

Verben im russischen Erstspracherwerb
Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung
von Erfahrungskategorien

von

Jennifer Haberhauer

Philosophische Dissertation

angenommen von der Neuphilologischen Fakultät

der Universität Tübingen

am 10. Juli 2006

Tübingen

2010

Gedruckt mit Genehmigung der Neuphilologischen Fakultät der
Universität Tübingen

Hauptberichterstatter:

Prof. Dr. Tanja Anstatt

Mitberichterstatter:

Prof. Dr. Tilman Berger

Dekan:

Prof. Dr. Joachim Knappe

Danksagung

Die vorliegende Arbeit ist eine leicht überarbeitete Fassung meiner Dissertation, die im Juli 2006 von der Neuphilologischen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität angenommen wurde.

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei allen Personen bedanken, ohne deren Unterstützung diese Arbeit nie zustande gekommen wäre.

- Mein erster Dank gilt Frau Prof. Dr. Tanja Anstatt, die mich mit kompetenten und konstruktiven Anregungen während der gesamten Zeit der Arbeit begleitet und mich immer wieder zur Weiterarbeit ermutigt hat. Ohne sie hätte ich die Arbeit wohl nicht zu Ende geschrieben – sie wird für mich immer ein großes Vorbild und Mentorin bleiben.
- Herrn Prof. Dr. Tilman Berger danke ich ganz herzlich für die zahlreichen Gutachten und Zeugnisse, die er für mich geschrieben hat, sowie für die unermüdliche Aufforderung, die Arbeit tatsächlich in drei Jahren zum Abschluss zu bringen.
- Dem Cusanuswerk bin für die materielle Unterstützung in Form der Graduiertenförderung von Januar 2003 bis Dezember 2006 sehr dankbar. Von ihnen habe ich jedoch nicht nur materielle, sondern auch ideelle Förderung erhalten, die mein Leben sehr bereichert hat.
- Bei meiner Freundin Dr. Elena Dieser möchte ich mich ganz herzlich für Korrekturen und hilfreiche Anregungen bedanken, ebenfalls danken möchte ich meiner Freundin Katja Bittel für die Korrekturen der russischen Beispiele.
- Vielen Dank auch an Juniorprofessor Bernhard Brehmer, der mich in die Geheimnisse des „Chi-Quadrat-Tests“ eingewiesen hat.
- Besonders herzlich bedanke ich mich bei meinen Eltern Marina und Klaus Haberhauer, die mich nicht nur moralisch unterstützten, sondern mich in jeglicher Art und Weise liebevoll ver- und umsorgten und unermüdlich alle Kapitel meiner Arbeit mehrmals Korrektur gelesen haben.
- Danken möchte ich auch meiner Schwester Anja Höfle-Haberhauer, die mich immer wieder aufbaute und ebenfalls alle Kapitel meiner Arbeit korrigiert hat.
- Am herzlichsten danke ich aber meinem Mann Martin Matthis, der mich bei meiner Arbeit immer und in jeder denkbaren Hinsicht unterstützte. Ohne ihn hätte ich die schwierigen Phasen der Arbeit nicht durchgestanden.

1.	Einleitung	1
1.1	Gegenstand und Zielsetzung der Arbeit	1
1.2	Aufbau	4
2.	Untersuchungsmaterial	6
2.1	Datentypen	6
2.1.1	Temporale Perspektive (Longitudinalstudien vs. Querschnittsstudien)	7
2.1.2	Inhaltliches Vorgehen (spontane Sprechdaten vs. Testverfahren)	8
2.1.3	Zusammenfassung	9
2.2	Die Korpora der vorliegenden Untersuchung	9
2.2.1	Auswahl des Untersuchungsmaterials	9
2.2.2	Beschreibung des Untersuchungsmaterials	12
2.2.2.1	Das Protassova-Korpus	12
2.2.2.2	Das Gvozdev-Korpus	14
2.2.2.3	Das Bieva-Korpus	15
2.2.2.4	Phasen der Satzlänge (Ein-, Zwei-, Drei- und Mehrwortsätze sowie komplexe Strukturen)	16
2.2.3	Zusammenfassung	19
2.3	Datenproblematik	20
2.3.1	Problematik der Repräsentativität und Authentizität der Daten	20
2.3.2	Vor- und Nachteile von Elternberichten	22
2.3.3	Kindersprache vs. Zielsprache	24
2.4	Ermittlung der Verben	28
2.4.1	Abgrenzung des Untersuchungsmaterials	28
2.4.2	Qualitative und quantitative Auswertung (Types und Tokens)	31
3.	Theoretische Grundlagen	33
3.1	Unterschiedliche Perspektiven auf Verben	33
3.1.1	Lexikalisch-semantische Verbklassifikationen	34
3.1.2	Kategorisierung nach der Granularität der Verben (Marszk 1996)	40
3.1.2.1	Zum Begriff der Granularität	40
3.1.2.2	Testverfahren (Deutlichkeitstest, AHU-Tests)	42
3.1.2.3	Definition von Granularität und Menschenmaße	45
3.1.2.4	Feine Verben und unterschiedliche Klassen von groben Verben	47
3.1.3	Lexikalische aktionale Verbklassifikationen und Aspekt	49
3.1.3.1	Klassifikation in Haupt- und Subklassen	49
3.1.3.2	Verbklassen und Aspekt	52

Inhaltsverzeichnis

3.1.4	Der russische Verbalaspekt	55
3.1.4.1	Aspekttheorie nach Lehmann (1993)	56
3.1.4.2	Grundlegende Funktionen des Verbalaspekts	57
3.1.5	Valenz, Argumente und semantische Rollen	58
3.1.5.1	Verbvalenz	58
3.1.5.2	Semantische und syntaktische Valenzebenen	59
3.1.5.3	Argumente und Angaben	60
3.1.5.4	Semantische Rollen	62
3.1.5.5	Verbklassen und Rollenstruktur	64
3.2	Verben im Erstspracherwerb	65
3.2.1	Der Erwerb der Wörter	66
3.2.1.1	Verlauf der Lexikonentwicklung im zweiten und dritten Lebensjahr	66
3.2.1.1.1	Erste Wörter	66
3.2.1.1.2	Wortschatzwachstum	67
3.2.1.1.3	Komposition bzw. Inhalte des frühen Lexikons	68
3.2.1.2	Wortbedeutungen im frühen Erstspracherwerb	69
3.2.1.2.1	Zum Begriff der sprachlichen Bedeutung und des Konzepts	69
3.2.1.2.2	Erwerb und Verwendung von Wortbedeutungen	72
3.2.1.2.3	Bedeutungswandel (Über- und Untergeneralisierung)	74
3.2.2	Verbbedeutungen im Erstspracherwerb	75
3.2.3	Theorien zum Erwerb von Verbbedeutungen	76
3.2.3.1	Prototypentheorie (Rosch et al. 1978)	77
3.2.3.2	Bootstrapping-Mechanismen (Gleitman 1990, Pinker 1987)	79
3.2.3.3	Fazit	80
3.2.4	Szenen, Schemas und Konzepte im Erstspracherwerb	80
3.2.4.1	Verb-Island-Hypothese (Tomasello 1992)	82
3.2.4.2	Change-of-state-Konzept und Action-Konzept (Tomasello 1992)	82
3.2.4.3	Manipulative Activity Scene und Basic Figure-Ground Scene (Slobin 1985)	83
3.2.4.4	Zusammenfassung	83
3.2.5	Der frühe Verbwortschatz im Erstspracherwerb	84
3.2.6	Erfahrungsmodalitäten im Erstspracherwerb	94
3.2.6.1	Kategorisierung nach Erfahrungsmodalitäten (Lehmann 1993)	95
3.2.6.2	Kognitive Entwicklung als eine Voraussetzung für den Spracherwerb?	96
3.2.7	Der russische Verbalaspekt im Erstspracherwerb	98
3.2.7.1	Verschiedene Ansätze zum Erwerb des Aspekts im	98
3.2.7.2	Aspekt, Argumente und Verbklassen im frühen Erstspracherwerb (Anstatt 2003)	100

3.3	Theoretischer Rahmen für die empirische Untersuchung: Gewinnung eigener Klassen und Subklassen	103
3.3.1	Zentrale Erfahrungskategorien im Erstspracherwerb	104
3.3.1.1	Zusammenfassende Darstellung der Hauptkategorien	104
3.3.1.2	Beschreibung und Definition der einzelnen Kategorien	106
3.3.1.3	Datenproblematik	111
3.3.2	Granularität im Erstspracherwerb	114
3.3.2.1	Sensomotorische Wahrnehmungen, grundlegende Erfahrungen und Granularität	114
3.3.2.2	Erweiterung und Modifizierung der Testverfahren	116
3.3.2.3	Menschenmaße und Erstspracherwerb	122
3.3.2.4	Testproblematik	123
3.4	Zusammenfassung	126
4.	Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen	128
4.1	Eine semantische Klassifikation des Verbwort-schatzes im frühen russischen Erstspracherwerb	128
4.1.1	Grundlagen der empirischen Untersuchung	128
4.1.1.1	Arbeitshypothesen	128
4.1.1.2	Vorgehensweise bei der Untersuchung	130
4.1.1.3	Qualitative und quantitative Verteilung der Verben auf die einzelnen	132
4.1.2	Die Darstellung der einzelnen Erfahrungskategorien	139
4.1.2.1	Motorische Tätigkeiten	140
4.1.2.1.1	Benennung motorischer Tätigkeiten	141
4.1.2.1.1.1	Einwortäußerungen und Holophrasen	141
4.1.2.1.1.2	Zweiwortäußerungen	145
4.1.2.1.1.2.1	Benennung einer Situation	145
4.1.2.1.1.2.2	Benennung eines Zustandswechsels	151
4.1.2.1.1.2.3	Äußerung eines Wunsches oder einer Aufforderung	154
4.1.2.1.1.3	Drei- und Mehrwortäußerungen sowie komplexere Strukturen	155
4.1.2.1.1.3.1	Benennung einer Situation	156
4.1.2.1.1.3.2	Benennung eines Zustandswechsels	162
4.1.2.1.1.3.3	Äußerung eines Wunsches oder einer Aufforderung	164
4.1.2.1.1.4	Sonderkategorien der motorischen Tätigkeiten	166
4.1.2.1.1.4.1	Benennung sensomotorischer Tätigkeiten	166
4.1.2.1.1.4.2	Die Verben <i>pisat'</i> (‚schreiben‘) und <i>čitat'</i> (‚lesen‘)	172
4.1.2.1.1.5	Zusammenfassung	175

Inhaltsverzeichnis

4.1.2.2	Sensorisch bzw. perzeptuell wahrnehmbare Akte und Zustände	178
4.1.2.2.1	Visuell wahrnehmbare Situationen	179
4.1.2.2.2	Allgemein perzeptuell wahrnehmbare Situationen : Ein- bis Mehrwortäußerungen sowie komplexere Strukturen	185
4.1.2.2.3	Akustisch wahrnehmbare Situationen: Ab der Dreiwortphase	187
4.1.2.2.4	Zusammenfassung	188
4.1.2.3	Soziale Akte	189
4.1.2.3.1	Soziale interaktive Akte: Ab der Zweiwortphase	190
4.1.2.3.2	Soziale kommunikative Akte: Ab der Drei- und Mehrwortphase	198
4.1.2.3.3	Zusammenfassung	201
4.1.2.4	Mentale bzw. kognitive Akte	202
4.1.2.4.1	Mentale bzw. kognitive Akte mit Partikelfunktion: Ab der Zweiwortphase	204
4.1.2.4.2	Benennung mentaler bzw. kognitiver Akte: Mehrwortsätze sowie komplexere Strukturen	206
4.1.2.4.3	Die Reflexion mentaler Akte: Verba percipiendi (ab der Einwortphase)	210
4.1.2.4.4	Zusammenfassung	213
4.1.2.5	Emotionale Akte und Zustände	215
4.1.2.5.1	Ein- und Zweiwortäußerungen	217
4.1.2.5.1.1	Benennung negativer Affekte	217
4.1.2.5.1.2	Benennung positiver Affekte	218
4.1.2.5.2	Drei- und Mehrwortäußerungen sowie komplexere Strukturen	221
4.1.2.5.2.1	Benennung negativer Affekte	222
4.1.2.5.2.2	Benennung positiver Affekte	226
4.1.2.5.3	Zusammenfassung	229
4.1.2.6	Vergleich mit der Inputsprache	231
4.1.2.7	Fazit	234
4.2	Die Granularität russischer Verben im	238
4.2.1	Vorgehensweise bei der Untersuchung	238
4.2.1.1	Arbeitshypothesen	238
4.2.1.2	Das Korpus der Untersuchung	240
4.2.1.3	Qualitative und quantitative Verteilung der Verben auf die einzelnen Granularitätsstufen (Das Verhältnis von Types und Tokens)	242
4.2.2	Die Darstellung der einzelnen Granularitätsstufen	246
4.2.2.1	Feine Verben	246
4.2.2.1.1	Einfache feinkörnige Verben	251
4.2.2.1.1.1	Unterbrechbare Verbhandlung	251
4.2.2.1.1.1.1	Deutliche konzeptuelle Beteiligung der Hand	252
4.2.2.1.1.1.2	Deutliche konzeptuelle Beteiligung des ganzen Körpers oder der Füße bzw. der Beine	256

Inhaltsverzeichnis

4.2.2.1.1.1.3	Deutliche konzeptuelle Beteiligung des Mundes	258
4.2.2.1.1.2	Nicht unterbrechbare Verbhandlung	261
4.2.2.1.1.2.1	Deutliche konzeptuelle Beteiligung der Hand	262
4.2.2.1.1.2.2	Deutliche konzeptuelle Beteiligung des ganzen Körpers oder der Füße bzw. der Beine	264
4.2.2.1.1.2.3	Deutliche konzeptuelle Beteiligung des Mundes	266
4.2.2.1.1.2.4	Deutliche konzeptuelle Beteiligung weiterer klar abgrenzbarer Körperteile	267
4.2.2.1.2	Komplexe feinkörnige Verben	268
4.2.2.1.3	Menschenmaße	273
4.2.2.1.4	Zusammenfassung	280
4.2.2.2	Grobe Verben	282
4.2.2.2.1	Komplexe grobkörnige Verben	284
4.2.2.2.1.1	Auslegungsverben (AV)	286
4.2.2.2.1.2	Szenario-Verben und grobe Doppeldecker-Verben (SZ/DD)	291
4.2.2.2.1.3	Joker-Verben bzw. Pro-Form-Verben (JV)	297
4.2.2.2.1.4	Sammel-Verben (SV)	299
4.2.2.2.2	Komplexe mittel-grobe Verben	301
4.2.2.2.2.1	Fortbewegung mit bzw. in einem Fahrzeug (FBW)	302
4.2.2.2.2.2	Weitere mittel-grobe Verben	305
4.2.2.2.3	Menschenmaße	306
4.2.2.2.4	Zusammenfassung	312
4.2.2.2.5	Fazit	314
4.2.2.3	Resümee des vierten Kapitels	316
5.	Schlusswort	317
6.	Abkürzungen	323
7.	Literaturverzeichnis	324
7.1	Korpora	324
7.2	Sekundärliteratur	324
Anhang		338
Anhang 1:	Qualitative und quantitative Verteilung der Verben (Types und Tokens) auf die Verbbedeutungskategorien (vgl. Kapitel 4)	340
Anhang 2:	Qualitative und quantitative Verteilung der Verben (Types und Tokens) auf die Granularitätsstufen (vgl. Kapitel 5)	359

We use a VERB for what they *do*.
My pussy *sleeps* the whole night through.
She *laps* her milk; my rose-tree *grows*.
When winter *comes* I *hope* it *snows*.
(Aitchison 1997, 110)

1. Einleitung

1.1 Gegenstand und Zielsetzung der Arbeit

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Klassifikation und die Untersuchung des russischen Verbwortschatzes im frühen Erstspracherwerb bis zu einem Alter von drei Jahren. Durch eine detaillierte empirische Analyse russischer Verben wird der Frage nachgegangen, welche semantischen Erfahrungskategorien im russischen Erstspracherwerb definiert werden können. Im Mittelpunkt stehen dabei die Kategorien des Verbs, die durch lexikalische Eigenschaften bedingt sind. Verben können beispielsweise danach klassifiziert werden, ob sie einen motorischen (*brosat'* ‚werfen‘), mentalen (*dumat'* ‚denken‘) oder emotionalen (*ljubit'* ‚lieben‘) Vorgang denotieren, und diese Gruppen können ihrerseits wiederum unterteilt werden (vgl. Kapitel 4.1ff.).

Im Anschluss daran wird erörtert, welche Aufschlüsse eine Kategorisierung nach der lexikalischen Deutlichkeit der Verben (Granularität) in Bezug auf die Erwerbsreihenfolge der Verben bietet, die einen motorischen Vorgang bezeichnen: *machat'* (‚winken‘), *pit'* (‚trinken‘) oder *idti* (‚gehen, laufen‘) sind beispielsweise lexikalisch deutlicher als Vorgänge wie *pokupat'* (‚einkaufen‘), *pomogat'* (‚helfen‘) oder *lečit'* (‚behandeln, heilen‘). Bei Verben wie *machat'* (‚winken‘) hat man eine genaue Vorstellung davon, wie der Vorgang im Detail vor sich geht, bei *lečit'* (‚behandeln, heilen‘) dagegen nicht (siehe Kapitel 4.2ff.).

Die Untersuchungen basieren auf dem Material über den Erstspracherwerb von drei russischsprachigen Kindern. Im Einzelnen handelt es sich dabei um die Korpora von Ekaterina Protassova, Aleksandr Gvozdev und Elena Bieva, die die sprachliche (und häufig auch die kognitive) Entwicklung ihrer Kinder Varja, Ženja und Kirill in Form von Tagebuchnotizen (Protassova und Gvozdev) bzw. schriftlich fixierten Aufnahmen (Bieva) dokumentierten (zum Untersuchungsmaterial vgl. Kapitel 2). Die aus diesem Material ermittelten Verben bilden die Datengrundlage für die Aufstellung semantisch basierter

1. Einleitung

Erfahrungskategorien (siehe Kapitel 4.1ff.) sowie für die Kategorisierung der Verben nach ihrer Granularität (vgl. Kapitel 4.2ff.).

Bei der Erarbeitung der unterschiedlichen Erfahrungskategorien stehen folgende Leitfragen im Mittelpunkt:

- Wie lassen sich die im frühen Erstspracherwerb angeeigneten Verben kategorisieren, d.h. welche allgemeinen semantischen Kategorien werden erworben?
- Wie lässt sich das Vorkommen bestimmter Verbkategorien im Erstspracherwerb möglicherweise erklären, d.h. welche allgemeinen Erfahrungen liegen den aufgestellten Verbkategorien zugrunde?

Ausgangspunkt für die unterschiedlichen Kategorien bilden einerseits bereits bestehende Klassifikationsansätze (vgl. beispielsweise Miscione et al. 1978, Bretherton/Beeghly 1982, Shatz et al. 1983, Bretherton et al. 1986, Hochartz 1993, Voejkova/Čistovič 1994, Kauschke/Klann-Delius 1997, Zolotova 1998, Cejtin 2000, Eliseeva 2000, Seledkina 2000, Janik 2003, vgl. hierzu Kapitel 3.2.5), die verschiedene Aspekte einer Klassifikation von Verben im Erstspracherwerb bereits dargestellt haben, sich jedoch nicht nur auf Russisch, sondern häufig auch auf Englisch oder Deutsch als Erwerbssprache beziehen. Eine weitere Basis stellen andererseits die sogenannten Erfahrungsmodalitäten nach Lehmann (1993) dar (siehe Abschnitt 3.2.6), die veranschaulichen, welche unterschiedlichen Erfahrungen den verschiedenen von Verben denotierten Situationen zugrunde liegen, wie beispielsweise sensomotorische oder affektive, mentale und perzeptuelle Erfahrungen sowie Erfahrungen von sozialer Interaktion.

Bei der Erarbeitung der Erfahrungskategorien soll davon ausgegangen werden, dass die Erfahrungen, die ein Kind im Laufe seiner Entwicklung macht, den Erfahrungsmodalitäten von Lehmann entsprechen, und dass diese als grundlegend für den Erwerb von Verbbedeutungen im Erstspracherwerb angesehen werden können. Durch die Erwerbsreihenfolge soll also einerseits auf die semantische Komplexität der einzelnen Verben bzw. Verbgruppen geschlossen werden, andererseits lässt die Reihenfolge und der Umfang der einzelnen Kategorien vermuten, dass anhand des Verbwortschatzes sprachlich erfasste Erfahrungen dargestellt werden können, d.h. dass diese aufgestellten Kategorien sprachlich gespeichertes Wissen des Kindes repräsentieren (vgl. Ballmer/Brennstuhl 1986, 4). Der Klassifikation soll die Arbeitshypothese zugrunde liegen, dass Kinder im frühen Spracherwerb vor allem Verben erwerben und verwenden, die einen motorischen Vorgang denotieren.

1. Einleitung

Im zweiten Teil der empirischen Untersuchung (Kapitel 4.2ff.) werden die Verben, die der Kategorie der motorischen Tätigkeiten zugeordnet werden konnten, in den Mittelpunkt der Untersuchung gestellt. Es wird der Versuch unternommen, die Entwicklung dieser Verbgruppe anhand der Granularität näher zu untersuchen, da sich die Vermutung aufstellen lässt, dass die Granularität der Verben Erklärungen für ihre Erwerbsreihenfolge bietet.

Granularität ist eine lexikalische Kategorie, in der Verben nach dem Grad ihrer lexikalischen Deutlichkeit in grobe und feine, mittel-grobe und mittel-feine Verben klassifiziert werden (vgl. Marszk 1996). Feine Verben bezeichnen Vorgänge und Handlungen mit einer solchen Genauigkeit, dass man exakt weiß, „wie die vom Verb denotierte Handlung im Einzelnen vor sich geht“ (Marszk 1999, 256), wie z.B. bei *zavertyvat' čto-to* (‚etwas einwickeln‘) oder *brit'sja* (‚sich rasieren‘). Grobe Verben beschreiben dagegen Vorgänge oder Handlungen eher auf eine vage und zusammenfassende Art, die keine Rückschlüsse darauf zulassen, wie der vom Verb denotierte Vorgang genau abläuft, wie z.B. bei *lečit'* (‚behandeln, heilen‘) oder *izučat'* (‚studieren‘). Um die Fein- bzw. Grobkörnigkeit eines Verbs bestimmen zu können, hat Marszk (1996) unterschiedliche Tests (Deutlichkeitstest, Augen-, Hand- und Unterbrechungstest) entwickelt. Für eine Untersuchung im Erstspracherwerb müssen die vorhandenen Testverfahren zum Teil modifiziert und erweitert werden. Die Untersuchungsergebnisse werden zeigen, dass die von Marszk aufgestellten Granularitätsstufen grob und fein, mittel-grob und mittel-fein im Erstspracherwerb nicht aufrecht erhalten werden können, sondern dass sich eine veränderte Abstufung in einerseits grobe, andererseits feine Verben ergibt, die jeweils in verschiedene Unterklassen eingeteilt werden können. In der vorliegenden Untersuchung soll dabei von der These ausgegangen werden, dass Verben der feinen Granularitätsstufe aufgrund ihrer lexikalischen Deutlichkeit im frühen Spracherwerb vorherrschend sind, während grobe Verben erst später erworben werden.

Bislang existiert noch keine vollständige und zufriedenstellende Klassifikation des russischen Verbwortschatzes im Erstspracherwerb. Eine Untersuchung, die die Entwicklung der Granularität russischer Verben im Erstspracherwerb in den Mittelpunkt stellt, wurde meines Wissens noch nicht vorgenommen.

Ziel der Arbeit ist es, mit den oben beschriebenen Kategorien einen Beitrag zur Erforschung der Entwicklung von Verbbedeutungen im Erstspracherwerb zu leisten. Da die Untersuchungen auf dem Datenmaterial von drei Korpora basieren, wird nicht der Anspruch erhoben, allgemein gültige Aussagen über den Verlauf des Erwerbs von Verbbedeutungen

1. Einleitung

machen zu können. Die Arbeit versteht sich vielmehr als ein Versuch, Entwicklungstendenzen aufzuzeigen.

1.2 Aufbau

Die vorliegende Arbeit ist in sieben Kapitel gegliedert.

Im Anschluss an die Einleitung (Kapitel 1), in dem die Fragestellungen und die Zielsetzungen der Untersuchung formuliert wurden, wird in Kapitel 2 das Untersuchungsmaterial der empirischen Studie präsentiert und detailliert beschrieben. In diesem Kapitel wird außerdem sowohl die Problematik der Repräsentativität und Authentizität von Korpusdaten allgemein als auch die Vor- und Nachteile von Elternberichten im Speziellen erörtert. Ein weiterer Abschnitt des zweiten Kapitels ist den Auswertungsmethoden und dem statistischen Verfahren „Chi-Quadrat-Test“ gewidmet. Die Ausführungen dieser Arbeit basieren sowohl auf der qualitativen (Types) als auch auf der quantitativen (Tokens) Analyse der Verben, die den Korpora von Protassova, Gvozdev und Bieva entnommen und im Anhang 1 und 2 in Form von Verblisten aufbereitet wurden.

In Kapitel 3 wird zunächst ein Überblick über die theoretischen Grundlagen und die verwendete Terminologie der vorliegenden Arbeit gegeben. Auf dieser Basis wird dann der theoretische Rahmen für die empirische Untersuchung erarbeitet und weiter entwickelt. Das Kapitel ist insgesamt in drei Teile unterteilt. Im ersten Abschnitt werden zunächst unterschiedliche Perspektiven auf Verben vorgestellt, wie etwa lexikalisch-semantische Verbklassifikationen, die Klassifikation nach der Aktionalität von Verben, die Kategorie des russischen Verbalaspekts sowie Valenz, Aktanten und semantische Rollen. Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Kategorisierung nach der Granularität russischer Verben (vgl. Marszk 1996), die in Kapitel 4.2ff. die theoretische Basis für weitere Untersuchungen im russischen Erstspracherwerb darstellen wird. Im zweiten Abschnitt des Theorieteils werden unterschiedliche, für die Arbeit relevante Annahmen in Bezug auf den Erstspracherwerb vorgestellt. Dieses Kapitel beinhaltet neben einem kurzen Abriss zur allgemeinen lexikalischen Entwicklung vor allem die Erörterung zentraler Theorien zum Erwerb von Verbbedeutungen, die Darstellung grundlegender und prototypischer Szenen, Schemas und Konzepte im Erstspracherwerb sowie eine kurze Zusammenfassung zum russischen Verbalaspekt. Den Schwerpunkt dieses Kapitels bilden unterschiedliche Klassifikationsmöglichkeiten des frühen Verbwortschatzes, wobei sowohl Untersuchungen zum russischen als auch zum englischen und deutschen Erstspracherwerb aufgegriffen werden, da besonders für das Englische und das Deutsche die umfangreichste

1. Einleitung

Forschungsliteratur vorhanden ist. Anschließend werden die sogenannten Erfahrungsmodalitäten nach Lehmann (1993) erörtert, die zusammen mit den unterschiedlichen Verbklassifikationen die Grundlage für die Erarbeitung der Erfahrungskategorien in Kapitel 4.1ff. darstellen. Im dritten Abschnitt des Theorieteils werden die dargelegten theoretischen Ansätze weiter entwickelt und eigene Klassen und Subklassen für die weitere empirische Untersuchung in Kapitel 4 aufgestellt.

Das vierte Kapitel 4 stellt den Hauptteil der vorliegenden Arbeit dar, in denen die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen präsentiert und diskutiert werden.

In Kapitel 4.1ff. werden die in Kapitel 3 für den frühen russischen Erstspracherwerb erarbeiteten fünf Erfahrungskategorien anhand von Beispielen aus den drei untersuchten Korpora vorgestellt und erörtert.

Auf der Grundlage der Ergebnisse in Kapitel 4.1ff. werden im folgenden Abschnitt (4.2ff.) die sogenannten Körperverben (Verben, die einen motorischen Vorgang denotieren) anhand der lexikalischen Kategorie der Granularität näher untersucht. Die Ergebnisse werden ebenfalls basierend auf Belegen aus den Korpora dargestellt. Die Analyse gibt Aufschluss über die Erwerbsreihenfolge russischer Körperverben im frühen Erstspracherwerb.

Das fünfte Kapitel bietet eine zusammenfassende Darstellung und Bewertung der Ergebnisse aus dem vierten Kapitel in Bezug auf die gesetzten Fragestellungen und Zielsetzungen der Arbeit.

In Kapitel 6 können die Abkürzungen nachgeschlagen werden und Kapitel 7 bietet eine Übersicht über die verwendeten Korpora und die Sekundärliteratur.

Im Anhang können alle der Untersuchung zugrunde liegenden Verben sowie ihre Zuordnung zu den fünf verschiedenen Erfahrungskategorien (Anhang 1) bzw. zu den Granularitätsstufen (Anhang 2) nachgeschlagen werden.

2. Untersuchungsmaterial

Im vorliegenden zweiten Kapitel wird das Untersuchungsmaterial dargestellt, das der folgenden empirischen Studie (Kapitel 4) zugrunde liegt. Dabei werden in Abschnitt 2.1 zunächst Erhebungsmethoden im Erstspracherwerb (Longitudinalstudien, Querschnittsstudien (2.1.1)) sowie Testverfahren zur gezielten Ermittlung von Daten (2.1.2) vorgestellt. 2.2 beschäftigt sich mit der Auswahl (2.2.1) und mit der Beschreibung (2.2.2f.) des vorliegenden Datenmaterials der Untersuchung (Protassova-, Gvozdev- und Bieva-Korpus). Abschnitt 2.3 ist der Diskussion der Datenproblematik gewidmet: Es werden sowohl die Problematik der Repräsentativität und Authentizität von Korpusdaten allgemein (2.3.1) erörtert als auch die Vor- und Nachteile von Tagebüchern (Elternberichten) (2.3.2) im Speziellen. In 2.3.3 gehe ich zunächst auf die Transkripte der unterschiedlichen Korpora ein, anschließend wird die Frage diskutiert, in welcher sprachlichen Form die Äußerungen der Kinder in dieser Arbeit dargestellt werden – entweder in der phonetischen Transkription oder in der lautlich normalisierten Form (Zielsprache). In Abschnitt 2.4 werden die der Arbeit zugrundeliegenden Auswertungsmethoden dargestellt. Zunächst wird darauf eingegangen, wie die Wortart Verb für die vorliegende Untersuchung definiert wird (2.4.1). Im Anschluss daran (2.4.2) wird sowohl die qualitative (Types) als auch die quantitative (Tokens) Auswertung der vorliegenden Verben aus den drei Korpora beschrieben. Der letzte Abschnitt des vorliegenden Kapitels ist dem sogenannten „Chi-Quadrat-Test“ gewidmet, der zur Untermauerung der Ergebnisse bei der zahlenmäßigen Auswertung der Verben herangezogen wird.

2.1 Datentypen

Für die Untersuchung der sprachlichen Entwicklungen von Kindern stehen im Allgemeinen unterschiedliche Arten von Korpora und Erhebungsmöglichkeiten zur Verfügung. Im folgenden Abschnitt sollen sowohl verschiedene temporale Perspektiven (z.B. Langzeit- (Longitudinal-) oder Querschnittsstudien) als auch inhaltliche Vorgehensweisen (beispielsweise spontane Sprechdaten oder unterschiedliche Testverfahren) kurz beschrieben werden.¹

¹ Die Auswahl beschränkt sich dabei auf die gängigsten Methoden im Erstspracherwerb (zu weiteren Verfahren vgl. auch Klann-Delius 1999, 15f., Ament 1899 u.a.).

2. Untersuchungsmaterial

2.1.1 Temporale Perspektive (Longitudinalstudien vs. Querschnittstudien)

Longitudinalstudien

Longitudinalstudien oder Langzeitstudien (auch: Längsschnittstudien)², d.h. die kontinuierliche Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung, erweisen sich für Untersuchungen des Spracherwerbs als ein besonders geeignetes Verfahren, da sie über einen längeren Zeitraum hinweg das Studium unterschiedlicher sprachlicher Entwicklungen oder allgemeiner entwicklungspsychologischer Phänomene im alltäglichen (realen) Kontext dokumentieren können (vgl. Hoppe-Graff 1989, 233, Klann-Delius 1996a, 17). Definitionen von Langzeitstudien sind in der Literatur zahlreich (vgl. Klann-Delius 1996a, 17f.), nach Baltes/Nesselroade (1979) ist entscheidend, dass es sich um eine wiederholte Beobachtung eines Individuums handelt, um sowohl interindividuelle Entwicklungsprozesse und -mechanismen als auch Unterschiede bestimmen zu können (vgl. Baltes/Nesselroade 1979, 7).

Langzeitstudien können in Form von unmittelbaren, schriftlich fixierten Tagebuchnotizen erfolgen, nach CHILDES³ bietet sich in der heutigen Zeit jedoch der Einsatz technischer Medien wie Tonbandaufnahmen oder – und noch effektiver – Videoaufzeichnungen an (vgl. auch schon Braunwald/Brislin 1979, 33), die im Anschluss an die Aufnahmen transkribiert werden. Der Einsatz von Videoaufzeichnungen hat den besonderen Vorteil, dass die Daten jederzeit wieder reproduziert und überprüft werden können, und so auch nicht-sprachliche Elemente wie Gestik und Mimik etc. in eine Analyse miteinbezogen werden können (bei rein schriftlichen Notizen sind diese nicht-sprachlichen Elemente eher selten notiert oder sie fehlen ganz). Dennoch ist der erhebliche Zeit- und Arbeitsaufwand bei der Erstellung einer Langzeitstudie nicht zu unterschätzen (vgl. Ingram 1989, 11). Der Arbeitsaufwand liegt nicht nur allein im Prozess der Datenerhebung, zudem ist es auch außerordentlich wichtig, die Aufnahmen in sinnvoller Weise zu transkribieren (siehe z.B. das System von CHILDES, Abschnitt 2.2.1, vgl. auch Braunwald/Brislin 1979), die sowohl die sprachlichen Äußerungen als auch begleitende non-verbale Elemente und allgemeine (wie z.B. kognitive, soziale, emotionale etc.) Entwicklungen berücksichtigen (siehe Braunwald/Brislin 1979, 33).

Der Anspruch an die Vollständigkeit von Langzeitstudien ist groß, dennoch kann es fast nicht geleistet werden, eine nahezu lückenlose Studie zu erstellen. Ingram (1989) nennt als Gründe für Lücken ganz profane Ereignisse wie z.B. Krankheit des Kindes oder Abwesenheit der

² Im Folgenden sollen die Termini Longitudinalstudie und Langzeitstudie synonym verwendet werden.

³ Im Internet unter <http://childes.psy.cmu.edu> abrufbar.

2. Untersuchungsmaterial

beobachtenden Person. Zur weiteren Diskussion bezüglich Vor- und Nachteilen von Elternberichten für Untersuchungen im Erstspracherwerb siehe Abschnitt 2.3.2.

Querschnittsstudien

Bei Querschnittsstudien wird die sprachliche Entwicklung von (meist mehreren) Kindern zu einem gewissen Zeitpunkt dokumentiert. Als Beobachtungsmethode eignen sich, wie bereits angesprochen, vor allem Tonband- oder Videoaufnahmen. Diese Studien bieten den Vorteil, dass verschiedene Kinder bezüglich eines Phänomens vergleichend analysiert werden können. Kreppner (1989) macht allerdings darauf aufmerksam, dass anhand von Querschnittsstudien nicht unbedingt sicher gestellt werden kann, dass eine relevante sprachliche Entwicklung auch dokumentiert wird. Seiner Meinung nach ist es von großer Bedeutung, dass ein Kind „direkt, das heißt in realer Umwelt und über eine maximal lange Zeit hinweg“ (Kreppner 1989, 272) beobachtet wird. Während sich Langzeitstudien für eine Untersuchung größerer Entwicklungslinien über einen längeren Zeitraum hinweg eignen (z.B. für Wortschatzanalysen), werden Querschnittsstudien eher zur Bewertung bestimmter sprachlicher Kompetenzen an einem gewissen Zeitpunkt in der sprachlichen Entwicklung genutzt (z.B. für die Analyse der durchschnittlichen Satzlänge MLU⁴). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Langzeit- und Querschnittsstudien für verschiedene Untersuchungen unterschiedlich gut eignen.

2.1.2 Inhaltliches Vorgehen (spontane Sprechdaten vs. Testverfahren)

Daten des kindlichen Spracherwerbs können auf unterschiedliche Art und Weise erhoben werden. Häufig wird das spontane Sprechen von Kindern in Situationen des alltäglichen Lebens aufgenommen. Die so gewonnenen Daten werden als „spontane Sprechdaten“ bezeichnet (vgl. Szagun 1996, 13).

Vielfach werden in der Spracherwerbsforschung aber auch unterschiedliche Experimente zur Datengewinnung eingesetzt. Durch diese Methode soll die sprachliche Kompetenz von Kindern in bestimmten Bereichen (z.B. beim Erwerb des emotionalen Wortschatzes) untersucht werden. Die unterschiedlichen Methoden reichen von Befragungen bis zum Nacherzählen von Bildergeschichten usw. (vgl. hierzu beispielsweise die Experimente von Glasberg/Aboud 1982, Tomasello/Brooks 1998, Morton/Trehub 2001 u.v.m.), mit dem Ziel, Kinder mit bewusst herbeigeführten Situationen zu sprachlichen Reaktionen zu stimulieren. Problematisch bei dieser Art der Datengewinnung sind gerade diese bewusst initiierten

⁴ Anhand des MLU (Mean Length of Utterance) kann man die durchschnittliche Länge einer Äußerung bestimmen. Als Einheit werden Morpheme gezählt (zu Details siehe Brown 1973).

2. Untersuchungsmaterial

Situationen, die die Kinder unter Umständen zu einer nicht der Realität entsprechenden sprachlichen Äußerung provozieren. Die Authentizität und Repräsentativität dieser Daten ist deshalb nicht abzuschätzen.

Zur Datenerhebung werden oftmals auch sogenannte Elternfragebögen eingesetzt (Fenson et al. 1994), anhand derer die nächsten Bezugspersonen nach dem sprachlichen Wissen ihres Kindes gefragt werden. Man möchte dabei die Tatsache nützen, dass die Eltern bzw. Bezugspersonen meistens die umfangreichsten Kenntnisse über die (sprachliche) Entwicklung ihres Kindes haben und auch kein „fremder“ Beobachter die sprachliche Produktion des Kindes (negativ) beeinflusst.

Auch die Daten von Querschnittsstudien werden häufig anhand von unterschiedlichen Testverfahren gewonnen.

2.1.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die verschiedenen Korpora Vor- und Nachteile für unterschiedliche Untersuchungsbereiche im Spracherwerb bieten. Um ein bestmögliches Ergebnis zu erzielen, erweist es sich oftmals als Vorteil, die unterschiedlichen Arten miteinander zu kombinieren, z.B. zu einer Langzeitstudie, Elternfragebögen bzw. Querschnittsstudien vergleichend heranzuziehen.

Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine Analyse des frühen Wortschatzes handelt, d.h. über einen längeren Zeitraum hinweg die Entwicklung von Verbbedeutungen untersucht werden sollen, werden Longitudinalstudien den Anforderungen für eine Entwicklungsbeschreibung eher gerecht als Querschnittsstudien oder andere Methoden zur Gewinnung sprachlicher Daten. Der vorliegenden Studie werden aus diesem Grund drei unterschiedliche Longitudinalstudien zugrunde gelegt, die die Basis der empirischen Untersuchung bilden (vgl. hierzu vor allem Kapitel 4), und die im folgenden Abschnitt ausführlich dargelegt werden sollen.

2.2 Die Korpora der vorliegenden Untersuchung

2.2.1 Auswahl des Untersuchungsmaterials

Der im Rahmen der Arbeit zur Untersuchung stehende, zeitlich klar abgrenzbare Bereich macht es nötig, ein möglichst umfangreiches Korpus als Datengrundlage heranzuziehen. Da im Vergleich zu Sprachen wie Deutsch, Englisch oder Französisch aber relativ wenig Datenmaterial existiert, anhand dessen der russische Erstspracherwerb untersucht werden

2. Untersuchungsmaterial

kann, ist die Auswahl auf einige wenige Korpora beschränkt, vor allem, wenn über einen längeren Zeitraum hinweg Untersuchungen gemacht werden sollen und nicht nur punktuelle Ergebnisse von Interesse sind. Acht unterschiedliche Korpora sollen kurz vorgestellt werden⁵. Die folgenden beiden Korpora enthalten vor allem punktuelle Aufzeichnungen von Äußerungen unterschiedlicher Kinder:

- Das Korpus **Detskaja reč'** (Cejtlin et al. 1993) besteht in einem ersten Teil aus sechs verschiedenen Tagebüchern, in denen allerdings nur wenige Äußerungen pro Altersstufe belegt sind, und in einem zweiten Teil aus Aufzeichnungen von Gesprächen, die mit Kindern verschiedenen Alters gemacht wurden. In den Tagebüchern wurden vor allem anekdotische oder originelle Äußerungen der Kinder dokumentiert.
- Das Korpus **Reč' russkogo rebenka** (Bondarko/Sappok (eds.) 1994) beinhaltet Transkripte von Tonbandaufnahmen, die von 16 Kindern verschiedener Altersstufen zwischen dem ersten Zeitpunkt des Sprechens und ca. dem siebten Lebensjahr gemacht wurden. Die sprachlichen Daten wurden nach ihrer Auswertung anhand von grammatischen Kategorien in acht unterschiedliche Phasen eingeteilt.

Auch die **CHILDES-Datenbank (Child Language Data Exchange System)**⁶ im Internet stellt Material zur kindlichen Sprachentwicklung in verschiedenen Sprachen sowie eine umfangreiche Bibliographie zum Erstspracherwerb zur Verfügung. Für das Russische gibt es folgende Korpora:

- Das **Protassova-Korpus** (Aufnahmen). Dieses Korpus basiert auf Tonbandaufnahmen, die die Psycholinguistin Ekaterina Protassova von 1983 bis 1985 von ihrer Tochter

⁵ Neben den aufgeführten Datensammlungen existieren am Sankt Petersburger Lehrstuhl für Spracherwerb (unter Leitung von Frau Professor Cejtlin) noch weitere Korpora zum russischen Spracherwerb (beispielsweise auch Daten von bilingualen Kindern, die neben Russisch noch eine weitere Muttersprache erwerben).

⁶ CHILDES (im Internet unter <http://childes.psy.cmu.edu> abrufbar) bietet den Vorteil, dass das sprachliche Material als Computerdateien verfügbar ist und mit Hilfe von Suchbefehlen auf verschiedene Fragestellungen hin untersucht werden kann. Alle in der Datenbank gespeicherten Transkripte bzw. Korpora sind auf einheitliche Art und Weise transkribiert und zum Teil sogar annotiert (das Annotierungsmodell trägt den Namen **CHAT (Codes for the Human Analysis of Transkripts)**). Die russischen Korpora sind in der Regel allerdings nicht annotiert, sondern transkribiert. Zudem gibt es dort ein spezielles Programm (das sogenannte **CLAN-Programm (Computerized Language Analysis)**), das speziell für die Datenauswertung in der Sprachforschung entwickelt wurde. Beispielsweise kann die Frequenz einzelner im Transkript vorhandener Wörter gezählt oder das untersuchte Wort kann im Kontext gesucht werden usw. Jede dieser Komponenten, auch die dazu gehörenden Handbücher, können kostenlos aus dem Internet heruntergeladen werden.

2. Untersuchungsmaterial

Varvara (Varja) machte. Die Aufnahmen, die im Anschluss an jede Sitzung schriftlich fixiert und gemäß dem Childes-System transkribiert wurden, entstanden normalerweise in einer alltäglichen Situation zu Hause oder auf der Datscha der Familie und erstreckten sich für gewöhnlich über einen Zeitraum von 90 Minuten. Für das zweite Lebensjahr wurden alle 1,5 Monate und für das dritte nur noch alle 6 Monate Aufnahmen durchgeführt.

- Die sogenannten **Froschgeschichten**. Kinder erzählen anhand einer Bildergeschichte (Mayer 1969) eine Geschichte, die aufgenommen und im Anschluss daran transkribiert wird.
- Das **Tanja-Korpus**. Dieses Korpus umfasst Äußerungen Tanjas für einen Zeitraum von 2;5 bis 2;11⁷.

Darüber hinaus existieren drei Studien, die über einen längeren Zeitraum sprachliche Daten von Kindern dokumentieren. Es handelt sich um folgende Longitudinalstudien:

- Das **Gvozdev-Korpus** (Tagebuchnotizen). Der Linguist Aleksandr Gvozdev notierte in Form von Tagebuchnotizen acht Jahre lang (von 1922 bis 1930) sprachliche Aussagen seines Sohnes Ženja.
- Das **Protassova-Korpus** (Tagebuchnotizen). Die Psycholinguistin Ekaterina Protassova sammelte von 1983-1985 Äußerungen ihrer Tochter Varja, die ebenfalls in Form eines Tagebuchs zusammengefasst sind.
- Das **Bieva-Korpus** (transkribierte Aufnahmen). Von Anfang 1994 bis Mitte 1995 erstellte Elena Bieva Aufnahmen ihres Sohnes Kirill, die im Anschluss daran schriftlich festgehalten wurden.

Nicht nur in der Sprachwissenschaft fällt es schwer, eine klare Richtlinie für die Mindestgröße eines Korpus anzugeben. Ingram (1989, 21) gibt für Untersuchungen im Erstspracherwerb an, dass mindestens das Material von drei Kindern analysiert werden muss. Aus diesem Grund ist es für die vorliegende Arbeit nicht möglich, eigene Korpora zusammen zu stellen, da die Erstellung von Langzeitstudien nicht nur sehr zeit-, sondern auch kostenintensiv ist. Problematisierend kommt hinzu, dass die meisten in Deutschland lebenden russischen Kinder zweisprachig aufwachsen und Probanden in geeignetem Alter in Russland

⁷ Jede folgende Altersangabe wird durch die allgemein gültige Schreibweise in Jahr und Monat, durch ein Semikolon getrennt, angegeben. In den Korpora von Gvozdev und Bieva werden (bei den Äußerungen) zusätzlich noch (nach einem Punkt) die Tage gekennzeichnet. 2;11.5 würde beispielsweise bedeuten, dass das Kind zum Zeitpunkt der Äußerung 2 Jahre, 11 Monate und 5 Tage alt war.

2. Untersuchungsmaterial

zu finden, sich ebenfalls als äußerst kompliziert gestaltet. Zudem scheitert die Aufzeichnung sprachlicher Entwicklungen von Kindern nicht selten auch daran, dass sich die Kinder in Gegenwart eines Fremden, vor allem auch eines Nicht-Muttersprachlers, nicht natürlich und ungezwungen verhalten und somit auch die Ergebnisse nicht als authentisch angesehen werden können. Elsen (1999, 40) weist außerdem darauf hin, dass nur eine kontinuierliche (nach Elsen tägliche) Datenerhebung die Grundlage für repräsentative Auswertungen und weiterführende Untersuchungen darstellt, vor allem im Bereich quantitativer Aussagen über die Entwicklung der Lexik eines Kindes, was bei im Ausland lebenden Kindern nicht gewährleistet werden könnte. Da die Erstellung eines eigenen Korpus aufgrund der angeführten Gründe nicht geleistet werden kann, muss ich mich bei der Auswahl auf bereits vorhandene Korpora beschränken. Bezüglich der Verfügbarkeit von Daten, sowie der Größe des Materials scheint es deshalb als angemessen, sowohl das Protassova- als auch das Gvozdev- und das Bieva-Korpus als Grundlage für die empirischen Untersuchungen auszuwählen. Dennoch kann anhand dieser Korpora natürlich nicht der Anspruch erhoben werden, dass Rückschlüsse auf die sprachliche Entwicklung im Bereich Erfahrungskategorien aller russischsprachigen Kinder gezogen werden können. Dies liegt an der bereits angesprochenen Größe der Korpora, die per se nur einen Ausschnitt der sprachlichen Entwicklung geben können, außerdem kann die sprachliche Entwicklung von Kind zu Kind sehr individuell verlaufen. Somit kann generell nur wenig über eine normgerechte sprachliche Entwicklung bei Kindern ausgesagt werden (vgl. hierzu im Theorieteil Abschnitt 3.2.1). Problematisierend kommt hierbei hinzu, dass es sich um die sprachlichen Daten einer spezifischen, klar eingegrenzten sozialen Gruppe handelt (sowohl der soziale Hintergrund als auch der Bildungsstand der Eltern (Linguisten bzw. Psycholinguisten) ist homogen). Die drei der Untersuchung zugrundeliegenden Korpora sollen im Folgenden ausführlicher beschrieben werden.

2.2.2 Beschreibung des Untersuchungsmaterials

2.2.2.1 Das Protassova-Korpus⁸

Die Psycholinguistin Ekaterina Protassova fertigte von 1983 bis 1985 detaillierte schriftliche Aufzeichnungen der sprachlichen Äußerungen ihrer Tochter Varvara (Varja) an. Varja war zu

⁸ An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei Frau Protassova bedanken, die mir gestattet, das bislang unveröffentlichte Material für meine Untersuchungen zu verwenden.

Ebenso herzlich möchte ich mich bei Frau Tanja Anstatt bedanken, die mir das Protassova-Korpus auf Diskette zur Verfügung stellte und den Kontakt zu Frau Protassova vermittelte.

2. Untersuchungsmaterial

Beginn der Aufzeichnungen ein Jahr und zwei Monate alt (1;2), gegen Ende des dritten Lebensjahres (in einem Alter von 2;11) schließen die Notizen ab.

Das Tagebuch umfasst nach Protassova bis zu einem Alter von 1;3 fast alle sprachlichen Äußerungen ihrer Tochter, für 1;4 stehen dann noch ungefähr 90% zur Verfügung, für 1;5 noch ca. die Hälfte aller Äußerungen und für alle darauffolgenden Lebensmonate konnten aufgrund der Fülle an sprachlichem Material nur noch eine Auswahl an Äußerungen aufgezeichnet werden, die als besonders typisch oder interessant erschienen. Insgesamt hat das Tagebuch einen Umfang von 958 Seiten.

Da das Korpus eine große Fülle an sprachlichem Material bietet, habe ich mich in der vorliegenden Arbeit auf eine Auswahl beschränkt. Für die Analyse wurden insgesamt 13 Stichproben herangezogen, die sich jeweils über einen Monat erstrecken. Für die Untersuchung wurden die folgenden Alterstufen ausgewählt: 1;2-1;6, 1;8 und 1;10 für das zweite und jeder zweite Lebensmonat (d.h. 2;0, 2;2, 2;4, 2;6, 2;8 und 2;10) für das dritte Lebensjahr (in diesem Zeitraum beinhaltet das Tagebuch 635 Seiten). In den genannten Zeitabschnitten umfasst das Korpus ca. 424 unterschiedliche Verben (Types), die in ungefähr 2933 Tokens belegt sind. Für eine Untersuchung ist vor allem die Tatsache hilfreich, dass im Tagebuch neben den sprachlichen Äußerungen immer wieder auch allgemeine Entwicklungsschritte Varjas beschrieben werden.

Varja ist ein Einzelkind und verbringt ihre frühe Kindheit meistens bei ihrer Familie. Die Aufzeichnungen entstehen überwiegend in alltäglichen Situationen zu Hause oder auf der Datscha der Familie, sodass die Aufzeichnungen in bekannter und entspannter Atmosphäre für das Kind verliefen (es handelt sich hierbei also um sogenannte „spontane Sprechdaten“, vgl. Abschnitt 2.1.2). Anwesende Personen waren außer Varja (im Korpus gekennzeichnet durch *VAR) und ihrer Mutter (*MAM), meistens auch Varjas Vater (von Beruf Buchillustrator) (*PAP) und ihre Großeltern (beide ebenfalls Wissenschaftler) (*DED und *BAB), häufig außerdem ihr Onkel Dima (*DIM) und eine Bekannte namens Nina (*NIN), einmal auch ein Kind mit Namen Nastja (*NAS).

Die Äußerungen Varjas werden im Tagebuch öfter in Form eines Dialogs bzw. Gesprächs mit den anwesenden Personen (häufig der Mutter) wiedergegeben. Dennoch stehen bei den Aufzeichnungen ausschließlich Varjas Äußerung im Vordergrund und die Aussagen anderer Gesprächsteilnehmer werden nur dann festgehalten, sofern es sich für das Verständnis und die Ganzheitlichkeit der Äußerung Varjas als zweckmäßig erweist. Für eine Untersuchung ist vor allem auch die Tatsache hilfreich, dass für fast alle Tagebuchbelege der genaue Kontext der Äußerungen und/oder die Äußerungssituation im Tagebuch festgehalten wurde. Außerdem

2. Untersuchungsmaterial

werden neben der sprachlichen Entwicklung immer wieder auch allgemeine Entwicklungsschritte Varjas beschrieben (so gibt es z.B. Angaben zur allgemeinen motorischen und kognitiven Entwicklung). Das gesamte Tagebuch ist bislang noch nicht publiziert worden, allerdings war es mir auf Diskette zugänglich.

2.2.2.2 Das Gvozdev-Korpus

Die bislang wohl bekannteste russische Tagebuchstudie, die 1981 unter dem Titel *Ot pervyĥ slov do pervogo klassa* („Vom ersten Wort bis zur ersten Klasse“) veröffentlicht wurde, stammt von dem Linguisten Aleksandr Gvozdev, der im Zeitraum vom 18. September 1922 bis zum 11. März 1930 in regelmäßigen Abständen die Äußerungen seines Sohnes Ženja aufzeichnete. Zu Beginn der Tagebuchstudie war Ženja ungefähr 20 Monate (1;8) alt, und die Notizen werden von Gvozdev fortgeführt bis Ženja acht Jahre und vier Monate (8;4) alt ist.

Insgesamt enthält das Tagebuch von Gvozdev 267 Seiten an sprachlichem Material. Für das zweite und dritte Lebensjahr sind die Aufzeichnungen relativ ausführlich (für diesen Zeitraum umfasst es im Ganzen 131 Seiten). Allerdings nehmen mit zunehmendem Alter Ženjas die Anzahl der Belege immer mehr ab. Bei den Äußerungen, die für die späteren Zeitpunkte, d.h. nach dem zweiten und dritten Lebensjahr verzeichnet sind, handelt es sich überwiegend um interessante, z.B. originelle oder lustige Aussprüche Ženjas⁹. Die Aufzeichnungen bis 3;0 erweisen sich aufgrund der ausführlichen Dokumentation der Äußerungen, häufig auch der Äußerungssituationen und zum Teil auch der allgemeinen Entwicklung als geeignete Datengrundlage für die vorliegende Untersuchung.

Insgesamt werden für die empirische Untersuchung 12 verschiedene Zeiträume aus dem Gvozdev-Tagebuch untersucht: 1;7, 1;9, 1;10, 1;11 für das zweite und 2;0-2;4, 2;6, 2;8, 2;10 für das dritte Lebensjahr. Im Zeitraum bis 3;0 enthält das Tagebuch ca. 353 unterschiedliche Verben (Types), die in ungefähr 1489 Äußerungsbelegen verzeichnet sind (Tokens).

Ženja ist ein Einzelkind und wohnt mit seinen Eltern (beide Lehrer der russischen Mittelschule) in Penza. Im Sommer befindet sich die Familie ein bis zwei Monate in einem Dorf (Sivin') bei Ženjas Großvater.

Bei den Aufzeichnungen anwesende Personen waren außer Ženja immer sein Vater, häufig auch seine Mutter, teilweise auch andere Personen (beispielsweise die Großmutter etc.). Die Aufzeichnungen der Äußerungen Ženjas fanden für gewöhnlich regelmäßig alle paar Tage in alltäglichen Situationen statt. Nach eigenen Angaben versuchte Gvozdev, alle neu

⁹ Es ist fraglich, ob die späteren Phasen noch als repräsentative Datengrundlage für eine Untersuchung herangezogen werden können.

2. Untersuchungsmaterial

auf tretenden sprachlichen Phänomene seines Sohnes im Tagebuch festzuhalten. Darüber hinaus beschreibt er meistens die Äußerungssituation und gibt häufig auch eine eigene Interpretation der von seinem Sohn geäußerten Sätze (detaillierte Untersuchungen sind in *Voprosy izučenija detskoj reči* ‚Fragen bei der Untersuchung der Kindersprache‘ (Gvozdev 1961) zu finden). Zusätzlich wird im Tagebuch neben der Auslegung der Äußerungen auch immer die weitere Entwicklung Ženjas beschrieben.

Ebenso wie im Protassova-Tagebuch stehen bei Gvozdev die Äußerungen seines Sohnes im Vordergrund und die Äußerungen anderer Personen wurden nur dann aufgezeichnet, wenn sie für das Verständnis relevant sind.

2.2.2.3 Das Bieva-Korpus

Im Rahmen des Projekts „Crosslinguistic project on pre- and protomorphology in the early language acquisition“ (gefördert von der österreichischen Akademie der Wissenschaften) erstellte die Psycholinguistin Elena Bieva von Februar 1994 bis April 1995 Aufnahmen des spontanen Sprechens ihres Sohnes Kirill in einem Alter von 1;8 bis 3;0.

Kirill wurde ebenfalls längsschnittlich beobachtet, d.h. über einen längeren Zeitraum hinweg entstanden monatlich mehrere kurze Aufnahmen (zwischen 4 und 23), die in für Kirill bekannten und angenehmen Situationen stattfanden (z.B. beim Spielen, vor einem Spaziergang oder nach der Rückkehr von der Krippe). Anschließend wurden die so gewonnenen Daten von Elena Bieva transkribiert und danach von der Linguistin Kiebzak-Mandera¹⁰ morphologisch kodiert (nach dem von CHILDES entwickeltem System). Im Ganzen umfassen die Aufzeichnungen 2623 Seiten¹¹. Für die folgende Untersuchung wurden 12 Stichproben ausgewertet und zwar 1;8-1;11 und 2;0-2;3, 2;5, 2;7, 2;9, 2;11 (dies entspricht insgesamt 1982 Seiten des gesamten Korpus).

Für den Zeitraum zwischen 1;8 und 3;0 enthält das Bieva-Korpus ungefähr 420 unterschiedliche Verben (Types), die in ca. 3462 Äußerungen belegt sind (Tokens).

Aus den Daten geht hervor, dass Kirills Vater von Beruf Arzt ist. Genauere Details über Kirill, etwaige Geschwister o.ä. sind mir nicht bekannt.

Neben Kirill (im Korpus durch *KIR markiert) und seiner der Mutter (*MAM) ist häufig auch Kirills Vater (*PAP) und die Großmutter (*BAB) bei den Aufnahmen anwesend.

¹⁰ Kiebzak-Mandera, D. (1999). *Kształtowanie się systemu werbalnego u dzieci rosyjskojęzycznych: Analiza porównawcza*. Unpublizierte Dissertation. Universität Krakau.

¹¹ Das Bieva-Korpus ist deshalb so umfangreich, da über die Hälfte aller verzeichneten Äußerungen von Kirills Mutter stammen und es darüber hinaus eine morphologische Analyse aller Wörter enthält, siehe auch Abschnitt 2.3.3.

2. Untersuchungsmaterial

Im Gegensatz zum Protassova-Tagebuch besteht das komplette Bieva-Korpus aus einer Art „Gespräch“ zwischen Kirill und seiner Mutter (seltener mit den anderen beschriebenen Personen), das überwiegend aus Fragen von Elena Bieva an ihren Sohn Kirill besteht. Diese bewusst herbeigeführte Aufnahmesituation und die „Dialogform“ haben zur Folge, dass Kirill häufig Äußerungen seiner Mutter einfach wiederholt oder nur einsilbig (etwa mit *da* ‚ja‘) antwortet und teilweise der Eindruck entsteht, dass anstatt Kirill häufiger seine Mutter spricht. Auch die Aufzeichnungen über den Spracherwerb Kirill Bievs sind bis zum heutigen Zeitpunkt noch nicht publiziert worden, wurden mir aber ebenfalls als Computerdateien zur Verfügung gestellt.

2.2.2.4 Phasen der Satzlänge (Ein-, Zwei-, Drei- und Mehrwortsätze sowie komplexe Strukturen)

Die Einteilung kindlicher Äußerungen nach der Satzlänge wurde primär zur Darstellung der Syntaxentwicklung im Erstspracherwerb aufgestellt. Dabei geht man in der Regel von vier (z.T. auch mehreren, vgl. El'konin 1973, Wode 1993) unterschiedlichen Phasen aus, von Ein-, Zwei-, Drei- und Mehrwortäußerungen sowie komplexe Strukturen, die ein Kind im Laufe seiner sprachlichen Entwicklung durchläuft (vgl. Mills 1985, Wode 1988, Bazžina 1989, Clark 1993, Cejtin 2000, und die Zusammenfassung bei Szagun 1996). Diese Einteilung soll allerdings keine festen Entwicklungsabläufe suggerieren. Generell muss immer von fließenden Übergängen zwischen den einzelnen Stufen ausgegangen werden, d.h. neben Zweiwortäußerungen werden häufig schon Drei- oder auch schon Mehrwortäußerungen usw. produziert. Die angegebenen Altersangaben sollen lediglich einen Eindruck davon vermitteln, in welchem Alter sich ein Kind ungefähr im Stadium der Ein-, Zwei-, Drei- und Mehrwortäußerungen befindet. Der zeitliche Rahmen muss aber nicht als absolute Größe betrachtet werden, sondern kann von Kind zu Kind variieren.

Die Zuordnung unterschiedlicher sprachlicher Phänomene und Entwicklungen (nicht nur die Syntaxentwicklung) zu verschiedenen Phasen der Satzlänge ist aber auch für die vorliegende Arbeit von großem Nutzen und zwar einerseits im Hinblick auf die Ordnung der Daten und andererseits bietet diese Aufteilung auch eine Möglichkeit zum Vergleich der sprachlichen Entwicklung der drei Kinder im Bereich des Verberwerbs (siehe hierzu vor allem Kapitel 4.1ff.). Aus diesem Grund sollen die Entwicklungsschritte der Ein-, Zwei-, Drei- und Mehrwortäußerungen sowie der komplexen Strukturen im Folgenden kurz charakterisiert werden:

2. Untersuchungsmaterial

- **Einwortsätze** (auch Holophrasen – russ. „golofrazy“) (ca. 1;0-1;8): Einzelne Wörter, später auch Wortketten aus unterschiedlichen Wortarten (z.B. Substantive, Verben, Funktionswörter usw.) werden überwiegend holistisch verwendet (z.B. *bach* ‚heruntergefallen‘). Dabei kann eine Form ganz unterschiedliche Situationen oder auch Gegenstände beschreiben, d.h. eine Holophrase kann mehrere Bedeutungen erfüllen bzw. hat unterschiedliche grammatische Funktionen, beispielsweise *kap-kap* zur Bezeichnung, dass es tropft, wenn der Schnee taut oder wenn es regnet. Die unterschiedlichen Bedeutungen müssen sich die Bezugspersonen aus der jeweiligen Situation erschließen.
- **Zweiwortsätze** (russ. „dvuchslownye vyskazyvanija“) (ca. 1;6-2;3): Diese Phase ist dadurch gekennzeichnet, dass durch die Kombination von zwei Wörtern bereits mehrere Komponenten einer Situation genannt werden, d.h. es treten erste grammatische Strukturen auf. Es kommen Kombinationen von Verb und Substantiv, aber auch von Substantiv und Adjektiv usw. vor, wobei auch Verbindungen ohne Verb häufig sind, z.B. *Ol’ja stul* (‚Ol’ja Stuhl‘) (vgl. Seledkina 2000, 91). Wie auch bei den Einwortsätzen ist hier Interpretationsspielraum gegeben. Bei dieser Art von Äußerungen spricht man auch vom sogenannten „Telegraphenstil“ (vgl. Wode 1988, 220, Dittmann 2002, 54). Anhand der Zweiwortsätze wurden verschiedene semantische Relationen festgestellt, denen unabhängig von der Muttersprache universelle Gültigkeit attestiert werden konnte (vgl. Szagun 1996, 31f. für das Deutsche), wie z.B. die Relationen „Vorhandensein“ (*da brille*), Nicht-Vorhandensein (*weg teddy*), Wieder-Vorhandensein (*nochmal sitzen*), Handlungsträger und Handlung (*baby weint*), Objekt und Handlung (*musik haben*), Besitzer und Besitz (*dani tasse*), Lokalisierung (*teddy arm*) und Attribution (*schaukel putt*).
Auch Bloom et al. (1975) und Bloom (1991) untersuchten die Erwerbsreihenfolge von grammatischen Bedeutungskategorien in Zwei- oder Mehrwortäußerungen¹² und stellten dabei folgende Kategorien von Verbrelationen auf: 1. Handlung: *Gia ride bike* (der Agens handelt und wirkt dabei auf ein Objekt ein) und *Kathryn jumps* (nur Handlungsträger, keine Einbeziehung eines Objekts), 2. Lokative Handlung: *put in box* (Agens, ein Objekt und Ort/Ziel der Handlung ist involviert) und *I get down* (Agens und das von der Bewegung betroffene Objekt sind identisch), 3. Lokativer Zustand: *sitting*

¹² Sowohl Slobin (1970) als auch Bloom (1975) und Bloom (1991) stellten ihre grammatischen Bedeutungskategorien zur Untersuchung von Verb-Argument-Strukturen oder von Kombinationen von Nomen mit anderen Wörtern auf.

2. Untersuchungsmaterial

on chair (Beziehung zwischen einer Person/einem Objekt und einer Lokalisierung; es findet aber keine Bewegung statt), 4. Bemerkten/Wahrnehmen: *see doggie/ hear bell* (Wahrnehmen einer Person/eines Objekts), 5. Zustand: *need book* (Bezug auf vorübergehende Zustände), 6. Intention: *I wanna go* (Äußerung einer Absicht oder Intention) sowie 7. Vorhandensein, 8. Nichtvorhandensein, 9. Wieder-Vorhandensein und 10. näherer Bestimmung (vgl. die Zusammenfassung bei Szagun 1996, 25f.).

Slobin (1970, 178) geht davon aus, dass Zweiwortsätze mit einem Verb vor allem einen Wunsch („demand, desire“, *daj časy* ‚gib Uhr‘) ausdrücken oder eine Situation¹³ („describe event or situation“, z.B. *mama prua* ‚Mama geht‘ oder *našla jaičko* ‚Ei gefunden‘) beschreiben¹⁴.

- **Drei- und Mehrwortsätze** (russ. „trechslownye i mnogoslownye vyskazyvanija“) (ca. 2;0-4;0): In der Phase der Drei- und Mehrwortsätze wird vor allem die Syntax weiter ausgebaut, einfache syntaktische Sätze werden gebildet sowie hierarchische Strukturierungen erworben usw. (vgl. Wode 1988, 226).
- **Komplexe Strukturen** (russ. „bolee složnye struktury“) (selten bereits ab 3;0, häufig erst ab 4;0 bis ungefähr 12;0): Diese Phase ist durch die im Laufe der weiteren Entwicklung immer komplexer werdende Syntax geprägt, d.h. Passivsätze werden beispielsweise etabliert, Satzgefüge inklusive unterschiedlicher Nebensätze treten auf, und häufig wird mehr als ein Prädikat verwendet u.v.m.

Bezüglich ihrer sprachlichen Entwicklung muss man Varja als eine sogenannte Frühsprecherin („early talker“, vgl. Bates et al. 1992, 90) bezeichnen, da erste Wörter schon mit sieben Monaten (sie nennt sich beispielsweise selbst *Varen'ka*) und erste Wortkombinationen (Zweiwortäußerungen) bereits um 1;2 aufgezeichnet wurden. Die Drei- und Mehrwortphase kann ab einem Alter von 1;5 bzw. 1;6 angesetzt werden, komplexere Sätze finden sich im Tagebuch bereits zwischen 1;8 und 2;0.

Auch im Gvozdev-Tagebuch sind erste Aufzeichnungen vereinzelter Wörter bereits ab 1;0.17 (*mama* ‚Mama‘) verzeichnet, die dann vor allem ab 1;8 stetig anwachsen (Einwortphase). Erste Zwei- und auch Dreiwortäußerungen treten ebenfalls ab 1;8 bzw. 1;9 auf, ab 1;10 sind diese häufiger im Tagebuch verzeichnet. Erste Mehrwortäußerungen und zum Teil auch komplexere Sätze sind im Korpus von Gvozdev ab einem Alter von 1;11 belegt.

¹³ Auch Piaget geht davon aus, dass erste kindliche Wörter vor allem Wünsche, Befehle und mögliche Handlungen des Kindes ausdrücken (vgl. Piaget 1969, 283).

¹⁴ Diese Annahmen konnten bereits von Anstatt (2003, 6f.) anhand von Varja Protassova und Ženja Gvozdev und von Haberhauer (2001, 46f.) am Material von Varja Protassova bestätigt werden.

2. Untersuchungsmaterial

Die Aufzeichnungen über den Spracherwerb beginnen bei Kirill mit 1;8, sodass seine aktive Sprachproduktion eher an der oberen Grenze des Spracherwerbbeginns angesetzt werden muss. Während der Zeit um 1;8 befindet er sich in der Phase der Einwortäußerungen, Zweiwortäußerungen häufen sich ab einem Alter von 1;11. Insgesamt gesehen ist die Phase der Zweiwortsätze bei Kirill nicht besonders stark ausgeprägt, es überwiegen zunächst eher Einwortäußerungen und später kommen dann schnell Sätze hinzu, die schon aus mehreren Wörtern bestehen. Drei- und Mehrwortsätze sind ab einem Alter von 2;1 häufiger im Korpus verzeichnet.

Auf eine Beschreibung der Phasen der Satzlänge wird – bei allen drei Korpora (Protassova-, Gvozdev- und Bieva-Korpus) – in Kapitel 4.1ff. näher eingegangen, da sie als Grundlage für die weitere empirische Untersuchung herangezogen werden. Aus Gründen der Redundanz wird deshalb auf eine ausführliche Darstellung an dieser Stelle verzichtet.

2.2.3 Zusammenfassung

Sowohl das Protassova- als auch das Bieva- und das Gvozdev-Korpus als Datengrundlage für die Untersuchungen in der vorliegenden Arbeit heranzuziehen, erwies sich aufgrund mehrerer unterschiedlicher Punkte für gerechtfertigt.

Homogenität zeigen die Korpora beispielsweise bezüglich folgender Punkte:

- Alle drei Korpora umfassen denselben Untersuchungszeitraum;
- Die Korpora enthalten eine annähernd vergleichbare Anzahl an Verben;
- Die Dokumentation der Äußerungsbelege basiert auf dem linguistischen Interesse der Eltern;

Dennoch existieren auch mehrere Punkte, in denen sich die Korpora unterscheiden:

- Die Korpora stammen aus verschiedenen zeitlichen Epochen (Protassova- und Bieva-Korpus am Ende des 20. Jahrhunderts vs. Gvozdev-Korpus zu Anfang des 20. Jahrhunderts). Der zeitliche Abstand zwischen den Erhebungen des Datenmaterials erweist sich für die weitere Untersuchung als unproblematisch (vgl. hierzu auch die Verblisten im Anhang), da die Korpora – v. a. für den für die Arbeit relevanten Untersuchungszeitraum – wenig nennenswerte Unterschiede bezüglich des Vokabulars aufweisen, die auf den zeitlichen Faktor zurückzuführen sind (das Protassova-Tagebuch enthält beispielsweise Verben wie *(na)pečatat'* ‚drucken‘), die im Gvozdev-Tagebuch aufgrund der damaligen technischen Entwicklung natürlich noch nicht vorkommen können und die Verwendung der Verben somit an den unterschiedlichen Erfahrungsbereichen der Kinder liegt);

2. Untersuchungsmaterial

- Die Korpora wurden auf unterschiedliche Art und Weise aufgezeichnet (Tagebuchstudie (Gvozdev, Protassova) vs. schriftlich festgehaltene Aufnahmen (Bieva)).

Da sich das Protassova-Tagebuch als das ergiebigste Material herausstellte, bot es sich an, dieses Korpus in den Mittelpunkt der Untersuchung zu stellen und das Gvozdev- und Bieva-Korpus zu Vergleichszwecken heranzuziehen.¹⁵ Um die Entwicklungen in der Verblexik der Kinder vergleichen zu können, wird in Kapitel 4.1ff. auf die Einteilung in Ein-, Zwei-, Drei- und Mehrwortsätze sowie auf komplexere Sätze zurückgegriffen.

2.3 Datenproblematik

2.3.1 Problematik der Repräsentativität und Authentizität der Daten

Ein Hauptproblem für die Interpretation und Beurteilung der in einem Korpus gesammelten Daten liegt in der Bewertung ihrer Repräsentativität und Authentizität. Aus diesem Grund sind klare Forderungen an jede Art für wissenschaftliche (linguistische) Zwecke genützte Korpora zu stellen. Generell ist es nur schwer möglich, eine wirklich repräsentative Stichprobe zu gewinnen, denn diese ist meist auf wenige Probanden einer bestimmten Schicht limitiert, sodass man eigentlich von einer „bewussten Auswahl“ sprechen muss. Solche Daten erschweren generell die Möglichkeit für allgemeingültige Aussagen (siehe Klann-Delius 1996a, 20).

Ein weiteres Problem, das sich im Zusammenhang mit Korpusarbeit immer wieder ergibt, ist das sogenannte „Interviewer-Paradoxon“ (siehe z.B. Hufschmidt/Mattheier 1976, 106f., Labov 1980, 135f.). Gefordert werden Daten, die die reale Verwendungsweise im alltäglichen Leben widerspiegeln. Aber gerade die Beobachtungs- bzw. Aufnahmesituation (inklusive unterschiedlicher technischer Geräte) macht Aufzeichnungen in einer Normalsituation eigentlich nicht möglich, da immer die Gefahr besteht, dass Probanden sich nicht „authentisch“ verhalten. Dieses Problem ist letztlich nicht aufzulösen, lediglich in dem Sinne zu minimieren, dass unterschiedliche Datenerhebungstypen zur besseren Objektivität

¹⁵ An dieser Stelle soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass auch aufgrund äußerer Umstände – nämlich der eingeschränkten Auswahlmöglichkeiten russischer Korpora für Untersuchungen im Erstspracherwerb – auf die vorliegenden Datengrundlagen zurückgegriffen werden musste. Die ausgewählten Korpora stellen trotz der genannten Einschränkungen eine geeignete Basis für die vorliegende Untersuchung (vgl. hierzu die Kapitel 4).

2. Untersuchungsmaterial

miteinander kombiniert werden oder Aufzeichnungen nur in bestimmten Situationen, die der beobachteten Person nicht unmittelbar mitgeteilt werden, stattfinden¹⁶.

Oftmals erweisen sich für sprachwissenschaftliche Untersuchungen Kombinationen von unterschiedlichen Korpora wie z.B. Langzeit-, Querschnittsstudien und Sprecherbefragungen etc. als sinnvoll, grundsätzlich eignen sich aber bestimmte Datentypen für unterschiedliche Arten von Untersuchungen¹⁷. Für die vorliegende Arbeit ist es leider nicht möglich, eine Datenbasis zusammenzustellen, die aus der Kombination von Langzeit- oder Querschnittsstudien und eventuell auch anderen Daten wie z.B. Sprecherbefragungen o.ä. besteht. Einerseits stehen für monolinguale russischsprachige Kinder lediglich eine begrenzte Anzahl an Korpora zur Verfügung, sodass ich mich auf das vorhandene Material stützen muss (vgl. hierzu auch Abschnitt 2.2.1). Andererseits sind Sprecherbefragungen nicht für jede Art von Untersuchung im Erstspracherwerb ergiebig, da sie sich nicht wie bei erwachsenen Sprechern durchführen lassen und sich – wie bereits erwähnt – für unterschiedliche Fragestellungen eignen.

Da also grundsätzlich von einer Begrenztheit der Daten ausgegangen werden muss, sollen aus diesem Grund insgesamt drei Longitudinalstudien (vgl. hierzu Ingram 1989, 21) vergleichend untersucht werden. Dadurch soll sicher gestellt werden, dass einigermaßen repräsentative und authentische Daten über die frühe russische Kindersprache bis zu einem Alter von drei Jahren als Datengrundlage für die Untersuchungen zusammengestellt wurden. An dieser Stelle muss jedoch nochmals darauf hingewiesen werden, dass die folgenden empirischen Ergebnisse in Kapitel 4 Tendenzen repräsentieren, da neben einer eingeschränkten Datenbasis lediglich ein

¹⁶ Dieser Punkt führt direkt zu allgemeinen ethischen Grundsätzen bei der Erstellung von Korpora. Da sich vor allem bei Langzeituntersuchungen ein langer und intensiver Kontakt zwischen Forscher und Proband entwickelt, muss darauf geachtet werden, inwieweit man sich der Privatsphäre des Probanden nähern darf. Es bietet sich daher an, für die Verwertung der Daten eine schriftliche Einverständniserklärung des Probanden einzuholen (vgl. Hufschmidt/Mattheier 1976, 109f.). Zudem sollte vor Beginn der Studie geklärt sein, ob oder in welchem Umfang die Beweggründe für die Beobachtungen offengelegt werden können oder nicht (bezüglich der ethischen Problematik bei Langzeitstudien von Kindern, siehe Abschnitt 2.3.2).

¹⁷ So sind beispielsweise für phonetische Untersuchungen Sprecherbefragungen (in Form von Aufnahmen) ergiebiger, während sich beispielsweise für syntaktische Analysen oder Wortschatzuntersuchungen Langzeitstudien besser eignen.

2. Untersuchungsmaterial

Ausschnitt der Sprache einer akademisch gebildeten Gruppe untersucht werden konnte (vgl. auch Klann-Delius 1996a, 20)¹⁸.

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass die Problematik der Repräsentativität und Authentizität (auch für die vorliegende Arbeit) letztlich nicht vollständig und befriedigend geklärt werden kann, da der Spracherwerb insgesamt zu vielschichtig ist, als dass er anhand eines Korpus umfassend dokumentiert und beschrieben werden kann. Um dieses Manko so gering wie möglich zu halten ist es – wie bereits dargelegt – für die Zielsetzung der Arbeit notwendig, mehrere unterschiedliche Korpora in die Untersuchung einzubeziehen, sodass anhand des Datenmaterials ein bestmögliches Ergebnis erzielt werden kann.

2.3.2 Vor- und Nachteile von Elternberichten

Aufzeichnungen und Aufnahmen über den Spracherwerb eines Kindes entstehen häufig durch die Personen, die sich überwiegend in der unmittelbaren Nähe des Kindes aufhalten. Es handelt sich dabei meistens um die direkten Bezugspersonen wie die Mutter oder den Vater, die oft auch ein eigenes berufliches Interesse an den Aufzeichnungen haben (es handelt sich häufig z.B. um Linguisten oder Psycholinguisten) und diese für eigene, meistens sprachwissenschaftliche oder entwicklungspsychologische Studien und Untersuchungen heranziehen. Auch das Datenmaterial der vorliegenden Untersuchung ist ausschließlich auf Basis elterlicher Aufzeichnungen entstanden. Eine Erörterung der Vor- und Nachteile dieser Art von Aufzeichnungen erweist sich deshalb als unumgänglich, da sogenannten Elternberichten oftmals unterschiedliche Mankos, aber auch Vorzüge zugesprochen werden (außer denen in Abschnitt 2.3.1 beschriebenen), die an dieser Stelle angesprochen und diskutiert werden sollen.

Es besteht die berechtigte Gefahr, dass Eltern in die von ihren Kindern geäußerten Wörter und Sätze eventuell Bedeutungen hineininterpretieren, die über die wahre Kompetenz bzw. Möglichkeiten der Kinder hinausgehen (Argument der fehlenden Objektivität). Denkbar ist zudem, dass die Daten nicht unvoreingenommen erhoben werden, sondern bereits im Vorfeld eine Auswahl getroffen wird (z.B. Aufzeichnungen von anekdotischen oder fast ausschließlich korrekten Äußerungen der Kinder), die von den Eltern intuitiv vorgenommen wird und die durchaus unbewusst erfolgen kann. Dadurch können aber die sprachlichen Daten und die damit verbundenen Ergebnisse verfälscht werden. Eine Selektion kann aber auch

¹⁸ Die Frage, ob sich die sprachliche Entwicklung (im Bereich Verbbedeutungen) bei Kindern, die z.B. im Arbeitermilieu aufwachsen, ebenso gestaltet, kann somit nicht erschöpfend beantwortet werden, da – soweit mir bekannt – keine Daten über den Spracherwerb dieser Kinder vorliegen.

2. Untersuchungsmaterial

andere Parameter betreffen, wie z.B. den sozialen Kontext, die Produktionssituation oder die Interaktion, die zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen kann (vgl. Biere 1994, 173f.)¹⁹. Zudem besteht die Möglichkeit, dass unter Umständen auch wichtige Entwicklungsschritte und Verhaltensweisen des Kindes nicht als solche erkannt oder wahrgenommen werden und so wichtige Erkenntnisse verloren gehen (vgl. Ingram 1989, 4, Braunwald/Brislin 1979, 26). Man muss also immer von begrenzten und selektiven Stichproben ausgehen (siehe auch Abschnitt 2.3.1).

Diskutiert wird auch die ethische Vertretbarkeit von Tagebuchstudien bei Kindern. Als problematisch wird hierbei die Doppelrolle des Beobachters, der zugleich auch ein Elternteil ist, gesehen. Durch Beobachtungen kann es beispielsweise zu einer Veränderung oder gar Störung in der Beziehung zwischen der Bezugsperson und dem Kind kommen. Häufig wird deshalb auch die Unwissenheit der Kinder bezüglich der elterlichen Beobachtungen gefordert (dies ist vor allem bei kleinen Kindern unproblematisch). Da sich aber nicht zwangsläufig eine negative Beeinflussung ergeben muss, ist der Zwiespalt der ethischen Vertretbarkeit von Tagebuchstudien letztlich nicht befriedigend zu klären.

Auch wenn dem Argument der fehlenden Objektivität, der selektiven Stichproben und der ethischen Problematik eine Berechtigung eingeräumt werden muss, sind die Vorteile von Elternberichten wesentlich größer, sodass diese Argumente insgesamt nicht allzu sehr ins Gewicht fallen sollten.

Auch wenn einige Schwachstellen von Elternberichten aufgezeigt werden konnten, überwiegen jedoch die Vorteile dieser Art der Datensammlung, vor allem im Bezug auf Untersuchungen im Bereich der Erstspracherwerbsforschung (vgl. hierzu auch Bretherton/Beeghly 1982, 908, Ament 1899, 4). Direkte Bezugspersonen haben in der Regel mehr Gelegenheiten zu Untersuchungen als Personen, die von außerhalb kommen und an bestimmten zeitlich eingegrenzten Terminen ihre Aufzeichnungen bzw. Aufnahmen anfertigen müssen. Im Unterschied zur direkten Bezugsperson kann die von außerhalb kommende Beobachtungsperson keinen geeigneten Moment auswählen, sondern ist auf die vorher festgesetzten Zeiten und Orte beschränkt (vgl. Hoppe-Graf 1989, 241). Zudem sind Kinder in Gegenwart fremder Personen (auch wenn sie diese gut kennen und an den Umgang mit ihnen gewöhnt sind) oft gehemmt bzw. benehmen sich eventuell auch anders, was sich durchaus auch im sprachlichen Bereich widerspiegeln kann. So ergibt sich bereits aus vielen, oft nicht zu steuernden Umständen eine künstliche Situation, die eventuell zu einer erheblichen

¹⁹ Diese Argumente können aber auch für jegliche andere Art von Datensammlungen angeführt werden, z.B. bei Sprecherbefragungen.

2. Untersuchungsmaterial

Verzerrung oder gar Verfälschung der sprachlichen Kompetenz des untersuchten Kindes und somit zu verfälschten Ergebnissen führen kann. Auch das Argument der „fehlenden Objektivität“ der Bezugspersonen kann an dieser Stelle ausgehebelt werden, da gerade direkte Bezugspersonen dazu in der Lage sind, Wörter und Sätze des eigenen Kindes richtig zu interpretieren, da sie den Erfahrungshintergrund des Kindes kennen und somit viel besser als eine außenstehende Person beurteilen können, was das Kind mit einem geäußerten Wort oder Satz ausdrücken wollte (was als sogenannte „Interpretationskompetenz“ bezeichnet wird, vgl. hierzu Hoppe-Graf 1989, 241).

Es kann abschließend zusammengefasst werden, dass, um brauchbares und repräsentatives Datenmaterial über den Spracherwerb eines Kindes bekommen zu können, sich also de facto die Person anbietet, die sich in unmittelbarer Nähe des Kindes befindet, seine Gewohnheiten, Vorlieben und Ängste etc. kennt und tagtäglich Umgang mit ihm hat. Allgemein scheinen sich Tagebuchstudien vor allem für Untersuchungen von unterschiedlichen Entwicklungsprozessen im alltäglichen Lebenskontext besonders gut zu eignen (vgl. Hoppe-Graf 1989, 246, Klann-Delius 1996a, 17).

2.3.3 Kindersprache vs. Zielsprache

Alle Äußerungen von Varja Protassova und Kirill Biev wurden in Anlehnung an das von CHILDES ausgearbeitete System transkribiert, das ursprünglich für Transkripte von Tonband- oder Videoaufnahmen entwickelt wurde. Jede der von den Kindern gemachten Äußerungen wird dabei in folgender Weise schriftlich festgehalten: 1. lautlich normalisiert (durch „*VAR“ oder „*KIR“ gekennzeichnet)²⁰, 2. durch eine morphologische Analyse der Bestandteile der Äußerung („mor“) und 3. durch eine phonetisch exakte Transkription der Äußerung („pho“). Insgesamt gesehen orientiert sich das Bieva-Korpus streng an den Normen von CHILDES, während im Protassova-Tagebuch in der zweiten Ebene die Angaben zu den einzelnen Wortformen fehlen (im Bieva Korpus werden der Infinitiv, der in den Äußerungen verwendete Kasus oder das Genus etc. angegeben, vgl. Beispiel 2-c). Im Korpus von Protassova wird generell die Trennung der drei Ebenen nicht immer konsequent durchgehalten: So stellt die erste Ebene oftmals eine Kombination der zweiten und dritten Ebene dar bzw. die zweite Ebene ist häufig mit der ersten identisch. Dafür enthält das Protassova-Tagebuch aber häufig benutzerfreundliche Angaben zum Situationskontext der Äußerung (durch „sit“ (situation) gekennzeichnet) und gegebenenfalls erfolgt außerdem eine

²⁰ Allerdings bleiben beispielsweise die Syntax oder Wiederholungen der Original-Äußerungen etc. erhalten.

2. Untersuchungsmaterial

Interpretation des geäußerten Satzes (mit „exp“ (explanation) kenntlich gemacht) oder eine knappe Erläuterung sonstiger sprachlicher Besonderheiten oder Auffälligkeiten (formal gekennzeichnet durch „OPIS“). Informationen dieser Art werden im Bieva-Korpus dagegen selten gegeben.

Drei kurze Beispiele aus unterschiedlichen Altersstufen bis 3;0 sollen das eben Erläuterte illustrieren:

Beispiel (2-a) zeigt einen Auszug unterschiedlicher Aussagen, die Varja in einem Alter von ca. 1;3 geäußert hat und die den Unterschied zwischen phonetischer und morphologischer Schreibweise verdeutlichen:

Beispiel (2-a)

@OPIS: Sredi novyx slov, uznannyx Varej na 15 mes., mnogo glagolov:

*VAR: Chitat'.

%mor: chitat' =titat'.

%pho: titat'.

*VAR: Otkryt', otkroj.

%mor: otkryt' =akyt', otkroj =akoj.

%pho: akyt', akoj.

[...]

*VAR: Guljat'.

%mor: guljat' =gujat'.

%pho: gujat'.

[...]

%exp: Varja uznajot, inogda netochno, situacii, v kotoryx možno upotrebit' e~ti slova, dazhe po izobrazheniju v knige.

Gegen Ende der Aufzeichnungen im Protassova-Tagebuch wird dann meistens keine Unterscheidung zwischen der lautlich normalisierten Ebene und der phonetisch exakten Transkription der Äußerung vorgenommen, da Varja vermutlich weitestgehend die Aussprache ihrer Muttersprache beherrscht (siehe Beispiel 2-b, Varja, 2;6). Obwohl dies bei Kirill in der Regel ebenfalls der Fall ist, wird eine Trennung der Ebenen bis zur letzten Aufzeichnung vorgenommen (vgl. dazu Beispiel 2-c):

Beispiel (2-b)

@Episode

%sit: vecherom

*VAR: Ty pogasish' svet?

*MAM: Da.

*VAR: A ja zhe ne xochu, ja zhe ne krot.

*VAR: Ja ne xochu spat' v temnote, a v svetlote.

Beispiel (2-c)

*KIR: S takoj siloj, chto prjamo=pljamo v kanavu uxnulsja.

2. Untersuchungsmaterial

%mor: #PREPls #PROADJ:QUAL:DEM|takoj_SG:M^:^:takoj
#N:1000:FM:CM|sila_SG:INS:siløj, #PRONOM:IDENT:WHQ^|chto_^:chto
#CONJ|chto^ #ADV:MAN|prjamo=pljamo #PREPlv
#N:1000:FM:CM|kanava_SG:ACC:kanavu
#V1300::XNUT':PFV|u=xnut'+sja_PAST:SG:M:1:uxnul+sja.
%pho: S takoj siløj, chto pljamo v kanavu uxnulsja.

Die Aufzeichnungen von Gvozdev werden in einer phonetisch exakten Transkription der Äußerung festgehalten. Anschließend gibt Gvozdev in der Regel die lautlich normalisierte Version des Wortes bzw. Satzes wieder. Anders als im Protassova- oder Bieva-Korpus wird die sprechende Person nicht gekennzeichnet. Spricht eine andere Person als Ženja wird dies teilweise vermerkt oder ergibt sich aus dem Kontext. Darüber hinaus beschreibt Gvozdev häufig die Äußerungssituation sowie sprachliche Auffälligkeiten.

Anhand eines Beispiels aus dem Gvozdev-Tagebuch gegen Ende des zweiten Lebensjahres soll das eben Beschriebene kurz illustriert werden:

Beispiel (2-d)

@Age of ZHE: 1;11.4

@Date: -APR-1923

Da`j ko`l^ku, ko`lic^ku - dai korku, korochku. Prosit korku belogo xleba.

Na vopros: "Ty chto p^esh?", otvetil: *vadu`*. Takim obrazom, pravil^no upotrebljaetsja v etix sluchajax vinitel^nyj padezh. V forme vadu`* eshchjo ne usvoen perenes udarenija na koren^.

Da sich sowohl das Tagebuch von Protassova als auch die Aufzeichnungen Gvozdevs und Bievas als detaillierte und vor allem auch gründlich aufbereitete Korpora präsentieren, wähle ich für die folgenden Beispiele die lautlich normalisierte Schreibweise, die aus Gründen der Einheitlichkeit bei der Darstellung der Beispiele auch konsequent beibehalten werden soll (eine Mischung der Schreibweisen erscheint in diesem Zusammenhang als denkbar ungünstigste Variante). Dennoch ist mir natürlich bewusst, dass die ausschließliche Verwendung dieser Schreibweise nicht unproblematisch ist. Da sich die vorliegende Arbeit nicht mit einer phonetischen Analyse beschäftigt, und ich davon ausgehe, dass die Übertragung in die lautlich normalisierte Darstellung, vor allem durch ihre Einbettung in einen Situationskontext, eine gute und gelungene Übersetzung der kindlichen Äußerungen darstellen, scheint dieser Ansatz für die vorliegende Arbeit gerechtfertigt²¹. Man muss

²¹ Durch die lautlich normalisierte Schreibweise entsteht oftmals auch der Eindruck, dass generell Konjugationen oder Deklinationen etc. fast fehlerfrei vom Kind beherrscht werden. Bei einer Analyse, die sich beispielsweise mit dem Erwerb von Kasus oder von Imperativformen beschäftigt, wäre es demnach wenig sinnvoll, diese Schreibweise als Datengrundlage zu betrachten. Da die vorliegende

2. Untersuchungsmaterial

darüber hinaus beachten, dass in dieser Schreibweise die morphologischen Unregelmäßigkeiten nicht korrigiert wurden, sodass immer noch inkorrekte Formen enthalten sind, wie beispielsweise in Satz (2-e) anstatt von *mne*_{Dat} *menja*_{Akk} („mir“) steht und in Beispiel (2-f) der Imperativ imperfekt *celovaj* anstelle des korrekten perfektiven Imperativs *celuj* („küsse“) notiert wird. Auf eine Korrektur der morphologischen Unregelmäßigkeiten wird in der vorliegenden Arbeit verzichtet, da die Untersuchung der morphologischen Besonderheiten im Weiteren keine Rolle spielen wird. Dadurch soll der Charakter der Kindersprache weitestgehend erhalten bleiben (die lautlich normalisierte Schreibweise dient in erster Linie zur besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit der angeführten Beispiele im vierten Kapitel.)

(2-e) *Ja batatu zovu, a ona ot menja ne otklikaetsja.* (Varja, 2;4)

„Ich rufe Batata, aber sie antwortet mir nicht.“

(2-f) *Ne celovaj menja.* (Varja, 1;10)

„Küsse mich nicht.“

Die russischen Beispiele wurden in den Korpora in der Regel nach dem amerikanischen System transliteriert (vgl. hierzu auch die Beispiele 2-a bis 2-d), für die vorliegende Arbeit verwende ich allerdings im Weiteren die deutsche wissenschaftliche Transliteration (2-e und 2-f). Die deutschen Übersetzungen der Beispiele (vgl. Kapitel 4) wurden alle von mir angefertigt. Diese Übersetzungen orientieren sich an den Bedeutungen, die die Wörter in der Standardsprache haben und können somit durchaus von den kindlichen Bedeutungen abweichen.

Ausgangspunkt für die Klassifizierung und die Übersetzung der Verben stellt immer die Standardbedeutung dar, die dadurch definiert ist, dass diese Bedeutung am häufigsten auftritt und semantisch am einfachsten ist, in Assoziationstests zuerst genannt wird und von dieser Bedeutung weitere polyseme Bildungen abgeleitet werden. Meistens wird die Standardbedeutung auch in entsprechenden Wörterbüchern an erster Stelle genannt (vgl. Anstatt 2003, 60)²². Es soll dabei von der Annahme ausgegangen werden, dass Kinder in der Regel die Standardbedeutung eines Wortes als erste erwerben, und sich andere, davon

Arbeit aber keinen Rahmen für eine solche Untersuchung bietet, kann über eventuelle Diskrepanzen dieser Art hinweggesehen werden.

²² Anstatt (2003, 60) weist darauf hin, dass gelegentlich die häufigste Bedeutung nicht diejenige ist, die zu weiteren Bedeutungen motiviert. Ist dies der Fall, dann scheint es sinnvoll, die motivierende Bedeutung als Standardbedeutung anzusehen.

2. Untersuchungsmaterial

abgeleitete und übertragene Bedeutungen erst im weiteren Verlauf des Spracherwerbs aneignen. Da die kindliche Äußerungsintention oftmals unklar bleibt, muss diese Form der Übersetzung akzeptiert werden. Zur weiteren Kontrolle wurden alle Übersetzungen zusätzlich mit russischen Muttersprachlern besprochen und von ihnen überprüft²³. Sofern für das Verständnis der Sätze notwendig, wurde den Sätzen eine kurze Erklärung des Situationskontexts vorangestellt (am Anfang und am Ende durch einen Schrägstrich gekennzeichnet). Bei der Untersuchung rückt somit die Bedeutung der Erwachsenensprache in den Vordergrund, da die Bedeutung, die ein Kind einem Wort unter Umständen individuell verleiht, anhand des Datenmaterials nicht immer entschlüsselt werden kann (vgl. hierzu auch den Bedeutungswandel (Über- und Untergeneralisierungen), siehe dazu im Theorieteil Abschnitt 3.2.1.2.3) und viele Bedeutungen, nicht nur in der kindersprachlichen Verwendung, im Laufe der Zeit einem Wandel unterliegen.

2.4 Ermittlung der Verben

2.4.1 Abgrenzung des Untersuchungsmaterials

Bei einer Untersuchung von Verben im Erstspracherwerb stellt sich zunächst die Frage, welche Formen als Verben anzusehen sind. Diese Frage wurde vielfach diskutiert (unter anderem von Tomasello 1992, Braunwald 1995). Nach Braunwald gibt es zwei Möglichkeiten, welche Wortformen in der frühen Kindersprache als Verb gewertet werden können. Einerseits können die Bedeutung und die Funktion eines Wortes, andererseits aber auch die Form ausschlaggebend sein. Ihrer Untersuchung legt sie die These zugrunde, dass Verben nach ihrer Form bestimmt werden (vgl. Braunwald 1995, 81f). Tomasello (1992) dagegen spricht sich dafür aus, dass nicht die Form, sondern die Funktion eines Wortes ein Verb in der Kindersprache bestimmt (vgl. Tomasello 1992, 11)²⁴.

In der vorliegenden Arbeit schließe ich mich der Ansicht von Braunwald (1995) an und betrachte all diejenigen Wortformen als Verben, die ihrer Form nach Verben sind. Lediglich zu Beginn des Spracherwerbs werden auch Wortformen, die ihrer Funktion nach Verben sind, als Verben betrachtet. Dabei handelt es sich um sogenannte ammen- bzw. kindersprachlichen Formen wie beispielsweise *bach* (‚bautz, heruntergefallen‘), *baj* (‚schlafen‘) oder *am-am*

²³ Ich danke Elena Dieser und Katharina Bittel recht herzlich für ihre Unterstützung bei der Übersetzung der russischen Beispiele.

²⁴ Nach Tomasello (1992) erfüllt in der Kindersprache beispielsweise *off* in dem Satz *take the hat off* die Funktion eines Verbs.

2. Untersuchungsmaterial

(essen‘) (vgl. auch Kapitel 4). Da diese Formen mit (zum Teil) verbalen Bedeutungen einen wichtigen Teil des frühen von Varja Protassova, Kirill Biev und Ženja Gvozdev benutzten Wortschatzes ausmachen, und oftmals auch über einen längeren Zeitraum gebraucht werden, werden sie in der vorliegenden Arbeit als Verben betrachtet.

Stenzel (1997) folgend habe ich bei der Erfassung der Verben jedes Verb, das einmal in den Korpora in einer Äußerung belegt ist, als erworben angesehen. Diese Vorgehensweise scheint aus folgenden Gründen gerechtfertigt: Bei den vorliegenden Korpora handelt es sich nicht um lückenlose Studien, sondern ihnen liegen schriftliche Notizen oder Aufnahmen zugrunde, die in (mehr oder weniger großen) zeitlichen Abständen aufgenommen wurden. Aus diesem Grund kann man vermuten, dass der tatsächliche Wortschatz eines Kindes in Wirklichkeit sogar umfangreicher ist, als auf Basis der Daten angenommen werden kann. Außerdem ist das Vorkommen eines Wortes generell stark vom Kontext abhängig, d.h. ein Wort kann über eine lange Zeitspanne nur einmal belegt sein, aber trotzdem schon produktiv verwendet werden. Also führt eine solche Methode höchstens zu einer Verfälschung der Ergebnisse in dem Sinne, dass manche Verben früher als (produktiv) erworben angesehen werden als sie es tatsächlich sind (vgl. hierzu auch Stenzel 1997, 85f.).

Verben, die Varja Protassova, Ženja Gvozdev und Kirill Biev in einem Satz wiederholt einfach vor sich hin sprachen, wie beispielsweise *otkryt’* (‘öffnen‘) in dem folgenden Satz von Varja *Matrešku chočet, matrešku otkryt’, otkryt’, otkryt’, otkroem.* (‘Sie will die Matreška, Matreška öffnen, öffnen, öffnen, wir öffnen.‘) (Varja, 1;5) wurden aber nicht mehrfach, sondern lediglich einfach gezählt, da es sonst zu einer viel höheren Anzahl der einzelnen Verbbelege (Tokens) gekommen wäre.

Die aus den drei Korpora extrahierten Verben werden in den folgenden empirischen Kapiteln den verschiedenen Erfahrungskategorien (Kapitel 4.1ff.)²⁵ zugeordnet bzw. nach ihrer Granularität (Kapitel 4.2ff.) kategorisiert. Außer den genannten Erfahrungskategorien sind darüber hinaus noch weitere Verbgruppen in den Korpora vorhanden, die in die Analyse nicht mit eingeschlossen werden konnten. Auf welche Art und Weise ein Kind diese Verben erwirbt, kann und soll in der vorliegenden Arbeit nicht näher beleuchtet werden, da sie eigene Untersuchungen erfordern. Da diese Verben nur einen sehr geringen Teil aller Verben des zweiten und dritten Lebensjahres ausmachen, wird durch das Weglassen dieser Verben das

²⁵ Die Erfahrungskategorien in Kapitel 4 werden eingeteilt in 1. motorische Tätigkeiten, 2. sensorisch bzw. perzeptuell wahrnehmbare Akte und Zustände, 3. soziale Akte, 4. mentale bzw. kognitive Akte 5. emotionale Akte und Zustände.

2. Untersuchungsmaterial

Ergebnis nur bedingt verfälscht. Folgende Verbgruppen sind nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung:

- Modalverben, beispielsweise *chotet'* (,wollen‘) und *moč'* (,können‘). In allen drei Korpora sind wiederholt Formen von *chotet'* (,wollen‘) belegt, die für Varja bereits in einem Alter von 1;3, für Ženja um 1;9 und für Kirill um 2;0 verzeichnet sind;
- Kopulaverben, d.h. alle Formen von *byt'* (,sein‘). Auch die Formen von *byt'* (,sein‘) kommen häufig in den Korpora vor. Erste Formen von *byt'* sind für Varja ab einem Alter von 1;3 belegt, für Ženja ebenso wie für Kirill ab 1;11;
- Phasenverben, wie z.B. *načinat'(sja)* (,anfangen‘), *končat'(sja)* (,beenden‘) oder *stanovit'sja* (,werden, beginnen‘). Ein Beleg für *končat'sja* findet sich bereits mit 1;3 im Tagebuch von Protassova, mit 1;11 im Gvozdev- und mit 2;8 im Bieva-Korpus. Insgesamt sind diese Verben vor allem für das dritte Lebensjahr (in ca. zwei bis fünf Tokens) belegt;
- Verben, die von den Kindern zwar produktiv gebildet werden, in der russischen Standardsprache aber nicht existieren, vgl. beispielsweise die folgenden Verben: *otzakolot'* (im Sinne von ‚aufmachen‘, Varja, 2;0), *zarulit'sja* (im Sinne von ‚lenken, arbeiten‘ (Motor), Kirill, 2;6) oder *molotočit'* (,hämmern‘, Ženja, 2;1.3).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden außerdem folgende Verben bzw. Verbgruppen nicht in die Untersuchung miteinbezogen:

- Feststehende Redewendungen (*Bud' zdorov* ‚Gesundheit!‘, Varja, 1;3 oder *Ne valjaj duraka!* ‚Mach keinen Narren aus dir!/Mach dich nicht zum Affen!‘, Varja, 2;0);
- Imitationen, die in den Aufzeichnungen und Aufnahmen explizit als solche ausgewiesen oder die eindeutig als solche belegt sind (etwa die direkte Wiederholung einer Äußerung einer anderen Person), beispielsweise *Varju chvat'*, *butylku chvat'* (,Varja fassen, die Flasche fassen‘, Varja, 1;5);
- Direkte Reproduktionen von Gedichten, Versen oder Liedern (sofern diese als solche erkennbar sind), wie beispielsweise *Skripica, skripica, počemu tebe ne letitsja?* (,Vogel, Vogel, warum fliegst du nicht?‘, Varja, 2;6).

Da die genannten Verben hauptsächlich in direkten Wiederholungen bzw. Reproduktionen auftreten und insgesamt – im Vergleich zu den Verben, die den fünf verschiedenen Erfahrungskategorien zugeordnet werden – oft nur einen Bruchteil des gesamten erfassten Verbwortschatzes im zweiten und dritten Lebensjahres der Kinder ausmachen, führt ihr Weglassen nicht zu einer Verzerrung des Ergebnisses, sondern bringt sogar den Vorteil, dass

2. Untersuchungsmaterial

Verben, die aller Wahrscheinlichkeit (noch) nicht produktiv von den Kindern verwendet werden (wie beispielsweise direkte Wiederholungen von Äußerungen anderer Personen), schon im Vorfeld eliminiert werden können.

Eine weitere Verbgruppe wird – aufgrund ihres geringen Vorkommens – im weiteren Verlauf der Arbeit zwar keinen Niederschlag bei der Erarbeitung und Beschreibung der Erfahrungskategorien (vgl. Kapitel 3 und 4) finden, sondern lediglich bei einer Gegenüberstellung mit der Standardsprache (siehe hierzu Abschnitt 4.1.2.6) von Bedeutung sein, da sie Aufschlüsse über den weiteren Verbbedeutungserwerb im russischen Erstspracherwerb liefern kann. Es handelt sich dabei um Verben wie beispielsweise *značit'* (‚bedeuten‘), *okazyvat'sja* (‚sich erweisen, sich herausstellen‘), *suščestvovat'* (‚existieren‘) oder *byvat'* (‚vorkommen, geschehen, zu sein pflegen, sich ereignen‘), die im Folgenden unter der Bezeichnung „nicht sensomotorisch erfahrbare Verben“ zusammengefasst werden sollen. Diese Verben sind vor allem ab dem dritten Lebensjahr in den Korpora (in ein bis ungefähr fünf Beispielen, hauptsächlich von *byvat'*) verzeichnet. Insgesamt macht der prozentuale Anteil dieser Verben in allen drei Korpora lediglich einen Anteil von ca. 1% aus.

2.4.2 Qualitative und quantitative Auswertung (Types und Tokens)

Die Verben aus den Korpora von Protassova, Gvozdev und Bieva werden für die weiteren empirischen Untersuchungen in Kapitel 4 jeweils in Form von Excel-Tabellen sowohl qualitativ (Types) als auch quantitativ (Tokens) ausgewertet.

Für die qualitative Auswertung (Types) wurden für Varja, Ženja und Kirill Verblisten erstellt, in denen die Erstvorkommen jedes Verbs, nach Alter und alphabetisch geordnet, verzeichnet sind. Darüber hinaus werden sowohl der russische Infinitiv im imperfektiven und perfektiven Aspekt als auch die deutsche Übersetzung der Verben angegeben. Die Anzahl der Tokens zeigt dabei an, wie häufig das entsprechende Verb in den untersuchten Stichproben belegt ist (quantitatives Vorkommen). Anhand dieser Listen kann man sich leicht einen Überblick darüber verschaffen, welche Verben in den verschiedenen Korpora verzeichnet sind.

Für die Analyse in Kapitel 4.1ff wurden die extrahierten Verben den unterschiedlichen Erfahrungskategorien 1 bis 5 zugeordnet, deren zahlenmäßige Verteilung den Tabellen 4.1-1 bis 4.1-3 in Abschnitt 4.1.1.3 zu entnehmen ist. Für Kapitel 4.2ff wurden die Verben, die einen motorischen Vorgang bezeichnen, nach ihrer Granularität in grobe und feine Verben kategorisiert. In Abschnitt 4.2.1.3 ist aus den Tabellen 4.2-1 bis 4.2-3 für Varja, Ženja und Kirill die zahlenmäßige Verteilung der Verben auf die unterschiedlichen Granularitätsstufen zu ersehen.

2. Untersuchungsmaterial

Die kompletten Verblisten sind im Anhang 1 und 2 verzeichnet und enthalten außer den kategorisierten Types und Tokens noch weitere Informationen, die die jeweilige Klassifikation betreffen.

Zusätzlich zu der qualitativen und quantitativen Auswertung der Verben sollen die Ergebnisse anhand des „Chi-Quadrat-Tests“²⁶ statistisch untermauert werden (zum „ χ^2 -Test“ vgl. Albert/Koster 2002). Dieser Test wird im Allgemeinen dazu verwendet, um die Beziehung zwischen zwei Variablen zu untersuchen. In der Sprachwissenschaft kommt er zum einen bei der Analyse von Daten aus Befragungen, zum anderen beim Vergleich der Häufigkeit von bestimmten sprachlichen Vorkommen bei Korpusanalysen zum Einsatz.

In der vorliegenden Arbeit wird der „Chi-Quadrat-Test“ dazu verwendet, um die Häufigkeit der Verteilung der Verbvorkommen auf die Erfahrungskategorien (Kapitel 4.1ff) bzw. auf die Granularitätsstufen (Kapitel 4.2ff) zu vergleichen. In den Abschnitten 4.1.1.3 und 4.2.1.3 wird angegeben, ob die ermittelte Häufigkeit der Verbvorkommen (d.h. einerseits die Verteilung der Verben auf die Erfahrungskategorien, andererseits die Verteilung der Körperverben auf die Granularitätsstufen) als signifikant oder als zufällig bewertet werden muss. „Signifikant“ beschreibt die erwartete Verteilung der Daten basierend auf der in der Arbeit zugrundeliegenden Hypothesen, während eine „zufällige“ Verteilung diese nicht unterstützen.

²⁶ Der „Chi-Quadrat-Test“ wird nach folgender Formel berechnet:

$$\chi^2 = \sum \frac{(\text{beobachtete Häufigkeit } (f_b) - \text{erwartete Häufigkeit } (f_e))^2}{\text{erwartete Häufigkeit}(f_e)}$$

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_b - f_e)^2}{f_e}$$

3. Theoretische Grundlagen

In dem vorliegenden Kapitel möchte ich die zentralen Annahmen und die verwendete Terminologie darstellen, die für den weiteren Verlauf der Arbeit, vor allem für die darauf aufbauenden empirischen Untersuchungen in Kapitel 4 von Relevanz sein werden.

Die theoretischen Grundlagen wurden in einen allgemeinen Teil über Verbbedeutungen (3.1) sowie in einen Spracherwerbsteil (3.2), der sich hauptsächlich mit dem erstsprachlichen Erwerb von Verbbedeutungen beschäftigt, untergliedert. In Abschnitt 3.3 wird der theoretische Rahmen, auf dem die folgende empirische Untersuchung (vgl. Kapitel 4) basiert, aus den in Abschnitt 3.1 und 3.2 dargelegten theoretischen Ansätzen weiter entwickelt und dargelegt werden. Einerseits werden die zentralen Erfahrungskategorien im Erstspracherwerb definiert und ausführlich beschrieben. Andererseits werden die Testverfahren zur Bestimmung der Granularität russischer Verben für eine Untersuchung im Erstspracherwerb modifiziert und durch den Fuß- bzw. Bein-, Körper- und Mundtest erweitert. In 3.4 erfolgt schließlich eine kurze Zusammenfassung der drei Teile 3.1, 3.2 und 3.3. In diesem Abschnitt werden nochmals die Ansätze genannt, die als Basis für die in Kapitel 4 aufgestellten Erfahrungskategorien herangezogen werden.

3.1 Unterschiedliche Perspektiven auf Verben

Kapitel 3.1 ist in erster Linie unterschiedlichen Möglichkeiten und Ansätzen von Verbklassifikationen gewidmet. Der Schwerpunkt liegt dabei auf lexikalisch-semanticen Verbklassifikationen (3.1.1). Von besonderer Bedeutung ist die Kategorisierung nach der Granularität der Verben (Marszk 1996) (3.1.2), da es sich dabei um den Klassifikationsansatz handelt, der in der folgenden empirischen Analyse (vgl. Kapitel 4) auf die Spracherwerbsdaten angewendet werden soll. Ein weiterer Schwerpunkt des Theorieteils ist die Möglichkeit der Klassifikation nach der Aktionalität von Verben (lexikalische aktionale Funktion, LAF) (3.1.3). Im Mittelpunkt dieses Abschnitts steht einerseits die Klassifikation in Haupt- und Subklassen nach Lehmann (1993, 1995, 1997a, 1998, 1999a) (3.1.3.1), andererseits die Arbeiten von Maslov (1948) und Vendler (1957) (3.1.3.2). Ein weiterer Abschnitt ist der grammatischen Kategorie des russischen Verbalaspekts gewidmet (3.1.4). Dabei gehe ich vor allem auf die Aspekttheorie nach Lehmann (1993) (Unterteilung der Aspektpartner in Alpha- und Betaverben) (3.1.4.1) sowie auf zentrale Aspektfunktionen im Allgemeinen (3.1.4.2) ein.

3. Theoretische Grundlagen

Des Weiteren beschäftige ich mich mit Valenz, Aktanten und semantischen Rollen (3.1.5). Zentral für den empirischen Teil der Arbeit (siehe Kapitel 4) ist vor allem die Auflistung von semantischen Rollen (3.1.5.4), denn es soll in der folgenden Untersuchung auch darauf eingegangen werden, welche semantischen Rollen im frühen Erstspracherwerb von Bedeutung sind. Diese Aufstellung umfasst sowohl Rollen des sogenannten klassischen Kerninventars (vgl. hierzu Fillmore 1968, Geniušienė 1987, Apresjan 1995a u.a.) als auch die semantischen Rollen, die sich für eine Untersuchung von Verben im Erstspracherwerb als notwendig erweisen.

3.1.1 Lexikalisch-semantische Verbklassifikationen

Verben können anhand unterschiedlichster Aspekte klassifiziert werden. In der Literatur finden sich dazu verschiedene Klassifikationsmöglichkeiten: Jansen (1977) beispielsweise unterscheidet zwischen 1. syntaktisch motivierter Klassifikation (auf Basis der Verbvalenz) sowie zwischen 2. semantisch motivierter Klassifikation (vor allem nach der Verbbedeutung bzw. nach dem Existenzbereich des Denotats) und 3. pragmatisch motivierter Klassifikation. Anstatt (2003) hingegen führt folgende Hauptarten von Klassifikationen an: 1. nach lexikalisch-semantischen Eigenschaften, 2. nach Eigenschaften der involvierten Argumente, 3. nach aktionalen, d.h. situationsstrukturierenden Eigenschaften.

Im Zentrum des vorliegenden Abschnitts stehen vor allem unterschiedliche Arten von (lexikalisch-) semantischen Klassifikationsmöglichkeiten des Verbwortschatzes. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird sich zeigen, inwieweit diese Ansätze und Erkenntnisse, die auch auf Basis anderer Sprachen gemacht wurden, auf das Russische übertragbar bzw. anwendbar sind, vor allem in Bezug auf den russischen Erstspracherwerb (siehe dazu auch Abschnitt 3.3 bzw. Kapitel 4).

Eng verbunden mit der lexikalischen Bedeutung eines Verbs sind seine aktionalen Funktionen, die in der lexikalischen Bedeutung verankert sind, sowie seine Aktanten und semantischen Rollen und die grammatische Kategorie des Verbalaspekts. Anstatt fasst diese Verbindung folgendermaßen zusammen: „Das Bindeglied zwischen beiden [zwischen der grammatischen Kategorie des Verbalaspekts und den Mitspielern des Verbs] ist in der lexikalischen Bedeutung des Verbs zu suchen, speziell in seinen aktionalen Eigenschaften [...]“ (Anstatt 2003, 1). Auf diese unterschiedlichen Teilbereiche des Verbs soll in diesem Teil ebenfalls näher eingegangen werden.

In dem vorliegenden Abschnitt kann und soll kein umfassender Überblick über lexikalisch-semantische Verbklassifikationen gegeben werden. Es werden in erster Linie die Ansätze

3. Theoretische Grundlagen

dargestellt, die für den weiteren Verlauf der Arbeit von Bedeutung sein werden. Im Mittelpunkt steht dabei vor allem die Kategorisierung nach der Granularität von Verben (Marszk 1996) (3.1.2).

In der Literatur sind die unterschiedlichsten lexikalisch-semantiche Klassifikationsansätze, speziell von Verbbedeutungen, zu finden (siehe dazu z.B. die Zusammenfassungen bei Jansen 1977, Girke 1988 oder Anstatt 2003). Problematisch erweist sich hierbei, dass bislang noch keine vollständige bzw. zufriedenstellende Zusammenstellung semantischer Klassifikationsmerkmale und Klassifikationskriterien bzw. semantischer Klassen existiert (vgl. Girke 1988). Auch eine befriedigende Klassifikation des gesamten russischen Verbwortschatzes wurde meines Wissens bis zum heutigen Zeitpunkt noch nicht erarbeitet.

Zu den klassischen Verbklassifikationen wird die Einteilung in Zustands-, Handlungs- und Tätigkeitsverben gezählt. Kritisiert wird an dieser Klassifikation aber der Umstand, dass sich nicht alle Verben einer der Kategorien zuordnen lassen, sich diese Unterteilung somit als „zu grob“ erweist und deshalb als wenig aussagekräftig und unvollständig bewertet werden muss (vgl. hierzu auch Ballmer/Brennstuhl 1986, 3).

Eine weitere traditionelle Kategorisierung ist die Unterteilung in unterschiedliche Verbgruppen wie Verba dicendi (Verben des Sprechens), Verba percipiendi (Verben der Wahrnehmung), Verba cogitandi (Verben des Denkens), Verba affectus (Verben des Gefühls) und Verba habendi (Verben des Besitzens) sowie in Verben der Bewegung (vgl. Anstatt 2003, 11). Häufig werden Verben anhand bestimmter, meist grammatischer Merkmale, zu einer dieser Verbgruppen gehörig kategorisiert.

Von Interesse sind in der Gruppe der Verba percipiendi (Verben der Wahrnehmung) die Verben *slušat'* (,an-, zuhören‘) und *slyšat'* (,hören, vernehmen‘) bzw. *smotret'* (,ansehen‘) und *videt'* (,sehen‘) die entweder intentionale (*smotret'*, *slušat'*) oder nicht-intentionale (*videt'*, *slyšat'*) Situationen denotieren (zu diesen Verben siehe auch Kapitel 4.1.2.4.3).

Für die einzelnen Verbgruppen existieren in der Regel eigene Untersuchungen, die den speziellen Besonderheiten der Verben bzw. Verbgruppen Rechnung tragen und häufig auch mit anderen Theorien wie z.B. Aspekt oder aktionalen Eigenschaften in Verbindung gebracht werden.

Aspektuelle Besonderheiten weisen im Russischen beispielsweise die Verben der Bewegung (vgl. Majsak/Rachilina 1999) oder Verba dicendi (Apresjan 1995c) auf (siehe hierzu auch die Zusammenfassung in Anstatt 2003, 11f.).

Verbklassifikationen, die vor allem auf aspektuellen Besonderheiten in Verbindung mit der lexikalischen Bedeutung der Verben beruhen, wurden beispielsweise von Maslov (1948) zum

3. Theoretische Grundlagen

russischen Verbwortschatz sowie von Vendler (1957) zu englischen Verben erarbeitet (weiteres dazu siehe Abschnitt 3.1.3.2).

In der Literatur finden sich häufig lexikalisch-semantiche Klassifikationen für kleinere Verbgruppen wie beispielsweise momentane Verben (vgl. z.B. die Aufstellungen von Apresjan 1995d) oder Stativa (siehe Apresjan 1986, Padučeva 1996), die im Folgenden kurz dargelegt werden sollen.

Apresjan (1995d, 223ff.) nennt für Momentanverben folgende lexikalische Gruppen:

1. Verben der Ortsveränderung: häufig mit den Präfix *pri-* (*pribeġat'* ‚herbeilaufen‘) gebildet, aber auch mit *do-* (*dostigat'* ‚erreichen‘) oder vom Stamm *-slat-* (*vysylat'* ‚abschicken‘);
2. Einige Verben des physischen, physiologischen, sozialen, intellektuellen Erlangens oder Verlusts: *vspominat'* (‚sich erinnern‘) – *zabyvat'* (‚vergessen‘), *nachodit'* (‚finden‘) – *terjat'* (‚verlieren‘);
3. Verben mit der Bedeutung des Erfolgs oder des Misslingens: *uspevat'* (‚rechtzeitig kommen‘) – *opazdyvat'* (‚sich verspäten‘);
4. Einige Verben mit modaler Bedeutung: *zapręčat'* (‚verbieten‘);
5. Verben, die ein Ereignis bezeichnen (russ. „sobytijnye glagoly“): *nakryvat'* (‚decken‘) (Tisch);
6. Einige Verben, die das Feststellen von jemandem in einem Zustand oder einer Lage bezeichnen: *zastigat'* (‚überraschen, überrumpeln‘);
7. Einige Verben mit der Bedeutung des Verstoßes/der Einhaltung sozialer Bestimmungen, moralischer Normen etc.: *obchodit'* (‚umgehen‘) (Gesetz);
8. Einige Verben mit der Bedeutung des Übergangs oder der Kausierung in einen neuen Zustand: *brosat'* (‚werfen‘);
9. Verschiedene Verben mit der Bedeutung der Bestimmung (oder seltener des Verlusts) des physischen, perzeptiven, intellektuellen oder emotionalen Kontakts: *vstrečat'* (‚(zufällig) treffen‘);
10. Verben mit der Bedeutung gequantelter Tätigkeiten (‚kvantovannogo dejstvija‘) in der Verwendung, in denen sie ein Quant (russ. „kvant“) bezeichnen¹: *morgat'* (‚blinzeln‘).

¹ Anstatt (2003, 13) bezeichnet diese Verbgruppe als „Momentativa in den Verwendungen, in denen sie eine einmalige Situationsausführung bezeichnen“.

3. Theoretische Grundlagen

Die folgende Klassifikation der Stativa basiert auf den Ausführungen von Apresjan (1986, 58) und Padučeva (1996, 129ff.). Die einzelnen Unterpunkte der Klassifikationen wurden bereits von Anstatt anhand von Oberbegriffen zusammengefasst (siehe Anstatt 2003, 290):

1. Eigenschaften von Objekten
 - Existenz: *byt'* (‚sein‘), *suščestvovat'* (‚existieren‘);
 - Physische Parameter und Eigenschaften: *vesit'* (‚wiegen‘), *stoit'* (‚kosten‘), *sostojat'* (‚bestehen‘);
 - Beziehungen zwischen Entitäten: *bazirovat'sja na* (‚basieren auf‘), *značit'* (‚bedeuten‘), *garmonirovat'* (‚harmonieren‘), *otnosit'sja* (‚sich beziehen auf‘), *izobražat'* (‚darstellen‘);
 - Vorhandensein einer Eigenschaft: *belet'* (‚weiß sein‘), *vydeljat'sja* (‚hervorragend sein‘).
2. Räumliche Beziehungen und Positionen von Objekten: *ležat'* (‚liegen‘), *nachodit'sja* (‚sich befinden‘);
3. Zustände von Menschen
 - Intellektuelle und mentale Zustände: *verit'* (‚glauben‘), *dumat'* (‚denken‘), *znat'* (‚wissen‘), *želat'* (‚wünschen‘);
 - Emotionale Zustände und Beziehungen: *bojat'sja* (‚sich fürchten‘), *ljubit'* (‚lieben‘), *nenavidet'* (‚hassen‘), *interesovat'sja* (‚sich interessieren‘);
 - Physische Zustände: *golodat'* (‚hungern‘);
 - Sozial definierte Zustände: *vladet'* (‚beherrschen‘), *imet'* (‚haben, besitzen‘);
 - Wahrnehmungen: *videt'* (‚sehen‘), *slyšat'* (‚hören‘), *čuvstvovat'* (‚fühlen‘).

Apresjan weist allerdings darauf hin, dass Verben wie *viset'* (‚hängen‘), *ležat'* (‚liegen‘), *sidet'* (‚sitzen‘), *stojat'* (‚stehen‘), die eine Lage im Raum bezeichnen, eine besondere Stellung innerhalb der Stativa zukommt (siehe Apresjan 1986, 58), denn solche Situationen werden sprachlich als „Tätigkeiten“, d.h. als dynamisch angesehen (vgl. Padučeva 1996, 128). Von stativen Verben unterscheiden sie sich nach Lehmann (1999a, 230) dadurch, dass sie nicht mit progressiver Funktion auftreten können und außerdem keinen delimitativen Aspektpartner bilden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die unterschiedlichen Klassifikationen (vgl. beispielsweise Apresjan 1995d und Apresjan 1986/Padučeva 1996) häufig dadurch gekennzeichnet sind, dass einerseits vor allem kleine Klassen von Verben klassifiziert werden, andererseits aber dennoch von einer Beschränktheit der Klassifikation ausgegangen werden muss. So zeigt beispielsweise die Aufstellung der Momentanverben von Apresjan

3. Theoretische Grundlagen

(1995d), dass durchaus nicht alle genannten Verben den Momentanverben zugeordnet werden können.

Interessant sind auch die von Nida (1975, 184ff.) aufgestellten semantischen Kategorien für englische Verben, die unter dem Oberbegriff *events* zusammengefasst werden. Diese Einteilung – ebenso wie die weiteren semantischen Klassifikationen von Entitäten oder Abstrakta etc. (vgl. Nida 1975, 185ff.) – wird von ihr als universell angesehen (siehe Nida 1975, 175). Insgesamt umfasst diese Klassifikation 12 verschiedene Kategorien, die ihrerseits wieder in verschiedene Untergruppen eingeteilt werden. Im Folgenden sollen die Hauptkategorien dargestellt werden:

- Physikalisch: *rain, burn*;
- Physiologisch: *sleep, die*;
- Sensorisch: *hear, touch*;
- Emotional: *love, hate*;
- Intellektuell: *plan, select*;
- Kommunikation: *speak, write, order*;
- Assoziation/Umgang: *associate, marry, fight*;
- Kontrolle: *conquer, govern*;
- Bewegung: *move, run, swim*;
- Zusammenprall: *break, beat, kill*;
- Transfer: *give, receive, steal, buy, sell*;
- Komplexe Aktivitäten, in eine Reihe von Bewegungen oder Handlungen involvieren: *care for, cook, build*.

Obwohl die Einteilung von Nida (1975) sehr ausführlich zu sein scheint, wird nicht immer deutlich, nach welchen Kriterien die einzelnen Kategorien unterschieden werden.

Von Bedeutung für die weitere Arbeit (vgl. Kapitel 4) sind auch Verbgruppen, die in der Aspekttheorie von Lehmann (1999a) eine wichtige Rolle spielen. Es handelt sich dabei sowohl um Verben, die aktartige Situationen bezeichnen als auch um solche, die einen (wahrnehmbaren) Zustandswechsel bzw. sensomotorisch wahrnehmbare Situationen denotieren (vgl. Lehmann 1995, 1999a). Die genannten Verbgruppen stellen aktionale Subfunktionen dar, sind aber keine grammatischen Aspektfunktionen, sondern gehören zur lexikalischen Bedeutung des Verbs.

3. Theoretische Grundlagen

In Verbindung mit dem Aspekt wird häufig das Merkmal der sensomotorischen Wahrnehmbarkeit einer Situation thematisiert (russ. „nabljudaeost“²) (vgl. Bondarko 1987, Lehmann 1999a), das insbesondere für die Erklärung der Zulässigkeit der progressiven Funktion herangezogen wird (siehe Zolotova 1995).

Auch Verben, die einen Zustandswechsel denotieren, wie beispielsweise *otkryvat'* (‘öffnen‘) oder *spisyvat'* (‘kopieren, abschreiben, abmalen‘) denotieren in der Regel sinnlich wahrnehmbare Situationen (der Nachzustand ist ein anderer als das Vorstadium). Demgegenüber stehen Sprechaktverben wie beispielsweise *prikazyvat'* (‘befehlen‘) und soziale Akte (*ženit'sja* ‘heiraten‘) sowie mentale Akte (*zabyvat'* ‘vergessen‘), die einen nichtmateriellen, interaktiven Effekt bezeichnen (vgl. Lehmann 1999a, 230).

Eine äußerst systematische Verbklassifizierung, allerdings des deutschen Verbwortschatzes², wurde von Ballmer/Brennstuhl (1986) vorgelegt. Da diese Arbeit Anregungen für die in Kapitel 4 folgende semantische Klassifikation des frühen russischen Verbwortschatzes gegeben hat, sollen die wichtigsten Punkte in Grundzügen dargestellt werden. Für die Erstellung eines Verbthesaurus teilen Ballmer/Brennstuhl die deutschen Verben in Bedeutungsgruppen bzw. in Kategorien mit Bedeutungsgemeinsamkeiten ein. Diese Bedeutungsklassen sind maßgeblich durch die lexikalischen Eigenschaften des jeweiligen Verbs bestimmt (vgl. Ballmer/Brennstuhl 1986, 1). Um die Zugehörigkeit eines Verblexems zu einer Bedeutungsgruppe begründen zu können, erarbeiteten Ballmer/Brennstuhl explizite Kriterien für die einzelnen Kategorien (anhand eines kombinierten Paraphrase- und Implikationsverfahrens, siehe Ballmer/Brennstuhl 1986, 32f.). Die sich ergebenden unterschiedlichen Verbkategorien, die durch inhaltliche Beziehungen miteinander verbunden sind, bezeichnen Ballmer/Brennstuhl als Modelle (diese Modelle basieren auf ordnenden Relationen wie z.B. Voraussetzungsrelation, Nachfolgerrelation, Ermöglichungsrelation usw., siehe Ballmer/Brennstuhl 1986, 38f.). Insgesamt umfasst das Verbthesaurus 41 verschiedene Modelle, in denen eine bestimmte Anzahl von Verbkategorien enthalten sind. Nach Ballmer/Brennstuhl betrifft „ein Modell [...] einen gesamten Prozessablauf. Die Kategorien eines Modells erfassen den Prozessablauf in all seinen sprachlich relevanten Aspekten“ (Ballmer/Brennstuhl 1986, 38). Zur Ordnung der Modelle ziehen Ballmer/Brennstuhl die Valenz der Verben, d.h. die Anzahl und Art der involvierten Argumente in ihre Untersuchung

² Grundlage für die Untersuchung von Ballmer/Brennstuhl (1986) bilden die von Mater (1966) zusammengestellten 20 000 deutschen Verben. Ballmer/Brennstuhl klassifizierten allerdings nur die gebräuchlichsten unpräfigierten deutschen Verben.

3. Theoretische Grundlagen

mit ein. Grundsätzlich haben die einzelnen Modelle einen unterschiedlichen Stellenwert hinsichtlich ihrer Komplexität, Zentralität und Wichtigkeit (siehe Ballmer/Brennstuhl 1986, 79). Das „Greifen-Modell“ ist beispielsweise nach Ballmer/Brennstuhl (1986, 79) das größte und zentralste Modell innerhalb der Klassifikation (siehe auch S. 143f.). Es zeigt, dass „die Wichtigkeit und die vielfältigen Verwendungsweisen der *menschlichen Hand* sprachlich dokumentiert wird“ (Ballmer/Brennstuhl 1986, 76³). Dieses Modell besteht unter anderem aus zentralen Verbkategorien wie beispielsweise *berühren*, das folgende Verben beinhaltet: *berühren, antatschen, anfassen, anrühren, anstoßen, rankommen* usw. (weitere Kategorien dieses Modells siehe S. 143f., 183f. sowie die zusammenfassende Klassifikation S. 307f.).

Von Bedeutung für die vorliegende Arbeit sind weniger die unterschiedlichen Modelle mit ihren Verbkategorien, da diese Verbkategorien in Bezug auf den Erstspracherwerb oftmals aus sehr speziellen Verben bestehen, die für die frühe Phase des Verbbedeutungserwerbs (noch) nicht von Relevanz sind bzw. von den Kindern in der frühen Kindersprache noch nicht erworben wurden. Interessant sind vielmehr die Rahmenkriterien, anhand derer der Verbthesaurus erstellt wurde. Diese zentralen Leitgedanken sollen im Folgenden stichpunktartig zusammengefasst werden: Ansatzpunkt der Klassifizierung ist der Umstand, dass rein empirisch gearbeitet wurde, d.h., dass die Modelle anhand des vorliegenden Datenmaterials entwickelt und nicht die Verben vorgegebenen Kategorien zugeordnet wurden. Ballmer/Brennstuhl (1986) verfolgen mit der vorliegenden Verbkategorisierung innerhalb des Thesaurus das Ziel, „die feinen Strukturierungen der sprachlich erfassten Erfahrungen der physischen und kulturellen Wirklichkeit herauszuarbeiten, um damit diese sprachlich erfasste Erfahrung bewusst zu machen“ (Ballmer/Brennstuhl 1986, 3). So kann eine direkte Verbindung zwischen Sprache und Wirklichkeit gezogen werden (vgl. Ballmer/Brennstuhl 1986, 4).

3.1.2 Kategorisierung nach der Granularität der Verben (Marszk 1996)

3.1.2.1 Zum Begriff der Granularität

Eine relativ neue lexikalische Kategorisierungsmöglichkeit für Verben ist die von Doris Marszk (1996) ausgearbeitete Kategorie der Granularität.

Unter Granularität oder Körnigkeit versteht man eine lexikalische Verbkategorie, in der Verben nach dem Grad ihrer lexikalischen Deutlichkeit klassifiziert werden, d.h. es werden

³ Zur Bedeutung der „Hand“ bei der Bestimmung der Granularität russischer Verben (der sog. Handtest) siehe auch Abschnitt 3.1.2.2.

3. Theoretische Grundlagen

mehr oder weniger feine (d.h. lexikalisch deutliche) von mehr oder weniger groben (d.h. lexikalisch undeutlicheren) Verben unterschieden⁴.

Feine Verben bezeichnen Vorgänge und Handlungen dabei mit einer solchen Genauigkeit, dass man exakt weiß, „wie die vom Verb denotierte Handlung im Einzelnen vor sich geht“ (Marszk 1999, 256). Man kann sagen, dass bei einem feinkörnigen Verb die Explikation (d.h. die Bedeutungsbeschreibung) und die Handlungsanweisung fast völlig übereinstimmen (vgl. Marszk 1999, 256). Feine Verben sind z.B. *zavertyvat' čto-to* (‚etwas einwickeln‘)⁵ oder *brit'sja* (‚sich rasieren‘). Bei diesen Verben besitzt man eine relativ genaue Kenntnis darüber, was derjenige tut, der z.B. etwas einwickelt oder der sich rasiert.

Grobe Verben dagegen beschreiben Vorgänge oder Handlungen eher auf eine vage und zusammenfassende Art, die keine Rückschlüsse darauf zulässt, wie eine vom Verb denotierte Handlung genau abläuft, wie z.B. bei *lečit'* (‚(ärztlich) behandeln, heilen‘) oder *izučat'* (‚studieren‘). *Studieren* beispielsweise umfasst so viele unterschiedliche Handlungen (unter anderem in Vorlesungen gehen, Hausarbeiten schreiben, in Sprechstunden gehen etc.), dass kaum angegeben werden kann, wie die bezeichnete Handlung genau vor sich geht (siehe Marszk 1995, 205). Somit liegen bei grobkörnigen Verben die Explikation und die konkrete Handlungsbeschreibung weit auseinander.

In ihrer Arbeit beschränkt sich Marszk (1996, 27f.) auf die Analyse von sogenannten Körperverben. Darunter fallen sowohl Verben, deren Handlung eine Bewegung des Körpers involvieren (wobei der ganze Körper oder nur einzelne Extremitäten (z.B. die Hände) daran beteiligt sein können) wie bei *ložit'sja* (‚sich hinlegen‘) und *brat'* (‚nehmen‘) als auch Verben für soziale oder interaktive Vorgänge wie *ženit'sja* (‚heiraten‘) oder *pokupat'* (‚kaufen‘)⁶.

Marszk (1996) weist darauf hin, dass jede Textsorte bzw. jedes einzelne Textstück (z.B. innerhalb eines Romans) seine eigene Granularität hat, d.h. Text(stück)e können entweder detailliert (d.h. durch die Verwendung von feinen Verben, wie z.B. bei Kochrezepten) oder zusammengefasst bzw. skizzenhaft (durch grobe Verben, beispielsweise bei Lebensläufen) beschrieben werden. Interessant ist dabei die Beobachtung, dass sich meist stark markierte

⁴ Marszk (1995, 205) weist aber darauf hin, dass es sich dabei nicht um eine Dichotomie, sondern um ein Kontinuum handelt.

⁵ Die Verbbeispiele stammen alle aus Marszk (1995) und Marszk (1996).

⁶ Bei den oben genannten Verben handelt es sich um sogenannte Doppeldecker-Verben (*ženit'sja* ‚heiraten‘) oder Szenario-Verben (*pokupat'* ‚kaufen‘) (vgl. Marszk 1999, 259f., zu weiteren Verbgruppen siehe auch Abschnitt 3.1.2.4).

3. Theoretische Grundlagen

Sätze ergeben, wenn feine und grobe Verben in unmittelbarer Nachbarschaft vorkommen⁷. Marszk (1996, 2) gibt dazu folgendes Beispiel:

**Der Montag begann damit, dass der Wecker klingelte. Ich stellte ihn aus und zog um.*

Dieser Satz ist zwar nicht fehlerhaft im eigentlichen Sinne, er scheint aber dahingehend auffällig, dass zwei unterschiedliche Erzählweisen aufeinandertreffen: zunächst wird detailliert, dann zusammenfassend berichtet. Diese Inkompatibilität liegt laut Marszk an der unterschiedlichen Deutlichkeit der Verben, d.h. an ihrer unterschiedlichen Granularität.

Dennoch können die Granularitätsstufen innerhalb eines Textes (beispielsweise in Romanen) natürlich auch variieren, je nachdem ob eine Situation ausführlich oder knapp dargestellt werden soll (vgl. Marszk 1996, 81f.). Granularität kann in literarischen Texten auch bewusst, z.B. zur Spannungserzeugung (durch vor allem Feinkörnigkeit) o.ä. eingesetzt werden (vgl. dazu ausführlich Marszk 1994, 196 und Marszk 1996, 93f.).

Marszk unterscheidet generell zwischen der Granularität von Verben (Granularität₁, eine lexikalische Kategorie des Verbs) und der Granularität von Texten allgemein (Granularität₂, eine textuelle Kategorie) (vgl. Marszk 1996, 26), denn „Körnigkeit bzw. Granularität ist ein Phänomen, das sich vor allem im Verb manifestiert und über das Verb in den Text gelangt“ (Marszk 1996, 2).

3.1.2.2 Testverfahren (Deutlichkeitstest, AHU-Tests)

Um sich dem Phänomen der Granularität annähern zu können, stellt Marszk den sogenannten Deutlichkeitstest an den Anfang ihrer Testverfahren. Durch diesen metasprachlichen Test kann festgestellt werden, wie deutlich (d.h. wie konkret bzw. abstrakt) ein Vorgang, der von einem Verb denotiert wird, dargestellt wird (vgl. Marszk 1996, 42). Dazu fragt Marszk einerseits nach der Explikation (der semantischen Beschreibung) des Verbs „Was versteht man darunter?“, andererseits nach einer Vorgangsbeschreibung „Wie geht das vor sich?“ (vgl. Marszk 1996, 37). Nach Marszk ist ein Verb fein, „wenn seine semantische Beschreibung zugleich als Handlungsinstruktion oder Vorgangsbeschreibung dienen kann“ (Marszk 1994,

⁷ Um die Kombination von feinen und groben Verben in unmittelbarer Satznähe zu testen, wurde von Marszk (1996, 30f.) der sogenannte syntagmatische Test entwickelt. Dieser Test kombiniert zwei unterschiedlich körnige Verben aus einem Themenkomplex (z.B. Ernährung, Tierzucht, Lebensveränderung, Arbeiten im Haus) miteinander. Als Resultat des Tests kann festgehalten werden, „dass die zusammenpassenden Verben entweder auf eine ähnliche Weise konkret oder auf eine ähnliche Weise abstrakt sind“ (Marszk 1996, 37). Wichtig ist, dass immer Verben aus einem gleichen Themenkomplex miteinander kombiniert werden, denn oftmals werden Verbkombinationen nur deshalb als fehlerhaft oder markiert bewertet, weil sie inhaltlich nicht zusammenpassen.

3. Theoretische Grundlagen

198) (vgl. das Verb *brit'sja* ‚sich rasieren‘), grob ist dagegen ein Verb, wenn die Explikation des Verbs und eine Beschreibung der tatsächlichen Handlung, weit auseinander liegen (beispielsweise das Verb *izučat'* ‚studieren‘).

Um sich der lexikalischen Deutlichkeit eines Verbs anzunähern, kann man die Explikation des entsprechenden Verbs in einschlägigen Wörterbüchern wie z.B. im MAS (Malyj Akademičeski Slovar') von Evgen'eva (1981) oder im Ožegov (1992) nachschlagen (Beispiele dazu siehe Marszk 1996, 38f.). Marszk geht also davon aus, „dass der Mensch zumindest die ihm geläufigen Verben auch nach ihrer Granularität abspeichert“ (Marszk 1994, 197).

Allerdings bietet der Deutlichkeitstest nur eine relativ grobe Möglichkeit, feine von gröberen Verben abzugrenzen (vgl. Marszk 1999, 256).

Um die Fein- bzw. Grobkörnigkeit eines Verbs allerdings näher bestimmen zu können, hat Marszk empirische Testverfahren entwickelt. Durch diese verschiedenen Testverfahren, von denen im Folgenden drei empirische Tests kurz dargelegt werden, kann ein Verb einer bestimmten Granularitätsstufe zugeordnet werden. Die verschiedenen Granularitätsstufen umfassen grobe und feine, mittel-grobe und mittel-feine Verben. Untersucht wird dabei aber ausschließlich das Verblexem im imperfektiven (ipf.) Aspekt⁸ und nicht das gesamte Lemma (vgl. Marszk 1996, 27). Aus diesem Grund werden im Folgenden (siehe auch Kapitel 4) die Verben im ipf. Aspekt angegeben.

Das Hauptaugenmerk bei der Entwicklung der empirischen Tests lag darauf, möglichst „unterschiedliche Körper- bzw. Sinneserfahrungen in der Vorstellung zu aktivieren“ (Marszk 1996, 49). Im Einzelnen handelt es sich dabei um den Augen-, den Hand- und den Unterbrechungstest (vgl. Marszk 1996, 45f.). Bei diesen Testverfahren ist entscheidend, dass allein die sprachlichen Kombinationsmöglichkeiten von Sätzen bewertet werden. Die Beurteilung erfolgt dabei ausschließlich durch russische Muttersprachler.

Beim Unterbrechungstest (U) werden russische Muttersprachler befragt, ob ein Satz mit dem Verb, das auf seine Granularitätsstufe untersucht werden soll, mit dem vorgegebenen Satz *On/ona preryvaet ego/ee*. (‚Er/sie unterbricht ihn/sie.‘) sprachlich kombiniert werden kann. Ist es vorstellbar, dass eine vom Verb denotierte Handlung unterbrochen werden kann, so ist dies ein Nachweis dafür, dass ein Verb sehr fein ist (vgl. Marszk 1999, 257).

⁸ Marszk (1996) folgt Maslov (1948) in seiner Annahme, dass sich durch den ipf. Aspekt die lexikalische Bedeutung eines Verbs ermitteln lässt, die maßgeblich für die Bildung der Aspektpaare verantwortlich ist (siehe Marszk 1996, 27).

3. Theoretische Grundlagen

Der nächste empirische Test ist der sogenannte Handtest (H). Bei diesem Test sollen russische Muttersprachler beurteilen, ob ein Satz mit dem zu untersuchenden Verb durch die Äußerung *Delaet li on/ona èto rukoj?* („Macht er/sie das mit der Hand?“) ergänzt werden kann. Kann dies positiv beantwortet werden, so ist das entsprechende Verb fein, wenn nicht, dann ist es grobkörnig⁹.

Der letzte empirische Test ist der Augentest (A). Dieser Test fragt ab, ob man sagen kann, dass man den vom Verb denotierten Vorgang vor seinem geistigen Auge sehen kann. Bei diesem Test kommt es also nicht darauf an, ob man den Vorgang auch in der Realität gesehen hat (vgl. Marszk 1996, 48). Wenn man auf einen Satz mit *Da, ja videl èto svoimi sobstvennymi glazami!* („Ja, ich habe es mit eigenen Augen gesehen!“) antworten kann, dann ist dies ein Indikator dafür, dass das Verb fein ist, wenn nicht, dass das Verb grob ist. Laut Marszk ist der Augentest ein Testverfahren, das fast immer positiv beantwortet werden kann, „da es bei sehr vielen der von den Verben denotierten Vorgängen möglich ist, zu sagen, dass man sie sehen könne“ (Marszk 1996, 49).

Ein Verb kann aber nicht nur als fein (d.h. alle drei empirischen Tests wurden mit einem positiven Ergebnis durchlaufen) oder als grob (d.h. Verben mit ausschließlich negativen Testergebnissen) klassifiziert werden, sondern man unterscheidet, in Abhängigkeit von den unterschiedlichen Ergebnissen in den AHU-Tests, zusätzlich noch zwischen mittel-feinen und mittel-groben Verben. Nachfolgend die unterschiedlichen Granularitätsabstufungen¹⁰ nach Marszk (1996, 50):

- A+H+U+ bedeutet, dass das Verb fein ist.
- A+H+U- bedeutet, dass das Verb mittel-fein ist.¹¹

⁹ Der Schwerpunkt liegt bei diesem Test darauf, dass die gestellte Frage *Delaet li on/ona èto rukoj?* („Macht er/sie das mit der Hand?“) auch wirklich beurteilt und nicht beantwortet wird, denn Marszk nimmt an, dass nur dann, „wenn die Beteiligung der Hand bei der denotierten Handlung deutlich konzeptualisiert ist, das Verb fein ist“ (Marszk 1994, 199). Eine Schwierigkeit des Handtests liegt aber genau darin, dass eine Handlung nicht beurteilt, sondern lediglich beantwortet wird. Dadurch können Verben unter Umständen einer feineren Kategorie zugeordnet werden. Außerdem kann der Handtest auch missverstanden werden: Bei einem Verb wie beispielsweise *pisat'* („schreiben“) kann die Frage nach der Beteiligung der Hand als unsinnig zurückgewiesen werden, da schreiben ja eigentlich nur aus einer Handbewegung besteht. Genau dies ist bei diesem Verb passiert, und deshalb ist es in eine gröbere Kategorie eingestuft worden (vgl. Marszk 1996, 78/79).

¹⁰ Das + sagt aus, dass in dem jeweiligen Test ein positives Ergebnis erzielt wurde, bei - ein negatives.

¹¹ Die Analyse hat ergeben, dass bei mittel-feinen Verben das Ergebnis der Tests nicht nur A+H+U-, sondern auch A+H-U+ lauten kann. Bei mittel-groben Verben ergab sich bei der Untersuchung der Verben keine weitere Variante als die von Marszk (1996) angegebene.

3. Theoretische Grundlagen

- A+H-U- bedeutet, dass das Verb mittel-grob ist.
- A-H-U- bedeutet, dass das Verb grob ist.

Die Tests zeigen, dass das Phänomen der Granularität sprachlicher Natur ist und anhand von empirisch fundierten Testverfahren genauer bestimmt werden kann.

3.1.2.3 Definition von Granularität und Menschenmaße

Marszk (1997) definiert die Granularität eines Verbs als „die gleichsam eingefrorene oder erstarrte Ausmessung (bzw. Nichtausmessung) eines Vorgangs, die zu einem Teil der Bedeutung des Verblexems geworden ist“ (Marszk 1997, 184).

Um die Ausmessung eines Vorgangs näher bestimmen zu können, hat Marszk die sogenannten Menschenmaße aufgestellt, die angeben, auf welche Art der Mensch in den jeweiligen Vorgang eingebunden ist, inwieweit er diesen beispielsweise sensomotorisch erlebt oder kontrollieren kann. Marszk hat in ihrer Arbeit ausführlich die zentrale Bedeutung der Wahrnehmung, vor allem der visuellen Perzeption sowie der sensomotorischen Erfahrungen für den Menschen dargestellt (vgl. dazu ausführlich Marszk 1996, 62f.). Auf dieser Beziehung basieren nicht nur die beschriebenen Testverfahren (AHU-Tests), sondern auch die von ihr aufgestellten Menschenmaße. Folgende Menschenmaße werden von Marszk angesetzt (vgl. Marszk 1996, 71f.):

- **Der Mensch mit sich selbst (MsSe):** Hierbei sind Vorgänge gemeint, an denen ausschließlich der Mensch und sein Körper beteiligt sind, wie z.B. bei *ložit'sja* („sich hinlegen“);
- **Der Mensch mit seinen Sachen (MsSa):** Bei diesem Menschmaß geht es um Vorgänge, die der Mensch mit irgendwelchen Objekten ausführt, beispielsweise bei *varit'* („kochen“);
- **Der Mensch mit einem anderen Menschen (MeM)/Der Mensch mit (mehreren) anderen Menschen (MaM):** Es werden Vorgänge beschrieben, bei denen der Mensch mit einem oder mehreren anderen Menschen zu tun hat, wie z.B. bei *lečit' kogo-čto* („jdn. (ärztlich) behandeln, heilen“) oder *igrat' v futbol* („Fußball spielen“). Dabei hat der Mensch nur bedingt bzw. keine Kontrolle über den/die anderen Mensch/en;
- **Der Mensch mit großen Entitäten (MgE):** Unter großen Entitäten subsummiert Marszk beispielsweise Häuser, Straßen, Brücken, Berge etc. Bei einem Vorgang wie *emigririvat'* („emigrieren“) steht der Mensch in Verbindung mit der großen Entität „Einwanderungsland“ (vgl. Marszk 1996, 72).

3. Theoretische Grundlagen

Diese Aufstellung der Menschenmaße wurde von Mende (1996, 39) um „**der Mensch mit abstrakten Entitäten (MaE)**“ (dabei handelt es sich beispielsweise um einen Gedanken, einen Plan etc.) sowie um „**der Mensch mit funktionalen Entitäten (MfE)**“ (z.B. Veranstaltung, Sitzung) erweitert.

Das Konstrukt der Menschenmaße beruht auf wahrnehmungspsychologischen Untersuchungen und kann, unabhängig von sprachlichen Begebenheiten, immer bestimmt werden (vgl. Marszk 1996, 79). Sie bilden somit einen außersprachlichen Ausgangspunkt für die Bestimmung sprachlicher Bedeutungen.

Die oben dargestellten Menschenmaße beinhalten nicht nur die Kenntnisse und Erfahrungen des Menschen mit sich selbst, mit den Dingen und Menschen in seiner Umgebung, durch sie kann auch angegeben werden, wie genau ein Mensch einen Vorgang kennt bzw. sich ihn vorstellt. Je unmittelbarer der Mensch in das Geschehen bzw. einen Vorgang eingebunden ist, z.B. durch seinen Körper oder mit seinen ihm bekannten Gegenständen (vgl. hierzu die ersten beiden Menschenmaße), umso vertrauter und kontrollierbarer ist für ihn die betreffende Situation. Je mehr Menschen oder große, abstrakte bzw. funktionale Entitäten bei einem Vorgang eine Rolle spielen (vgl. die höheren Menschenmaße), desto oberflächlicher ist das Wissen über diesen Vorgang (vgl. hierzu auch Anstatt 2003, 55f.). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Konstrukt der Menschenmaße einerseits auf den allgemeinen Erfahrungen und Kenntnissen des Menschen über einen Vorgang basiert und andererseits von Bedeutung ist, inwieweit der Mensch in einen Vorgang involviert ist und er diesen steuern kann.

Da trotz der empirischen Ausrichtung der AHU-Tests die Granularitätsstufen noch nicht vollständig erfasst werden können, werden diese mit den Menschenmaßen korreliert. Marszks (1996) Untersuchungen haben ergeben, dass feinen Verben überwiegend die ersten beiden Menschenmaße (MsSe und MsSa) zugeordnet werden können. Ein gröberes Verb ist dagegen tendenziell auch mit einem größeren Menschmaß verbunden (vgl. Marszk 1996, 74).

Allerdings beziehen sich die Menschenmaße generell auf die Argumente der Verben und können aus diesem Grund auch bei ein und demselben Verb variieren.

Im Zusammenhang mit den Menschenmaßen weist Anstatt (2003) auf die Ähnlichkeiten mit den sogenannten Salienzhierarchien hin, für die sie folgende Skala anführt (siehe Anstatt 2003, 100/275):

Menschen>Tiere>Dinge des Menschen>Entitäten der Umgebung>große Entitäten>Abstrakta

3. Theoretische Grundlagen

Auch diese Aufstellung geht auf die Gestaltpsychologie zurück und gibt an, welche Entitäten einer Situation sich als Figur oder eher als Hintergrund eignen. Der Unterschied zwischen beiden Skalen besteht laut Anstatt allerdings darin, dass dem Menschen bei den Salienzhierarchien eine höhere Position zukommt als bei den Menschenmaßen (siehe Anstatt 2003, 275).

3.1.2.4 Feine Verben und unterschiedliche Klassen von groben Verben

Feine Verben

Gemäß den Testverfahren haben feine Körperverben die Besonderheit, dass sie alle empirischen Tests mit einem positiven Ergebnis durchlaufen (A+H+U+). Das bedeutet, dass jeder Vorgang, der von einem feinen Verb beschrieben wird, mit der Hand ausgeführt wird oder sonst in irgendeiner Art und Weise mit der Hand zu tun hat.

Marszks Untersuchungsergebnissen zufolge ist die Gruppe der feinen Verben insgesamt als homogener zu bewerten als die Gruppe der groben Verben, denn „die lexikalische Bedeutung feiner Verben enthält immer ein oder mehrere konkrete Elemente, die den denotierten Vorgang nicht nur deutlich vorstellbar machen, sondern ihn auch scharf von ähnlichen Vorgängen abgrenzen“ (Marszk 1999, 258). Diese Bedeutungselemente können sich beispielsweise auf Objekte beziehen, die zwingend zum Vollzug der Handlung notwendig sind (z.B. ein Kamm beim *Kämmen*) oder die Handlung an sich betreffen (beispielsweise *waschen*). Differenzen dieser Art sind für die Granularitätsstufen allerdings unerheblich (vgl. Marszk 1999, 259). Marszk geht also davon aus, „dass feine Verben immer auf die gleiche Art fein sind, während grobe Verben auf unterschiedliche Art grob sind. Das, was die lexikalische Deutlichkeit ausmacht, ist immer das gleiche, während die lexikalische Undeutlichkeit auf verschiedene Weise entstehen kann“ (Marszk 1994, 202). Deshalb können feine Verben auch eher unmittelbar in einem Satz miteinander kombiniert werden als gröbere Verben, ohne dass fehlerhafte oder markierte Sätze entstehen (vgl. Marszk 1997, 185).

Grobe Verben

Insgesamt gesehen stellt Marszk (1997) fest, dass die Bandbreite grober Verben größer ist als die feiner Verben. Grobe Verben sind zuerst einmal dadurch gekennzeichnet, dass sie durch die empirischen Tests nicht genauer bestimmt werden können, da sie weder den Augen-, noch den Hand- oder den Unterbrechungstest bestehen. Außerdem handelt es sich dabei, wie bereits erwähnt, um Verben, die Vorgänge im Allgemeinen sehr vage und zusammenfassend beschreiben, aus vielen verschiedenen Handlungsbausteinen bestehen oder auf recht unterschiedliche Art und Weise ausgeführt werden können, wie beispielsweise *igrat'*

3. Theoretische Grundlagen

(,spielen‘), *pokupat‘* (,kaufen‘) oder *pomogat‘* (,helfen‘). Die eben genannten Beispiele zeigen ganz unterschiedliche grobe Verben und es lässt sich dabei nur sehr schwer erfassen, auf welche Art und Weise ein Verb grob ist (vgl. Marszk 1997, 185).

Insgesamt nennt Marszk fünf¹² unterschiedliche Gruppen für grobe Verben. „Was alle diese Klassen grober Verben [...] gemeinsam haben, ist, dass zum bezeichneten Vorgang Partizipanten oder Handlungsbausteine gehören, die erst dann genauer bestimmt werden können, wenn die näheren Umstände bekannt sind [...]“ (Marszk 1997, 191).

Im Folgenden sollen die Klassen grober Verben kurz dargelegt werden (vgl. Marszk 1999, 259f).

1) Szenario-Verben (SZ)

Szenario-Verben „bezeichnen jeweils ein Szenario, das aus bestimmten Partizipanten und Handlungsbausteinen besteht“ (Marszk 1999, 259), die teilweise vorgeschrieben sind, zum Teil aber auch variieren können, wie z.B. bei dem Verb *lečit‘* (,heilen, behandeln‘). Zu dem Vorgang des Behandeln (im Sinne von Heilen) gehört zwingend ein Patient und ein Arzt/Therapeut etc., die Behandlungsmethode dagegen ist offen (vgl. Marszk 1999, 259).

2) Grobe Doppeldecker-Verben (DD)

Grobe Doppeldecker-Verben haben die Besonderheit, dass sie einen Akt bezeichnen, der (eigentlich) aber nicht ohne eine motorische Tätigkeit ausgeführt werden kann. Sie bestehen somit aus zwei Ebenen, einer materiellen (körperlichen, sensomotorisch beobachtbaren) und einer nicht-materiellen (sozialen, nicht-beobachtbaren), wie z.B. bei *ženit‘ sja* (,heiraten‘): Der Vorgang des Heiratens besteht primär aus dem gesetzlichen Akt der Eheschließung, die motorische Ausführung aus dem „Ja-Sagen“ (siehe Marszk 1997) (zum Begriff der Doppeldecker-Verben vgl. auch Lehmann 1997b, 63 in Bezug auf Verba dicendi). Mende (2003) bezeichnet Verben dieser Art als biplane Verben. Sie geht davon aus, dass die Explikation dieser Verben in der Regel lediglich aus der sogenannten Aktebene („interpretativen Ebene“) besteht, sich der eigentliche Vorgang aber auf sensomotorisch wahrnehmbare Bestandteile bezieht. Diese sensomotorisch wahrnehmbaren Komponenten sind in der Explikation meist nicht vertreten (vgl. Mende 2003, 290) (weitere Details zu den biplanen Verben siehe Abschnitt 4.2.2.2.1).

¹² Marszk geht allerdings davon aus, dass es sich dabei noch nicht um eine umfassende Gruppe, sondern lediglich um eine Auswahl handelt (siehe Marszk 1997, 191).

3. Theoretische Grundlagen

3) **Sammel-Verben (SV)**

Verben wie beispielsweise *sobirat'* (,sammeln') oder *razvodit'* (,züchten') bezeichnet Marszk als sogenannte Sammel-Verben, d.h. „dass ein Subjekt es nicht mit einem wie auch immer gearteten Gegenstand zu tun hat, sondern mit einer Gegenstandsklasse, die im Laufe der Zeit ständig vermehrt oder vermindert wird oder an der immer wieder die gleiche Handlung vollzogen wird“ (Marszk 1997, 188).

4) **Auslegungsverben (AV)**

Das Merkmal dieser Verbklasse ist, dass die vom Verb denotierte Handlung auf beinahe unendlich viele Arten vor sich gehen kann, wie z.B. bei *pomogat'* (,helfen'). Es sind zahlreiche Situationen denkbar, in denen eine Person einer anderen Person helfen kann (vgl. Marszk 1996, 43f.).

5) **Joker-Verben bzw. Pro-Form-Verben (JV)**

Joker-Verben bzw. Pro-Form-Verben haben laut Marszk keine eigene Bedeutung, sondern sie fungieren in unterschiedlichen Sätzen als eine Art Joker (Pro-Form) und gelangen erst unter Berücksichtigung des Kontextes (z.B. durch Einbeziehen einer Objektergänzung) oder aus dem Zusammenhang der Situation zu ihrer jeweiligen Bedeutung, wie z.B. *delat'* (,tun, machen') oder *upotrebljat'* (,gebrauchen, verwenden') (vgl. Marszk 1999, 261f.).

3.1.3 **Lexikalische aktionale Verbklassifikationen und Aspekt**

3.1.3.1 **Klassifikation in Haupt- und Subklassen**

Im vorliegenden Abschnitt soll eine Klassifikation vorgestellt werden, die auf lexikalischen aktionalen Eigenschaften der Verblexeme basiert. Unter „lexikalisch“ verstehe ich nach Anstatt (2003) diejenigen Eigenschaften, „die in der Verbbedeutung verankert und von aspektuellen, d.h. grammatischen Eigenschaften strikt zu trennen sind“, „aktional“ sind dabei die Eigenschaften des Verblexems, „die sich auf die innere zeitliche Struktur der Situation, d.h. auf ihre Phasenstruktur bzw. ihre aktionale Funktion, beziehen“ (Anstatt 2003, 62). Die lexikalischen aktionalen Eigenschaften eines Verblexems sind auf zwei unterschiedlichen Ebenen angesiedelt: zum einen auf der lexikalischen und zum anderen auf der grammatischen Ebene (ausgedrückt durch den Verbalaspekt).

Die unterschiedlichen aktionalen Eigenschaften, die in der lexikalischen Bedeutung eines Verbs verankert sind, stellen im Russischen auch die Basis des aspektuellen Verhaltens der Verben dar. Auf diese Weise kann einerseits die Aspektpartnerbildung erklärt (Bildung des pf. Aspekt durch Präfigierung bzw. des ipf. Aspekts durch Suffigierung), andererseits das

3. Theoretische Grundlagen

(Nicht-) Vorhandensein eines pf. zu einem ipf. Partner begründet werden (zu aktionaler Gestalt und Aspekt vgl. vor allem Abschnitt 3.1.4.1).

Im Folgenden soll die Klassifikation nach Lehmann (1993, 1995, 1997a, 1998 und 1999a) dargestellt werden, die sich in Haupt- und Subklassen untergliedert. Die sich ergebenden Verblexeme werden dabei als lexikalische aktionale Funktionen (LAF) (vgl. Lehmann 1995, 1999a) bezeichnet. Die LAF müssen aus der lexikalischen Bedeutung eines Verblexems abgeleitet werden, d.h. sie sind aus seiner Explikation zu entnehmen (vgl. Lehmann 1997b, 59 und Lehmann 1999a, 221).

Bei einer Klassifizierung nach lexikalischen aktionalen Gesichtspunkten beruhen die Hauptklassen auf dem Merkmal, ob die Bedeutung eines Verblexems eine inhärente Grenze impliziert oder nicht (vgl. Maslov 1984, 11, Lehmann 1997b, 57) und nach der Art ihrer Phasenstruktur (sind Situationen beispielsweise ein-, mehr- oder unphasig). Im Weiteren stütze ich mich auf die Terminologie nach Lehmann, der zwischen 1. Ereignislexemen, 2. Verlaufslexemen, 3. diffusen Ereignis-Verlaufs-Lexemen und 4. stativen Situationen unterscheidet (vgl. Lehmann 1993).

Für die Unterteilung der Subgruppen soll ein von Lehmann (1998, 303) eingeführtes Merkmal, das des „wahrnehmbaren bzw. beobachtbaren Zustandswechsels“ zugrunde gelegt werden¹³. Unter dem Terminus „Zustandswechsel“ versteht Lehmann, dass „der Vorzustand einer Gesamtsituation ein anderer ist als ihr Nachzustand“ (Lehmann 1993, 278), wobei zwischen „homogenem Zustandswechsel“ (eine Situation hat gleichartige Phasen, die alle für den Zustandswechsel verantwortlich sind, wie z.B. bei *rasti* ‚wachsen‘) und „heterogenem Zustandswechsel“ (die Phasen stellen nicht den ganzen Zustandswechsel dar, sondern bereiten diesen lediglich vor, z.B. *otkryvat* ‚öffnen‘) unterschieden wird.

Lehmann (1993, 1995, 1997a, 1998, 1999a) stellt folgende Haupt- und Subgruppen auf (die zu jeder Verblexeme angeführten Beispiele stammen ebenfalls aus den oben genannten Arbeiten von Lehmann):

1. Verblexeme mit der LAF ‚Ereignis‘

Diese Verblexeme sind durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet:

- sogenannte telische Verblexeme (russ. „predel’nyj glagol“);

¹³ Als Unterscheidungskriterium für die Subklassen von LAFs gibt es allerdings unterschiedliche Möglichkeiten (siehe hierzu auch Lehmann 1999a, 229f. und die Ausführungen in Anstatt 2003, 23f., 66f.).

3. Theoretische Grundlagen

- denotieren einphasige, ganzheitliche Situationen (beruht eventuell auch auf der kurzen Dauer einer Situation);
- sie sind heterogen (eine Phase der Situation entspricht nicht der gesamten Situation);
- implizieren eine inhärente Grenze (sobald diese Grenze erreicht ist, kann die Situation nicht fortgesetzt werden ohne eine andere Situation zu werden);

Folgende Subgruppen diesen Typs können dabei unterschieden werden:

- 1a. transformative Verblexeme (Transformativa):** involvieren einen beobachtbaren Zustandswechsel, Bsp.: *otkryvat'* (,öffnen'), *nadevat'* (,anziehen')¹⁴;
- 1b. konklusive Verblexeme (Konklusiva):** involvieren keinen beobachtbaren Zustandswechsel, Bsp. *znakomit'sja* (,sich bekannt machen').

2. Verblexeme mit der LAF ,Verlauf'

Diese Verblexeme weisen u.a. folgende Charakteristika auf:

- auch sogenannte atelische Verblexeme (russ. „nepredel'nyj glagol“);
- denotieren mehrphasige Situationen, die einen erfahrbaren Anfang und ein Ende aufweisen;
- haben aber keine innere/inhärente Grenze;
- beschreiben homogene Situationen (Teil=Ganzes, d.h. eine Phase der Situation entspricht der gesamten Situation);

Bei Verblexemen mit der LAF ,Verlauf' werden folgende Untergruppen unterschieden:

- 2a. mutative Verblexeme (Mutativa):** mit wahrnehmbarem Zustandswechsel (selten) (nur diffus), Bsp.: *chudet'* (,abmagern');
- 2b. dekursive Verblexeme (Dekursiva):** ohne wahrnehmbaren Zustandswechsel, Bsp.: *guljat'* (,spazieren gehen'), *spat'* (,schlafen').

3. Verblexeme mit der LAF ,Ereignis' oder ,Verlauf' (sogenannte diffuse Ereignis-Verlaufs-Lexeme)

Diese Verblexeme werden durch folgende Merkmale charakterisiert:

- können ein- oder mehrphasig sein;
- können sowohl eine innere Grenze haben als auch nicht.

Folgende Subklassen werden unterschieden:

¹⁴ Die Verben werden im Folgenden immer im ipf. Aspekt angegeben.

3. Theoretische Grundlagen

3a. dekursiv-konklusive Verblexeme (Konklusiv-Dekursiva): ohne Zustandswechsel, Bsp.: *čitat'* (,lesen'), *pisat'* (,schreiben'), *chodit'* (,gehen, laufen');

3b. mutativ-transformative Verblexeme (Transformativ-Mutativa): involvieren einen Zustandswechsel, haben beobachtbare Phasen, Bsp.: Verben der Fortbewegung wie *idti* (,gehen').

4. Verblexeme mit der LAF ,stative Situation'

Verblexeme mit LAF ,stative Situation' besitzen u.a. folgende Charakteristika:

- gehören zu den atelischen Verblexemen (russ. „nepredel'nyj glagol“);
- denotieren unphasige Situationen (d.h. sie haben keine innere Grenze oder Limitierung);
- stellen keine ganzheitliche Situation dar, d.h. haben keinen erfahrbaren Anfang und kein Ende;
- beschreiben homogene Situationen;
- Bsp.: *značit'* (,bedeuten'), *ljubit'* (,lieben'), *znat'* (,wissen').

3.1.3.2 Verbklassen und Aspekt

In diesem Abschnitt möchte ich zusammenfassend zwei grundlegende Arbeiten vorstellen, die sowohl in Bezug auf die Aktionalitäts- als auch auf die Aspektforschung richtungsweisend waren und bis zum heutigen Tage sind. Dabei handelt es sich um die Arbeit *Vid i leksičeskoe značenie glagola v sovremennom ruskom literaturnom jazyke* (,Der Aspekt und die lexikalische Bedeutung des Verbs in der modernen russischen Standardsprache') des Russen Jurij Maslov von 1948, eine Arbeit, die vor allem für die slavische (russische) Aspektologieforschung maßgeblich ist. Eine Verbklassifikation des englischen Wortschatzes, die sich als grundlegend für viele weitere lexikalische aktionale Verbklassifikationen unterschiedlicher Sprachen erwies, darunter auch lange Zeit für das Russische, wurde von Vendler (1957) anhand des Artikels *Verbs and Times* ausgearbeitet.

Die eben erwähnten Arbeiten von Maslov (1948) und Vendler (1957) sind vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sie sich mit Aspekt- und Tempusregularitäten beschäftigen und außerdem die Verbindung zwischen dem aspektuellen Verhalten von Verben und ihrer lexikalischen Bedeutung, der Verbsemantik, hervorheben.

3. Theoretische Grundlagen

Auf den Arbeiten von Vendler und Maslov basiert eine große Anzahl an abgewandelten und verfeinerten Klassifikationen (vgl. beispielsweise Padučeva 1996). Im Folgenden sollen jedoch ausschließlich die Arbeiten von Maslov und Vendler kurz dargestellt werden.

Die Klassifikation von Maslov (1948) beruht auf der Annahme, dass Verben ein Kontinuum bilden, wobei ein Pol die Imperfektiva tantum (d.h. Prozesse ohne innere Grenze, nicht-momentan) bilden und der Gegenpol Perfektiva tantum (Handlungen ohne prozessuale Bedeutung, Ausdruck eines neuen Zustandes) darstellen. Ausgehend von der Frage, welche Verben einen Aspektpartner besitzen bzw. welche als einpaarig zu klassifizieren sind, sind nach Maslov (1948) folgende Klassen zu unterscheiden:

1. Unpaarige ipf. Verben (Imperfektiva tantum) (es werden zwei Untergruppen unterschieden: 1. *byt'* (,sein'), *stojat'* (,stehen') und 2. *iskat'* (,suchen'), *ždat'* (,warten')). Die Prozesse, die diese Verben beschreiben, können nicht momentan sein oder einen Zustandswechsel herbeiführen.

2. Unpaarige pf. Verben (Perfektiva tantum) (Insgesamt werden vier Subgruppen unterschieden: z.B. 1. *trachnut'* (,krachen, knallen'); 2. *otšumet'* (,verrauschen, verstummen'); 3. *postojat'* (,eine Zeitlang stehen/stehen bleiben'); 4. *zaplakat'* (,anfangen zu weinen')). Diese Verben sind dadurch gekennzeichnet, dass eine prozessuale Verwendung nicht möglich ist (vgl. auch 3.).

3. Verben mit einem pf. und ipf. Aspektpartner (paarige Verben).

Dieser dritten Gruppe kann der Großteil der russischen Verben zugeordnet werden. Maslov unterscheidet drei große Gruppen (diese können ihrerseits weiter unterteilt werden, vgl. dazu Maslov 1948, 59ff.)¹⁵ 1. Verben wie *lovit'/pojmat'* (,angeln'); *umirat'/lumiret'* (,sterben'); 2. Verben wie *videt'/luvidet'* (,sehen'); *govorit'/skazat'* (,sagen, sprechen, reden'); 3. Verben wie *prichodit'/prijiti* (,ankommen'); *kolot'/kol'nut'* (,hacken, stechen')

Vendler (1957) unterscheidet zwischen vier verschiedenen Verbklassen, den sogenannten Accomplishments (*write a letter*), Activities (*run, walk*), Achievements (*start, win the race*) und States (*know, love*). Die Zugehörigkeit der Verben zu einer dieser Gruppen wird durch zwei Testverfahren bestimmt. Zum einen ob sie in der sogenannten progressiven Form

¹⁵ Im Folgenden sollen nur Beispiele für die großen Untergruppen angegeben werden.

3. Theoretische Grundlagen

(englische *-ing*-Form)¹⁶ stehen können und ob sie zum anderen mit inklusiven Zeitadverbialen wie beispielsweise *in two hours/za dva časa* („in zwei Stunden“) kombiniert werden können¹⁷. Mehlig (1981), der die Vendlerschen Verbklassen auf den russischen Verbwortschatz übertragen hat (vgl. außerdem z.B. Breu 1994, Padučeva 1996), fasst die sich daraus ergebenden Kombinationsmöglichkeiten folgendermaßen zusammen (vgl. Mehlig 1981, 97):

	Progressive Form	inklusives Zeitadverbial
State	nein	nein
Achievement	nein	ja
Activity	ja	nein
Accomplishment	ja	ja

Tabelle 3-1: Kombinationsmöglichkeiten der Vendlerschen Verbklassifikation nach Mehlig (1981)

Obwohl die Vendlersche Klassifikation sowohl außerhalb als auch innerhalb der Slavistik lange Zeit die Grundlage der meisten lexikalischen aktionalen Verbklassifikationen darstellte, lässt sie sich nur bedingt auf das Russische anwenden (vgl. hierzu Mehlig 1981, Padučeva 1996). So können lediglich Accomplishments und Achievements pf. und ipf. Aspektpaare bilden, während Activities und States im ipf. Aspekt vorkommen (Imperfectiva tantum). Um die Funktion des pf. Aspekts zu erfüllen, können Activities durch Präfixe perfektiviert werden; dies ist demgegenüber bei States nicht möglich (vgl. hierzu auch Anstatt 2003, 31).

Die von Lehmann (1993, 1995, 1997a, 1998, 1999a) aufgestellte aktionale Klassifikation in Haupt- und Subgruppen, die in Abschnitt 3.1.3.1 bereits dargestellt wurden, entspricht in Grundzügen der von Vendler, wie die folgende Aufstellung zeigt (vgl. hierzu auch Lehmann 1999a, 228, Anstatt 2003, 62/63, 66):

- Transformative Ereignislexeme entsprechen Vendlers Accomplishments;
- Konklusive Ereignislexeme entsprechen Vendlers Achievements;

¹⁶ Die progressive Form wird im Russischen durch den ipf. Aspekt ausgedrückt. Die Schwierigkeit liegt darin, dass der ipf. Aspekt auch andere Funktionen (beispielsweise nichtepisodische) innehat, von denen die progressive Form unterschieden werden muss (vgl. Anstatt 2003, 245).

¹⁷ Nach Anstatt (2003, 76ff.) muss die Aussagekraft solcher Testverfahren (Anwendbarkeit der progressiven Funktion und Kombinierbarkeit mit einem inklusiven Zeitadverbial) allerdings vorsichtig bewertet werden. Anstatt nennt unter anderem die folgenden Punkte:

- Das Verhalten eines Verblexems in einem Test hängt von seinen lexikalischen Eigenschaften ab;
- Muttersprachler bewerten Sätze sehr unterschiedlich (beispielsweise in Bezug auf die Verwendung der progressiven Form);
- Bei Testverfahren ist auch immer der Aspekt des Verbs von Bedeutung.

3. Theoretische Grundlagen

- Verlaufslexeme entsprechen Vendlers Activities;
- Stative Lexeme entsprechen Vendlers States.

Der Unterschied zwischen der Klassifikation nach Lehmann und nach Vendler „besteht in erster Linie in der rein explikationsbasierten Definition, durch die sich bestimmte Verschiebungen ergeben“ (Anstatt 2003, 66), d.h. die Klassifikation von Lehmann basiert auf der Explikation des Verblexems.

Auch die von Maslov (1948) aufgestellten Untergruppen der Imperfekiva tantum gleichen im Wesentlichen den States und Activities von Vendler (siehe Mehlig 1981, 132, Anstatt 2003, 32).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Übertragung der Vendlerschen Verbklassifikation auf das Russische als relativ problematisch bewertet werden muss (vgl. Anstatt 2003, 31, zur Kritik an Vendler auch Mehlig 1981, Durst-Andersen 1992, Petrushina 1993, Padučeva 1996 u.a.). So überschneiden sich häufig Merkmale der einzelnen Verbklassen und eine Zuordnung der Verben ist nicht immer eindeutig möglich, vgl. beispielsweise bei Achievements bzw. Activities und Accomplishments (vgl. Mehlig 1981, 107, 118). Auch Vendler (1957) macht bereits darauf aufmerksam, dass Verben kontextabhängig unterschiedlichen Klassen zugeordnet werden können.

3.1.4 Der russische Verbalaspekt

Eine grundlegende Besonderheit des russischen Verbalsystems besteht darin, dass es durch die grammatische Kategorie des Verbalaspekts bestimmt ist. Allerdings wird in der vorliegenden Arbeit der Aspekt nur eine ganz untergeordnete Rolle spielen, da, wie bereits dargelegt, die lexikalisch-semantische Klassifikation von Verblexemen im Vordergrund der Untersuchung steht. Dennoch ist es selbstverständlich erforderlich, dass der Bedeutung des Aspekts bei einer Untersuchung russischer Verben in einem für die Arbeit notwendigen Maß Rechnung getragen wird. In dem folgenden Abschnitt kann und soll deshalb kein Überblick über die Aspektforschung gegeben werden, sondern ich werde mich vor allem auf einige wenige relevante Punkte beschränken und mich dem Ansatz von Lehmann (1993) (3.1.4.1) sowie den wesentlichen Funktionen des Aspekts (3.1.4.2) widmen¹⁸.

¹⁸ Vgl. hierzu auch die in Abschnitt 3.1.3.2 dargestellten Arbeiten von Maslov (1948) und Vendler (1957), die sowohl für die Aktionsliäts- als auch für die Aspektforschung als grundlegend angesehen werden müssen.

3. Theoretische Grundlagen

3.1.4.1 Aspekttheorie nach Lehmann (1993)

Lehmann (1993) geht davon aus, dass die Aspekte eine gestufte Kategorie darstellen, in der sowohl typische Verben, sogenannte Alphaverben, als auch weniger typische Verben, sogenannte Betaverben, voneinander unterschieden werden können. Alphaverben sind dabei die häufiger verwendeten Verben, die oftmals formal unmarkiert, semantisch einfacher sind, in der Regel die morphologische Ausgangsform darstellen und somit den Mittelpunkt der Kategorie bilden. Betaverben werden dagegen tendenziell weniger häufig verwendet, sie sind oft formal markiert, semantisch komplexer und stellen in der Regel die morphologisch abgeleitete Form dar, sodass sie eher am Rand der Kategorie stehen. Alphaverben sind generell durch objektive Situationseigenschaften motiviert, Betaverben indessen durch die Funktion des Alphaverbs (siehe Lehmann 1993, 265, 271).

Sowohl pf. als auch ipf. Verben können Alpha- bzw. Betaverben bilden (siehe die folgenden Beispiele *otkryvat'* und *otkryt'* ‚öffnen‘ sowie *igrat'* und *sygrat'* ‚spielen‘) (vgl. Lehmann 1993, 285).

Die Verben *otkryvat'* und *otkryt'* (‚öffnen‘) sowie *igrat'* und *sygrat'* (‚spielen‘) haben zwar jeweils dieselbe lexikalische Funktion, allerdings unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer grammatischen aktionalen Funktion. Die Stufung der Kategorie des Verbalaspekts in Alpha- und Betaverben steht demnach in enger Verbindung mit der aktionalen Gestalt von Situationen, d.h. eine vom Verb denotierte Situation kann jeweils nur von einem Aspektpartner ausgedrückt werden, wie die folgenden Beispiele *otkryvat'* und *otkryt'* (‚öffnen‘) und *igrat'* und *sygrat'* (‚spielen‘) zeigen. Dabei sind Verben, bei denen die lexikalische und die grammatische aktionale Gestalt zusammenfallen, Alphaverben (wie *otkryt'* und *igrat'*), bei Betaverben dagegen stimmen diese nicht mehr überein (siehe bei *otkryvat'* und *sygrat'*), d.h. ein Aspektpartner, das Betaverb, wird rekategorisiert (vgl. Lehmann 1993, 273).

<i>otkryt'</i> :	lexikalisches Ereignis, grammatisches Ereignis	Alphaverb (pf.)
<i>otkryvat'</i> :	lexikalisches Ereignis, grammatischer Verlauf	Betaverb (ipf.)
<i>igrat'</i> :	lexikalischer Verlauf, grammatischer Verlauf	Alphaverb (ipf.)
<i>sygrat'</i> :	lexikalischer Verlauf, grammatisches Ereignis	Betaverb (pf.)

Unter Rekategorisierung versteht man in diesem Fall, dass aus einem aktionalen Ereignis ein aktionaler Verlauf wird oder umgekehrt. Durch das Verfahren der Derivation (Präfigierung oder Suffigierung) kann die aktionale Gestalt einer vom Verb denotierten Situation geändert werden. Als zueinander gehörende Aspektpartner können zwei Verblexeme also nur dann

3. Theoretische Grundlagen

bestimmt werden, wenn sie eine gemeinsame lexikalische Funktion haben; der Unterschied zwischen ihnen besteht lediglich in ihrer aktionalen Gestalt (vgl. Lehmann 1993, 282).

3.1.4.2 Grundlegende Funktionen des Verbalaspekts

Wie bereits dargestellt wurde, lassen sich die russischen Verben entweder dem pf. oder dem ipf. Aspekt zuordnen. In den vorherigen Abschnitten wurde hauptsächlich auf den Zusammenhang zwischen den Aspekten und der aktionalen Gestalt eines Verblexems hingewiesen: So bezeichnet der pf. Aspekt hauptsächlich ein episodisches grammatisches Ereignis, während der ipf. Aspekt entweder einen episodischen grammatischen Verlauf oder eine nichtepisodische Situation denotiert (vgl. Lehmann 1999, 217, Anstatt 2003, 72).

Im vorliegenden Abschnitt sollen die unterschiedlichen Funktionen des pf. und ipf. Aspekts kurz dargestellt werden, wobei zwischen zentralen und peripheren Aspektfunktionen unterschieden werden muss (vgl. z.B. Maslov 1984, 70f., Zaliznjak/Šmelev 2000, 18f.). Diese Funktionen sollen anhand einer Tabelle dargelegt werden (wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird):

pf. Aspekt: zentrale Aspektfunktion	Beispiel
konkret-faktische Funktion (russ. „konkretno-faktičeskoe značenie“) (episodisches grammatisches Ereignis)	<i>Moj brat otkryl_{pf} okno.</i> („Mein Bruder öffnete _{pf} das Fenster.“)
pf. Aspekt: periphere Aspektfunktionen	Beispiele
anschaulich-exemplifizierende Funktion (russ. „nagljadno-primernoe značenie“) (nichtepisodisches grammatisches Ereignis)	<i>U nego takaja privyčka – kak vernetsja_{pf} s raboty, srazu otkroet_{pf} okno.</i> (Er hat folgende Angewohnheit – sobald er von der Arbeit zurückkommt _{pf} , öffnet _{pf} er sofort das Fenster.“)
summarisch-zusammenfassende Funktion (russ. „summarnoe značenie“) (mehrmaliges grammatisches Ereignis)	<i>On tri raza postučal_{pf} v dver’.</i> („Er klopfte _{pf} dreimal an die Tür.“)

Tabelle 3-2: Aspektfunktionen des pf. Aspekts

ipf. Aspekt: erste zentrale Aspektfunktion: progressive Funktion¹⁹	Beispiel
konkret-ablaufende Funktion (russ. „aktual’no-dlitel’noe značenie“ (episodischer grammatischer Verlauf)	<i>Kogda ja vošel, on otkryval_{ipf} okno.</i> („Als ich hereinkam, öffnete _{ipf} er gerade das Fenster.“)
ipf. Aspekt: zweite zentrale Aspektfunktion: nichtepisodische Funktion Es werden folgende Unterfunktionen ²⁰ unterschieden:	Beispiele

¹⁹ Die aktionale Gestalt wird durch die lexikalisch aktionale Funktion bestimmt.

3. Theoretische Grundlagen

stative Funktion (russ. „postojanno-nepreryvnoe/uzual’no-statal’noe značenie“) (,weder Ereignis noch Verlauf‘)	<i>On kurit_{ipf}</i> (,Er raucht _{ipf} ‘)
iterative Funktion (russ. „iterativnoe/mnogokratnoe značenie“) (,Ereignis‘ oder ,Verlauf‘ oder diffus ,Ereignis-Verlauf‘)	<i>Každye utro on otkryvaet_{ipf} okno.</i> (,Jeden Morgen öffnet _{ipf} er das Fenster.‘)
allgemein-faktische Funktion (russ. „obščefaktičeskoe značenie“) (,Ereignis‘ oder ,Verlauf‘ oder diffus ,Ereignis-Verlauf‘)	<i>Tebe zvonila_{ipf} kakaja-to ženščina.</i> (,Dich hat irgendeine Frau angerufen _{ipf} ‘)

Tabelle 3-3: Aspektfunktionen des ipf. Aspekts

3.1.5 Valenz, Argumente und semantische Rollen

Eng verbunden mit der lexikalischen Bedeutung eines Verbs sind neben seinen aktionalen Funktionen (siehe dazu Abschnitt 3.1.3ff.), die in der lexikalischen Bedeutung verankert sind, auch die Argumente sowie die semantischen Rollen des Verbs (vgl. Anstatt 2003, 1). Im Mittelpunkt dieses Abschnitts steht die Darstellung von unterschiedlichen semantischen Rollen (3.1.5.4).

3.1.5.1 Verbvalenz

Unter Verbvalenz versteht man ganz allgemein die Fähigkeit eines Verblexems, seine syntaktische Umgebung vorzustrukturieren, indem es andere Elemente (wie z.B. Nominalgruppen, Adverbien, Pronomen oder Infinitive) an sich bindet und ihnen bezüglich ihres Vorkommens und ihrer Eigenschaften bestimmte Beschränkungen auferlegt²¹. Unterschieden wird einerseits nach der Anzahl der Ergänzungen, d.h. nach den Argumenten, die ein Verblexem fordert (sie werden auch die Mitspieler des Verbs genannt), andererseits auch nach der Form der Elemente, die die einzelnen freien Valenzstellen besetzen.

Klassifiziert man Verben nach Argumenteigenschaften, so wird traditionell nach der Anzahl ihrer Argumente unterteilt. Klassischerweise wird zwischen nullwertigen (avalenten) Verben (z.B. *večereet* ‚es wird Abend‘), ein- (monovalenten) (*deti igrajut* ‚die Kinder spielen‘), zwei- (*on čitaet knigu* ‚er liest ein Buch‘) und dreiwertigen (trivalenten) Verben (*dat’ komu čto* ‚jmd. etw. geben‘) unterschieden. Neuere Ansätze gehen auch von einer höheren Anzahl an Argumenten aus, obwohl diese eher selten belegt sind (vgl. Freidhof 1978, 198): vierstellige Verben sind im Russischen beispielsweise Verben der Ortsveränderung.

²⁰ Zu weiteren Unterbedeutungen siehe Zaliznjak/Šmelev (2000, 23f.).

²¹ Neben Verben haben z.B. auch Substantive oder Adjektive eine Valenz.

3. Theoretische Grundlagen

Mehrfach wurde versucht, die null- bis drei- bzw. mehrwertigen Verben verschiedenen lexikalischen Verbklassen zuzuordnen. So werden beispielsweise Naturerscheinungen traditionell den nullwertigen Verben zugeordnet, bei ein- bis dreiwertigen Verben werden die unterschiedlichen Verbklassen immer weiter aufgegliedert (vgl. Akademiegrammatik 1982, Band I, 614f., Band II, 348f. sowie Gabka 1989, 93f.). Dennoch kann keines dieser Einteilungsprinzipien bislang als komplett oder hinreichend angesehen werden.

Des Weiteren erfolgt häufig noch eine genauere Beschreibung der Argumente, die den null- bis drei- bzw. mehrwertigen Verben zugeordnet werden. Perlmutter/Postal (1984, 97f.) beschreiben im Rahmen der „Studies in Relational Grammar“²² beispielsweise die Argumente einsteiger Verben. Sie unterscheiden dabei zwischen Unergativa und Unakkusativa, wobei das Argument der Unergativa dem Agens („active“ oder „activity“) und das Argument der Unakkusativa dem Patiens semantischer Transitiva entsprechen²³. Dieser Zweiteilung werden verschiedene, besonders häufig als Unergativa bzw. Unakkusativa vorkommende Verbgruppen zugeteilt. Bei Unergativa sind dies beispielsweise verschiedene willentliche Akte (z.B. *work, talk, swim, cry*), „Manner-of-speaking-verbs“ (wie *whisper*) oder unfreiwillige körperliche Prozesse (*cough, sneeze*). Den Unakkusativa werden Gruppen wie Adjektive im Englischen (Zustandsprädikate wie Größe, Form usw.), Patiens, die eine Zustandsveränderung erfahren (*burn, break, darken*) oder Prädikate der Existenz und des Geschehens (*exist, happen*) u.v.m. zugeordnet (Perlmutter/Postal 1984, 98f.).

3.1.5.2 Semantische und syntaktische Valenzebenen

In der neueren Literatur geht man davon aus, dass die Valenz auf mehreren Ebenen angesiedelt ist: man unterscheidet zwischen syntaktischer und semantischer Valenz.

Die syntaktische Valenz „ist eine vom Verblexem vergebene syntaktische Position, an die bestimmte morphologische Merkmale gebunden sind“ (Anstatt 2003, 82), d.h. es handelt sich hierbei um die Anzahl und die Art der obligatorisch bzw. fakultativ zu besetzenden Leerstellen eines Verblexems. Die semantischen Valenzen dagegen „gehen aus der Explikation, d.h. der Definition der Bedeutung des Lexems hervor; sie [...] sind insofern obligatorisch, als sie in der Explikation nicht weggelassen werden können, ohne dass sich die Bedeutung ändert“ (Anstatt 2003, 80). Diese semantischen Valenzen werden auf syntaktischer

²² Die „Relational Grammar“ wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit keine Rolle spielen und wird aus diesem Grund auch nicht näher erläutert.

²³ Perlmutter/Postal (1984, 97/98) gehen zudem von der Annahme aus, dass diese Unterteilung auch auf andere Sprachen, nicht nur auf das Englische, anwendbar ist.

3. Theoretische Grundlagen

Ebene in syntaktische Valenzen umgesetzt. Das Rektionsmodell²⁴ ist dabei die Ebene, in der diese Umsetzung (die sogenannte Diathese²⁵) festgelegt wird. Die verschiedenen Valenzebenen müssen als voneinander unabhängig betrachtet werden, dennoch besteht ein Zusammenhang dahingehend zwischen ihnen, dass sie auf bestimmte Weise einander zugeordnet werden. Nicht alle in einer Bedeutung eines Verblexems vorkommenden Partizipanten (semantische Valenzen) müssen auf syntaktischer Ebene als (obligatorische oder fakultative) Argumente auftauchen (vgl. Helbig 1992, 13), wohl aber umgekehrt (vgl. Anstatt 2003, 80).

3.1.5.3 Argumente und Angaben

Argumente sind „diejenigen Mitspieler, die die semantischen Valenzen eines Verblexems besetzen“ (Anstatt 2003, 80). Da, wie eben gesagt, nicht alle semantischen Valenzen syntaktisch realisiert werden müssen, unterscheidet man bei den Mitspielern einer vom Verb denotierten Situation im Allgemeinen zwischen sogenannten (syntaktisch) obligatorischen und fakultativen Argumenten (Testelec 2001, 173).

Obligatorische Argumente tragen dabei notwendig zum Verständnis der Verbbedeutung bei und durch die Weglassung derselben wird der Sinn der Verbbedeutung derart verändert, dass der entsprechende Satz ungrammatisch wird. Auch fakultative Argumente besetzen die semantischen Valenzen eines Verblexems, es bleibt jedoch der Sinn der Bedeutung auch dann erhalten, wenn sie nicht realisiert werden²⁶. Bei dem Satz *Katja pišet pis'mo* („Katja schreibt einen Brief“) sind *Katja* und *pis'mo* Argumente des Verbs *pisat'* („schreiben“), wobei es sich bei *Katja* um ein obligatorisches Argument handelt und bei *pis'mo* um ein fakultatives.

Es besteht die Möglichkeit, wenn auch selten, dass eine semantische nicht in eine syntaktische Valenz umgesetzt werden kann; man spricht dann von einer sogenannten Blockierung eines syntaktisch obligatorischen Arguments (vgl. Testelec 2001, 167).

Außer den obligatorischen und fakultativen Argumenten existieren noch freie Angaben, die ebenfalls Mitspieler der von einem Verb denotierten Situation sind, jedoch für die Explikation der Verbbedeutung keinerlei Notwendigkeit besitzen, d.h. keine semantische Valenz besetzen,

²⁴ Im Rektionsmodell wird außerdem festgelegt, wie ein Argument konkret realisiert wird, d.h. es handelt sich um die Festlegung der Wortart (z.B. Nominalgruppen, Adverbien, Infinitive etc.) (vgl. Anstatt 2003, 84).

²⁵ Unter Diathese wird außerdem die Anzahl der syntaktischen Valenzen ebenso wie die Hierarchie der Umsetzung von semantischen in syntaktische Valenzen verstanden (vgl. Testelec 2001, 413).

²⁶ Bei fakultativen Argumenten kommt die Problematik hinzu, dass sie von Ellipsen unterschieden werden müssen (vgl. dazu Anstatt 2003, 83).

3. Theoretische Grundlagen

somit vom Verblexem nicht gefordert werden, aber einen zugelassenen Satzteil darstellen und frei hinzugefügt werden können. Bei dem Satz *Katja pišet pis'mo v komnate* handelt es sich bei *v komnate* (‘im Zimmer’) um eine solche freie Angabe²⁷.

Als zentrales Problem erweist sich generell die Unterscheidung zwischen (obligatorischen und fakultativen) Argumenten sowie freien Angaben. Für diese Abgrenzung wurden unterschiedliche Testverfahren (wie der Eliminierbarkeitstest, freie Hinzufügbarkeit etc.) entwickelt, von denen jedoch keiner als unbedingt zuverlässig einzustufen ist (vgl. Schmidt/Lehfeldt 1995, 132, Testelec 2001, 172, für die Germanistik vgl. u.a. Vater 1978). Der Status des Mitspielers eines Verblexems ist im Grunde nur dadurch zu klären, ob sie obligatorisch in der Argumentstruktur verankert sind oder eben nicht. Bei strittigen Fällen besteht auch die Möglichkeit, in einschlägigen Wörterbüchern wie Apresjan/Páll (1982) (für die Germanistik siehe auch Helbig/Schenkel 1991 oder Schumacher 1986) die entsprechenden Verben bezüglich der Frage nach dem Status der Argumente zu konsultieren.

Als Ergebnis muss festgehalten werden, dass vor allem die Grenze zwischen fakultativen Argumenten sowie freien Angaben oft als fließend zu bewerten ist (vgl. auch Gabka 1989, 87)²⁸.

Problematisch kann sich ebenfalls die Unterscheidung zwischen obligatorischen und fakultativen Argumenten gestalten. Für diese Abgrenzung ist anzumerken, dass, obwohl fakultative und obligatorische Argumente valenzgebunden sind, bei der Weglassung eines obligatorisch notwendigen Arguments der entsprechende Satz ungrammatisch wird, was bei fakultativen Argumenten nicht zutrifft.

²⁷ Gabka (1989, 88) macht darauf aufmerksam, dass Angaben nicht uneingeschränkt frei einem Satz hinzugefügt werden können. So kann bei einem Satz wie *Ja čítaju knihu* (‘ich lese ein Buch’) die Lokalbestimmung *v čítal'nom zale* (‘im Lesesaal’) hinzugefügt werden, nicht aber *v čítal'nyj zal* (‘in den Lesesaal’). Zudem werden manche Angaben in bestimmten Kontexten zu überaus wichtigen Informationsträgern, sodass sie, z.B. in Bezug auf einen informativen Stellenwert, durchaus, wenn auch auf eine andere Art, als obligatorisch angesehen werden können (vgl. auch Helbig 1992, 92).

²⁸ Verschiedene andere Ansätze (beispielsweise aus der Germanistik) schlagen deshalb vor, die Unterscheidung Argument vs. Angabe aufzugeben (vgl. Vater 1978, Ehrich 1997). Ehrich (1997, 262) plädiert, die Argumente stattdessen durch eine Skala in obligatorische > implizite > optionale Argumente einzuteilen.

3. Theoretische Grundlagen

3.1.5.4 Semantische Rollen

Die Partizipanten oder Mitspieler einer vom Verb denotierten Situation werden durch verschiedene semantische Eigenschaften charakterisiert. Die sogenannten Selektionsrestriktionen bestimmen dabei die Charakteristika dieser Elemente, die die semantischen Valenzen eines Verblexems besetzen: Es handelt sich dabei um Merkmale wie beispielsweise \pm menschlich, \pm belebt, \pm konkret oder \pm abstrakt (vgl. auch Helbig 1992, 7). Das erste Argument eines Verbs wie beispielsweise bei *spat'* ('schlafen') kann nur durch eine Personen- oder Tierbezeichnung (bzw. Personifizierung) besetzt werden (vgl. z.B. *mal'čik/sobaka/*kniga spit* 'der Junge/der Hund/*das Buch schläft'), bei einem Verb wie *ležat'* ('liegen') dagegen sind auch unbelebte Gegenstände möglich (beispielsweise *kniga/sobaka ležit na divane* 'das Buch/der Hund liegt auf dem Sofa'). Für jedes einzelne Verblexem gelten somit ganz spezielle Selektionsrestriktionen, zusätzlich kann für ein Verb individuell bestimmt werden, welche konkrete Rolle die einzelnen Mitspieler in der vom Verb denotierten Situation innehaben, wie z.B. an der Situation *schlagen* ein *Schlagender* sowie ein *Geschlagener* beteiligt sind, bei einem Verb wie *kaufen* ein *Käufer*, ein *Verkäufer*, *Ware* und ein *Zahlungsmittel*.

Die verschiedenen Partizipanten einer Situation werden aber häufig auch anhand von allgemein gültigen Parametern, den sogenannten semantischen Rollen (auch: semantische Relationen, Handlungsrollen, Kasusrollen oder (vor allem in der generativen Grammatik) Thetarollen beschrieben. Im Folgenden wird aber ausschließlich der Terminus semantische Rollen verwendet). Das bietet die Möglichkeit, alle Satzglieder semantisch, unabhängig von der Syntax, zu charakterisieren (vgl. Helbig 1992, 22). Ein allgemein gültiger und umfassender Bestand an semantischen Rollen ist aber schwer zu bestimmen, da in der Literatur unterschiedliche und zum Teil auch eine große Anzahl an semantischen Rollen vorgeschlagen werden (vgl. hierzu die Zusammenfassung bei Freidhof 1978, 18f., Geniušienė 1987, 37f., Helmbrecht 1998, 6f.). Fillmore (1968) geht beispielsweise von einem Kerninventar von fünf bis zehn klassischen semantischen Rollen aus, während Apresjan (1995a) dagegen (anhand größerer Datenmengen) 25 unterschiedliche Rollen ansetzt. Die Liste der bereits erarbeiteten semantischen Rollen wird häufig modifiziert bzw. erweitert (vgl. auch Helbig 1992, 24/25). Zudem scheint es problematisch, klar definierte Kriterien für die Abgrenzung der einzelnen semantischen Rollen aufzustellen (siehe die Zusammenfassung bei Helbig 1992, 28f.). Kritisiert wird an der Aufstellung der semantischen Rollen darüber hinaus, dass ihnen kein universeller Status zugesprochen werden kann (vgl. van Valin/La Polla 1997,

3. Theoretische Grundlagen

Helmbrecht 1998). Dennoch scheint es für unterschiedliche Untersuchungsbereiche sinnvoll, mit übergeordneten Rollen zu arbeiten (siehe Testelec 2001, 206f.).

Für die vorliegende Arbeit liste ich im Folgenden die semantischen Rollen auf, die sich für die weitere Untersuchung als zentral ergeben haben. Diese Liste umfasst sowohl Rollen des sogenannten klassischen Kerninventars (vgl. hierzu Fillmore 1968, Givón 1984, 126f., Geniušienė 1987, 39f., Apresjan 1995a, 125f. u.a.) als auch die semantischen Rollen, die sich für eine Untersuchung von Verben im Erstspracherwerb als notwendig erweisen. Aus diesen Gründen enthält die folgende Auflistung auch nur einen Teil der möglichen und bereits definierten semantischen Rollen (vgl. für die folgende Aufstellung die Definitionen bzw. Beschreibung der semantischen Rollen bei Geniušienė 1987, 39f. und Anstatt 2003, 88f.):

- **Agens:** Willentlicher Urheber bzw. Verursacher einer Situation (*Deti igrajut* ‚die Kinder spielen‘);
- **Aktor:** Für die Kindersprache schlägt Anstatt die semantische Rolle des Aktors vor. Für diese Rolle ist bezeichnend, „dass die Intentionalität der Handlung diffus bleibt; fokussiert wird dabei lediglich, dass diese Entität eine Tätigkeit ausübt“ (Anstatt 2003, 371). Als Beispiel führt Anstatt (2003, 371) folgendes an: *orešek kupaetsja* (‚Nuss badet‘) (vgl. auch Geniušienė 1987, 39);
- **Kausator:** Nicht willentlicher Verursacher einer kausativen Situation (*sneg zanes dorogu* ‚der Schnee verwehte die Straße‘);
- **Experiencer:** Der Partizipant, der eine mentale oder psychologische Situation erfährt, die er aber nicht bewusst herbeigeführt hat (z.B. *Katja ljubit Nikitu* ‚Katja liebt Nikita‘);
- **Patiens:** Der Partizipant einer Situation, der von einem Zustandswechsel betroffen ist (*voda kipit* ‚das Wasser kocht‘);
- **Inhalt:** Bei Verben der Wahrnehmung, der mentalen Aktivität und des Sprechens (z.B. *znat’ pravdu* ‚die Wahrheit kennen‘, *govorit’ o universitete* ‚über die Universität sprechen‘);
- **Rahmen:** „Kulturell festgelegte, schon vor der Ausführung der Situation als feste Größe existierende Form oder Einheit einer Handlungsausführung, z.B. [...] *pet’ pesnju* (‚ein Lied singen‘)“ (Anstatt 2003, 89);
- **Rezipient:** Der Partizipant, der einen Gegenstand erhält (*Nikita polučaet knigu* ‚Nikita bekommt ein Buch‘);

3. Theoretische Grundlagen

- **Adressat:** Der Partizipant, der eine Information erhält (*skazat' otec pravdu* ‚dem Vater die Wahrheit sagen‘)²⁹;
- **Instrument:** Partizipant [-menschlich, +unbelebt], den der Agens zur Ausführung einer Handlung benutzt bzw. benötigt (*Saša pišet krasnym karandašom* ‚Saša schreibt mit einem roten Stift‘).

Ein und dieselbe semantische Rolle kann unterschiedlichen Satzgliedern bzw. unterschiedlichen Kasusformen zugeordnet werden bzw. ein und derselbe Kasus kann unterschiedlichen semantischen Rollen entsprechen.

Das erste, zweite und dritte Argument eines Verblexems entspricht in der Regel der Rollenhierarchie Agens/Kausator > Patiens/Rahmen/Experiercer > Rezipient/Adressat > andere Rollen, die sich auf die syntaktische Hierarchie Subjekt > direktes Objekt (Akkusativ- und Genitivobjekt) > indirektes Objekt (Akkusativ- und Genitivobjekt) > andere Argumente beziehen (vgl. Geniušienė 1987, 39, Testelec 2001, 413).

3.1.5.5 Verbklassen und Rollenstruktur

Wie sich im Laufe der Untersuchung noch zeigen wird, kommt vor allem den semantischen Rollen Agens und Patiens eine wesentliche Bedeutung in der Argumentstruktur der Kindersprache zu. In dem folgenden Abschnitt möchte ich deshalb auf eine Subklassifikation eingehen, die auf den beiden semantischen Rollen Agens bzw. Patiens beruht. Diese Klassifikation wurde von Anstatt (2003) aufgestellt, die im Wesentlichen der Unterteilung in Unergativa und Unakkusativa nach Perlmutter/Postal (1984, 98f.) (siehe auch Abschnitt 3.1.5.1) folgt.

Anstatt (2003, 102f.) unterscheidet im Russischen zwischen Ergativa, Unergativa und Unakkusativa, die wie folgt charakterisiert werden:

Unakkusativa sind nach Anstatt (2003) Verblexeme, die nur über ein Patiens verfügen, nicht aber über ein Agens. Als Ergativa werden solche Verblexeme beschrieben, die sowohl ein Agens als auch ein Patiens besitzen³⁰. Unergativa dagegen haben lediglich ein Agens, aber kein Patiens. Zu der Verbgruppe der Unergativa zählt Anstatt (2003) außerdem Verben der Bewegung (wie z.B. *idti* ‚gehen‘), aber auch Transportverben wie *nesti* ‚tragen‘, da das

²⁹ Zum Beispiel siehe Anstatt (2003, 89).

³⁰ Anstatt (2003, 102) (Fußnote 53) weist darauf hin, dass der Terminus „ergativ“ semantisch definiert ist, und nicht, wie eigentlich üblich, syntaktisch (siehe auch Dixon 1994). Perlmutter/Postal (1984) verwenden dagegen für derartige Verblexeme den Terminus „transitiv“.

3. Theoretische Grundlagen

vorkommende Patiens außer Acht gelassen werden kann, sowie Informationslexeme, bei denen das zweite Argument die Rolle Inhalt (Proposition, Thema oder Rahmen) haben muss. Darunter fallen z.B. Verba dicendi ebenso wie andere Verblexeme, die Informationsübermittlung bzw. -verarbeitung zum Inhalt haben wie beispielsweise *slušať* ‚(an-, zuhören‘) und Verblexeme, die zwar ohne Patiens, aber mit einem Akkusativobjekt mit der semantischen Rolle Rahmen auftreten (wie bei den Verben *videt’* ‚sehen‘ oder *čítat’* ‚lesen‘, die Anstatt 2003, 103 als „Unergativa mit Rahmenargument“ klassifiziert).

3.2 Verben im Erstspracherwerb

In Abschnitt 3.2 werden die für die vorliegende Arbeit wichtigsten und zentralsten Annahmen in Bezug auf den Erstspracherwerb vorgestellt. Diese Ansätze beziehen sich nicht zwangsläufig bzw. ausschließlich auf das Russische. Im Zusammenhang mit dem Spracherwerb wird im Folgenden neben dem Russischen vor allem Englisch und auch Deutsch als Erwerbssprache im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen, da für diese beiden Sprachen der größte Teil an Forschungsliteratur vorhanden ist.

In 3.2.1 soll zunächst ein kurzer Überblick über den Verlauf der frühen lexikalischen Entwicklung im zweiten und dritten Lebensjahr gegeben werden (3.2.1.1). Den Schwerpunkt bildet dabei die Komposition bzw. die Inhalte des frühen Lexikons (3.2.1.1.3). Anhand dieser Darstellung soll gezeigt werden, wie der Erwerb der Verbbedeutungen in die lexikalische Entwicklung eingeordnet wird. Des Weiteren werden in diesem Abschnitt der Erwerb und die Verwendung von Wortbedeutungen im frühen Erstspracherwerb thematisiert (3.2.1.2). Man muss davon ausgehen, dass Kinder Wortbedeutungen häufig individuell verwenden und die dahinter stehenden Konzepte noch einem Veränderungsprozess unterliegen. In diesem Zusammenhang wird zudem das Phänomen des Bedeutungswandels (Über- und Unterdehnung) (3.2.1.2.3) beschrieben.

Im Anschluss daran beschäftige ich mich mit allgemeinen Erkenntnissen zum Erwerb der Verbbedeutungen im Erstspracherwerb (3.2.2). In Abschnitt 3.2.3 erörtere ich unterschiedliche Theorien zum Verbbedeutungserwerb (Bootstrapping-Mechanismen, Prototypentheorie), und in 3.2.4 grundlegende und prototypische Szenen, Schemas und Konzepte im Erstspracherwerb (beispielsweise die „Verb-Island-Hypothese“ (Tomasello 1992) sowie die „Manipulative Activity Scene“ (Slobin 1985) usw.). In Abschnitt 3.2.6 stehen unterschiedliche Klassifikationsmöglichkeiten des frühen Verbwortschatzes im Erstspracherwerb im Zentrum der Betrachtung. Anschließend werden die sogenannten

3. Theoretische Grundlagen

„Erfahrungsmodalitäten“ nach Lehmann (1993) dargestellt. Diese beiden Abschnitte stellen den Mittelpunkt des vorliegenden theoretischen Teils dar, denn sie bilden den Ausgangspunkt für die weiteren empirischen Untersuchungen in Kapitel 4.

3.2.7 beinhaltet einen kurzen Abriss zum russischen Aspekt im Erstspracherwerb. Schwerpunkt dieses Abschnitts bildet die Darstellung der Ergebnisse von Anstatt (2003) zu „Aspekt, Argumente und Verbklassen im frühen Erstspracherwerb“.

3.2.1 Der Erwerb der Wörter

Ein zentrales Thema in der Spracherwerbsforschung ist die Frage, wie und innerhalb welchen Zeitraums Kinder Wörter erwerben und wie sie diese inhaltlich verwenden. Deskriptive Studien zum Erwerb des Lexikons finden sich insbesondere im angloamerikanischen Raum (vgl. u.a. die Arbeiten von Clark 1973/1983/1993, Bloom et al. 1993, Bloom 2000), es gibt auch zahlreiche quantitative und qualitative Aussagen zur lexikalischen Entwicklung im russischen Spracherwerb (vgl. z.B. Gvozdev 1981, Voejkova/Čistovič 1994, Eliseeva 2000, Cejtin 2000). Auch im deutschsprachigen Raum nimmt das Interesse an Studien zum Lexikonerwerb ab den 90er Jahren zu (vgl. z.B. Meibauer/Rothweiler 1999, Kauschke 2000 u.a.). Neben diesen empirisch belegten Daten interessieren vor allem der Erwerb und die Verwendung von Wortbedeutungen.

3.2.1.1 Verlauf der Lexikonentwicklung im zweiten und dritten Lebensjahr

3.2.1.1.1 Erste Wörter

Der Beginn des Spracherwerbs wird vielfach mit dem Sprechen, d.h. mit der Produktion erster „echter“, d.h. referentieller Wörter gleichgesetzt. Unter einem referentiell gebrauchten Wort versteht Kauschke „wenn das Kind eine konventionell festgelegte lexikalische Form in unterschiedlichen Kontexten und mit einem festen inhaltlichen Bezug verwendet“³¹ (Kauschke 2000, 11).

Der eigentliche Spracherwerb kann dagegen schon früher angesetzt werden. Bereits im ersten Lebensjahr eines Kindes treten Vorformen des Benennens auf. Dabei handelt es sich um sogenannte „Protowörter“ (beispielsweise *bibi/brumbrum* in der Bedeutung ‚Auto‘), die vom Kind zum Teil bereits zielsprachlich verwendet werden können, jedoch noch nicht den Symbolgehalt referentieller Wörter haben (vgl. Kauschke 2000, 10f., Eliseeva

³¹ Drei wesentliche Kriterien für Referenz sind 1. phonetische Konsistenz, 2. semantische Kohärenz, 3. symbolische Autonomie (Kamhi 1986, 156).

3. Theoretische Grundlagen

2000, 15). Dem aktiven Produzieren von Wörtern (aktiver/produktiver Wortschatz) geht in der Regel das Wortverstehen voraus (passiver/rezeptiver Wortschatz) (vgl. dazu auch Snyder et al. 1981, Eliseeva 2000, 15 (siehe auch dortige Literaturangaben), Dittmann 2002, 45)³².

Um 1;0 verwenden Kinder oftmals erste referentiell gebrauchte Wörter (vgl. hierzu Wode 1988, 150, Clark 1993, 21f., Bloom 2000, 6, Kauschke 2000, 11 u.a.). Für den Erwerb erster Wörter wird in der Regel eine altersmäßige Range zwischen ungefähr 0;10 und 1;6 angegeben, der mittlere Wert liegt bei ca. einem Alter von 1;1 (siehe z.B. Bates et al. 1992, Bloom et al. 1993, Eliseeva 2000). Bis zu einem Alter von ungefähr 1;6 (Wode 1988, Meibauer/Rothweiler 1999, Kauschke 2000, Cejtin 2000, 49) wächst der produktive Wortschatz eines Kindes auf ca. 50 Wörter an (auch hier kann die individuelle Spanne wieder sehr unterschiedlich sein, vgl. dazu Bates et al. 1994).

Trotz aller kontrovers diskutierter Theorien besteht in der Literatur Einigkeit darüber, dass es sich bei allen im Erstspracherwerb angegebenen Altersangaben lediglich um ungefähre Richtwerte handelt, die individuell von Kind zu Kind variieren können. Aus diesem Grund sind alle folgenden altersmäßigen Nennungen lediglich als ungefähre Werte zu verstehen.

3.2.1.1.2 Wortschatzwachstum

In den folgenden Monaten nach dem Beginn des Spracherwerbs wächst der Wortschatz eines Kindes normalerweise kontinuierlich an, weshalb diese Phase häufig auch als „vocabulary spurt“ bezeichnet wird³³.

In einem Alter um 2;0 ist der produktive Wortschatz eines Kindes oftmals schon stark angewachsen; Untersuchungen zufolge spricht man bereits von einer Bandbreite zwischen 50 und 500 unterschiedlichen Wörtern. Der aktive Wortschatz eines sechsjährigen Kindes kann dann bereits zwischen 3000 und 5000 unterschiedlichen Wörtern liegen (vgl. Meibauer/Rothweiler 1999). Grimm (1998) geht davon aus, dass der Wortschatzerwerb erst in einem Alter von 12 Jahren annähernd abgeschlossen ist. Allerdings kommen das ganze Leben lang neue Wörter zum aktiven und passiven Wortbestand hinzu. Ein erwachsener (englischsprachiger) Mensch hat durchschnittlich einen aktiven Wortschatz von 20000 bis 50000 Wörtern (vgl. Clark 1995).

³² Dies trifft auch im weiteren Verlauf der Lexikontwicklung zu: So kann sich beispielsweise der passive/rezeptive Wortschatz eines erwachsenen, englischsprachigen Menschen auf mehr als das Doppelte des aktiven/produktiven Wortschatzes belaufen (vgl. Clark 1995).

³³ Zu weiteren Details bezüglich des Vokabelspurts siehe z.B. die Zusammenfassung in Kauschke (2000, 15f.).

3. Theoretische Grundlagen

3.2.1.1.3 Komposition bzw. Inhalte des frühen Lexikons

Traditionell geht man davon aus, dass das Vokabular kleiner Kinder vor allem aus Substantiven besteht und erst allmählich andere Wortarten wie Verben, Adjektive, Präpositionen usw. hinzukommen (vgl. z.B. Clark 1983, siehe auch die Wortlisten bei Cejtin 2000, 49, Eliseeva 2000). Neuere Wortschatzuntersuchungen relativieren diese Annahmen zum Wortschatzerwerb etwas. Kauschke (1999) beispielsweise hat für das Deutsche herausgefunden, dass sich die Zusammensetzung des kindlichen Wortschatzes im Laufe der sprachlichen Entwicklung immer wieder verändert: So dominieren zu Beginn sogenannte „relationale Wörter“ (vgl. *da*, *weg*, *rein*) und „personal-social words“ (z.B. *hallo*, *nein*, *aua*), ebenso wie Substantive (dabei handelt es sich aber überwiegend um Eigennamen wie *Papa* oder *Ball* usw., abstrakte Nomen wie *Idee* werden erst später erworben) (vgl. Kauschke 2000, 144). Auch nach dieser Auffassung tauchen Verben, Adjektive, Präpositionen usw. später auf. Erst im Laufe der Entwicklung nimmt die Dominanz einiger Wortarten (wie der relationalen Wörter oder personal-social words sowie der Nomen) ab und ein ausgewogener Wortschatz bildet sich heraus (d.h. keine Wortart hat einen größeren Anteil als 25%) (vgl. Kauschke 2000, 145ff.).

Wie in vielen anderen Bereichen des Erstspracherwerbs stellt sich auch hier die Frage, wie universell der Lexikonerwerb in Bezug auf die unterschiedlichen Muttersprachen verläuft und welche individuellen Unterschiede es unter Kindern zu beobachten gibt. Szagun (1996) macht darauf aufmerksam, dass sich Vergleiche bezüglich des Vokabulars anhand der Studien von Stern/Stern (1928) und Fenson et al. (1994) als sehr ähnlich erwiesen haben (vgl. Szagun 1996, 100). Bei diesen, auch zeitlich weit auseinander liegenden Untersuchungen, handelt es sich um Deutsch (Stern/Stern 1928) bzw. Englisch (Fenson et al. 1994) als Untersuchungsgegenstand. Auch die für das Russische von Gvozdev notierten sprachlichen Äußerungen seines Sohnes Ženja lassen sich mit den oben genannten Studien vergleichen.

Untersuchungen zufolge ist z.B. der frühe russische Wortschatz im Vergleich zu dem englischsprachiger Kinder zwar äußerst ähnlich, dennoch gibt es auch einige Unterschiede (vgl. Voejkova/Čistovič 1994, Eliseeva 2000). Eliseeva analysiert vor allem den frühen Wortschatz russisch- und englischsprachiger Kinder. So verwenden russische Kinder zu Beginn des Wortschatzerwerbs am häufigsten folgende Ausdrücke: *babuška* („Großmutter“), *deduška* („Großvater“), *daj* („gib“), *voz'mi* („nimm“), *spat'* („schlafen“) usw., englische Kinder dagegen eher Wörter wie *hi*, *hot*, *bye*, *moon* und *ham* (siehe Eliseeva 2000, 27f.). Darüber hinaus vergleicht Eliseeva einzelne, von englischsprachigen Kindern häufig gebrauchte Begriffe mit den russischen Pendanten und versucht zu ergründen, warum diese nicht mit

3. Theoretische Grundlagen

derselben Frequenz im Russischen auftreten, beispielsweise das englische Wort *pool*. Als Erklärung führt sie vor allem außersprachliche Gründe wie unterschiedliche Lebensumstände oder Sozialstrukturen etc., aber auch phonetische Besonderheiten der Sprache an (vgl. Eliseeva 2000, 28). Es stellt sich hier die Frage, wie zweckmäßig der Vergleich des Vorkommens einzelner Wörter in unterschiedlichen Sprachen ist. Von Interesse scheint doch vor allem, inwieweit sich große Teile des Wortschatzes ähneln. Individuelle Unterschiede, die auf unterschiedliche Lebensumstände zurückzuführen sind, finden sich auch bei Sprechern derselben Muttersprache.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich der frühe Wortschatz kleiner Kinder mit unterschiedlichen Muttersprachen sehr zu ähneln scheint und Unterschiede eher auf kulturellen, sozialen oder historischen Gegebenheiten (z.B. häufiges Vorkommen bestimmter Gegenstände) etc. beruhen.

3.2.1.2 Wortbedeutungen im frühen Erstspracherwerb

3.2.1.2.1 Zum Begriff der sprachlicher Bedeutung und des Konzepts

Der Terminus der „sprachlichen Bedeutung“ wird oft vieldeutig verwendet, da er nicht nur sprachwissenschaftlich, sondern unter anderem auch in der Psychologie und Philosophie diskutiert wird. In der Sprachwissenschaft ist die Bedeutung das wichtigste Merkmal der Sprache. Werden Dinge, Situationen und Vorgänge benannt, so spricht man von der Bedeutung, die auf Merkmale der Dinge, der Situationen und Vorgänge verweist. Wird z.B. von der Bedeutung des Wortes *Tisch* gesprochen, so liegt die Bedeutung nicht beim Gegenstand *Tisch* in unserer Umwelt, sondern dahinter steht ein geistiges Konzept eines Individuums (vgl. Zimmer 1986, 130). Dieses geistige Konzept muss sich innerhalb einer Sprechergemeinschaft insoweit decken, dass man zu einem Zeichen mit kommunizierbarem Gehalt kommt. Ein „Konzept“³⁴ bezieht sich somit auf eine gedankliche Struktur (eine gedankliche Vorstellung), das durch die individuellen Erfahrungen das gesamte Wissen eines Menschen über einen Gegenstand oder ein Ereignis enthält. Eine solche Struktur entsteht aus der Art und Weise, wie ein Mensch seine subjektiven Erfahrungen strukturiert und

³⁴ Nach Cromer (1976) gibt es zwei Arten von Konzepten (nach Cromer „Begriff“): Es gibt Konzepte, die Wörtern direkt zugeordnet sind („inhaltsspezifische Konzepte“, z.B. Ball) und solche, die eher allgemeine Denkmuster darstellen und somit nicht in direkter Beziehung zu Wörtern stehen („inhaltsarme Konzepte“, z.B. Mengen, Zahlen usw.). Im Folgenden handelt es sich um inhaltsspezifische Konzepte.

3. Theoretische Grundlagen

verallgemeinert. Somit muss ein Konzept als ein außersprachliches gedankliches Konstrukt angesehen werden.

Das Wort (oder Lautsymbol) dient letztendlich dazu, ein Konzept klanglich zu fixieren und es somit für das Individuum verfügbar und mittelbar zu machen. Nach Piaget (1969) ist die Verbindung von Wort und Konzept die Bedeutung.

Im Vordergrund der vorliegenden Arbeit steht nicht das außersprachliche Konzept oder das Wort, das ein Konzept klanglich fixiert, sondern die sprachliche Bedeutung.

Auch Lehmann (2007) beschäftigt sich mit der Definition der Begrifflichkeiten der lexikalischen Bedeutung, der Explikation und des lexikalischen Konzepts. Die Explikation eines Wortes wird folgendermaßen erläutert: „Die Explikation eines Wortes beschreibt die Erscheinung, die mit dem Wort bezeichnet wird, sodass die gemeinte Erscheinung und / oder die vom Sprecher ausgedrückte Einstellung zu erkennen (zu identifizieren) ist. Notwendig ist eine Beschreibung von Objekten usw. entsprechend dem sprachlichen („naiven“) Weltbild³⁵ [...].“ (Lehmann 2007, 2)

Folgende strukturelle Bedingungen sind für eine Explikation von zentraler Bedeutung: Die Explikation darf zum einen nicht zirkulär sein, muss zum anderen explizit (d.h. kein Synonym oder Antonym darstellen) und außerdem eindeutig (d.h. nicht polysem metasprachlich) sein (vgl. Lehmann 2007, 3/4).

Funktionale oder lexikalische Veränderungen lexikalischer Bedeutungen führen zu Polysemie, Metonymie und Metaphern, deren Regularitäten Lehmann im Weiteren detailliert darlegt (vgl. Lehmann 2007, 5ff.). Folgende Schritte führen zu der Veränderung einer lexikalischen Bedeutung (beispielsweise zu Metaphern oder Metonymien:

- „1. Aktuelle Konzeptualisierung eines Phänomens (Objekt, Situation oder Eigenschaft);
2. Lexikalisches Konzept: Auffinden eines lexikalischen Konzepts, das der Konzeptualisierung (mehr oder weniger gut) entspricht;
3. Sprachliche Kodierung des aufgefundenen lexikalischen Konzepts.“ (Lehmann 2007, 7)

Lehmann (vgl. Lehmann 2007, 14) weist darauf hin, dass bislang keine Einigkeit darüber besteht, „ob den Lesarten (Verwendungsweisen) eines Wortes verschiedene Bedeutungen zugrunde liegen (verschiedenen Lexeme, Polysemie) oder ob nur eine kontextuelle Abwandlung ohne Wechsel der lexikalischen Bedeutung vorliegt (Bedeutungsvarianz)“. Er fasst zusammen, dass es sich um Bedeutungsvarianz handelt, wenn eine Verwendungsweise

³⁵ Die Unterscheidung zwischen wissenschaftlichem und naivem Weltbild ist – Apresjan zufolge – in den syntagmatischen Eigenschaften des Wortes begründet (vgl. Lehmann 2007, 3).

3. Theoretische Grundlagen

auf Konturierung³⁶ basiert und um Polysemie, wenn „[...] eine lexikalische Bedeutung anhand einer bestimmten funktionalen Operation der Metaphorisierung, Metonymisierung oder Modifikation rekonstruiert werden kann [...]“ (Lehmann 2007, 14).

Darüber hinaus diskutiert Lehmann die Frage, ob Wörter eine sogenannte Gesamtbedeutung besitzen oder ob bei mehreren lexikalischen Bedeutungen Polysemie vorliegt. Lehmann kommt zu dem Schluss, dass die Frage in Abhängigkeit von der Wortart zu bestimmen ist: Bei den unterschiedlichen Lesarten von Inhaltswörtern liegt eher Polysemie vor, bei Funktionswörtern eher eine Gesamtbedeutung (bzw. eine invariante Bedeutung). Insgesamt kann in der Standardsprache jedoch von Polysemie ausgegangen werden (vgl. Lehmann 2007, 15ff.) Lehmann betont, dass auch aus Sicht des Spracherwerbs Polysemie möglich ist, da lexikalische Bedeutungen in der Regel kontextabhängig erworben werden. „Die kognitive Leistung besteht darin, einer Form eine bestimmte Funktion zuzuweisen, diese zu speichern und der Norm anzupassen.“ (Lehmann 2007, 16)

Als weiteres wichtiges Unterscheidungskriterium für lexikalische Bedeutungen führt Lehmann das Kriterium konkret vs. abstrakt an (siehe Lehmann 2007, 18). In diesem Zusammenhang betont Lehmann die Bedeutung der Wahrnehmung beim Erwerb und bei der Verwendung lexikalischer Bedeutungen: Sensomotorisch wahrnehmbare Objekte, Eigenschaften und Situationen sind demnach konkret, alle weiteren (wie beispielsweise Ideen, Gedanken etc.) ideell oder biplan (zu der Bezeichnung „biplan“ vgl. auch Abschnitt 3.1.2.4 und 3.3.1.2).

Lexikalische Konzepte sind Lehmann zufolge mentale Modelle (beispielsweise Frames oder Skripts etc.), die einen prototypischen Kern besitzen, dem wiederum ein lexikalischer Stamm entspricht. Nur wenn der prototypische Kern verändert wird, kommt es auch zu einer Bedeutungsveränderung (aber nicht zwangsläufig zu einer Formveränderung). (vgl. Lehmann 1999, 232). Allerdings kann der prototypische Kern eines lexikalischen Konzepts auch geändert werden, „ohne dass dem eine Veränderung in der Bedeutung entspräche, die mit einer [...] Innovation, Union, Diskrimination oder Konturierung zu beschreiben ist. Keine dieser FO³⁷ ist anzuwenden auf die Veränderungen der Standardbedeutung von Wörtern wie

³⁶ Lehmann (2007, 13/14) zählt insgesamt vier Punkte auf, die als Indikator für Bedeutungsvarianz angesehen werden können.

³⁷ FO bedeutet „Funktionale Operatoren“ und wird wie folgt definiert: „FO sind Mittel zur Beschreibung von funktionalen Motivierungsrelationen. Nicht allen funktionalen Veränderungen entsprechen (linguistische) Motivierungsrelationen. Der Begriff des Wandels von Funktionen bleibt damit beschränkt auf Veränderungen, die mithilfe von FO rekonstruiert werden.“ (Lehmann 1999, 251)

3. Theoretische Grundlagen

дом ‚Haus‘, [...] *работамь* ‚arbeiten‘ [...]“ usw. Es sind Bedeutungsveränderungen, die Realitätsveränderungen (oder ideelle Veränderungen, vgl. das Substantiv *бог* ‚Gott‘) wiedergeben.“ (Lehmann 1999, 251) Lehmann spricht in diesen Fällen vom „Prinzip der funktionalen Kontinuität“ (vgl. Lehmann 1999, 251). Auf diese Weise kann sowohl die „altruss. und neuruss. Standardbedeutung eines Wortes als ein und dieselbe Einheit behandelt werden, von der im Laufe der Zeit verschiedene andere Bedeutungen per Wortbildung oder Polysemierung abgeleitet werden können, auch wenn diese Bedeutung selbst im Laufe der Zeit einer Veränderung unterworfen ist.“ (Lehmann 1999, 251/252)

Lehmann (1999) stellt des Weiteren fest, dass Sprache nur in ihrer Entwicklung verstanden werden kann und somit einen dynamischen Prozess darstellt. Dies gilt auch für die Entwicklung lexikalischer Bedeutungen; lexikalische (und auch grammatische) Entwicklungen können anhand des Wandels durch Expansion oder aus Reduktion beschrieben werden (vgl. Lehmann 1999, 170, 172).

Durch Expansion, beispielsweise Polysemierung (implizite funktionale Expansion), und Entlehnung (explizite funktionale Expansion) oder durch Wortbildung können neue lexikalische Bedeutungen entstehen (vgl. Lehmann 1999, 205/206). Reduktion dagegen zeigt sich „einerseits als Tendenz semantischen Generalisierung durch die Vereinigung von Bedeutungen oder Bedeutungsvarianten [...], andererseits in der Phraseologisierung besonders von Metaphern. In beiden Fällen wird eine Tendenz zur 1:1-Beziehung zwischen Bedeutungen und Formen realisiert.“ (Lehmann 1999, 202/203)

3.2.1.2.2 Erwerb und Verwendung von Wortbedeutungen

Die spezifische Sprache des Kindes spiegelt die spezifische kindliche Welt wider. Dies gilt in besonderem Maße für das semantische System. Welche sich verändernden Bedeutungen entstehen und welche funktionalen Werte Objekten und Ereignissen im Verlauf der Entwicklung zugemessen werden, lässt tiefe Einblicke in die Unterschiede zwischen den kindlichen Welten und der Erwachsenenwelt zu. Dies zu untersuchen ist ein äußerst schwieriges Unterfangen, das durch einzelne, wohldefinierte Fragen spezifiziert werden muss. Ihren gemeinsamen Schnittpunkt haben diese Fragen im Kernproblem, wie Kinder lernen, ganz bestimmte Wörter mit ganz bestimmten Bedeutungen zu verbinden.
(Grimm 1977, 7)

Sowohl das Verständnis als auch die aktive Verwendung von Wortbedeutungen setzen voraus, dass das Kind über ein Wissen verfügt, das es sich auf Basis von Erfahrungen mit

3. Theoretische Grundlagen

seiner Umwelt aufgebaut hat. So muss es einerseits dazu in der Lage sein, Begriffe und Kategorien zu entwickeln, andererseits Wörtern (Lautfolgen) bestimmte Dinge oder Vorgänge zuzuordnen bzw. ein bestimmtes gedankliches Konzept oder Bild mit einem Wort (einer Lautfolge) zu verbinden. Im Laufe der Zeit baut sich das Kind auf diese Weise einen Wortschatz auf, der dem seiner Umgebung gleicht (Szagun 1983, Dittmann 2002).

Auch Piaget (1969) betont, dass die Begriffsentwicklung in engem Zusammenhang mit der perzeptuellen Wahrnehmung und den Erfahrungen des Menschen mit seiner Umwelt steht. Zunächst (d.h. bei ersten Begriffsbildungen) versteht er unter „Benennen [...] nicht die einfache Zuordnung eines Namens, sondern den Ausdruck einer möglichen Handlung [...]“ (Piaget 1969, 283). Erst später werden Begriffe dadurch erworben, dass sich das Kind mit seiner ständig veränderten Umwelt aktiv auseinandersetzt und auch eigene mentale Erfahrungen an Bedeutung gewinnen. „Das Wort beginnt als Zeichen zu funktionieren, d.h. nicht einfach mehr als Teil der Handlung, sondern als eine Erinnerung an die Handlung“ (Piaget 1969, 284).

Sowohl ein bereits erworbenes Wort als auch ein Konzept ist besonders während der Kindheit noch instabil, da sich die Erfahrungen des Kindes in Bezug auf einen Gegenstand oder eine Handlung sehr wahrscheinlich noch verändern³⁸. Man darf also nicht davon ausgehen, dass bei Kindern und Erwachsenen von Anfang an hinter einem gleichen Wort auch ein gleiches Konzept steht. Auch Deutsch und Ruff (1999, 85) schließen sich dieser Auffassung an: „Kindersprache ist [...] ein Entwicklungsprodukt, das kommt und wieder geht.“ Während der Sprachentwicklung verhalten sich Kinder sowohl konservativ als auch innovativ, d.h., Kinder übernehmen aus dem Input sprachliche Formen und verbinden sie nach eigenen Vorstellungen und Erfahrungen mit Bedeutungen und Funktionen. Ein neu erworbenes Wort unterscheidet sich häufig deutlich von der Zielsprache – sowohl bezüglich der lautlichen Struktur als auch durch Status, Funktion, Bedeutung und Verwendung (siehe Meibauer, 1999, 12).

Dennoch ermöglicht erst das gemeinsame Wortsymbol die Kommunikation zwischen dem Kind und der Erwachsenenwelt, d.h. dem Wort kommt eine Art Vermittlerrolle zwischen den kindlichen Begriffen und denen der Erwachsenen zu (vgl. Szagun 1983, 214f.).

³⁸ Auch Konzepte der Erwachsenen sind veränderlich: Abstrakte Konzepte wie z.B. *Liebe, Moral, Werte* etc. können sich ein Leben lang verändern.

3.2.1.2.3 Bedeutungswandel (Über- und Untergeneralisierung)

Kleine Kinder beschreiben mit ihrem frühen Vokabular meistens die Gegenstände und Situationen, mit denen sie vertraut sind und die in ihrem engeren Umkreis existieren bzw. stattfinden, d.h. die allgemein mit dem unmittelbaren Erfahrungsbereich des Kindes zu tun haben (vgl. Stern/Stern 1928, Szagun 1996, 100, Eliseeva 2000, 25f.). Dieser Umstand erklärt laut Eliseeva (2000, 25f.) auch die Analogien im Wortschatz (kleiner) Kinder aus unterschiedlichen Jahrzehnten und mit verschiedenen Muttersprachen.

Wie bereits dargestellt wurde, muss man sich bei einer Untersuchung von Wortbedeutungen im Erstspracherwerb aber generell darüber im Klaren sein, dass Kinder Wortbedeutungen häufig individuell benutzen, d.h. die Bedeutung(en), die Kinder einem Wort verleihen, können sich erheblich von den Bedeutungen, die innerhalb einer Sprechergruppe als Norm angesetzt werden, unterscheiden. Wortbedeutungen sind für Kinder oftmals noch nicht festgelegt und die dahinter stehenden Konzepte durchlaufen nicht selten noch einen Veränderungsprozess. Man kann also davon ausgehen, dass die kindersprachliche Bedeutung eines Wortes, sei es nun bei einem Nomen oder bei einem Verb, nicht unbedingt der erwachsenensprachlichen Bedeutung entspricht. Nicht selten kommt es deshalb zum Phänomen der Über- bzw. Unterdehnung (vgl. hierzu auch die Zusammenfassungen in Clark 1993, 33f., Szagun 1996, 119f.). So wird häufig beobachtet, dass Kinder verschiedene Begriffe überdehnen, d.h. dass ein Wort mit einer breiteren Bedeutung verwendet wird als in der Erwachsenensprache: So wird beispielsweise der Begriff *Hund* auf alle Vierbeiner ausgedehnt oder das Verb *kochen* wird für alle Handlungen, die die Mutter in der Küche ausführt, verwendet. Bowerman (1977) nimmt an, dass bei Überdehnungen am häufigsten perzeptuelle Merkmale (z.B. gleiches Aussehen³⁹) ausschlagend sind. Unterschiedlichen Untersuchungen zufolge können Begriffe aber auch aufgrund emotionaler⁴⁰ (vgl. Bowerman 1977), funktionaler (gleiche Funktion)⁴¹ (siehe Nelson 1974) oder lokativer⁴² (vgl. Stern/Stern 1928) Merkmale überdehnt werden. Allerdings geht man davon aus, dass zweijährige Kinder im Schnitt höchstens 30% aller Wörter mit einer breiteren Verwendung gebrauchen, d.h. dass

³⁹ Als *snow* wird beispielsweise nicht nur der Schnee, sondern auch die weiße Schwanzspitze eines Pferdes etc. bezeichnet (vgl. Bowerman 1977, 241).

⁴⁰ Auch ein gleiches emotionales Erlebnis kann die Basis einer Überdehnung darstellen, beispielsweise *aha* wird immer in überraschenden Situationen und bei Entdeckungen (von z.B. Süßigkeiten) verwendet (vgl. Bowerman 1977, 243).

⁴¹ Als *Nase* wird z.B. sowohl das Zupfen an der Nase als auch an Schuhspitzen bezeichnet.

⁴² Der Begriff *Bücher* („*bichu*“) wird beispielsweise sowohl für Bücher als auch für die Schublade und die Kommode gebraucht, in der normalerweise die Kinderbücher aufbewahrt werden.

3. Theoretische Grundlagen

das Phänomen der Überdehnung seltener auftritt als allgemein angenommen (vgl. Nelson et al. 1978). Generell können die Merkmale bei einem Wort wechseln, sodass sie nicht unbedingt als stabil angesehen werden⁴³ (vgl. Bowerman 1977, 252).

Unter Unterdehnung versteht man dagegen, dass ein bestimmtes Wort mit eingengerter Bedeutung verwendet wird, d.h. dass beispielsweise nur der eigene Hund als *Hund* bezeichnet wird bzw. *kochen* nur dann gebraucht wird, wenn die Mutter z.B. Spaghetti kocht. Allerdings werden Unterdehnungen von Wörtern viel seltener wahrgenommen als Überdehnungen, da es in der Regel nicht besonders auffällig ist, wenn ein Kind bestimmte Situationen oder Gegenstände einfach nicht bezeichnet.

3.2.2 Verbbedeutungen im Erstspracherwerb

Traditionell geht man davon aus, dass das frühkindliche Lexikon hauptsächlich aus Substantiven bzw. Objektwörtern besteht und andere Wortarten wie beispielsweise Verben, Adjektive usw. erst später erworben werden (vgl. z.B. Greenberg/Kuczaj 1982, Clark 1983, vgl. auch die Wortlisten bei Cejtlin 2000, 49, Eliseeva 2000). Dies liegt unter anderem daran, dass Objektwörtern eine einfachere und schnellere Erlernbarkeit als Verben zugeschrieben wird. Nomina referieren auf ganze Gegenstände, d.h. sie verweisen auf reale Entitäten, während sich Verben auf meist vorübergehende, oft auf nicht greifbare Situationen, Vorgänge oder Zustände beziehen und Beziehungen zwischen Entitäten beschreiben.

Das Besondere an der Kategorie Verb ist die Tatsache, dass in eine Verbbedeutung viele verschiedene Komponenten „hineingepackt“ werden („packaging“). Bei einem Verb ist nicht immer klar, welche Aspekte einer Situation maßgeblich für die Verbbedeutung sind: Verben beziehen sich oft nur auf einen bestimmten Teil des Geschehens und heben diesen Aspekt hervor, z.B.: *Peter gibt Katja ein Geschenk* vs. *Katja nimmt von Peter ein Geschenk*. In beiden Sätzen ist ein Gebender und ein Nehmender beteiligt, jedoch legen die Verben *geben* und *nehmen* einen anderen Fokus auf die in den Sätzen ausgedrückte Situation.

Slobin (1996a) zufolge sind die verschiedenen Bedeutungskomponenten, die in Verben gebündelt werden, nicht universal, sondern in hohem Maße von der jeweiligen Sprache abhängig. Dies zeigt er an einer Untersuchung von englisch-, spanisch-, deutsch- und hebräischsprachigen Kindern: Bei einem deutschen Bewegungsverb wie *gehen* ist beispielsweise die Richtungsangabe nicht obligatorisch, kann aber durch ein verbales Präfix wie bei *hineingehen* hinzugefügt werden, während im Spanischen die Richtungsangabe (die

⁴³ Es ist zu vermuten, dass Substantive vor allem aufgrund perzeptueller Merkmale überdehnet werden, während bei Verben vermutlich funktionale Merkmale eine größere Rolle spielen.

3. Theoretische Grundlagen

Bewegungsart) bereits im Verb enthalten ist, z.B. *entrar* (‚hineingehen‘) oder *salir* (‚herausgehen‘) (vgl. Slobin 1996a, 83). Verben wird also, allgemein gesprochen, eine komplexere Semantik als den Objektwörtern zugesprochen (vgl. Behrens 1999). Aus diesem Grund gelten Verben im Spracherwerb auch als eine Kategorie, die relativ spät, d.h. erst nach dem Erwerb von ersten Objektwörtern, erworben wird (vgl. Genter 1982).

Gopnik/Choi (1995) haben in einer Studie herausgefunden, dass bei Kindern, die Japanisch oder Koreanisch als Erstsprache erwerben, Verben früher und in einer höheren Anzahl als z.B. bei englischsprachigen Kindern auftreten. Dies liegt nach Gopnik/Choi daran, dass Japanisch und Koreanisch vielfach Ellipsen von Objektwörtern erlauben, während das Verb in einer wichtigen Endposition steht. Die englische Sprache zeichnet sich dadurch aus, dass sie eher objektorientiert ist. Die Vorherrschaft von Nomina im kindlichen Spracherwerb ist also nicht als ein universelles Phänomen anzusehen, das allen Sprachen zu eigen ist, sondern bezieht sich auf spezielle sprachspezifische Faktoren.

Alle Untersuchungen zum Erwerb von Verbbedeutungen haben gemeinsam, dass sie auf die Schlüsselposition, die das Verb in einem Satz einnimmt, aufmerksam machen. Aufgrund seiner semantischen und syntaktischen Argumente (Valenzbeziehungen) gilt das Verb als das Zentrum des Satzes. Das Kind muss lernen, sich die Bedeutung des jeweiligen Verbs sowie seine dazu gehörenden Argumente zu erschließen.

Generell hat die Beschäftigung mit dem erstsprachlichen Erwerb von Verbbedeutungen in den letzten Jahren erheblich zugenommen hat (siehe u.a. die Arbeiten von Genter 1978, Hagendorf 1983, Barrett 1983, Tomasello 1992, Merriman/Tomasello 1995, Behrens 1999 und für den russischen Erstspracherwerb beispielsweise Popova/Smetanina 1992, Hochartz 1993, Pupynin 1996, Kiebzak-Mandera/Smoczynska/Protassova 1997, Seledkina 1997, Cejtlin 2000, Eliseeva 2000, Seledkina 2000, Anstatt 2003, Janik 2003 u.v.m.) (weitere Literaturangaben zum frühen Verbwortschatz im Erstspracherwerb siehe Abschnitt 3.2.5).

3.2.3 Theorien zum Erwerb von Verbbedeutungen

Beschäftigt man sich mit der Frage, auf welche Art und Weise die Bedeutungsentwicklung beim Kind vonstatten geht, stößt man auf eine große Anzahl von Theorien und Überlegungen zu diesem Thema (z.B. auf Wygotski 1964, Clark 1971 und 1973, Aebli 1980, Rosch et al. 1978 u.a.), doch kann anscheinend keine dieser Theorien vollständig und zufriedenstellend den kindlichen Erwerb des semantischen Systems erklären.

3. Theoretische Grundlagen

3.2.3.1 Prototypentheorie (Rosch et al. 1978)

Rosch (1978) und ihre Mitarbeiter gehen davon aus, dass der Mensch aufgrund seiner Erkenntnisse und Erfahrungen Kategorisierungen der konkreten Welt vornimmt, die allerdings keine fest umrissene Begrenzung der Begriffe ermöglichen, sondern vielmehr durch fließende Grenzen gekennzeichnet sind⁴⁴. Jede Kategorie wird durch typische bzw. minder typische Vertreter geistig repräsentiert. Alle Kategorien beinhalten eine gewisse Anzahl von Merkmalen, wobei nicht alle Merkmale gleichermaßen bei allen Repräsentanten einer Kategorie vorhanden sein müssen, sondern lediglich jedes Kategoriemitglied eines oder mehrere Merkmale mit den anderen Mitgliedern gemeinsam hat. Die typischen Mitglieder haben viele, die minder typischen weniger Merkmale gemeinsam. Die Exemplare, die die meisten Merkmale einer Kategorie in sich vereinen, werden als die Prototypen dieser Kategorie angesehen. Diejenigen Vertreter mit weniger Merkmalen nehmen eine periphere Stellung innerhalb der Kategorie ein. In der Kategorie Vogel wird das Rotkehlchen bzw. der Spatz⁴⁵ als Prototyp der Kategorie Vogel betrachtet, während der Pinguin oder das Huhn als eher peripheres Mitglied dieser Kategorie gewertet wird.

Die prototypische Struktur wird von Rosch (1978) drei verschiedenen Hierarchieebenen zugeordnet, die durch Inklusion miteinander verbunden sind. Rosch gibt unter anderem das folgende Beispiel: Ein Küchenstuhl ist ein spezieller Stuhl und ein Stuhl ist ganz allgemein gesagt ein Möbelstück. Die prototypischen Vertreter einer Kategorie werden auf der sogenannten Basis Ebene („basic level“) repräsentiert. Auf dieser Ebene werden die grundlegenden Kategorisierungen gemacht, deren Mitglieder die überwiegende Anzahl der Merkmale in sich vereinen. In oben genanntem Beispiel wäre das nach Roschs Ergebnissen der Stuhl. Den Begriff des Möbelstücks dagegen wird auf einer übergeordneten Ebene (dem sogenannten „superordinate level“) angesetzt. Möbelstück ist also z.B. die übergeordnete Hierarchieebene von Stuhl und aus diesem Grund werden ihm weniger Merkmale zugeordnet. Ein spezieller Stuhl, wie der Küchenstuhl ist dann auf einer sogenannten untergeordneten Ebene anzusiedeln („subordinate level“).

Die Prototypentheorie, die von Rosch nicht primär für die Darstellung des kindlichen Wortbedeutungserwerbs entwickelt wurde, wird später mehrfach zur Erklärung des Lexikonerwerbs herangezogen.

⁴⁴ Kategorien werden also nicht als ausschließlich angesehen.

⁴⁵ Prototypen können aufgrund unterschiedlicher Vorkommen in den einzelnen Ländern allerdings sehr unterschiedlich ausfallen.

3. Theoretische Grundlagen

Für Greenberg/Kuczaj (1982) steht vor allem der Erwerb von Objektwörtern im Vordergrund, Bowerman (1977) wendet die Prototypentheorie sowohl auf Substantive als auch auf Verben an. Ihre Daten, die auf den Äußerungen ihrer beiden Töchter beruhen, zeigen, dass die Kinder mit einem Wort immer zuerst Bezug auf den Prototypen nehmen. Zunächst werden Begriffe wie z.B. *moon* oder *close* ganzheitlich erkannt und bezeichnet, später werden dann Merkmale heraus isoliert und auf andere Objekte oder Handlungen übertragen. Bowerman interpretiert den Gebrauch des Begriffs *moon* bzw. des Verbs *close* als prototypische Begriffsstruktur. Alle anderen Gegenstände bzw. alle anderen Handlungen, die mit *moon* bzw. *close* bezeichnet werden, haben mindestens ein Merkmal mit dem Prototypen *moon/close* gemeinsam. Bei *moon* z.B. ist die Form ausschlaggebend (z.B. ein halbmondförmiges Zitronenstück etc.) oder die gelbe Farbe (ebenfalls ein Zitronenstück oder ein Stück Papier), bei *close* der Vorgang, dass zwei Objekte zusammengeführt werden, z.B. das Schließen von Türen oder Schubladen oder das Verdecken eines Gegenstandes (vgl. Bowerman 1977, 249) (siehe auch Abschnitt 3.2.1.2).

Die prototypische Kategorisierung schließt aber auch eine Analyse in Merkmale nicht aus. Allerdings ist bei der Merkmalstheorie (vgl. Bierwisch 1970, Clark 1973) allen Mitgliedern einer Kategorie dieselbe Merkmalskombination zueigen. Dadurch steht die Absolutheit von Kategorien und Begriffen stark im Vordergrund, entweder ist ein Vertreter ein Mitglied einer Kategorie oder nicht. Unsere alltäglichen Begriffe sind aber oft nicht eindeutig bestimmbar. Der Vorteil der Prototypentheorie besteht darin, dass auch weniger klare Grenzfälle erklärt werden können. Ein peripherer Begriff kann Merkmale aus zwei verschiedenen Kategorien enthalten. Überdies schreibt die Prototypentheorie der Interaktion mit der Umwelt eine wichtige Funktion zu: Die Merkmale, durch die die Kategorien definiert werden, leiten sich zum größten Teil aus den Sinneswahrnehmungen des Menschen ab. Von zentraler Bedeutung ist hierbei die motorische Bewegung, die mit dem Objekt oder der Handlung verbunden ist (vgl. Szagun 1983, 52f.).

Im Zusammenhang mit der Prototypentheorie stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Konzept und Kategorie. Aufgrund von Ähnlichkeiten werden Personen, Lebewesen, Gegenstände, Vorgänge oder Handlungen zu Kategorien oder Klassen zusammengefasst, z.B. werden ein Spatz, ein Rotkehlchen oder ein Pinguin unter dem Begriff Vogel vereinigt. Diese Ähnlichkeiten können vor allem im Kindesalter noch relativ subjektiv vom Einzelnen bestimmt werden, da Konzepte, die hinter den einzelnen Personen, Lebewesen, Gegenständen oder Vorgängen stehen, noch instabil sind und sich im Laufe der Zeit noch verändern können. Trotzdem wird durch Bildung von Kategorien und Klassen der Umgang mit der Vielzahl an

3. Theoretische Grundlagen

verschiedenen Personen, Lebewesen, Gegenständen, Vorgängen oder Handlungen erleichtert (vgl. Szagun 1996, 103). Durch die Veränderung der einzelnen Konzepte kann somit im Laufe der Entwicklung die Zugehörigkeit zu den verschiedenen Kategorien und Klassen verändert werden.

3.2.3.2 Bootstrapping-Mechanismen (Gleitman 1990, Pinker 1987)

Unter „Bootstrapping“ versteht man Starthilfe-Mechanismen, die besagen, dass sowohl eine syntaktische als auch eine semantische Ebene an der Bildung von Kategorien beteiligt sind. Das syntaktische und das semantische Bootstrapping geht jeweils davon aus, dass die eine Ebene die andere steuert. Die beiden Ebenen stehen also in einem engen determinierten Verhältnis zueinander, die im Bereich der Kategorie Verb genaue Vorhersagen über die Valenzeigenschaften eines einzelnen Verbs ermöglichen.

Nach Gleitman (1990) ist vor allem die syntaktische Ebene von zentraler Bedeutung („syntactic bootstrapping“). Sie nimmt an, dass jedes Kind mit einem angeborenem Basiswissen über syntaktische Strukturen und die Kategorie Verb ausgestattet ist. Dieses grundlegende Wissen ermöglicht dem Kind, über den syntaktischen Rahmen die Bedeutung eines Verbs zu erschließen. Hört ein Kind in einem Satz ein bisher unbekanntes Verb wie z.B. *The rabbit is gorpung the duck* oder *The rabbit and the duck are gorpung*, so kann das Kind aufgrund seines Wissens ableiten, dass im ersten Satz der Hase etwas mit der Ente „macht“ (transitiv) bzw. dass im zweiten Satz Hase und Ente etwas „machen“ (intransitiv) (vgl. Gleitman 1990, 107/108). Gleitman (1990) geht also davon aus, dass syntaktische Beziehungen die Bedeutung eines Wortes leiten. Diese Auffassung ist von Pinker (1994) scharf kritisiert worden. Seiner Meinung nach ist es nicht möglich, nur aus der Argumentstruktur eines Verbs und ohne Miteinbeziehung der anderen Bestandteile eines Satzes eine Verbbedeutung ableiten zu können.

Aus diesem Grund postuliert Pinker (1987) das „semantic bootstrapping“. Wie beim syntaktischen Bootstrapping geht auch er davon aus, dass ein Kind über ein elementares semantisches und syntaktisches Basiswissen verfügt. Über den Input nimmt das Kind eine Reihe von Sätzen auf, die im Folgenden als Basissätze fungieren und dazu dienen, aus ihnen Schlussfolgerungen über die syntaktischen Regeln seiner Muttersprache (Erstsprache) zu ziehen. Pinker spricht dem Kind angeborene linking rules zu, die es ihm ermöglichen, die semantischen (thematischen) Rollen eines Verbs (wie Agens, Patiens usw.) abzuleiten und den syntaktischen Rollen (Subjekt, Objekt etc.) zuzuordnen, z.B.: Das Subjekt (syntaktische Ebene) fungiert normalerweise als Agens (lexikalische Ebene), das Objekt als Patiens:

3. Theoretische Grundlagen

Der Hase *verfolgt* *die Ente*
(Agens→Subjekt) (Patiens→Objekt)

Auch das semantische Bootstrapping hält empirischen Untersuchungen nicht stand. Bowerman (1990) fand heraus, dass Verben, bei denen z.B. das grammatische Subjekt kein Agens ist (wie beispielsweise bei *haben* oder *mögen*), aus diesem Grund nicht langsamer erworben werden. Sie schließt daraus, dass das Verb und seine Ergänzungen erlernt werden müssen.

3.2.3.3 Fazit

Wie bereits gezeigt wurde, gehen die Theorien zum Wortbedeutungserwerb (Prototypentheorie) eher vom Erwerb von Objektwörtern als vom Erwerb von Verben aus. Theorien, die speziell zur Erklärung des Erwerbs von Verbbedeutungen entwickelt wurden, wie z.B. das syntaktische und semantische Bootstrapping, beziehen sich vielmehr auf den Erwerb von Verb-Argument-Strukturen und weniger darauf, wie eine Verbbedeutung an sich erworben wird. Die Kritik an ihnen macht deutlich, dass auch sie keine überzeugenden Evidenzen für den Erwerb von Verbbedeutungen geben können. Fast allen neuen Theorien ist jedoch gemeinsam, dass sie die Bedeutung der Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt betonen. Der Erwerb von Wort- bzw. Verbbedeutungen ist demnach in hohem Maße von den unterschiedlichen sensomotorischen Wahrnehmungen und Eigenerfahrungen, die das Kind mit seiner Umwelt macht, abhängig. Selbst Theorien, die davon ausgehen, dass das Kind über ein angeborenes Basiswissen verfügt (wie z.B. die Bootstrapping-Mechanismen), teilen diese Ansicht. Gleitman (1990, 180/181) fasst dies folgendermaßen zusammen:

„Infants come richly prepared with means for picking up information about what is going on in their environment – looking, listening, feeling, tasting, smelling [...]“.

3.2.4 Szenen, Schemas und Konzepte im Erstspracherwerb

Nachdem Theorien wie die eben beschriebenen Bootstrapping-Mechanismen voraussetzen, dass das Kind über ein angeborenes Basiswissen zum Erlernen einer Sprache verfügt, setzt man sich verstärkt mit Annahmen auseinander, die davon ausgehen, dass Kinder sprachliche Einheiten wie beispielsweise Verb-Argument-Strukturen als Ganzes aus dem Input aufnehmen und nachahmend wiedergeben. Diese Strukturen werden aber häufig noch nicht produktiv verwendet, sondern werden in bestimmten Situationen erworben und anfangs auch überwiegend in diesen festen Kontexten gebraucht. Nach Aitchison (1997, 24) sind viele frühe Wörter zunächst einfach „rituelle Begleiter einer ganzen Situation“, d.h. Kinder

3. Theoretische Grundlagen

benutzen diese Wörter, ohne sie inhaltlich zu analysieren bzw. verarbeiten zu können oder auch ihre Bedeutung zu kennen (vgl. auch Elsen 1999, 99). Elsen (1999, 99) bezeichnet solche holistisch gebrauchten Einheiten (z.B. Sätze) als „chunks“⁴⁶, Eliseeva (2000, 17) spricht von *formuly* („Formeln“) bzw. *zastyvšie frazy* („eingefrorene/erstarrte Phrasen“)⁴⁷. Die Aneignung und anschließende Verwendung solcher „eingefrorener“ oder holistisch gebrauchter Wörter ermöglichen dem Kind, Wörter oder Sätze zu äußern, zu denen es bislang noch nicht in der Lage war, da in einem frühen Kindesalter die Fähigkeit zur Produktion und Verarbeitung von komplexen Sätzen oder Wörtern noch begrenzt ist (vgl. Elsen 1999, 99f.).

Die Bedeutung eines Wortes wird vom Kind oftmals zu Beginn des Erwerbs sehr eingeschränkt verwendet und kann sich auch gravierend von der Erwachsenenbedeutung unterscheiden (vgl. auch Kiebzak-Mandera/Smoczyńska/Protassova 1997, 103, 105). Erst im Laufe der Entwicklung können die ritualisierten Ausdrücke auch auf andere Situationen übertragen werden (vgl. Aitchison 1997, 24). Dabei handelt es sich um sogenannte Schemas, die eine Zwischenstellung zwischen holistischen und analytischen Bildungen innehaben (vgl. Elsen 1999, 36). Sie nehmen einen wichtigen Platz in der sprachlichen Entwicklung ein (vgl. Anstatt 2003, 352/353), da viele kindliche Äußerungen im Spracherwerb zunächst nur mithilfe eines Schemas erklärt werden können (vgl. Elsen 1999, 177). Elsen (1999, 36) führt für das Deutsche als Beispiel unter anderem das Schema für *wo*-Fragen *wo's der X hin?* an, wobei *X* durch *Papa* oder *Ball* etc. ausgetauscht werden kann (*wo's der Papa/Ball hin?*). Im Laufe der Entwicklung werden die Kombinationsmöglichkeiten vielseitiger (siehe Elsen 1999, 100).

Slobin (1982) geht davon aus, dass Verb-Argument-Strukturen im frühen Erstspracherwerb auf Basis von wiederkehrenden Szenen oder Situationstypen erworben werden, d.h., dass Verben mit ähnlichen Situationstypen auch in ähnlichen Schemas vorkommen.

Im folgenden Abschnitt sollen anhand der „Verb-Island-Hypothese“, des „Change-of-state-Konzepts“ und des „Action-Konzepts“ (Tomasello 1992) sowie der „Manipulative Activity Scene“ und der „Basic Figure-Ground Scene“ (Slobin 1985) grundlegende und typische Schemas bzw. Szenen im Erstspracherwerb vorgestellt werden.

⁴⁶ Zur Illustration von chunks gibt Elsen (1999, 116) beispielsweise die Einheit *was ist das?*

⁴⁷ Eliseeva (2000) geht davon aus, dass Formeln oder eingefrorene Phrasen für den russischen Spracherwerb eher von peripherer Bedeutung sind und individuell von Kindern verwendet werden wie z.B. *vot zdes'* („hier“) oder *kto tam* („wer ist dort“). Allerdings teile ich nicht die Annahme Eliseevas, dass chunks oder Schemas nur Randerscheinungen sind.

3. Theoretische Grundlagen

3.2.4.1 Verb-Island-Hypothese (Tomasello 1992)

Tomasello (1992) untersucht in einer Studie (die sich auf Englisch als Erstsprache stützt) den Lexikonerwerb seiner Tochter Travis. In dieser Untersuchung steht der Erwerb von englischen Verben der ersten beiden Lebensjahre im Mittelpunkt.

Ausgehend von seinen Untersuchungsergebnissen entwickelt Tomasello die „Verb-Island-Hypothese“, die im völligen Gegensatz zu den Bootstrapping-Mechanismen steht. Diese Hypothese postuliert, dass Kinder zu Beginn des Spracherwerbs Verben aus dem Input übernehmen. Diese Verben werden in einer bestimmten außersprachlichen Situation und in einer bestimmten syntaktischen und semantischen Umgebung erworben, und anfänglich benutzt das Kind jene auch nur in diesem zuerst gelernten Zusammenhang. Tomasello geht davon aus, dass sich jedes Verb zunächst wie eine von der Außenwelt abgeschlossene Insel verhält und auch so verwendet wird. Das Kind hat noch keine Kenntnisse von semantischen Rollen wie Agens und Patiens, sondern lediglich spezielle Kategorien wie z.B. *der Schlagende, das, was geschlagen wird* usw. erworben (vgl. Tomasello 1992, 24). Erst im weiteren Verlauf der Entwicklung gelingt es dem Kind, diese Einheiten von Verben plus ihre Argumente auch über andere Verben hinweg zu generalisieren und so ein abstraktes Regelwissen über seine Muttersprache aufzubauen (vgl. Behrens 1999, 44).

3.2.4.2 Change-of-state-Konzept und Action-Konzept (Tomasello 1992)

Tomasello (1992) geht weiter davon aus, dass Kinder im frühen Spracherwerb Situationen in der Regel aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachten können, wobei entweder das Patiens oder das Agens fokussiert wird. Bei der konkreten Versprachlichung beschränken sich die Kinder dann in der Regel auf den für sie in der jeweiligen Situation wichtigeren Partizipanten des Vorgangs. Diese unterschiedlichen Konzepte bezeichnet Tomasello (1992, 13) als „Change-of-state-Konzept“ bzw. als „Action-Konzept“.

Bei dem „Change-of-state-Konzept“ konzentriert sich das Kind auf den involvierten Patiens, mit dem etwas passiert, wobei ein eventuell ausführendes Agens nicht von Relevanz ist, wie beispielsweise bei einem Objekt, das sich bewegt. Bei dem „Action-Konzept“ steht dagegen ein belebtes oder auch unbelebtes Agens im Zentrum des Interesses und das mögliche Vorhandensein eines Patiens tritt in den Hintergrund.

Die Einengung auf jeweils eines dieser beiden Konzepte beruht laut Tomasello (1992) auf der bislang noch eingeschränkten kognitiven Verarbeitungskapazität kleiner Kinder: Sie sind zwar in der Lage, Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, beschränken

3. Theoretische Grundlagen

sich bei der konkreten Versprachlichung jedoch in der Regel auf den für sie wichtigeren Partizipanten.

3.2.4.3 Manipulative Activity Scene und Basic Figure-Ground Scene (Slobin 1985)

Als eine prototypische Szene bzw. Situation im Erstspracherwerb nennt Slobin (1985, 1174f.) unter anderem die „Manipulative Activity Scene“. Diese Szene besagt, dass ein Agens direkt auf ein Patiens einwirkt (z.B. durch Körperkontakt oder mit einem Instrument) und auf diese Art und Weise ein Zustandswechsel zustande kommt⁴⁸. Dieses Phänomen wird bei den unterschiedlichen Sprachen entweder durch die Akkusativmarkierung des Patiens (vor allem des direkten Objekts) oder durch die Ergativmarkierung des Agens (des Subjekts) ausgedrückt.

Anhand der Tagebuchaufzeichnungen und Untersuchungen von Gvozdev geht Slobin (1985, 1176) für den russischen Erstspracherwerb davon aus, dass die Akkusativmarkierung bereits sehr früh bei dem direkten Objekt von Verben wie *geben* oder *werfen* vorkommt, die ein direktes und physikalisches Einwirken auf Gegenstände ausdrücken.

Anstatt (2003) hat in ihrer Untersuchung anhand des Materials von Protassova und Gvozdev (näheres zu diesem Material siehe auch in Kapitel 2) für den Untersuchungszeitraum von sechs Monaten nach Einsetzen der Zweiwortäußerungen nachgewiesen, dass die Manipulative Activity Scene im Erstspracherwerb eher von geringer Relevanz ist. So beginnt in dem untersuchten Zeitraum erst allmählich die Nennung des Agens und des Patiens und auch für die Kasusmarkierung des Objekts konnten kaum Evidenzen gefunden werden. Einheiten dieser Art werden ihr zufolge eher in festen Schemas erworben (vgl. Anstatt 2003, 388).

Als eine weitere Szene bzw. Situation nennt Slobin (1985, 1178) die sogenannte „Basic Figure-Ground Scene“. In dieser Szene sind eine sich bewegende Entität (ein Objekt, das sich bewegt, die sogenannte „figure“) sowie der Ort bzw. das Ziel desselben, d.h. ein räumlicher Bezugspunkt („ground“), involviert.

3.2.4.4 Zusammenfassung

Szenen und Schemas werden auch in der vorliegenden Arbeit eine Rolle spielen, vor allem im frühen Spracherwerb findet man im Datenmaterial immer wieder Wörter, Bildungen und Einheiten, die sich oftmals anhand dieser grundlegenden Szenen und Schemas erklären lassen (vgl. auch Kapitel 4).

⁴⁸ Prototypisch wird laut Slobin dafür die Resultatsperspektive verwendet (vgl. Slobin 1985, 1181).

3.2.5 Der frühe Verbwortschatz im Erstspracherwerb

Im Mittelpunkt dieses Abschnitts stehen die Arbeiten, die sich mit der Zusammensetzung des frühen Verbvokabulars im Erstspracherwerb beschäftigen, wobei ich mich im Wesentlichen auf die Darstellung des Verbwortschatzes von Kindern bis zu einem Alter von 3;0 beschränke. Dabei spielt vor allem die Frage, auf welche inhaltliche Gebiete sich das Verbvokabular kleiner Kinder erstreckt, eine wichtige Rolle.

Von Interesse sind sprachübergreifende Ergebnisse, d.h. es werden neben russischen Untersuchungen vor allem auch englische und deutsche Analysen als Grundlage dieses Abschnitts herangezogen. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Zusammensetzung des frühen Verbwortschatz eine universelle, d.h. sprachübergreifende Gültigkeit zugesprochen werden kann. Unterschiede im Lexikon können häufig durch soziale, kulturelle und historische Begebenheiten sowie durch individuelle Verschiedenheiten und Erfahrungsbereiche des jeweiligen Kindes erklärt werden (vgl. Eliseeva 2000, 26 und siehe hierzu auch Abschnitt 3.2.1.1.3). Die Analogien (und z.T. auch Unterschiede) im frühen Wortschatz eines Kinds liegen darin begründet, dass im frühen Kindesalter vor allem die Handlungen ausgeführt und kommentiert werden, die für das Kind von Relevanz sind, und somit auch in seinem unmittelbaren Erfahrungsbereich liegen (siehe hierzu auch Szagun 1996, 100, Dittmann 2002, 48).

Wie bereits an anderer Stelle angedeutet, existiert aber auch für den Verbwortschatz im Erstspracherwerb bislang keine umfassende Klassifizierung. Für verschiedene Sprachen, vor allem für das Englische und das Deutsche, aber auch für das Russische, gibt es zahlreiche Darstellungen des kindlichen Lexikons, die häufig einen Überblick über den gesamten frühen Wortschatz von Kindern geben (bis zu einem Alter von ca. 2;0 oder 3;0⁴⁹), und sich vor allem mit den Inhalten des frühen Vokabulars beschäftigen (vgl. hierzu z.B. die Arbeiten bzw. die Zusammenfassungen von Stern/Stern 1928, Clark 1983, Clark 1993, 21f., Szagun 1996, 100f., Klann-Delius 1999, 36f., Cejtlin 2000, 48f., Eliseeva 2000, Kauschke 2000, Dittmann 2002, 45f. u.v.m.) (siehe auch Abschnitt 3.2.1.1.3 Komposition des frühen Lexikons). Bei diesen Darstellungen wird der Verbwortschatz häufig in seiner Gesamtheit betrachtet, d.h. detailliertere Untersuchungen der Verben sind eher selten. Frühe Verbvorkommen wie *put*, *fall*, *jump* oder *eat* und *dance* werden häufig als *action words* oder *activities* bezeichnet (vgl. Nelson 1973, Clark 1983, Huttenlocher et al. 1983, Clark 1993, 28f., Fenson et al 1994, 92f.)

⁴⁹ Für die späteren Phasen des Wortschatzerwerbs existieren nicht mehr so viele Untersuchungen wie für diese frühe Phase des Spracherwerbs. Untersucht wird später vor allem der Bedeutungswandel verschiedener, meist abstrakter Begrifflichkeiten wie z.B. *Mut* etc. (vgl. Szagun 1996, 153f.).

3. Theoretische Grundlagen

oder sie werden als Verben klassifiziert, die eine Bewegung („*dviženie*“, „*progulka*“), z.B. *chodit'* („gehen“) oder *guljat'* („spazieren“) oder eine Handlung oder Aktivität („*dejstvija*“) wie beispielsweise *davat'* („geben“) ausdrücken (vgl. Seledkina 2000, 76, Cejtin 2000, 54). Dabei wird allgemein die Beobachtung gemacht, dass Kinder eher über Handlungen sprechen, die sie selber ausführen als über solche, die andere Personen ausüben. Diese Ergebnisse konnten durch zahlreiche Untersuchungen unterschiedlichster Sprachen bestätigt werden (vgl. beispielsweise auch Stern/Stern 1928, Huttenlocher et al. 1983, Bloom 1991 und siehe Literaturangaben oben).

Für den frühen Verbwortschatz (bis ca. 2;0) wird auch auf die häufig vorkommenden Wörter der *jazyk njan'* („Ammensprache“), auf die *protoslova* („Protowörter“) und die sogenannten *formuly* („Formel“), *zastyvšie frazy* („erstarrte Phrasen“), Schemas und chunks hingewiesen (vgl. Elsen 1999, Eliseeva 2000, 17, Seledkina 2000, 77, Dittmann 2002, 38 und siehe hierzu auch die Ausführungen in Abschnitt 3.2.4).

Bei Wörtern der Ammensprache handelt es sich teilweise um Ausdrücke mit verbaler Funktion, die eine Handlung oder Bewegung ausdrücken können, z.B. *baj-baj* für *spat'* („schlafen“), *njam-njam* in der Bedeutung von *kušat'* („essen“) oder *bach (ba)* für *upal/o/a* („heruntergefallen“) (vgl. z.B. Cejtin 2000, 50f., Seledkina 2000, 86f.), wobei aus der jeweiligen Situation erschlossen werden muss, ob z.B. *baj-baj* die Bedeutung *spat'* („schlafen“), *spjaščego* („Schlafender“) oder *son* („Schlaf, Traum“) zukommt (Eliseeva 2000, 25) oder beispielsweise *ja choču spat'* („ich will schlafen“) oder *X spit* („X schläft“) etc. heißen soll.

Sowohl die Wörter der Ammensprache als auch die Protowörter und die sogenannten „erstarrten Formeln/Phrasen“ etc. sind in der Regel an bestimmte Situationen und Begebenheiten gebunden und werden dann auch nur in diesen Situationen geäußert. Bei Protowörtern (z.B. *bibi/brumbrum* in der Bedeutung „Auto“) handelt es sich meistens um individuelle Bildungen des Kindes und nicht um Wörter, die im allgemeinen Wortschatz der Sprachgemeinschaft enthalten sind, aber dennoch als eine Art „Vorform“ konventioneller Wörter betrachtet werden können (vgl. Dittmann 2002, 38). Ammensprachliche Begrifflichkeiten sind teilweise bereits in das allgemeine Lexikon eingegangen, werden aber in der Regel ausschließlich im Zusammenhang mit kleinen Kindern verwendet.

Sowohl die Verwendung von ammensprachlichen Ausdrücken als auch von Protowörtern und erstarrten Phrasen machen deutlich, dass man bei frühen Wortformen noch nicht von grammatischen Kategorien im Sinne der Standardgrammatik ausgehen kann und auch Wortbedeutungen in diesem frühen Stadium noch als instabil angesehen werden müssen, d.h.

3. Theoretische Grundlagen

grammatische Kategorien wie Verb, Substantiv etc. noch nicht vollständig ausgebildet sind (vgl. Dittmann 2002, 48). Erst wenn ein Wort in unterschiedlichen Kontexten und für verschiedene Situationen verwendet wird, kann man daraus schließen, dass ein Kind die Bedeutung der Zielsprache erworben hat (vgl. Bretherton/Beeghly 1982, 915).

Für den frühen Verbwortschatz, d.h. für die am Anfang vorkommenden Verbformen, existieren zahlreiche Darstellungen, die bezüglich der Verteilung der Verben auf die verschiedenen inhaltlichen Gebiete genauer untersucht wurden. Im Folgenden sollen einige wenige Einteilungen des frühen Verbwortschatzes beispielhaft angeführt werden.

Voejkova/Čistovič (1994) geben beispielsweise folgende Klassifizierung an (vgl. auch Seledkina 2000, 88f.):

- Essen: *est'* (,essen'), *pit'* (,trinken');
- Schlaf: *spat'* (,schlafen');
- Das Fallen von etwas: *padat'* (,fallen');
- Natürliche Bedürfnisse: *pisat'* (,Pippi machen'), *kakat'* (,Aa machen');
- Der Wunsch, einen Gegenstand zu erhalten oder zu übergeben: *davat' – na* (,geben – nehmen');
- *kupat'sja* (,baden'), *myt'sja* (,sich waschen').

Zolotova (1998) schlägt dagegen folgende Klassifikation des frühen Verbwortschatzes vor:

- Aktionale Verben, und vor allem die Bezeichnung einer konkreten physischen Bewegung: *myt'sja* (,sich waschen'), *katat'sja* (,spazieren fahren'), *kopat'* (,graben'), *otkryvat'* (,öffnen');
- Verlagerung, Bewegung: *idti* (,gehen');
- Donative Handlung: *davat' – brat'* (,geben – nehmen');
- Physiologische Handlungen: *est'* (,essen'), *pit'* (,trinken'), *pisat'* (,Pippi machen');
- Verben der Wahrnehmung: *gljadet'* (,anschauen, betrachten');
- Verben, die einen Zustand ausdrücken: *spat'* (,schlafen'), *sidet'* (,sitzen').

Eine weitere Klassifizierung liefern beispielsweise auch Huttenlocher et al. (1983) anhand des frühen Verbwortschatzes englischsprachiger Kinder, den sie als „actions“ definieren. „Actions“ sind nach Huttenlocher et al. „intentional behaviors in which an initiator carries out movements – alone or in relation to other persons or objects in the service of goals“ (Huttenlocher et al. 1983, 73). Zu diesem Zweck kategorisieren sie den frühen Verbwortschatz von Kindern einerseits danach, ob ein Verb einen Zustandswechsel (ZW)

3. Theoretische Grundlagen

involviert oder nicht, andererseits anhand der Anzahl der Argumente, die in die Verbhandlung involviert sind. Folgende Einteilung wird von Huttenlocher et al. (1983, 76) angeführt:

Verben mit ZW, deren Verbhandlung die folgende Anzahl von Argumenten involvieren:

- Einstellige Verben, wie z.B. *lie down*;
- Ein- oder mehrstellige Verben, beispielsweise *open, close*;
- Mehrstellige Verben, wie bei *bring, buy* oder *kiss*;
- Mit der Verbhandlung verbundene Instrumente wie beispielsweise bei *cut* eine Schere usw.

Verben ohne ZW mit der folgenden Anzahl von Argumenten:

- Einstellige Verben, wie z.B. *sing, talk, go*;
- Ein- oder mehrstellige Verben, beispielsweise *wave, wiggle*;
- Mehrstellige Verben, wie bei *knock, touch* oder *play*;
- Mit der Verbhandlung verbundene Objekte wie beispielsweise bei *drive* oder *read*.

Huttenlocher et al. weisen auch darauf hin, dass die Zuordnung der einzelnen Verben zu den unterschiedlichen Gruppen schwierig sein könnte, wie beispielsweise im Fall des Verbs *turn* (vgl. Huttenlocher et al. 1983, 76/77). Dieses Verb wird mehrfach genannt, da entweder eine Person eine einfache Bewegung ausführt (Verb ohne ZW mit nur einem Argument, z.B. *he turned*), neben einem Agens aber auch ein Objekt mit involviert sein kann (Verb ohne ZW mit einem oder mehr als einem Argument, beispielsweise *he turned the key in the lock*).

In unterschiedlichen Studien gehen Huttenlocher et al. (1983) außerdem der Frage nach, welche Handlungskategorien („action categories“) Kinder erwerben, d.h. konkret geht es darum, ob Kinder zuerst von eigenen Handlungen („self-action“) sprechen oder über die von anderen Personen, die sie beobachten („observed action“). Als Ergebnis konnten sie festhalten, dass kleine Kinder (dabei beziehen sie sich auf Kinder bis zu einem Alter von höchstens 3;0) in der Regel zuerst über Handlungen sprechen, die sie selbst ausführen. Dabei handelt es sich sowohl um Handlungsabläufe, die eine einfache Körperbewegung zum Inhalt haben, als auch um solche, die einen ZW involvieren, wobei die Benennung eigener einfacher Bewegungsabläufe tendenziell früher anzusetzen ist (vgl. Huttenlocher et al. 1983, 89f.).

Wie man anhand der oben beschriebenen Beispiele sehen kann, werden (für unterschiedliche Untersuchungsziele) recht unterschiedliche Einteilungskriterien für die Klassifikationen angesetzt. Zum einen wird versucht, die vorkommenden Verben anhand von Oberbegriffen ordnend festzuhalten, zum anderen werden die Verben nach der Anzahl der Argumente

3. Theoretische Grundlagen

klassifiziert. Problematisch scheint dabei vor allem, dass keine oder kaum theoretische Kriterien für die Bildung der einzelnen Gruppen gefunden werden und diese somit immer eher eine beschreibende Funktion haben. Außerdem wird deutlich, dass die verschiedenen Ansätze nicht alle vorkommenden Verben umfassen können, da die einzelnen Kategorien oftmals relativ eng gefasst sind (vgl. hierzu auch Kapitel 4). Allerdings stellen die Kategorien meistens eine Art „Organisationshilfe“ dar und sind nicht unbedingt als absolut zu bewerten (vgl. hierzu auch Bretherton/Beeghly 1982).

Häufig werden auch Verben verwendet, die erst durch den Kontext ihre konkrete Bedeutung (überwiegend die einer Handlung, die eine Bewegung involviert) erhalten, wie beispielsweise bei *do*, *make*, *go* („purpose verbs“, vgl. Clark 1993, 30) oder *delat'* („tun, machen“), das praktisch fast jede beliebige Handlung oder Bewegung beschreiben kann (vgl. Seledkina 2000, 82)⁵⁰. Seledkina (1997, 66) geht davon aus, dass Kinder in einem Alter von 2;0 bereits dazu in der Lage sind, sich die Semantik des Verbs *delat'* zu erschließen.

In der weiteren Sprachentwicklung verwendet das Kind neben Verben, die eine „einfache“ Handlung mit Bewegung beschreiben (wie *idti* ‚gehen‘) auch Verben, die semantisch komplexere Abläufe zum Inhalt haben, wie beispielsweise *geben* oder *öffnen*. Das Verstehen dieser Handlungsabläufe, die beispielsweise auch auf einer Interaktion zwischen Personen beruhen können (wie z.B. bei *geben*), setzt voraus, dass sich das Kind auf irgendeine Art und Weise mit kausalen Zusammenhängen auseinandersetzt und diese (wenn auch vielleicht nur bis zu einem gewissen Grad) erfasst hat (vgl. Huttenlocher et al. 1983, Dittmann 2002, 48).

In einem Alter zwischen ca. 2;0 und 3;0 treten auch Verben auf, die nicht nur auf sinnlich bzw. sensomotorisch wahrnehmbaren Erfahrungen des Kindes basieren, wie beispielsweise *dumat'* („denken“), *mečtat'* („träumen“), *nazyvat'sja* („sich nennen, heißen“) usw. (vgl. Eliseeva 2000, 30). Bloom/Kelemen (1995) weisen darauf hin, dass sich Kinder bereits relativ früh auf abstrakte Begriffe beziehen. Dabei handelt es sich vor allem um Verben, die innerpsychische oder mentale Prozesse und Zustände beschreiben.

Eine große Anzahl von Untersuchungen beschäftigt sich mit dem Erwerb von Verben, die auf der Beschreibung von inneren, d.h. vor allem emotionalen Zuständen basieren. Schon relativ früh sind Kinder dazu in der Lage, Gefühle wie Schmerz, Kummer, Müdigkeit usw. zu benennen (siehe u.a. Bretherton/Beeghly 1982, 907, Bretherton et al. 1986, 533, Kauschke/Klann-Delius 1997, 174, Klann-Delius 1999, 37). Als durchschnittlicher Alterswert wird angegeben, dass Kinder mit ca. 1;8 beginnen (wobei auch hier die Altersangaben von

⁵⁰ Siehe dazu auch die Joker-Verben bzw. Pro-Form-Verben von Marszk (1999, 261f.).

3. Theoretische Grundlagen

Kind zu Kind stark variieren können⁵¹), ihre inneren Zustände und Befindlichkeiten, wie *love*, *like* (vgl. Bretherton/Fritz/Zahn-Waxler/Ridgeway 1986, 533), *sich freuen* oder *sich fürchten* auszudrücken (vgl. Kauschke/Klann-Delius 1997). Ebenso werden auch Verben, die einen Ausdruck von Gefühlen beschreiben können, wie beispielsweise *laugh* und *cry* verwendet (vgl. Bretherton/Fritz/Zahn-Waxler/Ridgeway 1986, 532f.).

Im weiteren Verlauf der Sprachentwicklung treten auch Verben auf, die sich auf mentale Prozesse beziehen, wie z.B. *wissen* oder *denken*, *forget* oder *dream* (vgl. Miscione et al. 1978, Bretherton/Beeghly 1982, Shatz et al. 1983, Bartsch/Wellmann 1995, Kauschke/Klann-Delius 1997, 183, Klann-Delius 1999, 37, Dittmann 2002, 49, Janik 2003). Nach Bretherton/Beeghly (1982, 915) werden viele mentale Verben zunächst auch in einem festen Kontext verwendet, vgl. beispielsweise das Verb *know* in der Phrase *I don't know*.

Bei dem Erwerb emotionaler und vor allem auch mentaler Verben scheint die Schwierigkeit im Vergleich zu Aktionsverben eher darin zu liegen, dass die Verbhandlung perzeptuell, vor allem visuell nicht wahrnehmbar ist (vgl. Bretherton/Beeghly 1982, 916).

Generell ist die Untersuchung des Emotionswortschatzes bei Kindern sowie ihre allgemeine emotionale Entwicklung Gegenstand zahlreicher Studien (vgl. Scroufe 1981, Izard 1994, Le Doux 1998, Friedlmeier/Holodynski 1999, Janke 1999 u.a.). Diese Untersuchungen bewegen sich häufig im Grenzbereich der unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen wie z.B. der Psychologie, Psychiatrie, Medizin usw. (vgl. Izard 1994, 5). Auch die Linguistik beschäftigt sich zunehmend mit dem Emotionswortschatz von Erwachsenen und von Kindern (siehe hierzu Bretherton/Beeghly 1982, Glasberg/Aboud 1982, Bretherton et al. 1986, Dunn et al. 1991, Kauschke/Klann-Delius 1997, Burstein 1997, Fabes et al. 2001, Morton/Treuhub 2001 usw.).

Auch für Wörter, die emotionale und mentale Zustände definieren, gibt es zahlreiche Klassifikationsansätze. Dabei wird meistens versucht, diese anhand von Oberbegriffen sinnvoll zu ordnen. Bretherton/Beeghly (1982, 907) beziehen sich unter der Zusammenfassung „internal states“ beispielsweise auf die folgende Klassifikation (für den Wortschatz bis zu einem Alter von 3;0):

- Perzeption: Sehvermögen, Hör-, Geschmack-, Geruchssinn, Empfindungen der Haut (inklusive Tast- und Schmerzsinne sowie Temperaturempfinden);

⁵¹ Bretherton/Beeghly (1982, 911) gehen davon aus, dass die Fähigkeit, über innerpsychische Befindlichkeiten zu sprechen, in einem hohen Maße von der allgemeinen Sprachkompetenz des Kindes abhängig ist.

3. Theoretische Grundlagen

- Physiologie: Hunger, Durst, Bewusstseinszustände;
- Positiver und negativer Affekt: Freude, Überraschung, Liebe, Freundlichkeit, Kummer, Abscheu, Zorn, Furcht;
- Wille und Fähigkeit: Wunsch, Notwendigkeit, Fähigkeit, Fähigkeit etwas schwieriges zu tun;
- Kognition: Wissen, Erinnerung, Ungewissheit, Träume, Realität vs. Vortäuschung;
- Moralisches Urteil und Verpflichtung: moralische Übereinstimmung oder Überschreitung, Vergehen, Erlaubnis und Verpflichtung.

Auch Bretherton (1986, 532) fassen die Bandbreite der emotionalen Wörter relativ breit, es werden u.a. auch die folgenden Begrifflichkeiten miteingeschlossen: Stolz, Liebe, Hass, Dankbarkeit. Andere physiologische Zustände (wie Schmerz, Hunger etc.) werden dagegen nicht als Emotionen betrachtet.

Kauschke/Klann-Delius (1997, 197) stellen sieben Kategorien für Sätze mit Verben auf, die einen inneren Zustand beschreiben. Dabei werden sogenannte „experience-related utterances“ (die ersten fünf Punkte) und „event-related utterances“ (die letzten beiden Punkte) unterschieden:

- Emotion: Bezeichnung von Emotionen wie Furcht, Traurigkeit, Ausdrücke emotionaler Abschätzung, Begriffe, die sich auf expressives Verhalten beziehen, z.B. *cry*;
- Physiologie: Bezeichnung subjektiver, physischer Empfindungen und Perzeptionen, z.B. *tired*;
- Wille: Ausdrücke des Wollens, Wünschens, der Bedürfnisse und Intentionen, z.B. *want*;
- Fähigkeit und Verpflichtung: Ausdrücke für geistige und körperliche Fähigkeiten, Verpflichtungen, Erlaubnis, z.B. *can, may, must*;
- Kognition: Begriffe für mentale und kognitive Zustände im engeren Sinne, Ausdrücke des Wissens, des Glaubens, der Erinnerung, z.B. *think, know*;
- Formulierung der eigenen Haltung und Absicht: z.B. *to say no* oder *I'm coming with you* ohne ausdrücklich subjektive Gefühle zu verbalisieren;
- Kommentierung und Beschreibung eines Ereignisses: z.B. *mommy gone* ohne damit die eigene Einstellung preiszugeben.

Wie beide exemplarisch angeführten Klassifikationen zeigen, operieren die verschiedenen Ansätze mit ähnlichen Begriffen und Kategorien. Auch diese stellen wieder eine

3. Theoretische Grundlagen

organisatorische Hilfe zur Ordnung des frühen Verbwortschatzes, die emotionale bzw. mentale Inhalte denotieren, dar.

Bestimmte weitere Bereiche wie Stolz, Mitgefühl, Scham, Dankbarkeit usw., die zum Teil ebenfalls zu den Emotionswörtern gerechnet werden, bilden sich erst im Laufe der allgemeinen Entwicklung eines Kindes heraus. Für ein Kleinkind bis zu einem Alter von ca. 3;0 scheinen die oben genannten Kategorien für das eigene Empfinden noch nicht relevant zu sein, sondern sie beschränken sich eher auf die Grundemotionen wie Freude, Überraschung, Liebe, Freundlichkeit, Kummer, Ekel, Wut, Furcht (vgl. Bretherton/Beeghly 1982, 907).

Janik untersucht den Bedeutungswandel mentaler Verben sowohl in der Diachronie als auch im russischen Erstspracherwerb, wobei sie von der Annahme ausgeht, „dass es Kongruenzen zwischen Sprachwandel und Spracherwerb gibt“ (Janik 2003, 129).

Für die vorliegende Arbeit ist vor allem die Entwicklung der mentalen Verben im Spracherwerb von Relevanz; die Ergebnisse dieses Teils sollen im Folgenden dargestellt werden.

Untersuchungsgegenstand sind dabei folgende, von Ženja Gvozdev geäußerte mentale Verben, die im sogenannten Gvozdev Tagebuch (1981)⁵² verzeichnet sind: *zabyt'* (‚vergessen‘), *dumat'* (‚denken‘), *pomnit'* (‚erinnern‘), *znat'* (‚wissen‘), *ponimat'/ponjat'* (‚verstehen‘) sowie die Verben *videt'* (‚vorhersehen, erkennen, einsehen, träumen‘), *schvatit'* (‚schnell auffassen, verstehen‘) (ugs.) und *lovit'* bzw. *ulovit'* (‚verstehen, eine Gelegenheit ergreifen‘), die sowohl eine konkrete als auch eine abstrakte Bedeutung haben.

Für die oben aufgelisteten mentalen Verben konnte Janik anhand der Äußerungen von Ženja Gvozdev folgende Beobachtungen machen (siehe Janik 2003, 143f.):

- *zabyt'* (‚vergessen‘): Dieses Verb wird von Ženja zunächst auf direkt wahrnehmbare Handlungen bezogen und erst viel später in der mentalen, abstrakteren Bedeutung (d.h. mit Bezug auf eine mentale Information etc.) verwendet;
- *dumat'* (‚denken‘): Ženja verwendet *dumat'* überwiegend in seiner mentalen Bedeutung;
- *pomnit'* (‚erinnern‘): Es wird fast ausschließlich in der Form *pomniš'* (2.P.Sg.) verwendet und fungiert als sogenanntes „chunk“ bzw. als „erstarrte Phrase“ (siehe dazu auch Abschnitt 3.2.4), um sich beispielsweise die Aufmerksamkeit des Gesprächspartners zu sichern bzw. diese auf sich zu ziehen. Bei der Verwendung bleibt aber ungewiss, inwieweit sich das Kind bereits die Bedeutung von *pomnit'* erschlossen hat;

⁵²

Näheres zum Gvozdev-Tagebuch siehe Kapitel 2 dieser Arbeit.

3. Theoretische Grundlagen

- *znat'* (,wissen'): Die Form *znaeš'* (2.P.Sg.) wird ebenfalls häufig in der Funktion „chunk“ bzw. „erstarrte Phrase“ gebraucht, allerdings lassen laut Janik zahlreiche andere Belege den Schluss zu, dass die mentale Bedeutungskomponente ebenfalls von Ženja erschlossen wurde;
- *ponimat'/ponjat'* (,verstehen'): Dieses Verb verwendet Ženja im Vergleich zu den anderen Verben relativ selten, und wenn, dann scheint die Verbbedeutung relativ eng zu sein (z.B. *ponimat'* als ,das Verstehen einer Fremdsprache' etc.)

Die Ergebnisse versucht Janik (2003, 144/145) durch die Arbeiten von Piaget (1978) sowie von Johnson (1982) zu untermauern. Piaget (1978) geht davon aus, dass Kinder lernen müssen, die äußere von der inneren Welt zu trennen. Lediglich die Verben *denken* und *nachdenken* symbolisieren für Kinder zunächst eindeutig einen mentalen Vorgang.

Johnson (1982) dagegen ist der Ansicht, dass Kinder bereits früh über ein gut entwickeltes mentales Verständnis verfügen. Allerdings geht er davon aus, dass unterschiedliche mentale Verben eine unterschiedliche mentale Spezifizierung haben und so stellt Janik in Anlehnung an Johnsons Ergebnisse für die englischen Verben *remember*, *know* und *think* folgende Hierarchisierung für die russischen Pendants auf: *remember/pomnit'* > *know/znat'* > *think/dumat'*, wobei *think/dumat'* am wenigsten spezifiziert ist und deshalb von Anfang an in der korrekten (mentalen) Bedeutung verwendet wird.

Anhand ihrer Untersuchungsergebnisse, die auf Basis des Tagebuchs von Gvozdev gewonnen wurden, arbeitet Janik (2003, 146) folgende allgemeine Annahmen für den Erwerb mentaler Verben im Erstspracherwerb heraus:

- Die konkrete, d.h. nicht-mentale Verbbedeutung wird meist vor der abstrakten, d.h. mentalen erworben;
- Mentale Konzepte werden eine Zeitlang in perzeptuell wahrnehmbare Vorgänge uminterpretiert;
- Abstrakte Objekte werden als konkrete Objekte angesehen.

Vielen unterschiedlichen Untersuchungen zufolge sprechen Kinder – wie auch bei den Verben, die einen motorischen Vorgang denotieren – in der Regel früher über ihre eigenen inneren Befindlichkeiten bzw. mentalen Zustände als über die anderer Personen, obwohl Kinder auch in einem frühen Alter schon dazu in der Lage sind, subjektive Zustände und Prozesse bei anderen Personen zu erkennen, zu interpretieren und über diese zu sprechen (vgl. Bretherton/Beeghly 1982, 906, 908, 915, 919, Kauschke/Klann-Delius 1997, 176, 183), vor allem wenn diese mit der Person oder dem Verhalten des Kindes in Verbindung stehen (siehe

3. Theoretische Grundlagen

Bretherton/Beeghly 1982, 919). Außerdem sprechen Kinder nicht nur über aktuelle Empfindungen etc., sondern auch über vergangene und zukünftige Emotionen (Bretherton/Beeghly 1982, 908).

Mit zunehmendem Alter steigt sowohl die Anzahl der emotionalen wie auch der mentalen Verben an, und auch inhaltlich werden diese immer komplexer (Kauschke/Klann-Delius 1997, 189). Es konnte beobachtet werden, dass emotionale Verben im Vergleich zu mentalen tendenziell sowohl früher als auch häufiger verwendet werden (Bretherton/Beeghly 1982, 919, Kauschke/Klann-Delius 1997, 189).

Universelle Unterschiede im Bereich des Verbwortschatzes hängen aber nicht ausschließlich mit den sozialen, kulturellen oder historischen Unterschieden zusammen, sondern müssen häufig auf die Besonderheiten, d.h. auf die Struktur der jeweiligen Sprache zurückgeführt werden (vgl. z.B. Gopnik/Choi 1995 zum Koreanischen, Seledkina 1997 zum Russischen).

Im Russischen sind z.B. die Verben der Bewegung als eine Gruppe mit besonderen Eigenschaften und Merkmalen im Fokus der Untersuchungen (vgl. beispielsweise Seledkina 1997). Seledkina untersucht 195 Verbformen von Kindern im Alter von 2;2.3 bis 2;7.16, wobei der Großteil der Verben in die Gruppe Handlung (russ. „dejstvie“) und Verlagerung (russ. „peremeščenie“) fällt, wie z.B. *begat'* („rennen“), *padat'* („fallen“) oder *prygat'* („hüpfen“). Häufig kommen auch Verben vor, die ein physisches Einwirken auf ein Objekt beschreiben, wie beispielsweise bei einer Handlung wie *razbit'* („zerschlagen“) (siehe Seledkina 1997, 64/65). Generell wird die Bedeutung von Bewegung bereits früh erworben und sprachlich ausgedrückt (vor allem auch durch eigene Tätigkeiten, die von den Bezugspersonen dann kommentiert werden) (vgl. beispielsweise ammensprachliche Ausdrücke wie *top-top* „gehen“) (siehe Seledkina 1997, 65).

Seledkina geht davon aus, dass sich das Kind zuerst die allgemeine Verbbedeutung erschließt, und erst nach und nach den Erwerb von Bedeutungsvarianten meistert. Untersucht werden von Seledkina die Besonderheiten bei der Verwendung verschiedener russischer Verben der Bewegung, wie z.B. bei *letet'* („fliegen“) (zielgerichtete Bewegung). Für das Kind ist es beispielsweise noch schwierig, den Vorgang des „Fliegens“ mit unterschiedlichen Subjekten zu korrelieren, z.B. *A mašiniki kuda letjat?* („Und die Autos fliegen wohin?“) und *Kuda popugaj ušel?* („Wohin ist der Papagei gegangen?“) (beide Sätze wurden um 2;0 geäußert). Verbindungen mit Bewegungsverben werden häufig auch in der Form einer „erstarren Phrase“ erworben, wie das folgende Beispiel *prišla vesna* („der Frühling ist gekommen“) zeigt: das Kind bildet dazu dann analoge Einheiten wie *prišla noč'* („die Nacht ist gekommen“).

3. Theoretische Grundlagen

Die unterschiedlichen Verbklassen werden im Russischen auch oft im Zusammenhang mit den Besonderheiten des russischen Verbalaspekts klassifiziert (vgl. hierzu beispielsweise die Arbeiten von Cejtlin 1975, Böttger 1999, Gagarina 2000, Stoll 2001, Böttger 2003 u.a.) (weiteres dazu siehe Abschnitt 3.2.7).

3.2.6 Erfahrungsmodalitäten im Erstspracherwerb

Wie bereits dargestellt wurde (vgl. hierzu Abschnitt 3.2.5), sind für kleine Kinder oft diejenigen Vorgänge von Interesse, die „konkret, hörbar, sichtbar, greifbar, manipulierbar“ sind (vgl. Wode 1988, 146). Das sind genau die Handlungen, die für Kinder zu dem jeweiligen Entwicklungszeitpunkt von Bedeutung sind und mit denen sie in der Regel in ihrem unmittelbaren Umfeld konfrontiert werden. Man kann also davon ausgehen, dass der frühe Wortschatz eines Kindes zu einem gewissen Grad das kindliche Weltbild widerspiegelt (siehe Eliseeva 2000, 26). Diese Annahme macht plausibel, warum Kinder zu unterschiedlichen Zeiten und mit unterschiedlichen Muttersprachen einen sehr ähnlichen Wortschatz erwerben, vor allem im frühen Spracherwerb (vgl. Eliseeva 2000, 26).

Basierend auf diesen Annahmen wird die Arbeitshypothese vertreten, dass ein Kind zunächst Verben erwirbt, bei denen der vom Verb denotierte Vorgang sensomotorisch oder perzeptuell wahrgenommen werden kann und erst im Laufe der weiteren Entwicklung auch Verben hinzukommen, die nicht sensomotorisch oder perzeptuell wahrgenommen werden können und die auf inneren, d.h. emotionalen und mentalen Prozessen basieren.

Die zentrale Bedeutung der eigenen sensomotorischen Wahrnehmungen wird vor allem auch am Beispiel des Bedeutungserwerbs von blinden Kindern noch einmal deutlich. In einem Alter von ungefähr drei Jahren sind blinde Kinder in Bezug auf ihre sprachliche Entwicklung nicht mehr von gleichaltrigen sehenden Kindern zu unterscheiden (sowohl in Bezug auf Syntax als auch auf den Wortschatzerwerb), obwohl der Spracherwerb – im Vergleich zu sehenden Kindern – erst später einsetzt (vgl. Landau/Gleitman 1985, 22). Blinde Kinder erwerben Begriffe, indem sie Gegenstände abtasten und sich auf diese Weise Objektwörter erschließen, bzw. Aktionen und Handlungen durch eigene Körperbewegungen erfahren und dadurch ein Verständnis dafür bekommen können, welche Bedeutung ein Verb hat (vgl. Landau/Gleitman 1985, 200f.). Blinde Kinder erwerben Verben, die eine Bewegung oder Tätigkeit bezeichnen (wie *go*, *push*, *get*) in der Regel im gleichen Zeitraum wie sehende Kinder (vgl. Landau/Gleitman 1985, 43). Lediglich der Erwerb von Hilfsverben setzt später ein (siehe Landau/Gleitman 1985, 49).

3. Theoretische Grundlagen

Eine Klassifikation, die sich auf Erfahrungen stützt, die ein Kind von Beginn seiner Entwicklung an macht (wie beispielsweise motorische Erfahrungen, perzeptuelle Wahrnehmungen und soziale Interaktionen mit der personalen Umwelt ebenso wie emotionale oder mentale Eigenerfahrungen) werden von Lehmann (1993) als sogenannte Erfahrungsmodalitäten zusammengefasst. In den folgenden Abschnitten sollen einerseits diese Erfahrungsmodalitäten vorgestellt werden (3.2.6.1), andererseits soll kurz auf die kognitive Entwicklung eines Kindes, die häufig als eine Voraussetzung für den Spracherwerb angesehen wird, eingegangen werden (3.2.6.2).

3.2.6.1 Kategorisierung nach Erfahrungsmodalitäten (Lehmann 1993)

Eine Klassifikation von Verben, die auf „objektiv erfahrbaren Eigenschaften der Situation“ (Lehmann 1993, 274) basieren, wurde von Lehmann (1993) aufgestellt. Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, dass das Wissen über eine vom Verb denotierte Situation durch unterschiedliche Erfahrungen mitbedingt ist und somit ähnliche Situationen kategorisiert werden können. Lehmann stellt dazu die sogenannten Erfahrungsmodalitäten auf, die illustrieren, welche unterschiedlichen Erfahrungen den verschiedenen von Verben denotierten Situationen zugrunde liegen. Lehmann wendet die Erfahrungsmodalitäten allerdings nicht für Erwerbskategorien im Spracherwerb, sondern für die Bildung lexikalisch-grammatischer Verbkategorien an.

Folgende Typen von Erfahrungsmodalitäten, die Lehmann mit einigen Beispielen veranschaulicht, werden unterschieden (vgl. Lehmann 1993, 275/276):

- Sensomotorische Erfahrungen: „gespeicherte Erfahrung von Eigenmotorik und/oder Verarbeitung von sinnlichen Wahrnehmungen, vor allem von Gesehenem“ (Lehmann 1993, 275), z.B. *begat'* (,laufen') und *sadit'sja* (,sich setzen');
- Affektive, mentale, perzeptuelle Eigenerfahrungen (beispielsweise Verben wie *pugat'sja* ,erschrecken' oder *videt'* ,sehen');
- Erfahrungen von sozialer Interaktion (vgl. Verben wie *pokupat'* ,kaufen' und *obeščat'* ,versprechen').

Die von Lehmann aufgestellten Erfahrungsmodalitäten wurden bereits als Basiskategorien für den erstsprachlichen Erwerb von Verbbedeutungen herangezogen (vgl. Hochartz 1993 (anhand der Tagebuchaufzeichnungen der sprachlichen Äußerungen Ženja Gvozdevs) und Haberhauer 2001 (basierend auf dem Material des Protassova-Tagebuchs⁵³)). Anhand dieser

⁵³ Zur Beschreibung der Korpora siehe Kapitel 2.

3. Theoretische Grundlagen

Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass die Erfahrungsmodalitäten genau die speziellen Erfahrungen des Kindes (wie motorische Eigenerfahrungen, perzeptuelle Wahrnehmungen oder Interaktion mit der (im-) personalen Umwelt) beschreiben, die für die (anfängliche) kognitive Entwicklung des Kindes von entscheidender Wichtigkeit zu sein scheinen (siehe hierzu auch Wode 1988, Gleitman 1990). Da die von Lehmann (1993) aufgestellten Gruppen als Basiskategorien allerdings relativ allgemein gehalten sind, müssen die einzelnen Erfahrungsmodalitäten – speziell auch im Hinblick auf den erstsprachlichen Erwerb von Verbbedeutungen – genauer bestimmt und beschrieben werden. An dieser Stelle können sie zunächst als heuristische Arbeitshypothese angesehen werden, die in Kapitel 4 als Grundlage für weitere Untersuchungen herangezogen, modifiziert und weiterentwickelt werden sollen. Auch Lehmann (1993, 276) macht deutlich, dass es sich bei den beschriebenen Erfahrungsmodalitäten um ein Konstrukt handelt und nicht um eindeutig abgrenzbare Verbgruppen. So kann einer von einem Verb denotierten Situation oftmals verschiedene Erfahrungen zugrunde liegen (vgl. hierzu auch Abschnitt 3.3.1.3).

3.2.6.2 Kognitive Entwicklung als eine Voraussetzung für den Spracherwerb?

Wie bereits gezeigt wurde, wird vielfach die Bedeutung der motorischen Eigenerfahrungen, der perzeptuellen Wahrnehmungen sowie der Interaktion mit der personalen Umwelt betont. Gleitman (1990) geht davon aus, dass Kinder die Fähigkeit, ihre Umwelt auf diese Art und Weise wahrzunehmen, mitbringen. Sie fasst dies folgendermaßen zusammen: „Infants come richly prepared with means for picking up information about what is going on in their environment – looking, listening, feeling, tasting, smelling [...]“ (Gleitman 1990, 180/181).

Die Annahme, dass der Spracherwerb eines Kindes in enger Verbindung mit seiner kognitiven Entwicklung steht, vertritt auch der Biologe und Entwicklungspsychologe Jean Piaget. Er geht davon aus, dass sich die kognitive Entwicklung eines Menschen in regelhaft aufeinander aufbauenden Stufen vollzieht, beginnend bei ersten Wahrnehmungen, Reflexen und Nachahmungen bis hin zu konkreten und formalen Operationen und abstraktem Denken⁵⁴. Die Sprachentwicklung setzt aber erst an einem bestimmten Punkt der kognitiven

⁵⁴ Im ersten Stadium ist der Säugling weitgehend durch seine Reflexe bestimmt. Allerdings verfügt er über die Fähigkeit, seine Reflexschemata durch seine Erfahrungen aktiv zu verändern (er lernt die Brustwarze zu erkennen und nach ihr zu suchen). Für das zweite Stadium ist vor allem die „motorische Koordination“ der Hand zum Mund maßgeblich. Anfänge von Wiederholungen und Nachahmungen sind schon zu beobachten. Im dritten Stadium interessiert sich das Kind bereits für Dinge, die nicht unmittelbar zu seinem eigenen Körper gehören. Es tritt in eine aktivere Interaktion mit seiner Umwelt

3. Theoretische Grundlagen

Entwicklung ein. Dem Erwerb der Muttersprache geht demzufolge die Phase der „sensomotorischen Intelligenz“ voraus (diese Phase erstreckt sich ungefähr auf die ersten beiden Lebensjahre des Kindes⁵⁵). „Sensomotorisch“ bedeutet, dass sich das Wissen des Kindes hauptsächlich über seine eigene Motorik und Sinneswahrnehmungen aufbaut. Am Ende der sensomotorischen Phase beginnt die Entwicklung der Sprache (vgl. Piaget/Inhelder 1976, 15). Während dieser Phase durchläuft das Kind einige grundlegende Entwicklungsschritte, die für seine weitere Entwicklung, auch für die sprachliche, verantwortlich zu sein scheinen. Zunächst einmal spielt der Aufbau und die Verfeinerung der Motorik für den Menschen eine zentrale Bedeutung bei der Interaktion mit seiner Umwelt. Wichtig ist dabei für den Säugling zuerst die Koordination der Hand zum Mund, die Greiffähigkeit sowie das Bedürfnis, einen Gegenstand mit der Hand zu erforschen.

Eine zentrale Rolle nimmt aber vor allem die Entstehung der „Objektpermanenz“ (d.h. das Bewusstsein, dass Gegenstände noch existieren, auch wenn sie sich außerhalb der eigenen Wahrnehmung befinden), die Entwicklung der „Symbolfunktion“ (z.B. die Verwendung von Spielsymbolen⁵⁶) und die „innere Repräsentation“ ein (eine Handlung kann, in Abwesenheit des Modells, durch eine innere Repräsentation des bereits Geschehenen zu einem späteren Zeitpunkt ausgeführt oder dargestellt werden, vgl. die „sensomotorische Nachahmung“) (siehe Piaget 1969, 89f., vgl. auch Wendt 1997, 186). Zur Symbolfunktion rechnet Piaget auch die Sprache. Das Kind hat durch die Sprache die Möglichkeit, Gegenstände oder Handlungen, Gefühle, Wünsche oder interessante Wahrnehmungen in Wörtern (Lauten) auszudrücken (vgl. Piaget 1969, 276f., 282f.).

ein. Außerdem versucht das Kind, einen verlorenen Gegenstand visuell wieder zu finden. Das vierte Stadium ist dadurch gekennzeichnet, dass das Kind zielsicher und intelligent agiert, es fängt an, aktiv nach verschwundenen Gegenständen zu suchen. Am Ende der sensomotorischen Phase, d.h. während des fünften und sechsten Stadiums, beginnt die Entwicklung der Sprache (vgl. Piaget/Inhelder 1976, 15ff.). Eine ausführliche Beschreibung der verschiedenen Stadien der allgemeinen kognitiven Entwicklung ist auch nachzulesen bei z.B. Trautner (1978, 337ff.), Ginsburg/Opper (1982, 46ff.), Thomas/Feldmann (1986, 127ff.) u.a.

⁵⁵ Altersangaben sind bei der kognitiven Entwicklung immer nur ungefähre Richtwerte. Sie können individuell sehr unterschiedlich ausfallen.

⁵⁶ Das Kind beginnt in einem gewissen Alter, sich seine individuellen Spielsymbole zu schaffen (die aber nicht fest bestimmt sein müssen, sondern im Laufe der Zeit auch wechseln können): Das Kind tut beispielsweise so, als ob ein weiches Stückchen Stoff eine Katze symbolisiert, oder eine Schachtel wird z.B. zum Auto umfunktioniert (vgl. Piaget 1969, 128f.).

3. Theoretische Grundlagen

Zahlreiche Spracherwerbsforscher, z.B. Sinclair (1971, 1973), Brown (1973), Edwards (1974), Fletcher (1981), u.a., haben sich eingehend mit dem Zusammenhang zwischen kognitiver Entwicklung und dem Erwerb von ersten sprachlichen Strukturen befasst⁵⁷. Empirische Untersuchungen haben dabei ergeben, dass erste sprachliche Bedeutungen durchaus auf Fähigkeiten, die das Kind in der sensomotorischen Phase erworben hat, aufbauen. Edwards (1974) u.a. postulieren beispielsweise eine enge Korrespondenz zwischen dem Erwerb der Objektpermanenz und der Entwicklung von Bedeutungskategorien in Zweiwortsätzen. Erst mit dem Erwerb der Objektpermanenz ist das Kind in der Lage, über das Vorhandensein (*Hund da*) bzw. Nicht- (*Buch weg*) oder Wieder-Vorhandensein (*noch 'ne Blase*) eines Gegenstandes oder einer Person zu sprechen (vgl. auch Szagun 1996, 85f.).

Die Annahme, dass die kognitive Entwicklung eine notwendige und hinreichende Erklärung für den Spracherwerb liefert, hat sich jedoch in zahlreichen empirischen Studien auch als nicht zutreffend erwiesen (vgl. z.B. Cromer 1974, Bates et al. 1992, siehe auch die Zusammenfassungen bei Szagun 1996, 87ff., Klann-Delius 1999, 126ff.). So kann lediglich davon ausgegangen werden, dass die Sprachentwicklung nur mit bestimmten sensomotorischen Errungenschaften im Zusammenhang steht.

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass die kognitive Entwicklung zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Erklärung für den Spracherwerb liefert. Neben den kognitiven Errungenschaften müssen weitere Fähigkeiten hinzukommen, die es nur dem Menschen ermöglicht, Sprache und Grammatik zu erwerben: Auch die Fähigkeit, Äußerungen nachahmen zu können, ein allgemeiner Lernmechanismus, die Interaktion mit der Umwelt und die Befähigung, die Inputsprache analysieren zu können, spielen bei der sprachlichen Entwicklung eine entscheidende Rolle.

3.2.7 Der russische Verbalaspekt im Erstspracherwerb

3.2.7.1 Verschiedene Ansätze zum Erwerb des Aspekts im Erstspracherwerb

Mit dem Erwerb und der Entwicklung des russischen Verbalaspekts in der russischen Kindersprache beschäftigt sich die Spracherwerbsforschung seit langem. Demzufolge ist die Auswahl an Literatur und Untersuchungen, die sich mit dem Thema des Aspekts im Erstspracherwerb befassen, mittlerweile ein sehr weites Feld. An dieser Stelle soll und kann kein Überblick über den Forschungsstand zur Aspektologie im Erstspracherwerb angestrebt werden. Vielmehr möchte ich mich auf die Nennung bzw. kurze zusammenfassende

⁵⁷ Allerdings beziehen sich die oben genannten Arbeiten fast ausschließlich auf Englisch als Erstsprache.

3. Theoretische Grundlagen

Darstellung einiger weniger Arbeiten beschränken und vor allem auch auf neuere Literatur zu diesem Thema verweisen (vgl. beispielsweise Cejtlin 1988, Gagarina 1997, 2000, Pupylin 1997, 1998, Li/Shirai 2000, Stoll 2001, Böttger 1996, 1999, 2003, Anstatt 2003, 2003a u.v.m.).

Böttger (1999, 2003) setzt für den Erwerb des Verbalaspekts im russischen Erstspracherwerb unterschiedliche Phasen an, die von den Kindern durchlaufen werden. Die grammatische Kategorie des russischen Verbalaspekts im Erstspracherwerb kann nach Böttger erst in einem Alter von ca. 7;0 als erworben angesehen werden. Dies liegt zum einen an den vielfältigen Funktionen und Formen des Aspekts, zum anderen muss sich das Kind auch mit zeitlichen und räumlichen Konzepten auseinander setzen und diese verarbeiten

Für den Aspekterwerb bis zu einem Alter von ungefähr 3;0 konnte anhand verschiedener Untersuchungen zudem herausgefunden werden, dass Kinder Verben im frühen Spracherwerb oftmals in bestimmten Aspekt-Tempus-Clustern verwenden, die mit der lexikalischen aktionalen Funktion (LAF) des Verbs in Zusammenhang stehen (vgl. Schlyter 1990, Gagarina 2000 und vor allem die Zusammenfassung bei Anstatt 2003).

Folgende Aspekt-Tempus-Cluster konnten beobachtet werden (vgl. Anstatt 2003, 356): Die LAF ‚Ereignis‘ kommt zusammen mit dem perfektiven Non-Präsens vor, wie beispielsweise *upal* (‚heruntergefallen‘), das sich auf einen stattgefundenen Zustandswechsel (ZW) bezieht. Die LAF ‚Verlauf‘ dagegen ist überwiegend mit der Aspekt-Tempus-Form imperfektives Präsens, z.B. *sidit* (‚sitzt‘), verclustert.

Verclusterungen wie die eben beschriebenen finden sich nicht nur in der frühen Phase der Kindersprache. Lehmann macht darauf aufmerksam, dass der pf. Aspekt zum größten Teil ein episodisches grammatisches Ereignis bezeichnet, der ipf. Aspekt dagegen entweder einen episodischen grammatischen Verlauf oder eine nichtepisodische Situation denotiert (siehe Lehmann 1999b, 217).

Eine weitere Möglichkeit, den Aspekterwerb von Kindern zu erklären, ist die Klassifizierung der Aspekte in sogenannte Alpha- und Beta-Verben (vgl. Lehmann 1993 und siehe dazu auch Abschnitt 3.1.4.1). Alpha-Verben sind dabei die häufiger verwendeten Partner, die oftmals formal unmarkiert und semantisch einfacher sind und bei denen die lexikalische und die grammatische aktionale Gestalt zusammenfallen (z.B. *otkryt* ‚öffnen‘ und *igrat* ‚spielen‘), Beta-Verben (*otkryvat* und *sygrat*) dagegen werden tendenziell weniger häufig verwendet, sie sind oft formal markiert und semantisch komplexer und auch ihre lexikalische und die grammatische aktionale Gestalt stimmen nicht überein (siehe Lehmann 1993, 265, 271).

3. Theoretische Grundlagen

Es konnte nachgewiesen werden, dass die „Alpha-Beta-Theorie“ nach Lehmann (1993) auch auf den erstsprachlichen Erwerb von Aspektpartnern im Spracherwerb übertragen werden kann (vgl. Hochartz 1993, Böttger 1996). Alphaverben werden vermutlich früher und in einer größeren Anzahl als Betaverben erworben, da sie durch objektive Situationseigenschaften motiviert sind, und Betaverben dagegen lediglich durch die Funktion des Alphaverbs (siehe Lehmann 1993, 265, 271, Lehmann 1999a, 228).

3.2.7.2 Aspekt, Argumente und Verbklassen im frühen Erstspracherwerb (Anstatt 2003)

Die Arbeit von Anstatt (2003)⁵⁸, die sich mit Aspekt, Argumenten und Verbklassen im Erstspracherwerb beschäftigt, soll im folgenden Abschnitt ausführlich dargestellt werden, da sie einerseits auf demselben Material basiert wie die Untersuchungen der vorliegenden Arbeit (Varja Protassova und Ženja Gvozdev⁵⁹), andererseits die Ergebnisse auch für diese Arbeit von Relevanz sind.

Gegenstand der Untersuchung ist die Entwicklung von Verb-Argument-Strukturen im frühen russischen Erstspracherwerb (der Untersuchungszeitraum ist auf 6 Monate nach dem Einsetzen der Zweiwortäußerungen eingegrenzt). Anstatt geht davon aus, dass Verb-Argument-Strukturen in dieser frühen Phase des Spracherwerbs vor allem in wiederkehrenden, als Ganzes reproduzierte Einheiten (Schemas und Cluster) vorkommen. Diese Schemas basieren laut Anstatt (2003, 345) „auf substanziellen semantischen Ähnlichkeiten der betroffenen Verben“, die sich konkret in ihrer aktionalen Situation manifestiert. Weiterhin vertritt sie die Annahme, dass Verben mit einer gewissen lexikalischen aktionalen Funktion (LAF) auch häufig eine gewisse Argumentstruktur aufweisen, d.h. dass die Verben in festen Strukturen, sogenannten Aspekt-Tempus-Clustern auftreten, die durch die LAF des Verblexems bestimmt sind⁶⁰. Vor allem konkrete und sensomotorisch wahrnehmbare Situationen ermöglichen den Kindern, sich die prototypischen aktionalen Funktionen zu erschließen.

Untersucht wurden zunächst drei unterschiedliche Äußerungstypen, die zu Beginn des Spracherwerbs oft verwendet werden. Für diese konnten neben der LAF des Verblexems, die

⁵⁸ Vgl. hierzu auch Anstatt (2003a).

⁵⁹ Siehe hierzu Kapitel 2 dieser Arbeit.

⁶⁰ Verben mit der LAF ‚Ereignis‘ treten überwiegend im perfektivem Präteritum auf, während ‚Verlaufslexeme‘ eher mit imperfektivem Präsens in Verbindung stehen (siehe Anstatt 2003, 356).

3. Theoretische Grundlagen

am häufigsten vorkommende Aspekt-Tempus-Form des Verbs sowie eine charakteristische Argumentstruktur ermittelt werden:

1. Äußerung von Wünschen: Um einen Wunsch auszudrücken, werden häufig Ereignislexeme mit wahrnehmbarem Zustandswechsel des direkten Objekts (Patiens) verwendet. Diese werden überwiegend durch einen perfektiven Infinitiv oder durch den Imperativ versprachlicht, wobei meistens das Patiens, das Agens dagegen so gut wie nie genannt wird (typisches Beispiel: *kniga dat'* ‚Buch geben‘);

2. Feststellen eines Zustandswechsels (ZW): Auch bei diesem Äußerungstyp handelt es sich vorwiegend um Ereignislexeme im perfektiven Präteritum, bei denen das Patiens überwiegend genannt wird (an ihm wird der ZW vollzogen);

2a. Nichtagentiver Zustandswechsel: Vom Kind wird lediglich das Patiens, an dem sich der ZW vollzieht, genannt, nicht aber das Agens (typisches Beispiel: *nožik upala* ‚Messer heruntergefallen‘) (Unakkusativa);

2b. Agentiver Zustandswechsel (tritt erst nach 2a. auf): Bei diesem Typ handelt es sich um einen ZW, den ein Agens an einem Patiens ausführt (Ergativa, vgl. Anstatt 2003, 366) (typisches Beispiel: *baba chleb kupala* ‚Oma Brot gekauft‘). Das Agens wird häufiger als bei Typ 2a. versprachlicht, fast obligatorisch ist auch hier die Nennung des Patiens, das selbst indirekt (z.B. durch eine Geste) immer mitgenannt wird;

3. Benennen einer aktuellen Situation: Das Kommentieren bzw. Benennen von aktuell stattfindenden Situationen kommt im Spracherwerb bereits früh vor und wird auch sehr häufig geäußert. Verwendet werden dabei überwiegend Verlaufslexeme im imperfektiven Präsens (typisches Beispiel: *tetja sidit* ‚Tante sitzt‘). Für die Rolle des „ausführenden“ Partizipanten⁶¹ definiert Anstatt (2003, 369f.) die Rolle des „Aktors“ (vgl. auch Abschnitt 3.1.5.4 dieser Arbeit), da Kinder die agentiven bzw. nicht-agentiven Situationen nicht bewusst zu differenzieren scheinen. Dadurch wird ausgedrückt, dass „die Intentionalität der Handlung diffus bleibt“ (Anstatt 2003, 371).

Des Weiteren wurden folgende Verbklassen untersucht (siehe Anstatt 2003, 373f.):

- **Konklusive Ereignislexeme:** Verben, die zu den konklusiven Ereignislexemen zählen, denotieren vor allem Situationen mit mentaler oder sozialer Bedeutung (z.B. *ženit'sja* ‚heiraten‘), und werden im frühen Erstspracherwerb später (nach transformativen Ereignislexemen) und eher seltener verwendet, da sie aufgrund ihrer Komplexität und ihrer

⁶¹ Dies kann im frühen Erstspracherwerb durchaus auch eine unbelebte Entitäten sein wie beispielsweise *knizka ležit* ‚Buch liegt‘).

3. Theoretische Grundlagen

nicht (eindeutig) wahrnehmbaren sensomotorischen Grundlagen für Kinder schwer zu erfassen bzw. zu verstehen sind. Früh verwendete Konklusiva (*kupit'* ‚kaufen‘) werden laut Anstatt (2003, 373) häufig als transformative Ereignislexeme gebraucht, d.h. die Bedeutung des Verblexems ist auf die sensomotorisch wahrnehmbaren Komponenten reduziert;

- **Stativa:** Auch diese Verblexeme denotieren vor allem mentale Zustände oder Beziehungen zwischen Entitäten (z.B. *ljubit'* ‚lieben‘, *znat'* ‚wissen‘) und werden wie die konklusiven Ereignislexeme erst im späteren Verlauf des Spracherwerbs erworben;

- **Diffuse Ereignis-Verlaufs-Lexeme (diffuse E-V-Lexeme):** Für diese Verbgruppe lassen sich keine so deutlichen Regeln wie für die nicht diffusen Verblexeme herausarbeiten, dennoch ergeben sich für die unterschiedlichen Typen folgenden Regularitäten (vgl. Anstatt 2003, 375f.).

- **Ergative Verblexeme** (diffuse E-V-Lexeme mit wahrnehmbarem Zustandswechsel): Für Verben dieses Typs (beispielsweise *est'* ‚essen‘, *myt'* ‚waschen‘) hat Anstatt (2003, 375) festgestellt, dass die Ereignisfunktion als transformativ zu interpretieren ist. Auffällig ist zudem, dass das direkte Objekt (oft *Patiens*), obwohl fakultativ, meistens genannt wurde. Bezeichnet werden hauptsächlich Wünsche (überwiegend im imperfektiven Präsens) oder aktuell stattfindende Situationen (im perfektiven und imperfektiven Infinitiv);

- **Verben der Bewegung** (diffuse E-V-Lexeme mit wahrnehmbarem ZW): Anstatt (2003, 377f.) stellt fest, dass anhand der Verb-Verwendungen nur Schemas für einzelne Verben gefunden wurden. Für den Großteil der Verben dominiert die Verlaufsform und somit der Äußerungstyp „Benennen einer aktuellen Situation“. Das Verb *idti* („gehen“), das von Beginn des Spracherwerbs an häufig verwendet wird, kommt überwiegend in Ereignisfunktion und bei Wunsch-Äußerungen bzw. Feststellen eines Zustandswechsels vor.

- **Unergativa mit Rahmenargument** (diffuse Lexeme ohne wahrnehmbaren ZW): Dieser Untertyp der diffusen Verblexeme stellt den heterogensten Typ dieser Gruppe dar. Regularitäten können meistens nur für einzelne Verblexeme (typische Beispiele: *igrat'* ‚spielen‘ oder *čitat'* ‚lesen‘) aufgestellt werden. Das Objekt wird vor allem dann genannt, wenn es eine „materielle Erscheinungsform“ hat (z.B. *čitat'* + *kniga* ‚lesen + Buch‘), in anderen Fällen wird das Objekt eher nicht versprachlicht (Anstatt 2003, 381).

In ihrer Untersuchung beschäftigte sich Anstatt (2003, 382f.) außerdem mit der Frage, in welchem Maße die von Slobin (1985) aufgestellte „Manipulative Activity Scene“ („MAS“)⁶² (d.h. ein Agens manipuliert ein *Patiens*) in diesem frühen Stadium des Spracherwerbs von

⁶² Zur Darlegung der „Manipulative Activity Scene“ (Slobin 1985) siehe Abschnitt 3.2.4.3 dieser Arbeit.

3. Theoretische Grundlagen

Bedeutung ist (von Interesse ist dabei die Akkusativ- und Partitivmarkierung des Objekts). Anhand des Datenmaterials konnte Anstatt (2003, 382f.) dieser grundlegenden Szene jedoch nur eine sehr geringe Relevanz nachweisen. Zwar wird von den Kindern eine Akkusativmarkierung erworben, z.B. bei dem Verb *dat'* (,geben'), das eigentlich per se eine „MAS“ bezeichnet, doch kommt laut Anstatt (2003, 383) bei diesem Verb eine Nominativmarkierung ebenso häufig vor die Akkusativmarkierung. Auch drückt beispielsweise die Akkusativmarkierung bei den bereits früh vorkommenden unergativen Lexemen mit Rahmenargument gerade keine „Manipulative Activity Scene“ aus. Auch für den Partitiv geht Anstatt (2003, 384f.) davon aus, dass diese Objektmarkierung in der frühen Phase des Erstspracherwerbs von den Kindern größtenteils nicht produktiv verwendet wird. Vielmehr weisen die Daten darauf hin, dass bestimmte Partitivformen als holistische Formen erlernt und zuerst einmal unanalysiert gebraucht werden. Für die „Verb-Island-Hypothese“ (Tomasello 1994)⁶³ hingegen konnten relativ viele Evidenzen gefunden werden, sodass man tatsächlich davon ausgehen kann, dass Regularitäten bezüglich bestimmter Verb-Verwendungen wie beispielsweise die Akkusativmarkierung etc. als „Ganzes“ gelernt und reproduziert werden. Unregelmäßigkeiten sind dadurch zu erklären, dass sich oftmals eine zeitlang „alte Formen“ neben „neuen Formen“ halten, bis sich die standardsprachliche Verwendung durchgesetzt hat.

3.3 Theoretischer Rahmen für die empirische Untersuchung: Gewinnung eigener Klassen und Subklassen

Im vorliegenden Abschnitt soll der theoretische Rahmen, der für die empirische Untersuchung in Kapitel 4 grundlegend sein wird, aus den in Abschnitt 3.1 und 3.2 dargelegten theoretischen Ansätzen weiter entwickelt und dargelegt werden. Folgende Inhalte werden für die weitere Vorgehensweise von Bedeutung sein: Zum einen die Kategorisierung nach der Granularität der Verben (vgl. Marszk 1996, Abschnitt 3.1.2), da sich die Vermutung aufstellen lässt, dass die Granularität der Verben Erklärungen für ihre Erwerbsreihenfolge bietet. Zum anderen die sogenannten Erfahrungsmodalitäten nach Lehmann (1993) (siehe hierzu 3.2.6.1), da in der empirischen Untersuchung die Arbeitshypothese aufgestellt wird, dass der Erwerb von Verbbedeutungen in Abhängigkeit von den Erfahrungen des Kindes mit seiner Umwelt zu sehen ist.

⁶³ Zur Theorie der „Verb-Island-Hypothese“ (Tomasello 1992) siehe Abschnitt 3.2.4.1.

3.3.1 Zentrale Erfahrungskategorien im Erstspracherwerb

3.3.1.1 Zusammenfassende Darstellung der Hauptkategorien

Die Datenbasis für die Klassifikation bilden die Korpora von Protassova, Gvozdev und Bieva, die in Kapitel 2 (Abschnitt 2.2.2) bereits ausführlich dargestellt wurden. Die aus diesem Material ermittelten Verben⁶⁴ (zur kompletten Auflistung der Verben siehe im Anhang 1) stellen die Grundlage für die Erarbeitung von semantisch basierten Verbkategorien dar. Anhand des vorliegenden Datenmaterials können Kategorien aufgestellt werden, die im frühen russischen Erstspracherwerb von zentraler Bedeutung sind, und die durch lexikalische Eigenschaften der Verben bestimmt sind. Von Relevanz ist dabei, dass die Kategorien einerseits auf der Basis der ausgewerteten Verben aufgestellt wurden, andererseits auf bestehende Klassifikationsansätze, die im Literaturteil (Abschnitt 3.2.5) bereits erörtert wurden, aufgebaut werden konnten. Ausgangspunkt ist vor allem die Erweiterung der Kategorien, die auf den Erfahrungsmodalitäten nach Lehmann (1993)⁶⁵ beruhen (vgl. 3.2.6.1), und die bereits in Haberhauer (2001 und 2004) die Grundlage einer Studie (anhand des Materials von Varja Protassova) über die Entwicklung von Erfahrungskategorien im russischen Erstspracherwerb bildeten. Ausgehend von der These (vgl. hierzu auch Abschnitt 3.2.6), dass die Reihenfolge des Erwerbs von Verbbedeutungen in Abhängigkeit von den Erfahrungen des Kindes mit seiner Umwelt zu sehen ist, werden dieser Untersuchung unterschiedliche Erwerbskategorien zugrunde gelegt, die diesen speziellen Erfahrungen Rechnung tragen sollen.

Da die Unterschiede im Vokabular der drei untersuchten Korpora geringfügig sind (siehe hierzu Kapitel 2), d.h. das gesamte Korpus insgesamt als relativ homogen bewertet werden kann, ist eine zusammenfassende Darstellung der Hauptkategorien in Abschnitt 4.1.2ff. möglich.

⁶⁴ Wie in Kapitel 2 bereits dargestellt wurde, sind einige Verbgruppen wie beispielsweise Kopulaverben (*byt'* ‚sein‘), Modalverben (*chotet'* ‚wollen‘, *moč'* ‚können‘), Phasenverben (z.B. *načinat'(sja)* ‚anfangen‘, *končat'(sja)* ‚beenden‘), Verben wie *značit'* ‚(bedeuten‘) oder *okazyvat'sja* ‚(sich erweisen, sich herausstellen‘) sowie in der russischen Standardsprache nicht existente Verbbildungen wie *otzakolot'* im Sinne von ‚aufmachen‘ etc. nicht Gegenstand der vorliegenden Analyse (vgl. hierzu Abschnitt 2.4.1).

⁶⁵ Die Erfahrungsmodalitäten nach Lehmann (1993, 275/276) werden unterteilt in 1. sensomotorische Eigenerfahrungen, 2. affektive, mentale und perzeptuelle Eigenerfahrungen sowie in 3. Erfahrungen von sozialer Interaktion.

3. Theoretische Grundlagen

Bei der konkreten Erarbeitung der Erfahrungskategorien standen folgende Leitfragen im Mittelpunkt:

- Wie lassen sich die im frühen Erstspracherwerb angeeigneten Verben kategorisieren, d.h. welche allgemeinen semantischen Kategorien werden erworben?
- Kann eine Erwerbsreihenfolge für die Kategorien aufgestellt werden?
- Wie lässt sich das Vorkommen bestimmter Verbkategorien im Erstspracherwerb möglicherweise erklären, d.h. welche allgemeinen Erfahrungen liegen den aufgestellten Verbkategorien zugrunde?

Vor der Präsentation ausführlicher Ergebnisse soll zunächst ein tabellarischer Überblick über die aufgestellten Erfahrungskategorien gegeben werden. Auf der Basis des in Kapitel 2 beschriebenen Datenmaterials wurden fünf zentrale Erfahrungskategorien aufgestellt, denen die ermittelten Verben zugeordnet werden können. Im Einzelnen handelt es sich um folgende Hauptkategorien, die wiederum in verschiedene Unterklassen eingeteilt werden können, und die im Folgenden anhand typischer Verbbeispiele veranschaulicht werden:

	Verbkategorie	Typische Beispiele⁶⁶
1.	Motorische Tätigkeiten	<i>bežat'</i> (,laufen, rennen'), <i>pričesyvat'(sja)</i> (,(sich) kämmer'), <i>est'</i> (,essen'), <i>ležat'</i> (,liegen'), <i>stučat'</i> (,klopfen'), <i>pet'</i> (,singen')
2.	Sensorisch bzw. perzeptuell wahrnehmbare Akte und Zustände	<i>bolet'</i> (,schmerzen, weh tun, krank sein'), <i>goret'</i> (,brennen, funkeln'), <i>otryvat'sja</i> (,sich lösen, abgehen')
3.	Soziale Akte	<i>pokupat'</i> (,kaufen'), <i>darit'</i> (,schenken'), <i>razgovarivat'</i> (,sich unterhalten, reden'), <i>sovetovat'</i> (,einen Rat geben')
4.	Mentale bzw. kognitive Akte	<i>dumat'</i> (,denken'), <i>znat'</i> (,wissen'), <i>videt'</i> (,sehen')
5.	Emotionale Akte und Zustände	<i>ljubit'</i> (,lieben, gern haben, mögen'), <i>bojat'sja</i> (,sich fürchten'), <i>nravit'sja</i> (,gefallen'), <i>pugat'</i> (,erschrecken')

Tabelle 3-4: Die zentralen Erfahrungskategorien im frühen russischen Erstspracherwerb

⁶⁶ Auch in diesem Kapitel wird im Folgenden immer der ipf. Aspektpartner angegeben (vgl. hierzu auch im Theorieteil Abschnitt 3.1.2.2).

3. Theoretische Grundlagen

Die aufgestellten Erfahrungskategorien 1 bis 5 stehen in enger Verbindung zu bereits dargestellten traditionellen Klassen (vgl. hierzu im Theorieteil Abschnitt 3.1.1): So weisen „Motorische Tätigkeiten“ eine Nähe zu Verben der Bewegung auf, „Soziale Akte“ zu Verba dicendi (Verben des Sprechens), „Sensorisch bzw. perzeptuell wahrnehmbare Akte und Zustände“ zu Verba percipiendi (Verben der Wahrnehmung), „Mentale bzw. kognitive Akte“ zu Verba cogitandi (Verben des Denkens) und „Emotionale Akte und Zustände“ zu Verba affectus (Verben des Gefühls). Im weiteren Verlauf der Arbeit sollen überwiegend die Begrifflichkeiten der oben genannten Erfahrungskategorien verwendet werden, da sie Klassen mit Merkmalen darstellen, die speziell für eine Untersuchung im frühen russischen Erstspracherwerb aufgestellt wurden.

3.3.1.2 Beschreibung und Definition der einzelnen Kategorien

Im vorliegenden Abschnitt sollen die fünf Erfahrungskategorien ausführlicher dargestellt und definiert werden, um die einzelnen Kategorien klar gegeneinander abgrenzen zu können bzw. um eine Zuordnung der Verben zu den einzelnen Kategorien zu vereinfachen. Darüber hinaus wird auf Besonderheiten der einzelnen Kategorien eingegangen werden (vgl. hierzu vor allem 4.1.2ff.).

Kategorie 1: Motorische Tätigkeiten

Verben, die unter der Bezeichnung motorische Tätigkeiten zusammengefasst werden, denotieren Vorgänge, die sowohl eine Bewegung des ganzen Körpers wie bei *idti* (‘gehen‘) oder *guljat’* (‘spazieren gehen‘) als auch eines einzelnen Körperteils, wie z.B. die Hand oder der Arm bei *machat’* (‘winken‘) involvieren oder die einen Zustand bezeichnen, der auf eine motorische Handlung hin folgt, wie beispielsweise bei *ležat’* (‘liegen‘). In die Kategorie der motorischen Tätigkeiten fallen auch Verben, bei denen zu der Bewegung eines Körperteils auch ein Instrument bzw. ein für die Verbhandlung essentielles Hilfsmittel in den Fokus des Verbgeschehens tritt, wie beispielsweise ein Kamm oder eine Bürste bei *pričesyvat’*

3. Theoretische Grundlagen

(,kämmen‘) und das Bügeleisen bei *gladit’* (,bügeln‘)⁶⁷. Da sich Bewegungsabläufe nicht auf Menschen beschränken, kann natürlich auch ein Tier eine Bewegung ausführen⁶⁸.

Die vorliegende Kategorie enthält darüber hinaus zwei Sonderkategorien: Einerseits die sogenannten sensomotorischen Tätigkeiten, deren Verben dadurch gekennzeichnet sind, dass sie eine Bewegung und ein Geräusch miteinander vereinen (vgl. Clark 1993, 46), wie beispielsweise bei *pet’* (,singen‘), *plakat’* (,weinen‘) oder *lajat’* (,bellen‘), andererseits die Verben *pisat’* (,schreiben‘) und *čitat’* (,lesen‘), die ebenfalls eine eigene Kategorie mit speziellen Charakteristika bilden.

Anhand der obigen Beispiele ist zu ersehen, dass es sich bei der Kategorie der motorischen Tätigkeiten um eine relativ heterogene Gruppe handelt. Aus diesem Grund ist es nötig, die Verben dieser Klasse in verschiedene Untergruppen einzuteilen (siehe hierzu Kapitel 4).

In der Literatur (vgl. hierzu auch im Theorieteil Abschnitt 3.2.5) werden Verben wie beispielsweise *put, fall, jump* oder *eat* und *chodit’* (,gehen‘), *guljat’* (,spazieren‘) oder *davat’* (,geben‘) häufig unter der Bezeichnung *action words, activities* oder *dejstvija* (,Handlung oder Aktivität‘) zusammengefasst (vgl. Nelson 1973, Clark 1983, Huttenlocher et al. 1983, Clark 1993, Fenson et al 1994) oder sie werden allgemein als Verben klassifiziert, die eine Bewegung beschreiben (russ. „dviženie, progulka“, siehe Seledkina 2000, Cejtin 2000). Allgemein wird die Beobachtung gemacht, dass Verben dieser Kategorie nicht nur als erste, sondern auch in einer größeren Anzahl als andere Verben (wie z.B. Verben, die auf einen mentalen oder emotionalen Akt oder Zustand referieren) erworben werden (vgl. hierzu beispielsweise Stern/Stern 1928, Clark 1993, Hochartz 1993, Szagun 1996, Eliseeva 1997, Klann-Delius 1999, Kauschke 2000 etc.).

Kategorie 2: Sensorisch bzw. perzeptuell wahrnehmbare Akte und Zustände

Verben, die unter der Kategorie sensorisch bzw. perzeptuell wahrnehmbare Akte und Zustände subsumiert werden, beschreiben allgemein Situationen, bei denen die Aufnahme und die Verarbeitung von unterschiedlichen Sinneseindrücken im Vordergrund stehen.

⁶⁷ Krohn (1984, 34) weist darauf hin, dass oft nicht eindeutig abzugrenzen ist, „in welchem Ausmaß tatsächlich ein menschlicher Körperteil und nicht etwa ein Instrument als primär konstitutiv für die jeweilige Bewegungsmanifestation zu betrachten ist“.

⁶⁸ Krohn (1984, 33) geht davon aus, dass eine Trennung in Mensch und Tier in lexematischer Hinsicht nur bedingt produktiv ist und lediglich bei einigen Verben sinnvoll erscheint (z.B. bei *essen* und *fressen* oder Verben wie *küssen* und *winken*).

In der vorliegenden Klassifikation gibt es lediglich das Verb *letat’* (,fliegen‘), das ausschließlich in Bezug auf Tiere (oder Flugzeuge) verwendet wird.

3. Theoretische Grundlagen

Darunter fallen beispielsweise akustische Wahrnehmungen, aber auch visuelle Beobachtungen bzw. das Empfinden und der Ausdruck von Schmerzgefühlen.

Den Mittelpunkt der vorliegenden Klasse bildet die Benennung visuell wahrnehmbarer Situationen. Dabei handelt es sich um die Beschreibung von Vorgängen wie beispielsweise *otvorjat'sja* (,sich öffnen, aufgehen‘) oder um die Bezeichnung von Eigenschaften unbelebter Entitäten, vgl. *goret'* (,brennen, funkeln‘). Bestimmte Verbvorkommen können auch als Unterkategorie der visuell wahrnehmbaren Akte und Zustände angesehen werden, die von Kind zu Kind variieren. So beschreibt Varja beispielsweise häufig sogenannte Naturerscheinungen (bei denen das Subjekt immer unbelebt ist, vgl. z.B. bei *zret'* ,reifen‘), deren Wahrnehmung eine längere Beobachtungszeit voraussetzt. Zur vorliegenden Kategorie gehören auch Verben, die allgemein perzeptuell wahrnehmbare Situationen beschreiben, wie beispielsweise die Bezeichnung von Schmerzen (*bolet'* ,schmerzen, weh tun, krank sein‘). Verben, die akustisch wahrnehmbare Situationen denotieren, werden überwiegend durch Verben wie z.B. *gudet'* ,dröhnen‘⁶⁹ repräsentiert, die Gegenstände bezeichnen, die ein Geräusch hervorbringen.

Die Ausführungen machen deutlich, dass es sich bei der vorliegenden Kategorie, ebenso wie bei den motorischen Tätigkeiten, um eine relativ heterogene Gruppe handelt.

Die Einteilung und Bezeichnung orientiert sich dabei an der Kategorie von Bretherton/Beeghly (1982, 907), die Inhalte, die mit Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Empfindungen auf der Haut und Schmerzempfinden in Zusammenhang stehen, unter dem Oberbegriff *perception* zusammenfassen. Diese Verben werden in der gängigen Literatur jedoch selten als eigenständige Kategorie innerhalb des Wortschatzes angesehen, sondern häufig den *internal states* (vgl. Bretherton/Beeghly 1982, 907) oder den internen/innerpsychischen Verben (Kauschke 2000, 32f., 133) zugeordnet.

Kategorie 3: Soziale Akte

Zu der Kategorie der sozialen Akte gehören Verben, die Situationen beschreiben, die ein aufeinander bezogenes Handeln von zwei oder mehreren Personen erfordern (vgl. Bretherton et al. 1981, 334), wobei meistens sowohl ein Zusammenspiel von situativen Kenntnissen als auch von motorischen Komponenten vorliegt. Diese Verben, die von Mende (2003)⁷⁰ als

⁶⁹ Diese Verben sind nicht zu verwechseln mit den Verben, die sensomotorisch wahrnehmbare Situationen beschreiben, wie beispielsweise *pet'* (,singen‘) oder *stučat'* (,klopfen‘), die eine Unterkategorie der motorischen Tätigkeiten darstellen (vgl. Abschnitt 4.1.2.1).

⁷⁰ Vgl. hierzu die sogenannten Doppeldecker-Verben nach Lehmann (siehe auch im Theorieteil Kapitel 3.1.2.4).

3. Theoretische Grundlagen

sogenannte biplane Verben bezeichnet werden, haben die Besonderheit, dass sie aus zwei Bedeutungsebenen bestehen und zwar aus einer Ebene, die sich aus sogenannten interpretativen Bestandteilen zusammensetzt und als Aktebene bezeichnet werden soll, und einer Ebene, die aus sensomotorisch wahrnehmbaren Komponenten besteht. Zu diesen Verben, die im Folgenden als soziale interaktive Akte bezeichnet werden, zählen beispielsweise *ženit'sja* (‚heiraten‘), *darit'* (‚schenken‘) oder *pokupat'* (‚kaufen‘). Bei *pokupat'* stellt die Aktebene der juristische Vorgang des Kaufens dar und die andere Ebene steht für die motorische Ausführung dieses Akts: Beim Vorgang des Kaufens muss gegebenenfalls der Geldbeutel geöffnet oder ein Scheck unterschrieben werden (vgl. Marszk 1996, 28/29)⁷¹ sowie die gekaufte Ware genommen und eingesteckt werden. In der Regel besteht die Explikation biplaner Verben lediglich aus den interpretativen und nicht aus den motorisch wahrnehmbaren Bestandteilen der Verbbedeutung, wobei im allgemeinen Sprachgebrauch des Menschen meist nur einige der interpretativen Komponenten bekannt sind und häufig die motorisch wahrnehmbaren Bestandteile, die nicht explizit festgelegt sind und variieren können, für das Verbverständnis von Bedeutung sind (siehe Mende 2003, 288, 291).

Eine weitere Unterkategorie der sozialen Akte stellt die Kommunikation zwischen zwei (oder auch mehreren) Personen dar. In dieses Feld fallen Verben wie *razgovarivat'* (‚sich unterhalten‘) oder auch *sovetovat'* (‚einen Rat geben‘), die fortan als soziale kommunikative Akte bezeichnet werden. Verben, die eine solche soziale kommunikative Situation beschreiben, erfordern einen Gegenpart, da für den Vollzug der Sprechhandlung mindestens eine weitere Person notwendig ist. Bei einem Verb wie *razgovarivat'* (‚sich unterhalten‘) wird die prototypische Verbbedeutung erst dann erfüllt, wenn mindestens zwei Personen in einer Interaktion, d.h. in einem Zwiegespräch miteinander stehen.

Die oben beschriebenen sozialen interaktiven Akte werden in der einschlägigen Literatur bislang nicht als eine eigenständige Kategorie im Verbbedeutungserwerb zusammengefasst. Verben wie *pokupat'* (‚kaufen‘) etc. werden häufig den Verben zugeordnet, die eine komplexere motorische Tätigkeit beschreiben, was voraussetzt, dass sich das Kind auf irgendeine Art und Weise mit kausalen Zusammenhängen auseinandersetzt (vgl. auch

⁷¹ Natürlich besteht die Möglichkeit, dass jemand eine andere Person auffordert, eine Tätigkeit, wie z.B. die des Kaufens, für ihn auszuführen, und in diesem Fall würde dann der Vorgang des Kaufens keine eigene Körperbewegung erfordern. In der folgenden Arbeit wird aber davon ausgegangen, dass dies ein Sonderfall darstellt, und dass im Normalfall derjenige, der etwas kauft auch die motorische Handlung, die dazu notwendig ist, ausführt (vgl. hierzu auch Marszk 1996, 28/29).

3. Theoretische Grundlagen

Huttenlocher et al. 1983, 72, Dittmann 2002, 48). Verben, die den sozialen kommunikativen Akten zugeordnet werden können, werden in der Regel unter der Bezeichnung Sprechakt- oder Kommunikationsverben erfasst und in der vorliegenden Arbeit nach Glatz (2001, 33) definiert: „Kommunikationsverben sind Verben, die kommunikative Akte bezeichnen, welche mit sprachlichen Mitteln ausgeführt werden [...].“

Kategorie 4: Mentale bzw. kognitive Akte

Mit Verben, die mentale bzw. kognitive Akte bezeichnen, werden Inhalte beschrieben, die sich mit der allgemeinen gedanklichen Welt eines Menschen, seinem Verstand und mit Prozessen und Strukturen befassen, die mit dem Wahrnehmen und Erkennen zusammenhängen. Hierzu zählen u.a. die Bereiche des Denkens (vgl. *dumat'* ‚denken‘), der Erinnerung (*pomnit'* ‚sich erinnern‘) und des Wissens (*znat'* ‚wissen‘). Wie auch bei den emotionalen Akten und Zuständen handelt es sich dabei um Verben, die weder motorisch noch sinnlich wahrnehmbar sind. Die vom Verb denotierte Handlung spielt sich ausschließlich im gedanklichen Inneren einer Person ab und ist für außenstehende Dritte nicht wahrnehmbar (siehe hierzu auch die Erläuterungen bei den emotionalen Akten und Zuständen).

Zur vorliegenden Kategorie der mentalen bzw. kognitiven Akte gehören darüber hinaus auch klassische Verba percipiendi (Verben der Wahrnehmung) wie *videt'* (‚sehen‘) und *njuchat'* (‚riechen‘). Mit diesen Verben wird in erster Linie ein Vorgang konstatiert, der nicht unmittelbar wahrnehmbar ist, sondern zu dem eine geistige Einsicht gehört.

Wie bereits dargestellt wurde, werden die Verben der vorliegenden Kategorie – zusammen mit den sensorisch bzw. perzeptuell wahrnehmbaren sowie den emotionalen Akten und Zuständen – in der gängigen Literatur oftmals unter der Bezeichnung *internal states* zusammengefasst (Bretherton/Beeghly 1982, 907).

Kategorie 5: Emotionale Akte und Zustände

Verben, die unter dem Begriff emotionale Akte und Zustände subsumiert werden, denotieren Vorgänge, die die innere emotionale Gemütslage bzw. verschiedenste Gemütsregungen eines Menschen beschreiben, wie beispielsweise *ljubit'* (‚lieben, gern haben, mögen‘) oder *bojat'sja* (‚sich fürchten‘). Bei Verben dieser Kategorie basiert die vom Verb denotierte Situation weder auf motorischen noch auf sinnlichen Wahrnehmungen. Zudem ist die direkte Beteiligung weiterer Personen auszuschließen, da sich emotionale Gefühlsregungen ausschließlich im Inneren der jeweiligen Person abspielen und nach außen hin für andere Personen nicht immer und nicht ohne weiteres wahrnehmbar sind. Es ist

3. Theoretische Grundlagen

natürlich vorstellbar, dass sich Gefühle wie *pugat'* (erschrecken) oder *radovat'sja* (sich freuen) durch eine äußere Handlung wie zittern, weinen oder lachen manifestieren, von der dann auf den betreffenden Gemütszustand geschlossen werden kann. Dieses Sichtbar-Werden einer inneren Gefühlslage ist aber nicht bei jeder emotionalen Regung zwingend oder eindeutig erschließbar, und somit ist der eigentliche innere Vorgang für eine dritte Person nicht erkennbar, sondern nur von der betreffenden Person selbst bewusst erlebbar. Dennoch ist es generell möglich, die emotionale Gemütslage einer anderen Person zu beschreiben. Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass man mit seiner (subjektiven) Einschätzung die Gefühle bzw. Gemütslage einer anderen Person auch richtig deutet. Die Verbalisierung von Gefühlsäußerungen ist im Normalfall auf den Menschen und zum Teil auf Tiere beschränkt und nicht auf unbelebte Entitäten übertragbar.

Wie im Theorieteil (Abschnitt 3.2.5) bereits ausführlich dargestellt wurde, wird die Kategorie der *Emotionswörter* oder *internal states* in den verschiedenen Untersuchungen unterschiedlich eng oder weit gefasst. Häufig werden darunter Bereiche wie Perzeption, Physiologie, (positive und negative) Affekte, Wollen und Fähigkeit, Kognition und moralische Urteile zusammengefasst (Bretherton/Beeghly 1982, 907).

Die Kategorien 4 und 5 sollen im Folgenden – anders als in der gängigen Sekundärliteratur – als eigene Kategorien dargestellt werden, da, wie die Untersuchungen zeigen werden, ihre Entwicklungen durchaus unabhängig voneinander verlaufen eigene Charakteristika aufweisen (vgl. hierzu 4.1.2.4 und 4.1.2.5).

3.3.1.3 Datenproblematik

Die oben beschriebenen Erfahrungskategorien 1 bis 5 geben zunächst einen Überblick darüber, welche allgemeinen semantischen Kategorien im frühen russischen Erstspracherwerb erworben werden und wie diese für die vorliegende Untersuchung definiert werden. Dabei handelt es sich aber nicht immer um eindeutig abgrenzbare Kategorien bzw. nicht alle Verben können eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden, da die von einem Verb denotierte Situation oftmals aus unterschiedlichen Komponenten besteht. Dies zeigte sich beispielsweise bereits bei den biplanen Verben, die soziale interaktive Akte beschreiben. Allen diesen Verben liegt ein bestimmter Akt zugrunde und gleichzeitig ist ihnen ein gewisser motorischer Anteil zueigen (z.B. beim Akt des Kaufens). Im folgenden Abschnitt sollen weitere Verben näher beleuchtet werden, die nicht eindeutig einer Kategorie zuzuordnen sind.

Wie bereits dargestellt wurde, bildet die Standardbedeutung eines Verbs den Ausgangspunkt für die Zuordnung der Verben zu den einzelnen Erfahrungskategorien, da von der Annahme

3. Theoretische Grundlagen

ausgegangen wird, dass diese Bedeutung die erste ist, die Kinder im Spracherwerb erwerben (vgl. Kapitel 2.3.3). Als Standardbedeutung wird dabei diejenige Bedeutung angesehen, die am häufigsten auftritt und semantisch am einfachsten ist, die in Assoziationstests zuerst genannt wird und die außerdem zur Ableitung weiterer Bedeutungen motiviert (siehe Anstatt 2003, 60). Die Standardbedeutung wird also als die maßgebliche theoretische Grundlage für jede Verbbedeutungsbeschreibung herangezogen (vgl. hierzu die Explikationen in einschlägigen Wörterbüchern wie das „Malyj Akademičeskij Slovar“ (MAS) von Evgen’eva 1981 oder das Wörterbuch von Ožegov 1992). Auf dieser Basis soll versucht werden, unklare Verben der korrekten Kategorie zuzuordnen.

Verben, die primär zu der Gruppe der motorischen Tätigkeiten und Zustände gehören, beinhalten häufig auch noch andere Bedeutungskomponenten⁷². Ein Verb wie beispielsweise *pisat’* (‘schreiben’) besteht nicht ausschließlich aus einer motorischen Handbewegung, denn abgesehen von der motorischen Tätigkeit muss beim Akt des Schreibens auch eine gewisse und nicht unerhebliche Denktätigkeit geleistet werden⁷³. *Pisat’ pis’mo* (‘einen Brief schreiben’) muss ebenso als ein gedanklicher Akt angesehen werden, und ist aus diesem Grund unter Umständen den mentalen Akten zuzuordnen.

Das Wörterbuch von Evgen’eva (1981) bzw. von Ožegov (1992) gibt folgende Explikation von *pisat’* (‘schreiben’):

- *Izobražat’ na bumage ili inom materiale kakie-l. znaki (bukvy, cifry, i.t.p.)*. (vgl. Evgen’eva 1981)
‘Auf Papier oder anderem Material irgendwelche Zeichen (Buchstaben, Ziffern etc.) darstellen.’
- *Izobražat’ čem-n. grafičeskie znaki, ich sočetanija*. (vgl. Ožegov 1992)
‘Graphische Zeichen, auf etwas ihre Kombination darstellen.’

Die obige Explikation zeigt, dass *pisat’* (‘schreiben’) sowohl als motorische Tätigkeit als auch als ein mentaler Akt eingestuft werden kann, denn um graphische Zeichen in korrekter

⁷² Auch Born-Rauchenecker (1997, 49f.) geht davon aus, dass sich Bedeutungen aus verschiedenen für die Konstitution des Bedeutungskerns eines Verblexems relevanten Komponenten zusammensetzen. Diese Komponenten, wie beispielsweise eine motorische, situative, lexikalisch-aktionale, agentive, wertende, implikative und eine Partizipanten-Komponente, sind nach Born-Rauchenecker in unterschiedlicher Anzahl an einer Verbbedeutung beteiligt.

⁷³ Krohn spricht für das Deutsche im Fall von *schreiben* (und auch bei Verben wie *singen*, *schnarchen*, *lachen* oder *gähnen*) von Verblexemen, „die u.a. auch Bewegungen von Körperteilen denotieren, die aber u.E. primär andere Sachverhalte komplexer Natur abbilden“ (Krohn 1984, 34).

3. Theoretische Grundlagen

Kombination auf ein Papier zu bringen, muss sowohl eine motorische Tätigkeit ausgeführt als auch eine gewisse Kenntnis und mentale Fähigkeit vorausgesetzt werden. Die Untersuchung wird zeigen, dass für Kinder im frühen Spracherwerb vor allem die motorische Seite von *pisat'* (,schreiben') von Bedeutung ist, und aus diesem Grund wird dieses Verb den motorischen Tätigkeiten, allerdings in einer Sonderkategorie (vgl. hierzu Abschnitt 4.1.2.1.1.4.2) zugeordnet.

Weitere Einordnungsschwierigkeiten ergeben sich auch bei den Verben, die zu den sozialen Akten gehören. Wie bereits thematisiert wurde, handelt es sich bei einem Teil dieser Verben um sogenannte biplane Verben (Mende 2003), die primär aus einer Aktebene und zusätzlich aus einer sensomotorisch wahrnehmbaren Ebene bestehen, die jedoch selten in der Explikation dieser Verben genannt wird.

Bei einem Verb wie *pokupat'* (,kaufen') enthält die Explikation (siehe Evgen'eva 1981) lediglich die Beschreibung eines Akts:

- *Priobretat' za den'gi.*
„Für Geld erwerben.“

Im Gegensatz dazu beschreibt die Explikation des Verbs *celovat'* (,küssen') sowohl einen Akt als auch die motorische Ausführung⁷⁴, wie aus dem Wörterbuch von Evgen'eva (1981) (MAS) entnommen werden kann:

- *Prikasat'sja gubami k komu-čemu-n. v znak ljubvi, družby, pri vstreče ili proščanii i.t.p.*
„Mit den Lippen jmdn./etwas berühren zum Zeichen der Liebe, Freundschaft, bei einem Treffen oder beim Abschied etc.“

Da sowohl *celovat'* (,küssen') als auch *pokupat'* (,kaufen') weit mehr als eine rein motorische Tätigkeit bezeichnen, *celovat'* beispielsweise auch eine wichtige soziale Bedeutung innehat (*küssen* als Symbol der Liebe und Zuneigung, der Hingabe, der Ehrfurcht oder der Begrüßung bzw. des Abschieds), und prototypisches *küssen* oder *kaufen* nur dann erfüllt ist, wenn an der Tätigkeit des Küssens oder Kaufens mindestens eine zweite Person beteiligt ist, werden Verben wie *celovat'* (,küssen'), *pokupat'* (,kaufen') oder auch *darit'* (,schenken') und *pomogat'* (,helfen') im Folgenden zu den Verben gezählt, die einen sozialen Akt denotieren.

⁷⁴ Zu diskutieren wäre, ob kleine Kinder in der Handlung des Küssens eventuell auch einen emotionalen Akt sehen.

3. Theoretische Grundlagen

Bei Verben, die eine Kommunikation zwischen zwei (oder mehreren) Personen beschreiben und die zu den sozialen kommunikativen Akten (Kommunikationsverben) gehören (siehe hierzu auch Abschnitt 3.3.1.2), muss beachtet werden, dass bei einem Verb wie beispielsweise *govorit* ‚(s)prechen, sagen‘ nicht nur die sensomotorische Wahrnehmung des Sprechens im Vordergrund stehen kann, wie z.B. bei der Äußerung *Ona govorit gromko* ‚(Sie spricht laut‘), sondern dass der Schwerpunkt auch auf der sozialen Interaktion liegen kann, wie bei *Mama skazala nel'zja brat* ‚(Mama sagte, man darf es [die Schere] nicht nehmen‘). Somit können Verben für kommunikative Vorgänge entweder den sozialen oder den sensomotorischen Tätigkeiten zugeordnet werden.

Weitere Verben, die nicht eindeutig einer der fünf Erfahrungskategorien zugeordnet werden können, da sie aus verschiedenen Komponenten bestehen, werden in den einzelnen Abschnitten des Kapitels 4.1.2ff. erörtert werden.

3.3.2 Granularität im Erstspracherwerb

3.3.2.1 Sensomotorische Wahrnehmungen, grundlegende Erfahrungen und Granularität

Die Idee, den Erwerb der kindlichen Verben anhand der Kategorie der Granularität genauer zu untersuchen, stützt sich auf mehrere Faktoren:

Erstens eignet sich die Untersuchung der Granularität für Körperverben (vgl. Marszk 1996, 28), die, wie in Kapitel 4 der empirischen Untersuchung bereits gezeigt werden konnte, die Verbgruppe bilden, die Varja Protassova, Ženja Gvozdev und Kirill Biev bis zu einem Alter von 3;0 überwiegend erwerben und im alltäglichen Sprachgebrauch verwenden. Verben, die eine motorische Tätigkeit beschreiben, scheinen im frühen Spracherwerb somit von besonderer Bedeutung für die Kinder zu sein.

Zweitens basieren die empirischen Testverfahren (AHU-Tests) sowie die Menschenmaße, die zur Untersuchung und Beschreibung der Granularität von Marszk (1996) entwickelt wurden, auf den grundlegenden Erfahrungen, die schon ein Kind während seiner Entwicklung macht. So verweist Marszk (1996, 62ff.) vor allem auf die Wichtigkeit der visuellen Wahrnehmungen und auf die Bedeutung, welche die Motorik bei der Erfahrung der unmittelbaren Umwelt einnimmt. In diesem Zusammenhang geht sie auch auf die Ausbildung der motorischen Fähigkeiten bei Kleinkindern ein, die in der Regel eine wichtige Voraussetzung des Spracherwerbs bilden (siehe Marszk 1996, 68/69 und vgl. auch Abschnitt 3.2.6.2 im Theorieteil).

3. Theoretische Grundlagen

Generell ist es für den Menschen von großer Bedeutung, ob er einen Vorgang sehen kann oder nicht. Die Bedeutung des intentionalen Sehens (des aktiven Sehens) für den Menschen wird von Neumann/Stiehl (1993, 652) wie folgt beschrieben (vgl. auch Marszk 1996, 63):

Da Sehen in Lebewesen nicht vom Verhalten getrennt werden kann, hat Sehen eine Aufgabe und ist sowohl willentlich und zweckbezogen als auch interagierend mit der physikalischen Welt an sich: Orientieren und Navigieren im Raum-Zeit-Kontinuum, Suchen von Nahrung [...], Auffinden von Gegenständen, Bestimmen von gegenständlichen Zielen [...].

Die vorrangige Stellung der Hand bei ihren Tests begründet Marszk (1994, 200) damit, dass in der Wissenschaft schon vielfach auf die Bedeutung zwischen der Hand (dem Greifen) und der Kognition hingewiesen wurde. Diese Verbindung spielt vor allem im Erstspracherwerb eine wichtige Rolle:

Piaget/Inhelder (1976, 15f.) betonen die Bedeutung der Phase der sensomotorischen Intelligenz, in der die Kinder in aufeinander abfolgenden Stadien ihre motorischen Fähigkeiten (vor allem des Greifens) entwickeln. Landau/Gleitmann (1985, 200f.) haben herausgefunden, dass bei blinden Kindern die fehlende Möglichkeit zur visuellen Wahrnehmung durch das Erfassen mit der Hand (vor allem bei Objekten) ersetzt werden kann. Fondet (1981, 200) weist zudem auf den Zusammenhang zwischen intentionalem Greifen und dem Erwerb von Sprache hin, und Engelkamp/Krumnacker (1980) konnten in einem Experiment nachweisen, dass Versuchspersonen Verb-Objekt-Phrasen eher dann behalten konnten, wenn sie eine Handlung zugleich hörten und ausführten. Auch im Verthesaurus von Ballmer/Brennstuhl (1986) (vgl. Abschnitt 3.1.1) kommt dem sogenannten „Greifen-Modell“ eine wichtige Bedeutung zu. Es stellt das größte und zentralste Modell innerhalb der Klassifikation dar und es zeigt, dass „die Wichtigkeit und die vielfältigen Verwendungsweisen der *menschlichen Hand* sprachlich dokumentiert wird“ (Ballmer/Brennstuhl 1986, 76).

Der hohe Stellenwert der (senso)motorischen Fähigkeiten und Wahrnehmungen konnte bereits anhand der kognitiven Entwicklung des Kindes im Theorieteil (vgl. 3.2.6.2) verdeutlicht werden und hat sich auch in der Untersuchung und der Beschreibung der zentralen Erfahrungskategorien immer wieder bestätigt (siehe Kapitel 4.1).

In einem, wenn auch sehr kurzen Abriss zum Erwerb von Verben (auf Basis der Untersuchung von Hochartz 1993) deutet Marszk (1996, 70) bereits an, dass die ersten von

3. Theoretische Grundlagen

Kindern geäußerten Verben (wie z.B. *davat'* ‚geben‘ oder *kupit'* ‚kaufen‘) zu den Körperverben gezählt werden können.

3.3.2.2 Erweiterung und Modifizierung der Testverfahren

Wie in Kapitel 3.1.2.4 des Theorieteils bereits gezeigt wurde, konnte sowohl die Gruppe der feinen als auch der groben Verben mit den vorhandenen Testverfahren relativ klar umrissen werden.

Die feinen Verben können zunächst einmal dadurch definiert werden, dass sie alle empirischen Tests mit einem positiven Ergebnis (A+H+U+) durchlaufen. Das bedeutet, dass jede Situation, die von einem feinen Verb beschrieben wird, mit der Hand ausgeführt wird (oder sonst in irgendeiner Art und Weise mit der Hand zu tun hat), unterbrechbar und (vor dem „geistigen Auge“) vorstellbar ist, wie beispielsweise bei den Verben *pričesyvat'* (‚kämmen‘) oder *myt'* (‚waschen‘). Dadurch scheinen die feinen Verben eine ziemlich präzise abgrenzbare Gruppe darzustellen.

Grobe Verben sind dadurch gekennzeichnet, dass sie durch die empirischen Tests nicht genauer bestimmt werden können, da sie weder den Augen-, noch den Hand- oder den Unterbrechungstest bestehen (A-H-U-). Außerdem handelt es sich dabei, wie bereits erwähnt, um Verben, die Vorgänge im Allgemeinen zusammenfassend beschreiben, aus vielen verschiedenen Handlungsbausteinen bestehen oder auf recht unterschiedliche Art und Weise ausgeführt werden können, wie beispielsweise *igrat'* (‚spielen‘), *pokupat'* (‚kaufen‘) oder *pomogat'* (‚helfen‘). Die eben genannten Beispiele zeigen ganz unterschiedliche grobe Verben und es lässt sich dabei nur sehr schwer erfassen, auf welche Art und Weise ein Verb grob ist. Verben dieser Granularitätsstufe bilden also eine weitaus heterogenere Kategorie als beispielsweise die feinen Verben, dennoch kann ein Großteil der groben Verben in bestimmte grobe Klassen zusammengefasst werden (siehe Abschnitt 3.1.2.4). So geben auch die groben Verben – trotz ihrer Heterogenität – anhand der negativ bestimmbaren AHU-Tests und durch die verschiedenen groben Verbklassen ein relativ deutliches Bild ab.

Im Vergleich zu den feinen und groben Verben bleiben die mittleren Granularitätsstufen, d.h. die mittel-feinen und die mittel-groben Verben, aber eher unscharf, was in zwei Studien (vgl. Haberhauer 2001 und 2005) zur Granularität russischer Verben im Erstspracherwerb auf Basis der Verben aus dem Protassova-Tagebuch bereits dokumentiert werden konnte. Diese Untersuchungen haben ergeben, dass man bei vielen mittel-groben Verben (A+H-U-) wie beispielsweise bei *ubegat'* (‚weglaufen‘), *vstavat'* (‚aufstehen‘) oder *pit'* (‚trinken‘) relativ genau weiß, wie der vom Verb denotierte Vorgang vor sich geht. Es scheint, als würden viele

3. Theoretische Grundlagen

mittel-grobe Verben oftmals nur deshalb in eine gröbere Kategorie fallen, weil sie den Handtest nicht bestanden haben und auf anderen Körperteilbewegungen beruhen, die in den von Marszk (1996) aufgestellten empirischen Tests nicht mit berücksichtigt wurden.

Aus diesem Grund stellt sich die Frage, ob es nicht sinnvoll wäre, außer der Hand auch andere Körperteile oder Körperbewegungen, wie z.B. eine Bewegung des Fußes oder Beines, des Kopfes oder des ganzen Körpers sowie des Mundes, in die empirischen Tests mit einzuschließen. Marszk (1996, 49) betont, dass bei der Entwicklung der empirischen Tests der Fokus darauf lag, möglichst verschiedene Sinneswahrnehmungen und Körpererfahrungen mit einzubeziehen. Die empirischen Tests machen allerdings deutlich, dass vor allem die Bedeutung der Hand bzw. einer Handbewegung und der visuellen Erlebbarkeit im Mittelpunkt der Tests stehen und andere Körpererfahrungen in den Hintergrund treten. Obwohl Marszk die herausragende Bedeutung der Hand zu begründen weiß, weist sie selber darauf hin, dass ein Nachteil des Handtests darin liegt, dass er nur bei Verben anwendbar ist, bei denen die Handlung in irgendeiner Weise etwas mit der Hand zu tun hat (vgl. Marszk 1994, 200).

Einige mittel-feine Verben (A+H+U-) haben die empirischen Testverfahren mit dem Ergebnis A+H-U+⁷⁵ durchlaufen. Dabei handelt es sich um Verben, bei denen überwiegend eine Bewegung des ganzen Körpers sowie des Fußes deutlich konzeptualisiert ist, wie beispielsweise bei *kružít'sja* (‚sich im Kreis drehen‘) oder *tancevat'* (‚tanzen‘). Bei diesen Verben stellt sich, wie auch bei den mittel-groben Verben, das Problem, dass diese Verben nur deshalb in die Kategorie der mittel-feinen Verben eingestuft wurden, weil der vom Verb denotierte Vorgang überhaupt nichts mit der Hand zu tun hat, obwohl man aufgrund der Explikation dieser Verben eigentlich genau weiß, wie die Vorgänge im Detail vor sich gehen. Somit kommt auch hier wieder die Frage nach der Ausschließlichkeit des empirischen Handtests auf.

⁷⁵ In dem Verbkorpus von Marszk (1996, 100ff.), das insgesamt 100 Körperverben umfasst, finden sich genau zehn Verben, die die von Marszk (1996) aufgestellten Testverfahren mit der Ergebnisvariante A+H-U+ durchlaufen. Im Einzelnen handelt es sich dabei um die folgenden Verben: *borot'sja* (‚kämpfen‘), *dressirovat'* (‚dressieren‘), *oblučat'* (‚bestrahlen‘), *ocepljat'* (‚absperren‘), *pisat'* (‚schreiben‘), *podgotavlivat'* (‚herrichten‘), *poloskat'* (‚gurgeln‘), *pripravljat'* (‚würzen‘), *rabotat'* (‚arbeiten‘), *raspredeljat'* (‚verteilen‘), *žarit'* (‚braten‘). Allerdings gibt Marszk keine weiteren Erklärungen oder Hinweise auf diese Ergebnisvariante der mittel-feinen Verben. Meine eigene Untersuchung hat jedoch ergeben, dass Verben wie z.B. *pisat'* (‚schreiben‘) oder *rabotat'* (‚arbeiten‘) den feinen bzw. den groben Verben zugeordnet werden müssen (vgl. hierzu die Verblisten in Anhang 2).

3. Theoretische Grundlagen

In den bisherigen Untersuchungen zur Granularität im russischen Erstspracherwerb (siehe Haberhauer 2001 und 2005) wird deutlich, dass die aufgestellten Testverfahren, vor allem der Handtest, nicht ausreichen, um adäquate Aussagen über die Entwicklung der Granularität im Erstspracherwerb zu machen. Somit erscheint es notwendig, dass der Handtest für weitere Untersuchungen im Erstspracherwerb modifiziert und erweitert wird.

Marszk fasst als Grundlage für ihre Untersuchungen der Granularität zusammen, „dass Granularität etwas mit der Wahrnehmung und der Welterfahrung zu tun hat“ (Marszk 1996, 97). Zur Bestimmung und Beschreibung des Wesens der Granularität greift sie somit auf verschiedene Wahrnehmungen und grundlegende Erfahrungen des Menschen mit sich selbst und seiner ihn umgebenden Umwelt zurück.

Die frühere Untersuchung auf Basis der Verben von Varja Protassova (vgl. Haberhauer 2001 und 2005) und des Weiteren die Analyse der Daten von Gvozdev und Bieva hat ergeben, dass vor allem die Verben in eine zu grobe Kategorie fallen, bei denen entweder eine Bewegung mit den Füßen bzw. mit den Beinen, mit dem ganzen Körper oder mit dem Mund deutlich konzeptualisiert ist, wie dies beispielsweise bei Verben wie *idti* (‘gehen‘), *ložit’sja* (‘sich hinlegen‘) oder *pit’* (‘trinken‘) der Fall ist. Die Analyse des vorliegenden Materials zeigt, dass sowohl Varja Protassova als auch Ženja Gvozdev und Kirill Biev eine nicht unbedeutende Anzahl an Körperverben erwerben und verwenden, bei denen die vom Verb denotierte Handlung nicht mit der Hand ausführbar ist, sondern auf anderen Körperteilbewegungen wie beispielsweise einer Bewegung des Beines, einer Bewegung des Körpers oder des Mundes basieren.

Auch Marszk (1996, 87) macht die Beobachtung, dass eigentlich diejenigen Verben als fein definiert werden müssten, bei denen der ganze Körper einer Person bei der vom Verb denotierten Handlung beteiligt ist und denen außerdem das Menschenmaß MsSe (‘der Mensch mit sich selbst‘) zugeordnet werden kann. Sie fallen, neben dem negativen Handtest, nur deshalb in eine gröbere Granularitätsstufe, weil der Unterbrechungstest bei diesen Verben (wie beispielsweise bei *ložit’sja* ‘sich hinlegen‘) aufgrund „der absoluten Kontrolle der Person über ihre Handlung“ (Marszk 1996, 87) nicht bestanden wird.

Eine Korrektur der Granularitätsstufe fordert Marszk auch für Verben wie *pit’* (‘trinken‘), denen in der Regel ebenfalls ein feines Menschenmaß, nämlich MsSa (‘der Mensch und seine Sachen‘) zugeordnet werden kann.

So ist durch eine Erweiterung der bisherigen Testverfahren (insbesondere des Handtests), vor allem in der Gruppe der feinen Verben, eine weitere Unterteilung denkbar (vgl. auch Marszk 1996, 50).

3. Theoretische Grundlagen

Erweiterung der Handtests (Fuß-/Beintest, Körpertest, Mundtest)

Wie im Theorieteil bereits dargelegt werden konnte, erwerben Kinder ab ungefähr dem vierten Lebensmonat grundlegende motorische Fähigkeiten, wobei vor allem der Aneignung der gezielten Greifbewegung eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. hierzu Marszk 1996, 68f., und Abschnitt 3.2.6.2).

Elementare motorische Entwicklungen des Kindes, auf die in den folgenden Lebensmonaten weitere motorische Fähigkeiten aufbauen, sind u.a. das aufrechte Sitzen sowie grundlegende Fortbewegungsformen wie beispielsweise krabbeln oder kriechen. Im zweiten und dritten Lebensjahr stellt dann vor allem die Möglichkeit zur selbstständigen Bewegung in der Umwelt für das Kind einen wichtigen Schritt in seiner Entwicklung dar. Fertigkeiten wie gehen und laufen, klettern, springen und hüpfen sowie werfen und fangen oder schaukeln werden ausgebildet und eingeübt (vgl. Winter/Roth 1994, 220ff. und Scheid 1994, 266ff.). Aus sozialökologischer Sichtweise ist die frühkindliche motorische Entwicklung also vor allem durch die Hand- und die Körpermotorik geprägt (vgl. Breuer 2000, 17). Das Kind erkundet hauptsächlich durch Bewegung im Raum seine Umwelt und setzt sich mit ihr auseinander, indem es „greift, hört, schaut und sich bewegt“ (Breuer 2000, 18/19).

Neben der besonderen Bedeutung der Hand bzw. des Greifens scheint also die motorische Bewegung der Beine sowie des ganzen Körpers ein wichtiger Entwicklungsschritt der Kinder zu sein. Aus diesem Grund und aufgrund der ausgewerteten Daten sollen die von Marszk erarbeiteten Testverfahren, d.h. der Handtest um den sogenannten Fuß- bzw. Beintest (F) *Delaet li on éto nojoj?*⁷⁶ („Macht er das mit dem Fuß/dem Bein⁷⁷?“) und um den Körpertest (K) *Delaet li on éto (celym) telom?* („Macht er das mit dem (ganzen) Körper?“) erweitert werden. Diese neuen Testverfahren können analog zu dem Handtest durchgeführt werden (siehe Marszk 1996, 46/47), denn auch bei diesen Testverfahren wird die sprachliche Kombinierbarkeit des zu untersuchenden Verbs im Minimalkontext mit den oben genannten Sätzen *Delaet li on éto nojoj?* bzw. *Delaet li on éto (celym) telom?* abgefragt. In der konkreten Verwendung sollen der Hand-, der Fuß- bzw. Beintest und der Körpertest nacheinander abgefragt werden, d.h. wird der Handtest negativ beantwortet, wird danach der Fuß- bzw. Beintest und im Anschluss daran der Körpertest durchgespielt, z.B.: *Ivan ložitsja.* („Ivan legt sich hin.“) – 1. *Delaet li on éto rukoj?* („Macht er das mit der Hand?“) – 2. *Delaet li*

⁷⁶ Zur vereinfachten Darstellung sollen im Folgenden nur noch die Formen von *on* („er“) angeführt werden.

⁷⁷ Die Testfrage kann sich natürlich auch auf beide Füße bzw. beide Beine beziehen. Dasselbe gilt für die Hand im Handtest.

3. Theoretische Grundlagen

on èto nojoj? („Macht er das mit dem Fuß/dem Bein?“) – 3. *Delaet li on èto (celym) telom?* („Macht er das mit dem (ganzen) Körper?“). Kann die sprachliche Kombinationsmöglichkeit mit einem dieser Tests positiv beantwortet werden, so ist dies ein Zeichen dafür, dass es ein feines Verb ist, wenn nicht, so handelt es sich um ein Verb, das einer gröberen Granularitätsstufe zugeordnet werden muss.

Eine weitere Kategorie der feinen Granularitätsstufe stellen auch Verben dar, bei denen eine Bewegung des Mundes (inklusive der Lippen, der Zähne oder der Zunge etc.) deutlich konzeptualisiert ist, wie beispielsweise bei *pit'* („trinken“), *kušat'* („essen“) oder *ževat'* („kauen“). Wie bereits Marszk (1996, 87) fordert, sollen diese Verben als feine Verben (um)kategorisiert werden. Der von einem solchen Verb denotierte Vorgang besitzt einerseits das feine Menschenmaß MsSa („der Mensch und seine Sachen“), andererseits hat man auch bei diesen Verben eine genaue Vorstellung davon, wie die vom Verb bezeichnete Situation vonstatten geht (vgl. hierzu vor allem die Wörterbuch-Explikationen dieser Verben). Auf dieser Basis soll der sogenannte Mundtest (M) aufgestellt werden, der abfragt, ob bei einem vom Verb denotierten Vorgang eine Bewegung bzw. Beteiligung des Mundes deutlich konzeptualisiert ist und für den – analog zum Hand-, Fuß-/Bein- und Körpertest – folgende Testfrage gestellt werden kann: *Delaet li on èto rtom?* („Macht er das mit dem Mund?“). Kann ein zu untersuchendes Verb im Minimalkontext wie beispielsweise *Ivan kušaet.* („Ivan isst.“) durch den Satz *Delaet li on èto rtom?* („Macht er das mit dem Mund?“) ergänzt werden, dann handelt es sich um ein feineres Verb (zur konkreten Anwendung der Testverfahren vgl. auch Kapitel 4).

Die verschiedenen empirischen Testverfahren haben alle gemeinsam, dass sie auf klar abgrenzbaren Körperteilbewegungen (wie der Hand, der Füße/Beine oder dem Mund) beruhen. Für die vorliegende Untersuchung im Erstspracherwerb haben sich vor allem die genannten Körperteile als primär erwiesen, da auf dieser Basis unterschiedliche Verbgruppen zusammengefasst werden können. Es ist jedoch denkbar, dass weitere Testverfahren, basierend auf anderen klar abgegrenzten Körperteilbewegungen (wie beispielsweise des Kopfes oder der Schultern etc.) aufgestellt werden können.

Modifizierung des Unterbrechungstests

Auch der Unterbrechungstest muss für die vorliegende Untersuchung modifiziert und präzisiert werden, da – wie bereits dargelegt wurde – dieser Test bei einer ganzen Reihe von Verben, wie beispielsweise *ložit'sja* („sich hinlegen“), *sidet'* („sitzen“) oder *pit'* („trinken“) nicht greift, da der vom Verb denotierte Vorgang entweder unter der absoluten Kontrolle der

3. Theoretische Grundlagen

ausführenden Person steht (vgl. Marszk 1996, 87) oder weil das jeweilige Verb im Minimalkontext mit dem Testsatz *On preryvaet ego*. (‘Er unterbricht ihn.’) sprachlich nicht kombiniert werden kann. Aus diesen Gründen bestehen einige Verben, die laut ihrer Wörterbuch-Explication als fein eingestuft werden müssten, den Unterbrechungstest nicht und fallen somit in eine gröbere Kategorie.

Der Unterbrechungstest soll dahingehend erweitert werden, dass von Verben denotierte Vorgänge mit den folgenden Merkmalen den Unterbrechungstest bestehen:

- Alle willentlich steuerbaren Handlungen (z.B. auch Verben wie *pit’* ‚trinken‘, *sidet’* ‚sitzen‘);
- Alle willentlich steuerbaren Handlungen, die meistens auch wiederholt ausgeführt werden (beispielsweise *machat’* ‚winken‘).

Um der Unvereinbarkeit der sprachlichen Kombinierbarkeit des Testsatzes *On preryvaet ego*. (‘Er unterbricht ihn.’) mit feinen Verben (wie *ležat’* ‚liegen‘ oder *est’* ‚essen‘, bei denen die Einordnung in die feine Granularitätsstufe vor allem lexikalisch begründbar ist) entgegen zu wirken, wird der Unterbrechungstest durch die Begrifflichkeiten *mešat’* (‘stören’)⁷⁸ und *vspugivat’* (‘aufscheuchen’) erweitert. Somit ergibt sich für die Bestimmung der Granularitätsstufe eines Verbs im Minimalkontext wie beispielsweise *Ivan ležit na divane*. (‘Ivan liegt auf dem Sofa.’) folgender modifizierter Testsatz: *On preryvaet/vspugivaet/mešaet ego/emu*. (‘Er unterbricht/stört ihn/ scheucht ihn auf.’), der im Folgenden analog zum „einfachen“ Unterbrechungstest durchgeführt wird. Kann eine der Testvarianten positiv beantwortet werden, so ist dies ein Anzeichen dafür, dass es sich bei dem getesteten Verb im Minimalkontext um ein feineres Verb handelt, wird eine der Testvarianten dagegen negativ beantwortet, so handelt es sich um ein Verb, das einer gröberen Granularitätsstufe zugeordnet werden muss. Da der obige Satz mit *ležat’* (‘liegen’) mit dem Testsatz sprachlich kombiniert werden kann, handelt es sich um ein Verb, das der feinen Granularitätsstufe zugeordnet werden muss.

Im Gegensatz dazu versagt der Unterbrechungstest vor allem dann, wenn die vom Verb denotierte Handlung so kurz ist, dass der Vorgang nicht mehr unterbrochen werden kann bzw.

⁷⁸ Nach Marszk kann ein Testsatz mit *mešat’* (‘stören’) fast immer positiv beantwortet werden, da die Bedeutung von *mešat’* (‘stören’) „hinsichtlich der Art der Störung oder Behinderung kaum festgelegt“ (Marszk 1996, 49) ist. Diese Einschätzung konnte in der vorliegenden Untersuchung (vgl. Abschnitt 4.2.2ff.) nur bedingt bestätigt werden, da durch die Erweiterung viele lexikalisch sehr deutliche Verben wie *pit’* (‘trinken’) oder *sidet’* (‘sitzen’) der korrekten Granularitätsstufe zugeordnet werden können.

3. Theoretische Grundlagen

nicht mehr aufhaltbar bzw. bremsbar ist⁷⁹ (wie beispielsweise bei *glotat'* ‚schlucken‘) bzw. bei einem Vorgang der nicht-willentlich ausgeführt wird, d.h. auch „zufällig“ passieren kann und deshalb nicht unterbrechbar ist (wie z.B. bei *stukat'sja* ‚anstoßen, stoßen gegen‘).

3.3.2.3 Menschenmaße und Erstspracherwerb

Marszk (1996) gibt an, dass die unterschiedlichen Granularitätsstufen trotz der empirischen Testverfahren nicht immer eindeutig bestimmt werden können, und aus diesem Grund soll in der empirischen Untersuchung das Konstrukt der Menschenmaße ebenfalls als weiteres Testverfahren herangezogen werden. Verben beispielsweise, bei denen eine Beteiligung der Füße (Beine), des ganzen Körpers oder des Mundes deutlich konzeptualisiert ist (z.B. bei *idti* ‚gehen‘, *vstavat'* ‚aufstehen‘ oder *pit'* ‚trinken‘), und die zunächst in die Kategorie der mittel-groben Verben fielen, kann auf Basis der Wörterbuch-Explikation und durch die zusätzlich aufgestellten Testverfahren (Abschnitt 3.3.2.2) eine Umkategorisierung zur feinen Granularitätsstufe vorgenommen werden. Diese Umkategorisierung kann zudem dadurch gestützt und begründet werden, dass den entsprechenden Verben immer das Menschenmaß MsSe oder MsSa zugeordnet werden kann, d.h., dass die ausführende Person die alleinige Handlungsgewalt über die Ausführung des Vorgangs innehat und dies zusätzlich ein Hinweis auf die Feinheit dieser Verben ist.

Die Skala der Menschenmaße soll an dieser Stelle nochmals zusammenfassend dargestellt werden (vgl. Abschnitt 3.1.2.3 und Anstatt 2003, 274):

1. Ausschließlich eigene Körperteilbewegungen: MsSe⁸⁰ (**MM1**)⁸¹;
2. Gegenstände zur Ausführung: MsSa (**MM2**);
3. Interaktion mit anderen Menschen: MeM/MaM (**MM3-1, MM3-2**)⁸²;
4. Große/funktionale/abstrakte Entitäten: MgE/MfE/MaE (**MM4-1, MM4-2, MM4-3**).

Die von Marszk aufgestellten Menschenmaße sind generell für jedes Verb bestimmbar, da diese aus der jeweiligen lexikalischen Bedeutung eines Verblexems, d.h. aus seiner

⁷⁹ Verben, die eine kurze bzw. einmalige Situation beschreiben, werden häufig mit dem russischen Suffix *-nu-* gebildet und stellen ein (prototypisches) Merkmal der pf. Form dar, vgl. beispielsweise *machnut'* („(einmal) winken“). In der Literatur werden sie als Semelfaktiva oder Momentanverben bezeichnet. Demgegenüber stehen Verben *machat'* („winken“), die häufig eine wiederholte Folge von Winkbewegungen denotieren.

⁸⁰ Zu den Abkürzungen siehe Abschnitt 3.1.2.3.

⁸¹ Die Kürzel MM1 etc. sollen in der folgenden empirischen Untersuchung verwendet werden.

⁸² Unter das MM3 sollen auch Tiere, d.h. generell Lebewesen, erfasst werden.

3. Theoretische Grundlagen

Argumentstruktur⁸³, unmittelbar abgeleitet werden können und nicht wie bei den anderen Testverfahren auf empirischen Grundlagen basieren. Das MM1 entspricht dabei dem ersten Argument, während sich die MM2 bis MM4 auf das zweite Argument beziehen.

Marszk (1996) geht davon aus, dass die Menschenmaße eines Verbs nicht immer wieder neu bestimmt werden, sondern „dass der Mensch im frühen Kindesalter lernt, Situationen auszumessen. Die Situationen, die am besten eingeübt sind, sind auch am genauesten vermessen“ (Marszk 1996, 98). Die verschiedenen Verben werden im Laufe des Spracherwerbs mit den dazugehörigen Menschenmaßen erworben (vgl. Marszk 1996, 78).

Problematisch bei der Bestimmung der Menschenmaße gestaltet sich jedoch, dass sie – aufgrund ihrer Ableitbarkeit aus der Argumentstruktur – bei ein und demselben Verb variieren können, wie beispielsweise bei dem Verb *stroit'* (‚bauen‘), für das normalerweise das MM4-1 (‚große Entitäten‘) bestimmt werden kann. Im Tagebuch von Protassova wird das Verb *stroit'* (‚bauen‘) aber ausschließlich in der Bedeutung ‚mit/aus Sand bauen‘ verwendet, sodass in diesem Fall das MM2 „Gegenstände zur Ausführung“ zugeordnet werden kann, vgl. das folgende Beispiel aus dem Protassova-Tagebuch:

- /Varja spielt im Sandkasten/

Ja stroju dom iz peska, ja stroju dom, a drugoj kamen' na kryše. (Varja, 1;10)⁸⁴

‚Ich baue ein Haus aus Sand, ich baue ein Haus, und ein anderer Stein auf dem Dach.‘

3.3.2.4 Testproblematik

Wie bereits dargestellt wurde (vgl. 3.1.2.2 und 3.1.2.3), können die unterschiedlichen Testverfahren nicht als unproblematisch angesehen werden.

So konnte der Unterbrechungstest nicht bei Verben angewendet werden, bei denen beispielsweise der ausübenden Person die alleinige Ausführungsgewalt einer Handlung obliegt (vgl. Marszk 1996, 79). Dennoch müssen Verben wie z.B. *pit'* (‚trinken‘) oder *vstavat'* (‚aufstehen‘) aufgrund ihrer Explikation als fein kategorisiert werden (diese Verben besitzen in der Regel auch das MM1 (MsSe)). Aus diesem Grund wurde der Unterbrechungstest für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung modifiziert und präzisiert (siehe hierzu 3.3.2.2).

⁸³ Es wird somit der Auffassung von Marszk widersprochen, die davon ausgeht, dass die Bestimmung der Menschenmaße deshalb als zuverlässiger einzuschätzen ist, da „die Zuordnung der Verben hier nach außersprachlichen Kriterien erfolgt“ (Marszk 1996, 78/79).

⁸⁴ Das Verb *stroit'* (‚bauen‘) wird in dem vorliegenden Beispiel der feinen Granularitätsstufe zugeordnet, da *stroit' iz peska* (‚aus Sand bauen‘) in diesem speziellen Fall alle Testverfahren besteht.

3. Theoretische Grundlagen

Auch der Handtest ist nach Marszk (1996) dahingehend kritisch, dass die gestellte Frage *Delaet li on èto rukoj?* („Macht er das mit der Hand?“) auch wirklich beurteilt und nicht nur beantwortet wird. Dieser Fall ist beispielsweise im Korpus von Marszk (1996, 100ff.) bei dem Verb *pisat'* („schreiben“) eingetreten, welches infolgedessen als mittel-feines (A+H-U+) und nicht als feines Verb (A+H+U+) eingestuft wurde.

Beim Fuß- bzw. Beintest, der für weitere Untersuchungen im Erstspracherwerb in Anlehnung an den Handtest aufgestellt wurde, ist nicht immer eindeutig zu entscheiden, ob bei einer von einem Verb denotierten Handlung wie z.B. *tancevat'* („tanzen“) eine Fuß- bzw. Beinbewegung oder eine Bewegung des ganzen Körpers deutlicher konzeptualisiert ist.

Die Schwierigkeit bei allen Testverfahren liegt darin, dass ausschließlich die sprachlichen Kombinationsmöglichkeiten von Sätzen beurteilt werden sollen und nicht die realistischen Ausführungsmöglichkeiten, ob ein Vorgang beispielsweise mit der Hand etc. ausgeführt werden kann oder nicht.

Dennoch muss als Ergebnis festgehalten werden, dass die Tests den entscheidenden Vorteil haben, dass sie auf empirischen Grundlagen basieren. Das Hauptaugenmerk bei der Entwicklung der empirischen Tests lag darauf, möglichst „unterschiedliche Körper- bzw. Sinneserfahrungen in der Vorstellung zu aktivieren“ (Marszk 1996, 49). Diese Basis war vor allem für eine Untersuchung der Granularität russischer Verben im Erstspracherwerb wichtig, da die Testverfahren auf den motorischen Bewegungen basieren, die auch in der motorischen Entwicklung eines Kindes von entscheidender Bedeutung sind (beispielsweise die Handmotorik bzw. die Bedeutung des Greifens, die die Grundlage für den Handtest bilden). Darauf aufbauend konnten die vorhandenen Testverfahren um den Fuß-/Beintest, den Körper- und Mundtest erweitert werden, da vor allem die Bewegung im Raum als wichtiger Schritt in der Entwicklung der Motorik zu bewerten ist (zur Bedeutung der Körpermotorik, vgl. Abschnitt 3.3.2.2).

Die Problematik der empirischen Testverfahren zeigte sich auch bei der Kategorisierung der vorliegenden Verben zu den einzelnen Granularitätsstufen.

Zunächst erwies sich die Mithilfe von russischen Muttersprachlerinnen bei der Zuordnung der einzelnen Verben zu den unterschiedlichen Granularitätsstufen als unumgänglich, da deutsche Versuchspersonen einen anderen sprachlichen Hintergrund zur Bewertung von russischen Verben mitbringen und die sprachlichen Kombinationen der entsprechenden deutschen Verben zum Teil gleiche, aber oft auch unterschiedliche Ergebnisse liefern (vgl. hierzu auch Marszk 1996, 30).

3. Theoretische Grundlagen

Die Praxis bei der Klassifizierung hat aber ergeben, dass auch Muttersprachler des Russischen zum Teil unterschiedliche Aussagen bezüglich der Ergebnisse in den Testverfahren einzelner Verben machten. So wurden einige Verben, die sowohl in meinem Korpus vorkommen als auch in dem von Marszk (1996), von meinen Testpersonen anders bewertet als von Marszks Testpersonen. Ein Verb wie *pomogat'* ('helfen') wird laut Marszk (1996, 100ff.) der mittel-groben oder *rabotat'* ('arbeiten') der mittel-feinen Granularitätsstufe zugeordnet, während *pomogat'* und *rabotat'* in meinem Korpus zu den groben Verben gehören.

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass die Testverfahren einerseits ihre Legitimität aus der empirischen Basis gewinnen, andererseits auch genau darin ihre Schwierigkeiten bzw. Schwächen liegen. So ist bei den vorliegenden klassifizierten Verben nicht immer eindeutig nachvollziehbar, warum ein Verb in eine bestimmte Granularitätsstufe eingeordnet wurde. Dies mag zum einen daran liegen, dass die sprachlichen Kombinationsmöglichkeiten der untersuchten Verben mit den aufgestellten Testfragen für russische Verben und für die entsprechenden deutschen Pendant unterschiedliche Ergebnisse liefern (vgl. beispielsweise *kormit'* 'füttern, zu essen geben'). Aus diesem Grund ist es von entscheidender Bedeutung, alle Verben mit Hilfe von russischen Muttersprachlern zu kategorisieren. Zum anderen können Unstimmigkeiten aber auch darin begründet sein, dass die russischen Muttersprachler selbst die Testverfahren nicht korrekt anwenden, wie dies beispielsweise beim Handtest im Falle des Verbs *pisat'* ('schreiben') im Korpus von Marszk (1996) geschehen ist.

Da jedoch die Vorteile der empirischen Tests überwiegen, sollen etwaige Unregelmäßigkeiten in Kauf genommen werden.

Im Vergleich zu den empirischen Testverfahren ergeben sich die Menschenmaße – wie bereits erwähnt – direkt aus der Bedeutung des jeweiligen Verbs, d.h. aus seiner Argumentstruktur. Somit können die Menschenmaße für jedes Verb bestimmt werden und dienen gleichzeitig als weiteres Testverfahren zur Bestimmung der Granularitätsstufe.

Dennoch soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die unterschiedlichen Testverfahren generell nur als Hilfsmittel zur Bestimmung der Granularitätsstufe fungieren und somit als Indikator für die lexikalische Deutlichkeit eines Verblexems angesehen werden. Bei der Granularität handelt es sich um eine lexikalische Kategorie, und auf die lexikalische Deutlichkeit eines Verblexems kann vor allem auf Basis der Explikation (d.h. durch den Deutlichkeitstest) geschlossen werden (siehe hierzu beispielsweise die Explikationen im Wörterbuch von Evgen'eva 1981).

3. Theoretische Grundlagen

Das folgende Kapitel 4.2 gibt einen Überblick über die Entwicklung und die Verwendung der Verben der unterschiedlichen Granularitätsstufen sowie ihre Zuordnung zu den verschiedenen Menschenmaßen.

3.4 Zusammenfassung

In dem vorliegenden theoretischen Kapitel wurden die zentralen theoretischen Annahmen für die in Kapitel 4 dargestellte empirische Untersuchung zusammengefasst.

Im ersten Kapitel des Theorieteils (3.1ff.) wurden unterschiedliche Perspektiven auf Verben erörtert. Im Mittelpunkt des ersten theoretischen Abschnitts stehen unterschiedliche lexikalisch-semantische Verbklassifikationen, wobei der Kategorisierung nach der Granularität der Verben (Marszk 1996, Abschnitt 3.1.2) eine besondere Bedeutung zukommt. Dieser Ansatz wird im weiteren Verlauf der Arbeit zur Untersuchung und Kategorisierung des frühen russischen Verbwortschatzes herangezogen werden (siehe Kapitel 3.3), da sich die Vermutung aufstellen lässt, dass die Granularität der Verben Erklärungen für ihre Erwerbsreihenfolge bietet. Die Granularität ist allerdings keine Kategorie, die speziell für Untersuchungen im Erstspracherwerb entwickelt wurde, sondern allgemein eine Kategorisierungsmöglichkeit für russische Verben. Aus diesem Grund mussten die von Marszk (1996) aufgestellten Testverfahren für eine Untersuchung im Erstspracherwerb in Abschnitt 3.3.2.2. modifiziert und erweitert werden (vgl. hierzu vor allem die weiteren Ausführungen in Kapitel 4). Die empirische Analyse der vorhandenen Daten im vierten Kapitel wird zeigen, inwieweit diese Kategorie auf den Spracherwerb tatsächlich anwendbar ist und welche Erkenntnisse daraus gezogen werden können.

Im zweiten Kapitel des Theorieteils (3.2ff.) wurden verschiedene Bereiche von Verben im Erstspracherwerb und vor allem der Erwerb von Verbbedeutungen näher beleuchtet. Kernstück dieses Kapitels bildet zum einen die Beschreibung des frühen Verbwortschatzes im Erstspracherwerb (3.2.5), die die Grundlage für die Erarbeitung semantischer Erfahrungskategorien darstellen. Es wurden unterschiedliche Klassifikationsmöglichkeiten sowie einzelne Beschreibungen unterschiedlicher Verbklassen, wie beispielsweise emotionale oder mentale Verben, vorgestellt (vgl. Miscione et al. 1978, Bretherton/Beeghly 1982, Shatz et al. 1983, Bartsch/Wellmann 1995, Szagun 1996, Kauschke/Klann-Delius 1997, Seledkina 2000, Eliseeva 2000, Janik 2003 u.a.). Zum anderen wurden die sogenannten Erfahrungsmodalitäten von Lehmann (1993) dargelegt, die genau die Erfahrungen beschreiben, die ein Kind im Laufe seiner Entwicklung macht. Die Erfahrungsmodalitäten

3. Theoretische Grundlagen

werden ebenfalls als Grundlage für die Aufstellung von Erfahrungskategorien in Kapitel 4 herangezogen, da in der empirischen Untersuchung die Arbeitshypothese aufgestellt wird, dass der Erwerb von Verbbedeutungen in Abhängigkeit von den Erfahrungen des Kindes mit seiner Umwelt zu sehen ist. Auch dieser Ansatz musste in Abschnitt 3.3.1.1 für die Untersuchung der Spracherwerbsdaten modifiziert werden (vgl. hierzu auch Haberhauer 2001, 2004), da sie ursprünglich für die Bildung lexikalisch-grammatischer Verbkategorien aufgestellt wurden. Die Ausführungen stellen somit die Weiterentwicklung der theoretischen Basis für die semantische Klassifikation des Verbwortschatzes im frühen russischen Erstspracherwerb dar (vgl. Kapitel 4 dieser Arbeit).

Von Relevanz für die Untersuchung in Kapitel 4 sind auch die Abschnitte, die sich mit Valenz, Argumenten und semantischen Rollen (3.1.5) beschäftigen. Schwerpunkt dieses Teils bildet die Darstellung der unterschiedlichen semantischen Rollen, die ebenfalls in Bezug auf die Spracherwerbsdaten untersucht werden sollen (vgl. beispielsweise die Rolle des „Aktors“).

Von Bedeutung sind darüber hinaus auch Ansätze, in denen davon ausgegangen wird, dass Kinder in einem frühen Alter Wörter und Sätze als „Ganzes“ reproduzieren (sogenannte chunks, Schemas oder erstarrte Phrasen), ohne diese bereits im Einzelnen analysieren zu können (vgl. dazu Tomasello 1992, Elsen 1999, Eliseeva 2000, Abschnitt 3.2.4ff.).

Bemerkenswert sind auch die in Abschnitt 3.2.7.2 vorgestellten Ergebnisse der Arbeit von Anstatt (2003), die annimmt, dass Verben mit einer gewissen lexikalisch aktionalen Funktion (LAF) auch häufig eine gewisse Argumentstruktur (feste Aspekt-Tempus-Cluster) aufweisen. Von Interesse sind hierbei vor allem die semantischen Rollen, die im frühen Erstspracherwerb häufig vorkommen.

Diese Ansätze – insbesondere die unter 3.3 entwickelten Klassen und Subklassen – sollen im folgenden vierten Kapitel auf die Spracherwerbsdaten aus den Koropra von Protassova, Bieva und Gvozdev angewendet werden.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Im vierten Kapitel sollen die im Theorieteil entwickelten eigenen Klassen und Subklassen (vgl. Abschnitt 3.3) empirisch untersucht und anhand von konkreten Beispielen aus den Korpora von Protassova, Bieva und Gvozdev dargestellt werden.

Insgesamt ist das vorliegende Kapitel in zwei Abschnitte eingeteilt: Im ersten Teil (4.1ff.) erfolgt eine Untersuchung und ausführliche Darstellung der aufgestellten Erfahrungskategorien und im zweiten Teil des vierten Kapitels (4.2ff.) wird die Granularität russischer Verben im frühen Erstspracherwerb näher analysiert (vgl. hierzu im Theorieteil Abschnitt 3.3ff.).

Der empirischen Untersuchung liegt die Annahme zugrunde, dass die Verbbedeutungen, die ein Kind im frühen Erstspracherwerb erwirbt, auf den Erfahrungen basieren, die das Kind mit seiner Umwelt und den ihn umgebenden Personen macht.

4.1 Eine semantische Klassifikation des Verbwortschatzes im frühen russischen Erstspracherwerb

Der vorliegende Teil der empirischen Untersuchung beschäftigt sich mit der Klassifikation des frühen Verbwortschatzes in der russischen Kindersprache von der ersten sprachlichen Äußerung bis zu einem Alter von drei Jahren, die im Theorieteil (vgl. Abschnitt 3.3.1) auf Basis des Datenmaterials aufgestellt wurden. Folgende Erfahrungskategorien wurden erarbeitet und definiert: 1. motorische Tätigkeiten, 2. sensorisch bzw. perzeptuell wahrnehmbare Akte und Zustände, 3. soziale Akte, 4. mentale bzw. kognitive Akte, 5. emotionale Akte und Zustände. Ziel des vorliegenden datenbasierten Kapitels ist eine umfassende Entwicklungsbeschreibung dieser Kategorien, die den Großteil aller im frühen russischen Erstspracherwerb angeeigneten Verben umfassen.

4.1.1 Grundlagen der empirischen Untersuchung

4.1.1.1 Arbeitshypothesen

Wie im Theorieteil bereits dargestellt wurde (vgl. hierzu vor allem Abschnitt 3.2.5 und 3.2.6), sind für kleine Kinder vor allem die Situationen von Interesse, die „konkret, hörbar, sichtbar, greifbar, manipulierbar“ sind (vgl. Wode 1988, 146), was von Gleitman (1990, 180/181)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

folgendermaßen zusammengefasst wird: „Infants come richly prepared with means for picking up information about what is going on in their environment – looking, listening, feeling, tasting, smelling [...].“ Diesen Annahmen folgend gehe ich davon aus, dass die verschiedenen – vor allem die genannten motorischen und sensorischen – Erfahrungen und Wahrnehmungen, die ein Kind während seiner Entwicklung macht, die grundlegenden Erfahrungen darstellen, auf denen die ersten kindlichen Verbbedeutungen basieren (vgl. auch Sinclair 1971, 1973, Brown 1973, Edwards 1974, Fletcher 1981 u.a.) und der frühe Wortschatz auf diese Weise in hohem Maße das kindliche Weltbild widerspiegelt (siehe Eliseeva 2000, 26).

Arbeitshypothese des folgenden, datenorientierten Abschnitts ist somit die Annahme, dass Verben der Kategorien, bei denen die vom Verb denotierten Situationen auf irgendeine Art und Weise wahrnehmbar sind, beispielsweise motorisch, visuell oder auch perzeptuell, am Anfang des Verbbedeutungserwerbs stehen.

Aufgrund der Bedeutung der sensomotorischen, d.h. vor allem der motorischen Eigenerfahrungen (vgl. hierzu im Theorieteil Abschnitt 3.2.6) soll die These aufgestellt werden, dass Kinder am Anfang des Verbbedeutungserwerbs als erstes die Verben erwerben, die der Kategorie der motorischen Tätigkeiten (Kategorie 1) zugeordnet werden können, dass diese gleichzeitig auch am stärksten im Korpus vertreten sind und somit eine der zentralen Kategorien der Klassifikation darstellen (siehe hierzu auch Piaget 1969, Landau/Gleitman 1985, Hochartz 1993, Clark 1993, Fenson et. al 1994, Eliseeva 1997, Klann-Delius 1999, Kauschke 2000 etc.).

Weiter wird von der Annahme ausgegangen, dass nach den Verben, die den motorischen Tätigkeiten zugeordnet werden können, vor allem Verben der Kategorie der sensorisch bzw. perzeptuell wahrnehmbaren Akte und Zustände (Kategorie 2) und danach der sozialen Akte (Kategorie 3) in den drei untersuchten Korpora verzeichnet sind und zum Inhalt der sprachlichen Äußerungen werden. Die Verben der Kategorien der mentalen bzw. kognitiven Akte (Kategorie 4) sowie der emotionalen Akte und Zustände (Kategorie 5) werden demgegenüber erst im Laufe der weiteren sprachlichen Entwicklung erworben, allerdings in einer zahlenmäßig wesentlich geringeren Anzahl als die Verben der ersten drei Kategorien, da die vom Verb denotierten Situationen einer sensomotorisch wahrnehmbaren Grundlage entbehren und aus diesem Grund der Zugang zu diesen Verben im frühen Spracherwerb erschwert wird (vgl. hierzu auch Bretherton/Beeghly 1982, 916).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Es soll weiterhin angenommen werden, dass durch die Erwerbsreihenfolge einerseits auf die semantische Komplexität der einzelnen Verben bzw. Verbgruppen geschlossen werden kann, andererseits lässt die Reihenfolge vermuten, dass anhand des Verbwortschatzes sprachlich erfasste Erfahrungen dargestellt werden können, d.h. dass diese aufgestellten Kategorien sprachlich gespeichertes Wissen des Kindes repräsentieren (vgl. Ballmer/Brennstuhl 1986, 4). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Verben der unterschiedlichen Kategorien 1 bis 5 somit darauf hindeuten, dass sich der Erwerb der Verbbedeutungen in einer bestimmten Reihenfolge vollzieht, die von den unterschiedlichen Erfahrungen abhängig ist, die ein Kind im Laufe seiner Entwicklung macht.

Die Entwicklungsbeschreibung der einzelnen Erfahrungskategorien anhand von repräsentativen Beispielen aus den Korpora von Protassova, Gvozdev und Bieva wird die oben aufgestellten Annahmen näher beleuchten.

4.1.1.2 Vorgehensweise bei der Untersuchung

Grundlage für die Untersuchung des russischen Verbwortschatzes ist zunächst die Zuordnung der Verben aus den Korpora von Protassova, Gvozdev und Bieva zu den in Abschnitt 3.3.1.1 aufgestellten Erfahrungskategorien 1 bis 5. Die weitere Analyse beschäftigt sich mit der Darstellung und der Entwicklungsbeschreibung repräsentativer Verben der Erfahrungskategorien aus dem untersuchten Datenmaterial.

Ein weiterer Untersuchungsgegenstand ist außerdem die Darstellung systematisch verwendeter Argumentstrukturen, wobei vor allem auf die semantischen Rollen Agens und Patiens eingegangen wird. Darüber hinaus werden charakteristische Äußerungstypen bzw. Äußerungsintentionen der Kinder untersucht und ihre Entwicklung innerhalb der einzelnen Kategorien herausgearbeitet.

Neben der Entwicklungsbeschreibung soll auch dargestellt werden, ab wann, d.h. zu welchen Zeitpunkten, die Verben der unterschiedlichen Kategorien auftreten. Da der Erstspracherwerb bei den drei Kindern zu unterschiedlichen Zeitpunkten beginnt, für Varja Protassova als „early talker“ bereits mit 1;2 erste Äußerungen verzeichnet sind, für Ženja Gvozdev und Kirill Biev um ungefähr 1;8, wird im Folgenden eine vom Alter abstrahierende Form der Zeitpunktbestimmung gewählt, und zwar die Einteilung in Ein-, Zwei-, Drei- und Mehrwortäußerungen sowie in komplexere Sätze¹. Diese Form der Darstellung bietet so die

¹ Die Einteilung in Ein-, Zwei-, Drei- oder Mehrwortäußerungen und komplexe Strukturen (vgl. Mills 1985, Clark 1993, Szagun 1996) wurde zur Darstellung der Grammatikentwicklung im

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Möglichkeit, unterschiedliche bzw. analoge sprachliche Entwicklungen der Kinder im verbalen Bereich besser und vor allem aussagekräftiger miteinander vergleichen zu können (vgl. auch Clark 1993, 22).

Bei den ersten Verbformen, die für Varja Protassova, Ženja Gvozdev und Kirill Biev in dem Untersuchungsmaterial verzeichnet sind, handelt es sich zunächst häufig um Verbformen (bzw. Wortformen in verbaler Verwendung), die in sogenannten Einwortsätzen bzw. Holo-phrasen verwendet werden. Bereits zu Beginn der Aufzeichnungen sind aber bereits auch Zweiwortsätze in den drei untersuchten Korpora belegt. Die Phase, in der Zweiwortsätze häufiger verzeichnet sind, beginnt bei Varja bereits mit einem Alter um 1;5 bzw. 1;6, bei Ženja zwischen 1;8 und 1;10 und bei Kirill steigt die Anzahl der Zweiwortäußerungen ab einem Alter von 1;11 an. Auch erste Drei- und Mehrwortäußerungen sind im Protassova-Tagebuch bereits ab einem Alter von ungefähr 1;5/1;6 belegt, bei Ženja um ungefähr 1;10 und bei Kirill steigt ab ca. einem Alter von 2;1 sowohl die Anzahl als auch die Komplexität der Drei- und Mehrwortäußerungen an. Wie die sprachliche Entwicklung von Varja gezeigt hat, ist sie nicht nur als „early talker“ einzustufen, auch ihr sonstiger sprachlicher Entwicklungsprozess muss als fast schon außergewöhnlich in dem Sinne angesehen werden, dass er recht zügig voranschreitet und innerhalb einer relativ kurzen Zeitspanne eine umfassende Entwicklung durchmacht. Während für Ženja einige Parallelen zum Spracherwerb Varjas gezogen werden können, geht der Spracherwerb von Kirill im Vergleich nicht so schnell voran wie der von Varja Protassova und Ženja Gvozdev.

Aufgrund der großen Anzahl an Verben kann in den folgenden Kapiteln nur ein kleiner Teil der klassifizierten Verben dargelegt und besprochen werden, da eine komplette Darstellung aller Verben der verschiedenen Verbkategorien den Umfang der Arbeit sprengen würde. Die ausgewählten Verben können aber als repräsentativ für die unterschiedlichen Verbkategorien angesehen werden. Eine vollständige Zusammenstellung aller Verben aus den untersuchten Monaten des zweiten und des dritten Lebensjahres findet sich in den Verblisten im Anhang 1.

Erstspracherwerb aufgestellt. Diese Einteilung ist aber auch für die vorliegende Arbeit wertvoll im Hinblick auf die Ordnung der Daten einerseits und andererseits bietet diese Aufteilung die Möglichkeit zum Vergleich der sprachlichen Entwicklung der drei Kinder (vgl. hierzu auch Abschnitt 2.2.2.4).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

4.1.1.3 Qualitative und quantitative Verteilung der Verben auf die einzelnen Erfahrungskategorien (Verhältnis von Types und Tokens)

Vor einer detaillierten Entwicklungsbeschreibung der einzelnen Erfahrungskategorien soll zunächst dargestellt werden, wie sich die untersuchten Verben aus den drei Korpora auf die verschiedenen Kategorien 1 bis 5 verteilen.

Die folgenden Tabellen 4.1-1 bis 4.1-3 zeigen die zahlenmäßige Entwicklung der unterschiedlichen Kategorien bei Varja Protassova, Ženja Gvozdev und Kirill Biev. Die Zuordnung der Verben zu den hier aufgestellten Kategorien wird Aufschluss darüber geben, inwieweit und in welcher Anzahl (Types und Tokens) die vorhandenen Verben den einzelnen Gruppen zugeordnet werden können.

Zur Erläuterung der Tabellen: Bei den Angaben der Verbvorkommen handelt es sich um Types, d.h. für jede Erwerbskategorie wird angegeben, wie viele der Verben zum ersten Mal in einer Altersstufe auftreten (die sogenannten Erstvorkommen) (qualitative Erhebung). Dabei wird davon ausgegangen, dass es sich bei dem Monat des Erstvorkommens um den Erwerbsmonat handelt. Für jede Erwerbskategorie wird außerdem in eckiger Klammer dargestellt, wie viele Tokens in der jeweiligen Altersstufe auftreten (quantitative Erhebung), d.h. es wird die Gesamtanzahl der Belege eines jeden Types angegeben (vgl. hierzu auch Kapitel 2.4.1).

Anhand der folgenden tabellarischen Auswertungen (vgl. 4.1-1 bis 4.1-3) sieht man, dass vor allem die Anzahl der Tokens, aber auch die Types bei allen drei Kindern im Laufe der Monate schwankt bzw. immer stärker abnimmt, was natürlich im umgekehrten Verhältnis zur tatsächlichen sprachlichen Entwicklung der Kinder steht, da die Kinder ja mit zunehmendem Alter immer mehr Datenmaterial produzieren. Dieser Umstand ist jedoch damit zu erklären, dass von den Beobachtern aufgrund der steigenden Fülle des Datenmaterials nur noch stichprobenartig Äußerungen der Kinder aufgezeichnet wurden und somit, trotz gesteigerter sprachlicher Kompetenz und zunehmender sprachlicher Äußerungen, das aufgezeichnete Datenmaterial, auch die Anzahl der Verben, im Schnitt zur Produktion immer mehr abnimmt. Des Weiteren ist zu vermuten, dass die aufzeichnenden Personen im Laufe der Zeit bei der Niederschrift des Datenmaterials auch selektiv vorgegangen sind (die Sammlung der sprachlichen Äußerungen der Kinder erstreckt sich ja meistens über Jahre, vgl. Kapitel 2), d.h. dass beispielsweise nur noch interessante oder bestimmte sprachliche Phänomene dokumentiert wurden und aus diesem Grund für bestimmte Verben in bestimmten Alterstufen eine hohe Anzahl an Tokens im Datenmaterial verzeichnet wurde. Das erklärt z.B. die große

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Zahl der Tokens bei Varja für die Kategorie 1c im Alter von 1;3. Aus diesem Grund ist die vorliegende Untersuchung auch den frühen Zeitraum des Spracherwerbs beschränkt: für diese Zeit entsprechen die Aufzeichnungen noch am ehesten der tatsächlichen sprachlichen Entwicklung.²

Anhand der Tabellen kann man ersehen, dass von Anfang des Spracherwerbs sowohl für Varja Protassova als auch für Ženja Gvozdev und Kirill Biev Verben belegt sind, die der ersten Kategorie zugeordnet werden können. Diese Kategorie der motorischen Tätigkeiten (Kategorie 1) stellt gemäß der aufgestellten Arbeitshypothese in allen drei Korpora die zahlenmäßig größte Verbkategorie dar: Prozentual gesehen entspricht der qualitative Anteil dieser Verben (Types) zwischen 78 und 80% und der quantitative Anteil (Tokens) zwischen 85 und 87% aller untersuchten Verben. Neben den motorischen Tätigkeiten (Kategorie 1a), können dieser Verbkategorie noch zwei Sonderkategorien zugeordnet werden, die sogenannten sensomotorischen Tätigkeiten (Kategorie 1b) und die Verben *pisat'* (,schreiben') und *čitat'* (,lesen') (Kategorie 1c), die jedoch lediglich einen sehr kleinen Anteil der vorliegenden Kategorie ausmachen (vgl. hierzu die Tabellen 4.1-1, 4.1-2 und 4.1-3).

Nach den Verben, die eine motorische Tätigkeit bezeichnen, sind in allen drei Korpora vor allem Verben, die einen sensorisch bzw. perzeptuell wahrnehmbaren Akt bezeichnen (Kategorie 2), belegt. Außer bei Ženja Gvozdev, bei dem Verben dieser Kategorie bereits von Beginn der Aufzeichnungen verzeichnet sind, treten sie kurz nach dem Erwerb von Verben, die motorische Tätigkeiten denotieren, auf. Entsprechend der aufgestellten These stellen sie nach den Verben der ersten Kategorie bezüglich der Anzahl der Types (8%) die prozentual gesehen zweitgrößte Erfahrungskategorie dar. Die Anzahl der Tokens liegt (wie auch bei Gruppe 3) zwischen 3 und 4%. Die Verben dieser Kategorie können in drei verschiedene Unterklassen eingeteilt werden: in Verben, die eine visuell wahrnehmbare Situation (Kategorie 2a) denotieren und die in allen drei Korpora am häufigsten belegt sind, sowie in Verben, die allgemein perzeptuell wahrnehmbare (Kategorie 2b) und akustisch wahrnehmbare Situationen (Kategorie 2c) bezeichnen.

² Auch an dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass anhand von einzelnen Korpora über einen gewissen Zeitraum hinweg, keine vollständigen repräsentativen Aussagen über die tatsächliche qualitative und quantitative Größe des Wortschatzes gemacht werden kann (auch Elsen 1999, 40 weist auf diese Problematik hin). Aus diesem Grund muss man bei den vorliegenden Ergebnissen von Tendenzen sprechen, die lediglich einen Eindruck von dem zahlenmäßigen Verhältnis der Verbkategorien zueinander vermitteln können. Die prozentualen Angaben dienen zu besseren Vergleichsmöglichkeiten der unterschiedlichen Verbkategorien zueinander.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Die drittgrößte Kategorie innerhalb der Klassifikation bilden die sogenannten sozialen Akte (Kategorie 3). Wie den Tabellen 4.1-1 bis 4.1-3 zu entnehmen ist, liegt die prozentuale Verteilung dabei zwischen 6 und 8% im Bereich der Erstvorkommen (Types) und zwischen 3 und 4% bei den Tokens. Diese Verben können ebenfalls in zwei Unterklassen eingeteilt werden: in sogenannte soziale interaktive (Kategorie 3a) und soziale kommunikative Akte (Kategorie 3b), die in unterschiedlichen Anteilen an Types und Tokens in den drei Korpora belegt sind

Die Untersuchung hat des Weiteren ergeben, dass Verben, die einen mentalen (Kategorie 4) oder einen emotionalen Akt (Kategorie 5) beschreiben, in der Regel erst später in den drei untersuchten Korpora vorkommen und in wenigen Types und Tokens belegt sind. Prozentual gesehen liegt der Anteil der mentalen Akte bei den Types bei ungefähr 4-5%, und bei den Tokens ebenfalls zwischen 4 und 6% (zu dem in Vergleich relativ hohen Anteil an Tokens siehe Abschnitt 4.1.2.4), und die prozentuale Verteilung bei den emotionalen Akten beträgt ebenfalls insgesamt ca. 2-3% (Types) bzw. 1-2% (Tokens)³.

³ Die vorliegenden Zahlen bestätigen die Ergebnisse von Hochartz (1993), die – basierend auf der sprachlichen Entwicklung von Ženja Gvozdev – bereits ähnliche Entwicklungstendenzen aufzeigen konnte.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Kategorien 1-5														
Alter	Kategorie 1				Kategorie 2				Kategorie 3			Kat. 4	Kat. 5	Total
	1a	1b	1c	Total	2a	2b	2c	Total	3a	3b	Total	4	5	
1;2	16 [635]	1 [18]	0 [0]	17 [653]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	17 [653]
1;3	29 [554]	1 [20]	2 [44]	32 [618]	2 [13]	0 [0]	0 [0]	2 [13]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	1 [69]	0 [0]	35 [700]
1;4	20 [219]	2 [14]	0 [0]	22 [233]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	3 [29]	25 [262]
1;5	29 [290]	2 [53]	0 [0]	31 [343]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	2 [22]	1 [1]	3 [23]	0 [0]	1 [21]	35 [387]
1;6	22 [138]	5 [20]	1 [1]	28 [159]	1 [5]	1 [26]	1 [1]	3 [32]	2 [38]	1 [1]	3 [39]	2 [11]	0 [0]	36 [241]
1;8	36 [168]	1 [1]	0 [0]	37 [169]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	1 [45]	0 [0]	38 [214]
1;10	45 [127]	2 [6]	0 [0]	47 [133]	9 [19]	0 [0]	0 [0]	9 [19]	6 [19]	1 [2]	7 [21]	3 [32]	0 [0]	66 [205]
2;0	40 [73]	1 [1]	0 [0]	41 [74]	2 [2]	0 [0]	0 [0]	2 [2]	5 [12]	2 [9]	7 [21]	4 [6]	1 [1]	55 [104]
2;2	18 [27]	0 [0]	0 [0]	18 [27]	2 [4]	0 [0]	1 [2]	3 [6]	1 [1]	3 [8]	4 [9]	1 [3]	0 [0]	26 [45]
2;4	16 [22]	1 [1]	0 [0]	17 [23]	2 [2]	0 [0]	0 [0]	2 [2]	0 [0]	5 [7]	5 [7]	4 [4]	1 [1]	29 [37]
2;6	25 [32]	1 [2]	0 [0]	26 [34]	4 [5]	1 [2]	2 [7]	7 [14]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	2 [2]	2 [2]	37 [52]
2;8	9 [16]	0 [0]	0 [0]	9 [16]	2 [2]	0 [0]	0 [0]	2 [2]	2 [3]	0 [0]	2 [3]	2 [3]	0 [0]	15 [24]
2;10	5 [7]	0 [0]	0 [0]	5 [7]	3 [4]	1 [1]	0 [0]	4 [5]	0 [0]	1 [1]	1 [1]	0 [0]	0 [0]	10 [13]
Total	310 [2308]	17 [136]	3 [45]	330 [2489]	27 [56]	3 [29]	4 [10]	34 [95]	18 [95]	14 [29]	32 [124]	20 [175]	8 [54]	424 [2937]
% *	94 [93]	5 [5]	1 [2]	100 [100]	79 [59]	9 [31]	12 [11]	100 [100]	56 [77]	44 [23]	100 [100]	n/a	n/a	n/a
% **	78 [85]				8 [3]				8 [4]			5 [6]	2 [2]	n/a

Tabelle 4.1-1 (Varja Protassova): Verteilung der Verben auf die Erfahrungskategorien

Legende

Kategorie 1: Motorische Tätigkeiten

- 1a: Benennung motorischer Tätigkeiten
- 1b: Sensomotorische Tätigkeiten
- 1c: Die Verben *pisat'* ('schreiben') und *čitat'* ('lesen')

Kategorie 2: Sensomotorische bzw. perzeptuell wahrnehmbare Akte und Zustände

- 2a: Visuell wahrnehmbare Situationen
- 2b: Allgemein perzeptuell wahrnehmbare Situationen
- 2c: Akustisch wahrnehmbare Situationen

Kategorie 3: Soziale Akte

- 3a: Soziale interaktive Akte
- 3b: Soziale kommunikative Akte

Kategorie 4: Mentale Akte

Kategorie 5: Emotionale Akte und Zustände

- * Prozentualer Vergleich innerhalb einer Kategorie
- ** Prozentualer Vergleich zwischen den Kategorien 1-5

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Kategorien 1-5														
Alter	Kategorie 1				Kategorie 2				Kategorie 3			Kat. 4	Kat. 5	Total
	1a	1b	1c	Total	2a	2b	2c	Total	3a	3b	Total	4	5	
1;7	8 [292]	0 [0]	1 [24]	9 [316]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	9 [316]
1;9	6 [101]	0 [0]	1 [8]	7 [109]	1 [2]	0 [0]	0 [0]	1 [2]	1 [19]	0 [0]	1 [19]	0 [0]	0 [0]	9 [130]
1;10	24 [178]	0 [0]	0 [0]	24 [178]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	1 [21]	0 [0]	25 [199]
1;11	42 [223]	4 [21]	0 [0]	46 [244]	4 [7]	0 [0]	1 [2]	5 [9]	1 [2]	1 [1]	2 [3]	0 [0]	2 [5]	55 [261]
2;0	34 [156]	0 [0]	0 [0]	34 [156]	1 [4]	0 [0]	0 [0]	1 [4]	4 [11]	1 [4]	5 [15]	2 [20]	1 [1]	43 [196]
2;1	23 [73]	2 [6]	0 [0]	25 [79]	0 [0]	1 [1]	2 [4]	3 [5]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	3 [6]	0 [0]	31 [90]
2;2	26 [55]	0 [0]	0 [0]	26 [55]	2 [5]	0 [0]	1 [1]	3 [6]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	1 [3]	30 [64]
2;3	19 [35]	1 [2]	0 [0]	20 [37]	3 [4]	2 [6]	0 [0]	5 [10]	1 [1]	0 [0]	1 [1]	0 [0]	0 [0]	26 [48]
2;4	11 [17]	0 [0]	0 [0]	11 [17]	0 [0]	2 [3]	0 [0]	2 [3]	0 [0]	2 [2]	2 [2]	1 [6]	0 [0]	16 [28]
2;6	27 [41]	1 [1]	0 [0]	28 [42]	4 [4]	0 [0]	0 [0]	4 [4]	1 [1]	1 [4]	2 [5]	1 [4]	2 [2]	37 [57]
2;8	24 [34]	0 [0]	0 [0]	24 [34]	0 [0]	2 [3]	0 [0]	2 [3]	2 [2]	2 [4]	4 [6]	6 [8]	3 [3]	39 [54]
2;10	23 [34]	1 [2]	0 [0]	24 [36]	3 [6]	0 [0]	0 [0]	3 [6]	1 [1]	4 [5]	5 [6]	0 [0]	1 [1]	33 [49]
Total	267 [1239]	9 [32]	2 [32]	278 [1303]	18 [32]	7 [13]	4 [7]	29 [52]	11 [37]	11 [20]	22 [57]	14 [65]	10 [15]	353 [1492]
%	96 [95]	3 [2]	1 [2]	100 [100]	62 [62]	24 [25]	14 [13]	100 [100]	50 [65]	50 [35]	100 [100]	n/a	n/a	n/a
%	79 [87]				8 [3]				6 [4]			4 [4]	3 [1]	

Tabelle 4.1-2 (Ženja Gvozdev): Verteilung der Verben auf die Erfahrungskategorien

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Kategorien 1-5														
Alter	Kategorie 1				Kategorie 2				Kategorie 3			Kat. 4	Kat. 5	Total
	1a	1b	1c	Total	2a	2b	2c	Total	3a	3b	Total	4	5	
1;8	6 [617]	0 [0]	0 [0]	6 [617]	0 [0]	1 [36]	0 [0]	1 [36]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	7 [653]
1;9	5 [239]	0 [0]	1 [104]	6 [343]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	6 [343]
1;10	16 [639]	0 [0]	1 [9]	17 [648]	1 [2]	0 [0]	0 [0]	1 [2]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	18 [650]
1;11	25 [352]	3 [43]	0 [0]	28 [395]	1 [13]	0 [0]	0 [0]	1 [13]	2 [26]	0 [0]	2 [26]	1 [41]	0 [0]	32 [475]
2;0	19 [212]	0 [0]	0 [0]	19 [212]	3 [7]	0 [0]	0 [0]	3 [7]	1 [7]	2 [9]	3 [16]	3 [65]	0 [0]	28 [300]
2;1	30 [192]	0 [0]	0 [0]	30 [192]	2 [4]	0 [0]	0 [0]	2 [4]	0 [0]	1 [2]	1 [2]	1 [21]	3 [10]	37 [229]
2;2	47 [230]	0 [0]	0 [0]	47 [230]	5 [24]	1 [1]	1 [5]	7 [30]	3 [8]	0 [0]	3 [8]	1 [4]	3 [22]	61 [294]
2;3	30 [93]	0 [0]	0 [0]	30 [93]	1 [15]	0 [0]	0 [0]	1 [15]	2 [9]	0 [0]	2 [9]	1 [3]	0 [0]	34 [120]
2;5	19 [65]	3 [7]	1 [5]	23 [77]	0 [0]	1 [2]	0 [0]	1 [2]	1 [6]	2 [4]	3 [10]	0 [0]	0 [0]	27 [89]
2;7	34 [71]	2 [10]	0 [0]	36 [81]	6 [11]	1 [3]	2 [7]	9 [21]	4 [12]	1 [2]	5 [14]	5 [21]	0 [0]	55 [137]
2;9	71 [111]	1 [1]	0 [0]	72 [112]	4 [4]	1 [1]	1 [6]	6 [11]	3 [4]	2 [2]	5 [6]	5 [10]	3 [4]	91 [143]
2;11	20 [32]	0 [0]	0 [0]	20 [32]	3 [5]	0 [0]	0 [0]	3 [5]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	1 [1]	0 [0]	24 [38]
Total	322 [2853]	9 [61]	3 [118]	334 [3032]	26 [85]	5 [43]	4 [18]	35 [146]	16 [72]	8 [19]	24 [91]	18 [166]	9 [36]	420 [3471]
%	96 [94]	3 [2]	1 [4]	100 [100]	74 [58]	14 [29]	11 [12]	100 [100]	67 [79]	33 [21]	100 [100]	n/a	n/a	n/a
%	80 [87]				8 [4]				6 [3]			4 [5]	2 [1]	

Tabelle 4.1-3 (Kirill Biev): Verteilung der Verben auf die Erfahrungskategorien

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Um zu überprüfen, ob die Zuordnung der Types und Tokens zu den Erfahrungskategorien 1 bis 5 zufällig ist oder ob von einer signifikanten Verteilung ausgegangen werden kann, wurden die vorliegenden Ergebnisse⁴ (vgl. hierzu die Tabellen 4.1-1, 4.1-2 und 4.1-3) anhand des Chi-Quadrat-Tests (siehe Kapitel 2.4.2) untersucht. Einer Tabelle zur χ^2 -Verteilung (vgl. Albert/Koster 2002, 179) kann entnommen werden, wie hoch ein χ^2 -Wert, in Abhängigkeit der Zahl der Freiheitsgrade⁵ sein muss, um eine bestimmte Irrtumswahrscheinlichkeit, d.h. Signifikanz zu erreichen. Dabei gilt, je höher der erreichte χ^2 -Wert, desto höher ist auch die Signifikanz.

Dass es sich um eine nicht vom Zufall bestimmte Verteilung handelt, dokumentieren die folgenden χ^2 -Werte in den Tabellen 4.1-4 bis 4.1-6. Die ermittelten χ^2 -Werte (bei Varja: 896 [7740], bei Ženja: 769 [4232] und bei Kirill: 938 [9910]) sind wesentlich höher als der notwendige χ^2 -Wert 18,46, um ein Signifikanzniveau von 0,001 zu erhalten. Das bedeutet, dass die Verteilung der Verben auf die fünf verschiedenen Erfahrungskategorien zu 99,9% als bedeutend und nicht als zufällig bewertet werden kann.

Kategorien 1-5					
Häufigkeit	Kat. 1	Kat. 2	Kat. 3	Kat. 4	Kat. 5
beobachtet	330 [2489]	34 [95]	32 [124]	20 [175]	8 [54]
erwartet	85 [587]	85 [587]	85 [587]	85 [587]	85 [587]
χ^2	709 [6170]	30 [412]	33 [365]	50 [289]	70 [484]
$\sum \chi^2$	891 [7719]				
Freiheitsgrad (d/f)	4				
Signifikanzniveau	<< 0,001 [<< 0,001]				

Tabelle 4.1-4 (Varja Protassova): Signifikanz der ermittelten Daten

Kategorien 1-5					
Häufigkeit	Kat. 1	Kat. 2	Kat. 3	Kat. 4	Kat. 5
beobachtet	278 [1303]	29 [52]	22 [57]	14 [65]	10 [15]
erwartet	71 [298]	71 [298]	71 [298]	71 [298]	71 [298]
χ^2	609 [3393]	25 [203]	33 [195]	45 [182]	52 [269]
$\sum \chi^2$	765 [4241]				
Freiheitsgrad (d/f)	4				
Signifikanzniveau	<< 0,001 [<< 0,001]				

Tabelle 4.1-5 (Ženja Gvozdev): Signifikanz der ermittelten Daten

⁴ Im Folgenden beziehe ich mich auf die Untersuchung der Oberkategorien 1-5, und nicht auf ihre Unterteilung in Untergruppen.

⁵ Durch die Einbeziehung eines Freiheitsgrades wird berücksichtigt, dass die Ergebnisse nach den Gesetzen der Wahrscheinlichkeitstheorie immer noch zufällig sein können. Die Freiheitsgrade werden nach folgender Formel berechnet: Anzahl der Variablen - 1.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Kategorien 1-5					
Häufigkeit	Kat. 1	Kat. 2	Kat. 3	Kat. 4	Kat. 5
beobachtet	334 [3032]	35 [146]	24 [91]	18 [166]	9 [36]
erwartet	84 [692]	84 [692]	84 [692]	84 [692]	84 [692]
χ^2	744 [7905]	29 [431]	43 [522]	52 [400]	67 [622]
$\sum \chi^2$	934 [9881]				
Freiheitsgrad (d.f.)	4				
Signifikanzniveau	<< 0,001 [<< 0,001]				

Tabelle 4.1-6 (Kirill Biev): Signifikanz der ermittelten Daten

4.1.2 Die Darstellung der einzelnen Erfahrungskategorien

Im Zentrum des vorliegenden Kapitels steht die Darstellung und die Entwicklungsbeschreibung der einzelnen in 3.3.1.2 aufgestellten Erfahrungskategorien anhand von typischen Beispielen aus den Korpora von Protassova, Gvozdev und Bieva (detaillierte Ausführungen zu den einzelnen Korpora siehe in Kapitel 2). Die empirische Untersuchung basiert auf dem Tagebuch von Protassova, da es ein sehr detailliert aufgearbeitetes Material bietet und zugleich den Vorteil hat, dass für fast jede Aussage Varjas die Äußerungssituation beschrieben wird. Vergleichend dazu wird das Material aus den Korpora von Gvozdev und Bieva herangezogen.

Wie anhand der zahlenmäßigen Verteilung der Verben auf die verschiedenen Erfahrungskategorien 1 bis 5 gesehen werden kann (vgl. hierzu die Tabellen 4.1-1, 4.1-2 und 4.1-3 in Abschnitt 4.1.1.3), ist bei allen drei Kindern eine ähnliche Entwicklung zu verzeichnen. Aus diesem Grund kann im Folgenden eine gemeinsame Untersuchung aller drei Korpora vorgenommen werden. Sowohl individuelle Unterschiede oder Besonderheiten als auch ähnliche bzw. identische Entwicklungen können auf diese Weise vergleichend festgehalten werden.

Bei der folgenden Untersuchung soll möglichst ein repräsentativer Überblick über die kategorisierten Verben gegeben werden. Aufgrund der Fülle an Datenmaterial ist es allerdings nicht möglich, jeden einzelnen Beleg der Korpora in der vorliegenden Arbeit darzustellen und zu diskutieren. Die ausgewählten Verben erheben daher den Anspruch, dass sie als repräsentativ für die unterschiedlichen Erfahrungskategorien angesehen werden können. Eine komplette Zusammenstellung aller Verben findet sich im Anhang 1. Aufgelistet werden dabei sowohl die Erstvorkommen (Types) als auch die Anzahl der Tokens, in denen das betreffende Verb belegt ist.

Die Beschreibung und Darstellung der Äußerungen orientiert sich, soweit für die jeweilige Kategorie nötig und möglich, an der Unterteilung in Ein-, Zwei-, Drei- und

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Mehrwortäußerungen sowie in komplexere Sätze. Darüber hinaus wird bei jeder Kategorie auf systematisch verwendete Argumentstrukturen sowie auf charakteristische kommunikative Äußerungstypen (wie beispielsweise die Beschreibung einer aktuellen Situation oder der Ausdruck eines Wunsches) eingegangen. Weitere individuelle Einteilungskriterien für die verschiedenen Erfahrungskategorien werden in dem jeweiligen Abschnitt (4.1.2.1 bis 4.1.2.5) dargelegt.

4.1.2.1 Motorische Tätigkeiten

Wie anhand der in 4.1.1.3 dargestellten qualitativen und quantitativen Verteilung der Verben (Types und Tokens) auf die unterschiedlichen Erfahrungskategorien zu ersehen ist, stellt die Kategorie der motorischen Tätigkeiten bei allen drei Kindern die größte Gruppe innerhalb der Klassifikation dar. Prozentual gesehen machen Verben, bei denen die vom Verb denotierte Situation eine motorische Tätigkeit beschreibt, sowohl bei Varja Protassova als auch bei Ženja Gvozdev und Kirill Biev zwischen 78 und 80% aller neu erworbenen Verben aus (Types). Auch in der Verwendung (Tokens) stellen die Verben dieser Kategorie die mit Abstand größte Gruppe innerhalb der Klassifikation dar, prozentual gesehen zwischen 85 und 87%. In allen drei Korpora sind die Verben der vorliegenden Kategorie bereits von Anfang der Aufzeichnungen belegt⁶.

Diese Ergebnisse bestätigen die in Abschnitt 4.1.1.3 aufgestellte Arbeitshypothese, dass Verben, die der Kategorie der motorischen Tätigkeiten zugeordnet werden, von Beginn des Spracherwerbs erworben werden und anteilmäßig die größte Verbgruppe in der frühen Kindersprache ausmachen.

Die Verben der vorliegenden Kategorie denotieren Vorgänge, die, allgemein gesprochen, eine Bewegung des Körpers involvieren, wobei der ganze Körper oder aber einzelne Körperteile daran beteiligt sein können, wie z.B. bei *guljat* ‚(spazieren gehen)‘ oder *machat* ‚(winken)‘. Insgesamt erweisen sich diese Verben als eine sehr umfangreiche Verbkategorie. Aus diesem Grund sollen die vorkommenden Verben zunächst in Ein-, Zwei-, Drei- und Mehrwortäußerungen sowie komplexere Strukturen untergliedert werden. In diesem Rahmen sollen außerdem typische Argumentstrukturen herausgearbeitet werden, wobei insbesondere die Realisierung der semantischen Rollen Agens und Patiens von Interesse sind. Des Weiteren

⁶ Die Beobachtung, dass Verben, die eine motorische Tätigkeit denotieren, ab Beginn des Spracherwerbs vorkommen und Kinder anfänglich mit Verben vor allem Situationen beschreiben, die eine Aktivität bzw. eine Bewegung ausdrücken, machten u.a. auch Huttenlocher et al. (1983), Clark (1983) und (1993), Bloom (1991), Hochartz (1993), Fenson et al. (1994) etc.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

wird, wie bereits erwähnt, darauf eingegangen werden, welche unterschiedlichen kommunikativen Äußerungstypen (Ausdruck eines Wunsches, einer Aufforderung etc.) im frühen russischen Erstspracherwerb vorherrschend vorkommen.

Bei den Verben, die in allen Korpora wiederholt belegt sind, handelt es sich in der Regel um Bezeichnungen für alltägliche und immer wiederkehrende Situationen wie beispielsweise *davat'* (,geben'), *brat'* (,nehmen'), *spat'* (,schlafen'), *pit'* (,trinken'), *est'/kušat'* (,essen'), *myt'* (,waschen'), *igrat'* (,spielen'), *kupat'sja* (,baden'), *nadevat'* (,anziehen'), *ležat'* (,liegen') oder *sidet'* (,sitzen') sowie unterschiedliche Verben der Bewegung wie *idti* (,gehen'), *guljat'* (,spazieren gehen') oder *ečhat'* (,fahren') usw.

Zur vorliegenden Kategorie gehören neben der Bezeichnung motorischer Tätigkeiten (Abschnitt 3.3.1.2) noch zwei Sonderkategorien: die Benennung sensomotorischer Tätigkeiten sowie die Verben *pisat'* (,schreiben') und *čitat'* (,lesen'), die ebenfalls aufgrund besonderer Merkmale eine eigene Untergruppe darstellen. Der Großteil der Verben der vorliegenden Kategorie, zwischen 94 und 96% der Types und 93 und 95% der Tokens, kann den motorischen Tätigkeiten zugeordnet werden, während die sensomotorischen Tätigkeiten (zwischen 3 und 5% der Types und 2-5% der Tokens) sowie die Verben *pisat'* (,schreiben') und *čitat'* (,lesen') (1% der Types und 2-4% der Tokens) nur eine sehr geringe Anzahl an Verben enthalten (vgl. hierzu auch die Tabellen 4.1-1 bis 4.1-3).

4.1.2.1.1 Benennung motorischer Tätigkeiten

4.1.2.1.1.1 Einwortäußerungen und Holophrasen

Verben, die eine motorische Tätigkeit beschreiben, sind bei Varja Protassova, Ženja Gvozdev und Kirill Biev bereits von Beginn der Aufzeichnungen belegt. Dabei handelt es sich zunächst um Verbformen (bzw. Wortformen in verbaler Verwendung), die in sogenannten Einwortsätzen bzw. Holophrasen verwendet werden.

Die Verwendung von ammen- bzw. kindersprachlichen Verbformen

Zu Beginn des Spracherwerbs (und zum Teil auch noch in der weiteren sprachlichen Entwicklung, bis ca. 2;0) verwenden alle drei Kinder häufig Wortformen der sogenannten *jazyka njan'* (,Ammensprache'). Diese Wortformen, die hauptsächlich in der Kindersprache bzw. im sprachlichen Umgang mit Kindern verwendet werden⁷, sind teilweise bereits in das allgemeine Lexikon eingegangen.

⁷ Eventuell werden diese ammen- bzw. kindersprachlichen Formen auch in stark markierten Kontexten (z.B. in satirischen Texten oder bestimmten Situationen etc.) verwendet.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Für den vorliegenden Abschnitt sind diejenigen ammen- bzw. kindersprachlichen Wortformen von Interesse, die in verbaler Funktion verwendet werden, wie beispielsweise *bach/buch* (‚bautz, hin-, heruntergefallen‘), *baj(-baj)/ba/baju* (‚heia machen, schlafen‘), *am(-am)* (‚essen‘) oder *brua/prua/tep-tep* (‚gehen, laufen‘) etc.⁸ (vgl. hierzu auch Cejtlin 2000, 50f., Eliseeva 2000, 17, Seledkina 2000, 86f.). In den Korpora sind vor allem für die Verben, die eine motorische Tätigkeit denotieren, ammen- bzw. kindersprachliche Wortformen verzeichnet. Insgesamt umfassen sie aber ein begrenztes Inventar an Wörtern, z.B.:

- (1) *Am-am.* (Varja, 1;3)
‚Essen.‘
- (2) *Tëp-tëp.* (Varja, 1;3)
‚Gehen.‘
- (3) *Bach.* (Kirill, 2;1.2)
‚Bautz.‘

Neben den allgemein bekannten ammensprachlichen Verbformen existieren zusätzlich noch individuelle Bildungen, die in der Regel nur eine kurze Zeit lang verwendet werden, wie beispielsweise die von Varja Protassova verwendete Form *baka* in der Bedeutung von ‚(ich will) trinken‘:

- (4) *Baka.* (Varja, 1;1)
‚(Ich will) trinken.‘

Laut Protassova kann *baka* neben ‚(ich will) trinken‘ auch *butylka* (‚Flasche‘) oder *banka* (‚Dose‘) bedeuten. *Baka* in der Verwendung von ‚(ich will) trinken‘ leitet sich vermutlich von dem Substantiv *butylka* ab und wird nur kurzfristig in dieser Bedeutung verwendet. Später im Protassova-Tagebuch sind ausschließlich die Formen von *pit* für ‚trinken‘ belegt.

Wie anhand der obigen Beispiele (1) bis (4) gesehen werden kann und wie bereits im Theorieteil dargestellt wurde, können Einwortäußerungen einerseits ganz verschiedene grammatische Funktionen erfüllen (vgl. das Beispiel 4 *baka*), andererseits können durch Einwortsätze auch unterschiedliche Situationen und Intentionen der Kinder beschrieben werden. Die unterschiedlichen Bedeutungen müssen sich die Bezugspersonen – vor allem in der frühen Einwortphase – aus der jeweiligen Äußerungssituation erschließen, da, wie z.B. an Satz (1) deutlich wird, nicht ersichtlich ist, ob überhaupt eine Situation oder eventuell sogar

⁸ Ich danke Elena Dieser für die Information, welche ammen- bzw. kindersprachlichen Ausdrücke im alltäglichen Umgang mit russischsprachigen Kindern üblicherweise verwendet werden.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

ein Gegenstand bezeichnet wird (*am-am* kann beispielsweise sowohl für ‚(ich möchte) essen‘ als auch für die Bezeichnung eines Lebensmittels stehen).

Die Verwendung konventioneller Verbformen

Neben den Verbformen der Ammensprache werden schon in den Anfängen des Spracherwerbs viele konventionelle, d.h. standardsprachliche Verbformen verwendet. Bei Verben wie beispielsweise *dat'* (‚geben‘), *spat'* (‚schlafen‘), *idti* (‚gehen‘), *echat'* (‚fahren‘), *pit'* (‚trinken‘), *myt'* (‚waschen‘) oder *igrat'* (‚spielen‘) etc. handelt es sich dabei um Beispiele, die in zahlreichen unterschiedlichen Äußerungen (Tokens) belegt sind, wie die folgenden Beispiele aus dem Tagebuch von Protassova veranschaulichen:

(5) *Poechali*. (Varja, 1;2)

‚Gefahren/gegangen.‘

/Poechali sagt Varja immer dann, wenn sich ein Gegenstand bewegt, wenn Varja in ihrem Kinderwagen oder in einem Auto sitzt, wenn man sie anzieht/

(6) *Dat'*. (Varja, 1;3)

‚Geben.‘

(7) /Varja kämmt sich selber oder ihre Puppe/

Pričesat'sja. Pričešem. (Varja, 1;4)

‚Sich kämmen. (Wir)⁹ kämmen.‘

Gelegentlich treten dabei auch Reduplikationen von Verbformen auf:

(8) /Varja läuft zum Waschbecken/

*Moem-moem*¹⁰. (Varja, 1;3)

‚(Wir) waschen-(wir) waschen.‘

(9) *Igrat', igraet*. (Varja, 1;4)

‚Spielen, (sie) spielt.‘

Bei diesen Verben handelt es sich meistens um Formen, die holistisch verwendet werden, d.h. sie wurden in einer bestimmten Form gelernt und werden dann auch nur in ganz bestimmten Situationen geäußert.

⁹ Nicht realisierte Pronomen im Russischen werden bei der Übersetzung ins Deutsche in Klammern gesetzt, sofern sie für das Verständnis bzw. einen korrekten Satzbau nötig sind. Es ist durchaus üblich, dass in der gesprochen russischen Sprache Personalpronomen wie *ja* (‚ich‘) oder *my* (‚wir‘) etc. weggelassen und lediglich durch die Verbform ausgedrückt werden, vgl. *igraju* (‚ich spiele‘).

¹⁰ Bei *moem-moem* handelt es sich um die Reduplizierung des Verbs *myt'* (‚waschen‘).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Die Untersuchung hat weiterhin ergeben, dass die Verben in Einwortsätzen sowohl im Infinitiv als auch in anderen Konjugationsformen auftreten, der Infinitiv aber vorherrschend verwendet wird. Die jeweilige Äußerungsintention muss aus dem Situationskontext (sofern in den Korpora vermerkt) abgeleitet werden. In der Regel handelt es sich dabei um das Konstatieren einer aktuellen, d.h. zum Redezeitpunkt stattfindenden Situation oder um die Äußerung eines Wunsches bzw. um die Aufforderung, etwas (für die Kinder) auszuführen. Typische Argumentstrukturen können in dieser frühen Phase noch nicht herausgearbeitet werden.

Die gemachten Beobachtungen in der Einwortphase bei Varja Protassova gelten im Allgemeinen auch für Ženja Gvozdev und Kirill Biev. Aus den Korpora ist zu ersehen, dass zu Beginn allgemein sehr wenig Verben oder Wortformen in verbaler Bedeutung verzeichnet sind. Bei Ženja und Kirill treten Verben erst ab einem Alter von 1;8/1;9 häufiger auf:

(10) *Pit'*. (Ženja, 1;7.21)

„Trinken.“

(11) /Kirill dreht sich/

Kružus'. (Kirill, 1;10.5)

„(Ich) drehe mich.“

Wortreihungen

Parallel zu den meist holistisch verwendeten Einwortsätzen werden in der Regel frühzeitig bereits Zweiwortäußerungen produktiv verwendet. Bei Varja Protassova treten neben den Einwortsätzen bereits ab 1;2 Verbindungen von zwei Wörtern auf¹¹. Es handelt sich bei diesen frühen Zweiwortsätzen in der Regel um eine Aneinanderreihung von z.B. „Substantiv + Verb im Infinitiv“ (vgl. auch Anstatt 2003, 7):

(12) /Varja möchte spazieren gehen oder sie kommentiert das eigene Gehen/

Botinki!...Tep-tep. (Varja, 1;1)

„Schuhe!...gehen/laufen.“

(13) *Butylka...pit'! Kukolka!... daj!* (Varja, 1;2)

„Flasche!...trinken! Puppe!...gib!“

¹¹ Bei Varja Protassova ist (im Vergleich mit den anderen Kindern) das Vorkommen von Zweiwortsätzen zu Beginn der Aufzeichnungen am häufigsten. Bei Kirill Biev und Ženja Gvozdev geht die Entwicklung der Zweiwortsätze langsamer vonstatten.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Wortreihungen wie in den Beispielen (12) und (13) können bereits als Vorläufer der Zweiwortäußerungen angesehen werden¹².

4.1.2.1.1.2 Zweiwortäußerungen

Erste Zweiwortsätze tauchen bei Varja Protassova, Ženja Gvozdev und Kirill Biev bereits in den Anfängen der in den Korpora aufgezeichneten Äußerungen auf. Im folgenden Abschnitt soll die Weiterentwicklung der Zweiwortsätze genauer betrachtet werden. Dabei geht es vor allem um die zeitliche Periode, in der Zweiwortäußerungen häufiger auftreten und man davon ausgehen kann, dass diese von den Kindern nun relativ problemlos gemeistert, d.h. produktiv verwendet werden¹³. Die Phase der Zweiwortäußerungen zeichnet sich dadurch aus, dass durch die Kombination von zwei Wörtern erste grammatische Strukturen auftreten und für diese Phase typische Argumentstrukturen herausgearbeitet werden können. Außerdem können diese Äußerungen – wie in der Phase der Einwortsätze bereits angeklungen ist – in kommunikative Äußerungstypen wie beispielsweise das Benennen einer Situation oder die Äußerung eines Wunsches oder einer Aufforderung¹⁴ etc. eingeteilt werden (vgl. hierzu im Theorieteil die Ausführungen von Anstatt 2003).

4.1.2.1.1.2.1 Benennung einer Situation

Die Benennung einer (aktuellen, zukünftigen oder vergangenen) Situation ist bei allen drei Kindern der Äußerungstyp, für den die meisten Beispiele in den untersuchten Korpora belegt sind.

Fokussierung des Agens

Von großer Bedeutung ist zunächst vor allem die Verbalisierung jener motorischen Tätigkeiten, die parallel zur Äußerungssituation ablaufen und die die Kinder selbst ausführen

¹² Generell konnte anhand der Untersuchungskorpora festgestellt werden, dass sich eine neue sprachliche Entwicklung – wie z.B. die Verwendung von Zwei-, Drei- oder Mehrwortsätzen – meistens im Voraus ankündigt, indem diese Formen schon ab und an verwendet werden.

¹³ Der Zeitraum der häufigeren Verwendung von Zweiwortsätzen beginnt bei Varja in einem Alter um 1;5 bzw. 1;6, bei Ženja zwischen 1;8 und 1;10 und bei Kirill steigt die Anzahl der Zweiwortäußerungen ab einem Alter von 1;11 an.

¹⁴ Slobin (1970, 178) geht davon aus, dass Zweiwortsätze mit einem Verb entweder einen Wunsch („demand, desire“, *daj časy* ‚gib‘ Uhr) ausdrücken oder eine Situation („describe event or situation“, z.B. *mama prua* ‚Mama geht‘ oder *našla jaičko* ‚Ei gefunden‘) beschreiben. Auch Piaget (1969, 283) nimmt an, dass erste kindliche Wörter vor allem Wünsche, Befehle und Handlungen des Kindes ausdrücken.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

oder deren Durchführung sie bei anderen Personen in ihrer unmittelbaren Umgebung beobachten und kommentieren (vgl. hierzu auch Huttenlocher et al. 1983, 72).

Varja fokussiert bei der Benennung aktueller, d.h. zum Redezeitpunkt stattfindender Situationen häufig das Agens. Ist es dabei mit ihr selbst identisch, dann verwendet sie in der Regel das Schema „*Varen'ka* + Verb“, das in zahlreichen Äußerungen im Protassova-Tagebuch belegt ist. Laut Protassova wurde diese Verbindung durch den Input der Bezugspersonen von Varja provoziert, da diese Varjas Tätigkeiten häufig auf diese Weise kommentierten:

- (14) *Tancuet Varen'ka*. (Varja, 1;5)
„Tanzt Varen'ka.“
- (15) /Varja macht Kaubewegungen nach/
Varen'ka obedaet. (Varja, 1;7)
„Varen'ka isst zu Mittag.“

Sowohl bei Ženja als auch bei Kirill kann kein so prägnantes und häufig verwendetes Schema wie „*Varen'ka* + Verb“ festgestellt werden. Generell ist – im Vergleich zu Varja – die Benennung aktueller Situationen bei Ženja und Kirill seltener in den Korpora belegt. Diesen Äußerungen liegt jedoch derselbe Bildungstyp wie bei „*Varen'ka* + Verb“ zugrunde, d.h. auch hier nennen sich Ženja bzw. Kirill als ausführendes Agens (entweder durch *ja* ‚ich‘ oder durch den eigenen Namen), wie die folgenden Beispiele zeigen:

- (16) *Ženja guljal*. (Ženja, 1;10.17)
„Ženja ist spazieren gegangen.“
- (17) /Kirill beschreibt das eigene Hüpfen/
Ja prygaju. (Kirill, 2;3.0)
„Ich hüpfe.“

Der Fokus bei der Benennung einer Tätigkeit ist jedoch nicht ausschließlich auf die eigene Person gerichtet, sondern auch die Tätigkeiten der Personen und Tiere in der unmittelbaren Umgebung ziehen das Interesse von Varja, Ženja und Kirill auf sich und werden von ihnen benannt (vgl. hierzu auch Anstatt 2003, 369, Huttenlocher et al. 1983, 72):

- (18) *Mama kušaet*. (Varja, 1;5)
„Mama isst.“
- (19) *Zajčik bežit*. (Varja, 1;6)
„Der Hase rennt.“
- (20) *Kiska p'et*. (Ženja, 1;10.7)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

„Die Mieze trinkt.“

Sowohl Varja als auch Ženja und Kirill beschreiben nicht nur die motorischen Tätigkeiten, die sie selbst oder die Personen bzw. Tiere in ihrer Umgebung ausführen, sondern sie verwenden den Äußerungstyp der Beispiele (21) bis (24) auch für unbelebte Entitäten, wie beispielsweise Spielzeuge, Autos oder Lebensmittel:

(21) /Auf dem Tisch steht ein Teller mit Suppe/

Sup ležit. (Varja, 1;4)

„Die Suppe liegt.“

(22) *Kukolka sidit.* (Varja, 1;5)

„Die Puppe sitzt.“

(23) /Ženja redet von einem Spielzeug/

Rybka baj-baj. (Ženja, 1;10.25)

„Das Fischchen schläft.“

(24) *Stoit mašina.* (Kirill, 1;11.23)

„Das Auto steht.“

Die große Anzahl an Beispielen dieser Art in den drei untersuchten Korpora lässt darauf schließen, dass für die Kinder noch kein Unterschied zwischen agentiven und nicht-agentiven Situationen besteht und sie davon ausgehen, dass die jeweiligen Tätigkeiten von der unbelebten Entität aktiv ausgeführt werden. Da in den obigen Fällen aber nicht mehr von einem ausführenden Agens gesprochen werden kann, schlägt Anstatt (2003, 371) für diese Beispiele vor, die semantische Rolle des Aktors einzuführen. Der Actor wird dann verwendet, wenn ein im Prinzip ausführendes Agens eine unbelebte Entität darstellt (vgl. auch im Theorieteil die Abschnitte 3.1.5.4 und 3.2.7.2).

Für die Benennung aktueller Situationen, unabhängig davon, ob eine eigene Handlung, die anderer Personen oder unbelebter Entitäten beschrieben wird, verwenden sowohl Varja als auch Ženja und Kirill in der Regel Verben im imperfektiven Präsens.

Seltener werden von den Kindern auch Situationen benannt, die von ihnen oder von anderen Personen ausgeführt wurden, d.h. einen Nachzustand beschreiben¹⁵. Wie die Beispiele zeigen, ist die Loslösung von der unmittelbaren Gegenwart für das Kind in dieser Entwicklungsphase

¹⁵ Für Varja Protassova gibt es für 1;3 im Tagebuch außer *bach* („bautz, heruntergefallen“) keine weiteren Belege für Handlungen, die Varja bereits ausgeführt hat und benennt. Es fällt auf, dass *bach* zwar eine präteriale Bedeutung ausdrücken kann, bislang eine formale Markierung des Tempus aber noch fehlt. Erste Belege einer formalen Tempusmarkierung finden sich allerdings schon ab 1;4.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

fast nicht möglich: Es werden meistens solche Tätigkeiten benannt, die gerade, d.h. unmittelbar vor dem Sprechzeitpunkt, stattgefunden haben:

(25) /Varja wacht auf/

Varen'ka spala. (Varja, 1;7)

„Varen'ka hat geschlafen.“

(26) /Auf die Frage ihrer Mutter, wer die Stufe gebaut hat, sagt Varja/

Papa sdelal. (Varja, 1;8)

„Papa hat gemacht.“

Die Belege (25) und (26) deuten darauf hin, dass Varja bereits dazu in der Lage ist, die Verben, die einen Nachzustand beschreiben, formal korrekt zu markieren (vgl. *spala* ‚hat geschlafen‘ und *sdelal* ‚hat gemacht‘).

Beispiele aus den Korpora von Gvozdev und Bieva bestätigen diese Beobachtung. Häufig ist dabei auch eine Aneinanderreihung von Zweiwortsätzen zu beobachten, die sowohl eine präteriale als auch präsentische Form aufweisen oder die Nebeneinanderstellung ammensprachlicher und zielsprachlicher Formen:

(27) *Sobaka sela, devočka sela. Sobaka sedit, devočka sedit*. (Ženja, 1;10.22)

„Der Hund hat sich gesetzt, das Mädchen hat sich gesetzt. Der Hund sitzt, das Mädchen sitzt.“

(28) *Mal'čik prua pošel*. (Ženja, 1;10.19)

„Der Junge ist spazieren gegangen.“

(29) *Ja poechal, ja vychožu*. (Kirill, 2;3.0)

„Ich bin gefahren, ich gehe hinaus.“

Varja, Ženja und Kirill bezeichnen auch Vorgänge, die sie oder andere Personen in der Zukunft ausführen werden. Bei der Benennung zukünftiger Situationen verhält es sich ähnlich wie mit der Bezeichnung von vergangenen: Es werden vorwiegend diejenigen Tätigkeiten genannt, die in der nahen bzw. unmittelbaren Zukunft ausgeführt werden:

(30) /Varja trägt eine Flasche zum Spülbecken/

Varen'ka pomoet. (Varja, 1;7)

„Varen'ka wird waschen.“

(31) /Varja sieht, wie ihre Großmutter einen schmutzigen Löffel nimmt und sich zum Spülbecken wendet, um den Löffel abzuwaschen/

Batata umoet. (Varja, 1;5)

„Batata wird waschen.“

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

(32) /Ženja sieht die Rasierutensilien seines Vaters/

Saša brit'sja. (Ženja, 1;10.17)

„Saša sich rasieren (im Sinne von ‚wird sich rasieren‘).“

Während Varja für die Bezeichnung zukünftiger Situation den formal korrekten Verbalaspekt (perfektives Präsens) verwendet, konnte diese Beobachtung für Beispiele aus dem Gvozdev- und Bieva-Korpus für die Phase der Zweiwortäußerungen nicht bestätigt werden.

Zur Benennung einer Handlung, die Varja ausführen möchte, verwendet sie auch die Kombination von ‚*byt'* (‚sein‘) + Verb“. Diese zusammengesetzte Form ist in der Zweiwortphase aber eher selten anzutreffen, und wird – auch von Ženja und Kirill – erst ab der Drei- und Mehrwortphase häufiger verwendet.

(33) /Varja geht zu einer Bank/

Budu sidet'. (Varja, 1;8)

„(Ich) werde sitzen.“

Wie anhand der obigen Äußerungen gezeigt werden konnte, ist zur Beschreibung einer aktuellen, vergangenen oder zukünftigen Situation die Nennung des Agens bzw. des Aktors ein stetig wiederkehrendes Schema, das im frühen Spracherwerb in zahlreichen verschiedenen Äußerungen belegt ist. Diese Verwendung weitet sich auch auf Verben aus, die obligatorisch ein Objekt fordern, wie beispielsweise bei *delat'* (‚tun, machen‘) in der Äußerung *Batata delaet.* (‚Oma tut.‘) (Varja, 1;6) (vgl. hierzu auch Anstatt 2003, 371). Die Beispiele lassen darauf schließen, dass die Fokussierung auf das ausführende Agens bzw. den Actor von entscheidender Bedeutung im frühen Spracherwerb zu sein scheint, auch wenn für dieselben Altersstufen bereits Beispiele verzeichnet sind, die eine Nennung des Patiens (oder die Nennung eines anderen zweiten Arguments) beinhalten (vgl. Abschnitt 4.1.2.1.1.3 zu Drei- und Mehrwortsätzen).

Auch Verben aus der Ammen- bzw. Kindersprache, die eine motorische Tätigkeit denotieren, sind in der Phase der Zweiwortäußerungen noch häufig in den drei untersuchten Korpora verzeichnet (vgl. hierzu auch die Beispiele 1 bis 3).

Die Form *baj(-baj)/baju* in der Bedeutung von *spat'* (‚schlafen‘) kann beispielsweise als eine sehr gängige Form in der Kindersprache angesehen werden und ist in allen drei Korpora in zahlreichen Äußerungen belegt. Fokussiert wird auch hier häufig der Experiencer:

(34) /Wenn Varja schlafen möchte sagt sie/

Varen'ka baj-baj. (Varja, 1;4)

„Varen'ka heia machen (schlafen).“

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

(35) /Ženja redet von einem Spielzeug/

Rybka baj-baj. (Ženja, 1;10.25)

„Das Fischchen schläft.“

Im Laufe der sprachlichen Entwicklung werden die ammen- bzw. kindersprachlichen Begriffe *bach*, *baj(-baj)* oder *am(-am)* von äquivalenten standardsprachlichen Verben wie beispielsweise *padat'* (‚herunterfallen‘), *spat'* (‚schlafen‘) und *kušat'/est'* (‚essen‘) etc. ersetzt. Es ist zu beobachten, dass die beiden Formen in der Regel eine zeitlang parallel verwendet werden, bis sich die erwachsenensprachlichen Zielformen endgültig durchsetzen.

Baj/baju und *spat'* (‚schlafen‘) sind sowohl im Protassova- als auch Gvozdev-Tagebuch und im Korpus von Bieva für das zweite Lebensjahr parallel belegt, bis – ab ungefähr einem Alter zwischen 2;0 und 2;3, d.h. ab den Zwei- und Mehrwortäußerungen – nur noch die Formen von *spat'* belegt sind:

(36) *Deda spat', baj-baj.* (Varja, 1;3)

„Opa schlafen, heia machen.“

(37) *Kirjuša spat'*. (Kirill, 1;11.25)

„Kirjuša schlafen.“

Fokussierung des Patiens (oder anderer Partizipanten), Nicht-Nennung des Agens

In der Phase der Zweiwortäußerungen konnte neben der Fokussierung des Agens bzw. des Aktors (bzw. des ersten Arguments) noch eine weitere typische Argumentstruktur zur Bezeichnung aktueller, vergangener oder zukünftiger Situationen ausgemacht werden. Es gibt eine ganze Reihe von Äußerungen, in denen die Kinder das Patiens (z.B. bei *pit'* ‚trinken‘) oder das Rahmenargument (beispielsweise bei *risovat'* ‚malen‘), nicht aber das ausführende Agens versprachlichen:

(38) *Mišen'ku narisuj, domik narisuj.* (Varja, 1;5)

„Male Bärchen, male Häuschen.“

(39) /Varja hat ihre Milch ausgetrunken/

Moloko vypila. (Varja, 1;6)

„(Ich) habe Milch ausgetrunken.“

(40) /Ženja nimmt eine Angel und möchte einen Angelhaken einhängen/

Lovi rybu. (Ženja, 1;11.19)

„Angle Fisch.“

(41) *Snjat' botinki.* (Kirill, 2;3.0)

„Ausziehen Schuhe.“

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Die Problematik bei diesen Sätzen liegt darin, dass die Kinder häufig den Infinitiv oder Imperativ des jeweiligen Verbs verwenden und aus der Äußerungssituation nicht immer eindeutig ersichtlich ist, ob sie von einer Handlung sprechen, die sie gerade selbst ausführen oder ob sie ihre Mitmenschen dazu auffordern, etwas für sie zu tun. Äußerungen dieser Art erinnern an den sogenannten „Telegraphenstil“ (vgl. hierzu Wode 1988, 220, Dittmann 2002, 54).

Seltener werden auch andere Partizipanten, wie beispielsweise das Instrument oder der Gegenstand, mit dem gespielt wird, genannt, wie die folgenden Äußerungen Varjas illustrieren:

(42) /Varja nimmt einen Kamm, äußert den folgenden Satz und beginnt dann, sich zu kämmen/

Grebešok pričesat'. (Varja, 1;5)

‚Kamm bürsten.‘

(43) /Varja spielt mit ihren Matreškas/

Matreškoj igraet. (Varja, 1;5)

‚(Sie) spielt mit einer Matreška.‘

4.1.2.1.1.2.2 Benennung eines Zustandswechsels

Varja, Ženja und Kirill sprechen auch über Situationen, die einen beobachteten Zustandswechsel beschreiben¹⁶. Für die Phase der Zweiwortsätze kann man in dem untersuchten Datenmaterial beobachten, dass bei der Versprachlichung in der Regel das Patiens, an dem ein Zustandswechsel vollzogen wird, im Mittelpunkt des Interesses steht und das Agens entweder nicht genannt wird, konzeptuell nicht vorhanden ist oder auf ein Patiens einwirkt.

Die Untersuchung von Anstatt (2003) (anhand des Materials von Varja Protassova und Ženja Gvozdev) zeigt, dass Kinder im frühen Spracherwerb eine Unterscheidung im Hinblick auf einen agentiven oder nicht-agentiven Zustandswechsel vornehmen.

Nicht-Agentiv

Bei Zustandswechsel ohne Nennung des Agens werden von allen drei Kindern wiederholt Situationen beschrieben, in denen ein Gegenstand entweder hinunterfällt oder verschwindet.

¹⁶ Huttenlocher et al. (1983, 72) haben für englischsprachige Kinder herausgefunden, dass eigene und beobachtete Tätigkeiten früher und häufiger als Zustandswechsel wie beispielsweise *open* bezeichnet werden. Auch in der vorliegenden Untersuchung können diese Beobachtungen bestätigt werden.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

In diesem Zusammenhang sind in den untersuchten Korpora häufig die Verben *upa/a/ol* (‚herunter-, hingefallen‘) oder das kindersprachliche Pendant *bach* (‚bautz‘) belegt. Anstatt weist darauf hin, dass sich Zustandswechsel dieser Art „an einem Patiens scheinbar von allein“ (Anstatt 2003, 365), d.h. ohne ein ausführendes Agens, vollziehen. Verben wie *padat* (‚herunterfallen‘), die ein Patiens, aber kein Agens haben, werden zu den sogenannten Unakkusativa gezählt (vgl. hierzu auch Abschnitt 3.1.5.5 im Theorieteil). Die folgenden Beispiele machen deutlich, dass dennoch das Agens, das die jeweilige Tätigkeit ausführt, oftmals indirekt vorhanden ist. Von den Kindern wird in dieser Phase jedoch lediglich die vermeintliche, von ihnen beobachtete „Tätigkeit“ der unbelebten Entität versprochen:

(44) /Varjas Mutter fällt die Seife aus der Hand/

Mylo upalo. (Varja, 1;6)

‚Die Seife ist heruntergefallen.‘

(45) *Bach kubik.* (Kirill, 1;10.26)

‚Bautz Bauklotz.‘

Ein weiterer interessanter Fall eines Zustandswechsels stellt vor allem für Varja die Situation dar, wenn sich eine Person (oder ein Tier) aus ihrem Blickwinkel entfernt. Dabei ist es gleichgültig, ob diejenige Person ganz weg ist, nur aus dem Zimmer gegangen ist oder ihr einfach nicht bekannt ist, wo sich die betreffende Person befindet.

(46) *Koška ušla, koška ušla.* (Varja, 1;5)

‚Die Katze ist weggegangen, Katze ist weggegangen.‘

(47) *Mama ušla, papa ušel, djadja ušel.* (Varja, 1;6)

‚Mama ist weggegangen, Papa ist weggegangen, Onkel ist weggegangen.‘

/das sagt Varja immer, wenn sich hinter jemandem die Tür schließt oder im Trolleybus/

Nach Anstatt können Äußerungen wie in Beispiel (46) und (47) aus Sicht des Kindes nicht als agentiv betrachtet werden, da „das Argument also ein Patiens denotiert und die Verben dem Typ entsprechen, der als unakkusativ bezeichnet wird“ (Anstatt 2003, 366).

Für die Bezeichnung nicht-agentiver Zustandswechsel wird von den drei Kindern in der Regel das perfektive Präteritum verwendet.

Agentiv

Agentive Zustandswechsel zeichnen sich nach Anstatt (2003, 366) dadurch aus, dass ein Agens auf ein Patiens einwirkt. In der Phase der Zweiwortsätze wird häufig das Patiens, das den beobachteten Zustandswechsel durchmacht von den Kinder genannt, während das Agens

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

nur implizit in der jeweiligen Äußerung belegt ist (das nicht realisierte Agens steht jeweils in Klammern):

- (48) *Stakančik prinesla.* (Varja, 1;8)
,(Ich) habe Glas gebracht.‘
- (49) *Brosil jaičko.* (Ženja, 1;11.10)
,(Ich) habe Ei geworfen.‘
- (50) *Remontirovali dver’.* (Kirill, 2;5.19)
,(Wir) haben die Tür repariert.‘

Vor allem im Tagebuch von Protassova, aber auch in den anderen Korpora, sind eine Reihe von Äußerungen belegt, in denen ausschließlich das Agens und nicht das Patiens versprachlicht wird. Das Patiens (bzw. ein anderes zweites Argument) ist indirekt, z.B. durch eine Geste oder weil es sich im Blickfeld des Sprechers befindet, aber dennoch immer präsent:

- (51) /Varja sieht, wie ihre Mutter sich Stiefel und ein Kopftuch anzieht/
Mama nadet’. (Varja, 1;5)
,Mama anziehen.‘
- (52) /Varjas Mutter bringt etwas zu trinken/
Mama prinesla. (Varja, 1;6)
,Mama hat gebracht.‘
- (53) /Ženja redet von einem Ei/
Papa našel. (Ženja, 2;0.10)
,Papa hat gefunden.‘

Die Äußerung von Varja im folgenden Beispiel (54) weist darauf hin, dass außer der fast obligatorischen Nennung des Patiens (des zweiten Arguments) bereits versuchsweise das ausführende Agens hinzugefügt wird. Dabei handelt es sich um eine typische Argumentstruktur, die in der Dreiwortphase (vgl. hierzu Abschnitt 4.1.2.1.1.3) weiter ausgebaut wird:

- (54) /Varja setzt ihre Puppe Karlson auf einen Stuhl/
Karlson, saditsja, sel, Varen’ka. (Varja, 1;4)
,Karlson setzt sich, hingesezt, Varen’ka.‘

Zusammenfassend kann anhand des vorliegenden Datenmaterials festgehalten werden, dass bei beobachteten Zustandswechseln entweder das Patiens versprachlicht wird, das den

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Zustandswechsel erfährt, oder dass das Agens genannt wird, welches den Zustandswechsel ausführt. Das Patiens ist auch in diesen Fällen immer durch den Kontext implizit vorhanden. Um einen Zustandswechsel zu beschreiben, verwenden die Kinder in der Regel das perfektive Präteritum, seltener finden sich auch Beispiele im Präsens.

4.1.2.1.1.2.3 Äußerung eines Wunsches oder einer Aufforderung

Der Großteil der Äußerungen, die eine motorische Tätigkeit bezeichnen, besteht aber nicht ausschließlich aus einem Konstatieren von gerade stattfindenden, vergangenen, zukünftigen Tätigkeiten oder beobachteten Zustandswechseln, sondern häufig handelt es sich dabei auch um den Ausdruck von Wünschen bzw. Forderungen, die das Kind äußert. Auch für Piaget (1969, 283) bietet Sprache für das Kind zuerst einmal eine Möglichkeit, Wünsche und Befehle auszudrücken. Für die Äußerung eines Wunsches oder einer Aufforderung können in den drei untersuchten Korpora verschiedene typische Argumentstrukturen ausgemacht werden, die im Folgenden anhand von unterschiedlichen Beispielen dargelegt werden sollen.

Zur Bezeichnung von Wünschen und Aufforderungen verwenden sowohl Varja als auch Ženja und Kirill überwiegend *dat'* (,geben‘) oder *daj* (,gib‘) mit systematischer Nennung des Patiens und Nicht-Nennung des Agens, wobei Varja überwiegend die Variante „*dat'* + Patiens“ verwendet, Ženja und Kirill dagegen „*daj* + Patiens“ bevorzugen. Äußerungen dieser Art sind in einer großen Anzahl in den drei untersuchten Korpora belegt:

(55) *Butylku dat'. Dat' butylku.* (Varja, 1;7)

,Flasche geben. Geben Flasche.‘

(56) *Daj karandaš.* (Ženja, 1;11.1)

,Gib Stift.‘

(57) /Ženja möchte etwas zu trinken/

Daj voda. (Ženja, 1;11.2)

,Gib Wasser.‘

Daj wird von Varja aber nicht nur in der Bedeutung von ,gib‘ verwendet, sondern kann auch genau das Gegenteil, nämlich ,nimm‘ ausdrücken, wie Beispiel (58) zeigt:

(58) /Varja möchte, dass ihre Mutter ihr die Puppe abnimmt/

Daj mama. (Varja, 1;4)

,Gib (im Sinne von ,nehmen‘) Mama.‘

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Dieselbe Struktur wie „*dat'/daj* + Patiens“ weisen auch viele andere Verben auf. Auch hier liegt der Fokus auf der Nennung des Patiens, während die Angabe des Agens/Aktors vernachlässigt wird. Das jeweilige Verb steht meist im Infinitiv oder Imperativ.

Die folgenden Beispiele zeigen, dass Varja, Ženja und Kirill mit der einfachen Nennung von Tätigkeiten oftmals Personen in ihrer Umgebung dazu auffordern, diese für sie auszuführen, da sie beispielsweise selber noch nicht in der Lage sind oder nicht die Möglichkeiten haben, diese selbstständig durchzuführen:

(59) /Varja möchte, dass man ihr die Strumpfhosen auszieht/

Kolgotki snimat'. (Varja, 1;4)

„Strumpfhose ausziehen.“

(60) *Otkroj dver'*. (Ženja, 1;11.5)

„Öffne Tür.“

(61) *Vyključi televizor*. (Kirill, 2;5.14)

„Schalte den Fernseher aus.“

Eine weitere typische Argumentstruktur zur Bezeichnung von Wünschen stellt der Typus „Agens/Anrede + Verb im Imperativ“ dar:

(62) /Varja läuft zu ihrem schlafenden Vater/

Papa, vstavaj. (Varja, 1;6)

„Papa, steh auf.“

(63) /Ženja gibt seinem Vater ein Holzei/

Saša otkroj. (Ženja, 1;11.1)

„Saša öffne.“

(64) *Mama postav'*. (Kirill, 2;3.0)

„Mama, stell hin.“

/Den Kassettenrecorder/

4.1.2.1.1.3 Drei- und Mehrwortäußerungen sowie komplexere Strukturen

Bereits zu Beginn der Zweiwortphase (z.T. sogar in der Phase der Einwortsätze) sind erste Drei- und Mehrwortsätze im vorliegenden Untersuchungsmaterial verzeichnet. In dem vorliegenden Abschnitt soll die Entwicklung der Drei- und Mehrwortsätze mit Verben, die eine motorische Tätigkeit denotieren, anhand einschlägiger Beispiele aus den Korpora analysiert werden.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Drei- und Mehrwortsätze sind im Allgemeinen dadurch gekennzeichnet, dass vor allem die Syntax der Sätze weiter ausgebaut wird und zunehmend hierarchische Strukturen erworben werden (vgl. hierzu auch Abschnitt 2.2.2.4).

Während für Äußerungen, die den Zweiwortsätzen zugeordnet wurden, eine eingeschränkte Anzahl systematisch verwendeter Argumentstrukturen für verschiedene Äußerungstypen herausgearbeitet werden konnte (siehe Abschnitt 4.1.2.1.1.2), zeichnen sich Dreiwortsätze – basierend auf dem Ausbau der syntaktischen Strukturen – durch eine größere Bandbreite unterschiedlicher Argumentstrukturen aus. Mehrwortsätze sind weiterhin dadurch gekennzeichnet, dass in der Regel in den drei untersuchten Korpora eine geringere Anzahl an systematisch wiederkehrenden Argumentstrukturen ausgemacht werden können. Mehrwortäußerungen und auch komplexere Sätze stellen vielmehr eine Phase dar, anhand derer die weitere sprachliche Entwicklung der Kinder besonders gut dokumentiert werden kann, und sie zeichnen sich dadurch aus, dass sich sowohl die Inhalte der Äußerungen als auch die Äußerungstypen verändern und weiterentwickeln. Im Allgemeinen kann eine Loslösung von der unmittelbar erlebten Gegenwart festgestellt werden, die sich auch in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit widerspiegelt (vgl. hierzu auch Piaget 1969).

Im folgenden Abschnitt sollen sowohl typische Argumentstrukturen als auch charakteristische Äußerungstypen der Dreiwortsätze sowie ihre inhaltliche sprachliche Weiterentwicklung in Form der Mehrwortsätze und von komplexeren Sätzen herausgearbeitet werden. Der Übergang von Mehrwortsätzen zu komplexeren Satzgebilden muss als fließend bewertet werden, d.h. neben dem Vorkommen von Mehrwortsätzen sind in der Regel bereits komplexere Satzgefüge belegt. Aus diesem Grund werden in diesem Teil auch einige komplexere Sätze aus dem Untersuchungsmaterial als Belege herangezogen.

4.1.2.1.1.3.1 Benennung einer Situation

Das Benennen aktuell erlebter Situationen stellt auch in der weiteren sprachlichen Entwicklung einen Äußerungstyp dar, der in den untersuchten Korpora in zahlreichen Beispielen belegt ist. Während in der Zweiwortphase von den Kindern entweder systematisch das Agens bzw. der Aktor oder das Patiens versprachlicht wurde, werden in Drei- und Mehrwortsätzen häufig sowohl das ausführende Agens als auch ein weiteres Argument wie das Patiens, der Ort oder das Instrument etc. benannt. Ebenso wie in den Zweiwortsätzen kommentieren die drei Kinder Situationen, die sie selbst, andere Personen oder unbelebte Entitäten ausführen, wie die folgenden Äußerungen von Varja, Ženja und Kirill illustrieren:

(65) /Varja hebt sich ein Stück Rinde über ihren Kopf/

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Varen'ka chodit pod zontikom. (Varja, 1;8)

‚Varja läuft unter einem Schirm.‘

(66) *Ja obedaju ložkoj.* (Varja, 1;8)

‚Ich esse mit dem Löffel zu Mittag.‘

(67) /Varja setzt sich, dann legt sie sich hin/

Kukoločka sidit na stul'čike. (Varja, 1;8)

‚Das Püppchen sitzt auf dem Stuhl.‘

(68) *Mama bljudo neset.* (Ženja, 1;10.25)

‚Mama bringt das Essen.‘

Eine bemerkenswerte Errungenschaft in der Drei- und Mehrwortphase ist die Tatsache, dass Varja, Ženja und Kirill zunehmend in der Lage sind, Tätigkeiten anderer, die sie bislang nur benannt haben, selber nachzuahmen und dabei zu kommentieren.

Bei Varja sind einzelne Äußerungen dieser Art bereits früh im Korpus belegt und im Laufe der sprachlichen Entwicklung werden diese immer komplexer und sind auch häufiger im Tagebuch verzeichnet:

(69) /Varja spielt im Sandkasten mit Förmchen/

Ja posudu moju pod kranom, ja pomyla posudu, teper' vot etu tareločku. (Varja, 1;10)

‚Ich spüle Geschirr unter dem Hahn, ich habe Geschirr gespült, jetzt diesen Teller hier.‘

Bei der Nachahmung von Handlungen benutzt Varja oftmals Spielsymbole, d.h. sie tut so, als ob der Sandkasten ein Spülbecken ist, in dem sie Geschirr, welches durch Sandkastenförmchen symbolisiert wird, spült (siehe Beispiel 69) oder sie benützt ein Stück Rinde als Sonnenschirm (Satz 65).

Nachahmungen treten auch bei Ženja und Kirill auf (allerdings erst gegen Mitte bzw. Ende des untersuchten Zeitraums). Einmal spielt Ženja beispielsweise, dass er für jemanden das Mittagessen zubereitet. Nachfolgend ein Ausschnitt davon:

(70) *U nas ne byl chleb, ja prines.* (Ženja, 2;8.14)

‚Wir hatten kein Brot, ich habe gebracht.‘

/Geht weg/

Ja jaička prines syrogo. My chotim obedat'.

‚Ich habe ein rohes Ei gebracht. Wir wollen zu Mittag essen.‘

Kirill bezieht sich in seinen Nacherzählungen oft auf erlebte oder erfundene Situationen mit Autos oder anderen Fahrzeugen:

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

(71) /Kirill spielt/

Da, vidiš' ja kak za rulem sižu. (Kirill, 2;7.8)

„Ja, siehst du, wie ich hinter dem Steuer sitze.“

Nach Piaget (1969) ist die Nachahmung von Handlungen ein wesentlicher Punkt in der kindlichen (Sprach-)Entwicklung. Nachahmungen, die in zeitlicher Verzögerung ausgeführt werden und auf einer Art Vorstellungsbild beruhen, bewirken eine zunehmende Loslösung von unmittelbar erlebten Wahrnehmungen. Das Vorstellungsbild kann somit als eines der ersten Symbole angesehen werden, die ein Kind benutzt. Unter Symbole fallen auch die Spielsymbole, die Varja in Zusammenhang mit der Nachahmung gebraucht.

Varja konstatiert nicht nur Situationen, die sie unmittelbar ausführt, sondern sie stellt Vergleiche zwischen der eigenen Tätigkeit und bereits Erlebtem her und fragt danach:

(72) *Ja na cypočkach chožu kak balerina. (Varja, 2;0)*

„Ich gehe auf Zehenspitzen wie eine Ballerina.“

(73) /Varja schließt ihre Augen/

Mama, tebe temno, kogda ja zakryvaju glaza? (Varja, 2;2)

„Mama, ist dir dunkel, wenn ich die Augen schließe?“

Piaget (1969) bezeichnet Sätze wie in Beispiel (72) und (73) als eine Form von Schlussfolgerungen, die eine Zwischenstellung zwischen Induktion (bei der man vom Besonderen auf das Allgemeine schließt) und Deduktion (der Schluss vom Allgemeinen auf das Besondere) einnehmen, da sie sich von einer speziellen Begebenheit auf eine andere spezielle Begebenheit beziehen (vgl. auch Ginsburg/Opper 1982, 109f.).

Häufig äußern sowohl Varja als auch Ženja oder Kirill Sätze, die zwar auf eine Situation, die sie gerade unmittelbar erleben, bezogen sind, aber eher allgemeinen Charakter haben. So bezeichnen sie beispielsweise Tätigkeiten, die ihrer Meinung nach ausgeführt bzw. nicht ausgeführt werden sollen. Die Kinder beschreiben eine Art allgemein gültige Regel:

(74) *Kogda ležat v krovati, ne p'jut. (Varja, 2;4)*

„Wenn man im Bett liegt, trinkt man nicht.“

/Diese Aussage folgte völlig unerwartet auf das Angebot, Varja Tee ans Bett zu bringen, da sie für gewöhnlich Tee in ihrem Bett trinkt/

(75) *Na sundučke chorošo stroit' dom. Na krovati ne chorošo. (Ženja, 2;6.2)*

„Auf der Truhe kann man gut ein Haus bauen. Auf dem Bett nicht gut.“

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Varja beschreibt oftmals auch eigene motorische Handlungen und vergleicht diese mit einer anderen Person, die ihrer Ansicht nach für gewöhnlich ebenfalls diese Tätigkeit ausführt:

- (76) *Ja tebjā zakryvaju kak mater' odejal'cem, nu soveršenno kak mat'.* (Varja, 2;10)
,Ich decke dich zu wie eine Mutter, mit einer Decke, nun ganz wie eine Mutter.'

Varja zieht auch Eigenschaften oder das Aussehen von Tieren zu Vergleichszwecken heran:

- (77) /Varja hatte weiße Strumpfhosen an und stellte sich auf die Hausschuhe ihres Vaters/
Ja vstala na papin tapoček kak u kozy beloju noškoj. (Varja, 2;6)
,Ich habe mich auf Papas Hausschuhe gestellt mit einem weißen Beinchen wie bei einer Ziege.'

Auch Ženja und Kirill sind bereits dazu in der Lage, bisherige Erfahrungen und Kenntnisse miteinander zu kombinieren, Schlussfolgerungen zu ziehen und dadurch eventuell eigene „kleine Regeln“ aufzustellen:

- (78) /Äußerung auf das Verbot, dass man nicht barfuß auf dem Bett herumlaufen darf/
Letom bez čulok možno chodit. (Ženja, 2;8.24)
,Im Sommer kann man ohne Strümpfe gehen.'

- (79) *Mašiny ne umejut letat'. Vertolet, ešče raketa možet letat'.* (Kirill, 2;11.1)
,Autos können nicht fliegen. Hubschrauber, auch eine Rakete kann fliegen.'

Verstärkt werden von den Kindern auch Situationen bezeichnet, die einen Nachzustand beschreiben. Ebenso wie bei der Konstatierung aktuell stattfindender Situationen werden immer häufiger das Agens/der Akteur sowie das Patiens oder andere Argumente wie beispielsweise das Rahmenargument oder der Endpunkt usw. versprachlicht. Auch bei der Konstatierung von Nachzuständen beziehen sich die Kinder sowohl auf eigene Handlungen, die anderer Personen oder unbelebter Entitäten:

- (80) /Varja erinnert sich/
Papa risoval mišku. (Varja, 1;7)
,Papa hat einen Bär gemalt.'

- (81) /Varja hört die Stimme der Großmutter, sie weiß, dass diese ihr Milch bringen soll/
Baljalja prinesla moloko. (Varja, 1;8)
,Oma hat Milch gebracht.'

- (82) /Ženja hat einen Lebkuchen in eine Tasse gebröckelt/
Tuda položil kroški. (Ženja, 2;0.1)
,Dahin habe (ich) die Krümel getan.'

- (83) *Mašina echala k vraču.* (Kirill, 2;7.4)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

„Das Auto ist zum Arzt gefahren.“

Mit zunehmendem Alter sind alle drei Kinder auch dazu in der Lage, sich von der unmittelbar erlebten Wirklichkeit zu trennen. So sprechen sie verstärkt über Situationen, die schon länger zurückliegen oder die sie sich ausdenken. Der Bezug zur Gegenwart, mit der die Äußerungen der Zweiwortphase noch überwiegend in Zusammenhang standen, wenn über Vergangenes gesprochen wurde, ist nicht mehr unbedingt vorherrschend. In den Beispielen (84) und (85) werden Situationen beschrieben, die mitunter schon eine Weile zurückliegen:

(84) /Varja sieht auf einem Foto ein Flugzeug/

Papa letel na samolete v Chivu, a deda v Erevan. (Varja, 2;1)

„Papa ist im Flugzeug nach Chiva geflogen, und Opa nach Erevan.“

(85) /Kirill erzählt, was er macht, wenn er auf Besuch ist/

Ja pil čaj. S konfetkoj, i oblilsja i mne knižku prinesli. Kak ja chodil k Nataše, v gosti el s čem konfetku. (Kirill, 2;8.8)

„Ich habe Tee getrunken. Mit einem Bonbon, und (ich) habe mich begossen, und man hat mir ein Buch gebracht. Wie ich bei Nataša zu Besuch war, habe (ich) mit etwas ein Bonbon gegessen.“

Das folgende Beispiel von Varja illustriert, dass sie auch häufig eigene Geschichten erfindet, die sich scheinbar in der Vergangenheit abspielten und die sie größtenteils mit motorischen Verben im perfektiven Präteritum beschreibt. Die folgenden beiden Ausschnitte zu Beginn des dritten Lebensjahres geben eine solche erfundene Geschichte in verkürzter Form wieder. Dabei bezieht sie sich sowohl auf sich selbst als auch auf andere Personen:

(86) *Ja prišla iz raboty i snjala šapku.* (Varja, 2;0)

„Ich bin von der Arbeit gekommen und habe die Mütze abgenommen.“

/Varja führt diese Handlung aus/

Ja nadela plašč i tepluju kurtočku i pošla na rabotu, i vse. Ja na rabote i počitala, i popisala, i knižkami, i tetradkami ja vzjala, i lečilas lekarstvom, i tabletkami, i lekarstvo končilos', i vse.

„Ich habe einen Regenmantel und ein warmes Jäckchen angezogen und bin in die Arbeit gegangen, das ist alles. Auf der Arbeit habe ich gelesen, und ich habe geschrieben, und Bücher, und Heftchen (wörtlich: mit Büchern und mit Heftchen) habe ich genommen, und ich habe mich mit Medikamenten behandelt, und Tabletten, und die Medikamente sind ausgegangen, und das ist alles.“

(87) /Varja erzählt eine Geschichte, als ihre Mutter ein kleines Kind war/

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Kogda mama byla malen'kaja, batata poechala k babuke i deduke, daleko-daleko.
(Varja, 2;0)

„Als Mama klein war, ist Batata zu Oma und Opa gefahren, weit weit weg.“

Ebenso wie die Beschreibung von aktuellen oder vergangenen Situationen sind auch solche von Interesse, die die Kinder in Zukunft ausführen möchten. Dafür sind häufig in den Korpora Äußerungen mit Formen von *byt'* (‚sein‘) belegt:

(88) /Varja nimmt ein Blatt Papier und einen Stift/

Varen'ka budem risovat'. (Varja, 1;5)

„Varen'ka werden malen.“

(89) *Kisel' budu est'.* (Ženja, 2;0.12)

„(Ich) werde Kompott essen.“

(90) /Ženja hört, wie Ljuba in der Küche arbeitet/

Ljuba gotovit kotletku. Mal'chik budet kušat' kotletku. Papa budet kormit'. (Ženja, 2;1.9)

„Ljuba macht eine Frikadelle. Der Junge wird eine Frikadelle essen. Papa wird mich füttern.“

(91) *Da, i s papoj vot takoj, kak ja budu igrat'.* (Kirill, 2;5.3)

„Ja, und mit Papa, wie werde ich spielen.“

Für die Konstatierung zukünftiger Situationen sind im Untersuchungsmaterial auch Verben im perfektiven Präteritum mit futurischer Bedeutung verzeichnet:

(92) /Varjas Mutter kann die Flasche nicht finden/

Ja butylku najdu. (Varja, 1;8)

„Ich werde die Flasche finden.“

(93) *Ja poedu guljat' absoljutno.* (Kirill, 2;3.0)

„Ich werde spazieren fahren, absolut.“

(94) /Auf die Frage, was Kirill essen möchte/

Sobaka, ja tebja s''em. (Kirill, 2;3.0)

„Hund, ich werde dich essen.“

Es gibt auch eine Reihe von Äußerungen, die auf Situationen Bezug nehmen, die nicht in unmittelbarer Zukunft nach dem Sprechzeitpunkt ausgeführt werden. Varja bezieht sich in den Beispielen (95) und (96) beispielsweise auf Situationen, die sich auf Erinnerungen stützen, die sie früher erlebt hat oder die ihr aus ähnlichen Situationen bekannt sind. Daraus zieht sie dann ihre Schlussfolgerungen für zukünftige Situationen. Steht beispielsweise am

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Platz ihres Vaters ein Teller mit Essen, dann setzt Varja voraus, dass der Vater bald essen wird oder aber sie weiß, was sie im Normalfall bei ihrer Oma macht. Varja wendet also Erfahrungen, die sie früher einmal gemacht hat, auf eine gegenwärtige Situation an. Somit sind diese Art von Schlussfolgerungen auf ganz konkrete Situationen bezogen und daraus zieht Varja dann ihre Schlüsse (vgl. Ginsburg/Opper 1982, 108f).

(95) /Auf die Frage, ob sie zur Oma gehen will, sagt Varja/

I budem suchariki est, i budem na kačeljach kačat'sja. (Varja, 2;2)

„Und (wir) werden Zwieback essen, und (wir) werden auf der Schaukel schaukeln.“

(96) /Varja sieht, dass ein Teller mit Essen auf dem Platz ihres Vaters steht/

Papa budet est'. (Varja,1;8)

„Papa wird essen.“

Gegen Ende des Untersuchungszeitraums malt sich Varja die Tätigkeiten aus, die sie als Erwachsener ausführen wird. Äußerungen dieser Art sind vor allem für Varja im Protassova-Tagebuch belegt:

(97) *Kogda ja budu bol'saja, ja budu chodit' v biblioteku, objazatel'no, da.* (Varja, 2;0)

„Wenn ich groß bin, werde ich in die Bibliothek gehen, unbedingt, ja.“

(98) *Kogda ja pojdu v školu, ja budu bolšaja.* (Varja, 2;8)

„Wenn ich in die Schule gehe, werde ich groß sein.“

Groß- bzw. Klein-Sein ist für Varja sinnlich wahrnehmbar und wahrscheinlich verbindet sie damit bestimmte Tätigkeiten, wie z.B. in die Schule gehen (siehe Beispiel 98).

4.1.2.1.1.3.2 Benennung eines Zustandswechsels

Für Drei- und Mehrwortsätze sind ausschließlich agentive Zustandswechsel dokumentiert, d.h. den Kindern ist es mittlerweile bewusst, dass Zustandswechsel nicht „von alleine“ vonstatten gehen, sondern dass sie von einem Agens an einem Patiens ausgeführt werden. Die Beispiele weisen eine obligatorische Nennung des ausführenden Agens und des Patiens auf, wobei das Patiens z.T. auch indirekt genannt wird, vgl. Beispiel (102) *voť etu* („das hier“ [das Buch]). Die von den Kindern beschriebenen Situationen beziehen sich dabei meistens auf ihre eigenen Handlungen (vgl. auch Anstatt 2003, 367):

(99) *Varja brosila knižku.* (Varja, 1;8)

„Varja hat ein Buch hinuntergeworfen.“

(100) *Varen'ka ubila komarov.* (Varja, 1;8)

„Varen'ka hat die Mücken erschlagen.“

(101) *Ženja pugovica otorvala.* (Ženja, 1;10.19)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

„Ženja hat Knopf abgerissen.“

(102) /Kirill zeigt auf ein Buch/

Vot ja brosil, vot étu. (Kirill, 2;3.0)

„Das hier, ich habe das hinuntergeworfen.“

In den Korpora sind aber auch Beispiele belegt, die einen beobachteten Zustandswechsel beschreiben, die von einer anderen Person ausgeführt wurden:

(103) *Papa štaniški nadel. (Varja, 1;6)*

„Papa hat Höschen angezogen.“

(104) *Lentočki gde-to propali. Lena poterjala lentočki. (Ženja, 2;3.20)*

„Die Bändchen sind irgendwohin verschwunden. Lena hat die Bändchen verloren.“

Varja beschreibt auch einen Zustandswechsel, von dem sie weiß, dass er sich in der Zukunft vollziehen wird. In der für Drei- und Mehrwortsätzen typischen Argumentstruktur (Nennung des Agens und des Patiens) zeigt das folgende Beispiel, dass die Sätze und die dazugehörigen Partizipanten immer komplexer werden:

(105) *Mama nadenet botinki segodnja, na nogu, na levuju. (Varja, 1;8)*

„Mama wird heute Schuhe anziehen, an den Fuß, an den linken.“

Im Protassova-Tagebuch sind auch Sätze verzeichnet, in denen Varja das Patiens (obligatorisch) und den Rezipienten eines Zustandswechsels benennt. Das Agens wird häufig nur dann explizit genannt, wenn es nicht mit ihr selbst übereinstimmt:

(106) *Tarelku mame prinesla. (Varja, 1;6)*

„(Ich) habe der Mama einen Teller gebracht.“

(107) *Varen’ka daet ključi mame. (Varja, 1;8)*

„Varen’ka gibt der Mama die Schlüssel.“

(108) /Varja hört die Stimme ihrer Oma/

Baljalja prinesla moloko, Varen’ke. (Varja,1;8)

„Die Oma hat Milch gebracht, der Varen’ka.“

(109) *Baljalja uechala [na]¹⁷ poezde [v] Baku [k] pape Saše. (Varja, 1;8)*

„Die Oma ist [im] Zug [nach] Baku gefahren [zu] Papa Saša.“

Verben, die einen Zustandswechsel bezeichnen, werden in der Drei- und Mehrwortphase in der Regel im perfektiven Präteritum verwendet.

¹⁷ Die Präpositionen sind in der Originaläußerung nicht enthalten.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

4.1.2.1.1.3.3 Äußerung eines Wunsches oder einer Aufforderung

Die Versprachlichung eines Wunsches bzw. allgemein die Aufforderung an eine andere Person, etwas für sie auszuführen, ist auch im weiteren Verlauf der sprachlichen Entwicklung ein häufig vorkommender Äußerungstyp. Wie bereits für die Zweiwortäußerungen gezeigt werden konnte, sind Sätze mit *davat'* (,geben'), vor allem in Form des perfektiven Imperativs *daj* (,gib'), ein oft verwendetes Schema, bei dem systematisch das Patiens versprachlicht wird. Auch bei Drei- und Mehrwortäußerungen wird obligatorisch das Patiens und häufig auch der Rezipient, z.B. in Form von *mne* (,mir'), des Namens oder auch indirekt (vgl. Satz 110) genannt. Wie bei den Zweiwortäußerungen ist die Nicht-Nennung des Agens typisch, wie die folgenden Beispiele zeigen:

(110) /Varja sieht einen Eimer/

Varen'ka vederko kopaet, daj vederku. (Varja, 1;6)

,Varen'ka gräbt den Eimer, gib den Eimer.'

(111) *Daj šljapu Ženečke.* (Ženja, 1;11.28)

,Gib Ženečka den Hut.'

(112) *Davajte, davat', daj mne kubiki.* (Kirill, 2;3.0)

,Gebt, geben, gib mir die Bauklötze.'

Für den Ausdruck von Aufforderungen oder Wünschen werden aber nicht nur Formen mit *davat'* (,geben'), sondern auch andere Verben im Imperativ oder Infinitiv verwendet. Die Belege zeigen, dass dabei in der Regel das Patiens und der ausführende Agens genannt werden. Dazu folgende Beispiele aus den Korpora von Gvozdev und Bieva, in denen solche Sätze häufig belegt sind:

(113) /Ženja nimmt seinen Vater an der Hand/

Papka, stroit' dom! (Ženja, 2;0.15)

,Papa, Haus bauen!'

(114) /Ženja ruft nach seiner Mutter/

Mama, idi, ručku daj. (Ženja, 1;11.28)

,Mama, komm her, gib mir die Hand.'

(115) *A, mama, vključi na pervyj etaž' ogonek, absoljutno daže.* (Kirill, 2;3.0)

,Und, Mama, mach im ersten Stock das Licht an, sogar absolut.'

Mitte des dritten Lebensjahres versucht Varja ihren Mitmenschen plausibel zu machen, aus welchem Grund ihre speziellen Wünsche unbedingt erfüllt werden müssen. Zu diesem Zweck erfindet sie eine eigene Wirklichkeit, die die Personen in ihrem Umfeld davon überzeugen

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

soll, dass ihre Wünsche in der Realität durchaus eine Berechtigung haben bzw. eine allgemeine Gültigkeit ausdrücken. Nach Piaget (1969) sind solche Äußerungen als eine Form kindlicher Schlussfolgerungen anzusehen, durch die das Kind seine individuellen Ziele bzw. Wünsche zu erreichen versucht (vgl. auch Ginsburg/Opper 1982, 109).

In der folgenden Episode versucht Varja ihrer Mutter begrifflich zu machen, dass die gegebenen Umstände es durchaus erfordern, dass die Mutter ihr ein Märchen erzählt. Zu diesem Zweck stellt Varja eigene Regeln auf, um ihr Ziel zu erreichen:

(116) /Varjas Mutter lehnt es ab, ein Märchen zu erzählen, da man, wenn man „schläft“ keine Märchen erzählen kann/

Net, kogda spjat, nado rasskazyvat' skazki, a kogda ne spjat – ne nado. (Varja, 2;4)

„Nein, wenn man schläft, muss man Märchen erzählen, und wenn man nicht schläft, dann muss man es nicht.“

Im nächsten Beispiel möchte Varja offensichtlich gerne Süßigkeiten essen und kein Buch anschauen, und sie unternimmt den Versuch ihrer Mutter zu erklären, warum sie unbedingt etwas Süßes essen muss:

(117) *Net, takim golodnym devočkam nel'zja čitat', im tol'ko nužno davat' konfety, šokoladnye i marmeladnye, i voobšče, želtye, zelenye, krasnye.* (Varja, 2;6)

„Nein, so hungrigen Mädchen darf man kein Buch vorlesen, ihnen muss man nur Bonbons geben, aus Schokolade und Marmelade, und überhaupt, gelbe, grüne, rote.“

Mit der folgenden Äußerung versucht Varja anhand eines Vergleichs mit einem Maulwurf ihrer Mutter plausibel zu machen, warum sie eigentlich nicht schlafen muss:

(118) /Am Abend, nachdem Varjas Mutter das Licht ausgemacht hat/

A ja že ne choču, ja že ne krot. Ja ne choču spat' v temnote, a v svetlote. (Varja, 2;6)

„Ich möchte das doch nicht, ich bin doch kein Maulwurf. Ich will nicht im Dunkeln schlafen, sondern im Hellen.“

Die in den Beispielen (116) bis (118) angeführten Situationen beschreibt Varja fast ausschließlich mit Verben, die auf motorischen Erfahrungen basieren. Lediglich in Satz (116) verwendet sie das Verb *rasskazyvat'* („erzählen“), das zur Klasse der Verben gezählt werden muss, die einen sozialen kommunikativen Akt denotieren (vgl. Abschnitt 4.1.2.3).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

4.1.2.1.1.4 Sonderkategorien der motorischen Tätigkeiten

4.1.2.1.1.4.1 Benennung sensomotorischer Tätigkeiten

Nach Clark (1993, 46) sind neben motorischen Tätigkeiten für Kinder vor allem auch diejenigen Situationen von Interesse, die eine Bewegung und ein Geräusch miteinander vereinen¹⁸. In allen drei Korpora sind einige wenige Verben belegt, mit denen Varja Protassova, Ženja Gvozdev und Kirill Biev eine sensomotorische Tätigkeit bezeichnen. Dabei handelt es sich einerseits um Verben, die einen (motorischen) Akt ausdrücken, der gleichzeitig aber auch akustisch wahrgenommen werden kann, wie etwa bei *pet'* (,singen'), *kričat'* (,schreien'), *plakat'* (,weinen') oder *lajat'* (,bellen'). Verben wie beispielsweise *pet'* (,singen') sind zusätzlich dadurch gekennzeichnet, dass sie als biplane Verben definiert werden können, da sie – neben ihrer motorischen und akustischen Wahrnehmungsebene – auch aus einer sogenannten Aktebene bestehen (zu biplanen Verben vgl. Abschnitt 4.1.1.2). Zu den sensomotorischen Tätigkeiten zählen andererseits auch Verben, die alltägliche motorische Handlungen bezeichnen, deren Ausführung aber mit einem Geräusch verbunden ist, wie beispielsweise bei *stučat'* (,klopfen') oder *brit'sja* (,sich rasieren').

Für alle Verben der vorliegenden Kategorie gilt, dass anhand der Äußerungen in der Regel nicht eindeutig feststellbar ist, ob die Kinder die jeweiligen Situationen sowohl motorisch als auch akustisch wahrnehmen oder aber ob eventuell eine Wahrnehmungsseite dominiert.

Der typische Äußerungstyp dieser Kategorie stellt das Benennen einer aktuellen Situation dar, d.h. es werden in der Regel Situationen benannt, die zum Zeitpunkt des Redemoments vernommen und zum Teil auch gleichzeitig motorisch wahrgenommen werden.

Einwortsätze

Für die Phase der Einwortsätze ist insgesamt nur eine geringe Anzahl an Äußerungen in den untersuchten Korpora belegt. Bei den Situationen, die benannt werden, handelt es sich höchstwahrscheinlich um Nachahmungen aus dem Input:

(119) *Drebežžit.* (Varja, 1;6)

„Klirrt.“

Den Ausdruck *drebežžit* verwendet Varja manchmal im Anschluss an *taratorit* (,schnattert, plappert'), einen Ausdruck, den sie als Zitat für die Situation gelernt hat, wenn jemand schnell redet. Bei diesem Beispiel handelt es sich also um einen feststehenden Ausdruck (chunk) (vgl. Elsen 1999, 99), der nur in einer ganz speziellen Situation verwendet wird.

¹⁸ Zur Veranschaulichung nennt Clark (1993, 46) z.B. *ringing bell* oder *rattle shaking*.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Interessant an dem folgenden Beispiel ist der Umstand, dass Ženja die Vergangenheitsform verwendet:

- (120) /Ženja niest/
Čichnul. (Ženja, 1;11.13)
,(Ich) habe geniest.‘

Zweiwortäußerungen

In der Phase der Zweiwortäußerungen steigen in allen drei untersuchten Korpora die Verbalisierung von sensomotorischen Tätigkeiten langsam an und es sind zunehmend Äußerungen mit Verben wie beispielsweise *pet’* (,singen‘) (20 Belege bei Varja, 3 bei Ženja und 5 bei Kirill), *plakat’* (,weinen‘) (Varja: 18 Beispiele, Ženja: 2 und Kirill: 36) oder *lajat’* (,bellen‘) (10 Äußerungen im Protassova-Korpus) etc. im Untersuchungsmaterial belegt. Eine Vielzahl an Belegen bezieht sich auf Personen, die singen oder Hunde, die bellen¹⁹. Die Untersuchung der Äußerungen hat dabei ergeben, dass die Kinder in der Regel andere Personen, aber auch Tiere und unbelebte Entitäten als Agens bzw. Akteur fokussieren:

- (121) /Varja redet über einen Hund, der im Haus bellt/
Meri laet. (Varja, 1;7)
,Meri bellt.‘
- (122) *Tango brešet.* (Ženja, 1;11.19)
,Tango [Hund]²⁰ kläfft.‘
- (123) /Kirill antwortet auf die Frage *kto poet?* (,wer singt?‘)/
Poet papka. (Kirill, 1;11.25)
,Papa singt.‘
- (124) *Miška plačet.* (Kirill, 2;1.9)
,Der Teddybär weint.‘
- (125) *Sobaka plačet.* (Varja, 1;8)

¹⁹ Im Protassova-Korpus sind parallel zu den Sätzen, mit denen Varja Laute von Tieren beschreibt, auch lautmalerische Varianten für das Bellen eines Hundes oder das Miauen einer Katze verzeichnet, vgl. beispielsweise die folgenden Sätze, die Varja in der Zweiwortphase (in einem Alter von 1;3) äußert:

- *Koška mjau-mjau.* ,Die Katze mjau-mjau.‘ (Varja, 1;3)
- *Sobaka af-af.* ,Der Hund wau-wau.‘ (Varja, 1;3)

Auch im Bieva-Korpus sind solche Onomatopoeika verzeichnet, z.B. außer dem Miauen einer Katze auch das Muhen einer Kuh:

- *Tak: mu mu.* ,So: muh muh.‘ (Kirill, 2;5.0)
- *Mjau, tak.* ,Miau, so.‘ (Kirill, 2;5.0)

²⁰ Erläuterungen zu den Beispielen werden im Folgenden in eckige Klammern gesetzt.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

„Der Hund weint.“

In Beispiel (125) wird nicht ganz klar, was Varja mit *plačet* („weint“), auf einen Hund bezogen, meint (im Tagebuch wurden dazu keine Angaben gemacht). Da *lajat* („bellen“) und *laet* („bellt“) im Tagebuch in der korrekten Verwendung belegt sind, kann man davon ausgehen, dass Varja die Bedeutung von diesem Verb bekannt ist und *plačet* („weinen“) nicht als Ausdruck für „bellen“ verwendet wird. Wahrscheinlich beschreibt Varja mit *plačet* („weint“) das Jaulen eines Hundes, da Jaulgeräusche den Lauten beim Weinen am ähnlichsten sind. Ist dies der Fall, dann wird *plačet* im vorliegenden Fall übergeneralisiert. Solche Übergeneralisierungen halten meistens nur solange an, bis der korrekte Begriff sicher erworben ist (eine Äußerung mit *skulit* „jaulen“ ist im Tagebuch allerdings nicht belegt).

In der Phase der Zweiwortsätze kommen weitere unterschiedliche Verben hinzu, mit denen die Kinder Situationen beschreiben, in denen sie etwas sensomotorisch wahrnehmen. Dabei tritt, wenn auch selten, das Kind selbst als Agens auf:

(126) /Hört Varja jemanden niesen, dann äußert sie den folgenden Satz/

Varen'ka čičhaet, mama kašljaet. (Varja, 1;6)

„Varen'ka niest, Mama hustet.“

(127) /Varja benennt die Tätigkeit des Rasierens/

Deda žužžit, papa žužžit. (Varja, 1;6)

„Opa surt, Papa surt (im Sinne von *brit'sja* „sich rasieren“)“.

Bemerkenswert an Satz (127) ist nicht allein die Tatsache, dass Varja zwischen einem Geräusch und einer Handlung eine Verbindung herstellt, sondern dass sie eine Tätigkeit nach einem Geräusch beschreibt. Einmal äußert Varja diesen Satz sogar dann, als sie sich in einem anderen Zimmer aufhält und nicht weiß, woher das surrende Geräusch kommt.

Drei- und Mehrwortäußerungen

Auch in der Phase der Drei- und Mehrwortäußerungen beschreiben Varja, Ženja und Kirill zahlreiche Situationen, die sowohl akustisch als auch sensomotorisch wahrnehmbare Elemente vereinigen. Die Beispiele zeigen, dass es sich nicht mehr ausschließlich um ein Konstatieren von wahrgenommenen Geräuschen handelt, sondern vielmehr sind die Kinder an der Quelle des Geräusches interessiert und sie fragen danach. Ein für Varja typisches Schema ist beispielsweise „*tam kto* („wer dort“) + Verb“:

(128) *Tam kto čičnul?* (Varja, 2;1)

„Wer hat dort geniest?“

(129) *Tam kto stučal?* (Varja, 2;10)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

„Wer hat dort geklopft?“

Analog zu der Entwicklung von Varja, fragen auch Ženja und Kirill mit zunehmendem Alter nach dem Agens bzw. Kausator oder allgemein nach der Quelle eines Geräusches. Das Schema „*ěto/tam čego* („was ist es/was...dort“) + Verb“ ist in beiden Tagebüchern belegt:

(130) /Kirill hört oben im Haus ein Geräusch/

Tam čego gremit? (Kirill, 2;4.4)

„Was dröhnt/klappert dort?“

(131) /Kirills Mutter schmeißt Spielzeug in eine Box/

Ěto čego prošumelo? (Kirill, 2;10.28)

„Was hat Krach gemacht?“

(132) /Ženjas Vater schnalzt kaum merklich mit der Zunge/

Ěto čego gremit? Ěto ty poěš? (Ženja, 2;6.0)

„Was ist es das dröhnt? Singst du das?“

Interessant an diesem Beispiel ist vor allem die Verwendung des Verbs *pet* ‚(singen)‘ für die Tatsache, dass Ženjas Vater mit der Zunge schnalzt. Daraus lässt sich schließen, dass Ženja die Bedeutung des Wortes *ščelkat* ‚(mit der Zunge) schnalzen‘ noch nicht erworben hat und deshalb das Verb *pet* ‚(singen)‘ übergeneralisiert.

Auch in der Phase der Drei- und Mehrwortsätze werden häufiger die akustischen Eindrücke verbalisiert, die bei anderen Menschen, Tieren oder unbelebten Entitäten wahrgenommen werden. Dennoch gibt es einige Beispiele, in denen sich beispielsweise Varja selbst explizit als Agens (*ja* ‚ich‘) bezeichnet:

(133) /Varja schreit und unterbricht sich dann selber/

Vot tak ja kriču. (Varja, 2;3)

„Genauso schreie ich.“

(134) *Ja stuču zubami. Ja skriplju zubami.* (Varja, 2;6)

„Ich klappere mit den Zähnen. Ich knirsche mit den Zähnen.“

Die Untersuchung der Daten hat ergeben, dass es in der Kategorie der sensomotorischen Tätigkeiten kaum Sachverhalte gibt, die durch komplexere Sätze beschrieben werden. Die Bezeichnung dieser Situationen bewegt sich auch mit fortschreitender sprachlicher Entwicklung eher im Bereich der Drei- und Mehrwortsätze, komplexere Sätze sind im gesamten Material eher selten anzutreffen. Im Protassova-Tagebuch finden sich nur wenige

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Beispiele, alle mit dem Verb *pet'* (,singen'), das stets ein fakultatives Rahmen- bzw. Inhaltsargument aufweist²¹, welches von Varja häufig auch versprachlicht wird:

(135) /Alle singen/

Znaeš', ja pesnju spela pro tebjā, i pro naši dači, i pro ne naši dači. (Varja, 2;10)

,Weißt du, ich habe ein Lied über dich gesungen, und über unsere Dačas, und nicht über unsere Dačas.'

Interessant an diesem Beispiel ist also einerseits, dass Varja nicht lediglich das Singen benennt, sondern gleichzeitig den Liedinhalt beschreibt.

Alle Äußerungen, in denen sensomotorisch wahrnehmbare Situationen beschrieben werden zeigen, dass sowohl Varja als auch Ženja und Kirill Personen, manchmal Tiere (und seltener auch unbelebte Entitäten) als bewussten Verursacher der Situation (beispielsweise der Hund, der bellt oder der Vater, der singt) versprachlichen, d.h. es wird obligatorisch der Agens bzw. Akteur benannt.

Wiederholt sind in allen drei Korpora für verschiedene Altersstufen Sätze mit dem Verb *govorit'* (,sprechen, sagen') belegt (43 Belege bei Varja, 12 Äußerungen bei Ženja und 9 bei Kirill). *Govorit'* (,sprechen, sagen') kann neben dem Agens zwei weitere, fakultative Argumente aufweisen: zum einen ein Inhaltsargument, zum anderen ein Argument mit der Rolle Adressat (das allerdings nur auftreten kann, wenn ein Inhaltsargument genannt wird, vgl. Anstatt 2003, 83). Bei *govorit'* (,sprechen, sagen') steht einerseits die motorische Tätigkeit bzw. Wahrnehmung des Sprechens im Vordergrund, andererseits kann der Fokus auch auf dem Inhalt, d.h. auf dem Gesagten liegen. Ebenso kann auch eine soziale Interaktion mit einer anderen Person beschrieben werden, was eine Zuordnung zu einer der aufgestellten Kategorien, entweder zu den sensomotorischen Tätigkeiten oder den sozialen kommunikativen Akten (4.1.2.3.2), erschwert. Das Wörterbuch von Evgen'eva (1981) gibt folgende Explikation von *govorit'* (,sprechen, sagen'):

1. *Pol'zovat'sja, vladet' ustnoj reč'ju.* (,Mündliche Rede benutzen, beherrschen.')
2. *Vesti besedu, razgovarivat'.* (,Ein Gespräch führen, sich unterhalten.')
- 3a. *Vyražat' v ustnoj reči kakie-l. mysli, mnenija, soobščat' fakty i t.p.; proiznosit' čto-l.* (,In mündlicher Rede, Gedanken, Meinungen ausdrücken, Fakten mitteilen usw.')
- 3b. *Vnušat', vzyvat' kakie-l. čuvstva, mysli.* (,Gefühle, Gedanken einflößen, hervorrufen.')

Da, wie in Abschnitt 4.1.1.3 bereits dargelegt wurde, bei der Zuordnung der Verben zu den einzelnen Erfahrungskategorien von der Standardbedeutung ausgegangen werden soll, wird

²¹ Das fakultative zweite Argument wird sprachlich wie ein Patiens behandelt (vgl. Anstatt 2003, 145).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

das Verb *govorit* ‚(s)prechen, sagen‘ den sensomotorischen Tätigkeiten zugeordnet. Diese Entscheidung kann zusätzlich dadurch begründet werden, dass in allen drei Tagebüchern überwiegend die sensomotorische Tätigkeit des Sprechens im Vordergrund steht, vgl. hierzu die folgenden Beispiele:

(136) *Ja choču vitamin – Varja skazala gromkim golosom.* (Varja, 2;0)

‚Ich möchte ein Vitamin – hat Varja mit lauter Stimme gesagt.‘

(137) *Tam kto govorit?* (Varja, 2;1)

‚Wer spricht dort?‘

(138) *Počemu on govorit mu-chu-chu?* (Varja 2;6)

‚Warum sagt er mu-chu-chu?‘

(139) *Babuška, govorit ona.* (Ženja, 1;11.26)

‚Oma, sie spricht.‘

Im Kontrast zu den obigen Beispielen sind die folgenden Sätze (140) und (141) zu sehen: Sie beschreiben eine Interaktion mit (mindestens) einer weiteren Person. Der Bezug zu einer sozialen Interaktion (vgl. hierzu auch Abschnitt 4.1.2.3.2) ist vor allem dann gegeben, wenn sowohl das Inhaltsargument als auch ein Argument mit der Rolle Adressat auftritt, die von den Kindern allerdings nicht immer realisiert werden, vgl. die folgenden Beispiele aus dem Tagebuch von Protassova:

(140) *Mama skazala nel'zja brat'.* (Varja, 1;6)

‚Mama hat gesagt, man darf es [die Schere] nicht nehmen.‘

(141) *Batata mne skazala: ostavljaj kryžovnik.* (Varja, 2;10)

‚Oma hat mir gesagt: lass die Stachelbeeren.‘

Aber auch andere Aspekte des Sprechens sind für Varja von Interesse, z.B. dass ihr Großvater Deutsch sprechen kann:

(142) /Am Tisch wird über ein Buch gesprochen, das auf Deutsch geschrieben ist/

I moj deda Saša umeet govorit' po-nemecki, objazatel'no. (Varja, 2;0)

‚Und mein Opa Saša kann auf Deutsch sprechen, ganz bestimmt.‘

Die Verwendung des Verbs *govorit* zeigt ganz deutlich, wie entscheidend das Kriterium der Erfahrbarkeit für den Erwerb von Verbbedeutungen ist: Im Falle von *govorit* steht – zumindest im frühen Spracherwerb – die sensomotorische Erfahrbarkeit im Vordergrund, andere Bedeutungsaspekte bleiben dagegen sekundär und werden erst im Laufe der weiteren sprachlichen Entwicklung erworben.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

4.1.2.1.1.4.2 Die Verben *pisat'* („schreiben“) und *čitat'* („lesen“)

Eine weitere Unterkategorie, die ebenfalls zu den motorischen Tätigkeiten gezählt wird, bilden die Verben *pisat'* („schreiben“) und *čitat'* („(vor)lesen“). Beide Verben sind in allen drei Korpora in zahlreichen unterschiedlichen Äußerungen (Tokens) im gesamten Untersuchungszeitraum verzeichnet. Die Besonderheit dieser beiden Verben liegt darin, dass es sich um sogenannte biplane Verben handelt. Wie in Abschnitt 4.1.1.2 bereits dargestellt wurde, zeichnen sich biplane Verben dadurch aus, dass sie sich aus zwei unterschiedlichen Bedeutungsebenen zusammensetzen, in der Regel aus einer sogenannten Aktebene und aus einer weiteren Ebene, die aus (senso)motorisch wahrnehmbaren Komponenten besteht.

Pisat' („schreiben“)²² (7 Belege bei Varja, 24 bei Ženja und 9 bei Kirill) beispielsweise stellt nicht ausschließlich eine motorische Handbewegung dar (vgl. auch Krohn 1984, 34), sondern besteht vor allem auch aus einem Akt, der in einer nicht unerheblichen mentalen Leistungs- bzw. Denkfähigkeit zum Ausdruck kommt, und die in den Wörterbuch-Explikationen beispielsweise als „korrekte Kombination“ von Zeichen umschrieben wird (vgl. hierzu Evgen'eva 1981 bzw. von Ožegov 1992, Abschnitt 4.1.1.3)²³.

Die Durchsicht der einzelnen Äußerungen hat ergeben, dass *pisat'* („schreiben“) von den Kindern häufig in der Bedeutungsvariante ‚malen‘ verwendet wird. Die mentale Bedeutungskomponente, die sich in der Bedeutung ‚schreiben‘ ausdrückt, wird demgegenüber überwiegend vernachlässigt.

(143) *Kogda ja budu bol'saja, ja tože budu bol'simi karandašikami pisat', a to vse malen'kimi da malen'kimi.* (Varja, 2;4)

‚Wenn ich groß sein werde, dann werde ich auch mit großen Stiften malen, und sonst immer mit den Kleinen, den Kleinen.‘

(144) *Napiši mne zajčika.* (Ženja, 2;6.22)

‚Mal‘ mir ein Häschen.‘

²² Zu *pisat'* („schreiben“) vgl. auch in Kapitel 4.2 Abschnitt 4.2.2.2.1.1.

²³ Die Explikationen lauten folgendermaßen:

- Evgen'eva (1981): *Izobražat' na bumage ili inom materiale kakie-l. znaki (bukvy, cifry, i.t.p.)* („Auf Papier oder anderem Material irgendwelche Zeichen (Buchstaben, Ziffern etc.) darstellen.“)
- Ožegov (1992): *Izobražat' čem-n. grafičeskie znaki, ich sočetanija.* („Graphische Zeichen, auf etwas ihre Kombination darstellen.“)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Um die Tätigkeit des Malens zu beschreiben, verwenden vor allem Varja Protassova und Kirill Biev aber in der Regel das Verb *risovat'* ‚malen‘²⁴, das in diesen Korpora in einer mehr als doppelten Anzahl an Tokens belegt ist als *pisat'* in der Bedeutung von ‚malen‘.

(145) /Varja möchte, dass man für sie eine Katze malt/

Davaj-ka narisuju košku. (Varja, 1;8)

‚Los, ich male eine Katze.‘

(146) *Vidiš', ja červjaka narisovala.* (Varja, 2;6)

‚Siehst du, ich habe einen Wurm gemalt.‘

(147) *Ja bol'šoj kružok risuju. Ja prjamo ves' risuju, prjamo.* (Kirill, 2;6.7)

‚Ich zeichne einen großen Kreis. Ich male den ganzen, gerade.‘

In den Korpora sind jedoch auch eine Reihe von Äußerungen enthalten, in denen die Kinder *pisat'* in der Bedeutung von ‚schreiben‘ verwenden. Die Beispiele machen deutlich, dass nicht nur die motorische Ausführung des Schreibens, sondern auch das Geschriebene im Fokus des Interesses steht und sowohl das Agens als auch das Rahmenargument bezeichnet wird:

(148) /Varja zeigt in einem Telegramm von ihrem Vater auf den Buchstaben ‚o‘/

Vot papa „o“ napisal. (Varja, 2;0)

‚Hier hat Papa ‚o‘ geschrieben.‘

(149) /Kirill schaut ein Buch an und meint, sein Onkel hätte es geschrieben/

On napisal étot bukvar'. (Kirill, 2;9.17)

‚Er hat diese Fibel geschrieben.‘

Auch bei *čitat'* ‚lesen‘ (38 Belege bei Varja, 8 bei Ženja und 109 bei Kirill) handelt es sich um ein biplanes Verb, dem – mehr noch als bei *pisat'* ‚schreiben‘ – vor allem ein mentaler Akt, quasi eine mentale Befähigung zum Lesen sowie die Kenntnis des Lesens zugrunde liegt. Während bei *pisat'* ‚schreiben‘ die motorische Tätigkeit gewissermaßen auf der Hand liegt, wird erst bei der Analyse des Datenmaterials von *čitat'* deutlich, dass dieses Verb von allen drei Kindern in der Regel entweder in den Bedeutungsvarianten ‚vorlesen‘ oder ‚(ein Buch) anschauen‘ verwendet wird. Dieser Umstand ist einfach dadurch zu erklären, dass kleine Kinder aufgrund ihres Alters noch nicht in der Lage sind, selbst zu lesen und deshalb die prototypische Verbbedeutung für das Verb *čitat'* ‚lesen‘ im Erstspracherwerb gar nicht

²⁴ Die Explikation von *risovat'* ‚malen‘ zeigt, dass dieses Verb ebenfalls als biplan definiert werden muss, vgl. Evgen'eva (1981): *Izobražat', vosproizvodit' predmety na ploskosti (karandašom, perom, uglem, kraskami i t.p.)* (Objekte auf einer Fläche darstellen, wiedergeben (mit einem Stift, einer Feder, mit Kohle, mit Farben etc.)).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

erfüllt werden kann. Zudem enthält auch die Wörterbuch-Explikation des Verbs *čitat'* (‚lesen‘) (siehe Evgen'eva 1981)²⁵ die Komponente des „laut Lesens“. Aus diesem Grund scheint es angemessen, dieses Verb – gewissermaßen mit Sonderstatus – der vorliegenden Kategorie der motorischen Tätigkeiten anzugliedern.

Die frühen Äußerungen, d.h. Ein- und Zweiwortsätze bzw. erste Dreiwortäußerungen, sind dadurch geprägt, dass Varja, Ženja und Kirill die Formen von *čitat'* (‚lesen‘) überwiegend als Aufforderung bzw. Wunsch, ihnen vorzulesen verwenden und dies in der Regel von Protassova, Gvozdev und Bieva in einer Beschreibung der Äußerungssituation vermerkt wird. Bezug nehmen alle drei Kinder auf die unmittelbare Gegenwart.

Während Ženja *čitat'* (‚lesen‘) vor allem in Verbindung mit *knižka* (‚Buch‘) verwendet, diese beiden Begriffe laut Anstatt nahezu als verclustert angesehen werden können (siehe Anstatt 2003, 372), werden von Varja und Kirill vor allem das Agens und/oder der Adressat, den sie in der Regel obligatorisch selbst darstellen, benannt. Verwendet wird in der frühen Kindersprache in der Regel der imperfektive Infinitiv:

(150) /Varja möchte, dass man ihr etwas vorliest/

Kniga čitat'. Varen'ka čitat'. (Varja, 1;3)

‚Buch lesen. Varen'ka lesen.‘

(151) *Papa, knižku čitat'.* (Ženja, 1;10.7)

‚Papa, Buch lesen.‘

(152) /Kirill möchte, dass man ihm vorliest oder er zeigt auf Bilder in einem Buch/

Čitat'. (Kirill, 1;9.21)

‚Lesen.‘

(153) /Kirill schaut sich ein neues Buch an/

Mama, čitat'. (Kirill, 2;0.26)

‚Mama, lesen.‘

Die Tendenz, *čitat'* in der Bedeutung ‚vorlesen‘ zu verwenden, kann für alle drei Korpora für den gesamten Untersuchungszeitraum bestätigt werden. Für die Versprachlichung einer Aufforderung wird häufig der perfektive Imperativ *počitaj* (‚lies vor‘) und nicht mehr der Infinitiv verwendet. Insgesamt wird die Argumentstruktur ausgebaut, d.h. immer öfter wird sowohl das Agens und das (fakultative) Inhalts- oder Rahmenargument bezeichnet (vgl. Satz

²⁵ Die Standardbedeutung von *čitat'* (‚lesen‘) wird von Evgen'eva (1981) wie folgt angegeben: *Vosprinimat' čto-l. napisannoe ili napečatannoe bukvami ili drugimi pis'mennymi znakami, proznošja vsluč ili vosproizvodja pro sebja* (‚Irgendetwas geschrieben oder gedruckt in Buchstaben oder in anderen Schriftzeichen aufnehmen, laut aussprechend oder für sich selbst wiedergebend.‘)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

155). Aber auch andere Aspekte des Vorlesens treten in den Fokus des Interesses (siehe das Beispiel 154 von Varja Protassova):

(154) /Varja soll ihrer Mutter ein Buch bringen/

Net, takim golodnym devočkam nel'zja čitat' im tol'ko nužno davat' konfety, šokoladnye i marmeladnye, i voobščee, želtye, zelenye, krasnye. (Varja, 2;6)

„Nein, einem solchen hungrigen Mädchen darf man nicht vorlesen, ihr muss man nur Bonbons geben, mit Schokolade und Marmelade, und überhaupt, gelbe, grüne, rote.“

(155) *Nu mam, počitaj mne, počitaj mne pro medvedja.* (Kirill, 2;9.0)

„Nun Mama, lies mir vor, lies mir von den Bären vor.“

(156) *Počitaj na nemeckom jazyke.* (Kirill, 2;7.16)

„Lies auf Deutsch.“

Auch im Laufe der weiteren sprachlichen Entwicklung, d.h. gegen Ende des Untersuchungszeitraums, lösen sich die Kinder nur selten von den kategorischen Bedeutungsvarianten ‚vorlesen‘ oder ‚(ein Buch) anschauen‘, wie beispielsweise im folgenden Satz von Ženja Gvozdev:

(157) /Ženja sieht den Briefträger/

Prines mami čitat'. (Ženja, 2;10.26)

„(Ich) brachte Mama zu lesen.“

4.1.2.1.1.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Gruppe der motorischen Tätigkeiten bei allen drei Kindern die größte der fünf Kategorien der Klassifikation darstellt.

Die Entwicklung dieser Kategorie ist bei allen drei Kindern dadurch gekennzeichnet, dass sich zu Beginn des Spracherwerbs bestimmte typische Argumentstrukturen und Äußerungstypen belegen lassen, die konsequent angewendet werden und die sich im Laufe der sprachlichen Entwicklung zusehends erweitern.

Die Phase der Einwortsätze zeichnet sich dadurch aus, dass Verbformen (z.B. *igrat'* ‚spielen‘ oder *daj* ‚gib‘) meist holistisch gebraucht werden. Charakteristisch für diese Phase ist auch die Verwendung von sogenannten ammen- bzw. kindersprachlichen Wortformen (*prua* ‚spazieren gehen‘), die fast ausschließlich auf motorische Tätigkeiten referieren. Generell werden vor allem wiederkehrende oder rituelle Situationen wie *spat'* (‚schlafen‘), *pit'* (‚trinken‘), *est'* (‚essen‘) *myt'* (‚waschen‘) oder *igrat'* (‚spielen‘) etc., die das unmittelbare Leben, d.h. den direkten Erfahrungsbereich des Kindes betreffen, beschrieben. Die jeweilige Äußerungsintention ist dabei in der Regel lediglich aus dem Äußerungskontext erschließbar.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Zweiwortäußerungen treten bereits parallel zu den Einwortsätzen auf. Äußerungen dieser Art werden in drei charakteristische Äußerungstypen, das Benennen von (aktuellen, vergangenen und zukünftigen) Situationen, der Äußerung von Wünschen und Aufforderungen und dem Benennen eines Zustandswechsels unterteilt (vgl. hierzu Anstatt 2003, 349ff.). Bei allen Äußerungstypen ist in der Regel ein Bezug auf die unmittelbare Gegenwart gegeben, auch wenn vergangene oder zukünftige Situationen beschrieben werden. So werden überwiegend Situationen konstatiert, die parallel zum Redezeitpunkt ausgeführt werden oder die die Kinder gerade ausgeführt haben oder in unmittelbarer Zukunft auszuführen gedenken. Für Zweiwortsätze gilt, dass bezüglich der Äußerungsintention, wenn auch nicht in einem Maße wie bei den Einwortäußerungen, ein Interpretationsspielraum gegeben ist. Die Argumentstrukturen der Zweiwortäußerungen sind allgemein dadurch gekennzeichnet, dass sich die Kinder in der Regel entweder auf die Nennung des Agens bzw. des Aktors oder des Patiens beschränken. Diese Fokussierung weist auf eine noch eingeschränkte kognitive Verarbeitungskapazität hin; allerdings sind bereits in dieser Phase Drei- und Mehrwortsätze belegt, die sowohl eine Nennung des Agens als auch des Patiens dokumentieren. Es liegt also die Vermutung nahe, dass sich Kinder häufig auf die Bezeichnung desjenigen Partizipanten beschränken, der in der unmittelbaren Äußerungssituation von größerem Interesse ist (vgl. hierzu auch Tomasello 1992, Abschnitt 3.2.4.2).

Auch für die Phase, in der verstärkt Drei- und Mehrwortsätze auftreten, konnten ebenfalls die bereits dargestellten Äußerungstypen belegt werden. Zusammenfassend kann für Drei- und Mehrwortsätze festgehalten werden, dass die Kinder in der Regel sowohl Agens als auch Patiens im Fokus haben, aber auch andere Partizipanten und Argumente (wie beispielsweise ein Instrument, der Ort etc.) genannt werden, d.h. die Argumentstrukturen generell erweitert werden. Bezüglich der Weiterentwicklung der unterschiedlichen Äußerungstypen konnte für die Drei- und vor allem für die Mehrwortphase festgestellt werden, dass die Kinder zunehmend in der Lage sind, sich von der unmittelbaren Wirklichkeit zu trennen und von Situationen zu sprechen, die sie erfinden, die schon länger zurückliegen oder in weiterer Zukunft ausgeführt werden. Der Bezug zu der unmittelbar erlebten Gegenwart bzw. Vergangenheit oder Zukunft ist nicht mehr wie bei den Zweiwortsätzen im Vordergrund der sprachlichen Handlungen. Mit zunehmender sprachlicher Entwicklung nimmt also die Komplexität der Sätze immer mehr zu, wobei sich dies einerseits in der Argumentstruktur der Sätze zeigt, andererseits verändert sich auch der Inhalt der Sätze in dem Maße, dass vom bloßen Konstatieren nun abstraktere, erfundene oder vergleichende Inhalte benannt werden

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

können. Da sich der Untersuchungszeitraum lediglich bis zu einem Alter von 3;0 erstreckt, treten vergleichsweise weniger komplexe Sätze in den Korpora auf²⁶.

Für die sprachliche Entwicklung im Bereich der motorischen Tätigkeiten kann für alle drei Kinder festgehalten werden, dass sie relativ einheitlich verläuft.

In die Kategorie der motorischen Tätigkeiten fallen zusätzlich noch zwei Sonderkategorien, die sogenannten sensomotorisch wahrnehmbaren Tätigkeiten und die Verben *pisat'* (,schreiben') und *čitat'* (,(vor)lesen').

Die sensomotorisch wahrnehmbaren Tätigkeiten zeichnen sich dadurch aus, dass die von einem solchen Verb denotierte Situation sowohl motorisch als auch akustisch wahrnehmbar ist, d.h. dass die Ausführung einer motorischen Tätigkeit obligatorisch mit einem Geräusch verbunden ist. In diese Klasse fallen sowohl Verben wie *pet'* (,singen') oder *lajat'* (,bellen') als auch Verben, bei denen eine klassische motorische Tätigkeit mit einem Geräusch verbunden ist, wie beispielsweise bei *stučat'* (,klopfen') oder *brit'sja* (,sich rasieren'). Bei all diesen Äußerungen wird obligatorisch der Agens bzw. Akteur von den Kindern genannt. Weiterhin konnte festgestellt werden, dass, obwohl einige Verben in einer ganzen Reihe von Tokens in den Korpora belegt sind, kaum komplexere Sätze mit Verben der vorliegenden Kategorie gefunden werden konnten, sondern vor allem Zwei-, Drei- und Mehrwortsätze belegt sind.

Eine weitere Sonderkategorie bilden die Verben *pisat'* (,schreiben') und *čitat'* (,(vor)lesen'), die beide als biplane Verben definiert werden. *Pisat'* (,schreiben'), das aufgrund seiner Explikation als eine Kombination zwischen motorischer Tätigkeit und mentalem Akt angesehen werden kann, wird in der vorliegenden Arbeit als Sonderkategorie den motorischen Tätigkeiten zugeordnet, da die mentale Bedeutungskomponente von den Kindern in der Regel vernachlässigt wird. Auch *čitat'* (,lesen') stellt primär einen mentalen Akt dar, allerdings konnte dieses Verb mit Sonderstatus der vorliegenden Kategorie der motorischen Tätigkeiten zugeordnet werden. Die Untersuchung der Äußerungen hat ergeben, dass bis zum Ende des Untersuchungszeitraums von 3;0 *čitat'* von den Kindern fast ausschließlich in der Bedeutungsvariante ,vorlesen' bzw. ,(ein Buch) anschauen' verwendet wird.

²⁶ Ausnahme ist hierbei die sprachliche Entwicklung von Varja Protassova, die als frühe Sprecherin (Beginn um 1;2) mit 3;0 bereits weiter ist als Kirill Biev und Ženja Gvozdev in diesem Alter.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

4.1.2.2 Sensorisch bzw. perzeptuell wahrnehmbare Akte und Zustände

Verben, die einen sensorisch bzw. perzeptuell wahrnehmbaren Akt oder Zustand denotieren, stellen innerhalb der Klassifikation die zweitgrößte Kategorie dar. Prozentual gesehen machen die Erstvorkommen (Types) sowohl bei Varja Protassova als auch bei Ženja Gvozdev und Kirill Biev 8% aller untersuchten Verben aus, während der prozentuale Anteil der Tokens bei 3 bis 4% liegt (vgl. hierzu die Tabellen 4.1-1 bis 4.1-3 in Abschnitt 4.1.1.2).

Die Durchsicht des Datenmaterials zeigt, dass die vorliegende Kategorie – auch im Vergleich mit den anderen Kategorien – sehr heterogen ist, d.h. dass zwar in allen drei Korpora identische, darüber hinaus aber auch eine Vielzahl unterschiedlichen Verben enthalten sind. Diese Vielfalt liegt vermutlich gerade in diesem Bereich an unterschiedlichen Erfahrungen, mit denen die Kinder im Untersuchungszeitraum konfrontiert wurden bzw. an der Auswahl an Situationen, in denen die kindlichen Äußerungen aufgezeichnet wurden.

Insgesamt sind nur einige wenige Verben – wie beispielsweise *bolet'* (‚schmerzen, weh tun, krank sein‘), *rasti* (‚wachsen‘) und *viset'* (‚hängen‘) – in allen drei Korpora in mehreren Äußerungen belegt (in einer relativ hohen quantitativen Anzahl (Tokens) ist beispielsweise *bolet'* im Protassova-Tagebuch mit 26 Belegen verzeichnet und im Korpus von Bieva mit 36 Äußerungen). Viele Verben der vorliegenden Kategorie, wie beispielsweise *bolet'* (‚schmerzen, weh tun, krank sein‘) oder *goret'* (‚glänzen, funkeln‘), sind in den untersuchten Korpora verhältnismäßig früh, d.h. bereits kurz nach dem Auftreten von Verben, die motorische Vorgänge denotieren, belegt (vgl. hierzu auch die Untersuchungsergebnisse von Bretherton/Beeghly 1982, 919, Kauschke/Klann-Delius 1999, 175). Andere Verben der vorliegenden Kategorie, z.B. *vjat'* (‚welken‘) oder *svetit'* (‚leuchten, scheinen‘), werden dagegen erst im Verlauf der weiteren sprachlichen Entwicklung erworben und kommen in der Regel nur in einer geringen Anzahl an Tokens in den Korpora vor (siehe hierzu auch die Verblisten in Anhang 1)²⁷.

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen somit die in Abschnitt 4.1.2 aufgestellte Arbeitshypothese, dass Verben der Kategorien, bei denen die vom Verb denotierten Situationen auf irgendeine Art und Weise wahrnehmbar sind, beispielsweise motorisch, aber auch visuell oder allgemein perzeptuell, am Anfang des Verbbedeutungserwerbs stehen.

Verben, die sensorisch bzw. perzeptuell wahrnehmbare Akte und Zustände denotieren, sind allgemein dadurch gekennzeichnet, dass sie Situationen beschreiben, die auf irgendeine Art

²⁷ Auch Bretherton/Beeghly (1982, 916) gehen davon aus, dass Kinder in der Regel eher seltener über Situationen sprechen, die mit den Sinnen aufgenommen und verarbeitet werden.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

und Weise über die Sinne aufgenommen und verarbeitet werden (ausgenommen solche, die eine motorische Tätigkeit bezeichnen, vgl. dazu Abschnitt 4.1.2.1)²⁸.

Auf Basis des ausgewerteten Datenmaterials kann eine Einteilung in drei Subkategorien vorgenommen werden: Zum einen in visuell wahrnehmbare Situationen (Abschnitt 4.1.2.2.1.), die mit 62-79% der Types und 58-62% der Tokens die größte Unterklasse darstellen, und die wiederum unterteilt werden können. Zum anderen in allgemein perzeptuell wahrnehmbare Situationen (4.1.2.2.2), die einen prozentualen Anteil zwischen 9 und 24% (Types) und 25-31% (Tokens) ausmachen, sowie in akustisch wahrnehmbare Situationen (4.1.2.2.3), auf die zwischen 11 und 14% der Types und zwischen 11 und 13% der Tokens fallen. Die folgende Analyse wird zeigen, dass Verben bestimmter Kategorien bei einzelnen Kindern vorherrschend sind, und somit die unterschiedliche prozentuale Verteilung auf die drei Kategorien zu erklären ist (vgl. die Tabellen in Abschnitt 4.1.1.3).

Da das vorhandene Datenmaterial für die vorliegende Kategorie nicht ganz so umfassend ist wie beispielsweise für die Kategorie der motorischen Tätigkeiten, soll im folgenden Abschnitt auf eine Unterteilung in Ein-, Zwei-, Drei- und Mehrwortäußerungen sowie komplexere Strukturen verzichtet werden. Des Weiteren sollen für die vorliegenden Unterkategorien systematisch verwendete Argumentstrukturen herausgearbeitet werden. Aufgrund des häufig eingeschränkt belegten Datenmaterials können allerdings weniger Generalisierungen aufgestellt, als vielmehr Tendenzen aufgezeigt werden. Sofern nötig, wird auch auf repräsentative Beispiele aus Altersstufen zurückgegriffen, die nicht Gegenstand der quantitativen und qualitativen Verbwortschatzerhebung waren.

4.1.2.2.1 Visuell wahrnehmbare Situationen

Die Verben, mit denen Varja, Ženja und Kirill unterschiedliche visuell wahrnehmbare Situationen beschreiben, stellen insgesamt eine sehr heterogene Gruppe dar²⁹. Diese Verben bezeichnen Vorgänge, die dadurch gekennzeichnet sind, dass irgendeine (sichtbare) Veränderung zu bemerken ist: sie beschreiben allgemein Eigenschaften oder Erscheinungszustände von unterschiedlichen unbelebten Entitäten. In diese Kategorie fallen

²⁸ Vgl. hierzu auch im Theorieteil (Abschnitt 3.2.5) die Einteilung von Bretherton/Beeghly (1982, 907), die die Inhalte der vorliegenden Kategorie (Sehen, Hören, Tasten, Riechen sowie Empfindungen auf der Haut und das Schmerzempfinden) ebenfalls unter dem Oberbegriff *perception* zusammengefasst haben.

²⁹ Ausgenommen sind hiervon Verben, die eine motorische Tätigkeit oder einen sozialen interaktiven Akt bezeichnen, und die natürlich ebenfalls visuell wahrnehmbar sind (vgl. dazu Abschnitt 4.1.2.1 und 4.1.2.3).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

beispielsweise Verben wie *goret'* (‚brennen, funkeln‘), *svetit'* (‚leuchten, scheinen‘), *otvjazyvat'sja* (‚sich lösen‘), *teč'* (‚fließen‘) oder *kipet'* (‚kochen, siedend‘), die in der Regel nur in einzelnen Tokens belegt sind.

Ein Teil der Verben kann auch in bestimmte klar abgrenzbare Gruppen eingeteilt werden: Bezeichnet werden beispielsweise sogenannte Naturerscheinungen, unter denen Wahrnehmungen und Beobachtungen zusammengefasst werden, die natürliche Prozesse in der allgemeinen und pflanzlichen Umwelt betreffen, die z.B. durch Witterungsverben wie *idti dožd'/sneg* (‚regnen, schneien‘) beschrieben werden oder einen längeren Beobachtungszeitraum voraussetzen wie dies bei *rasti* (‚wachsen‘), *cvesti* (‚blühen‘) oder *zret'* (‚reifen‘) notwendig ist.

Für die beschriebenen Gruppen kann als typischer Äußerungstyp die Wahrnehmung eines Zustandswechsels definiert werden.

In der Regel können die Vorkommen aus einzelnen Korpora in die genannten klar abgrenzbaren Gruppen zusammengefasst werden: So sind vor allem im Tagebuch von Protassova die sogenannten Naturerscheinungen belegt, während im Bieva-Korpus viele Verben verzeichnet sind, die verschiedene Eigenschaften von unterschiedlichen unbelebten Entitäten denotieren.

Diese Verben bzw. Verbgruppen sollen im Folgenden anhand der in den Korpora verzeichneten Äußerungen dargestellt werden.

Verschiedene visuell wahrnehmbare Situationen: Zwei-, Drei- und Mehrwortäußerungen

In den Korpora sind vor allem einzelne Verben belegt, die unterschiedliche visuell wahrnehmbare Situationen denotieren, aber nur schwer in eine große übergeordnete Gruppe zusammengefasst werden können. Da es sich dabei um einzelne Verben handelt, die meist nur in einer einzigen Äußerung belegt sind, können kaum Generalisierungen bezüglich Äußerungstyp und typischer Argumentstruktur aufgestellt werden. Tendenziell ist zu beobachten, dass meistens ein Bezug zu einer aktuellen, unmittelbar beobachteten Situation vorhanden ist und in der Regel das Patiens versprachlicht wird, vgl. die folgenden Beispiele:

(158) *Jolka gorit.* (Varja, 1;3)

‚Die Tanne brennt/funkelt.‘

(159) /Als Varja die Farbe schwarz sieht, fragt sie/

Ono obgorelo? (Varja, 2;6)

‚Ist es angekohlt?‘

(160) *Moloko kipit.* (Ženja, 1;9.21)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

„Die Milch kocht.“

(161) *Kalitka otvorjaetsja.* (Ženja, 2;2.14)

„Das Pförtchen geht auf.“

Vor allem im Korpus von Bieva sind eine Reihe von Verben verzeichnet, die Erscheinungszustände bzw. Eigenschaften unterschiedlicher unbelebter Entitäten bezeichnen, was sich vor allem in der Beschreibung glitzernder oder funkelnder Gegenstände ausdrückt, z.B. *migat'* (‚flimmern‘), *sverkat'* (‚funkeln‘), *blestet'* (‚glänzen‘)³⁰, *svetit'* (‚leuchten, scheinen‘) oder *goret'* (‚brennen, funkeln‘). Bemerkenswert ist dabei der Umstand, wie viele unterschiedliche Verben (siehe die folgenden Beispiele 162 bis 166) Kirill bereits produktiv und nuanciert verwendet. Auch bei der Beschreibung glitzernder Gegenstände bezieht sich Kirill auf seine unmittelbaren Wahrnehmungen und er verwendet in der Regel das imperfektive Präsens. Fast obligatorisch versprachlicht er den Gegenstand, der glitzert oder funkelt:

(162) *Ogonek gorit.* (Kirill, 2;1.20)

„Das Licht brennt/leuchtet.“

(163) *Gruz, gruzovik von kak on sverkaetsja kolesami, farami. Sverkaet.* (Kirill, 2;6.7)

Lastwagen, der Lastwagen genauso glitzert er mit den Reifen, mit den Scheinwerfern.
Glitzert.“

(164) /Kirill sammelt Knöpfe in ein Kästchen/

Dve prjamo blestet', blestjaščie. (Kirill, 2;10.25)

„Zwei glänzen geradezu, glänzend.“

(165) /Kirill spricht vom Licht des Kassettenrecorders/

Migaet vot etot glaz. (Kirill, 2;10.3)

„Dieses Auge [in der Bedeutung von ‚Lämpchen‘] flimmert.“

(166) /Kirill spricht von einer Kerze/

Počemu ona ne zažigaetsja? Tol'ko lampa vot èta zažigaetsja. (Kirill, 2;10.7)

„Warum fängt sie nicht an zu leuchten/brennen? Nur diese Lampe fängt an zu leuchten/brennen.“

Während es sich bei den Äußerungen von Varja und Ženja eher um Zweiwortsätze handelt, sind die Beispiele, die im Bieva-Tagebuch zu verzeichnet sind, erst im weiteren Verlauf der

³⁰ Die genannten Types (*migat'* ‚flimmern‘, *sverkat'* ‚funkeln‘ und *blestet'* ‚glänzen‘) sind Beispiele aus Altersstufen, die nicht Gegenstand der qualitativen und quantitativen Erhebung waren. Aus diesem Grund sind sie auch in den Verblisten, Anhang 1, nicht aufgeführt.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

sprachlichen Entwicklung, d.h. ab den Mehrwortsätzen zu finden. Diese Diskrepanz liegt vermutlich in den unterschiedlichen Erfahrungshorizonten der Kinder.

Naturerscheinungen: Mehrwortäußerungen sowie komplexere Strukturen

Unter „Naturerscheinungen“ fallen beispielsweise alle Verben, die in irgendeiner Art und Weise die Wetterlage beschreiben (sogenannte Witterungsverben). In allen drei Korpora sind die Verben *idti dožd'* (‚regnen‘), *idti sneg* (‚schneien‘) und (*veter*) *dut'* (‚(Wind) wehen‘) in einer geringen Anzahl an Tokens belegt (8 Belege bei Varja, 6 Beispiele bei Ženja und 4 bei Kirill). In den folgenden Äußerungen beziehen sich die Kinder immer auf aktuell stattfindende Situationen, die sie gerade beobachten. In der Regel werden dabei die Formen *dožd'/sneg idet* (‚es regnet/es schneit‘), auch in der Variante *dožd' kapaet/sneg padaet* (‚Regen tropft/Schnee fällt‘) und *veter duet* (‚der Wind weht‘) verwendet. Bei diesen Formen handelt es sich vermutlich zunächst um Einheiten, die unanalysiert aus dem Input übernommen und verwendet werden (vgl. hierzu die sogenannten *chunks, formuly* (‚Formeln‘) oder *zastyvšie frazy* (‚eingefrorene/erstarrte Phrasen‘) (siehe Elsen 1999, Eliseeva 2000).

(167) Varja macht eine Bemerkung über das Wetter/

Èto ne veter duet. (Varja, 1;10)

‚Das ist kein Wind, der weht.‘

Diese Äußerung lässt vermuten, dass Varja weiß, wie es ist, wenn Wind weht und somit das Wetter schlecht ist. Die Verneinung des obigen Satzes lässt somit eventuell auf die gute Wetterlage schließen. Diese Vermutung wird durch die anschließende Frage von Varjas Mutter *chorošaja pogoda?* (‚es ist gutes Wetter?‘) und Varjas Antwort *da* (‚ja‘) gestützt.

In weiteren Beispielen beobachten Varja, Ženja und Kirill wie es schneit oder regnet:

(168) *Smotri, sneg padaet s neba, ura.* (Varja, 2;1)

Schau, Schnee fällt vom Himmel, hurra.

(169) /Nachts hat es geschneit. Ženja schaut aus dem Fenster/

Sneg idet. Na kryši napadal. Na derev'ja napadal sneg. (Ženja, 2;6.9)

‚Es schneit. Ist auf die Dächer gefallen. Auf die Bäume ist Schnee gefallen.‘

(170) /Kirill schaut aus dem Fenster/

Dožd' u menja kapaet. (Kirill, 2;2.11)

‚Regen tropft bei mir.‘

In Satz (170) benennt Kirill eine Situation, die er kurz zuvor selbst erfahren hat und an die er sich nun lebhaft erinnert: Er war mit seiner Mutter draußen und ist durch den Regen nass

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

geworden. Ähnlich scheint das nächste Beispiel interpretierbar zu sein: Kirill und seine Mutter reden über Schnee:

- (171) *Togda ne chočeš' napadaet sneg.* (Kirill, 2;6.8)
,Wenn du es nicht willst, fällt Schnee.'

Vor allem im Tagebuch von Protassova sind Äußerungen verzeichnet, in denen Varja die Wahrnehmung sogenannter Naturerscheinungen konstatiert. Die Belege dafür (insgesamt 8 Types, die in der Regel in 1 bis 3 Tokens verzeichnet sind) beschränken sich auf Äußerungen, die der Phase der Drei- und Mehrwortäußerungen bzw. den komplexeren Sätzen zugeordnet werden können.

Beschrieben werden vor allem sogenannte biologische Vorgänge, die beispielsweise durch *rasti* (,wachsen'), *cvesti* (,blühen'), *vjat'* (,welken') oder *zret'* (,reifen') beschrieben werden (vgl. hierzu auch die Verblisten im Anhang 1). Das Verständnis dieser Verben setzt voraus, dass Varja über einen längeren Zeitraum beispielsweise das Wachstum einer Pflanze oder das Reifen von z.B. Obst beobachtet hat, und ihr dabei eine Veränderung auffällt bzw. sie auf diese von anderen Personen hingewiesen wird. Da diese Situationen also nicht unmittelbar visuell wahrgenommen werden können, stellen sie eine spezielle Kategorie innerhalb der visuell wahrnehmbaren Situationen dar.

Alle Äußerungen haben die Gemeinsamkeit, dass Varja fast ausschließlich Situationen kommentiert, die sie zum Redezeitpunkt wahrnimmt, und dass sie in der Regel das perfektive Präteritum verwendet. Versprachlicht wird dabei obligatorisch die Entität des beobachteten Vorgangs, vgl.:

- (172) /Varja sieht eine Knoblauchknolle/
Oni vyrosli, èto česnok, oni česnoki. (Varja, 1;10)
,Sie sind gewachsen, das ist Knoblauch, sie sind Knoblauch.'

- (173) /Varja zeigt auf eine grüne Paprika, und daneben liegt eine rote/
Èto perčik, on ne sozrel, kak èto polučilos'? (Varja, 1;10)
,Diese Paprika, sie ist nicht reif geworden, wie ist das geschehen?'

Beispiel (173) macht deutlich, dass der Vorgang des Reifens für Varja noch ziemlich unverständlich bzw. das Wissen darüber eingeschränkt ist, sie konstatiert lediglich eine Beobachtung, aus der sie dann auf der Basis ihres bisherigen Wissensstandes, dass grüne Früchte normalerweise noch nicht reif sind, die Schlussfolgerung zieht, dass ergo die grüne Paprika nicht reif sein kann.

- (174) /Varja zeigt auf Äpfel in einer Schale/

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Viš', kakie u nas jabloki rascveli? (Varja, 2;2)

„Siehst du, welche Äpfel bei uns aufgeblüht sind?“

Auch die Verwendung von *rascvetat'* („(auf)blühen“) lässt den Schluss zu, dass Varja von diesem Verb noch nicht die zielsprachliche Bedeutung erworben hat und es in der Bedeutung von beispielsweise *rasti* („wachsen“) verwendet.

Gegen Ende des Untersuchungszeitraums spricht Varja nicht nur über unmittelbar beobachtete Naturerscheinungen, sondern sie erzählt auch von solchen, die sie sich ausdenkt:

(175) /Varja erzählt von einem Land namens Iraida, in das sie fahren möchte/

Tam rastut landyši i nezabudki. (Varja, 2;10)

„Dort wachsen Maiglöckchen und Vergissmeinnicht.“

In den Korpora von Gvozdev und Bieva finden sich vergleichsweise wenig Äußerungen, in denen Ženja und Kirill Wahrnehmungen beschreiben, die sie in der Natur beobachten. Lediglich das Verb *rasti* („wachsen“) ist in beiden Korpora (in 4 (Ženja) bzw. 5 (Kirill) Beispielen) belegt:

(176) /Ženja bringt von draußen einen ziemlich großen Ahornstrauch nach drinnen/

Budet rasti listok? (Ženja, 2;0.28)

„Wird ein Blatt wachsen?“

(177) /Ženja sieht sich in einem Buch Palmen an/

Takie pal'močki u nas ne rastut. (Ženja, 2;8.4)

„Solche Pälmmchen wachsen bei uns nicht.“

(178) *Kogda vyrastut lopuchi, budet sadik. (Ženja, 2;10.17)*

„Wenn Kletten wachsen, wird ein Garten.“

Während im Tagebuch von Gvozdev mehrere Äußerungen verzeichnet sind, für die im Großen und Ganzen dieselben Beobachtungen wie bei Varja gemacht werden können, handelt es sich bei den Vorkommen von Kirill meistens um Wiederholungen von Äußerungen seiner Mutter. Erst gegen Ende des Untersuchungszeitraums ist folgender Satz belegt:

(179) /Kirill redet von einem Fisch/

A počemu u nej ne rastut usy? (Kirill, 2;9.20)

„Und warum wächst bei ihr kein Schnurrbart?“

Verben der Kategorie der visuell wahrnehmbaren Situationen bezeichnen in der Regel einen Zustandswechsel. Dabei wird in der Regel der Partizipant, der den physischen Zustandswechsel erfährt, d.h. das Patiens versprachlicht.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

4.1.2.2 Allgemein perzeptuell wahrnehmbare Situationen: Ein- bis Mehrwort- äußerungen sowie komplexere Strukturen

In die Kategorie der Verben, die eine allgemein perzeptuell wahrnehmbare Situation denotieren, fällt die Benennung all der Situationen, die die Wahrnehmung eines Schmerzes oder sonstiger Sinneseindrücke, wie z.B. Empfindungen auf der Haut etc. beschreiben (vgl. auch Bretherton/Beeghly 1982). In den vorliegenden Korpora handelt es sich dabei vor allem um das Verben *bolet'* ('schmerzen, weh tun, krank sein'), das in allen drei Korpora belegt ist und anhand derer diese Kategorie exemplarisch dargestellt werden soll. Zusätzlich sind in ein oder maximal zwei Korpora noch Verben wie beispielsweise *zakružit'sja* ('schwindlig werden') (pf.), *progolodat'sja* (pf.) ('hungrig werden') oder *ščipat'* ('brennen') etc. verzeichnet.

Als typischer Äußerungstyp kann für die vorliegende Kategorie die Benennung einer Situation, meistens mit aktuellem Bezug, nachgewiesen werden.

In den Korpora sind über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg zahlreiche verschiedene Äußerungen mit den Formen des Verbs *bolet'* ('schmerzen, weh tun, krank sein') verzeichnet. Diese Beobachtung deckt sich mit den Ergebnissen unterschiedlicher Studien, nach denen Begrifflichkeiten, die sogenannte physiologische Zustände wie vor allem das Empfinden von Schmerz- oder Hungergefühlen beschreiben, bereits zu Beginn des Spracherwerbs, d.h. in der Einwortphase (ungefähr in einem Alter von 1;8) verbalisiert werden (vgl. Bretherton et al. 1981, 347, Bretherton/Beeghly 1982, 907, Kauschke/Klann-Delius 1997, 183).

Ein- und Zweiwortsätze

Sowohl Varja Protassova als auch Ženja Gvozdev und Kirill Biev konstatieren überwiegend das eigene Schmerzempfinden (vgl. auch Kauschke/Klann-Delius 1997, 183). Dabei wird bereits in Ein- und Zweiwortsätzen systematisch das Körperteil genannt, das schmerzt:

(180) /Varja zeigt auf ihr Ohr/

Bolit, bolit, uško. (Varja, 1;6)

„Das Öhrchen tut weh, tut weh.“

(181) *Bolit noga.* (Kirill, 1;11.29)

„Das Bein tut weh.“

Drei- bis Mehrwortsätze sowie komplexere Strukturen

In Mehrwortsätzen und komplexeren Satzgefügen wird neben dem Körperteil, das schmerzt, auch konsequent der Experierer der Situation, in der Regel mit *u menja* benannt:

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

- (182) *Potomu što tetja Sima menja ukladyvaet spat', u menja bolit šejka.* (Varja, 2;4)
,Weil Tante Sima mich schlafen legt, tut mir der Hals weh.‘
- (183) *U menja golovka bolit: ja ljažu poka.*(Ženja, 2;3.6)
,Mir tut der Kopf weh: ich lege mich jetzt hin.‘
- (184) *Ne davi tol'ko, u menja bolit noga.* (Kirill, 2;9.1)
,Drück mich bloß nicht, mir tut der Fuß weh.‘

In selteneren Fällen sprechen die Kinder auch über Schmerzempfindungen anderer Personen in ihrer unmittelbaren Umgebung. In den Korpora sind nur wenige Äußerungen dieser Art belegt, so dass keine systematisch verwendeten Argumentstrukturen angegeben werden können. Tendenziell fällt jedoch auch bei den folgenden Sätzen auf, dass entweder der Experiencer oder das Körperteil, das weht tut, genannt wird. Äußerungen dieser Art sind vor allem ab der Dreiwortphase verzeichnet.

- (185) /Auf die Frage, warum es dem Hund Kubik nicht gut geht/
Potomu što uši boljat. (Varja, 1;10)
,Weil die Ohren weh tun.‘
- (186) /Varjas Vater ruft aus Chiva an/
A tot papa tam ne boleet? (Varja, 2;0)
,Und dort ist der Papa nicht krank?‘

Auch unbelebte Entitäten scheinen, nach Ansicht der Kinder, Schmerzen empfinden zu können. So spricht Varja beispielsweise über ein Stofftier und Kirill über ein Auto, das Schmerzen hat. Entweder wird wieder das schmerzende Körperteil bezeichnet oder der Experiencer, der diesen Schmerz erlebt, genannt:

- (187) /Varja redet von einem Teddybär/
On stuknulsja i boleet. (Varja, 1;10)
,Er hat sich angestoßen und ist krank.‘
- (188) /Varja spielt mit einem Bär und anderen Spielzeugen/
Oni ne spat' chotjat, oni prosnulis', slonenok prosnulsja, u nego bolezni' bolit. (Varja, 1;10)
,Sie wollen nicht schlafen, sie wachen auf, das Elefantchen ist aufgewacht, ihm tut die Krankheit weh.‘
- (189) /Kirill redet von einem Spielzeugauto/
Nikak ešče ne dvižetsja, u nego kolesa boljat. (Kirill, 2;9.1)
,Auf keinerlei Weise bewegt es sich, ihm tun die Räder weh.‘

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Wie bereits erwähnt, sind in den untersuchten Korpora noch weitere Verben der vorliegenden Kategorie belegt, die nur in einigen wenigen Äußerungen verzeichnet sind. Mit 2;6 erwähnt Varja beispielsweise eine Situation, in der sie etwas auf ihrer Haut fühlt oder Kirill äußert, dass ihm schwindlig ist:

(190) /Varja reibt ihre Hände mit Alkohol ab/

Ščiplet éta vodička. (Varja, 2;6)

„Dieses Wässerchen brennt.“

(191) *Golova zakružitsja.* (Kirill, 2;2.24)

„Der Kopf wird schwindlig.“

4.1.2.2.3 Akustisch wahrnehmbare Situationen: Ab der Dreiwortphase

Zu der vorliegenden Kategorie gehört eine sehr geringe Anzahl von Verben, mit denen Varja Protassova, Ženja Gvozdev und Kirill Biev akustisch wahrnehmbare Situationen beschreiben. Im Unterschied zu den Verben, die zu den sensomotorischen Tätigkeiten (vgl. Abschnitt 4.1.2.1.1.4.1) gezählt werden, handelt es sich dabei ausschließlich um die akustische Wahrnehmung eines Geräusches, ohne dass damit eine motorische Tätigkeit verbunden wäre. In allen Korpora sind auch nur wenige Äußerungen dieses Typs belegt. Auffallend ist, dass diese Verben überwiegend ab der Drei- und Mehrwortphase belegt sind. Dies mag darin begründet sein, dass Beobachtungen dieser Art für die Kinder erst ab einem gewissen Alter von Bedeutung sind und deshalb auch erst im Laufe der sprachlichen Entwicklung versprachlicht werden.

Aufgrund der geringen Anzahl an Äußerungen scheint es problematisch, Generalisierungen für typische Äußerungssituationen und für systematisch verwendete Argumentstrukturen aufzustellen. Alle Belege haben jedoch gemeinsam, dass sie eine aktuelle Situation benennen. Während bei Verben, die eine sensomotorisch wahrnehmbare Situation bezeichnen überwiegend ein bewusster Verursacher, d.h. ein Agens oder Aktor (in der Regel Mensch oder Tier) genannt wird, wird von den Kindern bei ausschließlich akustisch wahrnehmbaren Situationen obligatorisch der Gegenstand, der das Geräusch erzeugt, fokussiert und versprachlicht. Verben dieser Gruppe bezeichnen einen Zustandswechsel; benannt wird dabei meistens das Patiens.

(192) *Ėto sachar šipljut.* (Ženja, 2;1.17)

„Dieser Zucker zischt.“

(193) *Magnitofon, gudit magnitofon.* (Kirill, 2;2.11)

„Das Radio, das Radio dröhnt.“

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

(194) /Die Rede ist vom Staubsauger/

Ona kak gudit? (Kirill, 2;4.16)

„Wie dröhnt sie?“

4.1.2.2.4 Zusammenfassung

Verben, die einen sensorisch bzw. perzeptuell wahrnehmbaren Akt denotieren, stellen die zweitgrößte Verbkategorie innerhalb der Klassifikation dar. Diese Verben treten in allen drei Korpora gleichzeitig mit den Verben, die motorische Akte beschreiben, oder kurz nach diesen auf. Andere Untersuchungen für englisch- oder deutschsprachige Kinder haben ebenfalls bestätigt, dass Verben aus der Kategorie der Perzeption zu einer der ersten, die von den Kindern benannt werden, gehören (vgl. Bretherton/Beeghly 1982, 919, Kauschke/Klann-Delius 1999, 175). Allgemein werden mit den Verben der vorliegenden Kategorie Situationen bezeichnet, die von den Sinnen (beispielsweise visuell oder akustisch) aufgenommen und verarbeitet werden können.

Insgesamt bildet die Kategorie der sensorisch bzw. perzeptuell wahrnehmbaren Akte eine der heterogensten Kategorien der vorliegenden Klassifikation, die in verschiedene Unterkategorien eingeteilt werden kann. Im Einzelnen handelt es sich dabei um visuell (4.3.2.1), um allgemein perzeptuell (4.3.2.2) sowie um akustisch (4.3.2.3) wahrnehmbare Situationen.

Die Unterkategorie der visuell wahrnehmbaren Situationen stellt den Mittelpunkt der vorliegenden Kategorie, mit dem größten Anteil an Verben, dar. Beschrieben werden von den Kindern vor allem verschiedene visuell wahrnehmbare Situationen, wie z.B. *moloko kipit* (‚die Milch kocht‘) (vgl. Satz 160). Benannt werden auch verschiedene Eigenschaften von Objekten, die beispielsweise von Verben wie *goret* (‚brennen, funkeln‘) beschrieben werden, und die vor allem im Korpus von Bieva belegt sind. Versprachlicht wird auch bei diesen Beispielen überwiegend der Gegenstand, der glitzert oder funkelt, d.h. das Patiens, welches einen Zustandswechsel erfährt.

In die Kategorie der visuell wahrnehmbaren Situationen fallen auch sogenannte Witterungsverben wie *dožd’/sneg idet* (‚es regnet/schneit‘), die überwiegend in diesen genannten Formen verwendet werden, so dass man davon ausgehen kann, dass es sich um Einheiten handelt, die die Kinder unanalysiert aus dem Input übernommen haben. Varja beschreibt vor allem sogenannte Naturerscheinungen wie *rasti* (‚wachsen‘), die einen längeren Beobachtungszeitraum voraussetzen, wobei obligatorisch die Entität des beobachteten Vorgangs versprachlicht wird.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

In die Gruppe der perzeptuell wahrnehmbaren Situationen fallen Verben, die beispielsweise die Wahrnehmung eines Schmerzes (*bolet'* ‚schmerzen, weh tun, krank sein‘) oder eines Geruches (*njuchat'* ‚riechen‘ bzw. *pachnut'* ‚duften‘) denotieren, wobei *bolet'* in einer weitaus höheren Anzahl an Tokens belegt ist als demgegenüber *njuchat'* oder *pachnut'*. In Äußerungen mit *bolet'* (‚schmerzen, weh tun, krank sein‘) wird neben dem Körperteil, das schmerzt, später auch konsequent der Experiencer der Situation, in der Regel mit *u menja* benannt. In den wenigen Beispielen mit *njuchat'* (‚riechen‘) bzw. *pachnut'* (‚duften‘) wird häufig die Entität benannt, die riecht oder duftet. Beschrieben werden in beiden Fällen ausschließlich aktuelle, d.h. zum Redezeitpunkt stattfindende Situationen.

Zu den Verben, die akustisch wahrnehmbare Situationen denotieren, gehören Verben, die akustische Wahrnehmungen bezeichnen, die in der Regel von einem Objekt ausgehen, also keine zusätzliche motorische Komponente beinhalten. Dabei nehmen die Kinder in der Regel auf aktuelle Situationen Bezug und fokussieren und bezeichnen den Gegenstand, der das Geräusch erzeugt. Verben dieser Unterkategorie müssen einerseits von den sensomotorisch wahrnehmbaren Tätigkeiten (vgl. Abschnitt 4.1.2.1.1.4.1) und den sozialen kommunikativen Akten abgegrenzt werden (siehe 4.1.2.3.2).

4.1.2.3 Soziale Akte

Verben, die soziale Akte bezeichnen, stellen, wie den Tabellen 4.1-1 bis 4.1-3 in Abschnitt 4.1.3 entnommen werden kann, mit einem prozentualen Anteil zwischen 6 und 8% an Types bzw. 3 und 4% an Tokens die drittgrößte Erfahrungskategorie innerhalb der vorliegenden Klassifikation dar.

Einzelne Verben der vorliegenden Kategorie sind bei Varja Protassova und Ženja Gvozdev in der Regel ab der Zweiwortphase, d.h. ab einem Alter von 1;3 bzw. 1;7, d.h. kurz nach Beginn der Tagebuchaufzeichnungen belegt, bei Kirill kommen diese Verben dagegen erst gegen Ende des zweiten Lebensjahres (mit 1;11) vor. Gegen Mitte des Untersuchungszeitraums steigen in allen drei Korpora sowohl die Erstvorkommen (Types) als auch die Verwendungen dieser Verben in unterschiedlichen Äußerungen (Tokens) an.

Die Auswertung der Verben bestätigt somit die in Abschnitt 4.1.2 aufgestellte Arbeitshypothese, die besagt, dass Verben, bei denen die vom Verb bezeichnete Situation auf irgendeine Art und Weise wahrnehmbar ist, wie beispielsweise im vorliegenden Fall motorisch bzw. sensomotorisch (vgl. hierzu die Definition der sozialen Akte in Abschnitt 4.1.1.2), früher erworben werden als Verben anderer Kategorien.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Verben, die einen sozialen Akt denotieren, bezeichnen sowohl soziale interaktive Vorgänge, wie dies beispielsweise bei *pokupat'* („kaufen“) oder *pomogat'* („helfen“) der Fall ist, als auch soziale kommunikative Situationen, wie z.B. *razgovarivat'* („reden, sich unterhalten“) oder *sovetovat'* („einen Rat geben“) (vgl. hierzu auch Abschnitt 4.1.1.2). Verben, die soziale interaktive Akte denotieren, erfordern ein aufeinander bezogenes Handeln von zwei oder mehreren Personen, bei dem in der Regel sowohl situative als auch motorische Komponenten von Bedeutung sind und die nach Mende (2003) als sogenannte biplane Verben bezeichnet werden (siehe hierzu auch im Theorieteil Kapitel 3.1.2.4). Auch Verben, die einen sozialen kommunikativen Akt beschreiben, erfordern einen Gegenpart, da für den Vollzug der Sprechhandlung mindestens eine weitere Person notwendig ist. Bei einem Verb wie *razgovarivat'* („sich unterhalten“) wird die prototypische Verbbedeutung erst dann erfüllt, wenn mindestens zwei Personen in einer Interaktion, d.h. in einem Zwiegespräch miteinander stehen.

An dieser Zweiteilung – die Entwicklung der sozialen interaktiven (4.1.2.3.1) und danach der sozialen kommunikativen (4.1.2.3.2) Akte – orientiert sich auch die Strukturierung der vorliegenden Kategorie. Wie den Tabellen 4.1-1, 4.1-2 und 4.1-3 entnommen werden kann, können von den Verben der vorliegenden Kategorie den sozialen interaktiven Akten zwischen 50 und 67% der Types und 65 und 79% der Tokens zugeordnet werden, während der prozentuale Anteil der sozialen kommunikativen Akte zwischen 33 und 50% der Types und 21 und 35% der Tokens beträgt.

Ein weiterer Untersuchungsgegenstand bei der Analyse der Entwicklung der Verben, die einen sozialen Akt denotieren, stellt die Herausarbeitung systematisch verwendeter Argumentstrukturen sowie die Darstellung typischer Äußerungssituationen dar. Die Untersuchung der Äußerungen in allen drei Korpora hat ergeben, dass die meisten Beispiele den Drei- und Mehrwortäußerungen bzw. den komplexeren Strukturen zugeordnet werden können. Lediglich Varja verwendet bereits Verben, die einen sozialen Akt denotieren auch früher.

4.1.2.3.1 Soziale interaktive Akte: Ab der Zweiwortphase

Ungefähr in der Mitte des zweiten Lebensjahres verwenden Varja, Ženja und Kirill zum ersten Mal auch Verben, die Situationen von sozialer Interaktion beschreiben.

Als prototypische Vorkommen für die Benennung sozialer Akte konnten in zwei, häufig auch in allen drei Korpora vor allem die Verben *pokupat'* („kaufen“), *prodavat'* („verkaufen“), *pomogat'* („helfen“), *darit'* („schenken“), *družít'* („befreundet sein“) oder *mešat'* („stören“)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

bestimmt werden (eine vollständige Auflistung der Verben, die einen sozialen Akt denotieren, siehe im Anhang 1).

Als ein typisches Verb der vorliegenden Kategorie kann beispielsweise *pokupat'* (‚kaufen‘) angesehen werden, das Mitte bzw. Ende des zweiten Lebensjahres, d.h. ab der Zweiwortphase von Varja (mit 1;5), Ženja (mit 1;9) und Kirill (mit 1;11) erstmals verwendet wird. Von Beginn der Aufzeichnungen wird dieses Verb von allen drei Kindern nahezu obligatorisch mit der Nennung des Gegenstandes, der gekauft wird oder wurde, versprachlicht:

(195) /Varja äußert beim Anblick von neuen Gegenständen häufig den folgenden Satz/

Ėto kupili. (Varja, 1;5)

‚Das ist gekauft.‘

(196) /Ženja sieht eine Frau, die Brot gekauft hat/

Baba chleb pokupal. (Ženja, 1;10.13)

‚Die Oma hat Brot gekauft.‘

(197) /Kirill spielt/

Pirožnoe i ja chotel kupit'. (Kirill, 2;7.22)

‚Kuchen möchte ich auch kaufen.‘

Das Agens wird teilweise indirekt durch die Verbform genannt (vgl. Beispiel 195), häufig aber auch explizit bezeichnet. Dabei kann es sich sowohl um die Kinder als auch um andere Personen als ausführendes Agens handeln (vgl. Satz 196 und 197).

Bezüglich der Verbform wird in den Äußerungen sowohl der imperfektive als auch der perfektive Aspekt verwendet, so dass keine Generalisierung diesbezüglich vorgenommen werden kann. Es ist jedoch zu beobachten, dass häufig Präteritumsformen (*kupil/a/i* oder *pokupal/a/i* ‚gekauft‘), teilweise aber auch der Infinitiv oder die 1.P.Präs Perfekt (*kuplju* ‚kaufe/werde kaufen‘) verwendet werden. Das bedeutet, dass die Kinder oft auf vergangene Situationen Bezug nehmen und seltener über gegenwärtige oder zukünftige Ereignisse sprechen.

Vor allem im Protassova-Tagebuch sind auch Sätze verzeichnet, in denen darüber hinaus auch der Ort, meistens *magazin* (‚Geschäft, Laden‘) genannt wird. Der gekaufte Gegenstand wird dabei in der Regel obligatorisch, entweder indirekt, beispielsweise durch eine Geste (vgl. Äußerung 198) oder auch explizit bezeichnet:

(198) /Varja zeigt auf das Paket Pel'meni, das sie und ihre Mutter gekauft haben/

V magazine kupili. (Varja, 1;6)

‚Haben (wir) im Geschäft gekauft.‘

(199) /Varja nimmt einen großen Ball in ihre Hände/

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Priečali [v] magazine, kupili mjačiki. (Varja, 1;7)

„(Wir) sind in einen Laden gefahren, (wir) haben Bälle gekauft.“

(200) /Varja gibt ihrer Mutter ein paar Stöckchen und tut so, als ob dies Blumen seien/

Ja ich kupila v magazine. (Varja, 2;4)

„Ich habe sie im Laden gekauft.“

Anhand der empirischen Evidenzen wird nicht deutlich, ob Varja, Ženja und Kirill bereits zwischen den beiden Ebenen des biplanen Verbs *pokupat'* („kaufen“) unterscheiden können. Die Beispiele weisen jedoch darauf hin, dass der Vorgang des Kaufens für alle drei Kinder vor allem eine motorische Tätigkeit zu sein scheint, bei dem ein Holen von Gegenständen im Vordergrund steht, d.h. *pokupat'* in der Bedeutung „etwas (in einem Geschäft) holen/bekommen“ bzw. generell zur Bezeichnung neuer Gegenstände verwendet wird. So kann Varja, Ženja und Kirill natürlich noch nicht bewusst sein, dass bei dem Erwerb von Gegenständen auch anderen Elementen wie Geld oder dem anschließenden Besitzerwechsel eine wichtige Rolle zukommt. Mit 1;10 gibt es einen Hinweis darauf, dass Varja bereits ein Grundverständnis dafür hat, dass man für Geld arbeiten muss³¹. In 1;9 stellt Varja das erste Mal eine Verbindung zwischen Geld und dem Austausch von Objekten her, ebenso in 2;4. Allerdings benutzt sie in diesem Zusammenhang nicht das Verb *pokupat'* („kaufen“), sondern *prodavat'* („verkaufen“):

(201) /Varjas Mutter gibt Varja ein Stichwort, auf das Varja in ganzen Sätzen antworten soll.

Auf das Wort „Geld“ antwortet sie/

Ėto kogda mama prodaet. (Varja, 1;9)

„Das ist wenn Mama verkauft.“

(202) /Varja nimmt einige kleine Würfel/

A Ėto kak budto ja nesu denezki v magazin, prodavat' mjasu. A vot zdes' budet magazin, i zdes' ja budu prodavat' mjaso v setočke. (Varja, 2;4)

„Und das ist, als ob ich Geld in den Laden bringe, Fleisch verkaufen. Und genau hier wird ein Laden sein, und hier werde ich Fleisch im Netzchen verkaufen.“

Obwohl *pokupat'* („kaufen“) und *prodavat'* („verkaufen“) ähnliche Situationen beschreiben, allerdings aus unterschiedlichen Perspektiven – an beiden ist sowohl ein Käufer als auch ein Verkäufer beteiligt, meistens ein Laden, außerdem ein Gegenstand, der bezahlt werden muss

³¹ Vgl. hierzu das folgende Beispiel von Varja Protassova:

- *Ėto den'gi, ja rabotaju sjuda, ja rabotaju i dostavlju.* „Das ist Geld, ich arbeite hierher, ich arbeite und bringe.“ (Varja, 1;10).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

und der den Besitzer wechselt usw. – scheint sich für die Kinder der Erwerb des Konzepts von *prodavat'* (‚verkaufen‘) wesentlich komplexer zu gestalten als von *pokupat'* (‚kaufen‘). Die empirischen Evidenzen belegen, dass Äußerungen mit *prodavat'* (‚verkaufen‘) für Varja gegen Ende des zweiten Lebensjahres in fünf verschiedenen Äußerungen verzeichnet sind, während im Tagebuch von Gvozdev ein Beispiel mit 2;9 notiert ist und die Sätze im Korpus von Bieva lediglich als Wiederholungen der Äußerungen von Kirills Mutter bestimmt werden können. Demgegenüber sind in allen drei Korpora ungefähr 20 Belege mit dem Verb *pokupat'* (‚kaufen‘) belegt. Dies ist vermutlich dadurch zu erklären, dass *pokupat'* – wie bereits dargestellt wurde – überwiegend in der Bedeutung ‚etwas (in einem Geschäft) holen/bekommen‘ gebraucht wird, während für *prodavat'* (‚verkaufen‘) eine solche Bedeutung, die sich auf eine ganz konkrete motorische Handlung bezieht, nicht gefunden werden konnte.

Auch das Verb *darit'* (‚schenken‘) stellt ein typisches Verb der vorliegenden Kategorie dar und ist in mehreren Beispielen in den Korpora von Protassova (25 Belege) und Bieva (5 Belege) und in einer Äußerung im Gvozdev-Tagebuch belegt. Eine Besonderheit von *darit'* (‚schenken‘) liegt darin, dass es bezüglich seiner Argumentstruktur als dreistellig angesehen werden muss. Im Folgenden soll einerseits die Realisierung der von diesem Verb geforderten Argumente und andererseits seine Bedeutungsverwendung im Spracherwerb von Varja Protassova, Ženja Gvozdev und Kirill Biev näher untersucht werden.

Mitte des zweiten Lebensjahres (mit 1;6) verwendet Varja erstmals das Verb *darit'* (‚schenken‘). Diese frühe Äußerung ist dadurch gekennzeichnet, dass vor allem der geschenkte Gegenstand bezeichnet wird:

(203) /Varja erinnert sich an einen Besuch bei ihrer Urgroßmutter/

Babuka celuet, cvetoček podarili, Alena otkryla, Alenuška. (Varja, 1;6)

‚Die Oma küsst, (wir) haben Blümchen geschenkt, Alena hat geöffnet, Alenuška.‘

Das Verb *darit'* (‚schenken‘) benutzt Varja häufig auch dann, wenn sie wissen möchte, von wem sie oder eine andere Person einen bestimmten Gegenstand bekommen hat bzw. wo ein bestimmter Gegenstand sich befindet. Bereits ab 1;8 benennt Varja in diesen Äußerungen sowohl Agens, den geschenkten Gegenstand als auch den Rezipient, der den Gegenstand erhält, wie die folgenden Beispiele aus unterschiedlichen Altersstufen zeigen:

(204) *Mama, gde buketik, kotoryj ja podarila?* (Varja, 1;8)

‚Mama, wo ist das Sträußchen, das ich geschenkt habe?‘

(205) *Kakoj deda mne podaril kuklu, znaeš'?* (Varja, 2;0)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

„Weißt du, welcher Onkel mir die Puppe geschenkt hat?“

(206) *Ja tebe podarila vot etot, kotoryj žmurit glazami, utenok.* (Varja, 2;6)

„Ich habe dir dieses da geschenkt, das die Augen zusammenkneift, das Entlein.“

Bezüglich der Äußerungssituation der meisten Beispiele aus dem Protassova-Tagebuch ist zu vermerken, dass sich Varja überwiegend auf vergangene Situationen bezieht, d.h. einen Nachzustand beschreibt und in der Regel das perfektive Präteritum (*podaril/a/i*) verwendet.

Die Beobachtungen, die anhand der Beispiele aus dem Protassova-Tagebuch gemacht werden konnten, können auch auf die Belege aus den Korpora von Gvozdev und Bieva übertragen werden: Während bei den frühen Äußerungen die Argumentstruktur unvollständig verwendet wird (Beispiel 207), ist dies bei Äußerungen gegen Ende des Untersuchungszeitraums (Satz 208) nicht mehr der Fall, vgl. die folgenden Beispiele:

(207) /Ženja zeigt auf die Blumen, die die Familie von Gvidon Romanovič bekommen hat/

Cvetoček Gvidon podaril. (Ženja, 2;0.23)

„Gvidon hat die Blümchen geschenkt.“

(208) /Kirill wird von seiner Mutter gefragt, ob er schon einmal das Eis namens „Eskimo“ gegessen hat/

Da, s podaročka, kogda Ded mne Moroz podaril eskimo. (Kirill, 2;7.8)

„Ja, als Geschenk, als der Weihnachtsmann mir „Eskimo“ geschenkt hat.“

Zusammenfassend kann für das Verb *darit'* („schenken“) festgehalten werden, dass anhand der obigen Beispiele nicht eindeutig zu klären ist, ob das Verb für Varja, Ženja und Kirill bereits seine Standardbedeutung besitzt oder ob es in der Bedeutung von *davat'* („geben“) verwendet wird. Dieselbe Überlegung wurde bereits für *pokupat'* („kaufen“) gemacht, bei dem die empirischen Evidenzen darauf schließen lassen, dass es überwiegend mit der Bedeutung *prinosit'* („holen“) gleichgesetzt wird.

Ein weiteres Verb, das einen sozialen interaktiven Akt bezeichnet, ist *mešat'* („stören“). Die Untersuchung der Beispiele aus den Korpora hat ergeben, dass *mešat'* („stören“) von den Kindern immer in der Bedeutung „jemanden stören etwas zu tun“ verwendet wird. In den Tagebüchern von Protassova und Gvozdev ist für dieses Verb überwiegend der verneinte Imperativ Singular *ne mešaj* („störe nicht“) belegt, der sowohl ausdrücken soll, dass das Kind selbst nicht gestört werden will (Satz 209) bzw. dass es die Erwachsenen in seiner Umgebung dazu auffordert, jemand anderes nicht zu stören (Beispiel 210) oder dass das Kind quasi sich selbst dazu ermahnt, eine andere Person nicht zu stören (Äußerung 211). Die konsequente Verwendung dieser Form weist darauf hin, dass Varja und Ženja sie als eine Art feststehende

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Wendung (chunk, vgl. Elsen 1999) erworben haben und unanalysiert in unterschiedlichen Kontexten verwenden. Mit *ne mešaj* (‘störe nicht‘) beziehen sich sowohl Varja als auch Ženja auf ganz konkrete und unmittelbare, d.h. zum Redezeitpunkt stattfindende Situationen, vgl. die folgenden Beispiele:

(209) /Varja macht ein Mosaik/

Ne mešaj mne delat' krest, ne govori takogo slova, čto ja krest delaju. (Varja, 2;0)

‘Störe mich nicht ein Kreuz zu machen, sag nicht so ein Wort, dass ich ein Kreuz mache.’

(210) *Ne mešaj im umyvati'sja.* (Varja, 2;0)

‘Störe sie nicht sich zu waschen.’

(211) *Ljuba, vstavaj! Sadit'sja ne nado. Papa baj-baj leg. Ne mešaj.* (Ženja, 2;0.28)

‘Ljuba, steh auf! Es ist nicht nötig, sich hinzusetzen. Papa hat sich schlafen gelegt. Störe nicht.’

Während bei den Beispielen (209) bis (211) von Varja und Ženja immer relativ deutlich wird – zumindest aus dem Kontext – wer (Agens (belebt)) oder was (Kausator (unbelebte Entität)) wen (Experiencer) bei welcher Tätigkeit nicht stören soll, kann diese Beobachtung nicht auf die Beispiele von Kirill übertragen werden. Bei den folgenden Äußerungen wird vielmehr deutlich, dass Kirill zu Beginn des dritten Lebensjahres (er befindet sich in der Drei- und Mehrwortphase) *mešat'* (‘stören‘) sowohl mit einer eingeschränkten Argumentstruktur als auch mit einer eingeeengten Bedeutung zu verwenden scheint:

(212) KIR: *Ja mešaju.* (Kirill, 2;3.0)

‘Ich störe.’

MAM: *Komu ty mešaeš'?*

‘Wen störst du?’

KIR: *Pape.*

‘Den Papa.’

(213) KIR: *Kotoryj kran pod'emom mešaet!* (Kirill, 2;6.7)

‘Welcher Kran stört beim Hochheben!’

MAM: *Ničego ne ponjala.*

‘(Ich) habe nichts verstanden.’

Ein Beispiel gegen Ende des dritten Lebensjahres weist allerdings darauf hin, dass Kirill zu diesem Zeitpunkt sowohl die Bedeutung als auch die dazugehörige Argumentstruktur von *mešat'* (‘stören‘) erworben hat:

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

(214) *Daj otbivat' kover. [...] Potomu čto mne mešaet kover, potomu čto on zadevaet.*
(Kirill, 2;9.7)

„Lass mich den Teppich zurückschlagen. [...] Weil mich der Teppich stört, weil er anstößt.“

Auch das Verb *pomogat'* ‚helfen‘ ist in den Korpora von Protassova und Bieva wiederholt (d.h. in ungefähr 7 verschiedenen Äußerungen) belegt.

Pomogat' ‚helfen‘ wird von Varja überwiegend dazu verwendet, den Erwachsenen mitzuteilen, dass sie gerne dasselbe machen möchte wie sie (Satz 215) oder dass die Erwachsenen ihr bei einer Tätigkeit helfen sollen (Beispiel 216). Dabei nimmt Varja meist Bezug auf ganz konkrete, aktuell (auch in der unmittelbaren Zukunft) stattfindende Situationen, d.h. sie verwendet in der Regel das imperfektive Präsens. Fokussiert wird dabei meist das Agens (außer in Satz 216), das Patiens und die Situation, auf die sich die Aussage bezieht:

(215) *Ja pape pomogaju činit' velosipeda.* (Varja, 1;11)

„Ich helfe Papa das Fahrrad zu reparieren.“

(216) /Varja selbst ist hingefallen/

Pomogi ej, ona upala. (Varja, 1;11)

„Hilf ihr, sie ist hingefallen.“

Kirill benutzt *pomogat'* ‚helfen‘ meist dazu, um zum Ausdruck zu bringen, dass er eine Handlung selbstständig ausführen kann und quasi keine Hilfe benötigt:

(217) /Kirill möchte etwas alleine machen/

Ja sam sebe pomogu. (Kirill, 2;9.27)

„Ich helfe mir selbst.“

Die Beispiele (215) und (216) zeigen, dass Varja bereits dazu in der Lage ist, *pomogat'* ‚helfen‘ relativ differenziert auf unterschiedliche Situationen anzuwenden, wobei sie in erster Linie um Hilfe für sich selbst bittet oder ausdrücken möchte, dass sie an den Aktivitäten der Erwachsenen teilnehmen will. Kirill dagegen bringt vor allem zum Ausdruck, dass er eine Situation alleine bewältigen kann.

Die vorliegende Kategorie ist vor allem auch dadurch geprägt, dass verschiedene Verben (Types) nur vereinzelt in den drei untersuchten Korpora belegt und in maximal ein bis zwei oder drei unterschiedlichen Äußerungen (Tokens) verzeichnet sind. Auf dieser Basis können natürlich wenig allgemeingültige Aussagen bezüglich Bedeutungsverwendung und systematisch verwendeter Argumentstrukturen getroffen, sondern lediglich Tendenzen

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

aufgezeigt werden. Aus Gründen der Vollständigkeit sollen dennoch einige weitere Verbvorkommen, wie beispielsweise *provožat'* (‚begleiten‘) oder *vstrečat'* (‚treffen‘) dargelegt werden.

Bei den Verben *provožat'* (‚begleiten‘) und *vstrečat'* (‚treffen‘) wird von den Kindern in der Regel das Assoziativ bezeichnet, außer bei Satz (221), in dem Kirill explizit auf das Agens (in diesem Fall eine unbelebte Entität: *mašiny* ‚Autos‘) Bezug nimmt. Referiert wird dabei überwiegend auf Situationen, die in der unmittelbaren Zukunft geschehen werden:

(218) /Varja sieht, dass ihr Vater gehen möchte/

Papu provodim. (Varja, 1;6)

‚(Wir) begleiten den Papa.‘

(219) *Lenu provodit'*. (Kirill, 2;4.11)

‚Lena begleiten.‘

(220) /Varjas Mutter sagt, dass sie morgen arbeiten wird/

Mamu vstrečat' budem? (Varja, 1;10)

‚Werden (wir) die Mama treffen?‘

(221) /Kirill spielt mit seinen Autos/

Vse mašiny poechali vstrečat', bi bi bi bi. (Kirill, 2;9.20)

‚Alle Autos fahren [sich] treffen, bi, bi, bi, bi.‘

Die Sätze lassen zudem darauf schließen, dass die Bedeutung von *provožat'* (‚begleiten‘) und *vstrečat'* (‚treffen‘) von beiden Kindern bereits erschlossen wurde.

Während im zweiten Lebensjahr (d.h. in der Zweiwortphase) die Anzahl der Verben, die auf Erfahrungen von sozialer Interaktion basieren, insgesamt relativ gering bleibt, steigt der Gebrauch dieser Verben vor allem im Laufe des dritten Jahres (d.h. in der Drei- und Mehrwortphase) an. Das Ansteigen dieser Verben setzt voraus, dass sich Varja, Ženja und Kirill zunehmend mit den Gepflogenheiten in ihrer Umwelt auseinandersetzen, da soziale Interaktionen Grundkenntnisse von allgemein geltenden Konventionen und Regeln voraussetzen (z.B. beim Einkaufen), und dass sie zunehmend sprachlich mit den Personen in ihrer Umwelt interagieren, d.h. kommunizieren.

Im Untersuchungszeitraum des dritten Lebensjahres treten im Tagebuch von Protassova unter anderem noch die Verben *učaživat'* (‚pflegen, sorgen für‘), *otnosit'sja* (‚sich verhalten gegenüber‘), *rasstavat'sja* (‚sich trennen, Abschied nehmen‘) und *družít'* (‚befreundet sein‘) erstmalig auf:

(222) *Ne nado, ne učaživaj menja.* (Varja, 2;0)

‚Das ist nicht nötig, kümmere dich nicht um mich.‘

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

(223) /Varjas Mutter fragt Varja, wie der Papa sich ihr gegenüber verhält/

Plocho odnositsja, on menja šlepal. (Varja, 2;0)

„(Er) verhält sich mir gegenüber schlecht, er hat mich gehauen.“

(224) /Varja und ihre Mutter reden über Katja und Marina/

VAR: *I my s nej tak družili, čto nikak ne mogli...* (Varja, 2;2)

„Wir haben uns so angefreundet, dass (wir) niemals könnten...“

Mam: *Rasstat'sja?*

„Sich trennen?“

VAR: *Da, rasstat'sja.*

„Ja, sich trennen.“

Die Verben aus Beispiel (222) bis (224) beinhalten Komponenten von den Verben, die emotionale Akte denotieren (vgl. Abschnitt 4.1.2.5), da sowohl *družiti'* („befreundet sein“) als auch *uchaživat'* („pflegen, sorgen für“) und *odnosit'sja* („sich verhalten gegenüber“) eine persönliche, meist emotionale Haltung eines Menschen zum Ausdruck bringt. Allerdings steht auch bei diesen Verben immer die Interaktion zwischen zwei Menschen im Vordergrund³² und aus diesem Grund wurden die oben genannten Verben zu den Verben gezählt, die einen sozialen Akt beschreiben.

4.1.2.3.2 Soziale kommunikative Akte: Ab der Drei- und Mehrwortphase

Ein Teil der Verben der vorliegenden Kategorie beschreibt auch Situationen, die soziale kommunikative Akte denotieren. Bei diesen Verben steht nicht die sensomotorische Tätigkeit des Sprechens im Vordergrund (wie bei den Verben, die in Abschnitt 4.1.2.1.1.4.1 beschrieben wurden), sondern vielmehr die kommunikative Interaktion zwischen mindestens zwei beteiligten Personen, wie beispielsweise bei den Verben *ob'jasnjat'* („erklären“), *sovetovat'* („einen Rat geben“), *razgovarivat'* („reden, sich unterhalten“), *razrešat'* („erlauben, genehmigen“), *otvečat'* („antworten“) oder *prosit'* („bitten“).

Einige Verben, die eine kommunikative soziale Situation denotieren, sind im Tagebuch von Protassova bereits für das zweite Lebensjahr von Varja belegt. Dabei handelt es sich unter

³² Bei einem Verb wie *ljubit'* („lieben“) ist meistens auch eine Interaktion mit einer anderen Person gegeben, allerdings besteht der Unterschied zu den oben genannten Verben darin, dass man eine Person auch dann lieben kann, ohne dass diese etwas davon bemerkt oder weiß. Somit steht bei *ljubit'* das eigene Gefühlsempfinden im Vordergrund, während bei einem Verb wie *družiti'* („befreundet sein“) der Tatbestand des Befreundet-Seins nur dann gegeben ist, wenn beide Person wissen und empfinden, dass sie miteinander befreundet sind.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

anderem um *ob''jasnjat'* (‚erklären‘), das beispielsweise in folgender Äußerung verzeichnet ist:

(225) /Varjas Mutter sagt, dass man Schuhe anziehen muss/

Kakie botinki, ob''jasni mne! (Varja, 1;10)

‚Erkläre mir, welche Schuhe!‘

Vor allem im Laufe des dritten Lebensjahres, d.h. in der Drei- und Mehrwortphase, erwerben und verwenden Varja, Ženja und Kirill zahlreiche Verben der vorliegenden Kategorie. Auch bei diesen Verben, wie beispielsweise *rasskazyvat'* (‚erzählen, berichten‘), *razgovarivat'* (‚reden, sich unterhalten‘) oder *prosit'* (‚bitten‘) steht die Interaktion zwischen (mindestens) zwei Personen im Mittelpunkt.

Bei *rasskazyvat'* (‚erzählen, berichten‘) ist beispielsweise eine Person, die etwas erzählt (z.B. ein Märchen) und eine andere Person, die zuhört, beteiligt. Die beiden folgenden Beispiele aus den Korpora von Protassova, Gvozdev und Bieva verdeutlichen dies:

(226) *Pomniš', ètot rasskaz mne papa rasskazal?* (Varja, 2;2)

‚Erinnerst du dich, diese Geschichte hat Papa mir erzählt?‘

(227) *Mama, ložis' sjuda, rasskazyvaj pro Runečku.* (Ženja, 2;0.26)

‚Mama, leg dich hierher, erzähle von Runečka [Märchenheld].‘

(228) *Pro oslika i Rjabu raskaži mne.* (Kirill, 2;5.0)

‚Vom Eselchen und von Rjaba erzähle mir.‘

Während Varja in Satz (226) einen Nachzustand beschreibt, handelt es sich bei den Beispielen von Ženja und Kirill um Aufforderungen, ihnen eine Geschichte zu erzählen. Dabei fokussieren sie meistens den Inhalt, der erzählt werden soll sowie den Adressaten, dem etwas erzählt wird und der häufig mit den Kindern selbst identisch ist (*mne* ‚mir‘). Auch das Agens (z.B. *papa* ‚Papa‘, vgl. Satz 226) wird oftmals, teilweise auch nur indirekt (vgl. Beispiel 228), benannt. Aufgrund der Anzahl an Belegen können für den Untersuchungszeitraum allerdings keine Generalisierungen, sondern lediglich Tendenzen in der Verwendung herausgearbeitet werden.

In Beispiel (229) ist beispielsweise der Erzähler keine unmittelbar anwesende Person, sondern der Sprecher einer Schallplatte:

(229) *Ja choču ee [plastinku] poslušat', ona mne sama rasskažet.* (Varja, 2;2)

‚Ich will ihr [der Schallplatte] zuhören, sie wird mir selber erzählen.‘

Ein weiteres Verb der vorliegenden Kategorie, das in allen drei Korpora in ein bis drei verschiedenen Äußerungen belegt ist, ist *razgovarivat'* (‚reden, sich unterhalten‘). Die

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

prototypische Bedeutung dieses Verbs beschreibt den sozialen Akt eines Gesprächs zwischen zwei oder mehreren Personen. Die folgenden Beispiele zeigen deutlich, dass die wechselseitige Interaktion den Kindern durchaus schon bewusst zu sein scheint:

- (230) /Varja erzählt, dass sie, wenn sie groß ist, auch ins Institut gehen wird/
Tam mnogo mal'čikov i devoček, oni igraju, razgovarivaju... (Varja, 2;0)
,Dort gibt es viele Jungen und Mädchen, sie spielen, unterhalten sich...‘
- (231) /Ženjas Vater schlägt vor, dass Ženja mit seinen Bauklötzen spielen soll/
Oni razve razgovarivaju? Oni razve živye? Oni ne razgovarivaju. (Ženja, 2;10.11)
,Unterhalten sie sich etwa? Sind sie vielleicht lebendig? Sie unterhalten sich nicht.‘
- (232) *Nikto ne razgovarivaet.* (Kirill, 2;5.14)
,Keiner unterhält sich.‘

Auch *prosit'* (‚bitten‘) ist in den Korpora in mindestens zwei Tokens verzeichnet. Die folgenden Beispiele betonen dabei die Interaktion zwischen zwei Menschen, die durch dieses Verb in der Regel ausgedrückt wird: Sowohl das Agens (der Bittende), der immer mit den Kindern identisch ist, als auch der Adressat werden obligatorisch genannt.

- (233) *Ja poprosila babušku Tamaru, i ona menja vysadila v tualet, i ja sdelala pisi.* (Varja, 2;0)
,Ich habe Oma Tamara gebeten, und sie hat mich auf die Toilette gesetzt, und ich habe Pippi gemacht.‘
- (234) *Ja poprošu u mal'čika požalujsta, i on mne dast mašinki vot eti.* (Kirill, 2;10.12)
,Ich werde bitte den Jungen bitten, und er wird mir diese Autos geben.‘

Für Ženja ist die Phrase *prosit' proščenie* (‚um Verzeihung bitten‘) belegt, die er vermutlich als Einheit gelernt hat (vgl. Elsen 1999) und die er – laut Gvozdev – irrtümlich in der Bedeutung ‚um etwas bitten‘ verwendet:

- (235) /Ženja möchte, dass seine Mutter ihm vorliest/
Poprosil proščenie. (Ženja, 2;6.0)
,(Ich) habe um Verzeihung gebeten.‘

Außer den oben dargestellten Beispielen sind in den Korpora von Protassova, Gvozdev und Bieva noch weitere Verben verzeichnet, die eine kommunikative Interaktion wiedergeben. Die folgenden Sätze mit z.B. den Verben *sovetovat'* (‚raten‘), *razrešat'* (‚erlauben, genehmigen‘), *otvečat'* (‚antworten‘) oder *sprašivat'* (‚fragen, bitten‘) sind im Protassova-Tagebuch jeweils nur in einer einzigen Äußerung verzeichnet:

- (236) /Varja lehnt es ab, Hühnchen zu essen/

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Ja tebe sovetuju, čtoby ty mne ne davala kurjatinki. (Varja, 2;4)

‚Ich rate dir, dass du mir kein Hühnchen gibst.‘

(237) /Varja wird von ihrer Mutter gefragt, wo sie die Kette herausgenommen hat/

A mne batata razrešila. (Varja, 2;4)

‚Aber Batata hat (es) mir erlaubt.‘

(238) *Ja ne otvečaju.* (Varja, 2;6)

‚Ich antworte nicht.‘

(239) /Irgend jemand ruft Varja/

Čto ty chočeš' u menja sprosit'? (Varja, 2;10)

‚Was möchtest du mich fragen?‘

4.1.2.3.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Verben, die zu den sozialen Akten gezählt werden, innerhalb der Klassifikation sowohl im Tagebuch von Protassova als auch in den Korpora von Gvozdev und Bieva die drittgrößte Kategorie darstellen.

Die vorliegende Kategorie kann in zwei Unterkategorien eingeteilt werden: in soziale interaktive Akte (beispielsweise biplane Verben wie *pokupat'* ‚kaufen‘, *prodavat'* ‚verkaufen‘ oder *pomogat'* ‚helfen‘ etc.) und in soziale kommunikative Akte (wie z.B. *razgovarivat'* ‚reden, sich unterhalten‘ oder *razrešat'* ‚erlauben, genehmigen‘). Diese Verben sind vor allem ab Mitte bzw. Ende des dritten Lebensjahres belegt und werden überwiegend in Drei- oder Mehrwortsätzen verwendet.

In der vorliegenden Arbeit wurden die Verben *pokupat'* (‚kaufen‘), *prodavat'* (‚verkaufen‘), *pomogat'* (‚helfen‘), *darit'* (‚schenken‘), *družit'* (‚befreundet sein‘) und *mešat'* (‚stören‘) als prototypische Vertreter der sozialen interaktiven Akte näher untersucht. Diese Analyse hat ergeben, dass weniger allgemeine Generalisierungen bezüglich typischer Äußerungssituationen und systematisch verwendeter Argumentstrukturen gemacht werden konnten, sondern dass vielmehr jedes Verb einzelne Besonderheiten aufweist. Als Tendenz kann dennoch festgehalten werden, dass die Bedeutung der untersuchten Verben von den Kindern oftmals noch eingeschränkt verwendet wird und in der Regel die motorisch wahrnehmbaren Komponenten im Vordergrund stehen und nicht der den biplanen Verben zugrunde liegende Akt. Dies wurde beispielsweise deutlich bei den Äußerungen von *pokupat'* (‚kaufen‘) oder *darit'* (‚schenken‘), die darauf hinweisen, dass diese Verben vor allem in der Bedeutung *prinosit'* (‚holen‘) bzw. *davat'* (‚geben‘) verwendet werden, ohne dass der eigentliche Akt des Kaufens oder Schenkens erwähnt wird. Bezüglich der

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Äußerungssituationen ist zu vermerken, dass sich die Kinder sowohl auf aktuell stattfindende als auch auf vergangene und zukünftige Situationen beziehen.

Insgesamt konnte weiter festgestellt werden, dass Varja, Ženja und Kirill im zweiten Lebensjahr vor allem Verben für interaktive soziale Akte verwenden (wie beispielsweise die Verben *pokupat'* ‚kaufen‘, *prodavat'* ‚verkaufen‘, *pomogat'* ‚helfen‘, *darit'* ‚schenken‘, *družít'* ‚befreundet sein‘ oder *mešat'* ‚stören‘ u.v.m.) und kaum Verben, die kommunikative soziale Situationen beschreiben. Erst im Laufe des dritten Lebensjahres ist ein deutlicher Anstieg an Verben der sozialen kommunikativen Akte zu verzeichnen. In diesen Äußerungen stehen nicht die sensomotorisch wahrnehmbaren Anteile der jeweiligen Situationen im Vordergrund, sondern das Hauptaugenmerk liegt auf der Wechselbeziehung zwischen mindestens zwei Personen, wie beispielsweise bei *ob'jasnjat'* (‚erklären‘), *sovetovat'* (‚raten‘), *razgovarivat'* (‚reden, sich unterhalten‘), *prosit'* (‚bitten‘) oder *rasskazyvat'* (‚erzählen, berichten‘).

Tendenziell ist eher eine größere Anzahl an Verben und Belegen für die Benennung sozialer interaktiver Akte in den Korpora verzeichnet als für Verben, die soziale kommunikative Akte beschreiben. Dies liegt womöglich daran, dass allen Verben, die soziale interaktive Situationen bezeichnen, ein relativ hoher motorischer Anteil zueigen ist, während dies bei Verben für kommunikative Vorgänge nicht der Fall ist. Aber genau dieser motorische Anteil ermöglicht es dem Kind, sich die Verbbedeutung bei interaktiven Vorgängen, durch Erlebnisse (wie z.B. beim Einkaufen, Helfen oder Schenken) oder durch eigene spielerische Handlungen, leichter zu erwerben.

Die Entwicklung der Verben der vorliegenden Kategorie macht insgesamt deutlich, dass Varja, Ženja und Kirill in zunehmendem Maße die Interaktionen zwischen der eigenen Person und den Personen in ihrer unmittelbaren Umgebung beschreiben, und zwar sowohl in sprachlicher als auch in sozialer Hinsicht. Zusammenfassend kann man also festhalten, dass die Benennung sozialer Akte zunehmend an Bedeutung gewinnt und die Aufmerksamkeit nicht mehr hauptsächlich auf (senso)motorische Wahrnehmungen gerichtet ist.

4.1.2.4 Mentale bzw. kognitive Akte

Die Verben, die zur Kategorie der mentalen bzw. kognitiven Akte gehören, stellen innerhalb der Klassifikation eine der kleinsten Erfahrungskategorien dar³³.

Wie aus den Tabellen 4.1-1, 4.1-2 und 4.1-3 (siehe hierzu Abschnitt 4.1.1.3) zu entnehmen ist, beträgt der Anteil dieser Verben lediglich zwischen 4 und 5% aller untersuchten Types.

³³ Diese Beobachtung konnte auch in der gängigen Literatur bestätigt werden (vgl. Shatz et al. 1983, 302, Bretherton et al. 1986, 533).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Auch die Auswertung der Tokens, die einen prozentualen Anteil zwischen 4 und 6% ausmachen, hat ergeben, dass insgesamt nur wenige Äußerungen mit den kategorisierten Verben dieser Kategorie in den drei untersuchten Korpora verzeichnet sind. Die dennoch unerwartet hohe Anzahl an Tokens liegt vor allem an den Verben *smotret'* (,ansehen') und *videt'* (,sehen'), die als traditionelle Verba percipiendi ebenfalls der vorliegenden Kategorie zugeordnet werden, und von den Kindern meist bereits zu Beginn des Spracherwerbs erworben und häufig auch in Partikelfunktion verwendet werden.

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen die in 4.1.2 aufgestellte Arbeitshypothese, die besagt, dass Verben der Kategorie der mentalen bzw. kognitiven Akte eine der anteilmäßig kleinsten Erfahrungskategorien der vorliegenden Klassifikation darstellen, da der vom Verb denotierte mentale Akt für die Kinder sensomotorisch nicht wahrnehmbar, d.h. abstrakter ist, und aus diesem Grund später erworben wird.

Verben, die einen mentalen oder kognitiven Akt beschreiben, beziehen sich auf die innere Welt des Denkens, der Vorstellungen, der Erinnerung, des Wissens oder allgemein des Erkennens und bilden somit einen Teil der subjektiven und inneren Welt des Menschen. Die Kategorisierung dieser Verben hat ergeben, dass sie in der Regel erst einige Zeit nach dem Beginn des Spracherwerbs in den drei Korpora belegt sind, d.h., nachdem schon länger Verben, die motorische Tätigkeiten, sensorische bzw. perzeptuelle, soziale und emotionale Akte denotieren, produktiv verwendet werden. Verben, die der vorliegenden Kategorie zugeordnet werden können, sind vor allem ab der Drei- und Mehrwortphase, d.h. für Varja Protassova, ab einem Alter von 1;10 belegt, für Ženja Gvozdev ab 2;1 und für Kirill Biev ab 2;0³⁴. Eine Ausnahme stellen hierbei die Verben *smotret'* (,ansehen'), *videt'* (,sehen') und teilweise auch *slyšat'* (,hören, vernehmen') und *slušat'* (,an-, zuhören') dar, die – wie bereits erwähnt – bereits zu Beginn des Untersuchungszeitraums in den Korpora verzeichnet sind (vgl. hierzu Anhang 1).

Insgesamt enthalten die drei Korpora zusammen 17 unterschiedliche Verben, von denen 14 Verben häufiger als einmal im jeweiligen Korpus belegt sind. Bei den Verben, die in allen drei Korpora in mehreren Äußerungen verzeichnet sind, handelt es sich um *dumat'* (,denken'), *pomnit'* (,sich erinnern'), *znat'* (,wissen')³⁵ und *zabyvat'* (,vergessen'). Darüber

³⁴ Ähnliche Altersangaben finden sich auch bei Bretherton/Beeghly (1982, 907), Shatz et al. (1983, 301, 317), Furrow et al. (1992, 617), Bartsch/Wellman (1995, 63).

³⁵ Shatz et al. (1983, 302/310) bestätigen in ihrer Untersuchung für englischsprachige Kinder, dass beispielsweise *know*, *think* und *remember* die ersten Verben sind, die auf mentale bzw. kognitive Akte

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

hinaus sind noch Verben wie *pridumyvat'* (‚sich ausdenken, nachdenken‘), *zadumyvat'* (‚ausdenken‘), *snit'sja* (‚träumen‘), *smotret'* (‚ansehen‘), *videt'* (‚sehen‘) und *slyšat'* (‚hören, vernehmen‘) usw. in einem oder maximal zwei Korpora belegt (zur der kompletten Auflistung der Verben siehe auch im Anhang 1). Auf dieser Basis soll im Folgenden für Varja Protassova, Ženja Gvozdev und Kirill Biev die Entwicklung der Verben, die einen mentalen bzw. kognitiven Akt bezeichnen, dargestellt werden. Darüber hinaus werden zum Teil auch weitere, einzelne Verbvorkommen diskutiert werden. Anhand dieser Darstellung und Erörterung der Beispiele wird einerseits der Frage nachgegangen, wie Verben, die mentale bzw. kognitive Akte denotieren, von den Kindern verwendet werden, andererseits sollen sowohl systematisch gebrauchte Argumentstrukturen als auch typische Äußerungssituationen herausgearbeitet werden.

Das Feld der Verben, die mentale und kognitive Akte bezeichnen, ist in dem vorliegenden Untersuchungsmaterial bis zu einem Alter von 3;0 eine sehr überschaubare und recht homogene Gruppe, und darüber hinaus hat sich das vorhandene Datenmaterial zu den einzelnen Verben als viel weniger umfangreich erwiesen als beispielsweise das der motorischen Tätigkeiten (vgl. hierzu Abschnitt 4.1.2.1).

4.1.2.4.1 Mentale bzw. kognitive Akte mit Partikelfunktion: Ab der Zweiwortphase

Bestimmte Formen der Verben, die mentale bzw. kognitive Akte denotieren, werden sowohl von Varja Protassova als auch von Ženja Gvozdev und Kirill Biev häufig zur Benennung nicht-mentaler Akte verwendet (vgl. hierzu auch Janik 2003, 143 zum Material von Ženja Gvozdev). Bei diesen Formen handelt es sich um die in Abschnitt 3.2.4 bereits beschriebenen *chunks*, *formuly* (‚Formeln‘) bzw. *zastyvšie frazy* (‚eingefrorene/erstarrte Phrasen‘) (siehe Elsen 1999, 99, Eliseeva 2000, 17), die als Ganzes aus dem Input übernommen und vorerst unanalysiert und in ganz bestimmten Kontexten verwendet werden. Ihre Funktion ist in erster Linie auf den Fortlauf der Konversation beschränkt und dient häufig der Rückversicherung, dass sich der Gesprächspartner noch am Gespräch beteiligt bzw. noch zuhört (vgl. auch Shatz et al. 1983, 302, Janik 2003, 143), d.h. sie treten in dem untersuchten Zeitraum fast ausschließlich in Partikelfunktion auf.

Varja verwendet mehrfach die Formen *znaeš'* (‚weißt du‘) und *pomniš'* (‚erinnerst du dich‘). Die folgenden Belege aus unterschiedlichen Alterstufen machen deutlich, dass Varja damit nicht auf einen mentalen Zustand bei einer anderen Person referiert, sondern diese Formen

referieren, wobei *know* und *think* am häufigsten belegt sind (vgl. auch Furrow et al. 1992, 617, 629, Bretherton/Beeghly 1992, 915, Bartsch/Wellmann 1995, 43).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

hauptsächlich dazu benützt, Personen in ihrer Umwelt auf sich, auf einen Gegenstand, auf eine Handlung oder einfach auf ihre sprachlichen Ausführungen aufmerksam zu machen³⁶:

(240) /Varja sieht im Bücherschrank ein Buch/

Ja ne mogu dostat' knižečki, kotorye von eti stojat, ja ne mogu, znaeš', ne mogu, ne mogu rukami dostat'. (Varja, 1;11)

‚Ich kann die Bücher nicht herausholen, die genau hier stehen, ich kann nicht, weißt du, (ich) kann nicht, (ich) kann nicht mit den Händen herausholen.‘

(241) *A znaeš', ja osliku sdelala domik, sšila takoj domik na zamok, i on tam teper' spit.* (Varja, 2;11)

‚Und weißt du, ich habe dem Esel ein Haus gemacht, (ich) nähte so ein Haus unter Verschluss, und er schläft jetzt dort.‘

Ženja gebraucht wiederholt die Verbindung *ne znaju* (‚ich weiß nicht‘), bei der es sich ebenfalls um eine feststehende Wendung, die Ženja in kommunikativer Funktion unanalysiert als Ganzes verwendet, handelt:

(242) *Peškom pojdem? Ne znaju, kak peškom-to idti. Syrost', sljakot.* (Ženja, 2;6.25)

‚(Wir) gehen zu Fuß? (Ich) weiß nicht, wie zu Fuß gehen. Feuchtigkeit, Matsch.‘

Ein Satz, der von Kirill regelmäßig verwendet wird, ist ebenfalls *ja ne znaju* (‚ich weiß nicht‘)³⁷. Damit antwortet Kirill häufig auf die Fragen seiner Mutter. Bei den folgenden Beispielen ist allerdings nicht immer eindeutig zu klären, ob Kirill sich die Bedeutung des Verbs *znat'* (‚wissen‘) bereits erschlossen hat oder ob er diesen Satz als inhaltlich unanalysierte Einheit verwendet³⁸. Bei einigen Beispielen entsteht der Eindruck, dass er einfach nicht auf Fragen seiner Mutter antworten möchte und deshalb mit *ja ne znaju* antwortet, auch wenn er kurze Zeit später die Antwort doch liefert (siehe Satz 244):

(243) /Auf die verschiedensten Fragen seiner Mutter antwortet Kirill/

Ja ne znaju. (Kirill, 2;2-2;11)

‚Ich weiß nicht.‘

(244) /Kirills Mutter fragt ihn, wo sie ihn gestern mit dem Schlitten hingefahren hat/

*Ja ne znaju. [...] Ja ne znaju? [...] *K babule i babe Šure.* (Kirill, 2;7.4)*

³⁶ In derselben Partikelfunktion werden von Varja z.B. auch die Formen *vidiš'* (‚siehst du‘) oder *posmotri* (‚schau‘) verwendet (vgl. Abschnitt 4.1.2.4.3).

³⁷ Nach Bretherton/Beeghly (1982, 915) verwenden auch englischsprachige Kinder das Verb *know* häufig in der unanalysierten Phrase *I don't know*.

³⁸ Die frühe Verwendung von *I don't know* wird von Shatz et al. (1983, 308) lediglich als idiomatische Wendung interpretiert.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

„Ich weiß nicht. [...] Ich weiß nicht? [...] Zu Oma und Opa Šura.“

4.1.2.4.2 Benennung mentaler bzw. kognitiver Akte: Mehrwortsätze sowie komplexere Strukturen

Es gibt jedoch auch Äußerungen, in denen die oben dargestellten Formen wie *pomniš'* („erinnerst du dich“), *znaeš'* („weißt du“) oder *ja ne znaju* („ich weiß nicht“) mit Referenz auf einen mentalen Akt verwendet werden³⁹. Dabei handelt es sich vor allem um Belege, die gegen Mitte des Untersuchungszeitraums und vor allem auch später verzeichnet sind, und aus diesem Grund überwiegend zu den Mehrwortsätzen sowie komplexeren Sätzen gehören⁴⁰.

(245) /Nachdem Varja lange ein Bild von Irland betrachtet hat/

Pomniš', ja tebe rasskazyvala pro takuju stranu – Irlandu. (Varja, 2;11)

„Erinnerst du dich, ich habe dir von diesem Land erzählt – Irland.“

(246) /Ženjas Mutter flicht ein Kränzchen aus Tannenzweigen und Gvozdev weist ausdrücklich darauf hin, dass Ženja sich erinnert, dass sie ihm bereits letzten Frühling eines gemacht hat/

Vot pomniš', kak my iz travki delali venočik. (Ženja, 2;8.11)

„Erinnerst du dich, wie wir aus Gras ein Kränzchen gemacht haben.“

(247) *I lesok ne znaju gde. Papa, najdi lesok.* (Ženja, 2;9.3)

„Und das Wäldchen, (ich) weiß nicht wo. Papa, finde Wäldchen.“

(248) /Kirill soll ein Lied singen/

A ja ne znaju nikakuju pesnju. (Kirill, 2;7.11)

„Aber ich weiß überhaupt kein Lied.“

Verwenden die Kinder die Formen *znaeš'* („weißt du“) oder *ja ne znaju* („ich weiß nicht“), so nehmen sie damit in der Regel direkten Bezug auf eine ganz konkrete Situation, die unmittelbar von Interesse ist (siehe beispielsweise 247 und 248). *Pomniš'* („erinnerst du dich“) wird dagegen zur Benennung von Situationen gebraucht, die eine gewisse Zeit zurückliegen, was auch durch die Verwendung des Präteritums angezeigt wird (vgl. in Satz 245 *rasskazyvala* „erzählt“ und *delali* „gemacht“ in 246).

³⁹ Shatz et al. (1983, 317) beobachten echte Referenz auf mentale Prozesse erst ab einem Alter von ungefähr 2;6.

⁴⁰ Verben, die mentale Akte oder Zustände denotieren, treten vor allem in komplexeren Satzgefügen auf (vgl. auch Shatz 1993, 313).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Neben den Verben *znat'* (,wissen') und *pomnit'* (,sich erinnern'), die sowohl in nicht-mentaler als auch in mentaler Bedeutung in den Korpora belegt sind, treten noch weitere Verben auf, die einen mentalen bzw. kognitiven Akt oder Zustand denotieren. Mit diesen Verben beschreiben alle drei Kinder hauptsächlich eigene, selbst erlebte mentale Akte. Die Beobachtung, dass sich Kinder zu Beginn des Spracherwerbs eher auf sich selbst als auf andere Personen beziehen, wurde auch schon in anderen Untersuchungen und für andere Verbgruppen festgestellt, obwohl die Kinder durchaus schon dazu in der Lage sind, sich das mentale (wie auch emotionale) Innenleben anderer Personen ansatzweise zu erschließen (vgl. Bretherton/Beeghly 1982, 919, Shatz et al. 1983, 318, Bartsch/Wellmann 1995, 15, 63)⁴¹. In allen drei Tagebüchern finden sich verschiedene Belege mit dem Verb *dumat'* (,denken'). *Dumat'* wird überwiegend in der Bedeutung ,vermuten, annehmen' (vgl. Janik 2003, 143) gebraucht und auf ganz konkrete Situationen bezogen, mit denen die Kinder unmittelbar konfrontiert sind. In den meisten Beispielen fokussieren die Kinder sowohl sich selbst als Agens (indirekt durch die Verbform oder z.B. durch *ja* ,ich' gekennzeichnet) als auch den Inhalt, d.h. die Situation oder die Personen, an die sie denken oder über die sie etwas annehmen. Verwendet wird dabei in der Regel das imperfektive Präteritum *dumal/a* (,gedacht'), das zumindest Ženja – laut Gvozdev – bereits produktiv verwendet:

(249) /Varjas Mutter sagt, dass die Oma nicht zuhause ist/

A ja dumala, batata zdes'. A ja dumala, čto batata doma. (Varja, 2;2)

,Und ich habe gedacht, dass Oma hier ist. Und ich habe gedacht, dass Oma zuhause ist.'

(250) /Ženja merkt, dass das Wasser warm ist/

A ja dumal cholodnja. (Ženja, 2;8.1)

,Und ich habe gedacht, es ist kalt.'

(251) /Kirill spricht vom Parfum seines Vaters/

A ja dumal èto benzin karasin. (Kirill, 2;7.23)

,Und ich habe gedacht, das ist Benzin.'

Die obigen Beobachtungen gelten auch für andere Verben, die einen mentalen bzw. kognitiven Akt denotieren, wie beispielsweise *pridumyvati'* (,sich ausdenken') oder *zabyvat'* (,vergessen'):

(252) *Vidiš', ja gde ego povesila, pridumala sdelat', dlja ukrašenija.* (Varja, 2;8)

⁴¹ Vgl. hierzu auch die Erörterung in Abschnitt 4.1.2.5 zu den emotionalen Akten und Zuständen.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

„Siehst du, wo ich ihn hingehängt habe, (ich) habe mir ausgedacht es zu machen, zur Zierde.“

(253) *Zabył palku-to, zabył.* (Ženja, 2;8.26)

„(Ich) habe diesen Stock vergessen, habe vergessen.“

(254) /Kirill soll ein Lied singen. Er nimmt ein Notizbuch zur Hand/

Da, éto russkaja stranica, gde oni, uznaju gde poetsja! (Kirill, 2;6.8)

„Ja, das ist eine russische Seite, wo sind sie, erkenne, wo gesungen wird.“

Ab 2;2 gibt es zum ersten Mal Belege darüber, dass Varja davon erzählt, was sie geträumt hat⁴². Allerdings berichtet sie von ihren Träumen erst dann, als ihre Mutter sie gefragt hat, was sie denn geträumt habe. Aus diesem Grund bleibt es unklar, ob Varja sich die Bedeutung von *snit'sja* („träumen“) schon vollständig erschlossen hat, oder ob sie lediglich das Verb aus dem Fragesatz der Mutter in ihren Aussagesatz aufgenommen hat und somit die entsprechende Äußerung ihrer Mutter imitiert. Folgender Ausschnitt über Varjas Träume ist unter anderem im Tagebuch belegt:

(255) /Varja wird von ihrer Mutter gefragt, was sie geträumt hat/

Mne prisnilos' pro klubnički, i kak budto Kubik menja obliznul vo sne, on prišel i obliznul. (Varja, 2;2)

„Ich habe von Erdbeeren geträumt, und als ob Kubik mich abgeleckt hat im Traum, er ist gekommen und hat geleckt.“

Auch der zweite Beleg über Varjas Träume beginnt damit, dass ihre Mutter sie fragt, was sie geträumt hat (*čto tebe prisnilos'?* „was hast du geträumt?“). Varja wiederholt zunächst denselben Satz, der bereits in der Äußerung zuvor belegt ist, allerdings mit dem imperfektiven Verb:

(256) *Mne snilos' pro klubnički. [...] Vsegda, kogda mne dajut klubnički, mne snitsja pro klubnički.* (Varja, 2;4)

„Ich habe von Erdbeeren geträumt. [...] Immer, wenn man mir Erdbeeren gibt, träume ich von Erdbeeren.“

Die Korpora enthalten darüber hinaus auch einige Beispiele, aus denen nicht hervorgeht, ob sich die Kinder bereits die korrekte mentale Verbbedeutung erschlossen haben bzw. in denen

⁴² Bartsch/Wellmann (1995, 42) weisen darauf hin, dass das Verb *dream* selten belegt ist und sich die Belege in der Regel auf im Schlaf erlebte Träume beziehen und nicht auf Wünsche wie *I'm dreaming of a white christmas*.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass unklar ist, was die Kinder unter der Bedeutung verstehen:

(257) /Varja schweigt, und ihre Mutter betrachtet sie/

Zadumalas'. (Varja, 2;4)

‚(Ich) habe nachgedacht.‘

(258) *Ja ponimaju*. (Ženja, 2;5.18)

‚Ich verstehe.‘

/Gvozdev weist darauf hin, dass nicht klar ist, was Ženja darunter versteht/

In allen drei Korpora finden sich auch Beispiele, in denen die Kinder einen mentalen Akt bzw. Zustand bei einer anderen Person beschreiben. Auch in diesen Äußerungen ist wiederholt das Verb *dumat'* ‚denken‘ in der Bedeutung ‚vermuten, annehmen‘ belegt:

(259) *Dogovorilis', ja budu pit' čajku? A ty dumala, čto moločko?* (Varja, 2;4)

‚Abgemacht, werde ich Tee trinken? Und du hast gedacht, dass es Milch ist?‘

(260) /beim Schuhe anziehen/

Oni v peske daže. Pap i ne podumal čistit'. (Ženja, 2;11.15)

‚Sie sind sogar sandig. Papa hat auch nicht gedacht zu putzen.‘

Häufig wird auch in diesen Äußerungen der Agens versprachlicht (z.B. *ty* ‚du‘, *papa/mama* ‚Papa/Mama‘ oder eine andere Personenbezeichnung), ebenso wird die Situation, an die gedacht werden soll oder über die Vermutungen angestellt werden, benannt. Dabei nehmen die Kinder Bezug auf konkrete und unmittelbar stattfindende Situationen aus ihrem Leben, vgl. auch die folgenden Äußerungen mit *uznavat'* ‚wiedererkennen‘ und *zabyvat'* ‚vergessen‘, das überwiegend in der Bedeutung ‚(nicht) vergessen eine Tätigkeit auszuführen‘ (vgl. auch Janik 2003, 142) verwendet wird:

(261) /Varja sitzt auf dem Töpfchen, als ihre Großmutter kommt/

Baljalja, uznaeš' menja, kak ja sižu na gorške? (Varja, 2;0)

‚Oma, erkennst du mich, wie ich auf dem Töpfchen sitze?‘

(262) /Kirill schaut in eine Schachtel mit Süßigkeiten/

Ėto sinen'kaja, papa zabył, čto sinenk'aja. (Kirill, 2;9.1)

‚Diese blaue, Papa hat vergessen, dass (es) blau ist.‘

(263) *Mama, mama! Ne zabut' vetku prinesti. Ne zabudeš' net?* (Ženja, 2;9.18)

‚Mama, Mama! Vergiss nicht, einen Zweig mitzubringen. Du vergisst nicht, nein?‘

Eine wiederholte Referenz auf andere Personen scheint aber kein Indiz dafür zu sein, dass die Verbbedeutung bereits in einem höheren Maße zielsprachlich erschlossen wurde:

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

(264) *A papa Saša sidel i dumal* (Varja, 1;10)

„Und Papa Saša saß und hat nachgedacht.“

Was Varja zu dem Zeitpunkt der Äußerung genau unter *dumal* („nachgedacht“) versteht, kann aus obigem Beispiel nicht abgeleitet werden. Eventuell ist *dumal* auch aufgrund indirekter Erfahrungen von Varja erworben worden, d.h. eine Person hat sie darauf aufmerksam gemacht, dass ihr Vater nachdenkt und nicht von ihr gestört werden möchte.

Auch andere Beispiele lassen einen Interpretationsspielraum, inwieweit die Verbbedeutung von den Kindern bereits erschlossen wurde oder ob eventuell eine Einheit wie in Satz (265) unanalysiert aus dem Input übernommen und lediglich situationsgebunden gebraucht wird.

(265) *Mama, počemu ty tak govoriš: „ne znaju“? Èto tol'ko malen'kie govorjat „ne znaju“, a bol'shie govorjat „znaju“.* (Varja, 2;5)

„Mama, warum sagst du denn: „ich weiß nicht“? Nur Kleine sagen „ich weiß nicht“, aber Große sagen „ich weiß“.“

Bei Verben, die einen mentalen Akt denotieren, ist es prinzipiell schwer nachzuvollziehen, ob die Kinder die Bedeutung des Verbs, das sie gebrauchen, auch verstehen. Man muss davon ausgehen, dass die Verben zunächst mit einer eingeschränkten Bedeutung verwendet werden (vgl. auch Shatz et al. 1983, 303, Miscione et al. 1987, 1112). Gerade Wortbedeutungen, mit denen mentale (oder auch emotionale) Zustände oder Vorgänge beschrieben werden, unterliegen im Laufe der Zeit oftmals Veränderungen – auch in der Erwachsenensprache.

4.1.2.4.3 Die Reflexion mentaler Akte: Verba percipiendi (Ab der Einwortphase)

Zur vorliegenden Kategorie der mentalen bzw. kognitiven Akte gehören auch traditionelle Verba percipiendi wie *smotret'* („ansehen“) bzw. *videt'* („sehen“), *slyšat'* („hören, vernehmen“) bzw. *slušat'* („an-, zuhören“) oder *njuchat'* („riechen“), da mit ihnen in erster Linie nicht wahrgenommene Situationen beschrieben, sondern allgemein mentale Vorgänge reflektiert werden.

Mit den Verben *smotret'* („ansehen“) und *videt'* („sehen“) kann zum einen eine visuell wahrnehmbare Situation an sich beschrieben werden (z.B. *ja vižu...* „ich sehe...“), zum anderen wird aber vor allem das eigene Sehen mental reflektiert. Auch die Verben *slyšat'* („hören, vernehmen“) und *slušat'* („an-, zuhören“) beschreiben einerseits den Hörvorgang an sich, andererseits wird durch die Verwendung dieser Verben ausgedrückt, dass sie das eigene bewusste Hören reflektieren. Aus diesem Grund werden diese Verben zu den mentalen Akten gezählt und nehmen innerhalb der vorliegenden Kategorie eine besondere Stellung ein.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Bereits ab Beginn der Einwortphase sind in allen drei Korpora wiederholt die Verben *videt'* (‚sehen‘) (45 Belege für Varja, 6 für Ženja und 41 für Kirill) und *smotret'* (‚ansehen‘) (Varja: 69, Ženja: 14 und Kirill: 33 Belege) verzeichnet. Diese Verben unterscheiden sich bezüglich ihrer Intentionalität: So bezeichnet *videt'* (‚sehen‘) den nicht-intentionalen und *smotret'* (‚ansehen‘) den intentionalen Akt des Sehens (vgl. hierzu auch im Theorieteil Abschnitt 3.1.1).

Sowohl Varja als auch Ženja und Kirill verwenden wiederholt die Formen *vidiš'* (‚siehst du‘) und – allerdings seltener – *(po)smotri* (‚schau‘), um Personen in ihrer Umwelt auf sich, auf einen Gegenstand, auf eine von ihnen ausgeführte Handlung oder auf die eigenen Aussagen aufmerksam zu machen. In dieser Form treten die Verben vor allem in Partikelfunktion auf. Belegt sind beispielsweise die folgenden Äußerungen:

(266) /Varja zeigt auf die Uhr an ihrem Handgelenk/

U menja časy, vidiš', časy. (Varja, 1;8)

‚Ich habe eine Uhr, siehst du, eine Uhr.‘

(267) /Varja beobachtet, wie aus einem Apfel ein Wurm auf ein Tablett fällt/

Oj, kakoj červjak, posmotri, èto červjak. (Varja, 1;10)

‚Oh, was für ein Wurm, schau, das ist ein Wurm.‘

(268) *Da, vidiš' ja kak za rulem sižu.* (Kirill, 2;7.8)

‚Ja, siehst du, ich sitze wie hinter dem Steuer.‘

Die Verben *videt'* (‚sehen‘) und *smotret'* (‚ansehen‘) werden nicht ausschließlich in den Formen *vidiš'* (‚siehst du‘) und *(po)smotri* (‚schau‘) verwendet, sondern auch um Situationen zu beschreiben, die die Kinder oder andere Personen in ihrer Umgebung tatsächlich visuell wahrnehmen, reflektieren und anschließend bezeichnen. In diesen Äußerungen wird in der Regel das Inhaltsargument (das, was gesehen oder betrachtet wird) und der Experiencer bzw. das Agens genannt:

(269) /Varja macht das Licht an/

A ja ne vižu sama sebja [...]. (Varja, 2;10)

‚Und ich sehe mich selber nicht [...].‘

(270) /Ženjas Vater verschüttet Kaffee/

Tam est' kofe. Ja videl. (Ženja, 2;1.16)

‚Dort ist Kaffee. Ich habe gesehen.‘

(271) /Kirill redet von Kannibalen/

A mama ego smotrit vot tam. (Kirill, 2;9.0)

‚Und Mama betrachtet ihn genau dort.‘

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Weitere traditionelle Verbe percipiendi, die in allen drei Korpora (wenn auch mit wenigen Belegen) vorkommen, sind *slyšat'* (‚hören, vernehmen‘) und *slušat'* (‚an-, zuhören‘).

Im Protassova-Tagebuch sind beide Verben bereits ab der Einwortphase belegt (*slyšat'* (insgesamt 4 Belege) und *slušat'* (7 Äußerungen)) und in den Korpora von Gvozdev und Bieva ist – gegen Ende des Untersuchungszeitraums (d.h. ab der Mehrwortphase) mit 2;8 bzw. 2;9 – lediglich *slyšat'* in jeweils einem Beispiel verzeichnet. Das Verb *slyšat'* bezeichnet einen nicht-intentionalen Akt, *slušat'* dagegen einen intentionalen.

Varja bezieht sich in ihren Äußerungen auf den Agens (*slušat'* ‚an-, zuhören‘) bzw. den Experiencer (*slyšat'* ‚hören, vernehmen‘) sowie häufig auch auf den Inhalt, vgl.

(272) /Varjas Mutter telefoniert mit Varjas Oma/

Mama slušaet baljalju. (Varja, 1;6)

‚Mama hört der Oma zu.‘

(273) /Varja möchte, dass man ihr eine Schallplatte anmacht/

Ja choču ee [plastinku] poslušat', ona mne sama rasskažet. (Varja, 2;2)

‚Ich will ihr [der Schallplatte] zuhören, sie wird mir selber erzählen.‘

(274) *Postav' mne pro zajca, ja nikogda ne slyšala pro zajca.* (Varja, 2;2)

‚Mach mir über den Hasen an, ich habe noch nie über den Hasen gehört.‘

Nur in einer Äußerung verwendet Varja *slyšiš'* (‚hörst du‘), um jemanden auf ein Geräusch, das sie hört hinzuweisen. Diese Form tritt ausschließlich in Partikelfunktion auf:

(275) /Varja hört das Geräusch eines Flugzeugs oder Hubschraubers/

Slyšiš', kak vertolet edet? (Varja, 1;10)

‚Hörst du, wie der Hubschrauber fährt?‘

Die obigen Beobachtungen sind auch auf die Sätze aus den Korpora von Gvozdev und Bieva übertragbar. Während Ženja *slyšiš'* (‚hörst du‘) verwendet, um den Zuhörer mit Nachdruck auf das Gesagte hinzuweisen, benennt Kirill den Vorgang des potentiellen Nicht-Hörens:

(276) *Mne nado idti v školu: tam učit'sja budu. Slyšiš' – budu učit'sja.* (Ženja, 2;8.26)

‚Ich muss in die Schule gehen: dort werde (ich) lernen. Hörst du – (ich) werde lernen.‘

(277) /Kirill möchte, dass seine Mutter den Fernseher anschaltet, damit er seine Lieblingssendung mit dem Filmhelden Chocha anschauen kann/

On on tak ne uslyšit, to. (Kirill, 2;9.3)

‚Er er ist so nicht zu hören.‘

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Ein weiteres Verb, welches in allen drei Korpora belegt ist, ist das Verb *njuchat'* (,riechen'). Während *smotret'* (,ansehen') bzw. *videt'* (,sehen') in zahlreichen Äußerungen und bereits zu Beginn des Untersuchungszeitraums, d.h. ab der Ein- bzw. Zweiwortphase in den Korpora belegt sind, kommt *njuchat'* erst gegen Ende des Untersuchungszeitraums, hauptsächlich ab der Mehrwortphase vor. Es sind beispielsweise folgende Äußerungen dokumentiert, in denen die Kinder beschreiben, dass sie etwas riechen (*njuchat'* ,riechen').

(278) *Ponjuchaj, kak on mjagen'ko pachnet.* (Varja, 2;4)

„Rieche, wie mild er duftet.“

(279) *Èto orechom pachnet.* (Kirill, 2;8.29)

„Das riecht nach Nuss.“

Neben *njuchat'* verwenden die Kinder zusätzlich noch *pachnut'* (,duften, riechen'), welches in dem untersuchten Zeitraum überwiegend in der Bedeutung von ,riechen' benutzt wird. Dabei wird häufig die Entität benannt, die riecht oder duftet:

(280) /Ženja riecht an einer Rose/

Pachnet. Ne nado. Budu pachnet. Listoček pachnet. (Ženja, 2;1.8)

„Duftet. Nicht nötig. (Ich) werde duften [in der Bedeutung von ,riechen']. Das Blümchen duftet.“

Die Kinder reden teilweise auch recht allgemein von einem Duft oder geben an, dass sie nicht benennen können, wonach es riecht:

(281) *Ja ne znaju, čem to pachnet.* (Kirill, 2;10.17)

„Ich weiß nicht, wonach das riecht.“

(282) /Varja redet von Gerüchen/

Pachnet zapachom. (Varja, 2;0)

„(Es) riecht nach einem Duft.“

4.1.2.4.4 Zusammenfassung

Die Untersuchung hat ergeben, dass Verben, die den mentalen bzw. kognitiven Akten zugeordnet werden können, innerhalb der aufgestellten Klassifikation – mit den emotionalen Akten und Zuständen (vgl. 4.1.2.5) – eine der kleinsten Kategorien darstellen. Die Versprachlichung von Verben, die mentale Akte denotieren, sind in den vorliegenden Untersuchungsmaterialien im Vergleich zu den anderen Erfahrungskategorien allerdings erst relativ spät, d.h. in der Drei- und Mehrwortphase (um das zweite Lebensjahr der Kinder) belegt (vgl. Bretherton/Beeghly 1982, 907, Shatz et al. 1983, 301, 317, Furrow et al. 1992, 617, Bartsch/Wellman 1995, 63).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Verben wie *znat'* (,vergessen'), *dumat'* (,denken'), *pomnit'* (,sich erinnern') und *zabyvat'* (,vergessen') sind in allen drei Korpora wiederholt und für verschiedene Altersstufen verzeichnet (vgl. auch Shatz et al. 1983, Bretherton/Beeghly 1982, 914 usw.). Verschiedene andere Verben wie z.B. *ponimat'* (,verstehen'), *pridumyvav'* (,sich ausdenken, nachdenken'), *vydumyvav'* (,ausdenken') oder *snit'sja* (,träumen') usw. sind zum Teil nur in einzelnen Äußerungen belegt.

Insgesamt konnten die untersuchten Verben der vorliegenden Kategorie in drei Untergruppen eingeteilt werden. Dabei handelt es sich einerseits um die Benennung mentaler bzw. kognitive Akte mit Partikelfunktion (4.1.2.4.1), um die Bezeichnung mentaler Akte (4.1.2.4.2), andererseits um traditionelle Verba percipiendi (4.1.2.4.3).

Formen wie beispielsweise *znaeš'* (,weißt du'), *ja ne znaju* (,ich weiß nicht') oder *pomniš'* (,erinnerst du dich') werden häufig in nicht-mentaler Bedeutung, d.h. als unanalysierte Einheit bzw. in Partikelfunktion verwendet (vgl. Elsen 1999, 99, Shatz et al. 1983), um die Personen in ihrer Umgebung auf sich aufmerksam zu machen (siehe die Beispiele 240 bis 244).

Neben diesen nicht-mentalenen Verwendungsweisen bezeichnen alle drei Kinder mit den oben genannten Verben auch Situationen, die einen mentalen Akt oder Zustand denotieren (vgl. die Sätze 245 bis 248). Dabei stellen sie stets einen Bezug zu ganz konkreten Situationen, Tätigkeiten oder Gegenständen her, z.B. wird *zabyvat'* (,vergessen') meistens in der Bedeutung ,vergessen, eine Tätigkeit auszuführen' verwendet. Mit den in den Korpora belegten Äußerungen beziehen sich die Kinder vor allem auf die Versprachlichung mentaler Akte und Zustände ihrer eigenen Person. Erst später, und auch seltener, beschreiben sie mentale Befindlichkeiten bei anderen Personen. Dabei bleibt grundsätzlich die Frage offen, inwieweit die Bedeutung der einzelnen Verben bereits erschlossen wurden. Indizien dafür kann man eventuell darin finden, in wie vielen unterschiedlichen Kontexten ein Verb verwendet wird.

Die typische Äußerungssituation stellt die Beschreibung einer aktuellen Situation dar, selten wird auch auf vergangene oder bald stattfindende Situationen Bezug genommen. Da die entsprechenden Äußerungen vor allem für das dritte Lebensjahr der Kinder belegt sind, in denen sie sich bereits in der Mehrwortphase befinden, werden meist der Agens sowie die Situation, auf die sich dieser Zustand bezieht, versprachlicht. Aufgrund des eingeschränkten Datenmaterials können diese Ergebnisse vielmehr als Tendenzen, denn als Generalisierungen angesehen werden.

Die Untersuchung hat ergeben, dass in allen drei Korpora Verben wie *dumat'* (,denken'), *znat'* (,wissen') oder *pomnit'* (,sich erinnern') häufiger in unterschiedlichen Äußerungen

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

belegt sind als beispielsweise andere Verben wie *ponimat'* (,verstehen'), *pridumyvát'* (,sich ausdenken, nachdenken') oder *snit'sja* (,träumen'). Das lässt darauf schließen, dass bestimmte Konzepte wie *wissen* oder *denken* von den Kindern einfacher erschlossen werden als andere wie beispielsweise *verstehen* oder *ausdenken* etc. (vgl. hierzu auch die Ergebnisse von Janik 2003, 143).

Zur vorliegenden Kategorie der mentalen bzw. kognitiven Akte gehören auch die Verben *smotret'* (,ansehen'), *videt'* (,sehen'), *slyšat'* (,hören, vernehmen'), *slušat'* (,an-, zuhören') und *njuchat'* (,riechen'). Mit ihnen reflektieren die Kinder vor allem einen mentalen Vorgang, d.h. damit wird etwas konstatiert, das nicht unmittelbar wahrnehmbar ist, sondern wozu eine geistige Einsicht gehört. Verwendet werden häufig die Formen *vidiš'* (,siehst du'), *(po)smotri* (,schau') und *slyšiš'* (,hörst du'), um die Aufmerksamkeit der Personen in ihrer Umgebung auf sich oder das Gehörte zu lenken. Diese Formen treten häufig häufig in Partikelfunktion auf.

Gründe für die Schwierigkeiten im Erwerb von Verben, die einen mentalen bzw. kognitiven Akt oder Zustand denotieren, ist vermutlich in der Komplexität bzw. der Abstraktheit dieser Verben zu suchen. Die Problematik scheint darin zu liegen, dass die Verbhandlung von *znat'* (,vergessen') oder *dumat'* (,denken') usw. motorisch oder sinnlich nicht wahrnehmbar ist, d.h. die äußerlichen Entsprechungen fehlen, wie das beispielsweise bei den motorischen Tätigkeiten sowie den sensorischen bzw. perzeptuellen Akten und Zuständen der Fall ist (vgl. beispielsweise die Verben *ževat'* ,kauen' und *pachnut'* ,riechen' vs. *znat'* ,vergessen' oder *dumat'* ,denken'). Dies könnte ein Grund dafür sein, dass eine zunehmende mentale Verwendung der Verben dieser Gruppen erst gegen Mitte des untersuchten Zeitraums auftritt (siehe auch Bretherton/Beeghly 1982, 916).

4.1.2.5 Emotionale Akte und Zustände

Verben, die der Kategorie der emotionalen Akte und Zustände zugeordnet werden können, haben sich in allen drei Korpora als eine der kleinsten Verbgruppen erwiesen. Wie anhand der Tabellen 4.1-1 bis 4.1-3 in Abschnitt 4.1.1.3 zu ersehen ist, bewegt sich der prozentuale Anteil der Types lediglich zwischen 2 und 3%. Die Auswertung hat weiterhin ergeben, dass auch der prozentuale Anteil der Tokens nur zwischen 1 und 2% aller untersuchten Verben ausmacht. Lediglich Types wie *ljubit'* (,lieben, gern haben, mögen') oder *bojat'sja* (,sich fürchten, Angst haben') sind in zahlreichen unterschiedlichen Äußerungen im Untersuchungsmaterial belegt.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Die ersten Aufzeichnungen von Verben, die einen emotionalen Akt oder Zustand denotieren, sind im Tagebuch von Protassova für Varja bereits ab den ersten sprachlichen Aufzeichnungen, d.h. in der Einwortphase (ab einem Alter von 1;4) verzeichnet, für Ženja Gvozdev und Kirill Biev sind erste Niederschriften solcher Verben kurz nach dem Einsetzen sprachlicher Äußerungen dokumentiert (bei Ženja ab ca. 2;0 und bei Kirill ab 2;1)⁴³.

Anhand der zahlenmäßigen Auswertung der Verben kann die in Abschnitt 4.1.2 aufgestellte Arbeitshypothese gestützt werden, dass die Verben der vorliegenden Kategorie in der Regel in einer zahlenmäßig wesentlich geringeren Anzahl auftreten als beispielsweise Verben, die den ersten drei Kategorien zuzuordnen sind.

Die Verben der vorliegenden Kategorie zeichnen sich dadurch aus, dass Gefühle des subjektiven, individuellen Erlebens eines Menschen, die jedem bekannt sind, sich unmittelbarer Erfassung jedoch entziehen, beschrieben werden (vgl. hierzu auch Abschnitt 4.1.1.2).

Wie bereits dargestellt werden konnte (siehe hierzu im Theorieteil 3.2.5 und in Abschnitt 4.1.1.2), wird der Begriff der *internal states* unterschiedlich definiert bzw. die Bandbreite der zugehörigen Verbgruppen wird in den einzelnen Untersuchungen unterschiedlich abgegrenzt (vgl. Bretherton/Beeghly 1982, 907, Bretherton 1986, 532, Kauschke/Klann-Delius 1997, 197 usw.). Im folgenden Abschnitt soll nach Bretherton/Beeghly (1982, 907) eine Zweiteilung in sogenannte positive und negative Affekte⁴⁴ vorgenommen werden. Auf Basis der Belege aus den drei Korpora werden des Weiteren sowohl typische Äußerungssituationen als auch systematisch verwendete Argumentstrukturen dieser Äußerungen dargestellt.

Die Beschreibung der emotionalen Akte und Zustände erfolgt anhand der Unterteilung in Ein-, Zwei-, Drei- und Mehrwortsätze sowie komplexere Strukturen. Für die Phase der Ein- und auch Zweiwortsätze sind in den vorhandenen Korpora vergleichsweise wenig Äußerungen mit Verben, die sich auf emotionale gefärbte Situationen beziehen, verzeichnet. Deshalb werden diese beiden Phasen im Folgenden in einem gemeinsamen Abschnitt zusammengefasst.

⁴³ Diese Beobachtungen decken sich mit den Altersangaben in der gängigen Literatur, die den Erwerb von Verben, die emotionale Akte denotieren, für ein Alter zwischen 1;6 und 1;8 ansetzen (vgl. hierzu Bretherton/Beeghly 1982, 907, Bretherton et al. 1986, 533, Dunn et al. 1991, 448, Golnikoff 1993, 204, Kauschke/Klann-Delius 1997, 174, Janke 1999, 73 u.a.).

⁴⁴ Allgemein steht der Begriff Affekt eher für eine heftige Erregung oder einen Zustand außergewöhnlicher seelischer Angespanntheit, d.h. es wird bei stärkeren Intensitätsgraden eher von Affekten und nicht von Emotionen gesprochen. In der vorliegenden Arbeit soll der Begriff Affekt als Synonym für Emotion verwendet werden.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

4.1.2.5.1 Ein- und Zweiwortäußerungen

Bei den ersten in den drei Korpora vorkommenden Verben der vorliegenden Kategorie handelt es sich um *bojat'sja* („sich fürchten, Angst haben“) und *ljubit'* („lieben, gern haben, mögen“). Darüber hinaus sind in mindestens zwei Korpora Verben wie *nravit'sja* („gefallen“), *uspokaivat'sja* („sich beruhigen“), *pugat'* („erschrecken“) und *napugat'* („erschrecken“) belegt. Äußerungen mit den genannten Verben sind in allen drei Korpora für das zweite Lebensjahr in der Regel häufiger als ein Mal verzeichnet.

Untersuchungen von Korpora deutsch- und englischsprachiger Kinder bestätigen die Beobachtung, dass Verben wie *love*, *like* oder *scared* die Verben sind, die zuerst und in einer quantitativ hohen Anzahl an Äußerungen vorkommen (vgl. Bretherton/Beeghly 1992, 913, Bretherton et al. 1986, 536, Kauschke/Klann-Delius 1997, 188 usw.). Allgemein wird in diesen Studien, analog zu der vorliegenden Analyse, weiterhin vermerkt, dass im zweiten Lebensjahr in der Regel wenig Verben und Äußerungen verzeichnet sind, in denen Kinder über emotionale Zustände und Akte sprechen (siehe auch Bretherton/Beeghly 1982, 907, Kauschke/Klann-Delius 1997, 173ff.).

4.1.2.5.1.1 Benennung negativer Affekte

In der Phase der Ein- und Zweiwortsätze verwendet Varja Protassova vor allem die Verben *bojat'sja* („sich fürchten, Angst haben“) und *pugat'* („erschrecken“), um eine negativ gefärbte Situation zum Ausdruck zu bringen. Dabei handelt es sich um sogenannte „einfache Äußerungen“, die dadurch gekennzeichnet sind, dass lediglich die Emotion (aber beispielsweise nicht die Ursache oder das Objekt der Emotion) genannt wird (vgl. hierzu Bartsch/Wellman 1995).

Der typische Äußerungstyp dieser Kategorie stellt die Benennung einer Situation, häufig mit aktuellem Bezug zur Gegenwart, dar.

Bereits in der Einwortphase beschreibt Varja unterschiedliche Situationen, in denen sie sich fürchtet:

(283) /Varja zeigt auf sich, wenn sie sich fürchtet/

Boitsja. (Varja, 1;4)

„(Sie) fürchtet sich.“

Außerdem beschreibt Varja eine Situation mit einem Hund, wobei allerdings nicht eindeutig geklärt werden kann, ob Varja oder der Hund erschrickt:

(284) *Sobaka pugaet af-af, uu.* (Varja, 1;4)

„Hund erschrickt af-af, uu.“

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Parallel zu Varja ist auch für Ženja eine frühe Äußerung mit *bojat'sja* (‚sich fürchten, Angst haben‘) im Gvozdev-Tagebuch verzeichnet, in der er eine Situation mit einem Hund beschreibt:

(285) /Ženja sieht einen Hund, rennt nach Hause und berichtet seinem Vater von seinem Erlebnis/

Sobaku zabojalsja. (Ženja, 2;0.7)

‚Den Hund habe (ich) gefürchtet.‘

Der Experiencer wird, sofern er mit Varja und Ženja identisch ist, nicht explizit versprachlicht.

Während Varja und Ženja in der Phase der Ein- und Zweiwortäußerungen ausnahmslos über ihre eigenen Empfindungen sprechen, thematisiert Kirill bei der folgenden Äußerung den emotionalen Zustand seiner Mutter. Dabei nennt er seine Mutter explizit als Experiencer des Zustandes:

(286) /Kirill spielt, dass er ein Wolf ist und sagt zu seiner Mutter/

Mama boit'sja. (Kirill, 2;2.8)

‚Mama hat Angst.‘

Für Kirill sind für die Phase der Ein- und Zweiwortäußerungen weitere Beispiele mit den Verben *bojat'sja* (‚sich fürchten, Angst haben‘) und *napugat'* (‚erschrecken‘) belegt, bei denen es sich allerdings um unmittelbare Nachahmungen aus dem Input seiner Mutter handelt, so dass diese nicht als echte Belege für diese Verbgruppe und Phase herangezogen werden können. In dem Korpus von Bieva gibt es auch weitere Zweiwortäußerungen Kirills, die aber erst gegen Ende des Untersuchungszeitraums verzeichnet sind. Da sich Kirill zu diesem Zeitpunkt sprachlich bereits in der Drei- und Mehrwortphase befindet, können diese Beispiele nicht mehr zur Ein- bzw. Zweiwortphase gerechnet werden⁴⁵

4.1.2.5.1.2 Benennung positiver Affekte

Varja bringt in der Ein- und Zweiwortphase mit den Verben *ljubit'* (‚lieben, gern haben, mögen‘) und *nravit'sja* (‚gefallen‘) positiv gefärbte Stimmungen zum Ausdruck.

⁴⁵ Es handelt sich dabei um Beispiele mit *žalet'* (‚Mitleid haben, bedauern‘) oder *obradovat'sja* (‚sich freuen‘), die gegen Ende des Untersuchungszeitraums im Bieva-Korpus vorkommen, z.B.:

- *Požalej menja. ‚Bedaure mich.‘ (Kirill, 2;8.27)*
- *Ja obradovalsja. ‚Ich habe mich gefreut.‘ (Kirill, 2;10.3)*

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Das Verb *ljubit'* ('lieben, gern haben, mögen') ist unter den Verben, die sich auf einen positiven emotionalen Akt oder Zustand beziehen, in allen drei Korpora das am häufigsten in einer Äußerung belegte Verb (21 Belege bei Varja, 4 bei Ženja und 12 Belege bei Kirill) (vgl. hierzu auch die Verblisten in Anhang 1).

In Zweiwortäußerungen mit *ljubit'* ('lieben, gern haben, mögen') versprachlicht Varja häufig eine Personenbezeichnung im Akkusativ (vgl. auch Anstatt 2003, 374), die in dieser Phase mit ihr identisch ist, oder sie nennt sich selbst als Experiencer:

(287) *Varju ljubit.* (Varja, 1;6)

‚Varja liebt.‘

(288) /Varja liebkost ihren Teddy/

Ljublju menja. (Varja, 1;9)

‚Hab mich lieb.‘

(289) /Varja küsst ihre Mutter/

Ja ljublju. (Varja, 1;6)

‚Ich liebe.‘

In Satz (287) bleibt unklar, auf was für eine Situation, Person oder welchen Gegenstand etc. Varja sich bezieht, da von Protassova keinerlei Kontextangaben zu diesem Beispiel notiert wurden. In Beispiel (289) dagegen ist die Anmerkung interessant, dass Varja ihre Mutter küsst und sie parallel kommentiert, dass sie ihre Mutter liebt. Es ist zu vermuten, dass, vor allem im frühen Spracherwerb, ein Zusammenhang zwischen der Bedeutung von *ljubit'* ('lieben, gern haben, mögen') und einer motorischen Handlung wie beispielsweise *küssen* besteht⁴⁶, denn es scheint plausibel, dass die Bedeutung eines Verbs wie *ljubit'* für ein kleines Kind in hohem Maße von direkt erlebbaren Handlungen, wie z.B. der des Küssens oder des Umarmens, abhängig ist oder mit diesen in einem direkten Zusammenhang steht (vgl. hierzu auch die folgenden Äußerungen 322 bis 326)⁴⁷.

Allerdings scheint sich Varja auch schon bewusst zu sein, dass *ljubit'* ('lieben, gern haben, mögen') auch eine Zuneigung oder Zusammengehörigkeit zwischen zwei Menschen

⁴⁶ Auf einen Zusammenhang zwischen emotional gefärbten sprachlichen Aussagen und entsprechenden (eventuell begleitenden) Handlungen haben u.a. Bretherton/Beeghly (1982, 915) hingewiesen. Sie verweisen auf die Information von Müttern, dass Kinder mit ca. 2;2 aufhören, *love* synonym für *embrace* zu verwenden.

⁴⁷ Nach Bretherton et al. (1981, 339) sind Kinder schon relativ früh (mit ca. 1;8, oftmals bereits vor dem Auftauchen emotional gefärbter Verben) dazu in der Lage, expressive Verhaltensweisen wie *kiss*, *hug* oder auch *cry* zu artikulieren.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

ausdrückt. Varja betrachtet beispielsweise ein Bild, das einen Jungen und ein Mädchen zeigt, die gemeinsam mit dem Rücken zum Betrachter stehen. Auch bei folgendem Satz steht wieder der Experiencer, der diesmal nicht mit Varja identisch ist, im Fokus:

(290) *Devočka ljubit, mal'čiku ljubit.* (Varja, 1;6)

„Das Mädchen liebt, den Jungen liebt.“

Ein weiteres Verb, das Varja zum Ausdruck positiver Emotionen verwendet, ist das Verb *nravit'sja* („gefallen“):

(291) /Varja sieht an ihrer Mutter einen neuen Morgenmantel und betrachtet ihn lange mit Begeisterung/

Plat'ice nravitsja. (Varja, 1;4)

„Das Kleidchen gefällt.“

Sowohl für Ženja Gvozdev als auch für Kirill sind für die Phase der Zweiwortsätze nur wenige Äußerungen belegt⁴⁸. Eine Äußerung mit *ljubit'* („lieben, gern haben, mögen“) im Alter von 1;11 wird von Gvozdev selber als Nachahmung gekennzeichnet:

(292) *Mamočku ljublju.* (Ženja, 1;11.10)

„Die Mama liebe (ich).“

Kirill thematisiert bei der folgenden Äußerung den emotionalen Zustand eines Tieres und nicht seinen eigenen:

(293) /Kirill redet von einem Hasen/

Da, uspokojlsja. (Kirill B, 2;2.8)

„Ja, (er) hat sich beruhigt.“

In ihren Äußerungen kommentieren alle drei Kinder vor allem aktuelle, d.h. zum Redezeitpunkt stattfindende Vorgänge. Verwendet wird dabei in der Regel das imperfektive Präsens. Selten treten aber auch schon Äußerungen auf, in denen vergangene Emotionen

⁴⁸ Das Gvozdev-Tagebuch beinhaltet gegen Ende des dritten Lebensjahres noch Zweiwortsätze mit den Verben *radovat'sja* („sich freuen“) und *veseliti'sja* („sich vergnügen“), so dass diese Sätze im engeren Sinne nicht mehr zur eigentlichen Zweiwortphase zu zählen sind. Die folgenden Beispiele wirken wie holistische Verwendungen, die Ženja unanalysiert aus dem Input übernommen hat und nachahmt:

- /Ženja spielt mit seinem Vater/

Davaj radovat'sja. [...] Davaj veselit'sja. „(Wir) wollen uns freuen. [...] (Wir) wollen uns vergnügen.“ (Ženja, 2;8.24)

- /Ebenfalls beim Spielen/

Budem veselit'sja. „(Wir) werden uns vergnügen.“ (Ženja, 2;8.24)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

benannt werden (vgl. Satz 293). Dennoch ist auch bei diesen Beispielen der unmittelbare Bezug zur Gegenwart immer noch vorhanden (vgl. auch Bretherton et al. 1986, 533).

Vor allem durch sprachliche Mitteilungen ist es dem Menschen möglich, anderen Personen in seiner Umwelt von seinen eigenen Empfindungen zu berichten (siehe auch Bretherton et al. 1986, 529). Die Beispiele zeigen, dass sowohl Varja als auch Ženja tendenziell häufiger über ihre eigenen Empfindungen sprechen als von denen anderer Personen, obwohl sie auch im frühen Spracherwerb bereits in der Lage sind, die Emotionen anderer Personen nachzuvollziehen und zu benennen (vgl. hierzu die Untersuchungen von Bretherton/Beeghly 1982, 906, Bretherton et al. 1986, 533, Kauschke/Klann-Delius 1997, 175), die die vorliegenden Ergebnisse stützen).

Lediglich die wenigen Äußerungen von Kirill widerlegen die obige These; er versprachlicht eher den emotionalen Zustand anderer Personen oder auch eines Tieres als seine eigenen Empfindungen.

4.1.2.5.2 Drei- und Mehrwortäußerungen sowie komplexere Strukturen

Auch im weiteren Verlauf der sprachlichen Entwicklung nimmt die Anzahl der Types und Tokens, die auf emotionale Akte und Zustände referieren, nur allmählich zu. Verben wie *bojat'sja* (‘sich fürchten, Angst haben’) und *ljubit'* (‘lieben, gern haben, mögen’), die bereits in der Ein- und Zweiwortphase wiederholt vorkommen, sind auch weiterhin am häufigsten in unterschiedlichen Äußerungen belegt. Weitere Verben wie z.B. *žalet'* (‘bedauern, Mitleid haben’) oder *serdit'sja* (‘sich ärgern’), sind meistens nur in einem, maximal zwei verschiedenen Korpora und in wenigen Beispielen verzeichnet.

Bis zu einem gewissen Grad decken sich die vorliegenden Ergebnisse mit denen anderer Untersuchungen: So wird allgemein darauf hingewiesen, dass im dritten Lebensjahr eine Zunahme an Äußerungen, die einen emotionalen Akt oder Zustand beschreiben, zu verzeichnen ist (vgl. Bretherton et al. 1986, 533, Bretherton/Beeghly 1992, 907, Kauschke/Klann-Delius 1997, Janke 1999, 73, 189). Generell konnte den Kindern in diesen Untersuchungen eine differenziertere Kenntnis über die Verbalisierung verschiedener Emotionen attestiert werden als in der vorliegenden Analyse. Demnach sind Kinder ab 2;0 bereits dazu in der Lage, Begrifflichkeiten zu verwenden, die nicht nur Liebe oder Furcht, sondern auch Freude, Trauer, Ärger, Traurigkeit und Ekel, Überraschung, Hass oder Stolz usw. ausdrücken (siehe Bretherton/Beeghly 1982, 907, Bretherton et al. 1986, 533, Kauschke/Klann-Delius 1997, 174, Janke 1999, 74). Ein derartig umfangreiches Emotionsvokabular kann in der vorliegenden Untersuchung nicht nachgewiesen werden. Die

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

kategorisierten Verben lassen eher darauf schließen, dass alle drei Kinder bis zu einem Alter von 3;0 über ein eingeschränktes Verbvokabular zur Benennung emotionaler Akte und Zustände verfügen, in dem vor allem die Verben *bojat'sja* („sich fürchten, Angst haben“) und *ljubit'* („lieben, gern haben, mögen“) vorkommen.

4.1.2.5.2.1 Benennung negativer Affekte

Die Kategorisierung der Verben aus dem Untersuchungsmaterial hat ergeben, dass tendenziell mehr Verben belegt sind, die der Kategorie der negativen Affekte zugeordnet werden konnten⁴⁹. Dabei handelt es sich um komplexere Äußerungen, die dadurch gekennzeichnet sind, dass nicht wie bei den Ein- und Zweiwortäußerungen lediglich die entsprechenden Emotionen benannt werden, sondern zusätzlich die Ursache und das Objekt versprachlicht wird (vgl. Bartsch/Wellman 1995).

Im Tagebuch von Protassova ist *bojat'sja* („sich fürchten, Angst haben“) – neben *ljubit'* („lieben, gern haben, mögen“) und *nraivit'sja* („gefallen“) – eines der Verben, für das die meisten unterschiedlichen Äußerungen dokumentiert sind. Aus diesem Grund soll die weitere Entwicklung in der vorliegenden Phase anhand des Verbs *bojat'sja* herausgearbeitet werden.

Nachdem Varja zunächst lediglich in einfachen Äußerungen (vgl. Bartsch/Wellman 1995) ihre Furcht zum Ausdruck gebracht hat (siehe Beispiel 283), beschreibt sie in Drei- und Mehrwortsätzen indirekt und häufig auch direkt den Grund ihrer Angst (siehe Satz 295). Die Fokussierung auf den Experiencer, der mit dem Kind identisch ist (*ja* „ich“ oder Nennung des Namens), ist sozusagen obligatorisch, vgl. die folgenden Äußerungen von Varja:

(294) /Varja fürchtet sich vor den Geräuschen der Kaffeemühle/

Ne choču, Varen'ka boit'sja k pape. (Varja, 1;8)

„(Ich) will nicht, Varen'ka hat Angst, zu Papa.“

(295) *Ja bojus' grjaz'.* (Varja, 1;10)

„Ich habe Angst vor Schmutz.“

Im Protassova-Tagebuch sind vor allem verschiedene Beispiele an Mehrwortäußerungen bzw. komplexeren Sätzen oder Dialoge verzeichnet, in denen Varja mitteilt, dass sie sich vor einer Situation oder einem Ereignis fürchtet. Wie bereits die Sätze (294) und (295) andeuten, beschreibt Varja in der Regel ihre eigenen Emotionen und in der Phase der Drei- und Mehrwortsätze ist die systematische Nennung des Experiencers, der mit ihr selbst identisch

⁴⁹ Auch in der Untersuchung deutschsprachiger Kinder von Kauschke/Klann-Delius (1997, 184) wurde diese Beobachtung gemacht.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

ist, wie bereits erwähnt, obligatorisch. Hinzu kommt eine häufig ausführliche Beschreibung davon, wovor sie sich fürchtet (semantische Rolle: Inhalt). Beispielsweise artikuliert Varja, dass sie Angst vor Lärm bzw. Geräuschen oder davor, dass ihr die Haare gewaschen werden:

(296) /Varjas Großvater möchte sich rasieren/

Kogda ty breeš'sja, ja ne bojus', a kofemolku ja bojus'. (Varja, 2;4)

„Wenn du dich rasierst, habe ich keine Angst, aber die Kaffeemühle fürchte ich.“

(297) *Ja bojus', čto lift zakroetsja. Čto dver' zakroetsja, ja bojus'. (Varja, 2;7)*

„Ich habe Angst, dass der Aufzug sich schließt. Dass die Tür sich schließt, fürchte ich.“

(298) *Ja bojus' ot myt'ja golovy. (Varja, 2;11)*

„Ich habe Angst vor dem Kopf waschen.“

Interessant ist auch der folgende Satz (299), in dem sich Varja in einen Hase hineinversetzt und ausdrückt, vor was sich dieser fürchtet:

(299) *Ja malen'kij zajčенок, ja bojus' zverej, potomu čto oni plochie. (Varja, 2;4)*

„Ich bin ein kleines Häschen, ich habe Angst vor wilden Tieren, weil sie schlecht sind.“

Auch bei den Drei- und Mehrwortäußerungen von Kirill, für den die bei Varja gemachten Beobachtungen im Übrigen auch gelten, sind einige Äußerungen mit dem Verb *bojat'sja* („sich fürchten, Angst haben“) belegt:

(300) /Kirill spricht über Bären/

Ja ich bojus'. (Kirill, 2;2.29)

„Ich habe Angst vor ihnen.“

(301) *Nu tam, tam temnota na kuchne, ja bojus'. (Kirill, 2;8.27)*

„Nun dort, dort in der Küche ist es dunkel [wörtlich: dort ist Dunkelheit in der Küche], ich fürchte mich.“

Als weiterer Entwicklungsschritt ist zu verzeichnen, dass Varja auch Emotionen benennt, die sie in der Zukunft empfinden wird (Beispiel 302) oder die sie in einer vergangenen Situation empfand (Satz 303) (vgl. Bretherton/Beeghly 1982, 908). Beispiele der folgenden Art sind aber äußerst selten im Tagebuch belegt und sie beziehen sich ausschließlich auf die unmittelbare Zukunft bzw. Vergangenheit. Dabei handelt es sich um Äußerungen, in denen auch formale Kriterien die zukünftigen (z.B. durch „*byt*' + Verb“) bzw. vergangenen Emotionen (durch Präteritumsformen) anzeigen:

(302) /Varja antwortet auf die Frage ihrer Mutter, ob sie fegen oder Staubsaugen soll/

Konečno, venikom, a pylesosa ja bojus'. [...] Budu bojat'sja žužalku tvoju beluju.

(Varja, 2;5)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

„Natürlich, mit dem Besen, aber den Staubsauger fürchte ich. (Ich) werde dein weißes brummendes Ding fürchten.“

(303) *Ja bojalas, čto ty menja položiš' v vannu.* (Varja, 2;9)

„Ich hatte Angst, dass du mich in die Wanne legst.“

Es existieren auch diverse Beispiele, bei denen trotz fehlender formaler Kriterien auch ein zukünftiger bzw. vergangener Bezug hergestellt werden kann (vgl. hierzu auch Bretherton/Beeghly 1992, 916). In der folgenden Äußerung redet Varja von einer Emotion, die sie im Falle einer bestimmten Situation, dem Weggehen der Mutter, empfinden wird:

(304) /Varja wird zu Bett gebracht/

Tol'ko ne uchodi, pobud' so mnoj nemnožečko, a to ja bojus, čto ty budeš' uchodit'.

(Varja, 2;4)

„Geh bloß nicht weg, bleib ein bisschen bei mir, sonst fürchte ich mich, dass du weggehen wirst.“

In Satz (304) benutzt Varja die Verbalisierung einer Emotion dazu, das Verhalten anderer Leute, in dem vorliegenden Fall das ihrer Mutter, zu beeinflussen. Es stellt sich also die Frage, ob sie wirklich Angst empfinden wird oder ob sie einfach nicht alleine sein bzw. nicht ins Bett gehen möchte.

Nachdem in der Ein- und Zweiwortphase vorwiegend auf den eigenen inneren Zustand Bezug genommen wurde, finden sich nun mehrere Beispiele, in denen sich Varja auf einen emotionalen Zustand bei einer anderen Person bezieht. Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass Kinder bereits unter 3;0 dazu in der Lage, die Emotionen anderer Personen in ihrer unmittelbaren Umgebung zu beschreiben, die Dominanz der Versprachlichung eigener Emotionen aber immer überwiegt (vgl. hierzu die Ergebnisse für englisch- und deutschsprachige Kinder bei Bretherton/Beeghly 1982, 911, 915, 919, Bretherton et al. 1986, 532, Kauschke/Klann-Delius 1997, 176, Janke 1999, 73 usw.).

Äußerungen mit dem häufig belegten Verb *bojat'sja* („sich fürchten, Angst haben“) bzw. mit *volnovat'sja* („sich aufregen“) können dies veranschaulichen. Anders als bei den Beispielen, in denen Varja ihre eigenen Ängste beschreibt, benennt sie häufig nur den Experiencer, beispielsweise ihren Vater oder ihre Mutter, aber auch das, wovor sich diejenige Person fürchtet oder worüber sie sich aufregt, wird genannt. Auffällig ist, dass Varja in der Regel nach den Emotionen der anderen Personen fragt:

(305) /Varja hört ein Flugzeug/

Ty boiš'sja? Boiš'sja ty ego, a mama boitsja ego. (Varja, 1;9)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

„Hast du Angst? Du fürchtest es, und die Mama fürchtet es.“

(306) /Abends, beim Betrachten eines Bildes erinnert sich Varja daran, dass sie Angst hatte/

Ja bojus’ gruzovika, papa, ty boiš’sja gruzovika? A mama boitsja? (Varja, 1;10)

„Ich habe Angst vor dem Lastwagen, Papa, hast du Angst vor dem Lastwagen? Und hat Mama Angst?“

(307) /Varja möchte ihre Großmutter im Sessel sitzend um die eigene Achse drehen/

Ty boiš’sja? (Varja, 2;7)

„Hast du Angst?“

(308) *Ja nadevaju nošočki, ne volnujsja, ja nadevaju, ja sama nadenu.* (Varja, 2;3)

„Ich ziehe die Söckchen an, reg dich nicht auf, ich ziehe an, ich werde selbst anziehen.“

Kinder beziehen sich laut der Untersuchung von Kauschke/Klann-Delius aber nicht nur auf die Emotionen von Personen, sondern auch auf die von unbelebten Entitäten (beispielsweise von einem Spielzeug oder von Stofftieren etc.) (vgl. Kauschke/Klann-Delius 1997, 179).

Auch Varja schreibt unbelebten Entitäten bestimmte Emotionen zu:

(309) /Varjas Mutter bringt Tassen, in denen nach dem Umrühren noch die Löffel kreisen/

Oni ne bojutsja nas? (Varja, 1;11)

„Haben sie keine Angst vor uns?“

(310) /Varja möchte keine Schallplatte anhören/

Ėta lisa – ona ne ljubit plastinki voobščę, ne ljubit ona plastinki. (Varja, 2;6)

„Dieser Fuchs [Stofftier] – sie mag überhaupt keine Platten, sie mag keine Platten.“

Für Ženja sind im Tagebuch von Gvozdev weniger Äußerungen mit *bojat’sja* („sich fürchten, Angst haben“) verzeichnet, sondern es sind einzelne Äußerungen mit *ne ljubit* („nicht lieben, nicht gern haben, nicht mögen“), mit dem durch die Verneinung ebenfalls eine negative gefärbte Emotion beschrieben werden kann oder mit *ispugat’sja* („sich erschrecken“) belegt.

Ženja beschreibt dabei vor allem die emotionale Situation anderer Personen bzw. von Tieren:

(311) /Ženja trinkt Tee/

Lena ne ljubit s molokom. Ona p’et s varen’em. (Ženja, 2;5.18)

„Lena mag [es] nicht mit Milch. Sie trinkt mit Marmelade.“

(312) *Mama nas ne ljubit, a my chorošenkie.* (Ženja, 3;0.15)

„Mama liebt uns nicht, aber wir sind gute.“

(313) *Dejstvitel’no, kogda my otžžali ot stancii, to lošad’ naša ispugalas’ otchodjaščęgo poezda.* (Ženja, 3;1.23)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

‚Tatsächlich, als wir den Bahnhof verließen, dann hat sich unser Pferd vor dem weggehenden Zug erschreckt.‘

Auch wenn für Kirill Biev nur eine geringe Anzahl an Äußerungen bis Ende des Untersuchungszeitraums verzeichnet sind, so können doch in Grundzügen dieselben Beobachtungen und Entwicklungstendenzen wie bei Varja Protassova und Ženja Gvozdev festgestellt werden:

(314) *Ja požaleju zajčika. [...] Ja požaleju velosiped.* (Kirill, 2;2.8/2;2.29)

‚Mir tut der Hase leid. [...] Mit tut das Fahrrad leid.‘

(315) /Kirill redet von dem Fernsehhelden Chocha/

A Chocha ne ponravitsja. (Kirill, 2;8.27)

‚Aber Chocha [Fernsehheld] gefällt es nicht.‘

/Was dem Fernsehhelden nicht gefällt, wird allerdings nicht klar/

4.1.2.5.2.2 Benennung positiver Affekte

Auch in der Phase der Drei- und Mehrwortsätze ist überwiegend das Verb *ljubit* ‚(lieben, gern haben, mögen)‘ in zahlreichen verschiedenen Äußerungen belegt. Dieses Verb wird von allen drei Kindern systematisch mit der Nennung einer Person oder eines Objekts im Akkusativ verwendet. Frühe Äußerungen, vor allem von Varja und Ženja, müssen dabei allerdings als Nachahmungen aus dem Input bewertet werden, die zunächst überwiegend holistisch gebraucht werden (vgl. hierzu auch Anstatt 2003, 374):

(316) /Varja äußert häufig den folgenden Satz/

Ty mamu ljubiš? (Varja, 1;6)

‚Liebst du Mama?‘

Häufig ist zusätzlich noch die Bezeichnung des Experiencer, vor allem dann, wenn sich die Kinder dabei selbst nennen:

(317) /Varjas Mutter sagt, dass sie die Katze nicht anfassen soll, da diese schmutzig ist/

No ja že ee ljublju. (Varja, 2;10)

‚Aber ich liebe sie doch.‘

(318) *Ja ljublju cvetok.* (Kirill, 2;7.20)

‚Ich liebe Blume.‘

Ausgehend von den holistischen Verwendungsweisen sind in den drei Korpora, vor allem mit zunehmendem Alter, auch viele produktive Bildungen mit *ljubit* ‚(lieben, gern haben, mögen)‘ notiert:

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

(319) /Dialog mit der Großmutter⁵⁰/

BAB: *Papa dlja tebja bol'soj, a dlja menja malen'kij.*

„Der Papa ist für dich groß, und für mich klein.“

VAR: *A ja vse ravno budu nazyvaj' papu bol'soj, potomu čto ja ego bol'se ljublju, a ty men'se.* (Varja, 2;9)

„Und ich werde den Papa trotzdem groß nennen, weil ich ihn mehr liebe, und du weniger.“

(320) /Ženja möchte mit seinem Vater spazieren gehen/

S toboj ljublju guljat', a s mamoj net. (Ženja, 2;10.26)

„Mit dir mag (ich) spazieren gehen, aber mit Mama nicht.“

(321) *Da, snačala ja budu v vanne bol'soj kupat'sja, potom papa budet v bol'soj vanne kupat'sja, i ja ljublju, i papa ljubit.* (Kirill, 2;8.8)

„Ja, zuerst werde ich in der großen Wanne baden, dann wird Papa in der großen Wanne baden, und ich liebe, und der Papa liebt es auch.“

Sätze mit dem Verb *ljubit'* (lieben, gern haben, mögen⁵¹) werden von allen drei Kindern häufig im Zusammenhang mit unmittelbar erlebten motorischen Handlungen, wie beispielsweise *umarmen* oder *küssen*, geäußert (vgl. hierzu auch Beispiel 288 und 289). Allgemein scheint die Schwierigkeit beim Erwerb von emotionalen und von mentalen Akten⁵¹ darin zu liegen, dass die Verbhandlung keine allgemein gültigen visuell wahrnehmbaren oder motorischen Entsprechungen haben (vgl. auch Bretherton/Beeghly 1982, 916). Aus diesem Grund scheint es plausibel, dass Varja, Ženja und Kirill eine Verbindung zwischen *ljubit'* und einer für sie typischen motorischen Tätigkeit (wie umarmen oder küssen) herstellen:

(322) *Celuj, celuet, ljubit mamu.* (Varja, 1;6)

„Küss, küsst, liebt Mama.“

(323) /Varja umarmt ihre Mutter/

Mama, ja tebja ljublju. (Varja, 1;10)

„Mama, ich liebe dich.“

(324) /Varja wiegt ihrem Teddy/

Ja ee ljublju potomu čto. (Varja, 1;10)

Ich liebe ihn weil.“

⁵⁰ Mit BAB (von *babuška* ‚Oma‘) sind Äußerungen von Varjas Großmutter gekennzeichnet. Wegen der Übersichtlichkeit sind in diesem Beispiel Varjas Aussagen durch VAR verdeutlicht.

⁵¹ Zu den mentalen Akten vgl. Abschnitt 4.1.2.4.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

(325) /Ženja setzt sich bei Vera auf den Schoß und streckt ihr seine Backe für einen Kuss hin/

Ja tebja ljublju... Očen'. (Ženja, 2;6.9)

„Ich liebe dich...Sehr.“

(326) /Kirill stößt seine Mutter an/

Ja tebja ljublju. (Kirill, 2;6.8)

„Ich liebe dich.“

Auffällig bei den Beispielen (327) und (328) ist, dass die Äußerungen, die sich auf einen inneren Zustand einer anderen Person beziehen, von Varja häufig in Form einer Frage formuliert sind. Auch weitere in der Drei- und Mehrwortphase belegte Verben wie beispielsweise *nravit'sja* („gefallen“), sind häufig in Form eines Fragesatzes im Korpus notiert. So möchte Varja beispielsweise wissen:

(327) *Ty Natašen'ku ljubiš'?* (Varja, 2;2)

„Hast du Natašenka lieb?“

(328) *A krokodil tebe nraivitsja?* (Varja, 2;8)

„Und gefällt dir das Krokodil?“

Diese bevorzugte Verwendung von Fragesätzen, wenn Varja sich auf den inneren Zustand bzw. die Befindlichkeit einer anderen Person bezieht, lässt sich unterschiedlich deuten. Einerseits scheint es Varja durchaus schon bewusst zu sein, dass auch andere Menschen, abgesehen von ihr, Emotionen haben, die sich eventuell auch von den ihrigen unterscheiden können. Andererseits könnte man auch darauf schließen, dass es für Varja schwieriger ist, die innere Situation von anderen Menschen zu thematisieren, als ihre eigene, so dass sie häufig Fragesätze benützt.

Für Ženja und Kirill sind weniger Äußerungen belegt, in denen sie die Emotionen anderer Personen beschreiben, sondern vielmehr Sätze, die sich auf Tiere oder unbelebte Entitäten beziehen:

(329) *Mam, Beločka ljubit kašku?* (Ženja, 2;11.15)

„Mama, mag Beločka [eine Ziege] Brei?“

(330) /Ženja spielt mit einem Stoffpferd/

Ty ne boišja: ja tebe dam vkusnjašku! (Ženja, 2;7.18)

„Hab keine Angst: ich werde dir Leckereien geben.“

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Die Beispiele belegen, dass der bevorzugte Äußerungstyp für die Beschreibung positiver emotionaler Situationen die Benennung einer aktuellen Situation mit unmittelbarem Bezug zur Gegenwart darstellt. Verwendet wird dabei meistens das imperfektive Präsens.

Bei Satz (331) überträgt Varja ihren eigenen Wunsch, nicht im Dunkeln schlafen zu müssen, direkt auf ihre Katze. Durch diese Übertragung möchte sie eventuell indirekt ihrem Anliegen Nachdruck verleihen oder sie geht davon aus, dass die Katze denselben Wunsch hat wie sie:

(331) /Varjas Mutter zieht abends die Vorhänge zu, was Varja überhaupt nicht mag. Neben Varja liegt ihre Katze Kisjavičus/

Kisjavičus ne ljubit v temnote spat'. A ja choču spat' bez temnoty. (Varja, 2;4)

„Kisjavičus mag nicht im Dunkeln schlafen. Und ich möchte ohne Dunkelheit schlafen.“

Weitere Äußerungen, die dem Wunsch-Schema zuzuordnen sind, sind in den untersuchten Korpora nicht belegt.

Um eine positive emotionale Situation zu beschreiben, benutzen Varja, Ženja und Kirill neben dem vielfach belegten Verb *ljubit'* (‚lieben, gern haben, mögen‘) nur noch sehr wenige neue Types wie beispielsweise *nravit'sja* (‚gefallen‘) oder *uspokaivat'sja* (‚sich beruhigen‘), die häufig nur ein bis drei Mal in den Korpora verzeichnet sind. Für diese Äußerungen gilt aber in der Regel die für *ljubit'* gemachten Beobachtungen:

(332) /Varja hat geweint und äußert dann folgenden Satz/

Vse, ja uspokoilas', idi ko mne. (Varja, 2;0)

„Genug, ich habe mich beruhigt, komm zu mir.“

(333) /Varja füttert ihre Katze mit Brei/

Ja ej dala, a ej ponravilos'. (Varja, 2;2)

„Ich habe ihr gegeben, und ihr hat es gefallen.“

(334) /Ženjas Vater soll einen Eimer hinaustragen/

Babuška vyneset, ne bespokoisja. (Ženja, 2;6.21)

„Oma trägt hinaus, mach dir keine Sorgen.“

4.1.2.5.3 Zusammenfassung

Die Verteilung der Verben auf die verschiedenen Erfahrungskategorien hat ergeben, dass die vorliegende Kategorie – mit den mentalen Akten (vgl. Abschnitt 4.1.2.4) – sowohl im Tagebuch von Protassova und Gvozdev als auch im Korpus von Bieva anteilmäßig, d.h. bezüglich Types und Tokens, eine der kleinsten Gruppen innerhalb der Klassifikation

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

darstellen. Für Varja sind die Verben der vorliegenden Kategorie bereits zu Beginn der Aufzeichnungen (mit 1;4) belegt und für Ženja Gvozdev und Kirill Biev kurz nach dem allgemeinen Einsetzen des Spracherwerbs (in einem Alter von 1;11 und 2;1).

Für die vorliegende Untersuchung wurde im Folgenden eine Unterteilung der Verben in negative und positive Affekte (vgl. Bretherton/Beeghly 1982, 907) vorgenommen. Bei den Belegen handelt es sich vor allem um die Verben *bojat'sja* („sich fürchten, Angst haben“) und *ljubit'* („lieben, gern haben, mögen“), die in unterschiedlichen Äußerungen in den Korpora verzeichnet sind. Darüber hinaus sind in mindestens zwei Korpora Verben wie *nraivit'sja* („gefallen“), *uspokaivat'sja* („sich beruhigen“), *pugat'* („erschrecken“) und *napugat'* („erschrecken“) belegt.

In der Phase der Ein- und Zweiwortsätze werden von allen drei Kindern überwiegend einfach die Emotionen benannt, nicht aber der Anlass und selten der Verursacher derselben (vgl. den Begriff der „einfachen Äußerungen“, Bartsch/Wellman 1995). In dieser frühen Phase beschränkt sich das emotionale Vokabular oftmals auf die Verben *bojat'sja* („sich fürchten, Angst haben“) und *ljubit'* („lieben, gern haben, mögen“). Häufig handelt es sich dabei – vor allem bei Varja und Ženja – um Nachahmungen von Äußerungen, die sie aus dem Input übernommen haben (vgl. auch Anstatt 2003, 374).

Die Drei- und Mehrwortphase ist zunächst einmal durch ein ansteigendes Verbvorkommen gekennzeichnet, d.h. neben den Verben *bojat'sja* („sich fürchten, Angst haben“) und *ljubit'* („lieben, gern haben, mögen“), die auch in dieser Phase am häufigsten in unterschiedlichen Äußerungen belegt sind, kommen Verben wie *nraivit'sja* („gefallen“), *uspokaivat'sja* („sich beruhigen“), *pugat'* („erschrecken“) und *napugat'* („erschrecken“) hinzu. Außerdem ist auch ein Ansteigen der Tokens zu verzeichnen (vgl. auch Kauschke/Klann-Delius 1997, 183, Janke 1999, 73 u.a.). Als weiterer Entwicklungsschritt konnte festgestellt werden, dass nun sowohl der Experiencer als auch der Grund bzw. der Verursacher der Emotion genannt wird. Die Phase der Ein- und Zweiwortäußerungen ist auch dadurch gekennzeichnet, dass vor allem eigene, subjektiv empfundene Emotionen beschrieben werden und äußerst selten die von anderen Personen. Deutlich zeigt sich auch in der Phase der weiteren sprachlichen Entwicklung die Tendenz, eher eigene Emotionen als die anderer Personen zu benennen (siehe Bretherton/Beeghly 1992, 915, 919, Janke 1997, 75, Kauschke/Klann-Delius 1997, 183). Die Untersuchung hat weiterhin ergeben, dass – entgegen den Angaben in der gängigen Literatur (vgl. Bretherton/Beeghly 1992, 908) – äußerst selten Bezug auf vergangene oder zukünftige emotionale Akte und Zustände genommen wird.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Wie anhand der Beispiele (322) bis (326) gesehen werden konnte, wird das Verb *ljubit'* (‘lieben, gern haben, mögen‘) häufig im Zusammenhang mit bestimmten außersprachlichen Handlungen wie *küssen* oder *umarmen* verwendet. Diese Begebenheit liegt vermutlich darin begründet, dass den Situationen, die von Verben, die einen emotionalen Akt bzw. Zustand bezeichnen, in der Regel keine außersprachliche, vor allem sensomotorische Tätigkeit oder Wahrnehmung zugeordnet werden kann (vgl. hierzu auch Abschnitt 4.1.2.4 zu Verben, die einen mentalen bzw. kognitiven Akt denotieren). Dieser Umstand erschwert für Kinder den Erwerb von Verben der vorliegenden Kategorie, außerdem kann dadurch das relativ geringe Vorkommen dieser Verben erklärt werden (sowohl bezüglich Types als auch Tokens, mit Ausnahme von *ljubit'* ‚lieben, gern haben, mögen‘ und *bojat'sja* ‚sich fürchten, Angst haben‘ (vgl. hierzu auch Bretherton/Beeghly 1982, 16).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass kleine Kinder bereits ein Emotionswissen besitzen, d.h. sie verstehen, dass es sich bei Emotionen um ein komplexes psychisches Geschehen handelt, das nicht nur sie selber betrifft, sondern von Mensch zu Mensch variiert.

Generell ist es sehr schwierig, das Emotionswissen eines Kindes beurteilen zu wollen und aufgrund des eher eingeschränkten Datenmaterials können für Varja Protassova, Ženja Gvozdev und Kirill Biev in Bezug auf die Entwicklung von emotionalen Akten und Zuständen keine Generalisierungen, sondern lediglich Tendenzen aufgezeigt werden.

4.1.2.6 Vergleich mit der Inputsprache

Im vorliegenden Abschnitt sollen die kategorisierten Verben aus den Korpora von Protassova, Bieva und Gvozdev mit den 200 häufigsten Verben der modernen russischen Standardsprache verglichen werden. Dabei wird der Frage nachgegangen, in welchem Verhältnis die Verben der Standardsprache den aufgestellten Kategorien 1-5 zugeordnet werden können. Von Interesse ist weiterhin, welche und wie viele der 200 häufigsten Verben in den Verblisten von Varja, Ženja und Kirill enthalten sind.

Als Datenbasis werden die Verben aus den Häufigkeitswörterbüchern von Lönngrén (1993) und Šteinfeldt (o.J.)⁵² herangezogen, die bereits von Anstatt (2003)⁵³ als „Korpus 200“ aufbereitet wurden.

⁵² Das Häufigkeitswörterbuch von Lönngrén (1993) basiert auf dem Uppsala-Korpus, das ungefähr 1 Million Wortformen beinhaltet und für das sowohl belletristische (von 1960 bis 1988) als auch publizistische Texte (von 1985 bis 1989) ausgewertet wurden. Insgesamt umfasst das Wörterbuch die 173 häufigsten Verben (vgl. Anstatt 2003, 105). Anstatt ergänzte diese Verbliste anhand des Frequenzwörterbuchs von Šteinfeldt (o.J.), der unterschiedliche Textsorten (z.B. publizistische Texte, Kinder- und Erwachsenenliteratur, Theaterstücke etc.) heranzog.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Die 200 häufigsten Verben der russischen Standardsprache wurden im Folgenden den Kategorien 1-5 zugeordnet. Es konnte festgestellt werden, dass die Zusammensetzung im Wesentlichen der im russischen Erstspracherwerb entspricht. Allerdings ist die prozentuale Verteilung in der russischen Standardsprache nicht in dem Maße ausgeprägt wie in der Kindersprache, vgl. die Tabelle 4.1-7: So stellen zwar auch hier die Verben, die einen motorischen Vorgang bezeichnen, die größte Verbkategorie dar, allerdings mit 55% und nicht wie im Erstspracherwerb mit 78-80%. Die anderen Kategorien sind in der Regel jeweils mit einem etwas höheren prozentualen Anteil vertreten als in der Kindersprache. Unter „Sonstige“ werden die Verben zusammengefasst, die nicht den vorliegenden Kategorien zugeordnet werden können und die insgesamt 11% der Verben der Standardsprache ausmachen, vgl. beispielsweise *otličat'sja* („sich unterscheiden“), *suščestvovat'* („existieren“) oder *stoit'* („kosten“).

Kategorie 1-5						
Kat. 1	Kat. 2	Kat. 3	Kat. 4	Kat. 5	Sonstige	Total
109	18	26	16	10	21	200
55%	9%	13%	8%	5%	11%	100%

Tabelle 4.1-7: Verteilung der 200 häufigsten Verben der russischen Standardsprache auf die Kategorien 1-5⁵⁴

Der Großteil der 200 häufigsten Verben der russischen Standardsprache (55%) kann der Kategorie 1 zugeordnet werden, d.h. den Verben, die einen motorischen Vorgang denotieren. Der Vergleich der Verben hat ergeben, dass von den 109 Types 72 in mindestens einem der Korpora von Protassova, Gvozdev oder Bieva, in der Regel aber in allen drei, verzeichnet sind. Verben wie beispielsweise *davat'* („geben“), *brat'* („nehmen“), *idti* („gehen“), *chodit'* („gehen“), *delat'* („tun, machen“), *prinosit'* („bringen“), *sidet'* („sitzen“), *pit'* („trinken“), *est'* („essen“) oder *govorit'* („sprechen“) (sensomotorische Tätigkeit) – um nur einige Beispiele zu

⁵³ Anstatt (2003) erstellte das sogenannte Korpus 200 u.a. für die Analyse, ob jede lexikalische aktionale Funktion (LAF) über eine typische Argumentstruktur verfügt. Aspektpartner wurden in der Regel als ein Verb erfasst (meistens ist nur einer der Aspektpaare in den Häufigkeitwörterbüchern enthalten), aufgeführt ist jeweils der Alpha-Partner (vgl. auch Lehmann 1993) (weitere Details zum Korpus 200 vgl. Anstatt 2003, 104f.).

⁵⁴ Bei diesen Kategorien handelt es sich um 1. motorische Tätigkeiten, 2. sensorisch bzw. perzeptuell wahrnehmbare Akte und Zustände, 3. soziale Akte, 4. mentale Akte und 5. emotionale Akte und Zustände.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

nennen – sind sowohl bereits im frühen russischen Spracherwerb (in allen drei Korpora) als auch in der russischen Standardsprache häufig belegt.

Im Unterschied zum Spracherwerb ist die Verteilung der Verben auf Kategorie 2 (9%) etwas niedriger als auf Kategorie 3 (13%), allerdings kann dabei nicht von einem bedeutenden Größenunterschied zwischen den Kategorien gesprochen werden (vgl. hierzu auch die Verteilung im Spracherwerb, Tabellen 4.1-1 bis 4.1-3).

Wie bereits dargestellt wurde (vgl. Abschnitt 4.1.1.2) handelt es sich bei den Verben von Kategorie 2 im Spracherwerb um eine verhältnismäßig heterogene Gruppe. Insgesamt beinhaltet die zweite Kategorie 18 unterschiedliche Types der russischen Standardsprache, von denen 7 auch in den Korpora von Protassova, Gvozdev und Bieva vorkommen, bei Kategorie 3 sind 18 von 26 Verben in den untersuchten Korpora enthalten. Die am häufigsten in der Kindersprache verzeichneten Verben dieser beiden Kategorien, wie beispielsweise *rasti* ‚(wachsen)‘, *viset* ‚(hängen)‘ oder *pokupat* ‚(kaufen)‘ sind auch in der Liste der russischen Standardverben belegt.

Verben, die einen mentalen (8%) oder emotionalen Vorgang (5%) denotieren (Kategorie 4 und 5), stellen unter den Verben der russischen Standardsprache – ebenso wie im Erstspracherwerb – die anteilmäßig kleinsten Kategorien dar. Die am häufigsten belegten Verben wie *znat* ‚(wissen)‘, *dumat* ‚(denken)‘ und *pomnit* ‚(erinnern)‘ (mentale Akte) sowie *ljubit* ‚(lieben, gern haben, mögen)‘ und *bojat'sja* ‚(sich fürchten)‘ (emotionale Akte) sind ebenfalls unter den 200 häufigsten Verben der russischen Standardsprache enthalten. Kategorie 4 enthält 16 unterschiedliche Types von denen 13 in den drei untersuchten Korpora belegt sind, bei Kategorie 5 sind von 10 Types genau 9 belegt. Der – im Vergleich zu beispielsweise Kategorie 3 – hohe prozentuale Anteil von Kategorie 4 liegt darin begründet, dass zu den Verben der russischen Standardsprache beispielsweise auch *smotret* ‚(ansehen)‘, *videt* ‚(sehen)‘ und *slyšat* ‚(hören, vernehmen)‘ zählen.

Als Hauptergebnis kann festgehalten werden, dass die Zuordnung der 200 häufigsten Verben der russischen Standardsprache zu den Kategorien 1-5 ein ähnliches Ergebnis liefert wie die Verteilung im russischen Erstspracherwerb (vgl. hierzu Abschnitt 4.1.1.3). Allerdings ist die Größe der Kategorien nicht in dem Maße ausgeprägt wie in der Kindersprache, beispielsweise machen die Verben, die eine motorische Tätigkeit bezeichnen (Kategorie 1) nur einen Anteil von 55% aus und im russischen Erstspracherwerb im Vergleich dazu ca. 80%.

Außerdem können ungefähr 10% der 200 häufigsten russischen Verben keiner der aufgestellten Kategorien zugeordnet werden; in der vorliegenden Tabelle 4.1-7 wurden sie deshalb unter „Sonstige“ subsummiert. In diese Kategorie fallen insbesondere die Verben, die

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

in Kapitel 2 als „nicht sensomotorisch erfahrbare Verben“ subsummiert wurden, wie beispielsweise *kazat'sja* („scheinen“), *značit'* („bedeuten“) oder *suščestvovat'* („existieren“). Im Gegensatz zu den anderen Kategorien haben diese Verben gemeinsam, dass sie nicht auf Erfahrungen basieren, die die Kinder im frühen Spracherwerb mit ihrer Umwelt und den sie umgebenden Personen machen können. Sie beschreiben im Gegenteil Verben, die die Handlungen und Erfahrungen beschreiben, die bislang noch außerhalb dieses Wahrnehmungsbereichs liegen. Somit erklärt sich ihr anteilmäßig geringes Vorkommen im Spracherwerb und gibt einen Ausblick darauf, wie sich die Entwicklung im Bereich Verbbedeutungen mit zunehmendem Alter fortsetzen wird. Verben dieser Kategorie sind erst ab dem dritten Lebensjahr in den Korpora belegt.

Das Ergebnis des Vergleichs mit der Standardsprache lässt insgesamt den Schluss zu, dass der Erwerb der Verben und Kategorien im frühen russischen Erstspracherwerb auf Basis des Inputs zu erklären ist und nicht als zufällig bewertet werden kann. Die Verteilung gibt somit an, wie sich die Anteile der Verben der unterschiedlichen Kategorien bei Erwachsenen darstellen.

4.1.2.7 Fazit

Die Zuordnung der Verben aus den Korpora von Protassova, Gvozdev und Bieva zu den fünf Erfahrungskategorien hat ergeben, dass der Anteil der Verben, die eine motorische Tätigkeit denotieren (Kategorie 1), für den gesamten Untersuchungszeitraum (von der ersten sprachlichen Äußerung bis zu einem Alter von 3;0) weitaus am höchsten ist und die Verben dieser Kategorie bereits in der Einwortphase belegt sind. Im Vergleich dazu werden die Verben der Kategorien 2 bis 5 (perzeptuell wahrnehmbare, soziale, mentale und emotionale Akte bzw. Zustände) in der Regel erst später und in einer wesentlich geringeren Anzahl an Types und Tokens erworben.

Die vorliegenden Ergebnisse konnten mit dem Chi-Quadrat-Test (vgl. Albert/Koster 2002) untermauert werden, da für die Verteilung der Verben auf die verschiedenen Kategorien ein Signifikanzniveau von 0,001 nachgewiesen wurde. Das bedeutet, dass diese Verteilung nicht vom Zufall bestimmt ist, sondern mit 99,9%-iger Wahrscheinlichkeit als signifikant angesehen werden kann (vgl. hierzu die Tabellen 4.1-1 bis 4.1-6 in Abschnitt 4.1.1.3).

Die Resultate stützen die eingangs aufgestellte Arbeitshypothese (vgl. 4.1.2), dass Kinder im frühen Erstspracherwerb vor allem die Verbbedeutungen erwerben und verwenden, die motorische Vorgänge bezeichnen oder bei denen der vom Verb denotierte Vorgang auf

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

irgendeine Art und Weise unmittelbar wahrnehmbar ist, sei es nun motorisch, sensomotorisch, visuell oder perzeptuell.

Die Verben der Kategorien 2 und 3 (sensorisch bzw. perzeptuell wahrnehmbare Akte und Zustände sowie soziale Akte) machen insgesamt nur einen sehr geringen Anteil aller untersuchten Verben aus. Sie sind in der Regel ab der Zwei- bzw. Dreiwortphase in den Korpora belegt. Die Untersuchung der sensorisch bzw. perzeptuell wahrnehmbaren Akte und Zustände hat ergeben, dass diese Kategorie als sehr heterogen bewertet werden muss und nur eine gewisse Anzahl an Verben nachgewiesen werden konnte, die in allen drei Korpora belegt sind (vgl. beispielsweise *bolet'* ‚schmerzen, weh tun, krank sein‘ oder verschiedene Formen von *rasti* ‚wachsen‘). Weitere Verbvorkommen basieren eher auf dem unterschiedlichen Erfahrungs- und Interessenshintergrund der Kinder (vgl. die Bezeichnung von Naturerscheinungen bei Varja oder von glitzernden und funkelnden Gegenständen bei Kirill). Verben, die einen sozialen Akt denotieren (*ženit'sja* ‚heiraten‘ oder *pokupat'* ‚kaufen‘), können in der Regel zwar als biplan definiert werden (d.h. sie bestehen aus einer Aktebene und aus einer sensomotorisch wahrnehmbaren Ebene), in der konkreten Verwendung sind jedoch ausschließlich die motorisch wahrnehmbaren Komponenten von Interesse, während der Akt an sich nicht versprachlicht wird.

Insbesondere Verben, die einen mentalen oder emotionalen Vorgang bezeichnen, erwerben und verwenden die Kinder in der Ein- und Zweiwortphase noch äußerst selten, und auch im Verlauf des dritten Lebensjahres, d.h. in der Drei- und Mehrwortphase, steigt sowohl der Erwerb als auch die Verwendung dieser Verben nur geringfügig an. Die Problematik bei dem Erwerb von Verben dieser Kategorien liegt vermutlich darin begründet, dass ein von einem mentalen oder emotionalen Verb denotierter Vorgang nicht unmittelbar wahrnehmbar ist, d.h. keine außersprachlichen Pendants zur Verfügung stehen (vgl. Bretherton/Beeghly 1982, 916), wie dies beispielsweise bei Verben, die eine motorische Tätigkeit bezeichnen, der Fall ist, vgl. die Verben *machat'* (‚winken‘), *myt'* (‚waschen‘) und *idti* (‚gehen‘) vs. *znat'* (‚vergessen‘), *dumat'* (‚denken‘) oder *ljubit'* (‚lieben, gern haben, mögen‘) und *bojat'sja* (‚sich fürchten‘). Dieses Ergebnis lässt den Schluss zu, dass für Varja, Ženja und Kirill einerseits das Bewusstwerden und die Benennung innerer Empfindungen und mentaler Zustände sowohl bei sich selbst als auch bei anderen Personen, ebenso wie die Interaktion mit den Menschen in ihrer Umwelt (auch auf kommunikativer Basis) erst im Verlauf der sprachlichen Entwicklung weiter an Bedeutung gewinnen und zum Inhalt sprachlicher Äußerungen werden.

Generell ist zu beobachten, dass sich die Kinder immer auf ganz konkrete, d.h. (senso)motorisch wahrnehmbare Elemente der Verbbedeutung beziehen und diese

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

versprachlichen. Dies gilt nicht nur für Verben, die eine motorische Tätigkeit, einen perzeptuell wahrnehmbaren oder einen sozialen Akt bezeichnen, sondern vielmehr auch für die Verben, die mentale oder emotionale Akte bzw. Zustände denotieren: Auch hier nehmen die Kinder in der Regel Bezug auf ganz konkrete Situationen und auf ganz konkrete Vorgänge. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Kinder die Verbbedeutungen im frühen Erstspracherwerb mit eingengter Bedeutung verwenden, d.h. dass somit vom klassischen Fall der „Unterdehnung“ gesprochen werden kann (vgl. hierzu im Theorieteil Abschnitt 3.2.1.2.3).

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass einerseits aus der Reihenfolge beim Erwerb der fünf verschiedenen Erfahrungskategorien, andererseits auf Basis des Umfangs der einzelnen Kategorien auf die unterschiedliche Komplexität bzw. Abstraktheit der Verbbedeutungen und Kategorien im Erstspracherwerb geschlossen werden kann. Es gilt: Je konkreter, d.h. weniger abstrakt ein vom Verb denotierter Vorgang ist, desto einfacher ist der Erwerb dieser Verben und umso früher und in einer höheren Anzahl an Verben sind sie im Untersuchungsmaterial belegt. Je abstrakter, d.h. je weniger wahrnehmbar dagegen ein vom Verb denotierter Vorgang ist, desto schwieriger ist der Erwerb und umso später und in einer geringeren Anzahl an Types und Tokens konnten diese Verben in den Korpora nachgewiesen werden. Andererseits können anhand der Erfahrungskategorien das Wissen und die gespeicherten Erfahrungen eines Kindes widerspiegelt werden: Zunächst sind vor allem die Situationen und Vorgänge von Interesse und gleichzeitig von Bedeutung, die das Kind selbst oder mit seinen ihm umgebenden Gegenständen ausführen kann (vgl. auch Marszk 1996), und erst später gewinnen die Vorgänge an Bedeutung, die eine Interaktion mit den Personen in der Umwelt oder eine Kommunikation mit ihnen beschreiben, ebenso wie der Ausdruck innerer Befindlichkeiten oder mentaler Zustände.

Bei allen Verbkategorien ist zu beobachten, dass sich die Kinder in ihren Äußerungen auf die unmittelbar erlebte Wirklichkeit beziehen. Werden vergangene oder zukünftige Situationen oder Vorgänge beschrieben, so steht ebenfalls die unmittelbare Vergangenheit bzw. die direkte Zukunft im Fokus des Interesses. Auch bei Verben, die motorische Tätigkeiten beschreiben, war im Laufe des Untersuchungszeitraums zu beobachten, dass Varja, Ženja und Kirill in der Ein- und Zweiwortphase zunächst Bezug auf ihre unmittelbar erlebte Wirklichkeit nehmen, sie aber später, d.h. in der Mehrwortphase dazu in der Lage sind, sich auch sprachlich von diesem direkten Wirklichkeitsbezug zu lösen (z.B. durch Nachahmungen, durch das Erfinden eigener Geschichten, durch den Bezug zu längst vergangenen oder weiter in der Zukunft liegenden Situationen). Diese Fähigkeit konnte bei der Verwendung von

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Verben der anderen Kategorien nicht festgestellt werden: In diesen Äußerungen war ausschließlich der unmittelbare Bezug zur Gegenwart, zur Vergangenheit oder zur Zukunft gegeben.

Die Kategorie der motorischen Tätigkeiten bildet insgesamt nicht nur die größte und bedeutendste Verbgruppe innerhalb der Klassifikation, sondern sie stellt darüber hinaus auch eine heterogene Kategorie dar. Die Fülle an sprachlichen Daten ermöglicht es, Generalisierungen für diese Verbkategorie (bezüglich der Bedeutungsverwendung sowie typischer Äußerungssituationen und systematisch verwendeter Argumentstrukturen) vorzunehmen. Aus diesem Grund sollen die Verben, die einen motorischen Vorgang denotieren, auch im folgenden Teil anhand der lexikalischen Kategorie der Granularität näher untersucht werden, da vermutet werden kann, dass auf dieser Basis weitere Erkenntnisse über den Erwerb dieser Verbgruppe gezogen werden können (vgl. hierzu Kapitel 4.2ff.).

Bei den Verbkategorien 2 bis 5 können weniger Generalisierungen vorgenommen werden als vielmehr Tendenzen aufgezeigt werden, da für diese Verbkategorien wesentlich weniger Datenmaterial zur Verfügung stand als für die Verben, die der Kategorie der motorischen Tätigkeiten zugeordnet werden.

4.2 Die Granularität russischer Verben im Erstspracherwerb

Der folgende Teil der empirischen Untersuchung beschäftigt sich mit der Analyse des frühen russischen Verbwortschatzes anhand der lexikalischen Kategorie der Granularität, in der Verben nach dem Grad ihrer lexikalischen Deutlichkeit in grobe und feine, mittel-grobe und mittel-feine Verben klassifiziert werden (Marszk 1996). Ein feines, d.h. lexikalisch deutliches Verb ist dadurch gekennzeichnet, dass die Explikation (d.h. die Bedeutungsbeschreibung) und die Handlungsanweisung fast völlig übereinstimmen (vgl. Marszk 1999, 256), während bei größeren, lexikalisch undeutlicheren Verben die Explikation und die konkrete Handlungsbeschreibung weit auseinanderliegen (zu den theoretischen Grundlagen der Granularität siehe im Theorieteil Abschnitt 3.1.2ff. und 3.3.2).

Der frühe Verbwortschatz russischer Kinder soll anhand dieser Kategorie untersucht werden, da sich die Vermutung aufstellen lässt, dass die Granularität der Verben Erklärungen für ihre Erwerbsreihenfolge bietet (vgl. hierzu auch das folgende Kapitel 4.2.2ff.).

4.2.1 Vorgehensweise bei der Untersuchung

4.2.1.1 Arbeitshypothesen

Der frühe Verbwortschatz russischer Kinder soll anhand der Kategorie der Granularität untersucht werden, da sich die Vermutung aufstellen lässt, dass die Granularität der Verben Erklärungen für ihre Erwerbsreihenfolge bietet. Es ist beispielsweise zu fragen, ob ein Kind von Beginn des Spracherwerbs, d.h. von den ersten Verben an, alle Granularitätsabstufungen benutzt oder ob die Verwendung von Verben bestimmter Granularitätsstufen zu bestimmten Zeitpunkten dominiert.

Es soll zunächst von der Arbeitshypothese ausgegangen werden, dass durch die Erweiterung und die Modifizierung der Testverfahren und auf der Basis der Wörterbuch-Explikationen, die von Marszk (1996) erarbeitete Klassifikation in grobe und feine, mittel-grobe und mittel-feine Verben in der vorliegenden Untersuchung nicht in dieser Form aufrecht gehalten werden kann. Die weitere Analyse in Abschnitt 4.2.2ff. wird zeigen, dass sich für den frühen russischen Erstspracherwerb eine Einteilung in feine und grobe Verben ergibt, die jeweils in mehrere verschiedene Klassen unterteilt werden können.

Bezüglich der verschiedenen Granularitätsstufen gehe ich davon aus, dass Varja Protassova, Kirill Biev und Ženja Gvozdev in dem untersuchten Zeitraum bis zu einem Alter von 3;0 zum größten Teil Verben der feinen Granularitätsstufe verwenden und im Gegensatz dazu weniger grobe Verben.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Diese Annahme stützt sich auf den Umstand, dass mit feinen Verben Vorgänge exakt und detailliert beschrieben werden können, und man relativ genaue Kenntnisse darüber hat, wie diese im Einzelnen vor sich gehen.

Bei feinen Verben liegt deshalb die Vermutung nahe, dass Kinder in einem frühen Alter aufgrund der Möglichkeit der visuellen Wahrnehmung und der deutlichen konzeptuellen Beteiligung der Hand, der Füße bzw. der Beine, des ganzen Körpers oder des Mundes, die Vorgänge, die feine Verben beschreiben, leichter erfassen und sich erschließen können als dies bei gröberen Verben der Fall ist. Feinkörnigkeit bei einem Verb bedeutet für den Rezipienten nämlich „die Übereinstimmung von Bedeutung und Vorgangswissen“ (Marszk 1997, 184/185). Verben, die der feinen Granularitätsstufe zugeordnet werden können, beschreiben also Situationen, die den Kindern aufgrund ihrer Wahrnehmungen am besten bekannt sein dürften.

Grobe Verben dagegen schildern Vorgänge auf eine eher unpräzise Art und Weise, sodass man keine genaue Vorstellung davon hat, welche verschiedenen Handlungen ein grobes Verb umfassen kann und wie diese genau vor sich gehen. Bei groben Verben liegt die Schwierigkeit also darin, dass die vom Verb denotierten Vorgänge oftmals sehr komplex und auch sehr unterschiedlich sein können. Aus diesem Grund ist es auch bei Verben dieser Granularitätsstufe wahrscheinlich, dass sich Kinder erst mit zunehmendem Alter mit der Vielschichtigkeit der groben Verben auseinandersetzen und erst dann in der Lage sind, die verschiedenen, oftmals komplexen Komponenten der Verbhandlungen miteinander zu vernetzen und zu interpretieren⁵⁶.

Für die weitere Untersuchung der Menschenmaße wird die Arbeitshypothese aufgestellt, dass für den Großteil der Verben, die zu Beginn des Spracherwerbs erworben werden, die ersten beiden Menschenmaße, d.h. MM1 und MM2, bestimmt werden können, denn das Kind ist vorzugsweise mit Situationen vertraut, die es mit seinem eigenen Körper oder mit seinen ihn umgebenden Gegenständen alltäglich ausführt. Mit diesen Alltagsgegenständen (wie beispielsweise Spielsachen etc.) interagiert das Kind meist regelmäßig und es hat bereits eine relativ genaue Vorstellung von den einzelnen Situationsabläufen. Des Weiteren wird bei der Untersuchung davon ausgegangen, dass die höheren Menschenmaße (MM3 und MM4) im Gegensatz zu den niedrigeren Menschenmaßen viel seltener auftreten, denn je größer das jeweilige Menschenmaß, desto ungenauer ist die Kenntnis über den jeweiligen Situationsverlauf. In Bezug auf die beiden höheren Menschenmaße liegt die Vermutung nahe, dass im frühen russischen Spracherwerb eher das MM3 (Interaktion mit einem anderen

⁵⁶ Siehe dazu z.B. die Besonderheiten der Doppeldecker- und Szenario-Verben (vgl. 3.1.2.4).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Menschen) als das MM4 (große/funktionale/abstrakte Entitäten) bestimmt werden kann. Das Wissen eines Kindes über große, funktionale oder abstrakte Entitäten (z.B. über Straßen, Berge usw.) wird zu Beginn des Spracherwerbs noch gar nicht vorhanden oder nur äußerst eingeschränkt sein, da das Kind mit diesen Entitäten in aller Regel nicht vertraut sein wird. Da aber auch Menschen – ebenso wie große, funktionale oder abstrakte Entitäten – schwer zu manipulieren sind, gehören sie zu den höheren Menschenmaßen (vgl. Anstatt 2003, 276). In aller Regel treten die höheren Menschenmaße vor allem bei den größeren Verben auf (siehe Marszk 1996, 74).

Da die empirischen Tests und die Einteilung nach Menschenmaßen auf grundlegenden sensomotorischen Erfahrungen und Wahrnehmungen basieren, die für ein Kind zu Beginn des Spracherwerbs von großer Bedeutung sind, scheint es aufschlussreich zu sein, den Verberwerb anhand der lexikalischen Kategorie der Granularität bei Kindern näher zu untersuchen. Die Analyse der Verben aus den unterschiedlichen Zeiträumen wird dabei die oben genannten Annahmen genauer beleuchten (vgl. Kapitel 4.2.2ff.).

4.2.1.2 Das Korpus der Untersuchung

Datengrundlage für die Untersuchung der Granularität im Erstspracherwerb sind die Verben aus den in Kapitel 2 beschriebenen Korpora von Protassova, Bieva sowie Gvozdev, die in Kapitel 4.1 in fünf zentrale Verbbedeutungskategorien (1. motorische Tätigkeiten, 2. sensorisch bzw. perzeptuell wahrnehmbare Akte und Zustände, 3. soziale Akte, 4. mentale bzw. kognitive Akte, 5. emotionale Akte und Zustände) eingeteilt wurden.

Anhand der lexikalischen Kategorie der Granularität sollen jedoch nur diejenigen Verben untersucht werden, „die Handlungen und Vorgänge bezeichnen, die in der Bewegung des Körpers als ganzem oder seiner Extremitäten bestehen oder diese zur Grundlage haben“ (Marszk 1996, 28). Das entspricht den Verben, die unter „motorische Tätigkeiten“ (Kategorie 1) subsummiert wurden und die, wie in Abschnitt 4.1 bereits gezeigt werden konnte, mit Abstand die größte der fünf Verbkategorien im Erstspracherwerb ausmachen: sowohl bei den Types (ungefähr zwischen 78 und 80%) als auch bei den Tokens (zwischen 85 und 88% aller untersuchten Verben). Somit sind Verben, die eine motorische Erfahrung beschreiben, die Basis der vorliegenden Untersuchung⁵⁷. Diese Voraussetzung trifft auch auf einen Teil der Verben zu, die soziale Akte beschreiben, und die somit ebenfalls als Datenmaterial für die weitere Untersuchung herangezogen werden. Ausgenommen sind dabei allerdings alle

⁵⁷ Ausgenommen sind aus der Gruppe der motorischen Tätigkeiten allerdings die Verben, die eine sensomotorische Tätigkeit denotieren (vgl. hierzu Abschnitt 4.1.2.1.1.4.1).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Sprechaktverben (d.h. alle Verben für kommunikative Vorgänge), da sie außer einer Mundbewegung keine motorische Tätigkeit involvieren⁵⁸. Für die Untersuchung der Granularität sind lediglich Verben, die eine „soziale Interaktion“ beschreiben, wie z.B. *pokupat'* (‚kaufen‘) oder *pomogat'* (‚helfen‘) etc. von Relevanz, da sie aus zwei Ebenen, einer Aktebene und einer motorischen Basis bestehen (vgl. hierzu z.B. Doppeldecker-Verben oder Auslegungsverben etc., siehe Kapitel 3.1.2.4 und 4.2.2.2ff.).

Während Marszk (1996) für ihre Untersuchung insgesamt 100 Verben aus verschiedenen Themenkomplexen (wie z.B. Arbeiten im Haus oder Tierzucht) heranzieht, beschränken sich die Verben, die für Varja Protassova, Kirill Biev und Ženja Gvozdev verzeichnet wurden, ausschließlich auf ihren ganz unmittelbaren Lebens- und Erfahrungsbereich. Die Kinder beschreiben hauptsächlich alltägliche Handlungen, die sie selbst oder die Personen (auch Tiere) in ihrer Umwelt ausführen. So fallen die zu untersuchenden Verben in einen Themenbereich, der als „alltägliche Handlungen im Haus und beim Spielen etc.“ bezeichnet werden soll.

Für die Untersuchung der Granularität im Erstspracherwerb besteht das Verbkorpus von Protassova im Einzelnen aus 331 Types und 2427 Tokens, das von Ženja aus 277 Types und 1292 Tokens und das von Bieva aus 339 Types bzw. 2934 Tokens.

Ein kompletter Überblick aller untersuchten Körperverben (Types und Tokens) findet sich im Anhang 2. Im folgenden Teil der empirischen Untersuchung werden die Verben jeweils im ipf. Aspektpartner angegeben⁵⁹ (vgl. hierzu auch Kapitel 3).

Hauptbestandteil bei der Beschreibung der Granularität im Erstspracherwerb ist zunächst die Zuordnung der Verben zu den unterschiedlichen Granularitätsstufen. Danach können die Ergebnisse ausgewertet und interpretiert werden (siehe hierzu Kapitel 4.2.2ff.).

⁵⁸ Marszk (1996, 28) zählt alle Sprechaktverben, Verben der sinnlichen Wahrnehmung, des Glaubens, Meinens, Denkens und Fühlens (also Verben, die perzeptuell wahrnehmbare, mentale oder emotionale Akte oder Zustände beschreiben) und Verben, die Vorgänge im Hals-Nasen-Ohren-Bereich (wie z.B. *niesen*, *riechen* etc.) bezeichnen, zu den sogenannten „Kopfverben“. Diese Gruppe der Kopfverben wird bei der Untersuchung der Granularität von Marszk generell außer Acht gelassen, da die unterschiedlichen Verbklassen der Kopfverben jeweils eigene Untersuchungs- und Testkriterien verlangen. Der Fokus liegt deshalb sowohl bei Marszk als auch in der vorliegenden Arbeit auf den Körperverben.

⁵⁹ Die Entscheidung, nur den ipf. Aspektpartner anzuführen, basiert auf den Ausführungen von Marszk (1996, 27), die sich auf Maslov (1948) beruft: Maslov geht davon aus, dass sich durch den ipf. Aspekt die lexikalische Bedeutung ermitteln lässt, der Verben zu einer Aspektpartnerschaft verbindet.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Durch den Deutlichkeitstest (d.h. auf Basis der Wörterbuch-Explikationen), durch die empirischen Testverfahren und durch die Menschenmaße, die bereits genauer dargelegt wurden (siehe 3.1.2ff. sowie 3.3.2.2 und 3.3.2.3), können die vorliegenden Verben den einzelnen Granularitätsstufen zugeordnet werden.

Alle Verben wurden mit der Unterstützung von zwei russischen Muttersprachlerinnen⁶⁰ klassifiziert, da Kompatibilitäten von Sätzen (wie beispielsweise beim Unterbrechungs- oder Handtest) von Sprechern, die Russisch als Muttersprache sprechen, zum Teil anders beurteilt werden als von nicht Russisch-Muttersprachlern (vgl. auch Marszk 1996, 30).

Ausgangspunkt der Untersuchungen ist – wie auch bei der Klassifizierung des frühen Verbwortschatzes in Kapitel 4.1ff. – immer die sogenannte Standardbedeutung eines Verblexems. Die Standardbedeutung eines Wortes ist dadurch definiert, dass diese Bedeutung am häufigsten auftritt und semantisch am einfachsten ist, in Assoziationstests zuerst genannt wird und von dieser Bedeutung weitere polyseme Bildungen abgeleitet werden (vgl. Anstatt 2003, 60).

4.2.1.3 Qualitative und quantitative Verteilung der Verben auf die einzelnen Granularitätsstufen (Das Verhältnis von Types und Tokens)

Die folgenden Tabellen 4.2-1, 4.2-2 und 4.2-3 geben einen Überblick über die zahlenmäßige Verteilung der untersuchten Körperverben des zweiten und dritten Lebensjahres auf die Granularitätsstufen fein und grob.

Zur Erläuterung der Tabellen: Bei den Angaben der Verbvorkommen handelt es sich um Types, d.h. für jede Erwerbskategorie wird angegeben, wie viele der Verben zum ersten Mal in einer Altersstufe auftreten (die sogenannten Erstvorkommen). In eckiger Klammer wird angeführt, in wie vielen Tokens die Types jeweils belegt sind.

Die Tabellen zeigen, dass anhand des untersuchten Datenmaterials bereits von Beginn des Spracherwerbs bei Varja Protassova, Ženja Gvozdev und Kirill Biev feine Verben nachgewiesen werden konnten. Erste grobe Verben sind für Varja und Ženja ebenfalls von Anfang der Aufzeichnungen belegt, bei Kirill treten sie dagegen erst etwas später auf.

Wie aus den Tabellen weiter zu entnehmen ist, erwerben Varja, Ženja und Kirill zum größten Teil Verben, die zur feinen Granularitätsstufe gehören. Prozentual gesehen entspricht der Anteil feiner Verben zwischen ca. 80-87% (Types) und 76-88% (Tokens).

⁶⁰ An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei Elena Dieser bedanken, die mich in mehreren Sitzungen bei der Kategorisierung der Verben unterstützt hat. Mein herzlicher Dank gilt auch Katharina Bittel, die ebenfalls als muttersprachliche Testperson zur Verfügung stand.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Entsprechend der aufgestellten Arbeitshypothese ist die Anzahl der groben Verben in den untersuchten Zeiträumen erwartungsgemäß relativ niedrig und steigt erst im Verlauf des Untersuchungszeitraums – in Abhängigkeit zum gesamten Datenmaterial gesehen – an. Insgesamt entspricht dies einem prozentualen Anteil von ungefähr 13 und 20% an Types und 12 und 24% an Tokens.

Sowohl die groben als auch die feinen Verben können jeweils in verschiedene Unterklassen eingeteilt werden. Die Darstellung und Erläuterung dieser Gruppen erfolgt in den jeweiligen Abschnitten des Kapitel 4.2.2ff.

Insgesamt ist zu verzeichnen, dass der Anteil an Verben in den verschiedenen Altersstufen zahlenmäßig schwankt. Diese Beobachtung lässt sich damit erklären, dass mit zunehmendem Alter der Kinder nur noch stichprobenartig die Äußerungen aufgezeichnet werden konnten und somit das aufgezeichnete Datenmaterial im Vergleich zur tatsächlichen Produktion immer mehr abnimmt.

Granularität - feine vs. grobe Verben			
Alter	feine Verben	grobe Verben	Total
1;2	12 [501]	3 [119]	15 [620]
1;3	28 [530]	1 [12]	29 [542]
1;4	20 [227]	3 [57]	23 [284]
1;5	24 [224]	7 [52]	31 [276]
1;6	24 [161]	2 [28]	26 [189]
1;8	33 [150]	3 [21]	36 [171]
1;10	38 [102]	11 [35]	49 [137]
2;0	36 [64]	7 [13]	43 [77]
2;2	20 [48]	2 [2]	22 [50]
2;4	17 [24]	0 [0]	17 [24]
2;6	23 [30]	1 [2]	24 [32]
2;8	7 [12]	3 [5]	10 [17]
2;10	6 [8]	0 [0]	6 [8]
Total	288 [2081]	43 [346]	331 [2427]
%	87 [86]	13 [14]	100 [100]

Tabelle 4.2-1 (Varja Protassova): Verteilung der Körperverben auf die Granularitätsstufen

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Granularität - feine vs. grobe Verben			
Alter	feine Verben	grobe Verben	Total
1;7	8 [312]	1 [10]	9 [322]
1;9	5 [87]	1 [19]	6 [106]
1;10	18 [145]	6 [41]	24 [186]
1;11	41 [218]	2 [4]	43 [222]
2;0	28 [129]	10 [36]	38 [165]
2;1	22 [69]	1 [4]	23 [73]
2;2	17 [39]	8 [14]	25 [53]
2;3	18 [34]	2 [2]	20 [36]
2;4	10 [16]	1 [1]	11 [17]
2;6	24 [33]	3 [6]	27 [39]
2;8	22 [29]	4 [7]	26 [36]
2;10	17 [26]	8 [11]	25 [37]
Total	230 [1137]	47 [155]	277 [1292]
%	83 [88]	17 [12]	100 [100]

Tabelle 4.2-2 (Ženja Gvozdev): Verteilung der Körperverben auf die Granularitätsstufen

Granularität - feine vs. grobe Verben			
Alter	feine Verben	grobe Verben	Total
1;8	7 [637]	0 [0]	7 [637]
1;9	3 [185]	0 [0]	3 [185]
1;10	16 [349]	2 [293]	18 [642]
1;11	19 [229]	8 [150]	27 [379]
2;0	15 [149]	5 [109]	20 [258]
2;1	27 [174]	3 [18]	30 [192]
2;2	41 [205]	9 [33]	50 [238]
2;3	21 [66]	11 [36]	32 [102]
2;5	17 [62]	3 [9]	20 [71]
2;7	31 [68]	8 [24]	39 [92]
2;9	55 [81]	17 [22]	72 [103]
2;11	19 [31]	2 [4]	21 [35]
Total	271 [2236]	68 [698]	339 [2934]
%	80 [76]	20 [24]	100 [100]

Tabelle 4.2-3 (Kirill Biev): Verteilung der Körperverben auf die Granularitätsstufen

Um das Signifikanzniveau für die Verteilung der Types und Tokens zu den Granularitätsstufen fein und grob zu ermitteln, sollen die Ergebnisse anhand des Chi-Quadrat-Tests überprüft werden (zum χ^2 -Test siehe die Ausführungen in Kapitel 2.4.2).

Die Tabelle zur χ^2 -Verteilung (vgl. Albert/Koster 2002, 179) gibt an, dass es sich bei den vorliegenden Zahlen um eine signifikante und nicht um eine zufällige Verbverteilung handelt:

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Der χ^2 -Wert von 10,83, der notwendig ist, um ein Signifikanzniveau von 0,001 zu erhalten, ist bei den vorliegenden Ergebnissen um ein vielfaches höher und beträgt für das Tagebuch von Protassova 181 [1240], für das Gvozdev-Tagebuch 121 [746] und für das Korpus von Bieva 122 [806] (vgl. hierzu die Tabellen 4.2-4, 4.2-5 und 4.2-6).

Somit kann festgehalten werden, dass es sich mit einer Wahrscheinlichkeit von 99,9% um eine signifikante Verteilung der Verben auf die Granularitätsstufen fein und grob handelt, d.h. dass diese nicht vom Zufall bestimmt ist.

Granularität - feine vs. grobe Verben		
Häufigkeit	fein	grob
beobachtet	288 [2081]	43 [346]
erwartet	166 [1214]	166 [1214]
χ^2	91 [620]	91 [620]
$\sum \chi^2$	181 [1240]	
Freiheitsgrad (df)	1	
Signifikanzniveau	<< 0,001 [<< 0,001]	

Tabelle 4.2-4 (Varja Protassova): Signifikanz der ermittelten Daten

Granularität - feine vs. grobe Verben		
Häufigkeit	fein	grob
beobachtet	230 [1137]	47 [155]
erwartet	139 [646]	139 [646]
χ^2	60 [373]	60 [373]
$\sum \chi^2$	121 [746]	
Freiheitsgrad (df)	1	
Signifikanzniveau	<< 0,001 [<< 0,001]	

Tabelle 4.2-5 (Ženja Gvozdev): Signifikanz der ermittelten Daten

Granularität - feine vs. grobe Verben		
Häufigkeit	fein	grob
beobachtet	271 [2236]	68 [698]
erwartet	170 [1467]	170 [1467]
χ^2	61 [403]	61 [403]
$\sum \chi^2$	122 [806]	
Freiheitsgrad (df)	1	
Signifikanzniveau	<< 0,001 [<< 0,001]	

Tabelle 4.2-6 (Kirill Biev): Signifikanz der ermittelten Daten

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

4.2.2 Die Darstellung der einzelnen Granularitätsstufen

Im vorliegenden Kapitel folgt eine ausführliche Analyse der Granularitätsstufen anhand von Beispielen aus den Korpora von Protassova, Gvozdev und Bieva. Wie in Abschnitt 4.2.1.1 bereits angedeutet wurde, kann in der vorliegenden Arbeit die von Marszk (1996) aufgestellte Einteilung in feine und grobe, mittel-feine und mittel-grobe Verben nicht in dieser Form übernommen werden. In dem folgenden Teil 4.2.2ff. wird sich zeigen, dass sich eine Klassifikation in einerseits feine, andererseits grobe Verben ergibt, die jeweils in verschiedene Unterklassen eingeteilt werden können.

Ebenso wie in Abschnitt 4.1ff. stellt das Protassova-Tagebuch den Mittelpunkt der Untersuchungen dar und Beispiele aus den anderen beiden Korpora werden in der Regel zu Vergleichszwecken herangezogen.

Wie anhand der zahlenmäßigen Verteilung der Verben gesehen werden kann (vgl. Abschnitt 4.2.1.3), ist für alle Korpora eine ähnliche Entwicklung bezüglich der einzelnen Granularitätsstufen zu verzeichnen. In Kapitel 4.1 konnte zudem ein vergleichbarer Verbwortschatz festgestellt werden. Aus diesem Grund scheint es sinnvoll, eine gemeinsame Untersuchung der Korpora vorzunehmen. So können übereinstimmende sowie unterschiedliche Entwicklungen vergleichend festgehalten werden.

Da jedoch eine komplette Darstellung aller Verben im folgenden Text den Rahmen der Arbeit sprengen würde, wurden nur einige Verben exemplarisch herausgegriffen, die einen repräsentativen Überblick geben können (vgl. hierzu auch die Verblisten im Anhang 2).

4.2.2.1 Feine Verben

Varja Protassova, Ženja Gvozdev und Kirill Biev erwerben und verwenden anteilmäßig am häufigsten feine Körperverben. Prozentual gesehen liegen die Anteile dieser Verben sowohl beim Neuerwerb als auch bei der Verwendung in allen drei Korpora zwischen ca. 80 und 87% (Types) bzw. zwischen 76 und 88% (Tokens) (vgl. hierzu die Tabellen in Abschnitt 4.2.1.3).

Die Ergebnisse bei der Klassifizierung der Verben zur feinen Granularitätsstufe stützt die in Abschnitt 4.2.1.1 aufgestellte Arbeitshypothese, dass die Vorgänge, die von feinen Verben beschrieben werden, im frühen Erstspracherwerb aufgrund der Möglichkeit der visuellen Wahrnehmung und der deutlichen konzeptuellen Beteiligung eines klar abgrenzbaren Körperteils von den Kindern leichter erfasst, erschlossen und demzufolge auch erworben werden als Verben der groben Granularitätsstufe.

Wie im Theorieteil (siehe Abschnitt 3.1.2.4) bereits dargelegt wurde, werden feine Verben deshalb als fein definiert, weil sie lexikalisch deutliche Situationen denotieren und der

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Sprecher aus diesem Grund eine relativ genaue Vorstellung davon hat, wie die vom Verb bezeichneten Vorgänge ausgeführt werden (vgl. beispielsweise *machat'* ‚winken‘ oder *brit'sja* ‚sich rasieren‘). Nach Marszk (1999, 259) kann die Bedeutungsbeschreibung eines feinen Verbs gleichzeitig als seine Handlungsanleitung verstanden werden.

Das relativ gute Detailwissen der von feinen Verben beschriebenen Situationen kann durch die aufgestellten Testverfahren zur Bestimmung der Granularitätsstufe „erfassbar“ gemacht werden. Die Kategorisierung und Untersuchung der Verben hat allerdings ergeben, dass der Unterbrechungstest kein wesentliches Merkmal bei der Unterscheidung der lexikalischen Deutlichkeit feiner und mittel-feiner Verben liefert. Die auf Basis der Testverfahren von Marszk (1996) kategorisierten mittel-feinen Verben sind deshalb als ebenso lexikalisch deutlich einzustufen wie die Verben, die als feine Verben klassifiziert wurden (vgl. z.B. *česat'sja* ‚sich kratzen‘ vs. *brosat'* ‚werfen‘). Aus diesem Grund soll die Kategorie der ehemals mittel-feinen Verben, die dadurch gekennzeichnet war, dass der von einem Verb denotierte Vorgang zwar den Augentest und den Handtest bzw. den Körper-, Fuß- oder Mundtest besteht, im Unterbrechungstest aber ein negatives Ergebnis hat, als eine Unterklasse der feinen Verben (Abschnitt 4.2.2.1.1.2) zugeordnet werden.

Insgesamt können die feinen Verben in zwei große, übergeordnete Kategorien zusammengefasst werden, und zwar in einfache feinkörnige (4.2.2.1.1) und in komplexe feinkörnige Verben (4.2.2.1.2). Für die einfachen feinkörnigen Verben ergeben sich weitere Einteilungskriterien, die einerseits auf der möglichen Unterbrechbarkeit (4.2.2.1.1.1) bzw. Nicht-Unterbrechbarkeit (4.2.2.1.1.2) der Verbhandlung, und andererseits auf der Erweiterung der Testverfahren, d.h. vor allem auf der motorischen Determiniertheit der feinen Verben (4.2.2.1.1.1.1 und 4.2.2.1.1.2.1) beruhen.

Ein weiteres Merkmal aller feinen Verben besteht darin, dass sich die vom Verb denotierte Handlung fast uneingeschränkt unter der Kontrolle der ausführenden Person befindet, d.h. das für feine Verben in der Regel die Menschenmaße MM1 („der Mensch mit sich selbst“) und MM2 („der Mensch mit seinen Sachen“) bestimmt werden können.

Die folgenden Tabellen 4.2-7, 4.2-8 und 4.2-9 geben eine Übersicht über die zahlenmäßige Verteilung der feinen Verben auf die beiden übergeordneten Kategorien sowie ihre Einteilung in weitere Unterklassen. Diese sollen in den folgenden Abschnitten anhand von typischen Beispielen aus den drei untersuchten Korpora dargestellt werden.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Granularität - feine Verben											
Alter	einfach									komplex	Total
	unterbrechbar				nicht unterbrechbar					unterbrechb.	
	Hand	Körp./Fuß	Mund	Total	Hand	Körp./Fuß	Mund	Körp. allg.	Total	Hand	
1;2	2 [138]	6 [272]	2 [51]	10 [461]	0 [0]	1 [10]	0 [0]	0 [0]	1 [10]	1 [30]	12 [501]
1;3	12 [279]	7 [138]	1 [2]	20 [419]	1 [3]	4 [89]	0 [0]	0 [0]	5 [92]	3 [19]	28 [530]
1;4	8 [81]	7 [86]	0 [0]	15 [167]	2 [4]	2 [44]	1 [12]	0 [0]	5 [60]	0 [0]	20 [227]
1;5	17 [130]	2 [41]	1 [1]	20 [172]	2 [17]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	2 [17]	2 [35]	24 [224]
1;6	14 [57]	2 [12]	3 [65]	19 [134]	0 [0]	0 [0]	1 [1]	0 [0]	1 [1]	4 [26]	24 [161]
1;8	18 [64]	3 [8]	2 [2]	23 [74]	2 [23]	3 [17]	1 [4]	1 [3]	7 [47]	3 [29]	33 [150]
1;10	15 [32]	8 [18]	2 [19]	25 [69]	4 [17]	2 [3]	3 [6]	2 [2]	11 [28]	2 [5]	38 [102]
2;0	11 [15]	5 [9]	1 [1]	17 [25]	11 [25]	2 [5]	0 [0]	4 [7]	17 [37]	2 [2]	36 [64]
2;2	9 [12]	2 [5]	4 [20]	15 [37]	3 [6]	0 [0]	0 [0]	1 [1]	4 [7]	1 [4]	20 [48]
2;4	13 [20]	1 [1]	0 [0]	14 [21]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	3 [3]	17 [24]
2;6	13 [18]	7 [9]	0 [0]	20 [27]	2 [2]	0 [0]	0 [0]	1 [1]	3 [3]	0 [0]	23 [30]
2;8	3 [7]	1 [1]	1 [1]	5 [9]	1 [1]	1 [2]	0 [0]	0 [0]	2 [3]	0 [0]	7 [12]
2;10	0 [0]	0 [0]	1 [1]	1 [1]	1 [2]	1 [2]	0 [0]	0 [0]	2 [4]	3 [3]	6 [8]
Total	135 [853]	51 [600]	18 [163]	204 [1616]	29 [100]	16 [172]	6 [23]	9 [14]	60 [309]	24 [156]	288 [2081]
% *	66 [53]	25 [37]	9 [10]	100 [100]	48 [32]	27 [56]	10 [7]	15 [5]	100 [100]	n/a	n/a
% **	77 [84]				23 [16]					n/a	n/a
% ***	92 [93]									8 [7]	n/a

Tabelle 4.2-7 (Varja Protassova): Verteilung der feinen Verben

Legende

* Prozentualer Vergleich zwischen den einzelnen Untergruppen der einfachen feinkörnigen Verben

** Prozentualer Vergleich zwischen den einfachen feinkörnigen Verben mit unterbrechbarer und nicht unterbrechbarer Verbhandlung

*** Prozentualer Vergleich zwischen den einfachen und den komplexen feinkörnigen Verben

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Granularität - feine Verben												
Alter	einfach									komplex		Total
	unterbrechbar				nicht unterbrechbar					unterbrechb. Hand		
	Hand	Körp./Fuß	Mund	Total	Hand	Körp./Fuß	Mund	Körp. allg.	Total			
1;7	1 [143]	3 [123]	2 [20]	6 [286]	0 [0]	1 [2]	0 [0]	0 [0]	1 [2]	1 [24]	8 [312]	
1;9	0 [0]	3 [46]	0 [0]	3 [46]	0 [0]	2 [41]	0 [0]	0 [0]	2 [41]	0 [0]	5 [87]	
1;10	8 [60]	4 [42]	0 [0]	12 [102]	1 [3]	4 [38]	0 [0]	0 [0]	5 [41]	1 [2]	18 [145]	
1;11	25 [133]	5 [26]	3 [12]	33 [171]	3 [13]	2 [15]	2 [10]	0 [0]	7 [38]	1 [9]	41 [218]	
2;0	15 [49]	6 [33]	2 [30]	23 [112]	2 [6]	1 [4]	0 [0]	0 [0]	3 [10]	2 [7]	28 [129]	
2;1	9 [26]	4 [16]	1 [2]	14 [44]	2 [5]	2 [4]	0 [0]	1 [4]	5 [13]	3 [12]	22 [69]	
2;2	5 [8]	3 [3]	2 [15]	10 [26]	0 [0]	2 [2]	0 [0]	1 [2]	3 [4]	4 [9]	17 [39]	
2;3	5 [7]	5 [6]	1 [1]	11 [14]	5 [9]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	5 [9]	2 [11]	18 [34]	
2;4	4 [6]	1 [2]	0 [0]	5 [8]	2 [5]	2 [2]	0 [0]	0 [0]	4 [7]	1 [1]	10 [16]	
2;6	15 [21]	1 [1]	1 [2]	17 [24]	1 [1]	2 [2]	0 [0]	1 [1]	4 [4]	3 [5]	24 [33]	
2;8	10 [12]	4 [8]	1 [1]	15 [21]	4 [4]	0 [0]	0 [0]	2 [3]	6 [7]	1 [1]	22 [29]	
2;10	8 [15]	4 [4]	0 [0]	12 [19]	3 [3]	0 [0]	1 [2]	1 [2]	5 [7]	0 [0]	17 [26]	
Total	105 [480]	43 [310]	13 [83]	161 [873]	23 [49]	18 [110]	3 [12]	6 [12]	50 [183]	19 [81]	230 [1137]	
%	65 [55]	27 [36]	8 [10]	100 [100]	46 [27]	36 [60]	6 [7]	12 [7]	100 [100]	n/a	n/a	
%	76 [83]				24 [17]					n/a	n/a	
%	92 [93]									8 [7]		

Tabelle 4.2-8 (Ženja Gvozdev): Verteilung der feinen Verben

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Granularität - feine Verben											
Alter	einfach									komplex	Total
	unterbrechbar				nicht unterbrechbar					unterbrechb. Hand	
	Hand	Körp./Fuß	Mund	Total	Hand	Körp./Fuß	Mund	Körp. allg.	Total		
1;8	1 [324]	3 [136]	1 [49]	5 [509]	0 [0]	2 [128]	0 [0]	0 [0]	2 [128]	0 [0]	7 [637]
1;9	1 [4]	2 [181]	0 [0]	3 [185]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	3 [185]
1;10	4 [35]	4 [69]	2 [37]	10 [141]	2 [72]	2 [112]	0 [0]	0 [0]	4 [184]	2 [24]	16 [349]
1;11	11 [83]	3 [70]	3 [49]	17 [202]	1 [20]	1 [7]	0 [0]	0 [0]	2 [27]	0 [0]	19 [229]
2;0	5 [36]	2 [55]	0 [0]	7 [91]	3 [30]	1 [9]	0 [0]	0 [0]	4 [39]	4 [19]	15 [149]
2;1	13 [57]	4 [37]	1 [2]	18 [96]	3 [19]	3 [41]	1 [11]	2 [7]	9 [78]	0 [0]	27 [174]
2;2	17 [106]	12 [74]	1 [2]	30 [182]	8 [17]	1 [3]	1 [2]	1 [1]	11 [23]	0 [0]	41 [205]
2;3	8 [28]	7 [28]	1 [1]	16 [57]	3 [7]	1 [1]	0 [0]	0 [0]	4 [8]	1 [1]	21 [66]
2;5	7 [27]	3 [11]	2 [4]	12 [42]	2 [11]	0 [0]	0 [0]	1 [1]	3 [12]	2 [8]	17 [62]
2;7	14 [26]	4 [8]	0 [0]	18 [34]	5 [17]	3 [6]	0 [0]	2 [4]	10 [27]	3 [7]	31 [68]
2;9	23 [32]	6 [10]	5 [8]	34 [50]	9 [13]	6 [8]	0 [0]	5 [9]	20 [30]	1 [1]	55 [81]
2;11	12 [21]	1 [1]	0 [0]	13 [22]	1 [1]	3 [6]	0 [0]	1 [1]	5 [8]	1 [1]	19 [31]
Total	116 [779]	51 [680]	16 [152]	183 [1611]	37 [207]	23 [321]	2 [13]	12 [23]	74 [564]	14 [61]	271 [2236]
%	63 [48]	28 [42]	9 [9]	100 [100]	50 [37]	31 [57]	3 [2]	16 [4]	100 [100]	n/a	n/a
%	71 [74]				29 [26]					n/a	
%	95 [97]									5 [3]	

Tabelle 4.2-9 (Kirill Biev): Verteilung der feinen Verben

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

4.2.2.1.1 Einfache feinkörnige Verben

Der Großteil der untersuchten feinen Verben soll im Folgenden unter der Bezeichnung „einfache feinkörnige Verben“ zusammengefasst werden. Unter einfachen feinkörnigen Verben werden diejenigen Verben erfasst, deren Denotat aus dem Ausführen einer einzigen Hand-, Körper-, Fuß- oder Mundbewegung besteht, die auch oft wiederholt sein kann, wie dies beispielsweise bei *machat'* („winken“), *idti* („gehen“), *ložit'sja* („sich hinlegen“), *mešat'* („umrühren“) oder *pit'* („trinken“) der Fall ist⁶¹.

Die Tabellen 4.2-7, 4.2-8 und 4.2-9 zeigen, dass von den feinen Verben zwischen 92 und 95% der Types und zwischen 93 und 97% aller Tokens dieser Kategorie zugeordnet werden können.

Wie bereits dargestellt wurde, werden die ehemals mittel-feinen Verben nach Marszk (1996) ebenfalls den feinen Verben zugeordnet, da sich diese Verben nicht in Bezug auf ihre lexikalische Deutlichkeit unterscheiden, sondern lediglich dadurch, dass die von einem feinen Verb denotierte Situation unterbrechbar ist und die von einem mittel-feinen nicht. Aus diesem Grund werden die einfachen feinkörnigen Verben – neben ihrer motorischen Determiniertheit – zusätzlich nach dem Kriterium der Unterbrechbarkeit (4.2.2.1.1.1) bzw. Nicht-Unterbrechbarkeit (4.2.2.1.1.2) der Verbhandlung unterteilt.

Die unterschiedlichen Klassen von einfachen feinkörnigen Verben sollen in den folgenden Abschnitten dargestellt werden.

4.2.2.1.1.1 Unterbrechbare Verbhandlung

Der Großteil der einfachen feinkörnigen Verben (sowohl Types als auch Tokens) kann der Kategorie mit einer möglichen Unterbrechbarkeit der Verbhandlung zugeordnet werden. Insgesamt beträgt ihr prozentualer Anteil zwischen 71 und 77% der Types bzw. 74 und 84% der Tokens aller untersuchten einfachen feinkörnigen Verben.

Bezüglich des Vorkommens einer deutlichen konzeptuellen Beteiligung der Hand, des ganzen Körpers, der Füße/Beine und des Mundes hat sich in allen drei Korpora folgende Reihenfolge ergeben (vgl. hierzu auch die Tabellen 4.2-7, 4.2-8 und 4.2-9):

Hand > Körper/Füße > Mund.

⁶¹ Vgl. hierzu die sogenannten Semelfaktiva oder Momentanverben, die eine einmalige Situation beschreiben und häufig mit dem russischen Suffix *-nu-* gebildet werden, z.B. *machnut'* („einmal winken“) (siehe auch Abschnitt 3.3.2.2).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

4.2.2.1.1.1 Deutliche konzeptuelle Beteiligung der Hand

Bei den einfachen feinkörnigen Verben, die den Unterbrechungstest mit einem positiven Ergebnis durchlaufen, sind Beispiele, bei denen eine Handbewegung deutlich konzeptualisiert ist, in allen drei Korpora am häufigsten belegt. Prozentual gesehen machen sie ca. 63-66% der Types und 48-55% der Tokens aller untersuchten einfachen feinkörnigen Verben aus und stellen somit sowohl bei den Erstvorkommen als auch bei der Verwendung die zahlenmäßig größte Gruppe dar.

Von den Kindern werden in erster Linie diejenigen Handlungen beschrieben, die sie selbst oder die Personen in ihrer unmittelbaren Umwelt ausführen. In allen drei Korpora sind unter anderem Verben wie beispielsweise *davat'* (‚geben‘), *rvat'* (‚pflücken‘), *kopat'* (‚graben‘), *stučat'* (‚klopfen‘), *otkryvat'* (‚öffnen‘), *nadevat'* (‚anziehen‘) oder *mazat'* (‚eincremen, bestreichen‘) etc. belegt.

Zu Beginn des Spracherwerbs äußern die Kinder vor allem einfache Sätze, in denen die entsprechenden Handlungen kurz und knapp beschrieben werden:

(335) /Varjas Vater geht weg und die Mutter sagt zu Varja, dass der Papa bald wieder nach Hause kommt. Varja geht auf den Flur und kommt winkend wieder/

Pomachala papu. (Varja, 1;6)

‚(Ich) habe Papa gewinkt.‘

(336) /Varja setzt sich vor ein kleines Blumenbeet und reißt Unkraut heraus/

Ja polju. (Varja, 1;8)

‚Ich jäte.‘

(337) /Ženja möchte seinem Vater Brot in den Brei bröckeln/

Kroši chleb tuda. (Ženja, 1;11.7)

‚(Ich) bröckle Brot dorthin.‘

(338) /Kirill spielt im Sand/

Kopat' mašina. (Kirill, 2;1.11)

‚Ausgraben Auto.‘

Viele Vorgänge, die von feinen Verben bezeichnet werden, erfordern zwingend einen bestimmten Gegenstand zur korrekten Ausführung der Handlung. Durch die Nennung eines Gegenstandes, mit dem die entsprechende Handlung ausgeführt wird, gewinnen diese Vorgänge deutlich an Präzision. Marszk fasst das folgendermaßen zusammen: „Die lexikalische Bedeutung feiner Verben enthält immer ein oder mehrere konkrete Elemente, die den denotierten Vorgang nicht nur deutlich vorstellbar machen, sondern ihn auch scharf von ähnlichen Vorgängen abgrenzen“ (Marszk 1999, 258). Diese Bedeutungselemente können

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

sich einerseits auf Objekte beziehen, die zwingend zum Vollzug der Handlung notwendig sind (z.B. ein Kamm beim *Kämmen*) oder den Vorgang an sich betreffen (beispielsweise *waschen*). Unterschiede dieser Art sind für die Granularitätsstufen allerdings unerheblich (vgl. Marszk 1999, 259).

Im Laufe der sprachlichen Entwicklung wird die Beschreibung der Handlungen immer komplexer in dem Sinne, dass die konkreten Bedeutungselemente (vgl. Marszk 1999, 258), die beim Ausführen einer Handlung von Bedeutung sind, genannt werden, wie die folgenden Äußerungen (339) bis (342) zeigen. So wird beispielsweise die Schere in Verbindung mit dem Schneiden von Haaren, der Fön beim Fönen und die Axt im Zusammenhang mit dem Hacken von Holz genannt. Beispiele der folgenden Art sind vor allem in den Tagebüchern von Protassova und Gvozdev verzeichnet. In dem Korpus von Bieva konnten Äußerungen dieser Art jedoch kaum nachgewiesen werden.

(339) /Varja nimmt einen Kamm, äußert den folgenden Satz und beginnt dann, sich zu kämmen/

Grebešok pričesat'. (Varja, 1;5)

„Kamm kämmen.“

(340) /Varja redet von ihrer Puppe/

Daj mne nožnicy, i ja ego sejčas postrigu. (Varja, 2;0)

„Gib mir die Schere, und ich werde ihm jetzt [die Haare] schneiden.“

(341) /Varja sieht auf einem Foto Frauen, die sich mit einem Fön die Haare fönen/

Ešče dve teti sušatsja fenom. (Varja, 2;6)

„Noch zwei Tanten fönen sich mit dem Fön.“

(342) *Sejčas pojdem rubit*' drova. Peškom pojdu. Topor voz'mu. (Ženja, 2;3.6)

„Jetzt gehen wir Holz hacken. (Ich) gehe zu Fuß. Eine Axt nehme (ich).“

Generell werden die Handlungen immer detaillierter und präziser beschrieben (vgl. vor allem die Äußerungen 344 und 346):

(343) *Ja tjanu, potjanu nitku*. (Varja, 1;8)

„Ich ziehe, (ich) werde einen Faden ziehen.“

(344) /Varjas Großvater möchte sich rasieren/

Kogda ty breeš'sja, ja ne bojus', a kofemolku ja bojus'. (Varja, 2;4)

„Wenn du dich rasierst, fürchte ich mich nicht, aber die Kaffeemühle fürchte ich.“

(345) *Papa, choču ja tebja pričesat*'. (Ženja, 2;8.5)

„Papa, ich will dich kämmen.“

(346) *Ja ego scepil, vot podceplju sejchas za krjučočki, vot takie dela*. (Kirill, 2;7.4)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

„Ich habe ihn angehakt, hier an das Häkchen angehakt, da haben wir's.“

In allen drei Korpora konnten identische oder zumindest ähnliche feine Types gefunden werden. Dabei handelt es sich häufig um Verben, die Handlungen wie *davat'* (‚geben‘), *otdavat'* (‚zurückgeben‘), *peredavat'* (‚übergeben‘), *polučat'* (‚bekommen‘), *prinosit'* (‚herbringen‘), *nesti* (‚tragen, bringen‘), *nosit'* (‚bringen‘), *podnimat'* (‚aufheben‘) oder *brat'* (‚nehmen‘) beschreiben und die in den Korpora in zahlreichen Tokens verzeichnet sind.

Im folgenden Absatz sollen anhand des Verbs *davat'* (‚geben‘) einige Beispiele aus dem Protassova- und Gvozdev-Tagebuch sowie aus dem Korpus von Bieva gegeben werden. Äußerungen mit diesem Verb sind in allen drei Korpora bereits ab Beginn der Aufzeichnungen mehrfach belegt⁶².

Sowohl Varja Protassova als auch Ženja Gvozdev und Kirill Biev verwenden vor allem die Formen des pf. Aspekts, wie *daj* (‚gib‘) oder *dat'* (‚geben‘), häufig als Aufforderung oder Bitte, ihnen etwas zu geben (vgl. hierzu auch 4.1.2.1.1). Dabei wird obligatorisch der konkrete Gegenstand benannt, den sie bekommen möchten. Diese Beobachtungen sollen anhand von Beispielen aus unterschiedlichen Alterstufen der Kinder illustriert werden:

(347) *Mišen'ku dat'*. (Varja, 1;5)

„Bärchen geben.“

(348) *Daj mne étot sovoček*. (Varja, 2;10)

„Gib mir dieses Schäufelchen.“

(349) /Ženja möchte noch ein Blatt Papier haben (er sagt aber „Buch“)/

Daj knižku druguju, daj knižku ešče. (Ženja, 1;11.1)

„Gib noch ein anderes Buch, gib noch ein Buch.“

(350) *A, nu daj mne s pugovicami korobku!* (Kirill, 2;10.8)

„Ach, nun gib mir die Dose mit den Knöpfen!“

Auch wenn bei Verben wie *davat'* (‚geben‘) und *brat'* (‚nehmen‘) eine Handbewegung zur Ausführung der Handlung ausdrücklich in der Explikation der Verben genannt wird (vgl. Evgen'eva 1981⁶³), können Situationen, die beispielsweise mit *davat'* (‚geben‘) beschrieben werden, doch sehr unterschiedlich sein. Vor allem in Verbindung mit unterschiedlichen

⁶² Insgesamt sind in allen drei Korpora jeweils mehr als 100 verschiedene Äußerungen mit den Formen von *davat'/dat'* (‚geben‘) verzeichnet.

⁶³ Evgen'eva (1981) gibt folgende Explikationen an:

- *davat'* (‚geben‘): *Peredat' iz ruk v ruki, vručit'*. (‚Von Hand zu Hand überreichen, übergeben.‘);
- *brat'* (‚nehmen‘): *Prinimat' v ruki, schvatyvat' rukami (zubami, ščipcami i.t.d.)*. (‚In die Hand nehmen, mit den Händen ergreifen (Zähnen, Zange usw.)‘).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Argumenten, wie z.B. *dat' obed* („Mittagessen geben“) (vgl. Äußerung 351) können auch komplexere Situationen bezeichnet werden. Beispiele für diese Beobachtung konnten vor allem im Protassova-Tagebuch gefunden werden, aber auch im Tagebuch von Gvozdev, z.B.:

(351) *Ty uže pokormila papu, ty dala emu obed?* (Varja, 2;2)

„Hast du Papa schon gefüttert, hast du ihm Mittagessen gegeben?“

(352) *Mne dajut nemnožko kofe, potomu čto ja ešče malen'kaja, a mama vzroslaja, i ona chodit na rabotu, a ja ne chožu na rabotu.* (Varja, 2;8)

„Mir gibt man nur ein bisschen Kaffee, weil ich noch klein bin, aber die Mama ist erwachsen, und sie geht zur Arbeit, aber ich gehe nicht zur Arbeit.“

(353) /Ženja spielt, dass er einen Hasen füttert/

On ne est kapustki. Ja emu davaju. On poel kapustki. (Ženja, 2;6.7)

„Er isst keinen Kohl. Ich gebe ihm. Er hat Kohl gegessen.“

Ein weiteres Verb, bei dem eine Beteiligung der Hand, genauer des Fingers deutlich konzeptualisiert ist, vor allem in der Standardbedeutung des Verbs, ist *pokazyvat'* („zeigen“), wie die folgenden Äußerungen aus dem Protassova- und Gvozdev-Tagebuch zeigen:

(354) *Pal'cem nel'zja pokazyvat'? A rukoj možno pokazyvat'?* (Varja, 1;10)

„Mit dem Finger darf man nicht zeigen? Aber mit der Hand darf man zeigen?“

(355) /Ženja ruft seinen Vater/

Kameški pokažu. (Ženja, 2;4.28)

„(Ich) zeige Steinchen.“

Die folgenden Beispiele machen aber deutlich, dass der Vorgang des Zeigens auf unterschiedliche Art und Weise ausgeführt werden kann und somit eine Konzeptualisierung der Hand nicht zwangsläufig gegeben ist. Die Äußerungen zeigen außerdem, dass die Kinder immer den Gegenstand, um den es sich handelt, angeben. Versprachlicht wird zudem die Person, der irgendetwas gezeigt wird bzw. gezeigt werden soll:

(356) /Varja redet von sich selbst/

Chočeš' pokazat' ej babukinu rozočku? (Varja, 1;10)

„Möchtest (du) ihr Omas Rose zeigen?“

(357) /Varjas Mutter geht zur Arbeit/

Voz'mi éтого zajca, pokaži ego rebjatkam. (Varja, 2;4)

„Nimm diesen Hasen, zeig ihn den Kindern.“

(358) /Kirill möchte mit seiner Mutter nach Moskau fahren/

Vona vot ja tebe pokažu vota Moskva, vota Moskva. (Kirill, 2;7.8)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

„Dann zeige ich dir Moskau, Moskau.“

4.2.2.1.1.2 Deutliche konzeptuelle Beteiligung des ganzen Körpers oder der Füße bzw. der Beine

Varja Protassova, Ženja Gvozdev und Kirill Biev erwerben und verwenden auch häufig Verben, die Vorgänge denotieren, bei denen der ganze Körper oder die Füße/Beine einer Person beteiligt sind, wie beispielsweise bei *ležat'* (‘liegen‘) oder *idti* (‘gehen‘). Prozentual gesehen machen Verben, die dieser Kategorie zugeordnet werden können, zwischen 25 und 28% der Types bzw. zwischen 36 und 42% der Tokens aller untersuchten einfachen feinkörnigen Verben aus. Im Vergleich zu den Verben, bei denen das Konzept der Hand deutlich beteiligt ist, ist die Anzahl der neu erworbenen Verben (Types) geringer als der Anteil der verwendeten Tokens.

Diese Verben gelangten erst aufgrund der zusätzlichen Testverfahren (Körpertest und Fußtest) und durch die Modifizierung des Unterbrechungstests in die feine Granularitätsstufe (vgl. hierzu Abschnitt 3.3.2.2). Zudem sind sie aufgrund des Deutlichkeitstests (vgl. hierzu die Explikationen bei Evgen'eva 1981)⁶⁴ als feinere Verben einzustufen, sodass ihre Zugehörigkeit zur feinen Granularitätsstufe vor allem lexikalisch begründbar ist. So konnten diese Verben, die zuvor der mittel-groben Granularitätsstufe zugeordnet wurden, als ganz feine Verben umkategorisiert werden.

Bei einem Großteil dieser feinen Verben ist vor allem eine Bewegung des ganzen Körpers deutlich konzeptualisiert. In allen drei Korpora sind übereinstimmende oder wenigstens ähnliche Verbvorkommen für den Untersuchungszeitraum bis zum Ende des dritten Lebensjahres verzeichnet. Im Einzelnen handelt es sich beispielsweise um *ležat'* (‘liegen‘), *sidet'* (‘sitzen‘), *krutit'sjalkružit'sja* (‘sich drehen‘) oder *kupat'sja* (‘baden‘).

⁶⁴ Vgl. hierzu beispielsweise die Wörterbuch-Explikationen von *ležat'* (‘liegen‘) oder *idti* (‘gehen‘) nach Evgen'eva (1981):

- *ležat'* (‘liegen‘): *Nachodit'sja v gorizontaľnom položenii, byt' rasprostertym vsem telom na čem-l.* (‘Sich in der horizontalen Lage befinden, den ganzen Körper auf etwas ausgestreckt haben.‘)
- *idti* (‘gehen‘): *Peredvigat'sja, peremeščat'sja v prostranstve.* (‘Sich im Raum bewegen, verlegen.‘): a) *Peredvigat'sja, stupaja nogami, delaja šagi (o čeloveke i životnom).* (‘Sich bewegen, mit den Beinen vorwärts schreiten, Schritte machen (über einen Menschen oder ein Lebewesen).‘), b) *Peredvigat'sja v opredelennom napravlenii, po opredelennomu maršrutu: echat', plyt', letet' (o sredstvach peredviženija).* (‘Sich in eine bestimmte Richtung, auf einer bestimmten Strecke bewegen: fahren, schwimmen, fliegen (mit Verkehrsmitteln).‘)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Die Untersuchung hat ergeben, dass diese Verben sowohl die ersten feinen Verben sind, die von den Kindern erworben werden, als auch die, die sie über die untersuchten Monate hinweg wiederholt verwenden. Aus diesem Grund fällt der zahlenmäßige Anteil der Tokens größer aus als der der Types. Beispiele mit einigen von diesen Verben sind u.a. in den folgenden Äußerungen (359) bis (362) in den Korpora belegt. Von den ersten Äußerungen an wird dabei das Agens der Handlung bezeichnet:

(359) /Varja dreht sich um ihre eigene Achse/

Kružitsja Varen'ka. (Varja, 1;5)

„Varen'ka dreht sich.“

(360) *Mama na stule sedit chorošo.* (Ženja, 1;11.5)

„Mama sitzt gut auf dem Stuhl.“

(361) /Ženja liegt auf dem Rücken und streckt die Beine in die Luft/

Ja s nim kupajus', plavaju. (Ženja, 2;4.14)

„Ich bade mit ihm, schwimme.“

(362) *Da, vidiš' ja kak za rulem sižu.* (Kirill, 2;7.8)

„Ja, siehst (du), wie ich hinter dem Steuer sitze.“

In den vorliegenden Korpora sind auch eine Reihe von feinen Verben belegt, bei denen vor allem eine Fuß- oder Beinbewegung eine wichtige Rolle spielen. Diese Verben beschreiben verschiedene Arten der Fortbewegung zu Fuß, wie beispielsweise *idti* („gehen“), *chodit'* („gehen“), *begat'/bežat'* („laufen, rennen“), *ubegat'* („weglaufen, fortlaufen“) und *guljat'* („spazieren gehen“), außerdem Verben wie *prygat'* („hüpfen“) und *topat'* („trampeln, stampfen“) usw., aber auch *stojat'* („stehen“), das zwar keine Fortbewegung ausdrückt, bei dem aber trotzdem eine Beteiligung der Beine deutlich konzeptualisiert ist (weitere Verben siehe im Anhang 2). Die Verben aus den verschiedenen Korpora scheinen sich auch bei dieser Gruppe zu entsprechen, d.h. es konnten viele übereinstimmende Verbvorkommen gefunden werden.

Die folgenden Types, die in jedem der drei untersuchten Korpora in zahlreichen Äußerungen belegt sind, sollen einen Überblick über die genannten Verben geben:

(363) *Varen'ka prygaet.* (Varja, 1;8)

„Varen'ka hüpft.“

(364) /Varja lässt die Beine vom Stuhl baumeln und klopft auf den Boden/

Topaju nogoj so stula. (Varja, 2;6)

„(Ich) trample mit dem Bein von dem Stuhl.“

(365) /Kirill soll sagen, was er auf einem Bild sieht/

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Djadja idet, a mašiny vse vse ravno stojat. (Kirill, 2;9.24)

„Der Onkel läuft, aber trotzdem stehen alle Autos.“

(366) *S toboj ljublju guljat', a s mamoj net.* (Ženja, 2;10.26)

„Mit dir liebe (ich) spazieren zu gehen, aber mit Mama nicht.“

Bei Verben, die Vorgänge bezeichnen, bei denen der ganze Körper deutlich konzeptualisiert ist, ist jedoch in der Regel auch eine Bewegung der Füße bzw. Beine miteingeschlossen. Aus diesem Grund scheint bei einigen Verben die Bestimmung, ob der vom Verb denotierte Vorgang auf einer Bewegung der Füße bzw. Beine oder des ganzen Körpers basiert, problematisch, vgl. beispielsweise die oben genannten Verben wie *idti* (‚gehen‘), *chodit'* (‚gehen‘) und *begat'ibežat'* (‚laufen, rennen‘) usw., aber auch *tancevat'* (‚tanzen‘), *pljasat'* (‚eine Weile tanzen‘), *polzti* (‚krabbeln, kriechen‘), *lezt'* (‚klettern‘) oder *vylezat'* (‚herausklettern‘) etc.:

(367) /Varja will nicht baden, sondern lieber tanzen/

Ja choču potancevat'. (Varja, 1;10)

„Ich will tanzen.“

(368) *Ja pljašu po krugu.* (Kirill, 2;2.24)

„Ich tanze im Kreis.“

(369) /Ženja bewegt sich zum Fenster/

Polezu sam. Papa von kuda zalez. (Ženja, 2;1.20)

„(Ich) klettere selbst. Papa ist da hinüber geklettert.“

Insgesamt lassen die Verbbeispiele (359) bis (369) darauf schließen, dass auch den feinen Verben, bei denen das Konzept des ganzen Körpers und der Füße/der Beine eindeutig belegt ist, eine wichtige Rolle im frühen russischen Verbwortschatz zukommt und die Kinder relativ sicher mit den unterschiedlichen Verbbedeutungen operieren. Somit konnte neben der Bedeutung des Konzepts der Hand auch die der Körpermotorik im Erstspracherwerb nochmals bestätigt werden (vgl. hierzu auch Abschnitt 3.3.2.2).

4.2.2.1.1.1.3 Deutliche konzeptuelle Beteiligung des Mundes

Die Untersuchung der vorliegenden einfachen feinkörnigen Verben hat ergeben, dass bei einer gewissen Anzahl an Verben, bei ungefähr 8-9% der Types und 9-10% der Tokens, eine Bewegung des Mundes (inklusive der Lippen, der Zähne oder der Zunge) deutlich konzeptualisiert ist, wie beispielsweise eine Kaubewegung bei *kušat'* (‚essen‘) oder *ževat'* (‚kauen‘). Verben, die dieser Kategorie zugeordnet werden können, machen sowohl bei den

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Erstvorkommen als auch in der Verwendung nur einen geringen Anteil aller untersuchten einfachen feinkörnigen Verben aus.

Auf Basis des Mundtests sowie des erweiterten Unterbrechungstests konnten diese Verben der feinen Granularitätsstufe zugeordnet werden. Ebenso wie bei Verben, bei denen eine deutliche konzeptuelle Beteiligung der Hand, der Füße (der Beine) und des ganzen Körpers bei dem vom Verb denotierten Vorgang gegeben ist, kann die Zugehörigkeit zur Klasse der feinen Verben vor allem lexikalisch begründet werden: Aus ihren Explikationen geht genau hervor, wie die vom Verb bezeichneten Vorgänge im Einzelnen vor sich gehen⁶⁵.

Verben wie *pit'* '(trinken') oder *est'* '(essen') bzw. *kušat'* '(essen')', die die Nahrungsaufnahme beschreiben, sind häufig die ersten Verben, die in allen drei Korpora verzeichnet und auch in zahlreichen Äußerungen belegt sind. Da es sich bei diesen Verben jedoch um eine verhältnismäßig kleine Anzahl an Types handelt, und weitere Verben (außer *celovat'* ',küssen') nur noch vereinzelt belegt sind, beläuft sich der gesamte prozentuale Anteil der Tokens lediglich auf ungefähr 10%.

Meistens werden das ausführende Agens sowie das Patiens genannt, an dem die Handlung ausgeführt wird. Die folgenden Beispiele aus dem Tagebuch von Protassova und dem Korpus von Bieva sollen dies illustrieren:

(370) *Butylka!...pit'*! (Varja, 1;1)

‚Flasche!...trinken!‘

(371) *Mama kušat*. (Varja, 1;5)

‚Mama isst.‘

(372) *Varen'ka chočet chlebka, nado dat' chlebka, Varen'ka est chlebka*. (Varja, 1;6)

‚Varen'ka will Brot, man muss [ihr] Brot geben, Varen'ka isst Brot.‘

(373) /Kirill erzählt, was er nicht ohne Erlaubnis machen darf/

Pit' lekarstva. (Kirill, 2;8.11)

‚Medizin trinken.‘

⁶⁵ Evgen'eva (1981) gibt folgende Wörterbuch-Explikationen von z.B. *kušat'* '(essen')', *pit'* '(trinken')' und *ževat'* '(kauen'):

- *est'* '(essen')': *Prinimat', pogloščat' pišču*. '(Essen aufnehmen, herunterschlucken.')
- *pit'* '(trinken')': *Glotaja, pogloščat' kakuju-l. židkost'*. '(Irgendeine Flüssigkeit hinunterschlucken, verschlingen.')
- *ževat'* '(kauen')': *Razmel'čat', razminat' pišču ili čto-l. vo rtu, peremešivaja so sljunoj*. '(Essen oder irgendetwas im Mund zerkleinern, zerkauen, mit Speichel vermischen.')

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Vor allem *est'* (,essen‘) oder *kušat'* (,essen‘) sind meistens schon von Beginn des Spracherwerbs auch in sogenannten ammensprachlichen Ausdrücken (russ. „jazyk njan“‘) wie *am-am* (,ich will) essen‘) verzeichnet (vgl. hierzu auch Kapitel 4).

Neben Verben wie *est'* und *kušat'* (,essen‘) oder *pit'* (,trinken‘) treten in den drei Korpora auch weitere Verben auf, bei denen eine Bewegung des Mundes deutlich konzeptualisiert ist. Es handelt sich dabei insbesondere um *celovat'* (,küssen‘), *ževat'* (,kauen‘) oder *sosat'* (,saugen, lutschen‘), die für alle drei Kinder belegt sind, wie die Beispiele (374) bis (377) zeigen:

(374) /Varja sagt, dass ihr der Fuß weh tut/

A druguju batata uže pocelovala. (Varja, 2;0)

,Und den anderen hat Batata [Oma] schon geküsst.‘

(375) /Kirill möchte, dass seine Mutter ihn küsst/

Poceluj mama. (Kirill, 1;11.9)

,Küsse Mama.‘

(376) /Ženja redet von einem Bonbonpapier/

Ja pososal bumažku, vypljunul ee k sebe na ruku i brosil na pol. (Ženja, 2;10.13)

,Ich habe das Papierchen abgelutscht, habe es in meine Hand gespuckt und auf den Boden geworfen.‘

(377) /Kirill isst einen Kaugummi/

Ja ego žuju. (Kirill, 2;7.0)

,Ich kaue ihn.‘

Darüber hinaus sind in den unterschiedlichen Korpora noch weitere Verben wie z.B. *doedat'* (,aufessen‘), *vypivat'* (,austrinken‘), *proževat'* (,zerkauen‘) oder *oblizyvat'* (,(ab)lecken‘) u.v.m. belegt (siehe dazu die Verblisten im Anhang 2).

Die Wörterbuch-Explikationen sowie die angeführten Beispiele machen deutlich, dass man von Verben, bei denen die Beteiligung des Mundes deutlich konzeptualisiert ist, eine ziemlich genaue Vorstellung hat, wie die denotierten Vorgänge im Einzelnen vor sich gehen. Dies sind die Voraussetzungen dafür, Verben wie in den Beispielen (370) bis (377) den feinen Verben zuzuordnen. Auch Marszk (1996, 87) weist darauf hin, dass beispielsweise Verben wie *pit'* (,trinken‘) als feine Verben umkategorisiert werden müssten.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

4.2.2.1.1.2 Nicht unterbrechbare Verbhandlung

Eine weitere Klasse der einfachen feinkörnigen Verben stellen auch die Verben dar, die alle empirischen Testverfahren (Hand-, Körper-, Fuß- und Mundtest), außer dem Unterbrechungstest, mit einem positiven Ergebnis durchlaufen, d.h. deren Verbhandlung somit nicht unterbrechbar ist.

Anhand der Tabellen 4.2-7, 4.2-8 und 4.2-9 ist zu ersehen, dass das Erstvorkommen dieser Verben in den drei Korpora ungefähr zwischen 23 und 29% aller untersuchten einfachen feinkörnigen Verben beträgt, der Anteil der Tokens macht insgesamt zwischen 16 und 26% aus.

In die vorliegende Kategorie fallen die Verben, die ehemals als mittel-feine bzw. mittel-grobe Verben (vgl. Marszk 1996) kategorisiert wurden. Auf Basis ihrer lexikalischen Deutlichkeit müssen sie aber der feinen Granularitätsstufe zugeordnet werden. Die lexikalische Deutlichkeit kann einerseits durch die Wörterbuchexplikationen (vgl. Evgen'eva 1981) begründet, andererseits durch die erweiterten Testverfahren sowie durch den modifizierten Unterbrechungstest bestimmt werden. Die Untersuchung der Verben hat bereits ergeben, dass eine Unterbrechbarkeit der Verbhandlung kein wesentliches Merkmal für die lexikalische Deutlichkeit eines feinen Verbs liefert. Durch Einbeziehung zusätzlicher Körperteilbewegungen in die Testverfahren (Körper-, Fuß- und Mundtest) sowie durch die Korrektur des Unterbrechungstests (vgl. 3.3.2.2) konnten (ehemals mittel-grobe) Verben wie *ložit'sja* („sich hinlegen“) oder *plevat'* („spucken“) und (ehemals mittel-feine) Verben wie *brosat'* („werfen“) oder *šlepat'* („einen Klaps geben“) zu feinen Verben umkategorisiert werden.

Die Verben der vorliegenden Kategorie haben im Unterbrechungstest nur deshalb ein negatives Ergebnis, weil sie Situationen beschreiben, die sich durch eine so kurze Dauer auszeichnen⁶⁶, dass der Handlungsablauf schwerlich unterbrochen werden kann, wie dies beispielsweise bei Verben wie *brosat'* („werfen“), *sadit'sja* („sich setzen“) oder *plevat'* („spucken“) etc. der Fall ist. Marszk geht davon aus, dass es sich bei diesen Verben vor allem um Momentanverben handelt, deren ipf. Aspekt eine Wiederholung beschreibt. Bei Verben der groben und mittel-groben Granularitätsstufen ist der negative Unterbrechungstest dagegen darauf zurückzuführen, dass diese Verben Vorgänge denotieren, die sich als zu komplex und

⁶⁶ Nach Pöppel (1987) braucht der Mensch ca. 3 Sekunden, um auf ein Ereignis zu reagieren. Lehmann (1992) definiert das sogenannte Psychische Jetzt (PJ), das die Verarbeitungszeit (maximal 3 sec.) von Wahrnehmungen bzw. das Erleben von Situationen beschreibt.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

vielschichtig erweisen, als dass man sie unterbrechen könnte (siehe hierzu Abschnitt 4.2.2.2ff.).

Bei der vorliegenden Kategorie ergibt sich bezüglich einer deutlichen konzeptuellen Beteiligung eines klar abgrenzbaren Körperteils für die Types folgende Reihenfolge des Vorkommens:

Hand > Körper/Füße > Körper allg. > Mund

Bei den Tokens ist das Konzept des Körpers und dann das Konzept der Hand am häufigsten belegt, die Konzepte des Mundes bzw. des Körpers allgemein variieren jedoch anteilmäßig zwischen den Korpora, sodass folgende Skalierung aufgestellt werden kann (vgl. hierzu auch die Tabellen 4.2-7, 4.2-8 und 4.2-9):

Körper/Füße > Hand > Mund/Körper allg. > Körper allg./Mund

Zusammengefasst bezeichnen also auch einfache feinkörnige Verben mit nicht unterbrechbarer Verbhandlung Situationen, die aufgrund ihrer visuellen Wahrnehmbarkeit und der Ausführbarkeit durch bestimmte festgelegte Körperteilbewegungen, von den Kindern leicht erfasst und erworben werden.

4.2.2.1.1.2.1 Deutliche konzeptuelle Beteiligung der Hand

Auch die Verben der vorliegenden Kategorie sind dadurch gekennzeichnet, dass sie häufig Situationen bezeichnen, bei denen die Ausführung einer Handbewegung deutlich konzeptualisiert ist. Insgesamt beträgt ihr Anteil zwischen 46-50% der Types und 27-37% der Tokens der untersuchten einfachen feinkörnigen Verben mit nicht unterbrechbarer Verbhandlung (vgl. hierzu die Tabellen 4.2-7, 4.2-8 und 4.2-9). Im Unterschied zu den einfachen feinkörnigen Verben mit unterbrechbarer Verbhandlung ist in allen drei Korpora der Neuerwerb dieser Verben (Types) höher als die Anzahl der Äußerungen, in denen sie belegt sind (Tokens). Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass insgesamt eine relativ große Anzahl an Verben zur vorliegenden Kategorie gezählt werden können, diese jedoch im alltäglichen Sprachgebrauch nicht so häufig verwendet werden wie beispielsweise Verben anderer Kategorien.

Die Verben der vorliegenden Kategorie beschreiben in der Regel eine einzige Handbewegung, vgl. beispielsweise *brosat* ' (werfen'), *trogat* ' (berühren, anfassen') oder *rvat* ' (zerreißen'). Zahlreiche Äußerungen mit unterschiedlichen Types aus dem Protassova-Tagebuch können dies illustrieren:

(378) /Varja möchte, dass ihre Mutter ihr einen angenähten Knopf gibt/

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Otorvat' i dat' mne, otšit' i otporot'. (Varja,2;0)

„Abreißen und mir geben, herausnähen und heraustrennen.“

(379) /Varja möchte, dass man für sie den Plattenspieler anstellt/

Nažmi na etu knopku, gde lampočka. (Varja 2;0)

„Drück auf diesen Knopf, wo das Lämpchen ist.“

(380) /Varjas Mutter fragt Varja, wie der Papa sich ihr gegenüber verhält/

Plocho odnositsja, on menja šlepal. (Varja, 2;0)

„Er verhält sich (mir gegenüber) schlecht, er hat mir einen Klaps gegeben.“

(381) *Ty grjaznuju vodičku chočeš' vylit'?* (Varja, 2;6)

„Willst du das schmutzige Wässerchen ausgießen?“

Dieselben Beobachtung gelten ebenso für das Gvozdev-Tagebuch wie für das Korpus von Bieva:

(382) /Ženja findet nach langer Zeit seinen Spielzeug-Mönch wieder und sagt zu seinem Vater/

Ėto monašku ne trogaj. (Ženja, 2;3.09)

„Diesen Mönch fass nicht an.“

(383) *A tam brosjut kamni. (Kirill, 2;10.3)*

„Und dort werfen (sie) Steine.“

(384) *A mne Valentina Aleksandrovna tolknula. (Kirill, 2;9.1)*

„Und mich hat Valentina Aleksandrovna geschubst.“

Mit den oben genannten Verben aus den Beispielen (378) bis (384) werden ausschließlich Situationen beschrieben, die die drei Kinder aus ihren eigenen Erfahrungen kennen oder unmittelbar bei anderen Personen beobachten. In der Regel weiß der Sprecher dabei ganz genau, wie der von einem solchen Verb denotierte Vorgang im Einzelnen vor sich geht und von dem man sagen kann, dass er sich unter der absoluten Kontrolle der ausführenden Person befindet. Wie die obigen Belege und die Wörterbuch-Explikationen⁶⁷ zeigen, denotieren diese

⁶⁷ Folgende Wörterbuch-Explikationen (vgl. Evgen'eva 1981) von *brosat'* („werfen“) und *trogat'* („berühren, anfassen“) sollen dies illustrieren:

- *brosat'* („werfen“): *Vzmačom zastavljat' letet', padat' čto-l. nachodjaščeesja v ruke (v rukach).* („Mit Schwung zu fliegen veranlassen, irgendetwas in der Hand (in den Händen) befindliches fallen.“);
- *trogat'* („berühren, anfassen“): *Prikasat'sja k komu-čemu-l., dotragivat'sja.* („Jemanden/etwas anfassen, berühren.“).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Verben ebenso lexikalisch deutliche Vorgänge wie Verben, deren Verbhandlung unterbrechbar ist.

Häufig enthält die lexikalische Bedeutung dieser Verben auch ein oder mehrere konkrete Bedeutungselemente, die den bezeichneten Vorgang ganz deutlich machen und ihn von ähnlichen Situationen unterscheiden und abgrenzen (siehe Marszk 1999, 258). Es werden überwiegend die Objekte einer Handlung versprachlicht, mit denen die entsprechende Handlung ausgeführt wird, wie beispielsweise die Dose, die losgelassen werden soll (Beispiel 386) oder der abgerissene Knopf (Satz 387). Die Kinder nennen also in der Regel das Patiens, das einen physischen Zustandswechsel erfährt. Die folgenden Beispiele aus unterschiedlichen Alterstufen sollen dies veranschaulichen:

(385) /Varja sieht, wie Apfelkerne auf den Boden fallen/

Ěto nado vybrosit. (Varja, 2;0)

„Das muss man wegwerfen.“

(386) /Varja möchte auf den Arm von ihrer Mutter, die allerdings eine Dose trägt/

A ja choču otпустit' banočku, i k tebe na ručki. (Varja; 2;2)

„Und ich möchte die Dose loslassen, und zu dir auf die Arme.“

(387) *Ženja pugovicu otorval*. (Ženja, 1;10.23)

„Ženja hat den Knopf abgerissen.“

4.2.2.1.1.2.2 Deutliche konzeptuelle Beteiligung des ganzen Körpers oder der Füße bzw. der Beine

Unter den einfachen feinkörnigen Verben mit nicht unterbrechbarer Verbhandlung stellen Verben, bei denen eine Beteiligung des ganzen Körpers und der Füße bzw. der Beine deutlich konzeptualisiert ist, mit einem prozentualen Anteil zwischen 27 und 36% an Types und zwischen 56 und 60% an Tokens eine der größten Gruppen innerhalb dieser Kategorie dar (vgl. hierzu die auch die Tabellen 4.2-7, 4.2-8 und 4.2-9).

Bei den meisten Verben der vorliegenden Kategorie ist dabei vor allem eine deutliche konzeptuelle Beteiligung des Körpers feststellbar. Insbesondere Verben wie *vstavat* („aufstehen“), *sadit'sja* („sich setzen“), *padat* („hinfallen, herunterfallen“) und *ložit'sja* („sich hinlegen“) sind im gesamten Untersuchungszeitraum in zahlreichen Äußerungen, meist bereits von Beginn des Spracherwerbs, belegt (vgl. hierzu die Verblisten im Anhang 2). Die wiederholte Verwendung der genannten Verben erklärt den hohen Anteil der Tokens, der in allen drei Korpora in dieser Kategorie am höchsten ist.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Ein von diesen Verben denotierter Vorgang kann deshalb nicht unterbrochen werden, weil er sich zum einen ganz unter der Kontrolle der ausführenden Person befindet und zum anderen in der Regel so schnell vonstatten geht, dass eine Unterbrechung nicht (oder höchstens sehr schwer) möglich ist:

(388) /Varja spricht mit sich selbst/

Voz'mi pledik, čto-to choložno, i ložiš' na krovatku, vot tak. (Varja, 1;8)

‚Nimm eine Decke, irgendwie ist (mir) kalt, und leg dich auf das Bettchen, genau so.‘

(389) *Varen'ka chočet na goršok sest'.* (Varja, 1;6)

‚Varen'ka will sich auf das Töpfchen setzen.‘

/sie setzt sich/

(390) /Ženjas Spielzeughund fällt herunter/

Upala. [...] Buch sobačka. (Ženja, 2;0.8)

‚Heruntergefallen. [...] Bautz Hündchen.‘

(391) *Vstavat', miška, vstavat' miška!* (Kirill, 2;0.19)

‚Aufstehen, Bärchen, aufstehen, Bärchen!‘

Im Gegensatz dazu sind nur sehr wenige Types und vereinzelte Tokens für Verben belegt, bei denen in erster Linie das Konzept der Füße/Beine eindeutig belegt ist. Für Varja und Kirill sind Verben wie *nastupat'* (‚treten auf/in‘), *spotykat'sja* (‚stolpern‘) oder *ostanavlivat'sja* (‚stehen bleiben‘) verzeichnet, während im Gvozdev-Tagebuch keine Vorkommen dieser Kategorie zugeordnet werden konnten. Folgende Äußerungen sind beispielsweise in den Korpora von Protassova und Bieva belegt:

(392) *Ja nastupila v lužu, pošlepaj menja, ja ne nastupala nikogda, vot tak, vot tak.* (Varja, 2;0)

‚Ich bin in die Pfütze getreten, haue mich, ich bin niemals getreten, genau so, genau so.‘

(393) *A ja sejčas vižu, čto traktor upal. Spotknulsja.* (Kirill, 2;9.1)

‚Ich sehe gerade, dass der Traktor gefallen ist. Er ist gestolpert.‘

(394) *Na menja ne nastupaj [...].* (Kirill, 2;11.1)

‚Trete nicht auf mich [...].‘

Allerdings sind auch die Verben der vorliegenden Kategorie immer dadurch gekennzeichnet, dass neben dem Körper vor allem auch die Füße bzw. Beine deutlich konzeptualisiert sind, und somit nicht klar zwischen dem Konzept des Körpers und dem Konzept der Füße/Beine zu trennen ist.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

4.2.2.1.1.2.3 Deutliche konzeptuelle Beteiligung des Mundes

Bei einem kleinen Anteil an Verben der vorliegenden Kategorie ist auch eine Bewegung des Mundes deutlich konzeptualisiert. Allerdings beträgt der prozentuale Anteil lediglich zwischen 3-10% der Types bzw. zwischen 2-7% der Tokens aller untersuchten einfachen feinkörnigen Verben mit nicht unterbrechbarer Verbhandlung. Im Einzelnen handelt es sich dabei um Verben wie *kusat'* (‚beißen‘) und *plevat'(sja)* (‚spucken‘), die in allen drei Korpora mehrfach belegt sind sowie um *vyplevyvat'* (‚ausspucken‘), *otkusyvat'* (‚abbeißen‘) oder *prokusyvat'* (‚durchbeißen‘), die meistens in einzelnen Äußerungen in den Korpora verzeichnet sind.

Vorgänge, die mit diesen Verben beschrieben werden, sind in der Regel so kurz in der Ausführung, dass sie nicht (oder nur sehr schwer) unterbrochen werden können bzw. nicht mehr aufhaltbar oder bremsbar sind. Folgende Beispiele mit *plevat'(sja)* (‚spucken‘) aus den Korpora von Protassova, Gvozdev und Bieva sollen die obigen Ausführungen veranschaulichen:

(395) /Varja schaut auf den Boden, wo ausgespuckter Käse liegt/

Devočka plochaja, Varen'ka pljunula. (Varja, 1;6)

‚Schlechtes Mädchen, Varen'ka hat gespuckt.‘

(396) *Vot kak pljunul.* (Ženja, 2;2.25)

‚Da sieh mal einer an, wie (ich) gespuckt habe.‘

(397) *Ja plevalsja, vse ja pljujus'.* (Kirill, 2;2.8)

‚Ich habe gespuckt, ich werde nur spucken.‘

In den Tagebüchern von Protassova und Gvozdev ist noch das Verb *vyplevyvat'* (‚ausspucken‘) belegt:

(398) *Na, s'eš' persik, tol'ko vypljuni kostočku.* (Varja, 1;10)

‚Da, iss einen Pfirsich, spuck bloß den Kern aus.‘

(399) /Ženja redet von einem Bonbonpapier/

Ja pososal bumažku, vypljunul ee k sebe na ruku i brosil na pol. (Ženja, 2;10.13)

‚Ich habe das Papierchen abgelutscht, habe es in meine Hand gespuckt und auf den Boden geworfen.‘

Für Varja sind zusätzlich noch Verben wie *otkusyvat'* (‚abbeißen‘) oder *prokusyvat'* (‚durchbeißen‘) verzeichnet, vgl. die Äußerung mit *otkusyvat'* (‚abbeißen‘):

(400) *Nu, papa, kusoček otkusi, chočeš' otkusat'?* (Varja, 1;10)

‚Nun, Papa, beiß ein Stückchen ab, willst (du) abbeißen?‘

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

4.2.2.1.1.2.4 Deutliche konzeptuelle Beteiligung weiterer klar abgrenzbarer Körperteile

Die Durchsicht und Untersuchung des vorliegenden Datenmaterials hat ergeben, dass eine deutliche konzeptuelle Beteiligung weiterer klar abgrenzbarer Körperteile in den untersuchten Korpora selten vorkommt (diese Verben sind in den Tabellen 4.2-7, 4.2-8 und 4.2-9 mit „Körper allg.“ und im Anhang 2 mit „H/K/F/M+“ gekennzeichnet). Die Vorkommen beschränken sich dabei auf feine Verben mit nicht unterbrechbarer Verbhandlung. Prozentual gesehen machen diese Verben zwischen 12 und 16% der Types und zwischen 4 und 7% der Tokens aller untersuchten einfachen feinkörnigen Verben der vorliegenden Kategorie aus. Bei den Beispielen handelt es sich also um einzelne Verben und Belege, sodass keinerlei Obergruppen mehr gebildet werden konnten, vgl. das folgende Beispiel:

(401) *Ja tebe podarila vot étot, kotoryj žmurit glazami, utenok.* (Varja, 2;6)

„Ich habe dir dieses da geschenkt, das die Augen zusammenkneift, das Entlein.“

Der Deutlichkeitstest, d.h. die Wörterbuch-Explikationen von Evgen'eva (1981), verdeutlichen zusätzlich, dass es sich bei diesem Beispiel um ein lexikalisch deutliches, also feines Verb handelt⁶⁸.

In der folgenden Äußerung von Kirill wird allerdings nicht klar, was er genau unter *morščit'sja* („runzeln, rümpfen“) versteht. Mit Hilfe des Kontextes scheint er vermutlich etwas wie ‚anhaken‘ zu meinen:

(402) /Kirill redet von seinem Vater/

On morščit'sja krjučoček. (Kirill, 2;7.4)

„Er runzelt das Häkchen.“ (Vermutlich in der Bedeutung: ‚er hakt das Häkchen an.‘)

Somit kann als Ergebnis festgehalten werden, dass es sich – in Bezug auf die untersuchten und kategorisierten Verben – bei den genannten Gruppen (deutliche konzeptuelle Beteiligung der Hand, des ganzen Körpers, der Füße/der Beine und des Mundes) um die Hauptkategorien im frühen russischen Erstspracherwerb handelt. Allerdings ist die konzeptuelle Beteiligung weiterer klar abgrenzbarer Körperteile (z.B. des Rückens etc.) bei feinen Verben denkbar, für die dann zusätzliche Testverfahren aufgestellt werden könnten (vgl. hierzu Abschnitt 3.3.2.2).

⁶⁸ Evgen'eva (1981) gibt beispielsweise für *žmurit'* („zusammenkneifen“) folgende Explikation.

- *žmurit'* („zusammenkneifen“): *Sžimaja veku, prikryvat', ščurit' (glaza).* („Augenlider zusammendrücken, verdecken, zusammenkneifen (Augen)“).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Zur vorliegenden Kategorie zählen außerdem Verben, bei denen ein klar abgrenzbares Körperteil zwar deutlich konzeptualisiert ist, in der Regel jedoch offen bleibt bzw. variieren kann, um welches Körperteil es sich dabei handelt, vgl. beispielsweise die Verben *prolivat'* (,verschütten'), *lipnut'* (,haften bleiben, kleben bleiben') oder *ušibat'sja* (,sich stoßen'). Auch diese Verben sind in den Korpora von Protassova, Gvozdev und Bieva nur in einer gewissen Anzahl an Types und Tokens belegt (vgl. hierzu auch die Verblisten im Anhang 2). Sie bestehen eventuell auch deshalb den Unterbrechungstest nicht, weil sie als nicht-intentional eingestuft werden müssen:

- (403) *Ja stuknulas', požalej menja.* (Varja, 1;8)
,Ich habe mich angestoßen, tröste mich.'
- (404) *Mama, ja prolila kašu na stol.* (Varja, 2;0)
,Mama, ich habe Brei auf dem Tisch verschüttet.'
- (405) /Ženjas Vater hat sich den Fuß angestoßen/
Ty obo čto ušibsja? Papa? (Ženja, 2;8.14)
,An was stößt du dich an? Papa?'
- (406) /Kirill spielt, dass er auf einem Motorrad fährt/
Smotri, kogda po krugu, zadevaju. (Kirill, 2;9.1)
,Schau, wenn im Kreis, (ich) stoße an/bleibe hängen.'

4.2.2.1.2 Komplexe feinkörnige Verben

Ein kleiner Anteil der untersuchten feinen Verben, lediglich zwischen 5 und 8% der Types sowie zwischen 3 und 7% der Tokens, kann als sogenannte „komplexe feinkörnige Verben“ zusammengefasst werden.

Diese Verben sind dadurch gekennzeichnet, dass sie Situationen beschreiben, die aus mehreren unterschiedlichen Handlungsbausteinen auf der Wirklichkeitsebene bestehen, vgl. beispielsweise *topit'* (,(an)heizen') oder *varit'* (,kochen'), die aber im Unterschied zu groben Verben in der Regel nicht als biplan definiert werden können (eine Ausnahme bildet allerdings das Verb *pisat'* ,schreiben', siehe die Beispiele 420 bis 426). Die Explikation der Verben besteht meistens aus einer zusammenfassenden Darstellung der Situation, wie anhand des Verbs *varit'* (,kochen') zu sehen ist: *Prigotovljat' pišču, pit'e kipjačeniem* (,Essen, Trinken durch das Kochen zubereiten') (zur Explikation des Verbs vgl. Evgen'eva 1981). So kann man sich vorstellen, dass eine Handlung wie *varit'* (,kochen') unter anderem folgende Arbeitsschritte umfassen könnte: Gemüse und Fleisch schneiden, etwas würzen, außerdem auch Arbeitsgänge wie braten oder sieden usw.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Die einzelnen Bestandteile einer von einem feinkörnigen Verb denotierten Situation sind dabei üblicherweise ebenfalls als fein einzustufen und man kann davon ausgehen, dass dem Sprecher bei feinen Verben lediglich feine Handlungsbausteine über eine Situation präsent sind. Marszk (1999, 259) nimmt an, dass die Komponenten feiner Verben in der Regel verhältnismäßig genau vorgegeben sind, und nicht in dem Maße wie bei groben Verben variieren können (vgl. hierzu Abschnitt 4.2.2.2ff.). Diese Beobachtung konnte auch anhand des vorliegenden Datenmaterials gemacht werden, wobei Unterschiede zwischen den Verben festgestellt werden konnten: So scheinen bei Verben wie *topit'* (,(an)heizen') oder *pisat'* (,(schreiben')) die einzelnen Handlungsschritte ziemlich genau festgelegt zu sein, bei Verben wie *varit'* (,(kochen')) sind sie dagegen etwas freier auslegbar. Dies steht vermutlich auch damit im Zusammenhang, dass ein von einem feinen Verb denotierter Vorgang aus unterschiedlich vielen Handlungsbausteinen bestehen kann. Bei *varit'* (,(kochen')) ist eine größere Anzahl unterschiedlicher zur Verbbedeutung gehörender Komponenten denkbar als demgegenüber bei *topit'* (,(an)heizen').

Für die weitere Untersuchung möchte ich von der Annahme ausgehen, dass die verschiedenen Handlungsbausteine komplexer feinkörniger Verben auch von Kindern in einer frühen Phase des Spracherwerbs bereits relativ gut erfasst werden können und zum Inhalt ihrer sprachlichen Ausführungen werden. Diese Annahme stützt sich zum einen auf den Umstand, dass die unterschiedlichen Handlungsbausteine feiner Verben in der Regel ziemlich genau festgelegt sind und sich somit für die Kinder die Möglichkeit bietet, die verschiedenen Situationen wiederholt in einer ähnlichen Art und Weise der Ausführung wahrzunehmen. Zum anderen steht bei diesen Verben die motorische Determiniertheit im Vordergrund und wie in Abschnitt 3.3.2.2 bereits gezeigt werden konnte, scheint die Entwicklung der motorischen Fähigkeiten, vor allem des Greifens und der Bewegung im Raum an sich, für die weitere Entwicklung, auch für den Spracherwerb eine nicht unerhebliche Rolle zu spielen.

Den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung zufolge kann vor allem die herausragende Bedeutung der Hand für den Sprachgebrauch, auch für den ganz frühen (russischen) Erstspracherwerb, bestätigt werden. Wie anhand der Anzahl der Belege zu ersehen ist, sprechen die Kinder mit komplexen feinkörnigen Verben ausschließlich über Situationen, bei denen eine Handbewegung deutlich konzeptualisiert ist, wie die folgenden Beispiele aus unterschiedlichen Alterstufen zeigen:

(407) /Varjas Vater putzt Schuhe/

Čistit botinki papa. (Varja, 1;8)

„Papa putzt Schuhe.“

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

- (408) *Počini svoego magnitofona, ja ego slomala.* (Varja,2;4)
,Reparier dein Tonbandgerät, ich habe es kaputt gemacht.‘
- (409) /Varjas Mutter strickt/
Ty mne vjažeš’? (Varja, 2;0)
,Strickst du für mich?‘
- (410) /Ženja nimmt Holzscheite, geht zum Ofen und versucht, ein Streichholz zu entzünden/
Budu topit’ pečku v sortire. (Ženja, 2;0.21)
,(Ich) werde den Ofen im Klo anheizen.‘
- (411) /Kirill wird gefragt, was er zusammen mit seinem Vater gemacht hat/
Remontirovali dver’. (Kirill, 2;5.19)
,(Wir) haben die Tür repariert.‘

Obwohl die oben beschriebenen Tätigkeiten alle mehr oder weniger mit der Hand bzw. mit einem in der Hand befindlichen Gegenstand ausgeführt werden, können sie doch sehr unterschiedlich sein, man vergleiche z.B. *čistit’* (,putzen‘), *vjazat’* (,stricken‘) oder *topit’* (,(an)heizen‘).

Viele der Äußerungen (v.a. in den Tagbüchern von Protassova und Gvozdev), in denen eine Situation von einem feinkörnigen Verb beschrieben wird, können als sogenannte Nachahmungen (vgl. hierzu auch Kapitel 4) angesehen werden. Diese Handlungen sind den Kindern deshalb so vertraut, weil es sich um alltägliche Tätigkeiten handelt, die zum einen mit der Hand ausgeführt werden, zum anderen so überschaubar sind, dass sie in ihrer Ganzheit von den Kindern visuell wahrgenommen werden können.

- (412) /Varja breitet die Tagesdecke auf dem bereits gemachten Bett aus/
Krovatku postelim. (Varja, 1;6)
,(Wir) machen das Bettchen.‘
- (413) *Bel’e stirat’. Varen’ka chočet bel’e stirat’.* (Varja, 1;8)
,Wäsche waschen. Varen’ka will Wäsche waschen.‘
- (414) /Ženja spielt mit einem Schokoladenfisch/
Deduška bol’šie bessokoladnye („nešokoladnye“) ryby lovil. (Ženja, 2;8.28)
,Opa hat große Nicht-Schokoladen-Fische gefangen.‘

Anhand des Verbs *varit’* (,kochen‘) sind die unterschiedlichen Handlungsbausteine, aus denen komplexe feinkörnige Verben zusammengesetzt sein können, besonders gut nachvollziehbar. So gehört zum Kochen beispielsweise das Schneiden von Zutaten, das Würzen der Speisen sowie Vorgänge wie Braten u.v.m.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

In den Tagebüchern von Protassova und Gvozdev sind verschiedene Belege mit den Verben *varit'* (,kochen') und *gotovit'* (,zubereiten (Essen), kochen') belegt (in dem Korpus von Bieva ist das Verb *varit'* nur ein Mal verzeichnet, ein Beispiel für *gotovit'* ist nicht belegt⁶⁹).

Sätze mit diesen Verben werden in ganz konkreten Situationen geäußert, beispielsweise wenn Ženja ein bestimmtes Gericht sieht oder das Rattern des Fleischwolfs hört:

(415) /Ženjas Mutter hat Nudeln gekocht/

Uže lapšu sdelali: nado varit'. (Ženja, 2;6.24)

„Die Nudeln sind schon gemacht: man muss [sie] kochen.“

(416) /Ženja hört das Rattern des Fleischwolfs/

Ljuba gotovit kotletku. Mal'čik budet kušat' kotletku. Papa budet kormit'. (Ženja, 2;1.9)

„Ljuba bereitet eine Frikadelle zu. Der Junge wird eine Frikadelle essen. Papa wird füttern.“

Bei Belegen dieser Art bleibt jedoch offen, was Ženja genau unter einer Handlung wie *varit'* (,kochen') versteht. Eventuell wird die Tätigkeit des Kochens nur mit bestimmten Tätigkeiten in der Küche in Zusammenhang gebracht.

In den Korpora von Protassova und Gvozdev sind auch Äußerungen verzeichnet, in denen sowohl Varja als auch Ženja die Tätigkeit des Kochens in verschiedenen Spielsituationen nachstellen. Dabei werden – beispielsweise anhand von Steinen und Blättern, die als Gemüsesuppe fungieren – die unterschiedlichsten Komponenten des Kochens nachgespielt. Diese Nachahmungen, bei denen auch außersprachliche Komponenten wie die bereits erwähnten Steine und Blätter etc. eine Rolle spielen, lassen darauf schließen, dass von der konkreten Handlung bereits abstrahiert werden kann:

(417) /Varja spielt mit Steinen und Blättern/

Ja varju supčik, kartošku, morkovku, kapustku. (Varja, 1;8)

„Ich koche ein Süppchen, Kartoffeln, Karotten, Kohl.“

(418) /Varja spielt mit ihrem Puppengeschirr/

Ja sejčas pogotovlju nemnožko, a kogda ja prigotovlju, ja k tebe prijdu. (Varja, 2;4)

„Ich koche jetzt ein bisschen, und wenn ich koche, dann komme ich zu dir.“

(419) /Ženja spielt, dass er Brei kocht/

Ty budeš' kašu s maslom? Esli budeš', ja svarju. (Ženja, 2;9.12)

„Möchtest du Brei mit Butter essen? Wenn du möchtest, dann werde ich kochen.“

⁶⁹ Weitere Belege dieser Verben konnten auch nicht in den Stichproben, die nicht direkter Gegenstand der Untersuchung waren, gefunden werden.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Anhand der Beispiele mit *varit'* (,kochen') und *gotovit'* (,zubereiten (Essen), kochen') wird außerdem deutlich, dass vor allem die dazugehörigen Argumente die Feinheit der Verben bestimmen: So ist beispielsweise *varju supčik* ,Ich koche ein Süppchen' (Beispiel 417) und *gotovit kotletku* ,Ljuba bereitet eine Frikadelle zu' (Satz 416) als lexikalisch deutlicher, d.h. als feiner zu bewerten als *varit'* (,kochen') und *gotovit'* (,zubereiten (Essen), kochen') alleine. Ein weiteres feines Verb, das eine Besonderheit aufweist, ist das Verb *pisat'* (,schreiben'). Dieses Verb ist ebenso wie die komplexen grobkörnigen Verben dadurch gekennzeichnet, dass der vom Verb denotierte Vorgang aus zwei Ebenen besteht und *pisat'* (,schreiben') somit zu den biplanen Verben gezählt werden muss (vgl. hierzu Mende 2003 und auch die detaillierten Ausführungen bei den komplexen grobkörnigen Verben, Abschnitt 4.2.2.2.1). Die eine Ebene ist sensomotorisch wahrnehmbar, während die andere Ebene eine mentale Basis bzw. Befähigung beschreibt, ohne die die motorische Ausführung nicht korrekt ausgeübt werden kann⁷⁰ und die im Folgenden als mentale Aktebene bezeichnet werden soll. Um schreiben zu können, muss der Mensch also über gewisse mentale Voraussetzungen verfügen, um einerseits die Befähigung zu erwerben, eine bestimmte Art von graphischen Zeichen zu Papier bringen zu können, andererseits kann dies (im Normalfall) nur durch die motorische Ausführung des (handschriftlichen) Schreibens erfolgen⁷¹ (vgl. auch Rudolf 1978).

In den drei untersuchten Korpora sind zahlreiche Äußerungen mit den Formen von *pisat'* (,schreiben') belegt. Bei Durchsicht dieser Beispiele fällt auf, dass *pisat'* von den Kindern auch in der Bedeutungsvariante ,malen' verwendet wird:

(420) *Kogda ja budu bol'saja, ja tože budu bol'simi karandašikami pisat', a to vse malen'kimi da malen'kimi.* (Varja, 2;4)

,Wenn ich groß sein werde, dann werde ich auch mit großen Stiften malen (schreiben), und sonst immer mit den Kleinen, den Kleinen.'

(421) *Napiši mne zajchika.* (Ženja, 2;6.22)

,Mal mir ein Häschen.'

In den Korpora gibt es jedoch auch eine Reihe von Äußerungen, in denen *pisat'* in der Bedeutung von ,schreiben' belegt ist:

(422) /Varja zeigt auf einem Telegramm von ihrem Vater den Buchstaben „o“/

⁷⁰ Ansonsten müsste man von *kritzeln* oder *krakeln* o.ä. sprechen.

⁷¹ Schreiben kann man natürlich auch, wenn man beispielsweise auf der Computertastatur oder Schreibmaschine tippt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf das klassische Schreiben, allerdings ist auch beim Tippen etc. eine Handbewegung deutlich konzeptualisiert.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Vot papa „o“ napisal. (Varja, 2;0)

„Hier hat Papa „o“ geschrieben.“

(423) /Ženjas sieht, dass sein Vater den Füller weglegt/

Ty bol'se ne chočeš' pisat'. (Ženja, 2;6.4)

„Du willst nicht mehr schreiben.“

(424) /Kirill schaut ein Buch an und meint, sein Onkel hätte es geschrieben/

On napisal étot bukvar'. (Kirill, 2;9.17)

„Er hat diese Fibel geschrieben.“

Trotz dieser Beispiele steht bei *pisat'* (‚schreiben‘) vor allem die motorische Tätigkeit des Schreibens oder Malens im Vordergrund des kindlichen Wissens und Begreifens, die dann auch zum Inhalt der sprachlichen Äußerung wird. Dies hängt vermutlich vor allem damit zusammen, dass kleine Kinder selbst noch nicht dazu in der Lage sind, zu schreiben, und sie mit *pisat'* (‚schreiben‘) ausschließlich die motorische und keine mentale Tätigkeit verbinden.

Neben *pisat'* (‚schreiben‘) sind auch zahlreiche Belege mit dem ebenfalls biplanen Verb *risovat'* (‚malen‘) verzeichnet, d.h., dass im Verbwortschatz der Kinder bislang beide Verben parallel nebeneinander existieren (vgl. auch 4.1.2.1.1.4.2). Vermutlich ist den Kindern bereits durchaus bewusst, dass zwischen *pisat'* und *risovat'* ein Bedeutungsunterschied besteht, da *pisat'*, wie bereits in den Beispielen (420) und (424) gezeigt werden konnte, sowohl in der Bedeutung ‚schreiben‘ als auch in der Bedeutung ‚malen‘ verwendet wird:

(425) *Vot krasnen'kaja rožočka, pust' ona stoit na kartinke, ja ee narisovala, ja že takaja risovanka, vot ja kakaja.* (Varja, 2;4)

„Das ist ein schönes Röschen, soll sie auf dem Bild stehen, ich habe sie gemalt, ich bin so eine Malerin, so eine bin ich.“

Ženja Gvozdev nennt in einer Äußerung parallel neben *pisat'* (‚schreiben‘) auch das Verb *risovat'* (‚malen‘):

(426) *Piši. Tut piši. Tut piši Runečku⁷², domiki. Pisat' – risovat'.* (Ženja, 2;0.0)

„Male (schreibe). Male (schreibe) hier. Male (schreibe) hier Runečku, Häuser.
Malen (schreiben) – malen.“

4.2.2.1.3 Menschenmaße

Wie bereits dargestellt wurde (vgl. Abschnitt 3.3.2.3), wird die Bestimmung der Menschenmaße zusammen mit den empirischen Tests verwendet und gibt, wie im Fall der

⁷² Dabei handelt es sich um eine Figur aus einem Kinderbuch.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Verben, bei denen eine Beteiligung eines klar abgrenzbaren Körperteils deutlich konzeptualisiert ist, zusätzlich Aufschluss über die Granularitätsstufe der einzelnen Verben. In der Regel weisen vor allem feine Verben die Menschenmaße MM1 und MM2 auf (vgl. hierzu auch Marszk 1996, 74).

Die Untersuchung der Granularität russischer Verben im frühen Spracherwerb hat ergeben, dass Kinder zu einem großen Teil Verben der feinen Granularitätsstufe erwerben, und dass diesen – wie die tabellarischen Übersichten⁷³ 4.2-10 bis 4.2-12 (für einfache feinkörnige Verben) und 4.2-13 bis 4.2-15 (für komplexe feinkörnige Verben) zeigen – in der Regel die ersten beiden Menschenmaße, MM1 und MM2, zugeordnet werden können. Das MM3 kann nur bei einigen wenigen Types und Tokens belegt werden und weitere, d.h. höhere Menschenmaße treten lediglich in Verbindung mit niedrigeren MM auf (in den Tabellen 4.2-10 bis 4.2-15 als „Komb.“ (Kombinationen) gekennzeichnet).

Die Auswertungen stützen die Ergebnisse von Kapitel 4.2.2.1.1ff. und 4.2.2.1.2, in denen herausgearbeitet wurde, dass Kinder mit feinen Verben vor allem über Vorgänge sprechen, mit denen sie vertraut sind und die sie entweder mit ihrem eigenen Körper oder mit alltäglichen und vertrauten Gegenständen aus ihrer Umgebung ausführen können. Somit kann auch die in Abschnitt 4.2.1.1 aufgestellte Arbeitshypothese bestätigt werden, dass für den Großteil der Verben, die insbesondere zu Beginn des Spracherwerbs erworben werden, die ersten beiden Menschenmaße (MM1 und MM2) bestimmt werden können.

Da die Menschenmaße auf Basis der Argumentstruktur des jeweiligen Verbs bestimmt werden, entspricht das MM1 dem ersten Argument, während sich das MM2 auf das zweite Argument, d.h. auf das Objekt, bezieht.

Einfache feinkörnige Verben

Die verschiedenen Unterklassen der einfachen feinkörnigen Verben (sowohl mit unterbrechbarer als auch mit nicht unterbrechbarer Verbhandlung) (vgl. 4.2.2.1.1ff.) weisen verschiedene Menschenmaße auf.

⁷³ Im folgenden Text und auch in den Tabellen 4.2-10 bis 4.2-15 sollen die Menschenmaße als MM1, MM2 usw. angegeben werden (vgl. hierzu auch Abschnitt 3.3.2.3).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Menschenmaße - einfache feinkörnige Verben									
	einfach (unterbrechbar/nicht unterbrechbar)								Total
	MM1 *	MM1 % **	MM2	MM2 %	MM3	MM3 %	Komb.	Komb %	
Hand	6 [17]	4 [2]	145 [729]	88 [76]	6 [33]	4 [3]	7 [174]	4 [18]	164 [953]
Körp./Fuß	62 [727]	93 [94]	3 [37]	4 [5]	0 [0]	0 [0]	2 [8]	3 [1]	67 [772]
Mund	2 [2]	8 [1]	18 [154]	75 [83]	4 [30]	17 [16]	0 [0]	0 [0]	24 [186]
Körp. allg.	1 [1]	11 [7]	8 [13]	89 [93]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	9 [14]
Total	71 [747]	27 [39]	174 [933]	66 [48]	10 [63]	4 [3]	9 [182]	3 [9]	264 [1925]

Tabelle 4.2-10 (Varja Protassova): Verteilung der Menschenmaße auf die einfachen feinkörnigen Verben

Legende

* MM1-Komb.: Absolute Verteilung der MM auf die einzelnen Untergruppen der einfachen feinkörnigen Verben

** MM1-Komb.%: Prozentuale Verteilung der MM auf die einzelnen Untergruppen der einfachen feinkörnigen Verben

Menschenmaße - einfache feinkörnige Verben									
	einfach (unterbrechbar/nicht unterbrechbar)								Total
	MM1	MM1 %	MM2	MM2 %	MM3	MM3 %	Komb.	Komb %	
Hand	0 [0]	0 [0]	116 [359]	91 [68]	3 [9]	2 [2]	9 [161]	7 [30]	128 [529]
Körp./Fuß	58 [400]	95 [95]	3 [20]	5 [5]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	61 [420]
Mund	0 [0]	0 [0]	13 [84]	81 [88]	3 [11]	19 [12]	0 [0]	0 [0]	16 [95]
Körp. allg.	0 [0]	0 [0]	6 [12]	100 [100]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	6 [12]
Total	58 [400]	27 [38]	138 [475]	65 [45]	6 [20]	3 [2]	9 [161]	4 [15]	211 [1056]

Tabelle 4.2-11 (Ženja Gvozdev): Verteilung der Menschenmaße auf die einfachen feinkörnigen Verben

Menschenmaße - einfache feinkörnige Verben									
	einfach (unterbrechbar/nicht unterbrechbar)								Total
	MM1	MM1 %	MM2	MM2 %	MM3	MM3 %	Komb.	Komb %	
Hand	0 [0]	0 [0]	139 [592]	91 [60]	8 [35]	5 [4]	6 [359]	4 [36]	153 [986]
Körp./Fuß	70 [988]	95 [99]	4 [13]	5 [1]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	74 [1001]
Mund	1 [2]	6 [1]	14 [149]	78 [90]	3 [14]	17 [8]	0 [0]	0 [0]	18 [165]
Körp. allg.	1 [2]	8 [9]	9 [17]	75 [74]	0 [0]	0 [0]	2 [4]	17 [17]	12 [23]
Total	72 [992]	28 [46]	166 [771]	65 [35]	11 [49]	4 [2]	8 [363]	3 [17]	257 [2175]

Tabelle 4.2-12 (Kirill Biev): Verteilung der Menschenmaße auf die einfachen feinkörnigen Verben

Ist beispielsweise die Beteiligung der Hand deutlich konzeptualisiert, kann überwiegend das Menschenmaß MM2 (bei 88-91% der Types und bei 60-76% der Tokens) bestimmt werden. Selten treten das MM1 und höhere Menschenmaße wie das MM3, beispielsweise auch in Kombination mit dem MM2, auf (siehe hierzu die Tabellen 4.2-10 bis 4.2-12).

Das MM2 ist am häufigsten bei den feinen Verben dieser Kategorie belegt, da zum Vollzug der Verbhandlung oftmals ein Gegenstand vonnöten ist. Dieses wird von den Kindern nicht immer (Beleg 427), aber häufig (Äußerung 428 und 429) sprachlich realisiert, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen:

(427) /Ženja hackt mit einem kleinen Beil Holz/

Rubit' budu. (Ženja, 2;0.25)

„(Ich) werde hacken.“

MM2 (nicht realisiert) (A+H+U+, feines Verb)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

(428) /Varja nimmt einen Kamm, äußert den folgenden Satz und beginnt dann, sich zu kämmen/ [339]⁷⁴

Grebešok pričesat'. (Varja, 1;5)

„Kamm kämmen.“

MM2 (A+H+U+, feines Verb)

(429) /Varja sieht auf einem Foto Frauen, die sich mit einem Föhn die Haare föhnen/

Ešče dve teti sušatsja fenom. (Varja, 2;6) [341]

„Noch zwei Tanten fönen sich mit dem Fön.“

MM2 (A+H+U+, feines Verb)

Mit einfachen feinkörnigen Verben werden auch Vorgänge beschrieben, die aus einer einzigen, oftmals auch wiederholten Handbewegung ohne Instrument bestehen. Das MM1 entspricht dabei dem ersten Argument, d.h. dem ausführenden Agens, das meistens indirekt (durch die Verbform) versprachlicht wird:

(430) /Varjas Vater geht weg und die Mutter sagt Varja, dass der Papa bald wieder nach Hause kommt. Varja geht auf den Flur und kommt winkend wieder/

Pomachala papu. (Varja, 1;6) [335]

„(Ich) habe Papa gewinkt.“

MM1 (A+H+U+, feines Verb)

Ein einfaches feinkörniges Verb, das ein höheres Menschenmaß, nämlich MM3-1 (d.h. die Interaktion mit einem anderen Menschen) aufweist, ist beispielsweise das Verb *kormit*' (‚füttern‘). Die Beispiele aus dem Tagebuch von Protassova zeigen, dass Varja nahezu immer denjenigen, der gefüttert wird oder werden soll, bezeichnet:

(431) /Varja nimmt mit ihrem Löffel Essen aus ihrem Teller/

Ėto tebe, papa, Ėto tebe, mama, ja vsech kormlju. (Varja, 1;10)

„Das ist für dich, Papa, das ist für dich, Mama, ich füttere alle.“

MM3-1 (A+H+U+, feines Verb)

(432) *Choču pojdem krolikov kormit*'. (Varja, 1;10)

„(Ich) will die Hasen füttern gehen.“

MM3-1 (A+H+U+, feines Verb)

Ist eine Beteiligung des Körpers und/oder der Füße bzw. Beine deutlich konzeptualisiert, so kann fast ausschließlich (bei 93 und 95% der Types bzw. bei 94 und 99% der Tokens) das MM1 bestimmt werden. Diese Verben beschreiben in der Regel Vorgänge, die ausschließlich

⁷⁴ Wurde das Beispiel bereits angeführt, so wird in eckiger Klammer die dortige Nummerierung angegeben.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

auf einer Körperteilbewegung basieren, vgl. beispielsweise *idti* (‘gehen‘), *nastupat’* (‘treten (auf)‘), *ležat’* (‘liegen‘), *vstavat’* (‘aufstehen‘) oder *tancevat’* (‘tanzen‘). Diese Verben sind zudem dadurch gekennzeichnet, dass der Vorgang unter der alleinigen Kontrolle der ausführenden Person liegt. Das MM1 bezieht sich dabei auf das erste Argument, d.h. auf das ausführende Agens. Folgende Beispiele sollen dies nochmals veranschaulichen:

(433) /Varja will nicht baden, sondern lieber tanzen/

Ja choču potancevat’. (Varja,1;10) [367]

‘Ich will tanzen.‘

MM1 (A+K/F+U+, feines Verb)

(434) *Mama, ljag*. (Ženja, 1;9.25)

‘Mama, leg dich hin.‘

MM1 (A+K/F+U-, feines Verb)

(435) *Mal’ čiki idut v školu*. (Kirill, 2;9.24)

‘Die Jungen gehen in die Schule.‘

MM1 (A+K/F+U+, feines Verb)

Selten werden bei den Verben der vorliegenden Kategorie auch andere, d.h. höhere Menschenmaße bestimmt, wie z.B. das MM2 bei *kačat’* (‘schaukeln‘). In den Äußerungen von Varja, Ženja und Kirill wird jedoch auch bei diesen Verben ausschließlich das Agens versprachlicht, vgl. die folgende Äußerung von Varja:

(436) /Varja schaukelt ihren Hund Čarli auf der Schaukel/

Čarli, Čarli pokačat. (Varja,1;8)

‘Čarli, Čarli, schaukelt.‘

MM2 (nicht realisiert) (A+K/F+U+, feines Verb)

Einfachen feinkörnigen Verben, bei denen eine Beteiligung des Mundes deutlich konzeptualisiert ist, wie beispielsweise bei *pit’* (‘trinken‘), *est’/kušat’* (‘essen‘) oder *otkusyvat’* (‘abbeißen‘), kann überwiegend das MM2 (bei 75-81% der Types und bei 83-90% der Tokens) zugeordnet werden. Allerdings wird das, das verspeist wird, von den Kindern eher selten benannt:

(437) *Mama kušat*. (Varja, 1;5) [371]

‘Mama isst.‘

MM2 (nicht realisiert) (A+M+U+, feines Verb)

(438) /Kirill erzählt, was er nicht ohne Erlaubnis machen darf/

Pit’ lekarstva. (Kirill, 2;8.11) [373]

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

„Medizin trinken.“

MM2 (A+M+U+, feines Verb)

Bei bestimmten Verben kommen auch andere Menschenmaße vor, beispielsweise das MM1 bei *plevat* ‚(spucken)‘ oder MM3 bei *celovat* ‚(küssen)‘.

(439) /Varja schaut auf den Boden, wo ausgespuckter Käse liegt/

Devočka plochaja, Varen'ka pljunula. (Varja, 1;6) [395]

„Schlechtes Mädchen, Varen'ka hat gespuckt.“

MM1 (A+M+U+, feines Verb)

(440) /Kirill möchte, dass seine Mutter ihn küsst/ [375]

Poceluj mama. (Kirill, 1;11.9)

„Küsse Mama.“

MM3-1 (A+M+U+, feines Verb)

Verben wie *prolivat* ‚(verschütten)‘ oder *ušibat'sja* ‚(sich stoßen)‘, bei denen zwar ein Körperteil deutlich konzeptualisiert ist, dieses jedoch unbestimmt ist, d.h. variieren kann, kann meistens das MM2 (ca. bei 75-100% der Types und bei 74-100% der Tokens) zugeordnet werden. Dieses Menschenmaß wird von den Kindern in der Regel auch benannt, wie die folgenden Beispiele zeigen:

(441) *Mama, ja prolila kašu na stol.* (Varja, 2;0) [404]

„Mama, ich habe Brei auf dem Tisch verschüttet.“

MM2 (A+Kallg.+U+, feines Verb)

(442) /Ženjas Vater hat sich den Fuß angestoßen/ [405]

Ty obo čto ušibsja? Papa? (Ženja, 2;8.14)

„An was stößt du dich an? Papa?“

MM2 (A+Kallg.+U+, feines Verb)

Verben, bei denen weitere klar abgrenzbare Körperteile deutlich konzeptualisiert sind, weisen das MM1 auf, wenn das Denotat dieser Verben aus dem Ausführen einer einzigen Bewegung besteht, vgl. beispielsweise *žmurit* ‚(zusammenkneifen)‘ (diese Beobachtung gilt ausschließlich für die wenigen Verben aus den vorliegenden Korpora).

(443) *Ja tebe podarila vot étot, kotoryj žmurit glazami, utenok.* (Varja, 2;6) [401]

„Ich habe dir dieses da geschenkt, das die Augen zusammenkneift, das Entlein.“

MM1 (A+Kallg.+U+, feines Verb)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Komplexe feinkörnige Verben

Komplexe feinkörnige Verben weisen überwiegend das Menschenmaß MM2 auf (zwischen 75-100% der Types und 90-100% der Tokens) (vgl. hierzu die Tabellen 4.2-13 bis 4.2-15), da oftmals ein zur Ausführung des Vorgangs erforderlicher Gegenstand vonnöten ist bzw. der Vorgang mit bestimmten Gegenständen ausgeführt wird, vgl. beispielsweise Verben wie *varit* ‚(kochen)‘, *topit* ‚(an)heizen‘) oder *činit* ‚(reparieren)‘. Das MM2 bezieht sich dabei auf das zweite Argument (das Patiens), das von den Kindern in ihren Äußerungen in aller Regel auch benannt wird:

(444) /Varjas Vater putzt Schuhe/ [407]

Čistit botinki papa. (Varja, 1;8)

‚Papa putzt Schuhe.‘

MM2 (A+H+U+, feines Verb)

(445) /Varja spielt mit Steinen und Blättern/ [417]

Ja varju supčik, kartošku, morkovku, kapustku. (Varja, 1;8)

‚Ich koche ein Süppchen, Kartoffeln, Karotten, Kohl.‘

MM2 (A+H+U+, feines Verb)

(446) *Počini svojego magnitofona, ja ego slomala.* (Varja,2;4) [408]

‚Reparier dein Tonbandgerät, ich habe es kaputt gemacht.‘

MM2 (A+H+U+, feines Verb)

Menschenmaße - komplexe feine Verben				
	nicht unterbrechbar			
	MM1	MM2	MM3-1/2	Komb.
Hand	0 [0]	23 [152]	0 [0]	1 [4]
%	0 [0]	96 [97]	0 [0]	4 [3]

Tabelle 4.2-13 (Varja Protassova): Verteilung der Menschenmaße auf die komplexen feinkörnigen Verben

Menschenmaße - komplexe feine Verben				
	nicht unterbrechbar			
	MM1	MM2	MM3-1/2	Komb.
Hand	0 [0]	19 [81]	0 [0]	0 [0]
%	0 [0]	100 [100]	0 [0]	0 [0]

Tabelle 4.2-14 (Ženja Gvozdev): Verteilung der Menschenmaße auf die komplexen feinkörnigen Verben

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Menschenmaße - komplexe feine Verben				
	nicht unterbrechbar			
	MM1	MM2	MM3-1/2	Komb.
Hand	0 [0]	3 [55]	0 [0]	1 [6]
%	0 [0]	75 [90]	0 [0]	25 [10]

Tabelle 4.2-15 (Kirill Biev): Verteilung der Menschenmaße auf die komplexen feinkörnigen Verben

4.2.2.1.4 Zusammenfassung

Die Untersuchung der feinkörnigen Verben hat insgesamt bestätigt, dass sowohl Varja als auch Ženja und Kirill in einer sehr hohen Anzahl Verben erwerben (Types), die der feinen Granularitätsstufe zuzuordnen sind. Ebenso häufig finden sich auch Äußerungen (Tokens), in denen diese Verben belegt sind (vgl. hierzu auch den prozentualen Anteil feiner Verben, der in allen drei Korpora für die Types zwischen 80 und 87% und bei den Tokens zwischen 76 und 86% beträgt).

Die vorliegenden feinkörnigen Verben können in zwei große Gruppen eingeteilt werden, in sogenannte einfache und komplexe feinkörnige Verben.

Einfache feinkörnige Verben können wiederum in zwei Kategorien unterteilt werden: Zum einen in Verben mit unterbrechbarer Verbhandlung und zum anderen in Verben ohne unterbrechbare Verbhandlung, die von Marszk (1996) als mittel-feine Verben bezeichnet wurden. Die vorliegende Untersuchung hat ergeben, dass die Unterbrechbarkeit der Verbhandlung kein Unterscheidungskriterium in Bezug auf die lexikalische Deutlichkeit eines feinen oder mittel-feinen Verbs liefert. Auf Basis der Wörterbuch-Explikationen (vgl. Evgen'eva 1981) und des modifizierten Unterbrechungstests (vgl. Abschnitt 3.3.2.2) konnten so die ehemals mittel-feinen Verben als feine Verben umkategorisiert werden.

Die einfachen feinkörnigen Verben zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie Vorgänge bezeichnen, die aus einer einzigen, sich oftmals wiederholenden Körperteilbewegung, bestehen. Auf Basis der erweiterten Testverfahren sowie durch die Modifizierung des Unterbrechungstests konnten beide Kategorien der einfachen feinkörnigen Verben in verschiedenen Untergruppen eingeteilt werden. Entweder ist eine Beteiligung der Hand (beispielsweise *pričesyvat'* ‚kämmen‘, *davat'* ‚geben‘, *machat'* ‚winken‘ oder *brosat'* ‚werfen‘), des ganzen Körpers (z.B. *vstavat'* ‚aufstehen‘, *ložit'sja* ‚sich hinlegen‘, *ležat'* ‚liegen‘ oder *sidet'* ‚sitzen‘), der Füße bzw. Beine (vgl. *idti* ‚gehen‘, *begat'* ‚laufen‘) oder des Mundes (*pit'* ‚trinken‘, *est'* ‚essen‘ oder *ževat'* ‚kauen‘) deutlich konzeptualisiert. Eine deutliche konzeptuelle Beteiligung anderer Körperteile konnte darüber hinaus nur bei den einfachen feinkörnigen Verben nachgewiesen werden, die eine nicht unterbrechbare

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Verbhandlung denotieren. Diese Vorkommen beschränken sich auf ein paar wenige Verbbeispiele (beispielsweise *žmurit' glazami* ‚die Augen zusammenkneifen‘). In diese Gruppe fallen außerdem Verben, bei denen ein klar abgrenzbares Körperteil zwar deutlich konzeptualisiert ist, aber offen bleibt bzw. variieren kann, um welches Körperteil es sich dabei handelt, vgl. beispielsweise die Verben *prolivat'* (‚verschütten‘), *lipnut'* (‚haften bleiben, kleben bleiben‘) oder *ušibat'sja* (‚sich stoßen‘).

Vergleicht man die Anzahl der Types sowie der Tokens der einzelnen Gruppen miteinander, so kann man sehen, dass die Konzeptualisierung von Hand und die des Körpers bzw. des Fußes in den vorliegenden Korpora von größerer Bedeutung zu sein scheinen als die des Mundes oder anderer klar abgrenzbarer Körperteile (vgl. hierzu die Tabellen 4.2-7 bis 4.2-9). Diese Beobachtungen stützt die Annahme von Ballmer/Brennstuhl (1986, 76), die davon ausgehen, dass das Modell des „Greifens“ das zentralste Modell für deutsche Verben ist. Ähnliches scheint somit auch für den russischen Verbwortschatz im frühen Spracherwerb zu gelten. Für die Entwicklung des Kindes konnte zudem die Bedeutung der Körpermotorik (vgl. Abschnitt 3.3.2.2) nachgewiesen werden, die sich ebenfalls im Spracherwerb niederzuschlagen scheint.

Anhand der komplexen feinkörnigen Verben konnte gezeigt werden, dass auch mit feinen Verben Situationen beschrieben werden, die aus mehreren unterschiedlichen Handlungsbausteinen bestehen (vgl. z.B. *čistit'* ‚putzen‘, *topit'* ‚(an)heizen‘ oder *varit'* ‚kochen‘). Die Analyse der früh erworbenen komplexen feinkörnigen Verben hat ergeben, dass ausschließlich das Konzept der Hand belegt ist. Für die konzeptuelle Beteiligung anderer Körperteile, wie beispielsweise der Füße/der Beine, des ganzen Körpers oder des Mundes, konnte in keinem der drei untersuchten Korpora Beispiele nachgewiesen werden.

Insgesamt konnte anhand der zahlreichen Belege mit unterschiedlichen Verben aus allen Korpora gezeigt werden, dass feine Verben bereits ab Beginn des Spracherwerbs einen Großteil der sprachlichen Äußerungen ausmachen und die Kinder relativ genau wissen, wie ein von einem feinen Verb denotierter Vorgang vor sich geht und was er bedeutet. Anhand der Ausführungen wurde die eingangs aufgestellte These bestätigt, dass feine Verben aufgrund ihrer Definition durch die verschiedenen empirischen Testverfahren von Kindern in einem frühen Alter relativ problemlos erschlossen werden können.

Bezüglich der Menschenmaße kann zusammenfassend festgehalten werden, dass den feinkörnigen Verben überwiegend das MM1 und MM2 zugeordnet werden konnten. Bei den komplexen feinkörnigen Verben ist überwiegend das MM2, das sich auf das zweite Argument bezieht, vertreten, da bei Verben dieser Kategorie in der Regel ein Gegenstand zur

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Ausführung der Verbhandlung benötigt wird (z.B. *sušatsja fenom* ‚sich mit einem Fön fönen‘). Dasselbe gilt auch für einen Teil der einfachen feinkörnigen Verben, bei denen die Beteiligung der Hand oder des Mundes deutlich konzeptualisiert ist (beispielsweise *brosit* ‚werfen‘ oder *kušat* ‚essen‘). Bezeichnen einfache feinkörnige Verben allerdings ausschließlich eine Hand- oder Körper- bzw. Bein- oder Mundbewegung, die meist wiederholend und ohne Gegenstand ausgeführt wird, dann besitzen sie das MM1 (vgl. *machat* ‚winken‘, *idti* ‚gehen‘ oder *plevat* ‚spucken‘). Somit können einerseits die Ergebnisse bestätigt werden, dass kleine Kinder mit feinen Verben vor allem über Vorgänge sprechen, die mit dem Körper oder mit einem Gegenstand ausgeführt werden, andererseits unterstützt die Bestimmung der Menschenmaße neben der lexikalischen Deutlichkeit der Verben (vgl. die Wörterbuch-Explikationen) und den empirischen Testverfahren die Umkategorisierung bestimmter Verbgruppen (bei denen beispielsweise die Bewegung des ganzen Körpers, der Füße/Beine bzw. des Mundes deutlich konzeptualisiert ist) von einer gröberen zur feinen Granularitätsstufe.

4.2.2.2 Grobe Verben

Das andere Ende der Granularitätsstufen bilden die groben Verben, die den Gegenpol zu den in Abschnitt 4.2.2.1 beschriebenen feinen Verben darstellen.

Wie anhand der Tabellen in Kapitel 4.2.1.3 zu ersehen ist, erwerben und verwenden sowohl Varja Protassova als auch Ženja Gvozdev und Kirill Biev im untersuchten Zeitraum bis zum Ende des dritten Lebensjahres im Vergleich zu feinen Verben nur eine geringe Anzahl an groben Körperverben. Prozentual gesehen machen die groben Verben insgesamt zwischen ungefähr 13 und 20% aller untersuchten Types aus. Der prozentuale Anteil der Tokens beträgt zwischen 12 und 24%, d.h. die Types sind, insgesamt gesehen, in relativ wenigen Äußerungen in den untersuchten Korpora belegt. Diese Ergebnisse bestätigen die in 4.2.1.1 aufgestellte Arbeitshypothese, dass grobe Verben vermutlich aufgrund ihrer Komplexität einerseits und ihrer Vagheit andererseits zu Beginn des Spracherwerbs in einer geringeren Anzahl erworben und auch verwendet werden als demgegenüber feine Verben.

Grobe Verben denotieren lexikalisch undeutliche Situationen und sie sind dadurch gekennzeichnet, dass sie alle empirischen Testverfahren mit einem negativen Ergebnis durchlaufen, d.h. einen Vorgang, der von einem groben Verb bezeichnet wird, kann man sich weder vor seinem geistigen Auge vorstellen, noch ist er unterbrechbar, außerdem wird dieser Vorgang auch nicht mit klar abgrenzbaren Körperteilbewegungen ausgeführt. Diese zunächst negative Bestimmung hat zur Folge, dass sehr unterschiedliche Verben in die Kategorie der

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

groben Körperverben fallen, vgl. beispielsweise *igrat'* (‚spielen‘), *pokupat'* (‚kaufen‘) oder *pomogat'* (‚helfen‘).

Bezüglich der Menschenmaße soll die Annahme vertreten werden, dass im Vergleich zu den feinen Verben bei groben Verben vorzugsweise auch höhere Menschenmaße, vor allem MM3, bestimmt werden können. Je höher das Menschenmaß, desto ungenauer ist das Wissen über die betreffende vom Verb denotierte Situation (vgl. hierzu auch Abschnitt 4.2.1.1)

Die grobkörnigen Verben, die anhand der Stichproben aus den drei Korpora klassifiziert werden konnten, können in zwei übergeordnete Verbkategorien zusammengefasst werden, den sogenannten komplexen grobkörnigen Verben (4.2.2.2.1) und den komplexen mittel-groben Verben (4.2.2.2.2). Anhand des Vorkommens und der Entwicklung der groben und mittel-groben Verben soll herausgearbeitet werden, welche allgemeinen Schlussfolgerungen daraus für den Erwerb von Verben im frühen russischen Erstspracherwerb gezogen werden können (siehe dazu insbesondere das Fazit in Abschnitt 4.2.2.2.5).

Die folgenden Tabellen 4.2-16, 4.2-17 und 4.2-18 geben eine Übersicht über die zahlenmäßige Zuordnung der groben Verben zu den komplexen grobkörnigen und den mittel-groben Verben, sowie ihre Einteilung in verschiedene Unterklassen. Diese sollen in den folgenden Abschnitten dargestellt werden.

Granularität - grobe Verben									
Alter	grob					mittel-grob			Total
	AV	SZ/DD	JV	SV	Total	FBW	Sonst.	Total	
1;2	0 [0]	0 [0]	1 [67]	0 [0]	1 [67]	2 [52]	0 [0]	2 [52]	3 [119]
1;3	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	1 [12]	0 [0]	1 [12]	1 [12]
1;4	2 [46]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	2 [46]	0 [0]	1 [11]	1 [11]	3 [57]
1;5	2 [20]	2 [22]	0 [0]	0 [0]	4 [42]	3 [10]	0 [0]	3 [10]	7 [52]
1;6	0 [0]	1 [25]	0 [0]	0 [0]	1 [25]	1 [3]	0 [0]	1 [3]	2 [28]
1;8	0 [0]	0 [0]	0 [0]	1 [15]	1 [15]	2 [6]	0 [0]	2 [6]	3 [21]
1;10	3 [11]	3 [9]	0 [0]	1 [1]	7 [21]	3 [12]	1 [2]	4 [14]	11 [35]
2;0	4 [9]	2 [3]	0 [0]	0 [0]	6 [12]	0 [0]	1 [1]	1 [1]	7 [13]
2;2	1 [1]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	1 [1]	0 [0]	1 [1]	1 [1]	2 [2]
2;4	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]
2;6	1 [2]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	1 [2]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	1 [2]
2;8	1 [2]	1 [2]	0 [0]	0 [0]	2 [4]	1 [1]	0 [0]	1 [1]	3 [5]
2;10	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]
Total	14 [91]	9 [61]	1 [67]	2 [16]	26 [235]	13 [96]	4 [15]	17 [111]	43 [346]
% *	54 [39]	35 [26]	4 [29]	8 [7]	100 [100]	76 [86]	24 [14]	100 [100]	n/a
% **	60 [68]					40 [32]			

Tabelle 4.2-16 (Varja Protassova): Verteilung der groben Verben

Legende

* Prozentualer Vergleich zwischen den einzelnen Verbgruppen der groben und der mittel-groben Verben

** Prozentualer Vergleich zwischen den groben und den mittel-groben Verben

AV Auslegungsverben

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

- SZ/DD Szenario-Verben, grobe Doppeldecker-Verben
 JV Joker-Verben
 SV Sammel-Verben
 FBW Verben, die eine Fortbewegung mit einem Auto bezeichnen
 Sonst. Weitere mittel-grobe Verben

Granularität - grobe Verben									
Alter	grob					mittel-grob			Total
	AV	SZ/DD	JV	SV	Total	FBW	Sonst.	Total	
1;7	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	1 [10]	1 [10]	1 [10]
1;9	0 [0]	1 [19]	0 [0]	0 [0]	1 [19]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	1 [19]
1;10	2 [18]	0 [0]	1 [15]	0 [0]	3 [33]	3 [8]	0 [0]	3 [8]	6 [41]
1;11	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	2 [4]	0 [0]	2 [4]	2 [4]
2;0	5 [13]	2 [4]	0 [0]	0 [0]	7 [17]	3 [19]	0 [0]	3 [19]	10 [36]
2;1	0 [0]	0 [0]	0 [0]	1 [4]	1 [4]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	1 [4]
2;2	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	3 [7]	5 [7]	8 [14]	8 [14]
2;3	0 [0]	1 [1]	0 [0]	0 [0]	1 [1]	0 [0]	1 [1]	1 [1]	2 [2]
2;4	1 [1]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	1 [1]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	1 [1]
2;6	2 [5]	1 [1]	0 [0]	0 [0]	3 [6]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	3 [6]
2;8	0 [0]	1 [1]	1 [2]	0 [0]	2 [3]	1 [1]	1 [3]	2 [4]	4 [7]
2;10	0 [0]	2 [2]	0 [0]	1 [1]	3 [3]	5 [8]	0 [0]	5 [8]	8 [11]
Total	10 [37]	8 [28]	2 [17]	2 [5]	22 [87]	17 [47]	8 [21]	25 [68]	47 [155]
%	45 [43]	36 [32]	9 [20]	9 [6]	100 [100]	68 [69]	32 [31]	100 [100]	n/a
%	47 [56]					53 [44]			

Tabelle 4.2-17 (Ženja Gvozdev): Verteilung der groben Verben

Granularität - grobe Verben									
Alter	grob					mittel-grob			Total
	AV	SZ/DD	JV	SV	Total	FBW	Sonst.	Total	
1;8	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]
1;9	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]
1;10	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	2 [293]	0 [0]	2 [293]	2 [293]
1;11	0 [0]	2 [59]	0 [0]	0 [0]	2 [59]	6 [91]	0 [0]	6 [91]	8 [150]
2;0	2 [24]	1 [7]	1 [37]	0 [0]	4 [68]	1 [41]	0 [0]	1 [41]	5 [109]
2;1	2 [7]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	2 [7]	1 [11]	0 [0]	1 [11]	3 [18]
2;2	2 [3]	2 [8]	0 [0]	0 [0]	4 [11]	4 [21]	1 [1]	5 [22]	9 [33]
2;3	4 [12]	1 [5]	0 [0]	0 [0]	5 [17]	5 [17]	1 [2]	6 [19]	11 [36]
2;5	1 [6]	0 [0]	1 [1]	0 [0]	2 [7]	1 [2]	0 [0]	1 [2]	3 [9]
2;7	1 [7]	2 [4]	0 [0]	1 [3]	4 [14]	4 [10]	0 [0]	4 [10]	8 [24]
2;9	4 [6]	2 [2]	1 [1]	0 [0]	7 [9]	9 [12]	1 [1]	10 [13]	17 [22]
2;11	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	2 [4]	0 [0]	2 [4]	2 [4]
Total	16 [65]	10 [85]	3 [39]	1 [3]	30 [192]	35 [502]	3 [4]	38 [506]	68 [698]
%	53 [34]	33 [44]	10 [20]	3 [2]	100 [100]	92 [99]	8 [1]	100 [100]	n/a
%	44 [28]					56 [72]			

Tabelle 4.2-18 (Kirill Biev): Verteilung der groben Verben

4.2.2.2.1 Komplexe grobkörnige Verben

Die untersuchten komplexen grobkörnigen Verben (insgesamt zwischen 44 und 60% (Types) bzw. zwischen 28 und 68% (Tokens) der groben Verben) konnten in die von Marszk aufgestellten groben Verbklassen, d.h. in Auslegungsverben (AV), Szenario-Verben (SZ),

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

grobe Doppeldecker-Verben (DD), Joker-Verben (JV) oder Sammel-Verben (SV) eingeteilt werden⁷⁵ (vgl. Marszk 1997, 1999). Diese Verbklassen machen deutlich, dass durch grobe Verben beispielsweise komplexe Handlungen zusammenfassend beschrieben werden können, dass sie aus mehreren unterschiedlichen, teilweise auch beliebigen Handlungskomponenten bestehen oder auf unterschiedliche Art und Weise ausgeführt werden können. Die „Grobheit“ eines Verbs scheint sich auf ganz unterschiedliche Art und Weise auszudrücken.

Bei den komplexen grobkörnigen Verben handelt es sich um sogenannte biplane Verben (siehe Mende 2003) bzw. um die von Lehmann bezeichneten Doppeldecker-Verben (vgl. hierzu auch im Theorieteil Kapitel 3.1.2.4). Diese Verben sind dadurch gekennzeichnet, dass der vom Verb denotierte Vorgang aus zwei unterschiedlichen Bedeutungsebenen zusammengesetzt ist. Dabei handelt es sich einerseits um eine sensomotorisch wahrnehmbare Ebene, andererseits um eine zweite Ebene, die aus sogenannten interpretativen Bestandteilen besteht, und die als Aktebene bezeichnet werden soll, wie beispielsweise anhand des Verbs *ženit'sja* ‚heiraten‘ gezeigt werden kann: Der Vorgang des Heiratens besteht primär aus dem gesetzlichen Akt der Eheschließung, der sich durch einen neuen gesetzlichen Zustand ausdrückt, die motorische Ausführung besteht eigentlich nur aus dem „Ja-Sagen“. Beim Heiraten werden zwar auch üblicherweise die Ringe getauscht und anschließend wird in der Regel mit Gästen gefeiert usw., aber diese Handlungen werden von der Verbbedeutung nicht zwingend gefordert, sondern hängen von der jeweiligen Situation ab. Für die Verbbedeutung an sich hat dies keine Bedeutung, sondern kann als eine Art konnotatives Wissen betrachtet werden.

Ein weiteres Merkmal der komplexen grobkörnigen Verben besteht darin, dass in der Explikation häufig nur die interpretativen Bestandteile der Verbbedeutung enthalten sind, und die sensomotorisch wahrnehmbaren Komponenten meist fehlen (vgl. Mende 2003, 291). Mende weist zudem darauf hin (vor allem im Falle von Aktverben wie beispielsweise *pokupat'* ‚kaufen‘ bzw. *ženit'sja* ‚heiraten‘), dass in der Regel nur einzelne Bestandteile der motorischen Ebene für das Verbverständnis im alltäglichen Sprachgebrauch im Vordergrund stehen und diese Komponenten „einfach den prototypischen Szenarien, die sich um diese Vorgänge ranken, entstammen und so in unser naives Weltbild eingehen“ (Mende 2003, 288). Komplexe Vorgänge auf Basis von Gesetzen oder (bürokratischen) Vorschriften sind dem Menschen normalerweise im Detail eher unbekannt und spielen im Alltagsleben und für den Alltagsgebrauch häufig keine (oder keine große) Rolle.

⁷⁵ Wie die folgenden Ausführungen zeigen werden, können diese Verbklassen nicht als absolut angesehen werden, da sich verschiedene Merkmale der Kategorien teilweise überschneiden.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Kleine Kinder müssen sich im Laufe ihrer sprachlichen Entwicklung mit den zwei Ebenen der komplexen grobkörnigen Verben auseinandersetzen und sich diese nach und nach erschließen. Bei der Untersuchung dieser Verbgruppe in der russischen Kindersprache soll im Folgenden von der These ausgegangen werden, dass zu Beginn des Spracherwerbs vor allem die motorische Ebene komplexer grobkörniger Verben von den Kindern erfasst wird und diese auch im Vordergrund der sprachlichen Äußerungen steht.

Erst aufgrund eigener Erfahrungen im Alltag und der Fähigkeit, aus Erlebtem oder aus Beobachtungen eigene Schlussfolgerungen zu ziehen, können sich die Kinder allmählich die unterschiedlichen Komponenten der beiden Bedeutungsebenen erschließen. Dabei werden beständig neue Erkenntnisse und Zusammenhänge über Situationen den Erfahrungshorizont des Kindes erweitern, was sich wiederum im Verständnis der einzelnen Verbbedeutung niederschlagen wird.

Generell werden Schlussfolgerungen über bestimmte Handlungsabläufe nicht in jeder Situation neu gezogen (siehe auch Mende 2003, 287), sondern nach und nach baut sich das Kind feste Rahmenbedingungen und mehr oder weniger konstante Handlungsbausteine für die unterschiedlichen Situationen auf, die dann in das Alltagswissen eingehen. Auf diese Weise erlernen die Kinder vermutlich im Laufe der Zeit immer weitere Komponenten von komplexen grobkörnigen Verben.

Die folgenden Ausführungen anhand von ausgewählten Verbbeispielen aus den unterschiedlichen Korpora sollen die oben aufgestellte These näher beleuchten.

4.2.2.2.1.1 Auslegungsverben (AV)

Der Großteil der untersuchten groben Verben kann der Klasse der sogenannten Auslegungsverben zugeordnet werden (zwischen 45 und 54% der Types und 34 und 43% der Tokens).

Als typische Auslegungsverben definiert Marszk beispielsweise *pomogat'* ('helfen') oder *vredit'* ('schaden'). Wie bereits im Theorieteil dargelegt wurde (vgl. dazu Kapitel 3.1.2.4), besteht das Merkmal dieser Verbklasse darin, dass die vom Verb denotierte Handlung auf recht unterschiedliche Art und Weise ausgeführt werden kann, d.h. es gibt zahlreiche Situationen, in denen eine Person einer anderen Person beispielsweise helfen oder schaden kann (vgl. Marszk 1999, 261). In jeder Situation bestimmt der Sprecher dabei ganz individuell, welche Handlung einer anderen Person geholfen bzw. geschadet hat, d.h. „ein Sprecher legt mit dem Verb eine Situation als eine so-und-so-Situation aus“ (Marszk 1997, 188).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Für die vorliegende Arbeit soll die Definition der Auslegungsverben dahingehend erweitert bzw. verallgemeinert werden, dass zu den Auslegungsverben auch diejenigen Verben gezählt werden, bei denen die vom Verb denotierte Handlung nicht nur auf die unterschiedlichste Art und Weise ausgeführt werden kann, sondern bei denen die unterschiedlichsten Situationen und Handlungen mit ein- und demselben Verb bezeichnet werden können, wie beispielsweise bei den Verben *igrat'* („spielen“) oder *rabotat'* („arbeiten“). Auch bei diesen Verben sind für den Sprecher unzählige Situationen vorstellbar, von denen man sagen kann, dass eine Person spielt oder arbeitet.

Neben *pomogat'* („helfen“) können also unter anderem auch die Verben *igrat'* („spielen“), *rabotat'* („arbeiten“), *mešat'* („stören“) und *spešit'* („sich beeilen“) zu den Auslegungsverben gezählt werden.

Ein Auslegungsverb, das in allen drei Korpora in unterschiedlichen Altersstufen mehrfach belegt ist, ist das Verb *igrat'* („spielen“). Dieses Verb wird von den Kindern hauptsächlich dazu verwendet, verschiedene „Spielsituationen“ mit den unterschiedlichsten Spielsachen zu beschreiben (siehe dazu Äußerungen 447 bis 452). Wie die weiteren Beispiele allerdings zeigen, wird der Begriff *igrat'* („spielen“) mit einer relativ weiten Bedeutung verwendet. So werden auch andere Situationen wie beispielsweise rennen, Verstecken spielen oder sogar eine Bitte, etwas zu bekommen, mit *igrat'* bezeichnet. Dabei wird teilweise das ausführende Agens genannt, zum Teil bleibt dieser auch diffus. Gelegentlich wird auch die Handlung selbst spezifiziert:

(447) /Varja spielt mit einer Matreška/

Matreškoj igraet. (Varja, 1;5)

„(Sie) spielt mit einer Matreška.“

(448) *Ja so svoim miškoj igraju.* (Varja, 2;2)

„Ich spiele mit meinem Bärchen.“

(449) /Ženja tollt auf dem Bett herum/

Mal' čik bežal. Mal' čik igraet. (Ženja, 2;1.1)

„Der Junge rannte. Der Junge spielt.“

(450) *Davaj v prjatoški igrat', davaj v prjatoški prjatat'sja.* (Ženja, 2;4.11)

„Lass uns Verstecken spielen, lass uns Verstecken verstecken.“

(451) *Von tam poigrat' choču.* (Ženja, 2;2.28)

„Genau dort möchte (ich) spielen.“

(452) /Kirill redet von einem Jungen, der mit seinem Auto spielen möchte/

On chočet imi poigrat'. (Kirill, 2;8.11)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

„Er will mit ihnen spielen.“

Auch unter der Verbhandlung von *rabotat'* („arbeiten“) können die unterschiedlichsten Situationen subsumiert werden. An den folgenden zwei Beispielen aus dem Tagebuch von Protassova wird deutlich, dass Varja bislang noch einen sehr vagen Begriff davon besitzt, was unter *rabotat'* („arbeiten“) zu verstehen ist. Sie weiß, dass die Person, die arbeitet, nicht zu Hause ist und eventuell auch Geld verdient:

(453) /Wenn eine Person nicht zu Hause ist, dann denkt Varja, dass diese arbeiten gegangen ist/
ist/

BAB: *Gde papa?* (Varja, 1;6)

„Wo ist der Papa?“

VAR: *Papa rabotaet*.

„Der Papa arbeitet.“

(454) *Ėto den'gi, ja rabotaju sjuda, ja rabotaju i dostavlju*. (Varja, 1;10)

„Das ist Geld, ich arbeite hierher, ich arbeite und bringe.“

Ženja Gvozdev verwendet *rabotat'* („arbeiten“) auch im Zusammenhang mit lesen und drückt somit aus, dass arbeiten auch eine geistige Tätigkeit darstellen kann:

(455) /Ženja nimmt ein Buch und legt es auf den Tisch/
Zanimat'sja budu, budu rabotat'. (Ženja, 2;0.26)

Zanimat'sja budu, budu rabotat'. (Ženja, 2;0.26)

„(Ich) werde lernen, (ich) werde arbeiten.“

Kirill benutzt *rabotat'* („arbeiten“) ebenfalls in der Bedeutung „spielen bzw. beschäftigt sein“, wie das folgende Beispiel zeigt:

(456) /Kirill spielt mit seinem Baukasten, und soll sich auf das Schlafengehen vorbereiten/
Ne gotovljus', ja rabotaju, budu dolgo rabotat'. (Kirill, 2;6.25)

Ne gotovljus', ja rabotaju, budu dolgo rabotat'. (Kirill, 2;6.25)

„(Ich) bereite mich nicht vor, ich arbeite, werde lange arbeiten.“

Häufig wird das Verb *rabotat'* auch mit bestimmten Personen und ihren Tätigkeiten in Verbindung gebracht. In dem folgenden Beleg spricht Kirill von seinem Vater, der in einem Krankenhaus als Arzt beschäftigt ist. Wie auch bei den obigen Äußerungen wird hier das ausführende Agens und zusätzlich der Ort spezifiziert:

(457) *On tam budet rabotat', v bol'nice*. (Kirill, 2;6.7)

„Er wird dort arbeiten, im Krankenhaus.“

Die unterschiedlichen Beispiele zeigen, dass sowohl *rabotat'* („arbeiten“) als auch *igrat'* („spielen“) für die unterschiedlichsten Situationen und Vorgänge verwendet werden. So

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

werden von den Kindern mit *rabotat'* (,arbeiten') beispielsweise Situationen wie *igrat'* (,spielen') oder *čitat'* (,lesen') beschrieben oder es werden bestimmte Personen mit bestimmten Orten in Verbindung gebracht (siehe Beispiel 457). In den belegten Äußerungen tauchen auch unterschiedliche Handlungsbausteine auf, die zu einer von *rabotat'* beschriebenen Situation dazugehören könnten. So verweist Varja beispielsweise auf den Zusammenhang zwischen *rabotat'* (,arbeiten') und Geld, und für Kirill steht *rabotat'* in Verbindung mit einem gewissen Ort (Krankenhaus). Diese Verknüpfungen scheinen auf individuellen Erfahrungen und Prägungen zu basieren, da beispielsweise der Vater von Kirill in einem Krankenhaus beschäftigt ist.

Ein weiteres typisches Auslegungsverb ist auch das Verb *pomogat'* (,helfen'), welches im Tagebuch von Protassova mit 1;10 zum ersten Mal belegt ist. Ebenso wie bei *rabotat'* (,arbeiten') und *igrat'* (,spielen') wird *pomogat'* (,helfen') von Varja für unterschiedliche Situationen verwendet. Allerdings äußert sie vor allem dann Sätze mit *pomogat'*, wenn sie möchte, dass jemand ihr hilft oder sie erzählt davon, wie sie selbst jemandem geholfen hat. Laut Protassova sind diese Aussagen aber dahingehend zu bewerten, dass Varja damit ausdrückt, dass sie ebenfalls das machen möchte, was die Erwachsenen gerade tun (vgl. Beispiel 460):

(458) *Papa, chočeš' pomogat' sobirat' jabločki?* (Varja, 1;10)

„Papa, willst (du) helfen Äpfel sammeln?“

(459) /Varja ist hingefallen/

Pomogi ej, ona upala. (Varja, 1;11)

„Hilf ihr, sie ist hingefallen.“

(460) *Ja pomogaju mame stelit' postel'. Ja choču pomogat'.* (Varja, 1;11)

„Ich helfe Mama das Bett machen. Ich möchte helfen.“

Während in dem Korpus von Gvozdev nur eine Äußerung mit *pomogat'* (,helfen') verzeichnet ist (in einem Alter von 2;5.3, d.h. in der Drei- und Mehrwortphase), sind für Kirill mehrere Beispiele belegt (ebenfalls ab 2;5). Ebenso wie Varja spricht auch er hauptsächlich davon, dass ihm geholfen bzw. nicht geholfen werden soll:

(461) /Kirill möchte etwas alleine machen/

Ja sam sebe pomogu. A ne ty mne, ne pomožeš'. Ja tebe ne pomogu. (Kirill, 2;9.27)

„Ich helfe mir selbst. Und du mir nicht, du hilfst mir nicht. Ich helfe dir nicht.“

In allen drei Korpora sind weitere Verben zu finden, die zu der Klasse der Auslegungsverben gezählt werden können. Neben den bereits dargestellten Verben *igrat'* (,spielen'), *rabotat'*

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

(,arbeiten‘) und *pomogat‘* (,helfen‘) in den Äußerungen (458) bis (460) sind, wie oben bereits erwähnt, beispielsweise noch *mešat‘* (,stören‘), und *spešit‘* (,sich beeilen‘) sowie *ždat‘* (,warten‘) in dem ausgewerteten Untersuchungsmaterial belegt.

Im Folgenden sollen einige Beispiele aus dem Protassova-Korpus für das Verb *mešat‘* (,stören‘) angeführt werden. Auch dieses Verb benutzt Varja dazu, viele verschiedene Situationen zu beschreiben, wie jemand eine andere Person stören kann:

(462) /Varja macht ein Mosaik/

Ne mešaj mne delat‘ krest, ne govori takogo slova, čto ja krest delaju. (Varja, 2;0)

„Störe mich nicht ein Kreuz zu machen, sag nicht so ein Wort, dass ich ein Kreuz mache.“

(463) *Ne mešaj im umyvatsja.* (Varja, 2;0)

„Störe sie nicht sich zu waschen.“

(464) /Varja redet von ihrer Puppe/

Vot tak ego položim, čtoby on ne mešal spat‘. (Varja, 2;4)

„So legen wir ihn hin, damit er nicht beim Schlafen gestört hat.“

Insgesamt gesehen machen die Auslegungsverben einen relativ großen Anteil der komplexen grobkörnigen Verben aus (bei Varja Protassova beispielsweise fast die Hälfte aller groben Verben). Es ist generell zu beobachten, dass mit zunehmendem Alter eine steigende Anzahl grober Verben, auch von Auslegungsverben zu verzeichnen ist.

Die in den Korpora belegten Äußerungen zeigen, dass von allen drei Kindern fast ausschließlich motorisch ausführbare bzw. wahrnehmbare Situationen und Vorgänge mit Auslegungsverben beschrieben werden. Lediglich bei Ženja ist eine Äußerung verzeichnet, in der er arbeiten mit lernen bzw. lesen in Zusammenhang bringt (vgl. hierzu Beispiel 455). Offen bleibt jedoch, inwieweit Ženja diese Bedeutungsvariante bereits erfasst hat.

Vergleicht man die Verwendung der verschiedenen Auslegungsverben miteinander, so scheint es einige Unterschiede hinsichtlich der Übertragung auf verschiedene Situationen sowie der Anzahl der Belege zu geben. So wird beispielsweise *igrat‘* (,spielen‘) für mehr unterschiedliche Situationen verwendet als z.B. *rabotat‘* (,arbeiten‘) oder *pomogat‘* (,helfen‘). Diese Unterschiede hängen vermutlich mit den verschiedenen Erfahrungen zusammen, die ein Kind, vor allem zu Beginn der Sprachentwicklung, macht. Spielen ist eine Situation, die das Kind wahrscheinlich tagtäglich selbst erlebt, die ein Großteil seines Lebens bestimmt und die deshalb auch häufiger von den Bezugspersonen in der unmittelbaren Umgebung sprachlich thematisiert wird als beispielsweise Situationen, die mit *rabotat‘* (,arbeiten‘) und *pomogat‘* (,helfen‘) zu tun haben.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

4.2.2.1.2 Szenario-Verben und grobe Doppeldecker-Verben (SZ/DD)

Verbklassen, anhand derer die oben beschriebenen Ebenen komplexer grobkörniger Verben am anschaulichsten dargelegt werden können, sind die sogenannten Szenario- und grobe Doppeldecker-Verben. Ebenso wie den Auslegungsverben können auch dieser Verbklasse eine große Anzahl der untersuchten komplexen grobkörnigen Verben zugeordnet werden. Insgesamt machen sie zwischen 33 und 36% (Types) bzw. 26 und 44% (Tokens) der untersuchten groben Verben aus.

Szenario-Verben „bezeichnen jeweils ein Szenario, das aus bestimmten Partizipanten und Handlungsbausteinen besteht, die zwar nicht beliebig sein können, die aber auch nicht so festgelegt sind wie etwa bei den feinen Verben“ (Marszk 1999, 259). Grobe Doppeldecker-Verben haben die Besonderheit, dass sie einen bestimmten Akt bezeichnen, dieser aber kaum ohne eine motorische Tätigkeit ausgeführt werden kann. Sie bestehen somit aus zwei Ebenen, einer sogenannten Aktebene und einer sensomotorisch wahrnehmbaren Ebene (Marszk 1999, 259). Meistens überschneiden sich die Eigenschaften der Szenario- und der groben Doppeldecker-Verben, da das entscheidende Merkmal beider Verbklassen darin besteht, dass die vom Verb denotierte Handlung einerseits aus einem Akt besteht (der häufig die Explikation der Verben darstellt) und andererseits aus unterschiedlichen Bausteinen, ohne die der entsprechende Vorgang in der Regel nicht ausgeführt werden kann. Die – überwiegend motorisch wahrnehmbaren – Handlungsbausteine sowie eventuell weitere an der Handlung beteiligte Personen bilden dann das Szenario der jeweiligen Situation, das, abhängig vom Erfahrungshorizont des Sprechers, unterschiedlich strukturiert sein kann, aber immer aus vorgeschriebenen und auch variablen Komponenten besteht.

Verben wie beispielsweise *pokupat'* (‚kaufen‘), *ženit'sja* (‚heiraten‘) oder *lečit'(sja)* (‚(sich) ärztlich behandeln lassen‘) können sowohl den Szenario- als auch den groben Doppeldecker-Verben zugeordnet werden, da sie alle aus einem Akt, wie beispielsweise dem (juristischen) Akt des Kaufens oder des Heiratens, bestehen. Außerdem beinhalten alle genannten Situationen zusätzlich unterschiedliche, meist sensomotorisch auszuführende bzw. wahrnehmbare Komponenten, die zum Teil variieren können, für die jeweilige Situation aber entweder notwendig sind oder üblicherweise in der Alltagssituation dazugehören, wie beispielsweise das Tauschen der Ringe beim Heiraten oder das Ausführen von (unterschiedlichen) Behandlungsmethoden beim Arzt.

Aufgrund der gewissermaßen übereinstimmenden Charakteristika und Definitionen der Szenario- und groben Doppeldecker-Verben sollen im folgenden Abschnitt die Verben dieser beiden Verbklassen zusammengefasst und gemeinsam abgehandelt werden.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Anhand des Paares *pokupat'* (,kaufen') und *prodavat'* (,verkaufen') sowie anhand von *lečit'sja* (,(sich) ärztlich behandeln lassen') und *učit'sja* (,lernen') soll die Verwendung und die Entwicklung der Szenario- und der groben Doppeldecker-Verben näher untersucht werden. Der nachfolgende Abschnitt wird speziell durch die oben aufgestellte These geleitet, dass im frühen Erstspracherwerb zunächst vor allem die augenfälligsten motorischen Komponenten der komplexen grobkörnigen Verben zum Inhalt sprachlicher Äußerungen werden und weitere, weniger auffällige oder konkrete Handlungsbausteine sowie der „Akt“ an sich erst allmählich erworben und zum Inhalt der sprachlichen Äußerungen werden.

In Abschnitt 4.1.2.3.1 wurde dargelegt, dass Verben wie *pokupat'* (,kaufen') oder *prodavat'* (,verkaufen') biplane Verben darstellen, die der Kategorie der sozialen interaktiven Akte zugeordnet werden können. Anhand der prototypischen Handlungsbausteine der Verben kann diese Zuordnung zusätzlich untermauert werden: Zu den Handlungsbausteinen von Verben wie *pokupat'* oder *prodavat'* gehören in der Regel ein Käufer und ein Verkäufer, die miteinander interagieren, zudem ein Gegenstand, der erworben oder veräußert wird, außerdem Geld oder eine Karte, mit dem bzw. der etwas bezahlt wird und beim Einkaufen auch klassischerweise ein Geschäft oder Kaufhaus, in dem eingekauft bzw. etwas verkauft wird⁷⁶. Doch auf welche Art und Weise etwas genau erworben bzw. veräußert wird, bleibt dabei relativ offen.

Die Untersuchung des Verbs *pokupat'* bei der Entwicklung der Verben, die einen sozialen Akt bezeichnen (siehe hierzu Kapitel 4.1.2.3.1 der Arbeit), hat ergeben, dass Varja, Ženja und Kirill jedoch erst einzelne zur Verbbedeutung gehörende Komponenten erworben haben und diese auch sprachlich ausdrücken können.

Die Äußerungen von Varja mit Formen von *pokupat'* (,kaufen') zeigen beispielsweise, dass sie die Bedeutung von *pokupat'* allgemein mit ,etwas (in einem Geschäft) holen/bekommen' oder auch mit neuen Gegenständen in Verbindung bringt. Dabei wird vorwiegend der gekaufte oder zu kaufende Gegenstand, das Agens (die Person, die etwas einkauft) oder allgemein der Ort des Einkaufens, wie beispielsweise *magazin* (,Geschäft, Laden') genannt. Die folgenden drei Beispiele aus unterschiedlichen Altersstufen sollen dies illustrieren:

(465) /Beim Anblick neuer Gegenstände sagt Varja/

Kupila, kupili. (Varja, 1;6)

⁷⁶ Es sind natürlich zahlreiche Situationen denkbar, die nicht den prototypischen Fall des Kaufens oder Verkaufens erfüllen, wie beispielsweise Einkäufe über das Internet. In der vorliegenden Arbeit werde ich aber – ebenso wie Marszk (1996, 28) – von der herkömmlichen Definition von *pokupat'* (,kaufen') und *prodavat'* (,verkaufen') ausgehen.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

‚(Ich) habe gekauft, (wir) haben gekauft.‘

(466) *Ded pošel v magazinčik, chlebka kupit*. (Varja, 1;6)

‚Der Opa ist in das Lädchen gegangen, Brot kaufen.‘

(467) /Varja gibt ihrer Mutter ein paar Stöckchen und tut so, als ob dies Blumen seien/

Ja ich kupila v magazine. (Varja, 2;6)

‚Ich habe sie im Laden gekauft.‘

Ženja Gvozdev und Kirill Biev verwenden *pokupat* ‚(kaufen)‘ in ähnlicher Bedeutung wie Varja. Die Belege lassen dabei vermuten, dass die Kenntnis der Situation auf eigenen Erfahrungen beruht:

(468) /Ženja möchte einen Apfel haben/

Est’ jabločki, ich kupili. (Ženja, 2;3.22)

‚Es gibt Äpfel, (wir) haben sie gekauft.‘

(469) *Moroženoe ja kuplju. [...] Novuju ja kuplju mašinku*. (Kirill, 2;2.15)

‚Eis kaufe ich. Ein neues Autolein kaufe ich.‘

Aus einer Äußerung von Kirill gegen Ende des Untersuchungszeitraums (in einem Alter von 2;7) wird aber auch deutlich, dass die Bedeutung von *pokupat* ‚(kaufen)‘ noch nicht gefestigt ist. Als Kirill feststellt, dass sein Großvater fort ist, bittet er seine Mutter, noch einen Opa „einzukaufen“. Kirill möchte wahrscheinlich, dass der Großvater wieder kommt und da er weiß, dass man verschiedene Dinge in einem Laden bekommen kann, überträgt er diese Erfahrung auf einen Menschen:

(470) /Kirill fragt seine Mutter wo sein Opa Seva sei. Diese antwortet, dass keiner der vorher anwesenden Personen mehr da ist/

Ešče kupiš’ dedu Sevu, da? (Kirill, 2;7.2)

‚(Du) kaufst noch einen Opa Seva, ja?‘

Auch die wenigen Belege⁷⁷ mit dem Verb *prodavat* ‚(verkaufen)‘ zeigen, dass nur einzelne Handlungsbausteine wie beispielsweise das Nennen der Ware, des Verkaufsorts und die Bedeutung des Geldes von Varja und Ženja genannt werden:

(471) /Varja nimmt einige kleine Würfel/

A éto kak budto ja nesu denezki v magazin, prodavat’ mjasu. A vot zdes’ budet magazin, i zdes’ ja budu prodavat’ mjaso v setočke. (Varja, 2;4)

⁷⁷ Beispiel (472) aus dem Gvozdev-Tagebuch stammt aus einer Alterstufe, die kurz nach dem untersuchten Zeitraum belegt ist. Aus diesem Grund scheint es unproblematisch, diese Äußerung als Beleg anzuführen.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

„Und das ist als ob ich Geld in den Laden bringe, Fleisch verkaufen. Und genau hier wird ein Laden sein, und hier werde ich Fleisch im Netzchen verkaufen.“

(472) *Kotlety sami delaem. Na bazare kotlety ne prodajut – mjaso odno.* (Ženja, 3;3.12)

„Die Frikadellen machen (wir) selbst. Auf dem Markt verkauft man keine Frikadellen – nur Fleisch.“

Bei den Äußerungen von Kirill mit *prodavat* ‚(verkaufen)‘ handelt es sich eigentlich um Wiederholungen der Aussagen seiner Mutter. Aus dem folgenden Dialog wird deutlich, dass Kirill sich die Bedeutung von *prodavat* noch nicht erschlossen hat:

(473) MAM: *Biletiki prodajut v poezde.* (Kirill, 2;9.14)

„Fahrkarten werden im Zug verkauft.“

KIR: *Kak biletiki prodajut?*

„Wie werden Fahrkarten verkauft?“

MAM: *Za denezki.*

„Für Geld.“

KIR: *Za kakie denezki?*

„Für welches Geld?“

Ein weiteres Szenario- bzw. grobes Doppeldecker-Verb ist beispielsweise *učit'sja* ‚(lernen)‘, das in erster Linie einen mentalen Akt beschreibt. Doch abgesehen vom allgemeinen Akt der Wissensaneignung sind für ein prototypisches Szenario von *učit'sja* zum Beispiel das Lesen von Büchern, das Arbeiten am Computer, eventuell ein regelmäßiger Schul- oder Universitätsbesuch, das Erledigen von Hausaufgaben und vieles mehr denkbar.

Äußerungen mit diesem Verb sind in den Tagebüchern von Protassova und Gvozdev belegt und zwar überwiegend gegen Ende des Untersuchungszeitraums. Im Weltbild beider Kinder scheint *učit'sja* ‚(lernen)‘ mit Büchern und mit der Schule in Verbindung zu stehen, wie die folgenden Beispiele zeigen:

(474) *Vot kogda ja byla bol'saja, ja učilas' v škole, i ja chodila v institut, na rabotu, pomniš', menja ne bylo, menja ne vidno bylo?* (Varja, 2;0)

„Nun, als ich groß war, da habe ich in der Schule gelernt, und ich bin in das Institut gegangen, zur Arbeit, erinnerst du dich, mich gab es nicht, ich war nicht sichtbar?“

(475) /Ženja nimmt ein Buch/

Idem učit'sja. (Ženja, 2;1.8)

„Gehen (wir) lernen.“

(476) *Mne nado idti v školu: tam učit'sja budu.* (Ženja, 2;8.26)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

„Ich muss in die Schule gehen: dort werde (ich) lernen.“

Auch das Verb *lečit'sja* („sich ärztlich behandeln lassen“) kann zu den Szenario- bzw. groben Doppeldecker-Verben gezählt werden. Zu einem klassischen Szenario von *lečit'sja* gehört zwingend ein Arzt, ein Patient und eine Therapieform (vgl. Marszk 1999, 259) und häufig auch Medikamente. Varja Protassova äußert folgenden Satz, in dem *lečit'sja* enthalten ist:

(477) /Varja erfindet eine Geschichte/

Ja na rabote i počitala, i popisala, i knižkami, i tetradkami ja vzjala, i lečilas' lekarstvom, i tabletkami, i lekarstvo končilos', i vse. (Varja, 2;0)

„Auf der Arbeit habe ich gelesen, und habe (ich) geschrieben, und Bücher, und Heftchen (wörtlich: mit Büchern und mit Heftchen) habe ich genommen, und (ich) habe mich mit Medikamenten behandelt, und Tabletten, und die Medikamente sind ausgegangen, das ist alles.“

Auch bei Kirill ist das Verb *lečit'sja* („sich ärztlich behandeln lassen“) gegen Ende des Untersuchungszeitraums in einer Äußerung belegt. Er verwendet dieses Verb in Zusammenhang mit einem Auto:

(478) /Kirill redet von einem Auto/

U nego zubiki ne boljat teper', k vrač ich polečil. (Kirill, 2;7.4)

„Ihm tun die Zähne jetzt nicht weh, der Arzt hat sie behandelt.“

Die Beispiele zeigen, dass das Szenario für eine Situation, welches durch das Verb *lečit'sja* beschrieben wird, bislang als nicht erfüllt angesehen werden kann. Sowohl Varjas als auch Kirills Verwendung von *lečit'sja* scheint noch sehr eingeschränkt zu sein und in obigem Beispiel (477) eher etwas wie „Medikamente einnehmen“ zu bedeuten.

Auch die angeführten Beispiele zu den Verben *pokupat'* („kaufen“), *prodavat'* („verkaufen“) und *učit'sja* („lernen“) können die Beobachtung bestätigen, dass Varja, Ženja und Kirill nur sehr ungenaue und bislang sehr eingeeengte Vorstellungen von den einzelnen Verbbedeutungen haben. Die unterschiedlichen durch die Verben ausgedrückten Situationen werden dabei mit einigen wenigen Handlungsbausteinen beschrieben, deren Kenntnis auf eigenen Erfahrungen zu beruhen scheinen, und die zudem auch motorisch wahrnehmbar sind, wie beispielsweise der Gegenstand beim Kaufen und Verkaufen sowie das Buch beim Lernen. Die Verwendung der einzelnen Verben scheint somit noch sehr „eng“ im Sinne einer Unterdehnung der Verbbedeutung, d.h. das Konzept, das hinter dem Verb *pokupat'* („kaufen“) steht, ist auf ganz bestimmte Situationen, die im Erfahrungsbereich des Kindes liegen, eingeschränkt (vgl. hierzu Kapitel 3.2.1.2.3 zum Bedeutungswandel).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Die Beobachtungen stützen die Annahmen, dass vor allem die motorisch wahrnehmbaren Komponenten das Gerüst der Äußerungen von Szenario- und groben Doppeldecker-Verben bilden und dass grobe Verben, die aus zwei Ebenen bestehen, zu komplex zu sein scheinen, als dass diese im frühen Spracherwerb erfasst werden können.

Anhand der von Marszk aufgestellten Verbklassen der Szenario- und Doppeldecker-Verben kann gut nachvollzogen werden, welche Problematik beim Erwerb von groben Verben auf ein Kind zukommt. Dies ist insbesondere bei den besprochenen Verben wie *pokupat'* (,kaufen') oder *prodavat'* (,verkaufen') etc. und beispielsweise auch bei Verben wie *vstrečat'* (,treffen'), *provožat'* (,begleiten') und *darit'* (,(be)schenken') zu sehen. Diese Verben sind dadurch gekennzeichnet, dass ihre wahre Bedeutung nur dann erschlossen werden kann, wenn ein kompetenter Sprecher bzw. Beobachter über ausreichende Informationen oder allgemeine Erfahrungen verfügt, die es ihm ermöglichen, Schlussfolgerungen über die jeweilige Situation zu ziehen (vgl. auch Mende 2003, 286). So muss einem Sprecher gewisse Kenntnisse zueigen sein, um beurteilen zu können, dass sich beispielsweise zwei Personen treffen, dass eine Person eine andere begleitet oder ihr etwas schenkt. Sind dem Sprecher diese Informationen nicht zugänglich oder bekannt, so könnte es sich beispielsweise bei *provožat'* (,begleiten') auch einfach um das zufällige gemeinsame Gehen mit einer anderen Person und bei *darit'* (,(be)schenken') oder *pokupat'* (,kaufen') und *prodavat'* (,verkaufen') um das einfache Übergeben eines Gegenstandes handeln. Auch bestimmte Reaktionen, wie einander umarmen bei einem Treffen oder das Bedanken bei der Übergabe eines Geschenks, weisen auf die Bedeutung der Situation hin. Diese können dann – wie bei den Szenario- und groben Doppeldecker-Verben – als das Szenario der jeweiligen Situation interpretiert werden, da sie einerseits aus verschiedenen (meist variablen) Handlungsbausteinen bestehen, andererseits aber auch einen gewissen Akt beschreiben. Marszk (1999, 268) weist selbst darauf hin, dass beispielsweise *davat'* (,geben') und *brat'* (,nehmen') die feinkörnigen Entsprechungen von *pokupat'* (,kaufen') und *prodavat'* (,verkaufen') sind. Nur wenn dem Sprecher gewisse Informationen und Handlungsbausteine der Verben *pokupat'* (,kaufen') und *prodavat'* (,verkaufen') bekannt sind, können die entsprechenden Schlussfolgerungen über die korrekte Deutung der Situation gezogen werden.

Die folgenden Beispiele sollen die Problematik verdeutlichen, der ein Kind bei der korrekten Erschließung einer Verbbedeutung gegenübersteht. Diese Schwierigkeiten könnten eventuell auch erklären, warum grobe Verben wie *pokupat'* (,kaufen'), *prodavat'* (,verkaufen'), *vstrečat'* (,treffen'), *provožat'* (,begleiten') oder *darit'* (,(be)schenken') wesentlich seltener erworben werden als beispielsweise Verben der feinen Granularitätsstufe.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Verben wie *vstrečat'* '(treffen') oder *provožat'* '(begleiten') sind in zwei der drei untersuchten Korpora belegt (Protassova und Bieva) und das lediglich in ein oder zwei verschiedenen Äußerungen. Folgende Belege sind beispielsweise im Protassova-Tagebuch verzeichnet:

(479) /Wenn jemand gehen möchte, sagt Varja/

Dedu ne provodim? (Varja, 1;8)

„Begleiten (wir) den Opa nicht?“

(480) *Mamu vstrečat' budem?* (Varja, 1;10)

„Werden (wir) Mama treffen?“

Äußerungen mit *darit'* '(be)schenken') sind dagegen in zwei Korpora (Protassova und Bieva) mehrfach belegt und bei Gvozdev ebenfalls einmal verzeichnet:

(481) /Varja erinnert sich an einen Besuch bei ihrer Urgroßmutter und an deren Nachbarin Alena/

Babuka celuet, cvetoček podarili, Alena otkryla, Alenuška. (Varja, 1;6)

„Oma küßt, (wir) haben eine Blume geschenkt, Alena hat aufgemacht, Alenuška.“

(482) /Ženja zeigt auf die Blumen, die die Familie von Gvidon Romanovich bekommen hat/

Cvetoček Gvidon podaril. (Ženja, 2;0.23)

„Gvidon hat die Blümchen geschenkt.“

(483) /Kirill wird von seiner Mutter gefragt, ob er schon einmal das Eis namens „Eskimo“ gegessen hat/

Da, s podaročka, kogda Ded mne Moroz podaril ěskimo. (Kirill, 2;7.8)

„Ja, als Geschenk, als der Weihnachtsmann mir „Eskimo“ geschenkt hat.“

4.2.2.2.1.3 Joker-Verben bzw. Pro-Form-Verben (JV)

Eine weitere Verbklasse, für die in den untersuchten Korpora zwar wenig unterschiedliche Verben (Types) (zwischen 4 und 10%), dafür aber zahlreiche Beispiele (Tokens) (zwischen 20 und 29%) belegt sind, sind die sogenannten Joker- bzw. Pro-Form-Verben.

Als Joker- oder Pro-Form-Verb bezeichnet Marszk ein Verb, das eigentlich gar keine eigene Bedeutung hat, sondern das als sogenannte Pro-Form in unterschiedlichen Sätzen als Joker fungieren kann und erst unter Berücksichtigung des Kontextes (z.B. durch Einbeziehen einer Objektergänzung) oder aus dem Zusammenhang der Situation zu seiner jeweiligen Bedeutung gelangt (vgl. Marszk 1999, 261f., Seledkina 1997, 66).

Anhand des Verbs *delat'* '(tun, machen)', das neben *upotrebljat'* '(benutzen)', *pol'zovat'* '(verwenden') oder *ispol'njat'* '(verwirklichen') zu den typischen Joker- bzw. Pro-Form-Verben gezählt werden kann, soll die Funktion und die unterschiedlichen

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Verwendungsweisen der Joker-Verben im Erstspracherwerb dargestellt werden. Weitere Verben dieser Klasse sind im Gvozdev-Tagebuch beispielsweise *ustrivat'* (,veranstalten, organisieren') und im Korpus von Bieva *tvorit'* (,schaffen, tun, machen'), die jeweils in zwei Äußerungen belegt sind.

Die vorliegende Untersuchung hat ergeben, dass *delat'* (,tun, machen') eines der ersten groben Verben ist, das Varja Protassova verwendet (erste Belege finden sich im Tagebuch bereits ab 1;2, d.h. ab der Einwortphase) und das in zahlreichen (insgesamt 67 unterschiedlichen) Äußerungen in verschiedenen Altersstufen belegt ist.

In Satz (484) bedeutet *delat'* ,backen':

(484) /Varja nimmt ein Sandkastenförmchen und imitiert auf dem Boden die Bewegungen, die man ausführt, wenn man gräbt oder einen Kuchen macht/

Čaška, kuličik delat'. (Varja, 1;5)

,Tasse, Kuchen machen.'

In folgendem Beispielsatz bekommt *delaet* die Bedeutungsvariante ,helfen':

(485) *Mama delaet Varen'ke*. (Varja, 1;8)

,Mama macht der Varen'ka.'

In Satz (486) bedeutet *delaju* soviel wie ,sich bewegen, ausführen/machen wie':

(486) /Varja imitiert die Bewegungen ihrer Mutter/

Ja kak mama delaju. (Varja, 1;10)

,Ich mache es wie die Mama.'

Auch in den Korpora von Gvozdev und Bieva sind zahlreiche Belege mit *delat'* verzeichnet (15 Äußerungen bei Gvozdev und 37 bei Kirill). Ženja Gvozdev verwendet dieses Verb beispielsweise in der Bedeutung von ,braten' (Beispiel 487), ,bauen' (Satz 488) oder ,binden' (Beleg 489). Während Varja in ihren Äußerungen häufig kein Patiens nennt, taucht dieser dagegen bei Ženja regelmäßig auf:

(487) *Babuška delaet kotletku*. (Ženja, 2;0.26)

,Oma macht eine Frikadelle.'

(488) *Davaj parovoz delat', parovoz delat'*. (Ženja, 2;4.13)

,Lass (uns) eine Dampflokomotive machen, eine Dampflokomotive machen.'

(489) /Ženjas Mutter flicht ihm ein Kränzchen aus Tannenzweigen/

Vot pomniš', kak my iz travki delali venoček. (Ženja, 2;8.11)

,Erinnerst du dich, wie wir aus Gras ein Kränzchen gemacht haben.'

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Die obigen Beispiele zeigen, in welcher Vielfalt die Formen von *delat'* ('tun, machen') für die unterschiedlichsten Situationen, wie beispielsweise *peč'* ('backen'), *pomogat'* ('helfen') oder *stroit'* ('bauen') bereits verwendet werden können. Gemäß der Definition von Marszk wird in den Äußerungen meistens das Objekt, mit dem etwas getan wird, genannt. Dies gilt, wie bereits erwähnt, vor allem für die Belege von Ženja, die in der Mitte bzw. gegen Ende des untersuchten Zeitraums verzeichnet sind, wie z.B. Äußerung (487) *delat kotletku* ('macht eine Frikadelle') oder (489) *delali venoček* ('haben ein Kränzchen gemacht').

Bei dieser doch ganz unterschiedlichen Auswahl an Beispielen drängt sich die Vermutung auf, dass die Kinder das für die jeweilige Situation korrekte Verb noch nicht erworben haben und *delat'* ('tun, machen') gewissermaßen als sogenannter Platzhalter fungiert. Aber auch in der russischen Standardsprache der Erwachsenen wird *delat'* häufig für die unterschiedlichsten Situationen verwendet⁷⁸, beispielsweise in der Art wie die folgenden Sätze aus dem Korpus von Bieva illustrieren:

(490) *Ja sam sdelaju*. (Kirill, 2;9.27)

„Ich werde es selber machen.“

(491) /Kirill schlägt Purzelbäume/

Smotri, čego delaju. (Kirill, 2;10.3)

„Schau, was (ich) mache.“

An den zahlreichen Beispielen wird deutlich, dass sowohl Varja als auch Ženja und Kirill dazu in der Lage sind, unterschiedliche Situationen mit dem – zunächst bedeutungsarmen – Verb *delat'* ('tun, machen') zu um- bzw. beschreiben. Wie bereits angedeutet, bleibt dabei jedoch offen, ob *delat'* als sogenannter „Platzhalter“ für bislang nicht erworbene Verben fungiert.

4.2.2.2.1.4 **Sammel-Verben (SV)**

Eine weitere, wenn auch in der vorliegenden Arbeit relativ kleine Gruppe (zwischen 3 und 9% der Types und 2 und 7% der Tokens) ist die Klasse der sogenannten Sammel-Verben, die Verben in der Art des Namensgeber *sobirat'* ('sammeln') umfassen. Wie im Theorieteil (siehe Kapitel 3.1.2.4) bereits dargestellt wurde, ist diese Klasse dadurch gekennzeichnet, dass sich ein Subjekt in irgendeiner Weise mit Gegenständen oder (auch lebenden) Objekten beschäftigt, deren Anzahl sich durch diese Beschäftigung entweder vermehren oder verringern kann (vgl. Marszk 1997, 188). Im Falle von *sobirat'* oder *razvesti* (in der

⁷⁸ Für diese mündliche Anmerkung danke ich Elena Dieser.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Bedeutung von ‚züchten‘) (das nach Marszk 1997, 189 ebenfalls zu den Sammel-Verben gezählt wird) handelt es sich um die Vergrößerung eines Bestandes wie beispielsweise „Stofftiere sammeln“ oder „Blumen züchten“.

Die folgenden Sätze zeigen, dass Varja auch schon die Grundbedeutung von *sobirat'* (‚sammeln‘) erworben hat und durch die Nennung des Patiens die Handlung eindeutig beschreibt:

(492) *Ja sobiraju puch, grjaznoj puch.* (Varja, 1;8)

‚Ich sammle Daunen, schmutzige Daunen.‘

(493) *Ja choču sobirat' jabločki.* (Varja, 1;10)

‚Ich will Äpfel sammeln.‘

Ebenso wie Varja verwendet auch Ženja *sobirat'* (‚sammeln‘) in Verbindung mit unterschiedlichen Gegenständen, unter anderem mit *jabloki* (‚Äpfel‘)⁷⁹. Möglicherweise haben sowohl Varja als auch Ženja *sobirat' jabloki* (‚Äpfel sammeln‘) als feststehendes Schema erworben (vgl. auch Elsen 1999), was darauf hinweist, dass das Sammeln von Äpfeln als Tätigkeit aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich der beiden Kinder eingeordnet werden muss.

In Beispiel (494) möchte Kirill nicht, dass seine Mutter die Bauklötzchen aufräumt und wegbringt. *Sobirat'* bekommt hier die Bedeutungsnuance ‚einsammeln‘. Anders als bei den Beispielen von Varja wird der Patiens aber nicht versprachlicht:

(494) *Ne sobirat'. Ja sobiraju!* (Kirill, 2;7.23)

‚Nicht (ein)sammeln. Ich sammle (ein).‘

Außer *sobirat'* (‚sammeln‘), konnten in den vorliegenden Korpora nur noch eine Äußerung mit *nabirat'* (‚sammeln‘) und *vyrasčivat'* (‚anbauen, züchten‘) gefunden werden.

Varja benützt mit 1;10 das Verb *vyrasčivat'* (‚anbauen, züchten‘):

(495) /Varja betrachtet Knoblauchzehen/

Éto kto vyrastil? (Varja, 1;10)

‚Wer hat das gezüchtet/angebaut?‘

Nabirat' (‚sammeln‘) ist für Ženja gegen Ende des Untersuchungszeitraums belegt:

(496) *Ja ich mnogo nabiru.* (Ženja, 2;10.17)

‚Ich sammle sie viel.‘

⁷⁹ Im Tagebuch von Gvozdev ist dieser Beleg für Ženja in einem Alter von 2;2.4 verzeichnet.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

/Kirill spricht von Kletten, die es bei ihnen im Garten gibt/

Die Zuordnung der untersuchten groben Verben lassen vermuten, dass die Klasse der Sammel-Verben im frühen Erstspracherwerb, zumindest in den vorliegenden Korpora, eine eher untergeordnete Rolle spielt. Dies hängt eventuell damit zusammen, dass Situationen, die von Verben dieser Klasse beschrieben werden, im alltäglichen Leben eher eine unwichtige Rolle zukommt. Interessant ist die Beobachtung, dass sowohl bei Varja als auch bei Ženja *sobirat* ‚(sammeln)‘ in der Verbindung *sobirat jabloki* ‚(Äpfel sammeln)‘ verwendet wird.

4.2.2.2 Komplexe mittel-grobe Verben

Eine weitere Kategorie der groben Verben stellen auch diejenigen Verben dar, die von Marszk als mittel-grobe Verben klassifiziert wurden, und deren Bezeichnung im Folgenden beibehalten werden soll.

Mit mittel-groben Verben werden – ebenso wie mit groben Verben – lexikalisch undeutlichere, d.h. vielschichtige und aus mehreren Handlungsbausteinen bestehende Vorgänge beschrieben, von denen nur schwer angegeben werden kann, wie sie im Einzelnen vor sich gehen. Im Gegensatz zu den groben Verben haben mittel-grobe Verben aber ein positives Ergebnis im Augentest, d.h. der bezeichnete Vorgang kann visuell wahrgenommen werden. An dem von einem mittel-groben Verb denotierten Vorgang sind in der Regel mehrere Körperteilbewegungen konzeptuell beteiligt, diese können jedoch nicht wie bei feinen Verben eindeutig abgegrenzt werden.

Wie anhand der Tabellen 4.2-16 bis 4.2-18 in Abschnitt 4.2.2.2 zu sehen ist, ist die Anzahl der mittel-groben Verben, außer im Protassova-Tagebuch, etwas höher als die der groben Verben. Der Anteil mittel-grober Verben beträgt, prozentual gesehen, zwischen 40 und 56% an Types und 32 und 72% an Tokens. Die großen Unterschiede bezüglich des Vorkommens und der Verwendung mittel-grober Verben liegt darin begründet, dass aufgrund der Charakteristika von mittel-groben Verben (die durch die Wörterbuch-Explikationen und durch die Ergebnisse in den Testverfahren bestimmt werden können) relativ unterschiedliche Verben in die vorliegende Klasse eingeordnet werden, und sie somit eine heterogene Gruppe bilden. Insgesamt können die untersuchten mittel-groben Verben in zwei größere Einheiten eingeteilt werden: Zum einen in Verben, die eine Fortbewegung mit bzw. in einem Fahrzeug beschreiben (4.2.2.2.1) (in den Tabellen 4.2-16 bis 4.2-18 als „FBW“ gekennzeichnet), zum anderen in Verben, die unterschiedliche Vorgänge denotieren (in den Tabellen unter „Sonst.“ (Sonstige) aufgeführt), sodass sie in keinerlei Obergruppe zusammengefasst werden können (4.2.2.2.2).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Im Korpus von Bieva, das den größten Anteil an mittel-großen Verben enthält (56% Types und 72% Tokens), sind, vor allem im Vergleich zum Tagebuch von Protassova (40% Types und 32% Tokens), überdurchschnittlich viele Verben belegt, die eine Fortbewegung oder einen Transport mit bzw. in einem Fahrzeug beschreiben, wie beispielsweise *echat'* (,(los)fahren') oder *vezti* (,fahren, bringen, holen (mit dem Auto)'), sodass dadurch der hohe Anteil dieser Verben erklärt werden kann⁸⁰.

Die Durchsicht der mittel-groben Verben hat außerdem ergeben, dass – anders als bei den komplexen feinkörnigen (vgl. 4.2.2.1.2) und den komplexen grobkörnigen Verben (siehe 4.2.2.2.1) – keine biplanen Verben in den drei untersuchten Korpora gefunden werden konnten. Dieser Umstand liegt vermutlich ebenfalls in der oben dargelegten visuellen Wahrnehmbarkeit von Verben, die mittel-grobe Situationen denotieren, begründet.

Im vorliegenden Abschnitt sollen die Verben der vorliegenden Kategorie anhand von Beispielen aus den Korpora dargestellt werden.

4.2.2.2.1 Fortbewegung mit bzw. in einem Fahrzeug (FBW)

Mit komplexen mittel-groben Verben werden überwiegend Situationen beschrieben, die eine Fortbewegung oder einen Transport mit oder in einem Fahrzeug zum Inhalt haben (zwischen 68 und 92% der Types und 69 und 99% der Tokens der mittel-groben Verben), wie beispielsweise *echat'* (,(los)fahren'), *uezžat'* (,wegfahren'), *priežžat'* (,(an)kommen'), *vezti* (,fahren, bringen, holen (mit dem Auto)'), *privožit'* (,bringen, anfahren') oder *letet'/letat'* (,fliegen')⁸¹.

In allen drei Korpora sind am häufigsten Beispiele mit dem Verb *echat'* (,(los)fahren') verzeichnet. Die folgenden Äußerungen aus dem Protassova-Tagebuch, das im Untersuchungszeitraum 42 verschiedene Belege mit *echat'* enthält, illustrieren, dass Varja bewusst ist, dass man sich auf viele verschiedene Arten bzw. mit unterschiedlichen Fahrzeugen, wie z.B. per Bahn, im Auto, im Flugzeug oder auf dem Fahrrad, fortbewegen kann. In den folgenden Äußerungen benennt sie dabei explizit das jeweilige Fortbewegungsmittel:

⁸⁰ In den gesamten Aufzeichnungen von Bieva ist auffällig, dass Kirill sehr häufig über seine Beobachtung bezüglich Autos etc. spricht oder er das eigene Spielen mit Lastern, Motorrädern oder Traktoren kommentiert. Beispiele dieser Art sind beispielsweise in den Tagebüchern von Protassova und Gvozdev viel seltener belegt.

⁸¹ Verben, die ehemals zu den mittel-groben Verben gehörten, konnten auf Basis der neuen Testverfahren den feinen Verben zugeordnet werden (vgl. Abschnitt 4.2.2.1.1ff.).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

- (497) *Mal'čik edet na velosipede.* (Varja, 1;6)
„Der Junge fährt Fahrrad.“
- (498) *I ja na poezde, i ja vmeste papoj, i ja vmeste papoj edu na poezde i na mašine.* (Varja, 1;10)
„Und ich bin im Zug, und ich bin zusammen mit dem Papa, und ich fahre zusammen mit dem Papa im Zug und im Auto.“
- (499) /Varja hört das Geräusch eines Hubschraubers oder eines Flugzeugs/
Tam vertolet edet. (Varja, 1;10)
„Dort fliegt (wörtlich: fährt) ein Hubschrauber.“

In Verbindung mit *echat'* wird häufig nicht nur das jeweilige Fahrzeug genannt, sondern auch das Ziel der Fahrt (Satz 500) bzw. weitere Faktoren spezifiziert (vgl. Beispiel 501):

- (500) /Antwort auf die Frage, wo ihre Großmutter ist/
Poexala v Baku. Poexala na poezde. (Varja, 1;8)
„(Sie) ist nach Baku gefahren. (Sie) ist mit dem Zug gefahren.“
- (501) *Ja poexala vsemi zverjami, vseh položili, passažirov, vse vstali.* (Varja, 1;10)
„Ich bin mit allen Tieren gefahren, wir haben alle untergebracht, Passagiere, alle sind aufgestanden.“

Dieselben Beobachtungen wie bei Varja konnten auch für die Äußerungen von Kirill gemacht werden. *Echat'* („(los)fahren“) ist im Korpus von Bieva in 266 Tokens belegt:

- (502) *V Moskvu mašina edet.* (Kirill, 2;0.0)
„Nach Moskau fährt das Auto.“
- (503) *Mal'čik poedet na motocikle.* (Kirill, 2;2.5)
„Der Junge fährt auf dem Motorrad.“
- (504) /Kirills Spielzeugauto ist „krank“/
Mašina echala k vraču. (Kirill, 2;7.4)
„Das Auto ist zum Arzt gefahren.“

In denselben Verwendungen wie *echat'* („(los)fahren“) gebraucht Ženja *uezžat'* („wegfahren“) (3 Belege) und Kirill das Verb *ezdit'* („fahren“) (29 Belege), vgl. die folgenden Beispiele aus den Korpora von Gvozdev und Bieva:

- (505) /Auf die Aussage von Ženjas Vater, dass Volodja im Esszimmer sei/
Net, on uechal Penzu. (Ženja, 2;2.27)
„Nein, er ist [nach] Pensa gefahren.“
- (506) *V derevnju opjat', ja vse v derevni ezžu.* (Kirill, 2;7.8)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

‚Wieder in das Dorf, ich fahre ganz ins Dorf.‘

(507) *Oni budut vmeste ezdit' kogda-to. Ja s' ezdil na mašinkach.* (Kirill, 2;9.12)

‚Sie werden irgendwann zusammen fahren. Ich werde mit Autos fahren.‘

Weitere Verben wie *priežžat'* (‚(an)kommen‘), *vezti* (‚fahren, bringen, holen (mit dem Auto)‘), *privozit'* (‚bringen, anfahren‘), *letet'/letat'* (‚fliegen‘) sind ebenfalls in allen Korpora in unterschiedlichen Äußerungen belegt:

(508) *Samolet poletel.* (Varja, 1;8)

‚Das Flugzeug ist geflogen.‘

(509) */Ženja lädt Tannenzweige in ein Auto und legt seine alte Holzpuppe dazu/*

Papa, smotri-ka: mužičok vezet drava. (Ženja, 2;8.11)

‚Papa, schau mal: das Bäumlein holt/fährt Holz.‘

(510) *Oni uže k vraču priechali.* (Kirill, 2;9.1)

‚Sie sind schon beim Arzt angekommen.‘

Im Gegensatz zu den komplexen grobkörnigen Verben lassen die obigen Beispiele (497) bis (510) darauf schließen, dass Varja, Ženja und Kirill ziemlich genau zu erfassen scheinen, was unter *echat'* (‚(los)fahren‘), *uezžat'* (‚wegfahren‘), *ezdit'* (‚fahren‘) oder *vezti* (‚fahren, bringen, holen (mit dem Auto)‘) zu verstehen ist, da sie die verschiedensten Situationen in Verbindung mit einem Fahrzeug oder dem Bestimmungsort etc. benennen können. Dabei kann eigentlich gar nicht genau angegeben werden, wie die von diesen Verben denotierten Vorgänge im Einzelnen vor sich gehen. Dennoch handelt es sich bei Verben wie *echat'* (‚(los)fahren‘), *uezžat'* (‚wegfahren‘) oder *ezdit'* (‚fahren‘) um mittel-grobe Verben aus dem ganz unmittelbarem Lebensbereich.

Vergleicht man den Anteil mittel-grober mit dem grober Verben (ausgenommen im Tagebuch von Protassova), so kann die These aufgestellt werden, dass Kinder im frühen Erstspracherwerb – vermutlich aufgrund der visuellen Wahrnehmbarkeit und der damit in Zusammenhang stehenden „Überschaubarkeit“ der Handlung – eher mittel-grobe als grobe Verben erwerben und im alltäglichen Sprachgebrauch verwenden. An dem Merkmal der visuellen Wahrnehmbarkeit kann wahrscheinlich der zahlenmäßige Unterschied von groben und mittel-groben Verben im kindersprachlichen Erwerb erklärt werden. So scheint die Schwierigkeit der Kinder, sich die Handlungen von groben Verben zu erschließen, unter anderem darin zu liegen, ob sie eine Situation „sehen“ können oder nicht. Der Augentest

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

wurde von Marszk (1996) anhand der Annahme konzipiert, dass die Möglichkeit der visuellen Erfassung einer Situation essentiell wichtig für den Menschen ist⁸².

4.2.2.2.2 Weitere mittel-grobe Verben

In die mittel-grobe Granularitätsstufe fallen außer den beschriebenen Fortbewegungs-Verben nur noch andere Verben, wie beispielsweise *iskat'* (,suchen'), *gnat'* (,jagen, treiben'), *progonjat'* (,vertreiben, verjagen') oder *napadat'* (,angreifen, überfallen'), die einen Anteil zwischen 8 und 32% (Types) bzw. 1 und 31% (Tokens) ausmachen (in den Tabellen 4.2-16, 4.2-17 und 4.2-18 als „Sonst.“ (Sonstige) gekennzeichnet).

Im Vergleich zu den mittel-groben Verben, die eine Fortbewegung oder einen Transport mit oder in einem Fahrzeug beschreiben, ist der Gesamtanteil dieser Verben in den Tagebüchern von Protassova und Gvozdev höher als der im Korpus von Bieva, was vermutlich ebenfalls am spezifischen Vokabular dieser Kategorie liegt. Da die Verben eine relativ heterogene Gruppe bilden, können sie nicht anhand eines Oberbegriffs zusammengefasst werden, sondern bilden lediglich kleinere Einheiten an Verben, wie z.B. *iskat'* (,suchen') oder Verben, die Vorgänge wie *gnat'* (,jagen, treiben') bzw. *progonjat'* (,vertreiben, verjagen') etc. beschreiben.

Ein typisches mittel-grobes Verb, das sowohl im Protassova-Tagebuch (11 Belege) als auch in den Korpora von Gvozdev (10 Belege) und Bieva (2 Belege) verzeichnet ist, ist *iskat'* (,suchen'). Anhand dieses Verbs kann nachvollzogen werden, dass Varja, Ženja und Kirill mit mittel-groben Verben vor allem komplexere Situationen bezeichnen. Bei *iskat'* (,suchen') kann nicht angegeben werden, wie der vom Verb denotierte Vorgang im Detail vor sich geht. Da bei *iskat'* (,suchen') eigentlich das Resultat im Vordergrund steht, bleibt die Ausführung des Vorgangs an sich eher undeutlich. In ihren Äußerungen beziehen sich die Kinder immer auf ganz konkrete Gegenstände, die sie suchen:

(511) *Ja iskaju jabločki.* (Varja, 1;10)

„Ich suche Äpfelchen.“

(512) /Varja spielt mit einer Puppe, die unbedeckt ist/

U nego poterjals' odežda, i ja ne mogu ee iskat'. (Varja, 2;4)

„Er hat seine Kleider verloren, und ich kann sie nicht suchen.“

(513) *Pojdem v sadu iskat' jabloki.* (Ženja, 2;2.24)

⁸² An dieser Stelle soll – wie bereits im Theorieteil – nochmals darauf hingewiesen werden, dass es sich bei dem Augentest um einen sprachgebundenen Test handelt, dessen Beantwortung darauf abzielt, ob ein Vorgang als sichtbar bezeichnet werden kann oder nicht (vgl. hierzu auch Marszk 1996, 48).

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

„Lass (uns) in den Garten gehen, Äpfel suchen [in der Bedeutung von ‚sammeln‘].

(514) *Ja išču pauka, èto on gde to tut, pauk sdelat.* (Kirill, B. 2;8.4)

„Ich suche die Spinne, sie ist irgendwo hier, die Spinne hat gemacht.“

In dem vorliegenden Verbmaterial existieren noch weitere mittel-grobe Verben, wie beispielsweise *gnat* ‚(jagen, treiben)‘, *progonjat* ‚(vertreiben, verjagen)‘ oder *napadat* ‚(angreifen, überfallen)‘, die zwar meistens in jeweils zwei Korpora verzeichnet sind, allerdings in höchsten ein bis drei verschiedenen Tokens. Auch diese Verben sind dadurch gekennzeichnet, dass sie einerseits Situationen beschreiben, die aus verschiedenen Handlungsbausteinen bestehen, also ein gewisses Maß an Komplexität aufweisen, andererseits aber deutlich visuell vorstellbar sind, vgl. hierzu die folgenden Beispiele:

(515) /Varja redet von einem bösen Hund aus einem Buch/

Davaj ee progonim, čtoby ona ne ela nikogo. (Varja; 2;2)

„Lass sie (uns) fortjagen, damit sie niemanden fressen kann.“

(516) /Ženja möchte Schweine treiben/

Daj mne palku bol’suju. Ja budu gnat’. (Ženja, 2;2.25)

„Gib mir einen großen Stock. Ich werde treiben.“

(517) /Kirill spielt/

Bandit na menja napadet. (Kirill, 2;9.12)

„Ein Bandit überfällt mich/greift mich an.“

4.2.2.2.3 Menschenmaße

Komplexe grobkörnige Verben

Bezüglich der Vorkommen der Menschenmaße bei den komplexen grobkörnigen Verben hat sich ergeben (vgl. hierzu die Tabellen 4.2-19, 4.2-20 und 4.2-21), dass von den höheren Menschenmaßen überwiegend MM3-1/2, das eine Interaktion mit einem/mehreren anderen Menschen zum Inhalt hat, auftritt (ca. 23-38% der Types und 8-19% der Tokens). Außerdem konnte sowohl das MM1 (bei 17-19% der Types und 4-8% der Tokens) als auch das MM2 (bei ungefähr 17-23% der Types und 13-19% der Tokens) bestimmt werden. Das MM2 tritt zudem auch in Verbindung mit MM3-1/2 auf (ca. 13-19% der Types und 23-39% der Tokens). Belegt sind auch weitere Kombinationen („Komb.“) unterschiedlichster Menschenmaße (ungefähr 4-23% der Types und 26-40% der Tokens der untersuchten groben Verben).

Das Ergebnis der vorliegenden Untersuchung bestätigt somit im Großen und Ganzen die in Abschnitt 4.2.1.1 aufgestellte Arbeitshypothese, in der angenommen wurde, dass gröbere

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Verben tendenziell auch höhere Menschenmaße aufweisen (vgl. auch Marszk 1996). Von diesen höheren Menschenmaßen können eher MM3-1/2, die eine Interaktion mit anderen Menschen beschreiben, als MM4-1/2/3, die große, funktionale oder abstrakte Entitäten zum Inhalt haben, bestimmt werden. Dieses Ergebnis liegt vermutlich darin begründet, dass einem Kind (soziale) Interaktionen mit anderen Menschen aus dem alltäglichen Leben weitaus bekannter sind als der Umgang und die Kenntnis über Situationsabläufe mit großen, funktionalen oder abstrakten Entitäten.

Generalisierungen der Menschenmaße für einzelne grobe Verbklassen konnten keine vorgenommen werden: Dies mag zum einen an der begrenzten Anzahl an Verben liegen, zum anderen sind grobkörnige Verben vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sie eine heterogene Kategorie bilden, in die unterschiedliche Verben eingeordnet werden können.

Wie auch das MM2 beziehen sich auch die höheren Menschenmaße MM3 und MM4 auf das zweite Argument.

Menschenmaße - grobe Verben									
	grob					mittel-grob			
	MM1	MM2	MM3-1/2	MM2/ MM3-1/2	Komb.	MM1	MM2	MM3-1/2	Komb.
AV	4 [8]	3 [29]	5 [17]	2 [37]	0 [0]	n/a	n/a	n/a	n/a
SZ/DD	1 [2]	0 [0]	5 [11]	3 [48]	0 [0]	n/a	n/a	n/a	n/a
JV	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	1 [67]	n/a	n/a	n/a	n/a
SV	0 [0]	2 [16]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	n/a	n/a	n/a	n/a
FBW	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1 [1]	12 [95]	0 [0]	0 [0]
Sonst.	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1 [1]	1 [11]	1 [1]	1 [2]
Total	5 [10]	5 [45]	10 [28]	5 [85]	1 [67]	2 [2]	13 [106]	1 [1]	1 [2]
%	19 [4]	19 [19]	38 [12]	19 [36]	4 [29]	12 [2]	76 [95]	6 [1]	6 [2]

Tabelle 4.2-19 (Varja Protassova): Verteilung der Menschenmaße auf die groben Verben

Menschenmaße - grobe Verben									
	grob					mittel-grob			
	MM1	MM2	MM3-1/2	MM2/ MM3-1/2	Komb.	MM1	MM2	MM3-1/2	Komb.
AV	4 [7]	3 [11]	1 [3]	1 [14]	1 [1]	n/a	n/a	n/a	n/a
SZ/DD	0 [0]	0 [0]	4 [4]	2 [20]	2 [5]	n/a	n/a	n/a	n/a
JV	0 [0]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	2 [17]	n/a	n/a	n/a	n/a
SV	0 [0]	2 [5]	0 [0]	0 [0]	0 [0]	n/a	n/a	n/a	n/a
FBW	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0 [0]	16 [44]	0 [0]	1 [3]
Sonst.	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	1 [1]	2 [13]	5 [7]	0 [0]
Total	4 [7]	5 [16]	5 [7]	3 [34]	5 [23]	1 [1]	18 [57]	5 [7]	1 [3]
%	18 [8]	23 [18]	23 [8]	14 [39]	23 [26]	4 [1]	72 [84]	20 [10]	4 [4]

Tabelle 4.2-20 (Zenja Gvozdev): Verteilung der Menschenmaße auf die groben Verben

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Menschenmaße - grobe Verben									
	grob					mittel-grob			
	MM1	MM2	MM3-1/2	MM2/ MM3-1/2	Komb.	MM1	MM2	MM3-1/2	Komb.
AV	5 [10]	4 [21]	6 [22]	1 [12]	0 [0]	n/a	n/a	n/a	n/a
SZ/DD	0 [0]	0 [0]	5 [15]	3 [32]	2 [38]	n/a	n/a	n/a	n/a
JV	0 [0]	0 [0]	0 [0]	[]	3 [39]	n/a	n/a	n/a	n/a
SV	0 [0]	1 [3]	0 [0]	[]	0 [0]	n/a	n/a	n/a	n/a
FBW	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	2 [4]	31 [491]	1 [1]	1 [6]
Sonst.	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0 [0]	1 [2]	1 [1]	1 [1]
Total	5 [10]	5 [24]	11 [37]	4 [44]	5 [77]	2 [4]	32 [493]	2 [2]	2 [7]
%	17 [5]	17 [13]	37 [19]	13 [23]	17 [40]	5 [1]	84 [97]	5 [0]	5 [1]

Tabelle 4.2-21 (Kirill Biev): Verteilung der Menschenmaße auf die groben Verben

Wie in Abschnitt 4.1.2.3.1 und 4.2.2.2.1 bereits gezeigt werden konnte, handelt es sich bei Verben, die einen sozialen Akt beschreiben, häufig um Verben, die aus zwei Ebenen bestehen (eine sogenannte Aktebene und eine motorisch wahrnehmbare Ebene) und die als biplane Verben bezeichnet werden (vgl. Mende 2003). Das MM3 kann vor allem deshalb bestimmt werden, weil ein Teil der groben Verben eine soziale Interaktion mit einem (oder mehreren) anderen Menschen bezeichnet, und diese in der Regel auch versprachlicht wird. Wie anhand der Beispiele zu ersehen ist, steht die soziale Interaktion mit einem anderen Menschen im Vordergrund der Äußerungen (vgl. auch Anstatt 2003, 275).

(518) *Mamu vstrečat budem?* (Varja, 1;10) [480]

„Werden wir Mama treffen?“

MM3-1 (A-H/K/F/M-U-, grobes Verb)

(519) */Kirill möchte etwas alleine machen/ [461]*

Ja sam sebe pomogu. A ne ty mne, ne pomožeš’. Ja tebe ne pomogu. (Kirill, 2;9.27)

„Ich helfe mir selbst. Und du mir nicht, (du) hilfst mir nicht. Ich helfe dir nicht.“

MM3-1 (A-H/K/F/M-U-, grobes Verb)

Einem relativ großem Teil der untersuchten Verben kann – wie auch den feinen Verben – das MM2 zugeordnet werden. Es handelt sich dabei beispielsweise um Verben wie *sobirat* (‚sammeln‘), *rabotat* (‚arbeiten‘) oder *terjat* (‚verlieren‘), bei denen das involvierte Objekt in den meisten Fällen auch von den Kindern genannt wird, wie beispielsweise der Luftballon, der verloren wurde oder die Äpfel, die Varja sammeln will. Die folgenden Beispiele aus dem Protassova-Tagebuch sollen dies illustrieren:

(520) *Varen’ka poterjala šarik, poterjala.* (Varja, 1;5)

„Varen’ka hat den Luftballon verloren, verloren.“

MM2 (A-H/K/F/M-U-, grobes Verb)

(521) *Papa, chočeš pomogat’ sobirat jabločki?* (Varja, 1;10) [458]

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

„Papa, willst (du) helfen Äpfel sammeln?“

MM2 (A-H/K/F/M-U-, grobes Verb)

Das Menschenmaß MM2 tritt häufig auch in Kombination mit höheren Menschenmaßen wie MM3 auf, vgl. beispielsweise die Verben *pokupat'* (‚einkaufen‘) oder *igrat'* (‚spielen‘). Die Untersuchung der Beispiele hat jedoch ergeben, dass bei diesen Verben in der Regel nur das MM2 und nicht das MM3 sprachlich realisiert wird:

(522) /Varja spielt mit einer Matreška/ [447]

Matreškoj igraet. (Varja, 1;5)

„(Sie) spielt mit einer Matreška.“

MM2, MM3-1 (nicht realisiert) (A-H/K/F/M-U-, grobes Verb)

(523) /Ženja möchte einen Apfel haben/ [468]

Est' jabločki, ich kupili. (Ženja, 2;3.22)

„Es gibt Äpfel, (wir) haben sie gekauft.“

MM2, MM3-1 (nicht realisiert) (A-H/K/F/M-U-, grobes Verb)

Die MM4, die große, funktionale oder abstrakte Entitäten bezeichnen, sind in den drei untersuchten Korpora nur in Verbindung mit anderen, niedrigeren Menschenmaßen, wie beispielsweise MM1 und MM2, belegt. Doch auch in diesen Kombination („Komb.“) kommen diese Menschenmaße nur äußerst selten vor, d.h. es handelt sich dabei um zwei maximal drei unterschiedliche Types. Dies bestätigt die eingangs aufgestellte These und die Ergebnisse in Kapitel 4.2.2.1ff., die besagen, dass Kinder bis zu einem Alter von 3;0 mit Verben hauptsächlich über ganz konkrete, unmittelbar wahrnehmbare und bekannte Vorgänge sprechen und sich selten bis gar nicht auf Situationen beziehen, die mit großen, funktionalen oder abstrakten Entitäten in Verbindung stehen (vgl. beispielsweise Verben wie *emigririvat'* ‚emigrieren‘). Insgesamt sind Vorgänge mit Entitäten komplexer und entziehen sich im Allgemeinen der Kontrolle einer Person.

Einem Joker- bzw. Pro-Form-Verben wie *delat'* (‚tun, machen‘), das erst durch die Einbeziehung des Kontextes seine Bedeutung erhält, können mehrere unterschiedliche, auch höhere, Menschenmaße zugeordnet werden, wie beispielsweise MM1/MM2/MM3/MM4, die in der Regel jedoch einzeln und immer kontextabhängig bestimmt werden müssen. In der konkreten Äußerung werden fast ausschließlich die Menschenmaße MM1 und MM2 realisiert: So bedeutet *delaju kak mama* in der Äußerung (524) ‚ich bewege mich wie Mama‘ und *delat kotletku* ‚sie brät eine Frikadelle‘ (Satz 525), vgl. die folgenden Belege:

(524) /Varja imitiert die Bewegungen ihrer Mutter/ [486]

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Ja kak mama delaju. (Varja, 1;10)

„Ich mache es wie die Mama.“

MM1 (A-H/K/F/M-U-, grobes Verb)

(525) *Babuška delaet kotletku. (Ženja, 2;0.26) [487]*

„Oma macht eine Frikadelle.“

MM2 (A-H/K/F/M-U-, grobes Verb)

Eine gewisse Anzahl an komplexen grobkörnigen Verben, wie beispielsweise *ždat'* (‚warten‘), *umirat'* (‚sterben‘) oder *spešit'* (‚sich beeilen‘) weisen auch das MM1 auf:

(526) */Varja möchte nicht von ihrem Großvater fortgehen/*

Net, my ne spešim, a budem razdevat'sja. (Varja 2;0)

„Nein, wir beeilen uns nicht, sondern werden uns ausziehen.“

MM1 (A-H/K/F/M-U-, grobes Verb)

(527) *Ja sejčas pojdu obedat', lošadka tut podoždet. (Ženja, 2;8.5)*

„Ich gehe jetzt Mittagessen, das Pferdchen wartet dort.“

MM1 (A-H/K/F/M-U-, grobes Verb)

Komplexe mittel-grobe Verben

Dem Großteil der Verben der mittel-groben Granularitätsstufe kann das MM2 zugeordnet werden: Insgesamt weisen zwischen 72-84% der Types und 84-97% der Tokens dieses Menschenmaß auf. Sowohl das MM1 (zwischen 4-12% der Types und 1-2% der Tokens) als auch höhere Menschenmaße (vor allem MM3) (ca. 5-20% (Types) und 0-10% (Tokens)) sowie Kombinationen unterschiedlicher MM (4-6% der Types und 1-4% der Tokens) treten in allen drei Korpora in unterschiedlicher prozentualer Verteilung auf (vgl. hierzu die Tabellen 4.2-19, 4.2-20 und 4.2-21). Die Ergebnisse zeigen, dass mittel-grobe Verben – ebenso wie feine – tendenziell das MM2 aufweisen und diese Kategorie somit eine Zwischenstellung zwischen feinen und komplexen grobkörnigen Verben einnimmt.

Bei mittel-groben Verben wie *echat'* (‚(los)fahren‘), *uezžat'* (‚wegfahren‘) oder *vezti* (‚fahren, bringen, holen (mit dem Auto)‘), die eine Fortbewegung mit bzw. in einem Fahrzeug beschreiben, ist, wie den Tabellen entnommen werden kann, fast ausschließlich das MM2 belegt. In Äußerungen mit diesen Verben, wird das MM2 häufig in Form der konkreten Nennung des Fahrzeugs realisiert, wie das folgende Beispiel aus dem Protassova-Tagebuch nochmals veranschaulichen soll:

(528) */Antwort auf die Frage, wo ihre Großmutter ist/ [500]*

Poexala v Baku. Poexala na poezde. (Varja, 1;8)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

‚(Sie) ist nach Baku gefahren. (Sie) ist mit dem Zug gefahren.‘

MM2 (A-H/K/F/M-U-, mittel-grobes Verb)

Da die weiteren Verben, die der mittel-groben Granularitätsstufe zugerechnet werden können, insgesamt eine sehr gemischte Gruppe darstellen, ist auch die Verteilung der Menschenmaße als sehr heterogen zu bewerten. Da für diese Kategorie keinerlei Generalisierungen vorgenommen werden können, sollen lediglich einige der Verben dargestellt werden, die bereits in Abschnitt 4.2.2.2.2 Gegenstand der Untersuchung waren. Das Verb *iskat'* (‚suchen‘) beispielsweise, welches in allen drei Korpora belegt ist, weist das MM2 auf, das in den untersuchten Beispielen in der Regel auch versprachlicht wird:

(529) *Ja iskaju jabločki.* (Varja, 1;10) [511]

‚Ich suche Äpfelchen.‘

MM2 (A-H/K/F/M-U-, mittel-grobes Verb)

(530) *Ja išču pauka, èto on gde to tut, pauk sdelał.* (Kirill, B. 2;8.4) [514]

‚Ich suche die Spinne, sie ist irgendwo hier, die Spinne hat gemacht.‘

MM2 (A-H/K/F/M-U-, mittel-grobes Verb)

In die vorliegende Kategorie fallen auch Verben, die Vorgänge wie *gnat'* (‚jagen, treiben‘), *progonjat'* (‚vertreiben, verjagen‘) oder *napadat'* (‚angreifen, überfallen‘) beschreiben und die ebenfalls meistens in zwei Korpora belegt sind. Diese Verben stellen vornehmlich eine Art Interaktion mit anderen Menschen dar, d.h. ihnen kann das MM3-1/2 zugeordnet werden, wie anhand einer Äußerung mit *napadat'* (‚angreifen, überfallen‘) aus dem Korpus von Bieva veranschaulicht werden soll:

(531) */Kirill spielt/* [517]

Bandit na menja napadet. (Kirill, 2;9.12)

‚Ein Bandit überfällt mich/greift mich an.‘

MM3-1 (A-H/K/F/M-U-, mittel-grobes Verb)

Wie bereits mehrfach gezeigt werden konnte (vgl. hierzu auch die Ausführungen bei den feinkörnigen Verben, Abschnitt 4.2.2.1.3), gibt es etliche Äußerungen der Kinder, bei denen zur Verbhandlung gehörende Partizipanten (noch) nicht versprachlicht werden. Doch auch Verben in solchen Beispielen kann natürlich ein Menschenmaß zugeordnet werden, ungeachtet der Verwendung in der frühen russischen Kindersprache.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

4.2.2.2.4 Zusammenfassung

Die klassifizierten groben Verben konnten in zwei übergeordnete Kategorien, die sogenannten komplexen grobkörnigen Verben (4.2.2.2.1) und die komplexen mittel-groben Verben (4.2.2.2.2) zusammengefasst werden.

Die komplexen grobkörnigen Verben sind dadurch gekennzeichnet, dass sie aus zwei unterschiedlichen Ebenen bestehen, einer sensomotorisch wahrnehmbaren und einer sogenannten Aktebene (vgl. hierzu auch die biplanen Verben nach Mende 2003 und die Doppeldecker-Verben nach Lehmann). Diese Verben konnten fünf verschiedenen Verbklassen, den Auslegungsverben, den Szenario- und groben Doppeldecker-Verben, den Pro-Form- oder Joker-Verben sowie den Sammel-Verben, zugeordnet werden (vgl. Marszk 1997 und 1999). In Bezug auf das Verständnis der Verbbedeutung konnte festgestellt werden, dass Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen sowie den einzelnen Verben bestehen. So scheinen sich Varja, Ženja und Kirill beispielsweise die Bedeutung von Auslegungs- oder Joker-Verben (wie *igrat'* ‚spielen‘ und *delat'* ‚tun, machen‘) leichter erschließen zu können als demgegenüber die Verbbedeutung von Szenario- oder groben Doppeldecker-Verben (wie *pokupat'* ‚kaufen‘ oder *lečit'sja* ‚sich ärztlich behandeln lassen‘). Sammel-Verben wie *sobirat'* (‚sammeln‘) spielen in dem untersuchten Korpus fast überhaupt keine Rolle.

Die Untersuchung hat weiterhin gezeigt, dass sich die Kinder erst im Laufe ihrer sprachlichen Entwicklung mit den verschiedenen Ebenen und Handlungsbausteinen der groben Verben auseinandersetzen. Zu Beginn des Spracherwerbs, auch bis zum Ende des Untersuchungszeitraums, steht die Versprachlichung der motorisch wahrnehmbaren Komponenten eines Vorgangs im Vordergrund der Äußerungen. Bei allen komplexen grobkörnigen Verben liegt die Schwierigkeit des Erwerbsprozesses – neben der Bewältigung der zwei Ebenen – auch darin begründet, dass dem Sprecher verschiedene Informationen bekannt sein müssen, um eine korrekte Schlussfolgerung über einen bestimmten Vorgang ziehen zu können. So muss sich das Kind beispielsweise den Unterschied zwischen *darit'* (‚(be)schenken‘) und dem einfachen Übergeben eines Gegenstandes (vgl. *davat'* ‚geben‘) aufgrund außersprachlicher Erfahrungen erst erschließen.

Insgesamt konnte festgestellt werden, dass die Anzahl grober Verben im Laufe (vor allem in der Mitte) des Untersuchungszeitraums ansteigt: sowohl in Bezug auf neu erworbene Verben (Types) als auch hinsichtlich der Belege (Tokens). Die Zunahme der groben Verben steht damit in Verbindung, dass ab Mitte des dritten Lebensjahres (d.h. in der Drei- und Mehrwortphase) auch der Gebrauch der Verben, die soziale Akte denotieren, ansteigt (vgl. hierzu Kapitel 4.1.2.3ff.). Diese Verben stellen zum größten Teil grobe Verben dar.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Aus der zunehmenden Verwendung grober Verben lässt sich schließen, dass sich langsam die Kommunikationsinhalte der Kinder ändern. Sie interessieren sich vermutlich verstärkt für Handlungen, die die Personen miteinander ausführen, und sie treten in zunehmendem Maße mit den Personen in ihrer unmittelbaren Umwelt in Interaktion und kommunizieren mit ihnen. Zudem kommt durch die Verwendung von groben Verben langsam die Fähigkeit hinzu, Handlungen zusammenzufassen (z.B. durch Joker-Verben wie *delat'* ‚tun, machen‘) und zu interpretieren (durch Auslegungsverben wie z.B. *pomogat'* ‚helfen‘), obwohl es Hinweise darauf gibt, dass die Verbbedeutung von den Kindern oftmals noch sehr eingeschränkt verstanden und verwendet wird (wie beispielsweise *lečit'sja* ‚sich (ärztlich) behandeln lassen‘).

Auch das Kennzeichen komplexer mittel-grober Verben besteht darin, dass die jeweils beschriebene Situation aus mehreren unterschiedlichen Handlungsbausteinen besteht. Anhand unterschiedlicher Beispiele konnte gezeigt werden, dass mittel-grobe Verben aber nicht in dem Maße komplex sind wie grobe Verben: Eine Aktebene wie bei den komplexen grobkörnigen Verben ist nicht vorhanden. Dieser Unterschied kann auf die visuelle Wahrnehmbarkeit von Vorgängen, die mittel-grobe Verben denotieren, zurückgeführt werden. Die vorliegende Untersuchung des Verbmaterials hat ergeben, dass in die Kategorie der komplexen mittel-groben Verben überwiegend Verben fallen, die eine Fortbewegung oder einen Transport mit bzw. in einem Fahrzeug beschreiben, vgl. beispielsweise *echat'* ‚(los)fahren‘, *uezžat'* ‚wegfahren‘) oder *vezti* ‚fahren, bringen, holen‘). Die zahlreichen unterschiedlichen Belege (Tokens) lassen darauf schließen, dass die Kinder relativ genau verstehen, was unter *echat'* ‚(los)fahren‘) etc. zu verstehen ist.

Zu der vorliegenden Kategorie der mittel-groben Verben werden auch weitere Verben wie *iskat'* ‚suchen‘), *gnat'* ‚jagen, treiben‘), *progonjat'* ‚vertreiben, verjagen‘) oder *napadat'* ‚angreifen, überfallen‘) gerechnet, die zwar in der Regel in zwei Korpora belegt sind, insgesamt aber nur eine geringe Anzahl an Tokens aufweisen.

Die Zuordnung der Menschenmaße hat ergeben, dass die komplexen grobkörnigen Verben sowohl niedrigere (MM1 und MM2) als auch einen relativ großen Anteil an höheren Menschenmaßen aufweisen: Ihnen konnte vor allem MM3-1/2, die eine Interaktion mit einem oder mehreren anderen Menschen beschreiben, zugeordnet werden. Dies stützt die Beobachtung, dass viele grobe Verben sogenannte soziale Akte denotieren (vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 4.1.2.3). Höhere Menschenmaße, vor allem MM3, sind auch in Kombination mit dem MM2 belegt.

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

Für die komplexen mittel-groben Verben konnte in erster Linie das MM2 bestimmt werden. Die Ergebnisse bestätigen somit, wenn auch mit den genannten Einschränkungen, die in 4.2.1.1 aufgestellte Arbeitshypothese, dass gröbere Verben, vor allem die komplexen grobkörnigen Verben, tendenziell auch ein höheres Menschenmaß besitzen.

4.2.2.2.5 Fazit

Anhand der lexikalischen Kategorie der Granularität konnten die Verben aus den Korpora von Protassova, Gvozdev und Bieva untersucht werden, die einen motorischen Vorgang denotieren, und die in Kapitel 4.1 unter der Bezeichnung „motorische Tätigkeiten“ sowie zum Teil unter „soziale Akte“ zusammengefasst wurden.

Die Zuordnung der Verben zu den unterschiedlichen Granularitätsstufen und die anschließende Analyse dieser Verben anhand der Kategorie der Granularität sollte näher beleuchten, welche Aussagen auf Basis dieser Ergebnisse in Bezug auf die Erwerbsreihenfolge von Verbbedeutungen, die einen motorischen Vorgang bezeichnen, im russischen Erstspracherwerb gemacht werden können. Durch die Granularitätsabstufungen können relativ klare Erwerbs- und Entwicklungstendenzen aufgezeigt werden.

Die Untersuchung hat ergeben, dass feine Verben am Anfang des Spracherwerbs stehen, d.h. die Verben dieser Granularitätsstufe sind in allen drei Korpora bereits von Beginn der Aufzeichnungen belegt, und über die untersuchten Monate hinweg sind sowohl die Erstvorkommen (Types) als auch die Anzahl der Belege (Tokens) in allen drei Korpora am höchsten: zwischen 80 und 87% (Types) bzw. 76 und 88% (Tokens).

Feine Verben denotieren lexikalisch deutliche Vorgänge, von denen angegeben werden kann, wie der Vorgang im Einzelnen vor sich geht. Zudem ist bei diesen Verben eine klar umgrenzbare Körperteilbewegung eindeutig konzeptualisiert. Das bedeutet, dass sich die Kinder mit feinen Verben vor allem auf Situationen beziehen, die zum einen unmittelbar visuell wahrnehmbar sind und zum anderen mit der Hand (oder einem in der Hand befindlichen Gegenstand), mit dem ganzen Körper, mit den Füßen/Beinen oder mit dem Mund ausgeführt werden. Die zahlreich belegten Beispiele aus den drei untersuchten Korpora zeigen, dass Varja, Ženja und Kirill von Beginn des Spracherwerbs relativ genau wissen, wie die von feinen Verben beschriebenen Vorgänge im Detail vor sich gehen. Mit feinen Verben können also genau die Situationen beschrieben werden, die für ein Kind im frühen Spracherwerb von Bedeutung sind.

Grobe Verben werden demgegenüber von Varja, Ženja und Kirill in einer wesentlich geringeren Anzahl an Types (zwischen 13 und 20%) und Tokens (zwischen 12 und 24%)

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

erworben. Insgesamt gesehen ist sowohl der Erwerb als auch die Verwendung dieser Verben im gesamten Untersuchungszeitraum relativ niedrig, und steigt auch im Laufe der sprachlichen Entwicklung nur leicht an.

Diese Ergebnisse zeigen, dass Verben der groben Granularitätsstufe im Vergleich zu feinen Verben eher eine untergeordnete Rolle spielen, was darauf zurückzuführen ist, dass grobe Verben lexikalisch undeutlichere Vorgänge denotieren, von denen nicht oder nur schwer angegeben werden kann, wie sie im Detail ausgeführt werden. Verben dieser Granularitätsstufe sind außerdem dadurch gekennzeichnet, dass sie aus zwei Ebenen bestehen, einer sogenannten Aktebene und einer sensomotorisch wahrnehmbaren Ebene. Zudem kann für grobe Verben festgehalten werden, dass sie meistens Vorgänge bezeichnen, die aus mehreren unterschiedlichen Komponenten, sprich Handlungsbausteinen, zusammengesetzt sind und/oder auf unterschiedliche Art und Weise ausgeführt werden können (vgl. dazu die unterschiedlichen Verbklassen von Marszk 1997,1999). Die Untersuchung der Beispiele aus den drei Korpora hat gezeigt, dass die Kinder meistens nur einzelne Handlungsbausteine grober Verben erwerben und diese auch versprachlichen. Dabei handelt es sich meistens um diejenigen Komponenten, die sensomotorisch wahrgenommen werden können. Erst im Laufe der sprachlichen Entwicklung setzen sich die Kinder mit den unterschiedlichen Komponenten und den Ebenen grober Verben auseinander. Die oben genannten Merkmale grober Verben können somit aller Wahrscheinlichkeit nach erklären, worin die Schwierigkeiten beim Erwerb grobkörniger Verben begründet liegen. Die zunehmende Verwendung grober Verben lässt darauf schließen, dass sich im Laufe der Zeit die Kommunikationsinhalte der Kinder ändern: Sie sprechen nun nicht mehr ausschließlich von unmittelbar wahrnehmbaren Situationen (wie dies vor allem mit feinen Verben der Fall ist), sondern sie fangen an, Handlungen zu interpretieren und zusammenzufassen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass je feiner, d.h. lexikalisch deutlicher ein Verb ist, desto leichter kann es von einem Kind im frühen Erstspracherwerb erfasst und erworben werden, und umso häufiger wird es auch zum Inhalt der sprachlichen Äußerungen. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die von feinen Verben denotierten Vorgänge sensomotorisch wahrnehmbar sind.

Grobe, d.h. lexikalisch undeutlichere Verben werden demgegenüber in einer wesentlich geringeren Anzahl an Types und Tokens erworben, d.h. je lexikalisch undeutlicher und komplexer ein Verb ist, desto seltener wird es von den Kindern auch im alltäglichen Sprachgebrauch verwendet. Grobe Verben sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sowohl aus einer Aktebene als auch aus einer sensomotorisch wahrnehmbaren Ebene bestehen und mit

4. Die Bedeutung der Erfahrbarkeit bei dem Erwerb von Verbbedeutungen

zunehmender lexikalischer Undeutlichkeit die sensomotorisch wahrnehmbaren Komponenten abnehmen. Dadurch kann der geringe Anteil grober Verben im frühen russischen Erstspracherwerb erklärt werden.

4.2.2.3 Resümee des 4. Kapitels

Die empirische Untersuchung hat ergeben, dass ein Großteil der Verbbedeutungen, die ein Kind im frühen russischen Erstspracherwerb erwirbt und sprachlich verwendet, auf den unterschiedlichen Erfahrungen basiert, die das Kind mit seiner Umwelt und den ihn umgebenden Personen macht.

In Abschnitt 4.1ff. wurde gezeigt, dass insbesondere motorische Erfahrungen von Bedeutung sind, da der Großteil der untersuchten Verben der Verbbedeutungskategorie „Motorische Tätigkeiten“ zugeordnet werden konnte. Verben, die auf sensorischen bzw. perzeptuellen, auf sozialen, mentalen oder emotionalen Erfahrungen basieren, wurden ebenfalls bei den ersten Verben nachgewiesen. Sie machen insgesamt eine wesentlich kleinere Anzahl an Verben im frühen russischen Erstspracherwerb aus als die Verben, die eine motorische Erfahrung beschreiben.

In Abschnitt 4.2ff. wurden dann die Verben, die eine motorische Erfahrung denotieren auf Basis ihrer Granularität genauer analysiert. Bei der Untersuchung wurde herausgefunden, dass vor allem motorische Erfahrungen, die mit der Hand (oder einem in der Hand befindlichen Gegenstand) ausgeführt werden, in den Korpora belegt sind. Versprachlicht werden darüber hinaus auch Erfahrungen, die motorische Erfahrungen des ganzen Körpers bzw. der Füße und des Mundes beschreiben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Rolle der Erfahrbarkeit – vor allem in motorischer Hinsicht – die entscheidende Bedeutung bei dem Erwerb von Verbbedeutungen im frühen russischen Erstspracherwerb zukommt.

5. Schlusswort

Das Anliegen dieser Arbeit war eine umfassende empirische Untersuchung und Klassifikation des russischen Verbwortschatzes im frühen Erstspracherwerb von der ersten sprachlichen Äußerung bis zu einem Alter von 3;0. Gegenstand waren dabei die Kategorien des Verbs, die durch lexikalische Eigenschaften bestimmt sind. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stand zum einen die Erarbeitung und die Definition von semantisch basierten Verbkategorien, die im frühen russischen Erstspracherwerb vorherrschend sind, d.h. denen die vorliegenden Types und Tokens zugeordnet werden können, sowie eine detaillierte Entwicklungsbeschreibung dieser Kategorien (unter Berücksichtigung der Verwendung der Verbbedeutung, typischer Äußerungssituationen sowie systematisch verwendeter Argumentstrukturen). Zum anderen wurden im Anschluss daran die Verben, die einen motorischen Vorgang bezeichnen, anhand der Granularität nach ihrer lexikalischen Deutlichkeit in feine und grobe Verben klassifiziert. Die Entwicklungsbeschreibung der Kategorien grob und fein sollte Aufschluss darüber geben, welche Erklärung die Granularität in Bezug auf die Erwerbsreihenfolge dieser Verben bietet. Ziel war sowohl eine systematische Übersicht über den Erwerb und die Entwicklung der aufgestellten Erfahrungskategorien als auch der verschiedenen Granularitätsstufen im frühen russischen Erstspracherwerb.

In den ersten drei Kapiteln wurde zunächst der theoretische Rahmen der Arbeit festgelegt. Nachdem in Kapitel 1 ein Überblick über den Gegenstand und die Zielsetzung gegeben wurde, wurden in Kapitel 2 die drei Korpora der empirischen Untersuchung vorgestellt. Kapitel 3 widmete sich der Forschungslage und den theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit. Im dritten Kapitel wurden insbesondere eigene Klassen und Subklassen aufgestellt, die die Grundlage für die weitere empirische Untersuchung in Kapitel 4 darstellten.

In Kapitel 4.1ff wurden die Standardbedeutungen von russischen Verben aus den Korpora von Protassova, Gvozdev und Bieva nach ihren lexikalischen Eigenschaften kategorisiert. Insgesamt lassen sich im frühen russischen Erstspracherwerb fünf zentrale Erfahrungskategorien definieren: Die Verben wurden danach in Kategorien zusammengefasst, ob sie einen motorischen, sensorischen, sozialen, mentalen oder emotionalen Vorgang bezeichnen. Diese Kategorien konnten wiederum in verschiedene Unterkategorien eingeteilt werden.

Die qualitative und quantitative Untersuchung der Verben aus allen drei Korpora hat ergeben, dass die Kategorie der motorischen Tätigkeiten (Kategorie 1) (z.B. *idti* ‚gehen‘, *est* ‚essen‘ oder *davat* ‚geben‘) innerhalb der Klassifikation die größte Gruppe im frühen russischen

5. Schlusswort

Erstspracherwerb bildet und bereits ab der Einwortphase in den Korpora belegt ist. Es konnte weiterhin nachgewiesen werden, dass einerseits Verben, die einen sensorisch bzw. perzeptuell wahrnehmbaren Akt oder Zustand (Kategorie 2) (vgl. Verben wie *bolet* 'schmerzen, krank sein' oder *zret* 'reifen') und andererseits Verben, die einen sozialen Akt denotieren (Kategorie 3) (beispielsweise *pokupat* 'kaufen' und *sovetovat* 'einen Rat geben'), die zweit- bzw. drittgrößte Kategorie innerhalb der Klassifikation darstellen. Diese Verben sind in der Ein- und Zweiwortphase seltener belegt, sie kommen vor allem in der Drei- und Mehrwortphase verstärkt vor. Die mit Abstand kleinsten Kategorien bilden die Verben, die entweder einen mentalen (z.B. *dumat* 'denken' oder *znat* 'wissen') oder einen emotionalen (vgl. *ljubit* 'lieben' und *bojat'sja* 'sich fürchten') Vorgang bezeichnen (Kategorie 4 und 5). Sowohl die Types als auch die Tokens dieser Kategorien sind vor allem ab der Phase der Drei- und Mehrwortäußerungen in den untersuchten Korpora verzeichnet. Es konnte gezeigt werden, dass der Erwerb dieser Verben dadurch erschwert wird, dass sie nicht eindeutig auf motorisch wahrnehmbare Situationen bezogen werden können, wie dies beispielsweise bei Verben, die eine motorische Tätigkeit bezeichnen, der Fall ist (vgl. auch Bretherton/Beeghly 1982).

Die Ergebnisse bestätigen die eingangs formulierte Arbeitshypothese, dass erste Verbbedeutungen auf den Erfahrungen basieren, die ein Kind im Laufe der Entwicklung mit seiner Umwelt macht.

Anhand der Analyse der Äußerungen mit den Verben der verschiedenen Kategorien konnte dargelegt werden, dass sich die Kinder in der Regel auf unmittelbar stattfindende Situationen beziehen und diese versprachlichen. Werden Nachzustände oder zukünftige Situationen beschrieben, so ist ebenfalls immer ein Bezug zur unmittelbar vergangenen oder zukünftigen Wirklichkeit gegeben. Lediglich mit den Verben, die eine motorische Tätigkeit denotieren, beschreiben alle drei Kinder auch Vorgänge, bei denen dieser direkte Wirklichkeitsbezug nicht mehr im Vordergrund der Äußerung steht (beispielsweise durch Nachahmungen, erfundene Geschichten etc.). Die Untersuchung systematisch verwendeter Argumentstrukturen hat ergeben, dass im frühen Erstspracherwerb häufig entweder eine Agens- oder eine Patiens-fokussierende Perspektive dominiert (siehe auch Tomasello 1992 und Anstatt 2003). Erst im weiteren Verlauf der sprachlichen Entwicklung löst sich diese einseitige Fokussierung auf.

Folgende Hauptergebnisse können für den ersten Abschnitt des vierten Kapitels (4.1) festgehalten werden:

5. Schlusswort

1. Die Kinder beziehen sich im frühen Spracherwerb, d.h. ab der Phase der Einwortsätze, vor allem auf motorische oder perzeptuell wahrnehmbare Vorgänge, die auch zum Inhalt ihrer sprachlichen Äußerungen werden. Vorgänge, die sich im Kopf bzw. im Inneren abspielen, d.h. die gedankliche Welt oder die Gefühlswelt des Menschen betreffen, werden von den Kindern erst später, vor allem ab der Drei- und Mehrwortphase bezeichnet.
2. Die Beobachtung, dass sich Kinder überwiegend auf (senso)motorisch wahrnehmbare Anteile einer Situation beziehen, konnte nicht nur für Verben bestätigt werden, die einen motorischen, sensorischen oder sozialen Vorgang bezeichnen, sondern vielmehr auch für solche, die einen mentalen oder emotionalen Akt bzw. Zustand denotieren.
3. Es ließ sich weiterhin feststellen, dass mit abnehmender (senso)motorischer Wahrnehmbarkeit der Vorgänge die Komplexität bzw. Abstraktheit der einzelnen Verben bzw. Erfahrungskategorien steigt. Die Erwerbsreihenfolge der Kategorien kann somit als Indikator für die zunehmende Komplexität und Abstraktheit der Verben gewertet werden.
4. Für den Erstspracherwerb wurde nachgewiesen, dass je komplexer und abstrakter die von Verben denotierten Vorgänge sind, umso später treten diese im Untersuchungsmaterial auf und umso geringer fällt die Anzahl der erworbenen Types und verwendeten Tokens aus.
5. Insgesamt hat die Untersuchung der drei Korpora ergeben, dass die Ergebnisse tendenziell als sehr ähnlich gewertet werden können, und Unterschiede beim Erwerb des Verbwortschatzes vor allem auf unterschiedliche Erfahrungen und Interessenshintergründe der Kinder zurückzuführen sind.

Im zweiten Abschnitt des empirischen Kapitels (4.2) wurden die Verben, die einen motorischen Vorgang bezeichnen, anhand der lexikalischen Kategorie der Granularität näher untersucht. Zu diesem Zweck wurden sie auf Basis ihrer lexikalischen Deutlichkeit in einerseits feine (lexikalisch deutliche) und andererseits grobe (lexikalisch undeutliche) Verben klassifiziert. Diese Kategorisierung gibt Aufschlüsse über die Erwerbsreihenfolge der Verben, die einen motorischen Vorgang denotieren.

Es zeigte sich, dass die von Marszk (1996) aufgestellte Einteilung in feine und grobe, mittel-feine und mittel-grobe Verben für die Untersuchung im russischen Erstspracherwerb nicht aufrecht erhalten werden kann. Es wurde deutlich, dass das Merkmal der Unterbrechbarkeit kein Unterscheidungskriterium für die lexikalische Deutlichkeit feiner und mittel-feiner Verben darstellte. Aus diesem Grund wurden die mittel-feinen den feinen Verben zugeordnet. Durch eine Erweiterung und Modifizierung der bereits bestehenden Testverfahren ergab sich somit eine Unterteilung in einerseits feine und andererseits grobe Verben, die jeweils wieder in verschiedene Untergruppen eingeteilt wurden. Die qualitative und quantitative Auswertung

5. Schlusswort

hat ergeben, dass der Großteil der Types und Tokens den feinen Verben zugeordnet werden kann und eine vergleichsweise geringe Anzahl zu den groben Verben gehören.

Die feinen Verben konnten einerseits in einfache feinkörnige, andererseits in komplexe feinkörnige Verben aufgegliedert werden. Die einfachen feinkörnigen Verben, denen der Großteil der feinen Verben zugeordnet werden kann, sind dadurch gekennzeichnet, dass ihr Denotat aus dem Ausführen einer einzigen Hand-, Körper-, Fuß- oder Mundbewegung besteht, die auch oft wiederholt sein kann. Dabei zeigte sich, dass vor allem die Vorgänge von Bedeutung sind, bei denen das Konzept der Hand (vgl. *davat'* ‚geben‘ oder *otkryvat'* ‚öffnen‘) oder des ganzen Körpers bzw. der Beine/Füße eindeutig belegt ist (beispielsweise *idti* ‚gehen‘, *vstavat'* ‚aufstehen‘ oder *sidet'* ‚sitzen‘). Für diese Kategorien sind in den Korpora die meisten Types und Tokens belegt. Für das Konzept des Mundes sind zwar insgesamt weniger Types (z.B. *pit'* ‚trinken‘ oder *est'* ‚essen‘) als bei den Gruppen davor verzeichnet, diese kommen aber meistens in vielen Tokens in den Korpora vor. Eine deutliche konzeptuelle Beteiligung weiterer klar abgrenzbarer Körperteilbewegungen konnte nur bei einzelnen Types und Tokens in den drei untersuchten Korpora nachgewiesen werden. Die Verben der verschiedenen Unterkategorien sind in der Regel ab der Einwortphase belegt.

Verben, die zu den komplexen feinkörnigen Verben gezählt werden, bezeichnen lexikalisch deutliche Vorgänge komplexerer Natur, wie beispielsweise *varit'* ‚(kochen)‘. Die Untersuchung ergab, dass nur ein sehr geringer Anteil der feinen Verben dieser Kategorie zugeordnet werden kann. Bei ihnen ist ausschließlich das Konzept der Hand belegt.

Insgesamt ließ sich feststellen, dass mit lexikalisch deutlichen, d.h. feinen Verben vor allem die Vorgänge bezeichnet werden, die im Alltag für die Kinder von Bedeutung sind und in ihrem unmittelbaren Erfahrungshorizont liegen. Durch die Analyse der Äußerungen wurde deutlich, dass alle drei Kinder relativ genau wissen, wie die von feinen Verben denotierten Vorgänge im Einzelnen vor sich gehen.

Die vorliegenden groben Verben konnten den unterschiedlichen groben Verbklassen (Auslegungsverben, grobe Doppeldecker-Verben, Szenario-, Joker- und Sammel-Verben) nach Marszk (1996) zugeordnet werden. Es wurde nachgewiesen, dass ein Großteil der Verben als Auslegungsverben (beispielsweise *pomogat'* ‚helfen‘ oder *rabotat'* ‚arbeiten‘) und als grobe Doppeldecker-Verben bzw. Szenario-Verben (vgl. *pokupat'* ‚kaufen‘ oder *lečit'(sja)* ‚behandeln, heilen‘) kategorisiert werden konnten. Joker-Verben (z.B. *delat'* ‚tun, machen‘) weisen in der Regel nur wenige Types, allerdings aber eine größere Anzahl an Tokens auf. Sammel-Verben (beispielsweise *sobirat'* ‚sammeln‘) sind in den untersuchten Korpora eher selten belegt.

5. Schlusswort

Alle groben Verben sind dadurch gekennzeichnet, dass sie als biplane Verben definiert werden können, d.h. als Verben, die einerseits aus einer Aktebene und andererseits aus einer motorisch wahrnehmbaren Ebene bestehen. Bei der Analyse zeigte sich, dass es für die Kinder schwierig ist, beide Ebenen grober Verben gleichermaßen zu erfassen. In der Regel beziehen sie sich lediglich auf die motorisch wahrnehmbaren Handlungsbausteine einer Situation, die dann zum Inhalt ihrer sprachlichen Äußerungen werden. Es wurde dennoch deutlich, dass sich die Kinder die Verbbedeutungen von Auslegungs- oder Joker-Verben leichter erschließen können als demgegenüber die Bedeutung von Szenario- oder groben Doppeldecker-Verben.

Der Kategorie der groben Verben wurden außerdem auch die sogenannten mittel-groben Verben zugeordnet. Diese Verben beschreiben ebenfalls lexikalisch undeutliche Situationen und weisen somit eine Nähe zu den groben Verben auf. In diese Kategorie fallen vor allem Verben, die eine Fortbewegung oder einen Transport mittels eines Fahrzeugs beschreiben (vgl. beispielsweise *echat* ‚fahren‘ oder *vezti* ‚fahren, bringen, holen‘). Es zeigte sich, dass die Kinder relativ genau wissen, was unter der Bedeutung der einzelnen Verben dieser Kategorie zu verstehen ist.

Zusammenfassend können für den zweiten Teil des vierten Kapitels (4.2) folgende Hauptergebnisse genannt werden:

1. Lexikalisch deutliche, d.h. feine Verben sind dadurch gekennzeichnet, dass sie (senso)motorisch wahrnehmbare Situationen denotieren, von denen bekannt ist, wie sie im Detail vor sich gehen. Aus diesem Grund stehen diese Verben am Anfang des russischen Erstspracherwerbs und stellen mit Abstand die größte Kategorie unter den Verben dar, die eine motorische Tätigkeit bezeichnen.
2. Lexikalisch undeutliche, d.h. grobe Verben werden tendenziell erst später erworben und sind im Untersuchungszeitraum in einer wesentlich geringeren Anzahl an Types und Tokens belegt als feine Verben. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass mit zunehmender lexikalischer Undeutlichkeit eines Verbs die sensomotorisch wahrnehmbaren Anteile einer Situation abnehmen und somit nicht mehr angegeben werden kann, wie die von groben Verben denotierten Vorgänge im Einzelnen ausgeführt werden. Wie in 4.1 bereits herausgearbeitet werden konnte, sind für die Kinder im frühen Erstspracherwerb aber vor allem die Situationen von Interesse, die sie sensomotorisch wahrnehmen können.
3. Durch die Bestimmung der Menschmaße, die den Grad der Involviertheit einer Person in einen Vorgang angeben, konnte außerdem gezeigt werden, dass mit feinen Verben vor allem die Vorgänge beschrieben werden, die der Mensch mit seinem Körper oder mit seinen ihm

5. Schlusswort

umgebenden Gegenständen ausführt. Grobe Verben bezeichnen demgegenüber oftmals Vorgänge, die eine Interaktion mit einer oder mehreren Personen beschreiben.

4. Durch die Untersuchung der Entwicklung der Granularität konnten darüber hinaus Korrelationen mit der Erwerbssequenz der einzelnen Kategorien in 4.1 nachgewiesen werden. So kann der Umstand, dass Verben, die einen sozialen interaktiven Akt beschreiben, erst später und in einer geringeren Anzahl an Types und Tokens erworben werden, darauf zurückgeführt werden, dass es sich bei ihnen fast ausschließlich um grobe Verben handelt.

Der erste Teil der empirischen Untersuchung (Abschnitt 4.1ff.) hat gezeigt, dass der Großteil der Verben, die Varja, Ženja und Kirill im Verlauf des Untersuchungszeitraums bis 3;0 erwerben und verwenden, den aufgestellten Kategorien 1-5 zugeordnet werden konnten. Im Zusammenhang mit den Fragestellungen und den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit wäre zukünftig die Untersuchung des Verbwortschatzes älterer Kinder von Interesse: Aufschlussreich wäre einerseits, wie sich die Verben anteilmäßig auf die unterschiedlichen Kategorien 1-5 verteilen, andererseits, welche weiteren Erfahrungskategorien angesetzt werden müssten (siehe hierzu auch die Ergebnisse, die bereits auf Basis des Vergleichs mit der Inputsprache gezogen werden konnten, vgl. Abschnitt 4.1.2.6).

Im zweiten Teil der Analyse (Kapitel 4.2ff.) konnte die Granularität ausschließlich für russische Verben bestimmt werden, die einen motorischen Vorgang bezeichnen (sogenannte Körperverben), die den Großteil aller Verben im frühen Erstspracherwerb ausmachen. Andere Verbgruppen wie z.B. Sprechaktverben oder Verben, die einen sensorisch wahrnehmbaren, mentalen oder emotionalen Akt bzw. Zustand denotieren (sogenannte Kopfverben, vgl. Marszk 1996), können bislang noch nicht erfasst werden. Für diese Verbgruppen müssten adäquate Testverfahren entwickelt werden, auf deren Basis die lexikalische Deutlichkeit dieser Verben bestimmt werden kann.

Weitere empirische Untersuchungen im Bereich von Erfahrungskategorien, vor allem in Bezug auf die Entwicklung der Granularität im Erstspracherwerb, müssen deshalb ein Desiderat bleiben.

6. Abkürzungen

A	Augentest
Akk	Akkusativ
AV	Auslegungsverb
Dat	Dativ
DD	Doppeldecker-Verb
F	Fuß-/Beintest
FBW	Verben, die eine Fortbewegung mit einem Auto bezeichnen
H	Handtest
ipf.	imperfektiv
JV	Joker-Verben bzw. Pro-Form-Verb
K	Körpertest
M	Mundtest
MM	Menschenmaße
MM1/MsSe	Der Mensch mit sich selbst
MM2/MsSa	Der Mensch mit seinen Sachen
MM3-1/MeM	Der Mensch mit einem anderen Menschen
MM3-2/MaM	Der Mensch mit (mehreren) anderen Menschen
MM4-1/MgE	Der Mensch mit großen Entitäten
MM4-2/MfE	Der Mensch mit funktionalen Entitäten
MM4-3/MaE	Der Mensch mit abstrakten Entitäten
P.	Person
pf.	perfektiv
Präs.	Präsens
Sg.	Singular
SV	Sammel-Verb
SZ	Szenario-Verb
U	Unterbrechungstest
ugs.	umgangsprachlich
ZW	Zustandswechsel

7. Literaturverzeichnis

7.1 Korpora

- Bieva, E. Ms. *Rečevoe razvitie Kirilla na vtorom i tret'em godach žizni*. Unveröffentlichtes Manuskript. (Morphologisch kodiert von Kiebzak-Mandera, D. 1999).
- Gvozdev, A.N. (1981). *Ot pervych slov do pervogo klassa. Dnevnik naučnych nabljudenij*. Saratov.
- Protassova, E. Ms. *Dnevnik (Rečevoe razvitie Vari na vtorom i tret'em godach žizni)*. Unveröffentlichtes Manuskript.

7.2 Sekundärliteratur

- Aebli, H. (1980). *Denken: Das Ordnen des Tuns*. Bd. I und II. Stuttgart.
- Aitchison, J. (1997). *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen.
- Akademiegrammatik (AG) = Švedova, N. Ju et al. (eds.) (1982). *Russkaja grammatika*. Moskva.
- Albert, R., Koster, C.J. (2002). *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen. (Narr Studienbücher)
- Ament, W. (1899). *Die Entwicklung vom Sprechen und Denken beim Kinde*. Leipzig.
- Anstatt, T. (2003). *Aspekt, Argumente und Verbklassen im Russischen*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Tübingen.
- Anstatt, T. (2003a). Aktionale Funktion und Verb-Argument-Strukturen in der frühen russischen Kindersprache. In: Anstatt, T., Hansen, B. (Hrsg.): *Entwicklungen in slavischen Sprachen 2*. München, 105-128. (Supplementband 72)
- Apresjan, Ju.D. (1986). Integral'noe opisanie jazyka i tolkovyj slovar'. *Voprosy jazykoznanija* 2, 57-70.
- Apresjan, Ju.D. (1995a). *Leksičeskaja semantika. Sinonimičeskie sredstva jazyka (= Izbrannye trudy, t. 1)*. Moskva.
- Apresjan, Ju.D. (1995a). *Leksičeskaja semantika. Sinonimičeskie sredstva jazyka (= Izbrannye trudy, t. 2)*. Moskva.
- Apresjan, Ju.D. (1995c). Performativy v grammatike i v slovare. *Integral'noe opisanie jazyka i sistemnaja leksikografija (= Izbrannye trudy, t. 2)*. Moskva, 199-218.

7. Literaturverzeichnis

- Apresjan, J.D. (1995d). Glagoly momental'nogo dejstvija i performativy v russkom jazyke. *Integral'noe opisanie jazyka i sistemnaja leksikografija (= Izbrannye trudy, t. 2)*. Moskva, 219-241.
- Apresjan, Ju.D., Páll, E. (1982). *Russkij glagol, vengerskij glagol. Upravlenie i sočetaemost'*. Budapest. (AP)
- Ballmer, T., Brennstuhl, W. (1986). *Deutsche Verben. Eine sprachanalytische Untersuchung des deutschen Verbwortschatzes*. Tübingen. (Ergebnisse und Methoden moderner Sprachwissenschaft. 19.)
- Baltes, P.B., Nesselroade, J.R. (1979). History and rationale of longitudinal research. In: Nesselroade, J.R., Baltes, P.B. (eds.): *Longitudinal Research in the Study of Behavior and Development*. New York, 1-39.
- Barrett, M.D. (1983). The early Acquisition and Development of the Meaning of Action-Related Words. In: Seiler, T.B., Wannenmacher, W. (eds.): *Concept Development and the Development of Word Meaning*. Berlin, 190-209.
- Bartsch, K., Wellman, H.M. (1995). *Children talk about the mind*. New York, Oxford.
- Bates, E., Dale, P., Fenson, L., Hartung, J., Marchman, V., Reilly, J., Reznick, S., Thal, D. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language* 21/1, 85-121.
- Bates, E., Thal, D., Janowsky, J.S. (1992). Early language development and its neural correlates. In: Sidney, J., Segalowitz, I.R. (eds.): *Child Neuropsychology 2*. Amsterdam, 69-110. (Handbook of Neuropsychology, Vol. 7)
- Bažžina, T.V. (1989). *Golofrazis kak načal'nyj etap formirovanija struktury vyskazyvanija*. In: Cejtlin, S.N. (ed.): *Detskaja reč'*. Sankt-Peterburg, 37-46.
- Behrens, H. (1999). Was macht Verben zu einer besonderen Kategorie im Spracherwerb? In: Meibauer, J., Rothweiler, M. (Hrsg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen, Basel, 32-50. (UTB für Wissenschaft. 2039. Mittlere Reihe: Linguistik, Pädagogik.)
- Biere, B.U. (1994). Verstehen und Beschreiben von Dialogen. In Fritz, G., Hundsnurscher, F. (Hrsg.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen, 155-175.
- Bierwisch, M. (1970). Semantics. In: Lyons, J. (ed.): *New Horizons in Linguistics*. Hamondsworth, 166-184.
- Bloom, L. (1975). Das Sprechenlernen. In: Prillwitz, B., Jochens, B., Stosch, E. (Hrsg.): *Der kindliche Spracherwerb*. Braunschweig.
- Bloom, L. (1991). *Language development from two to three*. Cambridge.

7. Literaturverzeichnis

- Bloom, L., Margulis, C., Tinker, E. (1993). The Words Children Learn: Evidence Against a Noun Bias in Early Vocabularies. *Cognitive Development* 8, 431-450.
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. Cambridge, MA.
- Bloom, P., Kelemen, D. (1995). Syntactic cues in the acquisition of collective nouns. *Cognition* 56, 1-30.
- Böttger, K. (1996). *Der erstsprachliche Erwerb der Aspektfunktionen im Russischen*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Hamburg.
- Böttger, K. (1999). Parallelen in Diachronie und Ontogenese russischer Verben. In: Böttger, K., Giger, M., Wiemer, B. (Hrsg.): *Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (POLYSLAV 2)*. München, 63-75.
- Böttger, K. (2003). Die Kognition von Raum und Zeit in der Ontogenese des russischen Aspekts. In: Anstatt, T., Hansen, B. (Hrsg.): *Entwicklungen in slavischen Sprachen*. München, 83-103. (Specimina Philologiae Slavicae, Suppl. 72)
- Bondarko, A.V. (ed.) (1987). *Teorija funkcional'noj grammatiki: Vvedenie. Aspektual'nost'. Vremennaja lokalizovannost'. Taksis*. Leningrad.
- Bondarko, A.V., Sappok, C. (eds.) (1994). *Reč' russkogo rebenka*. Bjuulleten' fonetičeskogo fonda russkogo jazyka, priloženie 4. Sankt Peterburg, Bochum (Kassette und Heft).
- Born-Rauchenecker, E. (1997). Überlegungen zur Verbpolysemie und ihrer Lexikographie. In: Schulze, J., Werner, E. (Hrsg.): *Linguistische Beiträge zur Slavistik V. JungslavistInnen-Treffen in Bautzen, 1996*. München, 34-66. (Specimina Philologiae Slavicae. Supplementband 58.)
- Bowerman, M. (1977). The acquisition of word meaning: an investigation of some current concepts. In: Johnson-Laird, P., Watson, P. (eds.): *Thinking. Readings in cognitive science*. Cambridge, 239-253.
- Bowerman, M. (1990). Mapping Thematic Roles onto Syntactic Functions. Are Children Helped by Linking Rules? *Linguistics* 28, 1253-1290.
- Braunwald, S.R. (1995). Differences in the Acquisition of Early Verbs: Evidence from Diary Data from two Sisters. In: Merriman, W.E., Tomasello, M. (eds.): *Beyond Names for Things. Young Children's Acquisition of Verbs*. Hillsdale, New York, 81-111.
- Braunwald, S.R., Brislin, R.W. (1979). The diary method updated. In: Ochs, E., Schieffelin, B.B. (eds): *Developmental Pragmatics*. New York, San Francisco, London, 21-42.
- Bretherton, I., Beeghly, M. (1982). Talking About Internal States: The Acquisition of an Explicit Theory of Mind. *Developmental Psychology* 18/6, 907-921.

7. Literaturverzeichnis

- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: a functionalist perspective. *Child Development* 57, 529-548.
- Bretherton, I., McNew, S., Beeghly-Smith, M. (1981). Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do children acquire a „theory of mind“? In: Lamb, M.E., Sherrod, L.R. (eds.): *Infant Social Cognition*. Hillsdale, 333-373.
- Breu, W. (1994). Interactions Between Lexical, Temporal and Aspectual Meanings. *Studies in Language* 18/1, 23-44.
- Breuer, J. (2000). *Kindliche Lebens- und Bewegungswelten in dicht besiedelten Wohnquartieren*. Hamburg. (Kinder-Jugend-Sport-Sozialforschung, Bd. 2)
- Brown, R. (1973). *A first language: the early stages*. London.
- Burstein, M.H. (1997). *Sprachliches Erfassen von Emotionen im Spanischen: ein Beitrag zur kognitiven Semantik*. Freiburg i. Br.
- Cejtlin, S. N. (1975). O nekotorych osobnostjach imperfektivacii v detskoj reči. In: Šeljakin, Michail A. (ed.): *Voprosy russkoj aspektologii* (Izvestija Voronežskogo Gosudarstvennogo Pedagogičeskogo Instituta 146).
- Cejtlin, S.N. (1988). *Okkazional'nye morfoložičeskie formy v detskoj reči. Učebnoe posobie k speckursu*. Leningrad.
- Cejtlin, S.N. (2000). *Jazyk i rebenok. Lingvistika detskoj reči*. Vlados.
- Cejtlin, S.N., Voejkova, M.D., Eliseeva, M.B. (1993). *Detskaja reč'*. Teksty, dnevniki, nabljudenija: učebnye materialy, 1. Dnevniky. Vypusk I. Sankt-Peterburg, 7-70.
- Cejtlin, S.N., Voejkova, M.D., Eliseeva, M.B. (1993). *Detskaja reč'*. Teksty, dnevniki, nabljudenija: učebnye materialy, 2. Magnitofonnye zapisi. Vypusk I. Sankt-Peterburg, 70-142.
- Childes: <http://childes.psy.cmu.edu>
- Clark, E. (1971). On the Acquisiton of the Meaning of „before“ and „after“. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 10, 266-275.
- Clark, E. (1973). What's in a word? In: Moore, T. (ed.): *Cognitive Development and the Acquisiton of Language*. New York, 65-110.
- Clark, E. (1983). Meanings and concepts. In: Mussen, P. (ed.): *Handbook of child psychology* 3. New York, 787-840.
- Clark, E. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge. (Cambridge studies in linguistics. 65.)
- Clark, E. (1995). Later Lexical Development and Word Formation. In: Fletcher, P., MacWhinney, B. (eds.): *The Handbook of Child Language*. Cambridge, 393-412.

7. Literaturverzeichnis

- Cromer, R. (1974). The development of language and cognition: The cognitive hypothesis. In: Foss, B.M. (ed.): *New Perspectives in Child Development*. Harmondsworth, Middlesex, 184-252.
- Cromer, R. (1976). The cognitive hypothesis of language acquisition and its implication for child language deficiency In: Morehead, D., Morehead, A. (eds.): *Normal and deficient child language*. Baltimore, 283-333.
- Deutsch, W., Ruff, C. (1999). Wie Kinder Besitz sprachlich zu markieren beginnen. In: Meibauer, J., Rothweiler, M. (Hrsg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. München, 75-88. (UTB für Wissenschaft. 2039. Mittlere Reihe: Linguistik, Pädagogik.)
- Dittmann, J. (2002). *Der Spracherwerb des Kindes: Verlauf und Störungen*. München.
- Dixon, R.M.W. (1994). *Ergativity*. Cambridge.
- Dunn, J., Brown, J., Beardsall, L. (1991). Family Talk About Feeling States and Children's Later Understanding of Others' Emotions. *Developmental Psychology* 27/3, 448-455.
- Durst-Andersen, P. (1992). *Mental Grammar. Russian Aspect and Related Issues*. Columbus (Ohio).
- Edwards, D. (1974). Sensory-motor intelligence and semantic relations in early child grammar. *Cognition* 2, 395-434.
- Ehrich, V. (1997). Wertsteigerung und Wertverlust – die Veränderung der Valenz. In: Dürscheid, C., Ramers, K.-H., Schwarz, M. (Hrsg.): *Sprache im Fokus. Festschrift für Heinz Vater zum 65. Geburtstag*. Tübingen, 259-276.
- Eliseeva, M.B. (2000). Leksikon rebenka rannego vozrasta. In: Cejtlin, S.N. et al. (eds.): *Reč' rebenka rannie etapy*. Vypusk 1. Sankt-Peterburg, 15-34.
- El'konin, D.B. (1973). General Course of Development in the Child of the Grammatical Structure of the Russian Language (According to A.N. Gvozdev). In: Ferguson, C.A., Slobin, D.I. (eds.): *Studies of child language development*. New York, 565-583.
- Elsen, H. (1999). *Ansätze zu einer funktionalistisch-kognitiven Grammatik. Konsequenzen aus Regularitäten des Erstspracherwerbs*. Tübingen.
- Engelkamp, J., Krumnacker, H. (1980). Imaginale und motorische Prozesse beim Behalten verbalen Materials. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie* 27, 511-533.
- Evgen'eva, A.P. (1981²). *Slovar' russkogo jazyka (v četyrech tomach)*. Moskva. (MAS)
- Fabes, R.A., Leonard, S.A., Kupanoff, K., Martin, C.L. (2001). Parental Coping with Children's Negative Emotions: Relations with Children's Emotional and Social Responding. *Child Development* 72/3, 907-920.

7. Literaturverzeichnis

- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J.S., Bates, E., Thal, D., Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 59, 90-107.
- Fillmore, C. (1968/1988). The Case for Case. In: Dirven, R., Radden, G. (eds.): *Fillmore's Case Grammar. A reader*. Heidelberg. (Studies in descriptive linguistics 16).
- Fletcher, P. (1981). Description and explanation in the acquisition of verb forms. *Journal of Child Language* 8, 93-108.
- Fondet, C. (1981). Esquisse pour une étude du rôle de la main dans l'apprentissage du langage. In: De Sivers, F. (ed.): *La main et les doigts dans l'expression linguistique II*. Paris, 141-159. (Lacito-Documents Eurasie 6)
- Freidhof, G. (1978). *Kasusgrammatik und lokaler Ausdruck im Russischen. Beiträge zur Kasusgrammatik der slawischen Sprachen*. München. (Specimina Philologiae Slavicae 15).
- Friedlmeier, W., Holodynski, M. (Hrsg.) (1999): *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg, Berlin.
- Furrow, D., Moore, C., Davidge, J., Chiasson, L. (1992). Mental terms in mother's and children's speech: similarities and relationship. *Journal of Child Language* (1992), 617-631.
- Gabka, K. (Hrsg.) (1989): *Russische Sprache der Gegenwart: Syntax*. Bd. 3. Leipzig.
- Gagarina, N. (1997). Častnye vidovye značenijsa v detskoj reči. In: Cejtlin, S.N., Kazakovskaja, V.V. (eds.): *Problemy ontolingvistiki. Sbornik rabot molodych issledovatelej*. Sankt-Peterburg, 5-9.
- Gagarina, N. (2000). The Acquisition of Aspectuality by Russian Children. The Early Stages. *ZAS Papers in Linguistics* 15, 232-246.
- Geniušienė, E. (1987). *The Typology of Reflexives*. Berlin, New York, Amsterdam. (Empirical Approaches to Language Typology 2)
- Genter, D. (1978). On Relational Meaning: The Acquisition of Verb Meaning. *Child Development* 49, 988-998.
- Genter, D. (1982). Why Nouns are learned before Verbs: Linguistic Relativity versus Natural Partitioning. In: Kuczaj, S.A. (ed.): *Language Development: Language, Thought and Culture* 2. Hillsdale, New Jersey, 301-334.
- Ginsburg, H., Opper, S. (1982). *Piagets Theorie der geistigen Entwicklung*. Stuttgart.
- Girke, W. (1988). Überlegungen zu einem Klassifikationswörterbuch der Verben. In: Raecke, J. (Hrsg.): *Slavistische Linguistik*. München, 74-83. (Slavistische Beiträge 230).

7. Literaturverzeichnis

- Givón, T. (1984). *Syntax. A Functional-typological Introduction*. Vol. 1. Amsterdam, Philadelphia.
- Glasberg, R., Aboud, F. (1982). Keeping One's Distance From Sadness: Children's Self-Reports of Emotional Experience. *Developmental Psychology* 18/2, 287-293.
- Glatz, D. (2001). Zur Ereignisstruktur von Kommunikationsverben. In: Harras, G. (2001) (Hrsg.). *Kommunikationsverben: konzeptuelle Ordnung und semantische Repräsentation*. Tübingen, 33-61. (Studien zur deutschen Sprache, 24)
- Gleitman, L. (1990). The Structural Sources of Verb Meaning. *Language Acquisition* 1, 3-55.
- Golnikoff, R.M. (1993). When is communication a ‚meeting of minds‘? *Journal of Child Language* 20, 199-207.
- Gopnik, A., Choi, S. (1995). Names, Relational Words and Cognitive Development in English and Korean Speakers: Nouns are not always learned before Verbs. In: Merriman, W.E., Tomasello, M. (eds.): *Beyond Names for Things. Young Children's Acquisition of Verbs*. Hillsdale, New York, 63-80.
- Greenberg, J., Kuczaj, S.A. (1982). Towards a Theory of Substantive Word-Meaning Acquisition. In: Kuczaj, S.A. (ed.): *Language Development: Syntax and Semantics*. Vol. 1. Hillsdale, New Jersey, 275-311.
- Grimm, H. (1977). *Psychologie der Sprachentwicklung*. Bd. II. Stuttgart.
- Grimm, H., Wilde, S. (1998). Im Zentrum steht das Wort. In: Keller, H. (Hrsg.): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Bern.
- Gvozdev, A.N (1961). *Voprosy izučenija detskoj reči*. Moskva.
- Haberhauer, J. (2001). *Kategorien von Verbbedeutungen im russischen Erstspracherwerb*. Unpublizierte Magisterarbeit. Tübingen.
- Haberhauer, J. (2004). Verben im russischen Erstspracherwerb. Eine semantische Klassifikation des frühen Verbwortschatzes. In Bayer, M., Betsch, M., Błaszczak, J. (Hrsg.): *Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (POLYSLAV 7)*. München, 71-79. (Die Welt der Slaven. Sammelbände. 22)
- Haberhauer, J. (2005). Die Granularität russischer Verben im Erstspracherwerb. In: Bayer, M., Betsch, M., Zimny, R. (Hrsg.): *Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (POLYSLAV 8)*. München, 71-80. (Die Welt der Slaven. Sammelbände. 24)
- Hagendorf, H. (1983). Some Aspects of Verb Meaning. In: Seiler, T.B., Wannemacher, W. (eds.): *Concept Development and the Development of Word Meaning*. Berlin, 234-243.
- Helbig, G. (1992). *Probleme der Valenz- und Kasustheorie*. Tübingen (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 51).

7. Literaturverzeichnis

- Helbig, G., Schenkel, W. (1991⁸). *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Tübingen.
- Helmbrecht, J. (1998). *Universalität und Vagheit semantischer Funktionen*. München, Newcastle.
- Hochartz, B. (1993). *Erstsprachlicher Erwerb von Wortbedeutungen im Russischen*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit. Hamburg.
- Hoppe-Graff, S. (1989). Die Tagebuchaufzeichnung: Plädoyer für eine vergessene Form der Längsschnittbeobachtung. In: Keller, H. (Hrsg.): *Handbuch der Kleinkindforschung*. Berlin, 233-253.
- Hufschmidt, J., Mattheier, K.J. (1976). Sprachdatenerhebung. In: Viereck, W. (Hrsg.): *Sprachliches Handeln – Soziales Denken*. München, 105-139.
- Huttenlocher, J., Smiley, P., Charney, R. (1983). Emerge of Action Categories in the Child: Evidence from Verb Meaning. *Psychological Review* 90/1, 72-93.
- Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition. Method, Description, and Explanation*. Cambridge.
- Izard, C. (1994). *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie*. Weinheim. (Aus dem Engl. übers. von Barbara Murakami)
- Janik, C. (2003). Vom Fischfang zum Begreifen von Ideen: Russische Ausdrücke für mentale Vorgänge in ihrer Entwicklung. In: Anstatt, T., Hansen, B. (Hrsg.): *Entwicklungen in slavischen Sprachen 2*. München, 129-149. (Supplementband 72)
- Janke, B. (1999). Naive Psychologie und die Entwicklung des Emotionswissens. In: Friedlmeier, W., Holodynski, M. (Hrsg.): *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg, Berlin
- Jansen, L.M. (1977). Aspekte der Klassifikation von Verben. In: Hege, K., Petöfi, J.S. (Hrsg.): *Kasustheorie, Klassifikation, semantische Interpretation*. Beiträge zur Lexikologie und Semantik. Hamburg, 211-230.
- Johnson, C. (1982). Acquisition of mental verbs and the concept of mind. In: Kuczaj, S.A. (ed.): *Language Development: Syntax and semantics 1*. Hillsdale, New Jersey, 445-478.
- Kamhi, A.G. (1986). The elusive first word: the importance of the naming insight for the development of referential speech. *Journal of Child Language* 13, 15-161.
- Kauschke, C. (1999). Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In: Meibauer, J., Rothweiler, M. (Hrsg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. München, 128-156. (UTB für Wissenschaft. 2039. Mittlere Reihe: Linguistik, Pädagogik.)

7. Literaturverzeichnis

- Kauschke, C. (2000). *Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons. Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen*. Tübingen.
- Kauschke, C., Klann-Delius, G. (1997). The acquisition of verbal expressions for internal states in German. A descriptive, explorative, longitudinal study. In: Niemeier, S., Driven, R. (eds.): *The Language of Emotions. Conceptualization, expression, and theoretical foundation*. Amsterdam, 173-194.
- Kiebzak-Mandera, D. (1999). *Kształtowanie się systemu werbalnego u dzieci rosyjskojęzycznych. Analiza porównawcza*. Unpublizierte Dissertation. Krakau.
- Kiebzak-Mandera, D., Smoczyńska, M., Protassova, E. (1997). Acquisition of Russian Verb Morphology: the early stages. In: Dressler, W. (ed.): *Studies in pre- and protomorphology*. Wien, 101-114. (Veröffentlichungen der Kommission für Linguistik und Kommunikationsforschung/Österreichische Akademie der Wissenschaften. 26.)
- Klann-Delius, G. (1996a). Einige praktische Probleme von Langzeituntersuchungen und ihre methodologischen Implikationen. In: Ehlich, K. (Hrsg.): *Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie*. Opladen, 7-29.
- Klann-Delius, G. (1999). *Spracherwerb*. Stuttgart, Weimar.
- Kreppner, K. (1989). Beobachtung und Längsschnitt in der Kleinkindforschung: Überlegungen zur Methodologie und Demonstration eines empirischen Beispiels. In: Keller, H. (Hrsg.). *Handbuch der Kleinkindforschung*. Berlin, 271-294.
- Krohn, D. (1984). *Die Verben der menschlichen Körperteilbewegung im heutigen Deutsch. Syntaktisch-semantische und pragmatische Studien zur Struktur des Wortfelds und zu idiomatischen und metaphorischen Bedeutungsproblemen*. Schweden.
- Labov, W. (1980). Das Studium der Sprache im sozialen Kontext. In: Klein, W., Wunderlich, D. (Hrsg.): *Aspekte der Soziolinguistik*. Frankfurt/Main, 111-194.
- Landau, B., Gleitman, L.R. (1985). *Evidence from the blind Child*. Cambridge.
- Le Doux, J. (1998). *Das Netz der Gefühle: wie Emotionen entstehen*. München, Wien.
- Lehmann, V. (1992). Grammatische Zeitkonzepte und ihre Erklärung. *Kognitionswissenschaft* 2, 156-170.
- Lehmann, V. (1993). Die russischen Aspekte als gestufte Kategorien. (Ein Beispiel für die Bedeutung der kognitiven Linguistik in der Sprachwissenschaft). *Die Welt der Slaven* 38, 265-297.
- Lehmann, V. (1995). Al'ternacii akcional'nych funkcij russkogo glagola. In: Karoljak, S. (ed.): *Semantika i struktura slavjanskogo vida I*. Kraków, 113-130.

7. Literaturverzeichnis

- Lehmann, V. (1997a). Grammatičeskaja derivacija u vida i tipy glagol'nych leksem. In: Čertkova, M.Ju. (ed.): *Trudy aspektologičeskogo seminara filologičeskogo fakul'teta MGU, t. 2*. Moskva, 54-68.
- Lehmann, V. (1997b). Der Aspekt. Wie lexikalische Kategorien grammatische Funktionen motivieren. In: Kosta, P., Mann, E. (Hrsg.): *Slavistische Linguistik 1996*. München, 137-154 (Slavistische Beiträge 354).
- Lehmann, V. (1998). Eine Kritik der progressiven Funktion als Kriterium aspektueller Verbkategorisierung. *Die Welt der Slaven* 43, 295-306.
- Lehmann, V. (1999a). Der russische Aspekt. In: Jachnow, H. (Hrsg.): *Handbuch der sprachwissenschaftlichen Russistik und ihrer Grenzdisziplinen*. Wiesbaden, 214-242.
- Lehmann, V. (1999b). Sprachliche Entwicklung als Expansion und Reduktion. In: Anstatt, T. (Hrsg.): *Entwicklungen in slavischen Sprachen*. München, 169-254 (Specimina Philologiae Slavicae, Suppl. 72).
- Lehmann, V. (2007). Lexikologie und Lexikographie (2. Teil). In: Lehmann, V. (2007). *Linguistik des Russischen. Einführung in die formal-funktionale Beschreibung*. Hamburg (abrufbar unter: www.slm.uni-hamburg.de/ISlav/personal/lehmann.html).
- Li, P., Shirai, Y. (2000). *The Acquisition of Lexical and Grammatical Aspect*. Berlin, New York.
- Lönngren, L. (1993). *Častotnyj slovar' sovremennogo russkogo jazyka*. Uppsala.
- Majsak, T.A., Rachilina, E. (1999). Semantika i statistika. Glagol *idti* na fone drugih glagolov dviženija. In: Arutjunova, N.D., Šatunovskij, I. (eds.): *Logičeskij analiz jazyka. Jazyki dinamičeskogo mira*. Dubna, 53-66.
- Marszk, D. (1994). Die Granularität russischer Verben. In: Berger, T. (Hrsg.): *Wiener Slawistischer Almanach* 33. Wien, 195-206.
- Marszk, D. (1995). Granularität als Kategorie sui generis. In: Junghans, U. (Hrsg.): *Wiener Slawistischer Almanach*. Wien, 205-218. (Sonderband 37)
- Marszk, D. (1996). *Russische Verben und Granularität*. München. (Specimina Philologiae Slavicae. Supplementband 47. Hamburger Arbeiten zur slavistischen Linguistik. 5.)
- Marszk, D. (1997). Grobe Verben und verborgene Geschichten. *Slavistische Linguistik*, 179-196. (Slavistische Beiträge 354)
- Marszk, D. (1999). Zur Entwicklung von Granularität in Birkenrindentexten. In: Anstatt, T. (Hrsg.): *Entwicklungen in slavischen Sprachen*. München, 255-283.
- Maslov, J. S. (1948/1984). Vid i leksičeskoe značenie glagola v sovremennom ruskom literaturnom jazyke. *Očerki po aspektologii*. Leningrad, 48-65.

7. Literaturverzeichnis

- Mater, E. (1966). *Deutsche Verben*. Bd. 1. Leipzig. (VEB Bibliographisches Institut)
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York.
- Mehlig, H. R. (1981). Satzsemantik und Aspektsemantik im Russischen. Zur Verbalklassifikation von Zeno Vendler. In: Lehmann, V., Hill, P. (Hrsg.): *Slavistische Linguistik*. München, 95-151 (Slavistische Beiträge 147).
- Meibauer, J., Rothweiler, M. (1999) (Hrsg.). *Das Lexikon im Spracherwerb*. München. (UTB für Wissenschaft. 2039. Mittlere Reihe: Linguistik, Pädagogik.)
- Mende, J. (1996). *Korrelationen zwischen lexikalischer Aktionalität und Granularität im Russischen*. Unpublizierte Magisterarbeit. Universität Hamburg.
- Mende, J. (2003). Biplanität. In: Anstatt, T., Hansen, B. (Hrsg.): *Entwicklungen in slavischen Sprachen 2*. München, 281-296. (Supplementband 72)
- Merriman, W.E., Tomasello, M. (1995) (eds.): *Beyond Names for Things. Young Children's Acquisition of Verbs*. Hillsdale, New York.
- Mills, A.E. (1985). The acquisition of German. In: Slobin, D.I. (ed.): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition 2*. Hillsdale, New Jersey, 141-254.
- Miscione, J., Marvin, R., O'Brien, R., Greenberg, M. (1978). A developmental study of preschool children's understanding of the words *know* and *guess*. *Child Development* 49, 1107-1113.
- Morton, J.B., Trehub, S.E. (2001). Children's Understanding of Emotion in Speech. *Child Development* 72/3, 834-843.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 38.
- Nelson, K. (1974). Concept, word, and sentence: Interrelations in acquisition and development. *Psychological Review* 81, 267-285.
- Nelson, K., Rescorla, L., Gruendel, J., Benedict, H. (1978). Early lexicons: What do they mean? *Child Development* 49, 960-968.
- Neumann, B., Stiehl, H.S. (1993). Modelle der frühen visuellen Informationsverarbeitung. In Görz, G. (Hrsg.): *Einführung in die Künstliche Intelligenz*. Bonn, 589-681.
- Nida, E.A. (1975). *Componential Analysis of Meaning: An introduction to semantic structures*. Mouton, the Hague, Paris. (Approaches to Semiotics, 57.)
- Ožegov, S.I. (1992). *Slovar' russkogo jazyka*. Moskva.
- Padučeva, E. V. (1996). *Semantičeskie issledovanija. Semantika vremeni i vida v russkom jazyke; Semantika narrativa*. Moskva.

7. Literaturverzeichnis

- Perlmutter, D.M., Postal, P.M. (1984). The 1-Advancement Exclusiveness Law. In: Perlmutter, D.M., Rosen, C. (eds.): *Studies in Relational Grammar 2*. Chicago, 81-125.
- Petruchina, E. (1993): K probleme aspektual'no relevantnoj klassifikacii glagol'noj leksiki v russkom jazyke. *Studia Rossica Posnaniensia* 23. Poznań, 165-173.
- Piaget, J. (1945/1969). *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Stuttgart.
- Piaget, J., Inhelder, B (1976). *Die Psychologie des Kindes*. Freiburg, Olten.
- Piaget, J. (1978). *Das Weltbild des Kindes*. Stuttgart.
- Pinker, S. (1987). The Bootstrapping Problem in Language Acquisition. In: Mcwhinney, B. (ed.): *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, New York, 399-441.
- Pinker, S. (1994). How could a Child Use Verb Syntax to Learn Verb Semantics? In: Gleitman, L., Landau, B (eds): *The acquisition of the lexicon*. Cambridge.
- Pöppel, E. (1987). *Grenzen des Bewusstseins: Über Wirklichkeit und Welterfahrung*. München.
- Popova, T.V., Smetanina, T.L. (1992). Značenie glagolov v predstavlenii detej. *Detskaja reč' i puti ee soveršenstvovanija*. Ekaterinburg, 9-17.
- Pupynin, J.A. (1996). Usvoenie sistemy russkich glagol'nych form rebenkom. *Voprosy Jazykoznanija* 3. Moskva, 84-94.
- Pupynin, J.A. (1997). Formirovanie vido-vremennoj sistemy v detskoj reči. In: Čertkova, M. Ju. (ed.): *Trudy aspektologičeskogo seminaru filologičeskogo fakul'teta MGU, t.3*. Moskva, 157-168.
- Pupynin, J.A. (1998). Elementy vido-vremennoj sistemy v detskoj reči. *Voprosy jazykoznanija* 2, 102-117.
- Rosch, E. (1978). Principles of Categorization. In: Rosch, E., Lloyd, B. (eds.): *Cognition and Categorization*. Hillsdale, New Jersey, 27-48.
- Rudolf, H. (1978). *Über die Entwicklung der Graphomotorik unter besonderer Berücksichtigung der Intelligenztheorie Piagets*. Münster.
- Scheid, V. (1994). Motorische Entwicklung in der frühen Kindheit. In: Baur, J., Bös, K., Singer, R. (Hrsg.): *Motorische Entwicklung: ein Handbuch*. Schorndorf, 260-275.
- Schlyter, S. (1990). The Acquisition of Tense and Aspect. In: Meisel, J.M. (ed.): *Two First Languages. Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht, 87-121 (Studies on language acquisition 10).

7. Literaturverzeichnis

- Schmidt, P., Lehfeldt, W. (1995). *Kongruenz, Rektion, Adjunktion. Systematische und historische Untersuchungen zur allgemeinen Morphosyntax und zu den Wortfügungen (slovosočetanija) im Russischen*. München (Specimina Philologiae Slavicae, Suppl. 37).
- Schumacher, H. (1986). *Verben in Feldern: Valenzwörterbuch zur Syntax und Semantik deutscher Verben*. Berlin.
- Scroufe, L.A. (1981). Die Organisation der emotionalen Entwicklung (übersetzt von Ruth Kaufmann). In: Foppa, K., Groner, R. (Hrsg.): *Kognitive Strukturen und ihre Entwicklung*. Bern, Stuttgart, Wien.
- Seledkina, E.V. (1997). Leksiko-semantičeskie gruppy glagolov v reči detej do trech let. In: Cejtin, S.N., Kazakovskaja, V.V. (eds.): *Problemy ontolingvistiki. Sbornik rabot molodych issledovatelej*. Sankt-Peterburg, 64-69.
- Seledkina, E.V. (2000). Osobennosti formirovanija glagol'nogo slovarja. In: Cejtin, S.N. et al. (eds.): *Reč' rebenka rannie étapy*. Vypusk 1. Sankt-Peterburg, 75-93.
- Shatz, M., Wellman, H.M., Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: a systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition* 14, 301-321.
- Sinclair, H. (1971). Sensorimotor action patterns as a condition for the acquisition of syntax. In: Huxley, R., Inram, E. (eds.): *Language acquisition. Models and methods*. New York, 121-135.
- Sinclair, H. (1973). Language acquisition and cognitive development. In: Moore, T. (ed.): *Cognitive development and the acquisition of language*. New York, 9-25.
- Slobin, D.I. (1970). Universals of grammatical development in children. In: D'Arcais, F.G., Levelt, W. (eds.): *Advances in psycholinguistics*. Amsterdam.
- Slobin, D.I. (1982). The Origins of Grammatical Encoding of Events. In: Hopper, P.J., Thompson, S.A. (eds.): *Studies in Transitivity*. New York, 409-422. (Syntax and Semantics 15.)
- Slobin, D.I. (1985). Crosslinguistic Evidence for the Language-Making Capacity. In: Slobin, D.I. (ed.): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition 2*. Hillsdale, New Jersey, 1157-1256.
- Slobin, D.I. (1996a). From »Thought to Language« to »Thinking for Speaking«. In: Gumperz J.J., Levison, S.C. (eds.): *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge, 70-96.
- Snyder, L., Bates, E., Bretherton, I. (1981). Content and context in early lexical development. *Journal of Child Language* 8, 565-582.
- Šteinfeldt, E. (o.J.). *Russian Word Count. 2500 Words Most Commonly Used in Modern. Literary Russian*. Moskva.

7. Literaturverzeichnis

- Stenzel, A. (1997). *Die Entwicklung der syntaktischen Kategorien Nomen und Verb bei ein- und mehrsprachigen Kindern*. Tübingen, 85-87.
- Stern, C., Stern, W. (1928⁴). *Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Leipzig. (Reprografischer Nachdruck Darmstadt 1965).
- Stoll, S. (2001). *The Acquisition of Russian Aspect*. Unpublizierte Dissertation. Berkeley.
- Szagan, G. (1983). *Bedeutungsentwicklung beim Kind. Wie Kinder Wörter entdecken*. München.
- Szagan, G. (1996⁶). *Sprachentwicklung beim Kind: eine Einführung*. Weinheim, Basel.
- Testelec, J. G. (2001). *Vvedenie v obščij sintaksis*. Moskva.
- Thomas, R. M., Feldmann, B. (1986). *Die Entwicklung des Kindes*. Weinheim, Basel.
- Tomasello, M. (1992). *First Verbs. A Case Study of Early Grammatical Development*. Cambridge.
- Tomasello, M., Brooks, P.J. (1998). Young Children's Earliest Transitive and Intransitive Constructions. *Cognitive Linguistics* 9/4, 379-395.
- Trautner, H.M. (1978). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Bd. 1. Göttingen.
- Van Valin, R.D., LaPolla, R.J. (1997). *Syntax. Structure, Meaning and Function*. Cambridge.
- Vater, H. (1978). Probleme der Verbvalenz. *Leuvense Bijdraagen* 67, 267-308.
- Vendler, Z. (1957). Verbs and Times. *The Philosophical Review* 66, 143-160.
- Voejkova, M.D., Čistovič, I.A. (1994). *Pervye slova russkogo rebenka. Bjuulleten' fonetičeskogo fonda russkogo jazyka* 5. Moskva.
- Wendt, D. (1997). *Entwicklungspsychologie. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Winter, R., Roth, K. (1994). Entwicklung motorischer Fertigkeiten. In: Baur, J., Bös, K., Singer, R. (Hrsg.): *Motorische Entwicklung: ein Handbuch*. Schorndorf, 217-253.
- Wode, H. (1988). *Einführung in die Psycholinguistik*. Ismaning.
- Wygotski, L. (1964). *Denken und Sprechen*. Berlin.
- Zaliznjak, A.A., Šmelev, A.D. (2000). *Vvedenie v russkuju aspektologiju*. Moskva.
- Zimmer, D.E. (1986). *So kommt der Mensch zur Sprache*. Zürich.
- Zolotova, G.A. (1995). Glagol'nyj vid s točki zrenija teksta. In: Karolak, S. (ed.): *Semantika i struktura slavjanskogo vida* 1. Kraków, 81-92.
- Zolotova, G.A., Onipenko, N.K., Sidorova, M.Ju. (1998). *Kommunikativnaja grammatika russkogo jazyka*. Moskva.

Anhang

Der Anhang umfasst alle Verben, die in der vorliegenden Arbeit als Datengrundlage herangezogen wurden. Insgesamt ist er in zwei Teile, Anhang 1 und Anhang 2, gegliedert.

Für Varja Protassova, Ženja Gvozdev und Kirill Biev wurden jeweils separate Verblisten erstellt.

Anhang 1: Qualitative und quantitative Verteilung der Verben (Types und Tokens) auf die Verbbedeutungskategorien 1-5 (vgl. Kapitel 4.1)

In Anhang 1 wurden alle untersuchten Verben den fünf verschiedenen Verbbedeutungskategorien zugeordnet.

Die Verblisten enthalten folgende Angaben (die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die Reihenfolge der Tabellenspalten):

- Für jeden untersuchten Monat sind jeweils die Types sowohl im ipf. als auch im pf. Infinitiv¹ (2), mit Altersangabe des Erstvorkommens (1) sowie die Anzahl aller Tokens (3) für jedes Verb angegeben. Die Verben sind nach Erwerbskategorie und Monat getrennt aufgeführt und innerhalb eines Monats alphabetisch geordnet;
- Der vorletzten Spalte (4) ist die deutsche Übersetzung der russischen Infinitive zu entnehmen;
- Die Nummerierung 1 bis 5 (mit den jeweiligen Untergruppen) entspricht der Kategorie-Zugehörigkeit der Verben (vgl. hierzu Kapitel 4.1) (5): 1. motorische Tätigkeiten, 2. sensorisch bzw. perzeptuell wahrnehmbare Akte und Zustände, 3. soziale Akte, 4. mentale Akte, 5. emotionale Akte und Zustände.

¹ Die Entscheidung, in Anhang 1 und in Anhang 2 sowohl den ipf. als auch den pf. Aspektpartner aufzuführen beruht darauf, dass Varja Protassova, Ženja Gvozdev und Kirill Biev im Verlauf des zweiten und dritten Lebensjahres häufig beide Aspektpartner benutzten. Aus Gründen einer einheitlichen Darstellung wurde auch dann ein Aspektpartner angegeben, wenn die Kinder nur eine Aspektform benutzten.

Anhang 2: Qualitative und quantitative Verteilung der Verben (Types und Tokens) auf die Granularitätsstufen (vgl. Kapitel 4.2)

Anhang 2 enthält alle der Untersuchung zugrunde liegenden Körperverben und gibt Auskunft über ihre Zuordnung zu den Granularitätsstufen. Die Verben sind jeweils nach Granularitätsstufe getrennt aufgeführt.

In den Verblisten sind folgende Informationen enthalten (die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die Reihenfolge der Tabellenspalten):

- Die Verben sind entsprechend der untersuchten Monate aufgeführt (1) und innerhalb eines Monats alphabetisch geordnet;
- Angegeben werden sowohl die Types im ipf. und pf. Aspekt (2) als auch die gesamte Anzahl der Tokens (3), in denen sie belegt sind;
- Aus der Verbliste kann weiter die deutsche Übersetzung (4), die Ergebnisse in den empirischen Testverfahren (5) sowie die Zuordnung der Menschenmaße (6) zu den einzelnen Verben entnommen werden;
- Anschließend folgt die Bestimmung der Granularitätsstufe (fein, grob oder mittel-grob) (7);
- Des Weiteren wird die Komplexität der feinen Verben und die verschiedenen Verbklassen der komplexen grobkörnigen sowie der mittel-groben Verben angegeben (8).

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	Kategorie
Varja Protassova: Qualitative und quantitative Verteilung der Verben (Types und Tokens) auf die Erfahrungskategorien				
1;2	bach (Ammensprache)	10	hin-, herunterfallen	1a
1;2	baj-baj (Ammensprache)	23	schlafen	1a
1;2	baka (Kindersprache)	1	(ich will) trinken	1a
1;2	davat' (dat')	126	geben	1a
1;2	delat' (sdelat')	67	tun, machen	1a
1;2	echat' (poechat')	42	(los)fahren	1a
1;2	idti (pojti)	92	gehen, kommen, laufen	1a
1;2	katať'sja (pokatať'sja)	10	spazieren fahren, schaukeln	1a
1;2	kupať'sja (iskupať'sja)	29	baden	1a
1;2	kušať' (pokušať')	15	essen	1a
1;2	myť' (pomyť')	30	waschen	1a
1;2	otdavat' (otdat')	12	weg-, über-, zurückgeben	1a
1;2	pisat' (popisat')	36	Pippi machen	1a
1;2	pit' (popit')	50	trinken	1a
1;2	spat' (pospat')	75	schlafen	1a
1;2	tep-tep/top-top (Ammensprache)	17	gehen	1a
1;3	am-am (Ammensprache)	2	essen	1a
1;3	bežať' (pobežať')	12	laufen, rennen	1a
1;3	brat' (vzjat')	43	nehmen	1a
1;3	čistiť' (počistiť')	10	putzen	1a
1;3	guljat' (poguljat')	36	spazieren gehen	1a
1;3	katať' (pokatať')	12	ausfahren, spazieren fahren	1a
1;3	kopat' (vykopat')	11	(um)graben	1a
1;3	krutiť' (pokrutiť')	3	drehen	1a
1;3	krutiť'sja (pokrutiť'sja)	7	sich drehen	1a
1;3	letat' (poletat')	8	fliegen	1a
1;3	letet' (poletet')	6	fliegen	1a
1;3	ležat' (poležat')	39	liegen	1a
1;3	nadevat' (nadet')	103	anziehen	1a
1;3	nosit' (prinesti)	3	tragen, bringen	1a
1;3	otkryvat' (otkryť')	21	öffnen	1a
1;3	padat' (upast')	39	hin-, herunterfallen	1a
1;3	pleskat'sja (popleskat'sja)	3	planschen, plätschern	1a
1;3	pokazyvat' (pokazat')	18	zeigen	1a
1;3	popravljat' (popravit')	3	ausbessern	1a
1;3	prichodit' (priji)	32	(an)kommen, eintreffen	1a
1;3	puskat' (pustit')	3	fort-, frei-, loslassen	1a
1;3	razvjazyvat' (razvjazat')	2	auf-, losbinden	1a
1;3	sažat' (posadiť')	11	(hin)setzen	1a
1;3	snimat' (snjat')	30	ausziehen	1a
1;3	stavit' (postavit')	22	(hin)stellen, (hin)setzen	1a
1;3	tancevat' (potancevat')	7	tanzen	1a
1;3	terjat' (poterjat')	10	verlieren	1a
1;3	uchodit' (ujti)	38	weggehen	1a
1;3	zakryvat' (zakryť')	20	(zu)schließen	1a
1;4	begat' (pobegat')	4	laufen, rennen	1a
1;4	igrat' (poigrat')	36	spielen	1a
1;4	iskat' (poiskat')	11	suchen	1a
1;4	katit'sja (pokatit'sja)	1	rollen	1a
1;4	klast' (položit')	41	legen, stecken	1a
1;4	kusat' (ukusit')	12	beißen, stechen	1a
1;4	mazat' (pomazat')	15	eincremen, (be)streichen	1a
1;4	obsypat' (obsypat')	1	bestreuen, bestauben, bedecken	1a
1;4	polivat' (polit')	4	begießen	1a
1;4	pričesyvat' (pričesat')	5	kämmen	1a
1;4	pričesyvat'sja (pričesat'sja)	5	sich kämmen	1a
1;4	razvjazyvat'sja (razvjazat'sja)	2	aufbinden	1a
1;4	ronjat' (uronit')	1	fallen lassen	1a
1;4	sadiť'sja (sest')	26	sich setzen	1a
1;4	stojat' (postojat')	19	stehen	1a
1;4	ubegat' (ubežat')	3	weglaufen, fortlaufen	1a
1;4	valjat'sja (povaljat'sja)	3	sich wälzen	1a
1;4	vključat' (vključit')	3	einschalten	1a
1;4	vstavat' (vstat')	18	aufstehen	1a

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	Kategorie
1;4	zalezat' (zalezť)	9	hinauf-, hineinklettern	1a
1;5	bajukat' (pobajukat'/ubajukat')	6	in den Schlaf wiegen	1a
1;5	brosat' (brosit')	16	werfen	1a
1;5	chodit' (schodit')	40	gehen	1a
1;5	deržat' (poderžat')	14	(fest)halten	1a
1;5	ezdit' (poezdit')	1	fahren	1a
1;5	kormit' (pokormit')	8	zu essen geben, füttern	1a
1;5	kružít'sja (pokružít'sja)	1	sich (im Kreise) drehen	1a
1;5	myt'sja (pomyt'sja)	5	sich waschen	1a
1;5	nalivat' (nalit')	6	eingießen, einschenken	1a
1;5	nesti (ponesti)	9	tragen, bringen	1a
1;5	oblivat'sja (oblit'sja)	2	sich bespritzen	1a
1;5	odevat' (odet')	9	anziehen	1a
1;5	peredavat' (peredat')	4	überbringen, übergeben	1a
1;5	prinosit' (prinesti)	38	(her)bringen (tragend)	1a
1;5	prjatat' (sprjatat')	3	verstecken, verbergen	1a
1;5	rabotat' (porabotat')	17	arbeiten, funktionieren	1a
1;5	rasputyvat'sja (rasputat'sja)	1	aufknüpfen, lösen	1a
1;5	razdevat'sja (razdet'sja)	2	sich ausziehen	1a
1;5	risovat' (narisovat')	31	malen, zeichnen	1a
1;5	sidet (posidet')	47	sitzen	1a
1;5	sosat' (pososat')	1	saugen, lutschen	1a
1;5	stirat' (postirat')	4	waschen	1a
1;5	umyvát' (umyt')	4	waschen	1a
1;5	vešat' (povesit')	13	aufhängen	1a
1;5	vožit' (privezti)	1	holen, befördern	1a
1;5	vykľučat' (vykľučit')	1	aus-, abschalten	1a
1;5	vytirat'sja (vyteret'sja)	2	sich abwischen, sich abtrocknen	1a
1;5	zapichivat' (zapichat')	1	hineinstopfen	1a
1;5	ždat' (podoždat')	3	warten	1a
1;6	est' (poest')	45	essen	1a
1;6	gladit' (pogladit')	2	streicheln	1a
1;6	katit' (pokatit')	3	schnell fahren, zum Rollen bringen	1a
1;6	lezt' (polezt')	6	klettern	1a
1;6	machat' (pomachat')	3	winken	1a
1;6	nakryvat' (nakryť)	1	bedecken, zudecken	1a
1;6	odevat'sja (odet'sja)	5	sich anziehen	1a
1;6	otnosit' (otnesti)	4	wegbringen, wegtragen, hinbringen	1a
1;6	plevat' (pljunut')	1	spucken	1a
1;6	podnimat' (podnjat')	8	(empor)heben, aufheben	1a
1;6	rassypat' (rassypat')	2	aus-, verstreuen, verschütten	1a
1;6	šit' (sšit')	10	nähen	1a
1;6	stelit' (postelit')	6	herrichten (Bett machen)	1a
1;6	ubirat' (ubrat')	9	wegnehmen, auf-, wegräumen	1a
1;6	umyvát'sja (umyt'sja)	5	sich waschen	1a
1;6	vlezat' (vlezt')	6	hinauf-, hineinklettern	1a
1;6	vypivat' (vypit')	7	(aus)trinken	1a
1;6	vytirat' (vyteret')	3	abwischen, abtrocknen	1a
1;6	vyžimat' (vyžat')	2	auspressen, zusammendrücken	1a
1;6	zabirat' (zabrat')	5	(weg)nehmen	1a
1;6	zašivat' (zašit')	1	zunähen	1a
1;6	zavjazivat' (zavjazat')	4	(mit Hilfe eines Knotens) zubinden	1a
1;8	časat' (počasat')	6	kratzen	1a
1;8	časat'sja (počasat'sja)	3	sich kratzen	1a
1;8	činit' (počinit')	21	reparieren	1a
1;8	dostavat' (dostat')	14	herausnehmen, langen/reichen (bis)	1a
1;8	gret' (sogret')	3	(auf)wärmen	1a
1;8	kačat' (pokačat')	4	schaukeln	1a
1;8	kusat'sja (ipf.)	4	beißen	1a
1;8	ložít'sja (leč')	4	sich (hin)legen	1a
1;8	nosit' (prinosit')	1	bringen	1a
1;8	obedat' (poobedat')	1	(zu) Mittag essen	1a
1;8	otchodit' (otojti)	1	weggehen, sich entfernen	1a
1;8	otrjachivat'sja (otrjachnut'sja)	1	sich schütteln	1a
1;8	podmetat' (podmesti)	9	ausfegen	1a
1;8	polot' (vypolot')	1	jäten	1a
1;8	poščipyvat' (poščipat')	1	zupfen, rupfen	1a
1;8	prišivat' (prišit')	2	annähen	1a
1;8	pristegivat' (pristegnut')	2	anschnallen	1a

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	Kategorie
1;8	privozit' (privezti)	4	bringen	1a
1;8	probovat' (poprobovat')	2	probieren (Essen), ausprobieren	1a
1;8	prosypat'sja (prosnut'sja)	12	aufwachen	1a
1;8	prygat' (prygnut')	5	springen, hüpfen	1a
1;8	rvat' (sorvat')	4	pflücken, herausreißen	1a
1;8	snimat'sja (snjat'sja)	1	(im Sinne von) sich ausziehen	1a
1;8	sobirat' (sobrat')	15	sammeln	1a
1;8	sryvat' (sorvat')	2	pflücken	1a
1;8	stukat'sja (stuknut'sja)	3	sich stoßen (an)	1a
1;8	teret' (nateret')	1	reiben	1a
1;8	tjanut' (potjanut')	2	ziehen	1a
1;8	ubivat' (ubit')	11	töten, totschiagen (Mücken)	1a
1;8	uezžat' (uechat')	2	wegfahren	1a
1;8	uletat' (uletet')	2	wegfliegen	1a
1;8	vybrasyvat' (vybrosit')	12	hinaus-, herauswerfen	1a
1;8	zakryvat'sja (zakryt'sja)	2	sich zudecken, schließen	1a
1;8	zakutyvat' (zakutat')	1	einwickeln, einhüllen	1a
1;8	zastegivat' (zastegnut')	8	schließen, zuknöpfen	1a
1;8	ževat' (poževat')	1	kauen	1a
1;10	boltat'sja (poboltat'sja)	2	baumeln, schlenkern	1a
1;10	deržat'sja (poderžat'sja)	2	sich (fest)halten	1a
1;10	est' (s'est')	14	essen	1a
1;10	kakat' (pokakat')	3	Aa machen	1a
1;10	kolot' (ukolot')	3	stechen	1a
1;10	krošit' (pokrošit')	3	zerbröckeln, zerkrümeln	1a
1;10	lit' (polit')	2	gießen	1a
1;10	merit' (pomerit')	3	anprobieren	1a
1;10	mešat' (pomešat')	2	umrühren	1a
1;10	nadevat'sja (nadet'sja)	1	sich anziehen	1a
1;10	napadat' (napast')	2	angreifen, überfallen, herfallen	1a
1;10	narjažat' (narjadit')	1	schön kleiden, herausputzen	1a
1;10	nasypat' (nasypat')	3	auf-, vollschütten, streuen	1a
1;10	nažimat' (nažat')	3	drücken	1a
1;10	oblizyvat' (oblizat')	5	(ab)lecken	1a
1;10	okunat' (okunut')	1	hineintauchen	1a
1;10	ostanavlivat'sja (ostanovit'sja)	1	stehen bleiben	1a
1;10	otcepljat' (otcepit')	1	loshaken, losmachen	1a
1;10	otdychat' (otdochnut')	2	sich ausruhen, sich erholen	1a
1;10	otkusyvat' (otkusit')	3	abbeißen	1a
1;10	plavat' (poplavat')	1	schwimmen	1a
1;10	podchodit' (podojti)	1	herankommen, sich nähern	1a
1;10	podvjazyvat' (podvjazat')	1	umwickeln	1a
1;10	posypat' (posypat')	1	(aus)streuen	1a
1;10	priežžat' (priechat')	4	ankommen	1a
1;10	privjazyvat' (privjazat')	5	anbinden	1a
1;10	prokusyvat' (prokusit')	2	durchbeißen	1a
1;10	rasstegivat' (rasstegnut')	1	aufknöpfen	1a
1;10	slezat' (slezt')	5	hinunterklettern, aussteigen	1a
1;10	stirat'sja (postirat'sja)	1	waschen	1a
1;10	stroit' (postroit')	2	bauen	1a
1;10	sypat' (rassypat')	1	(ver)schütten	1a
1;10	topit' (potopit')	3	(an)heizen (Ofen)	1a
1;10	toptat' (potoptat')	3	zertreten, beschmutzen, stampfen	1a
1;10	ukladyvat' (uložit')	2	hinlegen, schlafen legen	1a
1;10	uvozit' (uvezti)	1	wegbringen, abtransportieren	1a
1;10	varit' (svarit')	6	kochen	1a
1;10	vezti (povezti)	7	fahren, bringen, holen (Auto)	1a
1;10	vylezat' (vylezti)	2	herauskriechen, herausklettern	1a
1;10	vynimat' (vynut')	3	herausziehen, herausnehmen	1a
1;10	vyplevyvat' (vypljunut')	1	ausspucken	1a
1;10	vyraščivat' (vyraštit')	1	anbauen, züchten	1a
1;10	zaputyvat'sja (zaputat'sja)	1	sich verheddern, sich verwickeln	1a
1;10	zavoračivat' (zavernut')	5	einwickeln	1a
1;10	zažigat' (zažeč')	10	anzünden, einschalten	1a
2;0	davit'sja (podavit'sja)	1	würgen	1a
2;0	dergat' (dernut')	1	ziehen/zupfen an	1a
2;0	doedat' (doest')	1	aufessen	1a
2;0	gret'sja (pogret'sja)	1	sich (ein wenig) wärmen	1a
2;0	kapat' (nakapat')	1	träufeln (auf)	1a

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	Kategorie
2;0	kleit' (skleit')	1	kleben, leimen	1a
2;0	kupat' (vykupat')	2	baden	1a
2;0	lipnut' (pf.)	1	haften bleiben, kleben bleiben	1a
2;0	ljagat' (ljagnut')	2	stalben	1a
2;0	močit' (pomočit'/namočit')	2	anfeuchten	1a
2;0	mylit'sja (namylit'sja)	1	sich einseifen	1a
2;0	nadavlivat' (nadavit')	1	drücken (auf)	1a
2;0	nastupat' (nastupit')	3	treten (auf)	1a
2;0	otparivat' (otporot')	1	heraustrennen	1a
2;0	otpusit' (otpuskat')	2	loslassen	1a
2;0	otryvat' (otorvat')	6	abreißen	1a
2;0	pačkat' (ispačkat')	2	beschmutzen	1a
2;0	poryvat' (porvat')	1	abbrechen	1a
2;0	postrigat' (postrič')	1	(Haare) abschneiden	1a
2;0	postupat' (postupit')	1	handeln (beim Spielen)	1a
2;0	povoračivat'sja (povernut'sja)	2	sich umdrehen	1a
2;0	prilipat' (prilipnut')	1	kleben bleiben, festkleben	1a
2;0	prjatat'sja (sprjatat'sja)	2	sich verstecken	1a
2;0	prochodit' (prjiti)	1	(hin)durchgehen, durchkommen	1a
2;0	prolivat' (prolit')	4	verschütten	1a
2;0	prosovyvat' (prosunut')	1	durchstecken, durchschieben	1a
2;0	pylesosit' (propylesosit')	2	staubsaugen	1a
2;0	schvatyvat' (schvatit')	1	fassen, packen, (er)greifen	1a
2;0	sgibat' (sognut')	1	beugen, krümmen (Finger)	1a
2;0	skladyvat' (složít')	2	zusammenlegen	1a
2;0	šlepat' (pošlepat')	3	einen Klaps geben	1a
2;0	spešit' (pospešit')	1	sich beeilen	1a
2;0	stirat' (postirat')	7	waschen	1a
2;0	toptat' (rastoptat')	2	zerdrücken	1a
2;0	trogat' (potrogat')	4	berühren, anfassen	1a
2;0	vjazat' (povjazat')	1	stricken	1a
2;0	začerkivat' (začerknut')	1	aus -, durchstreichen	1a
2;0	zagorat' (zagoret')	3	sich bräunen, sich sonnen	1a
2;0	zakapyvat' (zakapat') (v nos)	1	(in die Nase) einträufeln (Tropfen)	1a
2;0	zaputyvat' (zaputat')	1	verheddern, (hinein)verwickeln	1a
2;2	chljupat' (chljupnut')	1	patschen (im Wasser)	1a
2;2	glotat' (proglotit')	2	hinunterschlucken	1a
2;2	kačat'sja (kačnut'sja)	2	sich wiegen, schaukeln	1a
2;2	kušat' (skušat')	2	aufessen, verspeisen	1a
2;2	lepit' (slepit')	1	formen	1a
2;2	lomat' (slomat')	1	abbrechen	1a
2;2	otščipyvat' (otščipat')	2	abzupfen	1a
2;2	otstrigat' (otstrič')	1	abschneiden	1a
2;2	pricepljat' (pricepit')	2	anhängen, anstecken	1a
2;2	prikleivat' (prikleit')	1	ankleben	1a
2;2	priključat' (priključit')	1	anschließen, (im Sinne von) zuschließen	1a
2;2	progonjat' (prognat')	1	vertreiben, fortjagen	1a
2;2	rvat' (porvat')	3	zerreißen	1a
2;2	vstavljat' (vstavit')	1	einsetzen, einfügen, reinstecken	1a
2;2	vychodit' (vyjti)	3	hinausgehen	1a
2;2	zaedat' (zaest')	1	nachessen	1a
2;2	zavalivat' (zavalit')	1	zuschütten, voll füllen	1a
2;2	zavjazat' (zavjaznut')	1	einsinken, stecken bleiben	1a
2;4	gotovit' (prigotovit')	2	zubereiten, kochen	1a
2;4	nesti (prinesti)	2	bringen	1a
2;4	otkalyvat' (otkolot')	1	lösen, losmachen (Angestecktes)	1a
2;4	otstegivat' (otstegnut')	1	aufknöpfen, aufhacken	1a
2;4	popadat' (popast')	3	hineinstecken, dazwischen stecken	1a
2;4	pristračivat' (pristročit')	1	(etwas an etwas) annähen	1a
2;4	prižimat'sja (prižat'sja)	1	sich anschmiegen	1a
2;4	rascepljat' (rascepit')	1	auseinander hacken	1a
2;4	razdevat' (razdet')	1	ausziehen	1a
2;4	slipnut' (pf.)	1	kleben	1a
2;4	sovat' (sunut')	2	(hinein)stecken, (hinein)stopfen	1a
2;4	taščit' (vytaščit')	2	herausziehen	1a
2;4	vchodit' (vojti)	1	hingehen	1a
2;4	vertet' (povertet')	1	(herum)drehen	1a
2;4	zatemnjat' (zatemnit')	1	verdunkeln	1a

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	Kategorie
2;6	bit' (pobit')	3	schlagen	1a
2;6	bryzgat' (bryznut')	1	spritzen, sprühen	1a
2;6	bryzgat'sja (bryznut'sja)	1	(be)spritzen	1a
2;6	drobit' (razdrobit')	2	zerkleinern	1a
2;6	dyšat' (podyšat')	1	atmen	1a
2;6	gasit' (pogasit')	1	ausschalten	1a
2;6	lit'sja (polit'sja)	1	sich begießen	1a
2;6	merit'sja (pomerit'sja)	1	sich messen	1a
2;6	navešivat' (navesit')	1	umhängen	1a
2;6	opuskat' (opustit')	1	herunterstellen, herablassen	1a
2;6	otlipljat' (otlipit')	1	(etwas) lösen	1a
2;6	plyt' (poplyt')	1	schwimmen	1a
2;6	polzti (popolzti)	1	krabbeln, kriechen	1a
2;6	skakat' (poskakat')	1	galoppieren	1a
2;6	spat'sja (ipf.)	1	schlafen (können)	1a
2;6	sušit'sja (posušit'sja) fenom	1	mit dem Fön trocknen (Haare)	1a
2;6	topat' (potopat')	1	trampeln, stampfen	1a
2;6	umirat' (umeret')	2	sterben	1a
2;6	upolzat' (upolzti)	1	fort-, wegstechen	1a
2;6	vylivat' (vylit')	1	ausgießen, ausschütten	1a
2;6	vytrjachivat' (vytrjachnut')	1	ausschütteln, ausklopfen	1a
2;6	zadvigat' (zadvinut')	3	bewegen, verschieben	1a
2;6	zasalivat' (zasolit')	1	einlegen, einsalzen	1a
2;6	zasypat' (zasnut')	2	einschlafen	1a
2;6	žmurit' (zažmurit')	1	(die Augen) zusammenkneifen	1a
2;8	pečatat' (napečatat')	3	tippen (Schreibmaschine)	1a
2;8	perevertyvat'sja (perevernut'sja)	2	sich umdrehen, umwenden	1a
2;8	pribavljat'sja (pribavit'sja)	2	(im Sinne von) hinzufügen	1a
2;8	razdavlivat' (razdavit')	1	zerdrücken	1a
2;8	razmešivat' (razmešat')	1	umrühren	1a
2;8	svešivat' (svesit')	1	herunterhängen, baumeln lassen	1a
2;8	vozvraščat'sja (vozvratit'sja)	1	zurück-, wiederkehren	1a
2;8	zamučivat'sja (zamučit'sja)	2	sich abquälen, sich abmühen	1a
2;8	zatykat' (zaknut')	3	zustopfen	1a
2;10	lovit' (pojmat')	1	(Fische) fangen	1a
2;10	nakidyvat' (nakinut')	1	umlegen (Kleidungsstück)	1a
2;10	otodvigat'sja (otodvinut'sja)	2	sich entfernen, wegrücken	1a
2;10	risovat'sja (narisovat'sja)	1	(im Sinne von) malen, zeichnen	1a
2;10	rvat'sja (porvat'sja)	2	zerreißen, zerstören	1a
1;2	plakat' (poplakat')	18	weinen	1b
1;3	pet' (spet')	20	singen	1b
1;4	kričat' (kriknut')	6	schreien, rufen	1b
1;4	stučat' (postučat')	8	klopfen	1b
1;5	govorit' (skazat')	43	sprechen, sagen	1b
1;5	lajat' (polajat')	10	bellen	1b
1;6	čichat' (čichnut')	2	niesen	1b
1;6	kašljat' (pokašljat')	4	husten	1b
1;6	taratorit' (ipf.)	1	plappern, schnattern	1b
1;6	žužžat' (prožužžat')	4	summen, surren (im Sinne von brit'sja (pobrit'sja) („sich rasieren“))	1b
1;6	zvonit' (pozvonit')	9	anrufen (telefonisch)	1b
1;8	chrjukat' (chrjuknut')	1	grunzen	1b
1;10	ryčat' (zaryčat')	1	knurren, brummen	1b
1;10	zvat' (pozvat')	5	rufen	1b
2;0	smejat'sja (ipf.)	1	lachen	1b
2;4	brit'sja (pobrit'sja)	1	sich rasieren	1b
2;6	piščat' (pisknut')	2	piepsen, quieken	1b
1;3	čitat' (počitat')	37	lesen	1c
1;6	čitat' (pročitat')	1	(durch-) lesen	1c
1;3	pisat' (napisat')	7	schreiben	1c
1;3	goret' (sgoret')	1	brennen, glühen, glänzen, funkeln	2a
1;3	viset' (poviset')	12	hängen, schweben	2a
1;6	lomat'sja (slomat'sja)	5	(zer)brechen	2a
1;10	duť (poduť)	2	wehen, blasen	2a
1;10	kapat' (pokapat') dožd'	6	tropfen	2a
1;10	lit'sja (polit'sja)	1	fließen, strömen, sich ergießen	2a

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	Kategorie
1;10	nalivat'sja (nalit'sja)	1	hineinfließen	2a
1;10	ostavat'sja (ostat'sja)	3	übrig bleiben	2a
1;10	ostyvat' (ostyt')	1	kalt werden, sich abkühlen	2a
1;10	sozrevat' (sozret')	1	reifen, reif werden	2a
1;10	torčat' (ipf.)	3	hervorragend, abstehen	2a
1;10	vyrastat' (vyrasti)	1	wachsen (Pflanze)	2a
2;0	pokrasnet' (pf.)	1	erröten	2a
2;0	skvasit'sja (pf.)	1	sauer sein/werden (Milch)	2a
2;2	otryvat'sja (otorvat'sja)	1	sich plötzlich lösen, abgehen	2a
2;2	rascvetat' (rascvesti)	3	aufblühen, erblühen	2a
2;4	krasnet' (pokrasnet')	1	rot werden	2a
2;4	otrasat' (otrasti)	1	wachsen	2a
2;6	linjat' (polinjat')	2	die Farbe verlieren, ausbleichen	2a
2;6	nabirat'sja (nabrat'sja)	1	sich ansammeln, sich anhäufen	2a
2;6	obgorat' (obgoret')	1	ankohlen	2a
2;6	zret' (sozret')	1	reifen	2a
2;8	idti doždik	1	regnen	2a
2;8	protekat' (proteč')	1	(durch)fließen	2a
2;10	cvesti (rascvesti)	2	blühen	2a
2;10	rasti (vyrasti)	1	wachsen	2a
2;10	vjat' (zavjat')	1	welken	2a
1;6	bolet' (zabolet')	26	schmerzen, weh tun, krank sein	2b
2;6	ščipat' (ščipnut')	2	brennen (auf der Haut)	2b
2;10	tošnit' (zatošnit')	1	übel werden, Übelkeit empfinden	2b
1;6	drebezžat' (ipf.)	1	klirren	2c
2;2	gremet' (zagremet')	2	donnern, klirren	2c
2;6	skripet' (skripnut')	6	knirschen, quietschen	2c
2;6	šuršat' (ipf.)	1	rauschen, rascheln, knistern	2c
1;5	pokupat' (kupit')	18	(ein)kaufen	3a
1;5	provožat' (provodit')	4	begleiten	3a
1;6	celovat' (pocelovat')	13	küssen	3a
1;6	darit' (podarit')	25	(be)schenken	3a
1;10	pomogat' (pomoc')	7	helfen	3a
1;10	prodavat' (prodat')	5	verkaufen	3a
1;10	sobirat'sja (sobrat'sja)	1	sich versammeln	3a
1;10	učit' (naučit')	2	lehren, beibringen	3a
1;10	vstrečat' (vstretit')	2	sich treffen, sich begegnen	3a
1;10	žalet' (požalet')	2	(im Sinne von) trösten	3a
2;0	družiti' (ipf.)	2	befreundet sein	3a
2;0	lečit'sja (vylečit'sja)	1	sich (ärztlich) behandeln lassen	3a
2;0	mešat' (pomešat')	6	stören, behindern	3a
2;0	otnositi'sja (otnestis')	2	sich verhalten gegenüber	3a
2;2	rasstavat'sja (rasstat'sja)	1	sich trennen, Abschied nehmen	3a
2;0	uchaživat' (ipf.)	1	pflügen, sorgen für	3a
2;8	celovat' (rascelovat')	1	abküssen	3a
2;8	vstrečat'sja (vstretit'sja)	2	sich treffen, sich begegnen	3a
1;5	izvinjat' (izvinit')	1	entschuldigen, verzeihen	3b
1;6	obmanyvat' (obmanut')	1	täuschen, anschwindeln	3b
1;10	ob''jasnjat' (ob''jasnit')	2	erklären	3b
2;0	prosit' (poprosit')	4	bitten	3b
2;0	razgovarivat' (ipf.)	5	reden, sich unterhalten	3b
2;2	razrešat' (razrešit')	3	erlauben, genehmigen	3b
2;2	sprašivat' (sprosit')	2	fragen, bitten	3b
2;4	dogovarivat'sja (dogovorit'sja)	1	sich einigen	3b
2;4	otklikat'sja (otkliknut'sja)	1	antworten (auf einen Ruf), reagieren	3b
2;4	otvečat' (otvetit')	2	antworten	3b
2;4	soglašat'sja (soglasit'sja)	2	einverstanden sein	3b
2;4	sovetovat' (posovetovat')	1	einen Rat geben	3b
2;10	predlagat' (predložiti')	1	anbieten, vorschlagen	3b
1;3	smotret' (posmotret')	69	sehen, anschauen	4
1;6	slušať (poslušať)	7	(zu)hören	4
1;6	slyšať (uslyšať)	4	hören, vernehmen	4
1;8	videt' (uvidet')	45	sehen	4
1;10	dumat' (podumat')	8	denken	4

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	Kategorie
1;10	pomnit' (ipf.)	9	sich erinnern	4
1;10	znat' (ipf.)	15	wissen	4
2;0	odurevat' (oduret')	1	verrückt werden, überschnappen	4
2;0	pachnut' (zapachnut')	2	duften, riechen	4
2;0	učit'sja (naučit'sja)	2	lernen	4
2;0	uznavat' (uznat')	1	erfahren, erleben	4
2;2	snit'sja (prisnit'sja)	3	träumen	4
2;4	njuchat' (ponjuchat')	1	riechen	4
2;4	ponimat' (ponjat')	1	verstehen	4
2;4	razgljadyvat' (razgljadet')	1	betrachten	4
2;4	zadumyvat' (zadumat')	1	nachdenken, in Gedanken versinken	4
2;6	sočinjat' (sočinit')	1	(im Sinne von) sich eine Geschichte	4
2;6	zamečat' (zamečit')	1	bemerkend	4
2;8	pridumyvat' (pridumat')	1	sich ausdenken, nachdenken	4
2;8	zabyvat' (zabyt')	2	vergessen	4
1;4	bojat'sja (ipf.)	19	sich fürchten, Angst haben	5
1;4	nravit'sja (ponravit'sja)	7	gefallen	5
1;4	pugat' (ispugat')	3	erschrecken	5
1;5	ljubit' (poljubit')	21	lieben, gern haben, mögen	5
2;0	uspokaivat'sja (uspokoit'sja)	1	sich beruhigen	5
2;4	nadejat'sja (ponadejat'sja)	1	hoffen	5
2;6	udivljat'sja (udivit'sja)	1	sich wundern	5
2;6	verit' (poverit')	1	glauben	5

Ženja Gvozdev: Qualitative und quantitative Verteilung der Verben (Types und Tokens) auf die Erfahrungskategorien

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	Kategorie
1;7	am (Ammensprache)	1	essen	1a
1;7	brua/prua (Ammensprache)	9	spazieren gehen	1a
1;7	buch (Ammensprache)	2	hin-, herunterfallen	1a
1;7	davat' (dat')	143	geben	1a
1;7	gadja (Kindersprache)	0	Forderung nach einer Ortsveränderung	1a
1;7	idti (pojti)	108	gehen, kommen, laufen	1a
1;7	iskat' (poiskat')	10	suchen	1a
1;7	pit' (popit')	19	trinken	1a
1;9	a-a (Ammensprache)	1	Aa machen	1a
1;9	baj-baj (Ammensprache)	23	schlafen	1a
1;9	ložit'sja (leč')	26	sich (hin)legen	1a
1;9	sadit'sja (sest')	15	sich setzen	1a
1;9	sidet' (posidet')	22	sitzen	1a
1;9	spat' (pospat')	14	schlafen	1a
1;10	bežat' (pobežat')	5	laufen, rennen	1a
1;10	brit'sja (pobrit'sja)	3	sich rasieren	1a
1;10	delat' (sdelat')	15	tun, machen	1a
1;10	dostavat' (dostat')	8	herausnehmen, langem	1a
1;10	guljat' (poguljat')	12	spazieren gehen	1a
1;10	igrat' (poigrat')	14	spielen	1a
1;10	katit' (pokatit')	1	schnell fahren, zum Rollen bringen	1a
1;10	letat' (poletat')	6	fliegen	1a
1;10	letet' (poletet')	1	fliegen (im Sinne von fallen)	1a
1;10	ležat' (poležat')	16	liegen	1a
1;10	nalivat' (nalit')	8	eingießen, einschenken	1a
1;10	nosit' (prinesiti)	21	tragen, bringen	1a
1;10	otryvat' (otorvat')	3	abreißen	1a
1;10	popadat' (popast')	1	hingelangen	1a
1;10	prichodit' (prijeti)	17	(an)kommen, eintreffen	1a
1;10	prinosit' (prinesti)	14	(her)bringen (tragend)	1a
1;10	sažat' (posadit')	6	(hin)setzen	1a
1;10	strelivat' (streljat')	2	schießen	1a
1;10	tašit' (potašit')	3	schleppen	1a
1;10	terjat' (poterjat')	4	verlieren	1a
1;10	topit' (potopit')	2	(an)heizen (Ofen)	1a
1;10	ubegat' (ubežat')	1	weglaufen, fortlaufen	1a
1;10	vstavat' (vstat')	14	aufstehen	1a

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	Kategorie
1;10	vygrebat' (vygresti)	1	herauskratzen	1a
1;11	brat' (vzjat')	20	nehmen	1a
1;11	brosat' (brosit')	8	werfen	1a
1;11	brys (Kindersprache)	5	hin-, herunterfallen	1a
1;11	kačat' (pokačat')	2	schaukeln	1a
1;11	katat' (pokatat')	3	ausfahren, spazieren fahren	1a
1;11	klast' (položit')	28	legen	1a
1;11	krošit' (pokrošit')	1	zerbröckeln, zerkrümeln	1a
1;11	kušat' (pokušat')	9	essen	1a
1;11	kušat' (skušat')	1	aufessen, verspeisen	1a
1;11	kusat' (ukusit')	8	beißen, stechen	1a
1;11	lit' (nalit')	1	gießen	1a
1;11	lomat' (slomat')	4	abbrechen	1a
1;11	lovit' (pojmat')	9	(Fische) fangen	1a
1;11	motat' (namotat')	1	(auf)wickeln	1a
1;11	nadevat' (nadet')	12	anziehen	1a
1;11	odevat'sja (odeťsja)	1	sich anziehen	1a
1;11	otcepljat' (otcepit')	1	loshaken, losmachen	1a
1;11	otkryvat' (otkryt')	13	öffnen	1a
1;11	otodvigat' (otodvinut')	2	wegschieben, beiseite rücken	1a
1;11	otpirat' (otperet')	4	aufschließen, öffnen	1a
1;11	otrezat' (otrezat')	6	abschneiden, abtrennen	1a
1;11	padat' (upast')	13	hin-, herunterfallen	1a
1;11	plevat' (pljunut')	2	spucken	1a
1;11	podavat' (podat')	2	reichen, geben	1a
1;11	pričesyvat' (pričesat')	3	kämmen	1a
1;11	prjatat' (sprjatat')	9	verstecken, verbergen	1a
1;11	prjatat'sja (sprjatat'sja)	5	sich verstecken	1a
1;11	rasputyvat' (rasputat')	1	aufknüpfen, lösen	1a
1;11	razdevat' (razdet')	1	ausziehen	1a
1;11	slezat' (slezt')	3	hinunterklettern, aussteigen	1a
1;11	snimat' (snjat')	10	ausziehen	1a
1;11	stavit' (postavit')	1	(hin)stellen	1a
1;11	stirat' (postirat')	4	waschen	1a
1;11	stojat' (postojat')	9	stehen	1a
1;11	tušit' (potušit')	1	löschen	1a
1;11	valjat'sja (povaljat'sja)	7	sich wälzen	1a
1;11	vysypat' (vysypat')	1	ausschütten, verschütten	1a
1;11	zacepljat' (zacepit')	1	einhacken	1a
1;11	zakryvat' (zakryt')	5	(zu)schließen	1a
1;11	zaletat' (zaletet')	1	hinfliegen	1a
1;11	zapichivat' (zapichat')	2	hineinstopfen	1a
1;11	zatvorjat' (zatvorit')	3	zumachen, schließen	1a
2;0	bit' (pobit')	2	schlagen	1a
2;0	deržat' (poderžat')	4	(fest)halten	1a
2;0	echat' (poechat')	9	(los)fahren	1a
2;0	est' (poest')	21	essen	1a
2;0	gladit' (pogladit')	3	bügeln	1a
2;0	katat'sja (pokatat'sja)	8	spazieren fahren, schaukeln	1a
2;0	kidat' (kinut')	5	werfen	1a
2;0	kopat' (vykopat')	4	(um)graben	1a
2;0	kupat'sja (iskupat'sja)	9	baden	1a
2;0	merit' (pomerit')	5	anprobieren, (aus)messen	1a
2;0	myt'sja (pomyt'sja)	2	sich waschen	1a
2;0	obedat' (poobedat')	9	(zu) Mittag essen	1a
2;0	otdavat' (otdat')	3	weg-, über-, zurückgeben	1a
2;0	otdychat' (otdochnut')	1	sich ausruhen, sich erholen	1a
2;0	polivat' (polit')	1	begießen	1a
2;0	popravljat' (popravit')	4	ausbessern	1a
2;0	probovat' (poprobovat')	1	probieren	1a
2;0	prochodit' (projt')	5	(hin)durchgehen, durchkommen	1a
2;0	prygat' (prygnut')	2	springen, hüpfen	1a
2;0	rabotat' (porabotat')	6	arbeiten, funktionieren	1a
2;0	razmatyvat' (razmotat')	1	abwickeln	1a
2;0	rubit' (srubit')	10	hacken, fällen	1a
2;0	sikat' (nasikat')	1	pieseln	1a
2;0	skidyvat' (skinut')	1	hinunterwerfen	1a
2;0	stroit' (postroit')	4	bauen	1a
2;0	stučat' (postučat')	5	klopfen	1a

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	Kategorie
2;0	ubirat' (ubrat')	2	auf-, wegräumen	1a
2;0	ubirat'sja (ubrat'sja)	1	sich davonmachen	1a
2;0	uchodit' (ujti)	15	weggehen, abfahren	1a
2;0	uletat' (uletet')	2	wegfliegen	1a
2;0	umyvát'sja (umyt'sja)	4	sich waschen	1a
2;0	vertet'sja (povertet'sja)	4	sich (herum)drehen	1a
2;0	zanimat'sja (zanjat'sja)	1	sich beschäftigen (mit)	1a
2;0	zapat' (zaperet')	1	abschließen, einschließen	1a
2;1	begat' (pobegat')	5	laufen, rennen	1a
2;1	čajpit'	2	Tee trinken	1a
2;1	chodit' (schodit')	4	gehen	1a
2;1	chvatat' (schvatit')	1	greifen	1a
2;1	gotovit' (prigotovit')	2	zubereiten, kochen	1a
2;1	kormit' (pokormit')	5	zu essen geben, füttern	1a
2;1	lezt' (polezt')	2	klettern	1a
2;1	lit' (polit')	1	gießen	1a
2;1	močit' (namočit')	1	anfeuchten	1a
2;1	myt' (pomyt')	6	waschen	1a
2;1	nakryvat'sja (nakryt'sja)	1	sich ganz zudecken	1a
2;1	očiščat' (očistit')	4	reinigen, säubern	1a
2;1	otvorjat' (otvorit')	2	öffnen	1a
2;1	prolivat' (prolit')	4	verschütten	1a
2;1	prosypat'sja (prosnut'sja)	1	aufwachen	1a
2;1	rvat' (sorvat')	7	pflücken, herausreißen	1a
2;1	sobirat' (sobrat')	4	sammeln	1a
2;1	vešat' (povesit')	3	aufhängen	1a
2;1	vylivat' (vylit')	4	ausgießen, ausschütten	1a
2;1	vytirat' (vyteret')	4	abwischen, abtrocknen	1a
2;1	zalezat' (zalezit')	5	hinauf-, hineinklettern	1a
2;1	zavjazivat' (zavjazat')	2	(mit Hilfe eines Knotens) zubinden	1a
2;2	činit' (počinit')	4	reparieren	1a
2;2	dogonjat' (dognat')	3	einholen	1a
2;2	est' (s'est')	12	essen	1a
2;2	gnat' (pognat')	2	jagen, treiben	1a
2;2	gonjat' (pogonjat')	2	jagen, treiben	1a
2;2	ispravljat' (ispravit')	1	ausbessern, reparieren	1a
2;2	katit'sja (pokatit'sja)	1	rollen	1a
2;2	kidat'sja (kinut'sja)	1	sich werfen, stürzen (auf)	1a
2;2	kopat'sja (vykopat'sja)	1	wühlen, graben	1a
2;2	ogljadyvat'sja (ogljanut'sja)	1	zurückblicken, sich umsehen	1a
2;2	otgonjat' (otognat')	1	verjagen, verscheuchen	1a
2;2	polzti (popolzti)	1	hineinkriechen, loskriechen	1a
2;2	progonjat' (prognat')	1	vertreiben, fortjagen	1a
2;2	risovat' (narisovat')	3	malen, zeichnen	1a
2;2	skladyvat' (složít')	2	zusammenlegen	1a
2;2	sletat' (sletet')	1	hinfliegen (und zurückkehren)	1a
2;2	sosat' (pososat')	3	saugen, lutschen	1a
2;2	stupat' (stupit')	1	gehen, schreiten	1a
2;2	taskat' (potaskat')	1	schleppen	1a
2;2	tolkat' (tolknut')	2	stoßen	1a
2;2	uežžat' (uechat')	3	wegfahren	1a
2;2	ugonjat' (ugnat')	1	wegtreiben, fortjagen	1a
2;2	venčat' (uvenčat')	1	schmücken	1a
2;2	vynosit' (vynesti)	3	hinaustragen, forttragen	1a
2;2	zacepljat'sja (zacepit'sja)	2	hängen bleiben, sich verfangen	1a
2;2	zastegivat' (zastegnut')	1	schließen, zuknöpfen	1a
2;3	čistit' (počistit')	5	putzen	1a
2;3	doedat' (doest')	1	aufessen	1a
2;3	gret'sja (pogret'sja)	1	sich (ein wenig) wärmen	1a
2;3	izorvat' (pf.)	1	zerreißen	1a
2;3	peč' (ispeč')	1	(aus)backen	1a
2;3	plavat' (poplavat')	2	schwimmen	1a
2;3	podvigat'sja (podvinut'sja)	1	sich bewegen	1a
2;3	prilezat' (prilezt')	1	herbeikriechen	1a
2;3	prinimat' (prinjat')	2	entgegennehmen	1a
2;3	rezat' (razrezat')	1	(zer)schneiden	1a
2;3	ronjat' (uronit')	1	fallen lassen	1a
2;3	šagat' (šagnut')	1	schreiten, treten, steigen	1a
2;3	šit' (sšit')	6	nähen	1a

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	Kategorie
2;3	trogat' (potrogat')	3	berühren, anfassen	1a
2;3	ukladyvat' (uložit')	1	hinlegen, schlafen legen	1a
2;3	vjazat' (svjazat')	2	(zusammen)binden	1a
2;3	vybrasyvat' (vybrosit')	1	hinaus-, herauswerfen	1a
2;3	zasovyvat' (zasunut')	1	(hinein)stecken	1a
2;3	zažigat' (zažeč')	3	anzünden, einschalten	1a
2;4	buchat'sja (buchnut'sja)	1	hinstürzen, hinplumpsen	1a
2;4	grochat'sja (grochnut'sja)	1	hinstürzen, hinschlagen	1a
2;4	kružit' (pokružit')	2	(im Kreise) drehen	1a
2;4	obryvat' (oborvat')	3	abreißen, abpflücken	1a
2;4	podvigat' (podvinut')	1	rücken, schieben	1a
2;4	pogodit' (pf.)	1	warten	1a
2;4	pokazyvat' (pokazat')	2	zeigen	1a
2;4	stelit' (postelit')	1	herrichten (Bett machen)	1a
2;4	unosit' (unesti)	2	davontragen, wegbringen	1a
2;4	utaščit' (utaskivat')	1	wegschleppen, stehen	1a
2;4	vykidyvat' (vykinut')	2	hinaus-, wegwerfen	1a
2;6	mesti (pomesti)	1	kehren, fegen	1a
2;6	nabrasyvat' (nabrosat')	1	(umher)werfen	1a
2;6	občiščat' (občistit')	2	säubern, putzen	1a
2;6	otkalyvat' (otkolot')	1	lösen, losmachen (Angestecktes)	1a
2;6	otrubat' (otrubit')	1	abhauen, abhacken	1a
2;6	podmetat' (podmesti)	2	ausfegen	1a
2;6	podnimat' (podnjat')	2	(empor)heben, aufheben	1a
2;6	podnimat'sja (podnjat'sja)	1	aufstehen, hinaufsteigen	1a
2;6	podvjazyvat' (podvjazat')	2	umwickeln	1a
2;6	polučat' (polučit')	1	bekommen	1a
2;6	provalivat' sja (provalit'sja)	1	hineinstürzen, zusammenbrechen	1a
2;6	proževat' (prožovyvat')	2	zerkauen	1a
2;6	šalit' (pošalit')	3	unartig/ausgelassen sein	1a
2;6	skatyvat'sja (skatit'sja)	1	hinunterfahren, hinunterrutschen	1a
2;6	srezat' (srezat')	1	abschneiden	1a
2;6	umyvati' (umyt')	1	waschen	1a
2;6	ušibat' (ušibit')	1	stoßen, schlagen, verletzen	1a
2;6	varit' (svarit')	3	kochen	1a
2;6	vertet' (povertet')	1	(herum)drehen	1a
2;6	vynimat' (vynut')	2	herausziehen, herausnehmen	1a
2;6	vytaskivat' (vytaščit')	1	herauszuziehen	1a
2;6	vytaskivat'sja (vytaščit'sja)	1	hinausschleppen, hinausschleifen	1a
2;6	zabryzgat' (zabryzgat')	1	anfangen zu spritzen	1a
2;6	zagrebat' (zagresti)	2	zusammenscharren, zusammenraffen	1a
2;6	zašivat' (zašit')	2	zunähen	1a
2;6	zavoračivat' (zavernut')	2	einwickeln	1a
2;6	ždat' (podoždat')	2	warten	1a
2;8	chodit' (pochodit')	5	gehen	1a
2;8	gret' (sogret')	3	(auf)wärmen	1a
2;8	kolot' (ukolot')	1	stechen	1a
2;8	nesti (snesti)	1	tragen	1a
2;8	oblivat'sja (oblit'sja)	1	sich begießen	1a
2;8	otnimat' (otnjat')	1	wegnehmen	1a
2;8	portit' (isportit')	1	beschädigen	1a
2;8	privjazivat' (privjazat')	1	anbinden	1a
2;8	privodit' (privešti)	1	bringen	1a
2;8	puskat' (pustit')	1	fortlassen, loslassen	1a
2;8	putat' (zaputat')	1	durcheinanderbringen	1a
2;8	rasčiščat' (rasčistit')	1	säubern	1a
2;8	razbryzgat' (razbryzgat')	1	verspritzen	1a
2;8	skakat' (skaknut')	1	springen	1a
2;8	toptat' (rastoptat')	1	zerdrücken	1a
2;8	ušibat'sja (ušibit'sja)	1	sich stoßen, verletzen	1a
2;8	ustraivat' (ustroit')	2	veranstalten, organisieren	1a
2;8	valit' (povalit')	2	umwerfen	1a
2;8	vezti (povezti)	1	fahren, bringen, holen (Auto)	1a
2;8	vychodit' (vyjti)	1	hinausgehen	1a
2;8	vylezat' (vylezt')	1	herauskriechen	1a
2;8	vymyvati' (vymyt')	3	(aus)waschen	1a
2;8	zakryvat'sja (zakryt'sja)	1	sich zudecken, schließen	1a
2;8	zaprjagat' (zaprjač')	1	an-, einspannen	1a

Anhang 1

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	Kategorie
2;10	izlamyvat' (izlomat')	1	zerbrechen, in Stücke brechen	1a
2;10	kaznit' (ipf.)	1	hinrichten	1a
2;10	krasit' (pokrasit')	2	färben, anstreichen, anmalen	1a
2;10	kupat' (vykupat')	1	baden	1a
2;10	nabirat' (nabrat')	1	(ein)sammeln	1a
2;10	nakidyvat' (nakidat')	2	vollwerfen	1a
2;10	otlamyvat' (otlomat')	1	abbrechen	1a
2;10	otvjazyvat' (otvjazat')	5	losbinden	1a
2;10	plyt' (poplyt')	1	schwimmen	1a
2;10	porosjatačit' (naporosjačit')	1	etwas in Unordnung bringen (ugs.)	1a
2;10	postavljat' (postavít')	1	liefern	1a
2;10	priezžat' (priechat')	1	ankommen	1a
2;10	priletat' (priletet')	1	herbeifliegen, angefliegen kommen	1a
2;10	priščemljat' (priščemit')	1	(ein)klemmen, quetschen	1a
2;10	privozit' (privezti)	4	bringen, anfahren	1a
2;10	sdvigat' (sdvinut')	1	(weg)schieben	1a
2;10	vozit' (privezti)	1	holen, befördern	1a
2;10	vykrašivat' (vykrasit')	2	(an)streichen	1a
2;10	vyplevyvat' (vypljunut')	2	ausspucken	1a
2;10	vypolzat' (vypolzti)	1	herauskriechen	1a
2;10	vyvozit' (vyvezti)	1	hinausfahren	1a
2;10	zanosit' (zanesti)	1	hineintragen, mitbringen	1a
2;10	zapriatyvat' (zapriatat')	1	verstecken	1a
1;11	brechat' (sbrechat')	1	kläffen	1b
1;11	čichat' (čichnut')	1	niesen	1b
1;11	govorit' (skazat')	12	sprechen, reden	1b
1;11	kričat' (kriknut')	7	schreien, rufen	1b
2;1	pet' (spet')	3	singen	1b
2;1	zvat' (pozvat')	3	rufen	1b
2;3	plakat' (poplakat')	2	weinen	1b
2;6	zakričat' (pf.)	1	aufschreien	1b
2;10	kašljat' (pokašljat')	2	husten	1b
1;7	pisat' (napisat')	24	schreiben	1c
1;9	čitat' (počitat')	8	lesen	1c
1;9	kipet' (vzkipet')	2	kochen	2a
1;11	idti (pojti) dožd'	1	regnen	2a
1;11	sušit' (vysušit')	1	trocknen	2a
1;11	teč' (poteč')	2	fließen, strömen, rinnen	2a
1;11	viset' (poviset')	3	hängen, schweben	2a
2;0	rasti (vyrastí)	4	wachsen	2a
2;2	otvorjat'sja (otvorit'sja)	2	sich öffnen, aufgehen	2a
2;2	prosychat' (prosochnut')	3	austrocknen	2a
2;3	prochodit' (projti) dožd'	2	regnen	2a
2;3	sochnut' (posochnut')	1	(ver)trocknen	2a
2;3	topit'sja (potopit'sja)	1	brennen, schmelzen	2a
2;6	idti (pojti) sneg	1	fallen (Schnee)	2a
2;6	otryvat'sja (otorvat'sja)	1	sich plötzlich lösen, abgehen	2a
2;6	padat' (napadat') sneg	1	(herab)fallen (Schnee)	2a
2;6	vypadat' (vypast') sneg	1	fallen (Schnee)	2a
2;10	duť (podut')	2	wehen, blasen	2a
2;10	iznašivat'sja (iznosit'sja)	1	abgetragen sein	2a
2;10	rastaivat' (rastajat')	3	schmelzen	2a
2;1	razbalivat'sja (razbolet'sja)	1	ernstlich erkranken	2b
2;3	bolet' (zabolet')	3	schmerzen, weh tun, krank sein	2b
2;3	chvaryvat' (chvorat')	3	krank sein, kränkeln	2b
2;4	ostyvat' (ostyt')	2	kalt werden, sich abkühlen	2b
2;4	progolodat'sja (pf.)	1	hungrig werden	2b
2;8	obžigat'sja (obžeč'sja)	1	sich verbrennen	2b
2;8	zamerzat' (zamerznut')	2	frieren	2b
1;11	šumet (pošumet')	2	lärmern, rauschen	2c
2;1	gremet' (zagremet')	3	donnern, klirren	2c
2;1	šipet' (pf.)	1	zischen	2c
2;2	dudet' (ipf.)	1	tuten, tönen	2c

Anhang 1

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	Kategorie
1;9	pokupať (kupit')	19	(ein)kaufen	3a
1;11	celovať (pocelovať')	2	küssen	3a
2;0	darit' (podarit')	1	(be)schenken	3a
2;0	drať'sja (podrať'sja)	2	sich raufen, prügeln	3a
2;0	mešať (pomešať')	3	stören, behindern	3a
2;0	sobirať'sja (sobrať'sja)	5	sich versammeln	3a
2;3	lečit' (vylečit')	1	(ärztlich) behandeln	3a
2;6	idti v gosti	1	besuchen	3a
2;8	celovať'sja (pocelovať'sja)	1	sich (einander) küssen	3a
2;8	učit' (naučit')	1	lehren, beibringen	3a
2;10	vidat' (povidat')	1	oft sehen, oft treffen	3a
1;11	rugat'sja (porugat'sja)	1	schimpfen	3b
2;0	rasskazyvat' (rasskazat')	4	erzählen, berichten	3b
2;4	braniť'sja (pobraniť'sja)	1	sich streiten	3b
2;4	obižat' (obidet')	1	kränken, beleidigen	3b
2;6	prosit' (poprosit')	4	bitten	3b
2;8	prosit'sja (poprosit'sja)	3	bitten	3b
2;8	smešit' (rassmešit')	1	zum Lachen bringen	3b
2;10	obeščat' (poobeščat')	1	versprechen	3b
2;10	razgovarivat' (ipf.)	2	reden, sich unterhalten	3b
2;10	sprašivat' (sprosit')	1	fragen, bitten	3b
2;10	velet' (povelet')	1	befehlen	3b
1;10	gljadet' (pogljadet')	21	schauen, blicken (auf), ansehen	4
2;0	smotret' (posmotret')	14	sehen, anschauen	4
2;0	videt' (uvidet')	6	sehen	4
2;1	njuchat' (ponjuchat')	1	riechen	4
2;1	pachnut' (zapachnut')	1	duften, riechen	4
2;1	učit'sja (naučit'sja)	4	lernen	4
2;4	umet' (sumet')	6	können, verstehen, vermögen	4
2;6	znat' (ipf.)	4	wissen	4
2;8	dumat' (podumat')	2	denken	4
2;8	pomnit' (ipf.)	1	sich erinnern	4
2;8	rešat' (rešit')	1	lösen, entscheiden	4
2;8	slyšat' (uslyšat')	1	hören, vernehmen	4
2;8	videt' (uvidet') son	2	träumen	4
2;8	zabyvat' (zabyt')	1	vergessen	4
1;11	ljubit' (poljubit')	4	lieben, gern haben, mögen	5
1;11	udivljat'sja (udivit'sja)	1	sich wundern	5
2;0	bojat'sja (ipf.)	1	sich fürchten, Angst haben	5
2;2	žalet' (požalet')	3	bedauern	5
2;6	proščat' (prostit')	1	verzeihen	5
2;6	vzgrustnut' (pf.)	1	traurig werden, Sehnsucht bekommen	5
2;8	obižat'sja (obidet'sja)	1	sich gekränkt fühlen	5
2;8	radovat'sja (ipf.)	1	froh sein, sich freuen	5
2;8	veselit'sja (ipf.)	1	sich vergnügen, sich amüsieren	5
2;10	nadoedat' (nadoest')	1	langweilen	5

Kirill Biev: Qualitative und quantitative Verteilung der Verben (Types und Tokens) auf die Erfahrungskategorien

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	Kategorie
1;8	am (Ammensprache)	36	essen	1a
1;8	bach (Ammensprache)	100	hin-, herunterfallen	1a
1;8	baj-baj (Ammensprache)	12	schlafen	1a
1;8	brua/prua (Ammensprache)	53	spazieren gehen	1a
1;8	davat' (dat')	324	geben	1a
1;8	spat' (pospat')	92	schlafen	1a
1;9	idti (pojti)	178	gehen, kommen	1a
1;9	kušat' (pokušat')	49	essen	1a
1;9	kutat' (ukutat')	4	(warm) einhüllen, einwickeln	1a
1;9	tep-tep (Ammensprache)	3	gehen, laufen	1a
1;9	tuk-tuk (Ammensprache)	5	klopfen	1a
1;10	brat' (vzjat')	22	nehmen	1a

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	Kategorie
1;10	echat' (poechat')	266	(los)fahren	1a
1;10	est' (poest')	1	essen	1a
1;10	est' (s'est')	33	essen	1a
1;10	kačat'sja (pokačat'sja)	2	sich wiegen, schaukeln	1a
1;10	katať'sja (pokatať'sja)	27	spazieren fahren, schaukeln	1a
1;10	kružit'sja (pokružit'sja)	4	sich (im Kreise) drehen	1a
1;10	lomat' (slomat')	32	ab-, zerbrechen, abreißen	1a
1;10	padat' (upast')	67	hin-, herunterfallen	1a
1;10	risovat' (narisovat')	15	malen, zeichnen	1a
1;10	sadiť'sja (sest')	61	sich setzen	1a
1;10	sidet' (posidet')	45	sitzen	1a
1;10	skakat' (skaknut')	10	springen, hüpfen	1a
1;10	ukryvat' (ukryť')	2	bedecken, verhüllen, verstecken	1a
1;10	vkľučat' (vkľučit')	40	einschalten	1a
1;10	vstavat' (vstat')	12	aufstehen	1a
1;11	baju (Ammensprache)	5	in den Schlaf wiegen, singen	1a
1;11	bintovat' (zabintovat')	5	verbinden	1a
1;11	dostavat' (dostať')	4	herausnehmen	1a
1;11	ezdit' (poezdit')	29	fahren	1a
1;11	guljat' (poguljat')	32	spazieren gehen	1a
1;11	katať' (pokatať')	10	spazieren fahren, ausfahren	1a
1;11	ležat' (poležat')	31	liegen	1a
1;11	myť'sja (pomýt'sja)	6	sich waschen	1a
1;11	nalivat' (nalit')	6	eingießen, einschenken	1a
1;11	nesti (ponesti)	6	tragen, bringen	1a
1;11	otkryvat' (otkryť')	20	öffnen	1a
1;11	otvalivat' (otvalit')	3	fort-, beiseite wälzen	1a
1;11	pit' (popit')	14	trinken	1a
1;11	pokryvat' (pokryť')	14	(zu)decken, bedecken	1a
1;11	prichodit' (priiti)	7	(an)kommen, eintreffen	1a
1;11	razdevat'sja (razdet'sja)	2	sich ausziehen	1a
1;11	slezat' (slezt')	1	hinunterklettern, aussteigen	1a
1;11	snimat' (snjat')	12	ausziehen	1a
1;11	stojat' (postojat')	38	stehen	1a
1;11	stroit' (postroit')	35	bauen	1a
1;11	trogat' (tronut')	20	berühren, anfassen	1a
1;11	uežžat' (uechat')	18	wegfahren, fortfahren	1a
1;11	uvozit' (uvezti)	2	wegbringen, abtransportieren	1a
1;11	vezti (povezti)	20	fahren, bringen, holen (Auto)	1a
1;11	vozt' (privezti)	12	holen, befördern	1a
2;0	brosat' (brosit')	10	werfen	1a
2;0	čistit' (počistit')	6	putzen	1a
2;0	delat' (sdelat')	37	tun, machen	1a
2;0	igrat' (poigrat')	12	spielen, funktionieren	1a
2;0	klast' (položit')	5	legen, stecken	1a
2;0	krutit' (pokrutit')	15	drehen	1a
2;0	myť' (pomýt')	6	waschen	1a
2;0	nažimat' (nažat')	14	drücken	1a
2;0	pokazyvat' (pokazat')	5	zeigen	1a
2;0	pricepljat' (pricepit')	8	anhängen, anstecken	1a
2;0	priežžat' (priechat')	41	(an)kommen	1a
2;0	rabotat' (porabotat')	12	arbeiten	1a
2;0	razryvat' (razorvat')	6	zerreißen	1a
2;0	sažat' (posadit')	9	(hin)setzen	1a
2;0	stirat' (postirat')	2	waschen	1a
2;0	ubirat' (ubrat')	5	auf-, wegräumen	1a
2;0	ukutyvat' (ukutat')	6	einhüllen, einwickeln, verpacken	1a
2;0	valjat'sja (povaljat'sja)	10	sich wälzen	1a
2;0	zakleivat' (zakleit')	3	zu-, verkleben	1a
2;1	bryzgat' (bryznut')	1	spritzen, sprühen	1a
2;1	chodit' (schodit')	18	gehen	1a
2;1	kopat' (vykopat')	12	(um)graben	1a
2;1	krutit'sja (pokrutit'sja)	12	sich drehen	1a
2;1	kusat' (ukusit')	11	beißen, stechen	1a
2;1	letet' (poletet')	11	fliegen	1a
2;1	lezt' (polezt')	7	klettern, kriechen	1a
2;1	ložit'sja (leč')	8	sich hinlegen	1a
2;1	ostanavlivat'sja (ostanovit'sja)	21	stehen bleiben	1a
2;1	otnimat' (otnjat')	2	wegnehmen	1a

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	Kategorie
2;1	otryvat'sja (otorvat'sja)	2	abreißen	1a
2;1	pisat' (napisat'/popisat')	7	Pippi machen	1a
2;1	polivat' (polit')	10	begießen	1a
2;1	portit' (isportit')	1	beschädigen	1a
2;1	prikleivat' (prikleit')	2	ankleben	1a
2;1	raskručivat' (raskrutit')	1	abwickeln, aufgehen	1a
2;1	razbivat' (razbit')	5	zerschlagen, verletzen	1a
2;1	razbivat'sja (razbit'sja)	2	zerbrechen, sich verletzen	1a
2;1	šalit' (pošalit')	3	unartig (ausgelassen) sein	1a
2;1	s''edat' (s''est')	2	essen	1a
2;1	streljat' (strel'nut')	5	schießen	1a
2;1	stučat' (postučat')	3	klopfen	1a
2;1	stučat'sja (postučat'sja)	2	anklopfen, sich stoßen	1a
2;1	svjazyvat' (svjazat')	1	zubinden, zusammenbinden	1a
2;1	terjat' (poterjat')	4	verlieren	1a
2;1	ubivat' (ubit')	16	töten, totschiagen	1a
2;1	utaskivat' (utaščit')	3	fortschleppen, wegschleifen	1a
2;1	vchodit' (vojti)	5	hineingehen	1a
2;1	vstavljat' (vstavit')	3	einsetzen, einfügen, reinstecken	1a
2;1	zakryvat' (zakryt')	12	zuschließen	1a
2;2	bit' (pobit') (ugs.)	1	schlagen	1a
2;2	carapat' (pocarapat')	2	(zer)kratzen, verletzen, kratzeln	1a
2;2	deržat' (poderžat')	14	(fest)halten	1a
2;2	gladit' (pogladit')	3	streicheln	1a
2;2	katit' (pokatit')	1	schnell fahren, zum Rollen bringen	1a
2;2	kolot' (kol'nut')	1	stechen	1a
2;2	kormit' (pokormit')	4	zu essen geben, füttern	1a
2;2	krasit' (pokrasit')	13	färben, anstreichen, anmalen	1a
2;2	kupať'sja (iskupať'sja)	9	baden	1a
2;2	letat' (poletat')	12	fliegen	1a
2;2	mazat' (pomazat'/namazat')	16	eincremen, bestreichen	1a
2;2	nadevat' (nadeť')	7	anziehen	1a
2;2	nagulivat'sja (naguljat'sja)	2	lange spazieren (sich draußen aufhalten)	1a
2;2	odevat' (odet')	6	anziehen	1a
2;2	otryvat' (otorvat')	5	abreißen	1a
2;2	pačkat' (izpačkat')	1	beschmieren, beschmutzen	1a
2;2	perezzat' (perechat')	3	überqueren, hinüberfahren, umziehen	1a
2;2	plevat'sja (pljunut'sja)	2	spucken	1a
2;2	pljasat' (popljasat')	23	(eine Weile) tanzen	1a
2;2	podchodit' (podojti)	2	herankommen, sich nähern	1a
2;2	pridelyvat' (pridelat')	4	anbringen, befestigen	1a
2;2	provalivat' (provalit')	1	durchbrechen	1a
2;2	prygat' (prygnut')	2	springen, hüpfen	1a
2;2	puskat' (pustit')	3	fortlassen, loslassen	1a
2;2	pylesosit' (propylesosit')	1	staubsaugen	1a
2;2	ronjat' (uronit')	2	fallen lassen	1a
2;2	rvat' (izorvat')	1	zerreißen, zerfetzen	1a
2;2	rvat' (sorvat')	12	pflücken, herausreißen	1a
2;2	šagat' (šagnut')	3	schreiten, treten, steigen	1a
2;2	sikat' (nasikat')	2	pinkeln (ugs.)	1a
2;2	stavit' (postavit')	9	(hin)stellen	1a
2;2	stukat' (stuknut')	1	schlagen, stoßen	1a
2;2	svalivat'sja (svalit'sja)	3	herunterfallen, stürzen	1a
2;2	taščit' (vytaščit')	5	schleppen, ziehen	1a
2;2	tjanut' (potjanut')	6	ziehen	1a
2;2	topat' (potopat')	1	trampeln, stampfen	1a
2;2	ubegat' (ubežat')	2	weglaufen, fortlaufen	1a
2;2	uchodit' (ujti)	9	weggehen, abfahren	1a
2;2	ugoščat' (ugostit')	1	bewirten	1a
2;2	ukalyvat'sja (ukolot'sja)	3	stechen	1a
2;2	užinat' (použinat')	2	Abendbrot essen	1a
2;2	vesti (povesti)	5	führen, steuern (Fahrzeug)	1a
2;2	vozvraščat'sja (vernut'sja)	3	zurückkehren	1a
2;2	vylezat' (vylezti)	15	herauskriechen, herausklettern	1a
2;2	vytirat' (vyteret')	2	abwischen, abtrocknen	1a
2;2	zalezat' (zalezť')	4	hinauf-, hineinklettern	1a
2;2	zapirat' (zaperet')	1	abschließen, einschließen	1a

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	Kategorie
2;3	begat' (pobegat')	3	laufen, rennen	1a
2;3	davit' (zadavit')	6	überfahren	1a
2;3	dergat' (dernut')	2	zupfen, zerren, ziehen	1a
2;3	doezžat' (doečat')	1	fahren bis, ankommen	1a
2;3	iskat' (poiskat')	2	suchen	1a
2;3	izrisovyvat' (izrisovat')	1	voll zeichnen	1a
2;3	kuvyrkat'sja (kuvyrknut'sja)	1	Purzelbäume schlagen	1a
2;3	lizat' (liznut')	1	(ab)lecken	1a
2;3	mazat'sja (pomazat'sja)	1	sich eincremen	1a
2;3	obraščat'sja (obratit'sja)	1	sich hinwenden	1a
2;3	otlamyvat' (otlomit')	3	abbrechen	1a
2;3	plavat' (poplavat')	3	schwimmen	1a
2;3	plyt' (poplyt')	5	schwimmen	1a
2;3	podnimat' (podnjat')	6	(empor)heben, aufheben	1a
2;3	poryvat' (porvat')	3	zerreißen	1a
2;3	prinosit' (prinesti)	10	(her)bringen (tragend)	1a
2;3	privozit' (privezti)	1	bringen	1a
2;3	probovat' (poprobovat')	4	probieren	1a
2;3	proezzat' (proečat')	3	durchfahren, vorbeifahren	1a
2;3	tonut' (utonut')	9	ertrinken, untergehen	1a
2;3	ukladyvat' (uložit')	3	hinlegen, schlafen legen	1a
2;3	unosit' (unesti)	3	davontragen, wegbringen	1a
2;3	uspevat' (uspet')	3	rechtzeitig kommen	1a
2;3	varit' (svarit')	1	kochen	1a
2;3	vešat' (povesit')	2	aufhängen	1a
2;3	vychodit' (vyjti)	4	hinausgehen	1a
2;3	vyklučat'sja (vyklučit'sja)	1	aussetzen, abschalten	1a
2;3	vynimat' (vynut')	3	herausziehen, herausnehmen	1a
2;3	ždat' (podoždat')	1	warten	1a
2;5	bežat' (pobežat')	9	laufen, rennen	1a
2;5	bodat'sja (bodnut'sja)	1	sich stoßen	1a
2;5	delat' (udelat')	1	tun, machen	1a
2;5	deržat'sja (poderžat'sja)	7	sich (fest)halten	1a
2;5	krasit'sja (pokrasit'sja)	1	färben, schminken	1a
2;5	kupať'sja (pokupať'sja)	1	(eine Zeitlang) baden	1a
2;5	kusat'sja (pokusat'sja)	1	(einander) beißen, bissig sein	1a
2;5	otrezat' (otrezat')	1	abschneiden, abtrennen	1a
2;5	putat' (zaputat')	1	durcheinanderbringen	1a
2;5	remontirovat' (otremontirovat')	7	reparieren	1a
2;5	strič' (postrič')	2	schneiden, scheren	1a
2;5	topit' (utopit')	3	ertränken	1a
2;5	uletat' (uletet')	2	wegfliegen	1a
2;5	vlezat' (vlezt')	1	hinaufklettern, hinaufkriechen	1a
2;5	vyklučat' (vyklučit')	10	aus-, abschalten	1a
2;5	vytaskivat' (vytaščit')	2	herausziehen, hinausschleppen	1a
2;5	vytjagivat' (vytjanut')	3	herausziehen	1a
2;5	zavjazivat' (zavjazat')	9	(zu)binden	1a
2;5	ževat' (poževat')	3	kauen	1a
2;7	fotografirovat' (sfotografirovat')	6	fotografieren	1a
2;7	gasit' (pogasit')	3	ausschalten	1a
2;7	kačat'sja (kačnut'sja)	1	sich wiegen, schaukeln	1a
2;7	kleit' (pokleit')	1	kleben, leimen	1a
2;7	lovit' (pojmat')	4	(Fische) fangen	1a
2;7	mčat'sja (pomčat'sja)	5	losrennen, losstürmen	1a
2;7	morščit'sja (pomorščit'sja)	2	runzeln, rümpfen	1a
2;7	nakladyvat' (naložit')	2	auflegen	1a
2;7	navešivat' (navešat')	1	aufhängen, abwiegen	1a
2;7	obgonjat' (obognat')	1	überholen	1a
2;7	obryvat' (oborvat')	3	abreißen, abpflücken	1a
2;7	otcepljat' (otcepit')	1	loshaken, losmachen	1a
2;7	ot'ezžat' (ot'echat')	1	wegfahren, fortfahren	1a
2;7	podcepljat' (podcepit')	2	anhängen, anhaken	1a
2;7	poddavat' (poddat')	2	hochwerfen	1a
2;7	podnimat'sja (podnjat'sja)	2	aufstehen, hinaufsteigen	1a
2;7	popravljat' (popravit')	2	ausbessern, reparieren	1a
2;7	prjatat' (sprjatat')	1	verstecken	1a
2;7	pukat' (napukat')	1	pupsen	1a
2;7	putat'sja (zaputat'sja)	2	sich verheddern	1a
2;7	rasputyvat' (rasputat')	1	aufknüpfen, lösen	1a

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	Kategorie
2;7	razvjazyvat' (razvjazat')	1	auf-, losbinden	1a
2;7	scepljat' (scepit')	1	verhaken, verketten	1a
2;7	sobirat' (sobrat')	3	sammeln	1a
2;7	stelit' (postelit')	1	herrichten (Bett machen)	1a
2;7	svešivat' (svesit')	1	herunterhängen, baumeln lassen	1a
2;7	tormozit' (zatormozit')	3	bremsen	1a
2;7	vykidyvat' (vykinut')	1	hinaus-, wegwerfen	1a
2;7	vyletat' (vyletet')	6	fortfliegen, abfliegen	1a
2;7	vynosit' (vynesti)	1	hinaustragen, forttragen	1a
2;7	zabirat'sja (zabrat'sja)	1	hineinkriechen, hineinschlüpfen	1a
2;7	zacepljat' (zacepit')	5	einhaken	1a
2;7	zagrūžat' (zagrūzit')	2	beladen	1a
2;7	zavoračivat' (zavernut')	1	einwickeln	1a
2;9	brat'sja (vzjat'sja)	1	anfassen	1a
2;9	brosat'sja (brosit'sja)	1	bewerfen	1a
2;9	buchať'sja (buchnut'sja)	1	hinstürzen, hinplumpsen	1a
2;9	chvatať (schvatit')	9	anfassen, greifen	1a
2;9	dvigat'sja (dvinut'sja)	3	sich bewegen	1a
2;9	gryzt' (pozgryzt')	2	(be)nagen, knappern, (zer)beißen	1a
2;9	izdirat' (izodrat')	1	zerfetzen, zerkratzen	1a
2;9	kapat' (zakapat')	2	hineintröpfeln	1a
2;9	kupat' (vykupat')	1	(etwas) baden	1a
2;9	listat' (polistat')	3	blättern	1a
2;9	makat' (maknut')	2	(ein)tauchen, eintunken	1a
2;9	merit' (pomerit')	1	anprobieren, (aus)messen	1a
2;9	nadavliivat' (nadavit')	1	drücken (auf)	1a
2;9	naezžat' (naečhat')	1	anfahen, (gegen) fahren, stoßen	1a
2;9	nagružat' (nagrūzit')	1	beladen	1a
2;9	napadat' (napast')	1	angreifen, überfallen, herfallen	1a
2;9	nataskivat' (nataskat')	1	viel herbeischleppen	1a
2;9	navalivat'sja (navalits'sja)	1	sich aufstützen (ganzer Körper)	1a
2;9	nosit' (prinesti)	1	tragen, bringen	1a
2;9	obuvat'sja (obut'sja)	1	sich die Schuhe anziehen	1a
2;9	očiščat' (očistit')	1	putzen	1a
2;9	odevat'sja (odet'sja)	1	sich anziehen	1a
2;9	opuskat'sja (opustit'sja)	1	sinken, sich niederlassen	1a
2;9	otbirat' (otobrat')	1	wegnehmen	1a
2;9	otbivat' (otbit')	1	abschlagen, abbrechen	1a
2;9	otnosit' (otnesti)	2	wegbringen, wegtragen, hinbringen	1a
2;9	otpusit' (otpuskat')	1	loslassen	1a
2;9	otvožit' (otvezti)	1	abtransportieren, wegfahren	1a
2;9	pereprygivat' (pereprygnut')	2	hinüberspringen	1a
2;9	perešagivat' (perešagnut')	2	überschreiten, übertreten	1a
2;9	peresaživat'sja (peresest')	1	seinen Platz wechseln, umsteigen	1a
2;9	podbivat' (podbit')	1	(von) unten beschlagen, annageln	1a
2;9	pod"ezžat' (pod"ečhat')	1	heran-, vorfahren, sich nähern	1a
2;9	povoraščivat'sja (povernut'sja)	3	sich umdrehen	1a
2;9	pridelyvat'sja (pridelat'sja)	1	anbringen, befestigen	1a
2;9	priletat' (priletet')	1	herbeifliegen	1a
2;9	privjazyvat' (privjazat')	1	an-, festbinden	1a
2;9	prjatat'sja (sprjatat'sja)	1	sich verstecken	1a
2;9	prochodit' (projti)	1	(hin)durchgehen, durchkommen	1a
2;9	proglatyvat' (proglotit')	1	verschlucken, hinunterschlucken	1a
2;9	ranit' (poranit')	1	verletzen, verwunden	1a
2;9	rasprjamljat' (rasprjamit')	2	glätten	1a
2;9	razgrūžat' (pazgrūzit')	4	ent-, aus-, abladen	1a
2;9	sbivat' (sbit')	1	abschlagen, umfahren, umwerfen	1a
2;9	s"edat'sja (s"est'sja)	1	essen	1a
2;9	sosat' (pososat')	2	saugen, lutschen, nagen	1a
2;9	spotykat'sja (spotknut'sja)	1	stolpern	1a
2;9	stalkivat'sja (stolknut'sja)	1	zusammenstoßen	1a
2;9	strjasat' (strjasti)	1	herunterschütteln, abschütteln	1a
2;9	stukat'sja (stuknut'sja)	3	sich stoßen (an), zusammenstoßen	1a
2;9	taščit'sja (potaščit'sja)	3	sich schleppen	1a
2;9	tolkat' (tolknut')	3	stoßen, schubsen	1a
2;9	tvorit' (natvorit')	1	etwas anstellen	1a
2;9	tvorit' (sotvorit')	1	schaffen, tun, machen	1a
2;9	ubirat'sja (ubrat'sja)	2	sich davonmachen, abhauen	1a

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	Kategorie
2;9	ukutyvat'sja (ukutat'sja)	1	sich einhüllen	1a
2;9	umirat' (umeret')	1	sterben	1a
2;9	umyvat'sja (umyt'sja)	1	sich waschen	1a
2;9	usaživat'sja (usest'sja)	1	sich (bequem) (hin)setzen	1a
2;9	vtaskivat' (vtaščit')	2	hinein-, hinaufschleppen	1a
2;9	vybrasyvat' (vybrosit')	1	heraus-, wegwerfen	1a
2;9	vyezžat' (vyechat')	1	weg-, ausfahren	1a
2;9	vypivat' (vypit')	2	(aus)trinken	1a
2;9	zabirat' (zabrat')	1	(weg/mit) nehmen, holen	1a
2;9	zacepljat'sja (zacepit'sja)	1	hängen bleiben, sich verfangen	1a
2;9	zadevat' (zadet')	3	streifen, stoßen, hängen bleiben	1a
2;9	zaezžat' (zaechat')	1	einkehren, vorbeischaun	1a
2;9	zakryvat'sja (zakryt'sja)	4	schließen	1a
2;9	zastrelivat' (zastrelit')	2	erschießen	1a
2;9	zavarivat' (zavarit')	1	aufbrühen, (auf)kochen	1a
2;9	zvonit' (pozvonit')	1	anrufen (telefonisch)	1a
2;11	lepit' (slepit')	6	formen	1a
2;11	nastupat' (nastupit')	2	treten (auf)	1a
2;11	otkleivat' (otkleit')	1	ablösen (Aufgeklebtes)	1a
2;11	perelistyvat' (perelistnut')	1	umblättern	1a
2;11	perevertyvat' (perevernut')	2	umdrehen, wenden, umblättern	1a
2;11	prilipat' (prilipnut')	1	festkleben	1a
2;11	raskutyvat'sja (raskutat'sja)	1	sich abdecken	1a
2;11	rassypat' (rassypat')	1	verstreuen, schütten	1a
2;11	sgružat' (sgruzit')	2	ausladen, abladen	1a
2;11	skatyvat'sja (skatit'sja)	1	hinunterfahren, hinunterrutschen	1a
2;11	skladyvat' (složit')	2	zusammenlegen	1a
2;11	smyvat' (smyt')	1	abwaschen, wegspülen	1a
2;11	snimat'sja (snjat'sja)	1	ausziehen	1a
2;11	stalkivat' (stolknut')	1	beiseite stoßen, hinunterstoßen	1a
2;11	uchat'sja (uchnut'sja)	1	mit Wucht hinstürzen	1a
2;11	vrezыvat'sja (vrezat'sja)	1	einschneiden	1a
2;11	vygružat' (vygruzit')	2	ab-, ausladen	1a
2;11	zakladyvat' (založit')	1	zumauern	1a
2;11	zakrašivat' (zakrasit')	3	übermalen	1a
2;11	zakutyvat'sja (zakutat'sja)	1	sich einhüllen	1a
1;11	lajat' (polajat')	2	bellen	1b
1;11	pet'(spet')	5	singen	1b
1;11	plakat' (poplakat')	36	weinen	1b
2;5	kričat' (kriknut')	1	schreien, rufen	1b
2;5	piščat' (pisknut')	5	piepsen, quieken	1b
2;5	zvat' (pozvat')	1	(herbei) rufen, heißen	1b
2;7	govorit' (skazat')	9	sprechen, sagen	1b
2;7	zagovarivat' (zagovorit')	1	anfangen zureden, anreden	1b
2;9	vyzyvat' (vyzvat')	1	herbeirufen, herausschreien	1b
1;9	čitat' (počitat')	104	lesen	1c
1;10	pisat' (napisat')	9	schreiben	1c
2;5	čitat' (pročitat')	5	(durch-) lesen	1c
1;10	idti (pojti) dožd'	2	regnen	2a
1;11	goret' (sgoret')	13	brennen, glühen, glänzen, funkeln	2a
2;0	duť (poduť)	1	wehen, blasen	2a
2;0	katit'sja (pokatit'sja)	2	rollen	2a
2;0	otvalivat'sja (otvalit'sja)	4	abbröckeln	2a
2;1	sušit' (vysušit')	3	(aus)trocknen	2a
2;1	treskat' (tresnut')	1	(zer)platzen	2a
2;2	kapat' (pokapat') dožd'	1	tropfen (Regen)	2a
2;2	ostavat'sja (ostat'sja)	11	übrig bleiben	2a
2;2	otkryvat'sja (otkryt'sja)	6	sich öffnen, aufgehen	2a
2;2	sochnut' (vysochnut')	2	trocknen	2a
2;2	vkliučat'sja (vkliučit'sja)	4	angehen	2a
2;3	tonut' (utonut')	15	sinken, versinken, untergehen	2a
2;7	gasnut' (pogasnut')	2	erlöschen, ausgehen	2a
2;7	otcepljat'sja (otcepit'sja)	1	sich lösen (von selbst)	2a
2;7	padat' (upast') sneg	1	herunterfallen (Schnee)	2a
2;7	peregorať (peregoret')	1	durchbrennen, völlig verbrennen	2a
2;7	pomeščat'sja (pomestit'sja)	1	Platz haben, hineingehen	2a

Anhang 1

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	Kategorie
2;7	rasti (vyrasti)	5	wachsen	2a
2;9	otvjazyvat'sja (otvjazat'sja)	1	sich lösen, abgehen (von selbst)	2a
2;9	rasplyvat'sja (rasplyt'sja)	1	zerfließen, schwimmen	2a
2;9	svetit' (posvetit')	1	leuchten, scheinen	2a
2;9	torčat' (pf.)	1	hervorstehen, hervorragen	2a
2;11	razryvat'sja (razorvat'sja)	1	zerreißen (von selbst)	2a
2;11	ustavljat'sja (ustavit'sja)	3	anstarren	2a
2;11	viset' (poviset')	1	hängen, schweben	2a
1;8	bolet' (zabolet')	36	schmerzen, weh tun, krank sein	2b
2;2	zakružit'sja (pf.)	1	schwindlig werden	2b
2;5	ustavat' (ustat')	2	müde werden, ermüden	2b
2;7	zamerzat' (zamerznut')	3	frieren	2b
2;9	prostužatsja (prostudit'sja)	1	sich erkälten	2b
2;2	gudet' (zagudet')	5	heulen, dröhnen, brummen, hupen	2c
2;7	bibikat' (probibikat') (Ammensprache)	6	hupen	2c
2;7	šumet' (pošumet')	1	lärmen, rauschen	2c
2;9	bul'kat' (bul'knut')	6	gluckern, glucksen	2c
1;11	celovat' (pocelovat')	2	küssen	3a
1;11	pokupat' (kupit')	24	(ein)kaufen	3a
2;0	lečit' (vylečit')	7	(ärztlich) behandeln (lassen)	3a
2;2	balovat' (izbalovat')	2	verwöhnen, verhätscheln	3a
2;2	darit' (podarit')	5	(be)schenken	3a
2;2	nakazyvat' (nakazat')	1	bestrafen	3a
2;3	mešat' (pomešat')	4	stören, im Weg sein	3a
2;3	učit' (naučit')	5	lehren, beibringen	3a
2;5	pomogat' (pomoch')	6	helfen	3a
2;7	drat'sja (podrat'sja)	1	sich raufen, sich schlagen	3a
2;7	lečit'sja (vylečit'sja)	1	sich (ärztlich) behandeln lassen	3a
2;7	prodavat' (prodat')	3	verkaufen	3a
2;7	ukroščat' (ukrotit')	7	bändigen, zähmen, besänftigen	3a
2;9	sobirat'sja (sobrat'sja)	1	sich versammeln	3a
2;9	spasat' (spasti)	2	retten	3a
2;9	vstrečat' (vstretit')	1	treffen, begegnen	3a
2;0	rasskazyvat' (rasskazat')	5	erzählen, berichten	3b
2;0	rugat' (vyrugat')	4	schimpfen	3b
2;1	obižat' (obidet')	2	kränken, beleidigen	3b
2;5	razgovarivat' (ipf.)	2	reden, sich unterhalten	3b
2;5	sprašivat' (sprosit')	2	fragen, bitten	3b
2;7	dogovarivat'sja (dogovorit'sja)	2	sich einigen	3b
2;9	rugat' (otrugat')	1	ausschimpfen	3b
2;9	zadavat' (zadat')	1	auftragen	3b
1;11	videt' (uvidet')	41	sehen	4
2;0	smotret' (posmotret')	33	sehen, anschauen	4
2;0	umet' (sumet')	25	können, verstehen, vermögen	4
2;0	zabyvat' (zabyt')	7	vergessen	4
2;1	znat' (ipf.)	21	wissen	4
2;2	sčitat' (sčest')	4	zusammen rechnen, zusammen zählen	4
2;3	pomnit' (ipf.)	3	sich erinnern	4
2;7	dumat' (podumat')	10	(nach)denken	4
2;7	gljadet' (pogljadet')	6	schauen, blicken (auf), ansehen	4
2;7	predstavljat' (predstavit')	2	vorstellen	4
2;7	pridumyvat' (pridumat')	1	sich ausdenken, nachdenken	4
2;7	vydumyvat' (vydumat')	2	ausdenken, erfinden	4
2;9	dosmatrivat' (dosmotret')	1	bemerken, wahrnehmen	4
2;9	ponimat' (ponjat')	3	verstehen	4
2;9	razgljadyvat' (razgljadet')	4	betrachten	4
2;9	slyšat' (uslyšat')	1	hören, vernehmen	4
2;9	ugadyvat' (ugadat')	1	(er)raten	4
2;11	zachvatyvat' (zachvatit')	1	erfassen (übertragene Bedeutung)	4
2;1	bojat'sja (ipf.)	8	sich fürchten, Angst haben	5
2;1	nravit'sja (ponravit'sja)	1	gefallen	5

Anhang 1

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	Kategorie
2;1	pugat' (napugat')	1	erschrecken	5
2;2	ljubit' (poljubit')	12	lieben, gern haben, mögen	5
2;2	uspokaivat'sja (uspokoit'sja)	4	sich beruhigen	5
2;2	žalet' (požalet')	6	bedauern, Mitleid haben	5
2;9	pugat'sja (ispugat'sja)	2	erschrecken, Angst haben/bekommen	5
2;9	serdit'sja (rasserdit'sja)	1	aufgebracht sein, sich ärgern	5
2;9	šutit' (pošutit')	1	scherzen	5

Anhang 2

Varja Protassova: Qualitative und quantitative Verteilung der Verben (Types und Tokens) auf die Granularitätsstufen

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
1;2	davat' (dat')	126	geben	A+H+U+	MM2/MM3-1	fein	
1;2	myt' (pomyt')	30	waschen	A+H+U+	MM2	fein	k
1;2	otdavat' (otdat')	12	weg-, über-, zurückgeben	A+H+U+	MM2/MM3-1	fein	
1;3	brat' (vzjat')	43	nehmen	A+H+U+	MM2	fein	
1;3	čistit' (počistit')	10	putzen	A+H+U+	MM2	fein	k
1;3	kopat' (vykopat')	11	(um)graben	A+H+U+	MM2	fein	
1;3	krutit' (pokrutit')	3	drehen	A+H+U+	MM2	fein	
1;3	nadevat' (nadet')	103	anziehen	A+H+U+	MM2	fein	
1;3	nosit' (prinesti)	3	tragen, bringen	A+H+U+	MM2	fein	
1;3	otkryvat' (otkryt')	21	öffnen	A+H+U+	MM2	fein	
1;3	pisat' (napisat')	6	schreiben	A+H+U+	MM2	fein	k
1;3	pleskat'sja (popleskat'sja)	3	planscheln, plätschern	A+H+U+	MM1	fein	
1;3	pokazyvat' (pokazat')	18	zeigen	A+H+U+	MM2/MM3-1	fein	
1;3	popravljat' (popravit')	3	ausbessern	A+H+U+	MM2	fein	k
1;3	razvjazyvat' (razvjazat')	2	auf-, losbinden	A+H+U+	MM2	fein	
1;3	snimat' (snjat')	30	ausziehen	A+H+U+	MM2	fein	
1;3	stavit' (postavit')	22	(hin)stellen, (hin)setzen	A+H+U+	MM2	fein	
1;3	zakryvat' (zakryt')	20	(zu)schließen	A+H+U+	MM2	fein	
1;4	klast' (položit')	41	legen, stecken	A+H+U+	MM2	fein	
1;4	mazat' (pomazat')	15	eincremen, (be)streichen	A+H+U+	MM2	fein	
1;4	obsypat' (obsypat')	1	bestreuen, bestauben, bedecken	A+H+U+	MM2	fein	
1;4	polivat' (polit')	4	begießen	A+H+U+	MM2	fein	
1;4	pričesyvat' (pričesat')	5	kämmen	A+H+U+	MM2	fein	
1;4	pričesyvat'sja (pričesat'sja)	5	sich kämmen	A+H+U+	MM2	fein	
1;4	razvjazyvat'sja (razvjazat'sja)	2	aufbinden	A+H+U+	MM2	fein	
1;4	stučat' (postučat')	8	klopfen	A+H+U+	MM2	fein	
1;5	bajukat' (ubajukat')	6	in den Schlaf wiegen	A+H+U+	MM3-1	fein	
1;5	deržat' (poderžat')	14	(fest)halten	A+H+U+	MM2	fein	
1;5	kormit' (pokormit')	8	füttern	A+H+U+	MM3-1	fein	
1;5	myt'sja (pomyt'sja)	5	sich waschen	A+H+U+	MM1/MM2	fein	
1;5	nalivat' (nalit')	6	eingießen, einschenken	A+H+U+	MM2	fein	
1;5	nesti (ponesti)	9	tragen, bringen	A+H+U+	MM2	fein	
1;5	oblivat'sja (oblit'sja)	2	sich bespritzen	A+H+U+	MM2	fein	
1;5	odevat' (odet')	9	anziehen	A+H+U+	MM2	fein	
1;5	peredavat' (peredat')	4	übergeben, überbringen	A+H+U+	MM2/MM3-1	fein	
1;5	prinosit' (prinesti)	38	(her)bringen (tragend)	A+H+U+	MM2	fein	
1;5	prjatat' (sprjatat')	3	verstecken, verbergen	A+H+U+	MM2	fein	
1;5	rasputyvat'sja (rasputat'sja)	1	aufknüpfen, lösen	A+H+U+	MM2	fein	
1;5	razdevat'sja (razdet'sja)	2	sich ausziehen	A+H+U+	MM2	fein	
1;5	risovat' (narisovat')	31	malen, zeichnen	A+H+U+	MM2	fein	k

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
1;5	stirat' (postirat')	7	waschen	A+H+U+	MM2	fein	
1;5	umyvati' (umyt')	4	waschen	A+H+U+	MM1/MM2	fein	k
1;5	vešati' (povesiti')	13	aufhängen	A+H+U+	MM2	fein	
1;5	vytirati'sja (vytereti'sja)	2	sich abwischen, abtrocknen	A+H+U+	MM2	fein	
1;5	zapichivati' (zapichati')	1	hineinstopfen	A+H+U+	MM2	fein	
1;6	gladiti' (pogladiti')	2	streicheln	A+H+U+	MM3-1	fein	
1;6	machati' (pomachati')	3	winken	A+H+U+	MM1	fein	
1;6	nakryvati' (nakryti')	1	bedecken, zudecken	A+H+U+	MM2	fein	
1;6	odevati'sja (odeti'sja)	5	sich anziehen	A+H+U+	MM2	fein	
1;6	otnositi' (otnesti')	4	wegbringen, wegtragen, hinbringen	A+H+U+	MM2	fein	
1;6	podnimati' (podnjati')	8	(hoch)heben, aufheben	A+H+U+	MM2	fein	
1;6	rassypati' (rassypati')	2	verstreuen	A+H+U+	MM2	fein	
1;6	šiti' (sšiti')	10	nähen	A+H+U+	MM2	fein	k
1;6	steliti' (posteliti')	6	herrichten (Bett machen)	A+H+U+	MM2	fein	k
1;6	ubirati' (ubrati')	9	auf-, wegräumen	A+H+U+	MM2	fein	k
1;6	umyvati'sja (umyt'sja)	5	sich waschen	A+H+U+	MM1/MM2	fein	
1;6	vytirati' (vytereti')	3	abwischen, abtrocknen	A+H+U+	MM2	fein	
1;6	vyžimati' (vyžati')	2	auspressen, zusammendrücken	A+H+U+	MM2	fein	
1;6	zabirati' (zabrati')	5	(weg)nehmen	A+H+U+	MM2	fein	
1;6	zašivati' (zašiti')	1	zunähen	A+H+U+	MM2	fein	k
1;6	zavjazyvati' (zavjazati')	4	(mit Hilfe eines Knotens) zubinden	A+H+U+	MM2	fein	
1;6	žužžati' (prožužžati')	4	summen, surren, (im Sinne von) brit'sja (,sich rasieren')	A+H+U+	MM2	fein	
1;6	zvoniti' (pozvoniti')	9	anrufen	A+H+U+	MM2	fein	
1;8	časati' (počasati')	6	kratzen	A+H+U+	MM1	fein	
1;8	časati'sja (počasati'sja)	3	sich kratzen	A+H+U+	MM1	fein	
1;8	činiti' (počiniti')	21	reparieren	A+H+U+	MM2	fein	k
1;8	dostavati' (dostati')	14	herausnehmen, langens/reichen (bis)	A+H+U+	MM2	fein	
1;8	greti' (sogreti')	3	(auf)wärmen (Essen)	A+H+U+	MM2	fein	
1;8	kačati' (pokačati')	4	schaukeln	A+H+U+	MM2	fein	
1;8	nositi' (prinositi')	1	bringen	A+H+U+	MM2	fein	
1;8	podmetati' (podmesti')	9	ausfegen	A+H+U+	MM2	fein	
1;8	poloti' (vypoloti')	1	jäten	A+H+U+	MM2	fein	
1;8	poščipyvati' (poščipati')	1	an etwas zupfen, rupfen	A+H+U+	MM2	fein	
1;8	prišivati' (prišiti')	2	annähen	A+H+U+	MM2	fein	k
1;8	pristegivati' (pristegnuti')	2	anschnallen	A+H+U+	MM2	fein	
1;8	rvat' (porvat')	3	pflücken, herausreißen	A+H+U+	MM2	fein	
1;8	snimati'sja (snjati'sja)	1	(im Sinne von) sich ausziehen	A+H+U+	MM2	fein	
1;8	sryvati' (sorvati')	2	pflücken	A+H+U+	MM2	fein	
1;8	tereti' (natereti')	1	reiben	A+H+U+	MM2	fein	
1;8	tjanuti' (potjanuti')	2	ziehen	A+H+U+	MM2	fein	
1;8	variti' (svariti')	6	kochen	A+H+U+	MM2	fein	k

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
1;8	zakryvat'sja (zakryt'sja)	2	sich zudecken, schließen	A+H+U+	MM2	fein	
1;8	zakutyvat' (zakutat')	1	einwickeln, einhüllen	A+H+U+	MM2	fein	
1;8	zastegivat' (zastegnut')	8	schließen, zuknöpfen	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	deržat'sja (poderžat'sja)	2	sich (fest)halten	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	krošit' (pokrošit')	3	zerbröckeln, zerkrümeln	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	lit' (polit')	2	gießen	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	merit' (pomerit')	3	anprobieren	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	mešat' (pomešat')	2	umrühren	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	nadevat'sja (nadet'sja)	1	sich anziehen	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	narjažat' (narjadit')	1	schön kleiden	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	otcepljat' (otcepit')	1	loshaken, losmachen	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	podvjazyvat' (podvjazat')	1	umwickeln	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	posypat' (posypat')	1	(aus)streuen	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	privjazyvat' (privjazat')	5	anbinden	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	rasstegivat' (rasstegnut')	1	aufknöpfen	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	stirat'sja (postirat'sja)	1	waschen	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	stroit' (postroit')	2	bauen (aus Sand)	A+H+U+	MM2	fein	k
1;10	topit' (potopit')	3	(an)heizen (Ofen)	A+H+U+	MM2	fein	k
1;10	vynimat' (vynut')	3	herausziehen, herausnehmen	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	zavoračivat' (zavernut')	5	einwickeln	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	dergat' (dernut')	1	ziehen/zupfen an	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	katat' (nakatat')	1	träufeln (auf)	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	kleit' (skleit')	1	kleben, leimen	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	kuvat' (vykuvat')	2	baden	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	močit' (pomochit'/namochit')	2	anfeuchten	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	mylit'sja (namylit'sja)	1	sich einseifen	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	otparivat' (otporot')	1	heraustrennen	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	postrigat' (postrič')	1	(Haare) abschneiden	A+H+U+	MM2	fein	k
2;0	prosovyvat' (prosunut')	1	durchstecken, durchschieben	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	pylesosit' (propylesosit')	2	staubsaugen	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	skladyvat' (složit')	2	zusammenlegen	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	vjazat' (povjazat')	1	stricken	A+H+U+	MM2	fein	k
2;0	zakapyvat' (zakapat') (v nos)	1	(in die Nase) einträufeln (Tropfen)	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	chljupat' (chljupnut')	1	platschen (im Wasser)	A+H+U+	MM1	fein	
2;2	lepit' (slepit')	1	formen (aus Sand)	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	otščipyvat' (otščipat')	2	abzupfen	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	pribavljat'sja (pribavit'sja)	2	im Sinne von hinzufügen	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	pricepljat' (pricepit')	2	anhängen, anstecken	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	prikleivat' (prikleit')	1	ankleben	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	priključat' (priključit')	1	anschließen, (im Sinne von) zuschließen	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	stirat' (postirat')	4	waschen	A+H+U+	MM2	fein	k

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
2;2	vstavljat' (vstavit')	1	einsetzen, einfügen, reinstecken	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	zavalivat' (zavalit')	1	zuschütten, voll füllen	A+H+U+	MM2	fein	
2;4	brit'sja (pobrit'sja)	1	sich rasieren	A+H+U+	MM2	fein	
2;4	gotovit' (prigotovit')	2	zubereiten (Essen), kochen	A+H+U+	MM2	fein	k
2;4	nasypat' (nasypat')	3	auf-, vollschütten, streuen	A+H+U+	MM2	fein	
2;4	nesti (prinesti)	2	bringen	A+H+U+	MM2	fein	
2;4	otkalyvat' (otkolot')	1	lösen, losmachen (Angestecktes)	A+H+U+	MM2	fein	
2;4	otstegivat' (otstegnut')	1	aufknöpfen, aufhacken	A+H+U+	MM2	fein	
2;4	popadat' (popast')	3	hineinstecken, dazwischen	A+H+U+	MM2	fein	
2;4	pristračivat' (pristročit')	1	(etwas an etwas) annähen	A+H+U+	MM2	fein	k
2;4	rascepljat' (rascepit')	1	auseinander hacken	A+H+U+	MM2	fein	
2;4	razdevat' (razdet')	1	ausziehen	A+H+U+	MM2	fein	
2;4	slipnut' (pf.)	1	zusammenkleben, ankleben	A+H+U+	MM2	fein	
2;4	sovat' (sunut')	2	(hinein)stecken, (hinein)stopfen	A+H+U+	MM2	fein	
2;4	taščit' (vytaščit')	2	herausziehen	A+H+U+	MM2	fein	
2;4	vertet' (povertet')	1	(herum)drehen	A+H+U+	MM2	fein	
2;4	zatemnjat' (zatemnit')	1	verdunkeln	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	bit' (pobit')	3	schlagen	A+H+U+	MM3-1	fein	
2;6	bryzgat' (bryznut')	1	spritzen, sprühen	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	bryzgat'sja (bryznut'sja)	1	(be)spritzen	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	drobit' (razdrobit')	2	zerkleinern	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	lit'sja (polit'sja)	1	sich begießen	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	merit'sja (pomerit'sja)	1	sich messen	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	navešivat' (navesit')	1	umhängen	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	opuskat' (opustit')	1	herunterstellen herablassen	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	otlplijat' (otlipit')	1	(etwas) lösen	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	sušit'sja (posušit'sja) fenom	1	mit einem Fön trocknen (Haare)	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	vytrjachivat' (vytrjachnut')	1	ausschütteln, ausklopfen	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	zadvigat' (zadvinut')	3	bewegen, verschieben, zuschieben	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	zasalivat' (zasolit')	1	einlegen, einsalzen	A+H+U+	MM2	fein	
2;8	pečatat' (napečatat')	3	tippen (Schreibmaschine)	A+H+U+	MM2	fein	
2;8	razmešivat' (razmešat')	1	umrühren, vermischen	A+H+U+	MM2	fein	
2;8	zatykat' (zaknut')	3	zustopfen	A+H+U+	MM2	fein	
2;10	lovit' (pojmat')	1	Fische fangen	A+H+U+	MM2	fein	k
2;10	nakidyvat' (nakinut')	1	umlegen (Kleidungsstück)	A+H+U+	MM2	fein	k
2;10	risovat'sja (narisovat'sja)	1	(im Sinne von) malen, zeichnen	A+H+U+	MM2	fein	k
1;2	baj-baj (Ammensprache)	23	schlafen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;2	idti (poiti)	92	gehen, kommen, laufen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;2	kupat'sja (iskupat'sja)	29	baden	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;2	pisat' (popisat')	36	Pippi machen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;2	spat' (pospat')	75	schlafen	A+K/F+U+	MM1	fein	

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
1;2	tep-tep/top-top (Ammensprache)	17	gehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;3	bežat' (pobežat')	12	laufen, rennen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;3	guljat' (poguljat')	36	spazieren gehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;3	letet' (poletet')	6	fliegen (Schmetterling)	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;3	ležat' (poležat')	39	liegen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;3	tancevat' (potancevat')	7	tanzen	A+K/F+U+	MM1/MM3-1	fein	
1;3	uchodit' (ujti)	38	weggehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;4	begat' (pobegat')	4	laufen, rennen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;4	katit'sja (pokatit'sja)	1	rollen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;4	sidet (posidet')	47	sitzen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;4	stojat' (postojat')	19	stehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;4	ubegat' (ubežat')	3	weglaufen, fortlaufen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;4	valjat'sja (povaljat'sja)	3	sich wälzen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;4	zalezat' (zalez't')	9	hinauf-, hineinklettern	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;5	chodit' (schodit')	40	gehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;5	kružit'sja (pokružit'sja)	1	sich (im Kreise) drehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;6	lezt' (polezt')	6	klettern	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;6	vlezat' (vlez't')	6	hinauf-, hineinklettern	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;8	otchodit' (otojti)	1	weggehen, sich entfernen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;8	prygat' (prygnut')	5	springen, hüpfen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;8	uletat' (uletet')	2	wegfliegen (Mücke)	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;10	boltat'sja (poboltat'sja)	2	baumeln, schlenkern	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;10	kakat' (pokakat')	3	Aa machen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;10	otdychat' (otdochnut')	2	sich ausruhen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;10	plavat' (poplavat')	1	schwimmen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;10	podchodit' (podojti)	1	herankommen, sich nähern	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;10	slezat' (slez't')	5	hinunterklettern, aussteigen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;10	ukladyvat' (uložit')	2	hinlegen, schlafen legen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;10	vylezat' (vylezti)	2	herauskriechen, herausklettern	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;0	ljagat' (ljagnut')	2	treten	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;0	prižimat'sja (prižat'sja)	1	sich anschmiegen an, sich drücken	A+K/F+U+	MM2/MM3-1	fein	
2;0	prjatat'sja (sprjatat'sja)	2	sich verstecken	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;0	prochodit' (projti)	1	(hin)durchgehen, durchkommen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;0	zagorat' (zagoret')	3	sich bräunen, sich sonnen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;2	kačat'sja (kačnut'sja)	2	sich wiegen, schaukeln	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;2	vychodit' (vyjti)	3	hinausgehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;4	vchodit' (vojti)	1	hineingehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;6	dyšat' (podyšat')	1	atmen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;6	plyt' (poplyt')	1	schwimmen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;6	polzti (popolzti)	1	krabbeln, kriechen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;6	skakat' (poskakat')	1	galoppieren	A+K/F+U+	MM1	fein	

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
2;6	spat'sja (ipf.)	1	schlafen (können)	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;6	topat' (potopat')	1	trampeln, stampfen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;6	upolzat' (upolzti)	1	fort-, wegstreichen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;6	zasypat' (zasnut')	2	einschlafen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;8	svešivat' (svesit')	1	herunterhängen, baumeln lassen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;2	baka (Ammensprache)	1	trinken	A+M+U+	MM2	fein	
1;2	pit' (popit')	50	trinken	A+M+U+	MM2	fein	
1;3	am-am (Ammensprache)	2	essen	A+M+U+	MM2	fein	
1;5	sosat' (pososat')	1	saugen, lutschen	A+M+U+	MM2	fein	
1;6	celovat' (pocelovat')	13	küssen	A+M+U+	MM3-1	fein	
1;6	est' (poest')	45	essen	A+M+U+	MM2	fein	
1;6	vypivat' (vypit')	7	(aus)trinken	A+M+U+	MM2	fein	
1;8	obedat' (poobedat')	1	(zu) Mittag essen	A+M+U+	MM2	fein	
1;8	ževat' (poževat')	1	kauen	A+M+U+	MM2	fein	
1;10	est' (s'est')	14	essen	A+M+U+	MM2	fein	
1;10	oblizyvat' (oblizat')	5	(ab)lecken	A+M+U+	MM2	fein	
2;0	doedat' (doest')	1	aufessen	A+M+U+	MM2	fein	
2;2	glotat' (proglotit')	2	hinunterschlucken	A+M+U+	MM2	fein	
2;2	kušat' (pokušat')	15	essen	A+M+U+	MM2	fein	
2;2	kušat' (skušat')	2	aufessen, verspeisen (anderer pf.)	A+M+U+	MM2	fein	
2;2	zaedat' (zaest')	1	nachessen	A+M+U+	MM2	fein	
2;8	celovat' (rascelovat')	1	abküssen	A+M+U+	MM3-1	fein	
2;10	davit'sja (podavit'sja)	1	würgen	A+M+U+	MM1	fein	
1;8	stukat'sja (stuknut'sja)	3	sich stoßen (an)	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
1;10	sypat' (rassypat')	1	(ver)schütten	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
1;10	zaputyvat'sja (zaputat'sja)	1	sich (hinein)verwickeln	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
2;0	lipnut' (pf.)	1	haften bleiben, kleben bleiben	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
2;0	prilipat' (prilipnut')	1	kleben bleiben, festkleben	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
2;0	prolivat' (prolit')	4	verschütten	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
2;0	zaputyvat' (zaputat')	1	verheddern, (hinein)verwickeln	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
2;2	zavjazat' (zavjaznut')	1	einsinken, stecken bleiben	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
2;6	žmurit' (zažmurit')	1	(die Augen) zusammenkneifen	A+H/K/F/M+U-	MM1	fein	
1;3	puskat' (pustit')	3	loslassen	A+H+U-	MM2	fein	
1;4	ronjat' (uronit')	1	fallen lassen	A+H+U-	MM2	fein	
1;4	vključat' (vključit')	3	einschalten	A+H+U-	MM2	fein	
1;5	brosat' (brosit')	16	werfen	A+H+U-	MM2	fein	
1;5	vyključat' (vyključit')	1	aus-, abschalten	A+H+U-	MM2	fein	
1;8	ubivat' (ubit')	11	töten, totschiagen (Mücken)	A+H+U-	MM3-1	fein	
1;8	vybrasyvat' (vybrosit')	12	hinaus-, herauswerfen	A+H+U-	MM2	fein	

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
1;10	kolot' (ukolot')	3	stechen	A+H+U-	MM2	fein	
1;10	nažimat' (nažat')	3	drücken auf /gegen	A+H+U-	MM2	fein	
1;10	okunat' (okunut')	1	hineintauchen	A+H+U-	MM2	fein	
1;10	zažigat' (zažeč')	10	anzünden, einschalten	A+H+U-	MM2	fein	
2;0	nadavlivat' (nadavit')	1	drücken (auf)	A+H+U-	MM2	fein	
2;0	otpustit' (otpuskat')	2	loslassen	A+H+U-	MM2	fein	
2;0	otryvat' (otorvat')	6	abreißen	A+H+U-	MM2	fein	
2;0	pačkat' (ispačkat')	2	beschmutzen	A+H+U-	MM2	fein	
2;0	poryvat' (porvat')	1	(etwas) abbrechen	A+H+U-	MM2	fein	
2;0	schvatyvat' (schvatit')	1	fassen, packen	A+H+U-	MM2	fein	
2;0	sgibat' (sognut')	1	beugen, krümmen (Finger)	A+H+U-	MM1	fein	
2;0	šlepat' (pošlepat')	3	einen Klaps geben	A+H+U-	MM3-1	fein	
2;0	toptat' (potoptat')	3	zerdrücken	A+H+U-	MM2	fein	
2;0	trogat' (potrogat')	4	berühren, anfassen	A+H+U-	MM2/MM3-1	fein	
2;0	začerkivat' (začerknut')	1	aus -, durchstreichen	A+H+U-	MM2	fein	
2;2	lomat' (slopat')	1	abbrechen	A+H+U-	MM2	fein	
2;2	otstrigat' (otstrič')	1	abschneiden	A+H+U-	MM2	fein	
2;2	rvat' (sorvat')	4	zerreißen	A+H+U-	MM2	fein	
2;6	gazit' (pogazit')	1	ausschalten	A+H+U-	MM2	fein	
2;6	vylivat' (vylit')	1	ausgießen, ausschütten	A+H+U-	MM2	fein	
2;8	razdavlivat' (razdavit')	1	zerdrücken	A+H+U-	MM2	fein	
2;10	rvat'sja (porvat'sja)	2	zerreißen, zerstören	A+H+U-	MM2	fein	
1;2	bach (Ammensprache)	10	hin-, herunterfallen	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;3	krutit'sja (pokrutit'sja)	7	sich drehen	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;3	padat' (upast')	39	hin-, herunterfallen	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;3	prichodit' (priiti)	32	(an)kommen, eintreffen	A+K/F+U-	MM2	fein	
1;3	sažat' (posadit')	11	(hin)setzen	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;4	sadit'sja (sest')	26	sich setzen	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;4	vstavat' (vstat')	18	aufstehen	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;8	ložit'sja (leč')	4	sich (hin)legen	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;8	otrjachivat'sja (otrjachnut'sja)	1	sich schütteln	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;8	prosypat'sja (prosnut'sja)	12	aufwachen	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;10	ostanavlivat'sja (ostanovit'sja)	1	stehen bleiben	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;10	toptat' (rastoptat')	2	zertreten	A+K/F+U-	MM2	fein	
2;0	nastupat' (nastupit')	3	treten (auf)	A+K/F+U-	MM2	fein	
2;0	povoračivat'sja (povernut'sja)	2	sich umdrehen	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;8	perevertyvat'sja (perevernut'sja)	2	sich umdrehen, umwenden	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;10	otodvigat'sja (otodvinut'sja)	2	sich entfernen, wegrücken	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;4	kusat' (ukusit')	12	beißen	A+M+U-	MM3-1	fein	

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
1;6	plevat' (pljunut')	1	spucken	A+M+U-	MM1	fein	
1;8	kusat'sja (ipf.)	4	beißen	A+M+U-	MM3-1	fein	
1;10	otkusyvat' (otkusit')	3	abbeißen	A+M+U-	MM2	fein	
1;10	prokusyvat' (prokusit')	2	durchbeißen	A+M+U-	MM2	fein	
1;10	vyplevyvat' (vypljunut')	1	ausspucken	A+M+U-	MM2	fein	
1;2	delat' (sdelat')	67	tun, machen	A-H/K/F/M-U-	MM1/MM2/MM3-1/MM3-2/MM4-1	grob	JV
1;4	igrat' (poigrat')	36	spielen	A-H/K/F/M-U-	MM2/MM3-1/MM3-2	grob	AV
1;4	terjat' (poterjat')	10	verlieren	A-H/K/F/M-U-	MM2	grob	AV
1;5	pokupat' (kupit')	18	(ein)kaufen	A-H/K/F/M-U-	MM2/MM3-1	grob	SZ/DD
1;5	provožat' (provodit')	4	begleiten'	A-H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	grob	SZ/DD
1;5	rabotat' (porabotat')	17	arbeiten'	A-H/K/F/M-U-	MM2	grob	AV
1;5	ždat' (podoždat')	3	warten	A-H/K/F/M-U-	MM1	grob	AV
1;6	darit' (podarit')	25	(be)schenken'	A-H/K/F/M-U-	MM2/MM3-1	grob	SZ/DD
1;8	sobirat' (sobrat')	15	sammeln	A-H/K/F/M-U-	MM2	grob	SV
1;10	pomogat' (pomoč')	7	helfen	A-H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	grob	AV
1;10	probovat' (poprobovat')	2	(aus)probieren	A-H/K/F/M-U-	MM2	grob	AV
1;10	prodavat' (prodat')	5	verkaufen'	A-H/K/F/M-U-	MM2/MM3-1	grob	SZ/DD
1;10	učit' (naučit')	2	lehren, beibringen	A-H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	grob	SZ/DD
1;10	vstrečat' (vstretit')	2	begegnen, treffen	A-H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	grob	SZ/DD
1;10	vraščit' (vraštit')	1	anbauen, züchten	A-H/K/F/M-U-	MM2	grob	SV
1;10	žalet' (požalet')	2	(im Sinne von) trösten	A-H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	grob	AV
2;0	lečit'sja (vylečit'sja)	1	sich (ärztlich) behandeln lassen	A-H/K/F/M-U-	MM3-1	grob	SZ/DD
2;0	mešat' (pomešat')	6	stören, behindern	A-H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	grob	AV
2;0	postupat' (postupit')	1	handeln, (im Sinne von) spielen	A-H/K/F/M-U-	MM2/MM3-1/MM3-2	grob	AV
2;0	spešit' (pospešit')	1	sich beeilen	A-H/K/F/M-U-	MM1	grob	AV
2;0	uchaživat' (ipf.)	1	pflegen, sorgen für	A-H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	grob	AV
2;0	učit'sja (naučit'sja)	2	lernen	A-H/K/F/M-U-	MM1	grob	SZ/DD
2;2	rasstavat'sja (rasstat'sja)	1	sich trennen, Abschied nehmen	A-H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	grob	AV
2;6	umirat' (umeret')	2	sterben	A-H/K/F/M-U-	MM1	grob	AV
2;8	vstrečat'sja (vstretit'sja)	2	sich treffen	A-H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	grob	SZ/DD
2;8	zamučivat'sja (zamučit'sja)	2	sich abquälen, sich abmühen	A-H/K/F/M-U-	MM1	grob	AV
1;2	echat' (poechat')	42	fahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
1;2	katat'sja (pokatat'sja)	10	spazieren fahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
1;3	katat' (pokatat')	12	ausfahren, spazieren fahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
1;4	iskat' (poiskat')	11	suchen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	Sonst.
1;5	ezdit' (poezdit')	1	fahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
1;5	letat' (poletat')	8	fliegen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
1;5	vožit' (privezti)	1	holen, befördern	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
1;6	katit' (pokatit')	3	schnell fahren, zum Rollen bringen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
1;8	privozit' (privezti)	4	bringen, anfahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
1;8	uezžat' (uechat')	2	wegfahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
1;10	napadat' (napast')	2	angreifen, überfallen, herfallen	A+H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2/MM4-1	mittel-grob	Sonst.
1;10	priežžat' (priechat')	4	ankommen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
1;10	uvozit' (uvezti)	1	wegbringen, abtransportieren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
1;10	vezti (povezti)	7	fahren, bringen, holen (Auto)	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;0	gret'sja (pogret'sja)	1	sich (ein wenig) wärmen	A+H/K/F/M-U-	MM1	mittel-grob	Sonst.
2;2	progonjat' (prognat')	1	vertreiben, fortjagen	A+H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	mittel-grob	Sonst.
2;8	vozvraščat'sja (vozvratit'sja)	1	zurück-, wiederkehren	A+H/K/F/M-U-	MM1	mittel-grob	FBW

Ženja Gvozdev: Qualitative und quantitative Verteilung der Verben (Types und Tokens) auf die Granularitätsstufen

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
1;7	davat' (dat')	143	geben	A+H+U+	MM2/MM3-1	fein	
1;7	pisat' (napisat')	24	schreiben	A+H+U+	MM2	fein	k
1;10	brit'sja (pobrit'sja)	3	sich rasieren	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	dostavat' (dostat')	8	herausnehmen, langen/reichen (bis)	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	nalivat' (nalit')	8	eingießen, einschenken	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	nosit' (prinesti)	21	tragen, bringen	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	prinosit' (prinesti)	14	(her)bringen (tragend)	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	strelivat' (streljat')	2	schießen	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	tašit' (potašit')	3	schleppen	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	topit' (potopit')	2	(an)heizen (Ofen)	A+H+U+	MM2	fein	k
1;10	vygrebat' (vygresti)	1	herauskratzen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	brat' (vzjat')	20	nehmen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	klast' (položit')	28	legen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	krošit' (pokrošit')	1	zerbröckeln, zerkrümeln	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	lit' (nalit')	1	gießen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	lovit' (pojmat')	9	(Fische) fangen	A+H+U+	MM2	fein	k
1;11	motat' (namotat')	1	(auf)wickeln	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	nadevat' (nadet')	12	anziehen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	odevat'sja (odet'sja)	1	sich anziehen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	otcepljat' (otcepit')	1	loshaken, losmachen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	otkryvat' (otkryt')	13	öffnen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	otodvigat' (otodvinut')	2	wegschieben, beiseite rücken	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	otpirat' (otperet')	4	aufschließen, öffnen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	otrezat' (otrezat')	6	abschneiden, abtrennen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	podavat' (podat')	2	reichen, geben	A+H+U+	MM2/MM3-1	fein	
1;11	pričesyvat' (pričesat')	3	kämmen	A+H+U+	MM2	fein	

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
1;11	prjatat' (sprjatat')	9	verstecken, verbergen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	rasputyvat' (rasputat')	1	aufknüpfen, lösen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	razdevat' (razdet')	1	ausziehen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	snimat' (snjat')	10	ausziehen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	stavit' (postavit')	1	(hin)stellen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	stirat' (postirat')	4	waschen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	tušit' (potušit')	1	löschen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	zacepljat' (zacepit')	1	einhacken	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	zakryvat' (zakryt')	5	(zu)schließen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	zapichivat' (zapichat')	2	hineinstopfen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	zatvorjat' (zatvorit')	3	zumachen, schließen	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	bit' (pobit')	2	schlagen	A+H+U+	MM3-1	fein	
2;0	deržat' (poderžat')	4	(fest)halten	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	drat'sja (podrat'sja)	2	sich raufen, prügeln	A+H+U+	MM3-1	fein	
2;0	gladit' (pogladit')	3	bügeln	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	kopat' (vykopat')	4	(um)graben	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	merit' (pomerit')	5	anprobieren, (aus)messen	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	myt'sja (pomyt'sja)	2	sich waschen	A+H+U+	MM1/MM2	fein	
2;0	otdavat' (otdat')	3	weg-, über-, zurückgeben	A+H+U+	MM2/MM3-1	fein	
2;0	polivat' (polit')	1	begießen	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	popravljat' (popravit')	4	ausbessern	A+H+U+	MM2	fein	k
2;0	razmatyvat' (razmotat')	1	bügeln	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	rubit' (srubit')	10	hacken, fällen	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	stučat' (postučat')	5	pochen, klopfen	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	ubirat' (ubrat')	2	auf-, wegräumen	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	umyvatsja (umyt'sja)	4	sich waschen	A+H+U+	MM1/MM2	fein	
2;0	varit' (svarit')	3	kochen	A+H+U+	MM2	fein	k
2;0	zapat' (zaperet')	1	abschließen, einschließen	A+H+U+	MM2	fein	
2;1	gotovit' (prigotovit')	2	zubereiten, kochen	A+H+U+	MM2	fein	k
2;1	kormit' (pokormit')	5	füttern	A+H+U+	MM3-1	fein	
2;1	lit' (polit')	1	gießen	A+H+U+	MM2	fein	
2;1	močit' (namočit')	1	anfeuchten	A+H+U+	MM2	fein	
2;1	myt' (pomyt')	6	waschen	A+H+U+	MM2	fein	k
2;1	nakryvat'sja (nakryt'sja)	1	sich ganz zudecken	A+H+U+	MM2	fein	
2;1	očiščat' (očistit')	4	reinigen, säubern	A+H+U+	MM2	fein	k
2;1	otvorjat' (otvorit')	2	öffnen	A+H+U+	MM2	fein	
2;1	rvat' (sorvat')	7	pflücken, herausreißen	A+H+U+	MM2	fein	
2;1	vešat' (povesit')	3	aufhängen	A+H+U+	MM2	fein	
2;1	vytirat' (vyteret')	4	abwischen, abtrocknen	A+H+U+	MM2	fein	
2;1	zavjazyvat' (zavjazat')	2	(mit Hilfe eines Knotens) zubinden	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	činit' (počinit')	4	reparieren	A+H+U+	MM2	fein	k
2;2	ispravljat' (ispravit')	1	ausbessern, reparieren	A+H+U+	MM2	fein	k

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
2;2	kopat'sja (vykopat'sja)	1	wühlen, graben	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	risovat' (narisovat')	3	malen, zeichnen	A+H+U+	MM2	fein	k
2;2	skladyvat' (složít')	2	zusammenlegen	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	taskat' (potaskat')	1	schleppen	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	venčat' (uvenčat')	1	schmücken	A+H+U+	MM2	fein	k
2;2	vynosit' (vynesti)	3	hinaustragen, forttragen	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	zastegivat' (zastegnút')	1	schließen, zuknöpfen	A+H+U+	MM2	fein	
2;3	čistit' (počistit')	5	putzen	A+H+U+	MM2	fein	k
2;3	peč' (ispeč')	1	(aus)backen	A+H+U+	MM2	fein	
2;3	prinimat' (prinjat')	2	entgegennehmen	A+H+U+	MM2	fein	
2;3	rezat' (razrezat')	1	(zer)schneiden	A+H+U+	MM2	fein	
2;3	šit' (sšít')	6	nähen	A+H+U+	MM2	fein	k
2;3	vjazat' (svjazat')	2	(zusammen)binden	A+H+U+	MM2	fein	
2;3	zasovyvat' (zasunut')	1	(hinein)stecken	A+H+U+	MM2	fein	
2;4	podvigat' (podvinut')	1	rücken, schieben	A+H+U+	MM2	fein	
2;4	pokazyvat' (pokazat')	2	zeigen	A+H+U+	MM2/MM3-1	fein	
2;4	stelit' (postelit')	1	herrichten (Bett machen)	A+H+U+	MM2	fein	k
2;4	unosit' (unesti)	2	davontragen, wegbringen	A+H+U+	MM2	fein	
2;4	utaščit' (utaskivat')	1	wegschleppen	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	mesti (pomesti)	1	kehren, fegen	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	nabrasyvat' (nabrosat')	1	(umher)werfen	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	občiščat' (občistit')	2	säubern, putzen	A+H+U+	MM2	fein	k
2;6	otkalyvat' (otkolot')	1	lösen, losmachen (Angestecktes)	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	otrubat' (otrubít')	1	abhauen, abhacken	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	podmetat' (podmesti)	2	ausfegen	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	podnimat' (podnjat')	2	(empor)heben, aufheben	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	podvjazyvat' (podvjazat')	2	umwickeln	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	polučat' (polučít')	1	bekommen	A+H+U+	MM2/MM3-1	fein	
2;6	umyvati' (umyt')	1	waschen	A+H+U+	MM2	fein	k
2;6	vertet' (povertet')	1	(herum)drehen	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	vynimat' (vynut')	2	herausziehen, herausnehmen	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	vytaskivat' (vytaščít')	1	herausziehen	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	vytaskivat'sja (vytaščít'sja)	1	hinausschleppen, hinausschleifen	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	zabryzgivat' (zabryzgat')	1	anfangen zu spritzen	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	zagrebat' (zagresti)	2	zusammenscharren, zusammenraffen	A+H+U+	MM2	fein	
2;6	zašivat' (zašít')	2	zunähen	A+H+U+	MM2	fein	k
2;6	zavoračivat' (zavernut')	2	einwickeln	A+H+U+	MM2	fein	
2;8	nesti (snesti)	1	tragen	A+H+U+	MM2	fein	
2;8	oblivat'sja (oblít'sja)	1	sich begießen	A+H+U+	MM2	fein	
2;8	otnimat' (otnjat')	1	wegnehmen	A+H+U+	MM2	fein	
2;8	privjazyvat' (privjazat')	1	anbinden	A+H+U+	MM2	fein	

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
2;8	privodit' (privesti)	1	bringen	A+H+U+	MM2	fein	
2;8	putat' (zaputat')	1	durcheinanderbringen	A+H+U+	MM2	fein	
2;8	rasčiščat' (rasčistit')	1	säubern	A+H+U+	MM2	fein	k
2;8	razbryzgat' (razbryzgivat')	1	verspritzen, versprühen	A+H+U+	MM2	fein	
2;8	vymyvat' (vymyt')	3	(aus)waschen	A+H+U+	MM2	fein	
2;8	zakryvat'sja (zakryt'sja)	1	sich zudecken, schließen	A+H+U+	MM2	fein	
2;8	zaprjagat' (zaprjač')	1	an-, einspannen	A+H+U+	MM2	fein	
2;10	krasit' (pokrasit')	2	färben, anstreichen, anmalen	A+H+U+	MM2	fein	
2;10	nakidyvat' (nakidat')	2	vollwerfen	A+H+U+	MM2	fein	
2;10	otvjazyvat' (otvjazat')	5	losbinden	A+H+U+	MM2	fein	
2;10	porosjatačit' (naporosjačit')	1	etwas in Unordnung bringen (ugs.)	A+H+U+	MM2	fein	
2;10	sdvigat' (sdvinut')	1	(weg)schieben	A+H+U+	MM2	fein	
2;10	vykrašivat' (vykrasit')	2	(an)streichen	A+H+U+	MM2	fein	
2;10	zanosit' (zanesti)	1	hineintragen, mitbringen	A+H+U+	MM2	fein	
2;10	zaprjatyvat' (zaprjatat')	1	verstecken	A+H+U+	MM2	fein	
1;7	brua/prua (Ammensprache)	9	spazieren gehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;7	idti (pojti)	108	gehen, kommen, laufen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;7	spat' (pospat')	14	schlafen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;9	a-a (Ammensprache)	1	Aa machen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;9	baj-baj (Ammensprache)	23	schlafen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;9	sidet' (posidet')	22	sitzen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;10	bežat' (pobežat')	5	laufen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;10	guljat' (poguljat')	12	spazieren gehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;10	ležat' (poležat')	16	liegen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;10	ubegat' (ubežat')	1	weglaufen, fortlaufen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;11	kačat' (pokačat')	2	schaukeln	A+K/F+U+	MM2	fein	
1;11	prjatat'sja (sprjatat'sja)	5	sich verstecken	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;11	slezat' (slezt')	3	hinunterklettern, aussteigen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;11	stojat' (postojat')	9	stehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;11	valjat'sja (povaljat'sja)	7	sich wälzen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;0	kupat'sja (iskupat'sja)	9	baden	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;0	otdychat' (otdochnut')	1	sich ausruhen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;0	prochodit' (pojti)	5	(hin)durchgehen, durchkommen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;0	prygat' (prygnut')	2	springen, hüpfen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;0	sikat' (nasikat')	1	pieseln	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;0	uchodit' (ujti)	15	weggehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;1	begat' (pobegat')	5	laufen, rennen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;1	chodit' (schodit')	4	gehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;1	lezt' (polezt')	2	klettern	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;1	zalezat' (zalezit')	5	hinauf-, hineinklettern	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;2	katit'sja (pokatit'sja)	1	rollen	A+K/F+U+	MM1	fein	

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
2;2	polzti (popolzti)	1	hineinkriechen, loskriechen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;2	stupat' (stupit')	1	gehen, schreiten	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;3	plavat' (poplavat')	2	schwimmen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;3	podvigat'sja (podvinut'sja)	1	sich bewegen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;3	prilezat' (prilezt')	1	herbeikriechen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;3	šagat' (šagnut')	1	schreiten, treten, steigen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;3	ukladyvat' (uložit')	1	hinlegen, schlafen legen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;4	kružiti' (pokružiti')	2	(im Kreise) drehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;6	skatyvat'sja (skatiti'sja)	1	hinunterfahren, hinunterrutschen	A+K/F+U+	MM2	fein	
2;8	chodit' (pochodit')	5	gehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;8	skakat' (skaknut')	1	springen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;8	vychodit' (vyjti)	1	hinausgehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;8	vylezat' (vylezt')	1	herauskriechen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;10	kupat' (vykupat')	1	baden	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;10	plyt' (poplyt')	1	schwimmen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;10	priletat' (priletet')	1	angeflogen kommen (Vogel)	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;10	vypolzat' (vypolzti)	1	herauskriechen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;7	am (Ammensprache)	1	essen	A+M+U+	MM2	fein	
1;7	pit' (popit')	19	trinken	A+M+U+	MM2	fein	
2;0	est' (poest')	21	essen	A+M+U+	MM2	fein	
2;0	obedat' (poobedat')	9	(zu) Mittag essen	A+M+U+	MM2	fein	
2;1	čajpit'	2	Tee trinken	A+M+U+	MM2	fein	
2;2	est' (s'est')	12	essen	A+M+U+	MM2	fein	
2;2	sosat' (pososat')	3	saugen, lutschen	A+M+U+	MM2	fein	
2;3	doedat' (doest')	1	aufessen	A+M+U+	MM2	fein	
2;6	proževat' (prožovvat')	2	zerkauen	A+M+U+	MM2	fein	
2;8	celovat'sja (pocelovat'sja)	1	sich (einander) küssen	A+M+U+	MM3-1	fein	
1;11	celovat' (pocelovat')	2	küssen	A+M+U+	MM3-1	fein	
1;11	kušat' (pokušat')	9	essen	A+M+U+	MM2	fein	
1;11	kušat' (skušat')	1	aufessen, verspeisen	A+M+U+	MM2	fein	
2;1	prolivat' (prolit')	4	verschütten	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
2;2	tolkat' (tolknut')	2	anstoßen	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
2;6	ušibat' (ušibit')	1	stoßen, schlagen, verletzen	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
2;8	ušibat'sja (ušibit'sja)	1	sich stoßen, verletzen	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
2;8	valit' (povalit')	2	umwerfen	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
2;10	zacepljat'sja (zacepit'sja)	2	hängen bleiben, sich verfangen	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
1;10	otryvat' (otorvat')	3	abreißen	A+H+U-	MM2	fein	
1;11	brosat' (brosit')	8	werfen	A+H+U-	MM2	fein	
1;11	lomat' (slomat')	4	abbrechen	A+H+U-	MM2	fein	

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
1;11	vysypat' (vysypat')	1	ausschütten	A+H+U-	MM2	fein	
2;0	kidat' (kinut')	5	werfen	A+H+U-	MM2	fein	
2;0	skidyvat' (skanut')	1	hinunterwerfen	A+H+U-	MM2	fein	
2;1	chvatat' (schvatit')	1	greifen	A+H+U-	MM2	fein	
2;1	vylivat' (vylit')	4	ausgießen, ausschütten	A+H+U-	MM2	fein	
2;3	izorvat' (pf.)	1	zerreißen	A+H+U-	MM2	fein	
2;3	ronjat' (uronit')	1	fallen lassen	A+H+U-	MM2	fein	
2;3	trogat' (potrogat')	3	berühren, anfassen	A+H+U-	MM2/MM3-1	fein	
2;3	vybrasyvat' (vybrosit')	1	hinaus-, herauswerfen	A+H+U-	MM2	fein	
2;3	zažigat' (zažeč')	3	anzünden, einschalten	A+H+U-	MM2	fein	
2;4	obryvat' (oborvat')	3	abreißen, abpflücken	A+H+U-	MM2	fein	
2;4	vykidyvat' (vykinut')	2	hinaus-, wegwerfen	A+H+U-	MM2	fein	
2;6	srezat' (srezat')	1	abschneiden	A+H+U-	MM2	fein	
2;8	kolot' (ukolot')	1	stechen	A+H+U-	MM2	fein	
2;8	portit' (isportit')	1	beschädigen	A+H+U-	MM2	fein	
2;8	puskat' (pustit')	1	fortlassen, loslassen	A+H+U-	MM2	fein	
2;8	toptat' (rastoptat')	1	zerdrücken	A+H+U-	MM2	fein	
2;10	izlamyvat' (izlomat')	1	zerbrechen	A+H+U-	MM2	fein	
2;10	otlamyvat' (otlomat')	1	abbrechen	A+H+U-	MM2	fein	
2;10	priščemljat' (priščemit')	1	(ein)klemmen, quetschen	A+H+U-	MM1/MM2	fein	
1;7	buch (Ammensprache)	2	hin-, herunterfallen	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;9	ložit'sja (leč')	26	sich (hin)legen	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;9	sadit'sja (sest')	15	sich setzen	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;10	letet' (poletet')	1	fliegen (im Sinne von fallen)	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;10	prichodit' (prijti)	17	(an)kommen, eintreffen	A+K/F+U-	MM2	fein	
1;10	sažat' (posadit')	6	(hin)setzen	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;10	vstavat' (vstat')	14	aufstehen	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;11	brys (Kindersprache)	5	hin-, herunterfallen	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;11	padat' (upast')	13	hin-, herunterfallen	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;0	vertet'sja (povertet'sja)	4	sich (herum)drehen	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;1	prosypat'sja (prosnut'sja)	1	aufwachen	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;2	kidat'sja (kinut'sja)	1	sich werfen/stürzen (auf)	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;2	ogljadyvat'sja (ogljanut'sja)	1	zurückblicken, sich umsehen	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;4	buchat'sja (buchnut'sja)	1	hinstürzen, hinplumpsen	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;4	grochat'sja (grochnut'sja)	1	hinstürzen, hinschlagen	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;6	podnimat'sja (podnjat'sja)	1	aufstehen, hinaufsteigen	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;6	provalivat'sja (provalit'sja)	1	hineinstürzen, zusammenbrechen	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;11	kusat' (ukusit')	8	beißen, stechen	A+M+U-	MM3-1	fein	
1;11	plevat' (pljunut')	2	spucken	A+M+U-	MM2	fein	
2;10	vyplevyvat' (vypljunut')	2	ausspucken	A+M+U-	MM2	fein	

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
1;9	pokupat' (kupit')	19	(ein)kaufen	A-H/K/F/M-U-	MM2/MM3-1	grob	SZ/DD
1;10	delat' (sdelat')	15	tun, machen	A-H/K/F/M-U-	MM1/MM2/MM3-1/MM3-2/MM4-1	grob	JV
1;10	igrat' (poigrat')	14	spielen	A-H/K/F/M-U-	MM2/MM3-1/MM3-2	grob	AV
1;10	terjat' (poterjat')	4	verlieren	A-H/K/F/M-U-	MM2	grob	AV
2;0	darit' (podarit')	1	(be)schenken	A-H/K/F/M-U-	MM2/MM3-1	grob	SZ/DD
2;0	mešat' (pomešat')	3	stören, behindern	A-H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	grob	AV
2;0	probovat' (poprobovat')	1	(aus)probieren	A-H/K/F/M-U-	MM2	grob	AV
2;0	rabotat' (porabotat')	6	arbeiten	A-H/K/F/M-U-	MM2	grob	AV
2;0	stroit' (postroit')	4	bauen	A-H/K/F/M-U-	MM2/MM4-1	grob	SZ/DD
2;0	ubirat'sja (ubrat'sja)	1	sich davonmachen	A-H/K/F/M-U-	MM1	grob	AV
2;0	zanimat'sja (zanjat'sja)	1	sich beschäftigen (mit)	A-H/K/F/M-U-	MM2/MM3-1	grob	AV
2;1	sobirat' (sobrat')	4	sammeln	A-H/K/F/M-U-	MM2	grob	SV
2;3	lečit' (vylečit')	1	(ärztlich) behandeln	A-H/K/F/M-U-	MM3-1	grob	SZ/DD
2;4	pogodit' (pf.)	1	warten	A-H/K/F/M-U-	MM1	grob	AV
2;6	idti (poidti) v gosti	1	besuchen	A-H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	grob	SZ/DD
2;6	šalit' (pošalit')	3	unartig (ausgelassen) sein	A-H/K/F/M-U-	MM1	grob	AV
2;6	ždat' (podoždat')	2	warten	A-H/K/F/M-U-	MM1	grob	AV
2;8	učit' (naučit')	1	lehren, beibringen	A-H/K/F/M-U-	MM1/MM3-1	grob	SZ/DD
2;8	ustraivat' (ustroit')	2	veranstalten, organisieren	A-H/K/F/M-U-	MM2/MM4-1	grob	JV
2;10	kaznit' (ipf.)	1	hinrichten	A-H/K/F/M-U-	MM3-1	grob	SZ/DD
2;10	nabirat' (nabrat')	1	(ein)sammeln	A-H/K/F/M-U-	MM2	grob	SV
2;10	vidat' (povidat')	1	oft sehen, oft treffen	A-H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	grob	SZ/DD
1;7	iskat' (poiskat')	10	suchen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	Sonst.
1;10	katiť (pokatiť)	1	schnell fahren, zum Rollen bringen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
1;10	letat' (poletat')	6	fliegen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
1;10	popadat' (popast')	1	hingelangen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
1;11	katat' (pokatat')	3	ausfahren, spazieren fahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
1;11	zaletat' (zaletet')	1	hinfliegen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;0	echat' (poechat')	9	fahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;0	katat'sja (pokatat'sja)	8	spazieren fahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;0	uletat' (uletet')	2	wegfliegen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;2	dogonjat' (dognat')	3	einholen	A+H/K/F/M-U-	MM2/MM3-1/MM3-2	mittel-grob	FBW
2;2	gnat' (pognat')	2	jagen, treiben	A+H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	mittel-grob	Sonst.
2;2	gonjat' (pogonjat')	2	jagen, treiben	A+H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	mittel-grob	Sonst.
2;2	otgonjat' (otognat')	1	verjagen, verscheuchen	A+H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	mittel-grob	Sonst.
2;2	progonjat' (prognat')	1	vertreiben, fortjagen	A+H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	mittel-grob	Sonst.
2;2	sletat' (sletet')	1	hinfliegen (und zurückkehren)	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;2	uežžat' (uechat')	3	wegfahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;2	ugonjat' (ugnat')	1	wegtreiben, fortjagen	A+H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	mittel-grob	Sonst.
2;3	gret'sja (pogret'sja)	1	sich (ein wenig) wärmen	A+H/K/F/M-U-	MM1	mittel-grob	Sonst.

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
2;8	gret' (sogret')	3	(auf)wärmen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	Sonst.
2;8	vezti (povezti)	1	fahren, bringen, holen (Auto)	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;10	postavljat' (postaviti')	1	liefern	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;10	priezžat' (priechat')	1	ankommen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;10	privozit' (privezti)	4	bringen, anfahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;10	vozit' (privezti)	1	holen, befördern	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;10	vyvozit' (vyvezti)	1	hinausfahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW

Kirill Biev: Qualitative und quantitative Verteilung der Verben (Types und Tokens) auf die Granularitätsstufen

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
1;8	davat' (dat') z.T. daj/dat'	324	geben	A+H+U+	MM2/MM3-1	fein	
1;9	kutat' (ukutat')	4	(warm) einhüllen, einwickeln	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	brat' (vzjat')	22	nehmen	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	pisat' (napisat')	9	schreiben	A+H+U+	MM2	fein	k
1;10	risovat' (narisovat')	15	malen, zeichnen	A+H+U+	MM2	fein	k
1;10	tuk-tuk (Ammensprache)	5	klopfen	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	ukryvat' (ukryt')	2	bedecken, verhüllen	A+H+U+	MM2	fein	
1;10	ukutyvat' (ukutat')	6	einhüllen, einwickeln, verpacken	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	baju (Ammensprache)	5	in den Schlaf wiegen	A+H+U+	MM3-1	fein	
1;11	bintovat' (zabintovat')	5	verbinden	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	dostavat' (dostat')	4	herausnehmen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	myt'sja (pomyt'sja)	6	sich waschen	A+H+U+	MM1/MM2	fein	
1;11	nalivat' (nalit')	6	eingießen, einschenken	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	nesti (ponesti)	6	tragen, bringen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	otkryvat' (otkryt')	20	öffnen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	otvalivat' (otvalit')	3	fort-, beiseite wälzen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	pokryvat' (pokryt')	14	(zu)decken, bedecken	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	razdevat'sja (razdet'sja)	2	sich ausziehen	A+H+U+	MM2	fein	
1;11	snimat' (snjat')	12	ausziehen	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	čistit' (počistit')	6	putzen	A+H+U+	MM2	fein	k
2;0	klast' (položit')	5	legen, stecken	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	krutit' (pokrutit')	15	drehen	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	myt' (pomyt')	6	waschen	A+H+U+	MM1/MM2/MM3-1	fein	k
2;0	pokazyvat' (pokazat')	5	zeigen	A+H+U+	MM2/MM3-1	fein	
2;0	pricepljat' (pricepit')	8	anhängen, anstecken	A+H+U+	MM2	fein	
2;0	stirat' (postirat')	2	waschen	A+H+U+	MM2	fein	k
2;0	ubirat' (ubrat')	5	auf-, wegräumen	A+H+U+	MM2	fein	k
2;0	zakleivat' (zakleit')	3	zu-, verkleben	A+H+U+	MM2	fein	

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
2;1	bryzgat' (bryznut')	1	spritzen, sprühen	A+H+U+	MM2	fein	
2;1	kopat' (vykopat')	12	(um)graben	A+H+U+	MM2	fein	
2;1	otnimat' (otnjat')	2	wegnehmen	A+H+U+	MM2	fein	
2;1	polivat' (polit')	10	begießen	A+H+U+	MM2	fein	
2;1	prikleivat' (prikleit')	2	ankleben	A+H+U+	MM2	fein	
2;1	raskručivat' (raskrutit')	1	aufdrehen	A+H+U+	MM2	fein	
2;1	streljat' (strel'nut')	5	schießen	A+H+U+	MM2	fein	
2;1	stučat' (postučat')	3	pochen, klopfen	A+H+U+	MM2	fein	
2;1	stučat'sja (postučat'sja)	2	anklopfen	A+H+U+	MM2	fein	
2;1	svjazyvat' (svjazat')	1	zusammenbinden	A+H+U+	MM2	fein	
2;1	utaskivat' (utaščit')	3	fortschleppen, wegschleifen	A+H+U+	MM2	fein	
2;1	vstavljat' (vstavit')	3	einsetzen, einfügen, reinstecken	A+H+U+	MM2	fein	
2;1	zakryvat' (zakryt')	12	zuschließen	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	bit' (pobit')	1	schlagen	A+H+U+	MM3-1	fein	
2;2	carapat' (pocarapat')	2	(zer)kratzen, kritzeln	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	deržat' (poderžat')	14	(fest)halten	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	gladit' (pogladit')	3	streicheln	A+H+U+	MM3-1	fein	
2;2	kormit' (pokormit')	4	füttern	A+H+U+	MM3-1	fein	
2;2	krasit' (pokrasit')	13	färben, anstreichen, anmalen	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	mazat' (pomazat')	16	eincremen, bestreichen	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	nadevat' (nadet')	7	anziehen	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	odevat' (odet')	6	anziehen	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	pridelyvat' (pridelat')	4	anbringen, befestigen	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	pylesosit' (propylesosit')	1	staubsaugen	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	rvat' (sorvat')	12	pflücken, herausreißen	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	stavit' (postavit')	9	(hin)stellen	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	taščit' (vytaščit')	5	schleppen, ziehen	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	tjanut' (potjanut')	6	ziehen	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	vytirat' (vyteret')	2	abwischen, abtrocknen	A+H+U+	MM2	fein	
2;2	zapirat' (zaperet')	1	abschließen, einschließen	A+H+U+	MM2	fein	
2;3	dergat' (dernut')	2	zupfen, zerren, ziehen	A+H+U+	MM2	fein	
2;3	izrisovyvat' (izrisovat')	1	voll zeichnen	A+H+U+	MM2	fein	
2;3	mazat'sja (pomazat'sja)	1	sich eincremen	A+H+U+	MM2	fein	
2;3	podnimat' (podnjat')	6	(empor)heben, aufheben	A+H+U+	MM2	fein	
2;3	prinosit' (prinesti)	10	(her)bringen (tragend)	A+H+U+	MM2	fein	
2;3	unosit' (unesti)	3	davontragen, wegbringen	A+H+U+	MM2	fein	
2;3	varit' (svarit')	1	kochen	A+H+U+	MM2	fein	k
2;3	vešat' (povesit')	2	aufhängen	A+H+U+	MM2	fein	
2;3	vynimat' (vynut')	3	herausziehen, herausnehmen	A+H+U+	MM2	fein	
2;5	deržat'sja (poderžat'sja)	7	sich (fest)halten	A+H+U+	MM2	fein	
2;5	krasit'sja (pokrasit'sja)	1	färben, schminken	A+H+U+	MM2	fein	k
2;5	putat' (zaputat')	1	durcheinanderbringen	A+H+U+	MM2	fein	

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
2;5	remontirovat' (otremontirovat')	7	reparieren	A+H+U+	MM2	fein	k
2;5	strič' (postrič')	2	schneiden, scheren	A+H+U+	MM2	fein	
2;5	topit' (utopit')	3	ertränken	A+H+U+	MM3-1	fein	
2;5	vytaskivat' (vytaščit')	2	herausziehen, hinausschleppen	A+H+U+	MM2	fein	
2;5	vytjagivat' (vytjanut')	3	herausziehen	A+H+U+	MM2	fein	
2;5	zavjazyvati' (zavjazat')	9	(zu)binden	A+H+U+	MM2	fein	
2;7	drat'sja (podrat'sja)	1	sich raufen/schlagen	A+H+U+	MM3-1	fein	
2;7	fotografirovat' (sfotografirovat')	6	fotografieren	A+H+U+	MM2	fein	
2;7	kleit' (pokleit')	1	kleben, leimen	A+H+U+	MM2	fein	
2;7	lovit' (pojmat')	4	fangen (Fische)	A+H+U+	MM2	fein	k
2;7	navešivat' (navešat')	1	aufhängen, abwiegen	A+H+U+	MM2	fein	
2;7	obryvat' (oborvat')	3	abreißen, abpflücken	A+H+U+	MM2	fein	
2;7	otcepljat' (otcepit')	1	loshaken, losmachen	A+H+U+	MM2	fein	
2;7	podcepljat' (podcepit')	2	anhängen, anhaken	A+H+U+	MM2	fein	
2;7	popravljat' (popravit')	2	ausbessern, reparieren	A+H+U+	MM2	fein	k
2;7	prjatat' (sprjatat')	1	verstecken	A+H+U+	MM2	fein	
2;7	rasputyvat' (rasputat')	1	aufknüpfen, lösen	A+H+U+	MM2	fein	
2;7	razvjazyvat' (razvjazat')	1	auf-, losbinden	A+H+U+	MM2	fein	
2;7	scepljat' (scepit')	1	verhaken, verketten	A+H+U+	MM2	fein	
2;7	stelit' (postelit')	1	herrichten (Bett machen)	A+H+U+	MM2	fein	k
2;7	vynosit' (vynesti)	1	hinaustragen, forttragen	A+H+U+	MM2	fein	
2;7	zacepljat' (zacepit')	5	einhängen	A+H+U+	MM2	fein	
2;7	zavoračivat' (zavernut')	1	einwickeln	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	brosat'sja (brosit'sja)	1	bewerfen	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	izdirat' (izodrat')	1	zerfetzen, zerkratzen	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	kapat' (zakapat')	2	hineintröpfeln	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	kupat' (vykupat')	1	(etwas) baden	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	listat' (polistat')	3	blättern	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	merit' (pomerit')	1	anprobieren, (aus)messen	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	nataskivat' (nataskat')	1	viel herbeischleppen	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	nosit' (prinesti)	1	tragen, bringen	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	obuvat'sja (obut'sja)	1	sich die Schuhe anziehen	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	očiščat' (očistit')	1	putzen	A+H+U+	MM2	fein	k
2;9	odevat'sja (odeť'sja)	1	sich anziehen	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	otbirat' (otobrat')	1	wegnehmen	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	otnosit' (otnesti)	2	wegbringen, wegtragen, hinbringen	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	podbivat' (podbit')	1	(von) unten beschlagen, annageln	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	pridelyvat'sja (pridelat'sja)	1	anbringen, befestigen	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	privjazyvati' (privjazat')	1	an-, festbinden	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	rasprjamljat' (rasprjemit')	2	glätten	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	ukutyvat'sja (ukutat'sja)	1	sich einhüllen	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	umyvati'sja (umyt'sja)	1	sich waschen	A+H+U+	MM1/MM2	fein	

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
2;9	vtaskivat' (vtaščit')	2	hinein-, hinaufschleppen	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	zabirat' (zabrat')	1	(weg/mit) nehmen, holen	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	zakryvat'sja (zakryt'sja)	4	schließen	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	zavarivat' (zavarit')	1	aufbrühen, übergießen, (auf)kochen	A+H+U+	MM2	fein	
2;9	zvonit' (pozvonit')	1	anrufen	A+H+U+	MM2	fein	
2;11	lepit' (slepit')	6	formen	A+H+U+	MM2	fein	
2;11	otkleivat' (otkleit')	1	ablösen (Aufgeklebtes)	A+H+U+	MM2	fein	
2;11	perevertivat' (perevernut')	2	umdrehen, wenden, umblättern	A+H+U+	MM2	fein	
2;11	prilipat' (prilipnut')	1	festkleben	A+H+U+	MM2	fein	
2;11	raskutyvat'sja (raskutat'sja)	1	sich abdecken	A+H+U+	MM2	fein	
2;11	rassypat' (rassypat')	1	verstreuen, schütten	A+H+U+	MM2	fein	
2;11	skladyvat' (složit')	2	zusammenlegen	A+H+U+	MM2	fein	
2;11	smyvat' (smyt')	1	abwaschen, wegspülen	A+H+U+	MM2	fein	
2;11	snimat'sja (snjat'sja)	1	ausziehen	A+H+U+	MM2	fein	
2;11	vrezivat'sja (vrezat'sja)	1	einschneiden	A+H+U+	MM2	fein	
2;11	zakladyvat' (založit')	1	zumauern	A+H+U+	MM2	fein	k
2;11	zakrašivat' (zakrasit')	3	übermalen	A+H+U+	MM2	fein	
2;11	zakutyvat'sja (zakutat'sja)	1	sich einhüllen	A+H+U+	MM2	fein	
1;8	baj-baj (Ammensprache)	12	schlafen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;8	guljat' (poguljat')	32	spazieren gehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;8	spat' (pospat')	92	schlafen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;9	idti (pojti)	178	gehen, kommen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;9	tep-tep (Ammensprache)	3	gehen, laufen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;10	brua (Ammensprache)	53	spazieren gehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;10	kačat'sja (pokačat'sja)	2	sich wiegen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;10	kružit'sja (pokružit'sja)	4	sich (im Kreise) drehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;10	skakat' (skaknut')	10	springen, hüpfen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;11	ležat' (poležat')	31	liegen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;11	slezat' (slezt')	1	hinunterklettern, aussteigen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;11	stojat' (postojat')	38	stehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;0	sidet' (posidet')	45	sitzen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;0	valjat'sja (povaljat'sja)	10	sich wälzen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;1	chodit' (schodit')	18	gehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;1	lezt' (polezt')	7	klettern, kriechen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;1	pisat' (napisat'/popisat')	7	Pippi machen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;1	vchodit' (vojti)	5	hineingehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;2	kupat'sja (iskupat'sja)	9	baden	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;2	nagulivat'sja (naguljat'sja)	2	lange spazieren	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;2	pljasat' (popljasat')	23	(eine Weile) tanzen	A+K/F+U+	MM1/MM3-1	fein	
2;2	podchodit' (podojti)	2	herankommen, sich nähern	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;2	prygat' (prygnut')	2	springen, hüpfen	A+K/F+U+	MM1	fein	

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
2;2	šagat' (šagnut')	3	schreiten, treten	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;2	sikat' (nasikat')	2	pinkeln (ugs.)	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;2	topat' (potopat')	1	trampeln, stampfen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;2	ubegat' (ubežat')	2	weglaufen, fortlaufen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;2	uchodit' (ujti)	9	weggehen, abfahren	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;2	vylezat' (vylezti)	15	herauskriechen, herausklettern	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;2	zalezat' (zalezť)	4	hinauf-, hineinklettern	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;3	begat' (pobegat')	3	laufen, rennen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;3	kuvyrkat'sja (kuvyrknut'sja)	1	Purzelbäume schlagen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;3	plavat' (poplavat')	3	schwimmen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;3	plyt' (poplyť)	5	schwimmen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;3	tonut' (utonut')	9	ertrinken, untergehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;3	ukladyvat' (uložit')	3	hinlegen, schlafen legen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;3	vychodit' (vyjti)	4	hinausgehen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;5	bežat' (pobežat')	9	laufen, rennen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;5	kupat'sja (pokupat'sja)	1	(eine Zeitlang) baden	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;5	vlezat' (vlezť)	1	hinaufklettern, hinaufkriechen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;7	kačat'sja (kačnut'sja)	1	sich wiegen, schaukeln	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;7	mčat'sja (pomčat'sja)	5	losrennen, losstürmen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;7	svešivat' (svesit')	1	herunterhängen, baumeln lassen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;7	zabirat'sja (zabrat'sja)	1	hineinkriechen, hineinschlüpfen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;9	navalivat'sja (navalits'sja)	1	sich aufstützen (ganzer Körper)	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;9	pereprygivat' (pereprygnut')	2	hinüberspringen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;9	perešagivat' (perešagnut')	2	überschreiten, übertreten	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;9	prochodit' (projti)	1	(hin)durchgehen, durchkommen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;9	taščit'sja (potaščit'sja)	3	sich schleppen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;9	usaživat'sja (usest'sja)	1	sich (bequem) (hin)setzen	A+K/F+U+	MM1	fein	
2;11	skatyvat'sja (skatit'sja)	1	hinunterfahren, hinunterrutschen	A+K/F+U+	MM1	fein	
1;8	kušat' (pokušat')	49	essen	A+M+U+	MM2	fein	
1;10	am (Ammensprache)	36	essen	A+M+U+	MM2	fein	
1;10	est' (poest')	1	essen	A+M+U+	MM2	fein	
1;11	celovat' (pocelovat')	2	küssen	A+M+U+	MM3-1	fein	
1;11	est' (s'est')	33	essen	A+M+U+	MM2	fein	
1;11	pit' (popit')	14	trinken	A+M+U+	MM2	fein	
2;1	s'edat' (s'est')	2	essen	A+M+U+	MM2	fein	
2;2	užinat' (použinat')	2	Abendbrot essen	A+M+U+	MM2	fein	
2;3	lizat' (liznut')	1	(ab)lecken	A+M+U+	MM2	fein	
2;5	kusat'sja (pokusat'sja)	1	(einander) beißen	A+M+U+	MM3-1	fein	
2;5	ževat' (poževat')	3	kauen	A+M+U+	MM2	fein	
2;9	gryzt' (pozgryzt')	2	(be)nagen, knappern, (zer)beißen	A+M+U+	MM2	fein	
2;9	proglatyvat' (proglotit')	1	verschlucken, hinunterschlucken	A+M+U+	MM2	fein	

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
2;9	s'edat'sja (s'est'sja)	1	essen	A+M+U+	MM2	fein	
2;9	sosat' (pososat')	2	saugen, lutschen, nagen	A+M+U+	MM2	fein	
2;9	vypivat' (vypit')	2	(aus)trinken	A+M+U+	MM2	fein	
2;1	razbivat' (razbit')	5	zerschlagen, verletzen	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
2;1	razbivat'sja (razbit'sja)	2	zerbrechen	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
2;2	stukat' (stuknut')	1	stoßen an	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
2;5	bodat'sja (bodnut'sja)	1	sich stoßen	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
2;7	morščit'sja (pomorščit'sja)	2	runzeln, rümpfen	A+H/K/F/M+U-	MM1	fein	
2;7	putat'sja (zaputat'sja)	2	sich verheddern	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
2;9	ranit' (poranit')	1	verletzen, verwunden	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
2;9	stalkivat'sja (stolknut'sja)	1	zusammenstoßen	A+H/K/F/M+U-	MM2/MM3-1	fein	
2;9	stukat'sja (stuknut'sja)	3	sich stoßen (an), zusammenstoßen	A+H/K/F/M+U-	MM2/MM3-1	fein	
2;9	tolkat' (tolknut')	3	anstoßen	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
2;9	zacepljat'sja (zacepit'sja)	1	hängen bleiben, sich verfangen	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
2;11	stalkivat' (stolknut')	1	beiseite stoßen, hinunterstoßen	A+H/K/F/M+U-	MM2	fein	
1;10	lomat' (slomat')	32	(ab)brechen	A+H+U-	MM2	fein	
1;10	vključat' (vključit')	40	einschalten	A+H+U-	MM2	fein	
1;11	trogat' (tronut')	20	berühren, anfassen	A+H+U-	MM2/MM3-1	fein	
2;0	brosat' (brosit')	10	werfen	A+H+U-	MM2	fein	
2;0	nažimat' (nažat')	14	drücken auf/gegen	A+H+U-	MM2	fein	
2;0	razryvat' (razorvat')	6	zerreißen	A+H+U-	MM2	fein	
2;1	otryvat'sja (otorvat'sja)	2	abreißen	A+H+U-	MM2	fein	
2;1	portit' (isportit')	1	beschädigen	A+H+U-	MM2	fein	
2;1	ubivat' (ubit')	16	töten, totschiagen	A+H+U-	MM3-1	fein	
2;2	kolot' (kol'nut')	1	stechen	A+H+U-	MM2	fein	
2;2	otryvat' (otorvat')	5	abreißen	A+H+U-	MM2	fein	
2;2	pačkat' (izpačkat')	1	beschmieren, beschmutzen	A+H+U-	MM2	fein	
2;2	provalivat' (provalit')	1	durchbrechen	A+H+U-	MM2	fein	
2;2	puskat' (pustit')	3	fortlassen, loslassen	A+H+U-	MM2	fein	
2;2	ronjat' (uronit')	2	fallen lassen	A+H+U-	MM2	fein	
2;2	rvat' (izorvat')	1	zerreißen, zerfetzen	A+H+U-	MM2	fein	
2;2	ukalyvat'sja (ukolot'sja)	3	stechen	A+H+U-	MM2	fein	
2;3	poryvat' (porvat')	3	zerreißen	A+H+U-	MM2	fein	
2;3	vyključat'sja (vključit'sja)	1	abschalten, aussetzen	A+H+U-	MM2	fein	
2;3	zadevat' (zadet')	3	streifen, berühren	A+H+U-	MM2/MM3-1	fein	
2;5	otrezat' (otrezat')	1	abschneiden	A+H+U-	MM2	fein	
2;5	vyključat' (vključit')	10	aus-, abschalten	A+H+U-	MM2	fein	
2;7	chvatat' (schvati')	9	greifen	A+H+U-	MM2	fein	
2;7	gasit' (pogasi')	3	ausschalten	A+H+U-	MM2	fein	
2;7	nakladyvat' (naložit')	2	auflegen	A+H+U-	MM2	fein	
2;7	poddavat' (poddat')	2	hochwerfen	A+H+U-	MM2	fein	

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
2;7	vykidyvat' (vykinut')	1	hinaus-, wegwerfen	A+H+U-	MM2	fein	
2;9	brat'sja (vzjat'sja)	1	anfassen	A+H+U-	MM2	fein	
2;9	makat' (maknut')	2	(ein)tauchen, eintunken	A+H+U-	MM2	fein	
2;9	nadavlivat' (nadavit')	1	drücken (auf)	A+H+U-	MM2	fein	
2;9	otbivat' (otbit')	1	abschlagen, abbrechen	A+H+U-	MM2	fein	
2;9	otlamyvat' (otlomit')	3	abbrechen, abmachen	A+H+U-	MM2	fein	
2;9	otpusit' (otpuskat')	1	loslassen	A+H+U-	MM2	fein	
2;9	sbivat' (sbit')	1	abschlagen	A+H+U-	MM2	fein	
2;9	vybrasyvat' (vybrosit')	1	heraus-, wegwerfen	A+H+U-	MM2	fein	
2;9	zastrelivat' (zastrelit')	2	erschießen	A+H+U-	MM3-1	fein	
2;11	perelistyvat' (perelistnut')	1	umblättern	A+H+U-	MM2	fein	
1;8	padat' (upast')	67	hin-, herunterfallen	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;8	sadit'sja (sest')	61	sich setzen	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;10	bach (Ammensprache)	100	hin-, herunterfallen	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;10	vstavat' (vstat')	12	aufstehen	A+K/F+U-	MM1	fein	
1;11	prichodit' (priiti)	7	(an)kommen, eintreffen	A+K/F+U-	MM2	fein	
2;0	sažat' (posadit')	9	(hin)setzen	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;1	krutit'sja (pokrutit'sja)	12	sich drehen	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;1	ložit'sja (leč')	8	sich hinlegen	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;1	ostanavlivat'sja (ostanovit'sja)	21	stehen bleiben	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;2	svalivat'sja (svalit'sja)	3	herunterfallen, stürzen	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;3	obraščat'sja (obratit'sja)	1	sich hinwenden	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;7	podnimat'sja (podnjat'sja)	2	aufstehen, hinaufsteigen	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;7	pukat' (napukat')	1	pupsen	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;7	tormozit' (zatormozit')	3	bremsen	A+K/F+U-	MM2	fein	
2;9	buchať'sja (buchnut'sja)	1	hinstürzen, hinplumpsen	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;9	opuskat'sja (opustit'sja)	1	sinken, sich niederlassen	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;9	povoraščivat'sja (povernut'sja)	3	sich umdrehen	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;9	prjatat'sja (sprjatat'sja)	1	sich verstecken	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;9	spotykat'sja (spotknut'sja)	1	stolpern	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;9	strjasat' (strjasti)	1	herunterschütteln, abschütteln	A+K/F+U-	MM2	fein	
2;11	dvigat'sja (dvinut'sja)	3	sich bewegen	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;11	nastupat' (nastupit')	2	treten (auf)	A+K/F+U-	MM2	fein	
2;11	uchat'sja (uchnut'sja)	1	mit Wucht hinstürzen	A+K/F+U-	MM1	fein	
2;1	kusat' (ukusit')	11	beißen, stechen	A+M+U-	MM3-1	fein	
2;2	plevat'sja (pljunut'sja)	2	spucken	A+M+U-	MM1	fein	
1;11	pokupat' (kupit')	24	(ein)kaufen	A-H/K/F/M-U-	MM2/MM3-1	grob	SZ/DD
1;11	stroit' (postroit')	35	bauen	A-H/K/F/M-U-	MM2/MM4-1	grob	SZ/DD

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
2;0	delat' (sdelat')	37	tun, machen	A-H/K/F/M-U-	MM1/MM2/MM3-1/MM3-2/MM4-1	grob	JV
2;0	igrat' (poigrat')	12	spielen	A-H/K/F/M-U-	MM2/MM3-1/MM3-2	grob	AV
2;0	lečit' (vylečit')	7	(ärztlich) behandeln	A-H/K/F/M-U-	MM3-1	grob	SZ/DD
2;0	rabotat' (porabotat')	12	arbeiten	A-H/K/F/M-U-	MM2	grob	AV
2;1	šalit' (pošalit')	3	unartig (ausgelassen) sein	A-H/K/F/M-U-	MM1	grob	AV
2;1	terjat' (poterjat')	4	verlieren	A-H/K/F/M-U-	MM2	grob	AV
2;2	balovat' (izbalovat')	2	verwöhnen, verhätscheln	A-H/K/F/M-U-	MM3-1	grob	AV
2;2	darit' (podarit')	5	(be)schenken	A-H/K/F/M-U-	MM2/MM3-1	grob	SZ/DD
2;2	nakazyvat' (nakazat')	1	bestrafen	A-H/K/F/M-U-	MM3-1	grob	AV
2;2	pereezžat' (pereechat')	3	umziehen	A-H/K/F/M-U-	MM2/MM4-1	grob	SZ/DD
2;3	mešat' (pomešat')	4	stören, im Weg sein	A-H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	grob	AV
2;3	probovat' (poprobovat')	4	probieren	A-H/K/F/M-U-	MM2	grob	AV
2;3	učit' (naučit')	5	lehren, beibringen	A-H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	grob	SZ/DD
2;3	uspevat' (uspet')	3	rechtzeitig kommen	A-H/K/F/M-U-	MM1	grob	AV
2;3	ždat' (podoždat')	1	warten	A-H/K/F/M-U-	MM1	grob	AV
2;5	delat' (udelat')	1	tun, machen	A-H/K/F/M-U-	MM1/MM2/MM3-1/MM3-2/MM4-1	grob	JV
2;5	pomogat' (pomoc')	6	helfen	A-H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	grob	AV
2;7	lečit'sja (vylečit'sja)	1	sich (ärztlich) behandeln lassen	A-H/K/F/M-U-	MM3-1	grob	SZ/DD
2;7	prodavat' (prodat')	3	verkaufen	A-H/K/F/M-U-	MM2/MM3-1	grob	SZ/DD
2;7	sobirat' (sobrat')	3	sammeln	A-H/K/F/M-U-	MM2	grob	SV
2;7	ukroščat' (ukrotit')	7	bändigen, zähmen	A-H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	grob	AV
2;9	sobirat'sja (sobrat'sja)	1	sich versammeln	A-H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	grob	SZ/DD
2;9	spasat' (spasti)	2	retten	A-H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	grob	AV
2;9	tvorit' (natvorit')	1	etwas anstellen	A-H/K/F/M-U-	MM2	grob	AV
2;9	tvorit' (sotvorit')	1	schaffen, tun, machen	A-H/K/F/M-U-	MM1/MM2/MM3-1/MM3-2/MM4-1	grob	JV
2;9	ubirat'sja (ubrat'sja)	2	sich davonmachen, abhauen	A-H/K/F/M-U-	MM1	grob	AV
2;9	umirat' (umeret')	1	sterben	A-H/K/F/M-U-	MM1	grob	AV
2;9	vstrečat' (vstretit')	1	treffen, begegnen	A-H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	grob	SZ/DD
1;10	echat' (poechat')	266	fahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
1;10	katat'sja (pokatat'sja)	27	spazieren fahren, schaukeln	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
1;11	ezdit' (poezdit')	29	fahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
1;11	katat' (pokatat')	10	ausfahren, spazieren fahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
1;11	uezžat' (uechat')	18	wegfahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
1;11	uvozit' (uvezti)	2	wegbringen, abtransportieren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
1;11	vezti (povezti)	20	fahren, bringen, holen (Auto)	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
1;11	vozit' (privezti)	12	holen, befördern	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;0	priežžat' (priechat')	41	(an)kommen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;1	letet' (poletet')	11	fliegen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW

Anhang 2

Alter	Verb im Infinitiv	Tokens	Übersetzung	AHU-Tests	Menschenmaße	Granularitätsstufe	Kompl./VK
2;2	katit' (pokatit')	1	schnell fahren, zum Rollen bringen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;2	letat' (poletat')	12	fliegen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;2	ugoščat' (ugostit')	1	anbieten, bewirten	A+H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	mittel-grob	Sonst.
2;2	vesti (povesti)	5	führen, steuern (Fahrzeug)	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;2	vozvraščat'sja (vernut'sja)	3	zurückkehren	A+H/K/F/M-U-	MM1	mittel-grob	FBW
2;3	davit' (zadavit')	6	überfahren	A+H/K/F/M-U-	MM2/MM3-1/MM3-2	mittel-grob	FBW
2;3	doezžat' (doečat')	1	fahren bis, ankommen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;3	iskat' (poiskat')	2	suchen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	Sonst.
2;3	privozit' (privezti)	1	bringen, anfahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;3	proezžat' (proečat')	3	durchfahren, vorbeifahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;3	s"ezdit' (pf.)	6	(hin und zurück) fahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;5	uletat' (uletet')	2	wegfliegen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;7	obgonjat' (obognat')	1	überholen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;7	ot"ezžat' (ot"ečat')	1	wegfahren, fortfahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;7	vyletat' (vyletet')	6	fortfliegen, abfliegen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;7	zagružat' (zagruzit')	2	beladen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;9	naezžat' (naečat')	1	anfahren, (gegen) fahren, stoßen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;9	nagružat' (nagruzit')	1	beladen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;9	napadat' (napast')	1	angreifen, überfallen, herfallen	A+H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2/MM4-1	mittel-grob	Sonst.
2;9	otvožit' (otvezti)	1	abtransportieren, wegfahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;9	peresaživat'sja (peresest')	1	seinen Platz wechseln, umsteigen	A+H/K/F/M-U-	MM1	mittel-grob	FBW
2;9	pod"ezžat' (pod"ečat')	1	heran-, vorfahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;9	priletat' (priletet')	1	herbeifliegen, angefliegen gekommen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;9	razgružat' (pazgruzit')	4	ent-, aus-, abladen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;9	vyezžat' (vyečat')	1	weg-, ausfahren	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;9	zaezžat' (zaečat')	1	einkehren, vorbeischaun	A+H/K/F/M-U-	MM3-1/MM3-2	mittel-grob	FBW
2;11	sgružat' (sgruzit')	2	ausladen, abladen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW
2;11	vygružat' (vygruzit')	2	ab-, ausladen	A+H/K/F/M-U-	MM2	mittel-grob	FBW