden konnte, wurden die Kinder in drei Gruppen bestehend aus je 16 Kindern aufgeteilt:

- Gruppe 1: 10 Mädchen, 6 Jungen (Durchschnittsalter = 6;8)
- Gruppe 2: 8 Mädchen, 8 Jungen, (Durchschnittsalter = 6;9)
- Gruppe 3: 9 Mädchen, 7 Jungen, (Durchschnittsalter = 6;9)

4.5.2 Methode und Material

Als Untersuchungsmethode wurde genau wie in Experiment 3 und 4 die *truth-value judgement task* verwendet. Das Testmaterial bestand aus dem Material, welches in Experiment 4 verwendet wurde. Jedoch wurde ein weiterer Satztyp in das Experiment aufge-

nommen. Neben den aus Experiment 4 bekannten SVO-Sätzen, erweiterte ein nicht kanonischer Satz in Objekt-Verb-Subjekt (OVS) Struktur das Testmaterial. In diesem Satz stand die Fokuspartikel *nur* vor dem Subjekt, aber aufgrund der veränderten Satzstruktur postverbal (Beispiele 93 a-d):

93) Testsätze in Experiment 5

- a) SVO ohne *nur*: Die Maus hat eine Tasse.
- b) *nur*SVO: Nur der Maulwurf hat eine Schaufel.
- c) SV*nur*O: Der Maulwurf hat nur eine Schaufel.
- d) OV*nur*S: Eine Schaufel hat nur der Maulwurf.

Entsprechend der Anzahl der bisherigen Testitems wurden ebenfalls acht Testitems mit einer OV*nur*S-Abfolge erstellt. Vier Sätze verlangten eine Ja-Antwort und vier Sätze eine Nein-Antwort. Die bisherigen *nur*SVO-Sätze wurden dazu in eine OV*nur*S-Struktur umgewandelt. Das dazu präsentierte Bildmaterial und der vor dem Testsatz präsentierte verbale Kontext blieben gleich (siehe Beispiel 94). Die verwendeten Testitems befinden sich im Anhang E.

94) Teststimuli: OV*nur*S-Sätze



Kontext:

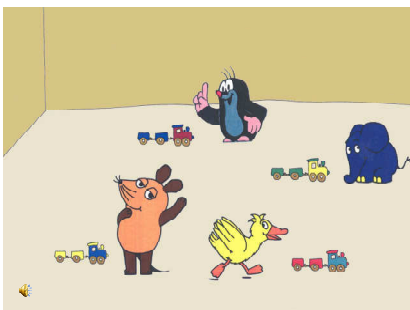
Der Maulwurf, der Elefant und die Maus haben eine Puppe.

Testsatz:

Eine Puppe hat nur die Ente.

Erwartete Antwort:

Ja



Kontext:

Die Ente, die Maus und der Maulwurf haben eine Eisenbahn.

Testsatz:

Eine Eisenbahn hat nur der Elefant.

Erwartete Antwort:

Nein

Die nicht kanonische Satzversion mit einem initialen fokussierten Objekt (*nur*OVS) *Nur eine Schaufel hat der Maulwurf* wurde bei der Erstellung des Testmaterials nicht berücksichtig-

sichtigt. Die Präsentation des Satzes, eingebettet in den bisherigen verbalen Kontext, wäre nicht adäquat gewesen (siehe Beispiel 95).

95) Der Elefant, die Ente und die Maus haben einen Eimer und eine Schaufel.

? Nur eine Schaufel hat der Maulwurf.

Für eine adäquate kontextuelle Einbettung des Satzes hätte der verbale Kontext verändert werden müssen (Beispiel 96). Um einen Wechsel in der kontextuellen Einbettung zwischen den Testsätzen zu vermeiden, wurde dieser Satztyp nicht berücksichtigt.

96) Einen Eimer und eine Schaufel haben der Elefant, die Ente und die Maus.

Nur eine Schaufel hat der Maulwurf.

Um eine identische Itempräsentation gewährleisten zu können, wurden die *OVnurS*-Testsätze mit dem entsprechenden Kontext von der gleichen Sprecherin aus den Experimenten 3 und 4 gesprochen. Abbildung 21 zeigt den gemittelten *f0*-Verlauf der Testsätze. Auch hier sind Pitchakzente auf dem topikalisierten Objekt und dem fokussierten Subjekt zu erkennen. Da die Subjekt-NP in dem *OVnurS*-Satz nicht im Kontext vorerwähnt wird, ist keine Deakzentuierung der Konstituente zu erwarten.

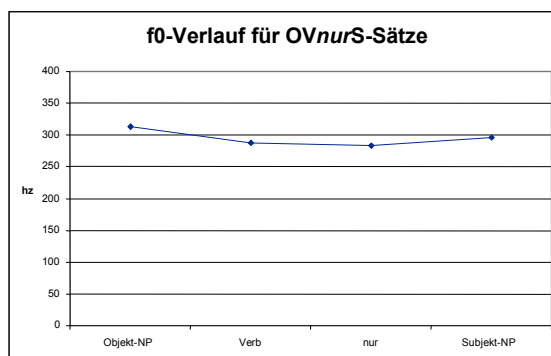


Abbildung 21: f0-Verlauf für OVnurS-Sätze

Durch die Hinzunahme der *OVnurS*-Sätze entstand jedoch ein Ungleichgewicht innerhalb des Testmaterials. Würden die Probanden alle drei Testsätze mit *nur* präsentiert bekommen, so würde sie zwei Testsätze mit einem fokussierten Subjekt beurteilen, aber lediglich einen Testsatz mit einem fokussierten Objekt. Zusätzlich würden die Probanden doppelt so häufig einen *SVO*-Satz mit einem *nur* hören als einen *OVS*-Satz. Aus diesen Gründen wurden die Testsätze nicht wie in den Experimenten 3 und 4 gemischt präsentiert, sondern in Listenform. So wurden insgesamt drei Listen erstellt, wobei jede Liste

ausschließlich die Beispiele eines Testsatztyps und die gleiche Anzahl Kontrollsätze enthielt:

- Liste 1: 8 *nur*SVO-Sätze und 8 Sätze ohne *nur* (n=16)
- Liste 2: 8 SV*nur*O-Sätze und 8 Sätze ohne *nur* (n=16)
- Liste 3: 8 OV*nur*S-Sätze und 8 Sätze ohne *nur* (n=16)

Durch dieses Design konnte gewährleistet werden, dass jeder Proband die ihm präsentierten Testsätze in einem ausbalancierten Verhältnis bekam. Das Testdesign sah weiterhin vor, jeden Probanden mit 2 Listen zu testen. Entsprechend wurden die Probanden in drei Gruppen unterteilt, wobei jede Gruppe aus 16 Probanden bestand. Gruppe A hörte die Listen 1 und 2, Gruppe B die Listen 2 und 3 und Gruppe C die Listen 1 und 3. Tabelle 15 fasst die Verteilung der Testsätze auf die Gruppen A-C zusammen.

Tabelle 15: Zusammenstellung der Testbedingungen für die Probandengruppen A, B und C in Experiment 5

	Gruppe A	Gruppe B	Gruppe C
<i>nur</i>SVO-Sätze	👍		👍
SV<i>nur</i>O-Sätze	👍	👍	
OV<i>nur</i>S-Sätze		👍	👍
Sätze ohne <i>nur</i>	👍	👍	👍

Die Reihenfolge der Listendarbietung war in den Gruppen ausbalanciert. So bekamen in Gruppe A acht Kinder zuerst Liste 1 und dann Liste 2 präsentiert, während die anderen acht Kinder zuerst Liste 2 und dann Liste 1 bekamen. Entsprechend wurde auch in den Gruppen B und C vorgegangen. Jeder Proband bekam demzufolge 16 Testsätze und 16 Kontrollsätze. Da das aus Experiment 3 und 4 verwendete Testmaterial lediglich acht Kontrollsätze enthielt, mussten für Experiment 5 weitere acht Kontrollsätze mit den entsprechenden Bildstimuli entwickelt werden.

4.5.3 Durchführung

Der Einstieg in die Untersuchungssituation wurde genau wie in den Experimenten 3 und 4 gestaltet. Auch die Aufgabenstellung an das Kind war exakt die gleiche. Aufgrund der gewählten Listenpräsentation gab es diesmal eine kurze Pause in der Untersuchung.

Nachdem das Kind die erste Liste gesehen hatte, wurde die Testung für drei bis fünf Minuten unterbrochen. Danach wurde die Testung mit der Präsentation der zweiten Liste fortgesetzt.

4.5.4 Hypothesen

Experiment 5 überprüft, welche Rolle die finale Satzposition für die Identifizierung des Bezugsausdrucks einer Fokuspartikel spielt. Sowohl die Ergebnisse der Experimente 3 und 4, als auch die Ergebnisse weiterer Studien belegen bessere Interpretationsleistungen der Kinder, wenn die Fokuspartikel postverbal und der Bezugsausdruck somit satzfinal steht (u.a. Crain et al., 1994; Philip & Lynch, 2000; Bergsma 2003). Da in den bisherigen Studien die finale Position jeweils durch eine Objekt-NP gefüllt war, entsteht der Eindruck, dass die Kinder bei der Interpretation von Sätzen mit Fokuspartikeln einen Default für die Objekt-NP zeigen. Es besteht jedoch die Möglichkeit, dass die Wahl der Objekt-NP als Default durch die bisherige satzfinale Position der Objekt-NP verursacht wurde. Basierend auf dieser Annahme, werden folgende Hypothesen (H5.1-H5.3) für die drei Probandengruppen formuliert:

(H5.1) Die Kinder der Gruppe A zeigen bessere Leistungen für *SVnurO*-Sätze als für *nurSVO*-Sätze.

(H5.2) Die Kinder der Gruppe B zeigen gleiche Leistungen für *SVnurO*-Sätze und für *OVnurS*-Sätze.

(H5.3) Die Kinder der Gruppe C zeigen bessere Leistungen für *OVnurS*-Sätze als für *nurSVO*-Sätze.

4.5.5 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt zunächst für jede der drei Gruppen separat. Danach werden die Ergebnisse insgesamt betrachtet.

Tabelle 16 präsentiert die Ergebnisse von Gruppe A. Wie der Tabelle zu entnehmen ist, bereiteten die Kontrollsätze den Kindern keine Probleme. In Liste 1 fällt besonders der niedrige Wert für die erwarteten Nein-Antworten auf. In lediglich 59,4% aller

Fälle wiesen die Kinder den präsentierten Satz als unpassend zurück. In Liste 2 hingegen zeigten die Kinder konstant gute Leistungen. In der erwarteten Nein-Bedingung wurden alle Sätze korrekt zurückgewiesen, welche nicht mit dem Bild übereinstimmten.

Tabelle 16: Richtige Antworten in Prozent für Gruppe A in Experiment 5

Gruppe A	Liste 1		Liste 2	
	<i>nurSVO</i>	ohne <i>nur</i>	<i>SVnurO</i>	ohne <i>nur</i>
erwartete	96,6%	98,4%	93,8%	96,8%
Ja-Antworten	(M = 3,8; SD = 0,34)	(M = 3,9; SD = 0,25)	(M = 3,75; SD = 0,77)	(M = 3,8; SD = 0,34)
erwartete	59,4%	98,4%	100%	98,4%
Nein-Antworten	(M = 2,1; SD = 1,9)	(M = 3,9; SD = 0,25)	(M = 4; SD = 0)	(M = 3,9; SD = 0,25)

Für die statistische Analyse wurde zunächst eine einfaktorielle, 3-stufige ANOVA gerechnet. Dabei zeigte sich ein Haupteffekt für den Faktor Satztyp ($F_{(1,2)} = 13,54$; $p < .001$), was bedeutet, dass die drei präsentierten Satztypen von den Kindern in unterschiedlicher Weise verarbeitet wurden. Ein t-Test für gepaarte Stichproben zeigte einen signifikanten Unterschied für die Interpretation der *nurSVO*-Sätze und der *SVnurO*-Sätze ($t_{(df=15)} = 3,78$; $p < .05$). Keinen Unterschied bezüglich der Leistungen erbrachte ein Vergleich der Kontrollsätze und der *SVnurO*-Sätze ($t_{(df=15)} = 1$; $p = .333$).

Die individuelle Auswertung der Kinder ergab folgende Einteilung in *Subjekt-* und *Objekt-passers* bzw. *failers* (siehe Tabelle 17).

Tabelle 17: Individuelles Antwortverhalten der Gruppe A in der erwarteten Nein-Bedingung für *nurSVO*- und *SVnurO*-Sätze

		SV <i>nurO</i> -Sätze		
		passers	failers	gesamt
nurSVO-Sätze	passers	9	0	9
	failers	7	0	7
	gesamt	16	0	16

Aus der Tabelle geht hervor, dass neun der 16 Kinder in Gruppe A als *Subjekt-* und *Objekt-passers* klassifiziert werden können, d.h. diese Kinder hatten keine Probleme bei der Interpretation der *nurSVO* und *SVnurO*-Sätze. Die verbleibenden sieben Kinder werden

aufgrund ihrer Leistungen als *Subjekt-failers* und *Objekt-passers* eingestuft. Die Kinder, welche als *failers* eingestuft wurden, beurteilten keinen der präsentierten Testsätze korrekt. Lediglich zwei der sieben Kinder hatten jeweils auf einen Testsatz erwartungsgemäß reagiert. Alle Kinder, welche als *passer* klassifiziert wurden, interpretierten hingegen jeden Satz erwartungsgemäß.

Gruppe B wurde mit den Listen 2 und 3 getestet. Die Ergebnisse in Tabelle 18 zeigen, dass die Beurteilung der Kontrollsätze den Kindern keine Probleme bereitete. Ebenso verhält es sich mit den *SVnurO*-Sätzen der Liste 2. Genau wie Gruppe A wiesen die Kinder alle Sätze zurück, die nicht mit dem Bild übereinstimmten. Liste 3 enthielt *OVnurS*-Sätze. In der erwarteten Nein-Bedingung konnten 78,2% korrekte Antworten dokumentiert werden, d.h. die Kinder wiesen in diesen Fällen den präsentierten Satz erwartungsgemäß zurück.

Tabelle 18: Richtige Antworten in Prozent für Gruppe B in Experiment 5

Gruppe B	Liste 2		Liste 3	
	<i>SVnurO</i>	ohne <i>nur</i>	<i>OVnurS</i>	ohne <i>nur</i>
erwartete	92,2%	100%	92,2%	98,4%
Ja-Antworten	(M = 3,7; SD = 0,79)	(M = 4; SD = 0)	(M = 3,7; SD = 0,79)	(M = 3,9; SD = 0,25)
erwartete	100%	100%	78,2%	100%
Nein-Antworten	(M = 4; SD = 0)	(M = 4; SD = 0)	(M = 3,1; SD = 1,63)	(M = 4; SD = 0)

Die statistische Analyse zeigte auch für diese Gruppe einen Haupteffekt für den Faktor Satztyp (einfaktorielle, 3-stufige ANOVA: $F_{(1,2)} = 4,84$; $p < .05$). Der anschließend gerechnete t-Test ergab, dass die Kinder für die *SVnurO*-Sätze signifikant bessere Leistungen zeigten als für die *OVnurS*-Sätze ($t_{(df=15)} = 2,20$; $p < .05$). Kein signifikanter Unterschied zeigte sich im Vergleich der Kontrollsätze und der *SVnurO*-Sätze ($t_{(df=15)} = 1$; $p > .333$).

Die Klassifizierung der Kinder in *Subjekt* – und *Objekt-passers* bzw. – *failers* ergab folgendes Bild (Tabelle 19):

Tabelle 19: Individuelles Antwortverhalten der Gruppe B in der erwarteten Nein-Bedingung für SV*nur*O- und OV*nur*S-Sätze

		SV <i>nur</i> O-Sätze		
		passers	failers	gesamt
OV <i>nur</i> S-Sätze	passers	13	0	13
	failers	3	0	3
	gesamt	16	0	16

Aus der Tabelle geht hervor, dass 13 der getesteten 16 Kinder sowohl als *Subjekt*- als auch als *Objekt-passers* klassifiziert werden können. Diese Kinder interpretierten die Sätze beider *nur*-Bedingungen vollständig korrekt, d.h. sie haben vier von vier Sätzen korrekt interpretiert. Die verbleibenden drei Kinder interpretierten zwar die SV*nur*O-Sätze korrekt, aber nicht die OV*nur*S-Sätze.

Gruppe C bekam die Listen 1 und 3 präsentiert. Auch hier zeigten sich keine Probleme bei der Beurteilung der Kontrollsätze. Bei rund einem Viertel der präsentierten Sätze von Liste 1 gaben die Kinder fälschlicherweise eine Ja-Antwort in der Nein-Bedingung. Etwas bessere Leistungen zeigten sich für Liste 3, wo 84,4% der Sätze korrekt als nicht passend bewertet wurden (Tabelle 20).

Tabelle 20: Richtige Antworten in Prozent für Gruppe C in Experiment 5

Gruppe C	Liste 1		Liste 3	
	<i>nur</i> SVO	ohne <i>nur</i>	OV <i>nur</i> S	ohne <i>nur</i>
erwartete	100%	100%	98,4%	95,3%
Ja-Antworten	(M = 4; SD = 0)	(M = 4; SD = 0)	(M = 3,9; SD = 0,25)	(M = 3,8; SD = 0,4)
erwartete	76,6%	100%	84,4%	98,4%
Nein-Antworten	(M = 3,1; SD = 0,25)	(M = 4; SD = 0)	(M = 3,4; SD = 1,26)	(M = 3,9; SD = 0,25)

Wie bei den beiden anderen Gruppen wurde auch für Gruppe C zunächst eine einfaktorielle, 3-stufige ANOVA gerechnet. Diesmal zeigt sich ein marginal signifikanter Haupteffekt für den Faktor Satztyp ($F_{(1,2)} = 3,21$; $p = .055$). Der t-Test erbrachte für die beiden Sätze mit *nur* vor dem Subjekt keinen signifikanten Leistungsunterschied ($t_{(df=15)} = ,84$;

$p > .417$). Zwischen den Kontrollsätzen und den *nurSVO*-Sätzen zeigte sich ein marginal signifikanter Effekt zugunsten der Kontrollsätze ($t_{(df=15)} = 2,13$; $p = .051$).

Die Einteilung der Kinder in *Subjekt-passers* bzw. *-failers* erbrachte folgendes Bild (Tabelle 21):

Tabelle 21: Individuelles Antwortverhalten der Gruppe C in der erwarteten Nein-Bedingung für *nurSVO*- und *OVnurS*-Sätze

		<i>nurSVO</i> -Sätze		
		passers	failers	gesamt
<i>OVnurS</i>-Sätze	passers	11	2	13
	failers	1	2	3
	gesamt	12	0	16

Elf der getesteten 16 Kinder interpretierten die präsentierten Testsätze sowohl in der *nurSVO*- als auch in der *OVnurS*-Bedingung korrekt. Die Kinder gaben jeweils vier von vier richtigen Antworten, ein Kind gab in der *OVnurS*-Bedingung drei von vier richtige Antworten. Zwei der 16 Kinder mussten als *Subjekt-failers* klassifiziert werden. Eines der Kinder gab eine richtige Antwort in der *nurSVO*-Bedingung, das andere Kind gab eine richtige Antwort in der *OVnurS*-Bedingung. Zwei der 16 Kinder beurteilten zwar die *OVnurS*-Sätze mit drei bzw. vier von vier Antworten korrekt, allerdings konnten beide Kinder keinen der *nurSVO*-Sätze korrekt beurteilen und müssen daher als *Subjekt-failers* in der *nurSVO*-Bedingung eingestuft werden. Eines der 16 Kinder zeigte genau ein entgegen gesetztes Antwortverhalten. Während es alle Sätze in der *nurSVO*-Bedingung korrekt interpretierte, konnte es nur die Hälfte der *OVnurS*-Sätze korrekt interpretieren.

Die folgende Tabelle 22 fasst die Ergebnisse der statistischen Vergleiche der Gruppen A, B, und C zusammen.

Tabelle 22: Leistungen der Gruppen A, B, C im Überblick

Gruppe A	Kontrollsätze = <i>SVnurO</i> >* <i>nurSVO</i>
Gruppe B	Kontrollsätze = <i>SVnurO</i> >* <i>OVnurS</i>
Gruppe C	Kontrollsätze > <i>nurSVO</i> = <i>OVnurS</i>

>* signifikant besser; = nicht signifikant verschieden; > marginal signifikant besser

Ein Vergleich zwischen den Gruppen für die SVO und OVS *nur*-Testsätze untermauert diese Ergebnisse. Mit Hilfe eines t-Test für unabhängige Stichproben wurden die Leistungen für die *nur*SVO-Sätze mit den Leistungen für die OV*nur*S-Sätze verglichen. Es zeigte sich kein signifikanter Unterschied ($t_{(df=31)} = 1,777$; $p = .085$). Einen signifikanten Unterschied ergab hingegen der Vergleich für die SV*nur*O-Sätze und die OV*nur*S-Sätze ($t_{(df=31)} = 2,953$; $p < .05$), sowie der Vergleich für die *nur*SVO und SV*nur*O-Sätze ($t_{(df=31)} = 4,267$; $p < .001$).

4.5.6 Diskussion der Ergebnisse

Wie erwartet zeigten die Kinder der Gruppe A bessere Leistungen für die SV*nur*O-Sätze als für die *nur*SVO-Sätze. Somit kann die Hypothese H5.1 bestätigt werden. Das individuelle Antwortverhalten der Kinder untermauert die Beobachtungen aus Experiment 3 und 4. Neun der 16 Kinder konnten sowohl als *Subjekt-* und *Objekt-passers* klassifiziert werden, die verbleibenden sieben Kinder sind zwar *Objekt-passers* aber *Subjekt-failers*. Alle Kinder bewältigten somit die SV*nur*O-Sätze zielsprachlich, jedoch zeigten nicht alle Kinder die erwarteten Leistungen für die *nur*SVO-Sätze.

Die Ergebnisse der Gruppe B bestätigen die Hypothese H5.2 nicht. Entgegen der Erwartung zeigten die Kinder bessere Leistungen für die SV*nur*O-Sätze als für die OV*nur*S-Sätze. Das individuelle Antwortverhalten der Kinder in Gruppe B folgt dem bisher gesehenen Muster. Alle Kinder konnten als *Objekt-passers* klassifiziert werden, dreizehn der 16 Kinder waren auch *Subjekt-passers*. Die verbleibenden drei Kinder konnten die erwarteten Reaktionen in der OV*nur*S-Bedingung nicht erbringen.

Genau wie Gruppe B zeigte auch Gruppe C nicht das erwartete Verhalten. Die Leistungen der Kinder für die *nur*SVO- und OV*nur*S-Sätze unterscheiden sich nicht voneinander. Die Hypothese H5.3 kann somit nicht bestätigt werden. Überraschenderweise gab es zwei Kinder, welche weder die Sätze der OV*nur*S- noch der *nur*SVO-Bedingung korrekt interpretierten. Immerhin zeigten elf der 16 Kinder für beide Bedingungen die erwarteten Reaktionen. Die verbleibenden drei Kinder zeigten entweder korrekte Leistungen in der *nur*SVO-Bedingung oder in der OV*nur*S-Bedingung.

Zusammenfassend belegen diese Ergebnisse, dass Kinder die Fokuspartikel *nur* nicht per se mit der finalen Satzposition assoziieren, d.h. sie sehen die Konstituente, welche in finaler Satzposition steht nicht generell als Bezugsausdruck von *nur* an. In diesem Fall hätten die Kinder für die Sätze mit einer satzfinalen Konstituente bessere Leistungen

zeigen sollen, als für die Sätze mit einer satzinitialen fokussierten Konstituente. Die Ergebnisse der Gruppen B und C bestätigten diese Erwartung jedoch nicht. Genau wie in den Experimenten 3 und 4 zeigte sich auch in Experiment 5 eine Erwerbsreihenfolge in Bezug auf die Interpretation von Sätzen mit *nur* vor dem Objekt und *nur* vor dem Subjekt. Alle Kinder, welche in Experiment 5 Sätze mit einer fokussierten Objekt-NP beurteilen sollten, interpretierten diese durchgängig korrekt. Für alle 32 Kinder konnten jeweils vier von vier Sätzen als richtig bewertet werden. Von den 32 Kindern konnten 20 Kinder auch die präsentierten Sätze mit einer fokussierten Subjekt-NP korrekt analysieren. Unter diesen 20 Kindern sind dreizehn Kinder der Gruppe B, d.h. diese Kinder haben *OVnurS*-Sätze mit fokussiertem Subjekt beurteilt. Deskriptiv betrachtet scheint sich aus dem Vergleich der Gruppen A und B ein Vorteil für die Gruppe B und somit für die Verarbeitung von *OVnurS*-Sätzen zu ergeben. Das würde wiederum die Bedeutung der finalen Satzposition für die Vergabe von Fokus stützen. Die Ergebnisse der Gruppe C zeigen jedoch ein anderes Bild. In dieser Gruppe, welche *nurSVO*- und *OVnurS*-Sätze beurteilen sollte, zeigten sich keine Unterschiede in der Verarbeitung beider Satztypen, d.h. diese Daten stützen die Bedeutung der finalen Satzposition für die Fokusvergabe nicht. Jedoch kann ein Einfluss der satzfinalen Position auf die beobachtete Subjekt-Objekt Asymmetrie in den Experimenten 3 und 4 nicht vollständig ausgeschlossen werden.

Als Fazit aus Experiment 5 lässt sich festhalten, dass die Daten den bisher beobachteten Unterschied in der Verarbeitung von Sätzen mit *nur* vor dem Objekt und *nur* vor dem Subjekt stützen. Dass die finale Satzposition der Objekt-NP in den Experimenten 3 und 4 ausschlaggebend für die besseren Leistungen in der *SVnurO*-Bedingung war, lässt sich anhand der Daten zunächst nicht bestätigen. Welche Ursachen der gefundenen Divergenz zwischen den Sätzen mit fokussiertem Subjekt (*nur*Subjekt-Sätze) und fokussiertem Objekt (*nur*Objekt-Sätze) zugrunde liegen könnten, wird in Kapitel 5 diskutiert.

4.6 Zusammenfassung

In Kapitel 4 wurden fünf Experimente vorgestellt, welche sich mit der Frage beschäftigten, wie sechsjährige deutschsprachige Kinder Sätze mit der Fokuspartikel *nur* interpretieren. Experiment 1 replizierte einen Teil der englischen Studie von Paterson et al. (2003). Den Kindern wurden Sätze mit *nur* in satzinitialer Position und mit fokussiertem Subjekt (*nurSVO*), Sätze mit *nur* in postverbaler Position und mit fokussiertem Objekt

(SV*nur*O) und Sätze ohne *nur* präsentiert. Als Untersuchungsmethode wurde die *picture-selection task* verwendet. Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder Sätze mit *nur* nicht wie Erwachsene interpretieren. Die Fehleranalyse erbrachte, dass die Kinder dazu tendierten, immer die gleichen Bilder als passend zum präsentierten Testsatz zu wählen. Diese Ergebnisse stützen die Ergebnisse von Paterson et al.. Die Autoren begründen das nicht zielsprachliche Verhalten mit Schwierigkeiten der Kinder, die zum Fokus intendierte Auswahlmenge aufzubauen und in das für die Interpretation notwendige Diskursmodell zu integrieren. Als Folge dieser Schwierigkeit, würden die Kinder die Bedeutung der Fokuspartikel bei der Interpretation des Satzes vernachlässigen und den Satz entsprechend ohne den Bedeutungsbeitrag der Fokuspartikel interpretieren. Die Ursache für dieses Verhalten sehen Paterson et al. in dem noch unzureichend entwickelten pragmatischen Fähigkeiten der Kinder. Die Kinder seien noch nicht in der Lage, Informationen, welche nicht explizit vorgegeben sind, aus dem visuellen Kontext zu erschließen. Da die Fokuspartikelsätze ohne verbalen Kontext präsentiert wurden und die entsprechende Auswahlmenge somit nicht explizit eingeführt war, mussten sich die Kinder diese aus dem visuellen Kontext erschließen. Genau für diesen Schritt reichen jedoch die pragmatischen Fähigkeiten der Kinder nicht aus. Dass diese Annahme jedoch nicht allgemein gültig ist, zeigen die Ergebnisse des zweiten Experiments. Hierbei wurden den Kindern in einer *felicity-judgement task* ein Teil der Bilder aus Experiment 1 gezeigt. Während die Bilder einzeln dem Kind gezeigt wurden, wurde gleichzeitig der Testsatz ohne *nur* aus Experiment 1 auditiv präsentiert. Die Kinder sollten entscheiden, ob der Satz zu dem Bild passt oder nicht. Die präsentierten Bilder zeigten das Ereignis, auf welches der Testsatz referierte. Die Bilder variierten jedoch hinsichtlich der visuellen Informationen, die sie weiterhin enthielten und auf welche der Testsatz nicht referierte. Die Ergebnisse belegen, dass die Kinder die Bilder überwiegend anhand ihrer pragmatischen Angemessenheit beurteilten und nicht auf der Grundlage ihres Wahrheitswertes. Diese Beobachtung weist darauf hin, dass Kinder bei der Interpretation eines Satzes durchaus in der Lage sind, Informationen zu berücksichtigen, welche nicht explizit vorerwähnt sind. Für die Ergebnisse aus Experiment 1 bedeutete das, dass die Fehler der Kinder nicht in einem unzureichenden pragmatischen Wissen begründet sein müssen. Vielmehr ließ diese Beobachtung die Vermutung zu, dass die Kinder in Experiment 1 aufgrund der gewählten Untersuchungsanordnung den Grund für den Gebrauch der Fokuspartikel nicht erkannten, d.h. die Motivation für den Gebrauch eines Satzes mit *nur* war für die Kinder in der Untersuchungssituation nicht gegeben. Als Konsequenz könnten die Kinder ein Diskursmodell

erzeugen, das den Bedeutungsbeitrag der Fokuspartikel nicht berücksichtigt. In Experiment 3 stand die Frage nach dem Einfluss der Satzposition der Fokuspartikel im Mittelpunkt. Als Methode wurde die *truth-value judgement task* in Verbindung mit einem neuen Testmaterial verwendet. Die Testsätze bestanden aus *nurSVO*- und *SVnurO*-Strukturen. Aus den Ergebnissen ging hervor, dass sich die Leistungen der Kinder und Erwachsenen für die Interpretation der *nur*-Sätze unterschieden. Weiterhin zeigten die Ergebnisse, dass sich die Oberflächenposition der Fokuspartikel im Satz auf die Leistungen der Kinder auswirkt. Die Kinder beurteilten die *SVnurO*-Sätze besser als die *nurSVO*-Sätze. Ein Vergleich der Fehlantworten zwischen Experiment 1 und 3 konnte das unter Experiment 1 beobachtete Fehlermuster nicht bestätigen. Vielmehr lassen die beobachteten Fehler vermuten, dass die Kinder Probleme mit der Zuweisung des korrekten Skopus hatten, wie es Crain et al. (1994) postulieren. Experiment 4 verwendete exakt die gleiche Untersuchungsanordnung wie Experiment 3. Jedoch wurden diesmal die Testsätze in einen verbalen Kontext eingebettet. Der verbale Kontext führte alle Personen und Objekte ein, die in dem *nur*-Satz nicht erwähnt wurden und diente dazu, den Gebrauch der Fokuspartikel zu motivieren. Die Ergebnisse zeigten, dass in diesem Fall die Kinder die präsentierten *nur*-Sätze zielsprachlich interpretierten, d.h. die Leistungen der Kinder und der Erwachsenen unterschieden sich nicht voneinander. Dieses Ergebnis belegt, dass die Kinder offenbar von der kontextuellen Einbettung der *nur*-Sätze profitieren konnten. Demzufolge waren die Kinder in der Lage die intendierte Auswahlmenge zu etablieren und diese aufgrund der Fokuspartikel in einen Kontrast zum fokussierten Ausdruck zu setzen. Dennoch zeigten die Daten der Kinder, dass ein Teil der Kinder zwar die *SVnurO*-Sätze korrekt interpretieren konnten, aber nicht die *nurSVO*-Sätze. Vielmehr scheinen die Kinder in diesen Sätzen die Objekt-NP als Bezugsausdruck der Fokuspartikel zu wählen. Diese Ergebnisse würden den Ansatz von Crain et al. (1994) stützen, dass Kinder die Objekt-NP per Default als Bezugsausdruck wählen. Crain et al. spezifizieren jedoch nicht genau, warum die Kinder die Objekt-NP wählen. Somit könnte es auch möglich sein, dass die Kinder nicht die Objekt-NP an sich als Default wählen, sondern vielmehr deren finale Satzposition. Aus informationsstruktureller Sicht wird die fokussierte Konstituente für gewöhnlich in der finalen Satzposition platziert. Experiment 5 überprüfte daher, welche Rolle die finale Satzposition bei der Bestimmung des Bezugsausdrucks einer Fokuspartikel spielt. Den Kindern wurden neben den Sätzen aus Experiment 4 auch *OVnurS*-Sätze präsentiert. Sollten die Kinder in der Tat die finale Satzposition als Default für die Fokusposition eines Satzes wählen, so sollten sie bei der Interpretation

tation der *OVnurS*-Sätze bessere Leistungen zeigen als für die *nurSVO*-Sätze. Die Ergebnisse konnten diese Annahme jedoch nicht vollständig bestätigen. Die Kinder zeigten zwar deskriptiv bessere Leistungen für die *OVnurS*-Sätze als für die *nurSVO*-Sätze, jedoch konnte der Unterschied statistisch nicht belegt werden. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Kinder in Experiment 3 und 4, welche Probleme mit der Interpretation der *nur*Subjekt-Sätzen hatten, nicht per se den Ausdruck in der finalen Satzposition als Bezugsausdruck wählten. Dennoch kann ein Einfluss der finalen Satzposition nicht ganz ausgeschlossen werden. Weitere Gründe für die unterschiedliche Verarbeitung der *nur*Subjekt- und der *nur*Objekt-Sätze werden im folgenden Kapitel diskutiert. In diesem Zusammenhang soll außerdem analysiert werden, inwieweit die Daten der Kinder Rückschlüsse auf den Erwerbsverlauf von Fokuspartikeln zulassen.

5 Schlussfolgerungen für den Erwerb

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Experimente 1 bis 5 auf der Grundlage der unter 3.7 formulierten Fragen übergreifend diskutiert. Im Mittelpunkt steht dabei die gefundene Subjekt-Objekt Asymmetrie und die Skizzierung eines möglichen Erwerbsverlaufs für eine zielsprachliche Interpretation von Sätzen mit Fokuspartikeln.

Abschnitt 5.1 beginnt mit der Beantwortung der Frage, wie sechsjährige deutschsprachige Kinder Sätze mit der Fokuspartikel *nur* interpretieren. Insbesondere werden hierbei die Bedeutung der Untersuchungssituation und die Bedeutung der kontextuellen Einbettung diskutiert. Abschnitt 5.2 widmet sich der in den Experimenten 3, 4 und 5 beobachtete Subjekt-Objekt Asymmetrie. Es wird überprüft, inwieweit syntaktische, semantische und informationsstrukturelle Aspekte die Asymmetrie erklären können. Wie die Diskussion zeigen wird, kann die Asymmetrie weder syntaktisch noch semantisch ausreichend begründet werden. Die informationsstrukturelle Analyse zeigt hingegen, dass die unterschiedliche Informationsstruktur der *nur*Subjekt- und der *nur*Objekt-Sätze die Asymmetrie bedingen könnte. Auf diesem Ergebnis aufbauend wird der Topik-Default Ansatz entwickelt, der die unterschiedlichen Leistungen für Sätze mit Fokuspartikeln in verschiedenen Oberflächenpositionen erklärt. In Abschnitt 5.3 wird ausgehend von dem Topik-Default Ansatz, den empirischen Ergebnissen der Experimente 3 bis 5 und der in Abschnitt 2.2 skizzierten Erwerbsaufgabe ein Erwerbsverlauf für die Interpretation von Sätzen mit *nur* entworfen.

5.1 Die Interpretation von Sätzen mit der Fokuspartikel *nur*

Die Experimente 1, 3, 4, und 5 testeten das Verstehen von Sätzen mit der Fokuspartikel *nur*. Die Sätze waren SVO-Sätze, wobei *nur* entweder vor der Subjekt-NP oder vor der Objekt-NP stand. An allen vier Experimenten nahmen sechsjährige Kinder teil, welche zum Testzeitpunkt die erste Klasse einer Grundschule besuchten. Die Ergebnisse des ersten Experiments zeigen, dass die getesteten Kinder Sätze mit *nur* nicht zielsprachlich, d.h. nicht wie Erwachsene interpretieren. Lediglich eins der getesteten Kinder zeigte auf alle Testsätze die erwarteten Reaktionen. Die Ergebnisse des vierten Experiments zeigen hingegen ein völlig anderes Bild. Hier interpretierten 25 der 30 Kinder alle Testsätze zielsprachlich. Die verbleibenden fünf Kinder zeigten lediglich bei den *nur*SVO-Sätzen

nicht die erwartete Reaktion. Diese Ergebnisse zeigen zum einen, dass sechsjährige Kinder Sätze mit der Fokuspartikel *nur* zielsprachlich interpretieren. Zum anderen zeigen die Ergebnisse der Experimente 1, 3 und 4, dass die Wahl der Untersuchungsmethode, die Art der Stimuluspräsentation und die kontextuelle Einbettung der Testsätze eine zentrale Rolle für die Untersuchung der kindlichen Fähigkeiten zur Interpretation von Sätzen mit Fokuspartikeln spielen. Im Folgenden sollen daher diese drei Punkte in Bezug auf die Experimente 1, 3 und 4 genauer betrachtet werden.

Über die optimale Gestaltung eines Experiments, mit welchem die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern untersucht werden, wurde und wird in der Spracherwerbsforschung viel diskutiert. Gerade im Bereich der Quantoren und der skalaren Implikaturen konnten durch verschiedene Studien gezeigt werden, dass sich die Wahl der Untersuchungsmethode, der Aufbau der visuellen Teststimuli und vor allem die kontextuelle Einbettung der Testsätze entscheidend auf die kindlichen Verstehensleistungen auswirken (u.a. Brooks & Sekerina, 2006; Chierchia et al, 2004; Crain et al, 1996; Drozd & van Loosbroek, 2006; Guasti et al, 2005; Papafragou und Musolino, 2003; Papafragou & Tantalou, 2004). Auch die Gegenüberstellung der Ergebnisse der Experimente 1, 3 und 4 dieser Arbeit stützen diese Einschätzung. In Experiment 1, die Replikation einer Untersuchung von Paterson et al. (2003), wurde als Methode die *picture-selection task* verwendet. Den Kindern wurden sechs Bilder gezeigt, gleichzeitig wurde von der Untersucherin der Testsatz dargeboten. Die Aufgabe der Kinder bestand darin, die Bilder zu zeigen, welche zu dem Testsatz passen. Der Experimentaufbau wurde bereits in Abschnitt 3.5.2.3 besprochen. Zwei Punkte sollen jedoch noch einmal hervorgehoben werden: für eine Überprüfung des Sprachverstehens schien die Testsituation dahingehend ungewöhnlich zu sein, dass mehrere Bilder aus dem Bilderset als passend zu dem präsentierten Testsatz gewählt werden sollten. Die Eindeutigkeit, mit der ein Satz nach den Grice'schen Maximen auf ein bestimmtes Ereignis referieren soll, war nicht gegeben. Des Weiteren wurden die Testsätze ohne einen verbalen Kontext präsentiert. Gerade im Hinblick auf die informationsstrukturellen Eigenschaften von Fokuspartikeln ist dieser Punkt kritisch zu betrachten. Wie in Abschnitt 2.3 beschrieben wurde, ist der adäquate Gebrauch einer Fokuspartikel in der Regel kontextlizenziert. Beide Punkte wurden in den Experimenten 3 und 4 thematisiert. In Experiment 3 wurde im Vergleich zu Experiment 1 als Untersuchungsmethode die *truth-value-judgement task* gewählt. Weiterhin wurde die Untersuchungssituation verändert. Dem Experiment wurde eine Rahmenhandlung gegeben, die es ermöglichte, die einzelnen Testsätze als inhaltlich zusammenhängende

Geschichte zu präsentierten. Das ermöglichte wiederum, dass die Figuren zwischen den einzelnen Testsätzen nicht wechselten. Ebenfalls die Art der Stimuluspräsentation wurde im Vergleich zu Experiment 1 verändert. Sowohl die visuellen als auch die auditiven Stimuli wurden computergestützt präsentiert. Somit konnte eine gleiche Testdurchführung für alle Probanden gewährleistet werden, was vor allem für die Präsentation der auditiven Stimuli von entscheidender Bedeutung ist. Ein Faktor wurde jedoch in Experiment 3 nicht verändert: genau wie in Experiment 1 waren die Testsätze nicht kontextuell eingebettet. Obwohl die Ergebnisse des dritten Experiments zeigen, dass die Kinder im Vergleich zu den Erwachsenen keine zielsprachlichen Leistungen erbrachten, bestätigte der Vergleich der Daten aus Experiment 1 und 3, dass die eben genannten Faktoren in ihrer Gesamtheit die Leistungen der Kinder beeinflussten. Im Gegensatz zu Experiment 1, in dem nur ein Kind die präsentierten Testsätze zielsprachlich interpretierte, waren es in Experiment 3 19 Kinder. Dass die Mehrheit der Kinder die *nur*-Sätze korrekt interpretierten unterstützt nicht die Annahme von Paterson et al., dass Kinder generell Probleme mit der Evaluation der Auswahlmenge haben, wenn diese nicht explizit vorgegeben ist. Bereits in Experiment 2 konnte gezeigt werden, dass Kinder Informationen, welche visuell aber nicht verbal dargeboten sind, bei der Beurteilung eines Satzes berücksichtigen. In Experiment 3 zeigte sich, dass die Mehrheit der Kinder die lediglich visuell dargestellte Auswahlmenge bei der Satzinterpretation berücksichtigten. Demnach waren diese Kinder in der Lage, die visuellen Informationen zu akkommodieren, d.h. sie nachträglich als *given* anzunehmen und in den Common Ground zu übernehmen.

Experiment 4 war vom Testaufbau und der Testdurchführung identisch zu Experiment 3, jedoch waren die Testsätze diesmal kontextuell eingebettet. Der Einleitungssatz, welcher dem Testsatz vorausging, zählte alle Figuren und deren Objekte auf, die der Testsatz nicht erwähnte. Somit wurde einerseits die Auswahlmenge bezüglich des fokussierten Ausdrucks dargeboten, andererseits konnte somit ein ausbalanciertes Verhältnis zwischen visuell präsentierter Information und verbal erwähnter Information erzeugt werden. Durch die Einführung der Figuren und deren Objekte wird der Aufbau eines Common Ground zwischen Proband und Untersucher (bzw. der Handpuppe) unterstützt. Der Untersucher weiß somit, welche Informationen er als präsupponiert betrachten kann. Dieser Punkt ist von entscheidender Wichtigkeit, da auf der Grundlage des Common Grounds Äußerungen geplant und interpretiert werden (Abschnitt 2.1.3). Wird in der Testsituation kein verbaler Kontext vorgegeben, besteht die Möglichkeit, dass das Kind den Testsatz auf einer anderen Grundlage interpretiert, als vom Untersucher inten-

diert. Wenn ein Kind einen Testsatz fälschlicherweise akzeptiert, so könnte es sich ein Diskursmodell konstruiert haben, in welchem der Satz akzeptabel ist (Papafragou & Tantalou, 2004). Für Experiment 1 könnte das bedeuten, dass die Kinder ein Diskursmodell erzeugten, welches eine Analyse des Satzes ohne *nur* zulässt. Dies könnte beispielsweise durch die gleichzeitige Präsentation der sechs Bilder begünstigt gewesen sein, verbunden mit der Aufforderung, die Bilder zu zeigen, welche zum Testsatz passen. Diese Aufforderung impliziert, dass mehr als ein Bild ausgewählt werden sollte. Entsprechend könnten die Kinder nach Gemeinsamkeiten zwischen den Bildern gesucht haben. Vier der sechs Bilder zeigten das gleiche Ereignis, welches mit der Analyse des Satzes ohne *nur* kompatibel war. Eine kontextuelle Einbettung der Sätze definiert somit den Common Ground des Experiments, in dem alle für die Satzinterpretation relevanten Referenten, Ereignisse etc. eingeführt werden. Zugleich wurde damit in Experiment 4 die Auswahlmenge für den fokussierten Ausdruck explizit vorerwähnt und der Gebrauch der Fokuspartikel motiviert. Die Ergebnisse bestätigen die Relevanz der kontextuellen Einbettung für das Verstehen von Sätzen mit Fokuspartikeln und zeigen weiterhin, dass eine kontextuelle Einbettung eines Testsatzes nicht immer mit der Präsentation einer Kurzgeschichte verbunden sein muss. Offensichtlich spielte es für die sechsjährigen Kinder keine Rolle, warum die Maus und ihre Freunde diverse Gegenstände hatten und wie sie zu diesen gekommen sind. Ebenfalls die Erfüllung der *condition of plausible dissent* ist für die Präsentation eines adäquaten Kontexts für einen Satz mit der Fokuspartikel *nur* keine Voraussetzung. Der kontextuell eingebettete Gebrauch einer Fokuspartikel spiegelt die natürliche Verwendungsweise von Fokuspartikeln wider. Bereits Dimroth (2004) weist auf die Schwierigkeit hin, informationsstrukturelle Aspekte in kontextfreien Sätzen zu analysieren.

Als Fazit für die Untersuchungen zum Verstehen von Sätzen mit Fokuspartikeln lässt sich festhalten, dass sechsjährige deutschsprachige Kinder Sätze mit der Fokuspartikel *nur* zielsprachlich interpretieren können. Die Kinder profitieren dabei von der expliziten Vorgabe der Auswahlmenge, jedoch muss in diesem Zusammenhang noch einmal auf die Ergebnisse des dritten Experiments verwiesen werden. In Experiment 3 wurden die Testsätze ohne kontextuelle Einbettung präsentiert, genau wie in Experiment 1. Entgegen dem Ansatz von Paterson et al. (2003) konnten die Mehrheit der Kinder die notwendigen Informationen zur Evaluation der Auswahlmenge dem visuellen Kontext entnehmen. Das bedeutet jedoch nicht, dass diese Analyse auch jüngeren Kindern bereits zugänglich ist. Ohne Zweifel erfordert die Interpretation eines Fokuspartikelsatzes ohne kontextuelle Einbettung komplexere Fähigkeiten vom Hörer im Vergleich zu einem Fo-

kuspartikelsatz, für den die Auswahlmenge explizit vorgegeben wurde. Daher ist anzunehmen, dass Kinder früher in der Lage sind, Fokuspartikelsätze, welche mit einem verbalen Kontext einhergehen zu interpretieren, als kontextfreie Fokuspartikelsätze.

Das Antwortverhalten der Kinder, welche die *nur*-Sätze nicht korrekt interpretierten, zeigt zwei verschiedene Muster: entweder die Kinder reagierten in beiden *nur*-Bedingungen inkorrekt oder sie interpretierten die *nur*Objekt-Sätze korrekt, nicht aber die *nur*Subjekt-Sätze. Beide Fehlermuster lassen sich nicht mit den Ansätzen von Paterson et al. (2003) und Crain et al. (1992, 1994) begründen. Somit stellt sich die Frage, wie beide Fehlermuster erklärt werden können. Um diese Frage zu beantworten müssen mögliche Gründe für die beobachtete Subjekt-Objekt Asymmetrie diskutiert werden.

5.2 Die Subjekt-Objekt Asymmetrie

Die Ergebnisse der Experimente 3, 4 und 5 zeigen eine Asymmetrie zwischen den Interpretationsleistungen für *nur*Subjekt-Sätze und *nur*Objekt-Sätze. Die Daten belegen, dass die getesteten Kinder weniger bzw. keine Probleme bei der Interpretation von *nur*Objekt-Sätzen hatten, während die Leistungen für Sätze mit *nur* vor dem Subjekt signifikant schlechter waren. Konnte ein Kind die *nur*Subjekt-Sätze zielsprachlich interpretieren, dann interpretierte es auch die *nur*Objekt-Sätze zielsprachlich. Vice versa ist diese Aussage jedoch nicht gültig. Aus dieser Beobachtung heraus stellt sich die Frage, warum die Kinder bessere Leistungen für die *SVnurO*-Sätze zeigten, unabhängig davon, ob die Sätze in einen verbalen Kontext eingebettet waren oder nicht. Im Folgenden werden daher syntaktische, semantische und informationsstrukturelle Unterschiede zwischen den in den Experimenten verwendeten *nur*Subjekt- und *nur*Objekt-Sätzen diskutiert.

5.2.1 Syntaktische Aspekte

Wie in Abschnitt 2.3.2 eingeführt, ist die Art der syntaktischen Repräsentation von Fokuspartikeln umstritten. Die Klassifizierung als Adverb steht der Klassifizierung als Adjunkt gegenüber. Im Folgenden soll untersucht werden, inwieweit die verschiedenen Ansätze die Subjekt-Objekt Asymmetrie erklären können.

Die Abbildungen (22a) und (22b) repräsentieren die syntaktische Struktur der *nur*-Testsätze nach dem Ansatz von Jacobs (1983).

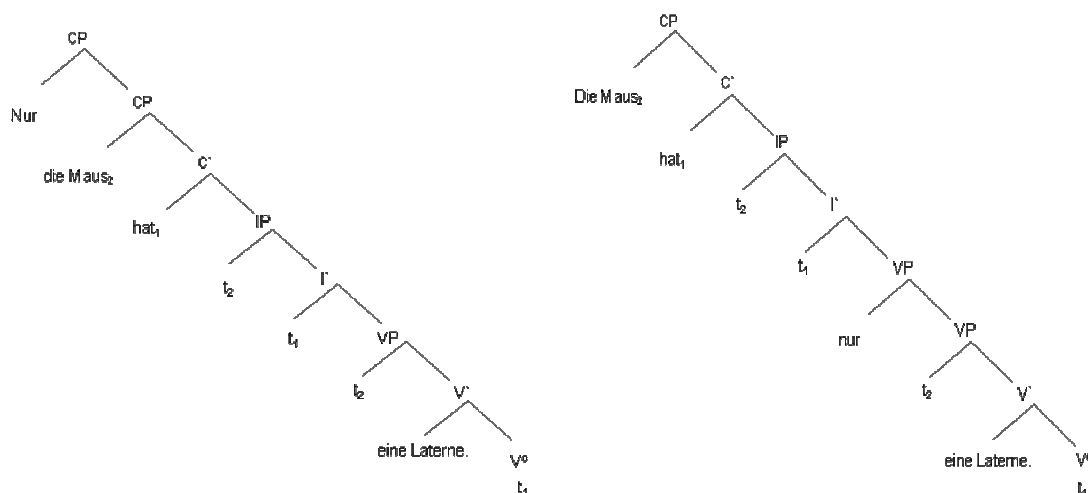


Abbildung 22a und 22b: Syntaktische Struktur der in Experiment 3, 4 und 5 verwendeten Testsätze nach Jacobs (1983)

Aufgrund der Position der Fokuspartikel im Vorfeld könnten zwei Aspekte den Leistungsunterschied zwischen den *nur*SVO-Sätzen und den *SVnur*O-Sätzen möglicherweise erklären. Zum einen hat *nur* in satzinitialer Position Skopus über den gesamten Satz, während *nur* in postverbaler Position lediglich Skopus über die VP hat. Somit müsste im Falle der *nur*SVO-Sätze eine größere Skopusdomäne repräsentiert werden, aus welcher das fokussierte Element gewählt werden muss. Jedoch greift an dieser Stelle das *Prinzip der maximalen Fokusnähe*, welches im Falle der *nur*SVO-Sätze die zu *nur* adjazent stehende Konstituente, die Subjekt NP, als Fokus bestimmt. Diese Annahme impliziert, dass die Kinder das Prinzip der maximalen Fokusnähe erworben haben und bei der Satzanalyse beachten. Empirisch kann diese Annahme mit den in dieser Arbeit erhobenen Daten nicht belegt werden. Wenn die Kinder das Prinzip bei der Interpretation des Satzes nicht beachten würden, dann könnten sie neben der zielsprachlichen Interpretation den Satz auf drei weitere Weisen analysieren: 1) die Kinder könnten den gesamten Satz fokussieren, 2) die Kinder könnten die Fokuspartikel bei der Satzinterpretation nicht berücksichtigen und 3) könnten sie die Objekt-NP als Bezugsausdruck der Fokuspartikel wählen. Ob die Kinder, welche für die *nur*SVO-Sätze in den Experimenten 3-5 nicht die erwartete Reaktion zeigten, eine dieser drei Interpretationen gewählt haben, lässt sich anhand des verwendeten Testmaterials nicht differenzieren. Sollte die Nichtbeachtung des Prinzips der maximalen Fokusnähe die nicht zielsprachliche Interpretation verursacht haben, so wären für die Interpretation der *OVnur*S-Sätze aus Experiment 5 keine Probleme zu erwarten. Die Fokuspartikel *nur* steht hier im Mittelfeld des Satzes. Die einzige Konstituente, welche der Fokuspartikel hier folgt, ist die Subjekt-NP. Die Anwendung

des Prinzips erscheint hier nicht notwendig. Die Daten zeigen jedoch, dass die Interpretation der *OV_{nur}S*-Sätze den Kindern ebenfalls Schwierigkeiten bereitet.

Zum anderen könnte die mit dem Ansatz von Jacobs verbundene Verbdrittstellung (vgl., Buring & Hartmann, 2001) des finiten Verbs ausschlaggebend für die schlechteren Leistungen der Kinder bei den *nur*-Subjekt-Sätzen sein. Jedoch sprechen wiederum die Ergebnisse für die *OV_{nur}S*-Sätze aus Experiment 5 gegen diese Annahme. Im Gegensatz zu dem *nurSVO*-Satz steht in diesen Sätzen das finite Verb in zweiter Satzposition. Sollte die Position des finiten Verbs tatsächlich ausschlaggebend für die schlechteren Interpretationsleistungen der Kinder für die *nurSVO*-Sätze sein, dann sollten die Kinder mit den *OV_{nur}S*-Sätzen keine Probleme haben. Dies konnte in den Daten jedoch nicht bestätigt werden. Somit kann die Position des finiten Verbs nicht ausschlaggebend für die gefundene Subjekt-Objekt Asymmetrie sein.

Im Gegensatz zu Jacobs (1983) analysiert Bayer (1996) die Fokuspartikel nicht als Satzadverb sondern als Ko-Konstituente einer maximalen Projektion (siehe Abschnitt 2.3.2). Die folgenden Abbildungen (23a) und (23b) repräsentieren die syntaktische Struktur der *nurSVO*-Sätze und *SV_{nur}O*-Sätze im Sinne von Bayer.

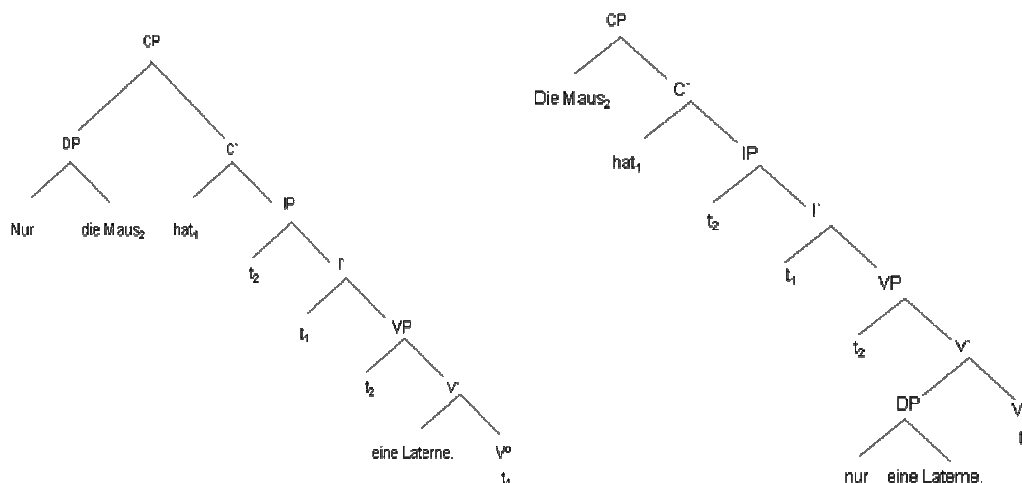


Abbildung 23a und 23b: Syntaktische Struktur der in Experiment 3,4, und 5 verwendeten Testsätze nach Bayer (1996)

Anhand der Strukturen lässt sich kein syntaktischer Aspekt ableiten, welcher die gefundene Subjekt-Objekt Asymmetrie erklären würde. Durch die Repräsentation der Fokuspartikel als Ko-Konstituente ist der Skopus und der Fokus in beiden Sätzen eindeutig. Einzig die Tiefe der syntaktischen Repräsentation der Fokuspartikel ist verschieden. Soll-

te sich dieser Fakt tatsächlich auf die Interpretation der *nur*-Sätze auswirken, so wären schlechtere Leistungen für die *SVnurO*-Sätze zu erwarten.

Aus den Darstellungen (22a,b) und (23a,b) geht hervor, dass mehrere Konstituenten der Sätze bewegt wurden. Somit könnte die Bewegung oder vielmehr die Art der Bewegung eventuell eine mögliche Ursache für die gefundene Asymmetrie sein. Sowohl in (22a) und (22b) als auch in (23a) und (23b) ist zu erkennen, dass es eine Bewegung des finiten Verbs und der Subjekt-NP gibt. In allen Beispielen wird das Verb von V° über I° nach C° bewegt. Das Subjekt *die Maus* vollzieht eine A-quer Bewegung von Spec IP nach Spec CP. In diesem Aspekt sind sich die Strukturen der *nur*-Sätze nach Jacobs (1983) und Bayer (1996) gleich. Es gibt jedoch einen Unterschied zwischen der Bewegung des Subjekts in den *nurSVO*-Sätzen und *SVnurO*-Sätzen. In ersteren wird ein fokussiertes Subjekt bewegt. Es wäre daher vorstellbar, dass die A-quer Bewegung einer fokussierten Konstituente kostenintensiver ist als die A-quer Bewegung einer nicht fokussierten Konstituente. Das könnte ein möglicher Auslöser für die Probleme der Kinder bei der Interpretation der *nurSVO*-Sätze sein. Jedoch sprechen auch hier die Ergebnisse für die Interpretation der *OVnurS*-Sätze aus Experiment 5 dagegen. Bei diesen Sätzen vollführt die nicht fokussierte Objekt-NP eine A-quer Bewegung ins Vorfeld, während die Subjekt-NP im Mittelfeld des Satzes bleibt.

Insgesamt betrachtet scheint weder die syntaktischen Analyse nach Jacobs (1983) noch die Analyse nach Bayer (1996) die Subjekt-Objekt Asymmetrie zufriedenstellend erklären zu können.

5.2.2 Semantische Aspekte

Paterson et al. (2003) berichten in ihrem ersten Experiment, dass ihre Probanden für die Sätze mit *nur* vor dem Subjekt öfter das erwartete Reaktionsmuster zeigten, als für die Sätze mit *nur* vor der VP. Obwohl sie in ihrem zweiten Experiment dieses Ergebnis nicht replizieren konnten, führen Paterson et al. als Grund für diese Beobachtung mögliche Unterschiede in der Evaluation der Auswahlmenge an. Demnach könnte die Evaluation der Auswahlmenge für ein fokussiertes Objekt aufwendiger sein, als die Evaluation der Auswahlmenge für ein fokussiertes Subjekt. Paterson et al. schränken selbst ein, dass es für diese Annahme bisher keine Evidenz gibt. Jedoch könnte sich die Ambiguität des Satzes mit *nur* vor der VP auf die Evaluation ausgewirkt haben. Schließlich hätte der fokussierte Ausdruck je nach Lesart des Satzes eine andere Größe, womit eine andere Aus-

wahlmenge einhergeht. Es könnte spekuliert werden, dass sich die Probanden aufgrund der Ambiguität des Satzes mit *nur* vor der VP unsicher waren, welche Auswahlmenge sie für die Satzinterpretation zugrunde legen sollen. Paterson et al. fanden jedoch in Experiment 2 ihrer Studie keinen Unterschied zwischen den pre-Subjekt und den pre-VP *nur*-Sätzen. Dieses Ergebnis widerspricht der eben skizzierten Annahme nur bedingt, da die Daten beider Experimente mit verschiedenen Methoden erhoben wurden. In Experiment 1 sollten die Probanden jeweils nur ein Bild beurteilen, während in Experiment 2 die Probanden sechs Bilder auf einmal präsentiert bekamen. Es ist vorstellbar, dass durch die Präsentation der sechs Bilder die mögliche Ambiguität des Satzes zugunsten des Objekts als Fokus aufgelöst wurde. Schließlich zeigten alle Bilder die gleiche Handlung, jedoch mit verschiedenen Objekten.

Clifton, Bock und Rado (2000) untersuchten in einer Studie den Einfluss des Bezugsausdrucks auf die Bildung der intendierten Auswahlmenge. In dem Experiment sollten Erwachsene Probanden Sätze mit *only* („nur“) lesen, wobei der Bezugsausdruck nach Clifton et al. einen starken oder einen schwachen Kontrast zur intendierten Auswahlmenge bildete. Beispielsweise würde das Wort *winners* („Sieger“) in dem Satz *Only the winners offered some money went on television that evening* einen starken Kontrast zur intendierten Auswahlmenge „Verlierer“ etablieren. Einen schwachen Kontrast würde das Wort *pirates* („Piraten“) in *Only the pirates offered some money surrendered their ship* hervorrufen, da es keine offensichtliche Auswahlmenge zum fokussierten Ausdruck *pirates* gibt. Die Ergebnisse zeigten, dass die Stärke des Kontrasts einen Einfluss auf die Lesezeit der Probanden hatte. Je stärker der Kontrast zwischen fokussiertem Ausdruck und Auswahlmenge war, desto kürzer war die Lesezeit. Ausgehend von dieser Beobachtung wäre es möglich, dass die Objekte der *nur*-Sätze in Experiment 3 und 4 einen stärkeren Kontrast zur Auswahlmenge implizierten, als die Subjekte der Sätze. In dem Satz *Nur die Maus hat eine Laterne* bildet das Subjekt den Bezugsausdruck der Fokuspartikel *nur*. Die Auswahlmenge besteht demnach aus allen weiteren anwesenden Personen, welche nicht über die Eigenschaft verfügen, eine Laterne zu besitzen. In dem Satz *Die Maus hat nur eine Laterne* würde die Auswahlmenge aus allen Objekten bestehen, für die gilt, dass die Maus sie nicht besitzt. Beide Auswahlmengen ähneln sich in ihrer Komposition. Beide enthalten ein bestimmtes Set an Personen oder Objekten, welche über eine bestimmte Eigenschaft verfügen bzw. nicht verfügen. Sowohl die Figuren Ente, Maus, Elefant und Maulwurf, als auch die Objekte, welche auf den Bildern dargestellt waren, hatten jeweils einen thematischen Bezug. Somit ist es unwahrscheinlich, dass die Objekte einen stär-

keren Kontrast implizierten, welche die Evaluation der Auswahlmenge erleichterte. Insgesamt betrachtet bringt der Vergleich der Auswahlmengen keinen Anhaltspunkt für die beobachteten Leistungen der Kinder, d.h. die gefundene Subjekt-Objekt Asymmetrie kann auf diesem Weg nicht überzeugend erklärt werden.

Ein Belebtheitseffekt kann ebenfalls als Grund für die beobachtete Asymmetrie ausgeschlossen werden. Gualmini et al. (2003) diskutieren zwar eine eventuelle Tendenz der Kinder, Auswahlmengen schneller zu belebten Ausdrücken aufzubauen, jedoch wäre dann in den vorliegenden Daten eine Subjekt-Objekt Asymmetrie zugunsten des Subjekts zu erwarten gewesen.

Ein weiterer Punkt, welcher bezüglich der Subjekt-Objekt Asymmetrie geprüft werden muss, ist die Art der Referenteneinführung. Möglicherweise gibt es Unterschiede zwischen der Einführung der Subjekt-Referenten und der Objekt-Referenten dahingehend, dass die Einführung der Subjekt-Referenten weniger salient im Vergleich zur Einführung der Objekt-Referenten ist. Die Subjekt-Referenten werden bereits zu Beginn des Experiments eingeführt und werden bei jedem Testitem sowohl visuell als auch verbal (Experimente 4 und 5) erneut präsentiert. Die Einführung der Objekt-Referenten gestaltet sich anders. Die Objekte werden im Gegensatz zu den Subjekten unter dem Begriff „Sachen“ in die Untersuchungssituation eingeführt (siehe Abschnitt 4.4.3). Genau wie die Subjekte werden auch die Objekte auf jedem Testbild visuell präsentiert. Aber sie werden verbal erst im Testsatz eingeführt. Die Markierung der Objekt-NP durch einen indefiniten Artikel zeigt die Einführung des Referenten an. Im Vergleich der Einführung der Subjekt- und Objekt-Referenten ergeben sich somit zwar Unterschiede, jedoch scheint die Einführung der Objekt-Referenten weniger salient zu sein als die Einführung der Subjekt-Referenten.

Insgesamt betrachtet können ebenfalls semantische Unterschiede zwischen den Auswahlmengen die gefundene Subjekt-Objekt Asymmetrie nicht erklären.

5.2.3 Informationsstrukturelle Aspekte

In dem folgenden Abschnitt werden zunächst die informationsstrukturellen Eigenschaften der verwendeten Testsätze dargestellt und diskutiert. Im Anschluss werden die Eigenschaften der Sätze verglichen und analysiert, inwieweit die gefundenen Unterschiede die Subjekt-Objekt Asymmetrie erklären können. Die informationsstrukturelle Analyse für die Testsätze der Experimente 3, 4 und 5 werden gemeinsam betrachtet, obwohl im Ge-

gensatz zu den Testsätzen in Experiment 4 und 5 die Testsätze in Experiment 3 nicht durch einen vorangehenden Kontextsatz eingeführt wurden.

Bei der Analyse der Sätze steht die Informationsstruktur des Satzes auf Diskurs- und Satzebene (siehe Abschnitt 2.1.2) im Mittelpunkt sowie die Eigenschaften der Topik- und Fokuskonstituenten des Satzes (siehe Abschnitt 2.2.5). Zur Unterscheidung der Analyse auf Diskurs- und Satzebene, ist die Diskursebene (Topik-Kommentar Gliederung) oberhalb des Satzes angegeben, die Satzebene (Hintergrund-Fokus Gliederung) unterhalb des Satzes (siehe Tabelle 23).

Zuerst wird die Informationsstruktur für die *SV_{nur}O*-Sätze analysiert (Beispiel 97), dann für *nurSVO*-Sätze (Beispiel 98) und schließlich für die *OV_{nur}S*-Sätze (Beispiel 99).

97) *SV_{nur}O*-Sätze

Visueller Kontext:



Verbaler Kontext:

Die Ente, der Maulwurf und die Maus haben eine Eisenbahn und ein Flugzeug.

Testsatz:

Der Elefant hat nur eine Eisenbahn.

Sätze wie *Der Elefant hat nur eine Eisenbahn* verfügen über eine für das Deutsche unmarkierte Satzstruktur SVO. Der fokussierte Ausdruck des Satzes ist die Objekt-NP und befindet sich damit in finaler Satzposition. Das Topik des Satzes wird durch die Subjekt-NP repräsentiert. Die informationsstrukturelle Analyse der Diskurs- und Satzebene gestaltet sich wie folgt:

Tabelle 23: Informationsstruktur der *SV_{nur}O*-Sätze auf Diskurs- und Satzebene

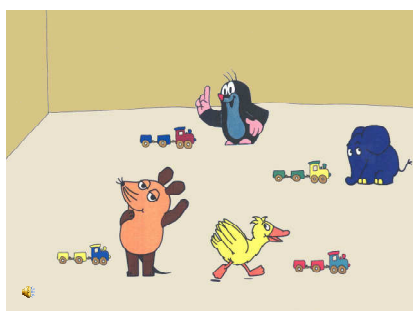
Diskursebene	Topik	Kommentar	
	Der Elefant	hat nur	eine Eisenbahn.
Satzebene	Hintergrund	Fokus	

Wie Tabelle 23 zeigt, ergibt sich für die *SV_{nur}O*-Sätze eine eindeutige informationsstrukturelle Gliederung auf Diskurs- und Satzebene. Das initial stehende Subjekt-NP wird durch einen definiten Artikel markiert. Zudem ist die Subjekt-NP bereits eingeführt,

da zu Beginn der Untersuchung die Figuren Maus, Maulwurf, Ente und Elefant den Kindern vorgestellt wurden. Diese Punkte sprechen dafür, dass die Subjekt-NP *der Elefant* Topik des Satzes ist. Den Kommentar des Satzes bildet die VP *hat nur eine Eisenbahn*. Der Fokus des Satzes liegt auf der Objekt-NP *eine Eisenbahn*, wird final realisiert und ist mit dem Gebrauch des indefiniten Artikels verbunden. Weiterhin ist die Objekt-NP prosodisch hervorgehoben. Der Hintergrund des Satzes besteht aus der Subjekt-NP und dem Teil der VP *hat nur*. Insgesamt betrachtet entspricht die Verteilung der Informationseinheiten der klassischen *given-new* Abfolge, auch wenn die fokussierte NP durch den zum Untersuchungsbeginn verwendeten Oberbegriff „Sachen“ eingeführt und visuell auf dem Bild gegeben ist. Dennoch repräsentiert die Objekt-NP den Fokus des Satzes. Somit verfügen die Testsätze dieser Bedingung nicht nur über eine kanonische Satzstruktur, sondern auch über eine unmarkierte Informationsstruktur.

98) *nur*SVO-Sätze

Visueller Kontext:



Verbaler Kontext:

Die Ente, der Maulwurf und die Maus haben eine Eisenbahn.

Testsatz:

Nur der Elefant hat eine Eisenbahn.

Der Satz *Nur der Elefant hat eine Eisenbahn* ist ein SVO-Satz und verfügt somit ebenfalls über die für das Deutsche kanonische Satzstruktur. Entsprechend steht auch hier das Subjekt satzinitial und das Objekt satzfinal. Wie Tabelle 24 zeigt, kommt es bei der Topik-Kommentar Gliederung des Satzes zu Problemen.

Tabelle 24: Informationsstruktur der *nur*SVO-Sätze auf Diskurs- und Satzebene

Diskursebene	Topik ?	Kommentar ?
	Nur der Elefant	hat eine Eisenbahn.
Satzebene	Fokus	Hintergrund

Die Gliederung des Satzes in Hintergrund und Fokus ist eindeutig. Das initial stehende Subjekt ist der Fokus des Satzes, entsprechend bildet die VP *hat eine Eisenbahn* den Hintergrund des Satzes. Obwohl beide Informationseinheiten eindeutig identifiziert werden

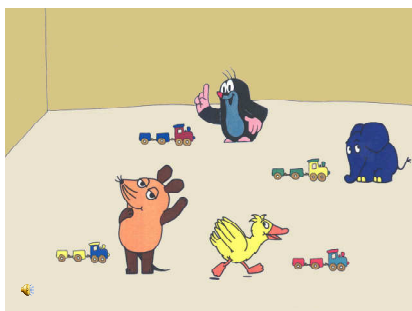
können, so entspricht doch die Abfolge Fokus-Hintergrund nicht der klassischen Anordnung. Der Fokus wird hier auf dem initialen Satzteil realisiert, während der Hintergrund final realisiert wird. Diese Abfolge der Informationseinheiten entspricht somit der markierten Anordnung *new-given*.

Das Fragezeichen auf Diskursebene signalisiert bereits, dass die Zuordnung *Subjekt = Topik* und *VP = Kommentar* nicht ohne weiteres gültig ist. Nach Molnár (1991) können Topik und Fokus nicht zusammen auf eine Konstituente fallen, wenn diese (und nur diese) Konstituente fokussiert ist. Molnár geht in diesen Fällen davon aus, dass die Fokusfunktion die Topikfunktion unterbindet, d.h. Sätze mit einem initialen Fokus, haben kein Topik. Molnár argumentiert, dass es bei Sätzen mit einem initialen Fokusakzent zu einer Ambiguität kommt. Einerseits ist aus syntaktischer Sicht zwar die Topikposition besetzt, aus pragmatischer Sicht kann jedoch die initiale Konstituente nicht als Topik markiert werden, da sie bereits Fokus des Satzes ist.

Insofern ist die Informationsstruktur dieser Sätze in zweifacher Hinsicht markiert: zum einen durch die Anordnung *new-given* und zum anderen durch den Konflikt zwischen der Topik- und Fokusvergabe.

99) *OV_{nur}S*-Sätze

Visueller Kontext:



Verbaler Kontext:

Die Ente, der Maulwurf und die Maus haben eine Eisenbahn.

Testsatz:

Eine Eisenbahn hat nur der Elefant.

Die Testsätze dieser Bedingung bestehen aus einer *OVS*-Struktur. Die Objekt-NP steht satzinitial, während die fokussierte Subjekt-NP satzfinal steht. Die Fokuspartikel erscheint postverbal, d.h. sie steht vor der Subjekt-NP. Die informationsstrukturelle Analyse der Diskurs- und Satzebene zeigt folgendes Bild.

Tabelle 25: Informationsstruktur der OV_{nur}S-Sätze auf Diskurs- und Satzebene

Diskursebene	Topik	Kommentar	
	Eine Eisenbahn	hat nur	der Elefant.
Satzebene	Hintergrund		Fokus

Topik des Satzes ist die initial stehende Objekt-NP. Fokus des Satzes ist das final stehende Subjekt. Der Satz verletzt somit weder die unmarkierte Abfolge der Topik-Kommentar Gliederung noch die unmarkierte Abfolge der Hintergrund-Fokus Gliederung, so dass die beiden Informationseinheiten in der Anordnung given-new erscheinen. Jedoch entspricht der Topikstatus der Objekt-NP und der Fokusstatus der Subjekt-NP nicht der klassischen Zuordnung *Subjekt = Topik* und *Objekt = Fokus* (Abschnitt 2.2.5). Das Objekt wird aufgrund seiner initialen Satzposition als Topik des Satzes interpretiert, obwohl es für ein Topik untypisch durch einen indefiniten Artikel eingeleitet wird und nicht das Subjekt des Satzes ist. Die Informationsstruktur dieser Sätze ist demnach insofern markiert, als dass hier die Objekt-NP Topik des Satzes ist, während die Subjekt-NP den Fokus repräsentiert.

Aus dem Vergleich der informationsstrukturellen Analyse der drei Testsätze ergibt sich folgendes Bild. Die SV_{nur}O-Sätze repräsentieren eine unmarkierte Informationsstruktur. Die Reihenfolge der Informationseinheiten folgt der given-new Anordnung, wodurch sich eine klare Topik-Kommentar und Hintergrund-Fokus Gliederung ergeben. Beide Testsatztypen mit einem fokussierten Subjekt weisen hingegen eine markierte Informationsstruktur auf. Bei den *nur*SVO-Sätzen liegt eine new-given Anordnung der Informationseinheiten vor. Weiterhin sind diese Sätze durch einen Konflikt um die Fokus- und Topikmarkierung charakterisiert. Die OV_{nur}S Subjekt-Sätze folgen zwar der given-new Anordnung, jedoch ist hier die Objekt-NP Topik des Satzes.

Die unterschiedliche informationsstrukturelle Gliederung der *nur*Subjekt- und der *nur*Objekt-Sätze könnte zu der beobachteten Subjekt-Objekt Asymmetrie führen. Demzufolge hätten die Kinder keine Probleme mit der Interpretation von Sätzen mit *nur*, wenn die Informationsstruktur des Satzes dahingehend unmarkiert ist, dass eine eindeutige Topik-Kommentar Gliederung und eine eindeutige Hintergrund-Fokus Gliederung vorliegen und dass das initialstehende Subjekt das Topik des Satzes ist. Bei den *nur*SVO- und den OV_{nur}S-Sätzen treffen die Kinder auf eine markierte Informationsstruktur. Welche Rolle die Markiertheit für Kinder bei der Interpretation dieser Sätze spielen könnte, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

5.2.4 Der Topik-Default

In diesem Abschnitt wird überprüft, inwieweit die Unterschiede bezüglich der informationsstrukturellen Markiertheit der *nur*-Sätze die Subjekt-Objekt Asymmetrie erklären können. Die folgende Argumentation stützt sich dabei auf die Annahme, dass Kinder einen Default für das Subjekt als Topik eines Satzes zeigen und im Falle der *nur*-Subjekt-Sätze eine falsche informationsstrukturelle Gliederung annehmen. Abschließend wird der skizzierte Topik-Default Ansatz von den Ansätzen von Paterson et al. (2003) und Crain et al. (1992,1994) abgegrenzt.

Wie im vorangehenden Abschnitt dargestellt, verfügen die *SVnurO*-Sätze über eine unmarkierte Informationsstruktur. Nach dem Ansatz der Alternativen Semantik würde sich für diese Sätze folgende zugrundeliegende und alternative Bedeutung ergeben (Beispiel 100).

- 100) Die Ente, der Maulwurf und die Maus haben eine Eisenbahn und ein Flugzeug.
Der Elefant hat nur eine Eisenbahn.

Ausgangsstruktur: Der Elefant hat [eine Eisenbahn]_F.

zugrundeliegende Bedeutung: HABEN (El) (Ei)

alternative Bedeutung: {HABEN (El) (x) | x ∈ ALT (Ei)}
= {HABEN (El) (Ei), HABEN (El) (Fl)}

ALT = Alternativen zum Fokausdruck; El = Elefant; Ei = Eisenbahn; Fl = Flugzeug

Die Ausgangsstruktur eines Fokuspartikelsatzes besteht aus dem Satz ohne die Fokuspartikel (Dimroth & Klein, 1996; Abschnitt 2.3.1). Der Fokus eines Satzes ist in der Ausgangsstruktur bereits festgelegt. Die Auswahlmenge der fokussierten Objekt-NP in diesem Beispiel besteht aus den beiden Einträgen *Eisenbahn* und *Flugzeug*. Die Fokuspartikel *nur* assoziiert über die Auswahlmenge und gibt die Bedingung vor, dass nur ein Element der Auswahlmenge mit der Interpretation des Satzes vereinbar ist. Da aber auf dem Bild, welches in den Experimenten 3, 4 und 5 parallel zum Testsatz präsentiert wurde, der Elefant neben der Eisenbahn noch ein Flugzeug hat, stimmt die dargestellte Situation nicht mit der semantischen Interpretation des Satzes überein (siehe Beispiel 101).

- 101) Der Elefant hat nur [eine Eisenbahn]_F.
 = $\{\forall P[P \in C \wedge P(EI) \rightarrow P = \lambda x [HABEN(x, Ei)]]\}$

C = Domäne der Eigenschaften; P = Eigenschaft; EI = Elefant; Ei = Eisenbahn

Beispiel (101) besagt, dass es (mindestens) eine Eigenschaft P gibt, welche ein Element der Domäne der Eigenschaften C ist und dass der Elefant über die Eigenschaft P verfügt. Gleichzeitig charakterisiert sich P durch die Bedingung *eine Eisenbahn haben*. Wenn also der Elefant über die Eigenschaft P verfügt, dann ist P identisch mit der Eigenschaft, welche in der VP des Satzes ausgedrückt wird. Da aber der Elefant auf dem Bild noch über eine zweite Eigenschaft verfügt, nämlich zusätzlich noch ein Flugzeug zu haben, sollte der Satz in den Experimenten zurückgewiesen werden.

Die *nur*SVO-Sätze sind durch eine markierte Informationsstruktur charakterisiert. Zum einen gibt es in diesen Sätzen nach Molnár (1991) keine Topik Konstituente und zum anderen steht die fokussierte Konstituente satzinitial. Nach dem Ansatz der Alternativen Semantik ergeben sich für den Satz *Nur der Elefant hat eine Eisenbahn* folgende Bedeutungen:

- 102) Die Ente, der Maulwurf und die Maus haben eine Eisenbahn.
 Nur der Elefant hat eine Eisenbahn.

Ausgangsstruktur: [Der Elefant]_F hat eine Eisenbahn.
 zugrundeliegende Bedeutung: HABEN (Ei) (EI)
 alternative Bedeutung: $\{HABEN(Ei)(x) \mid x \in ALT(EI)\}$
 = $\{HABEN(Ei)(EI), HABEN(Ei)(M), HABEN(Ei)(En),$
 HABEN(Ei)(Mw) $\}$

ALT = Alternativen zum Fokausdruck; EI = Elefant; M = Maus; En = Ente;
 Mw = Maulwurf; Ei = Eisenbahn

In der Ausgangsstruktur ist die Subjekt-NP fokusmarkiert. Die Auswahlmenge, welche durch die fokussierte NP erzeugt wird, besteht aus *Elefant*, *Maus*, *Ente* und *Maulwurf*. Die Fokuspartikel assoziiert über die Auswahlmenge und etabliert einen Kontrast zwischen *Elefant* und den Alternativen. Somit sollte der Satz auf einen Kontext referieren, in dem der Elefant der Einzige ist, für den die Eigenschaft eine Eisenbahn zu haben wahr ist. Jedoch widerspricht der dazu präsentierte visuelle Kontext, da ebenfalls die anderen

Figuren über diese Eigenschaft verfügen. Entsprechend repräsentiert der Satz in Bezug auf den visuellen Kontext keine wahre Aussage und sollte daher von den Kindern abgelehnt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder überwiegend das erwartete Antwortverhalten gezeigt haben. Jedoch gab es sowohl bei Experiment 3, als auch bei Experiment 4 und 5 Kinder, welche diese Sätze akzeptierten. Der Topik-Default erklärt das nicht zielsprachliche Verhalten der Kinder für *nur*SVO-Sätze wie folgt: zugrunde liegend ist die Annahme, dass Kinder einen Default für das Subjekt als Topik eines Satzes haben. Vor dem Hintergrund, dass die Kinder die *SVnur*O-Sätze zielsprachlich interpretieren, sind die Kinder in der Lage, die Informationsstruktur dieser Sätze korrekt zu analysieren. In diesen Sätzen ist das Subjekt des Satzes auch Topik des Satzes. Topik und Fokus werden entsprechend auf verschiedenen Konstituenten realisiert. In den *nur*SVO-Sätzen ist jedoch das Subjekt Fokus der Äußerung. Das Subjekt steht initial, es ist vorerwähnt und belebt. Diese Eigenschaften unterstützen den Default, so dass die Kinder die Subjekt-NP als Topik analysieren, genau wie bei den *SVnur*O-Sätzen. Da Topik und Fokus nicht auf den gleichen Ausdruck fallen können, markieren die Kinder entsprechend die Objekt-NP als Fokus des Satzes. Die finale Position der Objekt-NP könnte die Kinder in ihrer Entscheidung unterstützt haben. Entsprechend dieser Analyse würden die Kinder folgende zugrundeliegende und alternative Bedeutung für den Satz aufbauen (Beispiel 103).

103) Die Ente, der Maulwurf und die Maus haben eine Eisenbahn.

Nur der Elefant hat eine Eisenbahn.

Ausgangsstruktur: Der Elefant hat [eine Eisenbahn]_F.

zugrundeliegende Bedeutung: HABEN (El) (Ei)

alternative Bedeutung: {HABEN (El) (x) | x ∈ ALT (Ei)}
 = {HABEN (El) (Ei)}

ALT = Alternativen zum Fokusaussdruck; El = Elefant; Ei = Eisenbahn

In der Ausgangsstruktur des Satzes wäre bereits die Objekt-NP Eisenbahn als Fokus des Satzes markiert. Basierend auf dieser Analyse entstehen zwei Probleme: da die Objekt-NP als Fokus des Satzes angesehen wird, erzeugen die Kinder eine Auswahlmenge, welche dem Objekt-Fokus entspricht, d.h. die Auswahlmenge besteht aus den Objekten, welche der Elefant besitzen könnte. Jedoch gibt es in der Auswahlmenge nur einen Eintrag, nämlich *Eisenbahn*. Zudem würde die Objekt-NP nicht im Skopus der Fokusparti-

kel stehen und könnte somit nicht als Bezugsausdruck der Fokuspartikel fungieren¹⁷. Wenn also die Auswahlmenge keine Kontrastbildung zulässt und der Fokus nicht der Bezugsausdruck der Fokuspartikel ist, so ist der Gebrauch der Fokuspartikel unmotiviert. Das bedeutet, dass die Kinder bei der Satzinterpretation die Funktion der Fokuspartikel nicht beachten und den Satz entsprechend seiner Ausgangsstruktur interpretieren: *Der Elefant hat eine Eisenbahn*. Da dieser Satz in Bezug auf das präsentierte Bild eine wahre Aussage darstellt, akzeptieren die Kinder den Satz.

Der Topik-Default Ansatz trifft für die *OVnurS*-Sätze genau die gleichen Vorhersagen. Da in diesen Sätzen ebenfalls das Subjekt fokussiert ist, erhält dieser Satz in der Alternativen Semantik die gleichen Bedeutungen wie der *nurSVO*-Satz.

- 104) Die Ente, der Maulwurf und die Maus haben eine Eisenbahn.
Eine Eisenbahn hat nur der Elefant.

Ausgangsstruktur: Eine Eisenbahn hat [der Elefant]_F.
zugrundeliegende Bedeutung: HABEN (Ei) (El)
alternative Bedeutung: {HABEN (Ei) (x) | x ∈ ALT (El)}
= {HABEN (Ei) (El), HABEN (Ei) (M), HABEN (Ei) (En),
HABEN (Ei) (Mw)}

ALT = Alternativen zum Fokausdruck; El = Elefant; M = Maus; En = Ente;
Mw = Maulwurf; Ei = Eisenbahn

Genau wie die *nurSVO*-Sätze sollten auch die *OVnurS*-Sätze als falsch zurück gewiesen werden, da das gleichzeitig präsentierte Bild zeigt, dass alle anderen Figuren ebenfalls eine Eisenbahn besitzen. Einige Kinder in Experiment 5 Kinder akzeptierten die Sätze fälschlicherweise.

Aufgrund des angenommenen Default würden die Kinder auch in diesen Sätzen das Subjekt als Topik des Satzes analysieren und entsprechend das Objekt als Fokus. Dies impliziert, dass die Annahme des Subjekts als Topik stärker ist, als die Präferenz für eine given-new Anordnung der Satzteile (vgl. Narasimhan und Dimroth; 2008). Da die Zuordnung von Topik und Fokus der Zuordnung entspricht, welche für die *nurSVO*-Sätze

¹⁷ Auch wenn die syntaktische Struktur nach Jacobs (1983) zugrunde gelegt wird, kann die Objekt-NP nicht der Bezugsausdruck sein, da ansonsten gegen das Prinzip der maximalen Fokusnähe verstoßen wird.

angenommen wurde, sollten die Kinder auch hier die Auswahlmenge für die fokussierte Objekt-NP evaluieren (Beispiel 103 hier wiederholt als 105).

105) Die Ente, der Maulwurf und die Maus haben eine Eisenbahn.

Nur der Elefant hat eine Eisenbahn.

Ausgangsstruktur: [Eine Eisenbahn]_F hat der Elefant.

zugrundeliegende Bedeutung: HABEN (El) (Ei)

alternative Bedeutung: {HABEN (El) (x) | x ∈ ALT (Ei)}
= {HABEN (El) (Ei)}

ALT = Alternativen zum Fokusausdruck; El = Elefant; Ei = Eisenbahn

Entsprechend würde auch hier die Auswahlmenge nur aus einem Eintrag bestehen und die Objekt-NP würde nicht im Skopus der Fokuspartikel stehen. Folglich würden die Kinder die Funktion der Fokuspartikel missachten und den Satz anhand seiner Ausgangsstruktur interpretieren: *Eine Eisenbahn hat der Elefant*. Da dieser Satz in Bezug auf das dazu präsentierte Bild eine wahre Aussage trifft, akzeptieren die Kinder den Satz.

Zusammenfassend basiert der Topik-Default Ansatz zur Erklärung der Subjekt-Objekt Asymmetrie auf zwei wesentlichen Annahmen: zum einen fällt Kindern die Interpretation von Sätzen mit Fokuspartikeln leichter, wenn die Informationsstruktur des Satzes unmarkiert, d.h. kanonisch ist.¹⁸ Zum anderen nehmen Kinder an, dass das Subjekt eines Satzes auch Topik des Satzes ist. Der Default Ansatz beruht auf der Annahme von Frazier (1999), dass das prototypischste Merkmal eines Topiks sein Subjektstatus ist. Zudem berichtet Frazier, dass selbst Erwachsene bei der Verarbeitung von Sätzen einen Default für das Subjekt als Topik zeigen. Auch Yekovich et al. (1979) berichten, dass Sätze mit initialem Subjekt schneller gelesen wurden, wenn das Subjekt auf eine im vorangehenden Satz eingeführten Entität referierte, als wenn es eine neue Information in den Satz einführte. Hören die Kinder einen Fokuspartikelsatz, in dem das Subjekt der Fokus ist, analysieren Kinder das Subjekt zunächst als Topik und das Objekt entsprechend als Fokus. Demzufolge würden die Kinder die Auswahlmenge der fokussierten Objekt-NP

¹⁸ De Hoop, De Swart, Hendriks, Kramer und Zwarts (2009) nehmen an, dass markierte Strukturen („marked forms“) für Kinder in der Hörerperspektive besonders anspruchsvoll sind, wenn sie mit markierten Bedeutungen („marked meanings“) einhergehen. Sätze, welche eine unmarkierte Form und eine unmarkierte Bedeutung haben, sind für die Kinder einfacher zu verarbeiten. De Hoop et al. verweisen auf eine Asymmetrie zwischen Produktion und Verständnis, wobei die Produktion dem Verständnis vorausgeht. Die Autoren versuchen im Rahmen eines Optimalitätstheoretischen Ansatzes dieses Muster zu begründen.

evaluieren. Da das in dieser Arbeit verwendeten Testmaterial im Falle der *nur*-Subjekt Sätze keine weiteren Objekte für die im Testsatz erwähnte Figur präsentierte, würde die Auswahlmenge nur aus einem Element bestehen. Die Bildung eines Kontrasts wäre nicht möglich. Aber auch wenn der visuelle und verbale Kontext die Etablierung einer Auswahlmenge zuließe, so bestünde das Problem, dass der fokussierte Ausdruck nicht im Skopus der Fokuspartikel liegt. Die Kinder akzeptieren den Fokus daher nicht als Bezugsausdruck der Fokuspartikel und könnten, selbst wenn es eine Auswahlmenge gäbe, keinen Kontrast etablieren. Die Konsequenz wäre, dass die Objekt-NP als Fokus interpretiert wird, wobei zwar eine Auswahlmenge erzeugt, aber kein Kontrast etabliert wird. Folglich würden die Kinder die Fokuspartikel bei der Satzinterpretation nicht berücksichtigen.

Der Topik-Default Ansatz impliziert, dass der Default für das Subjekt als Topik die Kinder dazu bringt, die prosodische Fokusmarkierung des Satzes zu vernachlässigen. Dass Kinder im Vergleich zu Erwachsenen nicht so sensitiv für die prosodische Fokusmarkierung sind, belegen verschiedene Studien (für eine Übersicht siehe Culter und Swinney, 1987; Gualmini et al., 2003; Szendrői; 2004; Costa und Szendrői; 2006). Daher könnte angenommen werden, dass prosodische Markierungen innerhalb eines Satzes für Kinder nicht die wichtigsten Mittel zur Identifizierung von Fokus und Topik darstellen. Diese Annahme schließt nicht aus, dass Kinder zwischen zwei vom Wortlaut her identischen Sätze aufgrund der unterschiedlichen prosodischen Fokusmarkierung differenzieren können (siehe dazu Berger et al., 2007; Höhle et al., 2009).

Der eben skizzierte Ansatz scheint auf den ersten Blick Parallelen zu dem Ansatz von Paterson et al. (2003) aufzuweisen. Die Konsequenz beider Ansätze ist, dass die Kinder Sätze mit Fokuspartikel genau wie Sätze ohne Fokuspartikel interpretieren. Jedoch gibt es zwei wesentliche Unterschiede: Paterson et al. postulieren ihren Ansatz für Sätze mit *nur* vor dem satzinitialen Subjekt und mit *nur* vor der VP. Der Topik-Default Ansatz bezieht sich ausschließlich auf *nur*Subjekt-Sätze. Paterson et al. postulieren, dass Kinder Probleme mit der Evaluation der Auswahlmenge haben. Sie spezifizieren jedoch nicht, ob die Probleme in einer unvollständigen Auswahlmenge resultieren oder ob gar keine Auswahlmenge erzeugt werden kann (siehe Abschnitt 3.5.2.3). Der Topik-Default Ansatz hingegen nimmt an, dass die Kinder durchaus in der Lage sind, die passende Auswahlmenge vollständig zu evaluieren. Schließlich stellen sie diese Fähigkeit bei der Interpretation der *SVnurO*-Sätze unter Beweis.

Genau wie der Topik-Default Ansatz bezieht sich auch der Ansatz von Crain et al. (1992, 1994) ausschließlich auf die Interpretation von *nur*Subjekt-Sätzen. Crain et al. sehen die Ursache für die nicht zielsprachlichen Leistungen der Kinder in einer fehlerhaften syntaktischen Analyse des Fokuspartikelsatzes begründet, wodurch sich Probleme mit der Skopusrestriktion ergeben (siehe Abschnitt 3.5.2.3). Im Unterschied zu Crain et al. besagt der Topik-Default Ansatz, dass die informationsstrukturelle Gliederung der *nur*-Sätze für die Leistungen der Kinder verantwortlich ist. Den Kindern mangelt es demzufolge nicht an syntaktischem Wissen. Die syntaktische Struktur des Satzes sowie die Position der Fokuspartikel können von den Kindern aufgebaut und analysiert und der Skopusbereich entsprechend festgelegt werden.

In Kapitel 6 wird die Abgrenzung des Topik-Defaults zum syntaktischen orientierten Ansatz von Crain et al. noch einmal aufgenommen.

5.3 Der Erwerbsverlauf

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden ausschließlich Kinder im Alter zwischen sechs und sieben Jahren untersucht. Die Ergebnisse belegen, dass Kinder in diesem Alter Sätze mit der Fokuspartikel *nur* zielsprachlich interpretieren können, wenn diese in einen adäquaten verbalen Kontext eingebettet sind. Zudem zeigen die Ergebnisse bessere Leistungen für *nur*Objekt-Sätze als für *nur*Subjekt-Sätze, unabhängig von einer kontextuellen Einbettung der *nur*-Sätze. Ausgehend von diesen Ergebnissen wird im Folgenden ein Erwerbsverlauf skizziert, welcher die verschiedenen Phasen der zielsprachlichen Interpretation von *nur*-Sätzen darstellt. Im Anschluss daran wird geprüft, inwieweit sich der Erwerbsverlauf auf andere Fokuspartikeln, wie z.B. *auch*, übertragen lässt.

Der Erwerbsverlauf basiert auf den Ergebnissen der Experimente 4 und 5. Wie sich die Daten der Kinder aus Experiment 3 in den Erwerbsverlauf einordnen lassen, wird im Anschluss diskutiert. Die Kinder der Experimente 4 und 5 lassen sich in zwei Gruppen unterscheiden. Eine Gruppe interpretierte sowohl die *SVnurO*-Sätze als auch die *nurSVO*-Sätze bzw. die *OVnurS*-Sätze zielsprachlich. Die andere Gruppe beurteilte die *SVnurO*-Sätze korrekt, die *nurSVO*-Sätze bzw. *OVnurS*-Sätze hingegen inkorrekt. Aus diesen beiden Beobachtungen ergeben sich zwei Stufen des Erwerbsverlaufs. Auf Stufe 1 sind Kinder in der Lage, *nur*Objekt-Sätze zielsprachlich zu interpretieren. Auf Stufe 2 können Kinder *nur*Objekt-Sätze und *nur*Subjekt-Sätze zielsprachlich interpretieren (Tabelle 26).

Tabelle 26: Stufe 1 und 2 des Erwerbsverlaufs

	<i>nur</i> Subjekt-Satz	<i>nur</i> Objekt-Satz
Stufe 1		✓
Stufe 2	✓	✓

Die Stufen korrelieren nicht mit einem bestimmten Alter. Wie die Daten der Experimente 4 und 5 zeigen, gibt es sechsjährige Kinder, welche bereits Stufe 2 erreicht haben und es gibt Sechsjährige, die sich noch auf Stufe 1 befinden.

Ausgehend von den Daten impliziert der Erwerbsverlauf, dass Kinder zuerst *SVnurO*-Sätze zielsprachlich interpretieren. Die Gründe dafür liegen in den informationsstrukturellen Eigenschaften der Sätze. Wie in Abschnitt 5.2.3 beschrieben, verfügen die Sätze über eine kanonische Satzstruktur und eine unmarkierte Informationsstruktur. Unmarkiert bedeutet in diesem Fall, dass die verschiedenen Eigenschaften der Informationsstruktur miteinander nicht in Konflikt stehen. Das Subjekt ist das Topik des Satzes, steht satzinitial, ist vorerwähnt und hat einen definiten Artikel. Das Objekt ist der Fokus des Satzes, steht satzfinal, ist nicht explizit vorerwähnt und hat einen indefiniten Artikel. Anlehnend an das *Coalition Model of Language Comprehension* von Hirsh-Pasek und Golinkoff (1996) wird für den skizzierten Erwerbsverlauf angenommen, dass Kinder von der Redundanz, mit der Topik und Fokus in den *SVnurO*-Sätzen markiert sind, profitieren. Das Modell von Hirsh-Pasek und Golinkoff, welches die Entwicklung des Sprachverstehens darstellt, basiert auf der Grundannahme, dass Kinder permanent von *Cues* umgeben sind, welche von den Kindern in verschiedenen Phasen verschieden gewichtet werden. Einer der angenommenen Entwicklungsschritte besteht in der Sensitivität für redundante Informationen im Sprachstrom. Auf Grundlage dieser Informationen kann das Kind erste Repräsentationen aufbauen. Stößt das Kind auf *Cues*, die zueinander in Konflikt stehen, konzentriert es sich aufgrund einer noch eingeschränkten grammatischen Kompetenz in seiner Analyse auf einen der *Cues* und vernachlässigt die anderen. Das Kind überwindet diese Phase durch genügend Evidenz im Input, wodurch es die Gewichtung der *Cues* verändert. Im Gegensatz zu den *SVnurO*-Sätzen weisen *nurSVO*- und *OVnurS*-Sätze einen Konflikt zwischen Topik und Fokus des Satzes auf (siehe Abschnitt 5.2.3). Aufgrund des Topik-Defaults analysieren Kinder das Subjekt als Topik und interpretieren den Satz somit falsch. Wie überwinden Kinder den Konflikt zwischen Topik und Fokus und somit den Topik-Default? Dafür benötigen sie Evidenz, dass das Subjekt Fokus einer Äußerung sein kann. Vorstellbar ist, dass Kinder diese Evidenz zunächst aus

Sätzen ohne Fokuspartikeln bekommen, z.B. aus objekttopikalisierten Sätzen. Hier würde das Objekt den Satz einleiten und das fokussierte Subjekt würde final stehen. Die typischen Topikeigenschaften sind der Subjektstatus, die initiale Satzposition, die Vorerwähtheit und der Gebrauch des definiten Artikels. Die typische Markierung des Fokus sieht einen Objektstatus vor, eine finale Satzposition, keine Vorerwähtheit und den Gebrauch des indefiniten Artikels. Sätze, in denen lediglich der Subjekt - Objektstatus vertauscht ist, aber ansonsten alle Charakteristika von Topik und Fokus beibehalten werden, könnten demnach einen Kontext bieten, in dem das Kind erkennt, dass das Subjekt des Satzes nicht immer Topik eines Satzes ist. Folgende Situation wäre vorstellbar:

- 106) Situation: Kind und Mutter sind beim Bäcker und wollen einen Schokoladenkuchen kaufen. Verkäufer A schaut nach und findet jedoch keinen Schokoladenkuchen mehr.

Verkäufer A fragt seine Kollegen B und C: Wer hat den letzten Schokoladenkuchen gekauft?

Verkäufer B: Ich glaube, ein Mann hat ihn vorhin gekauft.

Verkäufer C: Nein. Den Kuchen hat eine [FRAU]_F gekauft.

Die Antwort von Verkäufer C stellt den kritischen Satz dar. Die Topik-Kommentar und die Hintergrund-Fokus Gliederung des Satzes lassen sich eindeutig bestimmen. Anhand solcher Sätze könnten die Kinder genügend Evidenz sammeln, um den Subjekt-Default zu überwinden. Nach Aufgabe des Defaults würden die Kinder in *nur*Subjekt-Sätzen das Subjekt als Fokus analysieren und den Satz zielsprachlich interpretieren.

Der skizzierte Erwerbsverlauf suggeriert, dass Kinder erst mit Erreichen der Stufe 2 eine informationsstrukturelle Kompetenz erwerben. Diese Annahme ist jedoch nur bedingt haltbar, da Kinder der Stufe 1 bereits alle Fähigkeiten erworben haben, die für eine zielsprachliche Interpretation eines Satzes mit *nur* notwendig sind. Sie kennen die Grundbedeutung der Fokuspartikel, sie können den Fokus des Satzes identifizieren, sie können die Auswahlmenge vollständig evaluieren, sie kennen die Funktion der Fokuspartikel und sehen folgerichtig den fokussierten Ausdruck als Bezugsausdruck der Fokuspartikel an und sie können einen Kontrast zwischen der Auswahlmenge und dem Bezugsausdruck etablieren. Des Weiteren wissen die Kinder, dass der Bezugsausdruck im Skopus der Fokuspartikel stehen muss. Hätten die Kinder das Wissen um die Skopusrest-

riktion nicht, würden sie bei den *nur*SVO-Sätzen fälschlicherweise die Objekt-NP als Bezugsausdruck wählen. Die fehlerhafte Interpretation ist in der informationsstrukturellen Gliederung der *nur*Subjekt-Sätze begründet. Die Kinder analysieren aufgrund des Topik-Defaults das Subjekt als Topik und nicht als Fokus des Satzes. Da die fälschlicherweise als Fokus angesehene Objekt-NP jedoch nicht im Skopus der Fokuspartikel steht, kann diese nicht der Bezugsausdruck der Fokuspartikel sein. Da es kein anderes Element gibt, welches als Bezugsausdruck dienen könnte, sehen die Kinder keine Motivation für die Berücksichtigung der Fokuspartikel bei der Interpretation des Satzes.

Drei Punkte müssen in Bezug auf den skizzierten Erwerbsverlauf noch diskutiert werden. Zum einen die Frage, welche Voraussagen der Erwerbsverlauf für jüngere Kinder macht und zum anderen, inwieweit sich die Interpretation von kontextfreien Sätzen mit *nur* in den skizzierten Erwerbsverlauf integrieren lässt. Anschließend soll geprüft werden, ob der skizzierte Erwerbsverlauf auf die gesamte Klasse der Fokuspartikel übertragbar ist.

Die Stufen 1 und 2 des Erwerbsverlaufs basieren auf den Daten sechsjähriger Kinder. Wie jüngere Kinder Sätze mit *nur* interpretieren und welche Leistungsmuster sie zeigen, darüber kann im Moment nur spekuliert werden. Der bisher skizzierte Erwerbsverlauf sollte sich jedoch auch bei jüngeren Kindern zeigen, d.h. auch jüngere Kinder sollten zuerst die *SVnurO*-Sätze zielsprachlich interpretieren bevor sie auch für *nur*Subjekt-Sätze zielsprachliche Leistungen zeigen. Für jüngere Kinder ist ebenfalls zu erwarten, dass sie sowohl *nur*SVO-/OV*nur*S-Sätze als auch *SVnurO*-Sätze nicht zielsprachlich interpretieren. Dieses Verhalten würde darauf hindeuten, dass die Kinder eine der grundlegenden, informationsstrukturellen Eigenschaften von Sätzen mit *nur* noch nicht erworben haben. So könnte beispielsweise das Wissen um die Bedeutung und Funktion der Fokuspartikel noch nicht etabliert sein. Weiterhin wäre möglich, dass die Kinder Probleme mit der Evaluation der Auswahlmenge haben. Das bedeutet, die Kinder würden den fokussierten Teil des Satzes zwar erkennen, wüssten aber nicht, dass der Fokus Alternativen anzeigt. Die Kinder könnten aber auch die Auswahlmenge vollständig evaluieren können, würden diese jedoch bei der Interpretation des Satzes nicht berücksichtigen. Zusammenfassend könnten jüngere Kinder drei verschiedene Leistungsprofile zeigen: (1) sie interpretieren die Sätze beider *nur*-Bedingungen nicht zielsprachlich, (2) sie interpretieren *SVnurO*-Sätze zielsprachlich, jedoch nicht *nur*SVO-/OV*nur*S-Sätze, (3) sie interpretieren die Sätze beider *nur*-Bedingungen zielsprachlich. Wie die Leistungen der Sechsjährigen gezeigt haben, korrelieren die Stufen des Erwerbsverlaufs nicht

mit einzelnen Altersklassen. Es wäre daher vorstellbar, dass beispielsweise innerhalb der Gruppe der vierjährigen Kinder alle drei Leistungsprofile vorkommen. Diese Annahme impliziert, dass Kinder, welche jünger als sechs Jahre sind, Sätze mit *nur* zielsprachlich interpretieren können. Weitere Untersuchungen sind daher notwendig.

In Experiment 3 wurden die *nur*-Sätze ohne kontextuelle Einbettung präsentiert. Da die Auswahlmenge nicht explizit im verbalen Kontext sondern rein visuell vorgegeben war, mussten die Kinder diese Informationen aus dem visuellen Kontext ziehen und anschließend in den Common Ground der Situation akkommodieren. Anhand der Ergebnisse konnten die Kinder in drei Gruppen unterteilt werden. Die erste Gruppe zeigte für die Sätze beider *nur*-Bedingungen keine zielsprachlichen Leistungen, die zweite Gruppe zeigte die Subjekt-Objekt Asymmetrie und die dritte Gruppe interpretierte alle Sätze zielsprachlich. Die Profile der letzten beiden Gruppen entsprechen den Stufen 1 und 2 der skizzierten Erwerbsverlaufs. Es ist daher anzunehmen, dass sich der Erwerbsverlauf zwischen kontextuell eingebetteten und nicht eingebetteten *nur*-Sätzen nicht unterscheidet. Da die Subjekt-Objekt Asymmetrie ebenfalls in Experiment 3 gefunden wurde, scheinen die redundanten informationsstrukturellen Eigenschaften der *SVnurO*-Sätze auch ohne kontextuelle Einbettung des Satzes die Interpretation zu unterstützen. Es wäre daher vorstellbar, dass es folgende Erwerbsreihenfolge in Bezug auf eingebettete und nicht eingebettete *nur*-Sätze gibt: die kontextuell eingebetteten *SVnurO*-Sätze werden als erstes zielsprachlich interpretiert, gefolgt von den nicht eingebetteten *SVnurO*-Sätzen. Dann werden kontextuell eingebettete *nurSVO-/OVnurS*-Sätze zielsprachlich interpretiert und schließlich die nicht eingebetteten *nur*Subjekt-Sätze..

Der eben dargestellte Erwerbsverlauf bezieht sich explizit auf die Interpretation von Sätzen mit der Fokuspartikel *nur*. Abschließend soll daher überlegt werden, ob die Stufen des Erwerbsverlaufs ebenfalls für Sätze mit anderen Fokuspartikeln zutreffen. Kernpunkt des Erwerbsverlaufs ist die Asymmetrie zwischen den *nur*Subjekt- und den *nur*Objekt-Sätzen. Wie dargestellt wird angenommen, dass die Asymmetrie in einem Topik-Default begründet ist, d.h. Probleme bezüglich der Grundbedeutung oder Funktion der Fokuspartikel, sowie mit der Evaluation der Auswahlmenge werden nicht angenommen. Daher ist es vorstellbar, dass sich der skizzierte Erwerbsverlauf auf andere Fokuspartikeln wie z.B. *auch* und *noch* übertragen lässt, sofern diese vor dem Subjekt bzw. vor dem Objekt stehen und Subjekt bzw. Objekt Bezugsausdruck der Fokuspartikel sind¹⁹.

¹⁹ Diese Überlegungen treffen nur auf das unbetonte *auch* zu, da das betonte *auch* immer nach dem Bezugsausdruck steht.

Die Ergebnisse der Produktionsstudien zu *auch* und *noch* stützen diese Annahme, da sie zeigen, dass Kinder bereits im zweiten Lebensjahr Fokuspartikeln zielsprachlich verwenden, d.h. das Wissen um die Grundbedeutung der Fokuspartikeln sowie deren Funktion sind bereits erworben.

5.4 Zusammenfassung

In Kapitel 5 wurden die Ergebnisse der Experimente 1 bis 5 zusammengefasst und in Bezug auf die Fragestellungen der Arbeit diskutiert. Drei wesentliche Punkte wurden dabei deutlich: (1) Sechsjährige deutsche Kinder können Sätze mit der Fokuspartikel *nur* zielsprachlich interpretieren. (2) Die Ergebnisse zeigten eine Subjekt-Objekt Asymmetrie, unabhängig davon, ob die *nur*-Sätze mit oder ohne Kontext präsentiert wurden. (3) Die Gestaltung der Untersuchungssituation, die Art der Stimuluspräsentation und die kontextuelle Einbettung der Testsätze sind von zentraler Bedeutung für die Untersuchung der kindlichen Fähigkeiten zur Interpretation von Sätzen mit Fokuspartikeln.

In Bezug auf die Subjekt-Objekt Asymmetrie wurden syntaktische, semantische und informationsstrukturelle Aspekte der *nur*-Subjekt- und der *nur*-Objekt-Sätze als mögliche Ursache diskutiert. Unterschiede in der syntaktischen Struktur beider *nur*-Sätze konnten die Asymmetrie nicht zufriedenstellend erklären. Auch semantische Aspekte, wie z.B. die Größe und Zusammensetzung der Auswahlmengen der Subjekt- und Objekt-NP konnten die Asymmetrie ebenfalls nicht ausreichend erklären. Die Analyse der Informationsstruktur beider *nur*-Sätze ließ hingegen Unterschiede erkennen, welche der beobachteten Asymmetrie zugrunde liegen könnten. Die informationsstrukturelle Analyse auf Diskurs- und Satzebene zeigte Unterschiede bezüglich der Markiertheit der *nur*-Sätze auf. Die *SVnurO*-Sätze verfügen demnach über eine unmarkierte Informationsstruktur, d.h. es gibt eine klare Topik-Kommentar Gliederung als auch Hintergrund-Fokus Gliederung. Beide Testbedingungen mit *nur* vor dem Subjekt haben hingegen eine markierte Informationsstruktur. Der in der Arbeit entworfene Topik-Default Ansatz sieht vor allem die Markierung des Subjekts als Fokus für die nicht zielsprachliche Interpretation ausschlaggebend. Grundlegend geht der Topik-Default Ansatz von einem Default der Kinder aus, wonach das Subjekt immer als Topik des Satzes analysiert wird. In Bezug auf die *SVnurO*-Sätze trifft der Default eine richtige Voraussage. Entsprechend werden diese Sätze zielsprachlich interpretiert. Für die *nur*-Subjekt-Sätze führt der Default zur der Analyse des Subjekts als Topik, wodurch die Objekt-NP von den Kindern zu-

nächst als potentieller Fokus angesehen wird. Da jedoch die Objekt-NP nicht im Skopus der Fokuspartikel liegt, kann das Objekt nicht als Bezugsausdruck der Fokuspartikel dienen. Da es in dem Satz kein weiteres Element gibt, welches als Bezugsausdruck fungieren könnte, sehen die Kinder keine Motivation für den Gebrauch der Fokuspartikel und ignorieren sie bei der Interpretation des Satzes.

Die Frage, wie Kinder den Subjekt-Default überwinden wird im Zusammenhang mit dem Vorschlag eines Erwerbsverlaufs beantwortet. Der Erwerbsverlauf für die Interpretation von Sätzen mit *nur* besteht aus zwei Stufen. Die Stufen wurden aufgrund der erhobenen Daten etabliert. Das Erwerbsmodell postuliert zwei wesentliche Erwerbsschritte: zum einen werden *nur*Objekt-Sätze aufgrund ihrer informationsstrukturellen Unmarkiertheit früher zielsprachlich interpretiert als *nur*Subjekt-Sätze. Zum anderen unterstützt die kontextuelle Einbettung der Sätze eine zielsprachliche Interpretation, so dass kontextuelle eingebettete Sätze früher zielsprachlich interpretiert werden, als nicht eingebettete Sätze. In Bezug auf den Subjekt-Default wird spekuliert, dass die Kinder anhand objekttopikalisierter Sätze Evidenz für die Analyse des Subjekts als Fokus finden.

Gerade in Bezug auf den skizzierten Erwerbsverlauf ergeben sich eine Reihe weiterer Forschungsfragen, welche im letzten Kapitel der Arbeit formuliert werden.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht die Frage, wie sechsjährige Kinder Sätze mit der Fokuspartikel *nur* interpretieren. Die Klasse der Fokuspartikel zeichnet sich durch ihre Interaktion mit der zugrunde liegenden Struktur eines Satzes aus. Fokuspartikeln modifizieren in der Regel den fokussierten Ausdruck eines Satzes und etablieren einen Kontrast zwischen der vom Fokus erzeugten Auswahlmenge und dem fokussierten Ausdruck selbst. Die Fokuspartikel *nur* etabliert aufgrund ihrer semantischen Grundbedeutung einen exklusiven Kontrast. Die Eigenschaft, welche für den fokussierten Ausdruck als wahr gilt, darf nicht auf die Einträge der Auswahlmenge zutreffen.

Kapitel 2 und 3 bilden den theoretischen Hintergrund dieser Arbeit. Der Bereich der Informationsstruktur und die Rolle von Fokuspartikeln standen dabei im Mittelpunkt des zweiten Kapitels. Im dritten Kapitel wurden relevante Studien vorgestellt und diskutiert, welche den Erwerb von informationsstrukturellen Markierungen untersuchten. Der Schwerpunkt des Kapitels lag dabei auf den bisherigen Verstehensstudien zur Fokuspartikel *nur*. Die Ergebnisse dieser Studien zeigen, dass selbst Kinder im Schulalter Sätze mit *nur* nicht wie Erwachsene interpretierten (Bergsma, 2002; Costa & Szendrői, 2006; Crain et al, 1994, 1992; Gualmini et al., 2003; Philip & Lynch, 1999; Paterson et al, 2003, 2006; Szendrői, 2004). Innerhalb der Studien wurden verschiedene Ursachen diskutiert, welche das nicht zielsprachliche Verhalten der Kinder erklären sollten. Ausgehend von den Ergebnissen bisheriger Studien und deren Erklärungsansätze wurden am Ende des dritten Kapitels die zentralen Fragen der Arbeit formuliert.

Mit dem vierten Kapitel beginnt der empirische Teil dieser Arbeit. Insgesamt wurden fünf Experimente beschrieben. Experiment 1 replizierte einen Teil einer englischen Studie von Paterson et al. (2003) und bildete den Ausgangspunkt für die folgenden Untersuchungen. Die Ergebnisse des Experiments zeigen, dass Kinder die präsentierten *nur*-Sätze nicht zielsprachlich interpretierten. Die Daten legen nahe, dass die Kinder Sätze mit *nur* genau wie Sätze ohne *nur* interpretierten. Demnach scheinen die Kinder den Bedeutungsbeitrag der Fokuspartikel nicht zu berücksichtigen. Paterson et al., welche das gleiche Verhalten für englischen Kinder berichten, begründen die nicht zielsprachliche Interpretation mit Problemen bei der Evaluation der vom Fokus erzeugten Auswahlmenge. Aufgrund noch unzureichend entwickelter pragmatischer Fähigkeiten wären Kinder nicht in der Lage, Informationen zu berücksichtigen, welche zwar visuell aber nicht verbal dargeboten sind. Da die Testsätze in Experiment 1 als auch bei Paterson

et al. zusammen mit mehreren Bildern, aber ohne verbalen Kontext präsentiert wurden, konnten die Kinder die auf den Bildern dargestellten, notwendigen Informationen zur Evaluierung der Auswahlmenge nicht nutzen. Der Ansatz von Paterson et al. birgt jedoch folgende Frage: Lassen sich die beschriebenen Probleme bezüglich der Evaluation der Auswahlmenge auf generelle Schwierigkeiten bei der Berücksichtigung nicht explizit eingeführter Informationen zurückführen? Wenn dem so sein sollte, dann sollten Kinder auch in Sätzen ohne *nur* Informationen bei der Interpretation eines Satzes nicht berücksichtigen, wenn diese nur visuell präsentiert werden. In Experiment 2 wurde dieser Aspekt untersucht. Den Kindern wurde ein Testsatz ohne *nur* präsentiert, der in Bezug auf das dazu präsentierte Bild zwar immer eine wahre Aussage traf, aber dennoch unterinformativ und daher pragmatisch unangemessen war. Die Ergebnisse belegen, dass die Kinder bei der Beurteilung des Satzes sich von seiner pragmatischen Angemessenheit leiten ließen. Das bedeutet, dass sie die rein visuell dargestellten Informationen bei ihrer Entscheidung berücksichtigten. Für Experiment 1 bedeutet das, dass die Kinder nicht generell Probleme haben, eine Auswahlmenge anhand eines visuellen Kontexts zu evaluieren.

In Experiment 3 stand die Frage im Vordergrund, ob die Oberflächenposition der Fokuspartikel im Satz die Leistungen der Kinder beeinflusst. In den präsentierten Testsätzen stand die Fokuspartikel entweder satzinitial vor dem Subjekt oder postverbal vor dem Objekt. Die Präsentation der Testsätze war in eine Rahmenhandlung eingebettet. Die Rahmenhandlung diente dazu, die gesamte Untersuchungssituation transparent für die Kinder zu gestalten, um eventuelle Missverständnisse zwischen den Kindern und der Untersucherin bezüglich der Aufgabenstellung und der Kategorisierung der kindlichen Antworten zu vermeiden. Weiterhin wurde auf die Auswahl eines geeigneten Testmaterials sowie dessen geeigneter Präsentation geachtet. Im Unterschied zur *picture-selection task* aus Experiment 1 wurde Experiment 3 die *truth-value-judgement task* als Untersuchungsmethode gewählt. Die visuellen und verbalen Teststimuli wurden computergestützt präsentiert. Die Testsätze wurden jedoch wie in Experiment 1 ohne einen verbalen Kontext präsentiert. Die Ergebnisse des Experiments zeigen zum einen Unterschiede zwischen den Leistungen der Kinder und Erwachsenen und zum anderen zwischen den beiden *nur*-Bedingungen. Die Kinder beurteilten die *SVnurO*-Sätze besser als die *nurSVO*-Sätze. Ein Vergleich mit den Ergebnissen aus Experiment 1 verweist auf die Relevanz der methodischen Aspekte, welche in Experiment 3 berücksichtigt wurden. Während in Experiment 1 lediglich eins der 30 untersuchten Kinder zielsprachliche Leis-

tungen für die Testsätze zeigte, so interpretierten in Experiment 3 19 von 30 Kindern die präsentierten Sätze zielsprachlich.

Experiment 4 verwendete den gleichen Untersuchungsaufbau wie Experiment 3, jedoch wurden die Testsätze diesmal durch einen verbalen Kontext eingeleitet. Der Kontext referierte auf alle auf dem Bild zu sehenden Figuren und Objekte, welche im Testsatz nicht erwähnt wurden. Die Ergebnisse zeigten diesmal keine Unterschiede zwischen den Leistungen der Kinder und der Erwachsenen, d.h. die Kinder interpretierten die *nur*-Sätze zielsprachlich. Somit bestätigt Experiment 4 die Relevanz der kontextuellen Einbettung. Jedoch zeigte auch hier ein Teil der Kinder bessere Leistungen für *SVnurO*-Sätze als für *nurSVO*-Sätze.

Als Grund für diese Subjekt-Objekt Asymmetrie wurde ein Default für die finale Satzposition als Fokusposition diskutiert, welcher durch die Ergebnisse mehrere Studien möglich schien (u.a. Bergsma, 2002; Crain et al., 1994, 1992; Gualmini et al. 2003). In Experiment 5 wurde diese Annahme überprüft. Zusätzlich zu den bisherigen *nur*-Sätzen, wurde ein *OVS*-Satz mit fokussiertem Subjekt dazu genommen. Sollte die finale Satzposition tatsächlich als Fokusposition von den Kindern präferiert werden, so sollten die Kinder die *OVnurS*-Sätze öfter zielsprachlich interpretieren als die *nurSVO*-Sätze. Unterschiede zwischen den *SVnurO*-Sätzen und den *OVnurS*-Sätzen sollte es hingegen nicht geben. Die Ergebnisse des fünften Experiments bestätigten diese Erwartungen jedoch nicht.

Die Frage nach dem Grund für die beobachtete Asymmetrie wurde in Kapitel 5 erneut aufgegriffen. Syntaktische, semantische und informationsstrukturelle Aspekte wurden als Ursachen diskutiert. Jedoch konnten nur die informationsstrukturellen Aspekte Unterschiede zwischen den *nur*Subjekt- und den *nur*Objekt-Sätzen liefern, welche zu der Asymmetrie führen könnten. Die Analyse der Informationsstruktur der Testsätze zeigte, dass die *nur*Objekt-Sätze über eine unmarkierte Informationsstruktur verfügen, die *nur*Subjekt-Sätze hingegen nicht. Vor allem die Fokussierung der Subjekt-NP könnte die Interpretation der Sätze erschweren. Der in dieser Arbeit entwickelte Topik-Default Ansatz greift diesen Punkt auf und postuliert einen Default, welcher die Analyse des Subjekts als Topik des Satzes präferiert. Die Annahme des Defaults gründet sich auf Untersuchungen von Frazier (1999), welche belegen, dass Erwachsene bei der Interpretation von ambigen Sätzen einen Default für das Subjekt als Topik zeigen. Desweiteren ist nach Frazier der Subjektstatus des Topiks dessen prototypischste Eigenschaft. Aufgrund des Defaults gelangen die Kinder zwar im Falle der *SVnurO*-Sätze zu einer zielsprachlichen

Interpretation, jedoch nicht bei den *nur*SVO- und *OVnur*S-Sätzen. Durch den Default analysieren die Kinder das Subjekt des Satzes fälschlicherweise als Topik. Entsprechend würden die Kinder zunächst die Objekt-NP des Satzes als Fokus ansehen. Da sich die Objekt-NP jedoch nicht im Skopus der Fokuspartikel befindet, kann die Objekt-NP trotz Fokussierung nicht der Bezugsausdruck der Fokuspartikel sein. Da kein weiteres Element als Bezugsausdruck zur Verfügung steht, schließlich ist kein weiteres Element fokussiert, erscheint der Gebrauch der Fokuspartikel für die Kinder unmotiviert. Als Konsequenz würde sie die Fokuspartikel bei der Interpretation des Satzes nicht berücksichtigen und interpretieren den Satz entsprechend seiner Ausgangsstruktur.

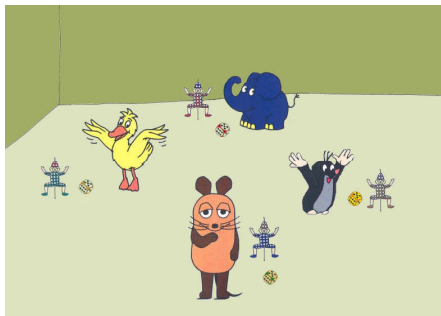
Basierend auf dem Topik-Default und den erhobenen Daten wurde abschließend ein Erwerbsverlauf zur Interpretation von Sätzen mit *nur* zu entwickelt. Der Verlauf sieht vor, dass *SVnur*O-Sätze aufgrund ihrer Unmarkiertheit von den Kindern eher zielsprachlich interpretiert werden, als *nur*Subjekt-Sätze.

Gerade im Hinblick auf den entworfenen Erwerbsverlauf ergibt sich eine Reihe von Fragen, welche weitere Untersuchungen motivieren. Da im Rahmen dieser Arbeit ausschließlich sechsjährige Kinder untersucht wurden, bietet es sich an, jüngere Kinder mit den Experimenten 3 und 4 dieser Arbeit zu testen. Hierbei sollten beide Experimente mit den gleichen Kindern durchgeführt werden, d.h. es sollte eine Probandengruppe mit beiden Experimenten getestet werden. Somit könnten die Voraussagen der skizzierten Erwerbsverlaufs für das Verhältnis der zielsprachlichen Interpretation kontextuell eingebetteter und nicht eingebetteter Fokuspartikelsätze überprüft werden. Das gilt letztendlich auch für sechsjährige Kinder, da die Probandengruppen der Experimente 3 und 4 nicht identisch war. Es bietet sich weiterhin an, die Generalisierbarkeit der postulierten Stufen des Erwerbsverlaufs für andere Fokuspartikeln zu überprüfen. Sollte sich die Subjekt-Objekt Asymmetrie hier bestätigen, so würde dies die Annahme des Topik-Defaults untermauern. Crosslinguistische Untersuchungen bieten sich ebenfalls an. Somit könnte überprüft werden, ob der gefundene Erwerbsverlauf allein für das Deutsche gültig ist.

Weitere forschungsrelevante Fragen beziehen sich auf den Topik-Default Ansatz. Dieser postuliert, dass Kinder in Sätzen mit einer initial stehenden Fokuspartikel diese missachten und den Satz entsprechend seiner Ausgangsstruktur interpretieren. Diese Schlussfolgerung wird jedoch von dem in der Arbeit verwendeten Testmaterial nur bedingt getragen. Die nicht zielsprachlichen Antworten basieren auf den unerwarteten Ja-Antworten der Kinder, d.h. die Kinder hätten den Satz eigentlich als falsch zurückweisen sollen. Das Bild, welches in der Nein-Bedingung zusammen mit einem *nur*SVO-Satz

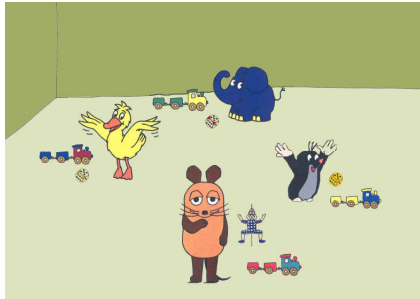
präsentiert wurde, zeigte vier Figuren, welche alle den gleichen Gegenstand besitzen. Wenn die Kinder den Satz fälschlicherweise akzeptieren, dann könnten sie entweder den Satz ohne *nur* interpretiert haben oder die Kinder könnten im Sinne von Crain et al. (1992, 1994) die Objekt-NP als Bezugsausdruck gewählt haben. Um zwischen beiden Möglichkeiten zu unterscheiden, müsste der visuelle Kontext dahingehend angepasst werden, dass alle Figuren jeweils zwei Objekte haben. Die Bilder der SV*nur*O-Sätze für die Nein-Bedingung der Experimente 3,4 und 5 entsprechen bereits dieser Anordnung. Alle Figuren haben hier die gleichen zwei Gegenstände (siehe Tabelle 27). Je nach Interpretation des Satzes würden folgende Antworten erwartet.

Tabelle 27: Testmaterial I für nurSVO-Sätze

Testitem	„Interpretation“	Antwort
	Nur die Maus hat einen Hampelmann.	Nein
	Die Maus hat nur einen Hampelmann.	Nein
	Nur die Maus hat einen Hampelmann.	Die Maus hat einen Hampelmann.	Ja

Aus der Tabelle geht hervor, dass sowohl die zielsprachliche Interpretation des Satzes als auch die Interpretation nach Crain et al. (1992,1994) eine Nein-Antwort zur Folge hätte. Somit könnte zwischen beiden Interpretationen nicht unterschieden werden. Eine Unterscheidung ist einzig zwischen der Interpretation des Satzes mit und ohne *nur* möglich. Daher müsste das Bildmaterial dahingehend verändert werden, dass die Hauptfigur einen Gegenstand hat, den die anderen Figuren nicht haben (Tabelle 28).

Tabelle 28: Testmaterial II für nurSVO-Sätze

Testitem	„Interpretation“	Antwort
	Nur die Maus hat einen Hampelmann.	Ja
	Die Maus hat nur einen Hampelmann.	Nein
	Nur die Maus hat einen Hampelmann.	Ja

Anhand dieses Bildmaterials kann erfasst werden, ob die Kinder die Objekt-NP bei der Interpretation des Satzes fälschlicherweise als Bezugsausdruck der Fokuspartikel ansehen. Jedoch ist eine Unterscheidung zwischen der zielsprachlichen Interpretation des Satzes und der Interpretation des Satzes ohne *nur* nicht möglich. Optimal wäre eine Kombination beider Testmaterialien aus Tabelle (27) und (28). Sollten die Kinder die *nurSVO*-Sätze zielsprachlich interpretieren, so sollten sie den Satz in Bezug auf das erste Bild ablehnen, ihn jedoch für das zweite Bild akzeptieren. Analysieren die Kinder die Objekt-NP als Bezugsausdruck von *nur*, so sollten sie für beide Bilder den Satz ablehnen. Berücksichtigen die Kinder den Bedeutungsbeitrag der Fokuspartikel für die Satzinterpretation nicht, so würden sie in beiden Fällen den Satz akzeptieren.

Der Topik-Default sollte auch für Sätze ohne Fokuspartikeln zutreffen, da die Analyse des Subjekts als Topik unabhängig von der Fokuspartikel geschieht. Zur Überprüfung dieser Annahme könnten beispielsweise Testsätze verwendet werden, in denen das Subjekt nicht das Agens des Satzes ist. Die Studien von Hornby (1971) und MacWhinney und Price (1981) zeigten, dass für Kinder offenbar der Agensstatus mit ausschlaggebend für die Bestimmung des Topiks ist.

Zur Überwindung des Topik-Defaults wurde die Rolle objekttopikalierter Sätze diskutiert. Die Relevanz dieser Sätze vorausgesetzt, könnte spekuliert werden, dass *OVnurS*-Sätze eher zielsprachlich interpretiert werden als die *nurSVO*-Sätze. Zum einen weisen die *OVnurS*-Sätze die unmarkierte given-new Anordnung der beiden Satzteile auf. Zum anderen gibt es in den *nurSVO*-Sätzen nach wie vor den Konflikt zwischen der Topik- und Fokusvergabe.

7 Literaturverzeichnis

- Altmann, H. (1976). *Die Gradpartikeln im Deutschen: Untersuchungen zu ihrer Syntax, Semantik und Pragmatik*, Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Austin, J. L. (1972). *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words)*. Stuttgart: Reclam.
- Bates, E. (1976). *Language and Context – The Acquisition of Pragmatics*. Orlando, Florida: Academic Press.
- Bayer, J. (1996). *Directionality and Logical Form – On the Scope of Focussing Particles and Wh-in-situ*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Beaver, D. & Clark, B. (2003). Always and Only: Why not all focus-sensitive operators are alike. *Natural Language Semantics*, 11, 323-362.
- Beaver, D. & Clark, B. (2008). *Sense and Sensitivity: How Focus determines Meaning*. Oxford: Blackwell.
- Berger, F., Müller, A., Höhle, B. & Weissenborn, J. (2007). German 4-Year-Olds' Comprehension of Sentences Containing the Focus Particle *auch* ('also'). Evidence from Eye-Tracking. In H. Caunt-Nulton, S. Kulatilake, & I.-h. Woo (Eds.), *BUCLD 31: Proceedings of the 31st annual Boston University Conference on Language Development* (Vol. 1, pp. 105-116). Somerville, MA.: Cascadilla Press.
- Bergsma, W. (2002). Children's Interpretations of Dutch Sentences with the Focus Particle *alleen* ('only'). In I. Lasser (Ed.), *The Process of Language Acquisition. Proceedings of the 1999 GALA Conference* (pp. 263-280). Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Bloom, L.; Rocissano, L., & Hood, L. (1976). Adult-Child Discourse: Developmental Interaction between Information Processing and Linguistic Knowledge. *Cognitive Psychology*, 8, 521-552.
- Bock, J.K. & Irwin, D.E. (1980). Syntactic effects of information availability in sentence production. *Journal of verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 467-484.
- Bock, J.K. & Mazzella, J.R. (1983). Intonational marking of given and new information: Some consequences for comprehension. *Memory & Cognition*, 11(1), 64-76.

- Boema, G., Hendriks, P. & Hoeksema, J. (2007). Focus Particals Inside Prepositional Phrases: A Comparison of Dutch, English, and German. *Journal of Comparative Germanic Linguistics*, 10, 1-24.
- Brooks, P.J. & Sekerina, I. (2006). Shortcuts to quantifier interpretation in Children and Adults. *Language Acquisition*, 13 (3), 177-206.
- Brunner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- Büring, D. (1997). *The Meaning of Topic and Focus - The 59th Street Bridge Accent*. London: Routledge.
- Büring, D. & Hartmann, K. (2001). The Syntax and Semantics of Focus-Sensitive Particles in German. *Natural Language and Linguistic Theory*, 19, 229-281.
- Bußmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Körner Verlag.
- Bußmann, H. (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Körner Verlag.
- Chafe, W.L. (1976). Givenness, contrastive, definitive, subjects, topics, and point of view. In C.Li (Ed.), *Subject and topic* (pp.). New York: Academic Press.
- Chierchia, G., Crain, S., Guasti, M.T. & Thornton, R. (1998). Some and Or: A Study on the Emergence of Logical Form. In: A. Greenhill, M. Hughes, H. Littlefield & H. Walsch (Eds.), *BUCLD 22: Proceedings of the 22nd annual Boston University Conference on Language Development* (Vol. 1, pp. 97-108). Somerville, MA.: Cascadilla Press.
- Chierchia, G., Crain, S., Guasti, M.T., Gualmini, A. & Meroni, L. (2001). The Acquisition of Disjunction: Evidence for a Grammatical View of Scalar Implicatures. In: A.H. J. Do, L. Dominguez & A. Johansen (Eds.), *BUCLD 25: Proceedings of the 25th annual Boston University Conference on Language Development* (Vol. 1, pp. 157-168). Somerville, MA.: Cascadilla Press.
- Chierchia, G., Guasti, M.T., Gualmini, A., Meroni, L., Crain, S. & Foppolo, F. (2004). Semantic and Pragmatic Competence in Children's and Adult's Comprehension of Or. In: I.A. Noveck & D. Sperber (Eds.), *Experimental Pragmatics* (pp. 283-300). Basingstoke: Palgrave.
- Chomsky, N. & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. New York, NY: Harper & Row.

- Cinque, G. (1993). A null theory of phrase and compound stress. *Linguistic Inquiry*, 24 (2), 239-297.
- Clark, H.H. & Haviland, S.E. (1977). Comprehension and the given-new contract. In R.O. Freedle (Ed.), *Discourse process. Advances in research and theory. Vol 1: Discourse production and comprehension* (pp.1-40). Norwood, NJ: Ablex.
- Clark, H. H., & Clark, E. V. (1978) Universals, relativity, and language processing. In J. H. Greenberg (Ed.), *Universals of human language: Method and theory* (Vol 1, pp. 225-277). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Clark, H. H. & Bly, B. (1995). Pragmatics and discourse. In J. L. Miller & P. D. Eimas (Eds.), *Handbook of Perception and Cognition: Speech, language, and communication* (Vol 1, pp. 307-410). New York: Academic Press.
- Clark, E. V. (2004). Pragmatics and language acquisition. In L. R. Horn & G. Ward (Eds.), *Handbook of pragmatics* (pp.562-577). Oxford: Blackwell.
- Clément, D. & Thümmel, W. (1975). *Grundzüge einer Syntax der deutschen Standardsprache*. Frankfurt am Main. Athenäum-Fischer.
- Clifton, C; Bock, J. und Rado, J. (2000). Effects of the focus particle only and intrinsic contrast on comprehension of reduced relative clauses. In A. Kennedy, R. Radach, D. Heller und J. Pynthe /Eds.), *Reading as a perceptual process* (pp. 591-620). Amsterdam: Elsevier.
- Crain, S., Ni, W. & Conway, L. (1994). Learning, parsing and modularity. In C. Clifton, L. Frazier & K. Rayner (Eds.), *Perspectives on sentence processing* (pp.443-467). Hillsday, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Crain, S., Thornton, R., Boster, C., Conway, L., Lillo-Martin, D. & Woodams, E. (1996). Quantification Without Qualification. *Language Acquisition*, 5 (2), 83-153.
- Crain, S. & R. Thornton (1998). *Investigations in Universal Grammar: A Guide to Experiments in the Acquisition of Syntax and Semantics*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Costa, J. & Szendrői, K. (2006). Acquisition of focus marking in European Portuguese – Evidence for a unified approach to focus. In V. Torres and L. Escobar (Eds.), *The acquisition of syntax in Romance languages* (pp.319-329). Amsterdam: John Benjamins.

- Costa, J. (1998). *Word Order Variation. A Constrained-Based Approach*. The Hague: Holland Academic Graphics.
- Cutler, A. (1984). Stress and Accent in Language Production and Understanding. In D. Gibbon & H. Richter (Eds.), *Intonation, Accent and Rhythm* (pp. 77-90). Berlin: de Gruyter.
- Cutler, A. & Swinney, D.A. (1987). Prosody and the development of comprehension. *Child language*, 14, 145-167.
- Dimroth, C. & Klein, W. (1996). Fokuspartikeln in Lernervarietäten. Ein Analyserahmen und einige Beispiele. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 104, 73-114.
- Dimroth, C. (2004), *Fokuspartikeln und Informationsgliederung im Deutschen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Dimroth, Ch. & Narasimhan, B. (2008). Accessibility and Topicality in Children's Use of Word Order. In: J. Chandlee, M. Franchini, S. Lord & G. M. Rheiner (Eds.), *BUCLD 33: Proceedings of the 33rd annual Boston University Conference on Language Development* (Vol. 1, pp. 133-138). Somerville, MA.: Cascadilla Press.
- Dore, J. (1974). A Pragmatic Description of Early Language Development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3(4), 343-350.
- Drozd, K.F. (2001). Children's weak interpretations of universally quantified questions. In M. Bowerman & S.C. Levinson (Eds), *Language Acquisition and Conceptual Development* (pp.340-376). Cambridge: Cambridge University Press.
- Drozd, K.F. & van Loosbroek, E. (2006). The effect of context on children's interpretations of universally quantified sentences. In V. van Geenhoven (Ed.), *Semantics in Acquisition* (pp.115-140). Dordrecht: Springer.
- Elsner, A. (2000). Erkennung und Beschreibung des prosodischen Fokus. Digitale Dissertation, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn.
- Fanselow, G. & Felix, S. W. (1993). *Sprachtheorie 2: Die Rektions- und Bindungstheorie*. Tübingen: Francke Verlag.
- Feirrer, V. S. & Yoshita, H. (2003). Given-new ordering effects on the production of scrambled sentences in Japanese. *Journal of Psycholinguistic Research*, 32(6), 669-692.

- Féry, C. (1993). *German Intonational Patterns*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Féry, C., Fanselow, C. & Krifka, M. (2007). *Working Papers of the SFB632, Interdisciplinary Studies on Information Structure (ISIS) 6*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Fisher, C., Tokura, H. (1995). The Given-New Contract in Speech to Infants. *Journal of memory and language*, 34, 287-310
- Frazier, L. (1999), *On sentence interpretation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Garrod, S. & Sanford, A. J. (1994). Resolving sentences in a discourse context: How discourse representation affects language understanding. In M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 675-697), San Diego: Academic Press.
- Gerken, L. & Shady, M.E. (1996). The Picture Selection Task. In D. McDaniel, C. McKee & H. Smith Cairns (Eds.), *Methods for Assessing Children's Syntax* (pp. 125-145). Massachusetts: The MIT Press.
- Grice, P. (1975). Logic and Conversation. In P.Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics* (Vol. 3, pp. 41-58). New York, NY: Academic Press.
- Golinkoff, R.M. (1986). He preverbal negotiation of failed messages. *Journal of Child Language*, 13, 455-467.
- Golinkoff, R.M. (1993). When is communication a 'meeting of minds'?. *Journal of Child Language*, 20, 199-207.
- Gordon, P. (1996). The Truth-Value Judgement Task. In D. McDaniel, C. McKee & H. Smith Cairns (Eds.), *Methods for Assessing Children's Syntax* (pp. 211-231). Massachusetts: The MIT Press.
- Greenfield, P.M. & Smith, J.H. (1976). *The structure of communication in early language development*. London: Academic Pres..
- Gualmini, A., Maciukaite, S. & Crain, S. (2003). Children's Insensitivity to Contrastive Stress in Sentences with *ONLY*. In S. Arunachalan, E. Kaiser & A. Willimas (Eds.), *Proceedings of PLC 25* (pp.87-110). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania.

- Guasti, M.T., Chierchia, G., Crain, S., Foppolo, F., Gualmini, A. & Meroni, L. (2005). Why children and adults sometimes (but not always) compute implicatures. *Language and cognitive processes*, 20 (5), 667-696.
- Haviland, S.E. & Clark, H.H. (1974). What's New? Acquiring New Information as a Process in Comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 13, 512-521.
- Hendriks, P., de Hoop, H., Krämer, I., de Swart, H. & Zwarts, J. (im Ersch.). *Conflicts in Interpretation*. Equinox Publishing.
- Heusinger von., K. (1999). *Intonation and Information Structure*. Konstanz: Habilitationsschrift.
- <http://www.ilg.uni-stuttgart.de/vonHeusinger/projekte/habilitation/index.html>
- Hickmann, M. & Warden, D. (1991). Children's strategies when reporting appropriate and inappropriate speech events. *Pragmatics*, 1(1), 27-70.
- Hickmann, M., Kail, M. & Roland, F. (1995). Cohesive anaphoric relations in French children's narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, 15, 277-300.
- Hickmann, M., Hendriks, H., Roland, F., & Liang, J. (1996). The marking of new information in children's narratives: a comparison of English, French, German and Mandarin Chinese. *Journal of Child Language*, 23, 591-619.
- Hickmann, M. (2000). Pragmatische Entwicklung. In H. Grimm (Ed.), *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie* (Vol. 3, pp.193-227). Göttingen: Hogrefe.
- Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. (1996). *The Origins of Grammar*. Cambridge: MIT Press.
- Hornby, P.A. (1971). Surface Structure and the topic-comment distinction: A developmental study. *Child Development*, 42, 1975-1988.
- Höhle, B., Berger, F., Müller, A., Schmitz, M. & Weissenborn, J. (2009). Focus Particles in Children's Language: Production and Comprehension of *Auch* 'Also' in German Learners from 1 Year to 4 Years of Age. *Language Acquisition*, 16, 36-66.
- Hörnig, R., Oberauer, K. & Weidenfeld, A. (2005). Two principles of premise integration in spatial reasoning. *Memory & Cognition*, 33 (1), 131-139.

- Hüttner, T., Drenhaus, H., van de Vijver, R. & Weissenborn, J. (2004). The acquisition of the German focus particle *auch* 'too': Comprehension does not always precede production, *Proceedings of the 28th Annual Boston University Conference on Language Development*, On-line Supplement.
(<http://www.bu.edu/linguistics/APPLIED/BUCLD/supp.html>).
- Hulk, A. (2003) Merging scope particles. In Ch. Dimroth & M. Starren (Eds.), *Information Structure and the Dynamics of Language Acquisition* (pp.211-234). Amsterdam: John Benjamins.
- Ishihara, S. & Féry, C. (2006). Phonetic Correlates of Second Occurrence Focus. In: Ch. Davis, A. R. Deal & Y. Zabbal (Eds.). *Proceedings of the 36th North Eastern Linguistic Society* (Vol. 2, pp. 371-384). Amherst, MA (USA), GLSA.
- Jackendoff, R. S. (1972). *Semantic interpretation in generative grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jacobs, J. (1983). *Fokus und Skalen. Zur Syntax und Semantik von Gradpartikeln im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Jannedy, S. (1997). The Acquisition of Narrow Focus Prosody. In A. Sorace, C. Heycock, & R. Shillcock (Eds.), *Proceedings of the GALA 1997 Conference. Language Acquisition: Knowledge Representation and Processing* (pp. 245-250). Edinburgh: Human Communication Research Centre, University of Edinburgh.
- Kail, M. & Hickmann, M. (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, 12, 73-94.
- Kail, M. & Lopez, I. (1997). Referent introductions in Spanish narratives as a function of contextual constraints: a crosslinguistic perspective. *First Language*, 17, 103-130.
- Karttunen, L. (1974). Presuppositions and linguistic context. *Theoretical Linguistics*, 1, 184-194.
- König, E. (1991a). *The Meaning of Focus Particles. A Comparative Perspective*. London: Routledge.
- König, E. (1991b): Gradpartikeln. In A. von Stechow & D. von Wunderlich (Eds.), *Semantik: ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung* (pp. 786-803). Berlin: de Gruyter.

Krifka, M. (1999). Additive Particles under Stress. In *Proceedings of SALT* (pp. 111-128). Ithaca, NY: CLC.

<http://amor.cms.hu-berlin.de/~h2816i3x/Publications/ADDPART.pdf>

Krifka, M. (2004). For a Structured Meaning Account of Questions and Answers. In C. Féry & W. Sternefeld (Eds.), *A Festschrift for Arnim von Stechow* (pp. 287-319). Berlin: Akademie Verlag.

<http://www2.sfs.uni-tuebingen.de/~arnim10/Festschrift/Krifka-5-komplett%20fertig.pdf>

Krifka, M. (2007). Basic Notions of Information Structure. In C. Féry, G. Fanselow & M. Krifka (Eds.), *Working Papers of the SFB632, Interdisciplinary Studies on Information Structure (ISIS) 6* (pp.13-56). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Lerner, J.-Y. & Zimmermann, T. (1981). Mehrdimensionale Semantik: Die Präsuppositionen und die Kontextabhängigkeit von *nur*. *Working paper 50 of the SFB 99*. University Konstanz.

Levelt, W. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge/Mass., London: MIT Press.

Lidz, J. & Musolino, J. (2002). Children's command on quantification. *Cognition*, 84, 113-154.

Liedtke, F. (2001). Informationsstruktur, Text und Diskurs. In F. Liedtke & F. Hundsnurscher (Eds.), *Pragmatische Syntax* (pp. 73-95). Tübingen: Niemeyer.

MacWhinney, B. & Bates, E. (1978). Sentential Devices for Conveying Givenness and Newness: A Cross-Cultural Developmental Study. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 539-558.

MacWhinney, B. & Price, D. (1980). The development of the comprehension of topic-comment marking. In D. Ingram, F. Peng & P. Dale (Eds.), *The Proceedings of the First International Congress of the Study of Child Language*. New York, NY.: University Press of America.

Marcos, H. (1991). Reformulating requests at 18 months: gestures, vocalizations and words. *First Language*, 11, 361-375.

Meibauer, J. (2001). *Pragmatik: Eine Einführung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

- Meroni, L., Gualmini, A. & Crain, S. (2006). Everybody knows. In V. van Geenhoven (Ed.), *Semantics in Acquisition* (pp. 89-114). Dordrecht: Springer.
- Miller, C.A. (2004). False belief understanding in children with specific language impairment. *Journal of Communications Disorders*, 34, 73-86.
- Molnár, V. (1991). *Das TOPIK im Deutschen und Ungarischen*. Stockholm: Almquist & Wiksell International.
- Müller, G. (1999). Optimality, Markedness, and Word Order in German. *Linguistics*, 37, 777-818.
- Müller, A., Höhle, B., Schmitz, M., & Weissenborn, J. (2006). Focus-to-stress Alignment in 4- to 5-year-old German-learning Children. In A. Belletti, E. Bennati, C. Chesì, E. Di Domenico, & I. Ferrari (Eds.), *Language Acquisition and Development. Proceedings of GALA 2005* (pp. 393-407). Cambridge: Cambridge Scholars Press.
- Müller, A. Höhle, B., Schmitz, M. & Weissenborn, J (2009). Information structural constraints on children's early language production: The acquisition of the focus particle *auch* ('also') in German-learning 12- to 36-month-olds. *First Language*, 29(4), 373-399.
- Musolino, J, Crain, S. & Thornton, R. (2000). Navigating negative quantificational space. *Linguistics*, 38 (1), 1-32.
- Musolino, J. (2006). Structure and meaning in the acquisition of scope. In V. van Geenhoven (Ed.), *Semantics in Acquisition* (pp. 141-166). Dordrecht: Springer.
- Narasimhan, B. & Dimroth, Ch. (2008). Word order and information status in child language. *Cognition*, 107, 317-329.
- Nederstigt, U. (2003). *Auch and noch in child and adult German*. Studies in Language Acquisition 23. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Nederstigt, U. (2006). Additive particles and scope marking in child German. In V. van Geenhoven (Ed.), *Semantics in Acquisition* (pp. 303-328). Dordrecht: Springer.
- Ninio, A. & Snow. C.E. (1996). *Pragmatic Development*. Colorado: Westview Press.
- Nisbett, R.E. & Wilson, T. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental process. *Psychological Review*, 84, 231-259.

- Noveck, I. (2001). When children are more logical than adults: experimental investigations of scalar implicature. *Cognition*, 78, 165-188.
- Noveck, I. & Sperber, D. (2004). *Experimental pragmatics*. Basingstoke: Palgrave.
- O'Neill, D. (1996). Two-Year-Old Children's Sensitivity to a Parent's Knowledge State When Making Request. *Child Development*, 67, 659-677.
- Ouden, H. den (2004). Prosodic realization of text structure. Dissertation, University Tilburg, Enschede: Ipskamp.
- Partee, B. H. (1999). Focus, quantification, and semantics-pragmatics issues. In P. Bosch & R. van der Sandt (Eds.). *Fous: Linguistic, Cognitive, and Computational Perspectives* (pp. 213-231). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Papafragou, A & Musolino, J. (2003). Scalar implicatures: Experiments at the Semantics-Pragmatics interface, *Cognition*, 86, 253-282.
- Papafragou, A. & Tantalou, N. (2004). Children's computation of implicatures, *Language Acquisition*, 12, 71-82.
- Paterson, K., Liversedge, S., Rowland, C., & Filik, R. (2003). Children's comprehension of sentences with focus particles. *Cognition*, 89, 263-294.
- Paterson, K., Liversedge, S., White, D., Filik, R. & Jaz, K. (2006). Children's Interpretation of ambiguous focus sentences with "only". *Language Acquisition*, 13(3), 253-284.
- Paul, H. (1920). *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Halle:Niemeyer.
- Pellegrini, A.D., Brody, G. H. & Stoneman, Z. (1987). Children's Conversational Competence with Their Parents. *Discourse Process*, 10, 93-106.
- Penner, Z. & Roeper, T. (1998). Trigger theory and the acquisition of complement idioms. In N. Dittmar & Z. Penner (Eds.), *Issues in the theory of language acquisition* (pp. 77-111). Bern: Peter Lang.
- Penner, Z., Tracy, R., & Weissenborn, J. (2000). Where Scrambling Begins: Triggering Object Scrambling at the Early Stage in German and Bernese Swiss German. In S.M. Powers & C. Hamann (Eds.), *The Acquisition of Scrambling and Cliticization* (pp. 127-164). Dordrecht: Kluwer.

- Philip, W. & Lynch, E. (1999). Felicity, Relevance, and Acquisition of the Grammar of *Every* and *Only*. In C. Howell, S. A. Fish and T. Keith-Lucas (Eds.), *BULCD 24: Proceedings of 24th Annual Boston University Conference on Language Development* (Vol.2, pp. 583-596). Somerville, MA.: Cascadilla Press.
- Reis, M. & Rosengren, I. (1997). A Modular Approach to the Grammar of Additive Particles: the Case of German *Auch*. *Journal of Semantics*, 14(3), 237-309.
- Roberts, M., Wood, D.J. & Gilmore, D.J. (1994). The sentence-picture verification task: Methodological and theoretical difficulties. *British Journal of Psychology*, 85, 413-432.
- Roeper, T. & de Villieres, J. (1991). The Emergence of Bound Variable Structures. In T. Maxfield & B. Plunkett (Eds.). *UMOP: Papers in the Acquisition of WH* (pp. 225-265). Amherst, MA.: GLSA Publications.
- Rooth, M. 1992. A Theory of Focus Interpretation. *Natural Language Semantics*, 1(1), 75-116.
- Santen, J. van & Olive, J. (1990). The analysis of contextual effects on segmental duration. *Computer Speech & Language*, 4, 359-390.
- Searle, J. (1990). *Ausdruck und Bedeutung : Untersuchungen zur Sprechakttheorie*. Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- Seuren, P. A. M. (1991). Präsuppositionen. In A.V. Stechow and D. Wunderlich (Eds.), *Semantik: Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung* (pp. 286-318). Berlin: de Gruyter.
- Shatz, M. (1983). Communication. In J.F. Flavell & E. Markman (Eds.). *Cognitive development* (Vol. 3, pp. 841-889). New York: John Wiley & Sons.
- Stalnaker, R. (1978). Assertion. *Syntax and Semantics*, 9, 315-332.
- Stechow (1991), A. von (1991). Current Issues in the Theory of Focus. In A.V. Stechow and D. Wunderlich (Eds.), *Semantik: Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung* (pp. 804-825). Berlin: de Gruyter.
- Steedmann, M. (2000). Information Structure and the Syntax-Phonology Interface. *Linguistic Inquiry*, 31(4), 649-689.

- Steube, A. (2000). Ein kognitionswissenschaftlich basiertes Modell für Informationsstrukturierung. In J. Bayer & Ch. Römer (Eds.). *Von der Philologie zur Grammatiktheorie* (pp. 213-238). Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Steube, A. & Späth, A. (2002). Semantik, Informationsstruktur und grammatische Modularität. *Linguistische Arbeitsberichte*, 79, 235-254.
- Steube, A., Alter, K. & Späth, A. (2004). Information Structure and Modular Grammar. In A. Steube (ed.). *Information Structure: Theoretical and Empirical Aspects* (pp.15-40). Berlin: de Gruyter.
- Sudhoff, S. (2008.). Focus Particles in the German Middlefield. In A. Steube (ed.). *The Discourse Potential of Underspecified Structures: Event Structures and Information Structure*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Sudhoff, S. (2010). Focus Particles in German. Amsterdam: Benjamins.
- Szendrői, K. (2001). *Focus and the Syntax-Phonology Interface*. PhD Dissertation, University College London.
- Szendrői, K. 2004. Acquisition evidence for an interface theory of focus. In J. van Kampen and S. Baauw (Eds.), *Proceedings of Generative Approaches to Language Acquisition 2003* (pp. 457-468). Utrecht: LOT.
- Tomasello, M. & Haberl, K. (2003). Understanding Attention: 12- and 18-Month-Olds Know What Is New for Other Persons. *Developmental Psychology*, 39 (5), 906-912.
- Umbach, C. (2004). On the Notion of Contrast in Information Structure and Discourse Structure. *Journal of Semantics*, 21 (2), 155-175.
- Warden, D.A. (1976). The influence of context on children's use of identifying expressions and references. *British Journal of Psychology*. 67, 101-112.
- Warden, D.A. (1981). Learning to identify referents. *British Journal of Psychology*. 72, 93-99.
- Wellman, H.M. & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 30, 239-277.
- Wellman, H.M. & Woolley, J.D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35, 245-275.

- Weydt, H. (1969). *Abtönungspartikel. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen*. Bad Homburg. Gehlen.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Yekovich, F.R., Walker, C.H. & Blackman, H.S. (1979). The Role of Presupposed and Focal Information in Integrating Sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 18, 535-548.

Anhang

Anhang A

A1: Experiment 1 - Testitems

Übungssatz ohne *nur*

Der Junge spielt Ball.

Testsätze ohne *nur*

Das Mädchen streichelt ein Pferd.

Der Mann trägt eine Tasche.

Der Junge angelt einen Fisch

Der Hund jagt eine Katze.

Der Postbote bringt einen Brief.

Die Frau schiebt einen Kinderwagen.

Der Feuerwehrmann hält einen Schlauch.

Die Krankenschwester hebt einen Eimer.

Der Junge hält einen Drachen.

Testsätze mit *nur* vor dem Subjekt

Nur das Mädchen streichelt ein Pferd.

Nur der Mann trägt eine Tasche.

Nur der Junge angelt einen Fisch

Nur der Hund jagt eine Katze.

Nur der Postbote bringt einen Brief.

Nur die Frau schiebt einen Kinderwagen.

Nur der Feuerwehrmann hält einen Schlauch.

Nur die Krankenschwester hebt einen Eimer.

Nur der Junge hält einen Drachen.

Testsätze mit *nur* vor dem Objekt

Das Mädchen streichelt nur ein Pferd.

Der Mann trägt eine nur Tasche.

Der Junge angelt nur einen Fisch

Der Hund jagt nur eine Katze.

Der Postbote bringt nur einen Brief.

Die Frau schiebt einen nur Kinderwagen.

Der Feuerwehrmann hält nur einen Schlauch.

Die Krankenschwester hebt nur einen Eimer.

Der Junge hält nur einen Drachen.

A2: Experiment 1 - Aufbau der Listen 1 bis 3

Liste 1	Liste 2	Liste 3
Der Junge hält einen Drachen.	Der Junge angelt einen Fisch.	Der Mann trägt eine Tasche.
Der Junge angelt nur einen Fisch.	Der Mann trägt nur eine Tasche.	Der Feuerwehrmann hält nur einen Schlauch
Nur der Mann trägt eine Tasche.	Nur der Feuerwehrmann hält einen Schlauch.	Nur die Krankenschwester trägt einen Eimer.
Der Feuerwehrmann hält einen Schlauch.	Die Krankenschwester trägt einen Eimer.	Das Mädchen streichelt ein Pferd.
Die Krankenschwester trägt nur einen Eimer.	Das Mädchen streichelt nur ein Pferd.	Die Frau schiebt nur einen Kinderwagen.
Nur das Mädchen streichelt ein Pferd.	Nur die Frau schiebt einen Kinderwagen.	Nur der Postbote bringt einen Brief.
Die Frau schiebt einen Kinderwagen.	Der Postbote bringt einen Brief.	Der Hund jagt eine Katze.
Der Postbote bringt nur einen Brief.	Der Hund jagt nur eine Katze.	Der Junge hält nur einen Drachen.
Nur der Hund jagt eine Katze.	Nur der Junge hält einen Drachen.	Nur der Junge angelt einen Fisch.

A3: Experiment 1 - Protokollbögen

Name:

Datum:

Geburtsdatum:

Alter:

Schule:

Liste 1

Der Junge hält einen Drachen.

A	B	C
D	E	F

Der Junge angelt nur einen Fisch.

F	E	D
C	B	A

Nur der Mann trägt eine Tasche.

A	B	C
D	E	F

Der Feuerwehrmann hält einen Schlauch.

F	E	D
C	B	A

Die Krankenschwester trägt nur einen Eimer.

A	B	C
D	E	F

Nur das Mädchen streichelt ein Pferd.

F	E	D
C	B	A

Die Frau schiebt einen Kinderwagen.

A	B	C
D	E	F

Der Postbote bringt nur einen Brief.

F	E	D
C	B	A

Nur der Hund jagt eine Katze.

A	B	C
D	E	F

Bemerkungen:

Anhang B

B1: Experiment 2 - Testitems

Übungssätze

Das Mädchen hält eine Fahne.

Der Junge hält eine Leiter.

Testsätze

Der Feuerwehrmann hält einen Schlauch.

Der Junge angelt einen Fisch.

Der Mann trägt eine Tasche.

Das Mädchen streichelt ein Pferd.

Der Junge hält einen Hammer.

Die Frau schiebt einen Kinderwagen.

Die Krankenschwester trägt einen Eimer.

Der Junge spielt mit einem Ball.

Der Postbote bringt einen Brief.

Der Junge hält einen Drachen.

Der Hund jagt eine Katze.

Der Mann trägt einen Korb.

Kontrollsätze

Der Weihnachtsmann bringt einen Roller.

Die Katze spielt mit einer Puppe.

Der Polizist stoppt einen Fahrradfahrer.

Die Frau spaziert mit einem Huhn.

B2: Experiment 2 - Protokollbogen**Name:****Liste 1****Geburtsdatum:****Datum:****Alter:**

Satz	Bild	JA - PASST	NEIN - PASST NICHT
1 Der Feuerwehrmann hält einen Schlauch.	A		
2 Der Junge angelt einen Fisch.	E		
3 Der Mann trägt eine Tasche.	D		
4 Der Weihnachtsmann bringt einen Roller.	e		
5 Das Mädchen streichelt ein Pferd.	C		
6 Der Junge hält einen Hammer.	A		
7 Die Katze spielt mit einer Puppe.	c		
8 Die Frau schiebt einen Kinderwagen.	E		
9 Die Krankenschwester trägt einen Eimer.	D		
10 Der Polizist stoppt einen Fahrradfahrer	a		
11 Der Junge spielt mit einem Ball.	C		
12 Der Postbote bringt einen Brief.	A		
13 Der Junge hält einen Drachen.	E		
14 Der Hund jagt eine Katze.	D		
15 Der Mann trägt einen Korb.	C		
16 Die Frau spaziert mit einem Huhn.	d		

Bemerkungen

Anhang C

C1: Experiment 3 - Testsätze

Materialset 1: *nurSVO*-Sätze

Ja-Bedingung

- Nur die Maus hat eine Gitarre.
- Nur der Elefant hat einen Schlitten.
- Nur die Ente hat einen Teddy.
- der Maulwurf hat einen Roller.

Nein-Bedingung

- Nur die Maus hat einen Hampelmann.
- Nur der Elefant hat eine Eisenbahn.
- Nur die Ente hat ein Buch.
- Nur der Maulwurf hat einen Regenschirm.

Materialset 1: *SVnurO*-Sätze

Ja-Bedingung

- Die Maus hat nur einen Traktor.
- Der Elefant hat nur einen Drachen.
- Die Ente hat nur einen Farbkasten.
- Maulwurf hat nur eine Schaufel.

Nein-Bedingung

- Die Maus hat nur eine Laterne.
- Der Elefant hat nur eine Tasche.
- Die Ente hat nur ein Boot.
- Der Maulwurf hat nur einen Ball.

Materialset 2: *nur*SVO-Sätze

Ja-Bedingung

- Nur die Maus hat einen Traktor.
- Nur der Elefant hat einen Drachen.
- Nur die Ente hat einen Farbkasten.
- der Maulwurf hat eine Schaufel.

Nein-Bedingung

- Nur die Maus hat eine Laterne.
- Nur der Elefant hat eine Tasche.
- Nur die Ente hat ein Boot.
- Nur der Maulwurf hat einen Ball.

Materialset 2: *SVnur**O*-Sätze**

Ja-Bedingung

- Die Maus hat nur eine Gitarre.
- Elefant hat nur einen Schlitten.
- Die Ente hat nur einen Teddy.
- Der Maulwurf hat nur einen Roller.

Nein-Bedingung

- Die Maus hat nur einen Hampelmann.
- Der Elefant hat nur eine Eisenbahn.
- Die Ente hat nur ein Buch.
- Der Maulwurf hat nur einen Regenschirm.

Materialset 1 & 2: Kontrollsätze ohne *nur*

Ja-Bedingung

- Die Maus hat eine Schere.
- Der Elefant hat eine Banane.
- Die Ente hat einen Pinsel.
- Der Maulwurf hat eine Blume.

Nein-Bedingung

- Die Maus hat eine Mütze.
- Der Elefant hat einen Keks.
- Die Ente hat einen Würfel.
- Der Maulwurf hat einen Topf.

Materialset 1 & 2: Übungsitens

- Die Maus hat eine Zahnbürste.
- Der Elefant hat eine Gießkanne.
- Die Ente hat ein Kissen.
- Der Maulwurf hat einen Löffel.

C2: Experiment 3 - Protokollbogen

Materialset 1

Kind:

Alter:

Datum:

Hort:

	Satz	Erwartete Antwort	Reaktion
Ü1	Die Maus hat eine Zahnbürste.	ja	
Ü2	Der Elefant hat eine Gießkanne.	nein	
Ü3	Die Ente hat ein Kissen.	nein	
Ü4	Der Maulwurf hat einen Löffel	ja	
1	Nur die Maus hat eine Gitarre.	ja	
2	Der Elefant hat nur einen Drachen	ja	
3	Die Ente hat einen Würfel.	nein	
4	Der Maulwurf hat nur eine Schaufel.	ja	
5	Nur die Maus hat einen Hampelmann.	nein	
6	Der Elefant hat nur eine Tasche.	nein	
7	Der Maulwurf hat eine Blume.	ja	
8	Nur die Ente hat ein Buch.	nein	
9	Die Maus hat eine Schere.	ja	
10	Der Maulwurf hat nur einen Ball.	nein	
11	Nur der Elefant hat eine Eisenbahn.	nein	
12	Die Maus hat eine Mütze.	nein	
13	Nur die Ente hat einen Teddy.	ja	
14	Der Elefant hat eine Banane.	ja	
15	Die Maus hat nur eine Laterne.	nein	
16	Nur der Maulwurf hat einen Roller.	ja	
17	Die Ente hat nur ein Boot.	nein	
18	Nur der Elefant hat einen Schlitten.	ja	
19	Der Maulwurf hat einen Topf.	nein	
20	Die Ente hat einen Pinsel.	ja	
21	Die Maus hat nur einen Traktor.	ja	
22	Der Elefant hat einen Keks.	nein	
23	Nur der Maulwurf hat einen Regenschirm.	nein	
24	Die Ente hat nur einen Farbkasten.	ja	

Anhang D

D1: Experiment 4 - Testitems

Materialset 1: *nur*SVO-Sätze

Ja-Bedingung

- Die Ente, der Maulwurf und der Elefant haben eine Trommel. Nur die Maus hat eine Gitarre.
- Die Ente, der Maulwurf und die Maus haben Skier. Nur der Elefant hat einen Schlitten.
- Der Maulwurf, der Elefant und die Maus haben eine Puppe. Nur die Ente hat einen Teddy.
- Die Maus, die Ente und der Elefant haben ein Fahrrad. Nur der Maulwurf hat einen Roller.

Nein-Bedingung

- Die Ente, der Elefant und der Maulwurf haben einen Hampelmann. Nur die Maus hat einen Hampelmann.
- Die Ente, die Maus und der Maulwurf haben eine Eisenbahn. Nur der Elefant hat eine Eisenbahn.
- Die Maus, der Maulwurf und der Elefant haben ein Buch. Nur die Ente hat ein Buch.
- Die Ente, die Maus und der Elefant haben einen Regenschirm. Nur der Maulwurf hat einen Regenschirm.

Materialset 1: SVnurO-Sätze

Ja-Bedingung

- Die Ente, der Maulwurf und der Elefant haben ein Auto und einen Traktor. Die Maus hat nur einen Traktor.
- Die Maus, der Maulwurf und die Ente haben einen Ballon und einen Drachen. Der Elefant hat nur einen Drachen.
- Die Maus, der Elefant und der Maulwurf haben einen Stift und einen Farbkasten. Die Ente hat nur einen Farbkasten.
- Der Elefant, die Ente und die Maus haben einen Eimer und eine Schaufel. Der Maulwurf hat nur eine Schaufel.

Nein-Bedingung

- Der Maulwurf, die Ente und der Elefant haben eine Windmühle und eine Laterne. Die Maus hat nur eine Laterne.
- Die Maus, die Ente und der Maulwurf haben eine Mütze und eine Tasche. Der Elefant hat nur eine Tasche.
- Der Maulwurf, die Maus und der Elefant haben ein Lastauto und ein Boot. Die Ente hat nur ein Boot.
- Die Ente, die Maus und der Elefant haben ein Schaukelpferd und einen Ball. Der Maulwurf hat nur einen Ball.

Materialset 2: nurSVO-Sätze

Ja-Bedingung

- Die Ente, der Maulwurf und der Elefant haben ein Auto. Nur die Maus hat einen Traktor.
- Die Maus, der Maulwurf und die Ente haben einen Ballon. Nur der Elefant hat einen Drachen.
- Die Maus, der Elefant und der Maulwurf haben einen Stift. Nur die Ente hat einen Farbkasten.
- Der Elefant, die Ente und die Maus haben einen Eimer. Nur der Maulwurf hat eine Schaufel.

Nein-Bedingung

- Der Maulwurf, die Ente und der Elefant haben eine Laterne. Nur die Maus hat eine Laterne.
- Die Maus, die Ente und der Maulwurf haben eine Tasche. Nur der Elefant hat eine Tasche.
- Der Maulwurf, die Maus und der Elefant haben ein Boot. Nur die Ente hat ein Boot.
- Die Ente, die Maus und der Elefant haben einen Ball. Nur der Maulwurf hat einen Ball.

Materialset 2: SV*nur*O-Sätze

Ja-Bedingung

- Die Ente, der Maulwurf und der Elefant haben eine Trommel und eine Gitarre. Die Maus hat nur eine Gitarre.
- Die Ente, der Maulwurf und die Maus haben Skier und einen Schlitten. Der Elefant hat nur einen Schlitten.
- Der Maulwurf, der Elefant und die Maus haben eine Puppe und einen Teddy. Die Ente hat nur einen Teddy.
- Die Maus, die Ente und der Elefant haben ein Fahrrad und einen Roller. Der Maulwurf hat nur einen Roller.

Nein-Bedingung

- Die Ente, der Elefant und der Maulwurf haben einen Würfel und einen Hampelmann. Die Maus hat nur einen Hampelmann.
- Die Ente, die Maus und der Maulwurf haben ein Flugzeug und eine Eisenbahn. Der Elefant hat nur eine Eisenbahn.
- Die Maus, der Maulwurf und der Elefant haben eine Brille und ein Buch. Die Ente hat nur ein Buch.
- Die Ente, die Maus und der Elefant haben einen Koffer und einen Regenschirm. Der Maulwurf hat nur einen Regenschirm.

Materialset 1 & 2: Kontrollsätze ohne *nur*

Ja-Bedingung

- Der Maulwurf hat ein Telefon, der Elefant hat eine Lampe und die Ente hat einen Spiegel. Die Maus hat eine Schere.
- Der Maulwurf hat einen Rucksack, die Maus hat eine Trompete und die Ente hat einen Keks. Der Elefant hat eine Banane.
- Die Maus hat ein Eis, der Maulwurf hat eine Angel und der Elefant hat eine Birne. Die Ente hat einen Pinsel.
- Der Elefant hat eine Kastanie, die Ente hat einen Korb und die Maus hat ein Zelt. Der Maulwurf hat eine Blume.

Nein-Bedingung

- Die Ente hat einen Topf, der Elefant hat ein Bonbon und der Maulwurf hat ein Blatt. Die Maus hat eine Mütze.
- Die Maus hat einen Kuchen, der Maulwurf hat eine Gießkanne und die Ente hat eine Feder. Der Elefant hat einen Keks.
- Der Maulwurf hat ein Jojo, der Elefant hat einen Löffel und die Maus hat ein Kissen. Die Ente hat einen Würfel.
- Der Elefant hat eine Zahnbürste, die Ente hat eine Gabel und die Maus hat eine Zeitung. Der Maulwurf hat einen Topf.

Materialset 1 & 2: Übungsaufgaben

- Die Maus hat eine Zahnbürste.
- Der Elefant hat eine Gießkanne.
- Die Ente hat ein Kissen.
- Der Maulwurf hat einen Löffel.

Anhang E

Experiment 5 - Testitems

nurSVO-Sätze

Es wurden die gleichen Teststimuli wie in Experiment 4 verwendet (Anhang D1)

SVnurO-Sätze

Es wurden die gleichen Teststimuli wie in Experiment 4 verwendet (Anhang D1)

OVnurS-Sätze

Ja-Bedingung

- Die Ente, der Maulwurf und der Elefant haben eine Trommel. Eine Gitarre hat nur die Maus.
- Die Ente, der Maulwurf und die Maus haben Skier. Einen Schlitten hat nur der Elefant.
- Der Maulwurf, der Elefant und die Maus haben eine Puppe. Einen Teddy hat nur die Ente.
- Die Maus, die Ente und der Elefant haben ein Fahrrad. Einen Roller hat nur der Maulwurf.
- Die Ente, der Maulwurf und der Elefant haben ein Auto. Einen Traktor hat nur die Maus.
- Die Maus, der Maulwurf und die Ente haben einen Ballon. Einen Drachen hat nur der Elefant.
- Die Maus, der Elefant und der Maulwurf haben einen Stift. Einen Farbkasten hat nur die Ente.
- Der Elefant, die Ente und die Maus haben einen Eimer. Eine Schaufel hat nur der Maulwurf.

Nein-Bedingung

- Die Ente, der Elefant und der Maulwurf haben einen Hampelmann. Einen Hampelmann hat nur die Maus.
- Die Ente, die Maus und der Maulwurf haben eine Eisenbahn. Eine Eisenbahn hat nur der Elefant.
- Die Maus, der Maulwurf und der Elefant haben ein Buch. Ein Buch hat nur die Ente.
- Die Ente, die Maus und der Elefant haben einen Regenschirm. Einen Regenschirm hat nur der Maulwurf.
- Der Maulwurf, die Ente und der Elefant haben eine Laterne. Eine Laterne hat nur die Maus.
- Die Maus, die Ente und der Maulwurf haben eine Tasche. Eine Tasche hat nur der Elefant.
- Der Maulwurf, die Maus und der Elefant haben ein Boot. Ein Boot hat nur die Ente.
- Die Ente, die Maus und der Elefant haben einen Ball. Einen Ball hat nur der Maulwurf.