

**Erwerb grammatischer Fähigkeiten  
von Kindern mit Portugiesisch als Erstsprache  
im Alter zwischen zwei und vier Jahren**

**Grundlagen der Sprachdiagnostik  
portugiesischsprachiger Kinder**



Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades  
der Humanwissenschaftlichen Fakultät  
der Universität zu Köln  
vorgelegt von

**Michèle Lorang**  
aus Luxemburg

Köln 2015

1. Berichterstatter: Prof. Dr. Hans-Joachim Motsch (Köln)
2. Berichterstatter: Prof. Dr. Martin Becker (Köln)

Tag der mündlichen Prüfung: 18.06.2014

## Herzlichen Dank ...

Das Anliegen und Rahmenthema der vorliegenden Arbeit sowie ihre praktische Anwendung in Bezug zur Sprachdiagnostik portugiesischsprachiger Kinder sind dem Fach der Heilpädagogik und Rehabilitationswissenschaften zuzuordnen. Der Wunsch, den portugiesischen Spracherwerb als Grundlage zur Sprachdiagnostik und -therapie der zahlreichen Kinder mit portugiesischer Erstsprache in Luxemburg zu untersuchen, entstand aufgrund meiner über zwanzigjährigen Berufserfahrung als Grund- und Sonderschullehrerin mit sprachunauffälligen und sprachauffälligen Kindern und aus dem Bedürfnis einer Qualitätsoptimierung der eigenen Arbeit. In der Person von Prof. Dr. Motsch fand ich sofort eine spontane und verständnisvolle Unterstützung für mein Projekt. Ihm verdanke ich auch den erheblichen Qualitätssprung in meiner täglichen Arbeit in Diagnostik und Therapie mit sprachauffälligen mehrsprachigen Kindern. Die zur empirischen Untersuchung notwendigen theoretischen Grundlagen mussten aus dem Bereich der angewandten Linguistik geschöpft werden, so dass eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit einem Vertreter der romanischen Sprachwissenschaft unentbehrlich war. Diese fand ich in der Person von Prof. Dr. Becker vom Romanischen Seminar der Universität zu Köln. Auch er unterstützte mich sofort in meinem Vorhaben und nahm geduldig in Kauf, dass ich mich als Sonderschullehrerin und damit Nicht-Linguistin in viele neue Inhalte hineinlesen und er sich vermutlich eine Reihe Anfänger-Fragen anhören musste. Ihm verdanke ich jedenfalls einen riesigen Wissenszuwachs hinsichtlich sprachwissenschaftlicher Inhalte.

Meinen beiden Betreuern schulde ich deshalb hohen Respekt und großen Dank.

Bedanken möchte ich mich auch bei zwei muttersprachlich portugiesischen Arbeitskolleginnen, denen die Förderung der vielen portugiesischsprachigen Kindern in Luxemburg am Herzen liegt. Sie sagten mir von Anfang an ihre Unterstützung in meinem Vorhaben zu und schafften mir jede Frage und jeden Zweifel, die ich selbst als Nicht-Muttersprachlerin bezüglich der portugiesischen Sprache hatte, aus dem Weg. Es sind Idalina Klein-Soares und Liz Sequeira. Beide begleiteten mich zum Teil während der Spielsequenzen mit den Kindern. Liz, Grundschullehrerin im Schwangerschaftsurlaub, sorgte zuerst hochschwanger und später in Begleitung ihres Babys für regen Gesprächsstoff bei den zu untersuchenden Kindern und Idalina, Förderlehrerin der portugiesischen Sprache, kramte sämtliche typische Kinderreime und Abzählverse hervor, um auch die Kleinsten zum Spielen und Sprechen zu bewegen. Sie begleitete mich übrigens auch ins Tonstudio, um das im

Rahmen dieser Arbeit entstandene Sprachscreening portugiesischer Kinder mit ihrer muttersprachlichen Stimme aufzunehmen.

Bei Liz und Idalina bedanke ich mich herzlich, insbesondere auch für die dabei entstandene Freundschaft.

Aber nicht nur Idalina und Liz begleiteten mich während der Spielsequenzen. Auch die beiden Erzieherinnen Sabrina Cardoso und Isabel Rodrigues De Oliveira „spielten“ mit. Dass ich meine Untersuchung überhaupt in den (aufgrund ihres hohen Anteils an portugiesischsprachigen Kindern) ausgewählten Kindertageseinrichtungen durchführen durfte, verdanke ich ihren Leitern: Chantal Siebenaller aus der Kita „Fielser Biddestëpp“, Emily Glaesener aus der Kita des „Bieschbecher Blannenheem“ und Dr Nico Kneip, Gründer des damaligen „Benjamin-Club“, vertreten in den Gemeinden Ettelbrück, Diekirch, Colmar-Berg und Bissen. Schließlich danke ich auch Mirko Mainini, damaliger Studienrat aus den Gemeinden Larochette und Lintgen, sowie Nicole Wagener, Studienrätin aus der Gemeinde Medernach, die mir die Erlaubnis gaben, in den Schulen ihres Zuständigkeitsbereiches zu „spielen“. Auch den Lehrerinnen und Erzieherinnen dieser Schulen, die mich immer offen und warmherzig empfangen, gilt mein aufrichtiger Dank.

Ein weiterer Dank geht an Roger Frisch, Grundschullehrer, der zwar nicht „mitspielte“, der mich in Sachen Tontechnik mit seinem nahezu professionellen Informatikwissen und -material spontan unterstützte.

Schlussendlich schließe ich die Liste der Personen, die zum Erstellen dieser Arbeit beigetragen haben und bei denen ich mich ganz besonders bedanken muss, mit meiner Familie: An erster Stelle meinem Mann, Marc Schmidt, ebenfalls Sonderschullehrer und kritischer Gutachter aller meiner Dokumente, danke ich für seine Geduld. Dann unseren 3 Kindern Laurent, Bernard und Elisabeth, die viel Verständnis für mein Engagement zeigten und mir den nötigen Freiraum dafür ließen - Freiraum, den auch sie nutzten, um sich zu selbständigen und verantwortungsvollen Jugendlichen zu entwickeln. Am Ende danke ich meiner Mutter, für die ich in Zukunft mehr Zeit haben werde.

Bei Ihnen allen bedanke ich mich zutiefst.

Rollingen, im März 2014

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Juni 2014 angenommen.

# Inhalt

<b>Einleitung</b> .....	<b>11</b>
1 Problemstellung .....	11
1.1 Die spezifische Situation Luxemburgs .....	11
1.2 João, ein typisches Fallbeispiel .....	15
1.3 Relevanz eines linguistischen Bezugsmodell .....	18
2 Zielsetzung.....	20
3 Vorgehen und Aufbau der Arbeit .....	20
4 Begriffsklärung.....	23

## Teil A

<b>1 Varianten der portugiesischen Sprache und ungestörte Entwicklung der portugiesischen Grammatik</b> .....	<b>27</b>
1.1 Varianten der portugiesischen Sprache.....	27
1.1.1 Die europäische Variante des Portugiesischen (EP) .....	27
1.1.2 Die brasilianische Variante des Portugiesischen (BP) .....	28
1.1.3 Die afrikanische Variante des Portugiesischen .....	28
1.2 Veröffentlichungen über den Erwerb der portugiesischen Grammatik .....	30
1.2.1 Schwerpunkte der portugiesischen Empirik .....	30
1.2.2 Ein Überblick .....	30
1.2.3 Erwerb grammatischer Paradigmen.....	34
1.2.3.1 Die Wortstellung im Hauptsatz .....	34
1.2.3.2 Der Negationssatz.....	34
1.2.3.3 Der Interrogationssatz .....	35
1.2.3.4 Die komplexe Syntax .....	35
1.2.3.5 Flexionsmorphologie der Verbalphrase .....	35
1.2.3.6 Flexionsmorphologie der Nominalphrase.....	36
1.2.3.7 Freie Morphologie .....	37
1.2.4 Zusammenfassung.....	39
<b>2 Hauptmerkmale und ungestörte Entwicklung der italienischen Grammatik</b> .....	<b>41</b>
2.1 Hauptmerkmale der italienischen Grammatik.....	41
2.1.1 Vorbemerkungen zum Aufbau der Beschreibung .....	41
2.1.2 Wortstellung im Haupt- und Nebensatz .....	41
2.1.3 Der Negationssatz.....	42
2.1.4 Der Interrogationssatz .....	43
2.1.5 Flexionsmorphologie der Verbalphrase .....	43
2.1.6 Flexionsmorphologie der Nominalphrase.....	43
2.1.7 Freie Morphologie .....	45
2.2 Veröffentlichungen über den Erwerb der italienischen Grammatik .....	46
2.2.1 Schwerpunkte der italienischen Empirik .....	46
2.2.2 Ein Überblick .....	46
2.2.3 Erwerb grammatischer Paradigmen.....	49
2.2.3.1 Wortstellung im Haupt- und Nebensatz .....	49

2.2.3.2	Flexionsmorphologie der Verbalphrase .....	49
2.2.3.3	Flexionsmorphologie der Nominalphrase .....	50
2.2.3.4	Freie Morphologie .....	51
2.2.4	Zusammenfassung .....	55

### **3 Hauptmerkmale und ungestörte Entwicklung der französischen Grammatik.....56**

3.1	Hauptmerkmale der französischen Grammatik .....	56
3.1.1	Vorbemerkungen zum Aufbau der Beschreibung .....	56
3.1.2	Wortstellung im Haupt- und Nebensatz .....	56
3.1.3	Der Negationssatz .....	57
3.1.4	Der Interrogationssatz .....	58
3.1.5	Flexionsmorphologie der Verbalphrase .....	58
3.1.6	Flexionsmorphologie der Nominalphrase .....	59
3.1.7	Freie Morphologie .....	60
3.2	Veröffentlichungen über den Erwerb der französischen Grammatik .....	62
3.2.1	Ein Überblick .....	62
3.2.2	Erwerb grammatischer Paradigmen .....	63
3.2.2.1	Wortstellung im Hauptsatz .....	63
3.2.2.2	Der Negationssatz .....	64
3.2.2.3	Der Interrogationssatz .....	64
3.2.2.4	Die komplexe Syntax .....	65
3.2.2.5	Flexionsmorphologie der Verbalphrase .....	66
3.2.2.6	Flexionsmorphologie der Nominalphrase .....	67
3.2.2.7	Freie Morphologie .....	68
3.2.3	Zusammenfassung .....	70

### **4 Grammatische Theorien.....72**

4.1	Die Begriffe „Grammatik“ und „Grammatiktheorie“ .....	72
4.2	Grammatiktheorien im Wandel der Zeit .....	73
4.2.1	Der Strukturalismus .....	73
4.2.1.1	Die Kopenhagener Schule .....	74
4.2.1.2	Die Prager Schule .....	74
4.2.1.3	Der amerikanische Strukturalismus .....	75
4.2.2	Die Dependenz- oder Valenzgrammatik .....	79
4.3	Grammatiktheorien und ihr Bezug zur vorliegenden Arbeit .....	81
4.3.1	Nutzen und Anwendung einer Grammatiktheorie .....	81
4.3.2	Beschreibungsgegenstand .....	82
4.3.3	Beschreibungsinstrument .....	82
4.3.4	Auswahl einer Grammatiktheorie .....	82
4.4	Das Prinzipien- und Parameter- Modell der Generativen Grammatik .....	83
4.4.1	Die Universalgrammatik. Prinzipien und Parameter .....	83
4.4.2	Die Schlüsselrolle der Syntax im Aufbau des Satzes .....	85
4.4.2.1	Das syntagmatische Modul: Phrasenstruktur und X'-Schema .....	86
4.4.2.2	Das lexikalische Modul: Argumentstruktur und Theta-Rolle .....	99
4.4.2.3	Die Kasustheorie .....	100
4.4.2.4	Die Bindungstheorie .....	102

4.5	Ableitung eines Grundgerüsts zur Analyse der Sprachkorpora der vorliegenden Untersuchung .....	103
4.6	Zusammenfassung .....	104
<b>5</b>	<b>Klassifikationskategorien zur Analyse der Sprachkorpora .....</b>	<b>105</b>
5.1	Beschreibungs- und Klassifikationsmöglichkeiten .....	105
5.2	Bestimmung der Klassifikationskategorien .....	106
5.2.1	Vorgehensweise .....	106
5.2.2	Lexikalische Kategorien und ihre Projektionen .....	107
5.2.2.1	Konstituentenstrukturanalyse .....	107
	(1) Zusammensetzung der Verbalphrase (VP) .....	107
	(2) Art der verbalen Elemente: prädikative Strukturen und Argumentstrukturen, Modal- und Hilfsverben .....	119
	(3) Zusammensetzung der Nominalphrase (NP) .....	124
	(4) Zusammensetzung der Adjektivphrase (AP) .....	129
	(5) Zusammensetzung der Präpositionalphrase (PP) .....	131
5.2.2.2	Wortstellungsanalyse .....	137
	(6) Der Kopf-Komplement-Parameter der VP .....	137
	(7) Wortstellung im Haupt- und Nebensatz .....	141
	(8) Wortstellung im Negationssatz .....	151
5.2.3	Funktionale Kategorien .....	154
5.2.3.1	Die Complementizer-Phrase (CP) .....	154
	(9) Der Nebensatz .....	155
	(10) Der Interrogativsatz .....	156
5.2.3.2	Die Inflexionsphrase (IP) .....	158
	(11) Tempus und Kongruenz .....	158
	(12) Der Pro-Drop-Parameter .....	167
5.2.3.3	Die Determiniererphrase (DP) .....	168
	(13) Kongruenz in der Nominal- und Präpositionalphrase in Genus und Numerus .....	173
	(14) Kongruenz in der Adjektivphrase in Genus und Numerus .....	174
	(15) Kasus der Personalpronomina .....	175
5.3	Übersichtstabelle aller Klassifikationskategorien .....	177
<b>6</b>	<b>Empirische Anlage .....</b>	<b>180</b>
6.1	Zielsetzung .....	180
6.2	Zeitraumen der Untersuchung .....	180
6.3	Untersuchungssetting: Querschnitt und Längsschnitt .....	180
6.4	Auswahl der Probanden .....	181
6.5	Datenerhebung .....	182
6.5.1	Kontext der Datenerhebung .....	192
6.5.2	Methode der Datenerhebung .....	183
6.5.3	Verlauf der Datenerhebung .....	184
6.6	Datentranskription .....	185
6.7	Datenauswertung .....	186
6.7.1	Einordnung der Sprachdaten in Klassifikationskategorien .....	186

6.7.2	Einordnung der Einzelergebnisse in Alterskohorten und Bestimmung der Mittelwerte .....	187
6.8	Bestimmung der Erwerbskriterien.....	188
6.9	Überblick über die Anlage der Untersuchung .....	189
6.10	Tabelle 1: Gesamtübersicht der Mittelwerte aller Alterskohorten.....	190
	Tabellen 2-8: Auswertungstabellen des Querschnitts .....	194
	Tabelle 9: Auswertungstabelle Längsschnitt Soraia.....	215
	Tabelle 10: Auswertungstabelle Längsschnitt Mafalda .....	218

<b>7</b>	<b>Darstellung der Ergebnisse des Quer- und Längsschnitts .....</b>	<b>221</b>
7.1	Lexikalische Kategorien und ihre Projektionen .....	221
7.1.1	Konstituentenstrukturanalyse .....	221
7.1.1.1	Zusammensetzung der Verbalphrase (1).....	221
7.1.1.2	Art der verbalen Elemente (2): Prädikative Strukturen und Argumentstrukturen. Zusammengesetzte Verbzeiten und periphrastische Konstruktionen.....	225
7.1.1.3	Zusammensetzung der Nominalphrase (3).....	231
7.1.1.4	Zusammensetzung der Adjektivphrase (4) .....	236
7.1.1.5	Zusammensetzung der Präpositionalphrase (5) .....	237
7.1.2	Wortstellungsanalyse.....	243
7.1.2.1	Der Kopf-Komplement-Parameter der VP (6).....	243
7.1.2.2	Wortstellung im Haupt- und Nebensatz (7) .....	244
7.1.2.3	Wortstellung im Negationssatz (8).....	245
7.2	Funktionale Kategorien.....	246
7.2.1	Die Complementizer-Phrase (CP) .....	246
7.2.1.1	Der Nebensatz (9) .....	246
7.2.1.2	Der Interrogativsatz (10).....	248
7.2.2	Die Inflexions-Phrase.....	250
7.2.2.1	Tempus und Kongruenz (11).....	250
7.2.2.2	Der Pro-Drop-Parameter (12).....	256
7.2.3	Die Determinierer-Phrase .....	259
7.2.3.1	Kongruenz in der Nominal- und Präpositionalphrase in Genus und Numerus (13) .....	259
7.2.3.2	Kongruenz in der Adjektivphrase in Genus und Numerus (14) .....	262
7.2.3.3	Kasus der Personalpronomina (15).....	263

<b>8</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse des Quer- und Längsschnitts .....</b>	<b>266</b>
8.1	Lexikalische Kategorien und ihre Projektionen .....	266
8.1.1	Konstituentenstrukturanalyse .....	266
8.1.1.1	Zusammensetzung der Verbalphrase (1).....	266
8.1.1.2	Art der verbalen Elemente (2): .....	268
	Prädikative Strukturen und Argumentstrukturen Zusammengesetzte Verbzeiten und periphrastische Konstruktionen	
8.1.1.3	Zusammensetzung der Nominalphrase (3).....	275
8.1.1.4	Zusammensetzung der Adjektivphrase (4) .....	281



8.1.1.5	Zusammensetzung der Präpositionalphrase (5) .....	282
8.1.2	Wortstellungsanalyse .....	288
8.1.2.1	Der Kopf-Komplement-Parameter der VP (6) .....	288
8.1.2.2	Wortstellung im Haupt- und Nebensatz (7) .....	290
8.1.2.3	Wortstellung im Negationssatz (8) .....	293
8.2	Funktionale Kategorien .....	296
8.2.1	Die Complementizer-Phrase (CP) .....	296
8.2.1.1	Der Nebensatz (9) .....	296
8.2.1.2	Der Interrogativsatz (10) .....	301
8.2.2	Die Inflexions-Phrase .....	304
8.2.2.1	Tempus und Kongruenz (11) .....	304
8.2.2.2	Der Pro-Drop-Parameter (12) .....	310
8.2.3	Die Determinierer-Phrase .....	311
8.2.3.1	Kongruenz in der Nominal- und Präpositionalphrase in Genus und Numerus (13) .....	311
8.2.3.2	Kongruenz in der Adjektivphrase in Genus und Numerus (14) .....	312
8.2.3.3	Kasus der Personalpronomina (15) .....	313

## **9 Erwerbssequenz grammatischer Fähigkeiten zwischen 2;0 und 4;0 Jahren ..... 319**

9.1	Erwerbssequenz lexikalischer Kategorien und ihrer Projektionen .....	319
9.1.1	Konstituentenstrukturanalyse .....	319
9.1.1.1	Erwerbssequenz der Verbalphrase (VP) .....	319
9.1.1.2	Erwerbssequenz der Nominalphrase (NP) .....	319
9.1.1.3	Erwerbssequenz der Adjektivphrase (AP) .....	320
9.1.1.4	Erwerbssequenz der Präpositionalphrase (PP) .....	320
9.1.1.5	Erwerbssequenz der Objekte .....	320
9.1.2	Wortstellungsanalyse .....	321
9.2	Erwerbssequenz funktionaler Kategorien .....	321
9.2.1	Die Complementizerphrase .....	321
9.2.1.1	Interrogativsätze .....	321
9.2.1.2	Nebensätze .....	321
9.2.2	Die Inflexionsphrase .....	321
9.2.2.1	Pro-Drop-Parameter .....	321
9.2.2.2	Tempus .....	322
9.2.2.3	Kongruenz .....	322
9.2.3	Die Determiniererphrase .....	322
	Tabelle: Erwerbssequenz grammatischer Fähigkeiten zwischen 2;0 und 4:0 Jahren .....	324

## **10 Erwerbsschwerpunkte zwischen 2;0 und 4;0 Jahren ..... 328**

## **Überleitung ..... 333**

## Teil B

<b>11</b>	<b>Sprachspezifische Differenzial- und Förderdiagnostik am Beispiel des vierjährigen João .....</b>	<b>336</b>
11.1	Kontext und Zielsetzung.....	336
11.2	SprachspezifischeDifferenzialdiagnostik .....	336
11.3	Sprachspezifische Förderdiagnostik .....	340
<b>12</b>	<b>Screening zur Überprüfung der grammatischen Fähigkeiten portugiesischer Kinder ab dem Alter von 4 Jahren .....</b>	<b>341</b>
12.1	Orientierung an der ESGRAF-MK (Motsch).....	341
12.2	Die portugiesische Version des Screenings .....	342
12.3	Der ungestörte Grammatikerwerb .....	343
12.4	Der gestörte Grammatikerwerb.....	345
12.5	Auswahl und Beschreibung der Test-Items .....	346
12.5.1	Vorbemerkung zur Schreibweise der Items .....	346
12.5.2	Morphologische Strukturen .....	346
12.5.3	Syntaktische Strukturen .....	353
12.5.4	Überblick über die Test-Items .....	355
12.6	Durchführung des Testverfahrens .....	355
12.6.1	Auswertungsbogen .....	355
12.6.2	Beschreibung desTestverfahrens .....	355
12.7	Interpretation des Testverfahrens.....	360
12.7.1	Kriterien eines auffälligen Spracherwerbs.....	360
12.7.2	Durchführungsbeispiel 1: João (6;0 Jahre) .....	361
12.7.2	Durchführungsbeispiel 2: Mara (6;6 Jahre).....	362
	<b>Schluss.....</b>	<b>364</b>
	<b>Literatur.....</b>	<b>368</b>
	<b>Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen .....</b>	<b>380</b>

## Anhang

Der Anhang enthält das Screening zur Überprüfung der frühen grammatischen Fähigkeiten für Kinder mit Erstsprache Portugiesisch ab dem Alter von 4 Jahren nach dem Modell der ESGRAF-MK (Motsch 2011) in der Form einer Powerpoint-Präsentation sowie den Auswertungsbogen des Screeningverfahrens.

# Einleitung

## 1 Problemstellung

### 1.1 Die spezifische Situation Luxemburgs

#### Demographische Lage

Luxemburg mit seinen ca. 512.000 Einwohnern ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt das europäische Land mit dem höchsten Anteil an Bürgern mit Migrationshintergrund (Nationales Institut für Statistik und Wirtschaftstudien, STATEC 2013):

**44,5% der Gesamtbevölkerung haben laut den letzten Zählungen (2013) nicht die luxemburgische Nationalität und 60% haben einen Migrationshintergrund.**

Im Jahre 1947 betrug der Prozentsatz der Bürger mit nicht-luxemburgischer Nationalität 10%, 1971 rund 18% und 1991 rund 29% (STATEC 2012 und 2013).

Im Vergleich dazu lag der durchschnittliche „Ausländeranteil“ in den 27 EU-Ländern im Jahr 2011 bei 6,5% (Statistisches Amt der EU, Eurostat 2012).

An 2. Stelle hinter dem „Spitzenreiter“ Luxemburg folgte Lettland mit 17,4%.

Luxemburgs Nachbarländer erreichten folgende Prozentsätze:

Belgien 9,7%, Deutschland 8,7%, und Frankreich 5,8%. In Schweden betrug zur gleichen Zeit die Ausländerquote 6,3%, in Dänemark 6,0% und in Finnland 2,9%.

**Bezogen auf die Gesamtbevölkerung Luxemburgs bilden die portugiesischen Mitbürger mit 16,1% die größte nicht-luxemburgische Gemeinschaft.**

Die Franzosen stellen 6,1% der Gesamtbevölkerung dar, gefolgt von den Italienern mit 3,6%, den Belgiern mit 3,3% und den Deutschen mit 2,4% (STATEC 2012).

**Bezogen auf alle Nicht-Luxemburger beträgt der Anteil der portugiesischen Mitbürger 37,1%.**

Der Anteil der Franzosen beträgt 14,4%, derjenige der Italiener 7,9%, der Belgier 7,4% und der Deutschen 5,2% (STATEC 2012).

Betrachtet man ausschließlich die Schulpopulation, so ergeben sich laut Statistiken des luxemburgischen Unterrichtsministeriums (MENFP 2013) noch höhere Prozentsätze:

**Im Schuljahr 2011/12 betrug der Anteil der luxemburgischen Schüler 51,3%. Unter den Nicht-Luxemburgern bildeten die Schüler mit portugiesischer Staatsangehörigkeit, mit 54,8% die weitaus größte Gruppe.**

Die Reihenfolge, bezogen auf die offizielle Nationalität, ergibt folgendes Bild:

Luxemburg: 51,3%, Portugal: 25,4%, Frankreich: 5,3%, „Ex-Jugoslawien“: 5,1%, Belgien: 2,4%, Italien: 1,6%, Deutschland: 1,5%, andere: 7,4%.

Alle oben genannten Prozentsätze geben die offizielle Nationalität der Schüler an. Diese gibt jedoch keinen Aufschluss über die tatsächlich zuhause gesprochene Sprache. Wird nämlich diese berücksichtigt, ergibt sich ein noch multikulturelles Bild, denn laut statistischen Erhebungen sinkt in Luxemburg Jahr für Jahr die Zahl der Schüler, deren Erstsprache Luxemburgisch ist:

**Im Schuljahr 2011/12 lag der Anteil der schulpflichtigen Kinder, die zuhause Luxemburgisch sprechen, bei 41,5% - trotz 51,3% mit luxemburgischer Staatsangehörigkeit. Der Anteil der Kinder mit anderer Erstsprache lag somit bei 58,5%. Tendenz steigend, denn im Elementarbereich betrug er zur gleichen Zeit schon 62,6%.**

**Die portugiesische Sprache ist mit 28,2% die am zweitmeisten gesprochene Sprache unter allen schulpflichtigen Kindern.  
Im Elementarbereich übersteigt dieser Prozentsatz bereits das Drittel.**

### **Herausforderung ...**

Die oben dargestellten Zahlen deuten die Problematik an, mit der die sonderpädagogischen Fachkräfte, die in Luxemburg mit Diagnostik, Förderung und Therapie von Sprachauffälligkeiten beauftragt sind, konfrontiert sind.

Angesichts der hohen Anzahl an mehrsprachigen, allen voran portugiesischen Kindern, stehen sie vor der Aufgabe, grammatische Regelabweichungen in der Zweitsprache Luxemburgisch als normale Zwischenstufe im frühen Zweitspracherwerb als solche zu erkennen und von Abweichungen abzugrenzen, die auf eine Spracherwerbsstörung schließen lassen. Abgesehen von der Tatsache, dass zur Zeit „sprachwissenschaftlich fundierte Verfahren fehlen, mit denen Spracherwerbsstörungen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern eindeutig feststellbar sind“ (Chilla, Rothweiler und Babur 2010, 112) besteht die Herausforderung darin, dass es *die* mehrsprachige Entwicklung nicht gibt: Mehrsprachige Kinder entwickeln ihre Zweitsprachkompetenzen individuell sehr unterschiedlich aufgrund einer Reihe von Einflussfaktoren. Diese sind das Alter beim Erstkontakt mit der Zweitsprache, die Quantität und Qualität des sprachlichen Inputs, das Prestige der zu erlernenden Sprache und die individuellen Sprachlernvoraussetzungen des Kindes, wie z.B. sein Temperament oder seine Sprachlernmotivation (Triarchi-Herrmann, 2006, Asbrock, Ferguson und Hoheiser-Thiel, 2011).

Daraus ergeben sich folgende zwei Szenarien: Einerseits kann es vorkommen, dass bei sukzessiv bilingualen Kindern ohne SSES sprachliche Normabweichungen in L2 vorliegen, die denen einer SSES bei monolingualen Kindern sehr ähnlich sind und als solche diagnostiziert und therapiert werden. Andererseits riskieren genuin spracherwerbsgestörte mehrsprachige Kinder nicht als solche erkannt zu werden. Somit besteht das doppelte Risiko einer Fehldiagnose (Motsch 2011):

- Auf der einen Seite stehen die „mistaken identities“ (Paradis 2005), d.h. die mehrsprachig aufwachsenden Kinder, die aufgrund ihrer unzureichenden grammatischen Entwicklung in L2 als spezifisch spracherwerbsgestört diagnostiziert werden, obwohl sie kein sprachliches Defizit in ihrer Erstsprache haben. Sie werden einer nicht unbedingt angemessenen sprachtherapeutischen Intervention zugeführt.
- Auf der anderen Seite werden spracherwerbsgestörte Kinder, deren genuine Störung sich immer sowohl auf die Erst- als auch auf die Zweitsprache niederschlägt, nicht (oder viel zu spät) als solche erfasst und kommen nicht in den Genuss einer dringend notwendigen Sprachtherapie. Es sind die „missed identities“ (Paradis 2005).

Anhand der bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass sich neben der Erhebung des sprachbiographischen Hintergrundes, die Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten in der Erstsprache des Kindes aufdrängt, will man eine Fehldiagnose, sowohl im Sinn einer falschen Positiven als einer falschen Negativen vermeiden.

**Daraus ergibt sich die Forderung eines psycholinguistisch und sprachpädagogisch begründeten, differenzial- und förderdiagnostischen Vorgehens, das alle, den Erst- und Zweitspracherwerb charakterisierende und beeinflussende externe und interne Komponenten berücksichtigt (Kracht 2000, Tracy 2008, Chilla, Rothweiler und Babur 2010, Asbrock, Ferguson und Hoheiser-Thiel 2011, Motsch 2011, 2013b, Scharff Rethfeldt 2013, Schmidt 2014a, 2014b).**

Ein solches Vorgehen bedeutet idealerweise die Erhebung und Analyse der sprachlichen Fähigkeiten in allen vom Kind gesprochenen Sprachen und ihre Einordnung in die entsprechenden psycholinguistischen Bezugssysteme, unter Berücksichtigung, falls vorhanden, der jeweiligen monolingualen oder bilingualen Bezugsnormen. Des Weiteren müssen die individuellen sprachbiographischen externen und internen Erwerbsbedingungen und -voraussetzungen berücksichtigt werden, mit dem übergeordneten Ziel, sprachpädagogisch entwicklungsadäquate und effektive Förder- und Therapieziele abzuleiten und die Eltern wirksam in der alltäglichen Förderung ihres Kindes zu begleiten.

Angesichts der Vielfalt an Sprachen, die in Luxemburg, Deutschland oder in einem anderen Land gesprochen werden, grenzt der alleinige Gedanke, dass ein Diagnostiker oder eine Diagnostikerin in der Lage sein könnte, den Spracherwerbsstand eines Kindes in jeder gesprochenen Erstsprache zu erheben, an eine Utopie („Nicht alles Wünschenswerte ist auch machbar.“ Motsch 2011, 7). Hinzu kommt, dass aussagekräftige Schlussfolgerungen aus den erhobenen Sprachdaten nur durch deren Einordnung in ein spracherwerbstheoretisch begründetes Bezugssystem gezogen werden können. Entsprechende Bezugssysteme sind aber für viele Sprachen ganz einfach nicht vorhanden (Tracy 2008, 8), geschweige denn an die Migrationssituation angepasst. Realistischer ist deshalb die Forderung, dass sich die mit Diagnostik und Therapie mehrsprachiger Kinder involvierten Fachkräfte ein Basiswissen der wichtigsten grammatischen Merkmale der häufigsten Migrationssprachen, inklusive ihrer kulturellen Spezifitäten und (falls vorhanden) ihrer Erwerbsverläufe aneignen sollten. Damit können der Spracherwerbsstand eines Kindes auch in seiner Erstsprache beurteilt werden, diagnostische Fehlentscheidungen vermieden und zielführende therapeutische Maßnahmen eingeleitet werden (Tracy 2008, Wagner 2010, Asbrock, Ferguson und Hoheiser-Thiel 2011, Motsch 2011, 2013a, 2013b, Schmidt 2014a, 2014b).

Eine solche „sprachspezifische Diagnostik“ (Motsch 2011, 7) kann unter dieser Voraussetzung in Zusammenarbeit mit einem im Umgang mit Kindern erfahrenen und mit den Anforderungen der Sprachdiagnostik vertrauten Übersetzer erfolgen. Auf die Situation in Deutschland bezogen, kann alternativ, zumindest für die fünf häufigsten Migrationssprachen Türkisch, Polnisch, Russisch, Griechisch und Italienisch, die ESGRAF-MK, „Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder“ (Motsch 2011), eingesetzt werden, ein computergestütztes Verfahren zur evozierten Diagnostik der grammatischen Basisfähigkeiten in den fünf genannten Sprachen. Auch das SCREEMIK 2, „Screening der Erstsprachfähigkeit

bei Migrantenkinder“ (Wagner 2008), ermöglicht deutschsprachigen Sprachtherapeuten computergestützt den Sprachstand eines zweisprachigen Kindes in seiner Erstsprache Russisch und Türkisch auf den Ebenen der Phonetik, Morphologie und Lexik zu erfassen. Sowohl ESGRAF-MK als auch SCREEMIK 2 können von Fachkräften, die über keine Kenntnisse der genannten Sprachen verfügen, durchgeführt werden. Beide Verfahren ermöglichen eine differenzialdiagnostische Abgrenzung der Kinder mit gestörtem Erst- und Zweitspracherwerb von den Kindern, bei denen ausschließlich unzureichende Kenntnisse in der Zweitsprache vorliegen. Die Fehleranalyse erlaubt zudem eine qualitative Auswertung im Hinblick auf mögliche Förder- und Therapieziele in der Erstsprache. Der Cito-Sprachtest (Röhner 2005) ist ein weiteres Verfahren, das es erlaubt, computergestützt den Sprachstand deutsch-türkischer Kinder in beiden Sprachen zu beurteilen. Hier werden aufgrund der Bewältigung von rezeptiv-sprachlichen Testkomponenten (passiver Wortschatz bezogen auf Substantive und Verben, Verständnis kognitiver Begriffe wie Farben Formen, Mengen und Größen, phonologische Bewusstheit und Textverständnis) die Sprachen des Kindes als gut, befriedigend oder förderbedürftig bewertet und im Hinblick auf Sprachförderbedarf geprüft.

Ein weiteres diagnose- und förderrelevantes Verfahren, das wie der Cito-Test, nicht aus dem sonderpädagogischen, sondern dem sprachpädagogischen Bereich der Mehrsprachigkeitsförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entstammt, ist das HAVAS 5, „Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger“ (Reich und Roth 2004). HAVAS 5 zielt auf eine „differentielle Beschreibung des Sprachstandes“ (Roth 2007, 83) in allen vom Kind gesprochenen Sprachen hin und ist für die Sprachen Türkisch, Polnisch, Russisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch und Deutsch konzipiert. Anhand einer Bildgeschichte werden die grammatische Ebene (Verbformen und -stellungen), die semantische Ebene (Verbwortschatz) sowie die pragmatische Ebene (Bewältigung der Aufgaben- und Gesprächssituation) bearbeitet. An das in diesen verschiedenen Kompetenzbereichen angelegte Sprachprofil können Förderentscheidungen angeknüpft werden. Die Durchführung erfordert die Beteiligung von zweisprachigen Fachkräften. Die Auswahl der grammatischen Indikatoren der portugiesischen Version wurde aufgrund von Untersuchungen in bilingualen Klassen, nach den Ergebnissen der Kindersprachforschung sowie nach grammatischen Komplexitätsüberlegungen vorgenommen, wohlwissend, dass verschiedene Aspekte, wie z.B. die Objektverwendung, „den Status eines genauer zu untersuchenden Phänomens haben“ (Roth 2007, 82).

### **... und Forderung**

Weil in Luxemburg ein großer Teil der schulischen Bevölkerung Portugiesisch als Erstsprache und Luxemburgisch zwischen 3 und 4 Jahren beim Eintritt in den Elementarbereich erwirbt, erfordert eine professionelle Differenzial- und Förderdiagnostik der sprachlichen Fähigkeiten dieser Kinder nicht nur eine dynamische und prozessorientierte Erhebung und Interpretation des Sprachstandes in der Zweitsprache Luxemburgisch, sondern auch in der Erstsprache Portugiesisch. Basiskenntnisse der Grammatik und spracherwerbstheoretische Grundlagen der portugiesischen Sprache sind deshalb unumgängliche Voraussetzungen, um diesen Kindern gerecht zu werden, dies nicht nur im sonderpädagogischen, sondern auch im allgemeinen sprachpädagogischen Bereich im Hinblick auf die Förderung der Mehrsprachigkeit.

## 1.2 João, ein typisches Fallbeispiel

### Beschreibung der Situation

Das folgende Fallbeispiel aus Luxemburg - mitnichten ein Einzelfall - illustriert die oben beschriebene Problematik anhand einiger exemplarischen Sätze des 4;3-jährigen, bis 3;0 Jahre ausschließlich Portugiesisch aufwachsenden João.

João wurde der Autorin mit seiner Mutter in der ambulanten sprachheilpädagogischen Anlaufstelle vorgestellt. Er war den Vorschullehrerinnen und Erzieherinnen aufgefallen, weil er nach mehr als einem Jahr regelmäßiger Sprachförderung und täglichem Sprachkontakt mit der luxemburgischen Sprache lediglich einige wenige Inhaltswörter in dieser Sprache produzierte. Sein sprachlicher Entwicklungsstand in der Zweitsprache Luxemburgisch entsprach nicht jenem der anderen Kinder der Klasse mit ähnlichem Sozialisations- und Erfahrungshintergrund. Dass João mit seinen unflektierten 2-3-Wortäußerungen eine intensive Förderung in seiner Zweitsprache benötigte, stand außer Frage.

Nach der Erhebung des Sprachstands in der Zweitsprache Luxemburgisch und der Festlegung der hier zu verfolgenden sprachlichen Förderziele müssten nun, im Sinne einer sprachspezifischen Differenzial- und Förderdiagnostik, zusätzlich folgende 3 Ziele verfolgt werden:

- Ziel 1 Beschreibung von João's sprachlichen Produktionen in seiner Erstsprache L1 und Rekonstruktion seiner individuellen Sprachbiographie.
- Ziel 2 Einordnung von João's morpho-syntaktischen Fähigkeiten im Spracherwerbskontinuum des linguistischen Bezugssystems der L1 und differenzialdiagnostische Abklärung, ob sein Spracherwerbsstand in L1 altersadäquat ist oder nicht, um einen gestörten Spracherwerb von ausschließlich unzureichenden Kenntnissen in der Zweitsprache zu unterscheiden.
- Ziel 3 Ableitung von sprachpädagogisch entwicklungsadäquaten Zielen in L1, um die Eltern zielführend in der täglichen Förderung ihres Kindes zu begleiten und eine kontrastive Sprachtherapie zu ermöglichen.

### Beschreibung des Sprachkorpus

Das folgende Sprachtranskript wurde während des Kommentierens von Fotos erstellt, die João's Mutter an einem schneereichen vorwinterlichen Wochenende geschossen hatte. João hatte zusammen mit seinem Vater einen Schneemann gebaut und war anschließend mit dem Schlitten einen Hügel hinunter gefahren.

Alle Beispiele werden ihrer zielsprachlichen portugiesischen Version gegenübergestellt. Sie sind in die deutsche Sprache übersetzt, einmal wortwörtlich und einmal mit Angabe der fehlenden oder nicht-zielsprachlichen Strukturen.

- 1** Com papá fiz neve. Isto. Aqui jardim.  
Com **o** papá fiz **um boneco de** neve. Isto. Aqui **no** jardim.  
Mit Papa (ich) habe gemacht Schnee. Das. Hier Garten.  
Mit Papa (Artikel fehlt) (ich) habe gemacht Schnee(mann) (Artikel fehlt). Das. Hier Garten (Präposition und Artikel fehlen).
- 2** Tem um cabeça e um barriga grande.  
Tem **uma** cabeça e **uma** barriga grande.  
(Er) hat einen Kopf und einen großen Bauch  
(Er) hat einen Kopf (falsches Genus) und einen großen Bauch (falsches Genus).
- 3** A cenoura é o nariz. O olhos é folha, dois folha. Estes é mão.  
A cenoura é o nariz. **Os** olhos **são** folhas, **duas** folhas. **Estas são as** mãos.  
Die Möhre ist die Nase. Das Augen ist Blatt, zwei Blatt. Diese ist Hand .  
Die Möhre ist die Nase. Das (Einzahl) Augen (Mehrzahl) ist (SVK-Einzahl) Blatt (Einzahl), zwei (falsches Genus) Blatt (Einzahl). Diese (falsches Genus) ist (SVK-Einzahl) Hand (Einzahl, Artikel fehlt).
- 4** O neve tem chapéu minha ... cabeça.  
O **boneco de** neve tem **o meu** chapéu ... **na** cabeça.  
Der Schnee hat meine Hut ... Kopf.  
Der Schnee (-mann) hat meinen Hut (Artikel fehlt, nicht-zielsprachl. Genus und Stellung des Possessivpronomens) ... Kopf (Präposition und Artikel fehlen).
- 5** Estou escorregar com isto, trenó ... montanha. Eu não sei, não consigo puxar trenó.  
Estou **a** escorregar com isto, com **o** trenó ... **na** montanha. Eu não sei, não consigo puxar **o** trenó.  
Ich rutsche mit das, Schlitten... Berg. Ich weiß nicht, ich kann nicht ziehen Schlitten.  
Ich rutsche (Präposition in der periphrastischen Konstruktion fehlt) mit das, Schlitten (Artikel fehlt) ... Berg (Präposition und Artikel fehlen). Ich weiß nicht, ich kann nicht ziehen Schlitten (Artikel fehlt).
- 6** Neve é frio ... branco.  
**A** neve é fria ... branca.  
Schnee ist kalt ... weiss.  
Schnee (Artikel fehlt) ist kalt ... weiß (falsches Genus der prädikativen Adjektive).
- 7** Tem outra (Frage an Mutter nach weiteren Bildern)? Papá está andar treno.  
**Tens** outra (fotografia)? **O** papá está **a** andar **com o (de)** treno.  
(Du) hat anderes (Foto)? Papa fährt Schlitten.  
(Du) hat (SVK- 3.PS) anderes? Papa (Artikel fehlt) fährt (Präposition in der periphrastischen Konstruktion fehlt) Schlitten (Präposition und Artikel fehlen).
- 8** Mostro o botas mãe. Está sujo.  
Mostro **as** botas **à** mãe. **Estão** sujas.  
(Ich) zeige der Stiefel Mutter. (Der Stiefel) ist schmutzig.  
Ich zeige der (nicht-zielsprachl. Genus und Numerus) Stiefel Mutter (Präp. und Art. fehlen). Sie ist (SVK- Einzahl) schmutzig (nicht-zielsprachl. Genus und Numerus des prädikativen Adjektivs).



## Interpretation des Sprachkorpus

Im Vergleich zu einer Erwachsenen- oder deskriptiven Grammatik sind folgende morpho-syntaktischen Fähigkeiten erworben resp. in einer Erwerbsübergangsphase:

- Die Wortstellung ist zielsprachlich.
- Alle lexikalischen Kategorien (mit Ausnahme von Konjunktionen) sind zumindest teilweise vorhanden: João gebraucht Verben, Nomina, Adjektive, invariable und variable Pronomina (Demonstrativ-, Personal- und Possessivpronomina), Determinierer, Präpositionen und Hilfsverben.
- Die Sätze sind zwar kurz, sie enthalten aber alle notwendigen Informationen, die im beschriebenen Kontext und mit Hilfe der Fotos zur erfolgreichen Kommunikation erforderlich waren. Insbesondere ist die Argumentstruktur der gebrauchten Verben gesättigt, Kopulae werden syntaktisch korrekt verwendet und erste fakultative sprachliche Mittel (wie Adjunkte, z.B. attributive Adjektive oder Umstandsbestimmungen) werden gebraucht.
- Der verwendete Negationssatz mit lexikalischem Subjekt ist zielsprachlich.
- Im Korpus kommen sowohl pro-Subjekte als lexikalische Subjekte vor.
- Die Subjekt-Verb-Kongruenz ist teilweise korrekt (1. und 3. Person Singular). Es werden keine nicht-zielsprachlichen infiniten Formen gebraucht.
- Erste Kontexte der Kongruenz in Numerus und Genus zwischen Determinierer, Nomen und ggfs. prädikativem Adjektiv bestehen.

Die folgenden grammatischen Kategorien fallen hingegen in den vorliegenden Beispielen und in allen anderen, von João geäußerten Sätzen hinsichtlich ihrer Nicht-Zielsprachlichkeit auf:

- Die Subjekt-Verb-Kongruenz der 2. Person Singular und der 3. Person Plural ist nicht zielsprachlich. Stattdessen wird die 3. Person Singular übergeneralisiert.
- Die Genusmarkierung der Nomina (sichtbar am Determinierer) ist unsicher.
- Die Numerusmarkierung der Determinierer, Nomina und Adjektive ist nicht zielsprachlich.
- Die Genusmarkierung der prädikativen Adjektive, unabhängig von der Genuszuweisung, stimmt nicht; nur die männliche Form wird gebraucht.
- Freie Morpheme werden unvollständig gebraucht: Determinierer und Präpositionen werden oft ausgelassen, Konjunktionen kommen nicht vor.
- Komplexere funktionale Kategorien (z.B. durch Konjunktionen eingeleitete Sätze), die kontext- und mediumunabhängig den Inhalt einer Kommunikation übermitteln oder vertiefen, werden nicht gebraucht.

## Grenzen des aktuellen Diagnostikmodells

Anhand einer deskriptiven Grammatik lässt sich das 1. Ziel einer sprachspezifischen Diagnostik, nämlich die Beschreibung der sprachlichen Produktionen in der Erstsprache des Kindes, sehr gut erfüllen: Die vom 4;3-jährigen João verwendeten grammatischen Strukturen mitsamt den Auffälligkeiten können unmissverständlich beschrieben werden. Auch Joãos Sprachbiographie kann problemlos im Kontakt mit den Bezugspersonen rekonstruiert werden.

Das 2. Ziel, nämlich die Frage, in wieweit Joãos syntaktische und morphologische

Fähigkeiten in Einklang mit denjenigen Gleichaltriger sind, respektiv ob die weiter oben, nach einer deskriptiven Grammatik beschriebenen „Auffälligkeiten“ in Abhängigkeit seines Alters überhaupt erworben sein müssten oder nicht, ist hingegen schwerer zu erfüllen:

**Zum frühen Erwerb der portugiesischen Sprache gibt es eine Reihe empirischer Untersuchungen über punktuelle grammatische Strukturen, aber keine zusammenhängenden Daten, die im Frühbereich auf eine Erwerbsreihenfolge grammatischer Strukturen und auf entsprechende Schwerpunkte im ungestörten Grammatikerwerb schließen lassen.**

Diese Feststellung entspricht dem Wortlaut von Prof. Dr. Inês Sim-Sim, Hochschuldekanin und Professorin der „Escola Superior de Educação de Lisboa“ und Autorin zahlreicher Publikationen: „Es gibt keine systematischen Informationen über den Lautspracherwerb des portugiesischen Kindes.“ („Não há informação sistematizada sobre o desenvolvimento da linguagem oral da criança portuguesa.“ 2010, 2). Auch im Hinblick auf eine zielgerichtete sprachpädagogische Intervention fehle es an angemessenen Instrumenten zur Überprüfung der lautsprachlichen Fähigkeiten. In dem Sinn beschreibt Prof Sim-Sim „eine offene Tür in Bezug zum Erschließen des frühen Erwerbs der portugiesischen Sprache“ (2010, 2).

Daraus ergibt sich, dass auch das 3. Ziel, die Bestimmung der notwendigen entwicklungsadäquaten Förder- und Therapieziele, die João's Sprache effektiv, ziel führend und nicht zuletzt auch effizient weiterbringen sollen, schwer zu erfüllen ist.

### **1.3 Relevanz eines linguistischen Bezugsmodells**

Die Relevanz eines linguistischen Bezugsmodells und damit die Wichtigkeit eingehender Kenntnisse des frühen (unauffälligen) Grammatikerwerbs einer Sprache und einer entsprechenden Erwerbsreihenfolge wird längst von allen Autoren, die sich mit diagnostischen Gesichtspunkten bei sprachauffälligen Kindern befassen, hervorgehoben (u.a. Brown 1973, Clahsen 1982, 1986, Hansen 1996, Kracht 2000, Tracy 2008, Wenzel, Schulz und Tracy 2009, Chilla, Rothweiler und Babur 2010, Hoppenstedt und Apeltauer 2010, Motsch 2013a, 2013b, Schmidt 2014a, 2014b).

Ein grammatisches Bezugsmodell ermöglicht:

- Die entwicklungsadäquate Einschätzung der grammatischen Fähigkeiten eines Kindes in seiner Erstsprache (L1).
- Gegebenenfalls eine frühe Diagnose von sprachlichen Auffälligkeiten in L1.
- Die differenzialdiagnostische Unterscheidung folgender zwei Gruppen von Kindern: Eine erste Gruppe mit einem entwicklungsadäquaten Erwerb der Erstsprache, aber einem auffälligen Zweitspracherwerb (L2), und eine zweite Gruppe mit Sprachauffälligkeiten sowohl in L1 als auch in L2.  
Der Vollständigkeit halber soll erwähnt werden, dass innerhalb dieser zweiten Gruppe nochmals differenzialdiagnostisch abgeklärt werden muss, ob die sprachlichen Auffälligkeiten auf mangelnde Spracherfahrungen in beiden

Sprachen oder auf eine (genuine) spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) zurückzuführen sind. Dies erfordert in interdisziplinärer Zusammenarbeit die Erfassung der individuellen Sprachbiographie und Lernvoraussetzungen und der auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsfähigkeiten, insbesondere der Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses (Motsch 2013b). Damit können die oben beschriebenen Fehldiagnosen („mistaken identities“ und „missed identities“, Paradis 2005) vermieden und die betroffenen Kinder einer ihrer Problematik angemessenen pädagogischen Maßnahme zugeführt werden.

- Die Ableitung individuell abgestimmter, spracherwerbsadäquater und entwicklungsproximaler Ziele zur Sprachtherapie und -förderung bei sprachauffälligen Kindern in L1.

### **Ein linguistisches Bezugsmodell stellt die Grundlage einer zielgerichteten und effektiven Differenzial- und Förderdiagnostik bei sprachauffälligen Kindern.**

Aber längst nicht nur im sprachtherapeutischen Kontext stellt sich die Frage nach einem linguistischen Bezugsmodell. Auch im allgemein sprachbildungspolitischen Kontext im Rahmen der Integrationsförderung und Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist eine Feststellung des sprachlichen Entwicklungsstandes in beiden (ggfs. allen) vom Kind gesprochenen Sprachen unabdingbar, um eine gezielte und effektive Sprachförderung abzuleiten (Reich 2001). Seit der Einführung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA im Jahre 2000 wurden deutliche Leistungsrückstände im Leseverständnis der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich, die sich kumulativ auf die Leistungen im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich auswirken und, bezogen auf Deutschland, im Zusammenhang mit der „Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau“ zu sehen sind (Gogolin, Neumann und Roth 2003, 12). Obwohl die diesbezügliche Statistik der Pisastudie des Jahres 2012 für Luxemburg einen leicht positiven Trend im Vergleich zu den vier vorangehenden Versionen aufzeigt, liegen die Resultate in den genannten Bereichen dennoch immer noch statistisch bedeutsam unter dem OECD-Durchschnitt. Zudem zeigt sich auch hier unverändert eine deutliche Variation in Abhängigkeit des sozio-ökonomischen Statutes und der zu Hause gesprochenen Sprache (MENFP 2013). Geht man im Sinne der Interdependenzhypothese (Cummins 2001, 2003) von einer gegenseitigen Abhängigkeit des Erst- und Zweitspracherwerbs aus, ergibt sich für den allgemeinbildenden Unterricht die Forderung nicht nur nach einer Didaktik des Zweitsprachunterrichts, sondern auch nach einer spezifischen Didaktik der Mehrsprachigkeit (Reich und Roth 2002). Diese sollte fester Bestandteil der Curricula, insbesondere der grundlegenden Bereiche der Bildungskarriere auf der Elementar- und Grundschulstufe, sein und ein koordiniertes Lernen in der Erst- und Zweitsprache ermöglichen. Die damit erzielte Entfaltung der sprachlichen Gesamtkompetenz, die die Förderung der Zweitsprache als Sprache der Schule und die Förderung der individuellen Erstsprache und der sozialen Mehrsprachigkeit umfasst, ist ein erfolgversprechender Weg zur Erhöhung der Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (Gogolin, Neumann und Roth 2003). Eine fundierte Diagnose des Sprachstandes in allen vom Kind gesprochenen Sprachen ist auch hier die unabdingbare Voraussetzung einer zielorientierten Sprachförderung. Dabei muss aber auch der Frage der Bezugsnorm des Erwerbs sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache differenziert nachge-

gangen werden, denn beide unterliegen im Migrationskontext einer von mehreren Variablen abhängigen Entwicklungsdynamik (Kracht 2001, Gogolin, Neumann, Roth 2005, Schroeder, Stölting 2005, Lengyel 2007, Wenzel, Schulz und Tracy 2009).

**Die Relevanz eines linguistischen Bezugsmodells im Bereich der Diagnostik und Förderung der sprachlichen Gesamtkompetenz von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im allgemeinbildenden Unterricht ist genauso hoch wie im sprachtherapeutischen Kontext.**

Dieser zweite Punkt aber übersteigt den Rahmen der vorliegenden Arbeit und wird deshalb nicht weiter verfolgt. Er sollte aber angesichts der 25-30% sprachauffälligen deutschen und luxemburgischen Kindergartenkinder (Fried 2005, MENFP 2013) unbedingt in einem Gesamtzusammenhang gesehen werden und die unumgängliche Interdisziplinarität von allgemeiner Sprachpädagogik und Sprachheilpädagogik unterstreichen (Kracht 2000, Lengyel 2007).

## **2 Zielsetzung**

In der vorliegenden Arbeit stehen die folgenden zwei Fragen im Mittelpunkt:

- 1 *In welcher Reihenfolge erwerben Kinder im Alter zwischen 2 und 4 Jahren syntaktische und morphologische Fähigkeiten in ihrer Erstsprache Portugiesisch?*
- 2 *Kann die gewonnene Erwerbssequenz als linguistisches Bezugsmodell Grundlage einer spracherwerbsorientierten Differenzial- und Förderdiagnostik sein und das Erstellen eines Screenings der grammatischen Fähigkeiten bei Kindern mit Erstsprache Portugiesisch ab dem Alter von 4;0 Jahren im Kontext der Mehrsprachigkeit ermöglichen?*

## **3 Vorgehen und Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit begreift einen Teil A und einen darauf aufbauenden Teil B.

**Teil A umfasst die Kapitel 1 bis 10 und ist dem Bereich der angewandten Linguistik zuzuordnen. Er ist Grundlage und Voraussetzung von Teil B.**

In Teil A wird der ungestörte Erwerb syntaktischer und morphologischer Fähigkeiten bei Kindern mit Erstsprache (Europäisch-) Portugiesisch im Alter zwischen 2;0 und 4;0 Jahren untersucht. Ziel ist das Erstellen einer Erwerbsreihenfolge der frühen grammatischen Regeln der portugiesischen Sprache.

Teil A soll damit eine Antwort auf die 1. Frage der Zielsetzung geben.

**Teil B umfasst die Kapitel 11 und 12 und ist dem Bereich der Sprachbehindertenpädagogik zuzuordnen.**

Wie weiter oben hervorgeht, ist die Ausgangsproblematik der vorliegenden Arbeit sprachbehindertenpädagogischer Natur und reflektiert das Bedürfnis nach einer empirisch fundierten und effektiven sprachpädagogischen Praxis. Die dabei

aufgeworfenen spracherwerbsrelevanten Fragen sind ohne den Einbezug der sprachwissenschaftlichen Disziplin schwer zu beantworten, so dass sich eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit dem Thema aufdrängt.

Im sonderpädagogischen Teil B wird der Frage nachgegangen, ob die im sprachwissenschaftlichen Teil A gewonnene Erwerbssequenz als linguistisches Bezugsmodell eine praktische Anwendung in der Form einer spracherwerbsorientierten Differenzial- und Förderdiagnostik haben kann. Ziel ist einerseits die Anwendung des gewonnenen Erwerbswissens in Diagnostik und Therapie für Portugiesisch sprechende TherapeutInnen, andererseits das Erstellen eines Screenings der grammatischen Fähigkeiten bei Kindern mit Erstsprache Portugiesisch ab dem Alter von 4;0 Jahren im Kontext der Mehrsprachigkeit.

Teil B soll somit eine Antwort auf die 2. Frage der Zielsetzung geben.

Kapitel 1 bis 4 behandeln in der Auseinandersetzung mit der Literatur sowohl spracherwerbstheoretische Inhalte, bezogen auf romanische Sprachen, als auch sprachwissenschaftliche Inhalte, bezogen auf grammatische Theorien und ihre Anwendungsbereiche. In Kapitel 5 wird das „Arbeitsinstrument“, d.h. die zur Auswertung der Sprachkorpora der empirischen Untersuchung notwendigen linguistischen Klassifikationskategorien definiert, dies sowohl aus der Auseinandersetzung mit der Literatur als auch mit den konkreten Sprachkorpora. Die folgenden Kapitel 6 bis 10 sind ausschließlich mit der empirischen Untersuchung verbunden, die die erste Frage der Zielsetzung beantworten soll.

Kapitel 11 greift die kasuistische Darstellung des weiter oben in der Einleitung aufgeworfenen Problemfeldes der Grenzen des aktuellen Diagnostikmodells auf und veranschaulicht den Nutzen der im Teil A aufgestellten Erwerbssequenz für Portugiesisch sprechende TherapeutInnen. Auch Kapitel 12 liefert eine praktische Anwendung dieses Erwerbswissens in der Form eines Screenings der frühen grammatischen Fähigkeiten portugiesischsprachiger Kinder. Beide Kapitel sollen demnach eine Antwort auf die zweite Frage der Zielsetzung geben.

In **Kapitel 1** wird eine Bestandsaufnahme der existierenden Untersuchungen und Publikationen, die sich mit Aspekten des ungestörten portugiesischen Spracherwerbs beschäftigen, vorgenommen. Dabei werden die Hauptvarianten der portugiesischen Sprache mit ihren Charakteristika kurz umrissen. Angesichts der Tatsache, dass die überwiegende Mehrheit der Einwohner mit portugiesischem Migrationshintergrund in Luxemburg aus dem nördlichen Teil Portugals kommt, befasst sich die vorliegende Untersuchung ausschließlich mit der europäisch-portugiesischen Variante.

In **Kapitel 2 und 3** werden die wichtigsten Charakteristika der italienischen und französischen Grammatik in Bezug zur Wortstellung im Haupt- und Nebensatz, zur Negation, Interrogation, zur gebundenen Morphologie (Flexionsmorphologie der Verbal- und Nominalphrase) und zur freien Morphologie (Determinierer, Präpositionen, Hilfsverben und Personalpronomina) in der Terminologie einer deskriptiven Grammatik beschrieben. Der ungestörte Erwerb der beiden Sprachen wird anhand von repräsentativen Untersuchungen dargestellt. Der Erwerb der italienischen und französischen Sprache wird in die vorliegende Arbeit einbezogen, weil beide Sprachen, wie die portugiesische auch, zur Gruppe der romanischen Sprachen

gehören und weil angesichts der wenig umfangreichen empirischen Daten hinsichtlich des frühen ungestörten Grammatikerwerbs der portugiesischen Sprache, mögliche Parallelen aufgezeigt werden können. Sämtliche lexikalische und funktionale Kategorien der italienischen und französischen Sprache werden im Auswertungskapitel (Kapitel 8) den Resultaten der vorliegenden Untersuchung gegenübergestellt.

**Kapitel 4** behandelt verschiedene Modelle grammatischer Theorien. Eine Grammatiktheorie beschreibt Grammatik aus einer bestimmten Perspektive und unter einer bestimmten Fragestellung und zeichnet sich durch ihre Terminologie, ihre Analysemethoden, ihre Zielsetzung und ihre Auffassung von Sprache aus (Dürscheid 2009, 97). Je nach Forschungsperspektive oder -ziel ist der Rückgriff auf die eine oder andere grammatische Theorie geeigneter. Die Theorien der Funktionalen Grammatik, der Generativen Grammatik mit ihren verschiedenen Theorieständen, insbesondere der beiden letzten (Prinzipien- und Parameter-Modell der Rektions-Bindungstheorie (Chomsky 1981, 1986) und Minimalistisches Programm (Chomsky 1995)), und der Valenzgrammatik werden kurz beschrieben und auf ihre Eignung für die vorliegende Untersuchung geprüft.

In **Kapitel 5** werden die Klassifikationskategorien zur Analyse der Sprachkorpora bestimmt und in der Terminologie des Prinzipien und Parameter-Modells (Chomsky 1981) dargestellt. Anschließend werden sie anhand von deskriptiven Grammatiken und Abhandlungen zur allgemeinen und portugiesischen Linguistik im Hinblick auf die portugiesische Sprache beschrieben (Hub Faria et al. 1996, Hundertmark-Santos Martins 1998, Müller und Riemer 1998, Laenzlinger 2003, Morgado Kessler 2005, Pelz 2007, Bescherelle 2008, Gabriel und Müller 2008, Duden 2009, Dürscheid 2010). Die definitive Bestimmung der Klassifikationskriterien erfolgt nach Prüfung ihres Vorkommens und ihrer Adäquatheit in den konkreten Sprachdaten der Untersuchung. Die ausgewählten Kategorien werden anhand von Beispielen aus dem empirischen Material illustriert. Am Ende des Kapitels befindet sich eine Übersichtstabelle, in der alle Klassifikationskategorien dargestellt sind.

**Kapitel 6** beschreibt die Anlage der empirischen Untersuchung: den Zeitrahmen, das Setting, die Kriterien zur Auswahl der Probanden, die Modalitäten der Datenerhebung, Datentranskription und Datenauswertung und die Bestimmung der Erwerbskriterien. Am Ende des Kapitels stehen alle Auswertungstabellen des Quer- und Längsschnitts sowie die Gesamtübersicht der Mittelwerte aller Klassifikationskategorien der 7 Alterskohorten.

In **Kapitel 7** werden die Ergebnisse der Querschnittuntersuchung getrennt für jede Klassifikationskategorie dargestellt und mit jenen des Längsschnitts verglichen. Für jede untersuchte Struktur werden je nach Möglichkeit das erste Auftreten, die Häufigkeit und ihr Erwerb berücksichtigt.

In **Kapitel 8** werden die Ergebnisse der Querschnittuntersuchung diskutiert, in Bezug zu jenen des Längsschnitts gesetzt und mit ähnlichen Untersuchungen in anderen Sprachen verglichen. Dabei werden existierende Informationen über den ungestörten und gestörten Erwerb der portugiesischen Sprache und entsprechende Untersuchungen bezüglich des ungestörten italienischen und französischen Erwerbs

einbezogen. Beispiele der deutschen Sprache werden zur Illustration der Unterschiede zwischen romanischen und germanischen Sprachen genommen.

**Kapitel 9** zeichnet eine Erwerbssequenz aller untersuchten syntaktischen und morphologischen Fähigkeiten im Alter zwischen 2 und 4 Jahren. Anhand einer Zweifelder-Tabelle werden das erste Auftreten und gegebenenfalls der Erwerb der untersuchten Strukturen veranschaulicht.

In **Kapitel 10** werden schlussendlich die Schwerpunkte des portugiesischen Grammatikerwerbs im Alter von 2;0, 2;4, 2;8, 3;0, 3;4, 3;8 und 4;0 Jahren dargestellt. Auch die Strukturen, die bis zum Alter von 4;0 Jahren nicht erworben sind, werden zusammenfassend erläutert.

**Kapitel 11** greift die in der Einleitung aufgeführte kasuistische Darstellung der sprachlichen Problematik des vierjährigen João auf: Anhand des exemplarischen Sprachkorpus wird mit der im Teil A aufgestellten Erwerbssequenz differenzialdiagnostisch abgeklärt, ob neben den Auffälligkeiten in der Zweitsprache Luxemburgisch auch Joãos Erstsprache Portugiesisch auffällig ist. Dieselbe Erwerbsreihenfolge ermöglicht auch die förderdiagnostische Bestimmung, welche grammatischen Strukturen in der Zone der nächsten Entwicklung liegen resp. welche grammatischen Schwerpunkte Hauptinhalte der Förderung sein sollten.

In **Kapitel 12** wird ein Screening zur Überprüfung der frühen sprachlichen Fähigkeiten auf syntaktischer und morphologischer Ebene für Kinder mit Erstsprache Portugiesisch ab dem Alter von 4 Jahren nach dem Modell der ESGRAF-MK (Motsch 2011) erstellt.

Im **Anhang** befindet sich das Screening zur Überprüfung der frühen sprachlichen Fähigkeiten auf syntaktischer und morphologischer Ebene für Kinder mit Erstsprache Portugiesisch ab dem Alter von 4 Jahren nach dem Modell der ESGRAF-MK (Motsch 2011) in der Form einer Powerpoint-Präsentation mit dem dazugehörigen Auswertungsbogen.

## 4 Begriffsklärung

**Die Untersuchung bezieht sich ausschließlich auf die morphologische und syntaktische Sprachebene**, obwohl es unbestritten ist, dass die Betrachtung aller Sprachebenen zu einer differentiellen Beschreibung des Sprachstandes gehört. Laut ICD-10 F80 und gemäß dem aktuellen internationalen Kenntnisstand gehören sprachstrukturelle, grammatische Auffälligkeiten zu den obligatorischen Merkmalen einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung, dies in allen vom Kind gesprochenen Sprachen. Morphologische und syntaktische Auffälligkeiten sind demnach zuverlässige Indikatoren zur Feststellung einer SSES. Weil die lexikalische und pragmatische Sprachebene stärker von individuellen und soziokulturellen Einflüssen geprägt sind (Tracy 2008) und weil Kinder in allen Sprachen in den ersten Lebensjahren in etwa gleichermaßen die grundlegenden grammatischen Regeln ihrer Sprache erwerben, sollte die Bestimmung des Spracherwerbsstands eines Kindes schwerpunktmäßig anhand der grammatischen Fähigkeiten erfolgen (Motsch 2011, 2013b).

**Der Untersuchungszeitraum erstreckt sich über die Altersspanne zwischen 2 und 4 Jahren,** weil Kinder in diesem Zeitraum die wesentlichen Schwerpunkte ihrer Zielsprache sowohl in Bezug zur Satzstruktur als auch in Bezug zu den wichtigsten morphologischen Flexionsparadigmen erwerben: Bei der Mehrheit der Kinder beginnt der Grammatikerwerb mit dem Wortschatzspurt und dem Entdecken der ersten morphologischen Funktionswörter und Flexive ab dem Alter von etwa 2;0 Jahren (Entdecken des syntaktischen Prinzips). Um das Alter von etwa 4;0 Jahren sind die wesentlichen morpho-syntaktischen Eigenschaften einer jeden Zielsprache erworben (Clahsen 1986, 1988, Tracy 1991, Grimm 2000, Weinert und Grimm 2008, Szagun 2007).

**Die Untersuchung bezieht sich auf die portugiesische Sprache als Erstsprache, wird aber im Migrationskontext durchgeführt.** Jede Sprache ist in der Migrationssituation Sprachwandelphänomenen unterworfen: Sprachen passen sich nicht nur den jeweiligen Verhältnissen an und werden von der Mehrheitssprache des Aufnahmelandes beeinflusst, sie verfolgen zudem die eigene Weiterentwicklung im Herkunftsland nicht (Gogolin, Neumann, Roth 2003). Diese Sprachwandelphänomene zeigen sich auf semantischer, prosodischer und syntaktischer Ebene (De Fátima Brauer-Figueiredo 1991, Boeschoten 1990). Trotzdem ist grundsätzlich davon auszugehen, dass weltweit aufgrund der heutigen technischen Kommunikationsmittel, Medien und Mobilitätsmöglichkeiten die Loyalität gegenüber der Familiensprache gestützt wird und zum Spracherhalt beiträgt (Gogolin, Neumann, Roth 2003). Untersuchungen aus Deutschland (Reich und Roth 2002, Chilla, Rothweiler und Babur 2010) und den Niederlanden (Boeschoten 1990) bspw. deuten darauf hin, dass sukzessiv-bilinguale Kinder die Grundstrukturen ihrer Erstsprache bis zum Schuleintritt in ähnlicher Weise wie gleichaltrige monolinguale Kinder erwerben. Diese Entwicklung wird angesichts des sehr hohen Anteils an Bürgern mit portugiesischem Migrationshintergrund und der anhaltenden Einwanderungswelle in Luxemburg für die vorliegende Untersuchung angenommen.



# TEIL A



# 1 Varianten der portugiesischen Sprache und ungestörte Entwicklung der portugiesischen Grammatik

## 1.1 Varianten der portugiesischen Sprache

Die portugiesische Sprache gehört zum romanischen Zweig der indogermanischen Sprachen und zählt, von der geografischen Ausbreitung her gesehen, neben der englischen, spanischen, französischen und arabischen Sprache, zu den 5 Welt-sprachen. Sie wird von etwa 240 Millionen Muttersprachlern gesprochen, zuzüglich mindestens der gleichen Zahl an Zweitsprachlern.

Als europäische Sprache verbreitete sich die portugiesische Sprache infolge der portugiesischen Kolonisierung im 15. und 16. Jahrhundert auf dem südamerikanischen, afrikanischen und sogar asiatischen Kontinent. Heute ist sie, mit rund 10,5 Millionen Sprechern, neben Portugal in sieben weiteren Staaten Amtssprache: in Brasilien, wo mit etwa 194 Millionen die überwältigende Mehrheit der Portugiesisch-Sprecher wohnt, in Osttimor, Mozambik, Guinea, Angola, Cabo Verde, auf São Tomé und Príncipe. Die genannten afrikanischen Länder werden unter dem Kürzel PALOP (Pais Africanos de Língua Oficial Portuguesa - afrikanische Länder mit offizieller Sprache Portugiesisch) zusammengefasst. In verschiedenen dieser Länder ist die portugiesische Sprache zwar offizielle Sprache, wird aber von einer Vielzahl ihrer Einwohner lediglich als Zweitsprache (wie z. B. in Mozambik oder Angola) oder als Kreolvariante gesprochen (wie auf den Inseln des Cabo Verde). Eine grobe Unterteilung sieht eine europäische, südamerikanische und afrikanische Variante vor, die sich zum Teil deutlich voneinander unterscheiden und aus denen wiederum verschiedene Untergruppen hervorgehen (Barros Ferreira et al. 2005, Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística, 2011, Instituto Nacional de Estatística do Portugal, 2012).

*Die vorliegende Untersuchung bezieht sich ausschließlich auf den frühen Grammatik-erwerb der **europäischen Variante**, obwohl es in Luxemburg, zuzüglich zur Gemeinschaft der Portugiesen (37,1% der Nicht-Luxemburger und 16,1% der Gesamtbevölkerung) auch eine kapverdische Gemeinschaft (1,2% resp. 0,48%) und einen steigenden Anteil an brasilianischen Bürgern (0,55% resp. 0,23%) gibt.*

*Als Begründung dieser Entscheidung werden die drei Sprachvarianten, die sich v.a. auf grammatischer Ebene zum Teil stark unterscheiden, in geraffter Form dargestellt.*

### 1.1.1 Die europäische Variante des Portugiesischen (EP)

Die europäische Variante wird in 3 Dialekte eingeteilt (mit weiteren regionalen Unterschieden), die sich vor allem auf phonologischer Ebene voneinander unterscheiden und die sich auf den Norden Portugals (galegische Dialekte), das Zentrum und den Süden beziehen.

Die Phonetik im Süden gilt als Norm der europäischen Variante.

Die insularen Dialekte der Azoren und der Insel Madeira stehen der südlichen Variante des europäischen Portugiesischen am nächsten (Barros Ferreira et al. 2005).

## 1.1.2 Die brasilianische Variante des Portugiesischen (BP)

Die portugiesische Kolonisierung im 16. Jahrhundert brachte die portugiesische Sprache nach Südamerika. Knapp ein Jahrhundert später erschienen bereits in Reiseberichten erste Schilderungen über Differenzen und Gemeinsamkeiten der portugiesischen Sprache in beiden Kontinenten. Im Jahre 1822 wurde mit der brasilianischen Unabhängigkeitserklärung die Schaffung eines eigenen politischen Staates mit eigener Kultur und Literatur proklamiert. Auch die brasilianisch-portugiesische Sprache wurde als unabhängige und eigenständige Sprache, mit strukturellen Differenzen zu der europäischen Variante, erklärt.

Sprachwandelphänomene wurden ab dem Ende des 19. Jahrhunderts empirisch untersucht und konsequent beschrieben. Sie beziehen sich neben mehr oder weniger umfangreichen Unterschieden auf lexikalischer, phonetischer und orthographischer Ebene vor allem auf die grammatische Ebene (Lucchesi und Lobo 2005, 305ff, Tavares 2008, 148ff):

### ➤ Die Verbflexion und der Gebrauch von lexikalischen Subjekten

Während die reiche Verbflexion der Europäisch-Portugiesischen Variante (EP) als Null-Subjekt-Sprache die lexikalische Realisierung von Subjekten überflüssig macht, wandelt sich die Brasilianisch-Portugiesische Variante (BP) zunehmend zu einer Sprache mit Vereinfachung der Verbflexionsparadigmen und entsprechender Zunahme der lexikalischen Subjektrealisierungen. Anstelle der im EP bestehenden 5-6 Verbflexionen zur Markierung aller Personen, werden im BP lediglich 3 Formen (1. und 3. Person Singular und 3. Person Plural) gebraucht, mit weiterer Tendenz zur Vereinfachung in der gesprochenen Sprache.

### ➤ Die Kasusmarkierung der Personalpronomina in direkter Objektfunktion

Die entsprechenden Klitika werden entweder ganz ausgelassen oder durch betonte Personalpronomina im Nominativ ersetzt.

### ➤ Die Wortstellung

Im Gegensatz zum EP, in dem Objektpersonalpronomina je nach syntaktischer Umgebung, prä- oder postverbal stehen können, werden sie im BP, zumindest umgangssprachlich, stets vor dem Verb gebraucht. Auch die Inversion in direkten und indirekten Fragesätzen wird konsequent vereinfacht, so wie auch der Gebrauch der Relativpronomina in untergeordneten Sätzen.

## 1.1.3 Die afrikanische Variante des Portugiesischen

In den PALOP-Ländern oder afrikanischen Ländern mit offizieller Sprache Portugiesisch ist die portugiesische Sprache zwar offizielle Sprache der Schule und der öffentlichen Kommunikation, wird aber von der Bevölkerung teils als Zweitsprache, teils als Kreolvariante gebraucht. Ersteres trifft z.B. auf Mozambik zu, wo lediglich knapp 7% der Bevölkerung Portugiesisch als Erstsprache sprechen. Eine Kreolvariante wird bspw. auf den Inseln des Cabo Verde gesprochen.

Die portugiesische Sprache in den afrikanischen Ländern ist, im Gegensatz zur europäischen und brasilianischen Variante, die beide über eine gewisse Stabilität verfügen, einem steten Wandel unterzogen, was ihre konsequente Beschreibung erschwert. Die Unterschiede zur europäischen Variante liegen sowohl auf lexikalischer, phonetischer als auch auf morpho-syntaktischer Ebene. Insbesondere auf dieser letzten Ebene besteht die Tendenz zur Vereinfachung aller komplexeren Strukturen wie das

Auslassen von Präpositionen, Kasusübergeneralisierungen, feste Stellung der unbetonten Personalpronomina oder der vereinfachte Gebrauch von Relativpronomina (Gonçalves 2005).

Vom Portugiesischen abgeleitete Kreolsprachen entwickelten sich auf den Inseln des Cabo Verde und in São Tomé und Príncipe auf dem afrikanischen Kontinent. Kreolsprachen entstanden vor allem zwischen dem 16. und 19. Jahrhundert im Zuge der europäischen Kolonisation innerhalb von Gemeinschaften afrikanischer Sklaven verschiedenen ethnolinguistischen Ursprungs. Diese arbeiteten unter europäischer Vorherrschaft, meistens in Plantationen. Die Heterogenität ihrer Gemeinschaft führte dazu, dass sie auf eine neue, gemeinsame Sprache zurückgreifen mussten und dabei eigene sozio-linguistische und kulturelle Eigenschaften schnell aufgaben.

Bei den als exogen definierten Kreolsprachen des Cabo Verde oder von São Tomé erwarb die erste Generation der afrikanischen Arbeiter eine sehr rudimentäre und stark von ihrer Erstsprache beeinflusste Version des Portugiesischen als Zweitsprache. Ihre Nachkommen übernahmen die unvollständige Zweitsprache der Eltern als Erstsprache, vermutlich weil sie mit sozialen Vorteilen verbunden war. Die ursprünglichen Erstsprachen wurden aufgegeben und die Kreolsprachen entwickelten sich als neues linguistisches System weiter (Baxter 2005).

Das kapverdische Kreol, dessen Entschlüsselung als „Labyrinth“ oder „Sesam öffne dich“ für Linguisten beschrieben wird (Pereira 2005, 552), wird heute in mehreren, z.T. stark voneinander abweichenden Varianten als Erstsprache auf den 9 Inseln des kapverdischen Archipels gesprochen. Obwohl es Umgangssprache der überwältigenden Mehrheit ist, hat es weder den Status einer offiziellen Amts- noch Schulsprache. Es gibt keine Standardvariante und keine offizielle Grammatik und Orthographie. Quint (2009, 137) beschreibt die Einteilung in das der portugiesischen Sprache näher stehende Barlavento-Kreol (São Vicente, Santo Antão, São Nicolau, Sal, Boa Vista) und in das stärker von afrikanischen Elementen beeinflusste Sotavento-Kreol (Santiago, Brava, Fogo, Maio). Alle Varianten unterscheiden sich nicht nur auf lexikalischer und phonetischer Ebene von der portugiesischen Sprache, sondern auch und v.a. auf der morpho-syntaktischen Ebene. Baxter (2005, 543), Pereira (2005, 555) und Quint (2009, 137) beschreiben folgende strukturelle Unterschiede zum EP:

- Verben tragen wenig morphologische Markierungen. Person und Numerus werden durch Personalpronomina markiert, womit der die portugiesische Sprache charakterisierende Pro-Drop-Charakter entfällt. Tempus und Modus werden durch adverbiale Bestimmungen vermittelt, obwohl es morphologische Markierungen für Präsens und Vergangenheit gibt.
- Je nach Kontext wird der Numerus sämtlicher Elemente einer Nominalphrase durch einen einleitenden Quantifizierer oder ein Indefinitpronomen markiert. Eine morphologische Pluralmarkierung kann vorgenommen werden, nicht alle Elemente der Phrase müssen allerdings dieses Pluralsuffix tragen.
- Bestimmte Artikel werden durch Demonstrativpronomina ersetzt, wobei das Genus des Nomens nicht immer erkennbar ist. Die Genusmarkierung der unbestimmten Artikel und Adjektive erfolgt lediglich in Bezug zu animierten Nomina (Personen und Tiere). Gegenstände tragen stets das männliche Geschlecht.
- Die Wortstellung ist in allen Sätzen gleich. Es gibt keine Subjekt-Verb-Inversion im Fragesatz.
- Die komplexe Syntax ist vereinfacht. So gibt es Relativsätze ohne Relativpartikel, wenig komplexe Passivstrukturen und kaum modusmorphologische Änderungen.

## 1.2 Veröffentlichungen über den Erwerb der portugiesischen Grammatik

### 1.2.1 Schwerpunkte der portugiesischen Empirik

Der Erwerb der portugiesischen Sprache steht erst seit den letzten Jahrzehnten verstärkt im Fokus der Forschung, wobei phonologische Fähigkeiten und der Lese-Schreibprozess ausführlich thematisiert werden. Weitere Schwerpunkte der portugiesischen Empirik sind Aspekte der gestörten und ungestörten grammatischen Entwicklung, die sich v.a. auf die freie Morphologie beziehen, wie der Erwerb der Personalpronomina, der Determinierer oder der Präpositionen (Duarte, Matos und Faria 1994, Matos, Miguel, Freitas und Faria 1997, Leite Puglisi, Befi Lopes und Takiuchi 2005, Costa und Lobo 2007, Del Ré 2009, Vieira 2010, Befi-Lopes und Rondon 2010). Hinsichtlich des Erwerbs der frühen morpho-syntaktischen Fähigkeiten liegt - nach dem Kenntnisstand der Autorin - keine übergreifende, empirisch begründete Erwerbsbeschreibung oder -reihenfolge vor, was dem bereits eingangs erwähnten Wortlaut der portugiesischen Autorin Sim-Sim (2010, 2) entspricht.

Beschreibungen des frühen Spracherwerbs, z.B. in Lehrbüchern für angehende Lehrer oder Sprachtherapeuten, verweisen auf die oben erwähnten, spezifisch auf die portugiesische Sprache bezogenen Untersuchungen sowie auf Erwerbsbeschreibungen anderer Sprachen, v.a. aus dem anglo-amerikanischen Raum, aber auch aus Spanien oder Frankreich. In Anlehnung an diese Referenzen und davon ausgehend, dass der Erwerb einer Sprache v.a. in den beiden ersten Jahren sprachunabhängig und universell in etwa nach dem gleichen Muster abläuft, kann bspw. bei Sim-Sim (1998), Castro und Gomes (2000), Rigolet (2000), Lima (2000), Costa und Santos (2003) oder Rebelo und Vital (2006) eine mehr oder weniger präzise Reihenfolge des portugiesischen Erwerbs, vor allem was die vorgrammatische Phase betrifft, nachgelesen werden. Aber auch bezüglich des Erwerbs der ersten morphologischen Regeln geht Sim-Sim (1998, 154) davon aus, dass diese in vergleichbaren Schritten in typologisch sehr unterschiedlichen Sprachen, wie im Hebräischen, Türkischen, Englischen oder Italienischen, erworben werden, wobei lediglich die Erwerbsreihenfolge der Morpheme in Abhängigkeit ihrer sprachenspezifischen Art und Komplexität ändert.

Erwerbsbeschreibungen der portugiesischen Sprache sind, wie der folgende Überblick zeigen wird, v.a. nach dem Alter von 2 Jahren in relativ weit gefassten Schritten formuliert.

### 1.2.2 Ein Überblick

Das Buch „A linguagem na criança“ (1994) der klinischen Psychologen **Huete und Cenador** ist die Übersetzung und Adaptierung an die portugiesische Sprache des gleichnamigen Buches „El lenguaje en el niño“ (Narbona 1987) über den Erwerb der spanischen Sprache.

4 weit gefasste Schritte beschreiben den Erwerb der portugiesischen Sprache: Diese reichen von den verschiedenen Lallqualitäten ab dem Alter von 6 Monaten zu den ersten Wörtern um das 1. Lebensjahr hin zu Wortkombinationen im Alter von 2 Jahren. Bis zum Alter von 5 Jahren folgt dann der Erwerb der wichtigsten syntaktischen und

morphologischen Regeln und ab dem Alter von 12 Jahren, die Fähigkeit, komplexe und abstrakte Strukturen, wie kausale, finale, konsekutive oder konditionale Konjunktionen zu verstehen und zu produzieren.

**Sim-Sim** (1998, 2010) und **Sim-Sim, Silva und Nunes** (2008) teilen den Spracherwerb in 6 Phasen ein:

Angefangen mit der ersten, „prälinguistischen Phase“ (0-12 Monate), in der das Kind in verschiedenen Lallvariationen mit seinem Umfeld kommuniziert und damit den Grundstein der lautsprachlichen Entwicklung legt, und der zweiten, „linguistischen Phase“ (9-18 Monate) mit den ersten bedeutungstragenden Ein-Wort-Äußerungen hin zur dritten, „telegraphischen Phase“ (18-24 Monate), in der die Äußerungen der Kinder aus zwei oder mehreren Wörtern ohne morphologische Markierungen bestehen und somit den Eintritt in die grammatische Phase einläuten. Sie vermitteln die ersten konzeptuellen Relationen: Aktion („bebé papa“ - Baby isst), Lokalisation („cão rua“ - Hund Straße), Besitz („é meu“ - ist mein), Nicht-Existenz („não há“ - nicht hat / nicht da) und Wiederholung („mais popó“ - mehr Auto) (Sim-Sim 1998, 157).

In der 4. Phase, zwischen 24-36 Monaten, werden einfache Sätze mit Basisordnung SVO mit den ersten grammatischen Morphemen gebildet.

Die 5. Phase (3-5 Jahre) zeichnet sich durch den Erwerb und die Festigung früher morphologischer Regeln, durch die ersten Expansionen innerhalb des einfachen Satzes und erste koordinierende Nebensätze aus.

Ab 5-6 Jahre, in der 6. Phase, werden sowohl komplexe Sätze mit mehreren Konstituenten, koordinierende und subordinierende Nebensätze als auch die wichtigsten morphologischen Kongruenzregeln erworben (Sim-Sim, Silva und Nunes 2008, 23).

Die Psycholinguistin **Rigolet** stellt in ihrer Veröffentlichung für Erzieher „Os três P: Precoce, Progressivo, Positivo“ (2000) eine Erwerbsreihenfolge der sprachlichen Fähigkeiten mit entsprechender Checkliste, bezogen auf das Alter von 0-36 Monaten, auf. Auch nach Rigolet werden die ersten sprachlichen Fähigkeiten universal gleich von allen Kindern erworben. Weil mit zunehmendem Alter die Beschreibung von Schlüsseletappen schwerer wird, geht die Autorin von folgenden Phasen im Halbjahresrhythmus aus:

Analog zu Sim-Sim steht bei Rigolet am Anfang die „prälinguistische Phase“ (20), mit dem ersten Lautieren, den ersten „zufälligen“ Silben und Silbenwiederholungen (0-9 Monate) und den ersten bedeutungstragenden und wortähnlichen Silben und Silbenwiederholungen (9-12 Monate).

Dann folgt die „linguistische Phase“ (53), einerseits (ab 12 Monaten) mit den ersten Wörtern, andererseits (mit 12-18 Monaten) mit den ersten holophrastischen Ein-Wort-Äußerungen, die mit Hilfe der entsprechenden Intonation, Mimik, Gestik oder des Kontextes die Funktion eines ganzen Satzes übernehmen.

Ab 18-24 Monate beginnt, wie bei Sim-Sim, die „telegraphische Phase“ mit 2-3-Wort-Äußerungen ohne morphologische Markierungen und grammatische Funktionswörter und mit ersten ganzheitlich gespeicherten Formeln: „papá popó“ (Papa Auto), „não quero“ (ich will nicht) (69).

Ab dem Alter von 24-30 Monaten steigert sich progressiv die Äußerungslänge, einerseits durch die Erweiterung der lexikalischen Kategorien (Steigerung der Anzahl an Verben und Adverbien, Auftreten einiger Adjektive), andererseits durch das Erscheinen erster morphologischer Markierungen.

Ab 30 Monaten erweitern sich, abhängig vom sprachlichen Modell und Vorbild, die Konstituenten des einfachen Satzes (89).

Im Alter von 4 Jahren werden Sätze mit sämtlichen Funktionswörtern und grammatischen Markierungen bezüglich Genus, Numerus und Person produktiv gebraucht (88). Im weiteren Verlauf und bis ins Jugendalter hinein verfeinern sich alle lexikalisch-semantischen und morpho-syntaktischen Fähigkeiten, letztere v.a. in Bezug auf abstrakte komplexe Strukturen (95).

Auch nach **Lima** (2000) erwerben Kinder Sprache in einem vergleichbaren Zeitrahmen in vergleichbaren Erwerbsschritten (71). Lediglich der Rhythmus, in dem diese erreicht werden, ändert interindividuell mit einer Variation von ungefähr 6 Monaten, jeweils in Abhängigkeit der senso-motorischen, kognitiven und emotionalen Entwicklung, angeborener neurobiopsychologischer Faktoren und umweltbezogener Stimuli (72). Der Erwerb wird, formal und inhaltlich vergleichbar mit den Angaben von Rigolet (2000), in Phasen im Halbjahresrhythmus eingeteilt:

Die „prälinguistische Phase“ (73) von 0 bis 12-18 Monate, die „morpho-syntaktische Phase“ (95) ab 12-18 Monaten, die „telegraphische Phase“ ab 18-24 Monaten.

Ab 24-30 Monaten haben die Drei- oder Mehr-Wort-Äußerungen eine bereits ziel-sprachliche Wortordnung („bebé come pão“ - Baby isst Brot).

Mit 30-36 Monaten, in der „Phase der grammatischen Expansion“ (96), diversifiziert sich die Satzstruktur, erste koordinierende Sätze erscheinen („papá não está e mamã não está“ - Papa ist nicht (hier) und Mama ist nicht (hier)).

Ab 36-42 Monaten sind die grammatischen Hauptregeln der Sprache erworben, mit Ausnahme komplexer Strukturen und einer Reihe von „Fehlern“ im Vergleich zur Erwachsenensprache (97).

Mit 42-54 Monaten sind die Sätze auf syntaktischer und morphologischer Ebene korrekt, die wichtigsten Verbzeiten (Präsens, Vergangenheit und Futur) und der Satzmodus bezüglich Affirmation, Negation und Interrogation sind erworben.

Ab 54 Monaten und bis ins Jugendalter hinein entwickeln sich komplexe Strukturen wie subordinierende konditionale, temporale, kausale Konstruktionen oder Passivstrukturen (82).

Fünf weit gefasste Schritte des Spracherwerbs im Jahresrhythmus werden auch von **Castro und Gomes** (2000) beschrieben:

Gegen Ende des ersten Lebensjahres erscheinen die ersten Wörter. Um 2 Jahre werden Einzelwörter und Verbindungen von 2 Wörtern gebildet, um 3 Jahre telegraphische Sätze und um 4 Jahre grammatikalisch korrekte Sätze. Ab dem Alter von 5 Jahren sind die Basisregeln der Morphologie und Syntax erworben und das Kind ist in der Lage, erste komplexe Sätze mit wenigen grammatikalischen Fehlern zu bilden.

Auch die beiden Linguisten **Costa und Santos** der Universität Lisboa beschreiben den portugiesischen Spracherwerb in großen Schritten (2003):

Nach den verschiedenen Lallphasen erscheinen um das Alter von 12 Monaten die ersten bedeutungstragenden Wörter als holophrastische Produktionen in der Funktion eines ganzen Satzes.

Die ersten 2-Wort-Kombinationen erscheinen ab dem Alter von 18 Monaten. Grammatische Funktionswörter wie Präpositionen, Artikel, Konjunktionen oder morphologische Markierungen werden zu diesem Zeitpunkt nur zufällig gebraucht und in der Regel ausgelassen. Die ersten grammatischen Spuren bestehen aus gelegentlichen, ganzheitlich gespeicherten Mehrzahlbildungen oder flektierten Verbformen, meistens in der 1. oder 3. Person Einzahl („não sei“ - ich weiß nicht) (97). In den ersten 2-Wort-Produktionen ist die Wortordnung nicht willkürlich, sondern entspricht bereits derjenigen



der Erwachsenensprache. Auch die ersten Sätze entsprechen der zielsprachlichen V-O-Wortordnung, in der das Komplement hinter dem Verb steht, was nach Costa und Santos zeigt, dass die Kinder über ein syntaktisches Vorwissen verfügen (105). Mit etwa 3 Jahren werden einfache Sätze mit Artikeln, Präpositionen, Konjunktionen und Pronomina gebraucht (113) und mit etwa 4-5 Jahren können Kinder als kompetente Sprecher bezeichnet werden (124), obwohl der integrale Erwerb aller komplexen grammatischen Strukturen, inklusive der subordinierten Nebensätze mit dem Gebrauch des Konjunktivmodus erst im Jugendalter abgeschlossen ist.

**Rebello und Vital** (2006) beschreiben in ihrer Informationsbroschüre für Lehrer, Erzieher und Arztpraxen die Hauptschritte des Spracherwerbs zwischen 0 und 6 Jahren sowie die „Alarmzeichen“ einer auffälligen Sprachentwicklung. Auf der Basis der anglo-amerikanischen Literatur und der Texte der portugiesischen Autoren Huete und Cenador (1994), Rigolet (2000, 1998) und Sim-Sim (1998) teilen sie den Erwerb der Sprache in 8 Schritte ein, die trotz individueller Variation eine universelle Reihenfolge haben (10): Von den verschiedenen Lallvariationen im ersten Lebensjahr über das erste Wort mit etwa 12 Monaten, die ersten Wort-Kombinationen mit etwa 18-24 Monaten zum produktiven Gebrauch der morphologischen und syntaktischen Basisstrukturen im Alter von 36-48 Monaten.

Eine empirische, spezifisch auf die portugiesische Sprache bezogene Untersuchung über die Flexionsmorphologie der Verbalphrase (Kongruenz in Tempus und Person) und der Nominalphrase (Kongruenz in Genus und Numerus) sowie über die Wortstellung, bezogen auf die Altersspanne zwischen dem 1. und 2. Lebensjahr, wurde von **Matos, Miguel, Freitas und Faria** (1997) durchgeführt. In ihrer Längsschnittuntersuchung wurden die spontanen Äußerungen von 2 Mädchen im monatlichen Abstand in Interaktion mit der Mutter und dem Untersucher erhoben.

Die Autoren stellten fest, dass alle funktionalen Kategorien wohl auf unvollständige Weise, aber bereits ab dem Beginn der ersten Äußerungen in den Sprachkorpora der beiden Mädchen zu finden sind: „The full range of functional categories is present at the initial stage of EP, though the feature checking operations may take some time to be completely mastered.“ (1997, 115). Weiterhin beobachteten sie, dass Wortstellung und Morphologie der Verbal- und Nominalphrase früh und parallel erworben werden. Die morpho-phonologische Form verschiedener Strukturen, insbesondere der freien Morphologie (z.B. der Determinierer) entspricht dabei nicht von Beginn an derjenigen der Erwachsenensprache, sondern wird in Position und Funktion von Protoformen oder „Füllersilben“ als Vorläufer der grammatischen Strukturen übernommen. Daher die Schlussfolgerung der Autoren, dass die Strukturen des frühen Europäisch-Portugiesischen denen der erwachsenen Sprache ähnlicher sind als dies für andere romanische oder germanische Sprachen der Fall ist („... early EP seems closer to the adult grammar than other Romance and Germanic languages.“ 1997, 119).

In der Folge werden die Informationen der oben genannten Autoren hinsichtlich der grammatischen Paradigmen der Wortstellung im Hauptsatz, der Negation, der Interrogation, der komplexen Syntax, der gebundenen Morphologie (Flexionsmorphologie der Verbal- und Nominalphrase) und der freien Morphologie (Determinierer, Präpositionen, Hilfsverben und Personalpronomina) mit Schwerpunkt auf dem Zeitraum zwischen 2 und 4 Jahren einander gegenübergestellt.

## 1.2.3 Erwerb grammatischer Paradigmen

### 1.2.3.1 Die Wortstellung im Hauptsatz

Nach Huete und Cenador (1994), Sim-Sim (1998, 2010), Lima (2000), Rigolet (2000), Costa und Santos (2003) und Rebelo und Vital (2006) besteht der durchschnittliche Wortschatz eines Kindes im Alter von 18-20 Monaten aus etwa 20-50 Wörtern. Diese werden bald zu einer telegraphischen Sprache zusammengefügt, wobei bis zu 3 Wörter verbunden werden. In dieser frühen Phase gebraucht das Kind Inhaltswörter, d.h. Nomina, einige Adjektive, Adverbien und Verben, aber weder Wörter mit grammatischer Funktion, wie Artikel, Präpositionen, Hilfsverben oder Konjunktionen, noch nimmt es bewusste morphologische Markierungen vor. Einige ganzheitlich gespeicherte Beispiele grammatischer Markierung erscheinen, sie dürfen jedoch nicht mit einem produktiven Gebrauch verwechselt werden.

Beispiele:    bebé aqui“ (Baby hier), „papa pópó“ (Papa Auto),  
                  „mama má“ (Mama böse) (Huete und Cenador 1994, 25),  
                  „não quero“ (ich) nicht will (Rigolet 2000, 69)

Das syntaktische Grundmuster SVO der portugiesischen Sprache ist ab den ersten telegraphischen Wortkombinationen im Alter von 18-24 Monaten präsent:

In präverbaler Position steht das Subjekt, postverbal das Objekt (Matos, Miguel, Freitas und Faria 1997, Sim-Sim, Duarte und Ferraz 1997, Sim-Sim 1998, Rigolet 2000, Lima 2000, Castro und Gomes 2000, Costa und Santos 2003, Rebelo und Vital 2006, Sim-Sim, Silva und Nunes 2008).

Nach Huete und Cenador (1994, 44) erscheint die Satzstruktur Subjekt-Verb-Komplement erstmals mit 2;6 Jahren. Mit 3 Jahren werden einfache Sätze mit Basisordnung SVO sicher gebildet.

### 1.2.3.2 Der Negationssatz

Nach Sim-Sim (1998, 161) ist die einfache Negation mit präverbialem Negationswort ab dem Alter von 3 Jahren erworben.

Lima (2000) beschreibt das Auftreten erster Negationssätze ab dem Alter von 18-24 Monaten. Die zielsprachliche Position des Negationsträgers „não“ ist zu diesem Zeitpunkt aber noch nicht gefestigt, mal steht er satzinitial, mal satzfinal:

Beispiel:    „não dormir“                   nicht schlafen  
              „dormir não“                schlafen nicht

Erst ab 36-42 Monaten werden einfache Negationssätze korrekt gebraucht:

Beispiel:    „O menino não dormiu.“ Der Junge nicht hat geschlafen.

Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997) stellten fest, dass der Negationsträger „não“ in seiner zielsprachlichen präverbalen Position bereits sehr früh, im 2. Lebensjahr, korrekt gebraucht wird: In allen von ihnen untersuchten Äußerungen steht „não“ vor dem flektierten Verb:

Beispiele:    „não há“                           nicht (es) gibt)   (Inês, 1;3)  
              „não quero“                nicht (ich) will)   (Marta, 1;5)

### 1.2.3.3 Der Interrogationssatz

Nach Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997) sind Interrogationssätze früh, im 2. Lebensjahr, und zeitgleich mit Aussage- und Negationssätzen erworben. Diese Feststellung betrifft sowohl Intonationsfragen, die dieselbe Wortstellung als Aussagesätze haben, als auch W-Fragen, die eine Subjekt-Verb-Inversion verlangen: Dieser syntaktische Prozess stellt keine besondere Hürde dar.

Beispiele: „Queres queijo?“ (Du) willst Käse? (Marta, 1;7)  
„Onde está memé?“ Wo ist Oma? (Marta, 1;4)

Nach Lima (2000) erscheinen erste Interrogationen („o quê?“ - was?, „onde?“ - wo?) früh, ab dem Alter von 18-24 Monaten, sie werden aber erst ab 42-54 Monaten in allen Formen korrekt gebraucht.

Huete und Cenador (1994) und Rigolet (2000) beschreiben den korrekten Gebrauch sämtlicher Fragesätze, vom Intonationsfragesatz bis hin zur offenen W-Frage, ab dem Alter von 3 Jahren. Ab diesem Alter wird nach Sim-Sim (1998, 161) und Costa und Santos (2003, 113) auch der Fragesatz mit „é que“ gebraucht.

### 1.2.3.4 Die komplexe Syntax

Erste koordinierende Nebensätze erscheinen nach Sim-Sim (1998) und Sim-Sim, Silva und Nunes (2008), Costa und Santos (2003) ab dem Alter von 3 Jahren, nach Rigolet (2000) und Lima (2000) bereits etwas früher, ab dem Alter von 30 Monaten.

Die ersten Nebensatzleiter sind additiv und bestehen aus den Konjunktionen „e“ (und) und „mas“ (aber) (Rigolet 2000, 85). Anschließend werden nach Lima (2000), ab 36-42 Monaten, die Konjunktionen „porque“ (weil), „mais que“ (mehr als) und erste einfache Relativsätze gebraucht („bebé que chora“ - Baby das weint). Um das Alter von 4 Jahren verwenden Kinder temporale Relationen („quando“ - wenn).

Erst weit über dieses Alter hinaus und bis ins Jugendalter hinein entwickeln sich konzeptuell schwierigere subordinierende Relationen (finale, konsekutive oder konditionale Nebensätze in denen die Handlungsreihenfolge nicht chronologisch ist oder die eine Änderung des Verbmodus erfordern), eingeklammerte Relativstrukturen sowie Passivstrukturen, jeweils in Abhängigkeit ihrer Auftretenshäufigkeit, des Sprachmodells und der individuellen Sprachlernvoraussetzungen des Kindes (Huete und Cenador 1994, Sim-Sim, Duarte und Ferraz 1997, Sim-Sim 1998, Rigolet 2000, Lima 2000, Costa und Santos 2003, Sim-Sim, Silva und Nunes 2008).

### 1.2.3.5 Flexionsmorphologie der Verbalphrase

Nach Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997, 117) wird eine zielsprachliche Verbflexion früh vorgenommen: Die beiden untersuchten Mädchen gebrauchten im Alter von 1;1 - 1;4 Jahren die Flexive der 1., 2. und 3. Person Singular im Indikativ Präsens und im einfachen Perfekt. Das Flexiv der 1. Person Plural wurde etwas später, mit 1;7 Jahren dokumentiert.

Beispiele: „quer a chuchinha“ (Er) will einen Schnuller (Marta, 1;2)  
„fugiu“ (Er) ist weggelaufen (Inês, 1;1)  
„puxo“ (Ich) ziehe (Marta, 1;4)

„vês“	(Du) siehst	(Marta, 1;3)
„vamos ver“	(Wir) werden sehen	(Marta, 1;7)

Es wurden keine Infinitivformen gebraucht („absence of root infinitives“, 117).

Die periphrastische Konstruktion „finites Hilfsverb „estar“ + Präposition „a“ + Vollverb im Infinitiv“ wurde im Alter von 1;5 Jahren gebraucht (115):

Beispiel: „está a trabalhar“ (Er) arbeitet (Marta, 1;5).

Nach den genannten Autoren wird in Bezug zur Verbflexion zuerst das Tempus-Merkmal erworben (Präsens und Vergangenheit, Abwesenheit von nicht-zielsprachlichen infiniten Formen), dann die Kongruenz zwischen Subjekt und Verb, wobei zuerst die 3. Person Singular, dann die anderen Singular-Formen und schlussendlich die Plural-Formen gebraucht werden.

Eine weitere Untersuchung zur Subjekt-Verb-Kongruenz, durchgeführt von den brasilianischen Autoren Scliar-Cabral und Secco (1994), dokumentiert den ersten produktiven Gebrauch des Morphems der 1. Person Singular im Alter von 22 Monaten und 20 Tagen, also später als bei Matos et al. (1997). Vor diesem Alter wird nur die 3. Person Singular benutzt, welche als unmarkierte Form oder „Default-Form“ der portugiesischen Sprache anzusehen ist.

Im Vergleich zur Untersuchung von Matos et al. (1997) werden auch für die Autoren Sim-Sim (1998), Sim-Sim, Duarte und Ferraz (1997), Rigolet (2000), Lima (2000), Costa und Santos (2003) und Huete und Cenador (1994) Verben später flektiert. Ab dem Alter von 18 Monaten (Costa und Santos 2003) resp. 24 und 30 Monaten (Rigolet 2000) treten wohl erste gelegentlich flektierte Verben, meistens in der 3. Person Einzahl auf. Sie sind zu diesem Zeitpunkt aber eher als zufällige, ganzheitlich gespeicherte Einheiten zu sehen. Erst im Alter um 3 Jahre sind erste regelmäßige Verbflexionen erworben. Sie werden zu diesem Zeitpunkt auf unregelmäßige Formen übergeneralisiert: „ouvo“ statt „ouço“, „faz“ statt „fiz“ (Huete und Cenador 1994, 35).

### 1.2.3.6 Flexionsmorphologie der Nominalphrase

Nach Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997) erscheinen bereits in den ersten Äußerungen der beiden von ihnen untersuchten Mädchen sämtliche funktionale Kategorien:

Sie stellten fest, dass das Genus der Nomina früh fixiert ist und vor dem Numerus markiert wird. Eine spätere Untersuchung der gleichen Autoren (2001) ergab, dass die Pluralmarkierung zuerst an Nomina erfolgt („ratos“-Mäuse), dann an Possessiv- und Demonstrativpronomina („meus“ - meine, „estes“ - diese), später an Artikeln („os ratos“ - die Mäuse).

Nach Sim-Sim (1998) und Rigolet (2000) erscheinen erste Markierungen der Nominalphrase in Genus und Numerus ab 24-36 Monaten.

Alle weiter oben genannten Autoren (Huete und Cenador 1994, Sim-Sim, Duarte und Ferraz 1997, Sim-Sim 1998, 2010, Rigolet 2000, Castro und Gomes 2000, Lima 2000, Costa und Santos 2003, Rebelo und Vital 2006) stimmen überein, dass sämtliche grammatische Markierungen bezüglich Genus und Numerus erst ab dem Alter von 4 Jahren produktiv gebraucht werden.

### 1.2.3.7 Freie Morphologie

#### Erwerb der Determinierer

Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997, 115) stellten den Gebrauch von Protoartikeln, d.h. morphophonologisch undifferenzierten Füllersilben als Vorstufen der Artikel, in den ersten Äußerungen im 2. Lebensjahr der von ihnen untersuchten Mädchen fest.

Nach Sim-Sim (1998) und Huete und Cenador (1994) kommen bestimmte Artikel („o“ - der, „a“ - die) im Alter zwischen 24 und 36 Monaten vor und läuten den Beginn des morphologischen Regelerwerbs ein.

Nach Rigolet (2000) und Lima (2000) erscheinen die ersten Artikel etwas später, zwischen 30 und 36 Monaten, mit zuerst dem bestimmten männlichen und weiblichen Artikel im Singular, dann erst den entsprechenden Pluralformen.

Nach Costa und Santos (2003) werden ab etwa 3 Jahren einfache Sätze gebildet, in denen Artikel, Präpositionen, Konjunktionen und Pronomina vorkommen.

#### Erwerb der Präpositionen

Nach Sim-Sim (1998), Huete und Cenador (1994) und Costa und Santos (2003) erscheinen die ersten Präpositionen ab dem Alter von 24 Monaten. Sie sind zuerst lokaler Art („em cima de“ (auf) und „em“ (in), Sim-Sim 1998, 158). Ihr Repertoire erweitert sich progressiv und jeweils in Opposition zueinander.

Nach Costa und Santos (2003, 116) erweist sich selbst nach dem Alter von 3 Jahren die Wahl der korrekten Präposition als noch problematisch, weil diese, genau wie jeder neue Lexikoneintrag, in einem 1:1 Modus gespeichert werden.

Nach Lima (2000) und Rigolet (2000) werden die ersten frühen Präpositionen zwischen 30 und 36 Monaten produktiv gebraucht. Lima (2000) geht um das Alter von 42-54 Monaten von einem korrekten Gebrauch der Präpositionen aus, obwohl das Kind sich auch noch in diesem Alter mit den komplexen temporalen und räumlichen Aspekten verschiedener Präpositionen schwertut. Diese verfeinern sich bis ins Jugendalter hinein, in Abhängigkeit des sprachlichen Umfeldes.

Eine Untersuchung von Leite Puglisi, Befi Lopes und Takiuchi (2005) über das Verständnis und die Produktion von Präpositionen ergab, dass brasilianische Kinder mit „typischer“ Sprachentwicklung im Alter von 4 Jahren die Geltungsnormen der Präpositionen noch nicht voll beherrschen. Erst ab dem Alter von 5 Jahren gleichen sich ihre Produktionen progressiv der Erwachsenensprache an. Die Fehleranalyse zeigte, dass sich mit 4 Jahren der fehlerhafte Gebrauch v.a. in Auslassungen äußert, im Alter von 5 Jahren in gleichen Teilen aus Auslassungen und Substitutionen.

#### Erwerb der Hilfsverben

Nach Sim-Sim (1998) erscheinen erste Hilfsverben ab dem Alter von 3 Jahren.

Lima (2000) beschreibt das erste Auftreten der Hilfsverben „ser“ und „estar“ (sein) etwas früher, im Alter von 30-36 Monaten: „bebé não está“ - Baby nicht ist (da). Mit 36-42 Monaten erscheinen erste Konstruktionen des nahen Futurs mit dem Hilfsverb „ir“ (gehen): „vou saltar“ - (ich) werde springen. Im Alter von 42-54 Monaten werden Hilfsverben produktiv gebraucht.

Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997, 115) dokumentierten das korrekte Auftreten der periphrastischen Konstruktion „finites Hilfsverb erb „estar“ + Präposition „a“ + Verb im Infinitiv“ erstmals im Alter von 1;5 Jahren: „está a trabalhar“ - (er) arbeitet.

## Erwerb der Personalpronomina

Alle Untersuchungen über den Gebrauch der Personalpronomina ergeben, dass diese im frühen Erwerb ausgelassen werden, sprachenabhängig und je nach Funktion als Subjekt oder Objekt über einen mehr oder weniger langen Zeitraum:

Nach Del Ré (2009) erfolgt der Erwerb der Personalpronomina in Subjektfunktion im Brasilianisch-Portugiesischen erst gegen Ende des 3. Lebensjahres. Er hängt stark von der kognitiven und emotionalen Entwicklung, insbesondere der Identitätsentwicklung des Kindes ab. Das insgesamt komplexe System der Personalpronomina entwickelt sich graduell, zuerst in Subjekt-, dann in Objektfunktion, nach einer Phase von Auslassungen und Substitutionen.

Auch Vieira (2010, 455) stellt in einer Längsschnittuntersuchung der spontanen Äußerungen eines brasilianischen Kindes im Alter zwischen 20 und 30 Monaten fest, dass Pronomina spät gebraucht werden: „Os pronomes são ferramentas linguísticas utilizadas tardiamente pela criança“. (Pronomina sind vom Kind spät gebrauchte linguistische Mittel.) Ihr korrekter Gebrauch hängt einerseits vom sprachlichen Entwicklungsstand, andererseits von der Eigenwahrnehmung („conscience de soi“, 453) des Kindes ab: Das Personalpronomen „ich“ wird erst mit der Fähigkeit gebraucht, sich selbst und seine Bedürfnisse wahrzunehmen, kombiniert mit der Möglichkeit, diese Individualität anhand von abstrakten sprachlichen Mittel repräsentieren zu können. Dabei spielt ebenfalls die Art und Weise der Bezugspersonen, in der Interaktion von sich selbst und mit dem Kind zu reden, eine entscheidende Rolle.

Nach Huete und Cenador (1994, 32) und Costa und Santos (2003, 113) drückt das Kind ab dem Alter von 3 Jahren mit dem Gebrauch von Personalpronomina in Subjektfunktion und Possessivpronomina seinen Willen nach Selbständigkeit aus.

Rigolet (2000, 85) beschreibt das Auftreten der ersten Personalpronomina in Subjektfunktion etwas früher, im Alter zwischen 24 und 30 Monaten.

Nach Lima (2000) treten Personalpronomina in Subjektfunktion im Alter von 30-36 Monaten auf (96), Personalpronomina in direkter Objektfunktion (Akkusativklitika) im Alter von 42-54 Monaten (98).

Nach Costa und Lobo (2007, 2008) besteht eine sehr hohe Auslassungsrate der Personalpronomina in Objektfunktion (Objektklitika), besonders im Italienischen, Französischen, Katalanischen und Europäisch-Portugiesischen (EP). Sie ist höher als beispielsweise im Spanischen oder Griechischen. Die Dauer dieser Auslassungen ist sprachenspezifisch und hängt von der morphologischen und syntaktischen Komplexität der verschiedenen Personalpronomina ab: In den Sprachen, in denen Objektklitika beispielsweise eine Veränderung des Partizip Perfekts erfordern (Französisch, Italienisch, Katalanisch), verlängert sich die Phase der Auslassungen weit über das 4. Lebensjahr hinaus (Jakubowicz, Nash und Gérard 1997). Obwohl das EP solche Partizip Perfekt-Markierungen nicht kennt, werden Objektklitika nach Costa und Lobo (2007, 15) auch erst frühestens ab dem 4. Lebensjahr gebraucht. Vor diesem Zeitpunkt werden sie ausgelassen: „Sendo o português uma língua sem concordância do participio passado, (...), esperar-se-ia que não houvesse omissão de clíticos na aquisição, (...) verificámos que em PE, a omissão se prolonga até pelo menos aos 4 anos.“ (Da die portugiesische Sprache eine Sprache ohne Kongruenz des Partizips Perfekt ist, (...), würde man sich keine Omission der Klitika im Erwerb erwarten, (...) wir stellten fest, dass im EP ihre Omission bis mindestens zum Alter von 4 Jahren anhält). Akkusativ- und Dativklitika in der 3. Person Singular in einfachen Sätzen sind am stärksten von den Auslassungen betroffen, gefolgt von Reflexivklitika und Akkusativ- und Dativklitika in der 1. und 2.

Person Singular. Costa und Lobo erklären den späten Gebrauch der Objektklitika mit der Existenz von zielsprachlichen Null-Objekt-Konstruktionen, die von den Kindern übergeneralisiert werden. Erst wenn die Kinder die Kontexte identifiziert haben, in denen Null-Objekt-Konstruktionen erlaubt sind, nehmen die Auslassungen ab.

In ihren Untersuchungen zum Erwerb der Personalpronomina im frühen EP befassten sich Duarte, Matos und Faria (1994) mit dem Aspekt der Stellung der Klitika in Bezug zum Verb. Diese können vor dem Verb (Proklisis), hinter dem Verb (Enklisis) oder im Verbalteil integriert (Mesoklisis) stehen. Sie stellten folgendes fest:

- Objektklitika werden früher erworben als Reflexivklitika, vermutlich weil letztere mit jedem einzelnen Verb als „lexikalisches Element“ gelernt werden müssen (139).
- Im Alter von 42 Monaten ist Enklisis die bevorzugte Stellung der Klitika, selbst in Kontexten, die obligatorisch Proklisis erfordern, wie in direkten oder indirekten Fragesätzen, in Negationssätzen, Relativsätzen oder nach verschiedenen Adverbien. Dies zeigt, dass Enklisis die „Basisstellung“ der Klitika im EP ist („the basic pattern of clitic placement“, 143). Im Alter von 48 Monaten wird Proklisis erstmals in Negations- und Relativsätzen angewandt. Die zunehmende Tendenz zur Generalisierung der Enklisis wird als Sprachwandelphänomen betrachtet, sowohl in der Laut- als auch in der Schriftsprache, und sowohl bei Jugendlichen als auch bei Erwachsenen.
- Ab 42 Monaten werden Klitika in zusammengesetzten Verbzeiten dem finiten Verb nachgestellt, was zeigt, dass sie als Teil der Verbflexion betrachtet werden („children seem to reanalyse clitics as inflectional endings, which favours enclisis“, 143).

## 1.2.4 Zusammenfassung

Bezüglich des lautsprachlichen Erwerbs der portugiesischen Sprache gibt es keine übergreifende, „systematische“ Beschreibung (Sim-Sim 2010). Empirische Befunde beziehen sich auf spezifische Bereiche der grammatischen Entwicklung.

Aus allen Beschreibungen geht übereinstimmend hervor, dass im Alter von 4-5 Jahren die wichtigsten grammatischen Markierungen bezüglich Genus, Numerus und Person sowie sämtliche Funktionswörter in einfachen Sätzen produktiv gebraucht werden. Bis zum Schuleintritt mit 6 Jahren steht das Grundgerüst der Sprache sowohl auf phonologischer als auch auf morpho-syntaktischer Ebene: Mit seinen Mehrkonstituentensätzen, seinen ersten subordinierenden Nebensätzen und entsprechenden Kongruenzregeln kann das Kind als kompetenter Sprecher bezeichnet werden (Huete und Cenador 1994, Sim-Sim 1998, Rigolet 2000, Lima 2000, Castro und Gomes 2000, Costa und Santos 2003, Sim-Sim, Silva und Nunes 2008).

Das **syntaktische Grundmuster SVO** der portugiesischen Sprache ist ab den ersten telegraphischen Wortkombinationen der Kinder im Alter von 18 bis 24 Monaten präsent (Matos, Miguel, Freitas und Faria 1997, Sim-Sim, Duarte und Ferraz 1997, Sim-Sim 1998, Rigolet 2000, Lima 2000, Castro und Gomes 2000, Costa und Santos 2003, Rebelo und Vital 2006, Sim-Sim, Silva und Nunes 2008).

Hinsichtlich des zielsprachlichen Gebrauchs der **Negation** schwanken die Angaben zwischen dem 2. Lebensjahr (Matos, Miguel, Freitas und Faria 1997) und 36 bis 42 Monaten (Sim-Sim 1998, Lima 2000).

Bezüglich der **Interrogation** variieren die Angaben zwischen dem 2. Lebensjahr (Matos, Miguel, Freitas und Faria 1997), dem 3. Lebensjahr (Huete und Cenador 1994, Sim-Sim 1998, Rigolet 2000 und Costa und Santos 2003) und 42 bis 54 Monaten (Lima 2000).

**Nebensätze** werden, je nach Schwierigkeitsgrad, ab 30 Monaten (Rigolet 2000, Lima 2000) resp. ab 36 Monaten aufwärts, bis ins Jugendalter hinein erworben (Sim-Sim, Duarte und Ferraz 1997, Sim-Sim 1998, Rigolet 2000, Lima 2000, Costa und Santos 2003, Sim-Sim, Silva und Nunes 2008).

Erste gelegentlich **flektierte Verben** treten früh, bereits im 2. Lebensjahr auf, werden aber noch nicht produktiv gebraucht. Um das Alter von 3 Jahren sind erste regelmäßige Verbflexionen in den frühen Tempora erworben (Huete und Cenador 1994, Sim-Sim, Duarte und Ferraz 1997, Sim-Sim 1998, Rigolet 2000, Lima 2000, Castro und Gomes 2000, Costa und Santos 2003). Nach Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997) wird die Subjekt-Verb-Kongruenz bereits im 2. Lebensjahr korrekt markiert. Es werden keine Infinitivformen gebraucht (117).

Die oben genannten Autoren stimmen überein, dass erst ab dem Alter von 4 Jahren progressiv die **morphologischen Markierungen in der Nominalphrase** hinsichtlich Genus und Numerus produktiv gebraucht werden. Matos, Miguel, Freitas und Faria geben (1997) frühere Angaben an.

In Bezug zur **freien Morphologie** gibt es unterschiedliche Altersangaben:

Erste **Determinierer** erscheinen nach Huete und Cenador (1994) und Sim-Sim (1998) zwischen 24 und 36 Monaten, nach Rigolet (2000) und Lima (2000) etwas später, zwischen 30 und 36 Monaten.

**Präpositionen** treten ab 24 Monaten auf (Huete und Cenador 1994, Sim-Sim 1998, Costa und Santos 2003). Konzeptuell einfache Präpositionen werden ab 30 bis 36 Monaten produktiv gebraucht, ab 42 bis 54 Monate aufwärts sind auch anspruchsvollere Formen erworben (Rigolet 2000, Lima 2000).

Die Angaben bezüglich des Gebrauchs der **Hilfsverben** variieren zwischen dem 2. Lebensjahr (Matos, Miguel, Freitas und Faria 1997) und dem Alter von 42 bis 54 Monaten (Lima 2000).

Einig sind sich alle Autoren über den späten Erwerb der **Personalpronomina**: Während Subjektklitika um das Alter von 3 Jahren produktiv gebraucht werden (Huete und Cenador 1994, Lima 2000, Costa und Santos 2003, Del Ré 2009), treten Objektklitika frühestens ab dem 4. Lebensjahr auf (Costa und Lobo 2007, 2008).



## **2 Hauptmerkmale und ungestörte Entwicklung der italienischen Grammatik**

### **2.1 Hauptmerkmale der italienischen Grammatik**

#### **2.1.1 Vorbemerkungen zum Aufbau der Beschreibung**

In der Folge werden die Hauptcharakteristika der italienischen Sprache hinsichtlich der grammatischen Paradigmen der Wortstellung im Haupt- und Nebensatz, der Negation, der Interrogation, der gebundenen Morphologie (Flexionsmorphologie der Verbal- und Nominalphrase) und der freien Morphologie (Determinierer, Präpositionen, Hilfsverben und Personalpronomina) beschrieben.

Das Resümee basiert auf den Grammatiken von La Borderie und Barrère (1989), Bali und Spitznagel (2002) und Colella (2003).

Alle Beispiele der italienischen Sprache sind Wort für Wort ins Deutsche übersetzt.

#### **2.1.2 Wortstellung im Haupt- und Nebensatz**

Die Wortstellung im italienischen Hauptsatz ist sehr regelhaft: Die Reihenfolge Subjekt-Verb-Komplement (S-V-Kompl.) charakterisiert alle Aussagesätze. Im Gegensatz zum Deutschen bleibt diese Anordnung auch bei topikalisiertem Adverb bestehen.

Beispiele: La ragazza (S) risponde (V) alla tua lettera.  
Das Mädchen antwortet an den deinen Brief.  
Domani la ragazza (S) risponderà (V) alla tua lettera.  
Morgen das Mädchen wird antworten an den deinen Brief.

Das Verb wird zuerst vom direkten Objekt, dann vom indirekten Objekt gefolgt. Das direkte Objekt (COD) ist dem deutschen Akkusativobjekt gleichzustellen, das indirekte Objekt (COI) dem Dativobjekt.

Beide Fälle werden nicht, wie im Deutschen, morphologisch realisiert: Das direkte Objekt unterscheidet sich vom Subjekt (S) durch seine Stellung im Satz und das indirekte Objekt wird zusätzlich durch eine einleitende Präposition markiert.

Beispiel: Marco (S) da un libro (COD) a Maria (COI).  
Marco (S) gibt ein Buch (Akkusativobjekt) an Maria (Dativobjekt).

Die Reihenfolge Subjekt-Verb-Komplement bezieht sich allerdings nur auf Nomina in Objektfunktion. Entsprechende Personalpronomina stehen nämlich präverbal.

Beispiele: Non so la parola.  
Nicht (ich) weiß das Wort.  
Non la so.  
Nicht es (ich) weiß.

Die Stellung der attributiven Adjektive variiert je nach Bedeutung. Vor dem Nomen haben sie eine beschreibende Funktion, nach dem Nomen wirken sie unterscheidend.

Beispiel: La Lamborghini è una bella macchina.  
Der Lamborghini ist ein schönes Auto.  
La Lamborghini è una macchina bella.

(Non è brutta. Im Sinne von: Der Lamborghini ist nicht hässlich.)  
Der Lamborghini ist eine Maschine schöne.

Indefinit-, Possessiv- und Demonstrativpronomina in adjektivischem Gebrauch dürfen nur vor dem Nomen stehen.

Beispiel: Ho poco tempo.  
(Ich) habe wenig Zeit.

Andere Adjektive, u.a. Farben, Formen oder Nationalitäten stehen immer hinter dem Nomen.

Beispiel: Ho una macchina nera.  
(Ich) habe ein Auto schwarzes.

Die Wortstellung im Nebensatz ist die gleiche wie im Hauptsatz und entspricht der kanonischen Reihenfolge Subjekt-Verb-Komplement.

Beispiel: Marco da un libro a Maria perché Maria è gentile.  
Marco gibt ein Buch an Maria, weil Maria ist nett.

Ein Nebensatz ist an der einleitenden Konjunktion zu erkennen. Das Verb steht nicht, wie im Deutschen, am Satzende.

Beispiel: La nostra famiglia è piccola perchè non ho nè fratelli nè sorelle.  
Die unsere Familie ist klein, weil nicht (ich) habe weder Brüder noch Schwestern.

Das Italienische ist eine Pro-Drop-Sprache: Das Satzsubjekt muss nicht lexikalisch realisiert werden. Die unike Verbmarkierung vermittelt die eindeutige Information hinsichtlich Person und Numerus.

Beispiel: Non parlo italiano.  
Nicht (ich) spreche Italienisch.

### 2.1.3 Der Negationssatz

Der Negationsträger „non“ steht in der Regel vor dem flektierten Verb.

Beispiele: Non parlo italiano.  
Nicht (ich) spreche Italienisch.  
Non posso parlare italiano.  
Nicht (ich) kann sprechen Italienisch.

Negative Indefinitpronomina wie „nessuno“ (niemand) oder „niente“ (nichts) verlangen, sofern sie hinter dem Verb stehen mit dem Negationsträger „non“ eine doppelte Negation. Stehen sie vor dem Verb, entfällt die doppelte Negation.

Beispiele: Non è venuto nessuno.  
Nicht ist gekommen niemand.  
Nessuno è venuto.  
Niemand ist gekommen.

## 2.1.4 Der Interrogationssatz

In der deutschen Sprache ist eine Subjekt-Verb-Inversion nicht nur nach topikalisiertem Adverb oder Objekt, sondern auch in der Ergänzungs- und in der Entscheidungsfrage obligatorisch. Im Italienischen erfolgt die Subjekt-Verb-Inversion (V-S) lediglich in der Ergänzungsfrage mit einleitendem Interrogativpronomen wie z.B. nach „quando?“ (wann?), „quanto?“ (wie viel?), „dove?“ (wo?) oder „come?“ (wie?).

Umgangssprachlich kann sie jedoch vermieden werden, indem das Interrogativpronomen zwischen Subjekt und Verb gefügt wird.

Beispiele: Dove è andato (V) il cane (S)? (Ergänzungsfrage mit S-V-Inversion)  
Wo ist gegangen der Hund?  
Il cane (S) dove è andato (V)? (Vermeidung der Inversion)  
Der Hund wo ist gegangen?  
Cosa fa (V) il gato (S)? (Ergänzungsfrage mit S-V-Inversion)  
Was macht die Katze?  
Il gato (S) cosa fa (V)? (Vermeidung der Inversion)  
Die Katze was macht?

In der Entscheidungsfrage bleibt die Wortordnung Subjekt-Verb-Komplement unverändert. Die Interrogation wird durch das Intonationsmuster, d.h. die Erhebung der Stimme am Ende der Äußerung, markiert.

Beispiele: Maria prende il treno o a macchina?  
Maria nimmt den Zug oder das Auto?  
Il treno è in ritardo?  
Der Zug ist in Verspätung?

## 2.1.5 Flexionsmorphologie der Verbalphrase

Im Italienischen gibt es 3 Konjugationen: Verben mit Infinitivendung auf -are (pensare - denken), -ere (vendere - verkaufen) und -ire (partire - abreisen, finire - beenden).

Suffixe am Verbstamm markieren Tempus, Modus und Person. Sie sind größtenteils unik, so dass ohne Rückgriff auf ein lexikalisch realisiertes Subjekt auf Person und Numerus geschlossen werden kann. Die Zahl der unregelmäßig konjugierten Verben ist bedeutend. Auch die Zahl der Tempora ist deutlich höher als im Deutschen.

Hilfsverben sind „avere“ (haben) und „essere“ (sein). In Verbindung mit dem Partizip Perfekt eines Vollverbs bilden sie die zusammengesetzten Zeiten wie z.B. den Perfekt, den Plusquamperfekt, den Futur II oder den Konjunktiv Perfekt.

Beispiele: abbiamo pagato - (wir) haben bezahlt  
siamo partiti - (wir) sind abgereist

## 2.1.6 Flexionsmorphologie der Nominalphrase

Genus der Nomina

Nomina lassen sich nach 2 Genera, dem männlichen und dem weiblichen Genus, einteilen. Es gibt einige Richtlinien zum Erkennen des Genus:

Die Mehrheit der Nomina, die auf „-a“ enden, sind weiblich (la natura - die Natur). Nomina, welche auf „-o“ enden, sind in der Regel männlich (il parco - der Park). Nomina, die auf „-e“ enden, können männlich oder weiblich sein (il nome - der Name, la lezione - die Lektion).

Es gibt eine Reihe von Wörtern, die ganz andere Endungen haben, wie z.B. „-i“ (la crisi - die Krise), betonte Vokale (il caffè - der Kaffee) oder Konsonanten (il lapis - der Bleistift). An diesen kann man das Geschlecht nicht erkennen.

#### Numerus der Nomina

Im Plural vereinfachen sich die Formen, zumindest was die Hauptgruppen betrifft: Alle männlichen Nomina auf „-o“ sowie die männlichen und weiblichen Nomina auf „-e“ bilden die Mehrzahl auf „-i“ (il metodo - i metodi, il cane - i cani, la lezione - le lezioni). Alle weiblichen Nomina auf „-a“ bilden die Mehrzahl auf „-e“ (la rosa - le rose). Alle anderen Endungstypen haben bestimmte Regelungen, aber auch viele Ausnahmen.

#### Kasus der Nomina

Im Italienischen gibt es keine Kasusflexive an den Nomina zur Markierung der verschiedenen Fälle, also keine Deklination oder offenen Kasus wie im Deutschen. Der morphologisch nicht markierte Kasus wird als abstrakter Kasus bezeichnet. Die verschiedenen Fälle werden stattdessen entweder durch ihre Stellung im Satz markiert, was für das Subjekt im Nominativ und das direkte Objekt im Akkusativ zutrifft, oder durch Präpositionen, was auf das indirekte Objekt im Dativ („a“) oder das Genitivobjekt („di“) zutrifft. Beispiel: Marco (S) da un libro (Akkusativobjekt) a Maria (Dativobjekt).

Marco gibt ein Buch an Maria.

#### Genus der Adjektive

Adjektive teilen sich je nach Endung in drei große Gruppen ein: die weiblichen mit Endung auf „-a“ (buona - gut), die männlichen mit Endung auf „-o“ (buono - gut) und solche mit Endung auf „-e“, die männlich und weiblich sein können (gentile - nett). Sie kongruieren in Genus mit dem Nomen, auf das sie sich beziehen, sowohl in der Funktion des attributiven Adjektivs als in der Funktion des prädikativen Adjektivs.

Beispiele: il vino buono - der Wein gute (attributives Adjektiv)  
l'(la)acqua buona - das Wasser gute (attributives Adjektiv)  
la ragazza gentile - das Mädchen nette (attributives Adjektiv)  
il ragazzo gentile - der Junge nette (attributives Adjektiv)  
Il vino è buono. - Der Wein ist gut. (prädikatives Adjektiv)  
L'acqua è buona. - Das Wasser ist gut. (prädikatives Adjektiv)

#### Numerus der Adjektive

Die Pluralmarkierung der Adjektive erfolgt nach den gleichen Regeln wie die der Nomina: „-a“ wird zu „-e“, „-o“ und „-e“ werden zu „-i“ (buono - buoni, grande - grandi, buona - buone).

Beispiele: i vini buoni - die Weine guten  
le acque buone - die Wasser guten  
Le ragazze gentili - die Mädchen netten  
i ragazzi gentili - die Jungen netten

#### Kasus der Adjektive

Genau wie Nomina und im Gegensatz zum Deutschen werden Adjektive nicht nach Kasus flektiert.

## 2.1.7 Freie Morphologie

### Determinierer

Determinierer sind Numerale, Possessive, Demonstrative, bestimmte und unbestimmte Artikel. In Abhängigkeit des grammatischen Genus der Nomina nehmen Determinierer die männliche oder weibliche Form an, wie, wie folgt, anhand der bestimmten und unbestimmten Artikel ersichtlich wird:

Weiblich Singular: la, l', una, un'      weiblich Plural: le  
Männlich Singular: il, lo, l', uno, un      männlich Plural: i oder gli.

Je nach nachfolgendem Vokal oder Konsonant kann die Form der Artikel im Singular und Plural ändern:

Beispiele:	il libro	-	i libri	das Buch	-	die Bücher
	la ragazza	-	le ragazze	das Mädchen	-	die Mädchen
	l'amico	-	gli amici	der Freund	-	die Freunde
	l'amica	-	le amiche	die Freundin	-	die Freundinnen
	lo zio	-	gli zii	der Onkel	-	die Onkel

In Verbindung mit Präpositionen verschmelzen Artikel zu kontrahierten Formen.

Beispiele: su + la = sulla      auf der  
in + il = nel      in dem

### Präpositionen

Die Kasusmarkierung erfolgt für das Subjekt im Nominativ und das direkte Objekt im Akkusativ anhand der Satzstellung. Das indirekte Objekt im Dativ und das Genitivobjekt werden mit Präpositionen eingeleitet: Der Dativ mit der Präposition „a“ und der Genitiv mit „di“. Charakteristisch ist die Verschmelzung einiger Präpositionen mit den bestimmten Artikeln zu neuen Formen:

Beispiele: di + il = del (amico)      von dem (Freund)  
di + lo = dello (zio)      von dem (Onkel)

Präpositionalobjekte werden von Präpositionen eingeleitet, diese beziehen sich bspw. auf die Zeit („doppo“ - nach), einen Ursprung („da“ - von), ein Mittel („con“ - mit), einen Ort („in“ - in, „sopra“ - auf, „sotto“ - unter) oder ein Ziel („per“ - für).

Beispiele: Questa macchina è di Paolo.  
Diese Maschine ist von Paulo. (Das ist Paulos Auto.)  
Marco da un libro a Maria.  
Marco gibt ein Buch an Maria. (Marco gibt Maria ein Buch.)

### Personalpronomina

Italienisch gehört zur Gruppe der Pro-Drop-Sprachen, in denen das Subjekt nur lexikalisch realisiert wird, wenn es einerseits besonders betont werden soll oder andererseits, um Missverständnisse in einem unspezifischen Kontext auszuschließen.

Die reiche Verbflexion erlaubt ein eindeutiges Erkennen des Subjektes, so dass Personalpronomina in Subjektfunktion ohne Informationsverlust ausgelassen werden können.

Beispiel: (Tu) mangi la pasta.  
(Du) isst die Pasta.

Personalpronomina in Objektfunktion können demgegenüber nicht ausgelassen werden. Sie haben zudem einen erhöhten Schwierigkeitsgrad, weil sie, im Gegensatz zu Nomina, offenen Kasus tragen und damit deklinierbar sind, weil sie die kanonische Reihenfolge im Satz verändern, und weil sie die Markierung des Partizip Perfekts in zusammen-gesetzten Verbalzeiten bestimmen.

Im Dativ- und Akkusativkontext sind Personalpronomina unbetont, nach vorangestellter Präposition sind sie betont.

Beispiele: Ti do un libro.  
Dir (ich) gebe ein Buch. (unbetontes Personalpronomen)  
Va al teatro con te.  
(Sie) geht ins Theater mit dir. (betontes Personalpronomen)

Personalpronomina in Objektfunktion stehen in der Regel vor dem Verb, müssen aber in bestimmten Fällen (in Verbindung mit einem Infinitiv, Gerundium, Partizip Perfekt oder Imperativ) dem Verb nachgestellt werden. Werden mehrere Pronomina kombiniert, variiert zudem ihre Reihenfolge.

Für einen vertiefenden Einblick in das Kapitel der italienischen Personalpronomina wird auf eine entsprechende Grammatik verwiesen.

## **2.2 Veröffentlichungen über den Erwerb der italienischen Grammatik**

### **2.2.1 Schwerpunkte der italienischen Empirik**

Über den ungestörten Erwerb grammatischer Paradigmen der italienischen Sprache gibt es eine Reihe Untersuchungen, insbesondere was die Verbflexionsmorphologie und Elemente der freien Morphologie betrifft. Die Ergebnisse unterscheiden sich zum Teil voneinander, vor allem hinsichtlich der Altersangaben des Erwerbs der verschiedenen Paradigmen. In den Untersuchungen, die sich auf die Altersspanne zwischen 0 und 2;0 Jahre beziehen, wird den Protomorphemen, d.h. den Vorstufen der eigentlichen Morphemen, besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

In der Folge wird ein keinesfalls vollständiger Überblick über einige repräsentative Untersuchungen über den Erwerb grammatischer Paradigmen der italienischen Sprache gegeben.

### **2.2.2 Ein Überblick**

Aufgrund einer Längsschnittuntersuchung beschreiben **Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner** (1993) den Erwerb der italienischen Sprache in Bezug zur Wortstellung, zum Gebrauch von Protomorphemen und der freien Morphologie (Artikel, Präpositionen und

Personalpronomina). Sie teilen, ausgehend von Spontanspracherhebungen von 6 Kindern im Alter von 15 bis zu maximal 36 Monaten, den italienischen Spracherwerb in 4 Phasen ein:

Die 1. oder „Präsyntaktische Phase“ („Fase presintattica“ im Alter von 19 bis 26 Monaten) charakterisiert sich v.a. durch Ein-Wort-Äußerungen (80%), häufige Wiederholungen, telegraphisches Aneinanderreihen von Elementen verschiedener Wortklassen und Reproduktion von ganzheitlich gespeicherten Konstruktionen und Imperativen (184). Verben werden selten gebraucht.

Beispiele: „Dov'è?“ (Wo ist er/es/sie?) „È mio.“ (Das ist meiner.) „Tieni!“ (Nimm!)

In der 2. oder „Einfachen syntaktischen Phase“ („Fase sintattica primitiva“ im Alter von 20 bis 29 Monaten) treten prozentual weniger häufig Ein-Wort-Äußerungen auf. In seinen Wort-Kombinationen verwendet das Kind nun vermehrt Wörter aus verschiedenen Wortklassen. Verben und Protomorpheme werden gebraucht.

In der 3. Phase oder Phase des „Erwerbs des Nukleus-Satzes“ („Completamento della frase nucleare“ im Alter von 24 bis 33 Monaten) beginnt das Kind kleine syntaktisch korrekte Sätze mit ersten morphologischen Markierungen zu bilden. Progressiv werden weniger obligatorische Elemente ausgelassen und die Satzkonstituenten erweitern sich (Demonstrative, Possessive, Adverbien und Präpositionen erscheinen). Vorläufer von Relativsätzen und erste koordinierende Nebensätze treten auf, sie werden durch temporale (und, dann) und kausale Konjunktionen (weil) eingeleitet, enthalten aber noch zahlreiche Auslassungen.

Beispiel: „quel ragazzo (che) correva con me“ der Junge, der mit mir lief

Die 4. Phase oder „Regelerwerb in komplexen Äußerungen“ („i consolidamento e generalizzazione delle regole in strutture combinatorie complesse“ im Alter von 27 bis 38 Monaten) zeichnet sich durch erste morphologisch korrekte Sätze aus, mit, im Vergleich zu Phase 3, komplexeren Konstituenten.

Beispiel: „Ora io faccio i salti di Sheila.“ Jetzt ich mache die Sprünge der Sheila. Auch zusammengesetzte Sätze („frasi coordinate“) festigen sich, erste subordinierende Relationen erscheinen (z.B. temporale („quando“) und kausale („perché“) Konjunktionen). Relativsätze werden komplexer und erste Beispiele der indirekten Rede treten auf.

Dieselben Autoren beschreiben anhand der Daten ihres Längsschnitts (von 6 Kindern im Alter von 1;7 - 3;2 Jahren) den Erwerb der freien Morphologie unter besonderer Berücksichtigung der Protomorpheme als Vorstufen der freien grammatischen Morpheme (Bottari, Cipriani und Chilosi 1993/1994).

Die Untersuchung von **Pizzuto und Caselli** (1992) gilt nach den erstgenannten Autoren Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner (1993) als richtungsweisend für den Erwerb der Verbflexion. Dieser Längsschnitt beschreibt auf der Basis einer Spontanspracherhebung von 3 Kindern im Alter von 1;4 bis 3;0 Jahren, neben dem Erwerb der Verbflexion auch den Erwerb von zwei Paradigmen der freien Morphologie, nämlich der Personalpronomina und der Artikel.

Der Längsschnitt von **Hyams** (1984), der auf einer Spontanspracherhebung von 11 Kindern im Alter von 1;10 bis 2;4 Jahren gründet, befasst sich neben der Flexionsmorphologie der Verben auch mit der Kongruenz innerhalb der Nominalphrase sowie mit Elementen der freien Morphologie (Personalpronomina).

Auch die Einzelfallanalyse eines Jungen im Alter von 2;0 bis 2;7 Jahren von **Nocetti** (2003) thematisiert den Erwerb der Verbflexion, dies vom Auftreten der ersten zufälligen Verben bis hin zu den ersten Verbparadigmen.

**Nelli** (1998) untersucht die freie Morphologie mit dem Erwerb der bestimmten Artikel, der unbetonten Personalpronomina, der Präpositionen, Hilfsverben und Kopulae und ihren Vorstufen in der Form von Protomorphemen anhand eines Längsschnitts der spontanen Äußerungen eines Mädchens im Alter von 18 bis 30 Monaten.

In der Folge werden die Informationen der oben genannten Autoren hinsichtlich der grammatischen Paradigmen der Wortstellung im Haupt- und Nebensatz, der gebundenen Morphologie (Flexionsmorphologie der Verbal- und Nominalphrase) und der freien Morphologie (Determinierer, Präpositionen, Personalpronomina und Hilfsverben) mit Schwerpunkt auf dem Zeitraum zwischen 2 und 4 Jahren einander gegenübergestellt. Charakteristisch ist, dass zum Teil unterschiedliche Schlussfolgerungen über identische grammatische Paradigmen gezogen wurden, wie es bspw. die Ergebnisse von Hyams (1984) und Pizzuto und Caselli (1992) hinsichtlich der Flexionsmorphologie veranschaulichen. Nach Hyams gebrauchen italienische Kinder früh, z.T. schon im Alter von 2;4 Jahren und bis etwa zum Alter von 2;10 Jahren, komplexe morphologische Paradigmen wie jene der Flexionsmorphologie der Verbal- und Nominalphrase sowie der Personalpronomina. Eine erste Untersuchung von Pizzuto und Caselli aus dem Jahr 1986 kam zu ähnlichen Schlussfolgerungen, nämlich dass italienische Kleinkinder aufgrund der reichen Verbflexion ihrer Sprache überraschend früh die Regeln der Subjekt-Verb-Kongruenz erwerben: „The richer inflectional morphology of Italian appears to lead to a surprisingly early development of verb agreement“ (546). Einige Jahre später revidierten dieselben Autoren aber diese Aussage aufgrund einer neuen Untersuchung (Pizzuto und Caselli 1992, 546): „This conclusion must clearly be amended in the light of the present findings.“ In der Alterskategorie bis zu 3;0 Jahren erscheint zwar eine beeindruckende Zahl und Vielfalt an flektierten Verben, an Artikeln und Pronomina, nur sehr wenige von diesen Formen aber werden produktiv gebraucht und keines der untersuchten Kinder erreichte die vollständige Kontrolle über die untersuchten Paradigmen: „... none of the children we studied could be credited with complete, productive control of any of the major morphological paradigms investigated“ (545). Auch Hyams Feststellung (1984), dass italienische Kinder die morphologischen Regeln ihrer Sprache früher als englische Kinder erwerben, wird von Pizzuto und Caselli (1992, 550) in Frage gestellt: Sowohl die italienische als auch die englische Morphologie wird in einem graduellen und eher langsamen Prozess erworben: „The acquisition of Italian morphology, like that of English, is characterized by a gradual and rather slow process.“ Diese divergierenden Resultate erklären sich nach Pizzuto und Caselli (1992, 546) durch nicht ausreichend ausdifferenzierte Auswertungs- und Erwerbskriterien, die für eine objektive Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes unentbehrlich sind. In ihrer eigenen Längsschnittuntersuchung applizierten sie deshalb stringente Kriterien, die zu den folgenden, allgemeinen Feststellungen führten:

- Erste flektierte Verben, Pronomina und Artikel tauchen sehr früh, aber sporadisch und unvollständig auf, so dass man davon ausgehen muss, dass sie zu diesem frühen Zeitpunkt nicht produktiv gebraucht werden. Die Zeitspanne zwischen dem ersten



Auftreten und dem produktivem Gebrauch einer Struktur ist zum Teil sehr lang und erstreckt sich zwischen 4 - 5 Monaten bis zu einem Jahr (523).

- Erste und früh gebrauchte Strukturen sind im Allgemeinen grammatisch regelmäßige, oft gebrauchte und phonologisch einfache Strukturen einer Sprache.
- Die Flexionsmorphologie der Verben wird von allen Kindern vor der freien Morphologie (Determinierer, Präpositionen und Pronomina) erworben.
- In den frühen Sprachkorpora werden freie Morpheme in der Regel einfach ausgelassen und selten durch andere oder fehlerhafte Formen substituiert (545).
- Die quantitative und qualitative interindividuelle Variation in der Erwerbsreihenfolge aller grammatischen Strukturen ist sehr hoch (543).

## **2.2.3 Erwerb grammatischer Paradigmen**

### **2.2.3.1 Wortstellung im Haupt- und Nebensatz**

Nach Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner (1993) beginnt das Kind ab dem Alter von 24 bis 33 Monaten erste einfache Sätze mit zielsprachlicher Wortordnung zu bilden. Ab dem gleichen Zeitraum erscheinen auch erste koordinierende Nebensätze, die noch z.T. Auslassungen enthalten, deren Wortordnung aber ebenfalls sofort korrekt ist.

Nach Noccetti (2003) entsprechen die ersten frühen 2-Wort-Äußerungen bereits der zielsprachlichen Verb-Objekt-Ordnung.

### **2.2.3.2 Flexionsmorphologie der Verbalphrase**

Pizzuto und Caselli (1992), Cipriani et al. (1993) und Noccetti (2003) beschreiben den Erwerb der Verbflexion auf vergleichbare Art und Weise, mit dem Unterschied, dass bei Pizzuto und Caselli (1992) alle Formen später erworben werden, was offensichtlich auf ihre streng definierten Erwerbskriterien zurückzuführen ist: „None of the major inflectional paradigms investigated is fully mastered by age 3;0. Only some individual forms are acquired“ (525).

Während für Pizzuto und Caselli (1992) die Flexionsparadigmen erst ab dem Alter von 3;0 Jahren aufwärts erworben werden, ist für Cipriani et al. (1993) die produktive Flexion der einfachen Verben in den frühen Tempora in allen Personen bereits in Phase III (24 bis 33 Monate) gegeben. Auch einige zusammengesetzte Zeiten mit Modal- und Hilfsverben werden zu diesem Zeitpunkt bereits gebraucht. In Phase IV (ab 33 Monate) können trotzdem noch unkorrekte Kongruenzmarkierungen zwischen Subjekt und Verb vorkommen (z.B. „questo è tutti i numeri“- das ist alle die Nummern). In dieser Phase verfeinert und erweitert sich das Verbalsystem zunehmend auf komplexere Formen und Zeiten.

Noccetti (2003) stellt in ihrer Einzelfallstudie fest, dass um das Alter von 2;5 bis 2;7 Jahren Verben in allen Personen ihres Paradigmas gebraucht werden. Die verwendeten

Verbmodus und -zeiten begreifen neben dem Indikativ Präsens den Infinitiv, Imperativ und das Partizip Perfekt.

Einig sind sich Pizzuto und Caselli (1992), Cipriani et al. (1993) und Noccetti (2003), dass die ersten flektierten Verben in den ganz frühen Äußerungen der Kinder nicht produktiv als Verbparadigmen gebraucht werden, sondern zufällig auftreten und ganzheitlich gespeichert sind. Nach Noccetti (2003) sind die ersten Verben richtig flektiert („no errors in paradigm formation“, 372), sie werden aber nur formelhaft in identischen Situationen reproduziert: „rote-learned forms show one verb type in the data and are linked to the same (extra) linguistic contexts“ (372). Jedes Verb wird dabei nur in einer Form des Paradigmas gebraucht, d.h. in einer bestimmten Person, einer bestimmten Zeit und mit einer bestimmten Bedeutung. Erst in einer zweiten Phase beginnt das Kind, die Person innerhalb eines Verbparadigmas zu variieren: Das gleiche Verb erscheint nun in 2 oder mehreren verschiedenen Personen. Die 1. Person Singular und 3. Person Singular werden an erster Stelle gebraucht.

Auch nach Pizzuto und Caselli (1992) werden zuerst die Singularformen, dann die Pluralformen der Verben im Präsens erworben. Die 3. Person Singular wird am häufigsten und als erste produktiv gebraucht. Sie wird als neutrale oder unmarkierte Form bezeichnet („this inflection can be considered the most neutral or unmarked form for person reference“, 528). Anschließend folgt die 1. Person Singular, dann die 2. Person Singular. Die 1. Person Singular wird anfangs durch die 3. Person Singular ersetzt. Die Kinder benutzen dabei nicht das Subjektpersonalpronomen „ich“, sondern ihren Eigennamen, was auf den „motherese-Effekt“ zurückzuführen ist, nach dem Mütter von sich selbst und von ihrem Kind in der 3. Person sprechen (542). Nichtzielsprachliche infinite Formen werden wenig gebraucht.

Der häufigste Fehler im Verbalsystem ist die Übergeneralisierung von regelmäßigen auf unregelmäßige Formen („vieno“ = „vengo“ (ich komme), „dicio“ = „dico“ (ich sage); „errori costruttivi“, Cipriani et al. 2003, 185), sowie der Gebrauch des falschen Hilfsverbs (Verwechslung von „haben“ und „sein“) in zusammengesetzten Verbzeiten.

Die Zeitspanne zwischen dem ersten Auftreten und dem produktiven Gebrauch eines Verbflexionsparadigmas ist individuell verschieden und hängt vom Schwierigkeitsgrad des jeweiligen Verbs ab. Sie beträgt im Durchschnitt 4 bis 6 Monate.

Die Angaben von Hyams (1984) hinsichtlich des Erwerbs der italienischen Verbflexionsmorphologie beziehen sich, wie bereits angedeutet, auf einen früheren Zeitraum, bis zum Alter von maximal 2;10 Jahren. In ihrem Vergleich der italienischen und englischen Sprache kommt sie zur Schlussfolgerung, dass italienische Kinder die Regeln der Verbflexion schneller als englische Kinder erwerben, und im Gegensatz zu diesen, im frühen Erwerb keine unflektierten Formen gebrauchen. Zudem treten bei italienischen Kindern zielsprachlich flektierte Verben, unabhängig von der grammatischen Person, sehr früh auf: „... with rare exceptions the verbs in early Italian are correctly inflected (...), agreement is not restricted to a particular grammatical person, for example the 1<sup>st</sup> or 3<sup>rd</sup> person singular“ (1986, 135). Als Erklärung führt Hyams die komplexe, aber prägnante Verbmorphologie der italienischen Sprache an: Neben den Informationen hinsichtlich Modus und Tempus tragen alle Verbflexive unike Informationen bezüglich Person und Numerus. Im Englischen hingegen ist das Flexionssystem weitaus weniger komplex, die einzige Markierung der meistens regelmäßigen Verben betrifft nur die 3. Person Singular. Weil die Strukturen der englischen Sprache unspezifischer sind, braucht das Kind längere Zeit, um die entsprechenden Parameter zu entschlüsseln.

### 2.2.3.3 Flexionsmorphologie der Nominalphrase

Auch hinsichtlich der Kongruenz innerhalb der Nominalphrase der italienischen Sprache stellt Hyams (1984) fest, dass Kinder die Übereinstimmung in Genus und Numerus zwischen Determinierer, Adjektiv und Nomen früh, ab dem Alter von 2;4 Jahren, produktiv markieren: „... in early Italian we find (productive) agreement inflections on articles, demonstrative and possessive pronouns, adjectives and quantifiers. These elements agree in gender and number with the head noun“ (1986, 138).

Auch nach Pizzuto und Caselli (1992) markieren Kinder sehr früh und schnell das Genus der Nomina am Artikel. Alle anderen Paradigmen können ihrer Ansicht nach angesichts der wenig eindeutigen Auswertungs- und Erwerbskriterien nicht bestätigt werden.

Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner (1993) beobachten ihrerseits erste zufällige, ganzheitlich gespeicherte und keinesfalls produktiv gebrauchte Beispiele von Kongruenz zwischen Adjektiv und Nomen in Phase 2, um das Alter von 20 bis 29 Monaten („l'ovo grosso grosso“ - „das Ei dick dick“, „pano (= pane) grosso così“ - „Brot dick so“). Erst in der 4. Phase, um das Alter von 27 bis 38 Monaten, beginnen die Kinder, einfache Sätze morphologisch korrekt zu bilden, wobei sich die Kongruenz zwischen Artikel, Adjektiv und Nomen ab dieser Zeitspanne graduell entwickelt und zielsprachliche Formen neben nicht-zielsprachlichen parallel auftreten.

### 2.2.3.4 Freie Morphologie

#### Protoformen als Vorstufen der freien Morpheme

Nach Bottari, Cipriani und Chilosi (1993/1994) treten freie funktionale Kategorien sehr früh auf, zuerst in Form von Protoformen, d.h. Vorläufer der zielsprachlichen Strukturen in der Form von undifferenzierten phonetischen Segmenten oder vokalischen Einschüben (oft Schwalaute), dann erst als volle morpho-phonologische Paradigmen. Sie zeigen, dass Kinder eine sehr frühe Bewusstheit von grammatischen Strukturen besitzen: „The fact that MPHs (monosyllabic place holder) only replace free functional morphemes shows not only that the grammar (or part of the grammar) of these latter is in place very early, but that certain structural aspects of the strings have already been grasped“ (352).

Nach Bottari, Cipriani und Chilosi (1993/1994), Nelli (1998) und Noccetti (2003) sind Protoformen als Vorstufen der freien grammatischen Morpheme im Erwerb verschiedener Sprachen dokumentiert und betreffen v.a. Artikel, Kopulae und unbetonte Personalpronomina (Klitika). Protoformen treten überwiegend im frühen Spracherwerb auf, zu einem Zeitpunkt, an dem 80% der Äußerungen aus nur einem Wort bestehen. Ihre Funktion ist zu diesem Zeitpunkt sehr vielfältig, und je nach Kontext ersetzen sie einzelne Wörter oder ganze Wortgruppen. In einer zweiten Phase erst können sie bestimmten freien Morphemen zugeordnet werden. Schlussendlich verschwinden sie progressiv mit dem Erwerb der entsprechenden grammatischen Morpheme.

Nach Noccetti (2003) läuten Protoformen den Beginn der morphologischen Entwicklung ein: „The child seems to start morphological activity (...) by few fillers, replacing grammatical words, i.e. articles and auxiliary verbs“ (2003, 362). Ihre Zahl nimmt in der weiteren Entwicklung graduell ab und ist ab dem Alter von 26 Monaten nicht mehr nennenswert.

Protoformen wurde lange Zeit keine spezifische Rolle zugewiesen. Untersuchungen v.a. innerhalb der romanischen Sprachfamilie (z.B. Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner (1993), Bottari, Cipriani und Chilosi (1993/1994), Nelli (1998), Noccetti (2003) für die italienische Sprache, Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997) für die portugiesische Sprache oder Prévost (2009) für die französische Sprache) weisen auf die syntaktische Funktion dieser Einsilber als Vorstufen von freien grammatischen Morphemen hin.

### **Erwerb der Determinierer**

Nach Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner (1993), Bottari, Cipriani und Chilosi (1993/94) und Noccetti (2003) werden Artikel erst nach einer Phase des Gebrauchs von Protoartikeln erworben. Protoartikel zeigen, dass das Kind eine Repräsentation der funktionalen Kategorie der Determinierer besitzt, bevor diese mit einem konkreten lexikalischen Item gefüllt wird: „Determiner phrases (DP) emerge prior to full assessment of the morphological paradigms of the definite and indefinite articles“ (Bottari, Cipriani und Chilosi 1993/1994, 330). Nach denselben Autoren kommen vor dem 2. Lebensjahr vollständige Artikel nur sporadisch vor (355). Ihre Zahl steigt progressiv im weiteren Erwerb, während gleichzeitig die Zahl der Protoartikel fällt. Bis zum Alter von 31 Monaten werden volle Artikel in 75% der obligatorischen Kontexte produktiv gebraucht.

Auch Nelli (1998) stellt in ihrem Längsschnitt den vorwiegenden Gebrauch von Protoformen in Artikelfunktion im Alter von 18 bis 21 Monaten fest (Beispiel: „ebabo“ = „il babbo“ = „il biscotto“, 334). Ab dem Alter von 22 bis 23 Monaten treten Protoformen und vollständige Artikel parallel auf, nähern sich dann progressiv der Erwachsenenform. Zu diesem Zeitpunkt kommt es zu einer quantitativen und qualitativen Zunahme aller Repräsentanten der freien Morphologie („esplosione morfologica“, 351). Unter allen freien Morphemen ist nach Nelli (1998), neben der Kategorie der Kopulae, die Kategorie der bestimmten Artikel als erste und schnellste erworben (358).

Auch nach Noccetti (2003) werden zuerst bestimmte Artikel erworben: zuerst wird der bestimmte männliche Artikel „il“ ab 22 Monaten produktiv gebraucht, dann der bestimmte weibliche Artikel „la“ ab 23 Monaten, und am Ende der bestimmte männliche Artikel im Plural ab 30 Monaten.

Pizzuto und Caselli (1992) kommen zu etwas anderen Resultaten, was den Zeitpunkt des Erwerbs der Artikel betrifft. Ihren Ergebnissen nach ist der Erwerb der verschiedenen Artikel langwierig: „Among the morphological paradigms investigated in the present study, articles are the most difficult for the children to acquire“ (541). Bis zum Abschluss ihrer Untersuchung (im Alter von 3;0 Jahren) werden Artikel noch in 22-40% der obligatorischen Kontexte ausgelassen. Insbesondere die Pluralformen werden spät erworben (530). Der weibliche Artikel wird früher als der männliche und die Einzahl wird vor der Mehrzahl produktiv gebraucht.

### **Erwerb der Präpositionen**

Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner (1993) ordnen bereits erste mentale Repräsentationen einiger früher Präpositionen, vor allem der Besitz- und Ortsbegriffe, der prälinguistischen Phase zu. Die Präposition „a“ (Dativ), die auf Besitzverhältnisse verweist oder „in“ (Lokativ), die auf einen Ort verweist, werden sehr früh produktiv gebraucht, genau wie die Präpositionen, die als autonome lexikalische Elemente

funktionieren, wie z.B. „con“ (mit). Andere, semantisch schwierigere Präpositionen, wie „da“ (Genitiv), als Verweis auf einen Ursprung und die von der Argumentstruktur verschiedener Verben vorgegebenen, konzeptuell wenig transparenten Präpositionen erscheinen später. Der Erwerb der Präpositionen hängt somit sowohl von semantisch-konzeptuellen als auch linguistisch-formalen Faktoren ab, die sich nicht chronologisch, sondern parallel entwickeln (154).

Nach Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner (1993) werden Präpositionen im folgenden Zeitfenster erworben: Zwischen 20 und 26 Monaten treten erste sporadische Präpositionen auf. Ab 24 Monaten werden progressiv und im Rahmen der grammatischen „Explosion“, semantisch einfache Präpositionen produktiv gebraucht. Ab 36 Monaten (Ende der Untersuchung) entwickeln sich progressiv konzeptuell anspruchsvollere oder lexikalisch vorgegebene Präpositionen. Der Erwerb der Präpositionen ist im Alter von 3 Jahren nicht abgeschlossen.

Nellis (1998) Untersuchungsergebnisse stimmen weitgehend mit jenen von Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner (1993) überein: Ab 18 bis 22 Monaten werden Protoformen als Vorstufen der eigentlichen Präpositionen gebraucht (340). Ab 22 Monaten treten Präpositionen zunächst sporadisch und zufällig auf, nehmen dann progressiv zu. Die Präpositionen „a“ (Dativ) und „con“ (mit) entsprechen als erste dem Erwerbskriterium (Vorhandensein in 75% der obligatorischen Kontexte). Etwas später (ab 25 Monaten) folgen „per“ (durch), „di“ (Genitiv) und „in“ (Lokativ). Ab 30 Monaten (Ende der Untersuchung) werden konzeptuell schwierigere Präpositionen gebraucht (z.B. „dentro“ (in), „sopra“ (auf) und „sotto“ (unter)). Der Erwerb der Präpositionen ist im Alter von 30 Monaten nicht abgeschlossen. Die verwendeten Präpositionen sind ab ihrem Gebrauch i.d.R. sofort zielsprachlich.

## **Erwerb der Kopulae und Hilfsverben**

Nach Nelli (1998) werden Kopulae vor allen anderen freien Morphemen erworben: Vor dem Alter von 18 Monaten werden Kopulae, gefolgt von einem prädikativen Adjektiv, als Protoformen realisiert (344). Ab 20 Monaten werden sie produktiv in allen obligatorischen Kontexten gebraucht.

Vergleichbare Altersangaben geben Cipriani et al. (1993) an: Um das Alter von 19 Monaten (Phase 1) treten Kopulae noch zufällig und ganzheitlich auf, ab dem Alter von 20 Monaten (Phase 2) werden sie korrekt gebraucht.

Beispiel: „È mio.“ - Das ist meiner.

Pizzuto und Caselli (1992, 528) gehen von leicht späteren Altersangaben aus. Sie beschreiben erste produktiv gebrauchte Kopulae in der 3. Person Singular ab dem Alter von 21-22 Monaten. Kopulae werden aber insgesamt später erworben als Vollverben.

Erste zusammengesetzte Verbzeiten, wie z.B. Verben im Partizip Perfekt mit Hilfsverb oder Modalverben mit Infinitiv, werden nach Cipriani et al. (1993) ab dem Alter von 24-33 Monaten (Phase 3) gebraucht. Hilfsverben werden in einer ersten Phase ausgelassen, dann progressiv und parallel zur „grammatischen Explosion“ häufiger gebraucht (153).  
Beispiel: „vado a prendere - ich werde nehmen.

Ab dem Alter von 27 Monaten (Phase 4) werden zusammengesetzte Verbzeiten und Modalverben mit Infinitiv häufiger. Beispiel: „Deve stare fermo, non poteva mangiare“- Er muss „fest“ bleiben, er konnte nicht essen.

Nach Nelli (1998) werden Hilfsverben langsamer als alle anderen freien Morpheme erworben. Zuerst wird das Hilfsverb „avere“ (haben) in den 3 Personen der Einzahl in der Zeit der nahen Vergangenheit und in Verbindung mit dem Akkusativklitikum „l“ produktiv gebraucht.

Beispiel: „l’ha comprate la nonna“ - „ihn hat gekauft die Oma“ (343).

Das Hilfsverb „essere“ (sein) kommt insgesamt weniger häufiger vor, und im frühen Erwerb erscheint es zudem immer in der 3. Person Singular. Die Fehleranalyse zeigt, dass Hilfsverben zunächst einfach nur ausgelassen werden. Substitutionen durch andere Formen oder fehlerhafte Formen sind selten.

## **Erwerb der Personalpronomina (Klitika)**

Nach Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner (1993) zählen Klitika zu den sehr spät erworbenen freien Morphemen. Ihr Erwerb ist Funktion der komplexen Beziehung zwischen der konzeptuellen und syntaktischen Struktur einerseits und der pragmatischen Funktion dieser Morpheme andererseits (155). Erste sporadische Klitika treten nach den Autoren zwischen 20 und 28 Monaten auf. Zwischen 26 und 34 Monaten kommt es zum ersten produktiven Gebrauch (Vorkommen in 75% der obligatorischen Kontexte) einiger früher Klitika: „mi/me“, „ti/te“, „l“ und „lo/la“. Ab 36 Monate (Ende der Untersuchung) entwickeln sich progressiv alle anderen, teilweise komplexen Formen. Der Erwerb der Klitika ist im Alter von 3 Jahren nicht abgeschlossen.

Dieselbe Feststellung macht Nelli (1998) in ihrer Einzelfallanalyse: Der vollständige Erwerb der Klitika geht zeitlich weit über das Alter des von ihr untersuchten Kindes hinaus (30 Monate). Dennoch gibt sie etwas frühere Daten als Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner (1993) an: Ab 18-21 Monate werden präverbale Protoformen in argumentaler Funktion als Vorstufen von vollständigen Klitika gebraucht. Ab 22-23 Monate treten Protoformen und erste vollständige Klitika parallel auf, erstere nehmen anschließend progressiv ab. Die ersten produktiv gebrauchten Klitika beziehen sich auf die 3. Person Singular („lo/la“), und 1. Person Singular („mi/me“). Reflexivklitika treten später auf als Objektklitika. Im Alter von 30 Monaten (Ende der Untersuchung) sind nur wenige Formen der Personalpronomina erworben.

Pizzuto und Caselli (1992) stellen bis zum Abschluss ihrer Untersuchung (3;0 Jahre) einen sehr unvollständigen Gebrauch der Personalpronomina fest, die bis zum Alter von 30 Monaten i.d.R. ausgelassen werden, so dass der Erwerb dieser Strukturen nicht beurteilt werden kann: „Individual clitic pronoun forms were not sufficiently frequent to allow appropriate assessment of their productivity“ (538). Die wenigen Formen beschränken sich auf Subjekt- und Objektpronomina in der 1., 2. und 3. Person Singular. Reflexivklitika werden noch nicht gebraucht. Die Fehleranalyse zeigt, dass Klitika v.a. ausgelassen werden. Die wenigen fehlerhaften Formen betreffen das Verwechseln von Objekt- und Subjektpronomina und das, auf den „motherese-Effekt“ zurückzuführende Ersetzen des Subjektpersonalpronomens durch den Eigennamen (542).

Nach Hyams (1986) hingegen verwenden italienische Kinder früh sämtliche morphologische Paradigmen, darunter auch Klitika. Diese erscheinen bereits um das 2. Lebensjahr („at round age 1;11“ ,1986, 142), was mit dem nativistischen Modell begründet werden kann: „The parameter-setting model is intended to provide an explanatory account of the rapidity and uniformity of grammatical development across children and languages“ (1986, 6).

## 2.2.4 Zusammenfassung

Die Untersuchungsergebnisse über grammatische Paradigmen der italienischen Sprache scheitern zum Teil auseinander, was auf die Definition der Erwerbskriterien zurückzuführen ist.

Das **syntaktische Grundmuster SVO** der italienischen Sprache ist ab den ersten frühen 2-Wort-Äußerungen präsent (Noccetti 2003).

Ab dem Alter von 24 bis 33 Monaten werden erste Hauptsätze mit **zielsprachlicher Wortordnung** gebildet (Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner 1993).

Bezüglich des Erwerbs der **Verbflexion** unterscheiden sich die Angaben: Während für Pizzuto und Caselli (1992) Flexionsparadigmen ab dem Alter von 3;0 Jahren erworben werden, werden nach Cipriani et al. (1993) einfache Verben in allen Personen, inklusive einiger zusammengesetzter Zeiten bereits mit 24 bis 33 Monaten flektiert. Auch Noccetti (2003) stellt fest, dass um das Alter von 2;5 bis 2;7 Jahren Verben in allen Personen ihres Paradigmas gebraucht werden. Hyams (1984) geht mit 2;4, maximal 2;10 Jahren von früheren Zeitangaben aus. Einig sind sich die Autoren bezüglich der Erwerbsreihenfolge der Verbflexion: Singularformen erscheinen vor Pluralformen, die 3. Person Singular (als neutrale Form) wird am häufigsten und schnellsten produktiv gebraucht, gefolgt von der 1. Person Singular, dann der 2. Person Singular. Infinite Formen werden kaum verwendet.

Auch hinsichtlich der **morphologischen Markierungen in der Nominalphrase** gehen die Altersangaben auseinander: Nach Hyams (1984) markieren italienische Kinder die Übereinstimmung in Genus und Numerus zwischen Determinierer, Adjektiv und Nomen früh, ab dem Alter von 2;4 Jahren. Nach Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner (1993) entwickelt sich diese Kongruenz graduell, zwischen 27 und 38 Monaten.

Dem **Erwerb der freien Morphologie**, insbesondere der Produktion von Artikeln, Kopulae und unbetonten Personalpronomina, geht nach allen italienischen Autoren eine Phase der Produktion von Protoformen als Vorstufen der freien Morpheme voraus.

**Artikel** werden nach Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner (1993) und Bottari, Cipriani und Chilosi (1993/1994) bis zum Alter von 31 Monaten in 75% der obligatorischen Kontexte produktiv gebraucht. Nach Nelli (1998) gehören die bestimmten Artikel zu den ersten erworbenen freien Morphemen (ab dem Alter von 22 bis 23 Monaten). Noccetti (2003) geht von ähnlichen Zeitangaben aus. Pizzuto und Caselli (1992) hingegen beschreiben einen langwierigen Erwerb der verschiedenen Artikel: Bis zum Abschluss ihrer Untersuchung (Alter von 3;0 Jahren) werden Artikel noch in 22% - 40% der Kontexte ausgelassen. Insbesondere die Pluralformen sind nicht erworben.

Konzeptuell einfache **Präpositionen** („a“- Dativ, „in“- Lokativ oder „com“- mit) werden nach Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner (1993) und Nelli (1998) bereits früh produktiv gebraucht. Der gesamte Erwerb zieht sich aber weit über das Alter von 3 Jahren hinaus.

**Hilfsverben** werden nach Cipriani et al. (1993) ab dem Alter von 24-33 Monaten gebraucht, nach Nelli (1998) ab dem Alter von 25 Monaten.

Über den späten Erwerb der **Personalpronomina** berichten alle Autoren (Pizzuto und Caselli 1992, Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner 1993, Nelli 1998): Der Erwerb der Klitika reicht weit über den Abschluss ihrer jeweiligen Untersuchungen (30 bis 36 Monate) hinaus.

## **3 Hauptmerkmale und ungestörte Entwicklung der französischen Grammatik**

### **3.1 Hauptmerkmale der französischen Grammatik**

#### **3.1.1 Vorbemerkungen zum Aufbau der Beschreibung**

In diesem Kapitel werden die Hauptcharakteristika der französischen Sprache in Bezug zur Wortstellung im Haupt- und Nebensatz, zur Negation, Interrogation, zur gebundenen Morphologie (Flexionsmorphologie der Verbal- und Nominalphrase) und zur freien Morphologie (Determinierer, Präpositionen, Hilfsverben und Personalpronomina) beschrieben.

Die Grammatiken von Larousse (1998), Boulares et Frerot (1999), Bescherelle (2006) und Delatour Jennepin (2007) sowie die umfassende Publikation über den Erwerb der französischen Sprache von Prévost (2009) dienen als Vorlage für das Resümee.

Alle Beispiele der französischen Sprache sind Wort für Wort ins Deutsche übersetzt.

#### **3.1.2 Wortstellung im Haupt- und Nebensatz**

Die Wortstellung im französischen Hauptsatz ist regelhaft: Die Reihenfolge Subjekt-Verb-Komplement (S-V-Kompl.) charakterisiert alle Aussagesätze.

Diese Anordnung bleibt, im Gegensatz zum Deutschen, auch bei topikalisiertem Adverb bestehen.

Beispiele: Je (S) réponds (V) à ta lettre (Kompl).  
Ich antworte (auf) deinen Brief.  
Demain, je (S) répondrai (V) à ta lettre (Kompl).  
Morgen, ich werde antworten auf deinen Brief.

Dem Verb folgt zuerst das direkte, dann das indirekte Objekt.

Das direkte Objekt (COD) kann mit dem deutschen Akkusativobjekt verglichen werden, das indirekte Objekt (COI) mit dem Dativobjekt, obwohl es sich nicht, wie im Deutschen, um morphologisch realisierte Fälle handelt, und obwohl nicht alle Dativobjekte der deutschen Sprache indirekten Objekten der französischen Sprache entsprechen.

Das direkte Objekt unterscheidet sich vom Subjekt (S) durch seine Stellung im Satz, das indirekte Objekt wird zusätzlich durch eine einleitende Präposition markiert.

Beispiel: Jean (S) donne un livre (COD) à Marie (COI).  
Jean (S) gibt ein Buch (Akkusativobjekt) an Maria (Dativobjekt).

Die Reihenfolge Subjekt-Verb-Komplement bezieht sich nur auf Nomina in Akkusativ- oder Dativfunktion. Die entsprechenden Personalpronomina stehen vor dem Verb.

Beispiel: Jean le lui donne.  
Jean es ihm gibt.

Die Stellung der attributiven Adjektive variiert je nach Bedeutung. In der Regel werden sie dem Nomen nachgestellt (im Gegensatz zum Deutschen und Englischen) und haben eine beschreibende Funktion. Stehen sie pränominal, vermitteln sie einen übertragenen Sinn oder eine besondere Betonung.



Beispiele: J'ai cueilli des fleurs merveilleuses.  
Ich habe gepflückt die Blumen wunderschöne.  
Cléopâtre était une merveilleuse femme.  
Kleopatra war eine wunderschöne Frau (besondere Betonung).

Die Wortstellung im Nebensatz ist die gleiche wie im Hauptsatz (S-V-Kompl.). Das Verb steht nicht, wie im Deutschen, am Satzende.

Beispiel: Jean donne un livre à Marie parce que Marie est gentille.  
Jean gibt ein Buch an Marie weil Marie ist nett.

Ein Nebensatz ist an der einleitenden koordinierenden oder subordinierenden Konjunktion (z.B. „et“ - und, „ou“ - oder, „si“ - wenn, „quand“ - wann, „comme“ / „parce que“ - weil) oder am einleitenden Relativpronomen zu erkennen. Dieses kann das Subjekt, das direkte oder indirekte Objekt oder das Präpositionalobjekt des abhängigen Satzes darstellen und beeinflusst, je nach Funktion, morphologische Markierungen (z.B. die Markierung des Partizip Perfekts in zusammengesetzten Verbzeiten). Relativsätze haben somit sowohl auf konzeptueller als auch auf struktureller Ebene einen hohen Schwierigkeitsgrad.

Nachfolgend ein Beispiel, zur Vertiefung wird auf eine entsprechende Grammatik hingewiesen.

Beispiel: Les fleurs **que** j'ai achetées hier sont belles. (Relativpronomen in direkter Objektfunktion mit Einfluss auf die Markierung des Partizip Perfekts)  
Die Blumen die ich habe gekauft gestern sind schön.

### 3.1.3 Der Negationssatz

Im Französischen wird die Negation durch ein diskontinuierliches Morphem (ne - pas) realisiert: „ne“ steht vor dem finiten Verb und funktioniert wie ein Verbklitikon, „pas“ steht hinter dem finiten Verb. Die Negation ist damit prä- und postverbal.

Beispiel: La fille ne mange pas le gâteau.  
Das Mädchen nicht (1. Teil) isst nicht (2. Teil) den Kuchen.

In zusammengesetzten Verbzeiten steht das Partizip Perfekt außerhalb der Negationsklammer.

Beispiel: La fille n'a pas mangé le gâteau.  
Das Mädchen nicht hat nicht gegessen den Kuchen.

Ein Nomen in Objektfunktion steht rechts außerhalb der Negationsklammer (Beispiel oben), das entsprechende Personalpronomen aber steht in der Klammer.

Beispiel: La fille ne le mange pas.  
Das Mädchen nicht ihn isst nicht.

Negative Indefinitpronomina (z.B. „personne“ - niemand oder „rien“ – nichts) verlangen die Partikel „ne“ als zusätzliches Negationselement. Dieses steht, genau wie in der einfachen Negation, vor dem finiten Verb.

Beispiele: Personne ne mange un gâteau.  
Niemand nicht isst einen Kuchen.

### 3.1.4 Der Interrogationssatz

Im Gegensatz zur deutschen Sprache, in der eine Subjekt-Verb-Inversion nach topikalisiertem Adverb oder Objekt sowie in der Ergänzungs- und Entscheidungsfrage obligatorisch ist, ist die Inversion in der französischen Sprache lediglich in den schriftsprachlichen Fragesätzen bindend: Sowohl in der Entscheidungsfrage als auch in der Ergänzungsfrage (z.B. nach den Interrogativpronomina „quand“ (wann), „que“ (was), „combien“ (wie viel) oder „où“ (wo)) wird das Verb dem Subjekt vorangestellt (V-S).

Beispiele: Viens-tu (V-S) avec moi? (Entscheidungsfrage mit Subjekt-Verb-Inversion)  
Kommst du mit mir ?  
Où est (V) le chien (S)? (Ergänzungsfrage mit Subjekt-Verb-Inversion)  
Wo ist der Hund?

Umgangssprachlich wird die Inversion vermieden, wozu es sogar 2 Möglichkeiten gibt: In der Ergänzungsfrage kann die Reihenfolge Subjekt-Verb bestehen bleiben, wenn das Interrogativpronomen (Int.pron.) an das Satzende gestellt wird, oder indem dem Satz die Formel „est-ce que“ vorangestellt wird.

In der Entscheidungsfrage wird entweder auf eine entsprechende Intonationsänderung mit Anhebung der Stimme am Satzende bei gleichbleibender Wortstellung oder auf die Formel „est-ce que“ zurückgegriffen, die die Subjekt-Verb-Reihenfolge beibehält.

Beispiele: Le chien (S) fait (V) quoi? (Ergänzungsfrage mit Int.pron. am Satzende)  
Der Hund macht was?  
Qu'est-ce que le chien fait? (Ergänzungsfrage mit „est-ce que“)  
„Formel“ was der Hund macht ?  
Tu viens avec moi? (Entscheidungsfrage mit steigender Intonation)  
Du kommst mit mir?  
Est-ce que tu viens avec moi? (Entscheidungsfrage mit „est-ce que“)  
„Formel“ du kommst mit mir?

### 3.1.5 Flexionsmorphologie der Verbalphrase

Im Französischen gibt es 3 große Konjugationsgruppen:

- Verben mit Endung im Infinitiv auf -er (acheter - kaufen)  
Dieser Gruppe gehört die Mehrzahl der Verben an. Obwohl sie relativ regelmäßig gebildet werden, zeigen manche aber orthographische Eigenarten, wie Akzentänderungen, Konsonantenverdoppelungen oder Vokaländerungen.
- Verben mit Endung im Infinitiv auf -re (vendre - verkaufen)  
Diese Gruppe wird größtenteils unregelmäßig konjugiert
- Verben mit Endung im Infinitiv auf -ir (finir - beenden, mentir - lügen)  
Diese Gruppe teilt sich in 2 weitere Untergruppen mit einem jeweils relativ regelmäßigen Konjugationsmuster ein.

In allen Konjugationsgruppen werden Tempus, Modus und Person durch Suffixe am Verbstamm markiert. Im Präsens und Imperfekt aller drei Gruppen sind die 1., 2. und 3. Person Singular homophon, sie unterscheiden sich lautsprachlich nicht voneinander, haben aber eine unterschiedliche Orthographie.

In der Gruppe der Verben auf –er reiht sich zusätzlich die 3. Person Plural in die Gruppe der homophonen Formen ein. Nur die 1. und 2. Person Plural („nous“ und „vous“) unterscheiden sich lautsprachlich von den anderen, wobei die 1. Person Plural „nous“ umgangssprachlich durch „on“ („man“ als 3. Person Singular) ersetzt wird und sich somit auch in die homophonen Formen einreicht.

In diesen homophonen Formen muss auf lautsprachlicher Ebene ein Subjektpronomen zur Disambiguierung beitragen, um die Identität des Subjektes zu sichern. Aus diesem Grund werden Subjektpronomina in der französischen Sprache mit Verbpräfixen verglichen (Prévost 2009, 18).

Im folgenden Beispiel wird die lautsprachliche Homophonie anhand des Verbs „chanter“ (singen) im Indikativ Präsens und Imperfekt in allen Personen illustriert:

Beispiel:	je	chant	–e	–ais	(Aussprache: –[t] + leichtes [ə] resp. –[ɛ])
	tu	chant	–es	–ais	(Aussprache: –[t] + leichtes [ə] resp. –[ɛ])
	il	chant	–e	–ait	(Aussprache: –[t] + leichtes [ə] resp. –[ɛ])
	<b>nous</b>	<b>chant</b>	<b>–ons</b>	<b>–ions</b>	
	(on	chant	–e)	–ait	(Aussprache: –[t] + leichtes [ə] resp. –[ɛ])
	<b>vous</b>	<b>chant</b>	<b>–ez</b>	<b>–iez</b>	
	ils	chant	–ent	–aient	(Aussprache: –[t] + leichtes [ə] resp. –[ɛ])

Im Französischen ist die Zahl der Tempora höher als im Deutschen:

Es gibt einfache und zusammengesetzte Verbzeiten, wobei jeder einfachen Verbzeit eine zusammengesetzte Zeit (passé composé, passé antérieur, plus-que-parfait, futur proche, futur antérieur, conditionnel passé, subjonctif passé, subjonctif plus-que-parfait, impératif passé, infinitif passé, participe passé und gérondif passé) zugeordnet wird. Diese entstehen durch die Verbindung eines Hilfsverbs („avoir“ (haben) oder „être“ (sein)) mit dem Partizip Perfekt eines Vollverbs. Hilfsverben haben weniger homophone Formen.

### 3.1.6 Flexionsmorphologie der Nominalphrase

Genus der Nomina

Nomina lassen sich nach 2 Genera, dem männlichen und dem weiblichen Genus einteilen. Männliche Nomina sind in der Mehrzahl (Prévost 2009).

Es gibt weder Regeln, die das Genus bestimmen noch Korrespondenzen zwischen grammatischem und „biologischem“ Geschlecht. Einige spezifische Endungen sind aber typisch für ein bestimmtes Geschlecht. So deuten bspw. die Endungen „e“ oder „-tion“ (la crise - die Krise, l’attention - die Aufmerksamkeit) meistens auf ein weibliches Nomen, „-isme“ meistens auf ein männliches Nomen hin.

Französische und deutsche Genera stimmen nicht überein:

Beispiele:	le chat(m)	- die Katze (w)
	le livre (m)	- das Buch (n)
	la chaise (w)	- der Stuhl (m)

Numerus der Nomina

Der Großteil der Nomina wird im Plural durch ein finales, lautsprachlich nicht realisiertes „s“ markiert.

Beispiel:	la fille/ les filles	- das Mädchen/ die Mädchen
-----------	----------------------	----------------------------

Andere Pluralmarkierungen erfolgen durch die Endungen „-aux“, „-eux“, „-x“ oder durch völlig neue Wörter:

Beispiele: le gâteau / les gâteaux - der Kuchen / die Kuchen  
le pou / les poux - die Laus / die Läuse  
l'œil / les yeux - das Auge / die Augen

#### Kasus der Nomina

Im Französischen gibt es keine Kasusflexive an den Nomina zur Markierung der verschiedenen Fälle, also keine Deklination oder offenen Kasus wie im Deutschen. Die verschiedenen Fälle werden stattdessen entweder durch ihre feste Stellung im Satz markiert, was für das Subjekt im Nominativ und das direkte Objekt im Akkusativ zutrifft, oder durch Präpositionen, was auf das indirekte Objekt im Dativ („à“) oder das Genitivobjekt („de“) zutrifft. Man spricht von abstraktem Kasus, genau wie im Italienischen, Spanischen oder Portugiesischen.

Beispiel: Maman (S) donne le gâteau (direktes Objekt) à la fille (indirektes Objekt).  
Mama gibt der Kuchen an das Mädchen.

#### Genus der Adjektive

Adjektive kongruieren in Genus mit dem Nomen, auf das sie sich beziehen, sowohl in der Funktion des attributiven Adjektivs als auch in der Funktion des prädikativen Adjektivs. In der Regel unterscheiden sich männliche und weibliche Adjektive, indem der männlichen Form ein „e“ angehängt wird, das je nach vorangehendem Laut nicht hörbar ist. Viele weibliche Adjektive aber haben eigene Formen.

Beispiele: joli (m) / jolie (w.) - schön (nicht hörbare Markierung)  
vert (m) / verte (w) - grün (hörbare Markierung)  
vieux (m) / vieille (w) - alt (eigene Form)

La petite maison est très belle. Das kleine Haus ist sehr schön.  
Le petit jardin est très beau. Der kleine Garten ist sehr schön.

#### Numerus der Adjektive

Die Pluralmarkierung der Adjektive erfolgt, wie bei den Nomina, durch Zufügen eines finalen, lautsprachlich nicht hörbaren „-s“:

Beispiele: joli (m. sing.) / jolie (w. sing.) / jolis (m. plur.) / jolies (w. plur.) (schön)  
vert (m. sing.) / verte (w. sing.) / verts (m. plur.) / vertes (w. plur.) (grün)

#### Kasus der Adjektive

Genau wie Nomina und im Gegensatz zum Deutschen werden Adjektive nicht nach Kasus flektiert.

### 3.1.7 Freie Morphologie

#### Determinierer

In Abhängigkeit des grammatikalischen Genus der Nomina haben Determinierer eine männliche und weibliche Form. Determinierer können Numerale („un“, „deux“, „plusieurs“, „quelques“), Possessive („mon“, „ma“), Demonstrative („ce“, „cette“) oder bestimmte („le“, „la“) und unbestimmte („un“, „une“) Artikel sein.

Im Plural tragen Artikel keine genuspezifische Information. Sowohl die männliche als auch die weibliche Form lautet „les“ für den bestimmten Artikel und „des“ für den unbestimmten Artikel.

Im Gegensatz zum Deutschen werden Determinierer, genau wie Nomina oder Adjektive, nicht flektiert. Sie tragen abstrakten Kasus.

Im Deutschen erlaubte determiniererlose Nomina gibt es nicht im Französischen.

Beispiele:    le livre            - les livres            das Buch        - die Bücher  
                  un livre            - des livres           ein Buch        - Bücher  
                  la poupée        - les poupées        die Puppe      - die Puppen  
                  une poupée      - des poupées        eine Puppe     - Puppen

## Präpositionen

Die Kasusmarkierung erfolgt für das Subjekt im Nominativ und das direkte Objekt im Akkusativ anhand der Satzstellung. Dativ und Genitiv werden anhand von Präpositionen eingeleitet, wobei „à“ das Dativobjekt und „de“ das Genitivobjekt kennzeichnet.

Daneben gibt es die breite Palette der Präpositionalobjekte mit ihren einleitenden Präpositionen, z.B. der Zeit („avant/après“ - vor/nach), des Ortes („dans/sur/derrière“ - in/auf/hinter), des Ziels („pour/en vue de“ - für/in Hinblick auf), der Ursache („à cause de“ - weil) oder des Mittels („avec/par“ - mit/durch).

Beispiele:    J'écris une lettre à Paul. („à“ - indirektes Objekt)  
                  Ich schreibe einen Brief an Paul.  
                  Je vais à l'école avec le bus. („avec“ - Mittel)  
                  Ich gehe zur Schule mit dem Bus.

## Personalpronomina

Unter allen Pronomina haben Personalpronomina einen erhöhten Schwierigkeitsgrad, weil sie, im Gegensatz zu Nomina, offenen Kasus tragen und somit deklinierbar sind, weil sie die kanonische Reihenfolge im Satz verändern, und weil sie die Markierung des Partizip Perfekts in zusammengesetzten Verbalzeiten bestimmen.

In der Folge wird der Bereich der Personalpronomina kurz angeschnitten. Einen vertiefenden Einblick bieten entsprechende Grammatiken.

➤ Personalpronomina in Subjekt- und Objektfunktion (Klitika) tragen offenen Kasus: Im Gegensatz zu den Nomina der französischen Sprache werden sie flektiert. Unbetonte oder schwache Klitika in Objektfunktion sind immer an ein Verb gebunden und treten nie allein auf, was sie von den betonten (starken) Personalpronomina („moi“ - ich, „toi“ - du, „lui“ - er) unterscheidet, die wie lexikalische Nomina funktionieren.

Beispiele:    „je“ (ich), „tu“ (du), „il“ (er):                    Subjekt (Nominativ),  
                  „me“ (mich), „te“ (dich) oder „le“ (ihn):        direktes Objekt (Akkusativ)  
                  „me“ (mir), „te“ (dir), „lui“ (ihm):                indirektes Objekt (Dativ)

➤ Neben ihrer Eigenschaft als overte Kasusträger verändern Objektklitika die konsequente kanonische Reihenfolge „Subjekt-Verb-Komplement“ (SVO) der französischen Sprache: In der Rolle des Komplements stehen sie nämlich vor dem Verb.

Beispiele:    Julie mange la pomme. Julie isst den Apfel. (SVO)

Julie la mange. Julie ihn isst. (SOV)  
(unbetontes Personalpronomen „la“ in direkter Objektfunktion)  
Maman lui donne la pomme. Mama ihr gibt den Apfel. (SOVO)  
(unbetontes Personalpronomen „lui“ (ihr) in indirekter Objektfunktion)

➤ Im Zusammenhang mit zusammengesetzten Verbzeiten und der Negation verschachtelt sich die Reihenfolge der direkten und indirekten Personalpronomina zusätzlich.

Beispiel: Je n'ai pas écrit une lettre à Marie. Je ne la lui ai pas écrite.  
Ich nicht habe nicht geschrieben einen Brief an Marie.  
Ich nicht ihn ihr habe nicht geschrieben.

➤ Eine weitere, an Personalpronomina in direkter Objektfunktion gebundene Schwierigkeit ist die Markierung des Partizip Perfekts in zusammengesetzten Verbzeiten: Das Partizip bezieht sich nämlich auf das Personalpronomen und wird entsprechend in Genus und Numerus markiert.

Beispiel: J'ai écrit une lettre à Marie. Je **la** lui ai écrite.  
Ich habe geschrieben einen Brief an Marie. Ich ihn ihr habe geschrieben.

➤ Auch Reflexivpronomina, als Sonderformen der direkten und indirekten Objektklitika, haben einen entsprechenden Einfluss auf die Markierung des Partizip Perfekts.

Beispiele: Je me suis lavée derrière les oreilles. (Reflexivpronomen „me“ in direkter Objektfunktion, deshalb Einfluss auf das Partizip Perfekt)  
Ich mich habe gewaschen hinter den Ohren.  
Je me suis lavé les oreilles. (Reflexivpronomen „me“ in indirekter Objektfunktion, deshalb kein Einfluss auf das Partizip Perfekt)  
Ich mir habe gewaschen die Ohren.

## 3.2 Veröffentlichungen über den Erwerb der französischen Grammatik

### 3.2.1 Ein Überblick

Über den Erwerb spezifischer grammatischer Paradigmen der französischen Sprache, wie z.B. die Verbflexion, die Personalpronomina in Subjekt- oder Objektfunktion, die Determinierer oder die komplexe Syntax, gibt es umfangreiche Studien, die parallel bei sprachauffälligen und sprachunauffälligen Kindern durchgeführt wurden.

Sie werden in folgenden Publikationen beschrieben: **Jakubowicz, Nash und Gérard (1997), Jakubowicz et al. (2001), Jakubowicz und Nash (2001), Jakubowicz (2003), Gérard (2003), Hamann et al. (2003), Hamann (2007), Paradis, Crago und Genesee (2003), Schlyter (2006) und Roulet (2007).**

Die umfassende Publikation von **Prévost (2009)** gibt einen ausführlichen und tiefgründigen Blick über den Erwerb verschiedener funktionaler Kategorien der französischen Sprache, indem sämtliche Untersuchungen einander gegenüber gestellt und unter psycholinguistischen Gesichtspunkten beleuchtet werden.

**Heinen und Kadow** (1990) beschreiben, in Anlehnung an die Arbeiten von Brown (1973) über die englische Sprache und Clahsen (1982, 1986) über die deutsche Sprache, eine Reihenfolge im Erwerb der französischen Sprache in Form von 5 Phasen bezogen auf das Altersintervall zwischen 1;0 und 3;0 Jahren. Auf der Basis bereits vorhandener Transkripte von 18 Kindern wird der Erwerb der französischen Sprache hinsichtlich der Wortstellung, der Verbal- und Nominalflexion und der freien Morphologie (Artikel, Präpositionen und Personalpronomina) untersucht. Ziel der Autorinnen war es, die Fähigkeiten der Kinder im mono- und bilingualen, gestörten und nicht gestörten Spracherwerb besser einschätzen zu können (49).

Über den ungestörten Erwerb der französischen Sprache gibt es einige allgemeinere Veröffentlichungen, zum Teil aus Belgien, zum Teil aus Frankreich (**Rondal 2000, Le Normand 2000, 2007, Chevie-Muller 2007**), die entweder auf die oben zitierten französischen Untersuchungen oder auf Untersuchungen aus dem angloamerikanischen Raum (Wexler 1994, Rice und Wexler 1995, Leonard 1998, 2000) verweisen.

In der Folge werden die Informationen aller oben genannten Autoren hinsichtlich der grammatischen Paradigmen der Wortstellung im Haupt- und Nebensatz, der gebundenen Morphologie (Flexionsmorphologie der Verbal- und Nominalphrase) und der freien Morphologie (Determinierer, Präpositionen, Personalpronomina und Hilfsverben) mit Schwerpunkt auf dem Zeitraum zwischen 2 und 4 Jahren einander gegenübergestellt.

## **3.2.2 Erwerb grammatischer Paradigmen**

### **3.2.2.1 Wortstellung im Hauptsatz**

Nach Prévost (2009), Rondal et al. (2000), Le Normand (2007), Heinen und Kadow (1990) und Jakubowicz (2003) entspricht die Wort- und insbesondere die Verbstellung der Kinder ab ihren ersten Äußerungen in der Regel der Zielsprache. Die Mehrzahl der aktuell existierenden Untersuchungen zur Wortstellung bezieht sich nach Prévost (2009, 54) auf die Position des Verbs im Negationssatz. Viele Satzmuster sind nicht im Detail untersucht.

Nach Heinen und Kadow (1990) erscheinen in Phase III, im Durchschnittsalter von 2;1 Jahren, erste Deklarativsätze („tire épingle“ - zieht Nadel), Negationssätze („il veut pas“ - er will nicht) und Fragesätze („tu vois?“ - du siehst?) mit zielsprachlicher Wortordnung. Ab Phase IV, im Durchschnittsalter von 2;6 Jahren, kommt es zu einer kontinuierlichen quantitativen Erweiterung der Satzkonstituenten: Die Verbalphrasen können nun 2 Komplemente enthalten, und es werden direkte Objekte, indirekte Objekte und Präpositionalobjekte mit zielsprachlicher Wortordnung gebraucht.

Beispiele (68): „Maman donne le lait à Francis.“ (FC, 2;2 Jahre)

Mama gibt die Milch an Francis (direktes und indirektes Objekt).

„Papa met le chapeau de Jérôme sur la tête.“ (JL, 2;1 Jahre)

Papa macht den Hut von Jérôme auf den Kopf. (dir.Obj. und Präp.obj)

Nach Le Normand (2007) ist ab dem Alter von 3;6 Jahren das syntaktische Grundgerüst der französischen Sprache erworben. Rondal et al. (2000, 127) gehen davon aus, dass Kinder bereits ab 30 Monaten einfache Basissätze korrekt bilden.

### 3.2.2.2 Der Negationssatz

Im französischen Negationssatz stehen nach Prévost (2009, 47) die Verbteile i.d.R. von Anfang an an richtiger Stelle: Finite Verbteile stehen links vor dem Morphem „pas“, infinite Verbteile rechts dahinter. Von wenigen Ausnahmen abgesehen gibt es keine Phase, in der das Negationswort dem Verb systematisch vorangestellt wird. Auch das anaphorische Element „non“ (nein) wird nicht mit dem Negationsträger „pas“ verwechselt.

Nach Meisel (1997, 257) besteht crosslinguistisch ein Zusammenhang zwischen dem Erwerb des Finitheitsmerkmals und der zielsprachlichen Position des Negationselementes: Ab dem Zeitpunkt, an dem das Kind finite und infinite Verben unterscheidet, sind auch Negationssätze zielsprachlich. Die Negation wird nach Meisel in sämtlichen Sprachen zügig erworben. Die größte Schwierigkeit für das Kind besteht darin, das Verbkomplement an die richtige Stellung im Satz zu bewegen (14).

Meisel geht von einer universellen Reihenfolge im Erwerb der Negation aus (11): Nach einer Phase der anaphorischen Ein-Wort-Negation (nein, „non“, „não“) folgt die Phase der Mehr-Wort-Negation, in der der Negationsträger extern, links oder rechts der Verbalphrase, mit deutlicher Präferenz je nach Position in der Zielsprache, steht. Im Französischen steht der Negationsträger „pas“ deshalb von Anfang an meistens hinter dem Verb. Mit der Produktion von finiten Verbalphrasen, kommt er definitiv in seine zielsprachliche Stellung, die für das Französische die postverbale Position ist (Meisel 1997, 14). Im frühen Erwerb der französischen Negationssätze wird der 2. Teil des diskontinuierlichen Negationsmorphems „ne“ von den Kindern ausgelassen (256).

Heinen und Kadow (1990, 71) geben dahingegen als Beispiele erster Negationssätze in Phase II im Alter von 1;8 Jahren Satzbeispiele mit sowohl präverbalem als auch postverbalem Negationselement an („sais pas“ - weiß nicht, „non boire“ - nein trinken, „il veut pas“ - er will nicht). Wegen des diskontinuierlichen Negationsmorphems („ne - pas“) persistieren nach diesen Autorinnen v.a. in Sätzen mit zusammengesetzten Verben Wortstellungsunsicherheiten bis über Phase IV (2;6 Jahre) hinaus („il a me pas dit oui“ anstatt von „il ne m’a pas dit oui“ - er nicht mir hat nicht gesagt ja (64)).

Auch nach Rondal et al. (2000, 131) setzt das Kind im Alter von 20-24 Monaten das Negationswort undifferenziert entweder an den Anfang oder an das Ende der Äußerung („pas dodo“ - nicht Schlaf, „dodo non“ - Schlaf nein).

### 3.2.2.3 Der Interrogationssatz

Bezüglich der Fragesätze besteht nach Prévost (2009, 345) eine Erwerbsreihenfolge: Die ersten Fragen mit dem Fragewort „wo?“ treten sehr früh, ab dem Alter von 2;0 Jahren auf. Das Fragewort steht entweder satzinitial oder in situ, am Satzende.

Die Subjekt-Verb-Inversion wird im frühen Erwerb vermieden, was nicht nur mit ihrem syntaktischen Schwierigkeitsgrad erklärt werden kann, sondern auch mit der Tatsache, dass sie im gesprochenen Französisch, selbst von Erwachsenen, umgangen wird (349). In den frühen Interrogationssätzen ist das Verb immer finit, und das Subjekt wird selten ausgelassen (371).

Beispiele : „Où il est canard ?“ (Wo sie ist Ente?)  
„Le canard est où ?“ (Die Ente ist wo?)



Intonationsfragesätze treten in den frühen Äußerungen von Anfang an häufig auf (349). Die periphrastische Konstruktion „est-ce que“ erscheint spät, gegen Ende des 3. Lebensjahres (350), vermutlich weil auch sie eine Inversion des Verbs „est“ und dem Subjektklitikon „ce“ beinhaltet. Auch Ergänzungsfragesätze (argumentale Fragesätze mit „pourquoi“ - warum, „quand“ - wann, „quel“ - welcher) kommen spät vor (345).

Heinen und Kadow (1990, 61) ihrerseits dokumentieren früh, ab Phase III (2;1 Jahre), sowohl Intonationsfragesätze („tu vois?“ - du siehst?) als auch Inversionsfragesätze („entends-tu?“ - hörst du?). Das erste Fragewort ist „où“ - wo? („où poupée?“ - wo Puppe?). Ab Phase IV (2;6 Jahre) erweitert sich progressiv das Repertoire der Fragepronomina.

Nach Rondal et al. (2000) werden Fragesätze ab dem Alter von 4 Jahren differenziert und korrekt gebraucht; das Kind verwendet sowohl Intonationsfragesätze („Tu viens?“ - Du kommst?) als auch die Interrogationsformel „est-ce que?“ („Est-ce que tu viens?“ – „Ist es so dass“ du kommst?) und die Inversion („Viens-tu?“ - Kommst du?).

### 3.2.2.4 Die komplexe Syntax

Die ersten Nebensätze bestehen nach Prévost (2009, 358) aus Infinitiven („Viens voir“ - Komm schauen) oder aus mit Präpositionen eingeleiteten Infinitiven („pour boire“ - zum Trinken). Sie treten mit den ersten Mehrwortäußerungen ab etwa 2;0 Jahren auf.

Erste Relativsätze bilden Kinder, rein konzeptuell gesehen (weil anfangs häufig das Relativpronomen fehlt), bereits sehr früh, im 3. Lebensjahr.

Beispiel: „C'est Myriam a cassé le tracteur“ (359)  
Es ist Myriam hat kaputt gemacht den Traktor.

Der Erwerb der Relativsätze ist insgesamt ein gradueller und langwieriger Prozess, der je nach Struktur weit über das 6. Lebensjahr hinausreicht (Prévost 2009, 362, 371): Subjektrelativsätze werden früher gebraucht als Relativsätze mit direktem Objekt, welche früher gebraucht werden als Relativsätze mit indirektem Objekt (363). Relativsätze mit Präpositionalobjekt treten als letzte, nach dem Alter von 6 Jahren, auf (345).

Nach Heinen und Kadow (1990, 69) erscheinen erste Nebensätze ab Phase IV (2;6 Jahre). Es handelt sich zuerst um „unechte“ Relativsätze (Attributsätze):

Beispiel: „Un bateau qui siffle.“ - Ein Schiff das pfeift (68)

Anschließend werden Nebensätze mit koordinierenden Konjunktionen gebildet, wobei zuerst die kausale Konjunktion „parce que“ (weil) gebraucht wird, dann die Konjunktion „et“ (und).

Beispiel: „méchant ma petite soeur parce que crier toujours“ (RB 2; 9 Jahre)  
Böse meine kleine Schwester weil schreien immer.

Rondal et al. (2000, 132) beschreiben den Erwerb der Relativsätze in 3 Schritten: Zuerst werden, ab dem Alter von 3 Jahren, „unechte Relativsätze“ (Attributsätze) gebraucht.

Beispiel: „bébé qui pleure“ - Baby das weint

In einer zweiten Phase werden erste „echte“ subordinierende Relativsätze verwendet. Das Relativpronomen wird aber ausgelassen.

Beispiel: „Maman dit tu dois venir.“ - Mama sagt du musst kommen.

Erst im Alter von 4 Jahren werden nach Rondal et al. die ersten korrekten Relativsätze mit Relativpronomen gebraucht, wobei eine zeitliche Abstufung im Erwerb schwererer Formen besteht: Je nachdem ob das Relativpronomen sich auf das Subjekt („qui“) oder Objekt („que“) des Hauptsatzes bezieht, oder ob Subjekt und Relativpronomen gekreuzte Funktionen haben, besteht nicht nur eine strukturelle Komplexität (durch die Änderung der Wortstellung SVO in OSV), sondern auch konzeptuell eine erhöhte Verständnisleistung.

Weitere komplexe Nebensätze werden nach Rondal et al. (2000) erst ab dem Alter von 5 Jahren und sogar bis über das Alter von 11-12 Jahren hinaus erworben. Es handelt sich um konzeptuell schwierige Relationen (z.B. temporale oder adversative Konjunktionen) und um Konjunktionen, die modusmorphologische Veränderungen (Änderung des Verbmodus) oder syntaktische Veränderungen (Wortstellungsänderungen) bedingen.

### **3.2.2.5 Flexionsmorphologie der Verbalphrase**

In ihren allerersten Äußerungen verwenden französische Kinder nach Prévost (2009, 31) neben finiten auch infinite Verbformen (bis zu 70% infinite Verbformen), die auf das Phänomen der optionalen Infinitive (OI-Phase, Wexler 1986) schließen lassen. Die Inzidenz an infiniten Formen nimmt schnell ab und ist bereits im Alter um 2;6 Jahre relativ niedrig. Sie entspricht den entsprechenden Werten der deutschen, dänischen, niederländischen und schwedischen Sprache und ist weitaus bedeutender als in der italienischen, spanischen oder katalanischen Sprache. Kopulae, Hilfs- und Modalverben werden sofort finit gebraucht.

Heinen und Kadow (1990) beschreiben in Phase II (Durchschnittsalter 1;8 Jahre) das Vorkommen von homophonen Verben im Partizip Perfekt, Infinitiv oder Imperativ („fermé - fermer - fermez“), die sehr schwer einem bestimmten Tempus zugeordnet werden können.

Wie Prévost, stellen Hamann et al. (2003, 152) eine OI-Phase im Erwerb der französischen Sprache fest. Diese ist aber, im Gegensatz zu den Ausführungen von Prévost, viel kürzer und weniger ausgeprägt als in den genannten germanischen Sprachen.

Jakubovicz et al. (1997, 2003) sprechen von einem insgesamt wenig relevanten Prozentsatz infiniten Verbformen.

Einen hohen Prozentsatz infiniten Verbformen im frühen Alter beschreibt hingegen Le Normand (2000, 2007), fügt aber hinzu, dass im Französischen infinite Formen schwer zu identifizieren sind wegen ihrer Homophonie zum Partizip Perfekt und Imperativ der Verben der 1. Konjugation (2007, 45).

Trotzdem stimmen alle genannten Autoren überein, dass französische Kinder früh zwischen finiten und infiniten Formen unterscheiden und dass sowohl erste finite Verben als auch erste Subjektklitika früh, um das Alter von 2;0 Jahren, gebraucht werden. Wegen der hohen Zahl an homophonen Formen, vor allem im Präsens und Imperfekt in der Gruppe der Verben auf „-er“, sieht Prévost (2009) es aber als problematisch an, in den frühen Äußerungen der Kinder auf produktiv gebrauchte Flexionssuffixe zu schließen.

Die 3. Person Singular erweist sich als die Form, die als erste von allen Kindern gebraucht wird. Sie wird als sogenannte „Defaultform“ zunächst auf andere Personen

übergeneralisiert (Prévost 2009, 37). Die 3. Person Plural, die sich je nach Konjugation von den homophonen Formen abhebt, wird deutlich später als die Singularformen erworben. Verschiedene Autoren gehen bis zu einem Alter von 8 Jahren aus (Prévost 2009, 28; Schlyter et al. 2006, 258). Die 1. Person Plural, die umgangssprachlich wenig gebraucht wird, erscheint noch später (Prévost 2009, 28).

Angesichts der hohen Anzahl an homophonen Formen gehen Schlyter et al (2006, 259) davon aus, dass die Subjekt-Verb-Kongruenz der frühen Formen im 3. Lebensjahr („il parle“- er spricht, „je parle“- ich spreche) anhand der Subjektklitika markiert wird.

Nach Heinen und Kadow (1990) erscheinen um den 2. Geburtstag erste finite Verben mit lexikalischem Subjekt im Indikativ Präsens („chat mange potage“ - Katze isst Suppe). Weil zu diesem Zeitpunkt aber nur homophone Formen im Singular verwendet werden („veux - veut“, „viens - vient“), kann nicht mit Sicherheit von produktiver Subjekt-Verb-Kongruenz ausgegangen werden. Außerdem werden keine Pluralformen oder unregelmäßigen Verben gebraucht. Die beiden Autorinnen stellen hingegen eine qualitative Veränderung ab Phase IV (Durchschnittsalter 2;6 Jahre) mit dem Gebrauch von nicht homophonen Verbformen fest (z.B. „j'irai“ - ich werde gehen, „j'ai fini“ - ich bin fertig) und ab Phase V (Durchschnittsalter 2;11 Jahre) mit dem Gebrauch von Hilfsverben und unregelmäßigen Verben (z.B. „je suis“ - ich bin, „ils font“ - sie machen). Le Normand (2007, 45) beschreibt den produktiven Gebrauch von Verbflexionen ab dem Alter von 30 Monaten. Die Produktivität wird durch die zahlreichen Übergeneralisierungsfehler untermauert („il a metté“ anstatt von „il a mis“ (er hat gelegt), „il a buvé“ anstatt von „il a bu“ (er hat getrunken)). Ab dem Alter von 3;6 Jahren sind die Basisregeln der Verbflexionsparadigmen der französischen Sprache erworben.

Rondal et al. (2000, 127) gehen davon aus, dass das Kind ab dem Alter von 30 Monaten die Grundregeln der Verbflexion beherrscht. Ab dem Alter von 4 Jahren wendet es die gleichen Verbformen wie Erwachsene an. Es gebraucht zielsprachliche Kopulae und Hilfsverben in verschiedenen Verbzeiten. Es fällt ihm aber weiterhin leichter, zeitliche Relationen anhand von adverbialen Bestimmungen auszudrücken als anhand der entsprechenden Tempora.

### **3.2.2.6 Flexionsmorphologie der Nominalphrase**

Nach Rondal et al. (2009) wendet das Kind ab 30 Monaten die Grundregeln der Kongruenz in Genus und Numerus zwischen Artikel und Nomen an. Es gebraucht in diesem Alter konsequent Determinierer. Diese tragen von Anfang an korrektes Genus.

Nach Prévost (2009, 261) beherrschen Kinder das grammatische Genus erst im Alter von 3-4 Jahren, wobei es allerdings starke interindividuelle Variationen gibt. Die männliche Form wird am Anfang als Default-Form übergeneralisiert: „un maison“- ein Haus (Heinen und Kadow 1990, 61, Prévost 2009, 257).

Die Kongruenz zwischen Nomen und Adjektiv bereitet den Kindern nach Prévost (2009) im frühen Erwerb erhebliche Schwierigkeiten (z.B. „gros porte“- dick Tür, statt „grosse porte“ - dicke Tür). Entsprechende Untersuchungen liegen aber nicht vor (265).

Heinen und Kadow (1990) stellen in Phase III (Durchschnittsalter 2;1 Jahre) den Gebrauch erster gelegentlicher Adjektive fest. Diese werden erst ab Phase V (Durchschnittsalter 2;11 Jahre) etwas häufiger.

### 3.2.2.7 Freie Morphologie

#### Erwerb der Determinierer

In den ersten frühen Äußerungen werden Nomina in der Regel ohne Determinierer gebraucht (Heinen und Kadow 1990, 68), wie in den folgenden Beispielen aus den Korpora der Phase III (Durchschnittsalter 2;1 Jahren) dokumentiert wird:

Beispiel: „mets coureur à poche papa“ („leg Läufer in Tasche Papa“)  
„donne chocolat à P“ („gib Schokolade an P“).

Erste Determinierer treten früh, gegen Ende des 2. Lebensjahres, auf. Um das Alter von 2;6 Jahren werden Determinierer bereits konsequent gebraucht (Heinen und Kadow 1990, Jakubowicz, Nash und Gérard 1997, Rondal et al. 2000, Jakubowicz et al. 2001, Le Normand 2007). Nach Jakubowicz (2003) verwenden sprachunauffällige Kinder mit 3;3 Jahren alle Formen des bestimmten Artikels (männliche und weibliche Artikel im Singular und Plural - „le“, „la“, „les“).

Nach Prévost (2009, 253) kommen im französischen Erwerb, genau wie im italienischen und spanischen, phonetische Füllersilben (Platzhaltersilben) als Vorreiter von Determinierern vor. Nach einer ersten Phase, in der Nomina ohne Determinierer gebraucht werden, treten Füllersilben bis etwa zum 2. Geburtstag auf, nehmen dann wieder rapide ab, um durch volle Determinierer ersetzt zu werden.

#### Erwerb der Präpositionen

Nach Heinen und Kadow (1990, 61) erscheinen erste Präpositionen in Phase III, im Durchschnittsalter von 2;1 Jahren. Es handelt sich um Präpositionen, die ein Besitzverhältnis ausdrücken, wie „à“ („à papa“ - Dativ), „de“ („de papa“ - Genitiv) und „pour“ („pour papa“ - für Papa). Etwas später folgen „dans“ (in), „avec“ (mit), „sur“ (auf), „près“ (bei) und „en“ (in). Ab Phase IV (Durchschnittsalter von 2;6 Jahren) erweitert sich progressiv die Anzahl der gebrauchten Präpositionen.

Nach Rondal et al. (2000) und Le Normand (2007) werden erste Präpositionen ab dem Alter von 30 Monaten gebraucht. Sie drücken Besitzverhältnisse mit der Dativpräposition „à“ und der Genitivpräposition „de“ aus, Benefizienten („pour“ - für) und Orte („dans“ - in, „à“ - nach). Das Verständnis und die Produktion von Präpositionalobjekten hängen von der Komplexität ihrer räumlichen und zeitlichen Relationen und von den Verständnisleistungen der Kinder ab (Rondal 2000, 130). Ihr Erwerb kann deshalb mit dem der komplexen Syntax verglichen werden: Während konzeptuell einfache Präpositionen bereits weit vor dem Alter von 4 Jahren gebraucht werden, kommen komplexere Formen erst weit danach vor.

#### Erwerb der Kopulae und Hilfsverben

Nach Heinen und Kadow (1990) werden Kopulae früh gebraucht: In Phase III (im Durchschnittsalter von 2;1 Jahren) sind Äußerungen nach folgendem Muster häufig: „est beau, le chariot“ - ist schön, der Wagen, „est cassé aussi bonhomme“ - ist kaputt auch Männchen, „il pleut, c'est embêtant“ - es regnet, das ist doof.

Hilfsverben werden im frühen Erwerb ausgelassen, ab Phase IV (Durchschnittsalter 2;6

Jahre) aber werden sie, mit dem Gebrauch des Perfekts (*passé composé*), progressiv häufiger („*j'ai fini*“ - ich bin fertig).

Auch nach Prévost (2009, 33) bestehen die ersten Verben aus lexikalischen Vollverben und der Kopula „sein“. Modal- und Hilfsverben erscheinen später.

Nach Rondal et al. (2000) benutzt das Kind ab dem Alter von 4 Jahren die gleichen Verbformen als Erwachsene. Auch Kopulae und Hilfsverben werden ab diesem Alter in den verschiedenen Tempora korrekt angewendet.

Die Untersuchung von Jakubowicz et al. (2001) über Produktion und Verständnis verschiedener Verbzeiten im Präsens („*indicatif présent*“), in der Vergangenheit („*passé composé*“) und im Futur („*futur proche*“) bei sprachunauffälligen Kindern ab dem Alter von 3 Jahren und SSES Kindern ab dem Alter von 6 Jahren, zeigt, dass Kinder mit unauffälliger Entwicklung alle untersuchten Morpheme, also alle Tempora, mitsamt den zusammengesetzten Verbzeiten und ihren Hilfsverben, bis zum Alter von 4-5 Jahren erworben haben. Diese Daten wurden in einer weiteren Erhebung (Jakubowicz 2003) bei 12 sprachunauffälligen Kindern bestätigt. Prinzipiell werden zusammengesetzte Verbzeiten, die den Gebrauch von Hilfsverben erfordern („*passé composé*“, „*plus-que-parfait*“), später als einfache Verbzeiten („*indicatif présent*“, „*futur simple*“, „*imparfait*“) gebraucht (Heinen und Kadow 1990, Jakubowicz et al. 2001, Jakubowicz und Nash 2001 und Jakubowicz 2003, Prévost 2009).

## **Erwerb der Personalpronomina**

Heinen und Kadow (1990) dokumentieren das Auftreten der ersten Personalpronomina in Subjektfunktion in der 3. Person Singular (zuerst in der männlichen Form „il“, anschließend in der weiblichen Form „elle“) in Phase III, im Durchschnittsalter von 2;1 Jahren. In Phase IV bis V (Durchschnittsalter 2;6 resp. 2;11 Jahre) werden die 2. („tu“) und 1. („je“) Person Singular, die Personen in der Mehrzahl, betonte Personalpronomina („à moi“, „de moi“) und Possessivpronomina („ma“, „mon“) gebraucht.

Erste Personalpronomina in Objektfunktion („me“, „te“, „le“; Beispiel: „Je le mange.“), werden früh, ab dem Alter von 2;6 Jahren dokumentiert. Die Kombination von 2 Objektklitika kommt in diesem frühen Alter aber noch nicht vor.

Auch Prévost (2009) geht von einem frühen ersten Auftreten von Personalpronomina in Subjektfunktion aus. Diese werden ab den ersten Zwei-Wort-Äußerungen um das Alter von 1;8 - 1;10 Jahren und zusammen mit den ersten finiten Verben gebraucht. Sie kommen praktisch nie mit infiniten Verben vor (im Gegensatz zu lexikalischen Nomina oder betonten Personalpronomina) (137), nehmen nie eine postverbale Stellung ein und stehen im Prinzip sofort in korrekter Position im Satz (136). Bis zu 6 Monate später werden Personalpronomina in Subjektfunktion in 50% der Kontexte korrekt verwendet (132). Le Normand (2007) und Hamann et al. (2003) sprechen ab dem Alter von 30 Monaten vom ersten produktiven Gebrauch der Subjektklitika.

Reflexivpersonalpronomina werden nach Prévost (2009) später als Subjektpersonalpronomina gebraucht (143), Objektklitika kommen noch später vor, nach einer Phase, in der sie entweder ganz ausgelassen oder durch betonte Personalpronomina („à moi“, „de toi“) oder lexikalische Objekte ersetzt werden. Im Gegensatz zu Subjektklitika können Objektklitika auch in Kombination mit infiniten Verben auftreten. Ab dem Zeitpunkt, an dem sie gebraucht werden, stehen auch sie in der Regel sofort an korrekter Position (142). In den Äußerungen von 4-jährigen Kindern (Durchschnitt 4;2 Jahre) werden 98,2% der Subjektklitika korrekt gebraucht, 96,3% der Reflexivklitika und 78,6% der

Objektklitika. Bei 6-jährigen Kindern (Durchschnitt 6;7 Jahre) liegen die Prozentsätze bei 99,7%, 99,5% und 91,7% (Prévost 2009, 146).

Die Daten von Hamann (2003) und Jakubowicz, Nash und Gérard (1997) sind mit denjenigen von Prévost vergleichbar: In ihrem Querschnitt gebrauchen unauffällige monolingual französisch sprechende Kindern in einem Durchschnittsalter von 5;7 Jahren in 97,8% korrekte Subjektklitika und in 95,6% korrekte Reflexivklitika, im Gegensatz zu 78,7% produktiven Objektklitika. Letztere sind demnach für 21,3% der Kinder der Alterskategorie nicht erworben.

Die gleiche Reihenfolge bis zum Alter von 4-5 Jahren, nämlich der Erwerb der Subjektklitika, dann der Reflexivklitika, dann der Objektklitika, wurde von Jakubowicz et al. (2001) in einem Längsschnitt von 8 sprachunauffälligen Kindern ab dem Alter von 3 Jahren und von Jakubowicz (2003) in einem Längsschnitt von 12 sprachunauffälligen Kinder zwischen 3;3 und 5;5 Jahren bestätigt. In der Untersuchung von 2003 waren die Subjektklitika („il“ oder „elle“) bei den unauffälligen Kindern bereits zum ersten Testpunkt (3;3 Jahre) erworben. Reflexivklitika („se“) waren zum zweiten Testpunkt (4;4 Jahre) prozentual hoch, erreichten ihr Maximum aber erst zum dritten Testpunkt (5;5 Jahre). Objektklitika („le“, „la“) wurden insgesamt prozentual weniger oft gebraucht als Reflexivklitika, erreichten aber auch ihr Maximum zum dritten Testpunkt.

Der spätere Erwerb der Reflexiv- und Objektklitika im Vergleich zu Subjektklitika wird mit den erforderlichen komplexen Regelanwendungen („computational complexity“) erklärt: Beide Klitika bleiben nämlich nicht in kanonischer Reihenfolge in Argumentposition (SVO) stehen, sondern werden dem Verb vorangestellt (SOV), was in Verbindung mit zusammengesetzten Tempora noch erschwert wird (Jakubowicz 2003, 62). Zudem können Objektklitika, im Gegensatz zu Subjektklitika in der Lautsprache ausgelassen oder durch ihre entsprechenden Nominalkomplemente ersetzt werden (60). Weitere Erklärungsmöglichkeiten sind nach Prévost (2009,148) die niedrige Frequenz von Objektklitika im täglichen Sprachgebrauch, deren mangelnde Betonung oder insgesamt der spätere Erwerb argumentfordernder, transitiver Verben.

Rondal et al. (2000) beschreiben folgende Reihenfolge im Erwerb der Personalpronomina: Ab dem Alter von 30 Monaten werden unbetonte Subjektklitika („je“, „tu“) und betonte Subjektklitika („moi“, „toi“) in der 1. und 2. Person Singular produktiv gebraucht, dann folgt die entsprechende 3. Person Singular („il“, „elle“, „lui“) und die 3. Person Plural („ils“, „eux“). Anschließend werden Possessivpronomina in ähnlicher Folge gebraucht. Ab 5 Jahren werden erste Personalpronomina in Objektfunktion produktiv verwendet und ab dem Alter von 7 Jahren komplexe Strukturen mit Personalpronomina in Nebensätzen (135). Insgesamt zieht sich der Erwerb aller Variationen der Personalpronomina in Subjekt- und Objektfunktion im Haupt- und Nebensatz bis über das Alter von 10 Jahren hinaus, hin (136)

### 3.2.3 Zusammenfassung

Das **syntaktische Grundmuster SVO** der französischen Sprache entspricht ab den ersten Äußerungen der Kinder der Zielsprache (Heinen und Kadow 1990, Rondal et al. 2000, Jakubowicz 2003, Le Normand 2007, Prévost 2009).

Die **syntaktischen und morphologischen Basisstrukturen** sind nach Rondal et al. (2000) und Heinen und Kadow (1990) ab dem Alter von 30 Monaten, nach Le Normand (2007) ab 3;6 Jahren erworben.

**Negations- und Interrogationssätze** treten bereits in den ersten Äußerungen auf, hinsichtlich ihres Erwerbszeitpunkts weichen die Ansichten der Autoren auseinander. Meisel (1997) geht von einer universellen Reihenfolge im Erwerb der Negation aus. Erste **Nebensätze** treten früh, im 3. Lebensjahr auf. Es handelt sich um „unechte“ Relativsätze und koordinierende Relationen (Heinen und Kadow 1990, Prévost 2009). Der Erwerb der Relativsätze wird als gradueller und langwieriger Prozess gesehen, der je nach Komplexität weit über das 6. Lebensjahr hinausreicht (Rondal et al. 2000, Prévost 2009). Auch Nebensätze mit hohem konzeptuellen, syntaktischen oder modusmorphologischen Schwierigkeitsgrad werden erst ab dem Alter von 5 Jahren, z.T. erst über das Alter von 11-12 Jahren hinaus, erworben (Rondal et al. 2000).

Bezüglich des Erwerbs der **Verbflexion** besteht Übereinstimmung, dass französische Kinder früh, um das Alter von 2;0 Jahren, sowohl erste finite Verben als auch Subjektklitika gebrauchen und früh finite und infinite Formen unterscheiden. Die Meinungen über den Anteil der infiniten Formen und die Dauer ihres Gebrauchs im frühen Erwerb gehen allerdings auseinander (Heinen und Kadow 1990, Jakubowicz et al. 1997, Hamann et al. 2003, Le Normand 2000, 2007, Prévost 2009).

Aufgrund der sehr hohen Zahl an homophonen Formen im frühen Erwerb ist die Produktivität der Subjekt-Verb-Kongruenz schwer zu beurteilen (Heinen und Kadow 1990, Prévost 2009). Nach Prévost (2009) werden Singularformen vor Pluralformen erworben. Die 3. Person Singular (als neutrale Form) wird als erste produktiv gebraucht und zunächst auf alle anderen Personen übergeneralisiert. Die 3. Person Plural, die sich je nach Konjugation von den anderen (homophonen) Formen abhebt, wird spät erworben. Die umgangssprachlich wenig gebrauchte 1. Person Plural erscheint ebenfalls spät. Rondal et al. (2000) und Le Normand (2007) gehen davon aus, dass das Kind ab dem Alter von 30 Monaten die Grundregeln der Verbflexion beherrscht.

In Bezug zur **Kongruenz innerhalb der Nominalphrase** gibt es nur wenige Untersuchungen. Nach Prévost (2009) bereitet die Übereinstimmung zwischen Nomen und Adjektiv den Kindern im frühen Erwerb Schwierigkeiten. Rondal et al. (2009) sehen ab dem Alter von 30 Monaten die Grundregeln der Kongruenz in Genus und Numerus zwischen Artikel und Nomen als erworben an.

Hinsichtlich des Erwerbs der **freien Morphologie** erscheinen erste **Determinierer** früh, gegen Ende des 2. Lebensjahres. Um das Alter von 2;6 Jahren werden Determinierer konsequent gebraucht (Heinen und Kadow 1990, Jakubowicz, Nash und Gérard 1997, Rondal et al. 2000, Jakubowicz et al. 2001, Le Normand 2007).

Erste **Präpositionen** treten ab dem Alter von 30 Monaten auf. Ihr produktiver Gebrauch entwickelt sich progressiv in Abhängigkeit der Komplexität ihrer räumlichen und zeitlichen Relationen und der Verständnisleistungen der Kinder, z.T. weit über das Alter von 4 Jahren hinaus (Rondal et al. 2000, Le Normand 2007).

Erste **Personalpronomina** in Subjektfunktion werden nach Rondal et al. (2000), Le Normand (2007) und Hamann et al. (2003) ab dem Alter von 30 Monaten produktiv gebraucht, nach Heinen und Kadow (1990) und Prévost (2009) etwas früher, um das 2. Lebensjahr. Reflexiv- und Objektpersonalpronomina werden später erworben, wobei frühe Formen um das 6. Lebensjahr, schwierige Formen weit danach gebraucht werden (Jakubowicz, Nash und Gérard 1997, Rondal et al. 2000, Jakubowicz et al. 2001, Jakubowicz 2003, Hamann 2003, Prévost 2009).

## 4 Grammatische Theorien

### 4.1 Die Begriffe „Grammatik“ und „Grammatiktheorie“

Nach Hansen (1996, 58) muss „jeder Theorie zum Erwerb der Grammatik eine Grammatiktheorie zugrunde liegen, wobei Theorien, die sich in rein deskriptiven Betrachtungen erschöpfen oder nur Teilaspekte des Gegenstandes behandeln, den Anforderungen der Spracherwerbsforschung nicht genügen können.“

Um dieses Zitat in Bezug auf die vorliegende Arbeit einzuordnen, bedarf es vorerst der Klärung der Begriffe „Grammatik“ und „Grammatiktheorie“.

Im alltäglichen Gebrauch bezieht sich der Begriff „**Grammatik**“ (Jungen und Lohnstein 2006, Gabriel und Meisenburg 2007, Dürscheid 2010):

- auf das formale, internalisierte und unbewusste Regelsystem der Sprache, das den Sprecher befähigt, wohl geformte Ausdrücke zu verstehen und zu produzieren. Diese Fähigkeit bezieht sich auf die Regeln für Laut-, Wort- und Satzbauformen und ist ein Bestandteil des Sprachwissens. Ein weiterer Bestandteil dieses Wissens ist das mentale Lexikon, das Repertoire an bedeutungstragenden Einheiten oder Wörtern der Sprache.
  
- auf die Beschreibung der sprachlichen Strukturen in Nachschlagewerken, wie dies bspw. für das Deutsche in der Dudengrammatik (Duden 1996, Duden 2005) oder für das Französische im „Le bon usage“ (Grevisse 1993) der Fall ist. Solche Grammatiken finden als didaktische Grammatiken im Sprachunterricht Anwendung und beschreiben, definieren und normieren Sprache. Grammatiken sind entweder deskriptiv oder normativ / präskriptiv, je nachdem ob sie eine objektive und wertfreie Beschreibung der Sprache vornehmen oder aber Gebrauchsnormen zum „richtigen“ Gebrauch der Sprache aufstellen.

Eine „**Grammatiktheorie**“ versucht, aus einer bestimmten Sicht, die Prinzipien der sprachlichen Strukturbildung, die sprachlichen Einheiten, Eigenschaften und Organisationen, den konkreten Sprachgebrauch sowie den dahinter stehenden unbewussten Regelapparat zu beschreiben. Nach Diewald (2009, 57) beschreibt eine Grammatiktheorie Grammatik aus einer bestimmten Perspektive und unter einer bestimmten Fragestellung. Sie zeichnet sich durch ihre Terminologie, ihre Analysemethoden, ihre Zielsetzung und ihre Auffassung von Sprache aus (Dürscheid 2009, 97). Je nach theoretischer Position gibt es verschiedene Modelle, wie z.B. die Dependenz- oder Valenzgrammatik, die Funktionale Grammatik oder die Generative Grammatik. Je nach Forschungsperspektive oder -ziel ist der Rückgriff auf die eine oder andere grammatische Theorie geeigneter.

In der Folge wird eine kurze Beschreibung grammatischer Theorien im historischen Kontext vorgenommen, um ihre Relevanz in Bezug zur vorliegenden Arbeit einzuordnen.



## 4.2 Grammatiktheorien im Wandel der Zeit

Die erste Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Sprache geht auf die **hellenistische Zeit** (300-100 v. Chr.) zurück und wurde von den **Römern** bis ins 4. Jhd. n. Chr. fortgeführt. Im **frühen Mittelalter** wurde Sprache hauptsächlich in Dom- und Klosterschulen und eng an theologische Inhalte gebunden analysiert.

In der **frühen Neuzeit** entfachte erstmals die Diskussion über Angeborenheit und Universalität der Sprache im Gegensatz zur Sprache als Produkt der menschlichen Erfahrung. Der erste Standpunkt wurde von den Vertretern der „Rationalen Grammatik“, geprägt von u.a. den Ideen Descartes (1596-1650), getragen, der zweite von den Vertretern der „Historischen Grammatik“, den Empiristen, mit u.a. Francis Bacon (1561-1626) oder John Locke (1632-1704) (Jungen und Lohnstein 2006, 61).

Im **18. und 19. Jahrhundert** konzentrierte sich die sprachliche Beschreibung vor allem auf historische Aspekte: Die Ursprünge der verschiedenen Sprachen wurden ergründet, diese wurden in Familien eingeteilt und untereinander verglichen.

Erst **ab dem 19. Jahrhundert** begann mit den sogenannten „Junggrammatikern“ eine neue Epoche der Grammatikwissenschaft (Jungen und Lohnstein 2006, 68), die sich mit der systematischen und wissenschaftlichen Erforschung der Sprache vor allem auf Lautebene befasste. Die Ebenen „Sprache“ und „Sprechen“ wurden nun unterschieden und konsequent beschrieben. Ideologische und biologistische Standpunkte wurden wieder ausgeklammert. Zur zweiten Generation der Junggrammatiker zählt Ferdinand de Saussure (1857-1913), Sprachwissenschaftler aus Genf. Er stand nicht nur am Ursprung der strukturalistischen Sprachtheorie, sondern prägte die gesamte nachstrukturalistische Sprachwissenschaft (Pelz 2007, 57). Parallel zum Strukturalismus entwickelte sich die Dependenz- oder Valenzgrammatik unter ihrem Begründer, dem französischen Linguisten Lucien Tesnière (1893-1954).

In der Folge werden beide Richtungen mit ihren Weiterentwicklungen umrissen.

### 4.2.1 Der Strukturalismus

Mit Ferdinand de Saussure (1857-1913) und seinem „Cours de linguistique générale“, 1916 posthum erschienen auf der Grundlage seiner Vorlesungsunterlagen, begann der Wandel der bis dahin vornehmlich historisch-deskriptiv orientierten Sprachwissenschaft (Pelz 2007, Dürscheid 2009). De Saussure prägte mit seiner Dichotomie „langue“ – „parole“ („Sprache“ als sozialer, gemeinsamer Code, versus „Sprechen“ als individueller Akt der Sprachverwendung) und mit seiner Betrachtung der Sprache als System, dessen Teile untereinander verknüpft sind, nicht nur den Genfer Strukturalismus sondern die gesamte nachstrukturalistische Sprachwissenschaft.

Gemeinsamkeit des Genfer Strukturalismus und seiner nachfolgenden Richtungen ist nämlich die genaue Beschreibung und Analyse der empirisch ermittelbaren Sprachdaten („parole“) mit dem Ziel, das dahinterstehende Sprachsystem („langue“) und seine Funktionsweise abzuleiten. In dieser Optik wurde im Laufe des 20. Jahrhunderts der Gegenstand Sprache in Einzelelemente segmentiert und klassifiziert, zuerst auf der Ebene der Phonologie, dann auch auf den Ebenen der Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik.

Aus dem Genfer Strukturalismus entstanden 3 große Richtungen: die Kopenhagener Schule, die Prager Schule und der amerikanische Strukturalismus.

### 4.2.1.1 Die Kopenhagener Schule

Die Kopenhagener Schule (oder Glossematik) unterschied zwischen Ausdrucks- und Inhaltsseite der Sprache und nahm eine sehr formale, nahezu mathematische Beschreibung ihrer grammatischen Eigenschaften vor: „Die Glossematik ist eine mathematisch axiomatische Theorie der Sprache“ (Jungen und Lohnstein 2006, 85). Sie erfuhr keine weitere Entwicklung (Pelz 2007, 66).

### 4.2.1.2 Die Prager Schule

Die Prager Schule orientierte sich im Wesentlichen an den Grundsätzen von De Saussures Strukturalismus, fokussierte aber auf Funktion und kommunikative Aspekte der Sprache („Wozu dient Sprache?“). Die Namen Roman Jakobson (Kommunikation zwischen Sender und Empfänger) oder Karl Bühler (Organon-Modell) werden mit dem Prager Strukturalismus assoziiert, der am Ursprung des Funktionalismus oder der funktionalen Grammatik steht (Jungen und Lohnstein 2006, 81).

#### ➤ Die Funktionale Grammatik

Grundannahme der Funktionalen Grammatik ist, dass nicht nur lexikalische oder grammatische Strukturen, sondern auch kommunikative Aspekte die Satzstrukturierung bestimmen: Sprache wird als Instrument der zwischenmenschlichen Interaktion verstanden, und es sind soziale und kommunikative Normen, die die grammatischen Regeln grundlegend beeinflussen (Jungen und Lohnstein 2006, 101ff, Gabriel und Meisenburg 2007, 101ff, Dürscheid, 2010, 173ff). Sprache kann aus der Sicht der „Prager“ nur vollständig beschrieben werden, wenn „sowohl die Struktur als auch die kommunikative Funktion der Äußerungen in Betracht gezogen werden“ (Dürscheid, 2010, 177).

Die Auseinandersetzung mit der kommunikativen Dynamik und dem Informationswert der verschiedenen Sprachstrukturen erfolgt anhand der Einteilung in semantische Funktionen (bspw. Agens, Patiens oder Rezipient) und der Thema-Rhema-Gliederung: Thema ist die dem Hörer bekannte Information und Rhema ist die neue Information einer Mitteilung.

Die Rolle der Pragmatik wird bspw. bei der Beantwortung folgender Fragen deutlich:

Warum und wann gebraucht der Sprecher einen Aktiv- oder Passivsatz?

Warum und wann entscheidet sich der Sprecher für eine bestimmte grammatische Struktur und verwirft eine andere?

Welches Satzelement überträgt welche Information?

Das folgende Beispiel (Dürscheid 2009, 95) illustriert den Einfluss der Pragmatik: Beide Sätze tragen die gleiche Grundinformation und doch übermitteln sie in Abhängigkeit der Situation einen anderen Inhalt:

Beispiel: „Das Buch gehört mir. Ich besitze das Buch.“

„Ich kaufe einen Computer. Einen Computer kaufe ich.“

### 4.2.1.3 Der amerikanische Strukturalismus

War die amerikanische Sprachwissenschaft noch am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts stark von der europäischen Sprachwissenschaft geprägt, entwickelte sich im frühen 20. Jahrhundert in den USA eine eigene Schule des Strukturalismus. Diese verzweigte sich wieder in verschiedenen Schulen:

#### ➤ Die Distributionelle Grammatik

Leonard Bloomfield (1887-1949) war einer der prominentesten Repräsentanten der amerikanischen Schule. Er begründete die Distributionelle Grammatik.

Sein Anliegen war die möglichst exakte und objektive Beschreibung der sprachlichen Formen: Sprachliche Äußerungen wurden in Wörter segmentiert und in verschiedenen Kategorien klassifiziert, wie z.B. in der Klasse der Determinierer, Nomina, Verben, Hilfsverben, Adverbien, Präpositionen und Konjunktionen.

Wörter der gleichen Klasse gehören einer Distributionsklasse an und stehen auf gleicher paradigmatischer Ebene: Sie stehen linear an gleicher Stelle im Satz und haben die gleiche Funktion.

Beispiel: Die Klasse der Determinierer begreift alle Elemente, die das nachfolgende Nomen näher bestimmen, also bestimmte und unbestimmte Artikel (der, ein), adjektivische Possessivpronomina (mein, sein), Quantifizierer (zwei, drei, mehrere) oder adjektivische Demonstrativpronomina (dieser, jener).

Im Distributionalismus wird, mit dem Anspruch, eine exakte und objektive naturwissenschaftliche Methode zu sein, die Inhaltsseite der Sprache strikt ausgeklammert (Laenzlinger 2003, Jungen und Lohnstein 2006, Pelz 2007, Dürscheid 2010).

Die Weiterentwicklung der Distributionellen Grammatik ist die Syntagmatische Grammatik, in der Wörter nicht nur auf der linearen, horizontalen und paradigmatischen Ebene in einer bestimmten Stellung stehen, sondern sich auch in Gruppen auf vertikaler, syntagmatischer Ebene verbinden und in einer hierarchischen Ordnung einen Satz ergeben (Laenzlinger 2003). Eine solche Grammatik nennt sich Konstituentenstrukturgrammatik.

Eine ihrer Weiterführungen ist die generative Grammatiktheorie.

#### ➤ Die Generative Grammatik

Begründer der Generativen Grammatik und bis heute maßgebender Vertreter ist der US-amerikanische Linguist und Politologe Noam Chomsky.

Chomsky wurde 1928 geboren. Er ist heute emeritierter Professor des MIT (Massachusetts Institute of Technology), nach mehr als 50 Jahren Lehrtätigkeit.

Noam Chomsky entfachte ab der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts (erneut) mit seiner Theorie der Universalgrammatik die Kontroverse Nativismus versus Behaviorismus, indem er die Sprachfähigkeit des Menschen auf universale, genetisch vererbte kognitive Prinzipien zurückführte. Seine linguistischen Beiträge beeinflussen bis heute die Entwicklung der Sprachwissenschaft.

Bereits zur Epoche des frühneuzeitlichen Rationalismus, der u.a. von Descartes (1596-1650), als Vertreter der rationalen Grammatik, geprägt wurde, war die universalistische Idee der angeborenen Sprache und der universal für alle Sprachen geltenden Regeln Teil der philosophischen Strömung. Demgegenüber schlossen zur gleichen Zeit die Empiristen mit Francis Bacon (1561-1626) und John Locke (1632-1704) die Idee der Angeworbenheit sprachlichen Wissens gänzlich aus indem sie alles menschliche Wissen auf Erfahrungen zurückführten (Jungen und Lohnstein 2006, 61). Angesichts dieses historischen Vorspiels sorgte Noam Chomsky in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts für einiges Aufsehen, als er die rationale Grammatik als „Vorläufermodell der Generativen Transformationsgrammatik“ vorstellte (Jungen und Lohnstein 2006, 58).

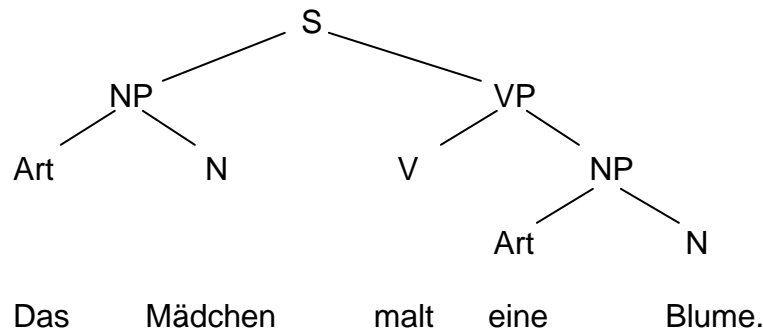
Schwerpunkte der Generativen Grammatik (GG) sind sowohl die Ergründung des Spracherwerbs beim Kind und der Sprachfähigkeit des Erwachsenen als auch die detaillierte Untersuchung und Beschreibung der formalen Eigenschaften der Sprache (Gabriel und Meisenburg 2007). Weil sich Chomskys Theorie „nicht nur in formaler, sondern auch in konzeptueller Hinsicht von anderen Theorien unterscheidet“, ist sie nach Dürscheid (2010, 125) „im eigentlichen Sinne keine Syntaxtheorie, sondern eine Sprachtheorie“.

Chomskys selbst unterwarf seine Theorie der GG seit den 50er und 60er Jahren einer permanenten Weiterentwicklung, von der Generativen Transformationsgrammatik der „Syntactic Structures“ (1957) über die „Rektions-Bindungstheorie“ und „Prinzipien und Parametertheorie“ (80er Jahre) bis hin zum „Minimalistischen Programm“ (90er Jahre). Mit jeder neuen Entwicklung änderte das Verhältnis zwischen Syntax und Semantik, mit steigender Bedeutung der Semantik (Pelz 2007, 174). Er selbst beschreibt den Wandel seiner Theorie im Laufe der Jahrzehnte als „a shift from an E-language to an I-language approach“ (Cook und Newson 2007, 13): E-language („externalized language“) bezieht sich, ganz im Sinne der strukturalistischen Grundidee, auf die oberflächlichen Eigenschaften und Regelmäßigkeiten eines bestimmten Sprachkorpus, so wie diese in einer deskriptiven Grammatik beschrieben werden: „E-language aims to collect samples of language and then to describe their properties“ (Cook und Newson 2007, 13). I-language („internalized language“) hingegen bezieht sich auf das, was der Sprecher über Sprache weiß und wie er damit umgeht: „... it treats language as an internal property of the human mind rather than something external“, „... it explores the mind rather than the environment“ (Cook und Newson 2007, 13). E-language und I-language sind als Weiterentwicklungen der Begriffe „Performanz und Kompetenz“ zu sehen, die bereits in Chomskys ersten Arbeiten in den 60er Jahren auftraten. Die Kompetenz bezieht sich auf das Wissen des Sprechers oder Hörers über Sprache, die Performanz auf dessen Fähigkeit, Sprache in einer konkreten Situation zu gebrauchen.

## **Die Generative Transformationsgrammatik**

Seit ihren Ursprüngen in den 60er Jahren greift die Generative Grammatik, als Weiterentwicklung der Distributionellen Grammatik, auf stark formalisierte Konstituentenstrukturanalysen zurück, die nach einem präzisen formalen Beschreibungssystem funktionieren. Es war Noam Chomsky, der diese erstmals, in der ersten Entwicklung der Generativen Transformationsgrammatik, in seinem Standardwerk „Syntactic Structures“ (1968) anhand eines Baumdiagrammes visualisierte:

Der Satz (S) wird auf vertikaler, syntagmatischer Ebene als hierarchisches Gebilde beschrieben. Er besteht aus lexikalisch-syntaktischen Konstituenten oder Phrasen, den Nominalphrasen (NP), Verbalphrasen (VP), Präpositionalphrasen (PP) und / oder Adjektivphrasen (AP). Er kann graphisch entweder anhand von Klammern oder anhand eines Strukturbaumes dargestellt werden, wie das folgende Beispiel zeigt:



Ein Beispiel im Strukturbaum der „Generativen Transformationsgrammatik“.

Strukturbäume sind immer binär organisiert, von jedem Knoten gehen jeweils 2 Konstituenten aus. An der Spitze der Hierarchie steht der Satz S als Ganzes.

Der Satz hat zwei unmittelbare Konstituenten, eine Nominalphrase (NP) und eine Verbalphrase (VP), die den Rest des Satzes begreift. Die NP und die VP werden in ihre unmittelbaren Konstituenten geteilt: NP wird in Artikel (Art) und Nomen (N), VP wird in Verb (V) und neue NP geteilt. Auf der untersten Ebene stehen die einzelnen Wörter, die die NP oder VP konstituieren.

Konstituentenstrukturanalysen („Immediate Constituent Analysis“, IC-Analysen) sind rein deskriptiv. Sie beschreiben die syntaktische Ebene. Alle Fragen, die ihre Bedeutung, die Semantik, betreffen, werden bewusst ausgeklammert (Laenzlinger 2003, Norda 2005, Jungen und Lohnstein 2006, Pelz 2007, Cook und Newson 2007, Dürscheid 2009, 2010).

## Die Rektions-Bindungstheorie und Prinzipien- und Parametertheorie

Die Weiterentwicklung der Generativen Transformationsgrammatik in die Rektions-Bindungstheorie und Prinzipien- und Parametertheorie (70er und 80er Jahre) führte zu zwei großen Erweiterungen des Modells:

- ✓ Die Erweiterung des Phrasenbegriffs: Neben den lexikalisch-syntaktischen Phrasen wurden nun auch funktional-grammatische Phrasen, als Träger der morpho-syntaktischen Eigenschaften, ins Modell integriert. Auch sie wurden anhand des gleichen Beschreibungssystems formalisiert. IP repräsentierte fortan die funktionale Kategorie der Verbflexion und CP die funktionale Kategorie des Satzmodus.
- ✓ Der stärkere Einbezug der Inhaltsseite, u. a. durch die Rolle des Lexikons mit Argumentstruktur und Theta-Rolle und durch die Kasus- und Bindungstheorie.

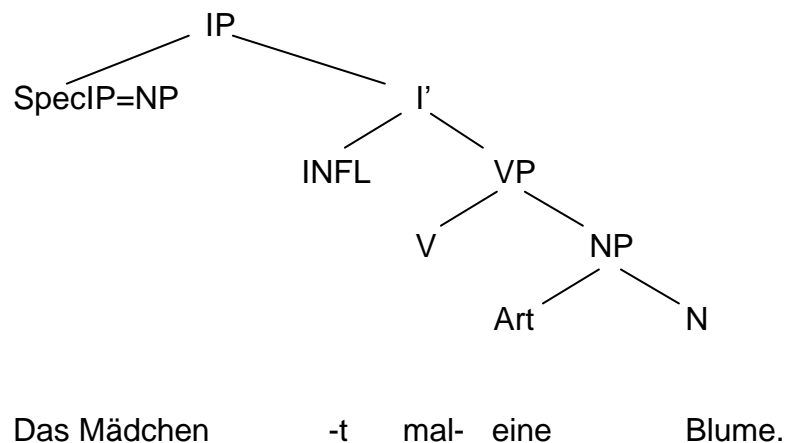
In einem neuen Schema, dem X'-Schema (X-Bar-Schema) wurden alle Phrasen, syntaktisch-lexikalische und funktional-grammatische, zusammengeführt. Um dem

binären System weiterhin Rechnung zu tragen, wurde jede Phrase auf zwei Ebenen mit unterschiedlicher Komplexität strukturiert:

Jede Phrase bestand fortan aus einem Kopf ( $X^0$ ) mit einem vorangestellten Spezifikator, gefolgt von einem oder mehreren Komplementen (Laenzlinger 2003, Jungen und Lohnstein 2006, Cook und Newson 2007, Gabriel und Meisenburg 2007, Gabriel und Müller 2008, Dürscheid 2010):

:

$X'' \rightarrow \text{Spec } X'' \text{ } X'$                        $\text{Spec } X''$  spezifiziert die Phrase  $X'$   
 $X' \rightarrow X^0; Z''$                                        $X^0 = \text{Kopf}, Z'' = \text{Komplement(e)}$



Das gleiche Beispiel im Strukturbaum der „Prinzipien und Parametertheorie“.

An der Spitze der Hierarchie steht die maximale Projektion IP als Ganzes. Sie hat zwei unmittelbare Konstituenten, den Spezifikator (SpecIP), der in diesem Fall das Subjekt enthält, und die Zwischenstufe I'. Diese wiederum hat zwei Konstituenten, den Kopf INFL (der die Flexionsmerkmale der VP enthält) und sein Komplement, die VP. Die VP teilt sich wieder, einerseits in das lexikalische Verb, andererseits in eine neue NP.

### Das Minimalistische Programm

Die aktuelle Variante der Generativen Grammatik ist das Minimalistische Programm (MP, Chomsky 1995). Nach Jungen und Lohnstein (2006, 151) handelt es sich um „eine Konzeption, die leitende Fragestellungen der Rektions- und Bindungstheorie unter der Perspektive weiterverfolgt, die das Begriffsinventar, welches zur grammatischen Beschreibung und Erklärung notwendig ist, auf das konzeptuell Notwendige reduziert“.

Im MP wird ein Modell angenommen, das nur zwei Repräsentationsebenen annimmt: die Phonetische Form (PF) und die Logische Form (LF). Auf diesen Ebenen werden alle lautlichen und semantischen Aspekte integriert. Zudem werden sie als zentrale Schnittstellen gesehen, in denen grammatische Informationen zusammenfließen. Das Inventar an funktionalen Kategorien wird dabei so weit wie möglich reduziert (Gabriel und Müller 2008, 85). Die grammatischen Ebenen der Prinzipien- und Parametertheorie, also die D-Struktur (syntaktische Tiefenstruktur) und S-Struktur

(syntaktische Oberflächenstruktur), auf denen semantische, morphologische und syntaktische Einschränkungen mit dem Ziel operieren, einen grammatisch korrekten Satz zu generieren haben im MP keine theoretische Rechtfertigung mehr. Die grammatischen Module, wie z.B. die Argumentstruktur, die Theta-Rolle, die Kasus- und Bindungstheorie, werden nicht mehr thematisiert.

Das Minimalistische Programm (dessen Bezeichnung des Weiteren auch nicht mehr als „Theorie“ geführt wird, sondern als „Programm“) ist in dem Sinn minimalistisch, weil es „nur noch auf wenigen, für eine Sprachtheorie minimal notwendigen Annahmen basiert“. Diese sind das Lexikon und ein Verarbeitungssystem, das die Elemente des Lexikons zusammensetzt und auf der phonetischen und logisch-semantischen Ebene interpretiert (Dürscheid 2010, 143). Ob das MP mit dieser Vereinfachung die Frage der Verknüpfung von syntaktischer und semantischer Struktur erklären kann, bleibt nach Dürscheid (2010, 149) fraglich, zumal „die Grundannahmen noch nicht ausdiskutiert sind und die empirische Tragweite noch völlig offen ist“ (143).

Die letzten Entwicklungen der GG stellen das ursprüngliche Ziel, eine möglichst hohe Zahl von Sprachdaten zu beschreiben und zu analysieren (E-language) weit hinter das Ziel, die Sprachkompetenz des Sprechers zu ergründen, d.h. die mentale Fähigkeit des Sprechers, kreativ eine Vielfalt von Sätzen, die er vorher noch nie gehört hat, anhand von rekursiven Regeln zu produzieren oder zu „generieren“ (I-language). „Der ganze Beschreibungsapparat dient letztlich nur dazu, die Sprachkompetenz nachzubilden. Diese ist zentraler Teil unserer kognitiven Fähigkeiten“ (Dürscheid 2010, 126).

Chomsky hat somit selbst in seinem generativen Modell einen Perspektivenwechsel vollzogen, weg von rein linguistischen, auf das Sprachmaterial bezogenen Fragen, zu Fragen der Psychologie und Neurologie: die „kognitive Wende“ (Gabriel und Meisenburg 2007, Cook und Newson 2007, Gabriel und Müller 2008, Dürscheid 2009, 2010).

#### **4.2.2 Die Dependenz- oder Valenzgrammatik**

Parallel zum Strukturalismus entwickelte sich die Dependenz- oder Valenzgrammatik unter ihrem Begründer, dem französischen Linguisten Lucien Tesnière. Sein posthum veröffentlichtes Werk, „*Éléments de syntaxe structurale*“ (1959) beeinflusste aber bei Weitem nicht nur den französischsprachigen Raum.

Die Valenz- oder Dependenzgrammatik verdankt ihren Namen der Chemie (Tesnière 1959, Weber 1997, Jungen und Lohnstein 2006, Pelz 2007, Dürscheid 2009, 2010). Tesnière (1959) verglich das Verb mit einem Atom: So wie ein Atom in einer chemischen Verbindung eine Valenz besitzt, die definiert, wie viele Elemente es an sich binden kann, hat auch ein Verb eine Valenz oder Wertigkeit, die die Zahl der obligatorischen Aktanten (oder Ergänzungen) angibt, die es an sich bindet. Zu diesem quantitativen Aspekt der Valenz kommt noch der qualitative Aspekt hinzu, denn die verschiedenen, vom Verb bestimmten Ergänzungen unterscheiden sich auch in ihrer Art, was an den Ergänzungen im Akkusativ, Dativ oder Genitiv deutlich wird.

Die Valenzgrammatik unterscheidet damit Verben, die einen einzigen obligatorischen Aktanten erfordern, wie z.B. das Verb „schlafen“ mit einem Aktanten in Subjektfunktion. Andere Verben verlangen zwei Aktanten, wie z.B. das Verb „kaufen“, mit einem Aktanten in Subjektfunktion, und dem anderen in direkter Objektfunktion. Wieder andere Verben verlangen drei Aktanten, wie z.B. das Verb „schenken“, mit einem Aktanten in Subjektfunktion und den beiden anderen in direkter und indirekter Objektfunktion.

In der traditionellen Grammatik besteht der Valenzbegriff unter dem Begriff der Transitivität (Gabriel und Meisenburg 2007, 185):

- ✓ Intransitive Verben sind objektlose Verben (z.B. „schlafen“).
- ✓ Transitive Verben haben ein direktes Objekt (z.B. „kaufen“).
- ✓ Indirekt transitive Verben haben ein indirektes Objekt (z.B. „telefonieren“).
- ✓ Ditransitive Verben haben ein direktes und ein indirektes Objekt (z.B. „geben“).

Neben den obligatorischen Ergänzungen sieht die Valenzgrammatik noch andere Konstituenten, die Zirkumstanten (oder Angaben), als weitere, vom Verb abhängige Elemente, vor. Weil sie nicht valenzgebunden sind, sind sie fakultativ: Sie können im Satz weggelassen werden, ohne dessen Grammatikalität zu beeinträchtigen. Es handelt sich meistens um Adverbien oder adverbiale Bestimmungen.

Beispiel: „Peter begegnet Paul auf der Straße.“

„Peter“ und „Paul“ sind (obligatorische) Ergänzungen des Verbs „begegnen“, „auf der Straße“ ist eine (fakultative) Angabe (Dürscheid 2009, 92).

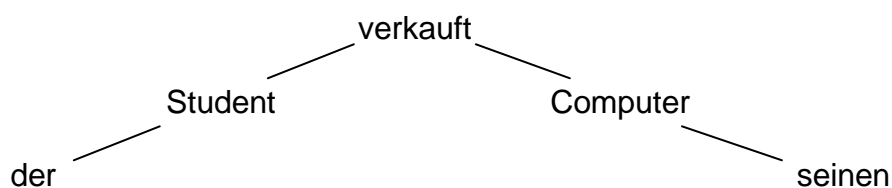
Tesnière ging davon aus, dass das Verb, als wichtigste Konstituente des Satzes, mit seinen Valenzeigenschaften den Aufbau des gesamten Satzes bestimmt: Vom Verb gehen alle Abhängigkeits- oder Dependenzrelationen aus, die die Satzstruktur festlegen, obwohl auch andere Elemente, wie Nomina, Adjektive und Präpositionen Dependenzrelationen hervorrufen können (Jungen und Lohnstein 2006, 96):

- Nomina können Ergänzungen im Genitiv („die Zerstörung der Burg“) oder Präpositionalergänzungen („der Bürgermeister von Köln“) erfordern.
- Adjektive können Ergänzungen im Dativ („er ist dem König treu“), im Genitiv („er ist des Französischen mächtig“) oder Präpositionalergänzungen („er ist stolz auf sein neues Fahrrad“) erfordern.
- Präpositionen können Ergänzungen im Akkusativ („in die Schule“), im Dativ („mit dem Auto“) oder im Genitiv („wegen des Wetters“) erfordern.

Alle Dependenzrelationen heben den engen Zusammenhang zwischen der Syntax eines Satzes und seiner lexikalisch-semantischen Einträge hervor, womit die „semantische und lexikalische Fundierung von Satzstrukturen“ verdeutlicht wird (Weber 1997, 12). Auch nach Pelz (2007) liegt eine der größten Erkenntnisse der Dependenzgrammatik und Vorzüge gegenüber des frühen Strukturalismus in der Feststellung, dass die Satzstruktur entscheidend vom Lexikon bestimmt wird und deshalb nicht unabhängig von ihren Konstituenten betrachtet werden kann.

Wie die Generative Grammatik, sieht auch die Dependenzgrammatik den Satz als hierarchische Struktur. Während aber in einer Konstituentenstrukturgrammatik der Satz an der Spitze der Hierarchie steht, ist es in der Dependenzgrammatik das Verb.

Der Satz wird anhand eines „Stemma“ oder Stammbaums (Weber, 1997) dargestellt. Er ist beliebig ausbaufähig und gibt die Abhängigkeitsbeziehungen anschaulich wieder:



Ein Beispiel eines Strukturbaumes der Valenzgrammatik (Pelz 2007, 164).



Die praktische Anwendung der Valenztheorie liegt in der Beschreibung von Wörtern in sogenannten Valenz-Wörterbüchern und in der Beschreibung von Satzbauplänen in Grammatiken (Dürscheid 2010, 117ff):

- ✓ Valenz-Wörterbücher geben besonders dem Fremdsprachenlerner wichtige Informationen über die quantitative und qualitative Valenz. Die erste bezieht sich auf die Zahl der obligatorischen Ergänzungen, die zweite bezieht sich auf die Art der Ergänzung: So erfordert z.B. das Verb „helfen“ eine Ergänzung im Dativ oder das Verb „schenken“ zwei Ergänzungen, eine im Akkusativ und eine im Dativ.
- ✓ Grammatiken, wie z.B. der Duden (2005), beschreiben Satzbaupläne, d.h. die syntaktischen Grundmuster einer Sprache.  
In der deutschen Sprache werden 4 Grundmuster unterschieden, die auf den Valenzeigenschaften der Verben aufbauen (Dürscheid 2010, 119):  
Sätze mit einer Ergänzung: „Peter schläft.“  
Sätze mit 2 Ergänzungen: „Die Katzen fangen Mäuse.“  
Sätze mit 3 Ergänzungen: „Das Mädchen stellt die Blumen auf den Tisch.“  
Sätze mit 4 Ergänzungen: „Er schleudert ihm den Handschuh ins Gesicht.“

Die Dependenzgrammatik modellierte große Bereiche der Sprachwissenschaft, u.a. auch die Computerlinguistik (maschinelle Sprachverarbeitung) und die Kasusgrammatik (inhaltliche Bestimmung der Kasus in Rollen wie Agens, Patiens, Lokativ oder Rezipient).

Trotzdem kann sie nach Weber (1997, 11) nicht als „umfassende Sprachtheorie“ bezeichnet werden. Auch nach Dürscheid (2010, 106) ist die Valenztheorie kein eigenes Grammatikmodell, sondern eine Theorie, die in andere Theorien integrierbar ist, und auch integriert wird, wenn auch möglicherweise in anderer Terminologie: So wird bspw. in der GG auch auf „Valenzen“ zurückgegriffen, nur heißen diese in deren ersten Theorieständen „Subkategorisierung“, und in den letzten Fassungen „Argumentstruktur“. Die valenztheoretischen Begriffe „Ergänzung“ und „Angabe“ werden in der GG als „Komplement“ und „Adjunkt“ wiedergegeben (Dürscheid 2010, 200).

## **4.3 Grammatiktheorien und ihr Bezug zur vorliegenden Arbeit**

### **4.3.1 Nutzen und Anwendung einer Grammatiktheorie**

Nutzen und Anwendung der verschiedenen Grammatiktheorien hängen von einer Forschungsperspektive und –fragestellung ab. Oft verhalten sie sich komplementär zueinander, haben aber auch Gemeinsamkeiten, die aufgrund der unterschiedlichen Terminologien oft unbemerkt bleiben (Dürscheid 2010, 195).

Die oben kurz dargestellten Theorien der Funktionalen Grammatik, Generativen Grammatik und Valenzgrammatik beschäftigen sich alle drei mit der Beschreibung syntaktischer Strukturen und greifen z.T. auf detaillierte Beschreibungssysteme zurück. Welche dieser Theorien sich für eine spracherwerbsorientierte Anwendung im Rahmen der vorliegenden Arbeit am besten eignet, soll der folgende Vergleich zeigen.

### 4.3.2 Beschreibungsgegenstand

Die **Funktionale Grammatik** betrachtet die logisch-semantische Struktur des Satzes. Sie beschreibt den Satz auf pragmatischer Ebene aufgrund sozial-kommunikativer Faktoren. Die linear-syntaktische Struktur des Satzes ist Konsequenz der pragmatischen Einflüsse.

Die **Valenz- oder Dependenzgrammatik** beschreibt lexikalische Kategorien. Ausgangspunkt der Satzanalyse ist das Verb: Es steht an der Spitze der Hierarchie und beeinflusst mit seinen lexikalisch begründeten Valenzbeziehungen die gesamte Satzstruktur.

Die **Generative Grammatik** beschreibt sowohl lexikalische als auch funktional-grammatische Kategorien.

Sie betrachtet den Satz als Ganzes an der Spitze der Hierarchie und analysiert die Beziehungen und Abhängigkeiten zwischen allen Konstituenten. Auch Valenzen werden in der Generativen Grammatik berücksichtigt, dies unter der Bezeichnung „Subkategorisierung“ in älteren Versionen oder „Argumentstruktur“ in neueren Versionen (Dürscheid 2010, 195ff).

Die GG ist zudem keine reine „syntaktische Theorie“, sondern eine „Sprachtheorie“, weil sie sich neben dem rein formal-linguistischen Aspekt der Sprachbeschreibung auch mit dem erwerbstheoretischen Aspekt des Zusammenhangs zwischen Spracherwerb, Sprachfähigkeit und Kognition auseinandersetzt (Dürscheid 2010, 125).

### 4.3.3 Beschreibungsinstrument

Die graphischen Darstellungen der **Generativen Grammatik** sind stark formalisiert. Sie bedienen sich detaillierter formaler Beschreibungssysteme („eines deskriptiv-linguistischen Basiswissens“, Dürscheid 2010), sowohl für lexikalisch-syntaktische als auch für funktional-grammatische Kategorien. Deshalb eignen sie sich sehr gut als Beschreibungsinstrument zum objektiven Darstellen und Vergleich verschiedener syntaktischer und morphologischer Strukturen. Gleichzeitig versucht die GG den Spracherwerbsverlauf in ihrer generativen Ausrichtung zu erklären, d.h. wie auf der Basis eines eingeschränkten Datenrepertoires eine uneingeschränkte Zahl an neuen Sätzen erzeugt oder „generiert“ werden kann.

Die **Funktionale Grammatik** und die **Valenzgrammatik** beziehen sich dahingegen eingehend auf inhaltlich-semantische Teilaspekte des Satzes. Die graphischen Darstellungen der Valenzgrammatik beschreiben vor allem lexikalische Kategorien. Sie haben nicht den gleichen Formalisierungsgrad wie diejenigen der GG und eignen sich deshalb weniger gut als Beschreibungs- und Vergleichsinstrument syntaktischer und morphologischer Strukturen.

### 4.3.4 Auswahl einer Grammatiktheorie

*Wegen ihres präzisen Beschreibungssystems und ihrer spracherwerbsorientierten Anwendung wird in der vorliegenden Arbeit auf das Modell der GG zurückgegriffen.*

Damit wird das einleitende Zitat von Hansen (1996, 58) in Bezug zur vorliegenden Fragestellung inhaltlich gefüllt: „Jeder Theorie zum Erwerb der Grammatik muss eine Grammatiktheorie zugrunde liegen, wobei Theorien, die sich in rein deskriptiven Betrachtungen erschöpfen oder nur Teilaspekte des Gegenstandes behandeln, den Anforderungen der Spracherwerbsforschung nicht genügen können.“

Eine aus der Empirik stammende Bestätigung dieser Wahl ist die Feststellung, dass sämtliche Autoren, die sich mit dem Thema Spracherwerb befassen, auf die Generative Grammatik zurückgreifen. Beispielhaft können Clahsen (1982, 1986), Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) für die deutsche Sprache, Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997) für die portugiesische Sprache oder Heinen und Kadow (1990) für die französische Sprache genannt werden. Auch Brown (1973), als einer der ersten, der den Erwerb einer Sprache untersuchte, griff für seine Untersuchung der englischen Sprache auf die Jacobs-Rosenbaum-Grammatik zurück, eine generativ orientierte Grammatik in einer Weiterführung von Chomskys Theorie.

Weil sich die GG seit ihren Ursprüngen ständig weiterentwickelt hat und sowohl die formale Beschreibung der lexikalischen und grammatischen Strukturen, als auch ihre Verknüpfung in einem Gesamtmodell laufend perfektioniert hat, muss an dieser Stelle ebenfalls eine Wahl bezüglich des Theoriestands der GG getroffen werden.

In der letzten Version der GG, dem Minimalistischen Programm (Chomsky 1995), wird das Begriffsinventar, welches zur grammatischen Beschreibung und Erklärung notwendig ist, auf das konzeptuell Notwendigste reduziert und der Akzent wird auf die Erklärung und Nachbildung der Sprachkompetenz gelegt. Die rein linguistischen, auf das Sprachmaterial bezogenen Fragen, stehen im Hintergrund, respektiv werden auf relativ abstrakte Art und Weise ins Modell integriert.

*Da sich für die vorliegende Arbeit aber vor allem das formale Beschreibungssystem der GG eignet, um die Sprachkorpora sowohl hinsichtlich der lexikalischen als auch der funktional-grammatischen Kategorien präzise zu beschreiben, wird auf den (weniger rezenten, dennoch in allen spracherwerbtheoretischen Untersuchungen ausgewählten) Theoriestand des Prinzipien- und Parameter-Modells zurückgegriffen.*

In der Folge wird deshalb eine vereinfachte und verkürzte Darstellung des Theoriestandes des Prinzipien- und Parameter-Modells, mit den wichtigsten Prinzipien der Rektions-Bindungstheorie vorgenommen (Chomsky 1981, 1986).

## **4.4 Das Prinzipien- und Parameter-Modell der Generativen Grammatik**

### **4.4.1 Die Universalgrammatik. Prinzipien und Parameter.**

Die Generative Grammatik (GG) beschreibt Sprache, Spracherwerb und Sprachfähigkeit nicht nur auf formaler, sondern auch auf spracherwerbtheoretischer Ebene. Gegenstand von Noam Chomskys Gesamtwerk ist auf der einen Seite, in strukturalistischer Tradition, die formale Beschreibung der sprachlichen Strukturen, auf der anderen Seite die Ergründung des Zusammenhangs zwischen Spracherwerb, Sprachfähigkeit und Kognition (Gabriel und Meisenburg 2007, Gabriel und Müller 2008, Dürscheid 2010).

Sprache wird nach Chomsky anhand einer **angeborenen Universalgrammatik (UG)** unter dem Impuls des primären sprachlichen Inputs der Bezugspersonen erworben. Das Kind verfügt bereits bei seiner Geburt über allgemeine angeborene sprachliche Universalien oder „Prinzipien“: „Universals are part of the innate structure of the human mind and so do not have to be learnt“ (Cook und Newson 2007, 23). Diese universellen, für alle Sprachen geltenden „Prinzipien“ enthalten sogenannte „Parameter“, d.h. einzelsprachenspezifische grammatische Kategorien. Parameter sind nicht ab der Geburt des Kindes präsent, sondern werden erst unter dem Anstoß des primären sprachlichen Inputs seiner Bezugspersonen im Laufe der Entwicklung progressiv aktiviert: „... the role of the environment to the child is triggering, it sets things off rather than providing precise, controlled instruction.“ (Cook und Newson 2007, 187).

Spracherwerb in der generativen Auffassung bedeutet also das allmähliche Entdecken der zielsprachlichen Prinzipien und Parameter auf der Basis des sprachlichen Inputs (Chomsky 1981, 1986, 1995, Radford 1990, Meisel 1997, Müller und Riemer 1998, Jungen und Lohnstein 2006, Gabriel und Meisenburg 2007, Cook und Newson 2007, Gabriel und Müller 2008).

Grundannahme ist, dass allen Sprachen **universelle Prinzipien** gemeinsam sind (Universalgrammatik). Diese, in allen Sprachen vorkommende Eigenschaften sind die lexikalisch-syntaktischen Kategorien der Verbalphrasen (VP), Nominalphrasen (NP), Adjektivphrasen (AP) und Präpositionalphrasen (PP). Die entsprechenden lexikalischen Kategorien sind Verben, Nomina, Adjektive und Adverbien. Sie tragen semantisch-inhaltliche Informationen und gehören zur offenen Wortkategorie. Offen, weil ihr Bestand erweiterbar ist, sei es durch Entlehnungen aus anderen Sprachen (z.B. E-Mail, Computer, downloaden) oder durch Neubildungen (z.B. machbar, lesbar, schreibbar) (Dürscheid 2010, 22).

Die spezifischen Eigenschaften jeder einzelnen Sprache sind die **Parameter**. Parameter beziehen sich auf funktional-grammatische Kategorien wie bspw. die Inflexions-Phrasen (IP), die Complementizer-Phrasen (CP) oder die Determinierer-Phrasen (DP).

Diesen Kategorien werden die lexikalischen Kategorien der Determinierer und Konjunktionen zugeordnet, die zur geschlossenen Wortkategorie gehören. Geschlossen, weil sie eine zahlenmäßig begrenzte Menge darstellen, die nicht erweitert werden kann (Müller und Riemer 1998, Laenzlinger 2003).

Alle Phrasen, lexikalisch-syntaktische und funktional-grammatische, werden weiter unten im Detail beschrieben.

Wie die einzelsprachlichen Parameter vom Kind erworben werden, ist Gegenstand der Spracherwerbsforschung. Die Beobachtung, dass funktionale Kategorien wie die Verbflexion (Kongruenz in Tempus, Person und Numerus) oder Nominalflexion (Kongruenz in Genus und Numerus), wohl inkomplett und sporadisch, aber bereits im sehr frühen Erwerb erscheinen, bedeutet für viele Autoren (z.B. Hyams 1984, Rizzi und Wexler 1994, Wexler 1995, Matos, Freitas, Miguel und Faria 2001), dass das Kind von Anfang an über ein angeborenes Wissen der gesamten funktionalen Hierarchie verfügt: „Young children know a great deal not only about Universal Grammar but also about particular parameter-settings“ (Wexler 1995, 246). Für andere Autoren (z.B. Pizzuto und Caselli 1992, Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner 1993, Lleó 1997, 2001, Nelli 1998, Fikkert 2001) sind es Zwischen-, Proto- oder „Default-Formen“ als Vorstufen der erwachsenen Zielformen, die zeigen, dass sich die Grammatik des Kleinkindes nicht drastisch von der erwachsenen Zielform unterscheidet und dass die zielsprachlichen Parameter progressiv unter dem Einfluss des Inputs erworben werden. Nach Müller und

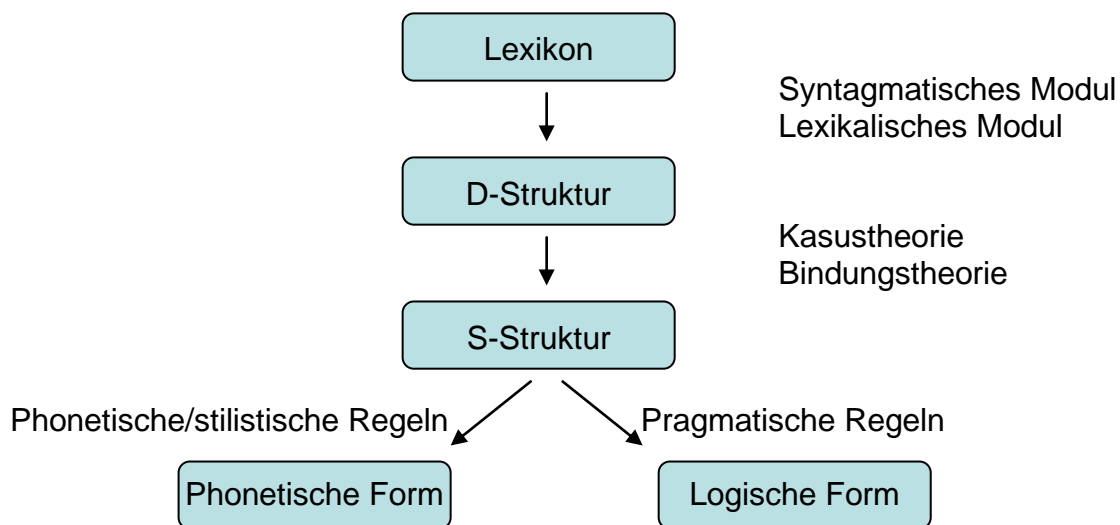
Riemer (1998, 8) kennzeichnet sich der Erwerb sprachlicher Parameter durch „jeweils radikale Umbrüche (Entwicklungsschübe) in den grammatischen Systemen der Kinder“ und steht im Gegensatz zum mühseligen und langwierigen „item-by-item-Lernen“.

#### 4.4.2 Die Schlüsselrolle der Syntax im Aufbau des Satzes

Die klassischen Untersuchungsebenen der Linguistik sind die Phonetik, die Phonologie, die Morphologie, die Syntax, die Semantik und die Pragmatik.

Diese Ebenen stehen nicht linear nebeneinander, sondern sind modular organisiert und interagieren untereinander: „On peut parler donc d'autonomie et d'interactivité des modules de la grammaire.“ (Man kann also von Autonomie und Interaktivität der grammatischen Module ausgehen) (Laenzlinger 2003, 2). Dabei kommt der Syntax eine Schlüsselrolle zu („rôle pivot“, Laenzlinger 2003, 3): Sie ist die Ebene, in der der Aufbau des gesamten Satzes sowie die Bildung und Stellung der einzelnen Wortfolgen bestimmt wird. Auf der Ebene der Syntax werden, vom Grundgerüst des Lexikons ausgehend, die Regeln der Semantik und Morphologie integriert.

Im Prinzipien und Parameter-Modell der Generativen Grammatik wird der Aufbau des Satzes anhand eines T-Modells - die Form erinnert an ein auf dem Kopf stehendes T - erklärt (Laenzlinger 2003, 96, Jungen und Lohnstein 2006, 126, Gabriel und Müller 2008, 35, Dürscheid 2010, 141):



Ein Satz entsteht, stark vereinfacht ausgedrückt, auf folgenden Ebenen:

- Ausgangspunkt ist das Lexikon.
- Die Ebenen der D-Struktur (syntaktische Tiefenstruktur) und S-Struktur (syntaktische Oberflächenstruktur) sind grammatikinterne Ebenen.

Zwischen den drei Ebenen Lexikon, D-Struktur und S-Struktur operieren verschiedene Module, das syntagmatische Modul, das lexikalische Modul, die Kasustheorie und die

Bindungstheorie. Sie setzen semantische, syntaktische und morphologische Einschränkungen, die als Endprodukt einen grammatisch korrekten Satz generieren:

- das syntagmatische Modul  
Es ist die Phrasenstruktur, die mit dem X'-Schema das strukturelle Grundgerüst eines Satzes (Inflexionsphrase in Tempus, Aspekt und Modus) darstellt.
- das lexikalische Modul  
Es ist das Lexikon, das durch die Argumentstruktur und die Theta-Rolle seiner Einträge die Satzstruktur bestimmt.
- die Kasustheorie  
Es ist das Kasussystem, das überprüft, ob jede lexikalische Phrase einen Kasus erhält.
- die Bindungstheorie  
Sie bestimmt die Koreferenz in einem Satz, d.h. die Relation und Kongruenz aller Nominalphrasen untereinander (in der Form von Eigennamen, Nomina, Pronomina oder pro-Einträgen).

Etwas verwirrend ist die Tatsache, dass verschiedene Module, wie die Kasus- oder Bindungstheorie nicht als „Modul“ benannt werden, sondern als „Theorie“ (Cook und Newson 2007).

- Die Ebenen PF (Phonetische Form) und LG (Logische Form) sind konzeptuelle Ebenen.

Zwischen der 3. Ebene, der S-Struktur und der Phonetischen Form (PF), werden phonetische und stilistische Aspekte (lautliche Gestalt), zwischen der S-Struktur und der Logischen Form (LG) werden pragmatische Aspekte (semantische Interpretation) integriert.

Am Ende entsteht ein Satz, der nicht nur auf morpho-syntaktischer und semantischer Ebene, sondern auch auf phonetischer und pragmatischer Ebene angemessen ist.

Während die grammatikinternen Ebenen der D-Struktur und S-Struktur im Minimalistischen Programm nicht mehr berücksichtigt werden, sind die konzeptuellen Ebenen PF und LG zentrale Schnittstellen (Jungen und Lohnstein 2006, 154).

In der Folge werden die Module des Prinzipien- und Parameter-Modells näher erläutert.

#### **4.4.2.1 Das syntagmatische Modul: Phrasenstruktur und X'-Schema**

##### **Phrasen in der Generativen Grammatik**

Die Generative Grammatik teilt Sätze in syntaktische Einheiten, in Phrasen, ein (Müller und Riemer 1998, Jungen und Lohnstein 2006, Cook und Newson 2007, Gabriel und Meisenburg 2007, Gabriel und Müller 2008, Dürscheid 2010):

- in lexikalisch-syntaktische Phrasen, die bereits in den ersten Entwicklungen der GG beschrieben wurden und
- in funktional-grammatische Phrasen, die Chomsky erst ab den 80er Jahren definierte.

## Lexikalisch-syntaktische Phrasen

Lexikalisch-syntaktische Phrasen sind Wortsequenzen unterschiedlicher Länge und Art, die sinngemäß zusammengehören und sich in folgende Phrasen einteilen:

- NP (Nominalphrasen)
- VP (Verbalphrasen)
- AP (Adjektivphrasen)
- PP (Präpositionalphrasen).

Ihren Namen erhalten die Phrasen jeweils von ihrem „Kopf“, der dem Nomen (N) in der Nominalphrase, dem Verb (V) in der Verbalphrase, dem Adjektiv (A) in der Adjektivphrase und der Präposition (P) in der Präpositionalphrase entspricht.

Die Phrasen NP, VP, AP und PP sind die Konstituenten oder syntagmatischen Gruppen des Satzes. Sie sind universal, d.h. sie sind für alle Sprachen gleich. Nur ihre Stellung im Satz ist sprachenspezifisch.

Phrasen sind zusammengehörende Elemente in einem Satz. Deshalb erkennt man sie leicht daran, dass sich syntaktische Prozesse auf sie anwenden lassen. Anhand der sogenannten Konstituententests, die bereits auf die strukturalistische Schule (Bloomfield - Distributionalismus) zurückgehen, können Phrasen mit folgenden Prozessen eingegrenzt werden (Müller und Riemer 1998, 14, Laenzlinger 2003, 23, Norda 2005, 4ff, Gabriel und Meisenburg 2007, 193, Gabriel und Müller 2008, 22, Pelz 2010, 151, Dürscheid 2010, 46):

Topikalisierung:	<i>Mit der Puppe</i> spielt das Mädchen.
Substitution:	<i>Mit dem Ball</i> spielt das Mädchen.
Permutation:	Das Mädchen spielt <i>mit dem Ball</i> .
Pronominalisierung:	Das Mädchen spielt mit <i>ihr</i> .
Koordination zweier Konstituenten:	<i>... mit der Puppe und mit dem Haus</i> .
Fragefest:	<i>Womit</i> spielt das Mädchen?
Eliminierung:	Das Mädchen spielt.
Einfügung parenthetischer Ausdrücke:	Das Mädchen spielt, „ <i>glaube ich</i> “, „ <i>weiß ich</i> “, mit der Puppe.

## Funktional-grammatische Phrasen

Die funktional-grammatischen Phrasen tragen sprachenspezifische grammatische Information. Sie sind sprachenspezifisch oder zielsprachlich parametrisiert. Es sind:

- IP (Inflexionsphrasen)  
Sie beschreiben den Aufbau des gesamten Satzes. Kopf der IP ist die Kategorie INFL (Inflexion). Sie beinhaltet die Informationen bezüglich der Verbflexion (Tempus und Kongruenz in Numerus und Person).

- DP (Determiniererphrasen)  
Kopf der DP ist die Kategorie DET (Determinierer). Sie beinhaltet Informationen bezüglich der Nominalflexion (Kongruenz in Numerus, Genus und Kasus).
- CP (Complementizerphrasen)  
Kopf der CP ist die Kategorie COMP (Complementizer). Sie beinhaltet Informationen bezüglich des Satzaspektes und -modus (Haupt- oder Nebensatz, Deklarativ- oder Interrogativsatz).

## Phrasenstrukturregeln (PS - Regeln)

Die GG beschreibt, wie aus einer eingeschränkten Zahl an Regeln eine uneingeschränkte Zahl an Strukturen oder Sätzen „generiert“ oder erzeugt werden kann. Diese Regeln sind generative Ersetzungsregeln. Sie werden als Phrasenstrukturregeln bezeichnet (Laenzlinger 2003, Norda 2005).

Die Phrasenstrukturregeln bestimmen einerseits die Struktur des gesamten Satzes, andererseits die Struktur der einzelnen phrasalen Kategorien. Sie drücken anhand des Symbols „→“ die hierarchische Relation zwischen den Konstituenten von oben nach unten (im Baumdiagramm) aus. Eine bereits angewendete Regel kann nach dem Prinzip der Rekursivität immer wieder abgerufen werden und ermöglicht somit die Generierung einer x-beliebigen Anzahl an Sätzen.

Konstituenten sind sprachliche Einheiten, die Teile einer größeren Einheit sind. Eine Konstituente ist i.d.R. eine Kette von Terminalsymbolen, z.B. in der Form einer Nominalphrase oder einer Präpositionalphrase. Sie kann aber auch nur aus einem einzelnen Wort bestehen, z.B. einem Eigennamen oder einem Pronomen, als kleinste Form einer Nominalphrase. Die lineare Relation zwischen den Konstituenten wird durch die Anordnung von links nach rechts gekennzeichnet (Laenzlinger 2003, 8).

## Phrasenstruktur des Satzes und der lexikalisch-syntaktischen Kategorien

Die Phrasenstrukturanalyse teilt Sätze in einem binären System in immer kleinere Konstituenten ein, bis hin zur Kette von Terminalsymbolen (Cook und Newson 2007).

Die Phrasenstruktur S eines Satzes sieht folgendermaßen aus:

$$S \rightarrow NP VP$$

Ein Satz S hat als unmittelbare Konstituenten eine Nominalphrase NP und eine Verbalphrase VP.

Die Phrasenstrukturregeln applizieren sich wieder auf diese NP und VP, dann immer weiter auf die Konstituenten dieser beiden Phrasen bis zur Wort- oder Morphemebene. Die Phrasenstrukturen der lexikalisch-syntaktischen Kategorien NP (Nominalphrase), VP (Verbalphrase), AP (Adjektivphrase) und PP (Präpositionalphrase) können anhand ihrer Phrasenstrukturregeln (PS-Regeln) wie folgt dargestellt werden:

$$VP \rightarrow V (NP) (AP) (PP)$$

Anna malt (V) einen süßen (AP) Hund (NP) in der Schule (PP).

$$NP \rightarrow (DET) (AP) N (PP)$$

das (DET) neue (AP) Buch (N) über den Garten (PP)



AP → (Adv) A (PP)  
 sehr (Adv) voll (A) mit Wasser (PP)

PP → P NP  
 mit (P) dem Auto (NP)

Die in Klammern gesetzten Elemente haben fakultativen Charakter. Die Pfeile werden gelesen als „kann ersetzt werden durch“ (Müller und Riemer 1998, 43).

Ein Satz mit einer Nebensatzkonstruktion S' wird folgendermaßen dargestellt:

S → NP VP S'

S' verdeutlicht, dass es sich um einen integralen Satz S mit lediglich einer komplexeren Struktur handelt, deshalb die Bezeichnung S'.

Nebensatzkonstruktionen werden anhand von Komplementierern (z.B. Konjunktionen) eingeleitet. Diese werden in der GG anhand der funktionalen Kategorie COMP (complementizer) schematisch wie folgt dargestellt:

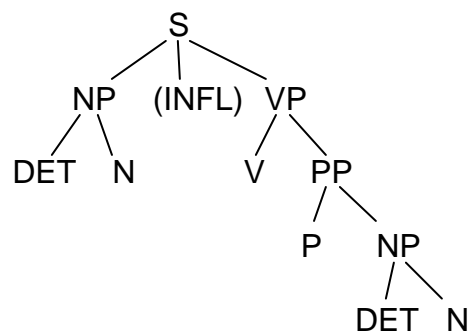
S' → COMP S

### Schematische Darstellung

PS-Regeln und Konstituentenstruktur wurden erstmals 1957 von Noam Chomsky auf schematische Weise in einem Baumdiagramm bzw. Strukturbaum dargestellt. Weitere platzsparendere, dafür aber weniger übersichtliche Darstellungstechniken sind Klammern („labelled bracketing“), Striche, Schichten oder Kastenschemata (Norda 2005, 12, Pelz 2010, 156).

Das folgende Beispiel zeigt, dass sich der gleiche Satz in verschiedenen Sprachen auf die gleiche Art in einem Baumdiagramm anhand der Phrasenstrukturregeln darstellen lässt. Dies entspricht dem Grundgedanken der Universalgrammatik, dass allen Sprachen gemeinsame Prinzipien zugrunde liegen.

Im folgenden Beispiel eines Baumdiagrammes steht die funktionale Kategorie INFL, die Merkmale für Tempus und Kongruenz der VP enthält, in Klammern. Sie wird in einer 2. Phase im X'-Schema dargestellt.



Das Mädchen	-t spiel-	mit der Puppe.
The girl	-s play-	with the doll.
La fille	-e jou-	avec la poupée.
A menina	-a brinc-	com a boneca.

Im Baumdiagramm werden die Verbindungslinien zwischen den einzelnen Symbolen „Zweige“ genannt, die Schnittpunkte von zwei Zweigen „Knoten“. Jeder Knoten dominiert alle anderen Knoten oder Kategorien, die unter ihm „hängen“.

Elemente, die keine anderen Elemente dominieren, sind Terminalsymbole: Eine Kette von Terminalsymbolen, die von einem Knoten dominiert wird, ist eine Konstituente, wie im obigen Beispiel die NP „das Mädchen“.

Die Phrasenstrukturregeln werden innerhalb der einzelnen Phrasen bis auf die lexikalische Ebene hin angewandt (N, DET, V, A, Adv, P). Die lexikalischen Kategorien werden auch lexikalische Köpfe genannt (Müller und Riemer 1998, 13).

## Das X'-Schema

Ursprünglich bezogen sich die Phrasenstrukturregeln nur auf die lexikalisch-syntaktischen Phrasen VP, NP, AP und PP. In den Weiterentwicklungen der GG wurden sie auf grammatisch-funktionale Phrasen ausgeweitet, d.h. auf die Complementizer-Phrasen (CP), Determinierer-Phrasen (DP) und Inflexions-Phrasen (IP).

Dies führte aber dazu, dass die binäre Relation der ursprünglichen Strukturbäume nicht mehr aufrechterhalten werden konnte, was im obigen Beispiel mit der funktionalen Kategorie INFL in Klammern verdeutlicht wird: Die binäre Struktur wird durch das Hinzufügen der Kategorie INFL gebrochen.

Aus diesem Grund integrierte Noam Chomsky in der Prinzipien- und Parameter-Theorie die Phrasenstrukturregeln in ein neues Schema, das X'-Schema (X-Bar-Schema).

Im X'-Schema ist jede Phrase auf zwei Ebenen mit unterschiedlicher Komplexität strukturiert: Jedes Syntagma, auch „Phrase“ genannt, besteht aus einem Kopf ( $X^0$ ) mit einem vorangestellten Spezifikator, gefolgt von einem Komplement:

$$\begin{array}{ll} X'' \rightarrow \text{Spec } X'' X' & \text{Spec } X'' \text{ spezifiziert die Phrase } X'' \\ X' \rightarrow X^0; Z'' & X^0 = \text{Kopf, } Z'' = \text{Komplement(e)} \end{array}$$

Das X'-Schema stellte die binäre Relation wieder her, indem es eine Zwischenstufe  $X'$  zwischen den Spezifikator und das Komplement einfügte und damit gleichzeitig verdeutlichte, dass Spezifikator und Komplement hierarchisch nicht auf der gleichen Ebene stehen (Laenzlinger 2003, 38, Jungen und Lohnstein 2006, 124, Gabriel und Meisenburg 2007, 203).

Das X'-Schema, als eines der Hauptmodule der GG ab den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts und zugleich eine der größten Vereinfachungen der GG („one of the major simplifications of GG theory“, Cook und Newson 2007, 73) gibt den universal für alle Sprachen geltenden Aufbau aller Phrasen vor. Anhand dieses gemeinsamen Schemas können nach Chomsky (1981) alle Phrasen, die einen Satz konstituieren, also sowohl lexikalisch-syntaktische als auch funktional-grammatische Phrasen, dargestellt werden.

In der Folge wird das X'-Schema zuerst allgemein, als universales Basismodell, dann in Bezug auf die lexikalisch-syntaktischen und funktional-grammatischen Phrasen vereinfacht und in seinen wesentlichsten Zügen dargestellt.

Eine detaillierte Beschreibung geben neben der Originalliteratur u.a. die Werke von Müller und Riemer 1998, Laenzlinger 2003, Duarte und Brito 2005, Gabriel und Meisenburg 2007, Cook und Newson 2007, Gabriel und Riemer 2008 und Dürscheid 2010.

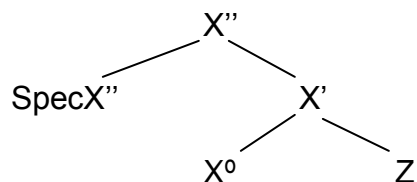
## Universale Darstellung einer Phrase im X'-Schema

$X'' \rightarrow \text{Spec } X'' X'$      $\text{Spec } X''$  spezifiziert die Phrase  $X'$   
 $X' \rightarrow X^0; Z''$          $X^0 = \text{Kopf}, Z'' = \text{Komplement(e)}$

$X'^* \rightarrow X', Y''$          $Y'' = \text{Adjunkt(e)}$

\* bedeutet, dass  $X'$  rekursiv (d.h. immer wieder wiederholt) angewendet werden kann.

Schematische Darstellung einer Phrase:



Spezifikator      Kopf      Komplement

Jede Phrase (abgekürzt XP oder  $X''$ ) hat einen Kern, auch Kopf ( $X^0$ ) genannt, der ihre Eigenschaften bestimmt und der Phrase ihren Namen gibt.

Die Variable X kann für die lexikalischen Kategorien V(erb), N(omen), A(djektiv) oder P(räposition) stehen. Die entsprechenden lexikalisch-syntaktischen Phrasen heißen VP, NP, AP und PP.

Die Variable X kann aber auch eine der funktionalen Kategorien INFL, DET oder COMP darstellen. Die entsprechenden funktional-grammatischen Phrasen heißen IP, DP oder CP, je nachdem ob sie sich auf die Verbflexion, Nominalflexion oder komplexe Syntax beziehen.

Der Spezifikator (Spec  $X''$ ) spezifiziert die Phrase  $X''$ .

In der VP enthält er z.B. das Subjekt, in der NP den Determinierer, in der PP ein Adverb.

Der Kopf ( $X^0$ ) wird von seine(m/n) Komplement(en)  $Z''$  begleitet.

Komplemente sind obligatorische Konstituenten, z.B. ein direktes Objekt nach einem transitiven Verb.

Kopf und Komplement bilden die  $X'$ -Ebene:

$X' \rightarrow X^0; Z''$  (Kopf, Komplement(e))

Zum Kopf mit seinem(en) Komplement(en) können Adjunkte  $Y''$  hinzukommen. Adjunkte sind fakultative Konstituenten, z.B. eine Präpositionalphrase nach transitivem Verb:

$X' \rightarrow X', Y''$  ( $X'$ -Ebene mit Adjunkt(en))

Im  $X'$ -Schema können alle Positionen, mit Ausnahme des Kopfs, unbesetzt bleiben. Das ist z.B. der Fall in der VP „schlaf!“ (VP ohne Komplement) oder in der NP „Eva“ (NP ohne Determinierer).

Im  $X'$ -Schema steht die Reihenfolge der Aktanten nicht fest, da die universalgrammatischen Regeln für alle Sprachen gelten sollen. So spielt bspw. in der VP die Reihenfolge

Objekt-Verb (O-V, als Basisordnung im Deutschen oder V-O, als Basisordnung der romanischen Sprachen) keine Rolle.

## Darstellung der lexikalisch-syntaktischen Phrasen im X'-Schema

Im Folgenden werden die lexikalisch-syntaktischen Phrasen der NP, AP, PP und VP jeweils mit einem deutschen und portugiesischen Beispiel anhand ihrer Phrasenstrukturregeln und anhand des X'-Schemas dargestellt.

Im Kontext der Verbalphrase wird zusätzlich der Kopf-Komplement-Parameter definiert, der die lineare Folge der Konstituenten im Satz bestimmt. Er äußert sich sprachenspezifisch als syntaktisches Grundmuster O-V oder V-O.

### NP oder N'': Die Nominalphrase

Beispiel:                    das (DET) neue (AP) Buch (N) der Julia (NP)  
                                  o (DET) novo (AP) livro (N) da (de a) Julia (PP)

Phrasenstruktur:    NP → (DET) (AP) N (NP/PP)  
(Die in Klammern gesetzten Elemente haben fakultativen Charakter.)

X'-Schema:

NP → SpecNP, N'    SpecNP spezifiziert die NP und enthält z.B. den Determinierer oder die Adjektivphrase AP der NP  
N' → N, XP        N(omen) = Kopf, XP = Komplement, in den romanischen Sprachen ist XP = PP  
N' → N', XP        XP = Adjunkt, z.B ein Relativsatz

Spezifikator der NP (Spec NP) ist der Determinierer des Nomens, „das“ resp. „o“, erweitert durch das attributive Adjektiv „neue“ resp. „novo“.

Kopf der NP ist das Nomen, „Buch“ resp. „livro“.

Komplement von N ist im Deutschen die NP „der Julia“, im Portugiesischen die PP „da Julia“.

Ein möglicher Adjunkt könnte im vorliegenden Beispiel ein Relativsatz sein „... das Mama ihr gestern geschenkt hat.“

### AP oder A'': Die Adjektivphrase

Beispiel:                    sehr (Adv) voll (A) mit Wasser (PP)  
                                  muito (Adv) cheio (A) de água (PP)

Phrasenstruktur:    AP → (Adv) A (PP)  
(Die in Klammern gesetzten Elemente haben fakultativen Charakter.)

X'-Schema:

AP → SpecAP A'    SpecAP spezifiziert AP und enthält ein Adverb  
A' → A', XP        A(djektiv) = Kopf, XP = Komplement, in den romanischen Sprachen ist XP = PP

Spezifikator der AP (Spec AP) ist das Adverb „sehr“ resp. „muito“.  
Kopf der AP ist das Adjektiv A, „voll“ resp. „cheio“.  
Komplement von A ist die PP, „mit Wasser“ resp. „de água“.

### **PP oder P'': Die Präpositionalphrase**

Beispiel: mit (P) dem Auto (NP)  
com (P) o carro (NP)

Phrasenstruktur: PP → P NP

X'-Schema:

PP → SpecPP P' SpecPP spezifiziert PP und enthält z.B. ein Adverb  
P' → P NP P(räposition) = Kopf, NP = Komplement

Spezifikator der PP (Spec PP) kann ein Adverb sein, wie „schnell“ resp. „rapidamente“.  
Kopf der PP ist die Präposition, also „mit“ resp. „com“.  
Komplement von P ist die NP, also „dem Auto“ resp. „o carro“.

### **VP oder V'': Die Verbalphrase**

Beispiel: Anna malt (V) einen Hund (NP).  
A Ana está a pintar (V) um cão (NP).

Phrasenstruktur: VP → V (NP) (AP) (PP)  
(Die in Klammern gesetzten Elemente haben fakultativen Charakter.)

X'-Schema:

VP → SpecVP, V' SpecVP spezifiziert VP und enthält das Subjekt  
V' → V, NP V(erb) = Kopf, NP= Komplement  
V' → V', XP XP = Adjunkt, z.B. eine PP, eine NP oder AP

Spezifikator der VP (Spec VP) ist das Subjekt, also „Anna“ resp. „a Ana“.  
Kopf der VP ist das Verb, also „malt“ resp. „está a pintar“.  
Komplement vom V ist die NP, also „einen Hund“ resp. „um cão“.  
Ein mögliches Adjunkt wäre im vorliegenden Beispiel eine PP wie „in der Schule“.  
Innerhalb der VP regiert das Verb V als Kopf der VP sein Komplement NP und weist ihm Kasus zu. Im vorliegenden Beispiel weist das Verb „malen“ seinem Komplement „einen Hund“ Akkusativ zu. Die Beziehung zwischen Verb und Komplement ist besonders eng und stellt im Erwerb eine der frühesten semantischen Relationen dar.

### **Der Kopf-Komplement-Parameter der Verbalphrase**

Der Kopf-Komplement-Parameter („head-complement parameter“ oder „head-directionality parameter“) ist ein sprachenspezifischer syntaktischer Parameter, der die Position des Kopfes in Bezug zu seinem Komplement innerhalb der einzelnen Phrasen

bestimmt, z.B. des Nomens in der NP oder des Verbs in der VP (Müller und Riemer 1998, Laenzlinger 2003, Duarte und Brito 2005, Cook und Newson 2007, Gabriel und Meisenburg 2007, Gabriel und Müller 2008): „A particular language consistently has the heads on the same side of the complement in all its phrases, whether head-first or head-last“ (Cook und Newson 2007, 44). In dem Sinn ist die lineare Abfolge des Verbs und seines Objektes, d.h. des verbalen Kopfes und seines Komplements innerhalb der Verbalphrase sprachenspezifisch parametrisiert. Andersrum ausgedrückt, die Reihenfolge Verb-Objekt charakterisiert das grundlegende syntaktische Muster einer Sprache.

Die deutsche Sprache, wie auch die niederländische, türkische, persische, japanische oder lateinische Sprache, zählen zu den OV-Sprachen (Objekt-Verb-Sprachen). In den OV-Sprachen weist das Verb Kasus nach links zu. Der Kopf, d.h. das Verb, steht rechts vom Komplement („head last“) (Müller und Riemer 1998, 93, Laenzlinger 2003, 72, Duarte und Brito 2005, 261, Cook und Newson 2007, 44, Gabriel und Meisenburg 2007, 38, Gabriel und Müller 2008, 15).

Dieser Parameter betrifft im Deutschen lediglich die Nebensatzkonstruktionen. Im deutschen Hauptsatz gilt der Verbzweitstellungsparameter, der sowohl die VO- als auch die OV-Folge zulässt.

Beispiel: Anna ist stolz, weil sie einen Hund gemalt hat. (O-V, Nebensatz)  
Einen Hund malt Anna (O-V, Hauptsatz).  
Anna malt einen Hund (V-O, Hauptsatz).

Auch die lateinische Sprache hat eine Sonderstellung, weil sie durch ihre reiche Flexionsmorphologie weitgehend auf feste Wortstellungen verzichten kann.

Die romanischen Sprachen Französisch, Spanisch, Italienisch und Portugiesisch, aber auch die englische Sprache sind VO-Sprachen (Verb-Objekt-Sprachen). Das Verb weist seinem Objekt Kasus nach rechts zu, sowohl im Haupt- als auch im Nebensatz. In diesen Sprachen muss der Kopf, d.h. das Verb, links von seinem Komplement stehen („head first“). Der abstrakte (morphologisch nicht markierte) Kasus dieser Sprachen lässt eine Umkehrung der Reihenfolge nicht zu, da der semantische Gehalt des Satzes dadurch uneindeutig würde (Müller und Riemer 1998, 93, Duarte und Brito 2005, 261).

Beispiel: A Anna está a pintar um cão (V-O, Hauptsatz).  
A Anna está contente porque (ela) pintou um cão (V-O, Nebensatz).  
\*Um cão está a pintar a Anna (O-V, Hauptsatz). \*nicht zielsprachlich

Im Portugiesischen kommt es in bestimmten Fällen (beim Gebrauch der Personalpronomina in Objektfunktion in Kombination mit einem Negationselement, mit einem Nebensatzeinleiter oder bei Adverbttopikalisierung) zur Umkehrung der VO-Reihenfolge, also zu einer O-V-Ordnung. Diese Umkehrung ist aber nur durch den overtten (morphologisch markierten) Kasus der Personalpronomina in Objektfunktion möglich (Hundertmark-Santos Martins 1998).

Beispiel: A Anna pintou-o (V-O, Hauptsatz).  
"Anna hat gemalt ihn."  
A Anna está contente porque (ela) o pintou (O-V, Nebensatz).  
Anna ist froh, weil sie ihn gemalt hat.

## Darstellung der funktional-grammatischen Phrasen im X'-Schema

Die funktional-grammatischen Phrasen der Inflexionsphrase (IP), der Complementizerphrase (CP) und der Determiniererphrase (DP) enthalten sprachenspezifische grammatische Merkmale, die zu den einzelsprachlichen Parametern gehören.

Im Folgenden werden diese Kategorien anhand ihrer Phrasenstrukturregeln (PS-Regeln) und des X'-Schemas dargestellt und kurz erläutert.

### Die Kategorie INFL der Inflexionsphrase (IP oder I'')

INFL ist der syntaktische Kopf der maximalen Projektion IP, die den ganzen Satz darstellt (Müller und Riemer 1998, 60ff, Gabriel und Meisenburg 2007, 202, Gabriel und Müller 2008, 28, Dürscheid 2010, 135):

Beispiel: Anna (NP) mal-**t** einen Hund (VP).  
A Ana(NP) est-**á** a pintar um cão (VP).

Phrasenstruktur:  $S \rightarrow NP \text{ INFL } VP$

X'-Schema:  $IP \rightarrow \text{Spec } IP \text{ I}'$  (Spec IP enthält das Subjekt)  
 $I' \rightarrow \text{INFL, VP}$  (INFL= Kopf, VP= Komplement)

Kopf der IP ist die funktionale Kategorie INFL.

INFL („inflection“) ist kein lexikalisches Element wie V, N, A oder P sondern ein grammatisches Element und bezieht sich ausschließlich auf die Flexion des Verbs: INFL enthält die Flexionsmerkmale für Person, Numerus, Genus verbi (Aktiv-Passiv) und Tempus in den zwei verschiedenen syntaktischen Kategorien AGR und TNS:

- AGR („agreement“) = Kongruenzmerkmale (auch  $\phi$ -Merkmale genannt) bezüglich Person, Numerus und Genus verbi) und
- TNS („tense“) = Tempusmerkmale bezüglich Fintheit und Verbzeiten.

INFL bezieht sich auf alle Verbformen (einfache oder trennbare Verben) und Verbzeiten (analytische Tempora, Hilfs- und Modalverben).

INFL ist folgendermaßen spezifiziert:  $\text{INFL} \rightarrow [+TNS], [+AGR]$ .

Im Beispiel „Anna mal-**t** einen Hund.“ bezieht INFL sich auf das Verbflexiv „-**t**“ (Spezifizierung: TNS: finites Verb, AGR: 3. Pers. Sing.).

Komplement von INFL ist die VP, die den Verbstamm (mal-) enthält.

Die Spezifikatorposition der IP (Spec IP) enthält das Subjekt, im Beispielsatz „Anna“.

Die Merkmale des Subjektes und des flektierten Verbs in INFL müssen in Person und Numerus übereinstimmen (Spezifikator-Kopf- Kongruenz). Dabei bestimmt INFL die NP in der SpecIP-Position und weist ihr Nominativ zu. INFL ist demnach Kasuszuweiser für die Subjekt NP (Nominativ), INFL regiert die Subjektposition.

INFL weist hingegen keinen Kasus an das Komplement von V zu, da dieses vom Verb V regiert wird und nie im Nominativ erscheinen darf.

Anders ausgedrückt:

- ein lexikalisches Verb weist seinem Komplement in Objektfunktion Kasus (Akkusativ oder Dativ) über die Kopf-Komplement-Relation zu,
- die funktionale Kategorie INFL weist der Spezifikatorposition der Inflexionsphrase IP in Subjektfunktion Kasus (Nominativ) über die Spezifikator-Kopf-Kongruenz zu.

Beispiel: Anna mal -t einen Hund.

Das Komplement von V (mal-) ist die NP (einen Hund). Sie wird durch das V regiert, welches ihr Kasus (in diesem Beispiel Akkusativ) zuweist.

Der Kopf INFL (-t) bestimmt die NP in der SpecI"- Position (Anna) und weist ihr Nominativ zu. Beide müssen übereinstimmen (Kongruenz).

Nur ein finites INFL, das für die Merkmale [+TNS] und [+AGR] spezifiziert ist, kann die Zuweisung von Nominativ an die Subjekt-NP ermöglichen (Spezifikator-Kopf-Kongruenz). Infinite Sätze, in denen INFL als [-TNS], [-AGR] spezifiziert ist, können hingegen kein Nominativsubjekt enthalten wie die folgenden Beispiele zeigen:

Das Buch **ist** interessant. [+TNS], [+AGR]

\*Das Buch **sein** interessant. [-TNS], [-AGR]

O livro **é** interessante. [+TNS], [+AGR]

\*O livro **ser** interessante. [-TNS], [-AGR]

Fintheit ist in vielen Sprachen, wie im Deutschen, Englischen, Französischen, Italienischen und Spanischen automatisch gegeben, wenn das Verb Kongruenzmerkmale enthält.

Das bedeutet: INFL → [+TNS], [+AGR].

Beispiel: Du mal -st.

Umgekehrt bedeutet Infinitheit [-TNS], automatisch auch [-AGR].

Beispiel: Anna will mal-en.

### Sonderfall: der flektierte Infinitiv im Portugiesischen

Der flektierte Infinitiv ist ein Sonderfall der portugiesischen Sprache, der nur in abhängigen Sätzen erscheint und bei dem eine positive Spezifikation für AGR nicht notwendig eine positive Spezifikation für TNS nach sich zieht (Müller und Riemer 1998, 175): INFL → [-TNS], [+AGR]

Dieser Sonderfall wird der Vollständigkeit halber erwähnt, obwohl er mit großer Wahrscheinlichkeit in der vorliegenden Untersuchung keine Rolle spielen wird, weil er zur komplexen Syntax gehört und in der untersuchten Alterskategorie kaum gebraucht wird. Trotzdem ein Beispiel des flektierten Infinitivs zur besseren Verständlichkeit:

É importante eles ler**em** o jornal. (Es) ist wichtig sie lesen[+AGR] die Zeitung.  
(„lerem“ setzt sich zusammen aus dem Infinitiv „ler“ und „-em“, dem Flexiv der 3. Pers. Plural, deshalb die Bezeichnung „flektierter Infinitiv“)



\*É importante eles ler o jornal. (Es) ist wichtig sie lesen[-AGR] die Zeitung.  
(\* die Infinitivform „ler“ ist nicht zielsprachlich)

### **Sonderfall: Null-Subjekt-Sprachen resp. Pro-Drop-Sprachen**

Im Gegensatz zur deutschen, englischen oder französischen Sprache, in der die lexikalische Realisierung des Subjektes obligatorisch ist, kann das Subjekt in manchen Sprachen, u.a. in den romanischen Sprachen Italienisch, Spanisch, Portugiesisch und Lateinisch, aber auch im Türkischen, ausgelassen werden. Ein Subjekt wird lediglich unter bestimmten pragmatischen Bedingungen, z.B. zur besonderen Hervorhebung oder bei Uneindeutigkeit des Subjekts, lexikalisch realisiert. Im unmarkierten Fall erscheint in der Subjektposition (SpecIP-Position) ein Nullelement, ein phonetisch nicht realisiertes Pronomen, das „pro-Subjekt“.

Die Pro-Drop-Eigenschaft kann durch die differenzierte Verbflexion der genannten Sprachen erklärt werden: Die Informationen bezüglich der Person und des Numerus (die Kongruenz-Merkmale oder  $\phi$ -Merkmale), sowie bezüglich des Tempus werden als Suffix am Verbstamm in der funktionalen Kategorie INFL realisiert und ermöglichen damit eine eindeutige Spezifizierung des Subjekts und somit dessen Auslassung.

Die Sprachen, die phonetisch leere Subjekte ermöglichen, werden Null-Subjekt-Sprachen oder Pro-Drop-Sprachen genannt, als Konsequenz des Null-Subjekt-Parameters oder Pro-Drop-Parameters (Laenzlinger 2003, 151, Duarte und Brito 2005, 274, Gabriel und Meisenburg 2007, 39, Gabriel und Müller 2008, 12).

Im X'-Schema steht das Subjekt immer in der Spezifikatorposition der IP (Spec IP), wird von der funktionalen Kategorie INFL regiert und erhält von dieser den (Nominativ-) Kasus. In den Sprachen, in denen die lexikalische Realisierung des Subjektes nicht obligatorisch ist, steht das Null-Pronomen „pro“ in Subjektposition. „pro“ wird, genau wie ein phonetisch realisiertes Subjekt, von der funktionalen Kategorie INFL regiert und trägt die gleichen grammatischen Informationen wie das phonetisch realisierte Subjekt (Müller und Riemer 1998, 158ff).

Auch in der schematischen Darstellung eines Satzes ohne lexikalisches Subjekt wird die Subjektposition immer abgebildet, auch wenn diese lexikalisch nicht realisiert wird. Das Projektionsprinzip fordert, dass jeder Satz eine Subjektposition haben muss und dass lexikalische Informationen syntaktisch abgebildet werden müssen. Aus dieser Ursache steht in den Null-Subjekt-Sprachen in Subjektposition die leere Kategorie „pro“ in Subjektposition (Müller und Riemer 1998, 152, Laenzlinger 2003, 151).

### **Die Kategorie DET der Determiniererphrase (DP oder D')**

Die funktionale Kategorie DET der Determinierer-Phrase kann mit der funktionalen Kategorie INFL (Inflexion) der Inflexionsphrase verglichen werden. INFL ist mit seinen Merkmalen Tempus (TNS) und Kongruenz (AGR) außerhalb der VP angesiedelt und ist ein eigenständiger syntaktischer Kopf. INFL ist kein lexikalisches Element (wie V, N, A, P), sondern ein funktionales grammatisches. Es beinhaltet die Tempus- und Kongruenzmerkmale eines Verbs.

Im gleichen Sinn ist auch die Kategorie DET kein lexikalisches, sondern ein funktionales grammatisches Element und ist, genau wie INFL, ein eigenständiger syntaktischer Kopf. DET begreift die Kongruenz- und (In)definitivitätsmerkmale der NP, also Genus,

Numerus, Kasus und (In)definitheit, die zur Nominalflexion erforderlich sind (Müller und Riemer 1998, 56, Gabriel und Meisenburg 2007, 208, Gabriel und Müller 2008, 40).

Phrasenstruktur: DP → DET NP

X'-Schema: DP → Spec DP D' (Spec DP enthält z.B. ein Adverb)  
D' → DET, NP (DET= Kopf, NP= Komplement)

Die Spezifikatorposition der DP (Spec DP) enthält z.B. ein Adverb (z.B. vor allem, nur). Kopf der DP ist DET, also ein Determinierer (ein Artikel, ein Demonstrativ- oder Possessivpronomen).

Komplement von DET ist die nachfolgende Nominalphrase NP (Laenzlinger 2003, 43).

Beispiel: Papa pflanzt (nur) einen Baum.  
DET trägt in Bezug zur Objekt-NP (Komplement) „einen Baum“ die Merkmale [männlich (Genus), Singular (Numerus), Akkusativ (Kasus), indefinit (Definitheit)].  
O pãe está a plantar uma arvore.  
DET [weibl., Sing., Akk., indef.]

Die Kategorie DET bestimmt die Kongruenz innerhalb der gesamten NP, d.h. innerhalb aller lexikalischen Kategorien, die die NP bestimmen. Im folgenden Beispiel sind dies der Determinierer (der unbestimmter Artikel ein), ein attributives Adjektiv (groß) und ein Nomen (Baum).

Beispiel: Papa pflanzt einen großen Baum.  
O pãe está a plantar uma grande arvore.

### Die Kategorie COMP der Complementizerphrase (CP oder C')

Complementizerphrasen (CP) beinhalten die Merkmale der Nebensätze und der direkten und indirekten Fragesätze (Müller und Riemer 1998, 68ff, Laenzlinger 2003, 45 & 99ff, Gabriel und Meisenburg 2007, 202, Gabriel und Müller 2008, 28, Dürscheid 2010). Ein Frage- oder Nebensatz wird im X'-Schema wie folgt dargestellt:

X'-Schema: CP → Spec CP, C'  
C' → COMP, IP (COMP= Kopf, IP= Komplement)

Die Spezifikatorposition der CP (Spec CP) enthält Relativpronomina oder Fragewörter. Der Kopf der CP (COMP) ist keine lexikalische, sondern eine grammatische Kategorie und kann Komplementierer (z.B. ob, weil, dass, wenn) enthalten.

Komplement von COMP ist die Inflexionsphrase (IP), d.h. der nachfolgende Satz.

Beispiel: Die Blumen, die (Spec CP) der João dir geschenkt hat, sind schön(IP).  
As flores que (Spec CP) o João comprou (C'), são bonitas (IP).

Im einfachen Hauptsatz ist die CP-Ebene nicht aktiv, weder ihr Spezifikator noch ihr Kopf enthalten lexikalisches oder grammatisches Material (Laenzlinger 2003, 71).

#### 4.4.2.2 Das lexikalische Modul: Argumentstruktur und Theta-Rolle

„Le lexique apparaît comme la base et la source de la langue. Le lexique nourrit la syntaxe de mots qu'elle doit combiner, arranger, de sorte à véhiculer un sens (sémantique)“ (Laenzlinger 2003, 15).

Diese poetische Definition des „Lexikons“ kann folgendermaßen übersetzt werden: Das Lexikon als Basis und Quelle der Sprache gibt der Syntax die Wörter, die diese kombinieren und modellieren muss, um eine Bedeutung zu ermitteln.

Lexikalische Einheiten sind nicht nur Träger semantischer, graphischer und phonologischer Information, sondern haben auch syntaktische und morphologische Eigenschaften. So verlangen bestimmte Präpositionen oder Verben einen bestimmten Kasus, bestimmte Verben müssen von bestimmten Präpositionen gefolgt werden, Konjunktionen leiten Nebensätze ein und Hilfsverben werden von einem Vollverb im Perfekt begleitet. Diese Informationen fließen auf der Tiefenstrukturebene (D-Struktur) in das syntaktische Grundgerüst ein und bestimmen zum großen Teil die Oberflächenstrukturebene (S-Struktur), wie im Folgenden anhand der Argumentstruktur und der Theta-Rolle verdeutlicht wird.

##### Argumentstruktur

Ein Beispiel für den Einfluss lexemspezifischer Information auf die Satzstruktur ist die Argumentstruktur der lexikalischen Kategorien (Müller und Riemer 1998, 28ff, Duarte und Brito 2005, 270, Gabriel und Meisenburg 2007, 213, Gabriel und Müller 2008, 53). Sie bestimmt die Zahl der minimalen obligatorischen Konstituenten dieser Kategorien. Verben, Präpositionen, Adjektive und Nomina haben eine Argumentstruktur.

##### *Argumentstruktur der Verben*

Es gibt Verben, die nur ein einziges Argument erfordern, ein Subjekt. Es handelt sich um intransitive Verben (Beispiel: Deutsch: schlafen, Portugiesisch: dormir). Sie haben lediglich eine obligatorische Konstituente, die Subjekt-NP.

Andere Verben fordern zwei Argumente. Es handelt sich um transitive Verben (Beispiel: D: malen, P: pintar), mit einerseits einer NP als Subjekt, andererseits einer NP als direktes Objekt als obligatorische Konstituenten.

Schlussendlich können Verben auch 3 Argumente haben, die ditransitiven Verben (Beispiel: D: geben, P: dar), mit einer NP als Subjekt, einer NP als direktes Objekt und einer NP als indirektes Objekt als obligatorische Konstituenten.

Wie bereits erwähnt, kann eine Phrase neben den obligatorischen auch fakultative Konstituenten besitzen. Obligatorische Konstituenten werden Komplemente genannt. Fakultative (oder optionale) Konstituenten, wie z.B. temporale, modale oder lokale adverbiale Bestimmungen werden als Adjunkte bezeichnet.

Beispiel: „*Gestern Abend* gab Anna dem Affen eine Banane *im Zoo*“

Das ditransitive Verb „geben“ hat 3 Argumente, also 3 obligatorische Konstituenten oder Komplemente: „Anna“ (1), „dem Affen“ (2) und „eine Banane“ (3).

Die Konstituenten „gestern Abend“ und „im Zoo“ sind optional oder fakultative Adjunkte.

##### *Argumentstruktur der Präpositionen*

Auch Präpositionen fordern die obligatorische Realisierung ihrer Argumente.

Die Präposition „hinter“ erfordert bspw. eine obligatorische NP- Konstituente: „hinter *der Burg*“.

### Argumentstruktur der Adjektive und Nomina

Die Realisierung der Argumentstruktur der Adjektive und Nomina ist hingegen nicht obligatorisch.

In den Beispielen: „die Eroberung *der Burg*“ oder „*des Französischen* mächtig sein“ sind die NP „*der Burg*“ resp. „*des Französischen*“ keine obligatorischen Konstituenten des Nomens respektiv des Adjektivs.

### Theta-Rolle

Jedes Argument übernimmt im Satz eine bestimmte semantische Rolle, die Theta-Rolle (Müller und Riemer 1998, 32ff, Laenzlinger 2003, 20ff, Gabriel und Meisenburg 2007, 214, Gabriel und Müller 2008, 54). Diese wird vom Verb bestimmt: Das Verb theta-markiert seine Argumente. Das Verb bestimmt also nicht nur die Anzahl seiner Argumente, sondern auch die Rolle dieser Argumente.

Mögliche Theta-Rollen sind (unter anderen):

<i>Agens</i>	Autor oder Initiator einer Aktion ( <i>Eva lacht.</i> )
<i>Patiens</i>	animiertes Objekt einer Aktion ( <i>Eva streichelt den Hund.</i> )
<i>Thema</i>	nicht-animiertes Objekt einer Aktion ( <i>Eva schreibt eine Geschichte.</i> )
<i>Empfänger</i>	Empfänger/ Adressat einer Aktion ( <i>Jonas schreibt Marie einen Brief.</i> )
<i>Lokation</i>	Ort einer Aktion ( <i>Eva wohnt in München.</i> )
<i>Direktion</i>	Ziel einer Aktion ( <i>Eva fährt nach Spanien.</i> )

Jedes Argument muss genau eine Theta-Rolle erhalten (1) und jede Theta-Rolle muss genau einem Argument zugewiesen werden (2).

Die folgenden agrammatischen Beispiele zeigen das Resultat des Nicht-Einhaltens dieser doppelten Regel:

*Eva trinkt Kaffee dem Tisch.* (1)

Das Beispiel ist ungrammatisch, weil das Verb *trinken* 2 Argumente hat, die thematisch als Agens (Eva) und Thema (Kaffee) dargestellt werden müssen. Das Beispiel enthält ein zusätzliches Argument (dem Tisch), das keine Theta-Rolle vom Verb erhält.

*Eva stellt auf den Tisch.* (2)

Das Beispiel ist ungrammatisch, weil das Verb *stellen* 3 Argumente hat, die thematisch als Agens (Eva), Thema und Direktion (auf den Tisch) dargestellt werden müssen. Im Beispiel ist die Theta-Rolle des Themas nicht syntaktisch dargestellt.

### 4.4.2.3 Die Kasustheorie

In vielen Sprachen tragen Nominalphrasen grammatische Information in der Flexionsmorphologie des Kasus. Ein typisches Beispiel ist die lateinische Sprache mit ihren 6 Kasus. Auch die türkische, ungarische oder deutsche Sprache hat ein mehr oder weniger ausgeprägtes Kasussystem, in dem sowohl volle Nominalphrasen, als auch Personalpronomina morphologisch markiert werden. In der französischen Sprache verbleiben lediglich Reste des lateinischen Kasussystems, die auf die Personalpronomina beschränkt sind (Laenzlinger 2003, 79). Andere romanische Sprachen, wie die portugiesische, spanische und italienische Sprache, verhalten sich bezüglich des Kasus wie die französische und markieren nur die pronominalen Objekte, nicht die volle

Nominalphrase (Hundertmark-Santos Martins 1998; Colella 2003, Duarte und Brito 2005, 264, Gabriel und Meisenburg 2007, 217, Gabriel und Müller 2008, 63).

Nach Müller und Riemer (1998, 80) „ist es plausibel anzunehmen, dass das Verb Kasus auch zuweist, wenn die Argumente als volle NPn realisiert werden. Der Unterschied des Deutschen zu den romanischen Sprachen liegt dann nur darin, dass bei den NPn die Kasusmarkierungen sichtbar sind.“

Die deutsche Sprache hat ein sichtbares oder overtes Kasussystem, in dem die morphologischen Flexive sowohl an lexikalischen Nomina als auch an Personalpronomina sichtbar (overt) sind. In den romanischen Sprachen besteht genau das gleiche Kasussystem, Kasus wird aber nur an den Personalpronomina offen morphologisch realisiert: Kasus ist abstrakt (Gabriel und Meisenburg 2007, 218, Gabriel und Müller 2008, 64, Duarte und Brito 2005, 264).

Die Generative Grammatik geht davon aus, dass „ein Verb einem Argument immer einen Kasus zuweist, es jedoch sprachenspezifisch ist, ob dieser auch morphologisch realisiert wird“ (Müller und Riemer 1998, 80). Die Kasus Nominativ, Akkusativ, Dativ oder Genitiv werden im Portugiesischen, genau wie im Französischen (Laenzlinger 2003, 79), durch ihre Stellung im Satz (für Nominativ und Akkusativ) und durch Präpositionen (Dativ wird durch die Präposition „a“, Genitiv durch die Präposition „de“) markiert. Die overte oder nicht-overte Realisierung des Kasus ist sprachenspezifisch parametrisiert, genauso wie die Eigenschaft bestimmter Kategorien, Kasus zuzuweisen. Nicht alle Kategorien in den verschiedenen Sprachen weisen gleichermaßen Kasus zu. Verben und Präpositionen besitzen die universale Eigenschaft der Kasuszuweisung, Adjektive und Nomina hingegen nicht. Sie sind in dieser Hinsicht parametrisiert (Müller und Riemer 1998). Dies wird im Folgenden anhand der deutschen und portugiesischen Sprache verdeutlicht:

**Im Deutschen** sind Verben, Präpositionen, Nomina und Adjektive Kasuszuweiser (Müller und Riemer 1998, 81).

Verben:

Die Kasuszuweisung hängt vom Verbtyp (intransitives, transitives oder ditransitives Verb) ab. Das lexikalische Verb weist (regiert) dem direkten und indirekten Objekt Kasus zu (Akkusativ resp. Dativ). Die grammatische Kategorie INFL weist (regiert) dem Subjekt Kasus zu (Nominativ) (Müller und Riemer 1998, 87, Laenzlinger 2003, 81).

Beispiele: Susi schläft.

Susi malt einen Hund (Akkusativ).

Susi schenkt der Lehrerin (Dativ) ein Bild (Akkusativ).

Präpositionen:

Auch Präpositionen weisen Kasus zu.

Beispiele: für, ohne, ...      erfordern Akkusativ: „für den Vater“  
mit, aus, ...      erfordern Dativ: „mit dem Hund“  
wegen, trotz, ...      erfordern Genitiv: „wegen des Regens“

Nomina und Adjektive:

Schlussendlich können auch Nomina und Adjektive Kasus zuweisen.

Beispiele: *der Raub* des Schatzes (Nomen gefolgt von einer Genitivkonstituente)  
Er ist des Französischen *mächtig*. (Adjektiv gefolgt von einer Genitivkonstituente)

**Im Portugiesischen** sind Verben und Präpositionen Kasuszuweiser, Nomina und Adjektive hingegen nicht.

Verben:

Verben weisen, genau wie im Deutschen, in Abhängigkeit vom Verbtyp, Kasus zu.

Beispiele: A Susanna está a dormir.  
A Susanna está a pintar um cão (Akkusativ).  
A Susanna está a dar uma prenda (Akkusativ) à professora (Dativ).  
A Susanna está a dar-lhe (Personalpron Dativ) uma prenda (Akkusativ).  
A Susanna está a dá-lo (Personalpron Akk.) à professora (Dativ).

Präpositionen:

Auch Präpositionen weisen Kasus zu, was nur bei Personalpronomina sichtbar ist.

Beispiele: para mim (für mich), a ti (an dich)

Die Kasustheorie geht davon aus, dass Nominalphrasen auf der Tiefenstrukturebene Kasus vom Kopf einer anderen, adjazenten (unmittelbar daneben stehenden) Kategorie erhalten müssen (Kasusfilter, Laenzlinger 2003, 225):

Der funktionale Kopf INFL (der IP) weist Nominativ an die Subjektposition zu:

Beispiel: *Eva* schreib-t einen Brief.

Der lexikalische Kopf V (der VP) weist Akkusativ an die Objektposition zu:

Beispiel: *Eva* schreibt einen Brief.

Der lexikalische Kopf P (einer PP) weist Dativ oder Genitiv an sein Komplement zu:

Beispiel: auf dem Tisch.

#### 4.4.2.4 Die Bindungstheorie

Nominalphrasen können aus folgenden Elementen bestehen:

- ✓ Nomen mit / ohne Determinierer (volle NP) wie „der Apfel“ oder „das Haus“
- ✓ Eigennamen, wie „Eva“ oder „Paul“
- ✓ Pronomina, die sich indirekt auf ein Objekt, eine Person oder eine Handlung beziehen, wie „er“, „es“, „ihn“, „ihm“ oder „sich“
- ✓ Nullpronomina, d.h. lexikalisch nicht realisierte Pronomina der Pro-Drop-Sprachen

Im Rahmen der Bindungstheorie wird die referentielle (semantische) Beziehung zwischen einem lexikalischen Ausdruck (z.B. eine volle Nominalphrase) und einer pronominalen Form (z.B. ein Personalpronomen oder Reflexivpronomen) in einem Satz behandelt. Geprüft wird, ob die Kombinationen zwischen den vollen Nominalphrasen und den Pronomina untereinander kompatibel sind und weder die Grammatikalität noch die Semantik der Aussage verletzen (Müller und Riemer 1998, 102ff; Laenzlinger 2003, 139ff, Gabriel und Meisenburg 2007, 221, Gabriel und Müller 2008, 74).

Beispiele: Paul hat sich im Spiegel gesehen. (Bindung zwischen „Paul“ und „sich“)  
Paul glaubt, dass er Marie gesehen hat. (Bindung zwischen „Paul“ und „er“)

## 4.5 Ableitung eines Grundgerüsts zur Analyse der Sprachkorpora der vorliegenden Untersuchung

In der Folge wird ein Grundgerüst aus grammatischen Kategorien vorgestellt, das aus den Modulen des Prinzipien- und Parameter-Modells der Generativen Grammatik abgeleitet wurde und nach dem die Sprachkorpora der vorliegenden Untersuchung analysiert werden.

In Anlehnung an die Phraseneinteilung des Prinzipien- und Parameter-Modells erfolgt die Analyse und Beschreibung der Sprachkorpora anhand lexikalischer Kategorien mit ihren Projektionen und anhand funktionaler Kategorien.

Unter den lexikalischen Kategorien wird sowohl eine Analyse der Konstituentenstruktur als auch der Wortstellung vorgenommen.

Unter den funktionalen Kategorien werden die Complementizerphrase, die Inflexionsphrase und die Determiniererphrase untersucht.

### Lexikalische Kategorien und Projektionen

#### 1 Konstituentenstrukturanalyse

Zusammensetzung der Verbalphrase (VP)

Art der verbalen Elemente: prädikative Strukturen, Argumentstrukturen, Modal- und Hilfsverben

Zusammensetzung der Nominalphrase (NP)

Zusammensetzung der Adjektivphrase (AP)

Zusammensetzung der Präpositionalphrase (PP)

#### 2 Wortstellungsanalyse

Der Kopf-Komplement-Parameter der VP

Wortstellung im Haupt- und Nebensatz

Wortstellung im Negationssatz

### Funktionale Kategorien

#### 1 Die Complementizerphrase (CP)

Der Nebensatz

Der Interrogativsatz

#### 2 Die Inflexionsphrase (IP)

Tempus und Kongruenz

Der Pro-Drop-Parameter

#### 3 Die Determiniererphrase (DP)

Kongruenz in der Nominal- und Präpositionalphrase in Genus und Numerus

Kongruenz in der Adjektiv-Phrase in Genus und Numerus

Kasus der Personalpronomina

## 4.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die grammatischen Theorien des Funktionalismus, des Strukturalismus und der Dependenz- oder Valenztheorie im historischen Kontext betrachtet, umrissen und hinsichtlich ihrer Relevanz in Bezug zur vorliegenden Untersuchung diskutiert.

Wegen ihres präzisen Beschreibungssystems und ihrer spracherwerbsorientierten Anwendung wird in der vorliegenden Arbeit auf den vielleicht weniger rezenten aber spracherwerbstheoretisch relevanten Theoriestand des Prinzipien- und Parameter-Modells mit der Rektions-Bindungstheorie der Generativen Grammatik von Noam Chomsky (1981, 1986) zurückgegriffen.

Nach der Beschreibung des Prinzipien- und Parameter-Modells wurde ein Grundgerüst aus grammatischen Kategorien vorgestellt, nach dem die Sprachkorpora der Untersuchung analysiert werden sollen.

Dieses Grundgerüst setzt sich aus lexikalischen Kategorien mit ihren Projektionen, in denen sowohl die Analyse der Konstituentenstruktur als auch der Wortstellung vorgenommen wird, und aus funktionalen Kategorien, in denen die Complementizerphrase, die Inflexionsphrase und die Determiniererphrase untersucht werden, zusammen.



## 5 Klassifikationskategorien zur Analyse der Sprachkorpora

### 5.1 Beschreibungs- und Klassifikationsmöglichkeiten

Zur Beschreibung und Kategorisierung der allerersten, frühen Wortkombinationen wird bis heute sprachenübergreifend auf die acht minimalen, semantisch orientierten Relationspaare nach Brown (1973, 173) zurückgegriffen:

Agent und Action	Eve sing, Susan's off
Action und Object	eat lunch, take that
Agent und Object	Mommy sock, Adam Ball
Action und Locative/Location	put floor, come here
Entity und Locative/Lokation	baby table, mommy here
Possessor und Possession	my dog, Mommy ball
Entity und Attribute	big dog, more juice, Mommy doll
Demonstrativ und Entity	that dog

Die steigende konzeptuelle und formal-grammatische Komplexität der kindlichen Äußerungen erfordert allerdings im weiteren Erwerb erweiterte Klassifikationskriterien. Brown (1973) kategorisierte die sprachlichen Daten seiner Untersuchung der englischen Sprache nach 14 grammatischen Morphemen, die er aufgrund ihres obligatorischen Auftretens und ihrer Vorkommenshäufigkeit in den Sprachkorpora der drei von ihm untersuchten Kinder auswählte. Weil der Grammatikerwerb durch kumulative semantische und grammatische Komplexität vorangetrieben wird, erweist sich nach Brown kein Grammatikmodell als so komplett, als dass es den Erwerb in seiner Gesamtheit darstellen könne. Die 14 grammatischen Morpheme analysierte er anhand der generativ orientierten Jacobs-Rosenbaum-Grammatik, einer Weiterführung Chomskys Generativer Grammatik (1973, 299 ff), die Beschreibung der Morpheme erfolgte nach einer deskriptiven Grammatik (1973, 270 ff).

Während Clahsen (1982), Heinen und Kadow (1990) und Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997) den Erwerb der deutschen, französischen resp. portugiesischen Sprache anhand dem **generativen Ansatz** entlehnter Klassifikationskategorien analysierten und in dessen Terminologie beschrieben, findet man in der italienischen, französischen und portugiesischen Literatur auch und vor allem in Untersuchungen, die sich auf spezifische grammatische Strukturen beziehen (z.B. Determinierer oder Personalpronomina), vorwiegend Klassifikationen nach **deskriptiven Grammatiken**. Dabei erfolgt die Einteilung in lexikalische und grammatische Klassen und in freie und gebundene Morpheme. Dies ist bspw. der Fall bei den italienischen Forschern Pizzuto und Caselli (1992) und Cipriani et al. (1993), bei den brasilianischen Autoren Leite Puglisi, Befi Lopes und Takiuchi (2005) aber auch bei den portugiesischen Autoren Huete und Cenador (1994), Sim-Sim (1998 und 2010) und Rigolet (2010).

In der vorliegenden Untersuchung werden die empirischen Daten nach lexikalischen und funktionalen Kategorien in der Terminologie des Prinzipien- und Parameter-Modells der Generativen Grammatik analysiert und anschließend anhand von deskriptiven Grammatiken beschrieben.

## 5.2 Bestimmung der Klassifikationskategorien

### 5.2.1 Vorgehensweise

Die empirischen Daten werden nach folgenden Kategorien analysiert:

#### Lexikalische Kategorien und Projektionen

##### 1 Konstituentenstrukturanalyse

- (1) Zusammensetzung der Verbalphrase (VP)
- (2) Art der verbalen Elemente: prädikative Strukturen, Argumentstrukturen, Modal- und Hilfsverben
- (3) Zusammensetzung der Nominalphrase (NP)
- (4) Zusammensetzung der Adjektivphrase (AP)
- (5) Zusammensetzung der Präpositionalphrase (PP)

##### 2 Wortstellungsanalyse

- (6) Der Kopf-Komplement-Parameter der VP
- (7) Wortstellung im Haupt- und Nebensatz
- (8) Wortstellung im Negationssatz

#### Funktionale Kategorien

##### 1 Die Complementizerphrase

- (9) Der Nebensatz
- (10) Der Interrogativsatz

##### 2 Die Inflexionsphrase

- (11) Tempus und Kongruenz
- (12) Der Pro-Drop-Parameter

##### 3 Die Determiniererphrase

- (13) Kongruenz in der Nominal- und Präpositionalphrase in Genus und Numerus
- (14) Kongruenz in der Adjektiv-Phrase in Genus und Numerus
- (15) Kasus der Personalpronomina

In der Folge werden die insgesamt 15 Kategorien in geraffter Form universal-sprachlich in der Terminologie des **Prinzipien und Parameter-Modells der Generativen Grammatik** dargestellt. Detaillierte Erläuterungen zum theoretischen Modell, die Begründung der Wahl dieses Theoriestandes sowie die Erklärung aller gebrauchten Termini können im Kapitel 4 (Grammatische Theorien) nachgelesen werden oder, neben der Originalliteratur von Noam Chomsky (1981, 1986, 1995), in den Veröffentlichungen von Müller und Riemer 1998, Laenzlinger 2003, Duarte und Brito 2005, Gabriel und Meisenburg 2007, Cook und Newson 2007, Gabriel und Riemer 2008 und Dürscheid 2010.

Anschließend werden die Kategorien anhand von **deskriptiven Grammatiken** in Bezug auf die portugiesische Sprache beschrieben. Referenzen sind folgende

portugiesische Grammatiken und Abhandlungen zur allgemeinen und portugiesischen Linguistik: Portugiesische Grammatik (Hundertmark-Santos Martins 1998), PONS Grammatik (Morgado Kessler 2005), Bescherelle, Grammatik, Verben (2008), Introdução à Linguística Geral e Portuguesa (Hub Faria et al. 1996), Generative Syntax der romanischen Sprachen (Müller und Riemer 1998), Initiation à la syntaxe formelle du français (Laenzlinger 2003), Linguistik. Eine Einführung (Pelz 2007), Syntax. Grundlagen und Theorien (Dürscheid 2010), Grundlagen der generativen Syntax (Gabriel, Müller 2008), Duden (2009).

Die Bestimmung der Klassifikationskategorien der vorliegenden Untersuchung erfolgt schlussendlich nach Prüfung hinsichtlich ihres Vorkommens und ihrer Adäquatheit in den **konkreten Sprachdaten**.

Kategorien, die in den Sprachkorpora der Kinder nicht vorkommen, werden nicht berücksichtigt.

Die ausgewählten Kategorien werden anhand von Beispielen aus dem empirischen Material illustriert und am Ende eines jeden Unterkapitels in einer Tabelle zusammengefasst.

Am Ende dieses Kapitels steht eine Übersichtstabelle mit allen Klassifikationskategorien.

## 5.2.2 Lexikalische Kategorien und ihre Projektionen

### 5.2.2.1 Konstituentenstrukturanalyse

#### (1) Zusammensetzung der Verbalphrase (VP)

##### Der Satz in der Generativen Grammatik

In der GG ist der Satz (S) als Ganzes Ausgangspunkt der Strukturanalyse. Er lässt sich anhand von Phrasenstrukturregeln in seine Bestandteile, in Phrasen, analysieren.

Die Phrasenstrukturregel eines Satzes lautet:  $S \rightarrow NP VP$

Ein Satz hat demnach zwei unmittelbare Konstituenten:

- eine Nominalphrase (NP), die das Subjekt des Satzes beinhaltet.
- eine Verbalphrase (VP), die den Rest des Satzes, d.h. das Verb und dessen Konstituenten begreift.

Jede VP setzt eine NP in Subjektfunktion voraus.

Ausgehend von der Tatsache, dass jeder Satz ein Subjekt haben muss, wird in der vorliegenden Untersuchung **die Zusammensetzung des Satzes durch die Zusammensetzung (oder Konstituentenstruktur) seiner Verbalphrase ermittelt**.

## Die Verbalphrase in der Generativen Grammatik

Die Verbalphrase (VP) begreift die vom Verb determinierten obligatorischen Konstituenten und die fakultativen Konstituenten. Dabei muss, wegen ihrer unterschiedlichen Konstituentenstruktur, zwischen *argumentfordernden und kopulativen Verben* unterschieden werden:

*Konstituenten der argumentfordernden Verben* sind neben der Subjektkonstituente, Argumente in direkter und indirekter Objektfunktion (NP oder PP) sowie präpositionale Objekte (PP).

*Konstituenten der kopulativen (oder prädikativen) Verben* sind Prädikatsnomina (NP) oder Prädikatsadjektive (AP).

Die Phrasenstrukturregel der VP lautet:  $VP \rightarrow V (NP)^* (AP)^* (PP)^*$

- \* zeigt an, dass die Konstituente mehrfach auftreten kann
- () zeigt an, dass die Konstituente fakultativen Charakter hat

NP, AP und PP sind in Abhängigkeit der Art und Argumentstruktur (oder Valenz) des Verbs obligatorisch oder fakultativ. Im ersten Fall handelt es sich um Komplemente, im zweiten Fall um Adjunkte. Daraus ergibt sich, dass eine VP aus lediglich einem einzigen Verb bestehen kann, aber auch aus einem Konjunkt von Komplementen und Adjunkten (Adjunkte in Klammern), wie folgendes Beispiel zeigt:

Beispiel: A Ana pintou (V) um cão (NP). Anna hat gemalt (V) einen Hund (NP).  
(Ontem) (de manhã) a Ana pintou um cão (no recreio) (da escola).  
PP PP NP V NP PP PP  
Gestern Morgen die Anna hat gemalt einen Hund im Hof der Schule.

NP, AP und PP sind maximale Projektionen der lexikalischen Kategorien N, A und P mit folgenden Phrasenstrukturregeln:

$NP \rightarrow (DET) (AP) N (PP) (S')$   
 $AP \rightarrow (Adv) A (PP)$   
 $PP \rightarrow P NP$

Darstellung der VP im X'-Schema:

$VP \rightarrow SpecVP, V'$  SpecVP enthält das Subjekt  
 $V' \rightarrow V, NP$  V(erb) = Kopf, NP= Komplement  
 $V' \rightarrow V', XP$  XP = Adjunkt, z.B. eine PP, NP oder AP

Spezifikator der VP (Spec VP) ist das Subjekt, im obigen Beispiel „Anna“ / „a Ana“.

Kopf der VP ist das Verb, im Beispiel „hat gemalt“ / „pintou“.

Komplement vom V ist die NP, im Beispiel „einen Hund“ / „um cão“.

Adjunkt kann eine PP sein, im Beispiel „gestern Morgen“ / „ontem de manhã“ oder „im Hof der Schule“ / „no recreio da escola“.

## Mögliche Zusammensetzungen der Verbalphrase

Je nachdem, ob sich die VP aus einem kopulativen oder einem argumentfordernden Verb zusammensetzt, ergeben sich für die portugiesische Sprache, ähnlich wie für die deutsche Sprache (Clahsen 1982), folgende Kombinationsmöglichkeiten obliga-

torischer und fakultativer Konstituenten (wobei die Subjektkonstituente immer vorausgesetzt wird):

<b>V</b>	Verb ohne zusätzliche Konstituente
<b>V + NP</b>	Verb mit Nominalphrase (Nomen oder Pronomen)
<b>V + PP</b>	Verb mit Präpositionalphrase
<b>V + NP + PP</b>	Verb mit Nominalphrase und Präpositionalphrase
<b>V + PP + PP</b>	Verb mit 2 Präpositionalphrasen
<b>V + NP + PP + PP</b>	Verb mit Nominalphrase und 2 Präpositionalphrasen
<b>KOP</b>	Kopula ohne Konstituente
<b>KOP + AP</b>	Kopula mit Adjektivphrase (prädikatives Adjektiv)
<b>KOP + NP</b>	Kopula mit Nominalphrase (Prädikatsnomen)
<b>KOP + AP + PP</b>	Kopula mit Adjektivphrase und Präpositionalphrase
<b>KOP + NP + PP</b>	Kopula mit Nominalphrase und Präpositionalphrase

Spezifisch für die portugiesische Sprache sind folgende Eigenschaften:

Eine PP kann in allen Kombinationen sowohl präpositionales Objekt als auch indirektes Objekt sein.

In 2 Fällen können Verben allein, ohne weitere Objektkonstituenten auftreten:

- als intransitive Verben  
Beispiel: A Ana está a dormir. (V)  
Anna schläft.
- in der charakteristisch portugiesischen, elliptischen Kurzantwort auf eine Frage oder als Bestätigung einer Aussage.  
Beispiele: Vais para casa? Vou. (V ell)  
Gehst du nach Hause? Ich gehe.  
Estás cansado? Estou. (KOP ell)  
Bist du müde? Ich bin.

### **Die Verbalphrase nach einer deskriptiven Grammatik**

Deskriptive Grammatiken, z.B. der Duden (2009), beschreiben die syntaktischen Grundmuster einer Sprache in Form von Satzbauplänen. Satzbaupläne bauen auf den Valenzeigenschaften der Verben auf und werden folgenden 4 Grundmustern zugeordnet (Dürscheid 2010, 119):

Sätze mit 1 Ergänzung: Peter schläft.

Sätze mit 2 Ergänzungen: Die Katze fängt Mäuse.

Sätze mit 3 Ergänzungen: Das Mädchen stellt die Blumen auf den Tisch.

Sätze mit 4 Ergänzungen: Er schleudert ihm den Handschuh ins Gesicht.

In Abhängigkeit ihres Verbs werden Sätze in Verbalsätze mit argumentforderndem Verb (V) oder in Äquationalsätze mit Kopula (KOP) eingeteilt (Pelz 2007, Duden 2009, Dürscheid 2010):

**Argumentfordernde Verben (V)** sind verbale Elemente, die, je nach Argumentstruktur, eine bestimmte Anzahl an minimalen obligatorischen Teilnehmern oder Konstituenten erfordern. Die Argumentstruktur eines Verbs zeigt den Einfluss lexem-spezifischer Information auf die Satzstruktur (Müller und Riemer 1998, 28ff, Duarte und Brito 2005, 270, Gabriel und Meisenburg 2007, 213, Gabriel und Müller 2008, 53). In der Valenz- oder Dependenzgrammatik wird sie unter dem Terminus „Valenz“ geführt, in früheren Entwicklungen der Generativen Grammatik unter „Subkategorisierungsrahmen“ und in der heutigen Version der GG unter „Argumentstruktur“ (Dürscheid 2010, 195ff).

Während das Satzsubjekt als externes Argument bezeichnet wird, sind die internen Argumente die von der Argumentstruktur des Verbs vorgegebenen (obligatorischen) Komplemente. Komplemente sind die Konstituenten in der Funktion des direkten und indirekten Objektes oder in der Funktion des präpositionalen Objektes, z.B. als Ortsargument. Fakultativ sind alle Adjunkte, d.h. die Konstituenten, die nicht von der Argumentstruktur des Verbs vorgegeben sind, wie z.B. subordinierende Nebensätze oder zusätzliche Umstandsbestimmungen.

Argumentfordernd sind prinzipiell alle (Voll)verben. Aber auch Hilfs- und Modalverben können (wie auch im Deutschen) argumentfordernd als Vollverben gebraucht werden:

Beispiele:     A mãe está em casa.             Die Mutter ist im Haus.  
                   Quero um cão.                 Ich will einen Hund.

In Abhängigkeit ihrer Argumentstruktur werden Verben folgendermaßen eingeteilt:

- Verben mit einem Argument  
 Es handelt sich um intransitive Verben (z.B. dormir - schlafen).  
 Sie haben lediglich eine obligatorische Konstituente, die Subjekt-NP.
- Verben mit 2 Argumenten  
 Es handelt sich um transitive Verben (z.B. pintar - malen).  
 Als obligatorische Konstituenten erfordern sie eine NP in Subjektfunktion und eine NP (PP in den romanischen Sprachen) in direkter oder indirekter Objektfunktion oder eine PP in der Funktion des präpositionalen Objektes als Ortsargument.
- Verben mit 3 Argumenten:  
 Es sind die ditransitiven Verben (z.B. dar - geben).  
 Sie haben als obligatorische Konstituenten eine NP in Subjektfunktion, eine NP in direkter Objektfunktion und eine NP oder PP (in den romanischen Sprachen) in indirekter Objektfunktion.

**Kopulae (KOP)** erfordern eine NP als Prädikatsnomen oder eine AP als prädikatives Adjektiv. Sie können zusätzlich fakultativ begleitet werden von einer Präpositionalphrase und / oder einem Nebensatz.

Im Portugiesischen (wie auch im Deutschen) gehören u.a. die Verben „ser“ (sein), „parecer“ (scheinen), „permanecer“ oder „ficar“ (bleiben) zur Gruppe der kopulativen Verben. Dazu kommt noch das spezifisch portugiesische „estar“ (sein).

Beispiele:     O livro é interessante. (prädikatives Adjektiv)  
                   Das Buch ist interessant.  
                   Este homem é um mentiroso. (Prädikatsnomen)  
                   Dieser Mann ist ein Lügner.

Zur Abgrenzung von „ser“ (sein) und „estar“ (sein):

- „ser“ wird „bei wesentlichen Eigenschaften und Dauerzuständen gebraucht, die sich ihrer Natur nach nicht ändern oder doch wenigstens eine Zeitlang konstant bleiben, wie z.B. Nationalität, Beruf, Konfession, Charakter, Form oder Material“ (Hundertmark-Santos Martins 1998, 108). „Ser“ gehört zu den „individual-level“-predicates (Carlson 1977/80), die persönlich-individuelle Eigenschaften charakterisieren:  
Beispiel: A professora é francesa. Die Lehrerin ist Französin.
- „estar“ wird „bei vorübergehenden Zuständen, wie z.B. Krankheit, Emotionen, oder Wetter“ gebraucht (Hundertmark-Santos Martins 1998, 108). „Estar“ wird den „stage-level“-predicates (Carlson 1977/80), zugeschrieben, die Zustände beschreiben:  
Beispiel: O tempo está bom. Das Wetter ist gut.

### **Inhaltliche Bestimmung der Konstituenten NP, PP und AP**

In der Folge werden die Phrasen NP, AP und PP entsprechend ihrer Phrasenstrukturregeln zerlegt und in Bezug zur portugiesischen Sprache beschrieben (Hundertmark-Santos Martins 1998, Morgado Kessler 2005):

NP → (Det) (AP) N (PP) (S')  
AP → (Adv) A (PP)  
PP → P NP

Zur Kategorie **Nomen (N)** gehören:

- alle Nomina ohne Determinierer (z.B. allgemeine oder nicht quantifizierbare Objekte wie pão - Brot, erva - Gras oder água - Wasser)
- alle Nomina mit Determinierer (z.B. o cão - der Hund, a menina - das Mädchen)
- Eigennamen (sie werden im Portugiesischen in der Regel von einem Determinierer begleitet (z.B. a Ana, o Pedro)
- substantivierte Adjektive (z.B. o mau - der Böse)
- substantivierte Verben (z.B. o comer - das Essen)
- Zahlen und Buchstaben
- substantivierte Possessivpronomina (o meu - meiner, a minha - meine)
- Pronomina: Personalpronomina in Subjekt- oder Objektfunktion (z.B. eu, tu, ele - ich du er / me, te, lhe - mir, dir ihm), Relativpronomina (z.B. o qual, a qual - derjenige, diejenige), Interrogativpronomina (z.B. O que? Quem? Qual? Quanto? - Was? Wer? Welcher? Wieviel?) oder Indefinitpronomina (z.B. todo, toda - alle, algum, alguma - einige, muito, muita - viel)

Zur Kategorie **Determinierer (Det)** gehören:

- der unbestimmte Artikel (um, uma - einer, eine)

- der bestimmte Artikel (o, a - der, die)
- Demonstrativpronomina (z.B. este, esta - dieser, diese, esse, essa - jener, jene)
- Quantifizierer (z.B. um, dois, muitos - ein, zwei, viele)

Der bestimmte Artikel wird im Portugiesischen, im Gegensatz zum Deutschen, auch vor Namen oder Titeln (o Paulo, o Dr Perreira) und vor Possessivpronomina (o meu amigo - der mein Freund) gebraucht. Er kann in bestimmten Fällen weggelassen werden, z.B. vor Monatsnamen (em Junho - in Juni), vor Transportmitteln (ir de carro - fahren mit Auto), oder wie im Deutschen, vor allgemeinen oder nicht quantifizierbaren Begriffen (Como fruta. Bebo leite. - Ich esse Obst. Ich trinke Milch.).

Zur Kategorie **Adjektivphrase (AP)** gehören:

- attributive und prädikative Adjektive, die von einem Adverb (z.B. muito - sehr, pouco - wenig) begleitet werden können  
Beispiele: A menina tem um copo muito cheio. (attributives Adjektiv)  
Das Mädchen hat ein Glas sehr voll.  
O copo está muito cheio. (prädikatives Adjektiv)  
Das Glas ist sehr voll.
- adjektivisch gebrauchte Possessiv- oder Indefinitpronomina  
Beispiele: A minha mãe fez um bolo de chocolate. (Possessivpronomen)  
Die meine Mutter hat gemacht einen Kuchen von Schokolade.  
Todas as pessoas vieram ver a manifestação. (Indefinitpronomen)  
Alle die Leute sind gekommen schauen die Veranstaltung.

Zur Kategorie **Präpositionalphrase (PP)** gehören:

Präpositionale Ergänzungen, d.h. von einer Präposition eingeleitete Objekte. Sie werden entweder als lexikalische Elemente vom voranstehenden Verb oder vom jeweiligen Nomen in „adverbalem oder adnominalem Zwang“ bestimmt (Schmidt-Radefeldt 1989) oder stellen fakultative Satzkonstituenten dar. Es handelt sich um:

- Umstandsbestimmungen
 

der Zeit	(z.B. às cinco horas - um fünf Uhr)
des Ortes	(z.B. na escola - in der Schule)
der Art	(z.B. com delicadeza - mit Gefühl)
der Ursache	(z.B. por causa do tempo - wegen des Wetters)
der Begleitung	(z.B. com a mala - mit dem Koffer)
des Zieles	(z.B. para a escola - zur/ für die Schule)

Die Präposition kann von einem Nomen gefolgt werden (z.B. para a escola - für die Schule), von einem Pronomen (z.B. para mim - für mich), von einem Adverb (z.B. para aqui - hierher) oder von einem Verb (z.B. para comer - zum Essen).

- indirekte Objekte

Im Unterschied zur deutschen Sprache, in der die indirekten Objekte (im Dativ) der Kategorie NP zugeordnet werden, gehören sie im Portugiesischen der Kategorie PP



an, da sie durch eine Präposition („a“) eingeleitet werden. Die Präposition kann von einem Nomen gefolgt werden (z.B. ao cão - für den Hund) oder von einem Pronomen (z.B. a mim - für mich).

Beispiel: A Inês dá o osso **ao (a+o)** cão.  
Inês gibt den Knochen an den Hund.

Adverbien (Adv) bilden eine eigene Kategorie, die Adverbialphrase (AdvP). In der vorliegenden Untersuchung werden sie, der Einfachheit halber, als Umstandswörter des Ortes, der Zeit oder der Art zusammen mit funktionsgleichen Präpositionalphrasen zu den Umstandsbestimmungen gezählt.

Beispiele: aqui - hier, hoje - heute, amanhã - morgen, assim - so

Zur Kategorie der **Nebensätze (S')** gehören:

- durch Relativpronomina (z.B. que, quem, o qual, a qual - der, die, dem, der) eingeleitete Adjektivsätze.

Beispiel: As bolachas que a mãe fez ontem são deliciosas.  
Die Kekse, die die Mutter gebacken hat gestern, sind lecker.

- durch Konjunktionen (z.B. porque - weil, quando - wann) eingeleitete Adverbialsätze.

Beispiel: ... porque as bolachas são boas.  
... weil die Kekse sind gut.

- durch Komplementierer (z.B. que, se - dass, ob) eingeleitete Komplementsätze.

Beispiel: Acho que as bolachas são boas.  
(Ich) finde dass die Kekse gut sind.

### **Exkurs: Funktion der NP und PP im Deutschen und im Portugiesischen**

*Im Deutschen werden Nomina und Pronomina flektiert und tragen offenen (overten) Kasus: Alle Fälle (Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genitiv) werden morphologisch markiert.*

*In der portugiesischen Sprache haben Nomina abstrakten Kasus und tragen keine morphologischen Flexive. Kasus wird für das Subjekt im Nominativ und für das direkte Objekt im Akkusativ in einer NP durch eine feste kanonische Wortstellung markiert.*

*Während im Deutschen die Satzreihenfolge dank der overten Akkusativmarkierung ohne Sinneinbuße umgeändert werden kann, ist dies im Portugiesischen nicht möglich, denn die Änderung der kanonischen Reihenfolge ergibt einen sinnlosen Satz:*

*A menina (NP- Subjekt) está a comer uma bolacha (NP - direktes Objekt).*

*Das Mädchen (NP - Subjekt) isst einen Keks (NP - direktes Objekt).*

*Einen Keks isst das Mädchen. (weiterhin korrekter deutscher Satz)*

*\*Uma bolacha está a comer a menina. (Der Keks isst ein Mädchen)*

*Das indirekte Objekt im Dativ und das Genitivobjekt werden im Portugiesischen in einer durch die Präpositionen „a“ resp. „de“ eingeleiteten PP, dargestellt.*

## Klassifikationskriterien bezüglich der Zusammensetzung der VP

Die Bestimmung der Klassifikationskategorien zur Untersuchung der Zusammensetzung der VP beruht vor allem auf den Informationen der deskriptiven Grammatik, *resultiert aber auch aus zwei ersten, ganz unterschiedlichen Auswertungsversuchen:*

In einer **1. Probeauswertung** wurden alle Möglichkeiten der Zusammensetzung der VP jeweils für Kopulae (KOP) und für argumentfordernde Verben (V) mit genauer Differenzierung ihrer Konstituenten durchgespielt:

KOP + NP	Kopula + Prädikatsnomen
KOP + AP	Kopula + prädikatives Adjektiv
V + NP	Verb + direktes Objekt
V + PP	V + indirektes Objekt
V + PP	V + präpositionales Objekt oder adverbiale Bestimmung

Der prozentuale Anteil der verschiedenen Strukturen wurde ausgerechnet. Die ganze Analyse erwies sich am Ende als sehr aufwändig und schwer auswertbar, weil die für jede Kategorie erforderliche Mindestdatenmenge nicht immer vorhanden war.

\*

In einer **2. Auswertung** wurde in allen VP lediglich die Anzahl der Konstituenten berücksichtigt, unabhängig von ihrer Art und von ihrem obligatorischen Charakter als Prädikatsnomen, Prädikativsadjektiv oder Argument respektiv von ihrem fakultativen Charakter als Adjunkt. Diese Auswertung sah folgende, ganz globale Kategorien vor:

V	intransitives Verb oder elliptische Kurzantwort
V+1K	Verb mit 1 Konstituente (obligatorisch oder fakultativ)
V+2K	Verb mit 2 Konstituenten (obligatorische und/oder fakultative)
V≥3K	Verb mit ≥ 3 Konstituenten (obligatorische und/oder fakultative)

Auch diese Analyse wurde verworfen, weil sie letztendlich zu global und unspezifisch war, dem obligatorischen / fakultativen Charakter der einzelnen Konstituenten nicht Rechnung trug und somit relevante, qualitative Informationen nicht berücksichtigte.

\*

Schlussendlich wurde eine **3. Auswertungsklassifikation** gewählt, in der zwischen kopulativen Verben (die ein Prädikatsnomen oder ein Prädikativsadjektiv erfordern) und argumentfordernden Verben (die neben dem Subjektargument eine bestimmte Anzahl an Argumenten in direkter und/oder indirekter Objektfunktion oder in der Funktion eines präpositionalen Objektes erfordern) unterschieden wird.

Die obligatorischen Konstituenten dieser 2 Verbgruppen werden aber nicht hinsichtlich der Art differenziert (wie in Probeauswertung 1), sondern allgemein als obligatorische Konstituenten gezählt. Diese sind für kopulative Verben Prädikatsnomina oder prädikative Adjektive (Kop+1K) und für argumentfordernde Verben Objektargumente (V+1OK, V+2OK).

Diesen Kategorien können jeweils fakultative Konstituenten, Adjunkte, zugefügt werden (Kop+1K+A, oder V+1OK+A).

Zusätzlich werden komplexe Konstituenten von einfachen Konstituenten unterschieden (Kop + 1kK, V+1kOK).

Schlussendlich werden ellipische Kurzantworten (Kop ell und V ell) separat gezählt.

Die Komplexität der VP wird demnach in der vorliegenden Untersuchung am Vorhandensein von Adjunkten und komplexen Konstituenten bewertet:

- **Adjunkte** sind die fakultativen zusätzlichen Konstituenten, die nicht von der Argumentstruktur des Verbs vorgegeben sind (Nebensätze oder adverbiale Bestimmungen). Im Gegensatz dazu stehen die internen, von der Argumentstruktur des Verbs vorgegebenen obligatorischen Konstituenten (Komplemente in der Funktion des direkten und indirekten Objektes oder in der Funktion des präpositionalen Objektes).  
Beispiel: **Ontem de manhã** a Ana comiu uma bolacha **na cozinha**.  
**Gestern Morgen** Ana hat gegessen einen Keks **in der Küche**.
- **Komplexe Konstituenten** sind obligatorische Konstituenten in der Funktion eines direkten, indirekten oder präpositionalen Objektes oder in der Funktion eines Prädikatsnomens, die nicht nur aus einer einfachen NP bestehen, sondern die z.B. durch eine PP oder einen Relativsatz S' ergänzt werden.  
Beispiel: A Ana está a comer **a bolacha do irmão**.  
Anna isst **den Keks des Bruders**.

Daraus ergibt sich folgendes Muster an Satzbauplänen, anhand derer die Zusammensetzung der VP geprüft wird (In allen Satzbauplänen werden nur die internen Objektargumente angegeben, das Subjektargument ist vorausgesetzt):

<b>V ell</b>	Verb als elliptische Kurzantwort
<b>Kop ell</b>	Kopula als elliptische Kurzantwort
<b>V</b>	intransitives Verb
<b>V+1OK</b>	transitives Verb mit 1 Objektargument (1 Objektkonstituente)
<b>Kop+1K</b>	Kopula mit 1 Konstituente (Prädikatsnomen / -adjektiv)
<b>V+2OK</b>	ditransitives Verb mit 2 Objektargumenten (2 Objektkonstituenten)
<b>V+1kOK</b>	transitives Verb mit komplexem Objektargument (1 Konstituente)
<b>Kop+1kK</b>	Kopula mit komplexer Konstituente (Prädikatsnomen / -adjektiv)
<b>V+A</b>	intransitives Verb mit 1 Adjunkt
<b>V+1OK+A</b>	transitives Verb mit 1 Objektargument (1 Konstituente) und 1 Adjunkt
<b>V+1OK+A+A</b>	transitives Verb mit 1 Objektargument (1 Konstituente) und 2 Adjunkten
<b>V+1kOK+A</b>	transitives Verb mit komplexem Objektargument (1 Konstituente) und 1 Adjunkt
<b>Kop+1K+A</b>	Kopula mit 1 Konstituente (Prädikatsnomen oder -adjektiv) und 1 Adjunkt

**Unvollst. VP** VP in denen das obligatorische Objektargument fehlt.

## Beschreibung der gewählten Klassifikationskategorien

Die Kategorien **Kop ell** und **V ell** begreifen die charakteristisch portugiesischen elliptischen Kurzantworten auf eine Frage oder als Bestätigung einer Aussage.

Beispiele: Estás cansado? **Estou.** (Kop ell)  
Bist du müde? Ich bin.  
Vais para casa? **Vou.** (V ell)  
Gehst du nach Hause? Ich gehe.

Beispiele aus dem Sprachkorpus:

Isto é uma salada. **É.** (Kop ell) C. (3;8)

Das ist ein Salat. Das ist.

Tens brincos? **Tenho.** (Vell) C. (2;4)

Hast du Ohrringe? Ich habe.

**Kategorie V** begreift alle VP ohne Objektargument, d.h. die intransitiven Verben.

Beispiel: A Ana **está a dormir.** (V)  
Anna schläft.

Die Kategorien **Kop+1K** und **V+1OK** begreifen alle VP, die eine obligatorische Konstituente erfordern, in der Form eines Prädikatsnomens oder eines Prädikatsadjektivs für die kopulativen Verben und in der Form eines Objektargumentes in direkter oder indirekter Funktion oder in der Funktion eines präpositionalen Objektes für die argumentfordernden (transitiven) Verben.

Beispiele: O copo está **cheio.** (Kop+1K)  
Das Glas ist voll.  
A menina está a comer **a bolacha.** (V+1OK)  
Das Mädchen isst den Keks.

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

O ratos quer **o ovos.** (= Os ratos querem os ovos.) (V+1OK) E. (2;8)

Die Mäuse wollen die Eier.

**Kategorie V+2OK** begreift alle VP, die zwei obligatorische Konstituenten, in der Form eines Argumentes in direkter Objektfunktion und eines Argumentes in indirekter Objektfunktion, erfordern. Es sind die ditransitiven Verben.

Beispiel: A menina dá **a bolacha à mãe.** (V+2OK)  
Das Mädchen gibt den Keks an die Mutter.

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

Isso cavalo **fez doi-doi aquilo.** (V+2OK) G. (2;4)

Dieses Pferd hat getan Weh (an) diesem.

Die Kategorien **Kop+1kK** und **V+1kOK** begreifen Kopulae mit komplexem Prädikatsnomen oder Prädikatsadjektiv und transitive Verben mit komplexem Objektargument in direkter oder indirekter Funktion oder als präpositionales Objekt.

Beispiele: O copo está **cheio de água.** (Kop+1kK)  
Das Glas ist voll mit Wasser.  
A menina está a comer **a bolacha que a mãe fez ontem.** (V+1kOK)  
Das Mädchen isst den Keks, den die Mutter hat gemacht gestern.

Beispiele aus dem Sprachkorpus:

Isso é **o leite da vaca.** (Kop+1kK) C. (3;8)

Das ist die Milch der Kuh.

Está **em cima da casa do cavalo**. (V+1kOK)  
Er ist auf dem Haus des Pferdes.

C. (3;8)

**Kategorie V+A** begreift intransitive Verben mit einem Adjunkt in der Form einer adverbialen Bestimmung.

Beispiel: A Ana está a dormir **na cama**. (V+A)  
Anna schläft im Bett.

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

**Depois** a abelha pica. (V+A)  
Danach die Biene sticht.

A. (2;4)

**Kategorie V+1OK+A** begreift transitive Verben mit Objektargument und 1 Adjunkt.

Beispiel: A menina está a comer **a bolacha na cozinha**. (V+1OK+A)  
Das Mädchen isst den Keks in der Küche.

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

Está a bater **cá na minhas costas**. (V+1OK+A)  
(Er) schlägt hier meinen Rücken.

L. (3;0)

**Kategorie V+1OK+A+A** begreift transitive Verben mit Objektargument und 2 Adjunkten.

Beispiel: **Ontem** a menina comeu **a bolacha na cozinha**. (V+1OK+A+A)  
Gestern das Mädchen hat gegessen den Keks in der Küche.

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

Eu **só** tenho **um miao na minha casa**. (V+1OK+A+A)  
Ich nur habe eine Miau in meinem Haus.

C. (3;8)

Está a **o** puxar **para aí para o chão**. (V+1OK+A+A)  
(Er) stößt ihn bis dahin auf den Boden.

B. (4;0)

**Kategorie V+1kOK+A** begreift transitive Verben mit komplexem Objektargument und 1 Adjunkt.

Beispiel: **Ontem** a menina comeu **o bolo da avó**. (V+1kOK+A)  
Gestern das Mädchen hat gegessen den Kuchen der Oma.

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

**Depois** eu vou **para a cama da minha mãe**. (V+1kOK+A) C. (3;4)  
Dann ich gehe ins Bett der meinen Mutter.

**Kategorie Kop+1K+A** begreift Kopula mit Prädikatsnomen oder Prädikatsadjektiv und 1 Adjunkt.

Beispiel: **Se calhar é branco**. (Kop+1K+A)  
Vielleicht (er) ist weiß.

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

**É castanho também**. (Kop+1K+A)  
(Er) ist braun auch.

M. (3;4)

Die Kategorien V, Kop+1K, V+1OK und V+2OK können theoretisch jeweils komplexe Konstituenten und zusätzliche Adjunkte in verschiedenen Kombinationen beinhalten, wie die folgenden Beispiele veranschaulichen:

Beispiele: **Ontem, às vinte horas**, a Ana estava a dormir **na cama**. (V+3A)  
Gestern, um acht Uhr, die Ana schlief im Bett.

O macaco roubou **os amendoims do papagaio no aviário no jardim zoológico em Lisboa hoje à tarde porque tinha fome.**  
**(V+1kOK+6A).**

Der Affe hat geklaut die Erdnüsse des Papageis im Vogelgehege im Zoo in Lissabon heute Abend weil (er) hatte Hunger.

Solche Beispiele kommen in den Sprachkorpora aber nicht vor, so dass die entsprechenden Kategorien nicht berücksichtigt wurden.

Schlussendlich verbleibt eine Gruppe von Verbalphrasen, die keiner der oben aufgezählten Kategorien zugeordnet werden kann, weil sie die Argumentstruktur ihres Verbs nicht sättigt: sie werden den **unvollständigen Verbalphrasen** zugeordnet.

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

Está muh-muh.  
 Ist Muh-Muh.

R. (2;4)

### Zusammenfassung: Übersichtstabelle der Zusammensetzung der VP

V ell	% aller VP	elliptische Kurzantwort mit argumentforderndem Verb
Kop ell	% aller VP	elliptische Kurzantwort mit Kopula
V	% aller VP	intransitives Verb
V+1OK	% aller VP	transitives Verb mit 1 Objektargument (1 Konstituente)
Kop+1K	% aller VP	Kopula mit 1 Konstituente (Prädikatsnomen/-adjektiv)
V+2OK	% aller VP	ditransitives Verb mit 2 Objektargumenten/ Konstituenten
V+1kOK	% aller VP	transitives Verb mit komplexem Objektargument
Kop+1kK	% aller VP	Kopula mit komplexer Konstituente
V+A	% aller VP	intransitives Verb mit 1 Adjunkt
V+1OK+A	% aller VP	transitives Verb mit 1 Objektargument und 1 Adjunkt
V+1OK+A+A	% aller VP	transitives Verb mit 1 Objektargument und 2 Adjunkten
V+1kOK+A	% aller VP	transitives Verb mit kompl. Objektargument und 1 Adjunkt
Kop+1K+A	% aller VP	Kopula mit 1 Konstituente und 1 Adjunkt
unvollst. VP	% aller VP	unvollständige VP

- In jeder VP wird, in Abhängigkeit der Art des Verbs (Kopula oder argumentforderndes Verb) die Anzahl der obligatorischen Konstituenten sowie der fakultativen Konstituenten (Adjunkte) ermittelt.
- Der prozentuale Anteil der einzelnen Satzbaupläne an der Gesamtheit der Verbalphrasen wird errechnet.
- Die Konstituente in Subjektfunktion (externes Argument) wird vorausgesetzt (jeder Satz hat ein Subjekt) und deshalb nicht mitgezählt.
- Die Wortstellung und die morphologische Korrektheit der einzelnen Konstituenten werden nicht in dieser Klassifikation, sondern in der Klassifikation der Wortstellung und der funktionalen Kategorien berücksichtigt.

## (2) Art der verbalen Elemente: prädikative Strukturen und Argumentstrukturen, Modal- und Hilfsverben

### Verbale Elemente nach einer deskriptiven Grammatik

Wie bereits beschrieben, werden verbale Elemente in Abhängigkeit ihrer syntaktischen Struktur in *kopulative und argumentfordernde Verben* eingeteilt:

*Kopulative (oder prädikative) Strukturen oder Kopulae* sind verbale Elemente, die von einem prädikativen Adjektiv oder einem Prädikatsnomen gefolgt werden.

*Argumentfordernde Verben* sind verbale Elemente, die, je nach Argumentstruktur, eine bestimmte Anzahl an minimalen obligatorischen Teilnehmern erfordern. Sie gliedern sich in intransitive, transitive und ditransitive Verben.

Unabhängig davon können die verbalen Elemente der portugiesischen Sprache in folgende Gruppen unterteilt werden (Hundertmark-Santos Martins 1998, Morgado Kessler 2005, Bescherelle, Verben 2008):

#### **Vollverben**

Vollverben sind bedeutungstragende Elemente und gehören zur offenen Wortklasse. Sie werden im Portugiesischen genauso gebraucht wie im Deutschen.

Beispiele: comer - essen, pintar - malen, pegar - nehmen, andar - gehen

#### **Kopulae**

Kopulative oder prädikative Verben werden, wie im Deutschen, von einem prädikativen Adjektiv oder einem Prädikatsnomen gefolgt.

Wie weiter oben bereits beschrieben, können sie im Portugiesischen auch elliptisch, ohne weitere Konstituente, als Kurzantwort auf eine Entscheidungsfrage, gebraucht werden. Die Antwort „sim“ oder „não“ (ja oder nein) ist auf eine solche Frage nicht angebracht, vielmehr wird das Verb in der entsprechenden Person wiederholt.

Beispiel: Estás cansado? Estou.  
Bist du müde? (Ich) bin.

#### **Modalverben**

Modalverben sind bedeutungstragend, werden von einem infiniten Verb begleitet und bilden eine geschlossene Wortklasse.

Eine hundertprozentige Übersetzung ins Deutsche ist nicht immer möglich.

Beispiele: saber - wissen, können poder - können, dürfen  
dever / ter que - müssen

Im Gegensatz zur deutschen Sprache können im Portugiesischen Modalverben (wie auch Vollverben, Kopulae und Auxiliare) als elliptische Kurzantwort auf eine Entscheidungsfrage, ohne jedes andere Affirmationswort und ohne zusätzliche Konstituente, gebraucht werden.

Beispiel: Podes ir ao cinema? Posso.  
Kannst (du) ins Kino gehen? (Ich) kann.

#### **Auxiliare:**

Im Portugiesischen werden folgende Verben als Hilfsverben gebraucht:

- ter: Hilfsverb der zusammengesetzten Zeiten bei allen Verben  
 Beispiele: tenho vindo - ich bin gekommen,  
 tenho comido - ich habe gegessen
- ser: Hilfsverb des Passivs  
 Beispiel: Os ladrões são apanhados.  
 Die Einbrecher werden gefasst.
- haver: wird in der Umgangssprache selten und nur noch in festen Ausdrücken und gelegentlich in der Schriftsprache gebraucht  
 Beispiel: Há muita gente aqui.  
 Es sind viele Leute hier.
- ir: Hilfsverb für die Bildung der nahen Zukunft  
 Beispiel: A mãe vai fazer um bolo.  
 Die Mutter wird machen einen Kuchen.
- estar: Hilfsverb im Zustandspassiv  
 Beispiel: Os ladrões estão apanhados.  
 Die Einbrecher sind gefasst.  
 Hilfsverb in der viel gebrauchten periphrastischen Konstruktion „estar + Präposition a + Infinitiv“:

Auxiliare sind im Portugiesischen einerseits Hilfsverben der zusammengesetzten Zeiten, andererseits können sie auch die Funktion eines Vollverbs übernehmen.

- Beispiele: Vou para casa. (ir) (Ich) gehe nach Hause.  
 Estou em casa. (estar) (Ich) bin zu Hause.  
 Tenho um cão. (ter) (Ich) habe einen Hund.

Auxiliare können, wie auch Modal- und Vollverben oder Kopulae, als elliptische Kurzantwort auf eine Entscheidungsfrage, ohne weitere Konstituente, gebraucht werden.

- Beispiel: A Susanne é francesa? É.  
 Ist Susanne Französin? (Sie) ist.

### **Exkurs: Periphrastische Konstruktionen**

*Periphrastische Konstruktionen sind charakteristisch für die portugiesische Sprache.*

*Sie bestehen aus einem Hilfsverb (AUX) wie „estar“, „vir“ oder „andar“ und werden von einem Hauptverb im Infinitiv (und z. T. von der Präposition „a“) gefolgt.*

*Die allgemeine Formel der periphrastischen Konstruktionen lautet: AUX (+ a) + Inf.*

*Periphrastische Konstruktionen werden oft gebraucht, allen voran die Konstruktion „estar + a + Infinitiv“, die eine unmittelbar ablaufende Handlung ausdrückt, als Abgrenzung von einem Dauerzustand.*

- Beispiel: Ela está a beber cha. - Sie trinkt (gerade) Tee.  
 in Abgrenzung zu:  
 Ela bebe cha. - Sie trinkt gewöhnlich Tee und nicht etwa Kaffee.



## Klassifikationskriterien bezüglich der Art der verbalen Elemente

Die Klassifikationskategorien bezüglich der Art der verbalen Elemente der vorliegenden Untersuchung beziehen sich in einer **ersten Einteilung** auf alle verbalen Elemente, die in Abhängigkeit ihrer syntaktischen Struktur (prädikative und argumentfordernde Verben) und je nach Argumentstruktur folgendermaßen eingeteilt werden (das Subjektargument wird nicht jedesmal explizit genannt):

**Vkop:** Kopulative Verben sind von einem Prädikatsnomen oder einem prädikativen Adjektiv gefolgte prädikative Strukturen.

Beispiele: ser / estar - sein, ficar - bleiben, parecer - scheinen

Beispiele aus dem Sprachkorpus:

É bola (= É uma bola.) G. (2;0)

(Das) ist ein Ball.

É feio também. C. (3;4)

(Er) ist hässlich auch.

**VtCOD:** VtCOD sind argumentfordernde, transitive Verben, die ein direktes Objekt (complemento objeto direto - COD) in der Form einer Nominalphrase selektieren und diesem strukturellen Kasus (Akkusativ) zuweisen. Sie werden hinsichtlich ihrer Korrektheit, d.h. ihrer syntaktischen Vollständigkeit (Vorhandensein des Determinierers) bewertet.

Beispiele: pintar - malen, ver - sehen, comer - essen

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

O ratos quer o ovos. (= Os ratos querem os ovos.) E. (2;8)

Die Mäuse wollen die Eier.

**VtPP:** VtPP sind argumentfordernde, transitive Verben, die ein Objekt in Form einer Präpositionalphrase selektieren (lexikalischer Kasus). In den romanischen Sprachen werden sowohl indirekte Objekte (complemento objeto indireto - COI) als auch Umstandsbestimmungen (z.B. des Ortes, der Zeit, des Umstandes) mit einer Präpositionalphrase abgebildet. Auch sie werden hinsichtlich ihrer Korrektheit, d.h. ihrer syntaktischen Vollständigkeit (Vorhandensein von Determinierer und Präposition) bewertet.

Beispiele: ir a - gehen, acreditar em - glauben, gostar de - mögen

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

Tem doi-doi para cabeça. (= na cabeça.) N. (2;8)

(Er) hat Weh am Kopf.

**Vt-COD/PP:** Es handelt sich um die gleichen, oben beschriebenen transitiven Verben VtCOD und VtPP, die eigentlich neben dem Subjektargument auch ein Objektargument haben müssten. Weil dieses im kommunikativen Kontext syntaktisch nicht unbedingt realisiert werden muss, ohne die Korrektheit der Äußerung zu beeinträchtigen, entsteht ein implizites Objektargument.

Beispiel: Antwort auf die Frage: Was macht der Hund?

Der Hund isst. O cão está a comer.

Beispiel aus dem Sprachkorpus:  
O meu cão em Portugal morde. L. (4;0)  
Der mein Hund in Portugal beißt.

**Vit:** Intransitive Verben sind argumentfordernde Verben, die nur ein Subjektargument als minimalen obligatorischen Teilnehmer haben.

Beispiel: dormir - schlafen  
Beispiel aus dem Sprachkorpus:  
Está a dormir. I. (3;0)  
(Er) schläft.

**Vdit:** Ditransitive Verben sind argumentfordernde Verben, die ein direktes Objekt (COD) als Nominalphrase (NP) mit strukturellem Kasus Akkusativ und ein indirektes Objekt (COI) als Präpositionalphrase (PP) mit lexikalischem Kasus selektieren. Sie werden hinsichtlich ihrer Korrektheit, d.h. ihrer syntaktischen Vollständigkeit bewertet.

Beispiele: dar - geben, oferecer - schenken, pôr - legen  
Beispiel aus dem Sprachkorpus:  
A menina dá um osso ao cão no jardim. B. (4;0)  
Das Mädchen gibt einen Knochen an den Hund im Garten.

**Vrefl:** Reflexive Verben sind transitive Verben und könnten auch unter der Klassifikation VtCOD stehen. Sie fordern ein Reflexivpronomen. Die Sprachkorpora zeigen, dass sie offensichtlich später erworben werden als transitive Verben mit nachfolgender NP. Aus dieser Ursache werden sie getrennt untersucht. Auch sie werden hinsichtlich ihrer Korrektheit, d.h. ihrer syntaktischen Vollständigkeit bewertet.

Beispiele: pentear-se - sich kämmen, lavar-se - sich waschen  
Beispiel aus dem Sprachkorpus:  
Vai esconder-se. (Er) geht verstecken sich. La (4;0)

**Vell:** Unter dieser Klassifizierung finden sich alle kopulativen und argumentfordernden Verben, die in der elliptischen Kurzantwort lediglich mit dem Subjektargument auftreten.

Beispiele: Gostas de chocolate? Gosto.  
Magst du Schokolade? (Ich) mag.  
É bonito? É.  
Ist es schön? (Es) ist.  
Beispiel aus dem Sprachkorpus:  
Tenho. N. (2;8)  
(Ich) habe.

In einer **zweiten Einteilung** wird der Gebrauch der Modal- und Hilfsverben in zusammengesetzten Verbzeiten und in den für die portugiesische Sprache spezifischen periphrastischen Konstruktionen untersucht.

Daraus ergeben sich folgende zwei Untergruppen:

**LexV+VInf** Lexikalische Verben mit nachfolgendem Infinitiv begreifen alle Modal- und Hilfsverben mit nachfolgendem Infinitiv.

Beispiel Vou brincar com a boneca.  
(Ich) werde mit der Puppe spielen.

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

Quero arrumar  
(Ich) will einräumen.

G. (2;4)

**Per.Konst.** Periphrastische Konstruktionen setzen sich aus einem Hilfsverb, einer Präposition und einem infiniten Vollverb zusammen. In der vorliegenden Untersuchung wurde, bis auf wenige Ausnahmen, vorwiegend die Konstruktion „estar+a+VInf“ gebraucht. Die Klassifikation bezieht sich deshalb auf diese Form. Sie wird hinsichtlich ihrer Korrektheit bewertet, wobei nicht die morphologische Korrektheit der Subjekt-Verb-Kongruenz gemeint ist, sondern die syntaktische Vollständigkeit. Es wird lediglich global zwischen korrekt (+) oder inkorrekt (-) unterschieden. Es wird nicht differenziert, ob das Hilfsverb oder die Präposition fehlt.

Beispiel: A menina está a brincar com a boneca.  
Das Mädchen spielt (im Moment) mit der Puppe.

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

Está a bater cá na minhas costas.  
(Er) schlägt hier auf meinen Rücken.

L. (3;0)

### Zusammenfassung: Übersichtstabelle der Art der verbalen Elemente

Vkop	% aller Verben	-
VtCOD	% aller Verben	% Korrektheit
VtPP	% aller Verben	% Korrektheit
Vt-COD/PP	% aller Verben	-
Vit	% aller Verben	-
Vdit	% aller Verben	% Korrektheit
Vrefl	% aller Verben	% Korrektheit
Vell	% aller Verben	% Korrektheit
Lex. Verb + VInf	% aller Verben	-
Periphrast. Konstr.	% aller Verben	% Korrektheit

- Der prozentuale Anteil aller unterschiedlichen verbalen Elemente am Gesamtanteil der Verben wird ermittelt.
- Die Korrektheit der verbalen Elemente, gemessen an ihrer syntaktischen Vollständigkeit, wird ermittelt, mit Ausnahme der kopulativen Verben (Vkop), der (korrekt) unvollständigen transitiven Verben (Vt-COD/PP), der intransitiven Verben (Vit) und der Modal- und Hilfsverben mit nachfolgendem infiniten Verb (lexV+VInf). Diese werden nämlich in den Korpora ab ihrem ersten Gebrauch in der Regel syntaktisch korrekt realisiert.
- Die morphologische Korrektheit der verbalen Elemente (Kongruenz und Tempus) wird im Kapitel der funktionalen Kategorien untersucht.

### (3) Zusammensetzung der Nominalphrase (NP)

#### Die Nominalphrase in der Generativen Grammatik

Die Möglichkeiten der Zusammensetzung einer Nominalphrase reichen vom einzelnen Nomen mit oder ohne Determinierer, pro-Subjekt oder Pronomen bis hin zur Kombination eines Nomens mit Determinierer und Adjunkten in der Form einer AP, NP, PP oder S'.

Die Phrasenstruktur der NP lautet:  $NP \rightarrow (DET) (AP) N (NP/PP) (S')$

Die in Klammern gesetzten Elemente haben fakultativen Charakter.

Beispiel:

o	novo	livro	da (de a) Julia	que a mãe lhe ofereceu
Det	AP	N	PP	S'
das	neue	Buch	der Julia, das die Mutter ihr geschenkt hat	
Det	AP	N	NP	S'

Im X'-Schema wird die NP wie folgt dargestellt:

$NP \rightarrow \text{SpecNP}, N'$	SpecNP wird durch den Determinierer realisiert und spezifiziert die NP
$N' \rightarrow N, XP$	Das Nomen (N) ist der Kopf, XP ist das Komplement der NP. In den romanischen Sprachen ist XP eine PP
$N' \rightarrow N', XP$	XP ist ein Adjunkt, z.B. ein Relativsatz S' oder eine Adjektivphrase AP

Spezifikator der NP (Spec NP) ist im obigen Beispiel der Determinierer „o“ / „das“.  
Kopf der NP ist das Nomen, im Beispiel „livro“ / „Buch“.  
Komplement von N ist im portugiesischen Beispielsatz die PP „da Julia“, im deutschen die NP „der Julia“.  
Adjunkt XP ist im vorliegenden Beispiel der Relativsatz „... que a mãe lhe ofereceu“ resp. „... das die Mutter ihr geschenkt hat“ sowie das attributive Adjektiv AP „novo“ / „neue“.

#### Mögliche Zusammensetzungen der Nominalphrase

Je nach Zusammensetzung ergeben sich folgende Bestimmungen der NP:

<b>N</b>	Nomen ohne Determinierer
<b>Det + N</b>	Nomen mit Determinierer
<b>Det + AP + N</b>	Nomen mit Determinierer und attributivem Adjektiv oder adjektivisch gebrauchtem Possessiv- oder Indefinitpronomen
<b>NP+PP</b>	Nominalphrase mit Genitivobjekt (in Form einer PP)
<b>NP+S'</b>	Nominalphrase mit Relativsatz

#### pro-Subjekt

<b>Pronomina</b>	alle Pronomina
<b>Pron S</b>	Personalpronomina in Subjektfunktion

<b>Pron Obj</b>	Personalpronomina in direkter und indirekter Objektfunktion
<b>Pron Refl</b>	Reflexivpersonalpronomina
<b>Pron Rel</b>	Relativpronomina
<b>Pron Poss</b>	Possessivpronomina
<b>Andere Pron</b>	Demonstrativ-, Interrogativ- und Indefinitpronomina

## Die Nominalphrase nach einer deskriptiven Grammatik

Eine ausführliche inhaltliche Bestimmung der Kategorien der NP, AP, PP und S' wurde bereits weiter oben (Zusammensetzung der Verbalphrase) vorgenommen. Deshalb wird an dieser Stelle nur ein Überblick der Kategorien dargestellt:

Zur **Kategorie N** gehören alle Nomina ohne Determinierer.

Beispiele: pão - Brot, leite - Milch, erva - Gras

Zur **Kategorie Det+N** gehören alle Nomina mit Determinierer.

Beispiele: o cão - der Hund, a menina - das Mädchen, a Ana - die Ana, o mau - der Böse, o comer - das Essen

Zur **Kategorie Det+AP+N** gehören Nomina mit Determinierer und attributivem Adjektiv oder adjektivisch gebrauchtem Possessiv- oder Indefinitpronomen.

- attributive Adjektive können von einem Adverb (z.B. muito - sehr, pouco - wenig) oder einer PP (z.B. de agua - mit Wasser) begleitet werden

Beispiel: A menina tem um copo **muito cheio de agua**.  
Das Mädchen hat ein Glas sehr voll mit Wasser.

- adjektivisch gebrauchte Possessiv- oder Indefinitpronomina

Beispiel: **A minha mãe** fez um bolo de chocolate.  
Die meine Mutter hat gemacht einen Kuchen von Schokolade.  
**Todas as pessoas** vieram ver a manifestação.  
Alle die Leute sind gekommen schauen die Veranstaltung.

Zur **Kategorie NP+PP** gehören Nominalphrasen mit einem Genitivobjekt in Form einer PP. Im Portugiesischen wird das Genitivobjekt nicht wie im Deutschen kasusmarkiert, sondern durch eine Präposition eingeleitet.

Beispiel: A mãe compra **a comida do (= de+o) cão**.  
Die Mutter kauft das Essen von dem Hund (= des Hundes).

Zur **Kategorie NP+S'** gehören Nominalphrasen mit einem durch ein Relativpronomen eingeleiteten Adjektivsatz.

Beispiel: As bolachas **que a mãe fez ontem** são deliciosas.  
Die Kekse, die die Mutter gestern gebacken hat, sind lecker.

### Die Kategorie pro-Subjekt:

Während im Deutschen die lexikalische Realisierung des Subjektes obligatorisch ist, kann das Subjekt im Portugiesischen (wie auch im Italienischen oder Spanischen) ausgelassen werden, sofern es eindeutig aus dem Kontext und aus der differenzierten Verbform identifizierbar ist (Müller und Riemer 1998, Laenzlinger 2003).

Beispiel: (Tu) Vais para a escola.  
Du gehst zur Schule.

In diesem Beispiel befindet sich in der Subjektposition (SpecIP-Position) ein phonetisch nicht realisiertes Pronomen oder Nullelement, ein sogenanntes pro-Subjekt (pro). Das Subjekt ist dem Leser oder Hörer wegen des differenzierten und uniken Verbsuffixes sofort klar: es handelt sich eindeutig um die 2. Person Singular. Die Sprachen, die phonetisch leere Subjekte ermöglichen, werden Null-Subjekt-Sprachen oder Pro-Drop-Sprachen genannt. Lediglich bei besonderer Betonung (Emphase) oder wenn die Person an der Verbform nicht eindeutig zu erkennen ist, müssen Pronomina lexikalisch realisiert werden.

Die **Kategorie Pronomina (Pron)** begreift (Hundertmark-Santos Martins 1998, Morgado Kessler 2005):

- **Personalpronomina in Subjekt- oder Objektfunktion PronS und PronObj:**  
PronS sind eu, tu, ele, ela, nós, vocês, eles, elas (ich, du er, sie, wir, ihr, sie).  
PronObj sind me, te, lhe, o, a, nos, vos, lhes, ... (mich, mir, dich, dir, ihn, ...).  
Beispiele: A menina telefona **lhe**. (Pron Obj)  
Das Mädchen telefoniert ihm.  
A mãe **fê-lo**. (Pron Obj)  
Die Mutter hat gemacht ihn.
- **Reflexivpronomina PronRefl:** me, te, se, nos, ... (mich, dich, sich, uns, ...).  
Beispiel: Escondeu-**se**.  
Er hat versteckt sich.
- **Possessivpronomina PronPoss:** meu, minha, teu, ... (meine/r, deine/r, ...).  
Beispiel: A **tua** mãe fez o bolo.  
Die deine Mutter hat gemacht den Kuchen.
- **Relativpronomina PronRel:** que, quem, o que, a que, ... (der, die, dem, ...).  
Beispiel: O bolo **que** a tua mãe fez é muito bom.  
Der Kuchen, den die deine Mutter hat gemacht, ist sehr gut.
- **veränderliche und unveränderliche Demonstrativpronomina:** este, esta, isto, esse, essa, isso, aquele, aquela, ... (diese/r/s, jene/r/s, ...).  
Beispiel: Este bolo é muito bom.  
Dieser Kuchen ist sehr gut.
- **Interrogativpronomina:** O que?, Qual? Quem? ... (Was? Welcher?, Wer?...)  
Beispiel: Quem é que fez o bolo?  
Wer hat gemacht den Kuchen?
- **veränderliche und unveränderliche Indefinitpronomina:** todos, todas, tudo, algum, alguma, nenhum, nenhuma ... (alle, alles, einige, keiner, keine...)  
Beispiel: Todos os meninos gostam de bolo de chocolate.  
Alle die Kinder mögen Kuchen von Schokolade.

Im Gegensatz zur deutschen Sprache, in der sowohl lexikalische Nomina als auch Pronomina sichtbar (overt) flektiert werden, wird Kasus im Portugiesischen nur an

Personalpronomina, nicht aber an lexikalischen Nomina morphologisch realisiert. Personalpronomina in Subjekt- oder Objektfunktion tragen overten Kasus, sie nehmen eine andere Form an, je nachdem ob sie ein Subjekt, ein direktes Objekt (Akkusativ) oder indirektes Objekt (Dativ) darstellen (Müller und Riemer 1998).

Beispiel: Dou - **a** (a carta) à (= a+a) Joana. (Akkusativpersonalpronomen)  
(Ich) gebe **ihn** (den Brief) an die Joana.  
Dou - **lhe** (à Joana) a carta. (Dativpersonalpronomen)  
(Ich) gebe **ihr** den Brief.

Schwierig ist die Verschmelzung von direktem und indirektem Objektpronomen.

Beispiel: Dou - **lha** (**lhe + a**).  
(Ich) gebe ihr ihn.

Im affirmativen Deklarativsatz entspricht die Stellung der Personalpronomina der kanonischen Reihenfolge VO: Objektpronomina werden dem Verb prinzipiell nachgestellt, was als Enklisis bezeichnet wird. Es gibt aber Ausnahmen zu dieser Regel, die sowohl in der Laut- als auch Schriftsprache praktiziert werden (z.B. der Negationssatz). Auf diese Stellungsbesonderheiten (als Proklisis bezeichnete präverbale Stellung des Pronomens und als Mesoklisis bezeichnete integrierte Stellung des Pronomens zwischen Verbstamm und Verbsuffix) wird im Kapitel der Wortstellung eingegangen.

### **Klassifikationskriterien bezüglich der Zusammensetzung der NP**

Alle weiter oben beschriebenen möglichen Kategorien zur Untersuchung der Zusammenstellung der NP werden in der vorliegenden Untersuchung in 4 großen Kategorien zusammengefasst und ausgewertet:

#### **einfache NP (Det+N), komplexe NP (Det+A+N), pro-Subjekte und Pronomina**

Die Kategorie NP+PP (Nominalphrase mit Genitivobjekt in Form einer PP) wird in der Klassifikation der Zusammensetzung der Präpositionalphrase aufgegriffen.

Die Kategorie NP+S' (Nominalphrase mit Relativsatz) wird in der Klassifikation der Komplementiererphrase, die die komplexe Syntax untersucht, aufgegriffen.

#### **Einfache NP (Det+N)**

Die Kategorie (Det+N) ist eine übergreifende Kategorie, die sowohl Nomina mit Determinierer (Det+N) als auch Nomina ohne Determinierer (N), alle unabhängig von ihrer grammatischen Funktion (Nominativ/Subjekt, Akkusativ/Objekt oder Prädikatsnomen), begreift.

Ihr prozentualer Anteil am Gesamtteil aller NP sowie ihre Korrektheit (im Sinne der Vollständigkeit, gemessen am Vorhandensein des Determinierers) werden ermittelt.

Beispiele aus dem Sprachkorpus:

**O cão** está aqui dentro. P. (2;8)

Der Hund ist hier drin.

Isso é um balde para pôr **água**. I. (3;0)

Dieser ist ein Eimer für zu schütten Wasser.

### **(Det+N)AkkON**

Die Kategorie (Det+N)AkkON bezieht sich auf alle NP in direkter Objektfunktion (**AkkusativObjekt als Nomen**). Sie überschneidet sich mit (Det+N) und wird nicht gebraucht, um die Zusammenstellung der NP zu untersuchen, sondern um, in einem späteren Kapitel, eine Erwerbssequenz der Objekte aufzustellen, in der das Auftreten und die Korrektheit der direkten und indirekten Objekte sowie der präpositionalen Objekte zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

O ratos quer **o ovos**. (= Os ratos querem os ovos.) E. (2;8)  
Die Mäuse will die Eier.

### **Komplexe NP (Det+A+N)**

Der prozentuale Anteil der komplexen NP mit attributivem Adjektiv (Det+A+N) an der Gesamtheit aller NP sowie ihre Korrektheit (Vollständigkeit) werden ermittelt.

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

É **um rato cinzento**. D. (3;0)  
(Das) ist eine Maus graue.

### **pro-Subjekt**

Der prozentuale Anteil der pro-Subjekte (pro-S) an der Gesamtheit aller NP wird ermittelt.

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

(pro) Quero arrumar G. (2;4)  
(Ich) will räumen.

### **Pronomina**

Der prozentuale Anteil aller Pronomina an der Gesamtheit der NP wird ermittelt.

### **Zusammenfassung: Übersichtstabelle der Zusammensetzung der NP**

Det+N	einfache NP	% aller NP	% Korrektheit
Det+A+N	komplexe NP	% aller NP	% Korrektheit
pro-Subjekt		% aller NP	
Pronomina alle		% aller NP	

- Die verschiedenen Möglichkeiten der Zusammensetzung der NP mit jeweils ihrem prozentualen Anteil am Gesamtteil aller NP werden ermittelt.
- Die morphologischen Veränderungen (Kongruenz in Genus, Numerus und Kasus) der einzelnen Konstituenten werden im Kapitel der funktionalen Kategorien untersucht.

### **Pronomina**

In einer weiteren, getrennten Klassifikation wird der prozentuale Anteil der verschiedenen Pronomina an der Gesamtanzahl aller Pronomina untersucht:

**PronS** Personalpronomina in Subjektfunktion



<b>PronObj</b>	Personalpronomina in Objektfunktion
<b>PronPoss</b>	Possessivpronomina
<b>PronRefl</b>	Reflexivpronomina
<b>PronRel</b>	Relativpronomina
<b>Pron and</b>	invariable Demonstrativ-, Indefinit- und Interrogativpronomina

Beispiele aus dem Sprachkorpus:

<b>PronS</b>	<b>Tu</b> és um cão mau. Du bist ein Hund böser.	C. (3;4)
<b>PronObj</b>	Está a <b>o</b> puxar para aí para o chão. (Er) ihn stößt bis dahin auf den Boden.	B. (4;0)
<b>PronRefl</b>	Porque a mãe foi- <b>se</b> em bora. Weil die Mutter entfernte sich.	B. (4;0)
<b>PronPoss</b>	O <b>meu</b> cão em Portugal morde. Der mein Hund in Portugal beißt.	L. (4;0)
<b>PronRel</b>	Ele vai papar a salada <b>que</b> tem isto. Er wird essen den Salat der ist hier.	C. (3;4)
<b>Pron and:</b>	<b>Isso</b> é um balde para pôr água. Dieser ist ein Eimer für zu schütten Wasser.	I. (3;0)

### Zusammenfassung: Übersichtstabelle der Pronomina

Pron S	Personalpronomen in Subjektfunktion	% aller Pronomina
Pron Obj	Personalpron. in dir. und indir. Objektfunktion	% aller Pronomina
Pron Refl	Reflexivpronomen	% aller Pronomina
Pron Rel	Relativpronomen	% aller Pronomina
Pron Poss	Possessivpronomen	% aller Pronomina
And. Pron	Demonstrativ- Indefinit- Interrogativpronomen	% aller Pronomina

- Der prozentuale Anteil der verschiedenen Pronomina an der Gesamtheit aller Pronomina wird errechnet.
- Die morphologischen Veränderungen (Kasus) der Personalpronomina werden im Kapitel der funktionalen Kategorien untersucht.
- Die Stellung der Pronomina (Enklisis, Mesoklisis und Proklisis) wird im Kapitel der Wortstellung thematisiert.

## (4) Zusammensetzung der Adjektivphrase (AP)

### Die Adjektivphrase in der Generativen Grammatik

Eine Adjektivphrase kann aus einem einzigen Adjektiv oder einem Adjektiv mit voranstehendem Adverb und/oder adjungierter Präpositionalphrase (PP) bestehen.



Zur Kategorie **A+PP** gehören Adjektive, die von einer präpositionalen Ergänzung begleitet werden.

Beispiel: A menina tem um copo muito cheio **de água**.  
Das Mädchen hat ein Glas sehr voll von Wasser.

Im Portugiesischen richten sich sowohl prädikative als auch attributive Adjektive in Genus und Numerus nach dem Nomen, auf das sie sich beziehen.

Beispiele: Attr. Adjektiv: o balde cheio - os baldes cheios  
der Eimer volle - die Eimer vollen  
Präd. Adjektiv: O balde está cheio. - Os baldes estão cheios.  
Der Eimer ist voll. - Die Eimer sind voll.

### Klassifikationskriterien bezüglich der Zusammensetzung der AP

Aus den oben beschriebenen Kategorien zur Untersuchung der AP werden in der vorliegenden Untersuchung folgende 2 Kategorien ausgewertet:

**A** Adjektiv  
Beispiel aus dem Sprachkorpus: Esta é **linda**. D. (3;0)  
Diese ist schön.

**Adv+A** Adverb + Adjektiv  
Beispiel aus dem Sprachkorpus: Está **muito longe**. D. (3;4)  
(Er) ist sehr weit.

Die Kategorie A+PP (Adjektiv mit präpositionaler Ergänzung) wird nicht berücksichtigt, weil diese Expansion der AP in den konkreten Sprachkorpora der Kinder nicht vorkommt.

### Zusammenfassung: Übersichtstabelle der Zusammensetzung der AP

A	prädikatives Adjektiv	% aller AP
Adv+A	Adverb+ prädikatives Adjektiv	% aller AP

- Der prozentuale Anteil der beiden Möglichkeiten der Zusammensetzung der AP am Gesamtanteil aller AP wird errechnet.
- Die morphologischen Veränderungen (Kongruenz in Genus und Numerus) der Adjektive werden im Kapitel der funktionalen Kategorien untersucht.
- Nur die prädikativen Adjektive werden berücksichtigt. Die attributiven Adjektive werden unter (Det+A+N) der Zusammensetzung der NP erfasst.

## (5) Zusammensetzung der Präpositionalphrase (PP)

### Die Präpositionalphrase in der Generativen Grammatik

Eine Präpositionalphrase besteht aus einer von einer Präposition eingeleiteten

Nominalphrase, die fakultativ von einem Adverb begleitet werden kann. Die Nominalphrase besteht ihrerseits, wie weiter oben beschrieben, entweder aus einem Nomen mit/ohne Determinierer und eventuellen Adjunkten oder aus einem Pronomen.

Die Präposition ist ein lexikalisches Element und wird vom voranstehenden Verb oder von einem Nomen bestimmt. Sie ist auch ein Kasuszuweiser (Regens), denn sie begründet das Rektionsverhältnis zum nachfolgenden Nomen oder Pronomen indem sie bestimmt, ob dieses im Akkusativ, Dativ oder Genitiv stehen soll.

Die Phrasenstruktur der PP lautet:  $PP \rightarrow (Adv) P NP$

Das in Klammern gesetzte Element hat fakultativen Charakter.

Beispiele:	A menina está a brincar	<b>com</b>	<b>a boneca.</b>
	Das Mädchen spielt	<b>mit</b>	<b>der Puppe.</b>
		P	NP

	Este bolo é	<b>quase</b>	<b>sem</b>	<b>açúcar.</b>
	Dieser Kuchen ist	<b>fast</b>	<b>ohne</b>	<b>Zucker.</b>
		Adv	P	NP

Darstellung im X'-Schema:

$PP \rightarrow \text{SpecPP}, P'$	SpecPP spezifiziert PP, ist z.B. ein Adverb
$P' \rightarrow P, NP$	P(Präposition) = Kopf, NP = Komplement

Spezifikator der PP (Spec PP) kann ein Adverb sein, im Beispiel „quase“ - „fast“.  
 Kopf der PP ist die Präposition, in den Beispielen „com“ - „mit“ resp. „sem“ - „ohne“.  
 Komplement von P ist die NP, in den Beispielen „a boneca“ - „die Puppe“ resp. „açúcar“ - „Zucker“.

## Mögliche Zusammensetzungen der Präpositionalphrase

Es bestehen folgende Möglichkeiten der Zusammensetzung der PP:

<b>Präp+N</b>	Präposition mit Nomen
<b>Präp+Det+N</b>	Präposition mit Determinierer und Nomen
<b>Präp+Det+AP+N</b>	Präposition mit Determinierer, Adjektiv und Nomen
<b>Präp+NP+Präp+NP</b>	Doppelte Präpositionalphrase
<b>Präp+NP+S'</b>	Präposition mit Nominalphrase und Relativsatz
<b>Präp+Pron</b>	Präposition mit Pronomen
<b>Präp+Adv</b>	Präposition mit Adverb
<b>Präp+V</b>	Präposition mit Verb
<b>Adv</b>	Adverbien (Adv bilden an sich eine eigene Kategorie AdvP, werden der Einfachheit halber zusammen mit den entsprechenden PP zu den Umstandsangaben gezählt (Punkt 5.2.2.1 Zusammensetzung der VP).

## Die Präpositionalphrase nach einer deskriptiven Grammatik

Die inhaltliche Bestimmung der Präpositionalphrasen wurde bereits weiter oben (im Kapitel der Zusammensetzung der VP) vorgenommen, deshalb wird sie an dieser Stelle nur kurz wiederholt:

**Adverbien** sind Umstandswörter (z.B. aqui - hier, hoje - heute, amanhã - morgen).

**Präpositionale Ergänzungen** sind Nomina, Pronomina, Adverbien oder Verben, die von einer Präposition eingeleitet werden.

Präpositionen sind Verhältniswörter, z.B. des Ortes, der Zeit, des Umstandes oder der Ursache (z.B. em cima - auf, debaixo - unter, até - bis, com - mit, por causa de - wegen). Sie können von einem Nomen gefolgt werden (z.B. para a escola - für die Schule), von einem Pronomen (z.B. para mim - für mich), von einem Adverb (z.B. para aqui - hierher) oder einem Verb (z.B. para comer - zum Essen).

In der portugiesischen Sprache gliedern sich präpositionale Ergänzungen in:

### ➤ **Umstandsbestimmungen**

z.B. der Zeit, des Ortes, der Art, der Ursache, der Begleitung, des Zieles

### ➤ **Indirekte Objekte (Dativ).**

Im Unterschied zum Deutschen gehören im Portugiesischen auch die indirekten Objekte der Kategorie PP an. Sie werden durch die Präposition (a) eingeleitet, die von einem Nomen (z.B. ao cão - für den Hund) oder von einem Pronomen (z.B. a mim - für mich) gefolgt werden kann.

Charakteristisch ist die Verschmelzung der Präposition mit dem bestimmten oder unbestimmten Artikel. Die Verschmelzung mit dem bestimmten Artikel ist obligatorisch.

Beispiele:

de + o	= do (do cão = von dem Hund)
a + a	= à (à menina = an das Mädchen)
em + a	= na (na escola = in der Schule)

Die Verschmelzung der Präposition mit dem unbestimmten Artikel ist fakultativ.

Beispiele:

de + um	= dum (dum cão = von einem Hund)
em + uma	= numa (numa escola = in einer Schule)

## **Beschreibung der Kategorien der Präpositionalphrase:**

Zur Kategorie **Präp+N** gehören Nomina ohne Determinierer, die durch eine Präposition eingeleitet werden.

Beispiel: com água mit Wasser

Zur Kategorie **Präp+Det+N** gehören Nomina, Eigennamen, substantivierte Adjektive, Verben oder Possessivpronomina mit Determinierer, die durch eine Präposition eingeleitet werden.

Beispiel: com a boneca mit der Puppe

Zur Kategorie **Pröp+Det+AP+N** gehören Nomina, Eigennamen oder substantivierte Verben mit Determinierer und attributivem Adjektiv oder adjektivisch gebrauchtem Possessiv- oder Indefinitpronomen, die durch eine Präposition eingeleitet werden.

Beispiele:                    com a pequena boneca        mit der kleinen Puppe  
                                  com a minha boneca         mit der meinen Puppe  
                                  com todas as bonecas       mit den allen Puppen

Zur Kategorie **Pröp+NP+Pröp+NP** gehören doppelte Präpositionalphrasen.

Beispiel:                    com a boneca da irmã       mit der Puppe von der Schwester

Zur Kategorie **Pröp+NP+S'** gehören Präpositionalphrasen, die durch einen Relativsatz ergänzt werden.

Beispiel:                    com a boneca que está em cima da cama  
                                  mit der Puppe die ist auf dem Bett

Zur Kategorie **Pröp+Pron** gehören Pronomina (Personalpronomina, Demonstrativ-, Indefinit-, Interrogativ- oder Relativpronomina) mit einleitender Präposition.

Beispiele:                    a mim                            an mich  
                                  em cima disto                auf diesem  
                                  para ninguém                für niemanden  
                                  para quem?                    für wen?

Zur Kategorie **Pröp+Adv** gehören Adverbien mit einleitender Präposition.

Beispiele:                    para aqui                      für hier  
                                  para hoje                      für heute

Zur Kategorie **Pröp+V** gehören Verben mit einleitender Präposition.

Beispiel:                    para comer                    für zu essen

Zur Kategorie **Adv** gehören z.B. die Umstandswörter des Ortes, der Zeit, der Reihenfolge, der Art und Weise, der Menge, der Affirmation, der Negation und des Zweifels.

Beispiele:                    aqui - hier, hoje - heute, ontem - gestern, sempre - immer, assim  
                                  - so, muito - viel, pois - klar, também - auch, nunca - nie

### **Klassifikationskriterien bezüglich der Zusammensetzung der PP**

Aus allen weiter oben beschriebenen, theoretisch möglichen Kategorien zur Untersuchung der PP werden in der vorliegenden Untersuchung folgende 3 große Gruppen ausgewertet:

#### **PP NP, PP Pron/Adv/V und Adv (Adverbien)**

#### **PP NP**

PP NP sind Nominalphrasen, die durch eine Präposition eingeleitet werden. Sie begreifen Umstandsbestimmungen (PP PE), indirekte Objekte (PP COI) und komplexe NP mit attributivem Adjektiv und einleitender Präposition (Pröp+Det+A+N):

- **PP PE (PräpositionalErgänzungen)** sind z.B. Umstandsbestimmungen des Ortes, der Zeit, des Umstandes oder der Begleitung.

Beispiele:            em cima da mesa            auf dem Tisch  
                               com o pai                        mit dem Vater  
                               gostar do livro                das Buch mögen

- **PP COI (Complemento Objeto Indireto)** sind indirekte Objekte (Dativ).

Beispiele:            telefonar ao pai                dem Vater telefonieren

- **Präp+Det+A+N** sind komplexe Präpositionalphrasen mit einem attributiven Adjektiv oder adjektivisch gebrauchtem Possessiv- oder Indefinitpronomen.

Beispiele:            para a pequena boneca      für die kleine Puppe  
                               com a minha irmã            mit der meinen Schwester

Beispiele aus den Sprachkorpora:

PP PE	... para o ratinho	A. (3;0)
	... für die Maus	
PP COI	... a casinha do cão	D. (3;0)
	... das Haus des (von dem) Hundes	
P+D+A+N	... com os olhos fechados.	M. (4;0)
	... mit den Augen geschlossenen	

### PP Pron/Adv/V

PP Pron/Adv/V sind Pronomina, Adverbien oder Verben, die durch eine Präposition eingeleitet werden.

Durch eine Präposition eingeleitete flektierbare Personalpronomina (Präp+Perspron) werden getrennt von den anderen (invariablen) Pronomina (Präp+Pron) untersucht:

- **Präp+Perspron** sind Präpositionen mit (betontem) Personalpronomen.

Beispiele:    para ela                        für sie  
                               a ti                                an dich

- **Präp+Verb/Adv/Pron** sind Präpositionen mit einer invariablen Konstituente:

Präposition mit einem Verb    Beispiel:    para brincar    zum Spielen

Präposition mit einem Adverb    Beispiel:    aqui dentro    hier drin

Präposition mit einem invariablen Pronomen (Demonstrativ-, Interrogativ- oder Indefinitpronomen)    Beispiele:    para isto    für dies

    para quem?    für wen?

Beispiele aus den Sprachkorpora:

Präp+Perspron	Está a dar papa <b>a ela</b> .	M. (4;0)
	(Er) gibt Essen an sie.	
Präp+Verb	Isso é um balde <b>para pôr</b> água.	I. (3;0)
	Dies ist ein Eimer für zu schütten Wasser.	
Präp+Adv	O cão está <b>aqui dentro</b> .	P. (2;8)
	Der Hund ist hier drin.	
Präp+Pron	Gosto <b>disto</b> .	A. (4;0)
	(Ich) mag dies.	

### Adv (Adverbien)

Adverbien sind Umstandswörter, z.B. des Ortes, der Zeit, der Art oder der Menge.  
Beispiele: aqui (hier), hoje (heute), talvez (vielleicht), muito (viel).

Beispiele aus den Sprachkorpora:

Adv	A aranha está a subir <b>cá</b> . Die Spinne krabbelt/ steigt hier.	I. (3;0)
	<b>Aqui</b> tenho coisa <b>aqui</b> . Hier (ich) habe Sache hier.	D. (3;0)

Die weiter oben aufgezählte mögliche Kategorie Pröp+NP+S' (Präpositionalphrase mit Relativsatz) wird nicht berücksichtigt, weil diese Expansion der PP in den Sprachkorpora der Kinder nicht realisiert wurde.

Eine andere, mögliche Kategorie, Pröp+NP+Pröp+NP (doppelte Präpositionalphrase) wird nicht in dieser Form, sondern in den 2 getrennten Kategorien Pröp+NP und Pröp+NP ausgewertet.

### Zusammenfassung: Übersichtstabelle der Zusammensetzung der PP

PP PE	Umstandsbestimmung	% aller PP	% Korrekt.
PP COI	indirektes Objekt	% aller PP	% Korrekt.
P+D+A+N	komplexe PP	% aller PP	% Korrekt.
Pröp+Perspron	Pröp. mit betontem Personalpron.	% aller PP	
Pröp+Verb/Adv/Pron	Pröp. mit invariabler Konstituente	% aller PP	
Adv	Adverbien	% aller PP	

- Der prozentuale Anteil der verschiedenen Möglichkeiten der Zusammensetzung der PP am Gesamtanteil aller PP wird errechnet.
- Die Korrektheit der Nominalphrasen, die durch eine Präposition eingeleitet werden (PP NP) wird an ihrer syntaktischen Vollständigkeit gemessen und in % angegeben. Eine PP wird global als korrekt (+) oder inkorrekt (-) bewertet, je nachdem ob alle Bestandteile (Präposition, Artikel und Nomen) vorhanden sind.  
In den ersten Probeauswertungen wurden die nicht zielsprachlichen PP detaillierter ausgewertet, indem jeweils der Prozentsatz der fehlenden Determinierer, der fehlenden Präpositionen und der fehlenden Determinierer und Präpositionen getrennt ermittelt wurde. Dies hat sich als schwer auswertbar erwiesen, weil in vielen Sprachkorpora die Datenbasis der einzelnen Kategorien zu klein war, um aussagekräftige Prozentsätze errechnen zu können.
- Die morphologische Korrektheit (Kongruenz in Genus und Numerus) der einzelnen Konstituenten wird im Kapitel der funktionalen Kategorien untersucht.



## 5.2.2.2 Wortstellungsanalyse

### (6) Der Kopf-Komplement-Parameter der VP

#### Der Kopf-Komplement-Parameter der VP in der Generativen Grammatik

Der Kopf-Komplement-Parameter („head-complement parameter“ oder „head-directionality parameter“) ist ein sprachenspezifischer syntaktischer Parameter. Er bestimmt innerhalb der einzelnen Phrasen die Position des Kopfes in Bezug zu seinem Komplement, so z.B. die Position des Nomens in Bezug zum Genitivobjekt in der NP oder des Verbs in Bezug zum Objekt in der VP (Müller und Riemer 1998, Laenzlinger 2003, Duarte und Brito 2005, Cook und Newson 2007, Gabriel und Meisenburg 2007, Gabriel und Müller 2008).

In der Verbalphrase bestimmt die lineare Abfolge des Verbs als Kopf der Phrase zu seinem Objekt, als Komplement der Phrase, das grundlegende, sprachenspezifische syntaktische Muster einer Sprache: OV oder VO.

#### OV-Sprachen (rechtsköpfige „head-final“ Sprachen)

In einer OV-Sprache weist das Verb seinem Objekt Kasus nach links zu.

Der Kopf der VP, das Verb, steht rechts („head last“ oder „head final“) vom Komplement (Müller und Riemer 1998, 93, Laenzlinger 2003, 72, Duarte und Brito 2005, 261, Cook und Newson 2007, 44, Gabriel und Meisenburg 2007, 38, Gabriel und Müller 2008, 15).

Die deutsche, wie auch die niederländische, türkische, persische, japanische oder lateinische Sprache sind rechtsköpfige Sprachen mit OV als grundlegendem syntaktischem Muster.

Im Deutschen und Niederländischen betrifft dieser Parameter lediglich Nebensätze, denn in ihren jeweiligen Hauptsätzen gilt der Verbzweitstellungsparameter (V2), der sowohl die VO- als auch die OV-Folge zulässt: „The OV ordering in embedded structures reflects the underlying directionality parameter, whereas the V2 rule of root clauses (which allows the VO pattern) secondarily emerges from the application of an independent parameter“ (Penner, Wyman, Weissenborn 2001, 268).

Beispiele: Er hat keinen Hunger, weil er zu viel Bonbons (O) gegessen hat (V).  
(OV-Ordnung im Nebensatz)  
Der Junge spielt (V) Fußball (O). (VO-Ordnung im Hauptsatz)  
Fußball (O) spielt (V) der Junge. (OV-Ordnung im Hauptsatz mit V2)

Auch die lateinische Sprache hat eine Sonderstellung, weil sie durch ihre reiche Flexionsmorphologie ganz auf eine feste Wortstellung verzichten kann.

#### VO-Sprachen (linksköpfige „head-initial“ Sprachen)

In den VO-Sprachen weist das Verb seinem Objekt Kasus nach rechts zu, sowohl im Haupt- als auch im Nebensatz. In den VO-Sprachen muss der Kopf der VP, das Verb, links von seinem Komplement stehen („head first“ oder „head initial“).

Die romanischen Sprachen (u.a. Französisch, Spanisch, Portugiesisch und Italienisch), aber auch die englische Sprache und die slawischen Sprachen sind linksköpfig. Die grundlegende Ordnung sowohl im Haupt- als auch Nebensatz ist VO.

VO-Sprachen zeichnen sich durch ein „Kluster“ von Merkmalen aus (Penner, Wymann und Weissenborn 2001):

- Komplemente werden dem Verb in der Regel nachgestellt.
- Das Vorfeld vom Verb kann von mehr als einer Konstituente besetzt werden, das Verb muss nicht (wie z.B. im Deutschen) an 2. Stelle stehen.
- Eine Komplement-Topikalisierung erfordert nicht zwingend eine Subjekt-Inversion.
- Die VO-Ordnung gilt sowohl im Haupt- als auch Nebensatz.

Der Kopf-Komplement-Parameter, der das syntaktische Basismuster einer Sprache bestimmt, ist in der Regel sehr früh, ab den ersten Mehr-Wort-Äußerungen der semantischen Phase zu erkennen: „Children seem to obey language specific word order regularities as soon as they produce their first multi word utterances“ (Höhle, Weissenborn et al. 2001, 249).

Die folgenden Beispiele der semantischen und grammatischen Phase einiger germanischer und romanischer Sprachen verdeutlichen das offensichtlich frühe Auftreten des sprachenspezifischen syntaktischen Musters:

Semantische Phase:	Englisch: eat (V) bread (O)
	Französisch: manger (V) pain (O)
	Portugiesisch: comer (V) pão (O)
	Deutsch: Brot (O) essen (V)

Grammatische Phase:	Englisch: Today, Phil ate (V) bread (O).
	Französisch: Aujourd’hui, Paul a mangé (V) du pain (O).
	Portugiesisch: Hoje o Paulo comiu (V) pão (O).
	Deutsch: Brot (O) hat (V) Paul heute gegessen.
	... weil Paul Brot (O) gegessen hat (V).
	Paul hat (V) Brot (O) gegessen.

### Die Verb-Objekt-Ordnung nach einer deskriptiven Grammatik

In der portugiesischen Sprache besteht im Haupt- und Nebensatz eine lineare VO-Ordnung (Hundertmark-Santos Martins 1998, Morgado Kessler 2005).

Verb und Objekt werden zudem durch keine weiteren Elemente getrennt. Selbst adverbiale Bestimmungen, die relativ flexibel im Satz stehen können, unterbrechen die Objekt-Verb-Einheit nie, im Gegensatz zum Deutschen, wo es zur Unterbrechung dieser Einheit bei zwei oder mehreren aufeinanderfolgenden Komplementen (z.B. NP und PP) oder bei zusammengesetzten Verbzeiten kommen kann.

Beispiele: Os meninos **jogam futebol** hoje. (NP) V NP PP  
 Die Kinder spielen Fußball heute.  
 Hoje os meninos **jogam futebol**. PP (NP) V NP  
 \*Heute die Kinder spielen Fußball. (\* nicht zielsprachlich)

\*Os meninos **jogam** hoje **futebol**. (NP) V PP NP  
 Die Kinder spielen heute Fußball.  
 Os meninos **vão jogar** **futebol**.  
 \*Die Kinder werden spielen Fußball.

Im affirmativen Deklarativsatz werden Personalpronomina als direkte oder indirekte Objekte, genau wie Nomina, dem Verb in VO - Ordnung nachgestellt (Enklisis).

Beispiel: A menina está a pintar uma casa (VO). A menina está a pintá-**la**. (VO)  
 Das Mädchen malt ein Haus. Das Mädchen malt es.

Eine Umkehrung der Reihenfolge, als OV-Anordnung, erfolgt in bestimmten Fällen (Negation, Nebensatz, nach Topikalisierung bestimmter Adverbien), sofern das Objekt ein Personalpronomen ist: In diesen Fällen wird das Personalpronomen dem Verb vorangestellt (Proklisis). Es kommt zur OV-Ordnung. Diese Umkehrung ist nur durch den overten, morphologisch markierten Kasus der Personalpronomina in Objektfunktion möglich (Hundertmark-Santos Martins 1998).

Beispiel: A menina hoje **a** pintou. (OV)  
 Das Mädchen heute es hat gemalt.  
 A menina não **a** pintou. (OV)  
 Das Mädchen nicht es hat gemalt.

### Klassifikationskriterien bezüglich des Kopf-Komplement-Parameters der VP

Die VO-Ordnung wird infolgedessen in folgenden Kategorien untersucht:

#### VO

Es handelt sich um die Kombination eines verbalen Elementes (Vollverb oder als Vollverb gebrauchtes Modal- und Hilfsverb) mit seinem direkten Objekt in der zielsprachlichen Reihenfolge VO.

Da sich der Kopf-Komplement-Parameter in der Regel ab den ersten Mehr-Wort-Äußerungen der Kinder zeigt (Höhle, Weissenborn et al. 2001), werden nur die Sprachkorpora, die der semantischen Phase (2- oder Mehrwort-Äußerungen ohne grammatische Flexive) zugeordnet werden, auf diesen Parameter hin geprüft.

Beispiele: comer pão (essen Brot) zielsprachliche VO-Ordnung VO  
 pão comer (Brot essen) nicht zielsprachliche OV-Ordnung OV

Beispiele aus den Sprachkorpora (\* bedeutet: nicht zielsprachliche Markierung):

Olha gato	VO	G. (2;0)
Schau Katze		
*Coma come cenoura	VO	G. (2;4)
*Isst isst Möhre		

#### OV Pron

Es handelt sich um die Umkehrung der VO-Reihenfolge mit dem Gebrauch von Personalpronomina im negativen Aussagesatz, im Nebensatz oder nach verschiedenen Adverbien.

Wie in Kapitel 1 beschrieben, ist der Erwerb der Personalpronomina insgesamt ein langwieriger Prozess, der je nach Funktion (Subjekt- oder Objektfunktion) erst weit nach dem 4. Lebensjahr abgeschlossen ist (Duarte, Matos und Faria 1994, Costa

und Lobo 2007). Deshalb ist vorauszusehen, dass in der vorliegenden Untersuchung Personalpronomina in Objektfunktion in kanonischer Reihenfolge (Enklisis), wenn überhaupt, lediglich in den ältesten Alterskohorten (3;8 und 4;0 Jahre) vorzufinden sind. Auch Personalpronomina in Objektfunktion in nicht-kanonischer Reihenfolge (Proklisis) sind in den untersuchten Alterskategorien kaum zu erwarten, zumal im gesprochenen Portugiesischen, selbst bei Erwachsenen, die proklitische Stellung der Objektpronomina in der kanonischen Satzordnung immer mehr zugunsten der (einfacheren) enklitischen Stellung verschwindet (Duarte, Matos und Faria 1994, 150): „A tendency for extending Enclisis to contexts where standard EP requires proclisis is also observed in older children and in adult speakers“ ... „... proclisis is more expensive than enclisis ...“ (153). Des Weiteren deuten die empirischen Daten Erwachsener mit geringer Schulbildung auf eine bildungsspezifische Komponente im Gebrauch der Objektpronomina in zielsprachlicher Stellung hin: „Data from illiterate adult speakers also show that, although asystematically, proclisis and enclisis may co-occur in the same clause“ (150).

Beispiele:     A menina não o viu. (Das Mädchen nicht ihn sah.)             OV  
                   ... porque a menina o viu. (... , weil das Mädchen ihn sah.)     OV  
                   A menina hoje o viu. (Das Mädchen heute ihn sah.)            OV

Beispiele aus den Sprachkorpora (\* bedeutet: nicht zielsprachlich):

In allen Sprachkorpora kamen insgesamt 3 Proklisis - Kontexte vor. Einer davon war korrekt. In den 2 anderen Beispielen wurde Proklisis durch Enklisis ersetzt:

... que o fez.	OV	S. (3;8)
... der es gemacht hat.		
*Também vi-o.	VO*	S. (3;8)
Auch (ich) habe gesehen ihn.		
*Só comi-o.	VO*	L. (3;8)
Nur (ich) habe gegessen ihn.		

Die der Schriftsprache vorbehaltene Mesoklisis (das Personalpronomen wird zwischen Verbstamm und -suffix eingeschoben) wird nicht thematisiert.

### Übersichtstabelle zur Untersuchung des Kopf-Komplement-Parameters der VP

VO	Verb-Objekt-Ordnung	% Korrektheit
OV Pron	Umkehrung der VO-Ordnung	% Korrektheit

- Der prozentuale Anteil der zielsprachlichen VO-Äußerungen wird ermittelt. Als zielsprachlich werden VO-Äußerungen, als nicht-zielsprachlich werden OV-Äußerungen gewertet.
- Weil der Kopf-Komplement-Parameter ab den ersten Äußerungen zu erkennen ist (Höhle, Weissenborn et al. 2001), werden nur die Korpora zwischen 2;0-3;0 Jahren hinsichtlich dieses Parameters untersucht. Die Verbalphrasen, die der grammatischen Phase zugeordnet werden, werden bezüglich der zielsprachlichen Stellung aller ihrer Konstituenten unter der Klassifikation der „Wortstellung im Haupt- und Nebensatz“ bearbeitet.
- Der prozentuale Anteil der zielsprachlichen Äußerungen mit OV-Reihenfolge (Proklisis - präverbbale Stellung der Personalpronomina) wird ermittelt.

## (7) Wortstellung im Haupt- und Nebensatz

### Wortstellung im Haupt- und Nebensatz nach einer deskriptiven Grammatik

Die folgende Beschreibung der Wortstellung beruht auf einer deskriptiven Grammatik (u.a. Hundertmark-Santos Martins 1998, Morgado Kessler 2005) und bezieht sich auf die Stellung der Satzkonstituenten nach grammatischer Funktion der portugiesischen Sprache. Die GG, die, in ihrem Anspruch nach Universalität allgemeingültige, für alle Sprachen geltende Wortstellungsmuster vorgibt, wird in dieser Teilanalyse nicht thematisiert.

### Grundlegendes Satzmuster der portugiesischen Sprache

Die Reihenfolge der Satzglieder nach grammatischer Funktion ist i. d. R. folgende:

#### **Subjekt - Prädikat - Komplement(e)**

Komplemente sind entweder direkte oder indirekte Objekte (Nomina oder Pronomina) oder adverbiale Bestimmungen. Sie treten in folgender Reihenfolge auf:

#### **Subjekt - Prädikat - Akkusativobjekt - Dativobjekt - adverbiale Bestimmung** oder

#### **Subjekt-Prädikat- Dativpronomen-Akkusativpronomen-adverbiale Bestimmung**

Die Stellung der Komplemente ist im Haupt- und Nebensatz identisch.

Nebensätze charakterisieren sich nicht durch die Wortstellung, sondern durch die sie einleitenden Konjunktionen oder Frage- und Relativpronomina und durch modusmorphologische Veränderungen.

Die im Folgenden beschriebene Stellung der einzelnen Satzglieder bezieht sich deshalb sowohl auf den Haupt- als auch auf den Nebensatz.

### Stellung des Subjekts (S)

Das Subjekt steht grundsätzlich vor dem Prädikat. Auch wenn der Satz mit einer adverbialen Bestimmung beginnt, bleibt das Subjekt vor dem Prädikat stehen.

Es kommt nicht, wie im Deutschen, zur obligatorischen Subjekt-Verb-Inversion.

Beispiele: **A menina** (S) foi (V) para a escola ontem de manhã.

Das Mädchen ist gegangen zur Schule gestern Morgen.

Ontem de manhã **a menina** (S) foi (V) para a escola.

Gestern Morgen das Mädchen ist gegangen zur Schule.

Die Subjekt-Verb-Inversion existiert im Portugiesischen, ist aber weitaus weniger geläufig als im Deutschen, wo sie nach Komplementtopikalisierung, nach vorangestelltem Adverbial oder Fragewort obligatorisch ist.

In folgenden Fällen wird im Portugiesischen das Subjekt dem Verb nachgestellt:

- in einem von einem Interrogativpronomen eingeleiteten direkten oder indirekten Fragesatz

Beispiele: Quanto custa (V) **o gelado** (S)?

Wieviel kostet das Eis?

Como sabes (V) **tu** (S) que estes são os meus sapatos?

Woher weißt du, dass diese sind die meinen Schuhe?

Die Inversion kann in der Umgangssprache umgangen werden, indem der Ausdruck „é que“ in den Fragesatz eingeschoben und die SV-Ordnung wieder hergestellt wird:

Beispiele: Quanto é que **o gelado** (S) custa (V)?

Wieviel „ist es“ das Eis kostet?

Como é que **tu** (S) sabes (V) que estes são os meus sapatos?

Wie „ist es“ dass du weißt dass diese sind die meinen Schuhe?

Ein ähnlicher Ausdruck existiert auch in der französischen Sprache mit der Formel „est-ce que“. In sprachwissenschaftlichen Publikationen (Matos, Miguel, Freitas und Faria 1997) wird er als nicht-abweichend zur Inversionsregel angesehen, denn obwohl das Vollverb (im obigen Beispiel „custa“) hinter dem Subjekt steht, rückt die Kopula „é“ vor das Subjekt, so dass doch Inversion stattfindet.

- im poetischen Gebrauch, wenn das Subjekt hervorgehoben werden soll

Beispiel: Ficou (V) **a princesa** (S) linda e inteligente ...

Ist gewesen die Prinzessin schön und intelligent ...

- im Befehlssatz, wenn das Subjekt hervorgehoben werden soll

Beispiel: Diz (V) **tu** (V)!

Sag du (es)!

- in den Satzteilen, die der direkten Rede folgen

Beispiel: „Vai chover?“, perguntou (V) **ela** (S).

„Wird es regnen?“, fragte sie.

- bei den intransitiven Verben und Zustands- und Vorgangsverben, zur besonderen Hervorhebung einer Idee. Diese Satzform wird relativ häufig, insbesondere im Umgang mit Kindern, angewendet:

Beispiele: Telefonou (V) **a avó** (S)!

Hat telefoniert die Oma!

Aconteceu (V) **uma coisa incrível** (S)!

Ist passiert eine Sache unglaubliche!

## Stellung des Akkusativ- und Dativobjekts

### Stellung im affirmativen Hauptsatz

Sind Akkusativ- und Dativobjekt (direktes und indirektes Objekt, COD und COI), Nomina, stehen beide hinter dem Prädikat in der Reihenfolge Akkusativ-, dann Dativobjekt.

Beispiel: A menina deu **a banana** (COD) **ao macaco** (COI).

Das Mädchen hat gegeben die Banane an den Affen.

Ist das direkte Objekt ein Nomen und das indirekte Objekt ein Personalpronomen, steht das indirekte Objekt vor dem direkten Objekt, beide stehen hinter dem Prädikat.

Beispiel: A menina deu-**lhe** (COI) **a banana** (COD).  
Das Mädchen hat gegeben ihm die Banane.

Ist das direkte Objekt ein Personalpronomen und das indirekte Objekt ein Nomen, steht das direkte Objekt vor dem indirekten Objekt, beide stehen hinter dem Prädikat.

Beispiel: A menina deu-**a** (COD) **ao macaco** (COI).  
Das Mädchen gab sie an den Affen.

Sind beide Objekte Personalpronomina, steht das Dativpronomen vor dem Akkusativpronomen, beide hinter dem Prädikat.

Beispiel: A menina deu-**lha** (= lhe+a).  
Das Mädchen hat gegeben ihm sie.

Dativ-, Akkusativ- und Reflexivpersonalpronomina werden dem Verb im affirmativen Hauptsatz nachgestellt, beide sind mit einem Bindestrich verbunden. Diese postverbale Stellung der Personalpronomina wird als Enklisis bezeichnet. Nach Duarte, Matos und Faria (1994, 134) ist Enklisis die Grundstellung der Klitika sowohl in finiten als infiniten Satzteilen: „... in EP, enclisis ist he basic pattern both in finite and in non-finite clauses ...“.

Beispiel: Ele emprestou-**me** (COI) um livro.  
Er hat geliehen mir ein Buch.

In zusammengesetzten Zeiten können Personalpronomina sowohl an das finite Verbteil (Hilfsverb) als auch an das infinite Verbteil angefügt werden.

Beispiel: Ele tem-me emprestado um livro. Ele tem emprestado-me um livro.  
Er hat mir geliehen ein Buch.

Schlussendlich können Akkusativ- und Dativobjekt zur besonderen Betonung am Anfang des Satzes stehen (pleonastische Hervorhebung) und dem Verb vorangestellt werden, werden dann aber als Personalpronomen nach dem Prädikat wiederholt.

Beispiel: **A minha tia** (eu) vi-**a** ontem.  
Meine Tante (ich) habe gesehen sie gestern.  
**À minha tia** (eu) deu-**lhe** o livro.  
An die meineTante ich habe gegeben ihr das Buch.

### **Stellung im Nebensatz, im Fragesatz, im Negationssatz und nach bestimmten Adverbien oder Indefinitpronomina**

Während sich Nomina in Objektfunktion immer postverbal befinden (Enklisis), stehen Personalpronomina in folgenden Fällen vor dem Verb (Proklisis):

- im Nebensatz

Beispiel: Não quero que (você) **se** incomode.  
(Ich) nicht will dass Sie sich Umstände machen.

- im direkten oder indirekten Fragesatz  
Beispiel: Onde **o** viu a menina?  
Wo ihn hat gesehen das Mädchen?
- im Negationssatz  
Beispiele: A menina não **o** viu.  
Das Mädchen nicht ihn hat gesehen.  
A menina não **lho** deu (lho = lhe+o).  
Das Mädchen nicht ihm ihn hat gegeben.
- nach verschiedenen Adverbien, Indefinitpronomina oder Präpositionen mit nachfolgendem Infinitiv  
Beispiele: A Sofia já **me** viu.  
Die Sophie bereits mich hat gesehen.  
Tudo **te** faz impressão.  
Alles dir macht Verwunderung.  
(Eu) Não tenho tempo para (eu) **me** inscrever neste curso.  
(Ich) nicht habe Zeit, für mich einschreiben in diesem Kurs.

Die enklitische Stellung der Objektpronomina in der kanonischen Satzanordnung wird nach Duarte, Matos und Faria (1994) selbst bei Erwachsenen zunehmend auf Kontexte, die eine proklitische Stellung erfordern übergeneralisiert.

Eine dritte, definitiv komplexe und der Schriftsprache vorbehaltene Stellung der Personalpronomina ist Mesoklisis: Im Futur I und II sowie im Konditional I und II wird die Futur- resp. Konditional-Endung vom Verbstamm getrennt. Das Personalpronomen wird dazwischen geschoben und mit Bindestrichen mit Wortstamm und –suffix verbunden. Werden zudem gleichzeitig ein Dativ- und ein Akkusativpronomen benutzt, verschmelzen beide in einer einzigen Form, die je nach vorangehendem Endlaut variiert. Mesoklisis wird nach Duarte, Matos und Faria (1994) im EP selbst von vielen Erwachsenen nicht beherrscht und zunehmend durch Proklisis ersetzt.

- Beispiele: Oferecer-**no-lo**-ão. (= Oferecerão + nos + o)  
(Sie) werden uns es schenken.  
Comprar-**tas**-iam. (= Comprariam + ti + as)  
(Sie) würden dir sie kaufen.

## Stellung der adverbialen Bestimmungen

**Präpositionale Objekte** stehen in der Regel nach dem Akkusativ- und/oder Dativobjekt an letzter Stelle im Satz. Sie können auch an erste Stelle treten, wenn sie besonders hervorgehoben werden sollen.

- Beispiele: A menina deu uma banana ao macaco **no jardim zoológico**.  
Das Mädchen hat gegeben eine Banane an den Affen im Zoo.  
**No jardim zoológico**, a menina deu uma banana ao macaco.  
Im Zoo, das Mädchen hat gegeben eine Banane an den Affen.



**Adverbien** stehen im Portugiesischen, genau wie im Deutschen, hinter dem flektierten Verb, auf das sie sich beziehen. Sie können aber auch infolge besonderer Betonung vor das flektierte Verb treten, was für das Deutsche unzulässig ist.

Beispiele: O comboio veio **imediatamente**.  
Der Zug kam sofort.  
O comboio **imediatamente** veio.  
Der Zug sofort kam.

## Stellung der verbalen Elemente

### Stellung der verbalen Elemente innerhalb des Verbparadigmas

#### Modalverben

Im Portugiesischen können Modalverben (saber, poder, dever, ter que - wissen, können, müssen), wie im Deutschen, auch als Vollverb funktionieren. Als Modalverb werden sie, im Gegensatz zum Deutschen, unmittelbar vom infiniten Hauptverb gefolgt. Es besteht keine diskontinuierliche Verbstellung.

Beispiel: O Max **sabe** isto. (Funktion des Vollverbs)  
Max weiß das.  
O Max **sabe** cantar a canção. (Funktion des Modalverbs)  
Max kann das Lied singen.

#### Kopulae

Kopulae (z.B. ser/ estar - sein, ficar - bleiben, parecer - scheinen) werden von einem prädikativen Adjektiv (AP) oder einem Prädikatsnomen (NP) gefolgt und haben die gleiche Stellung im Satz wie Vollverben.

Beispiele: NP: Murangos **são** frutas. Erdbeeren sind Früchte.  
AP: Murangos **são** vermelhos. Erdbeeren sind rot.

Kopulae können im Portugiesischen auch elliptisch, als Kurzantwort auf eine Entscheidungsfrage, gebraucht werden.

Beispiel: Estás cansado? **Estou**. (Kurzantwort)  
Bist du müde? (Ich) bin.

#### Auxiliare

Wie Modalverben können Hilfsverben (ter/haver - haben, ser/estar - sein, ir - gehen) sowohl als Voll- als auch als Hilfsverben funktionieren. In ihrer Funktion als Hilfsverb werden sie im Portugiesischen unmittelbar vom infiniten Verb und dessen Objekt gefolgt. Es besteht keine diskontinuierliche Verbstellung wie im Deutschen.

Beispiele: O Max **tem** um gelado. Der Max hat ein Eis. (Vollverb)  
O Max **tem comprado** um gelado.  
Der Max hat gekauft ein Eis. (Hilfsverb)

In Verbindung mit Personalpronomina gibt es Ausnahmen (Hundertmark-Santos Martins 1998):

Ein Reflexivpronomen kann nur an das finite Verb gefügt werden. Wird das reflexive Verb von einem Infinitiv gefolgt, fügt sich das Pronomen zwischen beide Verbteile.

Beispiel: Ele fez-me rir. (nicht: ele fez-me rir-me)  
Er ließ mich lachen.

In den periphrastischen Konstruktionen und zusammengesetzten Zeiten kann das Personalpronomen sowohl an das finite Verbteil (Hilfsverb) als auch an das infinite Verbteil gefügt werden.

Beispiele: Ela veio-**me** contar a verdade.  
Sie ist gekommen mir erzählen die Wahrheit.  
Ela veio contar-**me** a verdade.  
Sie ist gekommen erzählen mir die Wahrheit.

Zusammenfassend: Im Portugiesischen existiert die diskontinuierliche Verbstellung. Sie ist aber selten und auf Strukturen mit Personalpronomina begrenzt, so dass sie im frühen Erwerb voraussichtlich kaum gebraucht wird.

### Die Stellung der verbalen Elemente im Satz

Wie weiter oben bereits beschrieben, bedingt das grundlegende kanonische Satzmuster SVO der portugiesischen Sprache, dass das Verb, ob als Voll-, Modal-Hilfsverb oder Kopula, in der Regel hinter dem Subjekt steht und von dem (oder den) Komplement(en) und Adjunkten gefolgt wird.

Beispiel: O menino pintou um cão para a mãe com lapis de cor.  
Der Junge hat gemalt einen Hund für die Mutter mit Bleistiftsfarben.

Subjekt und Verb bilden eine Einheit, die nur von Personalpronomina und Adverbien gebrochen werden kann.

Beispiel: O menino **ontem** (Adv) pintou um cão.  
Der Junge gestern hat gemalt einen Hund.  
O menino **não o** (Perspron) pintou.  
Der Junge nicht ihn hat gemalt.

Die kanonische SVO-Ordnung, in der auch Verb und Objekt in der Regel durch keine weiteren Elemente, außer von Adverbien, getrennt werden, bleibt im portugiesischen Haupt- und Nebensatz unverändert. Ein Akkusativ- oder Dativobjekt als Nomen steht prinzipiell immer hinter dem Prädikat. Ausnahme ist die OV-Ordnung im Negations-, Frage- oder Nebensatz oder nach Topikalisierung bestimmter Adverbien, vorausgesetzt, das Objekt ist ein Personalpronomen.

Beispiele: O menino não **pintou** um cão. (Akkusativobjekt als Nomen: VO)  
Der Junge nicht hat gemalt einen Hund.  
O menino não o **pintou**. (Akkusativobjekt als Personalpronomen: OV)  
Der Junge nicht ihn hat gemalt.

Während das Verb im deutschen Hauptsatz, mit Ausnahme des Befehlssatzes und der Entscheidungsfrage, an 2. Stelle steht, ist diese Position im Portugiesischen flexibler.

Beispiel: Ontem à tarde no escritório do pai o menino **pintou** um cão.  
Gestern Mittag im Büro des Vaters der Junge hat gemalt einen Hund.

Eine Verberststellung besteht im Portugiesischen:

- im Befehlssatz:

Beispiel: **Vem** (imediatamente) para aqui!  
Komm (sofort) hierher!

- in Konstruktionen mit intransitiven und unakkusativen Verben (wie Zustands- und Vorgangsverben) zur besonderen Hervorhebung einer Idee:

Beispiele: **Apareceu** um fantasma na escola!  
Ist aufgetaucht ein Gespenst in der Schule!  
**Telefonou** hoje avó!  
Hat telefoniert heute die Großmutter!

Es gibt hingegen keine Erststellung des Verbs in Entscheidungsfragen wie im Deutschen, wo es in diesem Fall zu einer Subjekt-Verb-Inversion kommt. Im Portugiesischen bleibt es bei der SV-Ordnung mit einer der Frage entsprechenden Intonationsänderung.

Beispiel: Hat das Mädchen Hunger? (S-V-Inversion)  
A menina tem fome? (Intonationsänderung)

### **Klassifikationskriterien bezüglich der Wortstellung**

Die Daten der deskriptiven Grammatik zeigen, dass der Schwierigkeitsgrad der portugiesischen Verb- und Wortstellung keinesfalls, weder im Haupt- noch im Nebensatz, mit der Komplexität der Verb- und Wortstellung im Deutschen verglichen werden kann:

- Während in der portugiesischen Sprache Haupt- und Nebensätze durch die gleiche konsequente VO-Ordnung gekennzeichnet sind, die nur in bestimmten Fällen und mit dem Gebrauch von Personalpronomina gebrochen wird, lässt der deutsche Hauptsatz sowohl die VO- als auch OV-Ordnung zu. Im Nebensatz besteht die OV-Ordnung.
- Im Portugiesischen steht in der Regel das Prädikat nach dem Subjekt, gefolgt von dem oder den Komplementen. Die Subjekt-Verb-Einheit kann an jeder Position im Satz stehen und wird nicht, wie im Deutschen, von einer Verbzweitstellungs- oder Verbendstellungsregel bestimmt.
- Eine Subjekt-Verb-Inversion ist möglich und nicht nur im Fragesatz zielsprachlich. Sie kann aber durch den Gebrauch anderer Strukturen umgangen werden, ohne die Korrektheit des Satzes zu beeinträchtigen und ist somit nicht obligatorisch.
- Das Prädikat bleibt in der Regel selbst in zusammengesetzten Zeiten ungetrennt. Die diskontinuierliche Verbstellung ist selten und auf komplexe Strukturen mit Personalpronomina begrenzt, so dass sie bei Kindern im Alter von 2 - 4 Jahren kaum gebraucht wird und in der vorliegenden Untersuchung keine Relevanz hat. Zudem zeigen die empirischen Daten der vorliegenden Untersuchung und insbesondere die ersten 6 Probeauswertungen (siehe Exkurs weiter unten), dass ab den ersten Äußerungen weder die Stellung der verbalen Elemente noch die Wortstellung im Allgemeinen den portugiesischen Kindern Schwierigkeiten bereitet.

Aus allen oben genannten Gründen wird die Wortstellung in der vorliegenden Untersuchung in ihrer Gesamtheit beurteilt, nach einem einzigen Kriterium, nämlich nach dem ihrer Zielsprachlichkeit.

Die wenigen Ausnahmen werden im Auswertungsteil einer Einzelanalyse unterworfen.

### **Zusammenfassung: Übersichtstabelle zur Untersuchung der Wortstellung**

Wortstellung	% an zielsprachlicher Wortstellung
--------------	------------------------------------

- Der prozentuale Anteil der zielsprachlichen Wortstellungsmuster (in allen vollständigen Verbalphrasen im Haupt- und Nebensatz) wird ermittelt.
- Die morphologische Korrektheit aller Konstituenten wird im Kapitel der funktionalen Kategorien untersucht.

### **Exkurs: Die ersten Probeauswertungen**

Die ersten Probeauswertungen der Daten bezüglich der Wortstellung wurden anhand eines, an die portugiesische Sprache angepassten Kategorienrasters, das sich an den Klassifikationskategorien von Harald Clahsen anlehnte, erstellt.

In seiner Untersuchung zur Syntax der deutschen Sprache analysierte Clahsen (1982) den Erwerb der Stellung der verbalen Elemente im deutschen Haupt- und Nebensatz sowie die Wortstellung nach grammatischer Funktion. Er teilte die verbalen Elemente in 5 Kategorien ein: einfache Verben (V), Modalverben (MOD), Auxiliare (AUX), Kopulae (KOP) und trennbare Verben (P+V) und untersuchte diese unter den Aspekten der Verberststellung (Präd+X), der Verbzweitstellung (X+Präd+Y) und der Verbendstellung (X+Präd).

In Anlehnung an Clahsens Auswertungsmodell, versuchte die Autorin im portugiesischen Raster die verschiedenen Möglichkeiten der Stellung der Satzglieder Subjekt (S) und Konstituente (Konst) jeweils in Bezug zum Prädikat (Präd) darzustellen. Rein mathematisch und in Abhängigkeit der Argumentstruktur des Verbs ergaben sich für die portugiesische Sprache 9 Möglichkeiten der Wortstellung, die in der folgenden Tabelle mit entsprechenden Satzbeispielen angegeben sind.

Unter Subjekt (S) sind alle lexikalischen Subjekte (Eigennamen, Nomina oder Pronomina) und pro-Subjekte zusammengefasst.

Unter Prädikat (Präd) stehen alle verbalen Elemente, d.h. Vollverben, Modalverben, Auxiliare und Kopulae in einfachen oder zusammengesetzten Zeiten.

Konstituenten (Konst) können obligatorische Elemente (Komplemente) sein, wie direkte Objekte (Akkusativobjekte als Nomina oder Pronomina), indirekte Objekte (Dativobjekte als Nomina oder Pronomina), präpositionale Objekte oder Prädikatsnomina und prädikative Adjektive sowie fakultative Elemente (Adjunkte), wie adverbiale Bestimmungen.

Die Klammer (+ Konst) bedeutet, dass der Satz fakultativ um eine (obligatorische oder fakultative) Konstituente erweitert werden kann.

<b>S + Präd</b>	A menina está a pintar. Das Mädchen malt. (pro) Pinta. (Sie) malt.
<b>Präd + S</b>	Aparaceu um fantasma! Ist erschienen ein Gespenst! Diz tu! Sag du!
<b>Präd + Konst</b>	Vem para aqui! (Pröp.obj.) Komm hierher! Come a sopa! (dir.Obj.) Iss die Suppe!
<b>S + Präd + Konst (+ Konst)</b>	A menina vai para a escola.(Pröp.obj.) Das Mädchen geht zur Schule. O comboio veio imediatamente. (adv.Best.) Der Zug ist gekommen sofort. A menina telefona à mãe. (indir. Obj.) Das Mädchen telefoniert der Mutter. A menina telefona lhe. (indir. Obj.) Das Mädchen telefoniert ihr. A mãe fez o bolo. (dir. Obj.) Die Mutter hat gemacht den Kuchen. A mãe fê-lo. (dir. Obj.) Die Mutter hat gemacht ihn. O cão é um animal. (Präd.nomen) Der Hund ist ein Tier. O cão é grande. (präd.Adj.) Der Hund ist groß. A menina deu uma banana ao macaco. (dir.+ indir. Obj.) Das Mädchen hat gegeben eine Banane an den Hund. A menina deu lho (lhe+o). (dir.+ indir. Obj.) Das Mädchen hat gegeben ihm ihn. A menina viu um macaco no jardim zoológico. (dir. Obj.+ adv.Best.) Das Mädchen hat gesehen einen Affen im Zoo. A menina deu uma banana ao macaco no jardim zoológico. (dir.+indir. Obj.+ adv.Best.) Das Mädchen hat gegeben eine Banane an den Affen im Zoo.
<b>S + Konst (+ Konst) + Präd</b>	A menina não o viu. (dir. Obj.) Das Mädchen nicht ihn hat gesehen. A menina não lho (=lhe+o) deu. (dir.+ indir. Obj.) Das Mädchen nicht ihm ihn hat gegeben. A Sofia (já) me viu. (adv.Best.+ dir. Obj.) Die Sofia (schon) mich hat gesehen.
<b>Konst + S + Präd (+ Konst)</b>	Ontem a menina foi ao médico. (adv.B.+ Pröp.obj.) Gestern das Mädchen ist gegangen zum Arzt. Hoje o pai bebe vinho. (adv.Best. + dir. Obj.) Heute der Vater trinkt Wein. Porque é que tu estás a rir assim? (interrog. Adv) Warum ist es dass du lachst so?
<b>Konst + Präd + S</b>	Quanto custa o gelado? (interrog. Adv.) Wieviel kostet das Eis?
<b>Präd + S + Konst</b>	Aparaceu um fantasma na escola! (adv.Best.) Ist erschienen ein Gespenst in der Schule!
<b>Präd + Konst + S</b>	Telefonou hoje a avó! (adv.Best.) Hat telefoniert heute die Oma!

Anhand dieses Rasters wurden 6 Sprachkorpora verschiedener Alterskohorten probeweise untersucht. Der prozentuale Anteil der verschiedenen Strukturen sowie deren Zielsprachlichkeit wurden ausgerechnet.

**Das Ergebnis der 6 Probeauswertungen war eindeutig:  
Die Wortstellung bereitet den portugiesischen Kindern keine Schwierigkeiten.**

Diese Feststellung bestätigt sämtliche Ausführungen und Untersuchungen bezüglich der Gruppe der romanischen Sprachen, nach denen die Wortstellung früh und schnell erworben wird (Kapitel 1, 2 und 3): Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997), Sim-Sim, Duarte und Ferraz (1997), Sim-Sim (1998), Castro und Gomes (2000), Lima (2000), Rigolet (2000), Costa und Santos (2003), Rebelo und Vital (2006) und Sim-Sim, Silva und Nunes (2008) für die portugiesische Sprache, Cipriani et al. (1993) für die italienische Sprache und Heinen und Kadow (1990), Rondal et al. (2000), Jakubowicz (2003), Le Normand (2007) und Prévost (2009) für die französische Sprache.

Weil die Äußerungen der Kinder in Bezug zur Wortstellung bis auf wenige Ausnahmen von den ersten Alterskohorten an zielsprachlich waren, wurde das Kategorienraster für die portugiesische Sprache wegen seiner, im Verhältnis zur Aussagekraft, hohen Aufwändigkeit aufgegeben.

In der deutschen Sprache hingegen ist der Erwerb der Wort- und Verbstellung um Einiges schwieriger und erfordert entsprechende Analyse Kriterien:

Die Verbzweitstellungsregel im Hauptsatz (zusammen mit der Subjekt-Verb-Kongruenz) stellt den ersten von drei zentralen Schritten im Erwerb syntaktischer und morphologischer Fähigkeiten dar (Motsch 2010):

Die Verbzweitstellungsregel und mit ihr die (obligatorische) Subjekt-Verb-Inversion im Fragesatz und nach Objekt- oder Adverbialtopikalisierung, die sich über syntaktische Restriktionen vom einfachen Verb bis hin zu zusammengesetzten Verben, Auxiliaren und Modalverben in diskontinuierlicher Form ausweitet, ist eine schwer zu überwindende Hürde im Erwerb der deutschen Syntax.

Der nächste Stolperstein ist die Verbendstellungsregel in subordinierten Nebensätzen. Das Kind muss entdecken, dass das finite Verb nicht mehr, wie im Hauptsatz, an 2. Stelle steht, sondern ans Ende des Satzes rückt. Dies „erfordert ein hohes Maß syntaktischer Strukturierung, wobei dies vor allem für subordinierende Konjunktionen gilt“ (Motsch 2010, 33).

## **(8) Wortstellung im Negationssatz**

### **Wortstellung im Negationssatz nach einer deskriptiven Grammatik**

In der portugiesischen Sprache gibt es zwei Möglichkeiten zur Negation einer Aussage (Hundertmark-Santos Martins 1998, Morgado Kessler 2005):

- die Satznegation

Das Negationswort steht grundsätzlich vor dem Verb (im Gegensatz zur Negation im deutschen Hauptsatz). Die Grundstruktur SVO des Satzes verändert sich dabei nicht.

Beispiele: (Eu) Não vou para a escola. Ich nicht gehe zur Schule.  
O cão não come pão. Der Hund nicht frisst Brot.

- die doppelte Negation

Negative Indefinitpronomina (z.B. nenhum - keiner, ninguém - niemand, nada - nichts) oder Adverbien (z.B. nunca - nie) verneinen das Verb vor dem sie stehen.

Beispiele: Ninguém veio. Niemand ist gekommen.  
Nunca o vi. Nie ihn (ich) habe gesehen.

Stehen sie hinter dem Verb, muss diesem zusätzlich das Negationswort não vorangestellt werden.

Beispiele: Não veio ninguém. Nicht ist gekommen niemand.  
Não o vi nunca. Nicht ihn (ich) habe gesehen nie.

Der Negationsträger „não“ steht im Haupt- und Nebensatz präverbal, sowohl bei einfachen als bei zusammengesetzten Verbzeiten mit Auxiliaren oder Modalverben. Das Verbkomplement, sofern es ein Nomen ist, steht im affirmativen und negativen Satz stets hinter dem Verb (VO). Ist das Verbkomplement ein Personalpronomen, bleibt es im affirmativen Satz bei der VO-Ordnung (Enklisis), im negativen Satz rückt das Pronomen an präverbale Stellung (OV), es kommt zur Proklisis.

### **Klassifikationskriterien bezüglich der Negation**

Aus den Publikationen über den Erwerb der portugiesischen Sprache (Matos, Miguel, Freitas und Faria 1997, Lima 2000, Kapitel 1), der spanischen Sprache (Meisel, 1997) oder der italienischen Sprache (Cipriani et al. 1993, Kapitel 2) geht hervor, dass in diesen Sprachen keine besonderen Schwierigkeiten bezüglich des Erwerbs der Negation bestehen. Dies erklärt sicherlich auch, weshalb die Negation insgesamt im Rahmen des Erwerbs dieser romanischen Sprachen wenig thematisiert wird.

Im Erwerb der französischen Sprache hingegen werden syntaktische Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem doppelten Negationsmorphem „ne ...pas“ beschrieben (Heinen und Kadow 1990, Kapitel 3).

Auch in der deutschen Sprache (Clahsen 1982, Tracy, 2008) sind Negationssätze schwierig, einmal wegen der unterschiedlichen Syntax im Haupt- und Nebensatz, ein weiteres Mal wegen der diskontinuierlichen Stellung des Verbs mit seinem Negationsträger in Bezug zum Verbkomplement.

Eine universale, für alle Sprachen geltende Reihenfolge des Erwerbs der Negation wurde von Meisel (1997) aufgestellt. Der Erwerb der Negation erfolgt parallel zur Unterscheidung zwischen Finitheit und Nichtfinitheit der Verbalphrase und ist prinzipiell ein sprachenunabhängig schnell überwundener Prozess. Dabei ist nicht die Stellung des Negationsträgers an sich mit Schwierigkeiten verbunden, sondern, wie das folgende Beispiel der deutschen Sprache zeigt, die die Negation begleitende Bewegung des Verbkomplements:

Ich esse nicht **den Apfel**.  
Ich esse **den Apfel** nicht.

Folgende Reihenfolge bestimmt den Erwerb der Negationssätze Meisel (1997, 11):

- Ein-Wort-Negation  
In einer ersten Phase wird der Negationsträger („nein“ im Deutschen, „non“ im Französischen und „não“ im Portugiesischen) allein, als Ein-Wort-Äußerung, gebraucht.
- Mehr-Wort-Negation  
In einer zweiten Phase kommt es zur Konstituentennegation. Der Negations-träger steht am Anfang der Äußerung, zuerst extern, links oder rechts der Verbalphrase, mit einer deutlichen Präferenz je nach Position in der Zielsprache („NEG is initially placed externally, (...), adjoined to the VP containing the subject, (...), with a strong preference for the position favoured by the target adult language, relative to the verb“ Meisel 1997, 14). Mit der Produktion von finiten Verbalphrasen rückt der Negationsträger in seine interne, je nach Zielsprache unterschiedliche Stellung („As soon as one finds evidence for a productive use of finite forms, NEG is placed clause-internally.“ Meisel, 1997,14).

Eine weitere Schlussfolgerung (Meisel 1997) in Bezug zum Erwerb der Negation in der spanischen Sprache ist, dass nur die Äußerungen mit lexikalischem Subjekt eine sichere Aussage über die Zielsprachlichkeit der Stellung des Negationsträgers ermöglichen. In einer Null-Subjekt-Sprache kann im pro-Subjekt-Satz nämlich nicht mit absoluter Sicherheit bestimmt werden, ob der Negationsträger vor dem finiten Verb steht, oder ob es sich um eine Konstituentennegation mit „nein“ am Anfang der Äußerung handelt.

*In Anbetracht dieser Erkenntnisse und der Informationen der deskriptiven Grammatik werden die Sprachkorpora in der vorliegenden Untersuchung nach dem alleinigen Kriterium der Zielsprachlichkeit bewertet.*

Dabei werden folgende Kategorien (mit und ohne lexikalisches Subjekt) unterschieden:

### **Neg vor dem Verb**

Zielsprachliche Negation mit präverbalem Negationsträger und lexikalischem Subjekt. Nach Meisel (1997) kann nur in diesen Beispielen zweifelsfrei festgestellt werden, ob es sich um eine korrekte präverbale Negation handelt.

Beispiel: A menina não vai para a escola.  
Das Mädchen nicht geht zur Schule.



Beispiel aus dem Sprachkorpus:

Ela já não é má.  
Sie mehr nicht ist böse.

M. (4;0)

### (Neg vor dem Verb)

Zielsprachliche Satznegation mit präverbialem Negationsträger und pro-Subjekt.

Beispiel: Não vai para a escola.  
(Sie) nicht geht zur Schule.

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

Não sei.  
(Ich) nicht weiß.

L. (3;4)

Als nicht-zielsprachlich werden die Konstituentennegation mit „nein“ am Anfang der Äußerung und Satznegationen mit postverbialem Negationsträger gewertet:

**Neg-não:** Konstituentennegation am Äußerungsanfang in den frühen Korpora

Beispiel: não maçã  
nein Apfel

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

Não porco está.  
Nein Schwein ist.

A. (2;4)

**Neg hinter dem Verb:** nicht zielsprachliche postverbale Satznegation

Beispiel : Vou não para a escola.\*  
(Ich) nicht gehe zur Schule.

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

É não.  
(Es) ist nicht.

R. (2;4)

Die weiter oben beschriebenen einfachen oder doppelten Negationen mit negativen Indefinitpronomina werden nicht in den Klassifikationskriterien berücksichtigt, da sie in den konkreten Korpora nicht oder sehr selten vorkommen.

### Zusammenfassung: Übersichtstabelle zur Untersuchung der Negation

Negation gesamt	% Korrektheit
Neg.sätze mit lex. Subjekt	% Korrektheit

- Der Prozentsatz an allen zielsprachlichen Negationssätzen (mit sowohl lexikalischen als auch pro-Subjekten) wird ermittelt (Negation gesamt).
- Der Prozentsatz an zielsprachlichen Negationssätzen mit ausschließlich lexikalischen Subjekten wird ermittelt.

### 5.2.3 Funktionale Kategorien

Funktionale Kategorien tragen einzelsprachenspezifische grammatische Informationen. Sie werden in folgender Reihenfolge beschrieben:

#### **Die Complementizerphrase (CP)**

Sie beinhaltet Informationen bezüglich des Satzmodus (Haupt- oder Nebensatz, Deklarativ- oder Interrogativsatz).

#### **Die Inflexionsphrase (IP)**

Sie beinhaltet Informationen bezüglich der Verbflexion (Tempus und Kongruenz in Numerus und Person).

#### **Die Determiniererphrase (DP)**

Sie beinhaltet Informationen bezüglich der Kongruenz in Genus und Numerus in der Nominal-, Präpositional- und Adjektivphrase sowie bezüglich des Kasus der Personalpronomina.

#### 5.2.3.1 Die Complementizerphrase (CP)

##### Die Complementizerphrase in der Generativen Grammatik

Complementizerphrasen (CP) beinhalten die Merkmale der komplexen Syntax und der direkten und indirekten Fragesätze (Müller und Riemer 1998, 68ff, Laenzlinger 2003, 45 & 99ff, Gabriel und Meisenburg 2007, 202, Gabriel und Müller 2008, 28, Dürscheid 2010).

Der Frage- oder Nebensatz wird im X'-Schema wie folgt dargestellt:

X'-Schema:            CP → Spec CP, C'  
                          C' → COMP, IP (COMP= Kopf, IP= Komplement)

Die Spezifikatorposition der CP (Spec CP) enthält je nach Sprache W-Fragewörter. Der Kopf der CP (COMP) ist keine lexikalische, sondern eine funktionale Kategorie und enthält Nebensatzeinleitende Konjunktionen (z.B. ob, weil, dass, wenn). Komplement von COMP ist die Inflexionsphrase (IP), d.h. der eingebettete Satz.

Beispiel:            As flores que (Comp) o João te ofereceu (IP), são bonitas.  
                          Die Blumen, die (Comp) der João dir geschenkt hat (IP), sind schön.

Im einfachen Hauptsatz ist die CP-Ebene nicht aktiv, weder ihr Spezifikator noch ihr Kopf enthalten lexikalische oder grammatische Information (Laenzlinger 2003, 71).

## (9) Der Nebensatz

### Die komplexe Syntax nach einer deskriptiven Grammatik

Wie bereits weiter oben im Kapitel über die Wortstellung im portugiesischen Haupt- und Nebensatz (Kapitel 5.2.2.2) beschrieben, variiert die Stellung der Satzkonstituenten im Portugiesischen kaum. Dies betrifft auch die verbalen Elemente: Die Verbstellung im portugiesischen Nebensatz entspricht derjenigen im Hauptsatz und ist keinesfalls mit den gleichen syntaktischen Schwierigkeiten verbunden wie in der deutschen Sprache, in der sich das Verb von der Zweitstellung im Hauptsatz in die Endstellung im Nebensatz bewegt.

Der Nebensatz im Portugiesischen wird durch eine Konjunktion, ein Frage- oder ein Relativpronomen eingeleitet. Schwierigkeiten bestehen somit einerseits auf konzeptueller Ebene, mit dem Gebrauch abstrakter räumlicher und zeitlicher Strukturen (z.B. koordinierende oder subordinierende finale, konsekutive, kausale, temporale oder konzessive Konjunktionen, Frage- oder Relativpronomina), andererseits auf der Ebene der Modusmorphologie. Diese bestimmt den Verbmodus (Indikativ oder Konjunktiv) in der subordinierenden Konstruktion.

Beispiele: Der Fisch, den ich gekauft habe, war billig. (Relativsatz, S' Rel)  
O peixe que (eu) comprei foi barato.  
Der Fisch den (ich) habe gekauft war billig.

..., weil der Hund jeden Tag Hunger hat. (subordinierende kausale Konjunktion, S' Konj-kausal)  
..., porque todos os dias o cão tem fome.  
..., weil jeden Tag der Hund hat Hunger.

Ich schaue, ob die Wäsche trocken ist. (indirekter Fragesatz, S'Inter)  
Vou ver se a roupa está seca.  
Ich werde schauen, ob die Wäsche ist trocken.

### Klassifikationskriterien bezüglich der komplexen Syntax

Im Gegensatz zur deutschen Sprache, in der der Erwerb der komplexen Syntax, neben den Anforderungen konzeptueller Natur, wegen der unterschiedlichen Verbstellungsregeln im Haupt- und Nebensatz einen hohen Schwierigkeitsgrad hat, zeigen in Bezug zur portugiesischen Sprache sowohl die Daten der deskriptiven Grammatik (Hundertmark-Santos Martins 1998, Morgado Kessler 2005) als auch die Informationen aus den Publikationen portugiesischer Autoren (Kapitel 1), dass keine vergleichbaren syntaktischen Schwierigkeiten vorliegen. Wie bereits oben erwähnt, ist die Stellung der Satzkonstituenten im Haupt- und Nebensatz identisch. Die konzeptuellen und modusmorphologischen Anforderungen erklären aber, dass in der vorliegenden Untersuchung in den frühen Sprachkorpora keine und bis zum Alter von 4;0 Jahren sehr wenig komplexe Sätze geäußert wurden. Indirekte Fragesätze kamen keine vor.

Deshalb werden in der vorliegenden Untersuchung:

- Haupt- und Nebensätze in derselben Klassifikation der Wortstellung untersucht, mit dem Unterschied, dass Nebensätze durch S' gekennzeichnet werden.
- Nebensätze (S') im Auswertungsteil bezüglich ihrer Art untersucht. Dies ermöglicht das Aufstellen einer frühen Reihenfolge im Erwerb der verschiedenen Konjunktionen.

Folgende 2 Kategorien werden unterschieden:

**S' (Rel):** durch ein Relativpronomen eingeleiteter Relativsatz

**S' (Konj):** durch eine koordinierende oder subordinierende Konjunktion eingeleiteter Nebensatz (z.B. adversative, kausale, finale, konsekutive, temporale oder konzessive Relation)

Beispiele aus den Sprachkorpora:

S' (Rel): Está a dar papa à menina **que** é pequenina. M. (4;0)  
(Er) gibt Essen an das Mädchen das ist klein.

S' (Konj-kaus): Eles querem comer **porque** eles estavam cheios de fome! I. (4;0)  
Sie wollen essen weil sie waren voll von Hunger!

S' (Konj-adv): Não aí volta **mas** pode ir para aqui. B. (4;0)  
(Er) nicht dahin geht aber kann gehen bis hierhin.

### Zusammenfassung: Übersichtstabelle zur Untersuchung der komplexen Syntax

S'(Nebensätze)	% an allen Sätzen	% Korrektheit
----------------	-------------------	---------------

- Der Prozentsatz an Haupt- und Nebensätzen an der Gesamtanzahl der Sätze wird ermittelt.
- Der Prozentsatz an korrekten Nebensätzen wird ermittelt, wobei die Korrektheit am Vorhandensein und der Zielsprachlichkeit der Nebensatz-einleiter und ggfs. am Verbmodus gemessen wird.

## (10) Der Interrogativsatz

### Die Interrogation nach einer deskriptiven Grammatik

Im Portugiesischen gibt es folgende Möglichkeiten der (direkten) Interrogation (Hundertmark-Santos Martins 1998, Morgado Kessler 2005):

- **Intonationsfragen**

Intonationsfragen sind Entscheidungsfragen, die nicht mit einem Fragewort eingeleitet werden und sich lediglich durch die steigende Intonation vom affirmativen Satz unterscheiden. Eine Subjekt-Verb-Inversion wird nicht vorgenommen.

Beispiel: (Tu) vais ao medico? (Du) gehst zum Arzt?

- **Ergänzungsfragen**

Ergänzungsfragen werden mit einem Fragewort (Fragepronomen oder –adverb) eingeleitet und erfolgen mit oder ohne Subjekt-Verb-Inversion:

**Ergänzungsfrage mit Subjekt-Verb-Inversion**

Beispiele: Onde está o menino? Wo ist der Junge?  
O que é isso? Was ist das?

**Ergänzungsfrage ohne Subjekt-Verb-Inversion mit dem Ausdruck „é que“**

Diese Form umgeht die syntaktische Schwierigkeit der Inversion durch die Formel „é que“. Sie wird in der Umgangssprache oft angewendet.

Beispiele: Como é que (tu) estás?  
Wie es ist du bist? (= Wie geht es dir?)  
Porque é que a menina quer um coelho?  
Warum es ist das Mädchen will ein Kaninchen?

- **Ausdrücke wie „Pois não?“ oder „Não é verdade?“**

Eine Behauptung in der Form eines Aussagesatzes kann durch Ausdrücke wie „Pois não?“ (Oder nicht?) oder „Não é verdade?“ (Ist es nicht wahr?) oder der Wiederholung des Verbs der Aussage in der verneinten Form in Zweifel gestellt werden.

Beispiel: Vais ao medico, não vais?  
(Du) gehst zum Arzt, nicht (du) gehst?

**Klassifikationskriterien bezüglich der Interrogation**

In der deutschen Sprache ist der Erwerb der Interrogation wegen der obligatorischen Subjekt-Verb-Inversion ein syntaktischer Meilenstein. In der Therapie sprach-erwerbsgestörter Kinder und in der Förderung mehrsprachiger Kinder ist er als Teil der Verbzweitstellungsregel ein Hauptarbeitsschwerpunkt (Motsch 2010, Schmidt 2011, 2012).

In Bezug zu den romanischen Sprachen zeigen sowohl die Daten der deskriptiven Grammatik als auch die Informationen aus den Publikationen romanischer Autoren (Kapitel 1, 2 und 3), dass in diesen Sprachen Fragesätze mit Subjekt-Verb-Inversion existieren, dass sie aber in Laut- und Schriftsprache durch andere korrekte Strukturen ersetzt werden können, ohne die Grammatikalität des Satzes zu beeinträchtigen. Im Portugiesischen sind dies die Konstruktion mit „é que“ oder das, v.a. der Lautsprache vorbehaltende Hinzufügen eines Ausdrucks des Zweifels, z.B. „Não é?“ (Nicht wahr?).

Aus Gründen der sprachlichen Akzeptabilität sind je nach Interrogationsform mehrere, syntaktisch vielleicht weniger anspruchsvolle, dennoch aber zielsprachliche Alternativen möglich, so dass in keinem Fall vergleichbare syntaktische Schwierigkeiten wie im Deutschen vorliegen. Ob ein Kind Fragesätze mit Subjekt-Verb-Inversion gebraucht oder nicht, hängt nicht zuletzt auch von sozio-kulturellen Faktoren ab, wie bspw. die Art des sprachlichen Inputs, und kann deshalb nicht als obligatorische Etappe oder Meilenstein im Spracherwerb angesehen werden.

Unabhängig davon kann in einer Pro-Drop-Sprache nur in Sätzen mit lexikalischem Subjekt beurteilt werden, ob ein Kind tatsächlich eine Subjekt-Verb-Inversion vornimmt.

Aus diesen Überlegungen heraus kann sich für die vorliegende Teilanalyse der Interrogation nur das Analysekriterium der sprachlichen Akzeptabilität ergeben.

Unter Akzeptabilität einer sprachlichen Äußerung wird ihre Verständlichkeit und Angemessenheit verstanden, im Gegensatz zur Grammatikalität. Der Beurteilungsmaßstab gibt der sprachkundige Sprecher vor (Duden 2007, Pelz 2007).

Die Interrogationen werden demnach als (Inter+) oder (Inter-) bewertet, je nachdem ob sie der sprachlichen Akzeptabilität entsprechen oder nicht.

Beispiele aus den Sprachkorpora:

Inter+	Gostas do osso?	(Du) magst den Knochen?	M. (4;0)
Inter-	Aqui tem?	Hier hat?	F. (2;8)

### Zusammenfassung: Übersichtstabelle zur Untersuchung der Interrogativsätze

Interrogation	% Korrektheit
---------------	---------------

- Der globale Prozentsatz an korrekten Interrogationssätzen wird ermittelt.
- Als korrekt (Inter+) werden alle Strukturen bewertet, die der sprachlichen Akzeptabilität entsprechen, als inkorrekt (Inter-) gelten die unvollständigen oder nicht akzeptablen Strukturen.

### 5.2.3.2 Die Inflexionsphrase (IP)

#### (11) Tempus und Kongruenz

##### Die Inflexionsphrase in der Generativen Grammatik

Die Inflexionsphrase ist die maximale Projektion IP, die den ganzen Satz darstellt. INFL als syntaktischer Kopf der IP ist, genau wie die oben beschriebene Kategorie COMP (und die folgende Kategorie DET), keine lexikalische, sondern eine funktionale Kategorie. INFL beinhaltet die Flexionsmerkmale des Verbs (Müller und Riemer 1998, 60ff, Gabriel und Meisenburg 2007, 202, Gabriel und Müller 2008, 28, Dürscheid 2010, 135).

Satzbeispiel: Anna mal-**t** (INFL) einen Hund .  
A Ana est-**á** (INFL) a pintar um cão.

Im X'-Schema wird der Satz IP folgendermaßen dargestellt:

IP → Spec IP I' (Spec IP enthält das Subjekt)  
I' → INFL, VP (INFL= Kopf, VP= Komplement)

Die Spezifikatorposition der IP (Spec IP) enthält das Subjekt, im Beispielsatz die NP „Anna“ / „a Ana“.

Kopf der IP ist Kategorie INFL, welche die Flexionsmerkmale für Tempus, Person, Numerus und Genus verbi in zwei verschiedenen funktionalen Kategorien TNS und AGR enthält (Split-Inflection-Hypothese, Pollock 1989):

**TNS (tense):** TNS beinhaltet die Tempusmerkmale bezüglich der Finitheit der verbalen Elemente. Infinitive, Gerundive und Partizipien gehören zu der Gruppe der infiniten Versteile.

**AGR (agreement):** AGR beinhaltet die Kongruenzmerkmale oder  $\phi$ -Merkmale bezüglich Person, Numerus und Genus verbi (Aktiv und Passiv).

Im Beispielsatz bezieht INFL sich auf das Verbflexiv **-t** resp. **-á** mit folgender Spezifizierung: TNS: finites Verb, AGR: 3. Pers. Sing.

Die Merkmale des Subjektes und des flektierten Verbs in INFL müssen in Person und Numerus übereinstimmen (Spezifikator-Kopf-Kongruenz). Dabei bestimmt (oder regiert) INFL als Kasuszuweiser die NP in der SpecIP-Position und weist ihr Nominativ zu. INFL weist hingegen keinen Kasus an das Komplement von V zu, da dieses vom Verb V regiert wird und nicht im Nominativ erscheinen darf.

Komplement von INFL ist die VP, deren Kopf den Verbstamm enthält.

Im Beispiel weiter oben ist das Komplement der Verbstamm „mal-“ / „est-“.

Der Erwerb der funktionalen Kategorie Inflexion (INFL) wird in crosslinguistischen Vergleichen insofern thematisiert, als Unterschiede bezüglich der beiden Kategorien Tense (Finitheit) und Agreement (Kongruenz) in Null-Subjekt-Sprachen und Nicht-Null-Subjekt-Sprachen und Sprachen mit geringer, mittlerer und hoher Inflexionskomplexität ermittelt werden. Was den gestörten Erwerb betrifft, scheiden sich die Meinungen, inwiefern sich dieser durch gestörte Finitheit (Wexler 1994, Phillips 1995) oder gestörte Kongruenz (Cipriani et al. 1993, Castro und Gomes 2000, Lima 2000, Jakobowicz et al. 2001, 2003, Hamann 2003 und Junyent et al. 2010) charakterisiert.

In der Folge wird der Erwerb der beiden Kategorien TNS und AGR in Null-Subjekt-Sprachen und Nicht-Null-Subjekt-Sprachen sowie in Sprachen mit unterschiedlicher Inflexionskomplexität kurz umrissen.

## **Die Kategorie TNS (Tense / Finitheit)**

Die Kategorie TNS beinhaltet die Tempusmerkmale der verbalen Elemente bezüglich Finitheit und Infinitheit. Im frühen Spracherwerb sind infinite Verbformen in allen Sprachen mehr oder weniger häufig:

Im Erwerb einer Null-Subjekt-Sprache (z.B. Italienisch oder Spanisch) kommen infinite Formen, im Gegensatz zur Nicht-Null-Subjekt-Sprache (z.B. Englisch, Französisch, Deutsch oder Niederländisch), viel seltener vor (Phillips 1995, Wexler 1995, LeBlanc 1997). Hilfsverben werden hingegen von Anfang an, sowohl in Null-Subjekt-Sprachen als in Nicht-Null-Subjekt-Sprachen finit gebraucht, sogar bei Kindern, die ansonsten viele infinite Verbformen benutzen (Wexler 1994, Phillips 1995).

Wexler (1995) nennt diese Phase (zwischen 1;6 und 2;6 Jahren) „Optional Infinitive Stage“ (OI Stage). Optional, weil die Kinder in Kontexten, die ein finites Verb verlangen, sowohl finite als auch infinite Verben benutzen. Die Zahl der infiniten Verben nimmt mit zunehmendem Wissen um die Subjekt-Verb-Kongruenz ab. Hat das Kind eine korrekte Markierung noch nicht entdeckt, gebraucht es so lange eine Default-Struktur (oder neutrale oder unmarkierte Form), bis es die entsprechende Flexionsmarkierung erkannt hat. Dasselbe Verb kann dabei während einer

bestimmten Zeit sowohl finit als auch infinit gebraucht werden und die Phase des Infinitivgebrauchs kann bei jedem lexikalischen Verbeintrag individuell unterschiedlich lange andauern. In den Nicht-Null-Subjekt-Sprachen ist die Default-Form in der Regel die Infinitivform.

Der weniger lange und intensive Gebrauch infiniter Formen in Null-Subjekt-Sprachen lässt sich nach Wexler durch die Eigenschaft dieser Sprachen erklären, das Subjekt auszulassen. Diese Eigenschaft setzt voraus, dass das Verb durch entsprechende Flexion für Person und Numerus die Subjekt-Information übernimmt. Aus semantisch-pragmatischen Gründen verlangt die Subjektauslassung nämlich obligatorisch ein finites Verb und schränkt damit das Vorkommen infiniter Verben (OI Phase) ein: „A language L has an OI stage if and only if L's INFL does not licence null subjects“ (Wexler 1995, 384).

Phillips (1995) zieht den Begriff „root infinitive stage“ vor, da der Begriff der Optionalität in Wexlers Bezeichnung ein nicht zwingendes Auftreten von infiniten Formen in den verschiedenen Sprachen nahelegt. Nach Phillips variiert der Prozentsatz an infiniten Konstruktionen sowohl interlinguistisch als auch interindividuell, ist aber in allen Sprachen zu beobachten. Er selbst stellte in einer cross-linguistischen Untersuchung fest, dass die Rate von infiniten Verbformen am höchsten im Englischen und Schwedischen ist (Sprachen mit geringer Inflexionskomplexität), gefolgt vom Französischen, Deutschen und Niederländischen (mittlere Inflexionskomplexität), und am niedrigsten im Spanischen, Katalanischen, Hebräischen und Italienischen (hohe Inflexionskomplexität). In der Gruppe der Sprachen mit hoher Inflexionskomplexität ist die Vorkommenshäufigkeit geringer, aber nicht null („the rates are by no means zero“, 336) und verschwindet in einem viel früheren Alter.

Des Weiteren stellt Phillips (1995) den Zusammenhang zwischen dem Erwerb der Verbzweitstellung, der Subjekt-Verb-Kongruenz und dem Verschwinden von infiniten Verben in den Sprachen Deutsch, Niederländisch oder Schwedisch her. In diesen Sprachen kommen nämlich nie Infinitivkonstruktionen in korrekt formulierten W-Fragen vor: „... children in the root infinitive stage will never produce root infinitives in wh-questions...“ (339), „... whenever they (the children) ask a question they dutifully move V to I to C, picking up inflectional heads on the way ...“ (346). Im Französischen oder Englischen, in denen die Inversionsregel auch besteht, aber umgangen werden kann, entspricht die Rate der infiniten Verbformen in W-Fragen hingegen derjenigen in deklarativen Sätzen: „... the verbs behave just as they would in declarative, and therefore allow root infinitives“ (346).

Sowohl Wexler (1994) als auch Phillips (1995) gehen im gestörten Erwerb von einem häufigeren und längeren Gebrauch infiniter Verbformen in allen Sprachgruppen aus.

### **Die Kategorie AGR (Agreement/ Kongruenz)**

Die Kategorie AGR umfasst die Kongruenzmerkmale oder  $\phi$ -Merkmale bezüglich Person, Numerus und Genus verbi, d.h. die Kongruenz zwischen Subjekt und Verb.

Die Annahme, dass der Erwerb von Flexionsparadigmen in Sprachen mit reicher Verbflexion früher vonstatten geht als in Sprachen mit geringer Verbflexion, kann nach Phillips (1995, 360) durch den intensiveren Kontakt der Kinder mit flektierten



Verbformen erklärt werden. Auf die Gruppe der wenig flektierten Sprachen bezogen bedeutet dies, dass die Kinder größere Schwierigkeiten haben, die Regelmäßigkeiten der Verbflexion in einem wenig spezifischen Flexionssystem zu entschlüsseln. Die Tatsache, dass in der englischen Sprache, als Sprache mit geringer Inflexionskomplexität, die 3. Person Singular als einzig variierendes Verbflexionsparadigma im Indikativ Präsens lediglich in Stage 4 (um 3 Jahre) erscheint (Brown 1973), bestätigt Phillips Aussage.

Phillips (1995) stellt des Weiteren fest, dass sprachenübergreifend alle finiten Verbformen von ihrem ersten Gebrauch an hinsichtlich des Kongruenzmerkmals weitgehend korrekt gebraucht werden (lediglich 2-3% inkorrekte Flexionen): „One of the more robust findings about children’s early use of inflectional morphology is that when they use it, they use it right” (1995, 326). Inkorrekte Formen oder Substitutionen treten selten auf, nicht erworbene Formen werden i.d.R. ausgelassen. Der Rückgriff auf infinite Verbformen darf dabei nach Phillips nicht als Substitution angesehen werden, sondern als Rückkehr zur „Defaultform“: „When verbal agreement morphemes are missing, children commonly use an affix which indicates non-finite morphology. This probably shouldn’t be taken as a substitution error. Rather, it is a regression to a more general, default form” (327).

Während für die westeuropäischen Sprachen als Nicht-Null-Subjekt-Sprachen mit geringer oder mittlerer Flexionsmorphologie die unmarkierte oder neutrale Default-Form die infinite Verbform ist (Phillips 1995), ist sie für die Null-Subjekt-Sprachen Portugiesisch, Spanisch und Italienisch, die alle über eine reiche Flexionsmorphologie verfügen, die 3. Person Singular (Pizzuto und Caselli 1992, Scliar-Cabral und G. Secco 1994, Torrens 1995). Für die französische Sprache als Nicht-Null-Subjekt-Sprache mit mittlerer Flexionsmorphologie gilt ebenfalls die 3. Person Singular als unmarkierte Form (Prévost 2009).

## **Die Verbflexion nach einer deskriptiven Grammatik**

### **Modi und Tempora der Verben der portugiesischen Sprache im Überblick**

Die portugiesische Sprache unterscheidet **drei Konjugationen**, die sich je nach Infinitiv-Endung folgendermaßen einordnen lassen (Hundertmark-Santos Martins 1998, Morgado Kessler 2005, Bescherelle, Grammatik, Verben 2008):

- Konjugation auf –ar (hierzu gehören die meisten portugiesischen Verben)
- Konjugation auf –er
- Konjugation auf –ir (zu dieser Gruppe gehören die wenigsten Verben).

Es gibt **4 Modi mit jeweils verschiedenen Tempora**:

- der Indikativ: Er begreift die Tempora Präsens, Imperfekt, einfacher Perfekt, zusammengesetzter Perfekt, einfacher Plusquamperfekt, zusammengesetzter Plusquamperfekt, Futur 1 und Futur 2 und die periphrastischen Formen.
- der Konditional: Er begreift den Konditional 1 und 2.
- der Imperativ: Er begreift eine affirmative und eine negative Variante.
- der Konjunktiv: Er begreift den Konjunktiv Präsens, Imperfekt und Plusquamperfekt sowie den Konjunktiv Futur 1 und Futur 2.

**Infinite Formen** sind:

- der Infinitiv als Grund- und Nennform der Verben in –ar, -er oder –ir.  
Eine Sonderform des Infinitivs ist der „Persönliche Infinitiv“, der eigentlich nicht infinit ist: er wird wie ein finites Verb nach grammatischer Person flektiert.
- der zusammengesetzte Infinitiv (Infinitiv des Hilfsverbs „ter“ mit dem Partizip des Hauptverbs)
- das Gerundium
- das zusammengesetzte Gerundium
- das Partizip Perfekt

Unabhängig von der bedeutenden Anzahl an Modi und Tempora, die in der vorliegenden Arbeit lediglich aufgezählt werden (zur Vertiefung wird auf eine portugiesische Grammatik verwiesen), ist ihr Gebrauch sehr komplex und die Ausnahmen zahlreich. Zumindest eine generelle Aussage kann zu den Verben gemacht werden, die sich auf alle Modi und Tempora bezieht und die veranschaulicht, dass die portugiesische Sprache zu den Sprachen mit hoher Inflexionskomplexität (Phillips 1995) zählt:

*Die Verbflexive oder Kongruenzmerkmale sind für alle Personen unik.*

### **Tempora und Modi im frühen Erwerb**

Die Daten über den Erwerb der romanischen Sprachen (Kapitel 1, 2 und 3) und der deutschen Sprache (Clahsen 1982 und 1986) sowie die empirischen Daten der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass im frühen Erwerb sprachenunabhängig vor allem der Modus Indikativ und gelegentliche Imperative vorkommen.

Die diesbezüglichen Tempora, die in der Folge mit den Hilfsverben haben (ter) und sein (ser / estar) beschrieben werden, sind:

- Für die Gegenwart: das Präsens und die periphrastische Konstruktion „estar+a+V(Infinitiv)“.
- Für die Zukunft: das periphrastische Futur „ir+V(Infinitiv)“.
- Für die Vergangenheit: der Imperfekt und das einfache Perfekt.

Frühe infinite Formen sind der Infinitiv und zum Teil das Partizip Perfekt:

Der Infinitiv als Grund- und Nennform kommt im frühen portugiesischen Erwerb insbesondere in den periphrastischen Konstruktionen und, wie im Deutschen, in Konstruktionen mit den Verben „wollen“ oder „können“ vor: „querer + V(Infinitiv)“ oder „poder + V(Infinitiv)“.

Das portugiesische Partizip Perfekt der zusammengesetzten Tempora ist schwer mit dem deutschen Partizip Perfekt zu vergleichen, weil es im Portugiesischen umgangssprachlich viel weniger häufig gebraucht wird (Kapitel 1). Im frühen Erwerb werden Partizipien v.a. in adjektivischer Funktion gebraucht, wobei sie sich, wie Adjektive, in Genus und Numerus dem Nomen anpassen, auf das sie sich beziehen.

## Das Präsens

Der Gebrauch des portugiesischen Präsens entspricht weitgehend demjenigen im Deutschen. Es wird v.a. in folgenden Kontexten verwendet (Hundertmark-Santos Martins 1998, Morgado Kessler 2005, Bescherelle, Grammatik, Verben 2008):

- für Vorgänge oder Zustände, die allgemeingültig und dauerhaft sind:

Beispiel: O cão chama-se Billi. Der Hund heißt (sich) Billi.

- für zeitlose Aussagen:

Beispiel: A lua fica no ceu. Der Mond ist im Himmel.

- für Handlungen, die sich regelmäßig wiederholen:

Beispiel: Cada dia, levanta-se muito cedo.

Jeden Tag (er) aufsteht (sich) sehr früh.

Nachfolgend die Tabelle der regelmäßigen Verben mit Endung auf -ar, -er und -ir im Präsens, die beispielhaft zeigt, dass die Verbflexive für alle Personen unik sind.

Você (Sie) ist die Höflichkeitsform und entspricht der 3. Person Einzahl (ele, ela), vocês (Sie in der Mehrzahl) entspricht der 3. Person Mehrzahl (eles, elas).

	Infinitiv auf –ar	Infinitiv auf –er	Infinitiv auf –ir
Präsens	falar (sprechen)	Vender(verkaufen)	abrir (öffnen)
<b>Eu</b>	fal- o	vend- o	abr- o
<b>Tu</b>	fal- as	vend- es	abr- es
<b>Você</b>	fal- a	vend- e	abr- e
<b>Ele, ela</b>	fal- a	vend- e	abr- e
<b>Nós</b>	fal- amos	vend- emos	abr- imos
<b>Vocês</b>	fal- am	vend- em	abr- em
<b>Eles, elas</b>	fal- am	vend- em	abr- em

## Die periphrastischen Konstruktionen

Periphrastische Konstruktionen sind charakteristisch für die portugiesische Sprache. Sie bestehen aus den Verben estar, ter, haver, ir, vir, andar (die als Hilfsverben gebraucht werden), einer Präposition (die je nach Konstruktion obligatorisch ist) und dem Infinitiv eines anderen Verbs als Hauptverb.

Die periphrastischen Konstruktionen „estar+a+V(Infinitiv)“ und „ir+V(Infinitiv)“ werden bereits im frühen Erwerb gebraucht. Eine Übersetzung ins Deutsche ist schwierig. Ihr Gebrauch wird deshalb am besten anhand eines Beispiels verdeutlicht:

estar+a+V(Infinitiv)

Diese Form wird im Kontext einer Handlung, die gerade abläuft (episodisches Ereignis), gebraucht, dies sowohl auf den Präsens, auf den Futur, als auf die Vergangenheit bezogen. Die Tempora des einfachen Präsens, des einfachen Futurs oder der einfachen Vergangenheit wären in diesem Kontext nicht angebracht.

Beispiele: Neste momento, está a beber leite.

In diesem Moment (sie) ist „am Trinken Milch“.

Neste momento estava a beber leite.

In dem Moment (sie) war „am Trinken Milch“.

ir+V(Infinitiv)

Diese Form ist das periphrastische Futur und wird sowohl umgangssprachlich als auch im frühen Erwerb zur Bezeichnung der Handlungen im Futur gebraucht.

Im Deutschen entspricht sie der nahen Zukunft.

Beispiel: A mãe vai fazer um bolo hoje.  
Die Mutter wird machen einen Kuchen heute.

### Hilfsverben

In der Folge werden die Hilfsverben haben (ter) und sein (ser/ estar) sowie das in der periphrastischen Konstruktion gebrauchte Verb gehen (ir) im Präsens beschrieben. Diese Verben können, wie auch im Deutschen, auch als Vollverben gebraucht werden. Wie Vollverben haben sie für alle Personen unike Verbflexive.

	<b>ter (haben)</b>	<b>ser (sein)</b>	<b>estar (sein)</b>	<b>ir (gehen)</b>
<b>Eu</b>	tenho	sou	estou	vou
<b>Tu</b>	tens	és	estás	vais
<b>Você</b>	tem	é	está	vai
<b>Ele, ela</b>	tem	é	está	vai
<b>Nós</b>	temos	somos	estamos	vamos
<b>Vocês</b>	têm	são	estão	vão
<b>Eles, elas</b>	têm	são	estão	vão

### Die Vergangenheit

In der portugiesischen Sprache wird die Vergangenheit umgangssprachlich v.a. durch die beiden nicht zusammengesetzten Tempora einfacher Perfekt (Pretérito Perfeito Simples) und Imperfekt (Pretérito Imperfeito) dargestellt.

Zusammengesetzte Formen (zusammengesetzter Perfekt, einfacher Plusquamperfekt, zusammengesetzter Plusquamperfekt), welche mit einem Hilfsverb und dem Partizip Perfekt des Hauptverbs gebildet werden, sind, im Gegensatz zur deutschen, französischen, englischen oder spanischen Sprache, weniger häufig und kommen im frühen Erwerb nicht vor (Leiria und Quintas Mendes 1994). Jedes Tempus der Vergangenheit hat genau definierte Anwendungen, die sich von denen der deutschen Sprache unterscheiden, so dass ein Vergleich schwierig ist.

Eines haben auch die Zeiten der Vergangenheit gemeinsam:

*Die Verbflexive (Kategorie AGR) sind für alle Personen unik.*

### Klassifikationskriterien bezüglich der funktionalen Kategorien TNS und AGR

#### Die Kategorie TNS

In dieser Teilanalyse wird die Annahme, dass infinite Verbformen in Null-Subjekt-Sprachen mit hoher Inflexionskomplexität selten vorkommen (Phillips 1995, Wexler 1995) in Bezug zur portugiesischen Sprache überprüft.

Alle verbalen Elemente werden auf ihre **Fintheit** hin untersucht, wobei insbesondere zwischen zwei Gruppen unterschieden werden muss:

- Vollverben und als Vollverben gebrauchte Hilfsverben im Präsens, im einfachen Perfekt und im Imperfekt: Sie tragen keine infiniten Verbteile. Werden statt den zielsprachlichen Formen infinite Verbteile gebraucht, kann es sich nur um eine fehlende Unterscheidung zwischen Finitheit und Infinitheit handeln. Dieser Fall wird als TNS- markiert. Zielsprachliche Finitheit wird als TNS+ markiert, selbst wenn die Subjekt-Verb-Kongruenz (AGR) inkorrekt ist.

- Die periphrastischen Konstruktionen oder Konstruktionen, die anhand eines Hilfs- oder Modalverbs und eines Vollverbs in infiniter Form gebildet werden: Sie tragen infinite Verbteile.

Es handelt sich z.B. um:

estar+a+V(Infinitiv)	(unmittelbare Handlung)
ir+V(Infinitiv)	(nahe Zukunft)
querer+V(Infinitiv)	(wollen + Infinitiv)
poder+V(Infinitiv)	(können + Infinitiv)

Die Sprachkorpora der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass diese Formen im frühen Erwerb häufig von Auslassungen (insbesondere der Präposition) betroffen sind. Andererseits antworten die Kinder oft elliptisch, wie folgendes Beispiel zeigt:

"O que estás a fazer?" (Was machst du (gerade)?)

„A pintar.“ oder: „Pintar.“ (statt: „Estou a pintar.“)

In diesen elliptischen Antworten kann das Merkmal Finitheit nicht eindeutig als korrekt oder inkorrekt bewertet werden. Deshalb werden die entsprechenden Beispiele in der Auswertung nicht berücksichtigt.

## Die Kategorie AGR

In dieser Teilanalyse wird die Annahme, dass Inflexionsparadigmen in Sprachen mit hoher Inflexionskomplexität früh erworben werden (Phillips 1995), in Bezug zur portugiesischen Sprache überprüft.

**In einem ersten Schritt** werden alle finiten Verben **global** auf korrekte Kongruenz zum Subjekt untersucht, was als AGR+ oder AGR- gekennzeichnet wird.

**In einem zweiten Schritt** wird der Erwerb der **Flexive der einzelnen Personen** überprüft: Die Flexive der 3 Personen des Singulars und der 1. und 3. Person des Plurals werden auf korrekte Kongruenz zum Subjekt bewertet. Die 2. Person Plural wird nicht berücksichtigt, weil sie in der gemeinsamen Spielsituation zu zweit nicht oft geäußert wird und in diesem Kontext auch schwer evozierbar ist.

**Eine dritte Analyse** betrifft die **Art der Substitutionen der Verben mit inkorrektter Kongruenz**: Es wird überprüft, durch welche Formen die nicht-zielsprachlichen Verbflexionen (AGR-) ersetzt werden. Der prozentuale Anteil der verschiedenen Substitutionen wird ermittelt und ermöglicht das Festlegen der unmarkierten „Default“-Form. Nicht-zielsprachliche Flexionen werden folgenden 4 Kategorien zugeordnet:

infinite Form (AGR-INF)
3. Person Singular (AGR-3.PS)
Verbstamm (AGR-Vstamm) oder
„andere“ Form (AGR-andere).

Beispiele aus den Sprachkorpora (\* bedeutet: „nicht zielsprachlich“):

AGR+ TNS+ +2.P.S.	Tu <b>és</b> um cão mau. Du bist ein Hund böser.	C. (3;4)
AGR- TNS+ -3.P.P. AGR- 3.PS.	O ratos <b>quer</b> o ovos. (korrekt: Os ratos <b>querem</b> ...) Die Mäuse will die Eier. Substitution durch die 3. Pers. Sing.	E. (2;8)
AGR- TNS- -3.P.S. AGR-INF	<b>Voar.</b> (korrekt: <b>Voa.</b> ) Fliegen. Substitution durch einen Infinitiv	E.(2;8)
AGR- TNS+ -3.P.S. AGR-and	Ele <b>va</b> comer o queijo. (korrekt: Ele <b>vai</b> comer ...) Er wird* essen den Käse. Substitution durch andere Form	L.(3;0)
AGR- TNS+ -1.P.S. AGR-Vstamm	<b>Gost.</b> (korrekt: <b>Gosto.</b> ) (Ich) mag*. Substitution durch den Verbstamm	J. (3;0)

### Übersichtstabelle zur Untersuchung der funktionalen Kategorien TNS und AGR

TNS	Finitheit	% Korrektheit
AGR	Subjekt-Verb-Kongruenz	% Korrektheit
1.P.S.	1. Person Singular	% Korrektheit
2.P.S.	2. Person Singular	% Korrektheit
3.P.S.	3. Person Singular	% Korrektheit
1.P.P.	1. Person Plural	% Korrektheit
3.P.P.	3. Person Plural	% Korrektheit
AGR-INF	Substitution durch infinite Form	% Anteil an allen AGR-
AGR-3.P.S.	Substitution durch 3. Pers. Sing.	% Anteil an allen AGR-
AGR-Vstamm	Substitution durch Verbstamm	% Anteil an allen AGR-
AGR-and.	Substitution durch andere Form	% Anteil an allen AGR-

- Die Gesamtheit der verbalen Elemente wird auf korrekte Finitheit (TNS) untersucht. Der prozentuale Anteil an korrekter Finitheit wird ermittelt:  
TNS+ bedeutet korrekte Finitheit, TNS- bedeutet inkorrekte Finitheit.
- Die Gesamtheit der finiten Verben wird auf korrekte Kongruenz (AGR) untersucht. Der prozentuale Anteil an korrekten Markierungen wird ermittelt:  
AGR+ bedeutet korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz,  
AGR- bedeutet inkorrekte Subjekt-Verb-Kongruenz.
- Die Flexive der 3 Personen des Singulars und der 1. und 3. Person des Plurals werden einzeln auf korrekte Kongruenz zum Subjekt bewertet.  
Der prozentuale Anteil der jeweiligen korrekten Markierungen wird ermittelt.

- Die unmarkierte „Default“-Form bei nichtzielsprachlicher Kongruenz wird ermittelt. Der prozentuale Anteil der verschiedenen substituierenden Formen an der Gesamtanzahl der nicht-zielsprachlichen Formen wird errechnet.

## (12) Der Pro-Drop-Parameter

### Null-Subjekt- oder Pro-Drop-Sprachen

Im Gegensatz zur deutschen, englischen oder französischen Sprache, in der die lexikalische Realisierung des Subjektes obligatorisch ist, kann das Subjekt in verschiedenen Sprachen, u.a. in den romanischen Sprachen Italienisch, Spanisch, Portugiesisch und Latein, aber auch zum Beispiel im Türkischen, ausgelassen werden. Es handelt sich um **Null-Subjekt-Sprachen** oder **Pro-Drop-Sprachen**, in der Konsequenz des Null-Subjekt-Parameters oder Pro-Drop-Parameters. Sie charakterisieren sich dadurch, dass ihre differenzierte Verbflexion einen Satz mit einem lexikalisch nicht realisierten Subjekt, einem sogenannten Null-Subjekt ermöglicht. Die differenzierte Verbflexion erlaubt die eindeutige Spezifizierung des Subjekts und somit dessen Auslassung. Das Subjekt wird lediglich unter bestimmten pragmatischen Bedingungen lexikalisch realisiert, wie z.B. zur besonderen Hervorhebung oder bei mangelnder Eindeutigkeit (Hyams 1992, Laenzlinger 2003, Duarte und Brito 2005, Gabriel und Meisenburg 2007, Gabriel und Müller 2008).

In der linguistischen Terminologie wird ein Null-Subjekt in Verbindung mit einem finiten Verb durch die Abkürzung „pro“ markiert. „pro“ wird in Subjektposition von der funktionalen Kategorie INFL regiert, „pro“ trägt die gleichen grammatischen Informationen wie ein phonetisch realisiertes Subjekt (Müller und Riemer 1998).

Beispiel:                   Vais para a escola.  
                                  (Du) gehst zur Schule.

Das lexikalische Subjekt „tu“ kann durch die eindeutige und unike Verbflexion der 2. Person Singular ausgelassen werden.

Null-Subjekt- oder Pro-Drop-Sprachen haben ein gemeinsames Cluster von Eigenschaften, das sich in keiner Sprache einzeln vorfinden lässt (Hansen 1996):

- die Möglichkeit, Subjekte in Sätzen auszulassen  
Beispiel: Vou ao cinema. (Ich) gehe ins Kino.
- die Möglichkeit der freien Inversion  
Beispiel: Aconteceu uma coisa terrível. Ist geschehen eine Sache schrecklich.
- die Möglichkeit, Subjekte in Nebensätzen auszulassen  
Beispiel: Acho que vais conseguir. (Ich) denke dass (du) (es) wirst schaffen.

### Klassifikationskriterien bezüglich des Pro-Drop-Parameters

In dieser Teilanalyse wird der prozentuale Anteil der pro-Subjekte (proS) und der lexikalischen Subjekte (lexS) an der Gesamtanzahl der VP errechnet, sowie der prozentuale Anteil der korrekten Verbflexionen mit pro-Subjekt (pro INFL) und mit lexikalischem Subjekt (S INFL).

Es werden nur Vollverben berücksichtigt, keine deiktischen Äußerungen mit dem Verb „é“ (ist), wie z.B. „É vaca.“ (Das ist Kuh). Diese Strukturen sind in den frühen

Alterskohorten sehr häufig, dürfen aber nicht mit Äußerungen mit pro-Subjekten und Vollverben gleichgesetzt werden.

Anhand dieser Kategorien wird einerseits überprüft, ob die Kinder ab ihren ersten Verbalphrasen „pro“-Subjekte gebrauchen, andererseits ob der Gebrauch von pro-Subjekten an eine korrekte Verbflexion gebunden ist: Eigentlich müssten sie in ihren ersten Äußerungen, in denen sie die zielsprachliche Kongruenz in Tempus und Person noch nicht beherrschen, vermehrt auf den expliziten Gebrauch eines grammatischen Subjekts zurückgreifen, um die Eindeutigkeit ihrer Äußerung zu gewährleisten.

Beispiele aus den Sprachkorpora:

pro INFL+	(A vaca) não quer.	(Die Kuh) nicht will.	I. (2;8)
pro INFL-	(Eu) gost.	(Ich) will* (Stammorphem)	J. (3;0)
S INFL+	Ele não vem aqui, este aqui.	Er nicht kommt hierhin, dieser hier.	N. (2;8)
S INFL-	Tu gosta?	Du mag* (Suffix der 3. Pers.Sing.)	G. (2;4)

### Übersichtstabelle zur Untersuchung des Pro-Drop-Parameters

pro-S	% aller VP
proINFL	% Korrektheit aller proINFL
lex S	% aller VP
S INFL	% Korrektheit aller lexINFL

- Der prozentuale Anteil der pro-Subjekte (proS) und der lexikalischen Subjekte (lexS) an der Gesamtanzahl der VP wird errechnet.
- Der prozentuale Anteil der korrekten Verbflexion mit pro -Subjekt (pro INFL) und mit lexikalischem Subjekt (S INFL) wird ermittelt.

### 5.2.3.3 Die Determiniererphrase (DP)

#### Die Determiniererphrase in der Generativen Grammatik

Die Determiniererphrase beinhaltet Informationen bezüglich der Kongruenz in Genus, Numerus und Kasus der Nominalflexion.

Die Kategorie DET als syntaktischer Kopf der DP ist, genau wie die beiden zuvor beschriebenen Kategorien COMP und INFL, kein lexikalisches, sondern ein funktionales Element. DET und INFL können insofern miteinander verglichen werden, als sie für morphologische Kongruenz zuständig sind, INFL innerhalb der Verbalphrase (Kapitel 5.2.3.2) und DET innerhalb der Nominalphrase.

Die Kategorie DET begreift die Kongruenz- und (In)definitheitsmerkmale einer NP, also Genus, Numerus, Kasus und (In)definitheit (Müller und Riemer 1998, 56, Laenzlinger 2003, 43, Gabriel und Meisenburg 2007, 208, Gabriel und Müller 2008, 40).



Im X'-Schema wird die Determiniererphrase folgendermaßen dargestellt:

DP → Spec DP D' (Spec DP enthält z.B. ein Adverb)  
D' → DET, NP (DET = Kopf, NP= Komplement)

Beispielsatz: Papa pflanzt (nur) einen Baum.  
O pãe está a plantar (só) uma arvore.

Die Spezifikatorposition der DP (Spec DP) enthält z.B. ein Adverb, im obigen Beispiel „nur“ / „só“.

Kopf der DP ist die Kategorie DET. Sie trägt in Bezug zur Objekt-NP (Komplement) „einen Baum“ die Merkmale [männlich (Genus), Singular (Numerus), Akkusativ (Kasus), indefinit (Definitheit)], in Bezug zur Objekt-NP „uma arvore“ sind es die Merkmale [weiblich, Singular, Akkusativ, indefinit].

Komplement von DET ist die nachfolgende Nominalphrase, im Beispiel ist es das Akkusativobjekt „einen Baum“ resp. „uma árvore“.

### Die Determiniererphrase nach einer deskriptiven Grammatik

Wie im Deutschen kongruieren auch in der portugiesischen Sprache Determinierer, Adjektive, Nomina und Personalpronomina in Genus, Numerus und Kasus.

Die inhaltliche Bestimmung der Kategorien der Determinierer, Adjektive, Nomina und Personalpronomina wurde bereits weiter oben (Kapitel der Zusammensetzung der NP) ausführlich und beispielhaft dargestellt. Deshalb wird an dieser Stelle nur eine kurze Wiederholung vorgenommen:

Zur **Kategorie der Nomina** gehören Nomina mit und ohne Determinierer, substantivierte Verben und Adjektive, Zahlen, Buchstaben und Eigennamen, aber auch substantivisch gebrauchte Pronomina (Possessivpronomina, wie z.B. o meu, a minha - der meine, die meine) oder Relativpronomina (z.B. o qual - der, os quais - die).

Zur **Kategorie der Determinierer** gehören unbestimmte Artikel (um, uma - ein, eine), bestimmte Artikel (o, a - der, die), Demonstrativpronomina (este, esta, esse, essa, aquele, aquela - dieser, diese, jener, jene) und Quantifizierer (um, dois - ein, zwei).

Zur **Kategorie der Adjektive** gehören attributive und prädikative Adjektive, adjektivisch gebrauchte Possessiv- und Indefinitpronomina (z.B. meu/mea - mein, meine, algum/alguma - einige, muito/muita - viele, outro/outra - andere).

Zur **Kategorie der Personalpronomina** gehören Personal- und Reflexivpronomina.

Zwischen diesen Kategorien besteht morphologische Kongruenz bezüglich:

#### Genus

Es handelt sich um das grammatische Geschlecht eines Nomens.

Im Portugiesischen werden Nomina entweder dem männlichen oder weiblichen Genus zugeordnet und durch den männlichen oder weiblichen (bestimmten oder unbestimmten) Artikel eingeleitet. In vielen Fällen läßt sich das Genus eines Nomens

an seiner Endung erkennen: Die Endung auf –o weist auf ein männliches Nomen hin, die Endung auf –a auf ein weibliches. Da es aber auch zahlreiche andere Endungen gibt, gelten folgende Richtlinien zur Einordnung des Genus (Hundertmark-Santos Martins 1998, Morgado Kessler 2005):

Männlich sind in der Regel die Wörter mit Endung auf –o (o barco - das Schiff), aber auch auf –á (o chá - der Tee), -au (o bacalhau - der Stockfisch), -eu (o liceu - das Gymnasium), -éu (o céu - der Himmel), -l (o sal - das Salz), -az (o cartaz - das Plakat), -oz (o arroz - der Reis), -or (o calor - die Hitze), -uz (o capuz - die Kaputze), - ar (o mar - das Meer), - om (o som - der Klang), -er (o prazer - das Vergnügen), -s (o lapis - der Bleistift) oder - ão (o coração - das Herz).

Weiblich sind in der Regel die Wörter mit Endung auf –a (a menina - das Mädchen), -ã (a lã - die Wolle), -ei (a lei - das Gesetz), -ade (a felicidade - das Glück), -gem (a viagem - die Reise), -iz (a cicatriz - die Narbe) oder Wörter griechischen Ursprungs (a hipótese - die Hypothese).

Es gibt viele Ausnahmen zu diesen Regeln, nachfolgend einige Beispiele:

a foto (das Foto), a rádio (der Rundfunk), o problema (das Problem), o clima (das Klima), o fantasma (das Gespenst), o dia (der Tag), o nariz (die Nase), a catedral (die Katedrale), a noz (die Nuss), o juiz (der Richter), a multidão (die Menge).

Adjektive richten sich sowohl in ihrer attributiven als auch prädikativen Form (im Gegensatz zum Deutschen) nach dem Genus des Nomens und nehmen die männliche oder weibliche Endung an.

Beispiele: **A flor é bonita** (prädikatives Adjektiv).

Die Blume ist schöne.

**A flor bonita** (attributives Adjektiv) **está no jardim.**

Die Blume schöne ist im Garten.

Auch Personalpronomina variieren hinsichtlich des Genus und beziehen sich in ihrer männlichen oder weiblichen Form (ele - er, ela - sie) auf das entsprechende Nomen.

## Numerus

Es handelt sich um die Spezifizierung der Einzahl oder Mehrzahl der Nominalphrase. Sowohl Determinierer als auch Nomina, Pronomina und Adjektive haben z.T. eigene Formen in der Einzahl und in der Mehrzahl. Charakteristisches Merkmal des Plurals aber ist die finale s-Markierung: Regelmäßige männliche Nomina und Adjektive mit Endung auf „-o“ bilden den Plural auf „-os“, regelmäßige weibliche Nomina und Adjektive mit Endung auf „-a“ bilden den Plural auf „-as“. Nomina mit anderer finaler Klanggestalt haben z. T. eigene Morphemveränderungen im Plural, enden aber immer mit dem finalen „-s“. So enden bspw. Nomina auf „-al“ mit „-ais“, Nomina auf „-el“ mit „-éis“ oder Nomina auf „-ão“ mit „-ães“.

Verschiedene Adjektive sind im Singular invariabel (z.B. „azul“ - blau oder „grande“ - groß), erfahren ebenfalls im Plural eigene Morphemveränderungen, enden aber immer auf „-s“ (z.B. „azuis“ - blaue oder „grandes“ - große).

Dies gilt auch für die Determinierer: Der bestimmte resp. unbestimmte männliche Artikel „o“ resp. „um“ wird zu „os“ resp. „uns“, der bestimmte resp. unbestimmte weibliche Artikel „a“ resp. „uma“ wird zu „as“ resp. „umas“. Der Quantifizierer „zwei“ lautet „dois“ für männliche Nomina und „duas“ für weibliche Nomina (Hundertmark-

Santos Martins 1998, Morgado Kessler 2005).

### Kasus

Nominalphrasen tragen in allen Sprachen Kasus, denn Verben oder Präpositionen weisen ihrem Argument immer Kasus zu. Die Spezifität einer jeden Sprache bedingt aber, ob Kasus overt oder nicht-overt realisiert wird (Müller und Riemer 1998, 80). Während Kasus in der deutschen Sprache an allen Elementen der Nominalphrase, also sowohl an Nomina, an Personalpronomina, an Determinierern und an Adjektiven, durch morphologische Endungen sichtbar (overt) ist, wird Kasus im Portugiesischen **nur an Personalpronomina** morphologisch realisiert. In den restlichen Kategorien der NP existiert Kasus, ist aber „abstrakt“ oder „nicht overt“ (Duarte und Brito 2005, 264, Gabriel und Meisenburg 2007, 218, Gabriel und Müller 2008, 64).

Die Subjekt-Nominalphrase (im Nominativ) wird von der funktionalen Kategorie INFL, die Objekt-Nominalphrase (im Akkusativ als direktes Objekt oder Dativ als indirektes Objekt) von der Argumentstruktur des Verbs bestimmt.

Im Portugiesischen werden die Kasus Nominativ und Akkusativ durch ihre Stellung im Satz markiert, die nicht beliebig geändert werden kann.

Die Kasus Dativ und Genitiv werden durch Präpositionen gekennzeichnet: Dativ durch die Präposition „a“ und Genitiv durch die Präposition „de“.

Beispiele: O pequeno cão (NP1) tem um grande osso (NP2).  
Der kleine Hund hat einen großen Knochen.  
Um grande osso (NP2) tem o pequeno cão (NP1)\*.  
Ein großer Knochen hat den kleinen Hund.  
\* bedeutet „nicht zielsprachlich“

Der 1. Satz zeigt, dass der Akkusativ im direkten Objekt (NP2, um grande osso) als abstrakter (nicht-overter) Kasus nicht mit einem morphologischen Flexiv, sondern durch die Stellung im Satz markiert wird.

Dass diese Stellung fest eingehalten werden muss, zeigt der 2., nicht-zielsprachliche Satz: Die Umkehrung der zwei NP verändert den Sinn und die Grammatikalität des Satzes.

Beispiel: A mãe (NP1) está a dar um osso (NP2) ao cao (NP3).  
Die Mutter gibt einen Knochen an den Hund.

Während der Kasus des Subjekts (NP1) und des direkten Objekts (NP2) durch ihre Stellung markiert wird, wird das indirekte Objekt (NP3) durch die Präposition „a“ eingeleitet.

### Der overt Kasus der Personalpronomina

Die folgende Tabelle zeigt die morphologischen Veränderungen der Personalpronomina nach Kasus:

	Subjekt	Dativ	Akkusativ	mit Präp.
1. Pers. Sing.	eu	me	me	mim
2. Pers. Sing.	tu	te	te	ti

<b>3. Pers. Sing.</b>	ele, ela	lhe	o, a	si, ele, ela
<b>1. Pers. Pl.</b>	nós	nos	nos	nós
<b>2. Pers. Pl.</b>	(vós)	vos	vos	Vocês
<b>3. Pers. Pl.</b>	eles, elas	lhes	os, as	si, eles, elas

Beispiele: A mãe dá um osso ao (= a+o) cão.  
 Die Mutter gibt einen Knochen an den Hund.  
**(Ela)** dá um osso **a ele**. (Perspron Nominativ+Perspron+Präposition)  
**Sie** gibt ein(en) Knochen an **ihn**.  
**(Ela)** dá **lhe** um osso. (Perspron Nominativ+Perspron Dativ)  
**Sie** gibt **ihm** ein(en) Knochen.  
**(Ela)** dá-**o** ao cão. (Perspron Nominativ+Perspron Akkusativ)  
**Sie** gibt **ihn** an der (den) Hund.  
**(Ela)** dá **lho**. (Perspron Nominativ+Perspron Dativ+Perspron Akkusativ)  
**Sie** gibt **ihm ihn**.

Zum Abschluss ein Beispiel zur Kongruenz innerhalb der Nominalphrase:

**O pequeno cão** (NP1) tem **dois grandes ossos** (NP2).  
 Der kleine Hund hat zwei große Knochen.

Innerhalb jeder Nominalphrase müssen alle lexikalischen Kategorien in Genus, Numerus und Kasus kongruieren. Im vorliegenden Beispiel sind dies:

in NP1: der Determinierer (bestimmter Artikel: „o“), das attributive Adjektiv („pequeno“) und das Nomen („cão“),

in NP2: der Determinierer (Zahl: „dois“), das attributive Adjektiv („grandes“) und das Nomen („ossos“).

Die lexikalischen Kategorien stimmen in folgenden Aspekten überein:

in NP1: [männlich (Genus), Einzahl (Numerus), Nominativ (Kasus)],

in NP2: [männlich (Genus), Mehrzahl (Numerus), Akkusativ (Kasus)].

### Klassifikationskriterien bezüglich der Determiniererphrase

Aus den Publikationen über den Erwerb romanischer Sprachen geht hervor, dass das grammatische Paradigma der Kongruenz zwischen den lexikalischen Kategorien der Determinierer, Adjektive, Nomina und Pronomina hinsichtlich Genus, Numerus und Kasus wenig untersucht ist. Das Feld der Personalpronomina ist hingegen, sowohl auf syntaktischer als auf morphologischer Ebene intensiver erforscht. Auch die Determinierer mit ihren Vorstufen in der Form von Protoartikeln werden, wenn auch im Zusammenhang mit der phonologischen Sprachebene, öfters thematisiert.

Der Autorin selbst fallen in ihrer eigenen sprachtherapeutischen Praxis mit portugiesischen Kindern im Vorschulalter immer wieder nicht kongruierende Elemente innerhalb der Nominalphrase auf, zuweilen auch fehlerhafte Genera und der insgesamt sehr späte Gebrauch von Personalpronomina in Objektfunktion. Dass letztere im portugiesischen Erwerb spät gebraucht und erworben werden, ist dokumentiert (Kapitel 1, u.a. Duarte, Matos und Faria 1994, Costa und Lobo 2007).

Die Kongruenz zwischen den lexikalischen Kategorien ist aber kaum beschrieben, so dass die vorliegende Untersuchung unter Umständen ein kleiner Beitrag in der Bestimmung sein kann in wie weit diese Beobachtungen charakteristisch für eine frühe Phase des portugiesischen Erwerbs, oder aber Zeichen einer auffälligen Sprachentwicklung sind.

In den Sprachkorpora der Untersuchung werden die lexikalischen Kategorien der Determinierer, Adjektive und Nomina hinsichtlich ihrer Kongruenz in Genus und Numerus überprüft, dies sowohl in einfachen Nominalphrasen als in Präpositional- und Adjektivphrasen.

Weil Kasus in der portugiesischen Sprache lediglich an den Personalpronomina morphologisch offen realisiert wird und weil aus den Publikationen über den Erwerb der portugiesischen Sprache hervorgeht, dass Personalpronomina spät gebraucht werden (Kapitel 1, u.a. Duarte, Matos und Faria 1994, Costa und Lobo 2007), werden diese Strukturen in der vorliegenden Untersuchung erst in der Alterskohorte von 4;0 Jahren gezielt evoziert.

Die Analyse der Determiniererphrase erfolgt in den 3 Klassifikationen:

- Kongruenz in der Nominal- und Präpositionalphrase
- Kongruenz in der Adjektivphrase
- Kasus der Personalpronomina.

### (13) Kongruenz in der Nominal- und Präpositionalphrase in Genus und Numerus

#### Genus Det

Es handelt sich um die Übereinstimmung in Genus des Determinierers mit seinem lexikalischen Nomen sowohl in der Nominal- als auch in der Präpositionalphrase.

Beispiele: (para) **o** menino, (para) **a** menina  
(für) den Jungen, (für) das Mädchen

(männlicher / weiblicher Determinierer mit männlichem / weiblichem Nomen)

Beispiele aus dem Sprachkorpus:

É **o** rato. P. (2;8)

Das ist die Maus.

Em cima **nos** costas no cavalo\*. (statt: **das** costas do cavalo) D. (3;4)

Auf den Seiten (Rücken) des Pferdes.

#### Num (Det+N)

Es handelt sich um die Übereinstimmung in Numerus des Determinierers und des Nomens in der Nominal- und Präpositionalphrase.

Beispiele: (para) **os** meninos, (para) **as** meninas  
(für) die Jungen, (für) die Mädchen

Beispiele aus dem Sprachkorpus:

**O** ratos quer **o** ovos.\* (statt: **Os** ratos querem **os** ovos.) E. (2;8)

Die (Einzahl) Mäuse will das Eier.

E depois **o** cães comem o osso assim: rrr!\* (statt: **os** cães) S.(3;8)

Und dann der Hunde essen den Knochen so: rrr!

### Kongr (Det+A+N)

Es handelt sich um die Kongruenz in Genus und Numerus zwischen Determinierer, Nomen und attributivem Adjektiv.

Beispiel: (para) **os** pequenos **meninos**, (para) **as** pequenas **meninas**  
(für) die kleinen Jungen, (für) die kleinen Mädchen

Beispiele aus dem Sprachkorpus:

(Tu) está a bater cá **na** minhas **costas**.\* L. (3;0)  
(statt: **nas** minhas **costas**)

Du schlägt\* hier auf (die - Einzahl) meine Seiten.  
... com **os** **olhos** **fechados**. M. (4;0)  
... mit den Augen geschlossenen.

Der prozentuale Anteil der korrekten Kongruenzmarkierungen des Determinierers, des Nomens und ggfs. des Adjektivs in der Nominal- oder Präpositionalphrase wird ermittelt.

Je nachdem ob der Determinierer, das Adjektiv oder das Nomen korrekte Kongruenz tragen, gibt es für Num(Det+N) und Kongr(Det+A+N) verschiedene Kombinationsmöglichkeiten korrekter und inkorrekt Kongruenz.

Für die Kategorie Num (Det+N) kommen folgende Kombinationen in Frage:

(Det+N-) oder (Det-N+) oder (Det-N-) oder (Det+N+).

Für die Kategorie Kongr(Det+A+N) gibt es folgende Möglichkeiten:

(Det+A+N), (Det-A+N), (Det-A-N), (Det+A-N) einmal im Singular und einmal im Plural.

Da die Analyse aller Kombinationsmöglichkeiten wegen der nicht ausreichenden Datenbasis wenig aufschlussreich ist (v.a. hinsichtlich der Kategorie Kongr (Det+A+N) gibt es selbst in den höheren Alterskohorten sehr wenig Beispiele), werden beide Kategorien lediglich global als korrekt (+) oder inkorrekt (-) bewertet.

## (14) Kongruenz in der Adjektivphrase in Genus und Numerus

### Genus A

Es handelt sich um die Übereinstimmung in Genus des prädikativen Adjektivs mit seinem Nomen.

Beispiel: **a** menina é pequena (prädikatives Adjektiv)  
das Mädchen ist klein(e)

Beispiele aus dem Sprachkorpus:

**A** joaninha também é pequena. P. (2;8)  
Der Marienkäfer auch ist klein.

**A** vaca está acordado.\* (statt: ... acordada) A. (3;8)  
Die Kuh ist wach.

### Gen+Num A

Es handelt sich um die Übereinstimmung in Genus und Numerus des prädikativen Adjektivs mit seinem Nomen.

Beispiel: **as** meninas **são** pequenas (prädikatives Adjektiv)  
die Mädchen sind klein(e)

Beispiele aus dem Sprachkorpus:

<b>A vaca</b> são pequena. (statt: <b>As vacas</b> são pequenas.)	G. (2;4)
Die Kuh sind klein. (mehrere kleine Kühe waren im Spiel)	
<b>Os ratos</b> são cinzento.* (statt <b>cinzentos</b> )	N. (3;8)
Die Mäuse sind grau.	

Der prozentuale Anteil der korrekten Genus- und Numerusmarkierungen innerhalb der Adjektivphrase wird ermittelt.

Genau wie oben bezüglich der Kategorien Num(Det+N) und Kongruenz(Det+A+N) gibt es für die Kategorie Gen+NumA verschiedene Kombinationsmöglichkeiten korrekter und inkorrekt Kongruenz:

(Gen+Num-) oder (Gen-Num+) oder (Gen-Num-) oder (Gen+Num+).

Auch hier wird, aus den gleichen Ursachen wie weiter oben, lediglich eine globale Bewertung der Kategorie als korrekt (+) oder inkorrekt (-) vorgenommen.

## (15) Kasus der Personalpronomina

### Perspron AkkO

Es handelt sich um unbetonte Personalpronomina in direkter Objektfunktion (Objektklitika). Sie beziehen sich auf das Akkusativobjekt.

Beispiel: A menina come a maçã. A menina come-**a**. (PerspronAkkO)  
Das Mädchen isst den Apfel. Das Mädchen isst ihn.

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

Meti lá dentro.\* (statt: meti-**o** lá dentro) (fehlendes PerspronAkkO)  
(Ich) steckte (sie - die Katze) da hinein. A.(3;8)

### Perspron DatO

Es handelt sich um unbetonte Personalpronomina in indirekter Objektfunktion (Objektklitika). Sie beziehen sich auf das Dativobjekt.

Beispiel: A menina telefona à amiga. A menina telefona **lhe**. (Perspron DatO)  
Das Mädchen telefoniert der Freundin. Das Mädchen telefoniert ihr.

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

Dá-**me** o gelado! (Perspron DatO) D. (3;8)  
Gib mir das Eis!

### Perspron Präp

Es sind betonte, durch eine Präposition eingeleitete Personalpronomina.

Beispiel: A maçã é para a menina. A maçã é **para ela**.  
Der Apfel ist für das Mädchen. Der Apfel ist für sie.

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

Está a dar papa **a ela**. M. (4;0)  
(Er) gibt Essen an sie.

### Perspron Refl

Es sind Reflexivpersonalpronomina in Verbindung mit einem reflexiven Verb.

Beispiel: A menina senta-**se**.

Das Mädchen setzt sich.

Beispiel aus dem Sprachkorpus:

Vai esconder-**se**.

(Er) geht verstecken sich.

La (4;0)

Der prozentuale Anteil der korrekten Objektklitika (Perspron AkkO und Perspron DatO), der Personalpronomina mit einleitender Präposition (Perspron Präp) sowie der Reflexivpronomina (Perspron Refl) wird ermittelt.

### Übersichtstabelle zur Untersuchung der Determiniererphrase

Genus Det	Genus des Determinierers	% Korrektheit
Numerus (Det+N)	Numerus des Det. und Nomens	% Korrektheit
Kongruenz (Det+A+N)	Kongr. (Det.+attrib.Adjektiv+Nomen)	% Korrektheit
Genus A	Genus des prädikativen Adjektivs	% Korrektheit
Gen+Num A	Genus +Numerus prädikat. Adjektiv	% Korrektheit
Perspron AkkO	Personalpronomen im Akkusativ	% Korrektheit
Perspron DatO	Personalpronomen im Dativ	% Korrektheit
Perspron Präp	Personalpronomen mit Präposition	% Korrektheit
Perspron Refl	Reflexivpersonalpronomen	% Korrektheit

- Der prozentuale Anteil der korrekten Genus- und Numerusmarkierungen des Determinierers, des Nomens und ggfs. des Adjektivs in der Nominal- oder Präpositionalphrase wird ermittelt.
- Der prozentuale Anteil der korrekten Genus- und Numerusmarkierungen innerhalb der Adjektivphrase wird ermittelt.
- Der prozentuale Anteil der korrekten Objektklitika, der Personalpronomina mit einleitender Präposition sowie der Reflexivpronomina wird ermittelt.



## 5.3 Übersichtstabelle aller Klassifikationskategorien

	Alterskohorte (Jahr; Monat)	Kind1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
<b>Zusammensetzung der Verbalphrase</b>											
(O cão come um osso?) Come. (Isst der Hund einen Knochen?) (Er) isst.	V ell	%VP									
(O cão é preto?) É. (Ist der Hund schwarz?) (Er) ist.	Kop ell	%VP									
O cão está a dormir. Der Hund schläft.	V	%VP									
O cão come um osso. Der Hund isst einen Knochen.	V+ 1OK	%VP									
O cão é preto. Der Hund ist schwarz.	Kop+1K	%VP									
Vou dar um osso ao cão. Ich werde geben einen Knochen dem Hund.	V+ 2OK	%VP									
O cão come o osso que a avó lhe deu. Der Hund isst den Knochen den die Oma ihm gegeben hat.	V+ 1kOK	%VP									
Este animal é o cão da avó. Dieses Tier ist der Hund der Oma.	Kop+1kOK	%VP									
Neste momento, o cão está a dormir. In diesem Moment der Hund schläft.	V+A	%VP									
O cão come um osso no jardim. Der Hund isst einen Knochen im Garten.	V+1OK+A	%VP									
Ontem o cão comeu um osso no jardim. Gestern der Hund hat gegessen einen Knochen im Garten.	V+1OK+A+A	%VP									
Ontem o cão foi no jardim da avó. Gestern der Hund ist gewesen im Gartender Oma.	V+kOK+A	%VP									
O cão é castanho também. Der Hund ist auch braun.	Kop+1K+A	%VP									
Unvollst. VP: A menina abre. Das Mädchen öffnet.	unvollst.VP	%VP									
<b>Art der verbalen Elemente</b>											
É bonito.O Max é um cão. Er ist schön. Max ist ein Hund.	Vkop	%V									
O cão está a comer um osso. Der Hund isst einen Knochen.	VtCOD	%V %+									
Está aqui. Vai para a escola. (Er/Sie) ist hier. (Er/Sie) geht zur Schule.	VtPP	%V %+									
O cão está a comer. Der Hund isst.	Vt-COD/PP	%V									
O cão está a dormir. Der Hund schläft.	Vit	%V									
A menina está a dar um osso ao cão. Das Mäd. gibt einen Knochen dem Hund.	Vdit	%V %+									
O menino esconde-se. Der Junge versteckt sich.	Vrefl	%V %+									
(É bonito?) – É. (Ist er schön?) - (Er) ist.	V	%V %+									
O cão quer/vai comer o osso. Der Hund will/wird essen denKnochen.	lexV+VInf	%VP									
O cão está a comer o osso. Der Hund isst den Knochen.	Periphrast. K.	%VP %+									
%+ bedeutet Korrektheitsprozentsatz											

## Zusammensetzung der Nominalphrase

o cão- um cão- dois cães der Hund-ein Hund-die Hunde	<b>(Det+N)</b>	%NP %+																		
O cão está a comer um osso. Der Hund isst einen Knochen.	<b>AkkON (COD)</b>	%NP %+																		
a minha mãe- o cão preto die meine Mutter-der Hund schwarz	<b>Det+A+N</b>	%NP %+																		
Está a dormir. (Er/Sie) schläft.	<b>ProS</b>	%NP																		
Alle Pronomina	<b>Alle Pronomina</b>	%NP																		
eu-tu- ele- elas- nós- vós ich-du-er-sie-wir-ihr	<b>PersPrS</b>	%Pr																		
me-te-o-lhe-nos-vos-lhes mich-dich-ihn-ihm-uns-euch	<b>PersPrO</b>	%Pr																		
me-te-se-nos-vos- se mich-dich-sich-uns-euch-sich	<b>RefIPr</b>	%Pr																		
o meu- o teu- o seu- o nosso.. der meine-der deine-der seine	<b>PossPr</b>	%Pr																		
que-quem-o qual- quanto- ... der-die-...	<b>RelPr</b>	%Pr																		
Demonstrativ- Interrogativ- Indefinitpronomen, ...	<b>And. Pron</b>	%Pr																		

## Zusammensetzung der Adjektivphrase

Bonito- preto-grande-redondo Schön-schwarz-groß-rund	<b>A</b>	% A																		
Muito grande- pouco grande sehr groß- wenig groß	<b>Adv+A</b>	%Ad+A																		

## Zusammensetzung der Präpositionalphrase

A menina está a dar um osso <b>ao</b> cão. Das Mäd; gibt einen Knochen <b>an den</b> Hund.	<b>PP COI</b>	%PP %+																		
A menina vai <b>para a</b> escola. Das Mädchen geht <b>zur</b> Schule.	<b>PP PE</b>	%PP %+																		
O boneco está <b>na</b> caixa branca. Die Puppe ist <b>in der</b> Kiste weißen.	<b>P+Det+A+N</b>	%PP %+																		
O osso é <b>para</b> ele. Der Knochen ist <b>für</b> ihn.	<b>PräpPerspron</b>	%PP																		
<b>Para</b> comer. Zum Essen. <b>Aqui</b> dentro. <b>Es</b> ist hier drin. <b>Para</b> isto. Für das.	<b>PPV/Adv/Pron</b>	%PP																		
aqui- hoje- assim- muito- ... hier- heute- so- viel - ...	<b>Adv</b>	%PP																		

## Wortstellung

Come osso. Isst Knochen	<b>V-O</b>	%																		
Não o come. (Er) nicht ihn isst.	<b>O-Vpron</b>	%																		
	<b>Wortstellung</b>	%+																		
Hoje não vamos à praia. Heute nicht (wir) gehen zum Strand.	<b>Neg gesamt</b>	%+																		
Ela não vai à praia. Sie nicht geht zum Strand.	<b>Neg lex. S</b>	%+																		

## Die Complementizerphrase CP

O que é isto? Onde ...? Was ist das? Wo ...?	Interrog	%+																	
O bolo que fiz ontem é bom. Der Kuchen, den (ich) habe gemacht gestern ist gut.	NS	%IP %+																	

## Die Inflexionsphrase IP

Fintheit	TNS	%+																	
Verbflexion/ Kongruenz	AGR	%+																	
Estou a ler um livro. (Ich) lese ein Buch.	1.PS	%+																	
Estás a ler um livro. (Du) liest ein Buch.	2.PS	%+																	
7Está a ler um livro. (Er/Sie) liest ein Buch.	3.PS	%+																	
Estamos a ler um livro. (Wir) lesen ein Buch.	1.PP	%+																	
Estão a ler um livro. (Sie) lesen ein Buch.	3.PP	%+																	
Infinitiv statt Verbflexion	AGR-INF	%AGR-																	
3.P.S. statt Verbflexion	AGR-3PS	%AGR-																	
Verbstamm statt Verbflexion	AGR-VStamm	%AGR-																	
Andere Form statt Verbflexion	AGR-andere	%AGR-																	
Está a dormir. (Er/Sie) schläft.	ProS	%VP																	
Está a ler um livro. (Er/Sie) liest ein Buch.	proINFL	%+																	
O cão está a dormir. Der Hund schläft.	lexS	%VP																	
Ele /Ela está a ler um livro. Er/Sie liest ein Buch.	SINFL	%+																	

## Die Determiniererphrase DP

o menino- a menina- a flor- ... der Junge- das Mädchen-die Blume	Genus (Det+N)	%+																	
as meninas- os meninos- ... die Mädchen-die Jungen...	Num (Det+N)	%+																	
A(s) menina(s) bonita(s) Die schönen Mädchen	Kongr (D+A+N)	%+																	
A menina é bonita Das Mädchen ist schön.	Genus A	%+																	
As meninas são bonitas. Die Mädchen sind schön.	Gen+Num A	%+																	
O cão está a comê-lo. Der Hund isst ihn.	PerspronAkkO	%+																	
Dou lhe um osso. (Ich) gebe ihm einen Knochen.	Perspron DatO	%+																	
O chupa é para mim. Der Lutscher ist für mich.	Perspron Präp	%+																	
Chama-se Billy. (Er) heißt (sich) Billy.	Perspron Refl	%+																	

## **6 Empirische Anlage**

### **6.1 Zielsetzung**

Die syntaktischen und morphologischen Fähigkeiten in der Erstsprache Europäisch-Portugiesisch von 72 Kindern zwischen 2;0 und 4;0 Jahren werden nach lexikalischen und funktionalen Kategorien untersucht.

Ziel ist das Erstellen einer Reihenfolge im Erwerb der frühen grammatischen Fähigkeiten der portugiesischen Sprache als spracherwerbstheoretisches Bezugsmodell zum Erstellen eines sprachspezifischen Differenzial- und Förderdiagnostikverfahrens.

### **6.2 Zeitrahmen der Untersuchung**

Der Untersuchungszeitraum erstreckt sich über die Altersspanne zwischen 2 und 4 Jahren.

In diesem Zeitraum erwerben die Kinder die wesentlichen Schwerpunkte ihrer Zielsprache sowohl in Bezug zur Satzstruktur als auch in Bezug zu den wichtigsten morphologischen Flexionsparadigmen: Die Mehrheit der Kinder erreicht mit 18 Monaten den entwicklungskritischen Schwellenwert von 50 produktiven Wörtern, der den Wortschatzspurt einläutet. Mit diesem beginnt das Kind in kurzer Zeit, seinen Wortschatz nicht nur innerhalb der Wortklasse der Nomina auszuweiten, sondern auch hinsichtlich der Verben, Adjektive und Funktionswörter, was eine wesentliche Voraussetzung für das Entdecken des syntaktischen Prinzips und somit den Beginn des Grammatikerwerbs ab dem Alter von etwa 2;0 Jahren darstellt. Um das Alter von 4;0 Jahren sind die wichtigsten morpho-syntaktischen Eigenschaften der Zielsprache erworben (Clahsen 1986, 1988, Tracy 1991, Szagun 2007, Grimm 1994, 2003, 2010, Grimm und Weinert 2008).

### **6.3 Untersuchungssetting: Querschnitt und Längsschnitt**

Die vorliegende Untersuchung wurde anhand eines Querschnitts mit 70 Probanden durchgeführt. Parallel und unter den gleichen Bedingungen erfolgte ein Längsschnitt von 2 Probanden. Der Untersuchungszeitraum erstreckte sich zwischen September 2009 und April 2012.

Die Daten des Querschnitts werden in 7 Kohorten von jeweils 10 Kindern in den Alterskategorien 2;0 - 2;4 - 2;8 - 3;0 - 3;4 - 3;8 - 4;0 Jahren eingeteilt. Der Zeitabstand zwischen den Kohorten beträgt 4 Monate. Die Äußerungen der 70 (verschiedenen) Kinder wurden in Abhängigkeit ihres Geburtsdatums möglichst zeitgenau in den erwähnten Alterskategorien in einer einmaligen Aufnahme aufgezeichnet.

Der Längsschnitt bezieht sich auf 2 Mädchen, deren sprachliche Produktionen im gleichen 4-monatigen Abstand in den gleichen Alterskategorien aufgenommen wurden.

Die Kombination von Quer- und Längsschnitt sichert die Repräsentativität der Ergebnisse: Die Rekonstruktion der Ergebnisse des Querschnitts als zusammenhängender Prozess wird anhand des Längsschnitts im natürlichen Zeitraum geprüft.

Der Vorteil eines Querschnitts ist die Repräsentativität der Ergebnisse durch die Datenvielfalt, vorausgesetzt, dass die Datenbasis ausreichend umfangreich ist. Nachteil des vorliegenden Querschnitts ist, dass der Spracherwerbsprozess nicht chronologisch erfasst wird und sich lediglich aus einer zu einem späteren Zeitpunkt erfolgenden, in relativer Zeit stattfindenden Rekonstruktion eines chronologischen Ablaufs anhand einzelner Sprachkorpora zusammensetzt. Klassische Beispiele von Querschnittsuntersuchungen zum Spracherwerb sind bspw. die Untersuchungen von Brown (1973) über die englische Sprache oder von Clahsen, Meisel, Pienemann (1983) über die deutsche Sprache bei erwachsenen Zweitsprachlernern.

In einem Längsschnitt hingegen wird ein individueller Spracherwerbsprozess im realen Zeitrahmen aufgezeichnet. Die Erwerbschronologie der verschiedenen grammatischen Strukturen wird ad hoc ersichtlich. Der Nachteil des Längsschnitts ist die mangelnde Repräsentativität der Ergebnisse: Weil es sich um Einzelfallergebnisse handelt, ist ihre Verallgemeinerung schwierig. Klassische Beispiele von Längsschnittuntersuchungen zum Spracherwerb sind bspw. die Arbeiten von Clahsen (1982) über die Entwicklung der Syntax bei deutschsprachigen Kleinkindern oder von Brown (1973) über den frühen Erwerb der englischen Sprache.

## 6.4 Auswahl der Probanden

Alle an der Untersuchung teilnehmenden Kinder besuchten entweder eine Kindertagesstätte oder eine vorschulische Einrichtung, die sich in Gegenden mit besonders hohem Anteil (> 50%) an Kindern mit portugiesischem Migrationshintergrund befinden. Sie wurden nach den 2 Kriterien „Erstsprache Portugiesisch“ und „unauffällige Entwicklung“ ausgewählt.

Die Kindertagesstätte, in der die meisten Kinder untersucht wurden, liegt in der Gemeinde Luxemburgs mit dem höchsten Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. Die Kinder mit portugiesischer Herkunft sind in absoluter Mehrzahl (Larochette, 73%, Statistik des luxemburgischen Unterrichtsministeriums MENFP 2013). In dieser Einrichtung sprechen alle Erzieherinnen Luxemburgisch, die Umgangssprache unter den Kindern im freien Spiel und in den Pausen ist aber sehr oft Portugiesisch.

Ein erstes Kriterium der Probandenauswahl war, dass die Kinder zuhause monolingual Portugiesisch aufwuchsen, d.h. mit beiden Elternteilen nur in der Erstsprache Portugiesisch redeten und lediglich in der Betreuungsstruktur Kontakt mit der luxemburgischen Sprache hatten. Alle Kinder kamen frühestens ab dem Alter von 2;0 Jahren in die Kindertagesstätte. Die dort verbrachte Stundenzahl und somit Kontaktdauer mit der luxemburgischen Sprache war recht unterschiedlich. Nach dem heutigen Kenntnisstand wird der Erstspracherwerb simultan (erster Zweitsprachkontakt vor Abschluss des 2. Lebensjahres) und sequentiell (kindlicher Zweitspracherwerb zwischen dem 3. und 6. Lebensjahr) erzogener Kinder nicht wesentlich durch den Erwerb einer zweiten Sprache beeinflusst und verläuft nach denselben zeitlichen und formalen Mustern wie der Erwerb auf monolinguaalem Erwerbshintergrund, vorausgesetzt, dass die Erstsprache weiterhin als dominante Sprache im Umfeld des Kindes gilt (Triarchi-Herrmann 2006, Haberzettl 2007, Tracy 2009, Chilla, Rothweiler und Babur 2010, Scharff Rethfeldt 2013). Diese Voraussetzung trifft auf die Kinder der vorliegenden Untersuchung zu. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass sich die Untersuchung ausschließlich auf Kinder mit Migrationshintergrund bezieht, deren Eltern zum Teil einen mäßigen Bildungshintergrund haben und deren Sprache nicht curricular in den Lehrplänen der Schule

verankert ist, d.h. nicht in den in der Schule erteilten Sprachunterricht fällt. Diese Kinder tragen ein höheres Risiko, sich sprachlich nicht altersgerecht zu entwickeln (Scharff Rethfeldt 2013). Anderen Autoren zufolge ergeben vergleichende Untersuchungen zwischen Kindern mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund, dass sich Kinder im Vorschulalter auf morpho-syntaktischer Ebene nicht signifikant voneinander unterscheiden. Unterschiede zeigen sich erst ab dem Schulalter, ab etwa 6 Jahren und äußern sich v.a. im Erwerb der komplexen Syntax mit ihren subordinierenden Nebensätzen, Relativsätzen oder modusmorphologischen Veränderungen (Sim-Sim, 1998).

Unter Portugiesisch wird in der vorliegenden Untersuchung nur die Europäisch-Portugiesische Variante (EP) verstanden. Andere Varianten der portugiesischen Sprache, wie z.B. die südamerikanische (brasilianische) Variante oder afrikanische Varianten (kapverdische Sprache oder eine andere Variante aus den PALOP-Ländern), werden wegen ihrer mehr oder weniger bedeutenden Unterschiede auf grammatischer Ebene nicht berücksichtigt (Kapitel 1).

Ein zweites Kriterium war, dass die Kinder, im Ermessen der Erzieherinnen, keine offensichtliche Verzögerung oder Störung im Erwerb der Sprache oder der allgemeinen Entwicklung hatten. Es handelte sich um in allen Entwicklungsbereichen unauffällige Kinder. Die Auswahl erfolgte des Weiteren unabhängig von Geschlecht, psychologischen und sozio-ökonomischen Parametern, nach dem reinen Zufallsprinzip und mit schriftlichem Einverständnis der Eltern.

Während die Datenerhebungen der Querschnittkinder weitgehend problemlos abliefen, mussten die Erhebungen der Längsschnittkinder (ursprünglich war 1 Junge und 1 Mädchen vorgesehen) wegen zu weiten Umzugs zweimal mit „neuen“ Kindern wiederholt werden. Des Weiteren erwies sich insbesondere die Wahl von Soraia als nicht unproblematisch, weil auch sie während den 2 Jahren zweimal den Wohnort und die Einrichtung wechselte und sich jedes Mal an eine neue Situation anpassen musste.

## **6.5 Datenerhebung**

### **6.5.1 Kontext der Datenerhebung**

Die Erhebung der Sprachdaten wurde von der Autorin jeweils in Zusammenarbeit mit einer portugiesischen Muttersprachlerin in freien und spontanen, aber dennoch zum Teil gelenkten Spiel- und Gesprächssituationen durchgeführt.

Die portugiesische Muttersprachlerin gehörte entweder als Erzieherin zum Personal der Einrichtung oder begleitete die Autorin als zusätzliche externe Interventionsperson. In allen Fällen handelte es sich dabei um ausgebildete Erzieherinnen oder Pädagoginnen.

Es wurde darauf geachtet, dass vom Beginn der Spielsituation an nur im monolingualen Modus (Portugiesisch) mit den Kindern kommuniziert wurde. Die Aufnahmen wurden in einem dem Kind vertrauten Raum in der Einrichtung durchgeführt.

Die Gespräche (mindestens 50 Äußerungen während durchschnittlich 30 Minuten) wurden mit einem Audiogerät aufgezeichnet. Während der Spielsituation wurden von der Autorin Notizen über deren Verlauf, über schwer verständliche oder sehr leise

gesprochene Äußerungen oder über andere Kontextbesonderheiten gemacht, die relevant für die Transkription waren.

Um die erforderlichen 70 Aufnahmen des Querschnitts und 14 Aufnahmen des Längsschnitts herzustellen, bedurfte es insgesamt 111 Aufnahmen: Einige Kinder mussten zweimal aufgenommen werden, um eine ausreichende Datenmenge zu erhalten und immerhin 19 Aufnahmen mussten aus dem Setting ausgeschlossen werden. Dies war einerseits der Fall, wenn die Kinder das Mitspielen verweigerten, was v.a. in den Fällen, in denen sowohl die Autorin als auch die Muttersprachlerin „fremd“ war, vorkam, andererseits wenn aufgrund falscher Angaben eines der beiden oben genannten Kriterien doch nicht erfüllt wurde. Hinzu kam noch die Tatsache, dass, wie bereits erwähnt, die 2 ursprünglich gewählten Längsschnittkinder, 1 Junge und 1 Mädchen, kurze Zeit nach den ersten Aufnahmen umzogen, so dass alle Aufzeichnungen mit neuen Kindern begonnen werden mussten.

## 6.5.2 Methode der Datenerhebung

Die Erhebung der Sprachdaten erfolgte in einer Kombination von spontanen und evozierten Äußerungen.

Spontanspracherhebungen während des gemeinsamen Spiels bewähren sich besonders bei jüngeren Kindern. In einem ungezwungenen Kontext kann viel Sprachmaterial „gesammelt“ werden, im Gegensatz zur formalisierten Testsituation, in der Kleinkinder nicht selten wenig kooperativ sind. Allerdings haben Kinder in der spontanen Situation die Möglichkeit, erworbene Strukturen vorzuziehen (was als „ökonomische Strategie“ bezeichnet wird) resp. lassen anspruchsvolle oder unsichere Strukturen aus. In der spontanen Situation werden des Weiteren Strukturen oft nicht gebraucht, weil sich die Gelegenheit dazu einfach nicht ergibt. Somit wird nur ein Auszug der grammatischen Kompetenz eines Kindes ersichtlich.

Auf der anderen Seite vermitteln zufällige oder punktuell ganzheitlich gespeicherte Strukturen (sogenannte „chunks“), die in der spontanen Situation gebraucht werden, den Eindruck, dass Paradigmen vom Kind erworben sind, obwohl sie in einer evozierten Situation nicht produktiv abgerufen werden können. Sätze wie „Dá-me o boneco!“ (Gib mir die Puppe!) oder „Senta-te!“ (Setz dich!), die zweijährige Kinder durchaus spontan äußern, illustrieren dies sehr gut: Die damit in einem sehr frühen Alter spontan produzierten Objekt- und Reflexivklitika können nicht auf Regelwissen zurückgeführt werden, denn selbst Jahre später, im Kindergarten, können sie nicht gezielt evoziert werden. Damit besteht das Risiko, in der Spontanerhebung die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes zu überschätzen (Schmidt 2010, 344ff.).

Die Interpretation des spontanen Sprachmaterials wirft deshalb folgende Fragen auf: Ist eine Struktur mit Sicherheit nicht erworben, wenn das Kind sie nicht oder selten gebraucht? Ist eine Struktur, die oft, aber vielleicht nur in bestimmten Kontexten gebraucht wird, erworben?

Evozierte Sprachproben haben dahingegen den Vorteil, dass bestimmte, sprach-erwerbstheoretisch begründete Strukturen in geplanten Spielsituationen zwingend gebraucht werden müssen, was dem Ziel einer „theoriegeleiteten, entwicklungsorientierten, multimodalen, kindgemäßen und dennoch zeitökonomischen Erfassung der förderrelevanten morphologischen und syntaktischen Fähigkeiten des Kindes“ am nächsten kommt (Motsch 2010, 82).

In der vorliegenden Untersuchung wird aufgrund des sehr jungen Alters der Probanden, das sich insbesondere in der Fähigkeit, Anweisungen zu verstehen, bemerkbar macht, der unvertrauten Situation (mit einer oder gar 2 neuen Personen) und aufgrund des Ziels, möglichst viel Sprachmaterial zu gewinnen, primär auf eine Spontanspracherhebung zurückgegriffen. Um den Erwerb bestimmter Strukturen angemessen beurteilen zu können, wird zuzüglich die Methode der evozierten Erhebung eingesetzt. Dies ist insbesondere der Fall bei den Strukturen, die von den Autoren, die sich mit dem Erwerb romanischer Sprachen auseinandersetzen, als anspruchsvoll beschrieben werden (Kapitel 1, 2 und 3) resp. von der Autorin in ihrer eigenen Arbeit mit sprachauffälligen Kindern als schwierig eingeschätzt werden.

### 6.5.3 Verlauf der Datenerhebung

Die spontanen Spielsituationen wurden abwechslungsreich und handlungsorientiert gestaltet, so dass den Fähigkeiten und Interessen sowie der Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne zwei- bis vierjähriger Kinder Rechnung getragen wurde. Je nach Alter und sprachlichen Fähigkeiten wurden verschiedene grammatische Strukturen evoziert.

Um das Interesse des Kindes während der 30-minütigen Aufnahme aufrechtzuerhalten, wurden unterschiedliche Wahrnehmungsbereiche angesprochen:

Bei den Querschnittkindern wurden, ausgehend von einem dreidimensionalen Buch zum Thema Bauernhof (Une journée à la ferme, King, S. und Drinkwater C., Better 2006), Rollenspiele mit entsprechenden Plüschtieren durchgeführt. Die Tiere wurden betrachtet, gefühlt, beschrieben, gefüttert, ihre Geräusche und Bewegungen wurden nachgeahmt, ihnen wurden Wohn- oder Schlaforte zugeordnet. Während des Spielens entstand in den meisten Fällen ein Gespräch über das eigene Haustier oder das Tier der Oma, über das eigene Liebessessen oder die liebste Beschäftigung.

Folgende Strukturen wurden, je nach Alter und sprachlichen Fähigkeiten, evoziert:

- ✓ sämtliche lexikalische Kategorien mit ihren Projektionen (Verbal-, Nominal-, Präpositional- und Adjektivphrasen),
- ✓ Wortstellungsmuster in Haupt- und Nebensätzen, in Negations- und Interrogationssätzen,
- ✓ die funktionale Kategorie der Kongruenz in Tempus und Numerus der Verbalphrase (alle Personen, außer der 2. Person Plural wurden evoziert),
- ✓ die funktionale Kategorie der Kongruenz in Genus, Numerus und Kasus in der Nominal-, Präpositional- und Adjektivphrase.
- ✓ In Alterskohorte 4;0 wurde versucht, mit zusätzlichem Bildmaterial Personalpronomina in direkter und indirekter Objektfunktion (Objektklitika) zu evozieren (Beispiel: Was macht der Bauer mit dem Schwein? Er füttert **es**. Was macht der Bauer mit dem Pferd? Er gibt **ihm** einen Apfel.).



In den Spielsituationen der beiden Längsschnittkinder wurde jedes Mal mit unterschiedlichem Material gespielt, das je nach Jahreszeit abgestimmt wurde. Auch hier wurde mit konkretem Spielzeug, wie Spielfiguren, Puppen, Plüschtieren oder Autos gespielt, jeweils im Zusammenhang mit einem passenden Bilderbuch. Dabei wurden dieselben sprachlichen Strukturen evoziert wie bei den Querschnittkindern.

## 6.6 Datentranskription

Alle Tonaufnahmen wurden mehrfach abgehört und ggfs. mit den während der Aufnahme gemachten Notizen verglichen. Sie wurden in Dialogform in portugiesischer Standardsprache transkribiert und anschließend mindestens ein weiteres Mal überprüft.

Auf eine phonetische Transkription wurde verzichtet, weil die Untersuchung auf die Analyse der morpho-syntaktischen Fähigkeiten abzielt. Phonetische oder phonologische Prozesse (z.B. eine interdentale Bildung, ein Parakappazismus oder Wortreduktionen) wurden nicht berücksichtigt, sofern sie keine Interpretationsschwierigkeiten bewirkten. In letzterem Fall wurden die Äußerungen als „nicht auswertbar“ klassifiziert.

Folgende Grundsätze wurden bei der Datentranskription eingehalten:

- ✓ Alle Äußerungen (Sätze, Teilsätze, elliptische und deiktische Äußerungen, Einschübe und Wiederholungen) wurden transkribiert. Kontextbemerkungen wurden in Klammern hinzugefügt und Pausen wurden als (...) gekennzeichnet.
- ✓ Prinzipiell wurden nur (akustisch) eindeutige Äußerungen berücksichtigt. In den Fällen, in denen die phonologische Repräsentation mehrdeutig oder unklar war (durch mangelndes Segmentieren, unklare Wortgrenzen und insbesondere bei Störschall), wurde individuell abgewogen und anhand des Kontextes, der Intonation oder der vorangehenden oder nachfolgenden korrekten oder inkorrekten Äußerungen über die entsprechende Transkription entschieden (in Anlehnung an Scliar-Cabral und Secco 1994 und Prévost 2009). Im Zweifelsfall wurden die Äußerungen als „nicht auswertbar“ klassifiziert.
- ✓ Protoformen (falls vorhanden) wurden zum Teil berücksichtigt: Ein Protoartikel (undifferenzierte Artikelform) wurde auf syntaktischer Ebene als vorhandener Determinierer transkribiert, auf morphologischer Ebene wegen des unsicheren Genus als „nicht auswertbar“ klassifiziert.

Die Seitenzahl der 14 Transkripte der beiden Längsschnitte beträgt 57 Seiten, die der 70 Querschnitte 288 Seiten, was einem Durchschnitt von  $\geq 4$  Seiten pro Transkript entspricht. Die Erstellungszeit eines 30-minütigen Transkripts, von der Aufzeichnung zum mehrmaligen Abhören und Kontrollhören bis hin zum vollständigen Transkript nahm durchschnittlich +/- 10 Stunden in Anspruch. Nicht eingerechnet sind die oben genannten 19 Aufnahmen, die nicht berücksichtigt werden konnten, weil die Kinder entweder nicht mitspielen wollten oder den Kriterien doch nicht entsprachen, sowie die Aufnahmen und zum Teil bereits fertiggestellten Transkripte der beiden ersten Längsschnittkinder, die wegen Umzugs nicht weiterverfolgt werden konnten.

## 6.7 Datenauswertung

### 6.7.1 Einordnung der Sprachdaten in Klassifikationskategorien

Die transkribierten Sprachdaten wurden nach folgenden, in Kapitel 5 definierten und begründeten lexikalischen und funktionalen Kategorien analysiert:

#### Lexikalische Kategorien und Projektionen

##### 1 Konstituentenstrukturanalyse

- Zusammensetzung der Verbalphrase (VP)
- Art der verbalen Elemente: prädikative Strukturen, Argumentstrukturen, Modal- und Hilfsverben
- Zusammensetzung der Nominalphrase (NP)
- Zusammensetzung der Adjektivphrase (AP)
- Zusammensetzung der Präpositionalphrase (PP)

##### 2 Wortstellungsanalyse

- Der Kopf-Komplement-Parameter der VP
- Wortstellung im Haupt- und Nebensatz
- Wortstellung im Negationssatz

#### Funktionale Kategorien

##### 1 Die Complementizerphrase

- Der Nebensatz
- Der Interrogativsatz

##### 2 Die Inflexionsphrase

- Tempus und Kongruenz
- Der Pro-Drop-Parameter

##### 3 Die Determiniererphrase

- Kongruenz in der Nominal- und Präpositionalphrase in Genus und Numerus
- Kongruenz in der Adjektiv-Phrase in Genus und Numerus
- Kasus der Personalpronomina

Für jedes Kind wurden 2 Tabellen angelegt, eine mit den lexikalischen und eine mit den funktionalen Kategorien. In beiden Tabellen wurden alle Äußerungen nummeriert, anhand der in Kapitel 5 definierten Kürzel und Bestimmungen in die entsprechenden Kategorien eingeordnet und je nach Struktur, auf ihre Korrektheit hin bewertet.

Obwohl alle Äußerungen transkribiert wurden, wurden solche, die offensichtlich auf Wiederholungen, Imitationen, ganzheitlich gespeicherte Konstruktionen oder auf deiktische Äußerungen („Da ist ...“) zurückgehen, als unauswertbare Items bei der Einordnung in die Kategorien nicht berücksichtigt.

Im Auswertungsdokument wurden anschließend alle Kategorien zusammengefasst:

- ✓ Das tatsächliche Vorkommen jeder Struktur wurde durch Zusammenzählen in absoluter Zahl angegeben.
- ✓ Die relative Häufigkeit (in %) wurde ermittelt, indem die absolute Zahl einer grammatischen Struktur mit 100 multipliziert und durch die Anzahl der Kontexte dividiert wurde. Nach Clahsen (1982) und Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) ermöglicht die damit ermittelte Vorkommenshäufigkeit in einem Querschnitt die Grundlage, grammatische Phänomene zu quantifizieren und hinsichtlich ihres Erwerbsprozesses zu interpretieren.  
Beispiel: J (3;4) gebrauchte 11 kopulative Verben (absolute Zahl 11) von insgesamt 65 Verbalphrasen (65 Kontexte).  
Dies ergibt eine relative Häufigkeit von  $11 \times 100/65 = 17\%$ .
- ✓ Der Korrektheitsprozentsatz verschiedener grammatischen Strukturen wurde auf ähnliche Weise ermittelt, indem die Zahl der korrekten Strukturen durch die Gesamtzahl dividiert wurde.  
Beispiel: J (3;4) gebrauchte 8 Verben (8 Kontexte) in der 3. Person Plural, von denen 5 korrekte Kongruenz aufzeigten.  
Dies ergibt einen Korrektheitsprozentsatz von  $5 \times 100/8 = 63\%$ .

Das Anlegen der beiden Tabellen und des Auswertungsdokumentes erforderte durchschnittlich mindestens 5 Stunden Bearbeitungszeit pro Transkript. Nicht eingerechnet ist die zweimalige Umänderung der Klassifikationskategorien mit den entsprechenden Korrekturen an den Tabellen und Auswertungen.

Für jedes Kind wurde ein Ordner mit 4 Dokumenten angelegt:

Das Transkript, 2 Tabellen (eine mit den lexikalischen und eine mit den funktionalen Kategorien) und ein Auswertungsdokument, in dem alle grammatischen Strukturen zusammengefasst und die entsprechenden absoluten Zahlen und relativen Häufigkeiten sowie die Korrektheitsprozentsätze errechnet wurden.

Es wurden 70 Querschnittordner (7 Kohorten à 10 Kinder) und 2 Längsschnittordner angelegt.

## **6.7.2 Einordnung der Einzelergebnisse in Alterskohorten und Bestimmung der Mittelwerte**

Die Ergebnisse der 10 Auswertungsdokumente einer jeden Kohorte wurden in einer einzigen Auswertungstabelle mit allen Klassifikationskategorien pro Alterskohorte als Übersicht dargestellt.

Für die einzelnen Klassifikationskategorien jeder Alterskohorte wurden Mittelwerte errechnet. Es wurde auf den Mittelwert als Lokalisationsparameter zurückgegriffen (und nicht auf den Median), weil aufgrund der Auswahlkriterien (kein Kind mit offensichtlicher Verzögerung im Erwerb der Sprache oder der allgemeinen Entwicklung) prinzipiell alle Daten auswertbar waren und grobe „Ausreißer“ von Vorne herein nicht zu erwarten waren (Zöfel 2003, 26ff.). In jeder Alterskohorte befanden sich aufgrund der zufälligen Auswahl der Probanden erwartungsgemäß sowohl langsame als auch schnelle Lerner,

so dass das gesamte Spektrum möglicher Erwerbsverläufe in jeder einzelnen Kohorte repräsentiert war.

Die 7 Auswertungstabellen der 7 Alterskohorten mit den entsprechenden Mittelwerten sowie die Tabelle mit der Gesamtübersicht aller Mittelwerte befinden sich am Ende des 6. Kapitels.

## 6.8 Bestimmung der Erwerbskriterien

Wie die Darstellung der empirischen Arbeiten über die portugiesische, italienische und französische Sprache (Kapitel 1, 2 und 3) zeigt, unterscheiden sich diese nicht nur grundlegend durch ihre Anlagen voneinander (von der Einzelfallanalyse zum mehr oder weniger umfangreichen Querschnitt), sondern auch durch die Interpretation ihrer Ergebnisse. Diese divergieren nämlich in Abhängigkeit ihrer Erwerbskriterien und lassen sich somit schwer untereinander vergleichen. Dabei ist die Unterscheidung zwischen Auftreten und produktivem Gebrauch relevant, um nicht vorschnell auf den Erwerb einer grammatischen Struktur zu schließen. Die zahlreichen ganzheitlich gespeicherten Einheiten im 2. oder 3. Lebensjahr, wie Personalpronomina in Verbindung mit Imperativen („Dá-me ...!“ - Gib mir ...!) oder Verbflexive („Vês?“ - Siehst du?), die keinesfalls mit dem produktiven Gebrauch weder des Personalpronomens noch der 2. Person Singular gleichzusetzen sind, sind zwei Beispiele. Ein nicht unproblematischer Punkt ist des Weiteren die Generalisierung des Erwerbszeitpunkts einer grammatischen Struktur aus einer Einzelfallanalyse.

**Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung werden konsequent nach 4 Gesichtspunkten ausgewertet:**

- **Erstes Auftreten einer Struktur**, auch wenn nur ein einziges Kind einer Kohorte diese Struktur gebraucht hat.
- **Gebrauchshäufigkeit einer Struktur**, die dem Mittelwert einer Kohorte entspricht.
- **Gebrauch einer Struktur von allen 10 Kindern der Kohorte:** Es handelt sich um das erste Erwerbskriterium der vorliegenden Untersuchung.
- **Korrektheitsprozentsatz einer Struktur:** Nach diesem zweiten Erwerbskriterium gilt eine Struktur als erworben, wenn sie in über 90% der Kontexte korrekt gebraucht wird. Dieses Erwerbskriterium geht u.a. auf die Arbeiten von Brown (1973) zurück und wurde seither in zahlreichen anderen Untersuchungen angewandt (u.a. Clahsen 1982, Pizzuto und Caselli 1992).  
Um eine falsche Bewertung von zufälligen oder ganzheitlich gespeicherten Strukturen zu vermeiden, werden des Weiteren nur die Strukturen berücksichtigt, die in mindestens 5 obligatorischen Kontexten (Brown 1973) von mindestens der Hälfte der Kinder ( $\geq 5$  Kinder) gebraucht wurden. Aufgrund der teilweise zu geringen Datenbasis v.a. in den Alterskohorten 2;0 und 2;4, und um die vorhandenen Beispiele trotzdem in die Bewertung einzubeziehen, wurden, wenn weniger als die Hälfte der Kinder eine Struktur mehr als 5-mal gebrauchte, alle vorhandenen Beispiele als Gesamtdatenbasis zusammengezogen.

## 6.9 Überblick über die Anlage der Untersuchung

**Zielsetzung:** Analyse der syntaktischen und morphologischen Fähigkeiten im EP mit dem Ziel, eine Reihenfolge im Erwerb der frühen grammatischen Fähigkeiten aufzustellen, als spracherwerbstheoretisches Bezugsmodell eines sprachspezifischen Differenzial- und Förderdiagnostikverfahrens.

**Setting:** Querschnitt (70 Kinder): 7 Alterskohorten à 10 Kinder, ergänzt durch einen Längsschnitt (2 Kinder) im Zeitrahmen zwischen 2;0 und 4;0 Jahren.

**Probanden:** 2 Auswahlkriterien: monolingual portugiesisch (EP) aufwachsende und von ihrer gesamten Entwicklung her unauffällige Kinder, Zufallsprinzip.

**Ort:** Kindertagesstätten und Vorschulklassen aus Gegenden mit besonders hohem Anteil an Kindern mit portugiesischem Migrationshintergrund.

**Erhebung:** Kombinierte Erhebung von spontanen und evozierten Äußerungen in Zusammenarbeit mit einer portugiesischen Muttersprachlerin im monolingualen Modus (mind. 50 Äußerungen während +/- 30 Minuten). Rollenspiele mit konkretem Material und Bilderbüchern. Tonaufzeichnung mit Miniaudiogerät und zusätzliche Notizen.

**Transkription:** 84 Transkripte (70+14) in portugiesischer Standardsprache in Dialogform durchschnittlich  $\geq 4$  Seiten pro Transkript.

**Auswertung:** Nach lexikalischen und funktionalen Kategorien (Kapitel 5), die aus den Modulen des Prinzipien- und Parameter-Modells der Generativen Grammatik (Kap. 4) abgeleitet wurden.

Anlegen eines individuellen Ordners für jedes Kind (70+2 Kinder), mit dem Transkript, 2 Tabellen mit den Klassifikationskategorien, die die Sprachdaten enthalten und mit einem Auswertungsdokument (Resümee). Einordnung der Einzelergebnisse in eine Auswertungstabelle für jede Alterskohorte und Bestimmung der Mittelwerte. Aufstellen einer Tabelle mit der Gesamtübersicht aller Mittelwerte.

**Bestimmung der Erwerbskriterien:**

**Erwerbskriterium 1:**  
**Gebrauch einer Struktur von allen 10 Kindern der Kohorte**

**Erwerbskriterium 2:**  
**90% Korrektheitsprozentsatz der Struktur**

		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
<b>Zusammensetzung der Verbalphrase</b>								
(O cão come um osso?) Come. Isst der Hund einen Knochen?) (Er) isst.	<b>V ell</b>	0%/0	7%/15	5%/35	4%/19	3%/16	3%/19	3%/27
(O cão é preto?) É. (Ist der Hund schwarz?) (Er) ist.	<b>Kop ell</b>	0%/0	0%/0	0%/2	0%/0	0%/1	0%/6	1%/7
O cão está a dormir. Der Hund schläft.	<b>V</b>	43%/29	20%/46	37%/53	26%/104	13%/69	18%/118	15%/109
O cão come um osso. Der Hund isst einen Knochen.	<b>V+ 1OK</b>	36%/24	49%/120	36%/136	47%/230	55%/336	49%/340	48%/373
O cão é preto. Der Hund ist schwarz.	<b>Kop+1K</b>	3%/2	7%/14	4%/14	4%/25	9%/53	10%/64	7%/66
Vou dar um osso ao cão. Ich werde geben einen Knochen dem Hund.	<b>V+ 2OK</b>	0%/0	0%/1	0%/1	1%/6	1%/5	1%/7	1%/15
O cão come o osso que a avó lhe deu. Der Hund isst den Knochen den die Oma ihm gegeben hat.	<b>V+ 1kOK</b>	0%/0	0%/0	0%/1	2%/10	2%/19	2%/11	2%/15
Este animal é ao cão da avó. Dieses Tier ist der Hund der Oma.	<b>Kop+1kK</b>	0%/0	0%/0	0%/2	0%/3	1%/5	1%/8	1%/6
Neste momento, o cão está a dormir. In diesem Moment der Hund schläft.	<b>V+A</b>	0%/0	2%/6	2%/8	1%/5	1%/9	3%/18	3%/23
O cão come um osso no jardim. Der Hund isst einen Knochen im Garten.	<b>V+1OK+A</b>	0%/0	3%/8	4%/20	7%/35	9%/64	9%/62	7%/58
Ontem o cão comeu um osso no jardim. Gestern der Hund hat gegessen einen Knochen im Garten.	<b>V+1OK+A+A</b>	0%/0	0%/0	0%/1	0%/0	0%/1	1%/7	1%/7
Vou dar um osso ao cão hoje. Ich werde geben einen Knochen dem Hund heute.	<b>V+2OK+A</b>	/	/	/	/	/	/	/
Ontem o cão foi na casa da avó. Gestern der Hund ist gewesen im Haus der Oma.	<b>V+kOK+A</b>	0%/0	0%/0	0%/0	0%/0	0%/2	0%/2	1%/3
O cão é castanho também. Der Hund ist auch braun.	<b>Kop+1K+A</b>	0%/0	0%/0	0%/0	0%/0	0%/1	0%/5	1%/10
Unvollständige VP		18%/12	12%/21	12%/26	4%/19	6%/38	3%/22	9%/65
	<b>Alle Adjunkte</b>	0%	5%	6%	8%	10%	12%	13%
	<b>Alle kompl.Konst.</b>	0%	0%	0%	2%	3%	3%	4%
Está a dormir. (Er/Sie) schläft.	<b>proS</b>	55%/37	64%/144* (145)	67%/176* (183)	69%/294* (306)	58%/336	63%/421	60%/444
O cão está a dormir. Der Hund schläft.	<b>lexS</b>	45%/30	36%/76	33%/117* (118)	31%/181* (184)	42%/271	37%/271	40%/335

Art der verbalen Elemente								
É bonito.É um cão. Er ist schön. Er ist ein Hund.	Vkop	3%/2	7%/14	5%/16	4%/28	10%/70	12%/79	9%/82
O cão está a comer um osso. O cão come isto. Der Hund isst einen Knochen. Der Hund isst das.	VtCOD	20%/13 19%	30%/62 61%	38%/90 82%	31%/141 90%	38%/237 91%	28%/192 93%	31%/251 81%(93% ohnePron)
Está aqui. Vai para a escola. (Er/Sie) ist hier. (Er/Sie) geht zur Schule.	VtPP	33%/22 29%	34%/66 58%	24%/88 94%	32%/166 91%	32%/205 94%	35%/248 92%	32%/237 99%
O cão está a comer. Der Hund isst.	Vt-COD/PP	26%/18 (100%)	9%/22 (100%)	10%/23 (100%)	17%/64 (100%)	8%/41 (100%)	8%/52 (100%)	8%/59 (100%)
O cão está a dormir. Der Hund schläft.	Vit	17%/11 (100%)	12%/27 (100%)	12%/33 (100%)	10%/43 (100%)	7%/42 (100%)	10%/69 (100%)	8%/56 (100%)
A menina está a dar um osso ao cão. Das Mädchen gibt einen Knochen dem Hund.	Vdit	0%/0 /	0%/1 /	2%/5 20%	1%/5 60%	1%/8 63%	1%/9 78%	5%/37 46%
O menino está a esconder-se. Der Junge versteckt sich.	Vrefl	1%/1 /	0%/1 /	1%/3 /	1%/6 17%	1%/9 56%	1%/5 60%	1%/7 57%
(É bonito?) – É. (Ist er schön?) - (Er) ist.	Vell	0%/0 /	8%/17 82%	8%/39 79%	4%/21 81%	3%/17 100%	5%/39 100%	6%/51 100%
O cão quer/vai comer o osso. Der Hund will/wird essen den Knochen.	IexV+Vinf	3%/9	4%/9	3%/14	5%/27	7%/53	7%/46	4%/38
O cão está a comer o osso. Der Hund isst den Knochen.	Periphrast.Konstr.	2%/7 43%	5%/10 20%	3%/19 74%	26%/90 71%	11%/55 94%	15%/95 94%	24%/161 100%
Zusammensetzung der Nominalphrase								
O cão- um cão- dois cães der Hund-ein Hund-die Hunde	(Det+N)	75%/252 8%	69%/404 24%	70%/494 28%	57%/601 72%	48%/525 80%	42%/526 98%	40%/500 98%
O cão está a comer um osso. Der Hund isst einen Knochen.	AkkON (COD)	2%/10 3%	3%NP/25 36%	5%/51 31%	8%/95 87%	8%/91 78%	8%/93 95%	10%/112 96%
A minha mãe- o cão preto die meine Mutter-der Hund schwarz	(Det+A+N)	0%/0	0%/4 (50%-2/4)	1%/5 (100%)	1%/19 89%	2%/32 97%	2%/16 94%	3%/39 95%
Está a dormir. (Er/Sie) schläft.	ProS	6%/38	19%/145	18%/183	26%/294	29%/346	33%/421	36%/444
Alle Pronomina	Alle Pronomina	19%/40	12%/107	11%/117	16%/196	21%/261	23%/315	21%/330
eu-tu- ele- elas- nós- vós ich-du-er-sie-wir-ihr	PersPrS	19%/8	14%/14	14%/15	23%/49	36%/99	37%/110	49%/132
me-te-o-lhe-nos-vos-lhes mich-dich-ihn-ihm-uns-euch	PersPrO Akk/Dat	0%/0	0%/0	0%/0	1%/2	1%/1	2%/8	5%/8

me-te-se-nos-vos- se mich-dich-sich-uns-euch-sich	RefIPr	0%/0	0%/0	0%/0	1%/4	2%/5	1%/3	2%/5
o meu- o teu- o seu- o nosso.. der meine-der deine-der seine	PossPr	0%/0	1%/4	0%/0	1%/1	6%/14	5%/14	5%/12
Que-quem-o qual- quanto- ... der-die- ...	RelPr	0%/0	0%/0	4%/3	2%/3	3%/13	1%/8	4%/12
Demonstrativ- Interrogativ- Indefinitpronomen-...	And. Pron	81%/34	85%/79	82%/93	72%/131	52%/129	54%/172	35%/126
<b>Zusammensetzung der Adjektivphrase</b>								
Bonito- preto-grande-redondo- ... Schön-schwarz-groß-...	A	100%/7 0%/0	87%/15 13%/2	100%/13 0%/0	98%/41 2%/1	99%/92 1%/1	99%/111 1%/1	93%/135 7%/6
<b>Zusammensetzung der Präpositionalphrase</b>								
A menina está a dar um osso <b>ao</b> cão. Das Mädchen gibt einen Knochen <b>an</b> <b>den Hund</b> .	PP COI	0%/0 -	1%/1 -	1%/2 -	2%/5 40%	4%/18 95%	4%/19 84%	9%/45 99%
A menina vai <b>para</b> a escola. Das Mädchen geht <b>zur</b> Schule.	PP PE	7%/6 0%	21%/39 36%	21%/62 21%	33%/127 61%	37%/182 72%	47%/220 90%	45%/263 94%
O boneco está <b>na</b> caixa <b>branca</b> . Die Puppe ist <b>in</b> der Kiste <b>weißen</b> .	P+Det+A+N	0%/0 -	0%/1 -	0%/0 -	1%/4 -	2%/10 90%	2%/11 82%	0%/2 -
O osso é <b>para</b> ele. Der Knochen ist <b>für</b> ihn.	PräpPerspron	0%/0	0%/0	0%/1	0%/1	4%/22	2%/10	4%/29
É <b>para</b> comer. Está <b>aqui</b> dentro. <b>Para</b> <b>isto</b> . <b>Zum</b> essen. <b>Hier</b> drin. <b>Für</b> das.	PPV/Adv/Pron	0%/0	6%/18	5%/16	15%/58	13%/70	10%/60	9%/55
aqui- hoje- assim- muito- ... hier- heute- so- viel - ...	Adv	93%/69	72%/104	73%/140	49%/156	40%/196	35%/186	33%/224
<b>Wortstellungsanalyse</b>								
Come osso. Isst Knochen.	V-O	100%/5	100%/48	97%/74	99%/110	100%	100%	100%
Não o come. (Er) nicht ihn isst.	O-Vpron	/	0%/0	/	(0%/1)	/	(25%/4)	/
	Wortstellung	95%/67	97%/220	98%/297	99%/474	99%/629	99%/692	100%/779
Hoje não vamos à praia. Heute (wir) nicht gehen zum Strand.	Neg	(75%/4) /	71%/21 (100%/3)	93%/40 100%/14	92%/43 100%/17	99%/66 100%/27	100%/69 100%/38	100%/43 100%/20
<b>Kategorie COMP (Complementizer)</b>								
O que é isto? Onde ...? Was ist das? Wo...?	Interrog	67%(6/9)	60% (30/50)	29% (10/35)	51%/88	69%/47	94%/88	92%/61
O bolo que fiz ontem é bom. Der Kuchen, den (ich) habe gemacht gestern ist gut.	NS	0%/0 0%	1%/1 0%	0%/3 67%	1%/8 63%	3%/34 85%	1%/13 92%	3%/25 88%



Kategorie INFL (Inflexion)								
Está a ler um livro. (Er/Sie) liest ein Buch.	proINFL	14%/35* (37)	58%/144* (145)	72%/176* (183)	78%/294* (306)	90%/338	95%/421	100%/444
Ele está a ler um livro. Er/Sie liest ein Buch.	SINFL	15%/28* (30)	58%/74* (76)	75%/116* (118)	85%/181* (184)	93%/271	94%/271	96%/335
Finitheit	TNS	84%/63* (67)	92%/220* (221)	91%/297* (301)	96%/475	100%/609	100%/692	100%/779
Verbflexion	AGR	16%/63/ 67	59%/220* 221	74%297/ 301	79%/475	91%/609	95%/692	98%/779
Estou a ler um livro.(Ich) lese ein Buch.	1.PS	3%/14	48%/32	62%/55	56%/52	97%/121	91%/120	100%/104
Estás a ler um livro. (Du) liest ein Buch.	2.PS	(0%/0)	5%/15	(0%/2)	11%/28	61%/62	91%/88	96%/31
Está a ler um livro.(Er) liest ein Buch.	3.PS	21%/37	72%/162	89%/208	93%/361	99%/352	100%/406	99%/519
Estamos a ler um livro. (Wir) lesen ein Buch.	1.PP	(0%/0)	(0%/0)	(0%/3)	(50%/2)	54%/13	(100%/2)	100%/5
Estão a ler um livro. (Sie) lesen ein Buch.	3.PP	0%/9	8%/11	10%/29	30%/30	66%/63	75%/74	98%/96
3.P.S. statt korr.Verbflexion	AGR-3PS	30%/10	24%/15	44%/36	59%/55	83%/43	88%/39	67%/10
Infinitiv statt korr.Verbflexion	AGR-INF	58%/19	61%/26	48%/23	14%/12	2%/1	0%/0	0%/0
Verbstamm statt korr.Verbflexion	AGR-Vstamm	0%/0	13%/9	5%/3	10%/8	0%/0	5%/2	0%
Andere Form statt korr.Verbfl.	AGR-andere	12%/4	2%/1	3%/3	17%/15	15%/8	7%/3	33%/5
Kategorie DET (Determinierer)								
o menino- a menina- a flor- ... der Junge- das Mädchen-die Blume...	Genus Det	73%/33	79%/119	91%/180	94%/488	97%/557	98%/696	96%/750
as meninas- os meninos- ... die Jungen- die Mädchen	Num (Det+N)	24%/17	12%/26	27%/33	29%/48	53%/64	58%/105	59%/93
A(s) menina(s) bonita(s) Die schönen Mädchen	Kongr(Det+A+N)	0%/0	(50%/4)	20%/5	70%/23	86%/42	96%/23	83%/35*
A menina é bonita Das Mädchen ist schön.	Genus A	57%/7	75%/12	58%/12	64%/33	83%/72	73%/90	72%/111
As meninas são bonitas Die Mädchen sind schön.	Genus+Num A	0%/0	(33%/3)	(0%/1)	0%/11	83%/18	65%/20	47%/30
O cão está a comê-lo. Der Hund isst ihn.	Perspron AkkO	0%/0	(0%/2)	0%/12	(-/0)	0%/18	37%/19	16%/38
Dou lhe um osso. (Ich) gebe ihm einen Knochen.	Perspron DatO	/	/	/	(100%/2)	(0%/1)	(100%/1)	13%/16
O chupa é para mim. Der Lutscher ist für mich.	Perspron Präp	/	/	(100%/1)	(100%/1)	95%/22	80%/10	100%/28
Chama-se Billy. (Er) heißt (sich) Billy.	Perspron Refl	/	(0%/1)	(0%/3)	(20%/5)	56%/9	60%/5	50%/8

Tabelle 1: Gesamtübersicht der Mittelwerte aller Alterskohorten



<b>Zusammensetzung der Nominalphrase</b>												
O cão- um cão- dois cães	<b>(Det+N)</b>	94%NP/33 0%	59%NP/51 14%	50%NP/4 0%	87%NP/20 0%	50%NP/3 0%	96%NP/25 0%	64%NP/18 0%	91%NP/10 0%	87%NP/48 29%	77%NP/40 35%	75%/252 8%(79:10)
O cão está a comer <b>um osso</b> .	<b>AkkON (COD)</b>	/	6%NP/5 20%	/	/	/	/	/	/	2%NP/1 0%	8%NP/4 0%	2%/10 3%(10:3,3)
A minha mãe- o cão preto	<b>(Det+A+N)</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
Está a dormir.	<b>ProS</b>	/	26%NP/23	/	9%NP/2	/	4%NP/1	/	/	9%NP/5	13%NP/7	6%/38
Pronomina insgesamt	<b>Pronomina</b>	6%NP/2	15%NP/13	50%NP/4	4%NP/1	50%NP/3	4%NP/1	36%NP/10	9%NP/1	4%NP/2	10%NP/5	19%/40
eu-tu- ele- elas- nós- vós	<b>PersPrS</b>	/	62%Pr/8	/	/	/	/	/	/	/	/	19%(8/42)
me-te-o-lhe-nos-vos-lhes	<b>PersPrO Akk/Dat</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
Me-te-se-nos-vos- se	<b>RefPr</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
o meu- o teu- o seu- o nosso..	<b>PossPr</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
Que-quem-o qual- quanto- ...	<b>RelPr</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
Demonstrativ- Interrogativ- Indefinitpronomen-...	<b>And. Pron</b>	100%Pr/2	38%Pr/5	100%Pr/4	100%Pr/1	100%Pr/3	100%Pr/1	100%Pr/10	100%Pr/1	100%Pr/2	100%Pr/5	81%(34/42)
<b>Zusammensetzung der Adjektivphrase</b>												
Bonito- preto-grande-redondo- fofinho- ...	<b>A</b>	/	100%A/1	/	/	/	100%A/1	/	/	100%A/5	/	100%/7
<b>Zusammensetzung der Präpositionalphrase</b>												
A menina está a dar um osso <b>ao cão</b> .	<b>PP COI</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
A menina vai <b>para a escola</b> .	<b>PP PE</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	28%PP/5 0%	12%PP/1 0%	7%/6 0%
O boneco está <b>na caixa branca</b> .	<b>P+Det+A+N</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
O osso é <b>para ele</b> .	<b>PräpPerspron</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
É <b>para comer</b> . Está <b>aqui dentro</b> . <b>Para isto</b> .	<b>PPV/Adv/Pron</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
aqui- hoje- assim- muito- ...	<b>Adv</b>	100%PP/12	100%PP/23	100%PP/1	100%PP/7	100%PP/1	100%PP/7	100%PP/2	100%PP/1	72%PP/13	88%PP/7	93%/69
<b>Wortstellungsanalyse</b>												
Come osso	<b>V-O</b>	/	100%/2	/	/	/	/	/	/	100%/1	100%/2	100%/5
Não o come.	<b>O-Vpron</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	<b>Wortstellung</b>	/	100%/35	/	100%/2	/	100%/2	/	/	100%/13	80%/15	95%(64/67)
Hoje não vamos à praia.	<b>Neg</b>	/	67%/3	/	/	/	/	/	/	100%/1*	/	/(75%(3/4)

<b>Kategorie COMP (Complementizer)</b>												
O que é isto? Onde ...?	Interrog	/	75%/4	/	/	/	/	/	/	100%/2*	33%/3	67%(6/9)
O bolo que fiz ontem é bom.	NS	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
<b>Kategorie INFL (Inflexion)</b>												
Está a ler um livro.	proINFL	/	65%/23	/	100%/2	/	/	/	/	20%/5	57%/7	14%/35*37
Ele está a ler um livro.	SINFL	/	17%/12	/	/	/	100%/2	/	/	50%/8	87%/8	15%/28*30
Finiteit	TNS	/	97%/35	/	100%/2	/	100%/2	/	/	69%/13	87%/15	84%/63*67
Verbflexion	AGR	/	49%/35	/	100%/2	/	100%/2	/	/	38%/13	73%/15	16%/63*67
Estou a ler um livro.	1.PS	/	31%/13	/	/	/	/	/	/	0%/1	/	3%/14
Estás a ler um livro.	2.PS	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
Está a ler um livro.	3.PS	/	80%/15	/	100%/2	/	100%/2	/	/	56%/9	77%/13	21%/37
Estamos a ler um livro.	1.PP	/	50%/2	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
Estão a ler um livro.	3.PP	/	0%/5	/	/	/	/	/	/	0%/3	0%/1	0%/9
Infinitiv statt korr.Verbflexion	AGR-INF	/	22%/4	/	/	/	/	/	/	50%/4	50%/2	30%(10/33)
3.P.S. statt korr.Verbflexion	AGR-3PS	/	78%/14	/	/	/	/	/	/	50%/4	25%/1	58%(19/33)
Verbstamm statt korr.Verbflexion	AGR-Vstamm	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
Andere Form statt korr.Verbfl.	AGR-andere	/	18%/3	/	/	/	/	/	/	/	25%/1	12%(4/33)
<b>Kategorie DET (Determinierer)</b>												
o menino- a menina- a flor- ...	Genus Det	/	83%/6	/	/	/	/	/	/	82%/11	63%/16	73%(23/33)
as meninas- os meninos- ...	Num (Det+N)	0%/1	44%/9	/	0%/4	/	/	/	/	0%/1	0%/2	24%(4/17)
A(s) menina(s) bonita(s)	Kongr(Det+A+N)	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
A menina é bonita	Genus A	/	100%/1	/	/	/	/	/	/	50%/6	/	57%(4/7)
As meninas são bonitas	Genus+Num A	/	/	/	/	/	0%/1	/	/	/	/	0%/1
O cão está a comê-lo.	Perspron AkkO	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
Dou lhe um osso.	Perspron DatO	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
O chupa é para mim.	Perspron Präp	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
Chama-se Billy.	Perspron Refl	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0

Tabelle 2 : Querschnitt: Auswertungstabelle Alterskohorte 2;0

	Alterskohorte 2;4	A. 68% D (40)	C. 29% D (19)	E. 3% D (1)	Ga. 71% D (10) 29% G (4)	Gu. 15% D (8)	ICB 0% D (0)	ILA 11% D (4)	Ri. 40% D (12)	Ru. 33% D (9) 15% G (4)	Y. 29% D (6)	$\bar{x}$ 30% D
--	----------------------	------------------	------------------	----------------	--------------------------------	------------------	-----------------	------------------	-------------------	-------------------------------	-----------------	--------------------

### Zusammensetzung der Verbalphrase

(O cão come um osso?) Come.	V ell	/	9%VP/4	3%VP/1	/	2%VP/1	/	16%VP/5	11%VP/2	7%P/1	7%VP/1	7%/15
(O cão é preto?) É.	Kop ell	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
O cão está a dormir.	V	20%VP/4	13%VP/6	45%VP/13	/	26%VP/12	/	16%VP/5	17%VP/3	/	20%VP/3	20%/46
O cão come um osso.	V+ 1OK	55%VP/11	58%VP/27	42%VP/12	/	55%VP/26	/	38%VP/12	50%VP/9	50%VP/7	40%VP/6	49%/120
O cão é preto.	Kop+1K	10%VP/2	7%VP/3	/	/	9%VP/4	/	/	/	/	33%VP/5	7%/14
Vou dar um osso ao cão.	V+ 2OK	/	/	/	/	2%VP/1	/	/	/	/	/	0%/1
O cão come o osso que a avó lhe deu.	V+ 1kOK	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
Este animal é o cão da avó.	Kop+1kK	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
Neste momento, o cão está a dormir.	V+A	5%VP/1	2%VP/1	/	/	2%VP/1	/	10%VP/3	/	/	/	2%/6
O cão come um osso no jardim.	V+1OK+A	5%VP/1	4%VP/2	7%VP/2	/	/	/	10%VP/3	/	/	/	3%/8
Ontem o cão comeu um osso no jardim.	V+1OK+A+A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
Vou dar um osso ao cão hoje.	V+2OK+A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
Ontem o cão foi na casa da avó.	V+kOK+A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
O cão é castanho também.	Kop+1K+A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
Unvollständige VP		5%VP/1	7%VP/3	3%VP/1	/	4%VP/2	100%VP/1	10%VP/3	22%VP/4	43%VP/6	/	
Está a dormir.	proS	40%VP/8	72%VP/33	83%VP/24	/	60%VP/28	100%VP/1	65%VP/20	89%VP/16	57%VP/8	47%VP/7	64%/144*145
O cão está a dormir.	lexS	60%VP/12	28%VP/13	17%VP/5	/	40%VP/19	0%VP/0	35%VP/11	11%VP/2	43%VP/6	53%VP/8	36%/76

### Art der verbalen Elemente

É bonito.É um cão.	Vkop	10%V/2	7%V/3	/	/	8%V/4	/	/	/	/	33%V/5	7%/14
O cão está a comer um osso. O cão come isto.	VtCOD	20%V/4 75%	20%V/9 89%	14%V/4 100%	/	32%V/15 100%	100%V/1 0%	39%V/12 88%	50%V/9 67%	36%V/5 80%	27%V/4 100%	30%/62 61%(7K.)
Está aqui. Vai para a escola	VtPP	45%V/9 100%	50%V/23 96%	38% V/11 91%	/	28%V/13 54%	/	19%V/6 83%	22%V/4 75%	57%V/8 38%	13%V/2 100%	34%/66 58%(8K.)
O cão está a comer.	Vt-COD/PP	15%V/3 100%	4%V/2 100%	17% V/5 100%	/	13%V/6 100%	/	13%V/4 100%	6%V/1 100%	/	7%V/1 100%	9%/22 100%
O cão está a dormir.	Vit	10%V/2 100%	4%V/2 100%	28%V/8 100%	/	15%V/7 100%	/	13%V/4 100%	11%V/2 100%	/	13%V/2 100%	12%/27 (100%)
A menina está a dar um osso ao cão.	Vdit	/	/	/	/	2%V/1 100%	/	/	/	/	/	0%/1 (100%)
O menino está a esconder-se.	Vrefl	/	2%V/1 0%	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/1 (0%)
(É bonito?) – É.	Vell	/	13%V/6 100%	3%V/1 100%	/	2%V/1 100%	/	16%V/5 60%	11%V/2 50%	7%V/1 100%	7%VP/1 100%	8%/17 82%(14/17)
O cão quer/vai comer o osso.	lexV+Vinf	/	7%VP/3	/	/	4%VP/2	/	3%VP/1	6%VP/1	14%VP/2	/	4%/9
O cão está a comer o osso.	Periphrast.Konstr.	10%VP/2 0%	2%VP/1 100%	3%VP/1 0%	/	4%VP/2 0%	/	6%VP/2 50%	6%VP/1 0%	/	7%VP/1 0%	5%/10 20%(2/10)

<b>Zusammensetzung der Nominalphrase</b>												
O cão- um cão- dois cães	<b>(Det+N)</b>	87%NP/69 20%	36%NP/41 80%	60%NP/44 23%	97%NP/32 9%	53%NP/62 66%	82%NP/14 0%	40%NP/26 19%	66%NP/35 6%	81%NP/44 7%	82%NP/37 11%	69%/404 24%
O cão está a comer um osso.	<b>AkkON (COD)</b>	(4%NP/3) 67%	(4% NP/4) 50%	(1%NP/1) 100%	/	(6%NP/7) 43%	/	(3%NP/2) 0%	(4%NP/2) 50%	(5%NP/3) 0%	(7%NP/3) 0%	(3%NP/25) 36%(9/25)
A minha mãe- o cão preto	<b>(Det+A+N)</b>	/	3%NP/3 33%	/	/	1%NP/1 100%	/	/	/	/	/	0%/4 (50%(2/4))
Está a dormir.	<b>ProS</b>	10%NP/8	29%NP/33	33%NP/24	/	24%NP/28	6%NP/1	31%NP/20	30%NP/16	15%NP/8	16%NP/7	19%/145
Pronomina insgesamt	<b>Pronomina</b>	3%NP/2	32%NP/37	7%NP/5	3%NP/1	22%NP/26	12%NP/2	29%NP/19	4%NP/2	4%NP/2	2%NP/1	12%/107
eu-tu- ele- elas- nós- vós	<b>PersPrS</b>	50%Pr/1	18%Pr/7	/	/	8%Pr/2	/	16%Pr/3	50%Pr/1	/	/	14%/14
me-te-o-lhe-nos-vos-lhes	<b>PersPrO Akk/Dat</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
Me-te-se-nos-vos- se	<b>RefPr</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
o meu- o teu- o seu- o nosso..	<b>PossPr</b>	/	12%Pr/4	/	/	/	/	/	/	/	/	1%/4
Que-quem-o qual- quanto- ...	<b>RelPr</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
Demonstrativ- Interrogativ- Indefinitpronomen-...	<b>And. Pron</b>	50%Pr/1	70%Pr/26	100%Pr/5	100%Pr/1	92%Pr/24	100%Pr/2	84%Pr/16	50%Pr/1	100%Pr/2	100%Pr/1	85%/79
<b>Zusammensetzung der Adjektivphrase</b>												
Bonito- preto-grande-redondo- fofinho- ...	<b>A</b>	100%A/1	100%A/3	/	/	60%A/3 40%A+A/2	/	/	/	/	100%A/6	87%(13/15) 13%(2/15)
<b>Zusammensetzung der Präpositionalphrase</b>												
A menina está a dar um osso ao cão.	<b>PP COI</b>	/	/	/	/	3%PP/1 0%	/	/	/	/	/	1%/1
A menina vai para a escola.	<b>PP PE</b>	16%PP/4 0%	36%PP/11 82%	45%PP/9 22%	/	28%PP/11 27%	/	/	14%PP/2 0%	17%PP/1 0%	13%PP/1 0%	21%/39 36%
O boneco está na caixa branca.	<b>P+Det+A+N</b>	/	3%PP/1	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/1
O osso é para ele.	<b>PräpPerspron</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
É para comer. Está aqui dentro. Para isto.	<b>PPV/Adv/Pron</b>	/	22%PP/7	/	/	27%PP/11	/	/	/	/	/	6%/18
aqui- hoje- assim- muito- ...	<b>Adv</b>	84%PP/21	39%PP/12	55%PP/11	100%PP/3	43%PP/17	100%PP/3	100%PP/19	86%PP/12	83%PP/5	87%PP/7	72%/104
<b>Wortstellungsanalyse</b>												
Come osso	<b>V-O</b>	100%/3	100%/8	100%/4	/	100%/16	/	100%/5	100%/6	100%/3	100%/3	100%/48
Não o come.	<b>O-Vpron</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
	<b>Wortstellung</b>	95%/20	93%/46	100%/29	/	100%/47	100%/1	90%/31	100%/18	93%/14	93%/15	97%/220
Hoje não vamos à praia.	<b>Neg</b>	0%/1 /	100%/3 100%/1	100%/1 /	0%/1	100%/5 100%/2	/	50%/4 /	100%/1 /	75%/4 /	0%/1 /	71%(15/21) (100%/3)

<b>Kategorie COMP (Complementizer)</b>												
O que é isto? Onde ...?	Interrog	0% /1	65%/20	0%/1	0%/2	69%/16	/	50%/8	/	/	100%/2	60%(30/50)
O bolo que fiz ontem é bom.	NS	/	/	/	/	/	/	/	/	/	6%/1 0%	1%/1 (0%(0/1))
<b>Kategorie INFL (Inflexion)</b>												
Está a ler um livro.	proINFL	75%/8	76%/33	58%/24	/	78%/28	100%/1	75%/20	56%/16	75%/8	86%/7	58%/144* 145
Ele está a ler um livro.	SINFL	100%/12	100%/13	40%/5	/	74%/19	/	82%/11	100%/2	50%/6	75%/8	58%/74* 76
Finiteit	TNS	100%/20	100%/46	62%/29	/	100%/47	100%/1	90%/31	94%/18	100%/14	87%/15	92%/220* 221
Verbflexion	AGR	90%/20	83%/46	55%/29	/	76%/47	100%/1	77%/31	67%/18	64%/14	80%/15	59%/220* 221
Estou a ler um livro.	1.PS	0%/2	86%/14	33%/3	/	100%/5	/	100%/1	0%/4	0%/2	0%/1	48%/32
Estás a ler um livro.	2.PS	/	0%/5	/	/	14%/7	/	0%/3	/	/	/	5%/15
Está a ler um livro.	3.PS	100%/18	100%/26	63%/24	/	91%/32	100%/1	85%/27	92%/12	100%/9	86%/14	72%/162
Estamos a ler um livro.	1.PP	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Estão a ler um livro.	3.PP	/	0%/1	0%/2	/	33%/3	/	/	0%/2	0%/3	/	8%/11
Infinitiv statt korr.Verbflexion	AGR-INF	/	/	84%/11	/	/	/	43%/3	17%/1	/	67%/2	24%/15
3.P.S. statt korr.Verbflexion	AGR-3PS	100%/2	88%/7	8%/1	/	45%/5	/	43%/3	83%/5	100%/5	33%/1	61%/26
Verbstamm statt korr.Verbflexion	AGR-Vstamm	/	12%/1	8%/1	/	55%/6	/	/	/	/	/	13%/9
Andere Form statt korr.Verbfl.	AGR-andere	/	/	/	/	/	/	14%/1	/	/	/	2%/1
<b>Kategorie DET (Determinierer)</b>												
o menino- a menina- a flor- ...	Genus Det	100%/15	98%/42	85%/13	33%/3	93%/43	/	50%/4	50%/2	100%/6	25%/4	79%/119
as meninas- os meninos- ...	Num (Det+N)	/	0%/3	0%/5	/	29%/7	/	0%/1	/	0%/2	12%/8	12%(3/26)
A(s) menina(s) bonita(s)	Kongr(Det+A+N)	/	67%/3	/	/	100%/1	/	/	/	/	/	(50%(2/4))
A menina é bonita	Genus A	100%(1inv)	100%/3	/	/	25%/4	/	/	/	/	100%/4	75%(9/12)
As meninas são bonitas	Genus+Num A	/	/	/	/	0%/1	/	/	/	/	50%/2	(33%(1/3))
O cão está a comê-lo.	Perspron AkkO	/	/	/	/	/	/	0%/1-	0%/1-	/	/	(0%(0/2))
Dou lhe um osso.	Perspron DatO	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
O chupa é para mim.	Perspron Präp	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Chama-se Billy.	Perspron Refl	/	0%/1-	/	/	/	/	/	/	/	/	(0%(0/1))

Tabelle 3: Querschnitt: Auswertungstabelle Alterskohorte 2;4

	Alterskohorte 2;8	C. 42% D (11) 0% G	El. 53% D (10) 32% G (6)	F. 75% G (15)	I. 27% D (18)	P. 24% D (14)	D. 67% D (4) 16% G (1)	Er. 19% D (5)	G. 30% D (20)	N. 7% D (8)	V. 9% D (1)	$\bar{x}$ 28% D
--	----------------------	--------------------------	--------------------------------	------------------	------------------	------------------	------------------------------	------------------	------------------	----------------	----------------	--------------------

### Zusammensetzung der Verbalphrase

(O cão come um osso?) Come.	V ell	/	/	/	2%VP/1	9%VP/4	/	9%VP/2	11%VP/5	22%P/23	/	5%/35
(O cão é preto?) É.	Kop ell	/	/	/	/	4%VP/2	/	/	/	/	/	0%/2
O cão está a dormir.	V	47%VP/7	100%VP/3	/	23%VP/11	14%VP/6	100%VP/1	18%VP/4	19%VP/9	7%VP/8	40%VP/4	37%/53
O cão come um osso.	V+ 1OK	33%VP/5	/	40%VP/2	42%VP/20	58%VP/25	/	55%VP/12	40%VP/19	46%VP/49	40%VP/4	36%/136
O cão é preto.	Kop+1K	7%VP/1	/	/	6%VP/3	7%VP/3	/	/	6%VP/3	3%VP/3	10%VP/1	4%/14
Vou dar um osso ao cão.	V+ 2OK	/	/	/	2%VP/1	/	/	/	/	/	/	0%/1
O cão come o osso que a avó lhe deu.	V+ 1kOK	/	/	/	/	/	/	/	/	1%VP/1	/	0%/1
Este animal é o cão da avó.	Kop+1kK	/	/	/	2%VP/1	/	/	/	/	1%VP/1	/	0%/2
Neste momento, o cão está a dormir.	V+A	/	/	/	2%VP/1	4%VP/2	/	9%VP/2	/	3%VP/3	/	2%/8
O cão come um osso no jardim.	V+1OK+A	13%VP/2	/	/	6%VP/3	/	/	/	9%VP/4	12%VP/13	/	4%/20
Ontem o cão comeu um osso no jardim.	V+1OK+A+A	/	/	/	/	/	/	/	/	1%VP/1	/	0%/1
Vou dar um osso ao cão hoje.	V+2OK+A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Ontem o cão foi na casa da avó.	V+kOK+A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
O cão é castanho também.	Kop+1K+A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
Unvollst. VP		/	/	60%VP/3	15%VP/7	4%VP/2	/	9%VP/2	15%VP/7	4%VP/4	10%VP/1	12%/26
Está a dormir.	proS	60%VP/9	100%VP/3	80%VP/4	42%VP/20	50%VP/22	0%VP/0	73%VP/16	70%VP/33	62%VP/66	100%VP/10	67%/176* (183)
O cão está a dormir.	lexS	40%VP/6	0%VP/0	20%VP/1	58%VP/28	50%VP/22	100%VP/1	27%VP/6	30%VP/14	38%VP/40	0%VP/0	33%/117* (118)

### Art der verbalen Elemente

É bonito.É um cão.	Vkop	7%V/1	/	/	8%V/4	7%V/3	/	/	6%V/3	4%V/4	10%V/1	5%/16
O cão está a comer um osso. O cão come isto.	VtCOD	40%V/6 100%	/	80%V/4 25%	25%V/12 58% 2PpronO-	11%V/5 80% 1PpronO-	/	59%V/13 92% 2PpronO-	21%V/10 70% 5PpronO-	35%V/37 89% 2PpronO-	30%V/3 100%	38%/90 82%(6K.)
Está aqui. Vai para a escola.	VtPP	7%V/1 100%	/	20% V/1 100%	32%V/15 93%	50%V/22 95%	/	/	34%V/16 94%	29%V/31 97%	20%V/2 50%	24%/88 94%(83/88)
O cão está a comer.	Vt-COD/PP	20%V/3 100%	33%V/1 100%	/	17%V/8 100%	7%V/3 100%	100%V/1 100%	14%V/3 100%	2%V/1 100%	3%V/3 100%	20%V/2 100%	10%/23 100%
O cão está a dormir.	Vit	27%V/4 100%	67%V/2 100%	/	10%V/5 100%	11%V/5 100%	/	19%V/4 100%	17%V/8 100%	6%V/6 100%	10%V/1 100%	12%/33 100%
A menina está a dar um osso ao cão.	Vdit	/	/	/	2%V/1 100%	/	/	4%V/1 0%	7%V/3 0%	/	/	2%/5 20%(1/5)
O menino está a esconder-se.	Vrefl	/	/	/	4%V/2 0%	/	/	/	2%V/1 0%	/	/	1%/3 (0%(0/3))
(É bonito?) – É.	Vell	/	/	/	2%V/1 100%	14%V/6 100%	/	4%V/1 0%	11%V/5 100%	23%VP/25 72%	10%V/1 100%	8%/39 79%(31/39)



O cão quer/vai comer o osso.	lexV+Vinf	/	/	/	6%V/3	/	/	4%V/1	13%V/6	4%V/4	/	3%/14
O cão está a comer o osso.	Periphrast.Konstr	/	/	/	10%V/5	/	/	/	2%V/1	12%/13	/	3%/19
					60%				100%	77%		74%(14/19)

### Zusammensetzung der Nominalphrase

O cão- um cão- dois cães	(Det+N)	85%NP/56 23%	88%NP/40 0%	82%NP/28 4%	50%NP/57 23%	59%NP/53 54%	100%NP/17 0%	54%NP/44 48%	55%NP/68 78%	51%NP/87 32%	81%NP/44 20%	70%/494 28%
O cão está a comer um osso.	AkkON (COD)	(9%NP/6) 33%	/	(9%NP/3) 0%	(6%NP/7) 14%	(1%NP/1) 0%	/	(5%NP/4) 25%	(3%NP/4) 100%	(14%NP/24) 29%	(4%NP/2) 50%	(5%/51) 31%(16/51)
A minha mãe- o cão preto	(Det+A+N)	/	/	/	/	2%NP/2 100%	/	1%NP/1 100%	1%V/1 100%	1%V/1 100%	/	1%/5 100%
Está a dormir.	ProS	14%NP/9	6%NP/3	12%NP/4	17%NP/20	24%NP/22	/	19%NP/16	27%NP/33	38%NP/66	19%NP/10	18%/183
Pronomina insgesamt	Pronomina	1%NP/1	6%NP/3	6%NP/2	33%NP/38	15%NP/14	/	26%NP/21	17%NP/21	10%NP/17	/	11%/117
eu-tu- ele- elas- nós- vós	PersPrS	/	/	/	8%Pr/3	/	/	5%Pr/1	24%Pr/5	35%Pr/6	/	14%/15
me-te-o-lhe-nos-vos-lhes	PersPrO Akk/Dat	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
Me-te-se-nos-vos- se	RefIPr	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
o meu- o teu- o seu- o nosso..	PossPr	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
Que-quem-o qual- quanto- ...	RelPr	/	/	/	/	/	/	/	/	18%Pr/3	/	4%/3
Demonstrativ- Interrogativ- Indefinitpronomen-...	And. Pron	100%Pr/1	100%Pr/3	100%Pr/2	92%Pr/35	100%Pr/14	/	95%Pr/20	76%Pr/16	47%Pr/8	/	82%/93

### Zusammensetzung der Adjektivphrase

Bonito- preto-grande-redondo- fofinho- ...	A	/	/	/	100%A/2	100%A/4	/	/	100%A/4	100%A/3	/	100%/13
--	---	---	---	---	---------	---------	---	---	---------	---------	---	---------

### Zusammensetzung der Präpositionalphrase

A menina está a dar um osso ao cão.	PP COI	/	/	/	3%PP/1 0%	/	/	/	/	1%PP/1 0%	/	1%/2
A menina vai para a escola.	PP PE	25%PP/3 0%	/	/	9%PP/3 0%	35%PP/13 31%	/	50%PP/7 0%	38%PP/12 50%	35%PP/24 12%	/	21%/62 21%
O boneco está na caixa branca.	P+Det+A+N	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
O osso é para ele.	PräpPerspron	/	/	/	3%PP/1	/	/	/	/	/	/	0%/1
É para comer. Está aqui dentro. Para isto.	PPV/Adv/Pron	/	/	/	15%PP/5	11%PP/4	/	/	9%PP/3	6%PP/4	/	5%/16
aqui- hoje- assim- muito- ...	Adv	75%PP/9	100%PP/5	100%PP/12	70%PP/23	54%PP/20	100%PP/3	50%PP/7	53%PP/17	58%PP/40	100%PP/7	73%/140

### Wortstellungsanalyse

Come osso	V-O	67%VO/4 33%OV/2	/	100%VO/1	100%VO/9	100%VO/4	/	100%VO/12	100%VO/7	100%VO/32	100%VO/3	97%VO (72/74)
Não o come.	O-Vpron	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	Wortstellung	80%/15	100%/3	100%/5	100%/48	100%/44	100%/1	100%/22	100%/47	100%/106	100%/10	98%/297
Hoje não vamos à praia.	Neg	100%/2 100%/1	/	/	80%/10 100%/2	100%/2 100%/2	/	100%/10 100%/1	83%/6 100%/2	100%/7 100%/6	100%/3 /	93%(37/40) 100%/14

<b>Kategorie COMP (Complementizer)</b>												
O que é isto? Onde ...?	<b>Interrog</b>	/	/	50%/2	0%/10	44%/9	/	38%/8	20%/5	100%/1	/	29%(10/35)
O bolo que fiz ontem é bom.	<b>NS</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	3%V/3 100%	/	0%/3 (100%)
<b>Kategorie INFL (Inflexion)</b>												
Está a ler um livro.	<b>proINFL</b>	67%/9	33%/3	50%/4	75%/20	62%/22	/	87%/16	49%/33	77%/66	90%/10	72%/176* (183)
Ele está a ler um livro.	<b>SINFL</b>	50%/6	/	100%/1	75%/28	91%/22	100%/1	67%/6	86%/14	80%/40	/	75%/116* (118)
Finiteit	<b>TNS</b>	60%/15	33%/3	100%/5	92%/48	82%/44	100%/1	100%/22	94%/47	98%/106	100%/10	91%/297* (301)
Verbflexion	<b>AGR</b>	60%/15	33%/3	60%/5	75%/48	75%/44	100%/1	82%/22	74%/47	78%/106	90%/10	74%/297* (301)
Estou a ler um livro.	<b>1.PS</b>	/	/	0%/2	29%/7	100%/1	/	100%/5	82%/11	54%/26	100%/3	62%(34/55)
Estás a ler um livro.	<b>2.PS</b>	/	/	/	/	/	/	/	0%/1	0%/1	/	(0%(0/2))
Está a ler um livro.	<b>3.PS</b>	60%/15	100%/1	100%/3	87%/38	89%/36	100%/1	100%/13	88%/32	98%/68	100%/6	89%/208
Estamos a ler um livro.	<b>1.PP</b>	/	/	/	/	/	/	/	0%/1	0%/2	/	(0%(0/3))
Estão a ler um livro.	<b>3.PP</b>	/	0%/2	/	33%/3	0%/7	/	0%/4	0%/3	22%/9	0%/1	10%(3/29)
Infinitiv statt korr.Verbflexion	<b>AGR-INF</b>	100%/6	100%/2	/	31%/4	73%/8	/	/	25%/3	9%/2	/	48%/23
3.P.S. statt korr.Verbflexion	<b>AGR-3PS</b>	/	/	100%/2	61%/8	27%/3	/	100%/4	50%/6	82%/19	0%/1	44%/36
Verbstamm statt korr.Verbflexion	<b>AGR-Vstamm</b>	/	/	/	/	/	/	/	25%/3	/	/	5%/3
Andere Form statt korr.Verbfl.	<b>AGR-andere</b>	/	/	/	8%/1	/	/	/	/	9%/2	/	3%/3
<b>Kategorie DET (Determinierer)</b>												
o menino- a menina- a flor- ...	<b>Genus Det</b>	100%/14	/	100%/1	77%/13	94%/35	/	90%/21	74%/62	100%/26	100%/9	91%/180
as meninas- os meninos- ...	<b>Num (Det+N)</b>	25%/4	/	/	60%/5	29%/7	/	0%/8	25%/8	20%/5	0%/1	27%/33
<b>A(s) menina(s) bonita(s)</b>	<b>Kongr(Det+A+N)</b>	/	/	/	/	50%/2	/	0%/1	0%/1	0%/1	/	20%(1/5)
A menina é bonita	<b>Genus A</b>	/	/	/	0%/2-	100%/(4)	/	/	67%/3	33%/3	/	58%(7/12)
As meninas são bonitas	<b>Genus+Num A</b>	/	/	/	/	/	/	/	0%/1	/	/	(0%/1)
O cão está a comê-lo.	<b>Perspron AkkO</b>	/	/	/	0%/2-	0%/1-	/	0%/2-	0%/5-	0%/2-	/	0%/12
Dou <b>lhe</b> um osso.	<b>Perspron DatO</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
O chupa é <b>para mim</b> .	<b>Perspron Präp</b>	/	/	/	100%/1	/	/	/	/	/	/	(100%/1)
Chama-se Billy.	<b>Perspron Refl</b>	/	/	/	0%/2-	/	/	/	0%/1-	/	/	(0%/3)

Tabelle 4: Querschnitt: Auswertungstabelle Alterskohorte 2;8

	Alterskohorte 3;0	V. 26% D (10)	J. 17% D (14)	I. 25% D (11)	A. 3% D (1)	Lu. 33% D (30)	Da. 22% D (19)	E. 32% D (8)	C. 47% D(7) 7% G (1)	Di. 19% D (17)	L e. 29% D (34)	$\bar{x}$ 25% D
--	----------------------	------------------	------------------	------------------	----------------	-------------------	-------------------	-----------------	----------------------------	-------------------	--------------------	--------------------

### Zusammensetzung der Verbalphrase

(O cão come um osso?) Come.	V ell	3%VP/1	6%VP/4	9%VP/3	3%VP/1	3%VP/2	1%/1	6%VP/1	/	/	7%VP/6	4%/19
(O cão é preto?) É.	Kop ell	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
O cão está a dormir.	V	45%VP/13	15%VP/10	18%VP/6	33%VP/11	23%VP/14	22%VP/15	29%VP/5	43%VP/3	16%VP/12	18%VP/15	26%/104
O cão come um osso.	V+ 1OK	38%VP/11	60%VP/40	46%VP/15	46%VP/15	48%VP/29	46%VP/31	35%VP/6	43%VP/3	53%VP/39	49%VP/41	47%/230
O cão é preto.	Kop+1K	/	7%VP/5	/	6%/2	/	1%VP/1	6%VP/1	/	11%VP/8	9%VP/8	4%/25
Vou dar um osso ao cão.	V+ 2OK	/	/	6%VP/2	/	2%VP/1	4%VP/3	/	/	/	/	1%/6
O cão come o osso que a avó lhe deu.	V+ 1kOK	/	/	/	3%/1	2%VP/1	6%VP/4	6%VP/1	/	/	4%VP/3	2%/10
Este animal é ao cão da avó.	Kop+1kK	/	1%VP/1	/	/	/	/	/	/	/	2%VP/2	0%/3
Neste momento, o cão está a dormir.	V+A	/	1%VP/1	3%VP/1	3%/1	2%VP/1	1%VP/1	/	/	/	/	1%/5
O cão come um osso no jardim.	V+1OK+A	/	6%VP/4	9%VP/3	3%/1	12%VP/7	4%VP/3	18%VP/3	/	12%/9	6%VP/5	7%/35
Vou dar um osso ao cão hoje.	V+2OK+A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
Ontem o cão foi na casa da avó.	V+kOK+A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1%VP/1	0%/0
O cão é castanho também.	Kop+1K+A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
	Unvollst.VP	14%VP/4	4%VP/3	9%VP/3	3%VP/1	8%VP/5	15%VP/10	/	14%/1	8%/6	4%VP/3	4%/19
Está a dormir.	proS	69%VP/20	38%VP/26	79%VP/26	82%VP/27	47%VP/28	65%VP/45	82%VP/14	100%VP/7	54%VP/40	73%VP/61	69%/294* (306)
O cão está a dormir.	lexS	31%VP/9	62%VP/42	21%VP/7	18%VP/6	53%VP/32	35%VP/24	18%VP/3	0%VP/0	46%VP/34	27%VP/23	31%/181* (184)

### Art der verbalen Elemente

É bonito.É um cão.	Vkop	/	9%V/6	0%V/0	6%V/2	0%V/0	2%V/1	6%V/1	0%V/0	11%V/8	12%V/10	4%/28
O cão está a comer um osso. O cão come isto.	VtCOD	14%V/4 50%	27%V/18 94%	31%V/10 90%	24%V/8 88%	38%V/23 87%	26%V/18 78%	47%V/8 100%	43%V/3 100%	26%V/19 84%	36%V/30 97%	31%/141 90%
Está aqui. Vai para a escola	VtPP	38%V/11 82%	41%V/28 96%	36%V/12 83%	30%V/10 100%	30%V/18 89%	43%V/30 80%	12%V/2 100%	14%V/1 0%	42%V/31 97%	27%V/23 91%	32%/166 91%
O cão está a comer.	Vt-COD/PP	21%V/6 100%	10%V/7 100%	12%V/4 100%	21%V/7 100%	12%V/7 100%	13%V/9 100%	17%V/3 100%	43%V/3 100%	16%V/12 100%	7%V/6 100%	17%/64 (100%)
O cão está a dormir.	Vit	24%V/7 100%	7%V/5 100%	6%V/2 100%	15%V/5 100%	13%V/8 100%	10%V/7 100%	12%V/2 100%	/	/	8%V/7 100%	10%/43 (100%)
A menina está a dar um osso ao cão.	Vdit	/	/	3%V/1 100%	/	2%V/1 100%	4%V/3 33%	/	/	/	/	1%/5 60%
O menino está a esconder-se.	Vrefl	/	1%V/1 0%	/	/	2%V/1 100%	/	/	/	5%V/4 0%	/	1%/6 17%
(É bonito?) – É.	Vell	3%V/1 100%	5%V/3 100%	12%V/4 100%	3%V/1 100%	3%V/2 100%	2%V/1 100%	6%V/1 100%	/	/	10%VP/8 50%	4%/21 81%
O cão quer/vai comer o osso.	lexV+Vinf	/	6%VP/4	9%VP/3	6%VP/2	8%VP/5	6%VP/4	/	/	7%VP/5	5%VP/4	5%/27
O cão está a comer o osso.	Periphrast.Konstr	38%VP/11 0%	4%VP/3 100%	21%VP/7 100%	52%VP/17 100%	30%VP/18 100%	17%VP/12 50%	29%VP/5 100%	50%VP/4 50%	11%VP/8 38%	6%VP/5 80%	26%/90 71%

<b>Zusammensetzung der Nominalphrase</b>												
O cão- um cão- dois cães	<b>(Det+N)</b>	64%NP/55 18%	43%NP/60 97%	68%NP/67 81%	49%NP/36 100%	54%NP/74 88%	59%NP/89 60%	63%NP/29 90%	76%NP/31 16%	48%NP/68 74%	47%NP/92 96%	57%/601 72%
O cão está a comer <b>um osso</b> .	<b>AkkON (COD)</b>	(2%NP/2) 0%	(9% NP/12) 100%	(8%NP/8) 100%	(9%NP/7) 100%	(9%NP/13) 92%	(9%NP/13) 69%	(13%NP/6) 83%	(5%NP/2) 0%	(10%NP/14) 57%	(9%NP/18) 94%	8%/95 87%
A minha mãe- o cão preto	<b>(Det+A+N)</b>	/	3%NP/4 100%	/	/	/	1%NP/2 100%	/	/	4%NP/6 100%	3%NP/7 71%	1%/19 89%
Está a dormir.	<b>ProS</b>	23%NP/20	19%NP/26	27%NP/26	36%NP/27	20%NP/28	30%NP/45	30%NP/14	17%NP/7	28%NP/40	31%NP/61	26%/294
Pronomina insgesamt	<b>Pronomina</b>	13%NP/11	35%NP/48	5%NP/5	15%NP/11	26%NP/35	9%NP/14	7%NP/3	7%NP/3	20%NP/28	19%NP/38	16%/196
eu-tu- ele- elas- nós- vós	<b>PersPrS</b>	18%Pr/2	38%Pr/18	40%Pr/2	9%Pr/1	37%Pr/13	7%Pr/1	/	/	18%Pr/5	18%Pr/7	23%/49
me-te-o-lhe-nos-vos-lhes	<b>PersPrO Akk/Dat</b>	/	/	/	/	6%Pr/2	/	/	/	/	/	1%/2
Me-te-se-nos-vos-se	<b>RefIPr</b>	/	2%Pr/1	/	/	3%Pr/1	/	/	/	7%Pr/2	/	1%/4
o meu- o teu- o seu- o nosso..	<b>PossPr</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	4%Pr/1	/	1%/1
Que-quem-o qual- quanto- ...	<b>RelPr</b>	/	2%Pr/1	/	/	/	14%Pr/2	/	/	/	/	2%/3
Demonstrativ- Interrogativ- Indefinitpronomen-...	<b>And. Pron</b>	82%Pr/9	58%Pr/28	60%Pr/3	91%Pr/10	54%Pr/19	79%Pr/11	100%Pr/3	100%Pr/3	71%Pr/20	82%Pr/31	72%/131
<b>Zusammensetzung der Adjektivphrase</b>												
Bonito- preto-grande-redondo- fofinho- ...	<b>A</b>	/	86%A/6 14%AdA/1	/	100%A/9	100%A/1	100%A/2	100%A/4	/	100%A/11	100%A/8	98%/41 2%/1
<b>Zusammensetzung der Präpositionalphrase</b>												
A menina está a dar um osso <b>ao cão</b> .	<b>PP COI</b>	/	/	9%PP/2 0%	/	/	/	11%PP/1 0%	/	2%PP/1 100%	3%PP/1 100%	2%/5 40%
A menina vai <b>para a escola</b> .	<b>PP PE</b>	53%PP/10 0%	48%PP/24 88%	33%PP/8 75%	43%PP/14 100%	37%PP/17 29%	29%PP/18 56%	/	17%PP/2 0%	34%PP/20 56%	38%PP/14 86%	33%/127 61%
O boneco está <b>na caixa branca</b> .	<b>P+Det+A+N</b>	/	6%PP/3	/	/	2%PP/1	/	/	/	/	/	1%/4 -
O osso é <b>para ele</b> .	<b>PräpPerspron</b>	/	/	/	/	/	2%PP/1	/	/	/	/	0%/1
É <b>para comer</b> . Está aqui dentro. Para isto.	<b>PPV/Adv/Pron</b>	/	16%PP/8	21%PP/5	27%PP/9	11%PP/5	17%PP/11	11%PP/1	8%PP/1	21%PP/12	16%PP/6	15%/58
aqui- hoje- assim- muito- ...	<b>Adv</b>	47%PP/9	30%PP/15	37%PP/9	30%PP/10	50%PP/23	52%PP/33	78%PP/7	75%PP/9	44%PP/25	43%PP/16	49%/156
<b>Wortstellungsanalyse</b>												
Come osso	<b>V-O</b>	50%/2	100%/17	100%/7	100%/7	94%/16	100%/10	100%/8	100%/2	100%/14	96%/27	99%/110
Não o come.	<b>O-Vpron</b>	/	/	/	/	0%/1	/	/	/	/	/	(0%/1)
	<b>Wortstellung</b>	97%/29	97%/68	97%/33	100%/33	95%/60	99%/69	100%/17	100%/7	100%/74	98%/84	99%/474
Hoje não vamos à praia.	<b>Neg</b>	100%/5 100%/1	82%/11 100%/6	100%/1 /	100%/1 /	88%/8 100%/6	88%/8 100%/3	/	/	100%/1 /	100%/8 100%/1	92%/43 100%/17

<b>Kategorie COMP (Complementizer)</b>												
O que é isto? Onde ...?	<b>Interrog</b>	64%/11	67%/11	100%/1	29%/7	91%/11	27%/11	/	0%/1	27%/15	50%/20	51%/88
O bolo que fiz ontem é bom.	<b>NS</b>	/	2%VP/2 50%	/	/	/	9%VP/6 67%	/	/	/	/	1%/8 63%/8
<b>Kategorie INFL (Inflexion)</b>												
Está a ler um livro.	<b>proINFL</b>	50%/20	73%/26	85%/26	85%/27	86%/28	91%/45	100%/14	57%/7	78%/40	79%/61	78%/294* (306)
Ele está a ler um livro.	<b>SINFL</b>	56%/9	83%/42	100%/7	100%/6	81%/32	83%/24	67%/3	/	82%/34	91%/23	85%/181* (184)
Finiteit	<b>TNS</b>	86%/29	100%/68	94%/33	100%/33	100%/60	94%/69	100%/17	86%/7	96%/74	99%/84	96%/475
Verbflexion	<b>AGR</b>	52%/29	79%/68	88%/33	88%/33	83%/60	88%/69	94%/17	57%/7	78%/74	81%/84	79%/475
Estou a ler um livro.	<b>1.PS</b>	20%/5	38%/13	100%/3	100%/1	100%/3	80%/10	/	/	50%/8	44%/9	56%/52
Estás a ler um livro.	<b>2.PS</b>	0%/3	25%/4	/	0%/2	29%/7	/	/	/	0%/5	0%/7	11%/28
Está a ler um livro.	<b>3.PS</b>	79%/19	100%/46	96%/27	100%/26	92%/48	91%/57	100%/16	80%/5	95%/56	98%/61	93%/361
Estamos a ler um livro.	<b>1.PP</b>	/	/	/	/	0%/1	100%/1	/	/	/	/	(50%/2)
Estão a ler um livro.	<b>3.PP</b>	0%/2	40%/5	0%/3	50%/4	/	0%/1	0%/1	0%/2	20%/5	57%/7	30%/30
Infinitiv statt korr.Verbflexion	<b>AGR-INF</b>	29%/4	/	50%/2	/	/	/	/	33%/1	25%/4	6%/1	14%/12
3.P.S. statt korr.Verbflexion	<b>AGR-3PS</b>	43%/6	79%/11	50%/2	50%/2	60%/6	25%/2	100%/1	33%/1	64%/10	88%/14	59%/55
Verbstamm statt korr.Verbflexion	<b>AGR-Vstamm</b>	7%/1	21%/3	/	50%/2	/	12%/1	/	/	6%/1	/	10%/8
Andere Form statt korr.Verbfl.	<b>AGR-andere</b>	21%/3	/	/	/	40%/4	63%/5	/	33%/1	6%/1	6%/1	17%/15
<b>Kategorie DET (Determinierer)</b>												
o menino- a menina- a flor- ...	<b>Genus Det</b>	90%/10	99%/80	98%/53	92%/49	85%/71	91%/66	100%/26	100%/6	91%/53	93%/74	94%/488
as meninas- os meninos- ...	<b>Num (Det+N)</b>	/	80%/5	33%/6	50%/2	43%/7	0%/3	0%/2	0%/5	0%/5	17%/13	29%/48
A(s) menina(s) bonita(s)	<b>Kongr(Det+A+N)</b>	/	83%/6	/	/	0%/1	50%/2	/	/	57%/7	86%/7	70%/23
A menina é bonita	<b>Genus A</b>	/	50%/2	/	50%/4	25%/4	100%/2	100%/2	/	55%/11	88%/8	64%/33
As meninas são bonitas	<b>Genus+Num A</b>	/	0%/5	/	0%/3	/	/	0%/2	/	/	0%/1	0%/11
O cão está a comê-lo.	<b>Perspron AkkO</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	(-/0)
Dou lhe um osso.	<b>Perspron DatO</b>	/	/	/	/	100%/2	/	/	/	/	/	(100%/2)
O chupa é para mim.	<b>Perspron Präp</b>	/	/	/	/	/	100%/1	/	/	/	/	(100%/1)
Chama-se Billy.	<b>Perspron Refl</b>	/	0%/1-	/	/	100%/1	0%/1-	/	/	0%/2-	/	(20%/5)

Tabelle 5: Querschnitt: Auswertungstabelle Alterskohorte 3;0

	Alterskohorte 3;4	B. 5% D	Dio. 6% D	J. 25% D	M. 16% D	Dia. 6% D	G. 5% D	L. 15% D	C. 8% D	H. 14% D	L. 24% D	$\bar{x}$ 12% D
<b>Zusammensetzung der Verbalphrase</b>												
(O cão come um osso?) Come.	V ell	/	6%VP/2	8%VP/5	2%VP/1	6%VP/4	/	/	3%VP/4	/	/	3%/16
(O cão é preto?) É.	Kop ell	2%VP/1	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/1
O cão está a dormir.	V	2%VP/1	3%VP/1	9%VP/6	17%VP/8	20%VP/12	35%VP/7	15%VP/8	9%VP/11	8%VP/8	9%VP/7	13%/69
O cão come um osso.	V+ 1OK	38%VP/19	62%VP/19	60%VP/39	71%VP/33	48%VP/29	60%VP/12	62%VP/34	47%VP/60	58%VP/56	46%VP/34	55%/336
O cão é preto.	Kop+1K	8%VP/4	13%VP/4	13%VP/9	/	10%VP/6	5%VP/1	/	13%VP/17	10%VP/9	19%VP/14	9%/53
Vou dar um osso ao cão.	V+ 2OK	/	/	/	/	/	/	3%VP/2	1%VP/2	/	1%VP/1	1%/5
O cão come o osso que a avó lhe deu.	V+ 1kOK	/	3%VP/1	2%VP/1	/	2%VP/1	/	3%VP/2	6%VP/7	3%VP/3	5%VP/4	2%/19
Este animal é ao cão da avó.	Kop+1kK	/	/	3%VP/2	/	/	/	/	2%VP/3	/	/	1%/5
Neste momento, o cão está a dormir.	V+A	8%VP/4	/	/	2%VP/1	/	/	/	1%VP/2	1%VP/1	1%VP/1	1%/9
O cão come um osso no jardim.	V+1OK+A	24%VP/13	3%VP/1	2%VP/1	2%VP/1	8%VP/5	/	15%VP/8	12%VP/15	10%VP/9	15%VP/11	9%/64
Ontem o cão comeu um osso no jardim.	V+1OK+A+A	2%VP/1	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/1
Vou dar um osso ao cão hoje.	V+2OK+A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Ontem o cão foi na casa da avó.	V+kOK+A	/	/	/	/	/	/	/	1%VP/2	/	/	0%/2
O cão é castanho também.	Kop+1K+A	/	/	/	2%VP/1	/	/	/	/	/	/	0%/1
Unvollständige VP		16%VP/8	10%VP/3	3%VP/2	4%VP/2	6%VP/4	/	2%VP/1	5%VP/6	10%VP/9	4%VP/3	6%/38
Está a dormir.	proS	53%VP/27	74%VP/23	74%VP/48	66%VP/31	66%VP/40	40%VP/8*	47%VP/26	47%VP/60	52%VP/49	45%VP/34	58%/336
O cão está a dormir.	lexS	47%VP/24	26%VP/8	26%VP/17	34%VP/16	34%VP/21	60%VP/12*	53%VP/29	53%VP/69	48%VP/46	55%VP/41	42%/271
<b>Art der verbalen Elemente</b>												
É bonito.É um cão.	Vkop	8%V/4	13%V/4	17%V/11	2%V/1	10%V/6	5%V/1	0%V/0	16%V/20	9%V/9	19%V/14	10%/70
O cão está a comer um osso. O cão come isto.	VtCOD	49%V/25 76% 3PpronO-	26%V/8 88% 1PpronO-	31%V/20 95% 1PpronO-	43%V/20 90% 2PpronO-	26%V/16 94% 1PpronO-	50%V/10 100% 1PpronO-	45%V/25 96% 1PpronO-	38%V/49 92% 3PpronO-	34%V/32 88% 4PpronO-	43%V/32 91% 3PpronO-	38%/237 91%
Está aqui. Vai para a escola.	VtPP	25%V/13 77%	46%V/14 93%	34% V/22 100%	34%V/16 100%	33%V/20 85%	10%V/2 100%	36%V/20 100%	28%V/36 100%	47%V/44 89%	24%V/18 100%	32%/205 94%
O cão está a comer.	Vt-COD/PP	6%V/3 100%	3%V/1 100%	1% V/1 100%	13%V/6 100%	10%V/6 100%	20%V/4 100%	11%V/6 100%	7%V/9 100%	2%V/2 100%	4%V/3 100%	8%/41 100%
O cão está a dormir.	Vit	4%V/2 100%	/	5%V/3 100%	4%V/2 100%+	16%V/10 100%	15%V/3 100%	4%V/2 100%	7%V/9 100%	6%V/6 100%	7%V/5 100%	7%/42 100%
A menina está a dar um osso ao cão.	Vdit	/	3%V/1 0%	/	/	/	/	4%V/2 100%	2%V/3 67%	1%V/1 0%	1%V/1 100%	1%/8 63%(5/8)
O menino está a esconder-se.	Vrefl	6%V/3 100%	3%V/1 0%	1%V/1 0%	/	/	/	/	1%V/1 100%	1%V/1 0%	2%V/2 50%	1%/9 56% (5/9)
(É bonito?) – É.	Vell	2%V/1 100%	6%V/2 100%	11%V/7 100%	4%V/2 100%	5%V/3 100%	/	/	1%V/2 100%	/	/	3%/17 100%

O cão quer/vai comer o osso.	lexV+Vinf	10%VP/5	/	1%VP/1	/	7%VP/4	/	7%VP/4	10%VP/12	17%VP/16	15%VP/11	7%/53
O cão está a comer o osso.	Periphrast.Konstr.	/	10%VP/3 100%	12%VP/8 100%	28%VP/13 100%	10%VP/6 100%	25%VP/5 60%	13%VP/7 100%	5%VP/7 86%	2%VP/2 100%	7%VP/4 100%	11%/55 94%

### Zusammensetzung der Nominalphrase

O cão- um cão- dois cães	(Det+N)	47%NP/43 84%	47%NP/35 66%	41%NP/50 100%	46%NP/40 45%	48%NP/58 88%	83%NP/59 37%	53%NP/57 97%	31%NP/61 100%	41%NP/65 86%	41%NP/57 95%	48%/525 80%
90 cão está a comer um osso.	AkkON (COD)	14%NP/13 69%	4%NP/3 100%	7%NP/9 100%	7%NP/6 33%	3%NP/4 100%	10%NP/7 39%	16%NP/17 100%	8%NP/15 100%	3%NP/5 40%	9%NP/12 100%	8%/91 78%
A minha mãe- o cão preto	(Det+A+N)	3%V/3 100%	/	/	3%NP/3 67%	3%NP/3 100%	/	7%NP/7 100%	6%NP/11 100%	1%NP/2	2%NP/3	2%/32 97% (31/32)
Está a dormir.	ProS	29%NP/27	31%NP/23	39%NP/48	36%NP/31	33%NP/40	11%NP/8	24%NP/26	30%NP/60	31%NP/49	25%NP/34	29%/346
Pronomina insgesamt	Pronomina	21%NP/19	22%NP/16	20%NP/24	15%NP/13	16%NP/19	6%NP/4	16%NP/17	33%NP/66	27%NP/43	32%NP/44	21%/261
eu-tu- ele- elas- nós- vós	PersPrS	47%Pr/9	21%Pr/5	17%Pr/4	23%Pr/3	69%Pr/13	75%NP/3	29%Pr/5	44%Pr/29	28%Pr/12	43%Pr/19	36%/99
me-te-o-lhe-nos-vos-lhes	PersPrO Akk/Dat	/	/	/	/	/	/	6%Pr/1	/	/	/	1%/1
Me-te-se-nos-vos- se	RefPr	16%Pr/3	/	/	/	/	/	/	2%Pr/1	/	2%Pr/1	2%/5
o meu- o teu- o seu- o nosso..	PossPr	26%Pr/5	/	4%Pr/1	/	/	/	6%Pr/1	3%Pr/2	5%Pr/2	7%Pr/3	6%/14
Que-quem-o qual- quanto- ...	RelPr	/	/	/	/	/	/	/	9%Pr/6	7%Pr/3	9%Pr/4	3%/13
Dem.- Interrog.- Indef.pronomen-...	And. Pron	11%Pr/2	69%Pr/11	79%Pr/19	77%Pr/10	31%Pr/6	25%Pr/1	59%Pr/10	42%Pr/28	60%Pr/26	39%Pr/17	52%/129

### Zusammensetzung der Adjektivphrase

Bonito- preto-grande-redondo- fofinho- ...	A	100%A/14	100%A/2	91%A/10 9%Ad+A/1	100%A/6	100%A/12	100%A/1	100%A/8	100%A/25	100%A/4	100%A/10	99%/92 1%/1
--	---	----------	---------	---------------------	---------	----------	---------	---------	----------	---------	----------	----------------

### Zusammensetzung der Präpositionalphrase

A menina está a dar um osso ao cão.	PP COI	/	/	14%PP/7 86%	/	17%PP/9 100%	/	4%PP/2 100%	/	/	2%PP/1 100%	4%/18 95%
A menina vai para a escola.	PP PE	41%PP/28 79%	50%PP/12 50%	37%PP/18 100%	37%PP/12 50%	36%PP/19 95%	40%PP/8 0%	35%PP/19 100%	33%PP/29 86%	29%PP/18 72%	35%PP/19 84%	37%/182 72%
O boneco está na caixa branca.	P+Det+A+N	8%PP/5 80%	/	2%PP/1 100%	/	/	/	4%PP/2 100%	2%PP/2 100%	/	/	2%/10 90% (9/11)
O osso é para ele.	PräpPerspron	5%PP/3 67%	4%PP/1 100%	6%PP/3 100%	/	/	/	2%PP/1 100%	9%PP/8 100%	5%PP/3 100%	6%PP/3 100%	4%/22
É para comer. Está aqui dentro. Para isto.	PPV/Adv/Pron	3%PP/2	17%PP/4	16%PP/8	3%PP/1	11%PP/6	15%PP/3	18%PP/9	23%PP/20	19%PP/12	9%/5	13%/70
aqui- hoje- assim- muito- ...	Adv	43%PP/30	29%PP/7	25%PP/12	60%PP/19	36%PP/19	45%PP/9	33%PP/16	33%PP/29	47%PP/29	48%PP/26	40%/196

### Wortstellungsanalyse

Come osso	V-O	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Não o come.	O-Vpron	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	Wortstellung	98%/51	100%/31	100%/65	100%/47	100%/61	100%/20	100%/55	98%/129	97%/95	100%/75	99%/629
Hoje não vamos à praia.	Neg gesamt	100%/5	100%/3	100%/2	100%/6	100%/9	/	100%/3	95%/19	100%/15	100%/4	99%/66
Ela não vai à praia.	Neg lex. S	100%/3	100%/2	100%/1	100%/2	100%/1	/	100%/2	100%/11	100%/4	100%/1	100%/27

<b>Kategorie COMP (Complementizer)</b>												
O que é isto? Onde ...?	Interrog	100%/2	83%/6	100%/3	100%/7	100%/2	/	17%/6	100%/5	46%/13	67%/3	69%/47
O bolo que fiz ontem é bom.	NS	6%VP/3 33%	/	/	/	10%VP/6 100%	/	/	9%VP/12 83%	4%VP/4 75%	9%VP/9 100%	3%/34 85% (29/34)
<b>Kategorie INFL (Inflexion)</b>												
Está a ler um livro.	proINFL	89%/27	87%/23	85%/48	81%/31	98%/40	75%/8*	92%/26	97%/60	84%/49	97%/34	90%/338
Ele está a ler um livro.	SINFL	83%/24	100%/8	94%/17	81%/16	95%/21	33%/12*	100%/29	99%/69	89%/46	93%/41	93%/271
Finitheit	TNS	100%/51	100%/31	100%/65	100%/47	100%/61	45%/20*	100%/55	100%/129	99%/95	100%/75	100%/609
Verbflexion	AGR	86%/51	90%/31	88%/65	81%/47	97%/61	45%/20*	96%/55	98%/129	85%/95	95%/75	91%/609
Estou a ler um livro.	1.PS	94%/17	100%/13	100%/11	100%/3	100%/9	0%/2*	100%/3	100%/25	92%/24	93%/14	97%/121
Estás a ler um livro.	2.PS	0%/2	0%/3	50%/10	75%/8	91%/11	/	60%/5	87%/15	0%/5	100%/3	61%/62
Está a ler um livro.	3.PS	97%/29	100%/11	100%/36	100%/29	97%/30	50%/18*	100%/44	100%/74	98%/51	100%/48	99%/352
Estamos a ler um livro.	1.PP	/	/	/	/	/	/	100%/2	/	33%/6	60%/5	54% (7/13)
Estão a ler um livro.	3.PP	0%/3	100%/3	63%/8	0%/7	100%/11	/	100%/1	93%/15	78%/9	60%/6	66%/63
Infinitiv statt korr.Verbflexion	AGR-INF	/	/	/	/	/	100%/11*	/	/	7%/1	/	2%/1
3.P.S. statt korr.Verbflexion	AGR-3PS	86%/6	100%/3	100%/8	100%/9	50%/1	/	100%/2	100%/3	64%/9	50%/2	83%/43
Verbstamm statt korr.Verbflexion	AGR-Vstamm	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
Andere Form statt korr.Verbf.	AGR-andere	14%/1	/	/	/	50%/1	/	/	/	29%/4	50%/2	15%/8
<b>Kategorie DET (Determinierer)</b>												
o menino- a menina- a flor- ...	Genus Det	91%/57	93%/28	100%/66	95%/22	99%/76	100%/20	99%/70	100%/78	96%/69	99%/71	97%/557
as meninas- os meninos- ...	Num (Det+N)	25%/4	33%/3	22%/9	60%/5	100%/8	0%/3	75%/4	60%/5	29%/14	44%/9	53%/64
A(s) menina(s) bonita(s)	Kongr(Det+A+N)	75%/8	/	100%/1	67%/3	100%/3	/	89%/9	92%/13	50%/2	100%/3	86% (36/42)
A menina é bonita	Genus A	82%/11	100%/2	100%/9	40%/5	100%/12	(100%/1 inv)	100%/2	90%/20	100%/2	88%/8	83%/72
As meninas são bonitas	Genus+Num A	/	/	50%/2	0%/1	/	/	100%/6	100%/5	100%/2	50%/2	83% (15/18)
O cão está a comê-lo.	Perspron AkkO	0%/3-	0%/1-	0%/1-	0%/2-	/	/	0%/1-	0%/3-	0%/4-	0%/3-	0%18
Dou lhe um osso.	Perspron DatO	/	/	/	/	/	/	100%/1	/	/	/	(0%/1)
O chupa é para mim.	Perspron Präp	67%/2+1-	100%/1	100%/3	/	/	/	100%/1	100%/8	100%/3	100%/3	95% (21/22)
Chama-se Billy.	Perspron Refl	100%/3	0%/1-	0%/1-	/	/	/	/	100%/1	0%/1	50%/2	56% (5/9)

Tabelle 6: Querschnitt: Auswertungstabelle Alterskohorte 3;4



	Alterskohorte 3;8	A. 7% D (2)	CD 3% D (2)	CG 14% D (18)	C. 18% D (15)	D. 13% D (9)	I. 16% D (9)	L. 16% D (14)	N. 4% D (3)	Sa. 13% D (18)	So. 9% D (4)	$\bar{x}$ 11% D
<b>Zusammensetzung der Verbalphrase</b>												
(O cão come um osso?) Come.	V ell	/	4%VP/3	/	/	5%VP/3	4%VP/2	7%VP/5	4%VP/3	2%VP/2	2%VP/1/	3%/19
(O cão é preto?) É.	Kop ell	/	/	/	1%VP/1	/	/	/	/	4%VP/5/	/	0%/6
O cão está a dormir.	V	19%VP/5	19%VP/13	18%VP/21	38%VP/26	16%VP/10	19%VP/9	9%VP/7	21%VP/14	10%VP/12	10%VP/4	18%/118
O cão come um osso.	V+ 1OK	50%VP/13	54%VP/37	64%VP/74	31%VP/21	56%VP/34	44%VP/20	44%VP/33	49%VP/33	42%VP/51	57%VP/24	49%/340
O cão é preto.	Kop+1K	11%VP/3	6%VP/4	4%VP/5	4%VP/3	7%VP/4	19%VP/9	14%VP/11	6%VP/4	12%VP/14	16%VP/7	10%/64
Vou dar um osso ao cão.	V+ 2OK	/	1%VP/1	1%VP/1	/	3%VP/2	/	1%VP/1	3%VP/2	/	/	1%/7
O cão come o osso que a avó lhe deu.	V+ 1kOK	/	1%VP/1	2%VP/2	3%VP/2	/	4%VP/2	3%VP/2	/	2%VP/2	/	2%/11
Este animal é ao cão da avó.	Kop+1kK	/	/	/	1%VP/1	/	/	3%VP/2	/	4%VP/5	/	1%/8
Neste momento, o cão está a dormir.	V+A	8%VP/2	6%VP/4	2%VP/2	1%VP/1	/	2%VP/1	1%VP/1	2%VP/1	5%VP/6	/	3%/18
O cão come um osso no jardim.	V+1OK+A	8%VP/2	9%VP/6	4%VP/4	14%VP/10	7%VP/4	4%VP/2	14%VP/11	12%VP/8	11%VP/13	5%VP/2	9%/62
Ontem o cão comeu um osso no jardim.	V+1OK+A+A	/	/	/	1%VP/1	2%VP/1	/	1%VP/1	1%/1	3%VP/3	/	1%/7
Vou dar um osso ao cão hoje.	V+2OK+A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Ontem o cão foi na casa da avó.	V+kOK+A	/	/	/	/	2%VP/1	/	/	/	1%VP/1	/	0%/2
O cão é castanho também.	Kop+1K+A	/	/	/	1%VP/1	2%VP/1	/	/	/	2%VP/3	/	0%/5
Unvollständige VP		4%VP/1	/	5%VP/6	5%VP/3	/	4%VP/2	3%VP/2	2%VP/1	2%VP/3	10%VP/4	3%/22
Está a dormir.	proS	81%VP/21	68%VP/47	63%VP/72	57%VP/40	72%VP/43	55%VP/26	64%VP/49	60%VP/40	47%VP/56	64%VP/27	63%/421
O cão está a dormir.	lexS	19%VP/5	32%VP/22	37%VP/43	43%VP/30	28%VP/17	45%VP/21	36%VP/27	44%VP/27	53%VP/64	36%VP/15	37%/271
<b>Art der verbalen Elemente</b>												
É bonito.É um cão.	Vkop	12%V/3	6%V/4	4%V/5	7%V/5	9%V/5	19%V/9	17%V/13	6%V/4	20%V/24	17%V/7	12%/79
O cão está a comer um osso. O cão come isto.	VtCOD	15%V/4 75% 1PpronO-	32%V/22 100%	33%V/40 88% 5PpronO-	17%V/12 75% 3PpronO-	35%V/21 100%	26%V/12 100%	16%V/12 100%	27%V/18 89% 2PpronO-	25%V/30 90%1Relpr- 2PpronO-	50%V/21 95% 1PpronO-	28%/192 93%
Está aqui. Vai para a escola.	VtPP	46%V/12 100%	31%V/21 81%	43% V/48 98%	37%V/26 100%	30%V/18 100%	26%V/12 100%	47%V/36 94%	40%V/27 88%	32%V/39 100%	22%V/9 56%	35%/248 92%
O cão está a comer.	Vt-COD/PP	8%V/2 100%	4%V/3 100%	3% V/3 100%	22%V/15 100%	8%V/5 100%	13%V/6 100%	3%V/2 100%	12%V/8 100%	6%V/7 100%	2%V/1 100%	8%/52 100%
O cão está a dormir.	Vit	19%V/5 100%	16%V/11 100%	7%V/8 100%	16%V/11 100%	5%V/3 100%	8%V/4 100%	8%V/6 100%	10%V/7 100%	9%V/11 100%	7%V/3 100%	10%/69 100%
A menina está a dar um osso ao cão.	Vdit	/	1%V/1 100%	1%V/2 50%	/	5%V/3 67%	/	1%V/1 100%	3%V/2 100%	/	/	1%/9 78%
O menino está a esconder-se.	Vrefl	/	1%V/1 100%	/	/	/	4%V/2- 0%	1%V/1 100%	/	1%V/1 100%	/	1%/5 60%
(É bonito?) – É.	Vell	/	9%V/6 100%	9%V/10 100%	1%V/1 100%	8%V/5 100%	4%V/2 100%	7%V/5 100%	2%V/1 100%	7%VP/8 100%	2%V/1 100%	5%/39 100%
O cão quer/vai comer o osso.	lexV+Vinf	4%V/1	3%V/2	13%V/15	9%V/6	10%V/6	17%V/8	5%V/4	2%V/1	3%V/3	/	7%/46
O cão está a comer o osso.	Periphrast.Konstr	23%V/6 100%	14%V/10 100%	7%V/8 100%	19%V/13 100%	17%V/10 100%	21%V/10 100%	11%V/8 100%	18%V/12 100%	11%/13 100%	12%V/5 40%	15%/95 94%

<b>Zusammensetzung der Nominalphrase</b>												
O cão- um cão- dois cães	<b>(Det+N)</b>	45%NP/28 89%	43%NP/55 98%+	32%NP/61 98%	39%NP/50 98%	32%NP/34 100%	50%NP/47 100%	42%NP/61 98%	56%NP/79 100%	34%NP/67 100%	50%NP/44 98%	42%/526 98%
O cão está a comer um osso.	<b>AkkON (COD)</b>	3%NP/2 50%	10%NP/13 100%	10%NP/19 100%	4%NP/5 100%	9%NP/10 100%	8%NP/8 100%	2%NP/3 100%	6%NP/8 100%	5%NP/9 60%	18%NP16 100%	8%/93 95%
A minha mãe- o cão preto	<b>(Det+A+N)</b>	2%V/1 100%	3%NP/4 100%	1%NP/1 100%	3%NP/4 100%	/	2%NP/2 100%	1%NP/1 100%	/	1%V/2 100%	1%NP/1 0%	2%/16 94%
Está a dormir.	<b>ProS</b>	34%NP/21	37%NP/47	39%NP/72	31%NP/40	40%NP/43	27%NP/26	34%NP/49	28%NP/40	29%NP/56	30%NP/27	33%/421
Pronomina insgesamt	<b>Pronomina</b>	19%NP/12	17%NP/21	28%NP/52	27%NP/35	28%NP/30	21%NP/20	23%NP/34	16%NP/23	36%NP/71	19%NP/17	23%/315
eu-tu- ele- elas- nós- vós	<b>PersPrS</b>	34%Pr/4	28%Pr/6	40%Pr/21	51%Pr/18	34%Pr/10	55%Pr/11	14%Pr/5	48%Pr/11	23%Pr/16	47%Pr/8	37%/110
me-te-o-lhe-nos-vos-lhes	<b>PersPrO Akk/Dat</b>	/	/	/	/	3%Pr/1	/	9%Pr/3	/	6%Pr/4	/	2%/8
Me-te-se-nos-vos- se	<b>RefiPr</b>	/	5%Pr/1	/	/	/	/	3%Pr/1	/	1%Pr/1	/	1%/3
o meu- o teu- o seu- o nosso..	<b>PossPr</b>	8%Pr/1	/	/	11%Pr/4	3%Pr/1	5%Pr/1	9%Pr/3	4%Pr/1	3%Pr/2	6%Pr/1	5%/14
Que-quem-o qual- quanto- ...	<b>RelPr</b>	/	/	2%Pr/1	/	/	/	3%Pr/1	/	8%Pr/6	/	1%/8
Demonstrativ- Interrogativ- Indefinitpronomen-...	<b>And. Pron</b>	58%Pr/7	67%Pr/14	58%Pr/30	38%Pr/13	60%Pr/18	40%Pr/8	62%Pr/21	48%Pr/11	59%Pr/42	47%Pr/8	54%/172
<b>Zusammensetzung der Adjektivphrase</b>												
Bonito- preto-grande-redondo- fofinho- ...	<b>A</b>	100%A/6	100%A/7	100%A/7	100%A/9	100%A/5	100%A/14	100%A/20	100%A/10	95%A/19 5%Ad+A/1	100%A/14	99%/111 1%/1
<b>Zusammensetzung der Präpositionalphrase</b>												
A menina está a dar um osso ao cão.	<b>PP COI</b>	/	6%PP/3 100%	/	/	15%PP/6 67%	3%PP/1 100%	2%PP/1 100%	12%PP/7 82%	1%PP/1 100%	/	4%/19 84%
A menina vai para a escola.	<b>PP PE</b>	60%PP/19 100%	52%PP/28 86%	41%PP/26 92%	34%PP/18 100%	43%PP/17 100%	62%PP/18 100%	43%PP/27 96%	50%PP/29 90%	28%PP/26 100%	60%PP/12 33%	47%/220 90%
O boneco está na caixa branca.	<b>P+Det+A+N</b>	6%PP/2 100%	2%PP/1 100%	/	2%V/1 100%	2%PP/1 100%	/	6%PP/4 50%	2%PP/1 100%	1%PP/1 100%	/	2%/11 82%(9/11)
O osso é para ele.	<b>PräpPerspron</b>	/	/	6%PP/4	2%PP/1	/	3%PP/1	6%PP/4	/	/	/	2%/10
É para comer. Está aqui dentro. Para isto.	<b>PPV/Adv/Pron</b>	/	13%PP/7	25%PP/16	13%PP/7	10%PP/4	11%PP/3	7%PP/4	5%PP/3	17%PP/16	/	10%/60
aqui- hoje- assim- muito- ...	<b>Adv</b>	34%PP/11	27%PP/14	28%PP/18	49%PP/26	30%PP/12	21%PP/6	36%PP/22	31%PP/18	53%PP/51	40%PP/8	35%/186
<b>Wortstellungsanalyse</b>												
Come osso	<b>V-O</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Não o come.	<b>O-Vpron</b>	/ok	/ok	/ok	/ok	/ok	/ok	0%/1-	/ok	33%/1+2-	/	25%(1/4)
	<b>Wortstellung</b>	100%/26	99%/69	100%/115	100%/70	100%/60	98%/47	97%/76	100%/67	98%/120	100%/42	99%/692
Hoje não vamos à praia.	<b>Neg</b>	100%/4 100%/2	100%/10 100%/1	100%/15 100%/10	100%/10 100%/6	100%/3 /	100%/3 100%/2	100%/8 100%/6	100%/7 100%/5	100%/5 100%/3	100%/4 100%/3	100%/69 100%/38

<b>Kategorie COMP (Complementizer)</b>												
O que é isto? Onde ...?	<b>Interrog</b>	(0%/4*)	95%/21	100%/16	33%/3	100%/9	100%/5	100%/11	100%/5	100%/16	60%/5	94%/88
O bolo que fiz ontem é bom.	<b>NS</b>	/	/	1%VP/1 100%	/	/	/	2%VP/2 100%	/	6%V/8 88%	4%V/2 100%	1%/13 92%
<b>Kategorie INFL (Inflexion)</b>												
Está a ler um livro.	<b>proINFL</b>	100%/21	83%/47	88%/72	95%/40	98%/43	88%/26	100%/49	100%/40	100%/56	100%/27	95%/421
Ele está a ler um livro.	<b>SINFL</b>	100%/5	86%/22	81%/43	90%/30	94%/17	100%/21	100%/27	100%/27	92%/64	94%/15	94%/271
Finiteit	<b>TNS</b>	100%/26	100%/69	100%/115	100%/70	100%/60	100%/47	100%/76	100%/67	100%/120	100%/42	100%/692
Verbflexion	<b>AGR</b>	100%/26	84%/69	85%/115	93%/70	97%/60	94%/47	100%/76	100%/67	96%/120	98%/42	95%/692
Estou a ler um livro.	<b>1.PS</b>	100%/3	57%/7	71%/28	100%/16	100%/11	100%/8	100%/15	100%/12	93%/14	100%/9	91%/120
Estás a ler um livro.	<b>2.PS</b>	100%/2	87%/15	73%/26	25%/4	89%/9	100%/2	100%/9	100%/11	86%/7	100%/11	91%/88
Está a ler um livro.	<b>3.PS</b>	100%/16	100%/29	100%/56	100%/45	100%/34	100%/32	100%/57	100%/36	99%/84	100%/17	100%/406
Estamos a ler um livro.	<b>1.PP</b>	100%/1	/	/	/	/	/	/	/	100%/1	/	(100%/2)
Estão a ler um livro.	<b>3.PP</b>	100%/4	67%/18	60%/5	60%/5	83%/6	40%/5	100%/9	100%/8	85%/13	80%/5	75%/74
Infinitiv statt korr.Verbflexion	<b>AGR-INF</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%/0
3.P.S. statt korr.Verbflexion	<b>AGR-3PS</b>	/	82%/9	88%/15	100%/5	100%/2	100%/3	/	/	80%/4	100%/1	88%/39
Verbstamm statt korr.Verbflexion	<b>AGR-Vstamm</b>	/	18%/2	/	/	/	/	/	/	/	/	5%/2
Andere Form statt korr.Verbfl.	<b>AGR-andere</b>	/	/	12%/2	/	/	/	/	/	20%/1	/	7%/3
<b>Kategorie DET (Determinierer)</b>												
<b>o menino- a menina- a flor- ...</b>	<b>Genus Det</b>	100%/42	97%/72	92%/76	100%/65	100%/54	98%/62	98%/78	100%/108	97%/92	96%/47	98%/696
<b>as meninas- os meninos- ...</b>	<b>Num (Det+N)</b>	40%/5	21%/21	42%/19	0%/2	60%/5	86%/7	83%/6	100%/17	70%/20	40%/5	58%/105
<b>A(s) menina(s) bonita(s)</b>	<b>Kongr(Det+A+N)</b>	100%/2	100%/5	100%/1	100%/4	100%/1	100%/2	100%/3	100%/1	100%/3	0%/1	96%(22/23)
A menina é bonita	<b>Genus A</b>	67%/5	83%/6	43%/7	100%/7	100%/3	63%/8	78%/18	100%/9	83%/18	42%/12	73%/90
As meninas são bonitas	<b>Genus+Num A</b>	100%/1	0%/1	/	50%/2	100%/2	67%/6	100%/2	0%/1	33%/3	100%/2	65%(13/20)
O cão está a comê-lo.	<b>Perspron AkkO</b>	0%/1-	/	0%/5-	0%/3-	/	/	100%/3	0%/2-	67%/4+/2-	0%/1-	37%(7/19)
Dou <b>lhe</b> um osso.	<b>Perspron DatO</b>	/	/	/	/	100%/1	/	/	/	/	/	(100%/1)
O chupa é <b>para mim</b> .	<b>Perspron Präp</b>	/	/	50%/2+2-	100%/1	/	100%/1	100%/4	/	/	/	80%(8/10)
Chama- <b>se</b> Billy.	<b>Perspron Refl</b>	/	100%/1	/	/	/	0%/2-	100%/1	/	100%/1	/	60%(3/5)

Tabelle 7: Querschnitt: Auswertungstabelle Alterskohorte 3;8

	Alterskohorte 4;0	BD 5% D (6)	M. 13% D (14)	I. 16% D (16)	Su 13% D (18)	D. 17% D (7)	Lu 12% D (16)	La 2%D (1)	BM 0% D (0)	Sa 8% D (4)	A. 6% D (6)	$\bar{x}$ 9% D
<b>Zusammensetzung der Verbalphrase</b>												
(O cão come um osso?) Come.	V ell	6%VP/7	3%VP/3	4%VP/3	2%VP/3	3%VP/1	5%VP/6	9%VP/4	/	/	/	3%/27
(O cão é preto?) É.	Kop ell	/	2%VP/2	/	1%VP/1	/	3%VP/3	2%VP/1	/	/	/	1%/7
O cão está a dormir.	V	19%VP/20	16%VP/16	12%VP/10	9%VP/11	23%VP/8	8%VP/10	25%VP/11	17%VP/7	15%VP/7	10%VP/9	15%/109
O cão come um osso.	V+ 1OK	35%VP/38	44%VP/43	47%VP/39	53%VP/63	53%VP/18	52%VP/59	31%VP/14	60%VP/25	57%VP/28	51%VP/46	48%/373
O cão é preto.	Kop+1K	9%VP/10	14%VP/14	9%VP/8	6%VP/7	6%VP/2	7%VP/8	/	2%VP/1	8%VP/4	13%VP/12	7%/66
Vou dar um osso ao cão.	V+ 2OK	4%VP/4	2%VP/2	2%VP/2	2%VP/3	/	2%VP/2	/	/	2%VP/1	1%VP/1	1%/15
O cão come o osso que a avó lhe deu.	V+ 1kOK	3+VP/3	4%VP/4	2%VP/2	2%VP/2	/	4%VP/4	/	/	/	/	2%/15
Este animal é ao cão da avó.	Kop+1kK	/	1%VP/1	4%VP/3	/	/	1%VP/1	2%VP/1	/	/	/	1%/6
Neste momento, o cão está a dormir.	V+A	3%VP/3	2%VP/2	2%VP/2	2%VP/2	/	4%VP/4	4%VP/2	/	4%VP/2	7%VP/6	3%/23
O cão come um osso no jardim.	V+1OK+A	12%VP/13	4%VP/4	9%VP/8	8%VP/9	6%VP/2	6%VP/7	7%VP/3	2%VP/1	4%VP/2	10%VP/9	7%/58
Ontem o cão comeu um osso no jardim.	V+1OK+A+A	1%VP/1	1%VP/1	1%VP/1	1%VP/1	/	1%VP/1	/	2%VP/1	/	1%VP/1	1%/7
Vou dar um osso ao cão hoje.	V+2OK+A	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Ontem o cão foi na casa da avó.	V+kOK+A	1%VP/1	/	1%VP/1	/	3%VP/1	/	/	/	/	/	1%/3
O cão é castanho também.	Kop+1K+A	3%VP/3	1%VP/1	1%VP/1	1%VP/1	/	1%VP/1	/	/	/	3%VP/3	1%/10
Unvollst. VP		4%VP/4	6%VP/6	8%VP/7	13%VP/15	6%VP/2	6%VP/7	20%VP/9	17%VP/7	10%VP/5	3%VP/3	9%/65
Está a dormir.	proS	59%VP/63	60%VP/58	61%VP/52	36%VP/43	47%VP/16	50%VP/57	78%VP/35	79%VP/33	78%VP/38	54%VP/49	60%/444
O cão está a dormir.	lexS	41%VP/44	40%VP/38	39%VP/33	63%VP/75	53%VP/18	50%VP/56	22%VP/10	21%VP/9	22%VP/11	46%VP/41	40%/335
<b>Art der verbalen Elemente</b>												
É bonito.É um cão.	Vkop	12%V/13	17%V/16	14%V/12	7%V/8	6%V/2	9%V/10	2%V/1	2%V/1	8%V/4	17%V/15	9%/82
O cão está a comer um osso. O cão come isto.	VtCOD	21%V/22 82% (100%) 4 PpronO-	29%V/28 86% (92%) 2 PpronO-	23%V/20 90% (90%)	51%V/61 85% (98%) 7PpronO-	35%V/12 92% (92%)	31%V/35 83% (97%) 5PpronO-	29%V/13 46% (60%) 3PpronO-	14%V/6 83% (100%) 1PpronO-	27%V/13 69% (100%) 4PpronO-	45%V/41 93% (100%) 3PpronO-	31%/251 81% (93% ohne Pron.)
Está aqui. Vai para a escola.	VtPP	36%V/38 100%	27%V/26 100%	40% V/34 94%	17%V/20 100%	29%V/10 100%	35%V/40 98%	23%V/10 100%	51%V/21 100%	43%V/21 100%	19%V/17 100%	32%/237 99%
O cão está a comer.	Vt-COD/PP	9%V/10 100%	13%V/12 100%	5% V/4 100%	4%V/5 100%	12%V/4 100%	4%V/4 100%	9%V/4 100%	12%V/5 100%	8%V/4 100%	8%V/7 100%	8%/59 100%
O cão está a dormir.	Vit	7%V/8 100%	5%V/5 100%	6%V/5 100%	4%V/5 100%	12%V/4 100%	5%V/6 100%	20%V/9 100%	5%V/2 100%	8%V/4 100%	9%V/8 100%	8%/56 100%
A menina está a dar um osso ao cão.	Vdit	4%V/4 100%	4%V/4 50%	6%V/5 40%	8%V/10 50%	3%V/1 0%	3%V/3 67%	2%V/1 0%	14%V/6 0%	4%VP/2 50%	1%V/1 100%	5%/37 46%(17/37)
O menino está a esconder-se.	Vrefl	/	/	/	1%V/1 100%	/	2%V/2 50%	4%V/2 50%	2%V/1 100%	/	1%V/1 0%	1%/7 57%(4/7)
(É bonito?) – É.	Vell	11%V/12 100%	5%V/5 100%	6%V/5 100%	8%V/9 100%	3%V/1 100%	11%V/13 100%	11%V/5 100%	/	2%VP/1 100%	/	6%/51 100%
O cão quer/vai comer o osso.	lexV+Vinf	5%V/5	3%V/3	2%V/2	2%V/2	0%V/0	15%V/17	2%V/1	2%V/1	10%V/5	2%V/2	4%/38
O cão está a comer o osso.	Periphrast.Konstr.	22%V/24 100%	20%V/19 100%	16%V/14 100%	11%V/13 100%	38%V/13 100%	9%V/10 100%	29%V/13 100%	43%V/18 100%	29%/14 100%	26%V/23 100%	24%/161 100%

<b>Zusammensetzung der Nominalphrase</b>												
O cão- um cão- dois cães	<b>(Det+N)</b>	37%NP/65 100%	38%NP/60 100%	45%NP/69 100%	42%NP/73 96%	48%NP/26 100%	35%NP/67 99%	27%NP/20 100%	40%NP/23 91%	50%NP/45 93%	38%NP/52 100%	40%/500 98%
O cão está a comer <b>um osso</b> .	<b>AkkON (COD)</b>	(8%NP 14) 100%	(8% NP/13) 100%	(10%NP/15) 100%	(11%NP/19) 100%	(11%NP/6) 100%	(7%NP/13) 100%	(4%NP/3) 100%	(19%NP/8) 100%	(6%NP/5) 60%	(12%NP/16) 100%	(10%/112) 96%
A minha mãe- o cão preto	<b>(Det+A+N)</b>	/	3%NP/5 100%	1%NP/1 100%	10%NP/18 89%	/	3%NP/5 100%	8%NP/6 100%	/	/	3%NP/4 100%	3%/39 95%(37/39)
Está a dormir.	<b>ProS</b>	36%NP/63	37%NP/58	34%NP/52	24%NP/43	30%NP/16	30%NP/57	47%NP/35	48%NP/33	42%NP/38	35%NP/49	36%/444
Pronomina insgesamt	<b>Pronomina</b>	27%NP/46	22%NP/35	20%NP/31	24%NP/43	22%NP/12	32%NP/62	18%NP/14	12%NP/8	8%NP/7	24%NP/33	21%/330
eu-tu- ele- elas- nós- vós	<b>PersPrS</b>	59%Pr/27	43%Pr/15	26%Pr/8	63%Pr/27	58%Pr/7	34%Pr/21	29%Pr/4	50%Pr/4	86%Pr/6	39%Pr/13	49%/132
me-te-o-lhe-nos-vos-lhes	<b>PersPrO Akk/Dat</b>	/	/	7%Pr/2	2%Pr/1	/	2%Pr/1	/	37%Pr/3	/	3%Pr/1	5%/8
Me-te-se-nos-vos- se	<b>RefIPr</b>	2%Pr/1	/	/	2%Pr/1	/	3%Pr/2	7%Pr/1	/	/	/	2%/5
o meu- o teu- o seu- o nosso..	<b>PossPr</b>	/	/	/	/	/	8%Pr/5	43%Pr/6	/	/	3%Pr/1	5%/12
Que-quem-o qual- quanto- ...	<b>RelPr</b>	/	6%Pr/2	19%Pr/6	/	/	3%Pr/2	14%Pr/2	/	/	/	4%/12
Demonstrativ- Interrogativ- Indefinitpronomen....	<b>And. Pron</b>	39%Pr/18	51%Pr/18	48%Pr/15	33%Pr/14	42%Pr/9	50%Pr/31	7%Pr/1	13%Pr/1	14%Pr/1	55%Pr/18	35%/126
<b>Zusammensetzung der Adjektivphrase</b>												
Bonito- preto-grande-redondo- fofinho- ...	<b>A</b>	93%A/28 7%Ad+A/2	100%A/19	100%A/27	100%A/4	100%A/10	57%A/4 43%A+A/3	/	100%A/15	100%A/8	96%A/24 4%A+A/1	93%/135 7%/6
<b>Zusammensetzung der Präpositionalphrase</b>												
A menina está a dar um osso <b>ao cão</b> .	<b>PP COI</b>	19%PP/9 89%	10%PP/7 100%	1%PP/1 100%	1%PP/1 100%	23%PP/6 100%	6%PP/6 100%	7%PP/2 100%	3%PP/1 100%	14%PP/7 100%	10%PP/6 100%	9%/45 99%
A menina vai <b>para a escola</b> .	<b>PP PE</b>	81%PP/39 100%	30%PP/20 100%	48%PP/40 93%	24%PP/16 56%	39%PP/10 100%	35%PP/34 94%	52%PP/15 100%	80%PP/32 100%	60%PP/30 97%	42%PP/27 100%	45%/263 94%
O boneco está <b>na caixa branca</b> .	<b>P+Det+A+N</b>	/	/	2%PP/2	/	/	/	/	/	/	/	0%/2
O osso é <b>para ele</b> .	<b>PräpPerspron</b>	12%PP/11	7%PP/5	1%PP/1	2%PP/1	/	4%PP/4	/	2,5%PP/1	2%PP/1	8%PP/5	4%/29
É <b>para comer</b> . Está <b>aqui dentro</b> . <b>Para isto</b> .	<b>PPV/Adv/Pron</b>	8%PP/8	7%PP/5	13%PP/11	9%PP/6	23%PP/6	10%PP/10	7%PP/2	2,5%PP/1	6%PP/3	4,5%PP/3	9%/55
aqui- hoje- assim- muito- ...	<b>Adv</b>	28%PP/26	46%PP/31	35%PP/30	64%PP/42	15%PP/4	44%PP/43	35%PP/10	12%PP/5	18%PP/9	36%PP/23	33%/224
<b>Wortstellungsanalyse</b>												
Come osso	<b>V-O</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Não o come.	<b>O-Vpron</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	<b>Wortstellung</b>	100%/107	100%/96	100%/85	100%/118	100%/34	100%/113	100%/45	98%/42	100%/49	100%/90	100%/779
Hoje não vamos à praia.	<b>Neg</b>	100%/11 100%/5	100%/8 100%/3	/	100%/1 100%/1	100%/2 100%/1	100%/12 100%/6	100%/5 100%/1	100%/2 100%/2	100%/1 /	100%/1 100%/1	100%/43 100%/20

<b>Kategorie COMP (Complementizer)</b>												
O que é isto? Onde ...?	<b>Interrog</b>	100%/15	100%/14	100%/8	60%/5	100%/4	92%/12	/	100%/7	100%/4	100%/4	92%/61
O bolo que fiz ontem é bom.	<b>NS</b>	5%VP/5 100%	2%VP/2 100%	11%VP/11 91%	1%VP/2 50%	/	2%VP/3 67%	4%VP/2 100%	/	/	/	3%/25 88%(22/25)
<b>Kategorie INFL (Inflexion)</b>												
Está a ler um livro.	<b>proINFL</b>	100%/63	100%/58	100%/52	98%/43	100%/16	100%/57	100%/35	100%/33	100%/38	100%/49	100%/444
Ele está a ler um livro.	<b>SINFL</b>	100%/44	100%/38	94%/33	96%/75	77%/18	96%/56	100%/10	100%/9	100%/11	100%/41	96%/335
Finiteit	<b>TNS</b>	100%/107	100%/96	100%/85	100%/118	100%/34	100%/113	100%/45	100%/42	100%/49	100%/90	100%/779
Verbflexion	<b>AGR</b>	100%/107	100%/96	98%/85	97%/118	85%/34	98%/113	100%/45	100%/42	100%/49	100%/90	98%/779
Estou a ler um livro.	<b>1.PS</b>	100%/18	100%/8	100%/9	100%/13	100%/4	100%/19	100%/7	100%/6	100%/5	100%/15	100%/104
Estás a ler um livro.	<b>2.PS</b>	100%/7	100%/6	100%/6	100%/2	0%/4	82%/6	100%/4	100%/6	100%/4	100%/4	96%/31
Está a ler um livro.	<b>3.PS</b>	100%/62	100%/68	100%/48	97%/90	96%/24	99%/82	100%/30	100%/23	100%/30	100%/62	99%/519
Estamos a ler um livro.	<b>1.PP</b>	/	100%/1	100%/3	/	/	/	/	/	100%/1	/	100%/5
Estão a ler um livro.	<b>3.PP</b>	100%/20	100%/13	90%/19	92%/13	100%/2	100%/6	100%/4	100%/7	100%/9	100%/9	98%/96
Infinitiv statt korr.Verbflexion	<b>AGR-INF</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%
3.P.S. statt korr.Verbflexion	<b>AGR-3PS</b>	/	/	100%/4	25%/1	80%/4	50%/1	/	/	/	/	67%(10/15)
Verbstamm statt korr.Verbflexion	<b>AGR-Vstamm</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0%
Andere Form statt korr.Verbfl.	<b>AGR-andere</b>	/	/	/	75%/3	20%/1	50%/1	/	/	/	/	33%(5/15)
<b>Kategorie DET (Determinierer)</b>												
<b>o menino- a menina- a flor- ...</b>	<b>Genus Det</b>	98%/120	100%/91	96%/93	79%/71	95%/39	98%/100	100%/33	100%/50	99%/77	99%/76	96%/750
<b>as meninas- os meninos- ...</b>	<b>Num (Det+N)</b>	80%/15	57%/7	81%/21	20%/15	0%/7	93%/15	100%/2	0%/1	85%/13	0%/1	59%/93
<b>A(s) menina(s) bonita(s)</b>	<b>Kongr(Det+A+N)</b>	/	/	33%/3	75%/16*	/	100%/6	100%/6	/	/	100%/4	83%(29/35)
A menina é bonita	<b>Genus A</b>	87%/23	73%/15	41%/27	100%/4	83%/6	100%/7	/	27%/11	100%/6	62%/16	72%/111
As meninas são bonitas	<b>Genus+Num A</b>	43%/7	50%/4	/	/	75%/4	/	/	0%/4	100%/2	44%/9	47%(14/30)
O cão está a comê-lo.	<b>Perspron AkkO</b>	20%/1+4-	0%/2-	33%/1+2-	0%/7-	/	0%/5-	0%/3-	75%/3+1-	0%/5-	25%/1+3-	16%(6/38)
Dou <b>lhe</b> um osso.	<b>Perspron DatO</b>	/	0%/1-	25%/1+3-	50%/1+1-	0%/1-	/	0%/1-	0%/6-	0%/1-	/	13%/(2/16)
O chupa é <b>para mim</b> .	<b>Perspron Präp</b>	100%/10	100%/5	100%/1	100%/1	/	100%/4	/	100%/1	100%/1	100%/5	100%/28
Chama- <b>se</b> Billy.	<b>Perspron Refl</b>	100%/1	/	/	100%/1	/	50%/1+1-	50%/1+1-	0%/1-	/	0%/1-	50%(4/8)

Tabelle 8: Querschnitt: Auswertungstabelle Alterskohorte 4;0

	Soraia	2;0	2;4 72% D (21) 7% G (2)	2;8 73% D (24) 9% G (3)	3;0 20% D (18) 3% G (3)	3;4 26% D (13)	3;8 19% D (15)	4:0 10% D (9)
<b>Zusammensetzung der Verbalphrase</b>								
(O cão come um osso?) Come.	V ell	/	/	/	20%VP/14	3%VP/1	2%VP/1	1%VP/1
(O cão é preto?) É.	Kop ell	/	/	/	4%VP/3	3%VP/1	/	/
O cão está a dormir.	V	/	33%VP/2	/	10%VP/7	5%VP/2	11%VP/7	17%VP/14
O cão come um osso.	V+ 1OK	/	50%VP/3	33%VP/2	36%VP/25	51%VP/19	40%VP/25	47%VP/40
O cão é preto.	Kop+1K	/	/	17%VP/1	4%VP/3	8%VP/3	2%VP/1	4%VP/3
Vou dar um osso ao cão.	V+ 2OK	/	/	/	/	/	/	2%VP/2
O cão come o osso que a avó lhe deu.	V+ 1kOK	/	/	/	/	/	2%VP/1	4%VP/3
Este animal é o cão da avó.	Kop+1kK	/	/	/	/	/	/	/
Neste momento, o cão está a dormir.	V+A	/	/	/	3%VP/2	/	6%VP/4	2%VP/2
O cão come um osso no jardim.	V+1OK+A	/	/	/	7%VP/5	11%VP/4	22%VP/14	7%VP/6
Ontem o cão comeu um osso no jardim.	V+1OK+A+A	/	/	/	/	/	3%VP/2	1%VP/1
Vou dar um osso ao cão hoje.	V+2OK+A	/	/	/	/	/	/	/
Ontem o cão foi na casa da avó.	V+kOK+A	/	/	/	/	/	/	1%VP/1
O cão é castanho também.	Kop+1K+A	/	/	/	2%VP/1	/	2%VP/1	/
Unvollst. VP		/	17%VP/1	50%VP/3	14%VP/10	19%VP/7	10%VP/6	14%VP/12
Está a dormir.	proS	/	83%VP/5	83%VP/5	61%VP/43	54%VP/20	26%VP/16	52%VP/44
O cão está a dormir.	lexS	/	17%VP/1	17%VP/1	39%VP/27	46%VP/17	74%VP/46	48%VP/37
<b>Art der verbalen Elemente</b>								
É bonito.É um cão.	Vkop	/	/	17%V/1*	6%V/4	8%V/3	3%V/2	3%V/3
O cão está a comer um osso. O cão come isto.	VtCOD	/	50%V/3 100%	50%V/3 67%	27%V/19 63%	54%V/20 75% 5PpOakk-	52%V/32 84% 5PpOakk-	22%V/19 84% 7PpOakk-
Está aqui. Vai para a escola.	VtPP	/	17%V/1 0%	33% V/2 0%	27%V/19 84%	25%V/9 89%	26%V/16 75%	42%V/36 97%
O cão está a comer.	Vt-COD/PP	/	17%V/1 100%	/	10%V/7 100%	/	5%V/3 100%	10%V/8 100%
O cão está a dormir.	Vit	/	17%V/1 100%	/	3%V/2 100%	3%V/1 100%	13%V/8 100%	10%V/8 100%
A menina está a dar um osso ao cão.	Vdit	/	/	/	3%V/2 0%	5%V/2 0%	/	10%V/8 25%
O menino está a esconder-se.	Vrefl	/	/	/	/	/	/	2%V/2 0%
(É bonito?) – É.	Vell	/	/	/	24%V/17 59%	5%V/2 100%	1%V/1* 0%	1%V/1* 100%
O cão quer/vai comer o osso.	lexV+Vinf	/	/	/	7%V/5	8%V/3	13%V/8	18%V/15
O cão está a comer o osso.	Periphrast.Konstr.	/	/	/	3%V/2 0%	/	8%V/5 80%	11%V/9 89%

### Zusammensetzung der Nominalphrase

O cão- um cão- dois cães	<b>(Det+N)</b>	50%NP/4 0%	50%NP/40 8%	68%NP/30 10%	38%NP/46 39%	50%NP/43 72%	54%NP/68 79%	38%NP/50 88%
O cão está a comer <b>um osso</b> .	<b>AkkON (COD)</b>	/	(2%NP/2) 0%	(2%NP/1) 0%	(7%NP/9) 44%	(8%NP/7) 86%	(16%NP/20) 65%	(11%NP/15) 87%
A minha mãe- o cão preto	<b>(Det+A+N)</b>	/	/	/	2%NP/2 50%	/	3%NP/5 100%	/
Está a dormir.	<b>ProS</b>	/	6%NP/5	11%NP/5	35%NP/43	23%NP/20	13%NP/16	34%NP/44
Pronomina insgesamt	<b>Pronomina</b>	50%NP/4	44%NP/35	21%NP/9	26%NP/31	27%NP/23	30%NP/38	28%NP/37
eu-tu-ele-elas-nós-vós	<b>PersPrS</b>	/	/	/	32%Pr/10	43%Pr/10	60%Pr/23	65%Pr/24
me-te-o-lhe-nos-vos-lhes	<b>PersPrO Akk/Dat</b>	/	/	/	/	/	/	/
Me-te-se-nos-vos-se	<b>ReflPr</b>	/	/	/	/	/	/	/
o meu- o teu- o seu- o nosso..	<b>PossPr</b>	/	/	/	/	/	11%Pr/4	/
Que-quem-o qual- quanto- ...	<b>RelPr</b>	/	/	/	/	/	/	/
Demonstrativ- Interrogativ- Indefinitpronomen-...	<b>And. Pron</b>	/	100%Pr/35	100%Pr/9	68%Pr/21	57%Pr/13	29%Pr/11	35%Pr/13

### Zusammensetzung der Adjektivphrase

Bonito- preto-grande-redondo- fofinho- ...	<b>A</b>	/	/	100%A/1	100%A/3	100%A/2	100%A/8	100%A/14
--	----------	---	---	---------	---------	---------	---------	----------

### Zusammensetzung der Präpositionalphrase

A menina está a dar um osso <b>ao cão</b> .	<b>PP COI</b>	/	/	/	/	/	14%PP/10 0%	4%PP/3 33%
A menina vai <b>para a escola</b> .	<b>PP PE</b>	/	10%PP/1* 0%	/	17%PP/8 50%	18%PP/4 50%	38%PP/26 50%	36%PP/27 89%
O boneco está <b>na caixa branca</b> .	<b>P+Det+A+N</b>	/	/	/	/	/	3%PP/2* 100%	1%PP/1* 100%
O osso é <b>para ele</b> .	<b>PräpPerspron</b>	/	/	/	/	/	6%PP/4	3%PP/2
É <b>para comer</b> . Está <b>aqui dentro</b> . <b>Para isto</b> .	<b>PPV/Adv/Pron</b>	/	/	/	11%PP/5	14%PP/3	6%PP/4	21%PP/16
aqui- hoje- assim- muito- ...	<b>Adv</b>	100%PP/1	90%PP/9	100%PP/14	72%PP/33	68%PP/15	34%PP/23	35%PP/26

### Wortstellungsanalyse

Come osso	<b>V-O</b>	-	100%/2	100%/1	100%/8	-	-	-
Não o come.	<b>O-Vpron</b>	/	/	/	/	/	/	/
	<b>Wortstellung</b>	/	100%/6	83%/6	97%/68	100%/37	100%/62	98%/85
Hoje não vamos à praia.	<b>Neg gesamt</b>	/	0%/2	100%/1*	85%/13	100%/7	100%/9	93%/15
Ela não vai à praia.	<b>Neg lex.S</b>	/	/	/	100%/4	100%/4	100%/4	100%/9



<b>Kategorie COMP (Complementizer)</b>								
O que é isto? Onde ...?	Interrog	/	17%/6	33%/3	50%/1	/	100%/1	100%/5
O bolo que fiz ontem é bom.	NS	/	/	/	/	/	/	/
<b>Kategorie INFL (Inflexion)</b>								
Está a ler um livro.	proINFL	/	0%/5	80%/5	84%/43	85%/20	81%/16	98%/44
Ele está a ler um livro.	SINFL	/	100%/1*	100%/1*	85%/27	88%/17	93%/46	95%/41
Fintheit	TNS	/	100%/6	100%/6	100%/70	100%/37	100%/62	100%/85
Verbflexion	AGR	/	20%/6	83%/6*	84%/70	86%/37	90%/62	96%/85
Estou a ler um livro.	1.PS	/	/	0%/1	76%/17	100%/13	100%/19	94%/18
Estás a ler um livro.	2.PS	/	0%/4	/	/	/	100%/2	100%/3
Está a ler um livro.	3.PS	/	100%/1	100%/5	98%/47	100%/18	100%/35	98%/60
Estamos a ler um livro.	1.PP	/	/	/	/	33%/3	/	/
Estão a ler um livro.	3.PP	/	0%/1	/	0%/7	0%/4	0%/6	75%/4
Infinitiv statt korr.Verbflexion	AGR-INF	/	/	/	/	/	/	/
3.P.S. statt korr.Verbflexion	AGR-3PS	/	80%/4	100%/1	73%/8	60%/3	100%/6	67%/2
Verbstamm statt korr.Verbflexion	AGR-Vstamm	/	20%/1	/	/	/	/	/
Andere Form statt korr.Verbfl.	AGR-andere	/	/	/	27%/3	40%/2	/	33%/1
<b>Kategorie DET (Determinierer)</b>								
o menino- a menina- a flor- ...	Genus Det	/	100%/3	100%/3	95%/21	97%/30	90%/57	97%/68
as meninas- os meninos- ...	Num (Det+N)	/	0%/1	/	0%/4	10%/10	0%/2	22%/9
A(s) menina(s) bonita(s)	Kongr(Det+A+N)	/	/	/	100%/2*	/	80%/5	100%/1*
A menina é bonita	Genus A	/	/	100%/1*	67%/3	100%/2*	33%/3	33%/9
As meninas são bonitas	Genus+Num A	/	/	/	/	/	0%/2	20%/5
O cão está a comê-lo.	Perspron AkkO	/	/	/	/	0%/5	0%/5	0%/7
Dou lhe um osso.	Perspron DatO	/	/	/	/	/	/	/
O chupa é para mim.	Perspron Präp	/	/	/	/	/	100%/4	100%/2
Chama-se Billy.	Perspron Refl	/	/	/	/	/	/	0%/3

Tabelle 9: Auswertungstabelle Längsschnitt Soraia

	Mafalda	2;0 17% D (4) 26% G (6)	2;4 25% D (16)	2;8 16% D (7)	3;0 20% D (11)	3;4 5% D (5)	3;8 6% D (3)	4:0 5% D (3)
<b>Zusammensetzung der Verbalphrase</b>								
(O cão come um osso?) Come.	V ell	/	2%VP/1	/	2%VP/1	2%VP/2	/	/
(O cão é preto?) É.	Kop ell	/	/	/	/	1%VP/1	/	/
O cão está a dormir.	V	38%VP/5	37%VP/17	11%VP/4	7%VP/3	9%VP/8	7%VP/3	14%VP/9
O cão come um osso.	V+ 1OK	38%VP/5	34%VP/16	54%VP/20	49%VP/22	39%VP/35	48%VP/22	51%VP/32
O cão é preto.	Kop+1K	/	2%VP/1	3%VP/1	2%VP/1	/	4%VP/2	8%VP/5
Vou dar um osso ao cão.	V+ 2OK	/	/	/	2%VP/1	2%VP/2	9%VP/4	2%VP/1
O cão come o osso que a avó lhe deu.	V+ 1kOK	/	/	/	5%VP/2	5%VP/4	/	5%VP/3
Este animal é o cão da avó.	Kop+1kK	/	/	/	/	1%VP/1	/	/
Neste momento, o cão está a dormir.	V+A	/	4%VP/2	5%VP/2	/	10%VP/9	/	/
O cão come um osso no jardim.	V+1OK+A	/	/	16%VP/6	13%VP/6	12%VP/11	17%VP/8	11%VP/7
Ontem o cão comeu um osso no jardim.	V+1OK+A+A	/	/	/	/	/	4%VP/2	/
Vou dar um osso ao cão hoje.	V+2OK+A	/	/	/	/	/	/	/
Ontem o cão foi na casa da avó.	V+kOK+A	/	/	/	/	/	/	/
O cão é castanho também.	Kop+1K+A	/	/	/	/	1%VP/1	2%VP/1	/
Unvollst. VP		22%VP/3	21%VP/10	11%VP/4	20%VP/9	18%VP/16	9%VP/4	9%VP/6
Está a dormir.	proS	38%VP/5	57%VP/27	49%VP/18	49%VP/22	54%VP/49	48%VP/22	57%VP/36
O cão está a dormir.	lexS	62%VP/8	43%VP/20	51%VP/19	51%VP/23	46%VP/41	52%VP/24	43%VP/27
<b>Art der verbalen Elemente</b>								
É bonito.É um cão.	Vkop	/	2%V/1	3%V/1	2%V/1	2%V/2	7%V/3	8%V/5
O cão está a comer um osso. O cão come isto.	VtCOD	15%V/2 50%	17%V/8 50%	38%V/14 93%	40%V/18 83%	36%V/32 78%	43%V/20 95%	48%V/30 80%
			3PpOakk-	3PpOakk-	5PpOakk-	13PpOak-	2PpOak-	6PpOak-
Está aqui. Vai para a escola.	VtPP	47%V/6 50%	28%V/13 85%	35% V/13 85%	34%V/15 87%	24%V/22 95%	20%V/9 100%	28%V/18 100%
O cão está a comer	Vt-COD/PP	15%V/2 100%	30%V/14 100%	16%V/6 100%	7%V/3 100%	7%V/6 100%	/	/
O cão está a dormir.	Vit	23%V/3 100%	11%V/5 100%	/	2%V/1 100%	12%V/11 100%	6%V/3 100%	14%V/9 100%
A menina está a dar um osso ao cão.	Vdit	/	4%V/2 0%	8%V/3 0%	11%V/5 20%	10%V/9 22%	13%V/6 67%	2%V/1 100%
O menino está a esconder-se.	Vrefl	/	6%V/3 0%	/	2%V/1 0%	6%V/5 80%	11%V/5 80%	/
(É bonito?) – É.	Vell	/	2%V/1 100%	/	2%V/1 100%	3%V/3 100%	/	/
O cão quer/vai comer o osso.	lexV+Vinf	/	19%V/9	27%V/10	36%V/16	14%V/13	20%V/9	8%V/5
O cão está a comer o osso.	Periphrastr.Konstr.	/	2%V/1 0%	5%V/2 0%	7%V/3 67%	7%V/6 67%	/	21%V/13 100%

Zusammensetzung der Nominalphrase								
O cão- um cão- dois cães	<b>(Det+N)</b>	87%NP/48 29%	48%NP/43 63%	54%NP/55 78%	44%NP/39 87%	30%NP/44 98%	46%NP/55 100%	37%NP/40 100%
O cão está a comer <b>um osso</b> .	<b>AkkON (COD)</b>	(2%NP/1) 0%	(3%NP/3) 0%	11%NP/11 100%	11%NP/10 100%	12%NP/17 100%	17%NP/21 100%	12%NP/13 100%
A minha mãe- o cão preto	<b>(Det+A+N)</b>	/	1%NP/1* 100%	3%NP/3 67%	/	3%NP/4 100%	5%NP/6 100%	3%NP/4 100%
Está a dormir.	<b>ProS</b>	9%NP/5	30%NP/27	18%NP/18	25%NP/22	34%NP/49	18%NP/22	33%NP/36
Pronomina insgesamt	<b>Pronomina</b>	4%NP/2	21%NP/19	25%NP/26	31%NP/28	33%NP/47	31%NP/37	27%NP/29
eu-tu- ele- elas- nós- vós	<b>PersPrS</b>	/	58%Pr/11	27%Pr/7	50%Pr/14	40%Pr/19	38%Pr/14	38%Pr/11
me-te-o-lhe-nos-vos-lhes	<b>PersPrO Akk/Dat</b>	/	/	/	/	2%Pr/1*	5%Pr/2	/
Me-te-se-nos-vos- se	<b>RefIPr</b>	/	/	/	/	8%Pr/4	11%Pr/4	/
o meu- o teu- o seu- o nosso..	<b>PossPr</b>	/	/	/	/	/	8%Pr/3	10%Pr/3
Que-quem-o qual- quanto- ...	<b>RelPr</b>	/	/	/	/	2%/1	/	10%Pr/3
Demonstrativ- Interrogativ- Indefinitpronomen-...	<b>And. Pron</b>	100%Pr/2	42%Pr/8	73%Pr/19	50%Pr/14	48%Pr/22	38%Pr/15	42%Pr/12
Zusammensetzung der Adjektivphrase								
Bonito- preto-grande-redondo- fofinho- ...	<b>A</b>	100%A/6	100%A/1	100%A/2	100%A/1	100%A/5	100%A/7	100%A/5
Zusammensetzung der Präpositionalphrase								
A menina está a dar um osso <b>ao cão</b> .	<b>PP COI</b>	/	/	/	2%PP/1 100%	4%PP/3 100%	2%PP/1 100%	5%PP/2 100%
A menina vai <b>para a escola</b> .	<b>PP PE</b>	28%PP/5 0%	23%PP/5 0%	32%PP/16 44%	39%PP/17 71%	21%PP/15 87%	44%PP/22 100%	36%PP/16 100%
O boneco está <b>na caixa branca</b> .	<b>P+Det+A+N</b>	/	/	2%PP/1 0%	/	2%PP/1 100%	10%PP/5 100%	5%PP/2 100%
O osso é <b>para ele</b> .	<b>PräpPerspron</b>	/	/	/	/	4%PP/3	2%PP/1	5%PP/2
É <b>para comer</b> . Está <b>aqui dentro</b> . <b>Para isto</b> .	<b>PPV/Adv/Pron</b>	/	13%PP/3	23%PP/11	4%PP/2	17%PP/12	10%PP/5	5%PP/2
aqui- hoje- assim- muito- ...	<b>Adv</b>	72%PP/13	64%PP/14	43%PP/21	55%PP/24	52%PP/37	32%PP/16	44%PP/19
Wortstellungsanalyse								
Comer osso	<b>V-O</b>	100%/1	100%/4	100%/13	100%/15	-	-	-
Não o come.	<b>O-Vpron</b>	/	/	/	/	/	100%/3	/
	<b>Wortstellung</b>	100%/13	98%/47	100%/37	98%/45	100%/90	100%/46	98%/63
Hoje não vamos à praia.	<b>Neg gesamt</b>	100%/1*	93%/15	100%/4	100%/4	100%/12	100%/8	80%/5
Ela não vai à praia.	<b>Neg lex. S</b>	/	100%/8	100%/1	100%/2	100%/4	100%/6	

<b>Kategorie COMP (Complementizer)</b>								
O que é isto? Onde ...?	Interrog	100%/2*	100%/3	100%/7	100%/3	100%/15	100%/12	100%/6
O bolo que fiz ontem é bom.	NS	/	/	/	4%VP/2 0%	7%VP/6 83%	/	10%VP/6 100%
<b>Kategorie INFL (Inflexion)</b>								
Está a ler um livro.	proINFL	20%/5	81%/27	67%/18	83%/24	98%/49	100%/22	100%/36
Ele está a ler um livro.	SINFL	50%/8	95%/20	100%/19	90%/21	95%/41	100%/24	100%/27
Fintheit	TNS	69%/13	100%/47	100%/37	100%/45	100%/90	100%/46	100%/63
Verbflexion	AGR	38%/13	87%/47	84%/37	89%/45	97%/90	100%/46	100%/63
Estou a ler um livro.	1.PS	0%/1	80%/10	90%/10	95%/19	100%/13	100%/12	100%/17
Estás a ler um livro.	2.PS	/	25%/4	33%/6	40%/5	100%/12	100%/8	100%/3
Está a ler um livro.	3.PS	56%/9	100%/32	100%/19	100%/13	100%/47	100%/18	100%/40
Estamos a ler um livro.	1.PP	/	/	100%/1	100%/4	86%/7	100%/3	/
Estão a ler um livro.	3.PP	0%/3	0%/1	0%/1	75%/4	82%/11	100%/5	100%/3
Infinitiv statt korr.Verbflexion	AGR-INF	50%/4	/	/	/	/	/	/
3.P.S. statt korr.Verbflexion	AGR-3PS	50%/4	67%/4	83%/5	100%/5	67%/3	/	/
Verbstamm statt korr.Verbflexion	AGR-Vstamm	/	/	17%/1	/	/	/	/
Andere Form statt korr.Verbfl.	AGR-andere	/	33%/2	/	/	33%/1	/	/
<b>Kategorie DET (Determinierer)</b>								
o menino- a menina- a flor- ...	Genus Det	82%/11	96%/27	96%/52	90%/40	96%/53	95%/78	100%/58
as meninas- os meninos- ...	Num (Det+N)	0%/1	0%/2	20%/5	20%/10	89%/10	84%/18	100%/6
A(s) menina(s) bonita(s)	Kongr(Det+A+N)	/	0%/1	50%/4	/	100%/4	100%/11	100%/5
A menina é bonita	Genus A	50%/6	100%/1*	100%/1*	/	67%/3	86%/7	100%/5
As meninas são bonitas	Genus+Num A	/	/	100%/1*	0%/1	0%/1	67%/3	100%/1
O cão está a comê-lo.	Perspron AkkO	/	0%/3	0%/3	0%/5	7%/14	33%/3	0%/6
Dou lhe um osso.	Perspron DatO	/	/	/	/	/	50%/2	/
O chupa é para mim.	Perspron Präp	/	/	/	/	100%/3	100%/1	100%/2
Chama-se Billy.	Perspron Refl	/	30%/3	/	0%/1	80%/5	80%/5	/

Tabelle 10: Auswertungstabelle Längsschnitt Mafalda

## **7 Darstellung der Ergebnisse**

### **7.1 Lexikalische Kategorien und ihre Projektionen**

#### **7.1.1 Konstituentenstrukturanalyse**

##### **7.1.1.1 Zusammensetzung der Verbalphrase (1)**

- **Erstes Auftreten, Häufigkeit und Erwerb der Satzbaupläne**

###### **(A) Darstellung der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung**

Einfache VP mit einem einzelnen (intransitiven) Verb (V) und VP mit 1 Konstituente, entweder mit kopulativem oder argumentforderndem (transitiven) Verb (Kop+1K oder V+1OK), aber jeweils ohne Adjunkt, treten ab Alterskohorte 2;0 auf.

Ein erstes Beispiel eines ditransitiven Verbs (V+2OK) findet sich in Alterskohorte 2;4. Die typisch portugiesische Kurzantwort in der Form des elliptischen Verbs (Vell) erscheint ab 2;4 Jahren.

Erste, an ein intransitives oder transitives Verb gebundene Adjunkte (V+A und V+1OK+A) erscheinen ab dem Alter von 2;4 Jahren und erste komplexe, an ein transitives oder kopulatives Verb gebundene Konstituenten (V+kOK und Kop+kK), ab 2;8 Jahren.

VP mit mehreren Adjunkten oder mit kombiniertem Adjunkt und komplexer Konstituente (V+1OK+A+A oder V+kOK+A) werden vereinzelt ab 3;4 Jahren gebraucht.

Die Anzahl der Konstituenten und die Komplexität der VP (in Form von Adjunkten und komplexen Konstituenten, Kapitel 5.2.2.1) steigen progressiv mit dem Alter der Kinder:

In Alterskategorie 2;0 besteht die Mehrheit der VP aus einem einzelnen Verb (V) mit lexikalischem Subjekt oder pro-Subjekt (43%). Der Rest verteilt sich auf argumentfordernde Verben (V+1OK: 36%), Kopulae (Kop+1K: 3%) und unvollständige VP (18%). Während die Anzahl der VP mit einem einzelnen Verb anschließend progressiv abnimmt (26% in Kohorte 3;0 und 15% in Kohorte 4;0), erweitert sich die Zahl aller anderen Verbalphrasen, wobei in den VP nicht nur die Anzahl der obligatorischen Konstituenten zunimmt (V+2OK), sondern auch deren Komplexität (V+kOK, Kop+kK) und die Anzahl an fakultativen Konstituenten oder Adjunkten (V+A, V+1OK+A, Kop+1K+A, V+1OK+A+A).

Der Prozentsatz an unvollständigen VP nimmt progressiv ab, mit einem deutlichen Einschnitt ab 3;0 Jahren: 18% mit 2;0 Jahren, 4% mit 3;0 Jahren und 3% mit 3;8 Jahren. Die 9% unvollständigen VP im Alter von 4;0 Jahren sollten an dieser Stelle sofort relativiert werden, sie sind durch die systematisch evozierten Personalpronomina in Objektfunktion zu erklären, die die Kinder zu diesem Zeitpunkt offensichtlich nicht beherrschen.

Schlussendlich nimmt auch die Zahl der deiktischen Äußerungen (rot markiert in der ersten Zeile in Tab.1) kontinuierlich und parallel zur Steigerung der Anzahl an obligatorischen und fakultativen Konstituenten und deren Komplexität ab:

In den beiden ersten Alterskohorten sind ca. 1/3 der Äußerungen deiktisch, mit 4;0 Jahren nur noch 9%. Besonders zwischen 3;0 und 3;4 Jahren vermindert sich ihr

Anteil deutlich.

Deiktische Äußerungen sind Ausdrücke, die sich auf eine konkrete Situation beziehen und nur in Bezug auf diesen Kontext interpretiert werden können. Sie verweisen auf die personalen (ich-du), temporalen (jetzt-dann) und lokalen (hier-da) Charakteristika der Sprechsituation.

Beispiel: Äußerungen nach dem Muster „É ... (um) cão.“ (Das ist ... (ein) Hund.) sind gestisch verwendete deiktische Ausdrücke, die nur in der konkreten Situation interpretiert werden können. Sie werden nicht als volle VP betrachtet.

Tabelle 11 zeigt die Verteilung der einzelnen Satzbaupläne an der Gesamtheit der VP und den Anteil an deiktischen Äußerungen (rot) in allen Äußerungen:

		2;0 38% D	2;4 30% D	2;8 28% D	3;0 25% D	3;4 12% D	3;8 11% D	4;0 9% D
(O cão come um osso?) Come. (Isst der Hund einen Knochen?) (Er) isst.	<b>V ell</b>	0%	7%	5%	4%	3%	3%	3%
		0	15	35	19	16	19	27
(O cão é preto?) É. (Ist der Hund schwarz?) (Er) ist.	<b>Kop ell</b>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
		0	0	2	0	1	6	7
O cão está a dormir. Der Hund schläft.	<b>V</b>	43%	20%	37%	26%	13%	18%	15%
		29	46	53	104	69	118	109
O cão come um osso. Der Hund isst einen Knochen.	<b>V+1OK</b>	36%	49%	36%	47%	55%	49%	48%
		24	120	136	230	336	340	373
O cão é preto. Der Hund ist schwarz.	<b>Kop+1K</b>	3%	7%	4%	4%	9%	10%	7%
		2	14	14	25	53	64	66
Vou dar um osso ao cão. Ich werde geben einen Knochen dem Hund.	<b>V+2OK</b>	0%	0%	0%	1%	1%	1%	1%
		0	1	1	6	5	7	15
O cão come o osso que a avó lhe deu. Der Hund isst den Knochen den die Oma ihm gegeben hat.	<b>V+1kOK</b>	0%	0%	0%	2%	2%	2%	2%
		0	0	1	10	19	11	15
Este animal é o cão da avó. Dieses Tier ist der Hund der Oma.	<b>Kop+1kK</b>	0%	0%	0%	0%	1%	1%	1%
		0	0	2	3	5	8	6
Neste momento, o cão está a dormir. In diesem Moment der Hund schläft.	<b>V+A</b>	0%	2%	2%	1%	1%	3%	3%
		0	6	8	5	9	18	23
O cão come um osso no jardim. Der Hund isst einen Knochen im Garten.	<b>V+1OK+A</b>	0%	3%	4%	7%	9%	9%	7%
		0	8	20	35	64	62	58
Ontem o cão comeu um osso no jardim. Gestern der Hund hat gegessen einen Knochen im Garten.	<b>V+1OK+A +A</b>	0%	0%	0%	0%	0%	1%	1%
		0	0	1	0	1	7	7
Vou dar um osso ao cão hoje. Ich werde geben einen Knochen dem Hund heute.	<b>V+2OK+A</b>	/	/	/	/	/	/	/
Ontem o cão foi no jardim da avó. Gestern der Hund ist gewesen im Gartender Oma.	<b>V+kOK+A</b>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
		0	0	0	0	2	2	3
O cão é castanho também. Der Hund ist auch braun.	<b>Kop+1K+ A</b>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
		0	0	0	0	1	5	10
A menina abre. Das Mädchen öffnet.	<b>Unvollst. VP</b>	18%	12%	12%	4%	6%	3%	9%
		12	21	26	19	38	22	65
Alle Adjunkte	<b>Alle A</b>	0%	5%	6%	8%	10%	12%	13%
Alle komplexe Konstituenten	<b>Alle kK</b>	0%	0%	0%	2%	3%	3%	4%

Tab.11 (Querschnitt): Zusammensetzung der Verbalphrase (Mittelwerte in % und Anzahl der Satzbaupläne in absoluten Zahlen)

Die Betrachtung der einzelnen Kohorten zeigt, dass in der Kohorte der 2;0-jährigen 5 von 10 Kindern (5/10 Kindern) Verbalphrasen ohne weitere Konstituenten (V) bilden.

Mit 3;0 Jahren bilden alle 10 Kinder diese Struktur.

Elliptische Kurzantworten erscheinen erstmals mit 2;4 Jahren, werden aber bis zum Abschluss der Untersuchung nicht von allen Kindern gebraucht.

Verbalphrasen mit 1 Konstituente, entweder mit argumentforderndem Verb oder Kopula (V+1OK oder Kop+1K), werden in der Kohorte der 2;0-jährigen von 3/10 Kindern gebildet. Mit 3;0 Jahren produzieren alle Kinder V+1OK und mit 3;8 Jahren produzieren alle Kinder Kop+1K.

Verbalphrasen mit 2 obligatorischen Objektkonstituenten (ditransitive Verben) werden ab 4;0 Jahren von allen Kindern verwendet.

In Kohorte 2;4 erscheinen die ersten Adjunkte (A), in Kohorte 2;8 die ersten komplexen Konstituenten (kK). Während spätestens ab 3;8 Jahren alle Kinder Adjunkte gebrauchen (mit 3;4 Jahren sind es bereits 9/10 Kinder), kommen komplexe Konstituenten bis 4;0 Jahre nicht bei allen Kindern vor (7/10 Kinder).

Wie in Kapitel 6 beschrieben, wurden die Sprachdaten anhand von Spontanspracherhebungen gewonnen, in denen verschiedene Strukturen, aber eben nicht alle, gezielt evoziert wurden. Weil es unmöglich war, die in dieser Teilanalyse zur Zusammensetzung der VP gewählten 13 Satzbaupläne alle gezielt zu evozieren und dazu noch eine statistisch auswertbare Anzahl an Beispielen zu erhalten, kann nicht verlässlich bestimmt werden, ob die Satzbaupläne, die nicht von allen Kindern einer Kohorte gebraucht wurden, tatsächlich auch nicht erworben sind.

Eine Feststellung, die in Bezug zu allen Kindern aber sicher gemacht werden kann, ist die, dass unabhängig von der Zusammenstellung des Satzbauplans, mit 2;8 Jahren alle Kinder Verben gebrauchen.

Abbildung 1 verdeutlicht die progressive Zunahme der Anzahl der Adjunkte und der komplexen Konstituenten, parallel zur Abnahme der unvollständigen VP und deiktischen Äußerungen:

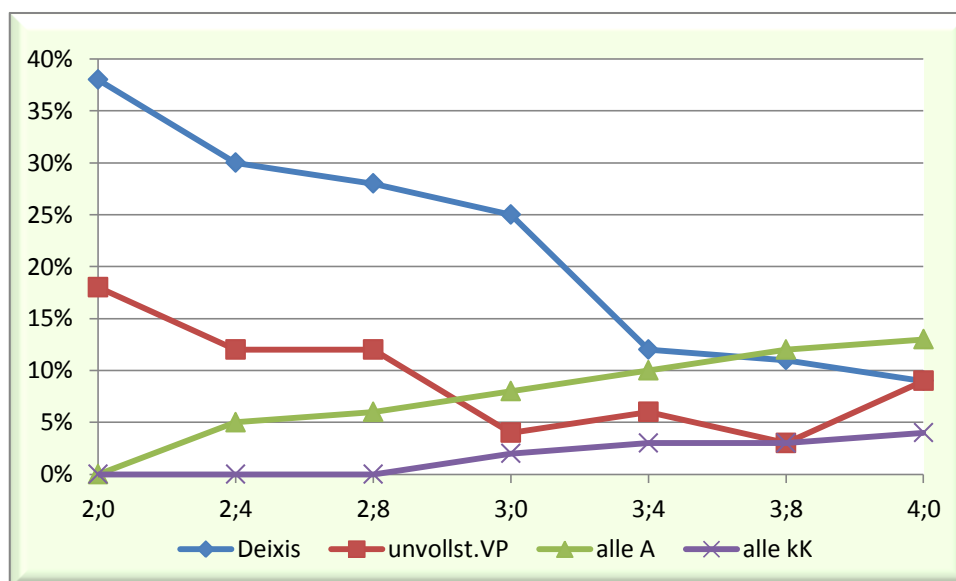


Abb.1 (Querschnitt):Prozentualer Anteil an Adjunkten (A), komplexen Konstituenten (kK) und unvollständigen VP am Gesamtteil der VP  
Prozentualer Anteil an Deixis am Gesamtteil aller Äußerungen

## (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

In den Sprachkorpora der beiden Mädchen Soraia und Mafalda wiederholt sich die altersabhängige Zunahme der Anzahl der obligatorischen und fakultativen Konstituenten und deren Komplexität mit einer deutlichen qualitativen Erweiterung der Verbalphrase ab dem Alter von 3;0 Jahren und einer deutlichen Abnahme der unvollständigen VP ab etwa dem gleichen Zeitraum. Diese Entwicklung ist insbesondere bei Soraia offensichtlich, die - wie auch die weitere Analyse zeigen wird - bis zu Beginn des 4. Lebensjahres auf allen Ebenen hinter den Mittelwerten der Querschnittsuntersuchung bleibt, um dann im 4. Lebensjahr aufzuholen.

Auch die Zahl der deiktischen Äußerungen nimmt bei beiden Mädchen kontinuierlich und parallel zur Steigerung der Anzahl aller anderen Satzbaupläne ab:

Bei Soraia sind bis zum Alter von 2;8 Jahren praktisch  $\frac{3}{4}$  der Äußerungen (!) deiktisch, um dann in kurzer Zeit (ab 3;0 Jahre) auf weniger als  $\frac{1}{4}$  zu fallen.

Mafalda hingegen gebraucht von Anfang an weniger als  $\frac{1}{4}$  deiktische Ausdrücke, diese gehen ab 3;0 Jahren und bis zum Abschluss der Untersuchung auf 5% zurück.

<b>Soraia</b>		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4:0
		/	72% D	73% D	20% D	26% D	19% D	10% D
(O cão come um osso?) Come. (Ist der Hund einen Knochen?) (Er) isst.	<b>V ell</b>	/	/	/	20% 14	3% 1	2% 1	1% 1
(O cão é preto?) É. (Ist der Hund schwarz?) (Er) ist.	<b>Kop ell</b>	/	/	/	4% 3	3% 1	/	/
O cão está a dormir. Der Hund schläft.	<b>V</b>	/	33% 2	/	10% 7	5% 2	11% 7	17% 14
O cão come um osso. Der Hund isst einen Knochen.	<b>V+1OK</b>	/	50% 3	33% 2	36% 25	51% 19	40% 25	47% 40
O cão é preto. Der Hund ist schwarz.	<b>Kop+1K</b>	/	/	17% 1	4% 3	8% 3	2% 1	4% 3
Vou dar um osso ao cão. Ich werde geben einen Knochen dem Hund.	<b>V+2OK</b>	/	/	/	/	/	/	2% 2
O cão come o osso que a avó lhe deu. Der Hund isst den Knochen den die Oma ihm gegeben hat.	<b>V+1kOK</b>	/	/	/	/	/	2% 1	4% 3
Este animal é o cão da avó. Dieses Tier ist der Hund der Oma.	<b>Kop+1kK</b>	/	/	/	/	/	/	/
Neste momento,o cão está adormir. In diesem Moment der Hund schläft.	<b>V+A</b>	/	/	/	3% 2	/	6% 4	2% 2
O cão come um osso no jardim. Der Hund isst einen Knochen im Garten.	<b>V+1OK+A</b>	/	/	/	7% 5	11% 4	22% 14	7% 6
Ontem o cão comeu um osso no jardim. Gestern der Hund hat gegessen einen Knochen im Garten.	<b>V+1OK+A+ A</b>	/	/	/	/	/	3% 2	1% 1
Vou dar um osso ao cão hoje. Ich werde geben einen Knochen dem Hund heute.	<b>V+2OK+A</b>	/	/	/	/	/	/	/
Ontem o cão foi no jardim da avó.Gestern der Hund ist gewesen im Garten der Oma.	<b>V+kOK+A</b>	/	/	/	/	/	/	1% 1
O cão é castanho também. Der Hund ist auch braun.	<b>Kop+1K+A</b>	/	/	/	2% 1	/	2% 1	/
A menina abre. Das Mädchen öffnet.	<b>unvollst. VP</b>	/	17% 1	50% 3	14% 10	19% 7	10% 6	14% 12



<b>Mafalda</b>		2;0 17% D	2;4 25% D	2;8 16% D	3;0 20% D	3;4 5% D	3;8 6% D	4;0 5% D
(O cão come um osso?) Come. (Isst der Hund einen Knochen?) (Er) isst.	<b>V ell</b>	/	2% 1	/	2% 1	2% 2	/	/
(O cão é preto?) É. (Ist der Hund schwarz?) (Er) ist.	<b>Kop ell</b>	/	/	/	/	1% 1	/	/
O cão está a dormir. Der Hund schläft.	<b>V</b>	38% 5	37% 17	11% 4	7% 3	9% 8	7% 3	14% 9
O cão come um osso. Der Hund isst einen Knochen.	<b>V+1OK</b>	38% 5	34% 16	54% 20	49% 22	39% 35	48% 22	51% 32
O cão é preto. Der Hund ist schwarz.	<b>Kop+1K</b>	/	2% 1	3% 1	2% 1	/	4% 2	8% 5
Vou dar um osso ao cão. Ich werde geben einen Knochen dem Hund.	<b>V+2OK</b>	/	/	/	2% 1	2% 2	9% 4	2% 1
O cão come o osso que a avó lhe deu. Der Hund isst den Knochen den die Oma ihm gegeben hat.	<b>V+1kOK</b>	/	/	/	5% 2	5% 4	/	5% 3
Este animal é o cão da avó. Dieses Tier ist der Hund der Oma.	<b>Kop+1kK</b>	/	/	/	/	1% 1	/	/
Neste momento, o cão está a dormir. In diesem Moment der Hund schläft.	<b>V+A</b>	/	4% 2	5% 2	/	10% 9	/	/
O cão come um osso no jardim. Der Hund isst einen Knochen im Garten.	<b>V+1OK+A</b>	/	/	16% 6	13% 6	12% 11	17% 8	11% 7
Ontem o cão comeu um osso no jardim. Gestern der Hund hat geessen einen Kn. im Garten.	<b>V+1OK+A +A</b>	/	/	/	/	/	4% 2	/
Vou dar um osso ao cão hoje. Ich werde geben einen Knochen dem Hund heute.	<b>V+2OK+A</b>	/	/	/	/	/	/	/
Ontem o cão foi no jardim da avó. Gestern der Hund ist gewesen im Gartender Oma.	<b>V+kOK+A</b>	/	/	/	/	/	/	/
O cão é castanho também. Der Hund ist auch braun.	<b>Kop+1K+ A</b>	/	/	/	/	1% 1	2% 1	/
A menina abre. Das Mädchen öffnet.	<b>unvollst. VP</b>	22% 3	21% 10	11% 4	20% 9	18% 16	9% 4	9% 6

Tab. 12 (Längsschnitt): Zusammensetzung der VP bei Soraia und Mafalda

### 7.1.1.2 Art der verbalen Elemente (2): Prädikative Strukturen und Argumentstrukturen. Zusammengesetzte Verbzeiten und periphrastische Konstruktionen

#### ➤ Erstes Auftreten, Häufigkeit und Erwerb der verbalen Elemente

#### (A) Darstellung der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

Die Daten des Querschnitts zeigen, dass ab dem Alter von 2;0 Jahren sowohl vereinzelte kopulative Verben (Vkop) als einfache transitive (VtCOD, VtPP, Vt-COD/PP) und intransitive Verben (Vit) auftreten. Das Verhältnis dieser Verben zueinander liegt zwischen 2;0 - 3;0 Jahren bei grob 5% Kopulae zu 90% argumentfordernden Verben, hinzu kommen rund 5% einzeln gebrauchte Verben (Vell). Ab 3;4 Jahren verändert sich diese Verteilung v.a. durch den Anstieg des Anteils der Kopulae.

		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
É bonito.O Max é um cão. Er ist schön. Max ist ein Hund.	<b>Vkop</b>	3% 2	7% 14	5% 16	4% 28	10% 70	12% 79	9% 82
O cão está a comer um osso. O cão come isto. Der Hund isst einen Knochen. Der Hund isst das.	<b>VtCOD</b>	20% 13 19%	30% 62 61%	38% 90 82%	31% 141 90%	38% 237 91%	28% 192 93%	31% 251 81%* (93%)
Está aqui. Vai para a escola. (Er/Sie) ist hier. (Er/Sie) geht zur Schule.	<b>VtPP</b>	33% 22 29%	34% 66 58%	24% 88 94%	32% 166 91%	32% 205 94%	35% 248 92%	32% 237 99%
O cão está a comer. Der Hund isst.	<b>Vt-COD/PP</b>	26% 18 100%	9% 22 100%	10% 23 100%	17% 64 100%	8% 41 100%	8% 52 100%	8% 59 100%
O cão está a dormir. Der Hund schläft.	<b>Vit</b>	17% 11	12% 27	12% 33	10% 43	7% 42	10% 69	8% 56
A menina está a dar um osso ao cão. Das Mädchen gibt einen Knochen dem Hund.	<b>Vdit</b>	0% 0 /	0% 1 100%	2% 5 20%	1% 5 60%	1% 8 63%	1% 9 78%	5% 37 46%
O menino está a esconder-se. Der Junge versteckt sich.	<b>Vrefl</b>	1% 1 0%	0% 1 0%	1% 3 0%	1% 6 17%	1% 9 56%	1% 5 60%	1% 7 57%
(É bonito?) – É. (Ist er schön?) - (Er) ist.	<b>Vell</b>	0% 0 /	8% 17 82%	8% 39 79%	4% 21 81%	3% 17 100%	5% 39 100%	6% 51 100%

Tab.13 (Querschn): Art der verbalen Elemente: Mittelwerte in % und absolute Werte.  
Schwarze Prozentzahlen: Anteil der verbalen Elemente am Gesamteil der Verben  
Grüne Prozentzahlen: Korrektheit der verbalen Elemente (\* Korrektheitsprozent-  
satz der VtCOD mit (81%) und ohne (93%) systematisch  
evozierte Personalpronomina in Akkusativfunktion).

Die nähere Betrachtung der einzelnen Kohorten zeigt, dass kopulative Strukturen (Vkop) in der Alterskohorte 2;0 von 2/10 Kindern gebraucht werden, von 7/10 Kindern in der Alterskohorte 3;0, und von 9/10 in der Alterskohorte 3;4. Ab Kohorte 3;8 gebrauchen alle Kinder Kopulae.

Verben mit nachfolgendem direktem Objekt (VtCOD) einerseits, und Verben mit nachfolgendem indirekten Objekt oder nachfolgender Umstandsbestimmung (VtPP) andererseits stellen je etwa ein Drittel der Gesamtheit der Verben dar und werden von Anfang der Untersuchung an, mit Ausnahme der jüngsten Kohorte (2;0), produziert. Im Alter von 3;0 Jahren werden diese verbalen Elemente von allen Kindern der Kohorte gebraucht. Das restliche Drittel der Verben verteilt sich je nach Alter unterschiedlich auf die anderen Kategorien.

Die Vorkommenshäufigkeit intransitiver Verben (Vit) beträgt im gesamten untersuchten Zeitraum relativ konstante 11 Prozent. Es dauert aber bis zum Alter von 3;8 Jahren, bis alle Kinder intransitive Verben gebrauchen.

Ditransitive Verben (Vdit) treten sehr vereinzelt ab Alterskategorie 2;4 auf und werden in allen Alterskategorien wenig gebraucht (1-2% aller Verben). Lediglich in der Kohorte der 4;0-jährigen werden sie von allen Kindern verwendet, hier zeichnet sich ein Zuwachs auf 5 % ab.

Reflexive Verben (Vrefl) tauchen in allen Alterskategorien nur sporadisch auf, ihr Prozentsatz liegt unverändert bei 1%. Sie werden in der Alterskohorte 4;0 von 5/10 Kindern gebraucht.

Die typisch portugiesische Kurzantwort (Wiederholung des finiten Verbs (Vell)) tritt ab 2;4 Jahren auf. Sie wird bis zum Ende der Untersuchung im Alter von 4;0 Jahren mit einem Prozentsatz zwischen 3% und 8% nicht von allen Kindern gebraucht.

## (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

In den beiden Längsschnittuntersuchungen bestätigt sich, dass Verben mit nachfolgendem direktem Objekt (VtCOD) und Verben mit nachfolgendem indirektem Objekt oder nachfolgender Umstandsbestimmung (VtPP) von Anfang an in hohem Prozentsatz gebraucht werden und dass intransitive Verben (Vit) auch früh, aber in geringerem Umfang auftreten.

Bei Soraia werden, wie in der Querschnittsuntersuchung, ditransitive und reflexive Verben spät und nur vereinzelt verwendet, wohingegen bei Mafalda beide Kategorien früh und etwas häufiger auftreten.

Kopulae werden von beiden Mädchen ab 2;8 resp. 2;4 Jahren gebraucht, die absoluten Zahlen erweisen aber einen niedrigen Anteil an produzierten Beispielen.

Soraia		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
É bonito.O Max é um cão. Er ist schön. Max ist ein Hund.	<b>Vkop</b>	/	/	17% 1	6% 4	8% 3	3% 2	3% 3
O cão está a comer um osso. O cão come isto.Der Hund isst einen Knochen. Der Hund isst das.	<b>VtCOD</b>	/	50% 3 100%	50% 3 67%	27% 19 63%	54% 20 75%	52% 32 84%	22% 19 84%
Está aqui. Vai para a escola. (Er/Sie) ist hier. (Er/Sie) geht zur Schule.	<b>VtPP</b>	/	17% 1 0%	33% 2 0%	27% 19 84%	25% 9 89%	26% 16 75%	42% 36 97%
O cão está a comer. Der Hund isst.	<b>Vt-COD/PP</b>	/	17% 1 100%	/	10% 7 100%	/	5% 3 100%	10% 8 100%
O cão está a dormir. Der Hund schläft.	<b>Vit</b>	/	17% 1	/	3% 2	3% 1	13 8	10% 8
A menina está a dar um osso ao cão. Das Mädchen gibt einen Knochen dem Hund.	<b>Vdit</b>	/	/	/	3% 2 0%	5% 2 0%	/	10% 8 25%
O menino está a esconder-se. Der Junge versteckt sich.	<b>Vrefl</b>	/	/	/	/	/	/	2% 2 0%
(É bonito?) – É. (Ist er schön?) - (Er) ist.	<b>Vell</b>	/	/	/	24% 17 59%	5% 2 100%	1% 1 0%	1% 1 100%

Mafalda		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
É bonito.O Max é um cão. Er ist schön. Max ist ein Hund.	<b>Vkop</b>	/	2% 1	3% 1	2% 1	2% 2	7% 3	8% 5
O cão está a comer um osso. O cão come isto.Der Hund isst einen Knochen. Der Hund isst das.	<b>VtCOD</b>	15% 2 50%	17% 8 50%	38% 14 93%	40% 18 83%	36% 32 78%	43% 20 95%	48% 30 80%
Está aqui. Vai para a escola. (Er/Sie) ist hier. (Er/Sie) geht zur Schule.	<b>VtPP</b>	47% 6 50%	28% 13 85%	35% 13 85%	34% 15 87%	24% 22 95%	20% 9 100%	28% 18 100%

O cão está a comer. Der Hund isst.	<b>Vt- COD/PP</b>	15% 2 100%	30% 14 100%	16% 6 100%	7% 3 100%	7% 6 100%	/	/
O cão está a dormir. Der Hund schläft.	<b>Vit</b>	23% 3	11% 5	/	2% 1	12% 11	6% 3	14% 9
A menina está a dar um osso ao cão. Das Mädchen gibt einen Knochen dem Hund.	<b>Vdit</b>	/	4%V 2 0%	8%V 3 0%	11% 5 20%	10% 9 22%	13% 6 67%	2% 1 100%
O menino está a esconder-se. Der Junge versteckt sich.	<b>Vrefl</b>	/	6% 3 0%	/	2% 1 0%	6% 5 80%	11% 5 80%	/
(É bonito?) – É. (Ist er schön?) - (Er) ist.	<b>Vell</b>	/	2% 1 100%	/	2% 1 100%	3% 3 100%	/	/

Tab. 14 (Längsschn): Art der verbalen Elemente: Mittelwerte (%) und absolute Werte  
Schwarze Prozentzahlen: Anteil der verbalen Elemente am Gesamtteil der Verben  
Grüne Prozentzahlen: Korrektheit der verbalen Elemente

### ➤ Korrektheit / Vollständigkeit der verbalen Elemente

#### (A) Darstellung der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

Kopulative und intransitive Verben werden von ihrem ersten Auftreten an zielsprachlich gebraucht („zielsprachlich“ oder „korrekt“ gemessen am Vorhandensein des oder der erforderlichen obligatorischen Konstituenten).

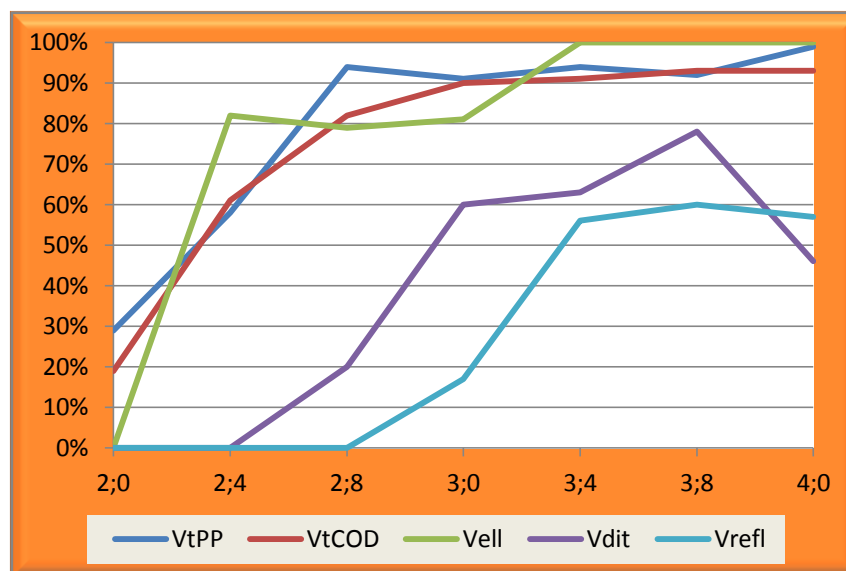


Abb.2: Korrekter Gebrauch (in %) von VtPP, VtCOD, Vell, Vdit und Vrefl

Wie Abbildung 2 zeigt, werden die transitiven Verben, die ein direktes Objekt verlangen (VtCOD), ab dem Alter von 3;0 Jahren in mindestens 90% der Fälle (Produktivitätskriterium) korrekt gebraucht. In Alterskohorte 4;0 geht ihre Zahl wieder auf 81% zurück. Auch dieser Prozentsatz soll bereits an dieser Stelle relativiert werden: er lässt sich durch die nicht erworbenen Personalpronomina in Akkusativfunktion erklären, deren Kontexte in dieser Alterskohorte systematisch evoziert wurden. Aus diesem Grund wurde ein 2. Prozentsatz errechnet, der die Personal-

pronomina in Akkusativfunktion nicht mitberücksichtigt, und der mit 93% Korrektheit die Situation realistischer widerspiegelt.

Das Produktivitätskriterium von 90% wird für den Gebrauch der transitiven Verben, die eine Präpositionalphrase verlangen (VtPP), ab dem Alter von 2;8 Jahren erreicht. Die typisch portugiesische Kurzantwort in Form der Wiederholung des alleinigen finiten Verbs (Vell) wird von Anfang an mit relativ hohem Prozentsatz (um 80%) korrekt gebraucht, ab dem Alter von 3;4 Jahren ist sie zu 100% korrekt. Ditransitive und reflexive Verben werden bis zur Kohorte der 4;0-jährigen nicht korrekt verwendet, ihr Korrektheitsgrad liegt zum Teil weit unter der 90%-Grenze.

## **(B) Vergleich mit den Längsschnittdaten**

Die Ergebnisse der beiden Längsschnittuntersuchungen stimmen nur in Bezug zum späten Erwerb der ditransitiven und reflexiven Verben mit jenen der Querschnittsuntersuchung überein. Der korrekte Gebrauch der anderen Verben erfolgt nämlich bei beiden Mädchen im Vergleich zu den Mittelwerten der Querschnittsuntersuchung später:

Soraia erreicht bei den transitiven Verben mit nachfolgendem direkten Objekt (VtCOD) die Produktivitätsgrenze von 90% bis zum Alter von 4;0 Jahren nicht. Mafalda erreicht sie im Alter von 3;4 Jahren.

Das Produktivitätskriterium von 90% für den Gebrauch der transitiven Verben, die eine Präpositionalphrase verlangen (VtPP), wird von Soraia ab dem Alter von 4;0 Jahren, von Mafalda ab dem Alter von 3;4 Jahren erreicht.

Die typisch portugiesische Kurzantwort in Form der Wiederholung des alleinigen finiten Verbs (V) wird von Soraia ab dem Alter von 3;4 Jahren und von Mafalda ab dem Alter von 2;4 Jahren zu 100% korrekt gebildet. Allerdings liegen nur wenige Beispielsätze vor.

### **➤ Erstes Auftreten, Häufigkeit und Erwerb der zusammengesetzten Verbzeiten und periphrastischen Konstruktionen**

## **(A) Darstellung der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung**

Zusammengesetzte verbale Elemente treten ab Alterskohorte 2;0 auf.

Ihr prozentualer Anteil variiert bis zum Alter von 4;0 Jahren zwischen 3% und 7%.

Die Analyse der einzelnen Kohorten zeigt, dass lediglich 1/10 Kindern im Alter von 2;0 Jahren diese Strukturen gebraucht und 9/10 Kindern dies erst mit 3;8 Jahren tun. Erst mit 4;0 Jahren bilden alle 10 Kinder der Kohorte die entsprechenden Strukturen.

Die periphrastische Konstruktion „estar+a+VInf“ tritt ab der ersten Alterskohorte (2;0) auf, dies allerdings auch nur bei einem Kind. Bereits in der folgenden Alterskohorte tritt sie bei 7/10 Kindern auf, jedoch nur vereinzelt.

Ab Kohorte 3;0 erscheint sie bei den 10 Kindern und in größerer Anzahl.

Tabelle 15 zeigt den Anteil an zusammengesetzten verbalen Elementen und periphrastischen Konstruktionen (Mittelwerte in % und absolute Zahlen):

		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
O cão quer/vai comer o osso. Der Hund will/wird essen den Knochen.	<b>lexV+Vinf</b>	3% 9	4% 9	3% 14	5% 27	7% 53	7% 46	4% 38
O cão está a comer o osso. Der Hund isst den Knochen.	<b>Per.Konstr.</b>	2% 7 43%	5% 10 20%	3% 19 74%	26% 90 71%	11% 55 94%	15% 95 94%	24% 161 100%

Tab. 15 (Querschn.): zusammengesetzte verbale Elemente und periphrastische Konstruktionen (Mittelwerte in % und absolute Zahlen)

schwarz: Anteil am Gesamtteil der Verben / grün: Korrektheit der verbalen Elemente

Abbildung 3 zeigt den Verlauf des prozentualen Anteils an zusammengesetzten verbalen Elementen und periphrastischer Konstruktionen (v.a. „estar+a+VInf“):

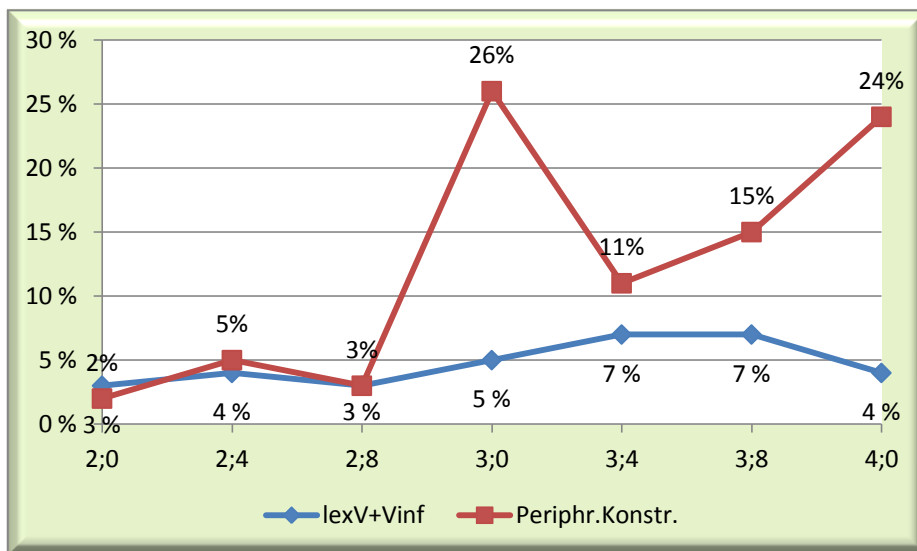


Abb.3 (Querschnitt): prozentualer Anteil zusammengesetzter verbaler Elemente und periphrastischer Konstruktionen der Verbalphrasen

### Korrektheit der periphrastischen Konstruktionen

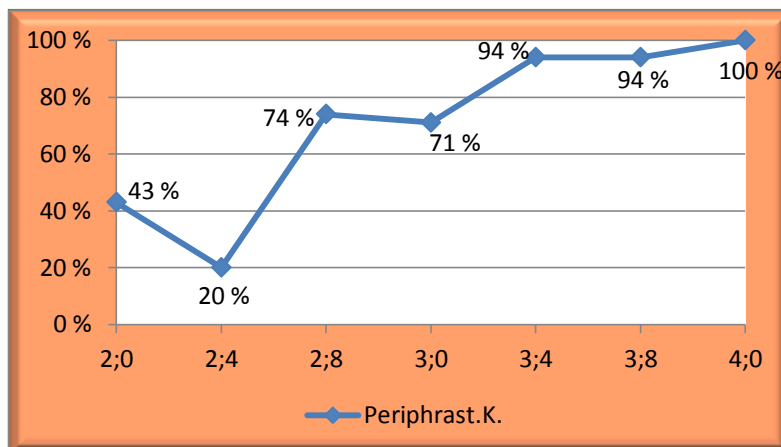


Abb.4 (Querschnitt): Korrekter Gebrauch (in %) der periphrastischen Konstruktion

Abbildung 4 zeigt, dass die periphrastische Konstruktion bereits ab dem Alter von 2;8 Jahren einen relativ hohen Korrektheitsprozentsatz (74%) erreicht und ab dem Alter von 3;4 Jahren das Produktivitätskriterium (90% Korrektheit) erfüllt.

## (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

Die Ergebnisse der beiden Längsschnittuntersuchungen stimmen in Bezug zum Auftreten und Gebrauch der zusammengesetzten verbalen Elemente und der periphrastischen Konstruktionen mit jenen der Querschnittsuntersuchung überein. Soraia liegt im späteren Spektrum des Variationsbereiches und Mafalda im früheren.

Tabelle 16 zeigt den Anteil an zusammengesetzten verbalen Elementen und periphrastischen Konstruktionen in den Sprachkorpora der beiden Mädchen:

Soraia		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
O cão quer/vai comer o osso. Der Hund will/wird essen den Knochen.	<b>lexV+Vinf</b>	/	/	/	7% 5	8% 3	13% 8	18% 15
O cão está a comer o osso. Der Hund isst den Knochen.	<b>Per.Konstr.</b>	/	/	/	3% 2 0%	/	8% 5 80%	11% 9 89%

Mafalda		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
O cão quer/vai comer o osso. Der Hund will/wird essen den Knochen.	<b>lexV+Vinf</b>	/	19% 9	27% 10	36% 16	14% 13	20% 9	8% 5
O cão está a comer o osso. Der Hund isst den Knochen.	<b>Per.Konstr.</b>	/	2% 1 0%	5% 2 0%	7% 3 67%	7% 6 67%	/	21% 13 100%

Tab. 16: (Längsschnitt): Zusammengesetzte verbale Elemente und periphrastische Konstruktionen

### Korrektheit der periphrastischen Konstruktionen

Das Produktivitätskriterium der periphrastischen Konstruktionen wird von beiden Mädchen erst im Alter von 4;0 Jahren erreicht. Bei beiden Mädchen ist die Datenbasis aber klein und teilweise unvollständig (Alter 3;4 bei Soraia, und Alter 3;8 bei Mafalda), so dass die Ergebnisse nicht unbedingt repräsentativ sind.

## 7.1.1.3 Zusammensetzung der Nominalphrase (3)

### (A) Darstellung der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

#### ➤ Erstes Auftreten, Häufigkeit und Erwerb der Kategorien der NP

Einfache NP (Nomina mit / ohne Determinierer, Det+N), Pro-Subjekte (ProS) und Pronomina treten ab Alterskohorte von 2;0 Jahren auf. Erste komplexe NP (NP mit

attributivem Adjektiv, Det+A+N) erscheinen sporadisch ab dem Alter von 2;4 Jahren.

		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
O cão - um cão - os cães Der Hund - ein Hund - die Hunde	<b>Det+N</b>	75% 252 8%	69% 404 24%	70% 494 28%	57% 601 72%	48% 525 80%	42% 526 98%	40% 500 98%
A minha mãe - o cão preto Die meine Mutter - der Hund schwarze	<b>Det+A+N</b>	0% 0	0% 4 50%	1% 5 100%	1% 19 89%	2% 32 97%	2% 16 94%	3% 39 95%
Está a dormir. (Er/Sie) schläft.	<b>pros</b>	6% 38	19% 145	18% 183	26% 294	29% 346	33% 421	36% 444
Pronomina (alle)	<b>Pronomina</b>	19% 40	12% 107	11% 117	16% 196	21% 261	23% 315	21% 330

Tab.17 (Querschn.): Zusammensetzung der Nominalphrase

Schwarz: Anteil (in % und absolute Zahlen) an allen NP  
Grün: Korrektheit (in %) von Det+N und Det+A+N

Von Alterskohorte 2;0 bis 4;0 ist ein deutlicher, kontinuierlicher Rückgang von 75% auf 40% des Anteils an einfachen NP zu verzeichnen. Parallel dazu steigt der Anteil der pro-Subjekte und der komplexen NP, während der Prozentsatz der Pronomina zwischen 11% und 23% variiert, mit einer leichten Steigerung ab 3;4 Jahren.

Die Analyse der Zusammensetzung der Pronomina wird offen legen, dass sich diese im Laufe des gesamten Untersuchungszeitraums qualitativ verändert.

Die Betrachtung der einzelnen Kohorten zeigt, dass im Alter von 2;0 Jahren alle Kinder einfache NP und Pronomina gebrauchen, während nur 5 von den 10 Kindern pro-Subjekte verwenden. Diese werden mit 3;0 Jahren von allen Kindern gebraucht. Komplexe NP mit attributivem Adjektiv werden bis zum Abschluss der Untersuchung im Alter von 4;0 Jahren nicht von allen Kindern produziert.

Abbildung 5 zeigt den Verlauf der Kurven der einfachen und komplexen NP, Pro-Subjekte und Pronomina:

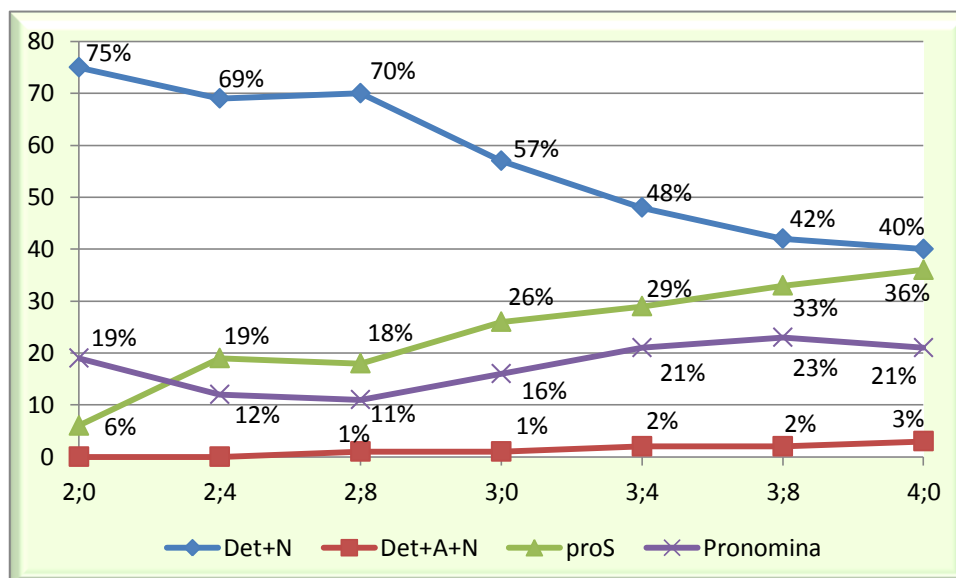


Abb.5 (Querschn.): Häufigkeit von Det+N, Det+A+N, pro-S und Pronomina (in %)



Die Korrektheit der einfachen NP, gemessen am Vorhandensein des Determinierers, erreicht im Alter von 3;8 Jahren das Produktivitätskriterium der 90% Korrektheit. Komplexe NP werden hingegen früher, im Alter von 3;4 Jahren, produktiv von den Kindern gebraucht. Dieser frühere Gebrauch einer komplexeren Struktur vor einer einfacheren wird im Kapitel der Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 8) relativiert.

### ➤ Erstes Auftreten, Häufigkeit und Erwerb der Pronomina

Pronomina werden während der gesamten Untersuchung in mehr oder weniger konstantem Prozentsatz gebraucht. Ihre Zusammensetzung ändert sich im Laufe der Monate aber entscheidend, wie aus dem Kurvenverlauf der 6 in Betracht gezogenen Pronomina (Personalpronomen in Subjektfunktion (PronSubj), Personalpronomen in Objektfunktion (PronObj), Reflexivpronomen (PronRefl), Possessivpronomen (PronPoss), Relativpronomen (PronRel) und die Gruppe der „anderen Pronomina“, die alle anderen (invariablen) Pronomina umfasst, wie z.B. Demonstrativpronomen oder Indefinitpronomen) hervorgeht (Abb. 6).

Personalpronomen in Subjektfunktion und die Gruppe der invariablen Demonstrativ-Indefinit- und Interrogativpronomen („andere Pronomina“) treten ab dem Alter von 2;0 Jahren auf. Alle anderen Kategorien werden erst um das Alter von 3;0 Jahren vereinzelt von den Kindern verwendet.

Während der Anteil der „anderen Pronomina“ von Alterskohorte 2;0 bis zur Alterskohorte 4;0 von 81% auf 35% zurückgeht, entwickelt sich der Anteil der Personalpronomen in Subjektfunktion in genau entgegengesetzter Richtung, von 19% in Alterskohorte 2;0 bis zu 49% in Alterskohorte 4;0, mit einem deutlichen Knick nach oben zwischen 3;0 und 3;4 Jahren. Die Häufigkeit der Pronomina in Objektfunktion, der Reflexiv- und Relativpronomen bewegt sich ab 3;0 Jahren auf niedrigem Prozentsatz mit leichtem Ansteigen um das Alter von 4;0 Jahren.

Possessivpronomen werden ab 3;4 Jahren etwas häufiger gebraucht (max. 6%).

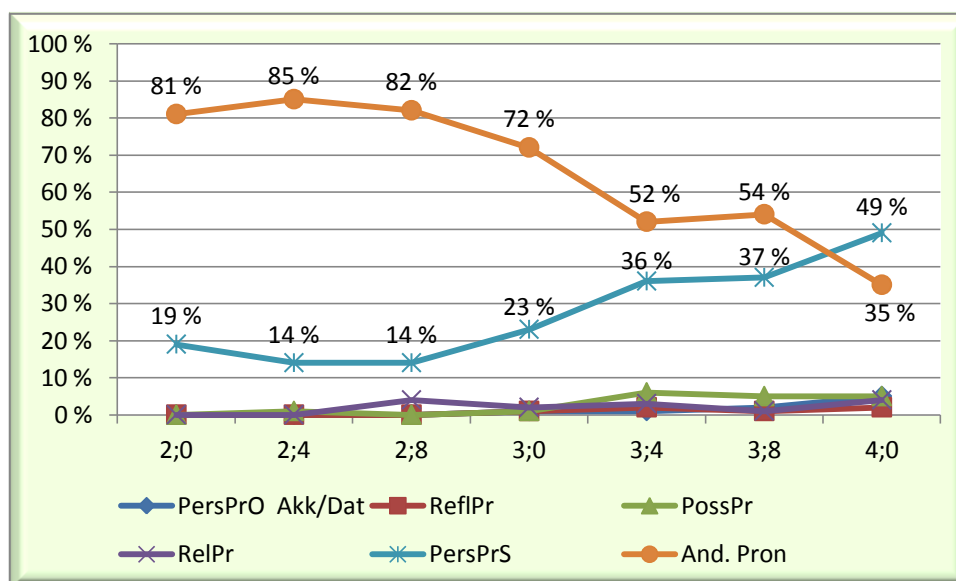


Abb.6 (Querschnitt): Häufigkeit (in %) der verschiedenen Pronomina

Tabelle 18 zeigt die Verteilung aller Pronomia in % und absoluten Zahlen:

		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
eu-tu- ele- elas- nós- vós ich-du-er-sie-wir-ihr	<b>PronSubj</b>	19% 8	14% 14	14% 15	23% 49	36% 99	37% 110	49% 132
me-te-o-lhe-nos-vos-lhes mich-dich-ihn-ihm-uns-euch	<b>PronObj</b>	0% 0	0% 0	0% 0	1% 2	1% 1	2% 8	5% 8
me-te-se-nos-vos- se mich-dich-sich-uns-euch-sich	<b>PronRefl</b>	0% 0	0% 0	0% 0	1% 4	2% 5	1% 3	2% 5
o meu- o teu- o seu- o nosso.. der meine-der deine-der seine	<b>Pron Poss</b>	0% 0	1% 4	0% 0	1% 1	6% 14	5% 14	5% 12
que-quem-o qual- ... der-die-...	<b>PronRel</b>	0% 0	0% 0	4% 3	2% 3	3% 13	1% 8	4% 12
Demonstrativ-, Interrogativ- Indefinitpronomen-...	<b>And. Pron</b>	81% 34	85% 79	82% 93	72% 131	52% 129	54% 172	35% 126

Tab.18 (Querschnitt): Zusammensetzung der Kategorie der Pronomia (in %)

Die Analyse der einzelnen Kohorten zeigt, dass Personalpronomina in Subjektfunktion in Alterskohorte 2;0 nur von einem einzigen Kind gebraucht wurden. Mit 3;0 Jahren sind es 8/10 Kinder, die diese Struktur gebrauchen, mit 3;4 Jahren verwenden alle Kinder diese Struktur.

Invariable Pronomia werden ab 2;0 Jahren von allen Kindern gebraucht.

Alle anderen Pronomia werden bis zum Abschluss der Untersuchung sporadisch und nur von einzelnen Kindern verwendet, wobei Possessivpronomina am nächsten am Erwerbskriterium (Gebrauch von allen Kindern der Kohorte) liegen.

## (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

### ➤ Erstes Auftreten, Häufigkeit und Erwerb der Kategorien der NP

Die Ergebnisse der beiden Längsschnittuntersuchungen stimmen in Bezug zum Auftreten und der Gebrauchshäufigkeit der Kategorien der NP mit jenen der Querschnittsuntersuchung überein.

Was die Korrektheit der einfachen NP (Det+N) angeht, verfehlt Soraia das 90%-Erwerbskriterium nur knapp mit 4;0 Jahren, während Mafalda diese Grenze bereits früher (mit 3;4 Jahren) übertretet.

Soraia		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
O cão - um cão- os cães Der Hund - ein Hund - die Hunde	<b>Det+N</b>	50% 4 0%	50% 40 8%	68% 30 10%	38% 46 39%	50% 43 72%	54% 68 79%	38% 50 88%
A minha mãe - o cão preto Die meine Mutter - der Hund schwarze	<b>Det+A+N</b>	/	/	/	2% 2 50%	/	3% 5 100%	/
Está a dormir. (Er/Sie) schläft.	<b>Pros</b>	/	6% 5	11% 5	35% 43	23% 20	13% 16	34% 44
Pronomia (alle)	<b>Pronomia</b>	50% 4	44% 35	21% 9	26% 31	27% 23	30% 38	28% 37

Mafalda		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
O cão - um cão - os cães Der Hund - ein Hund -die Hunde	<b>(Det+N)alle</b>	87% 48 29%	48% 43 63%	54% 55 78%	44% 39 87%	30% 44 98%	46% 55 100%	37% 40 100%
A minha mãe - o cão preto Die meine Mutter - der Hund schwarze	<b>Det+A+N</b>	/	1% 1 100%	3% 3 67%	/	3% 4 100%	5% 6 100%	3% 4 100%
Está a dormir. (Er/Sie) schläft.	<b>Pros</b>	9% 5	30% 27	18% 18	25% 22	34% 49	18% 22	33% 36
Pronomina (alle)	<b>Pronomina</b>	4% 2	21% 19	25% 26	31% 28	33% 47	31% 37	27% 29

Tab.19 (Längsschn.): Zusammensetzung der Nominalphrase

Schwarz: Anteil (in % und absoluten Zahlen) an allen NP

Grün: Korrektheit (in %) von Det+N und Det+A+N

### ➤ Erstes Auftreten, Häufigkeit und Erwerb der Pronomina

Auch bezüglich des Auftretens und der Gebrauchshäufigkeit der Pronomina werden die Ergebnisse des Querschnitts bestätigt.

Soraia liegt eindeutig im späteren Spektrum des Variationsbereiches. Dass sie mit 2;0 Jahren keine Demonstrativpronomina produzierte, liegt mit hoher Wahrscheinlichkeit an ihren ziemlich unverständlichen Äußerungen, die zum großen Teil nicht transkribiert und in der Auswertung berücksichtigt werden konnten.

Soraia		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
eu-tu- ele- elas- nós- vós ich-du-er-sie-wir-ihr	<b>PronSubj</b>	/	/	/	32% 10	43% 10	60% 23	65% 24
me-te-o-lhe-nos-vos-lhes mich-dich-ihn-ihm-uns-euch	<b>PronObj</b>	/	/	/	/	/	/	/
me-te-se-nos-vos- se Mich-dich-sich-uns-euch-sich	<b>PronRefl</b>	/	/	/	/	/	/	/
o meu- o teu- o seu- o nosso.. der meine-der deine-der seine	<b>Pron Poss</b>	/	/	/	/	/	11% 4	/
que-quem-o qual- ... der-die-...	<b>PronRel</b>	/	/	/	/	/	/	/
Demonstrativ- Interrogativ- Indefinitpronomen-...	<b>And. Pron</b>	/	100% 35	100% 9	68% 21	57% 13	29% 11	35% 13

Mafalda		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
eu-tu- ele- elas- nós- vós ich-du-er-sie-wir-ihr	<b>PronSubj</b>	/	58% 11	27% 7	50% 14	40% 19	38% 14	38% 11
me-te-o-lhe-nos-vos-lhes mich-dich-ihn-ihm-uns-euch	<b>PronObj</b>	/	/	/	/	2% 1	5% 2	/
me-te-se-nos-vos- se Mich-dich-sich-uns-euch-sich	<b>PronRefl</b>	/	/	/	/	8% 4	11% 4	/
o meu- o teu- o seu- o nosso.. der meine-der deine-der seine	<b>Pron Poss</b>	/	/	/	/	/	8% 3	10% 3

que-quem-o qual- ... der-die-...	<b>PronRel</b>	/	/	/	/	2%	/	10%
Demonstrativ- Interrogativ- Indefinitpronomen-...	<b>And. Pron</b>	100%	42%	73%	50%	48%	38%	42%
		2	8	19	14	22	15	12

Tab.20 (Längsschn.): Zusammensetzung der Kategorie der Pronomina (in %)

### 7.1.1.4 Zusammensetzung der Adjektivphrase (4)

#### ➤ Erstes Auftreten, Häufigkeit und Erwerb der Kategorien der AP

#### (A) Darstellung der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

Prädikative Adjektive treten ab Alterskohorte 2;0 auf. Ihre absolute Zahl steigt bis zum Alter von 4;0 Jahren stetig an.

Erste komplexe Adjektivphrasen mit voranstehendem Adverb erscheinen sporadisch ab 2;4 Jahren. Ihre absoluten Zahlen verdeutlichen den vereinzelt Gebrauch.

Die Analyse der einzelnen Kohorten ergibt, dass im Alter von 2;0 Jahren 3/10 Kinder prädikative Adjektive gebrauchen, mit 3;0 Jahren sind es 7/10 Kinder.

Im Alter von 3;4 Jahren verwenden alle Kinder prädikative Adjektive.

Zum Vergleich: Attributive Adjektive (Kapitel 7.1.1.3) erscheinen vereinzelt ab 2;4 Jahren und werden bis zum Alter von 4;0 Jahren nicht von allen Kindern gebraucht.

Zum Vergleich: Adjunkte als fakultative Konstituenten der VP, die nicht von der Argumentstruktur des Verbs vorgegeben sind (z.B. Nebensätze, zusätzliche Umstandsbestimmungen oder Adverbien, Kapitel 7.1.1.1), erscheinen punktuell ab 2;4 Jahren und werden spätestens ab 3;8 Jahren von allen Kindern gebraucht.

		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
Bonito-preto-grande-redondo.. Schön-schwarz-groß-rund ...	<b>A</b>	100% 7	87% 15	100% 13	98% 41	99% 92	99% 111	93% 135
Muito bonito - pouco grande ... Sehr schön - wenig groß ...	<b>Adv+A</b>	0% 0	13% 2	0% 0	2% 1	1% 1	1% 1	7% 6

Tab.21 (Querschnitt): Zusammensetzung der Adjektivphrase (Mittelwerte in % und absolute Zahlen)

#### (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

Die Ergebnisse der beiden Längsschnittuntersuchungen stimmen bezüglich des Auftretens und Gebrauchs mit jenen der Querschnittsuntersuchung überein.

<b>Soraia</b>		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
Bonito-preto-grande-redondo.. Schön-schwarz-groß-rund ...	<b>A</b>	0% 0	0% 0	100% 1	100% 3	100% 2	100% 8	100% 14
Muito bonito - pouco grande ... Sehr schön - wenig groß ...	<b>Adv+A</b>	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0

Mafalda		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
Bonito-preto-grande-redondo.. Schön-schwarz-groß-rund ...	<b>A</b>	100% 6	100% 1	100% 2	100% 1	100% 5	100% 7	100% 5
Muito bonito - pouco grande... Sehr schön - wenig groß...	<b>Adv+A</b>	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0	0% 0

Tab.22 (Längsschnitt): Zusammensetzung der Adjektivphrase (Mittelwerte in % und absolute Zahlen)

### 7.1.1.5 Zusammensetzung der Präpositionalphrase (5)

#### ➤ Erstes Auftreten, Häufigkeit und Erwerb der Kategorien der PP

#### (A) Darstellung der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

Umstandsbestimmungen (PP PE) treten ab Alterskohorte 2;0 auf, indirekte Objekte (PP COI) sehr vereinzelt ab Alterskohorte 2;4. Beide Prozentsätze steigen kontinuierlich bis zum Alter von 4;0 Jahren an und erreichen eine Häufigkeit von 9% für die indirekten Objekte und 45% für die Umstandsbestimmungen.

Erste komplexe PP mit attributivem Adjektiv (P+Det+A+N) erscheinen sporadisch ab 3;0 Jahren. Ihre Zahl steigt nur geringfügig bis zur letzten Alterskohorte (max. 2%).

PP mit (veränderlichen) Personalpronomina (Präp Perspron) werden ebenfalls sehr vereinzelt ab dem Alter von 2;8 Jahren gebraucht. Ihre prozentuale Häufigkeit bleibt ab 3;4 Jahre in etwa konstant, mit einem maximalen Anteil von 4%.

PP mit (unveränderlichen) Pronomina, Verben oder Adverbien (PP V/Adv/Pron) erscheinen ab 2;4 Jahren. Sie zeigen bis zum Alter von 3;0 Jahren eine steigende Tendenz (bis 15%), nach diesem Alter fällt ihre Anzahl wieder.

Adverbien (Adv) werden ab 2;0 Jahren gebraucht und stellen die absolute Mehrzahl der PP dar (93%). Sie sinken dann progressiv auf 33% im Alter von 4;0 Jahren.

Abbildung 7 zeigt die Gebrauchshäufigkeit der 6 Kategorien in Prozent:

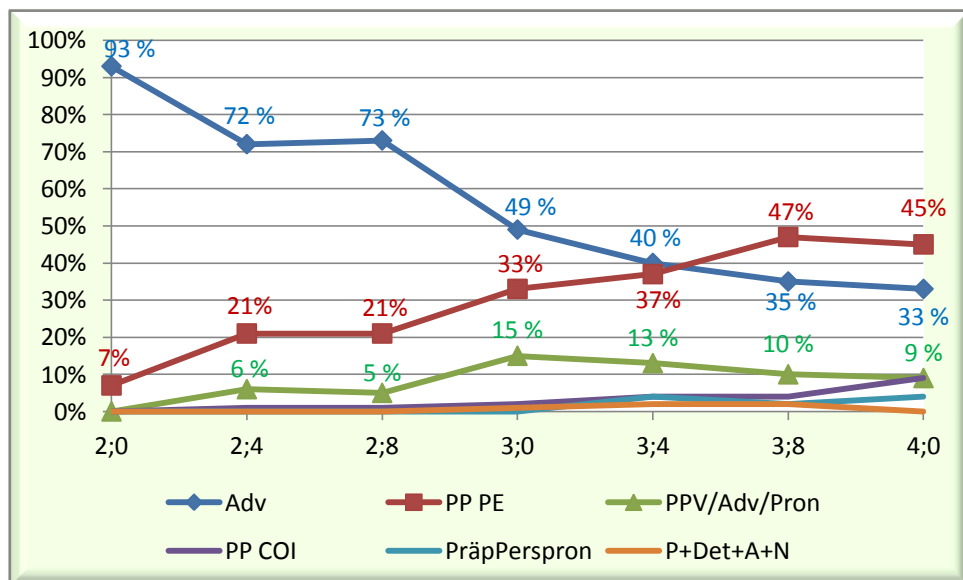


Abb.7 (Querschnitt): Zusammensetzung der Präpositionalphrase (in %)

Die Betrachtung der einzelnen Kohorten ergibt, dass im Alter von 2;0 Jahren alle Kinder Adverbien, aber nur 2/10 Kinder Umstandsbestimmungen (PP PE) gebrauchen. Kein Kind verwendet indirekte Objekte (PP COI) oder eine der anderen Gruppen von PP (P+Det+A+N, PröpPerspron und PP V/Adv/Pron).

Mit 2;4 Jahren verwenden bereits 1 Kind ein indirektes Objekt, 7/10 Kinder Umstandsbestimmungen (PP PE) und 2/10 Kinder Präpositionen mit einer invariablen Konstituente (PPV/Adv/Pron). Ein Kind gebraucht eine komplexe PP (P+Det+A+N). PP mit Personalpronomina (PröpPerspron) treten nicht auf.

Während die Aufteilung der PP mit 2;8 Jahren nur geringfügig ändert, treten in Alterskohorte 3;0 bei 4/10 Kindern indirekte Objekte (PP COI) auf und bei 9/10 Kindern Umstandsbestimmungen (PP PE) und Präpositionen mit einer invariablen Konstituente (PPV/Adv/Pron), während komplexe PP (P+Det+A+N) und PP mit Personalpronomina (PröpPerspron) nach wie vor sporadisch und zufällig sind.

Im Alter von 3;4 Jahren kommen bei allen Kindern Umstandsbestimmungen (PP PE) und Präpositionen mit invariabler Konstituente (P PV/Adv/Pron) vor. Indirekte Objekte (PP COI) und komplexe PP (P+Det+A+N) werden von 4/10 Kindern und PP mit Personalpronomina (PröpPerspron) von 7/10 Kindern verwendet.

Mit 4;0 Jahren werden indirekte Objekte von allen Kindern gebraucht, im Gegensatz zu komplexen PP (P+Det+A+N) und PP mit Personalpronomina (PröpPerspron).

Tabelle 23 zeigt die Zusammensetzung der PP über alle Alterskohorten hinweg:

		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
A menina está a dar um osso <b>ao cão</b> . Das Mädchen gibt einen Knochen <b>an den Hund</b> .	PP COI	0% 0	1% 1 -	1% 2 -	2% 5 40%	4% 18 95%	4% 19 84%	9% 46 99%
A menina vai <b>para a escola</b> . Das Mädchen geht <b>zur Schule</b> .	PP PE	7% 6 (0%)	21% 39 36%	21% 62 21%	33% 127 61%	37% 182 72%	47% 220 90%	45% 263 94%
A boneca está <b>na caixa branca</b> . Die Puppe ist <b>in der Kiste schwarzen</b> .	P+Det+A+N	0% 0	0% 0	0% 0	1% 4 -	2% 10 90%	2% 11 82%	0% 2 -
O osso é <b>para ele</b> . Der Knochen ist <b>für ihn</b> .	PröpPerspron	0% 0	0% 0	0% 1	0% 1	4% 22	2% 10	4% 29
É <b>para comer</b> . Está <b>aqui dentro</b> . <b>Para isto</b> . Das ist zum Essen. <b>Es ist hier drin</b> . Für das.	PP V/Adv/Pron	0% 0	6% 18	5% 16	15% 58	13% 70	10% 60	9% 55
aqui – hoje – assim – muito -... hier – heute – so – viel - ...	Adv	93% 69	72% 104	73% 140	49% 156	40% 196	35% 186	33% 224

Tab.23 (Querschnitt): Zusammensetzung PP (Mittelwerte in % und absolute Zahlen)

Schwarz: Anteil der einzelnen Kategorien am Gesamtteil der PP

Grün: Korrektheit der durch eine Präposition eingeleiteten NP

Was die Korrektheit (gemessen an der syntaktischen Vollständigkeit) der PP NP (Nominalphrasen, die durch eine Präposition eingeleitet werden) betrifft, werden indirekte Objekte (PP COI) mit 3;4 Jahren in mehr als 90% der Fälle korrekt gebildet, während Umstandsbestimmungen das Produktivitätskriterium mit 3;8 Jahren, zeitgleich mit den Determinierern (Kapitel 1.3) erreichen.

Komplexe PP sind bis zum Abschluss der Untersuchung nicht erworben.

Abbildung 8 zeigt den Kurvenverlauf der zielsprachlichen PP COI und PP PE:

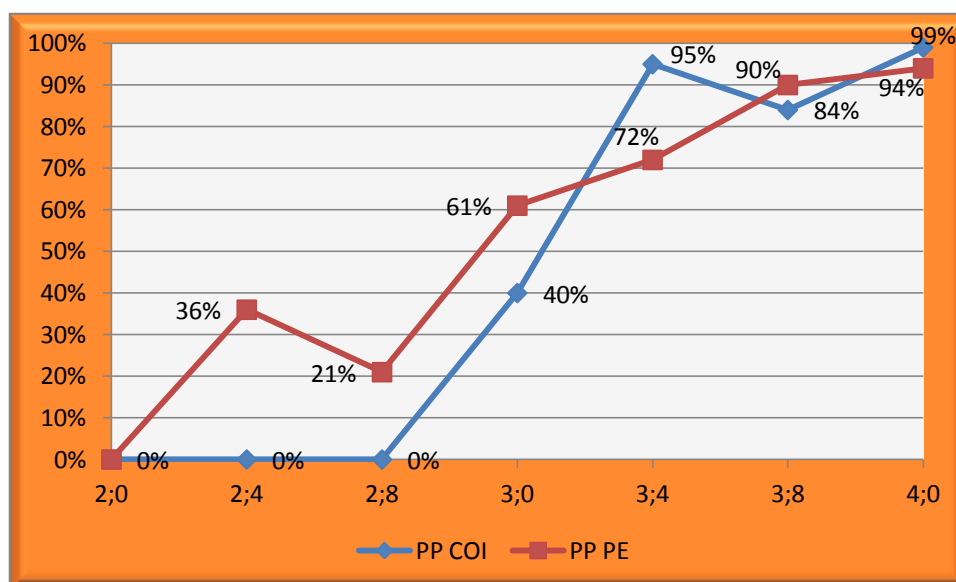


Abb.8 (Querschnitt): Korrektheit der indirekten Objekte (PP COI) und Umstandsbestimmungen (PP PE)

### (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

Die Ergebnisse der beiden Längsschnittuntersuchungen stimmen im Wesentlichen in Bezug zum Auftreten und Erwerb der Kategorien der PP mit jenen der Querschnittsuntersuchung überein.

Soraia liegt wieder deutlich im späteren Variationsbereich: Zwar gebraucht sie Umstandsbestimmungen und Präpositionen mit einer invariablen Konstituente bereits im Alter von 3;0 Jahren, die Anzahl der produzierten Beispiele ist aber klein. Ihre ersten indirekten Objekte gebraucht sie mit 3;8 Jahren.

In Bezug zur Korrektheit der durch eine Präposition eingeleiteten NP liegen ihre Prozentsätze nicht nur deutlich hinter denen der Querschnittsuntersuchung, sie erreicht zudem bis zum Alter von 4;0 Jahren das Produktivitätskriterium für die indirekten Objekte nicht und für die Umstandsbestimmungen ganz knapp.

Mafaldas Resultate finden sich wieder im früheren Variationsbereich: Sie gebraucht Adverbien, Umstandsbestimmungen und Präpositionen mit invariabler Konstituente früh (mit 2;0 resp. 2;4 Jahren), indirekte Objekte mit 3;0 Jahren und komplexe PP und PP mit Personalpronomina mit 3;4 Jahren.

Bei Mafalda wird die Produktivitätsgrenze der PP PE mit 3;8 Jahren erreicht, genau wie bei den Querschnittkindern und zeitgleich mit der Produktivitätsgrenze der Determinierer (Kapitel 1.3). Die ersten von ihr gebrauchten indirekten Objekte im Alter von 3;0 Jahren sind sofort zielsprachlich.

Soraia		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
A menina está a dar um osso ao cão. Das Mädchen gibt einen Knochen an den Hund.	PP COI	/	/	/	/	/	14% 10 0%	4% 3 33%

A menina vai <b>para a escola</b> . Das Mädchen geht <b>zur Schule</b> .	PP PE	/	10% 1 0%	/	17% 8 50%	18% 4 50%	38% 26 50%	36% 27 89%
A boneca está <b>na caixa branca</b> . Die Puppe ist <b>in der Kiste schwarzen</b> .	P+Det+A+N	/	/	/	/	/	3% 2 100%	1% 1 100%
O osso é <b>para ele</b> . Der Knochen ist <b>für ihn</b> .	PräpPerspron	/	/	/	/	/	6% 4	3% 2
É <b>para comer</b> . Está <b>aqui dentro</b> . <b>Para isto</b> . Das ist zum Essen. <b>Es ist hier drin</b> . Für das.	PP V/Adv/Pron	/	/	/	11% 5	14% 3	6% 4	21% 16
aqui – hoje – assim – muito ... hier - heute - so - viel ...	Adv	100% 1	90% 9	100% 14	72% 33	68% 15	34% 23	35% 26

Mafalda		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
A menina está a dar um osso <b>ao cão</b> . Das Mädchen gibt einen Knochen <b>an den Hund</b> .	PP COI	/	/	/	2% 1 100%	4% 3 100%	2% 1 100%	5% 2 100%
A menina vai <b>para a escola</b> . Das Mädchen geht <b>zur Schule</b> .	PP PE	28% 5 0%	23% 5 0%	32% 16 44%	39% 17 71%	21% 15 87%	44% 22 100%	36% 16 100%
A boneca está <b>na caixa branca</b> . Die Puppe ist <b>in der Kiste schwarzen</b> .	P+Det+A+N	/	/	2% 1 0%	/	2% 1 100%	10% 5 100%	5% 2 100%
O osso é <b>para ele</b> . Der Knochen ist <b>für ihn</b> .	PräpPerspron	/	/	/	/	4% 3	2% 1	5% 2
É <b>para comer</b> . Está <b>aqui dentro</b> . <b>Para isto</b> . Das ist zum Essen. <b>Es ist hier drin</b> . Für das.	PP V/Adv/Pron	/	13% 3	23% 11	4% 2	17% 12	10% 5	5% 2
aqui – hoje – assim – muito - ... hier - heute - so - viel ...	Adv	72% 13	64% 14	43% 21	55% 24	52% 37	32% 16	44% 19

Tab.24 (Längsschn.): Zusammensetzung PP (% Mittelwerte und absolute Zahlen)  
Schwarz: Anteil der einzelnen Kategorien am Gesamtteil der PP  
Grün: Korrektheit der durch eine Präposition eingeleiteten NP

➤ **Gegenüberstellung des Auftretens, Erwerbs und der Korrektheit der direkten und indirekten Objekte und Umstandsbestimmungen**

**(A) Darstellung der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung**

Die Daten der Querschnittsuntersuchung zeigen, dass direkte Objekte (AkkON) und Umstandsbestimmungen (PP PE) ab dem Alter von 2;0 Jahren auftreten, indirekte Objekte (PPCOI) vereinzelt ab 2;4 Jahren.

Im Zusammenhang mit der Spielsituation (Beschreibung, Lebensraum, Futter und Verhalten der Tiere vom Bauernhof) waren häufig gebrauchte Verben mit direktem Objekt „comer“ - essen, „querer“ - wollen und „fazer“ - machen und häufig gebrauchte Verben mit indirektem Objekt „dar“ - geben oder „mandar“ - schicken mit der Präposition „a“ - an. Häufig gebrauchte Verben mit nachfolgender Umstandsbestimmung waren „ser“ - sein, „ir“ - gehen oder „brincar“ - spielen mit den Präpositionen „em“ / „dentro“ - in, „em cima“ - auf oder „com“ - mit.



		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
A menina está a dar um osso <b>ao cão</b> . Das Mädchen gibt einen Knochen <b>an den Hund</b> .	PP COI	0% 0 -	2% 1 -	2% 2 -	2% 5 40%	6% 18 95%	6% 19 84%	11% 45 99%
A menina vai <b>para a escola</b> . Das Mädchen geht <b>zur Schule</b> .	PP PE	37% 6 0%	60% 39 36%	54% 62 21%	56% 127 61%	63% 182 72%	66% 220 90%	63% 263 94%
O cão está a comer <b>um osso</b> . Der Hund isst <b>einen Knochen</b> .	AkkON	63% 10 3%	38% 25 36%	44% 51 31%	42% 95 87%	31% 91 78%	28% 93 95%	26% 112 96%

Tab.25 (Querschnitt): Vergleich der direkten Objekte (AkkON), indirekten Objekte (PP COI) und Umstandsbestimmungen (PP PE)

Wie in Abbildung 9 ersichtlich, haben die Häufigkeitskurven der indirekten und direkten Objekte bis zum Alter von etwa 4;0 Jahren einen entgegengesetzten Verlauf: Während die indirekten Objekte sich von 3;0 bis 4;0 Jahren von 2% auf 11% bewegen, fallen die direkten Objekte von 2;0 bis 4;0 Jahren von 63% auf 26%. Im gleichen Zeitraum schwankt die Häufigkeit der Umstandsbestimmungen (mit Ausnahme der Alterskohorte 2;0) relativ gleichmäßig zwischen 54% und 66%:

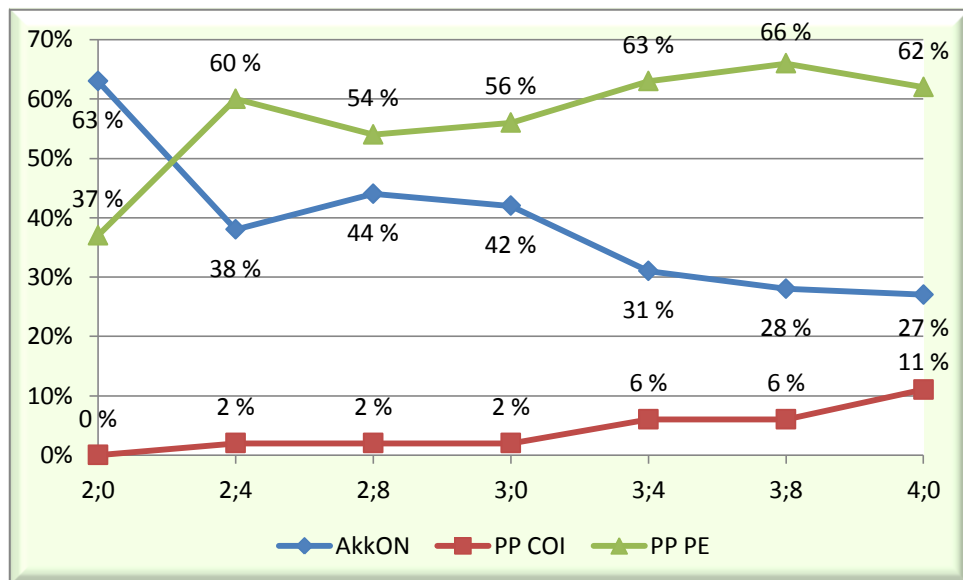


Abb 9 (Querschnitt): Häufigkeit in % der direkten Objekte (AkkON), indirekten Objekte (PPCOI) und Umstandsbestimmungen (PP PE)

Die Analyse der einzelnen Kohorten ergibt, dass im Alter von 2;4 Jahren 1/10 Kindern indirekte Objekte (PP COI) gebraucht, mit 3;0 Jahren 4/10 Kindern und mit 3;8 Jahren 6/10 Kinder. Im Alter von 4;0 Jahren verwenden alle Kinder indirekte Objekte. Direkte Objekte (AkkON) tauchen im Alter von 2;0 Jahren bei 3/10 Kindern auf, mit 2;4 Jahren bei 8/10 Kindern und mit 3;0 Jahren bei allen Kindern.

Umstandsbestimmungen (PP PE) werden im Alter von 2;0 Jahren von 2/10 Kindern gebraucht, mit 2;4 Jahren von 7/10 Kindern, mit 3;0 Jahren von 9/10 Kindern und mit 3;4 Jahren von allen Kindern verwendet.

Das Produktivitätskriterium von mehr als 90% (jeweils bezogen auf die syntaktische Vollständigkeit, d.h. auf das Vorhandensein des Determinierers und der Präposition)

wird, wie in Abb. 10 dargestellt, mit 3;4 Jahren für die indirekten Objekte erreicht und mit 3;8 Jahren für die direkten Objekte und die Umstandsbestimmungen:

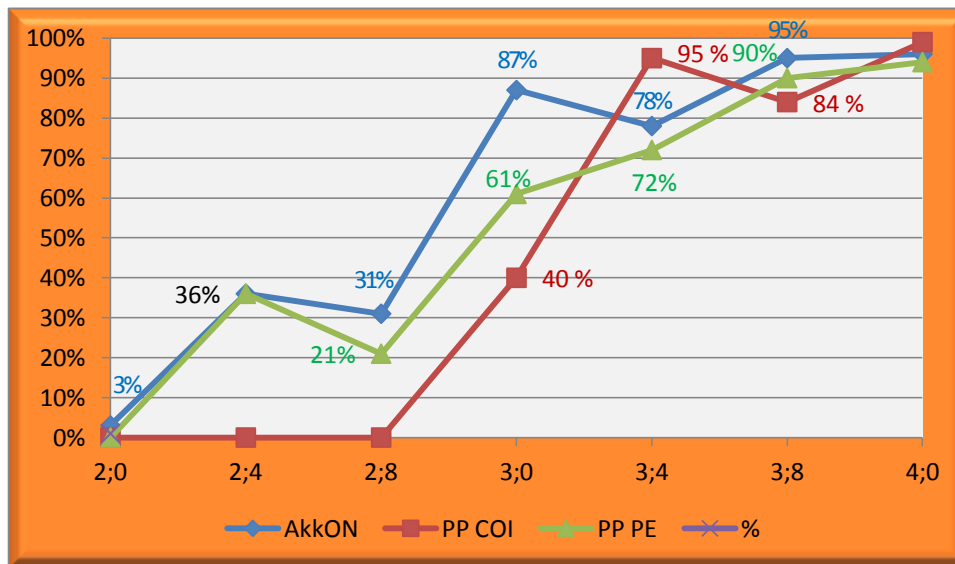


Abb. 10 (Querschnitt): Korrektheit der direkten Objekte (AkkON), indirekten Objekte (PP COI) und Umstandsbestimmungen (PP PE)

## (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

Die Ergebnisse der beiden Längsschnittuntersuchungen bestätigen im Wesentlichen die Daten der Querschnittsuntersuchung hinsichtlich des ersten Auftretens und der Häufigkeit der 3 Kategorien.

Bezüglich der Korrektheit der 3 Kategorien erreicht Mafalda das Produktivitätskriterium (90%-Grenze) etwas früher als der Durchschnitt der Kinder der Querschnittsuntersuchung, wobei dieses Resultat aufgrund der geringen Anzahl an Items relativiert werden muss. Soraia liegt weit unter den 90% für die indirekten Objekte und knapp darunter für die direkten Objekte und Umstandsbestimmungen, dies zudem 4 Monate später als die Querschnittskinder, im Alter von 4;0 Jahren.

Soraia		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
A menina está a dar um osso <b>ao cão</b> . Das Mädchen gibt einen Knochen <b>an den Hund</b> .	PP COI	/	/	/	/	/	18% 10 0%	7% 3 33%
A menina vai <b>para a escola</b> . Das Mädchen geht <b>zur Schule</b> .	PP PE	/	33% 1 0%	/	47% 8 50%	36% 4 50%	46% 26 50%	60% 27 89%
O cão está a comer <b>um osso</b> . Der Hund isst <b>einen Knochen</b> .	AkkON	/	67% 2 0%	100% 1 0%	53% 9 44%	64% 7 86%	36% 20 65%	33% 15 87%

Mafalda		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
A menina está a dar um osso <b>ao cão</b> . Das Mädchen gibt einen Knochen <b>an den Hund</b> .	PP COI	/	/	/	4% 1 100%	9% 3 100%	2% 1 100%	6% 2 100%
A menina vai <b>para a escola</b> . Das Mädchen geht <b>zur Schule</b> .	PP PE	83% 5 0%	62% 5 0%	59% 16 44%	61% 17 71%	43% 15 87%	50% 22 100%	52% 16 100%
O cão está a comer <b>um osso</b> . Der Hund isst <b>einen Knochen</b> .	AkkON	17% 1 0%	38% 3 0%	41% 11 100%	36% 10 100%	48% 17 100%	48% 21 100%	42% 13 100%

Tab.26 (Längsschnitt): Vergleich der direkten Objekte (AkkON), indirekten Objekte (PP COI) und Umstandsbestimmungen (PP PE)

## 7.1.2 Wortstellungsanalyse

### 7.1.2.1 Der Kopf-Komplement-Parameter der VP (6)

- Erstes Auftreten und Erwerb des Kopf-Komplement-Parameters und der O-V-Ordnung bei Personalpronomina

#### (A) Darstellung der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

Die Daten der Querschnittsuntersuchung zeigen, dass die syntaktische Ordnung ab den ersten 2-Wort-Äußerungen im Alter von 2;0 Jahren eine eindeutige V-O-Folge ist. Der Prozentsatz der zielsprachlichen V-O-Wortordnung ist in allen Alterskohorten sehr hoch (99-100%). Nur in Alterskohorte 2;8 fällt er durch einige wenige nicht-zielsprachliche Beispiele auf 97%, womit das Produktivitätskriterium von 90% aber immer noch großzügig erfüllt ist.

Äußerungen, die die Umkehrung der V-O-Reihenfolge (mit dem Gebrauch von Personalpronomina im negativen Aussagesatz, im Nebensatz oder nach verschiedenen Adverbien) erfordern, treten bis zum Abschluss der Untersuchung nur vereinzelt auf (ein einziges Mal in Alterskohorte 3;0 und 4-mal in Alterskohorte 3;8, insgesamt von 3 Kindern).

Das Produktivitätskriterium bezüglich dieser Strukturen wird nicht erreicht (25% Korrektheit in Alterskohorte 3;8).

		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
Come osso Isst Knochen.	V-O	100% 5	100% 48	97% 74	99% 110	100% /	100% /	100% /
Não o come. (Er) nicht ihn isst.	O-Vpron	0% 0	0% 0	0% 0	0% 1	0% 0	25% 4	0% 0

Tab.27 (Querschnitt): Zielsprachliche V-O-Ordnung und Umkehrung der V-O-Reihenfolge mit dem Gebrauch von Personalpronomina

## (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

Die Ergebnisse der beiden Längsschnittuntersuchungen bestätigen die Daten des Querschnitts:

Der Kopf-Komplement-Parameter, der das grundlegende syntaktische Muster einer Sprache bestimmt, entspricht bei beiden Mädchen ab den ersten Wortkombinationen mit einem Korrektheitsprozentsatz von 100% der zielsprachlichen V-O-Folge.

Sätze, die eine Umkehrung der V-O-Reihenfolge mit dem Gebrauch von Personalpronomina im negativen Aussagesatz, im Nebensatz oder nach verschiedenen Adverbien erfordern, treten bei Soraia nicht auf, bei Mafalda vereinzelt (3 Beispiele) im Alter von 3;8 Jahren. Die 3 Beispiele erfüllen das 90%-Produktivitätskriterium.

Soraia		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
Come osso Isst Knochen.	<b>V-O</b>	-	100% 2	100% 1	100% 8	-	-	-
Não o come. (Er) nicht ihn isst.	<b>O-Vpron</b>	/	/	/	/	/	/	/

Mafalda		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
Come osso Isst Knochen.	<b>V-O</b>	100% 1	100% 4	100% 13	100% 15	-	-	-
Não o come. (Er) nicht ihn isst.	<b>O-Vpron</b>	/	/	/	/	/	100% 3	/

Tab.28 (Längsschnitt): Zielsprachliche V-O-Ordnung und Umkehrung der V-O-Reihenfolge mit dem Gebrauch von Personalpronomina

### 7.1.2.2 Wortstellung im Haupt- und Nebensatz (7)

#### ➤ Erwerb der zielsprachlichen Wortstellung im Haupt- und Nebensatz

#### (A) Darstellung der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

Die Daten der Querschnittsuntersuchung zeigen, dass die Wortstellung ab dem Alter von 2;0 Jahren zielsprachlich ist: Der Prozentsatz der korrekten Wortordnungen ist in allen Alterskohorten sehr hoch (zwischen 95% und 100%).

		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
	<b>Wortstellung</b>	95% 67	97% 220	98% 297	99% 474	99% 629	99% 692	100% 779

Tab.29 (Querschnitt): grün: zielsprachliche Wortstellung in %  
schwarz: absolute Zahl an vollständigen Verbalphrasen

## (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

Die Ergebnisse der beiden Längsschnittuntersuchungen bestätigen die Daten der Querschnittsuntersuchung: Sowohl bei Soraia (mit Ausnahme der Alterskategorie 2;8), als auch bei Mafalda liegen die Prozentsätze der zielsprachlichen Wortstellungsmuster ab den ersten Äußerungen zwischen 97 und 100%.

Soraia		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
	<b>Wortstellung</b>	/	100% 6	83% 6	97% 68	100% 37	100% 62	98% 85

Mafalda		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
	<b>Wortstellung</b>	100% 13	98% 47	100% 37	98% 45	100% 90	100% 46	98% 63

Tab.30 (Längsschnitt): grün: zielsprachliche Wortstellung in %  
schwarz: absolute Zahl an vollständigen Verbalphrasen

### 7.1.2.3 Wortstellung im Negationssatz (8)

#### ➤ Erwerb der zielsprachlichen Wortstellung im Negationssatz

#### (A) Darstellung der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

Die Daten der Querschnittsuntersuchung zeigen, dass der Prozentsatz der korrekten Wortordnungen im Negationssatz bereits ab dem Alter von 2;0 resp. 2;4 Jahren relativ hoch ist (75% resp. 71%) und ab Alterskohorte 2;8 dem Produktivitätskriterium entspricht (93%).

Während in Alterskohorte 2;0 lediglich 2/10 Kindern Negationssätze gebrauchen, sind es 4 Monate später 9/10 Kinder.

Ab dem Zeitpunkt, an dem die Kinder Negationssätze mit lexikalischem Subjekt bilden, ist deren Stellung zu 100% zielsprachlich.

		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
Hoje não vamos à praia. Heute (wir) nicht gehen zum Strand.	<b>Neg gesamt</b>	75% 4	71% 21	93% 40	92% 43	99% 66	100% 69	100% 43
Ela não vai à praia. Sie nicht geht zum Strand.	<b>Neg lex.S</b>	/	100% 3	100% 14	100% 17	100% 27	100% 38	100% 20

Tab. 31 (Querschnitt): grün: zielsprachliche Wortstellung im Negationssatz in %  
schwarz: absolute Zahl an Negationssätzen

#### (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

Die Ergebnisse der beiden Längsschnittuntersuchungen bestätigen die Daten der

Querschnittsuntersuchung:

Soraia erreicht das Produktivitätskriterium genau wie die Querschnittkinder im Alter von 2;8 Jahren, Mafalda ab dem Alter von 2;0 Jahren.

Soraia gebraucht ihre ersten Negationen mit 2;4 Jahren, Mafalda ab 2;0 Jahren. Genau wie im Querschnitt sind Negationssätze mit lexikalischem Subjekt bei beiden Mädchen ab ihrem 1. Gebrauch zu 100% zielsprachlich.

Soraia		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
Hoje não vamos à praia. Heute (wir) nicht gehen zum Strand.	<b>Neg gesamt</b>	/	0% 2	100% 1	85% 13	100% 7	100% 9	93% 15
Ela não vai à praia. Sie nicht geht zum Strand.	<b>Neg lex.S</b>	/	/	/	100% 4	100% 4	100% 4	100% 9

Mafalda		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
Hoje não vamos à praia. Heute (wir) nicht gehen zum Strand.	<b>Neg gesamt</b>	100% 1	93% 15	100% 4	100% 4	100% 12	100% 8	80% 5
Ela não vai à praia. Sie nicht geht zum Strand.	<b>Neg lex.S</b>	/	100% 8	100% 1	100% 2	100% 4	100% 6	/

Tab.32 (Längsschnitt): grün: zielsprachliche Wortstellung im Negationssatz in %  
schwarz: absolute Zahl an Negationssätzen

## 7.2 Funktionale Kategorien

### 7.2.1 Die Complementizer-Phrase (CP)

#### 7.2.1.1 Der Nebensatz (9)

- **Erstes Auftreten, Häufigkeit, Erwerb und Zusammensetzung der Nebensätze**

#### (A) Darstellung der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

Bis zum Alter von 3;0 Jahren treten Nebensätze nur vereinzelt bei einigen wenigen Kindern auf: In Alterskohorte 2;4 und 2;8 produziert jeweils nur ein einziges Kind einen resp. 3 Nebensätze, wobei es sich integral um Relativsätze handelt. Im Alter von 3;0 Jahren sind es 2 Kinder, die insgesamt 8 komplexe Sätze bilden, aufgeteilt in 6 Relativsätze und 2 kausale Nebensätze. Die Zahl der Kinder, die Nebensätze gebrauchen, erhöht sich ab 3;4 Jahren: Von den jeweils 10 Kindern einer Kohorte sind es mit 3;4 Jahren 5, mit 3;8 Jahren sind es 4 und mit 4;0 Jahren sind es 6. Prozentual stellen die komplexen Sätze bis 3;0 Jahre knapp 1% der Verbalphrasen dar. Ab 3;4 Jahren erhöht sich dieser Anteil auf 3%, wird aber bis zum Alter von 4;0 Jahren nicht überstiegen.

In allen Kohorten überwiegen Relativsätze und kausale Relationen. Erste Ansätze von temporalen, finalen und adversativen Relationen treten ab Alterskohorte 3;4 auf.

Die Korrektheit der komplexen Strukturen steigt progressiv, um in den Alterskohorten 3;8 resp. 4;0 am Produktivitätskriterium zu liegen. Die Analyse der Strukturen im Kapitel „Diskussion der Ergebnisse“ wird zeigen, dass der Korrektheitsprozentsatz stark von der Art und dem Schwierigkeitsgrad des Nebensatzes abhängt.

		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
O bolo que fiz ontem é bom. Der Kuchen, den (ich) habe gemacht gestern ist gut.	<b>Nebensätze</b>	0% 0 -	1% 1 -	0% 3 -	1% 8 63%	3% 34 85%	1% 13 92%	3% 25 88%
			1S'Rel 1-	3S'Rel 2+1-	6S'Rel 3+3- 2kaus 2+	16Rel 13+3- 15kau 15+ 2temp 1+1- 1final 1+	9S'Rel 8+1- 3kaus 3+ 1temp 1+	14Rel 13+1- 8kaus 8+ 1temp 1- 1final 1- 1adv 1+

Tab. 33 (Querschn.): schwarz: Anteil an komplexen Sätzen (% und absolute Zahlen)  
grün: Korrektheit der komplexen Sätze (%)  
kleinere Schrift: Zusammensetzung der komplexen Strukturen

Die Aufteilung bezüglich der Art der (insgesamt 84) gebrauchten komplexen Sätze sieht folgendermaßen aus:

Insgesamt 84 S'	korrekt	Inkorrekt	%S'	%Korrektheit
Einfache Relativsätze	40	9	58%	82%
Kausale Relation	28	-	33%	100%
Temporale Relation	2	2	5%	50%
Finale Relation	1	1	3%	50%
Adversative Relation	1	-	1%	100%

Die ersten und insgesamt häufigsten komplexen Strukturen in den frühen Alterskohorten sind einfache Relativsätze, gefolgt von kausalen Relationen (kausale Konjunktion „porque“ - weil, ab 3;0 J).

Temporale („quando“ - wenn), finale („para que“ - damit) und adversative Relationen („mas“ - aber) treten später (ab 3;4 Jahren) und sehr vereinzelt auf.

## (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

Die Ergebnisse der beiden Längsschnittuntersuchungen entsprechen denen der Querschnittsuntersuchung:

Soraia gebraucht während der gesamten Untersuchung keinen komplexen Satz, was für einen großen Teil der Querschnittkinder auch zutrifft.

Bei Mafalda treten erste Nebensätze ab dem Alter von 3;0 Jahren vereinzelt auf: Es handelt sich um zwei eindeutig als solche erkennbare, aber nicht zielsprachliche Relativsätze. Ab 3;4 Jahren erhöht sich bei ihr der Prozentsatz der komplexen Sätze, die sich auf kausale, lokale und konditionale Relationen ausweiten. Mit 4;0 Jahren erreicht er 10% aller VP. Mit 4;0 Jahren wird bei Mafalda das Produktivitäts-

kriterium der Nebensätze erreicht, wobei zu bemerken ist, dass zu diesem Zeitpunkt nur einfache Relativsätze und kausale Relationen, die keine Veränderung des Verbmodus erfordern, gebraucht wurden und dieser Prozentsatz damit relativiert werden muss. Alle Daten passen auf jeden Fall auf diejenigen des Querschnitts.

Soraia		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
O bolo que fiz ontem é bom. Der Kuchen, den (ich) habe gemacht gestern ist gut.	<b>Nebensätze</b>	0% 0 -	0% 0 -	0% 0 -	0% 0 -	0% 0 -	0% 0 -	0% 0 -

Mafalda		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
O bolo que fiz ontem é bom. Der Kuchen, den (ich) habe gemacht gestern ist gut.	<b>Nebensätze</b>	0% 0 -	0% 0 -	0% 0 -	4% 2 0%	7% 6 67%	0% 0 -	10% 6 100%
						2S'Rel 1+1- 1kaus 1+ 1lokal 1+ 2kond 1+1-		3S'Rel 3+ 3kaus 3+

Tab. 34 (Längsschn.):schwarz: Anteil an komplexen Sätzen (% und absolute Zahlen)  
grün: Korrektheit der komplexen Sätze (%)  
kleinere Schrift: Zusammensetzung der komplexen Strukturen

Mafalda gebraucht folgende komplexe Sätze:

	korrekt	Inkorrekt	%S'	%Korrektheit
Einfache Relativsätze	4	3	50%	57%
Kausale Relation	4	-	29%	100%
Lokale Relation	1	-	7%	100%
Konditionale Relation	1	1	14%	50%

Diese Aufteilung entspricht, mit einem deutlichen Überwiegen der einfachen Relativsätze, gefolgt von kausalen Relationen und dann erst von vereinzelt anderen Relationen, derjenigen des Querschnitts.

## 7.2.1.2 Der Interrogativsatz (10)

### ➤ Erstes Auftreten und Erwerb der Fragesätze

#### (A) Darstellung der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

Interrogationen treten ab dem Alter von 2;0 Jahren auf und werden von 3 von 10 Kindern dieser Kohorte gebraucht. In Alterskohorte 2;4 stellen bereits 7/10 Kinder Fragen, ab 3;0 Jahren sind es jeweils 9/10 Kinder und ab 3;8 Jahren sind es alle



Kinder der Kohorte. Die Zielsprachlichkeit der Fragesätze wird mit 3;8 Jahren erreicht: zu diesem Zeitpunkt entsprechen 90% der Interrogationen dem Kriterium der Korrektheit resp. Akzeptabilität.

		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
O que é isto? Onde ...? Was ist das? Wo ...?	<b>Interrogation</b>	67% 9	60% 50	29% 35	51% 88	69% 47	94% 88	92% 61

Tab. 35 (Querschnitt): Korrektheit der Fragesätze (grün), absolute Zahlen (schwarz)

### (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

Die Daten des Längsschnitts entsprechen denen des Querschnitts sowohl in Bezug zum ersten Auftreten der Interrogationen als auch in Bezug zur Zielsprachlichkeit, wobei bei Mafalda auffällt, dass ihre Interrogationen ab dem ersten Auftreten der sprachlichen Akzeptabilität gerecht werden.

<b>Soraia</b>		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
O que é isto? Onde ...? Was ist das? Wo ...?	<b>Interrogation</b>	-	17% 6	33% 3	50% 1	-	100% 1	100% 5

<b>Mafalda</b>		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
O que é isto? Onde ...? Was ist das? Wo ...?	<b>Interrogation</b>	100% 2	100% 3	100% 7	100% 3	100% 15	100% 12	100% 6

Tab. 36 (Längsschn.): Korrektheit der Fragesätze (grün), absolute Zahlen (schwarz)

Abbildung 11 zeigt die Entwicklung der zielsprachlichen Neben- und Fragesätze:

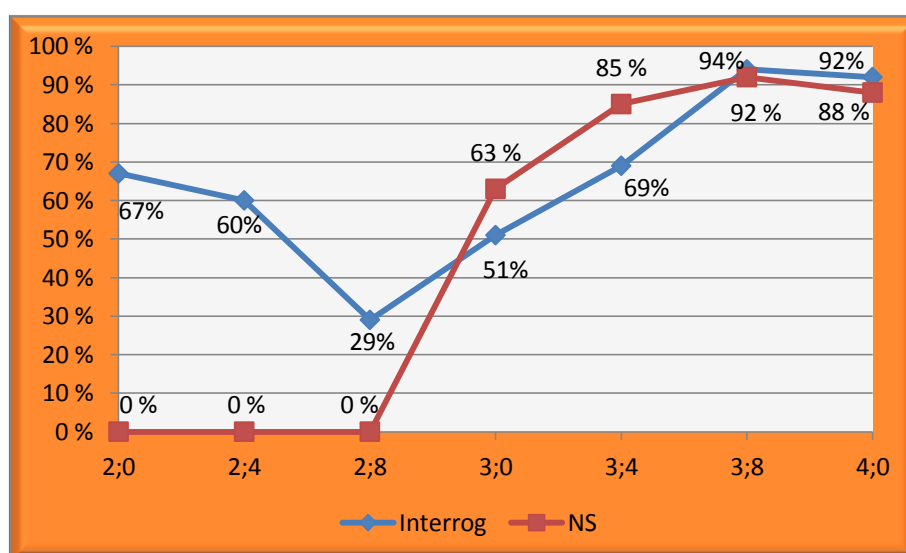


Abb. 11 (Querschn.): Zielsprachlichkeit der Fragesätze und Nebensätze (%).

## 7.2.2 Die Inflexions-Phrase

### 7.2.2.1 Tempus und Kongruenz (11)

#### (A) Darstellung der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

##### Erwerb des Tempusmerkmals (TNS)

Die Daten der Querschnittsuntersuchung zeigen, dass der Prozentsatz zielsprachlicher Finitheit (Erwerbskriterium: 90% Korrektheit) mit 2;4 Jahren erreicht wird: Mit 2;0 Jahren gebrauchen die Kinder 16% infinite Verbformen, mit 2;4 Jahren sind es nur noch 8%. Ab 3;4 Jahren kommen keine nicht-zielsprachlichen infiniten Verbformen mehr vor.

		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
Tempus (Finitheit)	<b>TNS</b>	84% 63* (67)	92% 220* (221)	91% 297* (301)	96% 475	100% 609	100% 692	100% 779

Tab. 37 (Querschnitt): korrekte Finitheit (% in grün, absolute Zahlen in schwarz)

\*Von der Gesamtzahl (in Klammern) abweichende Werte, weil die Äußerungen einiger Kinder aufgrund unzureichender Datenbasis (< 5Items) nicht berücksichtigt werden konnten (Kapitel 6 - Auswertungskriterien)

Die nähere Betrachtung der einzelnen Kohorten zeigt, dass manche Kinder überhaupt keine nicht-zielsprachlichen infiniten Verbformen gebrauchen. So sind z.B. in Alterskohorte 2;0 40% der Kinder, in Alterskohorte 2;4 und 2;8 50% der Kinder und in Alterskohorte 3;0 40% der Kinder, die das Merkmal der Finitheit sofort, in 100% der VP, unterscheiden.

##### Erwerb des Kongruenzmerkmals (AGR)

##### Kongruenz in Bezug zur Gesamtheit der Personen

Der Prozentsatz zielsprachlicher Kongruenz (Gesamtprozentsatz für alle Personen) wird mit 3;4 Jahren erreicht. Die nähere Betrachtung der einzelnen Kohorten zeigt, dass im Alter von 3;4 Jahren 4 Kinder der Kohorte unter dem Erwerbskriterium liegen, mit 3;8 Jahren 2 Kinder und mit 4;0 Jahren noch 1 Kind.

		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
(Gesamt)-Kongruenz	<b>AGR</b>	16% 63* (67)	59% 220* (221)	74% 297* (301)	79% 475	91% 609	95% 692	98% 779

Tab. 38 (Querschnitt): korrekte Kongruenz (% in grün, absolute Zahlen in schwarz)

\*Von der Gesamtzahl (in Klammern) abweichende Werte, weil die Äußerungen einiger Kinder aufgrund unzureichender Datenbasis (< 5Items) nicht berücksichtigt werden konnten (Kapitel 6 - Auswertungskriterien)

Abbildung 12 zeigt den Kurvenverlauf bezüglich der Gesamtkongruenz:

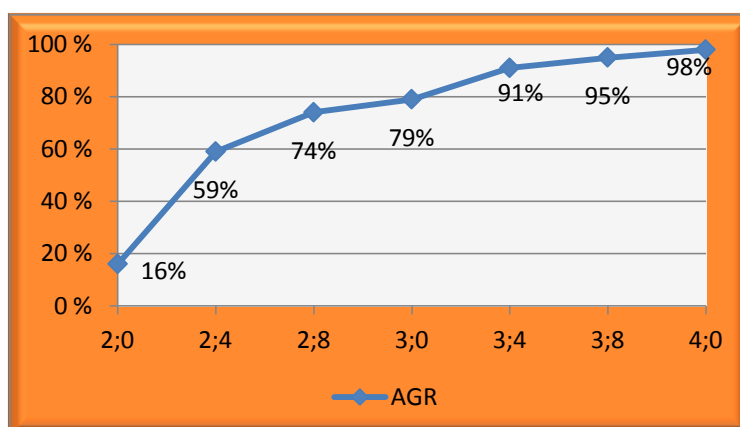


Abb. 12 (Querschnitt): zielsprachliche Kongruenz (in %)

### Kongruenz in Bezug zu den einzelnen Personen

Erste korrekte Kongruenzflexive zu allen Personen treten bereits gelegentlich ab Alterskohorte 2;0 bei einigen Kindern auf. Der volle Erwerb (90% Korrektheit) aller Flexive bezüglich aller Personen vollzieht sich progressiv im Zeitraum zwischen 3;0 und 4;0 Jahren. Aus Tabelle 30 wird ersichtlich, dass die Querschnittkinder im Durchschnitt die Kongruenzflexive der verschiedenen Personen zu unterschiedlichen Zeitpunkten erwerben:

- Die Kongruenz der 1. Person Singular ist mit 3;4 Jahren erworben. (Mit 3;4 Jahren liegt noch 1 Kind unter den 90%, mit 4;0 Jahren erreichen alle Kinder das Erwerbskriterium.)
- Die Kongruenz der 2. Person Singular ist mit 3;8 Jahren erworben. (Mit 3;8 Jahren liegen 4 Kinder unter den 90% und mit 4;0 Jahren 2 Kinder.)
- Die Kongruenz der 3. Person Singular ist mit 3;0 Jahren erworben. (Mit 3;0 Jahren liegen 2 Kinder unter den 90%, mit 3;4 Jahren noch 1 Kind.)
- Die Kongruenz der 1. Person Plural ist mit 3;8 - 4;0 Jahren erworben. (Ungenauere Altersangabe wegen mangelnder Datenbasis.)
- Die Kongruenz der 3. Person Plural ist mit 4;0 Jahren erworben. (Mit 3;8 Jahren liegen noch 8 Kinder unter den 90%, mit 4;0 Jahren erreichen alle Kinder das Erwerbskriterium.)

		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
Estou a ler um livro. (Ich) lese ein Buch.	1.PS	3% 14	48% 32	62% 55	56% 52	97% 121	91% 120	100% 104
Estás a ler um livro. (Du) liest ein Buch.	2.PS	(0%) (0)	5% 15	(0%) (2)	11% 28	61% 62	91% 88	96% 31
Está a ler um livro. (Er) liest ein Buch.	3.PS	21% 37	72% 162	89% 208	93% 361	99% 352	100% 406	99% 519
Estamos a ler um livro. (Wir) lesen ein Buch.	1.PP	(0%) (0)	(0%) (0)	(0%) (3)	(50%) (2)	54% 13	(100%) (2)	100% 5
Estão a ler um livro. (Sie) lesen ein Buch.	3.PP	0% 9	8% 11	10% 29	30% 30	66% 63	75% 74	98% 96

Tab. 39 (Querschnitt): grün: korrekte Kongruenz der einzelnen Personen in %  
schwarz: absolute Zahlen

Abbildungen 13, 14, 15 und 16 zeigen den Erwerb der Kongruenz bezüglich der verschiedenen Personen:

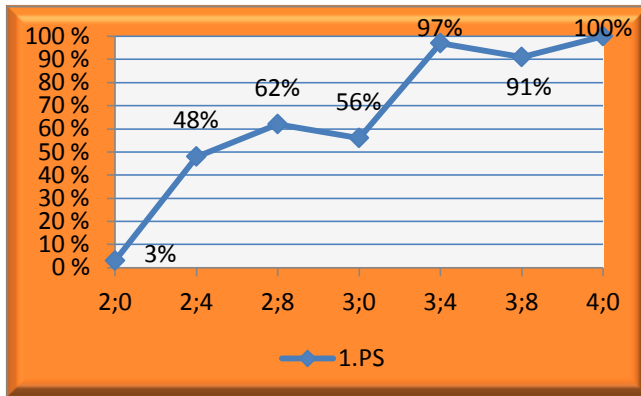


Abb.13: Kongruenz der 1. PS

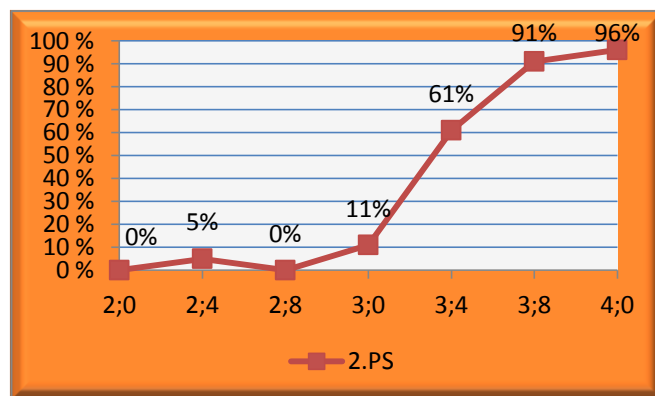


Abb.14: Kongruenz der 2. PS

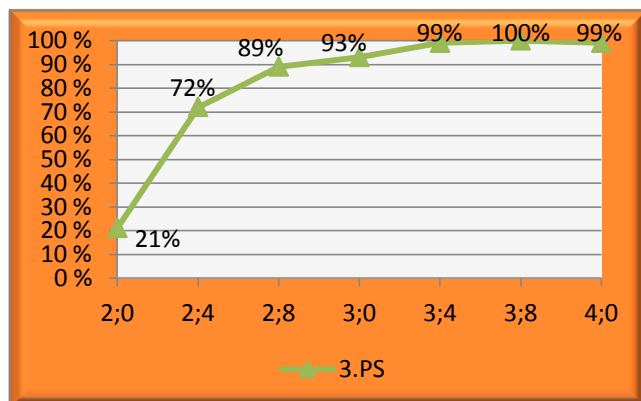


Abb.15: Kongruenz der 3. PS

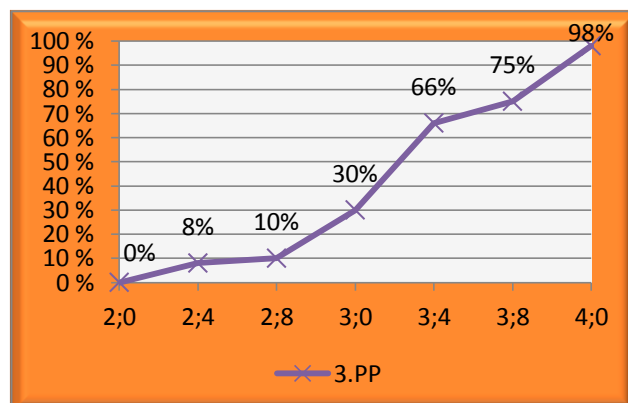


Abb.16: Kongruenz der 3. PP

## Gebrauchte Verbformen bei nicht-zielsprachlicher Kongruenz

Der Kurvenverlauf in Abbildung 17 zeigt eine deutliche und kontinuierliche Abnahme des Anteils der infiniten Formen (AGR-INF) von Alterskohorte 2;0 bis Alterskohorte 4;0 (von 58% auf 0%), parallel zur Zunahme des Anteils der 3. Person Singular (AGR-3PS) im gleichen Zeitraum (von 30% auf 67%) als substituierende Form bei nicht-zielsprachlicher Kongruenz. Der Rückgriff auf den Verbstamm (AGR-Vstamm) oder auf andere Verbformen (AGR-andere) variiert dabei unspezifisch und auf niedrigem Niveau.

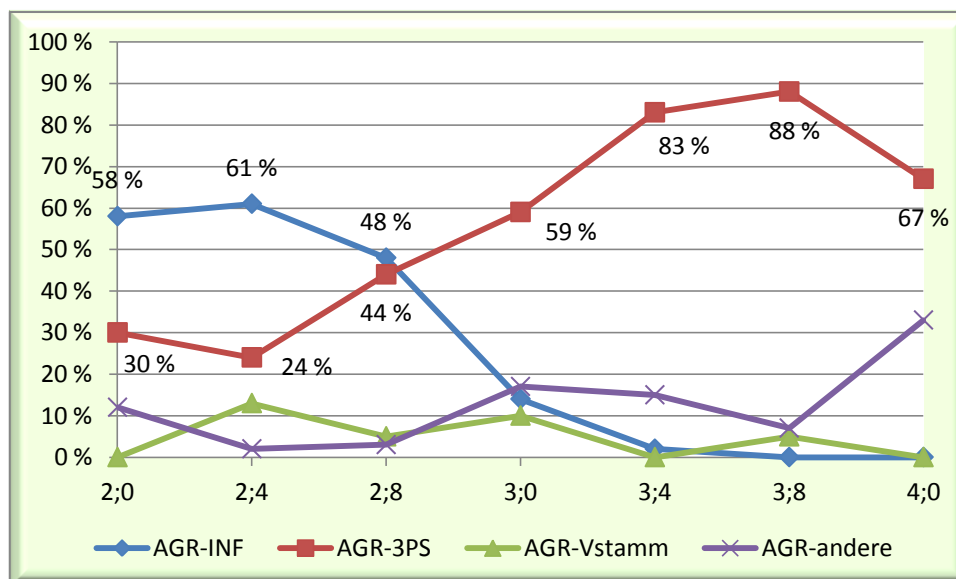


Abb. 17 (Querschnitt): gebrauchte Verbformen bei nicht-zielsprachlicher Kongruenz

Tabelle 40 gibt alle entsprechenden Prozentsätze und absoluten Zahlen wieder:

		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
3.P.S. statt korr. Verbflexion	AGR-3PS	30%	24%	44%	59%	83%	88%	67%
		10	15	36	55	43	39	10
Infinitiv statt korr. Verbflexion	AGR-INF	58%	61%	48%	14%	2%	0%	0%
		19	26	23	12	1	44	0
Verbstamm statt korr. Verbflexion	AGR-Vstamm	0%	13%	5%	10%	0%	5%	0%
		0	9	3	8	0	2	0
Andere Form statt korr. Verbfl.	AGR-andere	12%	2%	3%	17%	15%	7%	33%
		4	1	3	15	8	3	5

Tab.40 (Querschnitt): Anteil der gebrauchten Verbformen bei nicht-zielsprachlicher Kongruenz

## (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

### Erwerb des Tempusmerkmals (TNS)

Die Daten des Längsschnitts zeigen, dass sowohl Soraia als auch Mafalda das Erwerbskriterium der zielsprachlichen Finitheit zeitgleich mit den Querschnittskindern erreichen: Beide Mädchen gebrauchen mit 2;4 Jahren 100% zielsprachlich finite

Verben. Auffallend ist, dass bei Soraia von Anfang an keine (0%) nicht-zielsprachlichen infiniten Formen vorkommen, wohingegen bei Mafalda deren Anteil mit 31% relativ hoch ist.

Soraia		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
Tempus (Finitheit)	TNS	/	100% 6	100% 6	100% 70	100% 37	100% 62	100% 85

Mafalda		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
Tempus (Finitheit)	TNS	69% 13	100% 47	100% 37	100% 45	100% 90	100% 46	100% 63

Tab. 41 (Längsschnitt): korrekte Finitheit (% in grün, absolute Zahlen in schwarz)

## Erwerb des Kongruenzmerkmals (AGR)

### Kongruenz in Bezug zu allen Personen

Mafalda erreicht den Prozentsatz zielsprachlicher Kongruenz (Gesamtprozentsatz für alle Personen) genau wie die Querschnittkinder mit 3;4 Jahren, Sogar mit 3;0 Jahren liegt sie mit 89% schon ganz nahe am Erwerbskriterium.

Soraia hingegen erreicht die 90%-Erwerbsgrenze erst mit 3;8 Jahren.

Soraia		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
(Gesamt)-Kongruenz	AGR	/	20% 6	83% 6*	84% 70	86% 37	90% 62	96% 85

Mafalda		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
(Gesamt)-Kongruenz	AGR	38% 13	87% 47	84% 37	89% 45	97% 90	100% 46	100% 63

Tab. 42 (Längsschnitt): korrekte Kongruenz (% in grün, absolute Zahlen in schwarz)

### Kongruenz in Bezug zu den einzelnen Personen

Auch bezüglich des Erwerbs der Kongruenzflexive der verschiedenen Personen zeigen die beiden Längsschnittmädchen z.T. sehr unterschiedliche Resultate:

- Kongruenz der 1. Person Singular:  
Bei den Querschnittkindern ist sie mit 3;4 Jahren erworben, bei Soraia auch mit 3;4 Jahren, bei Mafalda bereits mit 2;8 Jahren.
- Kongruenz der 2. Person Singular:  
Bei den Querschnittkindern ist sie mit 3;8 Jahren erworben, bei Soraia auch mit 3;8 Jahren, bei Mafalda bereits mit 3;4 Jahren.
- Kongruenz der 3. Person Singular:

Bei den Querschnittkindern ist sie mit 3;0 Jahren erworben, bei Soraia bereits mit 2;8 Jahren, bei Mafalda bereits mit 2;4 Jahren.

- Kongruenz der 1. Person Plural:  
Bei den Querschnittkindern ist sie mit 3;8 - 4;0 Jahren erworben. Bei Soraia können keine Aussagen wegen zu geringer Datenbasis gemacht werden. Bei Mafalda passt wahrscheinlich (mangelnde Daten) auch die Altersangabe 3;8.
- Kongruenz der 3. Person Plural:  
Bei den Querschnittkindern ist sie mit 4;0 Jahren erworben, bei Soraia ist sie bis 4;0 Jahren nicht erworben (aber knappe Datenbasis), bei Mafalda bereits mit 3;8 Jahren.

Soraia		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
Estou a ler um livro. (Ich) lese ein Buch.	1.PS	/	/	0% 1	76% 17	100% 13	100% 19	94% 18
Estás a ler um livro. (Du) liest ein Buch.	2.PS	/	0% 4	/	/	/	100% 2	100% 3
Está a ler um livro. (Er) liest ein Buch.	3.PS	/	100% 1	100% 5	98% 47	100% 18	100% 35	98% 60
Estamos a ler um livro. (Wir) lesen ein Buch.	1.PP	/	/	/	/	33% 3	/	/
Estão a ler um livro. (Sie) lesen ein Buch.	3.PP	/	0%/ 1	/	0% 7	0% 4	0% 6	75% 4

Mafalda		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
Estou a ler um livro. (Ich) lese ein Buch.	1.PS	0% 1	80% 10	90% 10	95% 19	100% 13	100% 12	100% 17
Estás a ler um livro. (Du) liest ein Buch.	2.PS	/	25% 4	33% 6	40% 5	100% 12	100% 8	100% 3
Está a ler um livro. (Er) liest ein Buch.	3.PS	56% 9	100% 32	100% 19	100% 13	100% 47	100% 18	100% 40
Estamos a ler um livro. (Wir) lesen ein Buch.	1.PP	/	/	100% 1	100% 4	86% 7	100% 3	/
Estão a ler um livro. (Sie) lesen ein Buch.	3.PP	0% 3	0% 1	0% 1	75% 4	82% 11	100% 5	100% 3

Tab. 43 (Längsschnitt): grün: korrekte Kongruenz der einzelnen Personen in %  
schwarz: absolute Zahlen

### Gebrauchte Verbformen bei nicht-zielsprachlicher Kongruenz

Die Resultate der beiden Längsschnittmädchen bezüglich der gebrauchten Verbformen bei nicht-zielsprachlicher Kongruenz unterscheiden sich von den Querschnittkindern in dem Sinn, dass sie nicht die gegensätzliche Bewegung der infiniten Formen und der 3. Person Singular zeigen:

Soraia gebraucht überhaupt keine infiniten Formen (AGR-INF). Als Substitution einer korrekten Verbform greift sie von Anfang an hauptsächlich auf die 3. Person Singular (AGR-3PS) zurück, aber auch, und z.T. in recht hohem Prozentsatz, auf unterschiedliche andere Verbformen (AGR-andere).

Mafalda gebraucht nur mit 2;0 Jahren infinite Formen (AGR-INF), danach greift sie v.a. auf die 3. Person Singular (AGR-3PS) zurück, gelegentlich aber auch auf andere Formen (AGR-andere).

<b>Soraia</b>		<b>2;0</b>	<b>2;4</b>	<b>2;8</b>	<b>3;0</b>	<b>3;4</b>	<b>3;8</b>	<b>4;0</b>
3.P.S. statt korr.Verbflexion	AGR-3PS	/	80% 4	100% 1	73% 8	60% 3	100% 6	67% 2
Infinitiv statt korr.Verbflexion	AGR-INF	/	/	/	/	/	/	/
Verbstamm statt korr.Verbflexion	AGR-Vstamm	/	20% 1	/	/	/	/	/
Andere Form statt korr.Verblf.	AGR-andere	/	/	/	27% 3	40% 2	/	33% 1

<b>Mafalda</b>		<b>2;0</b>	<b>2;4</b>	<b>2;8</b>	<b>3;0</b>	<b>3;4</b>	<b>3;8</b>	<b>4;0</b>
3.P.S. statt korr.Verbflexion	AGR-3PS	50% 4	67% 4	83% 5	100% 5	67% 3	/	/
Infinitiv statt korr.Verbflexion	AGR-INF	50% 4	/	/	/	/	/	/
Verbstamm statt korr.Verbflexion	AGR-Vstamm	/	/	17% 1	/	/	/	/
Andere Form statt korr.Verblf.	AGR-andere	/	33% 2	/	/	33% 1	/	/

Tab. 44 (Längsschnitt): Anteil der gebrauchten Verbformen bei nicht-zielsprachlicher Kongruenz

## 7.2.2.2 Der Pro-Drop-Parameter (12)

### (A) Darstellung der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

#### Anteil an pro-Subjekten (proS) und lexikalischen Subjekten (lexS)

Die Daten des Querschnitts zeigen, dass sowohl pro-Subjekte als auch lexikalische Subjekte ab Alterskohorte 2;0 auftreten. Die Häufigkeit und Verteilung der beiden Strukturen ist während der gesamten Dauer der Untersuchung in etwa ausgeglichen, mit einem leichten Überwiegen der pro-Subjekte.

Die nähere Betrachtung der einzelnen Kohorten zeigt, dass Verben (die ab Alterskohorte 2;8 von allen Kindern gebraucht werden), ab ihrem ersten Auftreten sowohl mit pro-Subjekten als auch mit lexikalischen Subjekten kombiniert werden.

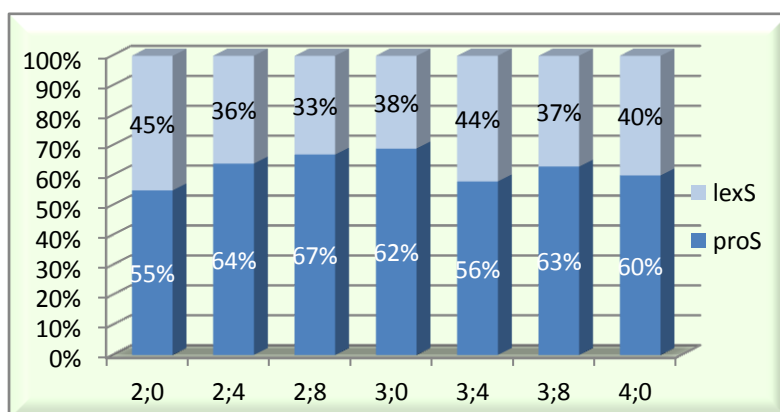


Abb.18 (Querschnitt): Anteil an (proS) und (lexS)



## Verbflexion mit pro-Subjekt (pro INFL) und mit lexikalischem Subjekt (S INFL)

Wie der Kurvenverlauf in Abbildung 19 zeigt, ist der Erwerb der Verbflexion mit pro-Subjekt (pro INFL) quasi identisch mit dem Erwerb der Verbflexion mit lexikalischem Subjekt (S INFL).

Das Erwerbskriterium für zielsprachliche Verbflexion (90% Korrektheit) wird für beide Kategorien im Alter von 3;4 Jahren erreicht.

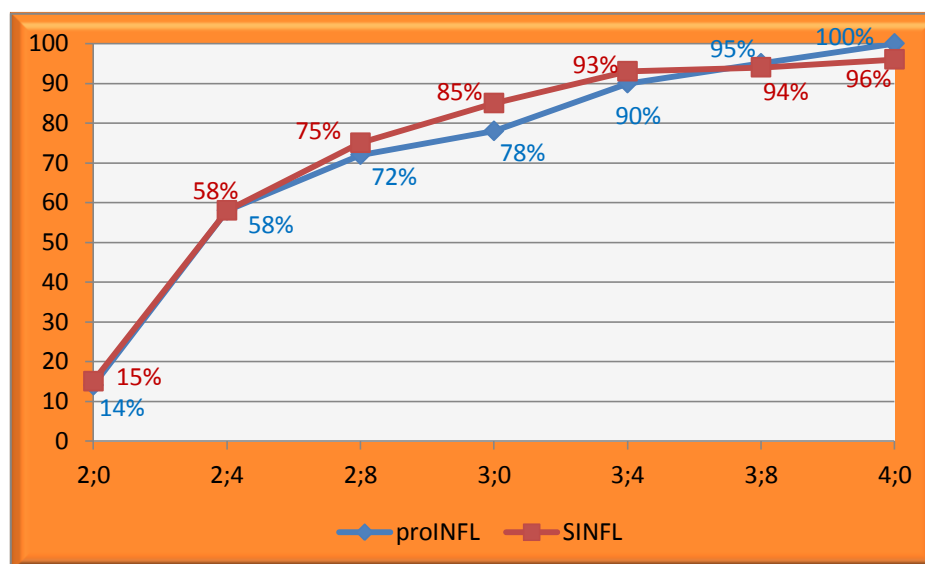


Abb. 19 (Querschnitt): Korrektheit der Verbflexion mit pro-Subjekt (proS) und lexikalischem Subjekt (lexS)

Tabelle 45 zeigt die Gegenüberstellung der Daten des Pro-Drop-Parameters mit entsprechender Verbflexion mit lexikalischen Subjekten und deren Verbflexion:

		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
Está a dormir. (Er) schläft.	<b>pro S</b>	55% 37	64% 144* (145)	67% 176* (183)	69% 294* (306)	58% 336	63% 421	60% 444
Está a ler um livro. (Er) liest ein Buch.	<b>proINFL</b>	14% 35* (37)	58% 144* (145)	72% 176* (183)	78% 294* (306)	90% 338	95% 421	100% 444
O cão está a dormir. Der Hund schläft.	<b>lex S</b>	45% 30	36% 76	33% 117* (118)	31% 181* (184)	42% 271	37% 271	40% 335
Ele está a ler um livro. Er liest ein Buch.	<b>SINFL</b>	15% 28* (30)	58% 74* (76)	75% 116* (118)	85% 181* (184)	93% 271	94% 271	96% 335

Tab.45 (Querschnitt):  
 schwarz: Anteil in % der pro-Subjekte (proS) und lexikalischen Subjekte (lexS) am Gesamtteil der VP  
 grün: Anteil in % der korrekten Verbflexion mit pro-Subjekt (pro INFL) und lexikalischem Subjekt (S INFL)

\*Vom Gesamt abweichende Werte, weil die Äußerungen einiger Kinder aufgrund unzureichender Datenbasis (<5Items) nicht berücksichtigt werden konnten (Kapitel 6 - Auswertungskriterien)

## (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

### Anteil an pro-Subjekten (proS) und lexikalischen Subjekten (lexS)

Genau wie bei den Querschnittkindern treten bei Mafalda sowohl pro-Subjekte als auch lexikalische Subjekte mit 2;0 Jahren auf, bei Soraia etwas später, mit 2;4 Jahren. Die Häufigkeit und relativ gleichmäßige Verteilung der beiden Strukturen sind bei Mafalda mit denjenigen des Querschnitts zu vergleichen, bei Soraia überwiegen bis 3;0 Jahre die pro-Subjekte, scheinen sich dann ab 3;4 Jahren den Daten des Querschnitts zu nähern.

Mafalda verfügt mit 2;8 Jahren bereits über ein verhältnismäßig reiches Inventar an Verben, während Soraia im gleichen Alter erst ihre ersten Verben gebraucht.

Wie im Querschnitt, kombinieren die beiden Mädchen ihre Verben, unabhängig von deren Anzahl, ab ihrem ersten Auftreten sowohl mit pro-Subjekten als auch mit lexikalischen Subjekten.

### Verbflexion mit pro-Subjekt (pro INFL) und mit lexikalischem Subjekt (S INFL)

Während bei den Querschnittkindern ab dem Alter von 2;0 Jahren der Erwerb der Verbflexion mit pro-Subjekt (pro INFL) quasi identisch mit dem Erwerb der Verbflexion mit lexikalischem Subjekt (S INFL) ist, trifft dies bei den Längsschnittmädchen erst ab dem Alter von 3;0 Jahren zu. Soraia gebraucht vor diesem Alter einfach zu wenige Verben und bei Mafalda variiert der Korrektheitsprozentsatz der Verbflexion vor 3;0 Jahren sehr unspezifisch zwischen 20% und 100%.

Mafalda erreicht das Erwerbskriterium für zielsprachliche Verbflexion (90% Korrektheit) für beide Kategorien genau wie die Querschnittkinder, im Alter von 3;4 Jahren.

Soraia erreicht das Erwerbskriterium für zielsprachliche Verbflexion später: für lexikalische Subjekte mit 3;8 Jahren und für pro-Subjekte erst mit 4;0 Jahren.

Nachfolgend die Tabelle der beiden Längsschnittkinder, in der pro-Subjekte mit entsprechender Verbflexion mit lexikalischen Subjekten und deren Verbflexion gegenübergestellt werden:

Soraia		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
Está a dormir. (Er) schläft.	<b>pro S</b>	/	83% 5	83% 5	61% 43	54% 20	26% 16	52% 44
Está a ler um livro. (Er) liest ein Buch.	<b>proINFL</b>	/	0% 5	80% 5	84% 43	85% 20	81% 16	98% 44
O cão está a dormir. Der Hund schläft.	<b>lex S</b>	/	17% 1	17% 1	39% 27	46% 17	74% 46	48% 37
Ele está a ler um livro. Er liest ein Buch.	<b>SINFL</b>	/	100% 1	100% 1	85% 27	88% 17	93% 46	95% 41

Mafalda		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
Está a dormir. (Er) schläft.	<b>pro S</b>	38% 5	57% 27	49% 18	49% 22	54% 49	48% 22	57% 36
Está a ler um livro. (Er) liest ein Buch.	<b>proINFL</b>	20% 5	81% 27	67% 18	83% 24	98% 49	100% 22	100% 36

O cão está a dormir. Der Hund schläft.	<b>lex S</b>	62%	43%	51%	51%	46%	52%	43%
		8	20	19	23	41	24	27
Ele está a ler um livro. Er liest ein Buch.	<b>SINFL</b>	50%	95%	100%	90%	95%	100%	100%
		8	20	19	21	41	24	27

Tab.46 (Längsschn.): schwarz: Anteil in % der pro-Subjekte (proS) und lexikalischen Subjekte (lexS) am Gesamtteil der VP  
Grün: Anteil in % der korrekten Verbflexion mit pro-Subjekt (pro INFL) und lexikalischem Subjekt (S INFL)

## 7.2.3 Die Determinierer-Phrase

### 7.2.3.1 Kongruenz in der Nominal- und Präpositionalphrase in Genus und Numerus (13)

#### (A) Darstellung der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

##### Übereinstimmung in Genus des Determinierers (Genus Det)

Erste Determinierer treten ab Alterskohorte 2;0 auf, die Übereinstimmung in Genus mit ihrem lexikalischen Nomen ist zu diesem Zeitpunkt in 73% der Beispiele korrekt. Bereits in Alterskohorte 2;8 erreicht diese Übereinstimmung das 90%-Erwerbskriterium. In dieser Kohorte gebrauchen 2 Kinder noch keine Determinierer. In Kohorte 3;0 gebrauchen alle Kinder Determinierer mit einer durchschnittlichen Korrektheit von 94%.

##### Übereinstimmung in Numerus des Determinierers und des Nomens (Num (Det+N))

Erste Beispiele der Übereinstimmung in Numerus des Determinierers und des Nomens finden sich ebenfalls in Alterskohorte 2;0. Sie haben zu diesem Zeitpunkt einen Korrektheitsprozentsatz von 24%, der progressiv zunimmt, bis zum Ende der Untersuchung mit 4;0 Jahren aber (mit 59%) die Produktivitätsschwelle nicht erreicht. Lediglich 2 Kinder im Alter von 4;0 Jahren erfüllen die 90%-Zielsprachlichkeit, alle anderen verwenden wohl Pluralformen, ihre Korrektheit liegt aber z.T. weit unter den 90%.

##### Übereinstimmung in Genus und Numerus zwischen Determinierer, Nomen und attributivem Adjektiv (Kongr Det+A+N)

Die Kongruenz in Genus und Numerus zwischen Determinierer, Nomen und attributivem Adjektiv wird erstmals in Alterskohorte 2;8 dokumentiert. Die Beispiele haben eine durchschnittliche Korrektheit von 20%.

Bis zum Alter von 4;0 Jahren verwenden aber nicht alle Kinder diese Strukturen (mit 4;0 Jahren bspw. nur 5 von 10 Kindern der Kohorte) und die verwendeten Beispiele bestehen zum großen Teil nicht aus attributiven Adjektiven, sondern aus adjektivisch gebrauchten Possessivpronomina (a minha camisola - die meine Bluse, o meu pai - der mein Vater). Ihr Korrektheitsprozentsatz ist bereits ab 3;0 Jahren mit 70% relativ hoch, erreicht die Produktivitätsschwelle mit 3;8 Jahren, um dann wieder (leicht) abzufallen. Dieser doch ziemlich kuriose Prozentsatz, der den Erwerb einer komplexeren Struktur vor einer einfacheren, nämlich der Übereinstimmung in Numerus des Determinierers und des Nomens (Num (Det+N)) andeutet, wird im Kapitel der „Diskussion der Ergebnisse“ relativiert.

Abbildung 20 zeigt den Kurvenverlauf der zielsprachlichen Kongruenz in Genus und Numerus der oben beschriebenen Kategorien der Determinierer-Phrase:

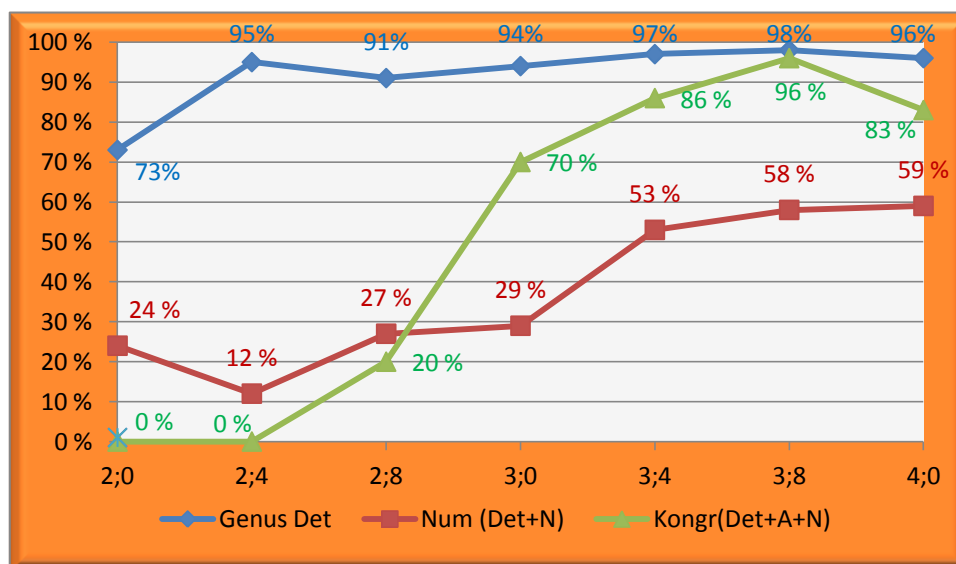


Abb. 20 (Querschnitt): Korrektheit (in %) der Kongruenz des Determinierers mit seinem Nomen in Genus (Genus Det) und Numerus (Num (Det+N)) sowie der Kongruenz in Genus und Numerus zwischen Determinierer, Nomen und attributivem Adjektiv (Kongr (Det+A+N))

Tabelle 47 zeigt alle entsprechenden absoluten Zahlen und Prozentsätze:

		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
o menino- a menina- a flor- ...der Junge- das Mädchen-die Blume	<b>Genus Det</b>	73% 33	79% 119	91% 180	94% 488	97% 557	98% 696	96% 750
as meninas- os meninos- ... die Jungen- die Mädchen	<b>Num (Det+N)</b>	24% 17	12% 26	27% 33	29% 48	53% 64	58% 105	59% 93
A(s) menina(s) bonita(s) Die schönen Mädchen	<b>Kongr(Det+A+N)</b>	- (0)	- (4)	20% 5	70% 23	86% 42	96% 23	83% 35*

Tab. 47 (Querschnitt): grün: Anteil in % der korrekten Kongruenzmarkierungen in Genus und Numerus des Determinierers, des Nomens und ggfs. des Adjektivs in der NP oder PP  
schwarz: entsprechende absolute Zahlen

## (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

Die Ergebnisse der beiden Längsschnittuntersuchungen stimmen überwiegend mit den Daten der Querschnittsuntersuchung überein:

### Übereinstimmung in Genus des Determinierers (Genus Det)

Bei Mafalda treten, wie bei den Querschnittskindern, erste Determinierer ab Alterskohorte 2;0 auf. Ihre Übereinstimmung in Genus mit ihrem Nomen ist zu diesem Zeitpunkt bereits sehr hoch (82%). Mafalda erreicht etwas früher als die Querschnittskinder, in Alterskohorte 2;4, das Erwerbskriterium der 90% Korrektheit.

Soraia gebraucht die ersten zielsprachlichen Determinierer hingegen etwas später, mit 2;4 Jahren, diese sind sofort zielsprachlich.

### Übereinstimmung in Numerus des Determinierers und des Nomens (Num (Det+N))

Bei Mafalda finden sich, wie im Querschnitt, ab 2;0 Jahren erste Beispiele der Übereinstimmung in Numerus des Determinierers und des Nomens. Sie haben bis zum Alter von 3;0 Jahren einen weit vom Erwerbskriterium entfernten Prozentsatz an Korrektheit, ab 3;4 Jahren ist dieser Anteil bereits recht hoch (84-89%) und ab 4;0 Jahren sogar zu 100% korrekt. Von den Querschnittskindern erreichen lediglich 2 Kinder die Produktivitätsschwelle.

Soraia hingegen gebraucht die ersten Plurale nicht nur spät (mit 3;0 Jahren), sie sind zudem (wie bei der Mehrzahl der Querschnittskinder) bis zum Alter von 4;0 Jahren nicht zielsprachlich.

### Übereinstimmung in Genus und Numerus zwischen Determinierer, Nomen und attributivem Adjektiv (Kongr (Det+A+N))

Die Kongruenz in Genus und Numerus zwischen Determinierer, Nomen und attributivem Adjektiv wird bei Mafalda erstmals mit 2;8 Jahren dokumentiert, bei Soraia mit 3;0 Jahren (bei den Querschnittskindern in Alterskohorte 2;8).

Die Korrektheitsprozentsätze sind aber, insbesondere bei Soraia, recht hoch im Vergleich mit allen anderen Resultaten der Kategorien der Determinierer-Phrase. Die Datenbasis ist schwach, so dass die Resultate relativiert werden müssen.

Soraia		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
o menino- a menina- a flor- ...der Junge- das Mädchen-die Blume	<b>Genus Det</b>	/	100% (3)	100% (3)	95% 21	97% 30	90% 57	97% 68
as meninas- os meninos- ... die Jungen- die Mädchen	<b>Num (Det+N)</b>	/	0% (1)	/	0% (4)	10% 10	0% (2)	22% 9
A(s) menina(s) bonita(s) Die schönen Mädchen	<b>Kongr(Det+A+N)</b>	/	/	/	100% (2)	/	80% 5	100% (1)

Mafalda		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
o menino- a menina- a flor- ...der Junge- das Mädchen-die Blume	<b>Genus Det</b>	82% 11	96% 27	96% 52	90% 40	96% 53	95% 78	100% 58
as meninas- os meninos- ... die Jungen- die Mädchen	<b>Num (Det+N)</b>	0% (1)	0% (2)	20% 5	20% 10	89% 10	84% 18	100% 6
A(s) menina(s) bonita(s) Die schönen Mädchen	<b>Kongr(Det+A+N)</b>	/	0% (1)	50% (4)	/	100% (4)	100% 11	100% 5

Tab.48 (Längsschnitt): grün: Anteil in % der korrekten Kongruenzmarkierungen in Genus und Numerus des Determinierers, des Nomens und ggfs. des Adjektivs in der NP oder PP  
schwarz: entsprechende absolute Zahlen

## 7.2.3.2 Kongruenz in der Adjektivphrase in Genus und Numerus (14)

### (A) Darstellung der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

#### Übereinstimmung in Genus der prädikativen Adjektive (Genus A)

Erste prädikative Adjektive mit korrekter Kongruenz in Genus werden bereits ab Alterskohorte 2;0 gebraucht. Der Prozentsatz zielsprachlichen Genus liegt zu diesem Zeitpunkt bei 57%. Er steigt bis zum Alter von 4;0 Jahren mit relativ großer Variation an, ohne (mit 72%) das Erwerbskriterium der 90%-Zielsprachlichkeit zu erreichen. Mit 4;0 Jahren verwenden alle Kinder Adjektive oder adjektivisch gebrauchte Possessivpronomina, lediglich 3 Kinder der Kohorte liegen aber über der 90%-Schwelle, alle anderen z.T. weit darunter.

#### Übereinstimmung in Genus und Numerus der prädikativen Adjektive (Gen+Num A)

Erste prädikative Adjektive mit korrekter Kongruenz in Genus und Numerus treten spät, ab dem Alter von 3;4 Jahren, auf. Auch sie erreichen bis zum Alter von 4;0 Jahren das Erwerbskriterium nicht und werden zudem nicht von allen Kindern der Kohorte gebraucht (bei 6/10 Kindern wird diese Struktur dokumentiert).

Die ziemlich unspezifischen Variationen des Korrektheitsprozentsatzes werden unter „Diskussion der Ergebnisse“ interpretiert.

		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
A menina é bonita Das Mädchen ist schön.	<b>Genus A</b>	57% 7	75% 12	58% 12	64% 33	83% 72	73% 90	72% 111
As meninas são bonitas. Die Mädchen sind schön.	<b>Genus+Num A</b>	- (0)	- (3)	- (1)	0% 11	83% 18	65% 20	47% 30

Tab.49 (Querschnitt): grün: Anteil in % der korrekten Kongruenzmarkierungen in Genus und Numerus des prädikativen Adjektivs  
schwarz: entsprechende absolute Zahlen

### (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

#### Übereinstimmung in Genus der prädikativen Adjektive (Genus A)

Mafalda gebraucht, wie die Querschnittskinder, erste prädikative Adjektive mit korrekter Kongruenz in Genus bereits ab dem Alter von 2;0 Jahren. Der Prozentsatz zielsprachlichen Genus erreicht im Alter von 4;0 Jahren das Erwerbskriterium der 90%-Zielsprachlichkeit, was lediglich auf 3 Kinder der Alterskohorte 4;0 zutrifft.

Bei Soraia werden ab 2;8 Jahren erste vereinzelte prädikative Adjektive dokumentiert, bis zum Alter von 4;0 Jahren erreichen diese das Erwerbskriterium nicht, was auch auf die Mehrheit der Querschnittskinder zutrifft.

#### Übereinstimmung in Genus und Numerus der prädikativen Adjektive (Gen+Num A)

Sowohl bei Mafalda als auch bei Soraia ist die Anzahl der Beispiele an prädikativen Adjektiven, die in Genus und Numerus kongruieren müssen, zu klein, um repräsen-

tative Ergebnisse abzuleiten.

Die unspezifisch variierenden Prozentsätze deuten aber eher darauf hin, dass diese Struktur, wie auch bei den Querschnittkindern, bei beiden Mädchen bis zum Alter von 4;0 Jahren nicht erworben ist.

<b>Soraia</b>		<b>2;0</b>	<b>2;4</b>	<b>2;8</b>	<b>3;0</b>	<b>3;4</b>	<b>3;8</b>	<b>4;0</b>
A menina é bonita Das Mädchen ist schön.	<b>Genus A</b>	/	/	100% (1)	67% (3)	100% (2)	33% (3)	33% 9
As meninas são bonitas. Die Mädchen sind schön.	<b>Genus+Num A</b>	/	/	/	/	/	0% (2)	0% 5

<b>Mafalda</b>		<b>2;0</b>	<b>2;4</b>	<b>2;8</b>	<b>3;0</b>	<b>3;4</b>	<b>3;8</b>	<b>4;0</b>
A menina é bonita Das Mädchen ist schön.	<b>Genus A</b>	50% 6	100% (1)	100% (1)	/	67% (3)	86% 7	100% 5
As meninas são bonitas. Die Mädchen sind schön.	<b>Genus+Num A</b>	/	/	100% (1)	0% (1)	0% (1)	67% (3)	100% (1)

Tab. 50 (Längsschnitt): grün: Anteil in % der korrekten Kongruenzmarkierungen in Genus und Numerus des prädikativen Adjektivs  
schwarz: entsprechende absolute Zahlen

### 7.2.3.3 Kasus der Personalpronomina (15)

#### (A) Darstellung der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

#### Personalpronomina in direkter und indirekter Objektfunktion (PerspronAkkO und Perspron DatO)

Erste vereinzelte Kontexte von Personalpronomina in Objektfunktion treten bereits im Zeitraum zwischen 2;0 und 3;0 Jahren auf und werden ab dem Alter von 3;4 Jahren etwas häufiger. Die entsprechenden Klitika werden aber ausgelassen, bis auf einige wenige, sehr wahrscheinlich ganzheitlich gespeicherte, Beispiele.

Mit 3;8 Jahren erscheinen die ersten Klitika für direkte Objekte (PerspronAkkO) und mit 4;0 Jahren die ersten Klitika für indirekte Objekte (PerspronDatO), dies bei Weitem nicht bei allen Kindern: In Alterskohorte 4;0 verwenden lediglich 4 Kinder vereinzelte Beispiele von Akkusativklitika und 2 Kinder vereinzelte Beispiele von Dativklitika. Die Fehleranalyse aller entsprechenden Kontexte zeigt, dass Klitika selten durch nicht-zielsprachliche Formen substituiert werden sondern in der Regel einfach nur ausgelassen werden. Damit entsteht ein durchschnittlicher Korrektheitsprozentsatz von 16% resp. 13%.

#### Reflexivpersonalpronomina (PerspronRefl)

Reflexivpronomina treten etwas früher, in Alterskohorte 3;0, auf, und werden bis zum Alter von 4;0 Jahren auch nur spärlich und keinesfalls von allen Kindern (4/10 Kinder der Kohorte 4;0) gebraucht. Auch sie sind zu diesem Zeitpunkt (mit 50%) ein gutes Stück vom Erwerbskriterium der 90% entfernt.

Genau wie bei den Objektklitika, zeigt die Fehleranalyse, dass Reflexivklitika in der Regel ausgelassen und nicht durch andere Formen substituiert werden.

### Personalpronomina mit einleitender Präposition (PerspronPräp)

Ein erstes Personalpronomen mit einleitender Präposition erscheint bei 1 Kind im Alter von 2;8 Jahren. Auch diese Pronomina werden nicht von allen Kindern gebraucht (7/10 Kinder in Kohorte 3;4 und 8/10 Kinder in Kohorte 4;0), ihr Korrektheitsprozentsatz ist aber von Anfang an zielsprachlich (95% in Kohorte 3;4).

Die Fehleranalyse der wenigen nicht-zielsprachlichen Beispiele zeigt, im Gegensatz zu den anderen Klitika, dass sie durch andere Formen substituiert werden, wie z.B. durch die entsprechenden betonten Personalpronomina im Nominativ („para tu“ statt „para ti“ C. 3;8).

Abbildung 21 zeigt den Kurvenverlauf des zielsprachlichen Gebrauchs der oben beschriebenen Personalpronomina:

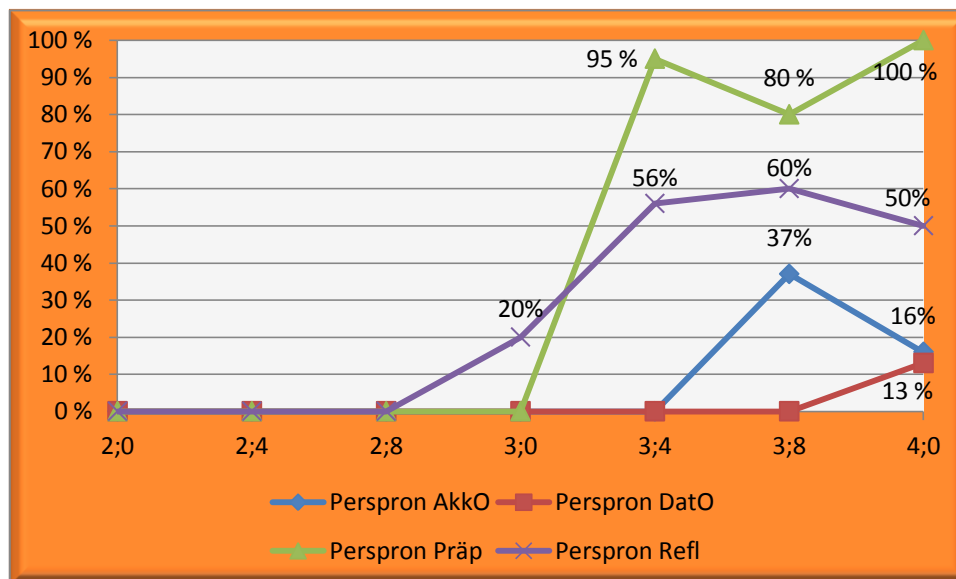


Abb. 21 (Querschnitt): Korrektheit (in%) der Personalpronomina in Objektfunktion (Perspron AkkO und Perspron DatO), der Reflexivpronomina (Perspron Refl) und der Personalpronomina mit einleitender Präposition (PerspronPräp)

Tabelle 51 zeigt alle entsprechenden absoluten Zahlen und Prozentsätze:

		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
O cão está a comê-lo. Der Hund isst ihn.	<b>PerspronAkkO</b>	- (0)	0% (2)	0% 12	- (0)	0% 18	37% 19	16% 38
Dou lhe um osso. (Ich) gebe ihm einen Knochen.	<b>Perspron DatO</b>	- (0)	- (0)	- (0)	0% (2)	- (1)	- (1)	13% 16
O chupa é para mim. Der Lutscher ist für mich.	<b>Perspron Präp</b>	- (0)	- (0)	100% (1)	100% (1)	95% 22	80% 10	100% 28
Chama-se Billy. (Er) heißt (sich) Billy.	<b>Perspron Refl</b>	- (0)	0% (1)	0% (3)	20% 5	56% 9	60% 5	50% 8

Tab. 51 (Querschnitt): Korrektheit (in%) der verschiedenen Personalpronomina (grün) und absolute Zahlen (schwarz)



## (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

### Personalpronomina in direkter und indirekter Objektfunktion (PerspronAkkO und Perspron DatO) und Reflexivpersonalpronomina (PerspronRefl)

Wie bei verschiedenen Querschnittkindern treten bei Mafalda erste Kontexte von Personalpronomina in Objektfunktion und Reflexivklitika im Zeitraum vor 3;0 Jahren auf. Obwohl diese, genau wie bei den Querschnittkindern, ab dem Alter von 3;4 Jahren etwas häufiger werden, werden die entsprechenden Klitika bis auf einige vereinzelte Beispiele ausgelassen. Es werden keine substituierenden Formen gebraucht. Der entsprechende Korrektheitsprozentsatz für Akkusativ- und Dativklitika liegt weit unter 90%. Die wenigen Reflexivklitika erreichen hingegen einen höheren Prozentsatz (80%) an Zielsprachlichkeit.

Soraia gebraucht bis 4;0 Jahre kein einzelnes Klitikon, weder Akkusativ- oder Dativklitika noch Reflexivklitika, was einen Korrektheitsprozentsatz für diese Strukturen von 0% ergibt. Diese Tatsache trifft aber auch auf gut 1/3 der Querschnittkinder zu.

### Personalpronomina mit einleitender Präposition (PerspronPräp)

Personalpronomina mit einleitender Präposition erscheinen bei Mafalda ab 3;4 Jahren, bei Soraia ab 3;8 Jahren.

Wie bei den Querschnittkindern ist ihr Korrektheitsprozentsatz sofort zielsprachlich: beide Mädchen erreichen sofort 100% Korrektheit in Bezug zu diesen Strukturen.

Soraia		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
O cão está a comê-lo. Der Hund isst ihn.	PerspronAkkO	/	/	/	/	0% 5	0% 5	0% 7
Dou lhe um osso. (Ich) gebe ihm einen Knochen.	Perspron DatO	/	/	/	/	/	/	/
O chupa é para mim. Der Lutscher ist für mich.	Perspron Präp	/	/	/	/	/	100% (4)	100% (2)
Chama-se Billy. (Er) heißt (sich) Billy.	Perspron Refl	/	/	/	/	/	/	0% (3)

Mafalda		2;0	2;4	2;8	3;0	3;4	3;8	4;0
O cão está a comê-lo. Der Hund isst ihn.	PerspronAkkO	/	0% (3)	0% (3)	0% 5	7% 14	33% (3)	0% 6
Dou lhe um osso. (Ich) gebe ihm einen Knochen.	Perspron DatO	/	/	/	/	/	50% (2)	/
O chupa é para mim. Der Lutscher ist für mich.	Perspron Präp	/	/	/	/	100% (3)	100% (1)	100% (2)
Chama-se Billy. (Er) heißt (sich) Billy.	Perspron Refl	/	30% (3)	/	0% (1)	80% 5	80% 5	/

Tab. 52 (Längsschnitt): Korrektheit (in%) der verschiedenen Personalpronomina (grün) und absolute Zahlen (schwarz)

## **8 Diskussion der Ergebnisse**

### **8.1 Lexikalische Kategorien und ihre Projektionen**

#### **8.1.1 Konstituentenstrukturanalyse**

##### **8.1.1.1 Zusammensetzung der Verbalphrase (1)**

###### **➤ Erstes Auftreten, Häufigkeit und Erwerb der Satzbaupläne**

###### **(A) Diskussion der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung**

Die Anzahl der Konstituenten und die Komplexität der Verbalphrase (bedingt durch Adjunkte und komplexe Konstituenten) nimmt progressiv und erwartungsgemäß mit fortschreitendem Alter zu, wobei sich die Satzbaupläne besonders ab 3;0 resp. 3;4 Jahren qualitativ erweitern.

Der Prozentsatz an unvollständigen VP nimmt parallel dazu progressiv ab, mit einem deutlichen Einschnitt ab 3;0 Jahren: 18% mit 2;0 Jahren, 4% mit 3;0 Jahren und 3% mit 3;8 Jahren. Die in Alterskohorte 4;0 festgestellten 9% unvollständigen VP sind im Zusammenhang mit den systematisch evozierten Personalpronomina in Objektfunktion zu erklären, die die Kinder zu diesem Zeitpunkt offensichtlich nicht beherrschen.

Auch der Prozentsatz der deiktischen Äußerungen nimmt kontinuierlich und parallel zur Steigerung der Anzahl an obligatorischen und fakultativen Konstituenten und deren Komplexität ab. Diese Strukturen verzeichnen einen deutlichen Knick zwischen 3;0 und 3;4 Jahren.

Eine sehr allgemeine Feststellung ist die, dass, unabhängig von der Zusammenstellung des gebrauchten Satzbauplans, mit 2;8 Jahren alle Kinder Verben gebrauchen, wenn auch zum Teil nur sehr vereinzelt.

Die Analyse der einzelnen Alterskohorten zeigt, dass ab dem Alter von 3;0 Jahren alle Kinder VP in der Form von einzelnen (intransitiven) Verben (V) und von VP mit argumentforderndem (transitivem) Verb mit 1 Objektkonstituente (V+1OK) bilden. Kopulae mit 1 Konstituente werden später (mit 3;8 Jahren) von allen Kindern gebraucht.

VP mit argumentforderndem (ditransitivem) Verb mit 2 Objektkonstituenten (V+2OK) sind ab 4;0 Jahren bei allen Kindern zu hören. Alle oben genannten Strukturen finden sich, obwohl sehr vereinzelt, ab 2;0 resp. 2;4 Jahren in den Korpora wieder.

Die ersten Adjunkte (A), aufgrund ihres freien und nicht-obligatorischen Charakters Ausdruck von Kreativität, erscheinen in Kohorte 2;4.

In Kohorte 2;8 kommen erste komplexe Objektkonstituenten (kOK) vor.

Bezüglich beider Strukturen zeigt sich die enorme Variation zwischen den Kindern: Während spätestens ab 3;8 Jahren alle Kinder Adjunkte in VP mit intransitivem oder transitivem Verb gebrauchen, kommen komplexe Objektkonstituenten bis 4;0 Jahre nicht bei allen Kindern vor (7/10 Kinder).

## (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

Die Entwicklung der Zusammensetzung der VP der beiden Mädchen im Längsschnitt bestätigt die Ergebnisse des Querschnitts.

Insbesondere bei Soraia expandiert die Verbalphrase ab dem Alter von 3;0 Jahren. Es kommt nicht nur qualitativ zur Erweiterung von einfachen V-, (V+1OK)- und (Kop+1K)- Äußerungen auf V-, (V+1OK)- und (Kop+1K)- Äußerungen mit Adjunkten, sondern rein quantitativ zu einer fast explosionsartigen Erweiterung der absoluten Zahl an Verbalphrasen, dies nach einer längeren Stagnationsphase im 3. Lebensjahr.

## (C) Schlussfolgerung

### Erwerbssequenz bezüglich der Zusammensetzung der VP bei allen Kindern

Insgesamt ist **ab dem Alter von 3;0 Jahren bei allen Kindern** eine **deutliche qualitative Veränderung der VP** zu beobachten, die sich nicht nur in der zunehmenden Länge und Komplexität der VP zeigt, sondern auch in der Abnahme der unvollständigen VP und der deiktischen Äußerungen.

**Insbesondere im Zeitraum zwischen 2;0 und 3;0 Jahren** sind ausgeprägte **interindividuelle Variationen** festzustellen.

#### **Ab dem Alter von 2;8 Jahren**

kommen Verben als Wortklasse bei **allen Kindern** vor.

#### **Ab dem Alter von 3;0 Jahren**

beinhaltet die Verbalphrase **aller Kinder** sowohl einzelne (intransitive) Verben (V) als auch gesättigte, argumentfordernde (transitive) Verben mit 1 Objektkonstituente (V+1OK).

#### **Ab dem Alter von 3;8 Jahren**

gebrauchen **alle Kinder** Kopulae mit 1 Konstituente (Kop+1K).

Ab 3;8 Jahren kommen bei **allen Kindern** Adjunkte (A) vor.

#### **Ab dem Alter von 4;0 Jahren**

verwenden **alle Kinder** VP mit argumentforderndem (ditransitivem) Verb mit 2 Objektkonstituenten (V+2OK).

#### **Mit 4 Jahren noch nicht von allen Kindern gebraucht**

sind komplexe Valenzstrukturen, d.h. Satzbaupläne mit komplexen Konstituenten sowie die typisch portugiesischen elliptischen Kurzantworten.

**Die Erfüllung der obligatorischen Argumentstruktur hat demnach einen höheren Stellenwert als die Verwendung fakultativer Elemente (Adjunkte).**

**Adjunkte werden hingegen vor komplexen Valenzstrukturen gebraucht.**

## **(D) Vergleich mit ähnlichen Untersuchungen in anderen Sprachen**

In Bezug zum Erwerb der **portugiesischen und italienischen Sprache** liegt keine vergleichbare quantitative Analyse der Verbalphrase vor.

Für die **französische Sprache** stellten die Autorinnen Heinen und Kadow (1990), in Anlehnung an Clahsen (1982, 1986), eine Reihenfolge im Erwerb grammatischer Strukturen in 5 Phasen zusammen. Sie stellten in Phase III (Alter 2;1) den Gebrauch erster Sätze nach dem Muster Subjekt-Verb- 1 Komplement fest. Ab Phase IV (Alter 2;6) erweitern sich dieselben Äußerungen auf 2 Komplemente.

Diese Altersangaben zum Gebrauch von argumentfordernden Verben mit einem resp. zwei Komplementen in der französischen Sprache stimmen mit denjenigen der vorliegenden Studie überein, sofern man vom Kriterium des 1. Auftretens ausgeht:

In Alterskohorte 2;0 erscheinen die ersten Äußerungen mit einer Objektkonstituente (bei 3/10 Kindern), in Alterskohorte 2;4 erscheinen die ersten Äußerungen mit zwei Objektkonstituenten (bei 1/10 Kindern).

In den Untersuchungen der Verbalphrase von Clahsen (1982) und Clahsen, Meisel, Pienemann (1983) in der **deutschen Sprache** wurden VP in Äquationalsätze mit Kopula (KOP) und Verbalsätze mit argumentforderndem Verb (V) eingeteilt und hinsichtlich der Art und Erwerbsreihenfolge ihrer Konstituenten (NP, PP und AP) untersucht. Verbalsätze mit Komplement traten dabei vor Äquationalsätzen auf.

Im Bezug zur vorliegenden Untersuchung kann diese letzte Feststellung bestätigt werden. Der Vergleich mit der Erwerbsreihenfolge der Konstituenten ist angesichts der unterschiedlichen Untersuchungsrichtung nicht möglich.

*Vergleiche der vorliegenden Untersuchung zur Zusammensetzung der Verbalphrase mit anderen Sprachen sind angesichts fehlender ähnlicher Untersuchungen nicht möglich.*

### **8.1.1.2 Art der verbalen Elemente (2): Prädikative Strukturen und Argumentstrukturen Zusammengesetzte Verbzeiten und periphrastische Konstruktionen**

#### **➤ Erstes Auftreten, Häufigkeit und Erwerb der verbalen Elemente**

#### **(A) Diskussion der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung**

Ab dem Alter von 2;0 Jahren werden sowohl vereinzelte kopulative als argumentfordernde Verben gebraucht, wobei Verben mit nachfolgendem direktem Objekt (VtCOD) und Verben mit nachfolgendem indirektem Objekt oder Umstandsbestimmung (VtPP) die Mehrzahl der Verben darstellen (gut 2/3).

Im Alter von 3;0 Jahren werden diese verbalen Elemente von allen Kindern gebraucht. Das restliche Drittel verteilt sich je nach Alter in unterschiedlichem Prozentsatz auf alle anderen Kategorien.

In allen Alterskategorien treten intransitive Verben (Vit) und Kurzantworten in Form der Wiederholung des alleinigen finiten Verbs (Vell) auf. Die Vorkommenshäufigkeit der intransitiven Verben beträgt im gesamten untersuchten Zeitraum relativ

konstante 11 Prozent, was nicht zuletzt auf die insgesamt geringere Zahl der intransitiven Verben zurückzuführen ist. Es dauert allerdings bis zum Alter von 3;8 Jahren, bis alle Kinder intransitive Verben gebrauchen.

Die typischen portugiesischen Kurzantworten (Vell) pendeln sich ab 2;4 Jahren auf einem Prozentsatz um 6% ein, werden aber bis zum Alter von 4;0 Jahren nicht von allen Kindern gebraucht. Sie gehören demnach offensichtlich von Anfang an zum Repertoire der Kinder, scheinen aber einen gewissen Schwierigkeitsgrad zu haben. Dieser besteht einerseits darin, dass das elliptische Verb jeweils die Wiederholung des vorangehenden finiten Verbs ist und nicht des inhaltstragenden Vollverbs, andererseits, dass die Antwort den Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz voraussetzt.

Beispiel: Queres comer uma bolacha? Quero. (nicht: como)  
Willst (du) essen einen Keks? (Ich) will. (nicht: ich esse)

Verbale Elemente, die deutlich später und in deutlich geringerem Prozentsatz auftreten, sind Kopulae, ditransitive und reflexive Verben:

Kopulae werden erst ab Alterskohorte 3;4 in - relativ gesehen - größerem Umfang gebraucht und erst ab Alterskohorte 3;8 gebrauchen alle Kinder diese syntaktischen Strukturen. Ursache für ihren späteren Erwerb könnte die Tatsache sein, dass kopulative Verben an sich wenig bedeutungstragend sind sowie die Vermutung, dass die syntaktische Struktur der Äquationalsätze konzeptuell schwieriger ist.

Ditransitive Verben werden erst in Alterskohorte 4;0 von allen Kindern gebraucht, wobei 3/10 Kinder nur ein einziges Beispiel äußerten. Möglicherweise ist dies nicht nur auf die komplexere Argumentstruktur dieser Verben zurückzuführen, sondern auch auf ihre weniger große Häufigkeit.

Reflexive Verben werden selbst in Alterskohorte 4;0 von nur 5/10 Kindern gebraucht, zudem in sehr reduziertem Umfang. Diese Feststellung stimmt mit den in Kapitel 8.1.1.3 beschriebenen Befunden überein, dass auch Reflexivpronomina spät gebraucht werden, wobei der konzeptuelle Schwierigkeitsgrad dieser Strukturen und phonologische Faktoren (mangelnde Betonung) mit Sicherheit eine Rolle spielen.

## **(B) Vergleich mit den Längsschnittdaten**

Die Entwicklung der Zusammensetzung der VP der beiden Mädchen im Längsschnitt bestätigt die Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung.

## **(C) Schlussfolgerung**

### **Erwerbssequenz bezüglich der verbalen Elemente bei allen Kindern**

#### **Ab dem Alter von 3;0 Jahren**

werden sowohl Verben mit nachfolgendem direktem Objekt (VtCOD) und Verben mit nachfolgendem indirektem Objekt und / oder nachfolgender Umstandsbestimmung (VtPP) von **allen Kindern** gebraucht.

#### **Ab dem Alter von 3;8 Jahren**

werden zusätzlich durchgehend Kopulae (Vkop) und intransitive Verben (Vit) von **allen Kindern** verwendet.



## **(B) Vergleich mit den Längsschnittdaten**

Die Daten des Längsschnitts entsprechen nur bedingt den Ergebnissen der Querschnittsuntersuchung. Die Unterschiede sind zum großen Teil durch die zu geringe Datenbasis bedingt, die sich in der Berechnung der Prozentsätze niederschlägt.

In den beiden Längsschnittuntersuchungen wird der in der Querschnittsuntersuchung festgestellte späte und inkomplette Erwerb der ditransitiven und reflexiven Verben bestätigt. Auch der Erwerb der typisch portugiesischen Kurzantwort in Form der Wiederholung des alleinigen finiten Verbs (Vell) vollzieht sich bei beiden Mädchen in Einklang mit den Resultaten der Querschnittsuntersuchung.

Der korrekte Gebrauch der transitiven Verben erfolgt hingegen bei beiden Mädchen im Vergleich zum Querschnitt später:

Die Produktivitätsgrenze von 90% der Verben mit nachfolgendem direkten Objekt (VtCOD) wird von Soraia bis zum Alter von 4;0 Jahren nicht erreicht und Mafalda erreicht sie auch erst im Alter von 3;4 Jahren. In beiden Fällen, vor allem bei Mafalda, die ansonsten über gute sprachliche Ausdrucksfähigkeiten verfügt, drücken fehlende Personalpronomina in Akkusativfunktion den Korrektheitsprozentsatz. Des Weiteren wurden bei beiden Mädchen die Aufnahmen durch ihre ziemlich schwankenden und unvorhersehbaren Verhaltensmuster beeinflusst, die ihre Antworten mal kurz und knapp, mal ausführlich oder unvollständig ausfallen ließen.

Auch die transitiven Verben, die eine Präpositionalphrase verlangen (VtPP), werden sowohl von Soraia (ab dem Alter von 4;0 Jahren), als auch von Mafalda (ab dem Alter von 3;4 Jahren) später produktiv gebraucht.

Bei Mafalda zeigt die Fehleranalyse, dass sie im Alter von 2;4, 2;8 und 3;0 Jahren wegen jeweils zwei fehlerhaften Äußerungen (von 13 resp. 15 Sätzen) die 90%-Grenze knapp verfehlt. Zudem fällt zu den drei Zeitpunkten der gleiche Fehler auf: auf das Verb „gostar de“ (mögen), das aufgrund seiner Argumentstruktur eine PP verlangt, folgt eine einfache NP.

Auch Soraia erreicht die 90%-Grenze nicht, einerseits weil auch bei ihr der Sprachkorpus teilweise zu klein ist und die wenigen, nicht zielsprachlichen Beispiele den Prozentsatz zu stark beeinflussen, andererseits weil auch sie immer wieder den gleichen Fehler mit dem Verb „gostar de“ (mögen) macht, wenn auch in einem jeweils anderen Kontext.

## **(C) Schlussfolgerung**

### **Erwerbssequenz bezüglich der Korrektheit / Vollständigkeit der verbalen Elemente bei allen Kindern**

#### **Ab dem Alter von 3;0 Jahren**

werden sowohl Verben mit nachfolgendem direktem Objekt (VtCOD) als auch Verben mit nachfolgendem indirektem Objekt und / oder nachfolgender Umstandsbestimmung (VtPP) nicht nur von **allen Kindern** gebraucht, sie sind zudem in 90% aller Äußerungen vollständig.

#### **Ab dem Alter von 3;8 Jahren**

enthalten die Verbalphrasen der Kinder zusätzlich auch zielsprachlich gebrauchte intransitive Verben und Kopulae.

➤ **Erstes Auftreten, Häufigkeit und Erwerb der zusammengesetzten Verbzeiten und periphrastischen Konstruktionen**

**(A) Diskussion der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung**

Obwohl zusammengesetzte verbale Elemente bereits ab der Alterskohorte von 2;0 Jahren sporadisch auftreten, werden sie erst mit 4;0 Jahren von allen Kindern (10/10 Kindern) gebraucht. Ihr prozentualer Anteil an der Gesamtheit der verbalen Elemente bleibt bei den einzelnen Kindern über alle Alterskohorten hinweg konstant bescheiden (in der Regel unter 10%). Konzeptuelle Schwierigkeiten (Verständnis und Gebrauch der wenig bedeutungstragenden Hilfsverben und des Tempusmerkmals) sowie phonologische Faktoren (mangelnde Betonung der Hilfsverben) spielen dabei wohl eine Rolle. Im Vergleich dauert es ein ganzes zusätzliches Jahr, bis alle Kinder zusammengesetzte verbale Elemente gebrauchen (4;0 Jahre), nachdem sie bereits ab dem Alter von 3;0 Jahren sowohl Verben mit nachfolgendem direkten und indirekten Objekt (VtCOD und VtCOI) und / oder nachfolgender Umstandsbestimmung (VtPP) zielsprachlich verwenden.

Periphrastische Konstruktionen, v.a. die Konstruktion „estar+a+VInf“, treten, wenn auch vereinzelt, ab Alterskohorte 2;4 bei 7/10 Kindern auf. Ab Kohorte 3;0 werden sie bereits in größerer Anzahl und von den 10 Kindern der Kohorte gebraucht: Ihre Kurve zeigt ab diesem Zeitpunkt einen deutlichen Anstieg, was trotzdem erstaunt, weil auch diese Konstruktion aus zusammengesetzten verbalen Elementen besteht. Ab dem Alter von 3;4 Jahren erreichen sie das 90%-Produktivitätskriterium, das mit dem korrekten Gebrauch der Präpositionen in PP übereinstimmt (Kapitel 8.1.1.5).

**(B) Vergleich mit den Längsschnittdaten**

Die Ergebnisse der beiden Längsschnittuntersuchungen stimmen in Bezug zum Auftreten und Gebrauch der zusammengesetzten verbalen Elemente und der periphrastischen Konstruktionen mit jenen der Querschnittsuntersuchung überein. Das Produktivitätskriterium der periphrastischen Konstruktionen wird von beiden Mädchen erst im Alter von 4;0 Jahren erreicht. Die Datengrundlage ist aber teilweise unvollständig, so dass die Resultate nicht repräsentativ sind.

**(C) Schlussfolgerung**

**Erwerbssequenz bezüglich der zusammengesetzten Verbzeiten und der periphrastischen Konstruktionen bei allen Kindern**

**Ab dem Alter von 4 Jahren** werden zusammengesetzte verbale Elemente von **allen Kindern** gebraucht.

**Ab dem Alter von 3;0 Jahren** wird die periphrastische Konstruktion „estar+a+VInf“ von **allen Kindern** verwendet.

Ihr Korrektheitsgrad erreicht ab 3;4 Jahren die 90%-Grenze.



## **(D) Vergleich mit ähnlichen Untersuchungen in anderen Sprachen**

Eine vergleichbare Analyse der Art der verbalen Elemente für die portugiesische, italienische oder französische Sprache ist der Verfasserin nicht bekannt. In Bezug zu diesen Sprachen gibt es Angaben über jeweils den Erwerb der Kopulae, Hilfs- und / oder Modalverben, die die Feststellungen der vorliegenden Untersuchung zum Teil bestätigen. Unterschiede sind mit Sicherheit auf die Definition der Erwerbskriterien zurückzuführen.

**In der portugiesischen Sprache** erscheinen nach Sim-Sim (1998) erste Hilfsverben ab dem Alter von 3 Jahren. Lima (2000) beobachtet etwas früher, im Alter von 30-36 Monaten, erste Formen der Hilfsverben „ser“ (sein) und „estar“ (sein) und mit 36-42 Monaten periphrastische Konstruktionen im Futur mit dem Hilfsverb „ir“ (gehen): „vou saltar“ - (ich) werde springen. Mit 42-54 Monaten werden nach Lima Hilfsverben in den wichtigsten Verbzeiten (Infinitiv, Präsens, Vergangenheit und Futur) produktiv gebraucht. Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997, 115) beschreiben das Auftreten periphrastischer Konstruktionen „finites Modalverb (estar) + Präposition (a) + Verb im Infinitiv“ erstmals im Alter von 1;5 Jahren: „está a trabalhar“ - (er) arbeitet. *Im gestörten Erwerb der portugiesischen Sprache fällt der verzögerte und mangelhafte Erwerb aller freien Morpheme auf, u.a. auch der Hilfsverben, die über längere Zeit ausgelassen werden (Castro und Gomes 2000, Lima 2000, Leite Puglisi, Befi Lopes und Takiuchi 2005).*

Bezüglich der **italienischen Sprache** stellten Pizzuto und Caselli (1992) in ihrer Untersuchung fest, dass Kopulae später erworben werden als Vollverben (528). Erste sporadische Kopulae in der 3. Person Singular werden ab dem Alter von 21-22 Monaten gebraucht und werden dann progressiv häufiger. Nach Nelli (1998) und Cipriani et al. (1993) hingegen verwenden italienische Kinder korrekte prädikative Strukturen (Kopulae) bereits ab dem Alter von 20 Monaten. Hilfs- und Modalverben in zusammengesetzten Verbzeiten erscheinen nach Cipriani et al. (1993) sporadisch ab dem Alter von 24 Monaten, ab 27 Monaten werden sie häufiger. Nach Nelli (1998) wird das Produktivitätskriterium von Hilfsverben erstmals ab dem Alter von 25 Monaten erfüllt, wobei das Hilfsverb „avere“ (haben) vor dem Hilfsverb „essere“ in den 3 Personen der Einzahl in der Zeit der nahen Vergangenheit gebraucht wird.

Bezüglich der **französischen Sprache** stellten Heinen und Kadow (1990) fest, dass Kinder mit durchschnittlich 2;1 Jahren (Phase III) zeitgleich sowohl erste Sätze mit argumentfordernden Verben als auch erste Äquationalsätze mit Kopulae bilden. Zu diesem Zeitpunkt erscheinen ebenfalls erste gelegentliche zusammengesetzte Verbzeiten mit Modal- und Auxiliarverben und Partizip Perfekt (v.a. Verbzeiten des Perfekts und des nahen Futurs), die aber erst ab Phase IV (Alter 2;6) progressiv häufiger werden. Nach Rondal et al. (2000) und Jakubowicz et al. (2001 und 2003) zieht sich bei französischen Kindern mit unauffälliger Sprachentwicklung der Erwerb zusammengesetzter Verbzeiten mit Hilfsverben bis zum Alter von 4-5 Jahren hin.

Über den Gebrauch der verschiedenen Personalpronomina, u.a. auch der Reflexivpronomina, liegen eine Reihe Untersuchungen bezüglich der romanischen Sprachen vor. Diese weisen Reflexivpronomina und damit auch reflexive Verben, als spät erworbene Morpheme aus (Heinen und Kadow 1990, Pizzuto und Caselli 1992,

1998, Duarte, Matos und Faria 1994, Jakubowicz, Nash und Gérard 1997, Nelli 1998, Jakubowicz et al. 2001, Jakubowicz 2003, Costa und Lobo 2007, Prévost 2009).

Hinsichtlich des Erwerbs der verbalen Elemente der **deutschen Sprache** untersuchten Clahsen (1982) und Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) Sprachkorpora nach Vollverben, Modalverben, Kopulae und Auxiliaren. Sie stellten eine Erwerbsreihenfolge mit Implikationsbeziehung fest: Zuerst werden einfache Verben, dann Modalverben, dann erst Kopulae und Auxiliare erworben. Diese Reihenfolge kann nach konzeptuellen Kriterien erklärt werden: Während Voll- und Modalverben bedeutungstragend sind, haben Kopulae und Auxiliare keinen eigenständigen lexikalischen Inhalt.

**Die Feststellungen der vorliegenden Untersuchung bezüglich der Kopulae** (Kopulae treten vereinzelt ab dem Alter von 2;0 Jahren auf, werden aber erst ab 3;8 Jahren von allen Kindern gebraucht und werden damit später als einfache argumentfordernde Verben (ab 3;0 Jahren) verwendet.) bestätigen weitgehend und sofern entsprechende Untersuchungen vorliegen, die Resultate in der italienischen und deutschen Sprache. Damit wird deutlich, dass **vergleichbare syntaktische Strukturen sprachenübergreifend, sogar in typologisch sehr verschiedenen Sprachen auf ähnliche Art erworben werden.**

Für die **portugiesische Sprache** liegen keine vergleichbaren Ergebnisse vor.

Für die **italienische Sprache** wurden vergleichbare Feststellungen von Pizzuto und Caselli (1992) gemacht, während Nelli (1998) und Cipriani et al. (1993) frühere Altersangaben angeben.

Für die **französische Sprache** stellten Heinen und Kadow (1990) den zeitgleichen Gebrauch von ersten argumentfordernden Verben und ersten Kopulae im Alter um 2;1 Jahre fest.

Für die **deutsche Sprache** ermittelten Clahsen (1982) und Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) die gleiche Reihenfolge.

**Die Feststellungen bezüglich der zusammengesetzten Verbzeiten mit Modal- und Hilfsverben und periphrastischen Konstruktionen** (Während beide ab dem Alter von 2;0 Jahren vereinzelt auftreten, werden periphrastische Konstruktionen ab 3;0 Jahren und zusammengesetzte Verbzeiten ab 4;0 Jahren von allen Kindern verwendet.) stimmen ebenfalls zum Teil mit entsprechenden Untersuchungen in anderen romanischen Sprachen überein.

Auf jeden Fall scheint sich die **Reihenfolge „periphrastische Konstruktionen vor zusammengesetzten verbalen Elementen“** zu bestätigen.

Für die **portugiesische Sprache** wurden ähnliche Feststellungen bezüglich des ersten Auftretens der genannten Strukturen von Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997) gemacht, während Lima (2000) und Sim-Sim (1998) von späteren Altersangaben ausgehen. Bezüglich des produktiven Gebrauchs sind die Altersangaben von Lima vergleichbar.

Im **Italienischen** wurden vergleichbare Feststellungen von Pizzuto und Caselli (1992) gemacht, während Nelli (1998) frühere Altersangaben für den Erwerb der Hilfsverben angibt.

Für die **französische Sprache** stimmen die Angaben von Heinen und Kadow (1990) bezüglich des ersten Auftretens von zusammengesetzten Verbzeiten mit Modal- und Hilfsverben und Partizip Perfekt mit der vorliegenden Untersuchung überein. Die Zeitangaben von Rondal et al. (2000) und Jakubowicz et al. (2001, 2003) bezüglich des Erwerbs dieser Zeiten (bis zum Alter von 4-5 Jahren) sind vergleichbar. Periphrastische Konstruktionen kommen in der französischen Sprache nicht vor, so dass der Vergleich sich erübrigt.

**Die Feststellung der vorliegenden Untersuchung bezüglich der reflexiven Verben** (Reflexive Verben treten spät auf und werden bis zum Alter von 4;0 Jahren nicht von allen Kindern gebraucht.) entspricht den Angaben sämtlicher Autoren über den Erwerb der romanischen Sprachen (Heinen und Kadow 1990, Pizzuto und Caselli 1992, 1998, Duarte, Matos und Faria 1994, Jakubowicz, Nash und Gérard 1997, Nelli 1998, Jakubowicz et al. 2001, Jakubowicz 2003, Costa und Lobo 2007, Prévost 2009).

### 8.1.1.3 Zusammensetzung der Nominalphrase (3)

- **Erstes Auftreten, Häufigkeit und Erwerb der Kategorien der NP**

#### (A) Diskussion der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

- **Erstes Auftreten, Häufigkeit und Erwerb der Kategorien der Nominalphrase**

Einfache Nominalphrasen (Nomina mit / ohne Determinierer) treten ab der Alterskohorte von 2;0 Jahren bei allen Kindern auf. Sie gehören zu den bedeutungstragenden Vertretern der offenen Wortklassen, aus denen sich die ersten frühen Äußerungen zusammensetzen.

Auch Pronomina treten ab diesem Alter bei allen Kindern auf. Es handelt sich dabei aber v.a. um invariable Demonstrativpronomina, die die ersten deiktischen Äußerungen begleiten.

Bei einzelnen Kindern erscheinen des Weiteren ab 2;0 Jahren erste pro-Subjekte. Sie werden im Alter von 3;0 Jahren von allen Kindern verwendet. Sie sind an das Auftreten und den Gebrauch der ersten Verben gebunden.

Der kontinuierliche Rückgang des Prozentsatzes der einfachen NP (von 75% auf 40% von Alterskohorte 2;0 bis 4;0) geht mit dem steigenden Anteil der pro-Subjekte (und der komplexen NP mit attributivem Adjektiv) einher: Immer weniger isolierte Inhaltswörter werden produziert zugunsten immer vollständigerer Verbalphrasen.

Der Prozentsatz der Pronomina bleibt im gesamten Untersuchungszeitraum mehr oder weniger konstant, die Zusammenstellung der Pronomina ändert aber grundlegend, wie im nächsten Unterkapitel erläutert wird.

Mit 2;0 Jahren gebrauchen 3/10 Kindern erste Determinierer, mit 3;0 Jahren gebrauchen alle Kinder zumindest teilweise Determinierer.

Die Korrektheit der einfachen NP, gemessen am Vorhandensein des Determinierers, erreicht im Alter von 3;8 Jahren das Produktivitätskriterium von 90%.

Komplexe NP (mit attributivem Adjektiv) erreichen diese Korrektheit bereits im Alter von 3;4 Jahren. Diese Feststellung erscheint auf den ersten Blick widersprüchlich, weil sie den Erwerb einer komplexeren Struktur vor einer weniger komplexen voraussetzt. Eine Erklärungshypothese wären die relativ zahlreichen Possessivpronomina mit adjektivischem Gebrauch (sämtliche Familienmitglieder: „a minha mãe“ - die meine Mutter, „o meu pai“ - der mein Vater, Haustiere: „o meu gato“ - die meine Katze oder persönlichen Gegenstände: „a minha casa“ - das mein Haus), die in den Sprachtranskripten in hoher Anzahl vorkommen und wahrscheinlich aufgrund des häufigen Gebrauchs im täglichen Umfeld oft ganzheitlich gespeichert sind.

### ➤ **Erstes Auftreten, Häufigkeit und Erwerb der Pronomina**

Pronomina werden während der gesamten Untersuchung in mehr oder weniger konstantem Prozentsatz gebraucht. Ihre Zusammensetzung ändert sich aber grundlegend im Laufe der Monate:

Mit 2;0 Jahren werden invariable Pronomina (d.h. Demonstrativ-, Indefinit- und Interrogativpronomina) in hohem Anteil (81%) gebraucht, während Personalpronomina in Subjektfunktion die restlichen Pronomina ausmachen. Alle anderen Kategorien werden im frühen Erwerb nicht verwendet, treten erst nach dem Alter von 3;0 Jahren vereinzelt auf und bewegen sich dann auf niedrigem Prozentsatz mit leichtem Ansteigen um das Alter von 4;0 Jahren. Dabei erscheinen Reflexivpronomina und Personalpronomina in Objektfunktion in etwa zeitgleich und in gleichem Umfang. Personalpronomina in Objektfunktion werden in Alterskohorte 4;0 etwas häufiger gebraucht (5%), was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass sie in dieser Alterskohorte gezielt evoziert wurden. Possessivpronomina treten ab 3;0 Jahren auf und werden ab 3;4 Jahren leicht häufiger verwendet (max. 6%).

Der Anteil der invariablen Pronomina geht ab Alterskohorte 2;0 progressiv zugunsten der Personalpronomina in Subjektfunktion zurück. Besonders zwischen 3;0 und 3;4 Jahren ist eine deutliche Zunahme der Personalpronomina in Subjektfunktion zu verzeichnen. Erst ab 3;4 Jahren gebrauchen alle Kinder Personalpronomina in Subjektfunktion, die ab 3;8 Jahren sogar die Zahl der invariablen Pronomina übersteigen. Der vermehrte Gebrauch der Personalpronomina in Subjektfunktion geht mit der Entwicklung der Identität, mit dem Abgrenzen des „ich“ vom restlichen Umfeld, einher (Del Ré 2009). Ihr relativ später Gebrauch von allen Kindern (ab 3;4 Jahren) lässt sich des Weiteren durch die Tatsache erklären, dass es sich um variable Pronomina handelt, die offenen Kasus tragen und deren Veränderungen und Funktionen erstmals erfasst werden müssen.

Der Gebrauch von invariablen Pronomina vor veränderlichen Personalpronomina liegt offensichtlich an ihrem unterschiedlichen Komplexitätsgrad.

Dass Personalpronomina in Subjektfunktion vor Personalpronomina in Objektfunktion gebraucht werden, ist einerseits auf den konzeptuellen, andererseits auf den unterschiedlichen morpho-syntaktischen Schwierigkeitsgrad zurückzuführen: Personalpronomina in Subjekt- und Objektfunktion sind beide variabel und tragen offenen Kasus. Sie unterscheiden sich aber dadurch, dass erstere betont und stärker inhaltstragend, während letztere unbetont sind, im Kontext ausgelassen werden können und zudem je nach syntaktischer Umgebung, entweder vor dem Verb oder hinter dem Verb stehen oder sogar mit diesem verschmelzen.

## (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

Das Auftreten und die Gebrauchshäufigkeit der Kategorien der NP sowie die Zusammensetzung der Pronomina der beiden Mädchen im Längsschnitt bestätigen die Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung.

Soraia's Äußerungen liegen, wie bei allen anderen Kategorien, im späteren Variationsbereich, Mafaldas Äußerungen hingegen im früheren.

Bezüglich der Korrektheit der einfachen NP, gemessen am Vorhandensein des Determinierers, liegt Soraia ganz knapp im Alter von 4;0 Jahren unter dem Produktivitätskriterium von 90%, während Mafalda diese Struktur bereits mit 3;4 Jahren beherrscht.

## (C) Schlussfolgerung

### Erwerbssequenz bezüglich der Zusammensetzung der NP bei allen Kindern

#### **Im Alter von 2;0 Jahren**

verwenden **alle Kinder** einfache NP (Nomen mit oder ohne Determinierer) und invariable Pronomina (z.B. Demonstrativ- oder Interrogativpronomina).

#### **Im Alter von 3;0 Jahren**

werden pro-Subjekte von **allen Kindern** gebraucht.

#### **Ab 3;4 Jahren**

werden Personalpronomina in Subjektfunktion von **allen Kindern** verwendet, nachdem sie im Alter von 2;0 Jahren erstmals bei einzelnen Kindern aufgetreten sind.

**Bis zum Abschluss der Untersuchung** werden Nominalphrasen mit attributivem Adjektiv und komplexe Nominalphrasen, die einen eingebetteten Satz (S') enthalten sowie Personalpronomina in Objektfunktion, Reflexivpronomina, Possessivpronomina und Relativpronomina nur sporadisch und nicht von allen Kindern gebraucht. Sie treten erstmals ab 3;0 Jahren auf. Reflexivpronomina und Pronomina in Objektfunktion werden zeitgleich und in etwa gleichem Umfang verwendet. Possessivpronomina werden etwas häufiger gebraucht und liegen am nächsten am Erwerbskriterium.

**Während die ersten Determinierer im Alter von 2;0 Jahren erscheinen, gebrauchen alle Kinder mit 3;0 Jahren zumindest teilweise Determinierer.**

**Im Alter von 3;8 Jahren werden Determinierer in 90% der einfachen NP verwendet.**

## (D) Vergleich mit ähnlichen Untersuchungen in anderen Sprachen

In Bezug zum Erwerb der romanischen Sprachen sind insbesondere Untersuchungen über die lexikalischen Kategorien der Determinierer und der Personalpronomina häufig:

### ➤ **Kategorie der Determinierer**

Im **portugiesischen Spracherwerb** wurde der Gebrauch von „Füller-Silben“ in der Funktion des Determinierers im Laufe des 2. Lebensjahres nachgewiesen (Matos, Miguel, Freitas, Faria 1997). Volle Artikel erscheinen nach Huete und Cenador (1994) und Sim-Sim (1998) im Alter zwischen 24 und 36 Monaten, nach Rigolet (2000) und Lima (2000) etwas später, zwischen 30 und 36 Monaten.

*Im gestörten Erwerb fällt der späte Erwerb aller freien Morpheme auf, u.a. auch der Determinierer, die über längere Zeit ausgelassen werden (Castro und Gomes 2000, Lima 2000, Leite Puglisi, Befi Lopes und Takiuchi 2005).*

Auch bezüglich der **spanischen Sprache** stellte Lleó (1997) im Alter von 1;4 und 2;0 Jahren „Proto-Artikel“ oder „Füller-Silben“ (filler syllables) in der Funktion von Determinierern bei Spanisch sprechenden Kindern fest. Protoartikel sind „morphophonologisch undifferenzierte Artikel, die sich graduell zu vollen Artikeln entwickeln“ (Lleó 1997, 251). Spanische Kinder benutzen bestimmte und unbestimmte Artikel ab der Ein-Wort-Phase (37).

In der **italienischen Sprache** werden nach Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner (1993), Bottari, Cipriani und Chilosi (1993/94), Nelli (1998) und Noccetti (2003) Artikel ebenfalls nach einer Phase des Gebrauchs von Protoartikeln erworben: Vor dem Alter von 24 Monaten kommen vor allem Protoformen vor. Nach diesem Alter steigt progressiv die Zahl der vollen Artikel. Sie werden bis zum Alter von 31 Monaten in 75% der obligatorischen Kontexte produktiv gebraucht (Bottari, Cipriani und Chilosi 1993/1994, 355). Pizzuto und Caselli (1992) kommen zu etwas späteren Resultaten, was den Zeitpunkt des Erwerbs der Artikel betrifft: Der Erwerb der verschiedenen Artikel ist schwierig und langwierig: „Among the morphological paradigms investigated in the present study, articles are the most difficult for the children to acquire“ (541). Bis zum Abschluss ihrer Untersuchung (Alter 3;0 Jahren) kommt es nicht zum vollständig produktiven Gebrauch der Artikel, die bis zu diesem Zeitpunkt noch in 22-40% der Kontexte ausgelassen werden (530).

In der **französischen Sprache** tauchen nach Heinen und Kadow (1990) erste, vereinzelte Artikel um den 2. Geburtstag der Kinder auf. Um das Alter von 2;6 Jahren werden Determinierer bereits konsequent gebraucht (Heinen und Kadow 1990, Rondal et al. 2000, Le Normand 2007). Auch Jakobowicz, Nash und Gérard (1997), Jakobowicz et al. (2001) und Jakobowicz (2003) gehen von einem ähnlich frühen Erwerb der Artikel bei sprachunauffälligen Kindern aus, wobei Protoartikel als reduzierte Formen und Vorstufen von Determinierern, wie im italienischen, spanischen und portugiesischen Erwerb dokumentiert werden: In ihren allerersten Äußerungen gebrauchen die Kinder zunächst Nomina ohne Determinierer, dann, bis etwa zum 2. Geburtstag, Nomina mit Protoartikeln. Ab diesem Zeitpunkt fällt ihr Gebrauch rapide ab, und volle Determinierer werden verwendet (Prévost 2009, 253).

In Bezug zur **deutschen Sprache** stellte Clahsen (1982) eine Reihenfolge mit Implikationsbeziehung im Erwerb der Nominalphrasen fest: Zuerst werden kurze Nominalphrasen gebildet, bestehend aus einem Nomen mit Determinierer (Det+ N), dann folgen Pronomina (Pron), dann Nominalphrasen mit attributivem Adjektiv (Det+ Adj + N), dann komplexere Nominalphrasen, die eine Genitivergänzung (NP+ NP) oder einen eingebetteten Satz (S') enthalten können.

**Die Feststellungen der vorliegenden Untersuchung bezüglich der Determinierer** (Erste Determinierer erscheinen ab dem Alter von 2;0 Jahren und mit 3;0 Jahren gebrauchen alle Kinder zumindest ihre ersten Determinierer. Mit 3;8 Jahren sind einfache NP (Det+N) zu 90% vollständig.) bestätigen zum Teil die entsprechenden Untersuchungen in anderen Sprachen. Auch hier sind Unterschiede auf die Definition der Erwerbskriterien zurückzuführen.

Für die **portugiesische Sprache** wurden identische Feststellungen bezüglich des ersten Auftretens von Determinierern von Huete und Cenador (1994) und Sim-Sim (1998) gemacht. Nach Rigolet (2000) und Lima (2000) gebrauchen portugiesische Kinder Determinierer zwischen 30 und 36 Monaten.

Für die **italienische Sprache** wurden vergleichbare Feststellungen bezüglich des ersten Auftretens von Determinierern von Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner (1993), Bottari, Cipriani und Chilosi (1993/94), Nelli (1998) und Noccetti (2003) gemacht. Bezüglich des Erwerbs der Determinierer scheinen die Resultate von Pizzuto und Caselli (1992) am ehesten mit denen der vorliegenden Untersuchung übereinzustimmen.

Für die **französische Sprache** wurden vergleichbare Zeitangaben bezüglich des ersten Auftretens von Determinierern von Heinen und Kadow 1990, Rondal et al. 2000, Le Normand 2007, Jakubowicz, Nash und Gérard 1997, Jakubowicz et al. 2001 und Jakubowicz 2003 festgestellt. Der Erwerb der Determinierer erfolgt nach denselben Autoren aber früher, ab dem Alter von 2;6 Jahren.

### ➤ **Kategorie der Pronomina**

Untersuchungen über den Gebrauch der Personalpronomina **in cross-linguistischen Untersuchungen** ergaben, dass diese im frühen Erwerb ausgelassen werden, dies sprachenabhängig über einen mehr oder weniger langen Zeitraum, wobei eine der Hauptursachen offensichtlich die unterschiedliche Komplexität der verschiedenen Klitika sowohl auf morphologischer als auch auf syntaktischer Ebene ist.

Bezüglich der **portugiesischen Sprache** gibt es eine Reihe Untersuchungen über Personalpronomina, insbesondere was den Zeitpunkt ihres Erwerbs und ihrer Stellung in Bezug zum Verb (Enklisis vs. Proklisis) betrifft (Duarte, Matos und Faria 1994). Prinzipiell gehören Personalpronomina zu den spät erworbenen grammatischen Morphemen, deren Gesamtsystem sich graduell, nach einer langen, von Omissionen geprägten Phase, entwickelt.

Personalpronomina in Subjektfunktion werden vor Personalpronomina in Objektfunktion erworben (Duarte, Matos und Faria 1994, 143). Während Personalpronomina in Subjektfunktion gegen Ende des 3. Lebensjahres produktiv gebraucht werden (Cenador 1994, Rigolet 2000, Lima 2000, Costa und Santos 2003, Del Ré 2009, Vieira 2010), treten Personalpronomina in direkter Objektfunktion erst im Alter von 42-54 Monaten auf (Lima 2000, 98). Nach Duarte, Matos und Faria (1994) und Costa und Lobo (2007, 15) werden sie frühestens ab dem Alter von 4 Jahren gebraucht, wobei Objektklitika früher erworben werden als Reflexivklitika.

*Im gestörten Erwerb fällt der späte Erwerb aller freien Morpheme auf, u.a. auch der Personalpronomina, die über längere Zeit ausgelassen werden und deren Endbeherrschung problematisch bleibt (Castro und Gomes 2000, Lima 2000, Leite Puglisi, Befi Lopes und Takiuchi 2005).*

Auch in der **italienischen Sprache** gehören Personalpronomina nach Pizzuto und Caselli (1992), Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner (1993) und Nelli (1998) zu den spät erworbenen freien Morphemen. Ihr Erwerb reicht jeweils weit über den Zeitraum der jeweiligen Längsschnitte der Autoren hinaus (alle Untersuchungen reichen bis zum Alter von 3;0 Jahren). Während erste sporadische Klitika zwischen 20 und 28 Monaten auftreten, kommt es zwischen 26 und 34 Monaten zum ersten produktiven Gebrauch einiger früher Klitika, die sich auf eine Handvoll einfache Akkusativ- und Dativkontexte beziehen (Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner 1993, Nelli 1998). Reflexivklitika werden später gebraucht (Pizzuto und Caselli 1992, Nelli 1998). Bis zum Alter von 30 Monaten werden Klitika nach Pizzuto und Caselli (1992) vor allem ausgelassen. Nach Nelli (1998) werden bereits ab 18-21 Monaten präverbale Protoformen mit argumentaler Funktion als Vorstufen der vollständigen Klitika gebraucht.

Der erste produktive Gebrauch von Personalpronomina in Subjektfunktion erfolgt **in der französischen Sprache** ab dem Alter von etwa 30 Monaten (Hamann et al. 2003, Rondal 2003, Le Normand 2007). Nach Heinen und Kadow (1990) ist es etwas früher, etwa um 2;1 Jahre, nach Prévost (2009) ab etwa 1;10 Jahre.

Reflexivpronomina werden nach Prévost später als Subjektpersonalpronomina gebraucht, Objektklitika werden noch später erworben, nach einer Phase, in der sie entweder ganz ausgelassen werden oder durch betonte Personalpronomina („à moi“, „de toi“) oder lexikalische Objekte ersetzt werden: 4-jährige Kinder zeigen einen Korrektheitsgrad von 98,2% bezüglich der Subjektklitika, 96,3% bezüglich der Reflexivklitika und 78,6% bezüglich der Objektklitika. Bei 6-jährigen Kindern liegen die Prozentsätze bei 99,7%, 99,5% und 91,7% (Prévost 2009, 146). Die Daten von Jakubowicz, Nash und Gérard (1997) und Hamann (2003), um 1 Jahr verschoben im Durchschnittsalter von 5;7 Jahren, decken sich mit denjenigen von Prévost (97,8% korrekte Subjektklitika, 95,6% korrekte Reflexivklitika, im Gegensatz zu 78,7% produktiven Objektklitika, die demnach für 21,3% der Kinder dieser Alterskategorie nicht erworben sind). Die gleiche Reihenfolge bis zum Alter von 4-5 Jahren (Erwerb der Personalpronomina in Subjektfunktion, dann der Reflexivpersonalpronomina, dann der Personalpronomina in Objektfunktion) wurde von Jakubowicz et al. (2001) und von Jakubowicz (2003) bestimmt. Heinen und Kadow stellten hingegen eine andere Erwerbsreihenfolge fest: Laut diesen Autorinnen werden Reflexivklitika später als Objektklitika erworben, im Durchschnittsalter von 2;11 Jahren. Erste Personalpronomina in Objektfunktion erscheinen ab dem Alter von 2;6 Jahren und werden kurz danach produktiv gebraucht.

Nach Rondal et al. (2000, 135) werden Personalpronomina in Objektfunktion erst ab 5 Jahren produktiv gebraucht. Ab dem Alter von 7 Jahren werden sie im Nebensatz in Koreferenz in Genus und Numerus zum entsprechenden Nomen im Hauptsatz benutzt (Rondal et al. 2000, 135).

**Die Feststellungen der vorliegenden Untersuchung bezüglich der Personalpronomina** (Personalpronomina in Subjektfunktion treten im Alter von 2;0 Jahren erstmals auf und werden ab 3;4 Jahren von allen Kindern gebraucht. Personalpronomina in Objektfunktion und Reflexiv-, Possessiv- und Relativpronomina treten erstmals ab 3;0 Jahren auf und werden bis zum Abschluss der Untersuchung nur sporadisch und nicht von allen Kindern gebraucht. Reflexivpronomina und Pronomina in Objektfunktion treten zeitgleich und in etwa gleichem Umfang auf. Possessivpronomina liegen am nächsten am Erwerbskriterium.) bestätigen größtenteils die entsprechenden Untersuchungen in anderen Sprachen.



Für die **portugiesische Sprache** geben Cenador 1994, Rigolet 2000, Lima 2000, Costa und Santos 2003, Del Ré 2009 und Vieira 2010, etwas frühere Daten bezüglich des produktiven Gebrauchs von Personalpronomina an. Die Feststellung, dass Personalpronomina in direkter Objektfunktion frühestens ab dem Alter von 4 Jahren produktiv gebraucht werden (Duarte, Matos und Faria 1994, Costa und Lobo 2007), entspricht hingegen den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung. Die Aussage, dass Personalpronomina in Subjektfunktion vor Personalpronomina in Objektfunktion erworben werden, wird in der vorliegenden Untersuchung bestätigt, nicht aber diejenige, dass Objektklitika früher erworben werden als Reflexivklitika (Duarte, Matos und Faria 1994).

Die Angaben bezüglich der **italienischen Sprache** beziehen sich v.a. auf den Erwerb der Personalpronomina in Objektfunktion. Nach allen erwähnten Autoren (Pizzuto und Caselli 1992, Cipriani, Chilosì, Bottari und Pfanner 1993, Nelli 1998), treten diese früher als in der vorliegenden Untersuchung auf und werden in der Regel bis zum Alter von 30 Monaten (Abschluss aller Untersuchungen) ausgelassen, was den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung entspricht. Dass Reflexivklitika später gebraucht werden als Objektklitika (Pizzuto und Caselli 1992, Nelli 1998) trifft in der vorliegenden Untersuchung nicht zu.

Hinsichtlich der **französischen Sprache** gehen die Angaben bezüglich des ersten Auftretens, des Erwerbs der Personalpronomina in Subjekt- oder Objektfunktion sowie der Erwerbsreihenfolge der verschiedenen Objektklitika auseinander. Einig sind sich alle Autoren (Jakubowicz, Nash und Gérard 1997, Rondal et al. 2000, Jakubowicz et al. 2001, Hamann 2003, Prévost 2009, Jakubowicz 2003), dass Personalpronomina in Objektfunktion spät, um das Alter von 5-6 Jahren, gebraucht werden.

#### 8.1.1.4 Zusammensetzung der Adjektivphrase (4)

##### ➤ Erstes Auftreten, Häufigkeit und Erwerb der Kategorien der AP

#### (A) Diskussion der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

Während komplexe AP (prädikative Adjektive mit voranstehendem Adverb) bis zum Alter von 4;0 Jahren nur sporadisch bei einzelnen Kindern auftreten, werden einfache prädikative Adjektive mit relativ großer Häufigkeit ab 3;4 Jahren von allen Kindern gebraucht. Im Vergleich dazu werden attributive Adjektive (Kapitel 8.1.1.3) bis zum Alter von 4;0 Jahren erstens in weit geringerem Ausmaß (zahlreiche adjektivisch gebrauchte Possessivpronomina wurden mitberücksichtigt) und zweitens nicht von allen Kindern verwendet.

Dahingegen kommen andere Adjunkte in Form von fakultativen Konstituenten der VP, die nicht von der Argumentstruktur des Verbs vorgegeben sind, wie z.B. Nebensätze oder zusätzliche Umstandsbestimmungen oder Adverbien (Kapitel 8.1.1.1), punktuell ab 2;4 Jahren und spätestens ab 3;8 Jahren bei allen Kindern vor.

## **(B) Vergleich mit den Längsschnittdaten**

Das Auftreten und der Erwerb der Kategorien der AP der beiden Mädchen im Längsschnitt bestätigen die Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung. Soraias Resultate liegen wieder im späteren Variationsbereich während bei Mafalda der Erwerb der Kategorien früh erfolgt.

## **(C) Schlussfolgerung**

### **Erwerbssequenz bezüglich der Zusammensetzung der AP bei allen Kindern**

#### **Im Alter von 3;4 Jahren gebrauchen alle Kinder prädikative Adjektive.**

Prädikative Adjektive werden häufiger und früher von allen Kindern gebraucht als attributive Adjektive, die bis zum Alter von 4;0 Jahren nicht von allen Kindern verwendet werden.

#### **Unter allen berücksichtigten adjungierten Konstituenten werden prädikative Adjektive am frühesten gebraucht:**

Adjunkte als fakultative Konstituenten der VP (z.B. Nebensätze, Umstandsbestimmungen oder Adverbien, die nicht von der Argumentstruktur des Verbs vorgegeben sind) kommen ab 3;8 Jahren bei allen Kindern vor.

## **(D) Vergleich mit ähnlichen Untersuchungen in anderen Sprachen**

In Bezug zum Erwerb der romanischen Sprachen gibt es nach dem Wissensstand der Autorin keine ähnliche Untersuchung über die Struktur der Adjektivphrase oder über das Auftreten von Adjektiven nach Funktion (attributive oder prädikative Adjektive). Das Auftreten der ersten Adjektive als Wortklasse wird hingegen sprachenübergreifend im Zusammenhang mit der Beschreibung der ersten Äußerungen im 2. Lebensjahr beschrieben: Diese bestehen nämlich vornehmlich aus Inhaltswörtern wie Nomina, einige Verben, Adjektive und Adverbien. Auch die Kongruenz innerhalb der Adjektivphrase in Genus und Numerus (Kapitel 8.2.3) wird kaum thematisiert. Nach Prévost (2009) fehlt es in diesem Bereich an entsprechenden Untersuchungen.

*Vergleiche der Zusammensetzung der Adjektivphrase in anderen Sprachen mit der vorliegenden Untersuchung sind mangels ähnlicher Untersuchungen nicht möglich.*

### **8.1.1.5 Zusammensetzung der Präpositionalphrase (5)**

#### **➤ Erstes Auftreten, Häufigkeit und Erwerb der Kategorien der PP**

#### **(A) Diskussion der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung**

Adverbien und Umstandsbestimmungen kommen ab dem Alter von 2;0 Jahren in den Sprachkorpora der Kinder vor.

Erste PP mit invariablen Pronomina, Verben oder Adverbien und vereinzelte indirekte Objekte erscheinen kurz danach, ab 2;4 Jahren.

Während im Alter von 2;0 Jahren alle Kinder Adverbien verwenden, dauert es bis zum Alter von 3;4 Jahren, bis alle Kinder Umstandsbestimmungen und PP mit invariablen Pronomina, Verben oder Adverbien gebrauchen.

Daraus ergibt sich, dass im Alter von 3;4 Jahren alle Kinder Präpositionen gebrauchen. Erst mit 4;0 Jahren kommen bei allen Kindern indirekte Objekte vor.

Die Häufigkeit der Adverbien am Gesamtteil der PP fällt von einem Anteil von 93% im Alter von 2;0 Jahren auf 33% im Alter von 4;0 Jahren ab. Im gleichen Zeitraum steigt der Anteil der anderen Kategorien kontinuierlich an. Die Zahl der Adverbien als „einfacheren“ weil invariablen Elementen fällt demnach mit der steigenden Fähigkeit der Kinder, sich komplexerer sprachlicher Mittel zu bedienen.

In allen Alterskategorien übersteigt der Anteil der Umstandsbestimmungen weit den der indirekten Objekte. Gründe können in der Durchführung der Untersuchung liegen (wurden vielleicht mehr Umstandsbestimmungen evoziert?), können ganz sicher aber auch auf die insgesamt höhere Anzahl an verschiedenen Umstandsbestimmungen im Vergleich zu den indirekten Objekten zurückgeführt werden.

Beide Kategorien nehmen im Laufe der Untersuchung parallel zueinander an Umfang zu (von 0% bis 9% für indirekte Objekte und von 7% bis 45% für Umstandsbestimmungen), was eine progressiv differenziertere Ausdrucksweise dokumentiert.

Die nähere Betrachtung der Sprachdaten zeigt, dass sich die ersten Präpositionen auf konzeptuell einfache Umstandsbestimmungen des Ortes („em“/„dentro“ - in) oder der Mittel („com“ - mit) oder auf Besitzverhältnisse beziehen (indirekte Objekte „a“ - für oder Genitivobjekte „de“ - von).

PP mit invariablen Pronomina, Verben oder Adverbien erscheinen ab 2;4 Jahren. Sie zeigen bis zum Alter von 3;0 Jahren eine steigende Tendenz (bis zu 15%). Nach diesem Alter fällt ihre Anzahl wieder. Der Rückgang dieser invariablen Elemente ab 3;0 Jahren (sowie der Rückgang der Adverbien im gesamten Zeitraum) erklärt sich mit der Zunahme von differenzierteren Ausdrucksmitteln, wie der Gebrauch von indirekten Objekten oder Umstandsbestimmungen.

Das Produktivitätskriterium („Korrektheit“ oder syntaktische Vollständigkeit der PP, gemessen am Vorhandensein des Determinierers und der Präposition) wird für die indirekten Objekte mit 3;4 Jahren in mehr als 90% der Fälle erreicht, für die Umstandsbestimmungen mit 3;8 Jahren. Diese zeitliche Differenz mag daran liegen, dass die indirekten Objekte anhand der einzigen Präposition „a“ (an) ausgedrückt und deshalb früher von den Kindern erworben werden. Der spätere Erwerb der Umstandsbestimmungen hängt, in umgekehrter Logik, von der größeren Anzahl an Präpositionen und ganz bestimmt auch von deren häufigen Verschmelzung mit dem Determinierer ab.

Hervorzuheben bleibt, dass der Zeitpunkt des Erreichens des Produktivitätskriteriums der Umstandsbestimmungen mit demjenigen der Determinierer in Nominalphrasen (Kapitel 8.1.1.3) übereinstimmt (3;8 Jahre).

Erste komplexe PP mit attributivem Adjektiv erscheinen sporadisch ab dem Alter von 3;0 Jahren, PP mit (veränderlichen) Personalpronomina (Pröp Perspron) ab dem Alter von 3;4 Jahren. Beide Kategorien werden bis zum Alter von 4;0 Jahren nicht

von allen Kindern gebraucht und erreichen eine Häufigkeit von maximal 4%. Die komplexen PP entsprechen zudem bis zum Abschluss der Untersuchung nicht dem Produktivitätskriterium: In Verbindung mit einem attributiven Adjektiv werden oft entweder der Determinierer oder die Präposition ausgelassen.

Auch hier ist interessant hervorzuheben, dass das Auftreten der PP mit (betonten) Personalpronomina (Präp Perspron) im Alter von 3;4 Jahren mit dem Gebrauch der Personalpronomina in Subjektfunktion bei allen Kindern im Alter von 3;4 Jahren übereinstimmt. Eine Erklärung könnte im Zusammenhang mit der zur gleichen Zeit erwachenden Identitätsentwicklung stehen (Del Ré 2009).

Dass dieselben Pronomina aber bis zum Alter von 4;0 Jahren nicht besonders häufig und auch nicht von allen Kindern gebraucht werden, ist mit Sicherheit auf den overten Kasus dieser Strukturen zurückzuführen (Kapitel 8.1.1.3):

Eu (ich)	para mim (für mich)
Tu (du)	para ti (für dich)
Ele (er)	para ele (für ihn)

Dass schlussendlich PP mit Personalpronomina trotzdem noch vor Personalpronomina in Objektfunktion gebraucht werden (Kapitel 8.1.1.3) ist wahrscheinlich im Zusammenhang mit der Häufigkeit zu sehen, mit der diese Strukturen im Alltag gebraucht werden sowie mit der Wahrscheinlichkeit, dass diese Strukturen ganzheitlich übernommen werden.

## **(B) Vergleich mit den Längsschnittdaten**

Das Auftreten und vor allem die Reihenfolge des Erwerbs der Kategorien der PP der beiden Mädchen im Längsschnitt stimmen im Wesentlichen mit den Ergebnissen der Querschnittsuntersuchung überein.

Soraias Resultate liegen im späteren Variationsbereich, während sich Mafaldas Resultate wieder im früheren Bereich befinden.

In Bezug zur Korrektheit der durch eine Präposition eingeleiteten NP erreichen Soraias Prozentsätze bis zum Alter von 4;0 Jahren das Produktivitätskriterium ganz knapp (genau wie die Determinierer, Kapitel 8.1.1.3).

Bei Mafalda hingegen sind Umstandsbestimmungen, wie bei den Querschnittskindern mit 3,8 Jahren (genau wie die Determinierer, Kapitel 8.1.1.3) und indirekte Objekte bereits mit 3;0 Jahren erworben (wobei einschränkend bemerkt werden muss, dass die Datengrundlage schwach ist).

## **(C) Schlussfolgerung**

### **Erwerbssequenz bezüglich der Zusammensetzung der PP bei allen Kindern**

#### **Im Alter von 3;4 Jahren verwenden alle Kinder Präpositionen.**

Die ersten Präpositionen sind konzeptuell einfache Umstandsbestimmungen des Ortes („em“/„dentro“ - in) oder der Mittel („com“ - mit) oder beziehen sich auf Besitzverhältnisse (indirekte Objekte „a“ - für oder Genitivobjekte „de“ - von).

#### **Im Alter von 2;0 Jahren gebrauchen alle Kindern Adverbien.**

**Im Alter von 3;4 Jahren** kommen sowohl Umstandsbestimmungen als auch PP mit invariablen Pronomina, Verben oder Adverbien bei **allen Kindern** vor.

**Im Alter von 4;0 Jahren verwenden alle Kinder indirekte Objekte.**

**Bis zum Alter von 4;0 Jahren werden komplexe PP mit attributivem Adjektiv nicht von allen Kindern gebraucht und entsprechen auch nicht dem Produktivitätskriterium.**

**Komplexe Argumentstrukturen werden demnach später als fakultative Strukturen in der Form von adjungierten Adverbien oder Umstandsbestimmungen erworben.**

**Bis zum Alter von 4;0 Jahren werden PP mit (veränderlichen) Personalpronomina nicht von allen Kindern gebraucht.**

**Dies führt zur Annahme, dass diese Strukturen aufgrund ihres offenen Kasus einen erhöhten Schwierigkeitsgrad haben.**

Indirekte Objekte werden **mit 3;4 Jahren in mehr als 90% der Fälle korrekt** gebildet, Umstandsbestimmungen hingegen **mit 3;8 Jahren**.

Sie stimmen zeitgleich mit dem korrekten Gebrauch der Determinierer in NP überein.

- **Gegenüberstellung des Erwerbs der direkten und indirekten Objekte und der Präpositionalobjekte**

### **(A) Diskussion der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung**

Direkte Objekte und Präpositionalobjekte resp. Umstandsbestimmungen treten ab dem Alter von 2;0 Jahren auf, indirekte Objekte vereinzelt ab 2;4 Jahren.

Während die Häufigkeit der Umstandsbestimmungen (mit Ausnahme der Alterskohorte 2;0) während der gesamten Untersuchungsdauer auf einer relativ gleichmäßigen Ebene zwischen 54% und 66% schwankt, steigt die Häufigkeit der indirekten Objekte von 2% auf 11%, während die der direkten Objekte eine fallende Tendenz aufzeigt (von anfänglich sehr hohen 63% auf 26%). Dies ist vermutlich auf die zunehmend differenzierte Ausdrucksweise der Kinder zurückzuführen.

Das erste Auftreten der 3 Kategorien findet in etwa zum gleichen Zeitpunkt statt (2;0 resp. 2;4 Jahre), der Gebrauch von allen Kindern ist hingegen auf einen größeren Zeitraum verteilt: Mit 3;0 Jahren bilden alle Kinder direkte Objekte, mit 3;4 Jahren kommen bei allen Kindern Umstandsbestimmungen vor und mit 4;0 Jahren indirekte Objekte. Direkte Objekte werden demnach früher von allen Kindern gebraucht als indirekte Objekte und Umstandsbestimmungen.

Die Korrektheit der indirekten Objekte entspricht dem 90%-Produktivitätskriterium mit 3;4 Jahren. Zu bemerken ist, dass ab dem Zeitpunkt, an dem Kinder indirekte Objekte verwenden, diese meistens sofort vollständig sind.

Die Korrektheit der direkten Objekte und Umstandsbestimmungen erreicht die 90%-Grenze etwas später, mit 3;8 Jahren, zeitgleich mit dem Erwerb der Determinierer (Kapitel 1.3).

### **(B) Vergleich mit den Längsschnittdaten**

Die Ergebnisse der beiden Längsschnittuntersuchungen bestätigen die Daten der Querschnittsuntersuchung:

Bei Mafalda stimmen das erste Auftreten, die Häufigkeitsverteilung und die Korrektheit der Kategorien mit dem Querschnitt überein.

Auch Soraias Daten entsprechen (wohl im späteren Variationsbereich) hinsichtlich des ersten Gebrauchs und der Häufigkeitsverteilung der Kategorien denjenigen des Querschnitts. In Bezug zur Korrektheit erreicht sie die Produktivitätskriterien für direkte Objekte und Umstandsbestimmungen erst im Alter von 4;0 Jahren.

Indirekte Objekte sind bei ihr noch nicht erworben.

### **(C) Schlussfolgerung**

#### **Erwerbssequenz bezüglich der Objekte bei allen Kindern**

Direkte Objekte werden vor Umstandsbestimmungen und vor indirekten Objekten von **allen Kindern** gebraucht:

**direkte Objekte im Alter von 3;0 Jahren,  
Umstandsbestimmungen im Alter von 3;4 Jahren und  
indirekte Objekte im Alter von 4;0 Jahren.**

Indirekte Objekte werden demnach deutlich später von allen Kindern gebraucht.

Betrachtet man das Kriterium der Korrektheit, werden allerdings zuerst indirekte Objekte produktiv verwendet (mit 3;4 Jahren), dann erst direkte Objekte und Umstandsbestimmungen (mit 3;8 Jahren).

### **(D) Vergleich mit ähnlichen Untersuchungen in anderen Sprachen**

In den Publikationen hinsichtlich der romanischen Sprachen wird insbesondere der Erwerb der lexikalischen Kategorie der Präpositionen thematisiert:

In der **portugiesischen Sprache** erscheinen die ersten Präpositionen nach Huete und Cenador (1994), Sim-Sim (1998) und Costa und Santos (2003) ab dem Alter von 24 Monaten. Frühe Präpositionen beziehen sich auf lokale Umstandsbestimmungen, wie z.B. „em cima de“ (auf) und „em“ (in) (Sim-Sim 1998, 158, Puglisi, Befi Lopes und Takiuchi 2005, 351).

Nach Rigolet (2000) sind erste Präpositionen zwischen 30 und 36 Monaten erworben. Lima (2000) geht davon aus, dass Umstandsbestimmungen ab dem Alter von 42-54 Monaten korrekt gebraucht werden und sich bis ins Jugendalter hinein weiter verfeinern. Die brasilianischen Forscher Leite Puglisi, Befi Lopes und Takiuchi (2005) stellten in ihrer Untersuchung über das Verständnis und die Produktion von Präpositionen fest, dass Kinder mit „typischer Sprachentwicklung“ den Gebrauch von Präpositionen im Alter von 4 Jahren noch nicht vollständig beherrschen und dass sich dieser erst ab dem Alter von 5 Jahren der Zielsprache annähert.

*Im gestörten Erwerb fällt der späte Erwerb aller freien Morpheme auf, u.a. auch der Präpositionen, die über längere Zeit ausgelassen und durch unangemessene Präpositionen substituiert werden (Castro und Gomes 2000, Lima 2000, Leite Puglisi, Befi Lopes und Takiuchi 2005).*

Nach den italienischen Autoren Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner (1993) und Nelli (1998) hängt der Erwerb der Präpositionen von ihrem jeweiligen semantisch-konzeptuellen und formal-sprachlichen Schwierigkeitsgrad ab. Ab dem Alter von 24 Monaten werden nach diesen Autoren in der **italienischen Sprache** einfache Präpositionen wie „a“, „di“, „da“ (indirekte Objekte und Genitivobjekte), „in“ (Lokativ) oder Präpositionen, die als autonome lexikalische Elemente funktionieren („con“ – „mit“), produktiv gebraucht. Ab 36 Monaten verfügt das Kind über konzeptuell anspruchsvollere Präpositionen wie „dentro“ (in), „sopra“ (auf) und „sotto“ (unter). Nach Nelli (1998) werden die Präpositionen in der Regel sofort zielsprachlich gebraucht. Ab dem Alter von 18-22 Monaten geht eine Phase des Gebrauchs von Protoformen dem Erwerb der vollen Präpositionen voraus (Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner 1993, Bottari, Cipriani und Chilosi 1993/1994, Nelli 1998, Noccetti 2003).

In der **französischen Sprache** werden nach Rondal et al. (2000) und Le Normand (2007) erste Präpositionen ab dem Alter von 30 Monaten gebraucht, nach Heinen und Kadow (1990) etwas früher, ab dem Durchschnittsalter von 2;1 Jahren. Sie drücken zunächst Besitzverhältnisse („à“ und „de“), einen Benefizienten („pour“) oder einen Ort („dans“, „à“) aus. Etwas später folgen „dans“ (in), „avec“ (mit), „sur“ (auf), „près“ (bei) und „en“ (in).

Das Verständnis und die Produktion von Präpositionen und ihren Objekten hängen einerseits von der Komplexität ihrer räumlichen und zeitlichen Relationen ab, andererseits von den Verarbeitungsmöglichkeiten der Kinder. Beide Faktoren beeinflussen den Erwerbszeitpunkt, der für einige Präpositionen weit vor dem Alter von 4 Jahren stattfindet, für komplexere Formen weit danach (Rondal 2000, 130).

In Bezug zur **deutschen Sprache** ergab Clahsens Untersuchung (1982) eine Reihenfolge mit Implikationsbeziehung im Erwerb der Umstandsbestimmungen: Zuerst werden Adverbien (Adv) gebraucht, dann PP mit einfachem Nomen (Präp+N), dann PP mit Determinierer und Nomen (Präp+Det+N) und schlussendlich PP mit Determinierer, attributivem Adjektiv und Nomen (Präp+Det+Adj+N).

Diese Reihenfolge kann, etwas angepasst, auf die Daten der vorliegenden Untersuchung übertragen werden: Zuerst werden Adverbien von allen Kindern gebraucht, dann zeitgleich PP mit Nomina und PP mit invariablen Pronomina, Verben oder Adverbien, dann komplexe PP mit attributivem Adjektiv und PP mit (veränderlichen) Personalpronomina.

**Die Feststellungen der vorliegenden Untersuchung bezüglich der Präpositionen** (Erste Präpositionen erscheinen ab dem Alter von 2;0 Jahren und werden mit 3;4 Jahren von allen Kinder gebraucht. Sie beziehen sich auf konzeptuell einfache Umstandsbestimmungen des Ortes oder der Art und auf indirekte Objekte und Genitivobjekte.) werden in Anbetracht der unterschiedlichen Erwerbskriterien auf ähnliche Weise von **portugiesischen, italienischen und französischen** Autoren beschrieben.

Die Reihenfolge des Erwerbs der Umstandsbestimmungen, wie sie von Clahsen (1982) für die **deutsche Sprache** beschrieben wurde, ist mit der Reihenfolge der vorliegenden Untersuchung zu vergleichen.

## 8.1.2 Wortstellungsanalyse

### 8.1.2.1 Der Kopf-Komplement-Parameter der VP (6)

#### (A) Diskussion der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

Der Kopf-Komplement-Parameter, der das grundlegende syntaktische Muster einer Sprache bestimmt, entspricht in der vorliegenden Untersuchung ab den ersten Wortkombinationen mit einer Korrektheit zwischen 97% und 100% der zielsprachlichen V-O-Folge. Diese Beobachtung bestätigt die sprachenübergreifende Feststellung von Höhle, Weissenborn et al. (2001, 249): „Children seem to obey language specific word order regularities as soon as they produce their first multi word utterances“.

Äußerungen, die die Umkehrung der V-O-Reihenfolge erfordern (mit dem Gebrauch von Personalpronomina im negativen Aussagesatz, im Nebensatz oder nach verschiedenen Adverbien), treten bis zur Alterskohorte 4;0 nur vereinzelt auf und erreichen die 90%-Produktivitätsschwelle nicht.

Diese Feststellung verwundert nicht, weil der Erwerb der Personalpronomina in allen Sprachen ein langwieriger Prozess ist, der je nach ihrer Funktion als Subjekt oder Objekt erst weit nach dem 4. Lebensjahr abgeschlossen ist (Duarte, Matos und Faria 1994, Jakubowicz, Nash und Gérard 1997, Jakubowicz 2003, Costa und Santos 2003, Costa und Lobo 2007, Prévost 2009). In der portugiesischen Sprache liegen die Schwierigkeiten neben semantisch-pragmatischen und phonologischen Faktoren (u.a. Frequenz im Input, Betonung) auch auf der morphologischen Ebene (overter Kasus der Personalpronomina im Gegensatz zu den Nomina). Im negativen Aussagesatz, im Nebensatz oder nach verschiedenen Adverbien kommt zusätzlich die syntaktische Schwierigkeit der Umkehrung der kanonischen V-O-Reihenfolge hinzu, so dass diese Strukturen wohl zu den anspruchsvollsten im Erwerb zählen.

#### (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

Die Ergebnisse der beiden Längsschnittuntersuchungen bestätigen die Daten der Querschnittsuntersuchung:

Die Wortordnung bei beiden Mädchen entspricht ab den ersten Wortkombinationen mit einem Korrektheitsprozentsatz von 100% der zielsprachlichen V-O-Folge.

Sätze, die eine Umkehrung der V-O-Ordnung erfordern, treten bei Soraia nicht und bei Mafalda nur vereinzelt (3 Beispiele) auf. Das Produktivitätskriterium wird in den 3 Beispielen erreicht (100% Korrektheit), die Analyse der 3 Äußerungen zeigt aber, dass es sich zwar um verschiedene Satzstrukturen handelt (2 verschiedene Fragesätze und ein Negativsatz), in denen aber immer das gleiche Verb gebraucht wird („sentar-se“ - sich setzen), so dass dieser Prozentsatz doch zu relativieren ist.

#### (C) Schlussfolgerung

<p><b>Das grundlegende syntaktische Muster aller untersuchten Äußerungen entspricht ab den ersten Wortkombinationen der zielsprachlichen V-O - Folge. Der entsprechende Korrektheitsprozentsatz liegt zwischen 97% und 100%.</b></p>
--



Die **Umkehrung der kanonischen Reihenfolge** wird bis zur Alterskohorte 4;0 in nur vereinzelt Äußerungen vorgenommen.  
Das Produktivitätskriterium der 90% wird bei Weitem nicht erfüllt.

#### **(D) Vergleich mit ähnlichen Untersuchungen in anderen Sprachen**

Sim-Sim (1989, 161) definiert das syntaktische Grundmuster der **portugiesischen Sprache** im affirmativen Hauptsatz als V-O-Reihenfolge, mit dem Subjekt an präverbaler, und dem direkten oder indirekten Objekt an postverbaler Position.

Nach Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997), Sim-Sim, Duarte und Ferraz (1997), Sim-Sim (1998), Castro und Gomes (2000), Lima (2000), Rigolet (2000), Costa und Santos (2003), Rebelo und Vital (2006) und Sim-Sim, Silva und Nunes (2008) weisen bereits die allerersten (telegraphischen) Äußerungen der Kinder ab dem Alter von 18-24 Monaten diese Grundwortordnung auf.

Die Untersuchung von Duarte, Matos und Faria (1994, 150) zeigt, dass im gesprochenen Portugiesischen, auch bei Erwachsenen, die Umkehrung der V-O-Ordnung durch die proklitische Stellung des Personalpronomens immer mehr zu Gunsten der einfacheren enklitischen kanonischen Stellung verschwindet. Dieser Sprachwandel ist lautsprachlich auf allen Ebenen der Bevölkerung zu beobachten. Auf schriftlicher Ebene aber hat er, den genannten Autoren nach, eine bildungsspezifische Begründung.

Auch in der **italienischen Sprache** dominiert nach Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner (1993) und Noccetti (2003) das zielsprachliche V-O-Muster bereits in den ersten 2-Wort-Äußerungen.

Bezüglich des Erwerbs der **französischen Sprache** sind sich ebenfalls sämtliche Autoren (Heinen und Kadow 1990, Rondal et al. 2000, Jakubowicz 2003, Le Normand 2007, Prévost 2009) einig, dass die Wort- und insbesondere die Verbstellung der Kinder ab ihren ersten Äußerungen der Zielsprache (V-O-Ordnung) entsprechen.

In der **deutschen Sprache** ist das grundlegende syntaktische Muster längst nicht so transparent wie in den romanischen Sprachen: Die deutsche Sprache ist rechtsköpfig, mit O-V-Ordnung, obwohl diese Ordnung lediglich im Nebensatz zum Tragen kommt. Im Hauptsatz bedingt der Verbzweitstellungsparameter, dass das Verb dem Objekt sowohl vorangestellt (VO) als auch nachgestellt (OV) werden kann. Trotzdem erscheint nach Penner, Wymann und Weissenborn (2001) und Höhle, Weissenborn et al. (2001) die grundlegende O-V-Ordnung früh, ab den ersten Mehrwortäußerungen des Kindes, dies sowohl bei sprachunauffälligen als bei sprachauffälligen Kindern.

Clahsen (1982) hingegen beobachtet infolge des wenig transparenten syntaktischen Musters der deutschen Sprache in den frühen Äußerungen der Kinder eine variable Verbstellung, die sich sowohl als O-V- als auch als V-O-Folge zeigen kann: Bevor sie ihre zielsprachliche Position erreichen, stehen die verbalen Elemente in Erst-, Zweit-, oder Endstellung.

Die Feststellungen der **vorliegenden Untersuchung** (Das grundlegende syntaktische Muster entspricht ab den ersten Wortkombinationen der zielsprachlichen V-O-Folge. Die Umkehrung der kanonischen Reihenfolge ist bis zum Alter von 4;0 Jahren nicht erworben.) bestätigen die Aussagen der oben genannten **portugiesischen, italienischen und französischen** Autoren.

In der **deutschen Sprache** scheint hingegen das grundlegende syntaktische Muster im frühen Erwerb nicht eindeutig festgelegt zu sein. Ein Vergleich mit dieser Sprache ergibt wenig Parallelen.

**Der Kopf-Komplement-Parameter scheint demnach in Sprachen mit regelmäßiger Verbstellung früher festzuliegen als in Sprachen mit einem weniger transparenten syntaktischen Muster.**

### 8.1.2.2 Wortstellung im Haupt- und Nebensatz (7)

#### (A) Diskussion der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

Die Daten der Querschnittsuntersuchung zeigen, dass die Wortstellung ab dem Alter von 2;0 Jahren im Haupt- und Nebensatz zielsprachlich ist: Der Prozentsatz der korrekten Wortordnungen ist in allen Alterskohorten sehr hoch (zwischen 95% und 100%), was sich durch die Regelmäßigkeit und konsequente VO-Ordnung (die nur in bestimmten Fällen und mit dem Gebrauch von Personalpronomina gebrochen wird) sowohl im Haupt- als auch im Nebensatz erklären lässt. Des Weiteren ist die Position der Subjekt-Verb-Einheit relativ flexibel und das Prädikat bleibt in der Regel (selbst in zusammengesetzten Tempora) ungetrennt. Schlussendlich ist in der portugiesischen Sprache zwar eine Subjekt-Verb-Inversion möglich und nicht nur im Fragesatz zielsprachlich, sie ist aber nicht obligatorisch und kann durch den Gebrauch anderer Strukturen umgangen werden.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass der Schwierigkeitsgrad der portugiesischen Verb- und Wortstellung in keinsten Weise mit der Komplexität der Verb- und Wortstellung im Deutschen, weder im Haupt- noch im Nebensatz, verglichen werden kann. Damit lässt sich zugleich erklären, warum ihr Erwerb früh und schnell erfolgt.

Obwohl der Korrektheitsprozentsatz der Wortstellung von Anfang an sehr hoch ist, ist es interessant, die wenigen nicht-zielsprachlichen Äußerungen zu analysieren:

Bei den 2;0-jährigen Kindern, die vollständige Verbalphrasen produzierten, sind alle Wortstellungen korrekt. Die Ausnahme ist ein Kind, das 3 nicht zielsprachliche Äußerungen (von insgesamt 15) produzierte (Ersetzen der VO-Reihenfolge durch OV und falsche Stellung des attributiven Adjektivs). Aufgrund der insgesamt relativ kleinen Datengrundlage (67 Verbalphrasen) „drücken“ diese 3 nicht zielsprachlichen Äußerungen den Korrektheitsprozentsatz der gesamten Kohorte auf 95%.

Beispiel: Ham aquilo papa: („Ham“ = Käse = O vor „papa“ = isst = V) G. 2;0  
Käse dieser isst

In Alterskohorte 2;4 produzierten 5 Kinder jeweils 1 resp. 2 nicht-zielsprachliche Äußerungen, wobei die Schwierigkeit v.a. in der Negation und in der Stellung des attributiven Adjektivs lag.

Beispiel: Não isto é aqui. (Nein dieser ist hier.) I. 2;4

In Alterskohorte 2;8 ist insgesamt eine einzige Äußerung nicht-zielsprachlich: Auch hier wird die kanonische Satzordnung durch OV ersetzt.

Beispiel: Gelado papa. (Eis (er) isst.) C. 2;8

In Alterskohorte 3;0 liegen Schwierigkeiten im Bereich der Negation und Interrogation:

Beispiele: Não isto é para os cães. Nein dies ist für die Hunde. J. 3;0  
Está a fazer a galinha? Macht das Huhn? L. 3;0

In Alterskohorte 3;4 ist jeweils ein Beispiel der Negation, der Interrogation und eine VO-Ordnung nicht-zielsprachlich.

In Alterskohorte 3;8 sind in insgesamt 4 Beispielen zweimal die Reihenfolge des Personalpronomens in Objektfunktion mit vorangestelltem Adverb (Proklisis), die Reihenfolge des Possessivpronomens mit dem Nomen und die Produktion einer Interrogation nicht zielsprachlich.

Beispiel: Só comi-o. Nur (ich) habe gegessen ihn. L. 3;8  
Está debaixo da mão minha. (Es) ist unter der Hand meiner. I. 3;8

## **(B) Vergleich mit den Längsschnittdaten**

Die Ergebnisse der beiden Längsschnittuntersuchungen bestätigen die Daten der Querschnittsuntersuchung:

Die Wortstellung bei beiden Mädchen ist ab den ersten Verbalphrasen zielsprachlich (Korrektheitsprozentsatz zwischen 97% und 100%).

Bei Soraia liegt der Korrektheitsprozentsatz im Alter von 2;8 Jahren bei 83% (insgesamt 6 VP, davon 1 nicht zielsprachlich). Bei der einzigen, nicht zielsprachigen Äußerung handelt es sich um einen Negationssatz, der aufgrund der kleinen Datenmenge übermäßig ins Gewicht fällt.

## **(C) Schlussfolgerung**

**Ab dem Alter von 2;0 Jahren ist die Wortstellung sowohl im Haupt- als auch im Nebensatz zielsprachlich parametrisiert.**

Der entsprechende Korrektheitsprozentsatz liegt zwischen 95% und 100%.

Die wenigen nicht-zielsprachlichen Äußerungen sind vor allem auf fehlerhafte Negations- oder Interrogationssätze, auf einige nicht-zielsprachliche Umkehrungen der VO-Folge und Stellungen des attributiven Adjektivs zurückzuführen.

## **(D) Vergleich mit ähnlichen Untersuchungen in anderen Sprachen**

In der **portugiesischen Sprache** ist nach Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997), Sim-Sim, Duarte und Ferraz (1997), Sim-Sim (1998), Castro und Gomes (2000), Lima (2000), Rigolet (2000), Costa und Santos (2003), Rebelo und Vital (2006) und Sim-Sim, Silva und Nunes (2008) das syntaktische Grundmuster SVO der portugiesischen Sprache ab den ersten Wortkombinationen im Alter von 18 - 24 Monaten präsent: In präverbaler Position steht das Subjekt, postverbal das Objekt. Für Huete

und Cenador (1994, 44) erscheint das Satzmuster Subjekt–Verb–Komplement etwas später, erstmals mit 2;6 Jahren. Sätze mit Basisordnung SVO werden mit 3 Jahren produktiv gebildet, komplexere Formen entwickeln sich bis ins Schulalter hinein. Nach Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997) wird die Wortstellung im Aussage-, Negations- und Interrogationssatz früh und zeitgleich (im 2. Lebensjahr) erworben.

**In der italienischen Sprache** werden nach Cipriani et al. (1993) im Alter zwischen 24 und 33 Monaten einfache, mehrheitlich korrekte Sätze gebildet.

Auch bezüglich des Erwerbs der **französischen Sprache** sind sich sämtliche Autoren einig (Heinen und Kadow 1990, Rondal et al. 2000, Jakobowicz 2003, Le Normand 2007, Prévost 2009), dass die Wort- und insbesondere die Verbstellung der Kinder ab ihren ersten Äußerungen in der Regel der Zielsprache entsprechen.

**In der deutschen Sprache** untersuchte Clahsen (1982) die Stellung der verbalen Elemente (einfache Verben (V), Modalverben (MOD), Auxiliare (AUX), Kopulae und Adjektiv-Strukturen (KOP) sowie trennbare Verben (P+V)) in Erst-, Zweit- und Endposition im Haupt- und Nebensatz und die Wortstellung nach grammatischer Funktion anhand der Sprachkorpora von 3 Kindern:

Verbstellung im deutschen Hauptsatz

Im Hauptsatz ist die Verbzweitstellung des finiten Verbs charakteristisch für einfache Vollverben, Modal- und Hilfsverben, die Verbendstellung des infiniten Verbs charakteristisch für Konstruktionen mit Modal- und Hilfsverben. Der Erwerb dieser Verbstellung folgt nach Clahsen den Regeln einer Implikationsbeziehung:

Im frühen Erwerb stehen die verbalen Elemente an nahezu jeder Position im Satz, mit Bevorzugung der OV-Ordnung. Zumindest bis zum Alter vom 25. bis zum 29. Lebensmonat steht das Prädikat selten in Zweitstellung. Auch die Erststellung ist nicht häufig (Clahsen 1982, 59). Die Verbzweitstellung wird progressiv, zuerst an einfachen, tempustragenden Verben appliziert, dann nach und nach an verschiedenen zusammengesetzten und trennbaren verbalen Elementen. Unter diesen werden zuerst Modalverben in diskontinuierlicher Stellung gebraucht, dann erst Auxiliare und trennbare Verben, wobei es unter letzteren keine Reihenfolge gibt.

Verbstellung im deutschen Nebensatz

Die tempustragenden verbalen Elemente der komplexen Syntax werden nach Clahsen sofort, sobald Nebensätze gebildet werden, an die richtige Stelle ans Ende des Satzes platziert. Die Kinder nehmen überraschenderweise keine Übergeneralisierung der zuvor erworbenen Verbzweitstellungsregel im Hauptsatz vor. Clahsen (1982, 69) begründet diese Tatsache mit dem „syntaktischen Vorwissen“ der Kinder: Da die verbalen Elemente in den frühen Erwerbsphasen vorzugsweise am Satzende stehen, verfügen die Kinder bereits über ein entsprechendes implizites Vorwissen. Sie müssen nur erkennen, wann diese Verbstellung in der Zielsprache erlaubt ist.

Wortstellung nach grammatischer Funktion

Nach Clahsen (1982) wird die Wortstellung im frühen Erwerb durch semantische Faktoren bestimmt. Vor dem 36. Monat bevorzugen die Kinder eine Reihenfolge, in der das Objekt in unmittelbarer Nähe des Verbs steht und als (Objekt-Verb-)Einheit nicht getrennt werden kann. Erst danach kann z.B. ein Adverbial zwischen Verb und Objekt treten. Um den 36. Monat wird die Verbzweitstellungsregel mit zwei oder

mehreren aufeinander folgenden Komplementen (Nominalphrasen in Objektfunktion und Adverbiale) angewendet.

**Die Feststellung der vorliegenden Untersuchung bezüglich der Wortstellung** (Ab den ersten vollständigen Verbalphrasen im Alter von 2;0 Jahren ist die Wortstellung im Haupt- und Nebensatz zielsprachlich.) bestätigt die Ergebnisse und Aussagen der genannten **portugiesischen, italienischen und französischen Autoren**.

Der Erwerb der Wortstellung der **deutschen Sprache** ist langwieriger und lässt sich nicht mit dem Erwerb der Wortstellung in den romanischen Sprachen vergleichen.

### 8.1.2.3 Wortstellung im Negationssatz (8)

#### (A) Diskussion der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

Die Daten der Querschnittsuntersuchung zeigen von Alterskohorte 2;0 resp. 2;4 an einen hohen Prozentsatz an korrekten Wortordnungen im Negationssatz (75% resp. 71%), der ab Alterskohorte 2;8 dem Produktivitätskriterium entspricht (93%).

Die Feststellung von Meisel (1997), dass der Erwerb der Negation prinzipiell ein sprachenübergreifend schnell erworbener Prozess ist, wird somit bestätigt.

Die Fehleranalyse ergibt, dass in den frühen Alterskohorten, in denen die Kinder v.a. auf die Konstituentennegation zurückgreifen, der Negationsträger „não“ extern, am Anfang der Äußerung steht. Somit bestätigt sich auch Meisels Feststellung (1997), dass die Kinder im Erwerb der Negation in der Phase der Konstituentennegation den Negationsträger mit deutlicher Präferenz je nach Position in der Zielsprache (was für die portugiesische Sprache die präverbale Position ist) platzieren.

Beispiele: Não flor. (Nicht Blume.) L. (2;0)  
Não isto é aqui. (Nicht der ist hier.) I. (2;4)

Mit der Produktion von finiten Verbalphrasen rückt der Negationsträger in seine interne, für die portugiesische Sprache präverbale Stellung, was anhand des hohen Prozentsatzes an zielsprachlichen Negationen ab den frühen Sprachkorpora festzustellen ist. Insgesamt gibt es, verteilt auf alle Korpora, nur 8 Beispiele nichtzielsprachlicher Negation, in denen der Negationsträger postverbal steht.

Beispiel: Também gosta disto não. Cl. (3;4)  
Auch (er) mag dieses nicht.

Nach Meisel (1997) ermöglichen in Null-Subjekt-Sprachen nur die Äußerungen mit lexikalischem Subjekt eine sichere Aussage über die Zielsprachlichkeit der Stellung des Negationsträgers (als Abgrenzung zur Konstituentennegation mit „nein“ am Anfang der Äußerung). Werden demzufolge in der vorliegenden Untersuchung nur die Negationssätze mit lexikalischem Subjekt berücksichtigt, fällt auf, dass diese etwas später gebildet werden als Negationssätze mit pro-Subjekt (mit 2;4 Jahren statt mit 2;0 Jahren). Sie sind aber ab ihrem ersten Auftreten zu 100% zielsprachlich.

#### (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

Die Ergebnisse der beiden Längsschnittuntersuchungen bestätigen die Daten der Querschnittsuntersuchung:



**Im Französischen** wird die Negation durch ein diskontinuierliches Morphem (ne - pas) realisiert: „ne“ steht vor dem finiten Verb und funktioniert wie ein Verbklitikon, „pas“ steht hinter dem finiten Verb. Die Negation ist demnach prä- und postverbal.

Beispiel: Il n'a pas mangé la pomme.  
Er nicht hat nicht gegessen den Apfel.

In der Untersuchung von Heinen und Kadow (1990, 71) kommen erste Negationsätze mit prä- oder postverbalem Negationselement in den ersten Äußerungen im Alter von 1;8 Jahren vor:

Beispiele:           sais pas           non boire           il veut pas  
                  weiß nicht       nicht trinken       er will nicht

Aufgrund der diskontinuierlichen Stellung der beiden Negationselemente persistieren Schwierigkeiten bis weit über das Alter von 2;6 Jahren hinaus. In Sätzen mit zusammengesetzten Verbzeiten kommen sie noch verstärkter vor:

Beispiel:           il a me pas dit oui (statt: il ne m'a pas dit oui).  
                  Er hat mir nicht gesagt ja

Rondal et al. (2000, 131) stellen fest, dass im Alter von 20 - 24 Monaten die Negationswörter variabel, entweder am Anfang oder am Ende der Äußerung stehen:

Beispiel:           pas dodo           nicht Schlaf  
                  dodo non           Schlaf nein

Laut Prévost (2009, 47), der ebenfalls von einer variablen prä- oder postverbalen Position des Negationswortes im frühen französischen Erwerb ausgeht, gibt es keine Phase, in der das Negationswort dem Verb systematisch vorangestellt wird. Das anaphorische Element „non“ (nein) wird zudem nicht mit dem Negationsträger „pas“ verwechselt. Die Verbteile stehen von Anfang an an richtiger Stelle: finite Verbteile stehen links vor dem Morphem „pas“, infinite Verbteile rechts dahinter.

Die Reihenfolge im gestörten und typischen Erwerb ist identisch, die Entwicklung nur langsamer und verzögert.

In der **deutschen Sprache** liegen die Schwierigkeiten der Negation einmal in der unterschiedlichen Wortstellung im Haupt- und Nebensatz (im Hauptsatz steht der Negationsträger nach dem tempustragenden Verb, im Nebensatz steht er davor), zum Anderen in der diskontinuierlichen Stellung des Verbs mit seinem Negationsträger in Bezug zum Verbkomplement.

Beispiele: Hauptsatz: Ich laufe nicht.  
                  Nebensatz: ..., weil ich nicht laufe.  
                  Diskontinuierliche Stellung: Ich esse den Apfel nicht.

Nach Clahsen (1982) wird die Negation in 3 Schritten erworben:

- In einer ersten Phase verwenden die Kinder lediglich den Negationsträger „nein“, vorzugsweise am Satzanfang (z.B.: nein Auto = Ich habe kein Auto).
- In einer zweiten Phase kommt es zur Konstituentennegation, bei der der Negationsträger unmittelbar vor dem zu negierenden Element steht. Der Negationsträger ist der Determinierer „kein“ vor indefiniten Nomina (z.B.: Ich esse kein Brot.), das Adverb „nicht“ vor definiten Nomina (z.B.: Ich esse nicht das Brot, sondern das.), vor Adverbialen (z.B.: Ich komme nicht heute.) und vor prädikativen Adjektiven (z.B.: Der Apfel ist nicht reif.).
- Dann erfolgt der Erwerb der Satznegation, deren Reihenfolge eine deutliche Ähnlichkeit mit der Erwerbssequenz der Verbstellung zeigt: Anfangs benutzen die Kinder den Negationsträger sowohl prä- als postverbal in unmittelbarer Nähe des verbalen Elementes. Diese variable Wortordnung lässt

sich mit der Struktur der deutschen Sprache erklären, denn das Kind erfährt beide Wortstellungen, je nach Haupt- oder Nebensatz. Ab dem Alter von 28 - 34 Monaten wird der Negationsträger immer hinter das tempustragende verbale Element gestellt, wobei die semantische Einheit zwischen Negationsträger und negierter Konstituente nicht gebrochen wird.

Beispiel: Ich esse nicht den Apfel.

In einer nächsten Etappe lernt das Kind diese Einheit aufzulösen, genau wie bei der Trennung von diskontinuierlichen Verbteilen.

Beispiel: Ich esse den Apfel nicht. (Ich will den Apfel essen.)

**Die Feststellung der vorliegenden Untersuchung bezüglich der Negation** (Negationssätze sind ab dem Alter von 2;8 Jahren zielsprachlich.) *stimmt nicht mit den Ergebnissen und Aussagen der genannten portugiesischen Autoren überein: Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997) geben frühere Altersangaben an (1;3- 1;5 Jahre), Sim-Sim (1998) und Lima (2000) spätere (ab 3 Jahre). Das von Meisel (1997) bezüglich der spanischen Sprache (2;3 - 2;6 Jahre) und von Cipriani et al. (1993) bezüglich der italienischen Sprache (24 - 33 Monate) angegebene Altersspektrum entspricht hingegen den Resultaten der vorliegenden Untersuchung.*

*In der deutschen und französischen Sprache ist die Negation komplexer, so dass ein Vergleich mit diesen beiden Sprachen nicht zielführend ist.*

## 8.2 Funktionale Kategorien

### 8.2.1 Die Complementizer-Phrase (CP)

#### 8.2.1.1 Der Nebensatz (9)

##### ➤ Erwerb und Zusammensetzung der Nebensätze

#### (A) Diskussion der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

Nebensätze treten bis zum Alter von 3;0 Jahren nur vereinzelt bei einigen wenigen Kindern auf. Obwohl der Anteil dieser Strukturen ab 3;4 Jahren steigt, erreicht er in Alterskohorte 4;0 knapp 3% aller VP. Im Alter von 4;0 Jahren gebrauchen lediglich 6 von 10 Kindern komplexe Strukturen, so dass das Erwerbskriterium zu diesem Zeitpunkt nicht erfüllt wird.

Der Schwierigkeitsgrad der Nebensätze im Portugiesischen liegt nicht, wie im Deutschen, neben inhaltlich-konzeptuellen Anforderungen in einer vom Hauptsatz abweichenden Verbstellung. Ihr später Gebrauch kann einerseits auf konzeptueller Ebene durch den Gebrauch abstrakter räumlicher und zeitlicher Relationen erklärt werden, andererseits auf der Ebene der Modusmorphologie. Während verschiedene koordinierende Konjunktionen (bspw. das additive „und“ oder das adversative „aber“), aber auch verschiedene subordinierende Konjunktionen (bspw. das kausale „weil“) ein Verb im Indikativ-Modus haben, erfordern die meisten subordinierenden Konjunktionen ein Verb im Konjunktiv-Modus.





dings darauf hinzudeuten, dass diese konzeptuell anspruchsvoller sind.

Beispiel: Quando vem o mau eu vou para a cama da minha mãe Cl.3;4  
Wenn kommt der Böse ich gehe ins Bett von meiner Mutter.

In den beiden nicht-zielsprachlichen temporalen Nebensätzen fehlt entweder die Konjunktion (Beispiel 1), oder die Konjunktion und das Tempus wurden falsch gewählt (Beispiel 2):

Beispiel 1: O meu pai só come (\*) vai ao caf (café) ... ele come. L.4;0  
(Der) mein Vater nur isst (\*) (er) geht ins Café.

(\*: die Konjunktion „quando“- wenn fehlt -  
aber auch das Akkusativobjekt „chouriço“, eine Wurstart)

Beispiel 2: Onde\* vou deixar grande ... onde\* estava ser\* grande ... B. 3;4  
Wo (ich) werde groß bleiben ... wo (ich) bin gewesen groß...

(\*: lokale statt temporale Konjunktion, Gebrauch der Vergangenheit)

3% der Nebensätze (insgesamt 2 von 84) drücken eine finale Relation aus („para que“ - damit). Auch sie werden in 50% der Fälle korrekt gebraucht. Es handelt sich um eine subordinierende Relation, die eine Veränderung auf der Ebene der Modusmorphologie mit Konjunktiv erfordert. Auch konzeptuell scheint die finale Relation anspruchsvoller zu sein, nimmt man ihre niedrige Anzahl in Betracht. Im nicht-zielsprachlichen finalen Nebensatz wurde der falsche Verbmodus verwendet. Das 2. Beispiel ist zielsprachlich, allerdings ist nicht sicher, ob der Konjunktiv auch tatsächlich eingesetzt wurde, weil die entsprechenden Formen der 1.P.S. im Modus Indikativ und Konjunktiv identisch sind.

Beispiel 1: A minha mãe paga para a galinha elas comem\*. S. 4;0  
Die meine Mutter zahlt dass das Huhn sie essen.

Beispiel 2: Quero estas coisas para mostrar que são iguais! D. 3;4  
(Ich) will diese Sachen um zu zeigen dass (sie) sind gleich.

Schlussendlich entfällt 1% (insgesamt 1 von 84) der Nebensätze auf eine adversative Relation („mas“ - aber). Diese Relation ist koordinierend und erfordert keine Änderung des Modus. Die niedrige Anzahl ist sicherlich auch an ihre konzeptuelle Komplexität gebunden.

Beispiel: Não aí volta mas pode ir para aqui. B. 4;0  
(Er) nicht dahin geht aber kann gehen bis hierhin.

## **(B) Vergleich mit den Längsschnittdaten**

Die Ergebnisse der beiden Längsschnittuntersuchungen bestätigen die Daten der Querschnittsuntersuchung:

Soraia gebraucht keinen komplexen Satz.

Bei Mafalda kommen erste komplexe Strukturen ab 3;0 Jahren vor, wobei, wie bei den Querschnittskindern, einfache Relativsätze überwiegen, gefolgt von kausalen Relationen. Zudem tauchen eine lokale und zwei konditionale Relationen auf, die z.T. unvollständig sind. Während die kausalen Relationen ab ihrem ersten Auftreten (3;4 Jahre) sofort korrekt sind, wird bei den Relativsätzen anfangs das Relativpronomen ausgelassen. Die kleine Anzahl an Relativsätzen lässt allerdings keine Rückschlüsse auf einen möglichen Erwerbszeitpunkt zu.

### (C) Schlussfolgerung

**Bis zum Alter von 3;0 Jahren** treten Nebensätze sehr vereinzelt auf.

**Bis 4;0 Jahre** werden sie in reduziertem Umfang und längst **nicht von allen Kindern** gebraucht.

Frühe komplexe Strukturen sind, neben den additiven Konjunktionen, einfache Relativsätze (Attributsätze) und subordinierende kausale Relationen.

Die einfachen Relativsätze erreichen das Produktivitätskriterium ab 4;0 Jahren, die kausalen Relationen früher, ab ihrem ersten Auftreten in Alterskohorte 3;0.

Andere koordinierende und subordinierende Relationen treten ab 3;4 Jahren vereinzelt auf. Ihre Korrektheit ist abhängig vom jeweiligen konzeptuellen und modusmorphologischen Schwierigkeitsgrad.

**Erwerbsreihenfolge der komplexen Syntax der vorliegenden Stichprobe:**

**einfache Relativsätze (Attributsätze) - subordinierende kausale Relationen - vereinzelt temporale, finale und adversative Relationen**

### (D) Vergleich mit ähnlichen Untersuchungen in anderen Sprachen

**Im Portugiesischen** erscheinen erste Nebensätze nach Sim-Sim (1998), Costa und Santos (2003) und Sim-Sim, Silva und Nunes (2008) ab dem Alter von 3 Jahren, nach Lima (2000) und Rigolet (2000) bereits etwas früher, ab 30 Monaten. Die ersten Nebensatzleiter sind additiver und kausaler Natur: „e“ (und) und „mas“ (aber) oder „porque“ (weil) (Rigolet 2000, 85).

Nach Lima (2000) erscheinen erste subordinierende Konjunktionen und erste Relativstrukturen („bebé que chora“) schon ab 36-42 Monaten, während alle anderen Autoren erst ab dem Alter von 4 Jahren von subordinierenden Relationen (finale, konsekutive oder konditionale Nebensätze) ausgehen. Ihr vollständiger Erwerb erfolgt progressiv in den nachfolgenden Jahren, in Abhängigkeit vom sprachlichen Modell. Komplexe Relationen wie Passivstrukturen, eingeklammerte Relativstrukturen, subordinierende Nebensätze mit temporalen Relationen, in denen die Handlungsreihenfolge nicht chronologisch ist, spezifische Verbmodi (z.B. Konjunktive), narrative Strukturen und die ganze Palette von Kommunikationsformeln und –konventionen entwickeln sich bis ins Erwachsenenalter hinein, jeweils in Abhängigkeit ihrer (soziokulturell bedingten) Auftretensfrequenz und der Abstraktionsfähigkeit des Kindes (Huete und Cenador 1994, 49, Sim-Sim 1998, 171, Lima 2000, 82, Rigolet 2000, 95, Costa und Santos 2003).

**In der italienischen Sprache** treten nach Cipriani et al. (1993) erste Nebensätze ab dem Alter von 24-33 Monaten auf. Sie werden von additiven (und, dann) und kausalen Konjunktionen (weil) eingeleitet. Auch Vorläufer der Relativsätze erscheinen bereits zu diesem Zeitpunkt. Alle Nebensätze sind aber noch von zahlreichen Auslassungen geprägt. Zwischen 27-38 Monaten werden sie komplexer, insbesondere durch erste subordinierende Konjunktionen (z.B. die temporale Relation „wenn“), durch komplexere Relativsätze und erste Beispiele der indirekten Rede.

Heinen und Kadow (1990) dokumentieren in ihrer Untersuchung zur **französischen Sprache** den ersten Gebrauch von Nebensätzen in Phase IV (Alter 2;6 Jahre). Es sind zuerst Vorstufen von Relativsätzen („un bateau qui siffle“), dann Nebensätze mit koordinierenden Konjunktionen, wobei zuerst die kausale Konjunktion „parce que“ (weil) gebraucht wird, dann erst die additive Konjunktion „et“ (und).

Beispiel: Méchant ma petite soeur parce que crier toujours.

Böse meine kleine Schwester weil weinen immer.

Nach Prévost (2009, 358) treten erste Nebensätze ab den ersten Mehrwortäußerungen ab etwa 2 Jahren in Form von Infinitiven („viens voir“) oder in Form von mit Präpositionen eingeleiteten Infinitiven („pour boire“) auf. Bereits im 3. Lebensjahr bilden Kinder rein konzeptuell die ersten Relativsätze, in denen anfangs häufig das Relativpronomen fehlt:

Beispiel: C'est Myriam a cassé le tracteur. (359)

Es ist Myriam hat kaputt gemacht den Traktor.

Komplexe Nebensätze werden nach Rondal et al. (2000) erst ab dem Alter von 5 Jahren und sogar bis über das Alter von 11-12 Jahren hinaus erworben. Damit sind nicht nur konzeptuell anspruchsvolle Relationen gemeint (z.B. adversative, finale, konsekutive oder konditionale Relationen), sondern auch solche, die auf modusmorphologischer Ebene (Änderung des Modus vom Indikativ zum Konjunktiv), auf morphologischer Ebene (Kongruenz des Partizip Perfekts) und auf syntaktischer Ebene (Wortstellung der Passivstrukturen) einen hohen Schwierigkeitsgrad haben. Auch der Erwerb der Relativsätze in allen Varianten (mit Relativpronomen in der Funktion des Subjektes, des direkten oder indirekten Objektes oder in Kombination mit Präpositionen) ist insgesamt ein gradueller und langandauernder Prozess, der je nach Komplexität weit über das 6. Lebensjahr hinausreicht (Rondal et al. 2000, Hamann 2007, Prévost 2009).

Hamann (2007) stellte eine Komplexitätsreihenfolge bezüglich der Nebensätze auf, in der Relativsätze den höchsten Schwierigkeitsgrad haben. Finite Nebensätze werden früher als infinite erworben. Auch innerhalb der Gruppe der Relativsätze gibt es Abstufungen: Objektrelativsätze sind z.B. schwieriger als Subjektrelativsätze.

**In der deutschen Sprache** liegt die Schwierigkeit der komplexen Syntax, wie bereits erwähnt, neben den Anforderungen konzeptueller Natur auf der Ebene der Verbstellung. So erfordern Relativsätze, durch subordinierende Konjunktionen eingeleitete Nebensätze, Inhaltssätze sowie indirekte Fragesätze die Endstellung der flektierten verbalen Elemente. Die sich von dieser Regel unterscheidende Verbzweitstellungsregel des Hauptsatzes verliert damit ihre Gültigkeit. Die Stellungscharakteristika beziehen sich sowohl auf einfache Verben (z.B. malen) und trennbare Verben (z.B. aufhängen), als auch auf zusammengesetzte Verbzeiten.

Clahsen (1982) stellte fest, dass die Kinder die tempustragenden verbalen Elemente sofort an die richtige Stelle ans Ende des Satzes platzieren, sobald Nebensätze gebildet werden und überraschenderweise keine Übergeneralisierung der zuvor erworbenen Verbzweitstellungsregel im Hauptsatz vornehmen. Nach Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) treten eingebettete Sätze aber erst auf, wenn die Wortstellungsregeln für Hauptsätze erworben sind.

Eine genaue Reihenfolge bezüglich des Erwerbs der Nebensätze im Deutschen konnte Clahsen mangels ausreichender Daten nicht aufstellen. Aus den von ihm untersuchten Sprachkorpora entnahm er die vier ersten elementaren semantischen Relationen, die Satzteile verbinden: die „additive“ (und), „kausale“ (weil), „temporale“ (dann) und „adversative“ (aber) Relation (Clahsen 1986, 30).

**Die Feststellungen der vorliegenden Untersuchung hinsichtlich der Nebensätze** (Nebensätze treten bis zum Alter von 3;0 Jahren nur vereinzelt bei einigen wenigen Kindern auf und werden bis zum Alter von 4;0 Jahren längst nicht von allen Kindern gebraucht. Sie entwickeln sich anschließend in Abhängigkeit ihres konzeptuellen und modusmorphologischen Schwierigkeitsgrades. Frühe komplexe Strukturen sind, neben den additiven koordinierenden Relationen, einfache Relativsätze (Attributsätze) und subordinierende kausale Relationen.) stimmen mit den Angaben der genannten portugiesischen, italienischen und französischen Autoren überein.

Was die genauen Zeitangaben des ersten Auftretens von Nebensätzen betrifft, liegen die Angaben der **portugiesischen Autoren** Lima (2000) und Rigolet (2000) (ab 30 Monaten) näher an den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung (ab 2;4-2;8 Jahren) als diejenigen von Sim-Sim (1998), Costa und Santos (2003) und Sim-Sim, Silva und Nunes (2008) (ab 3 Jahren). Die **italienischen Autoren** Cipriani et al. (1993) geben den Zeitraum zwischen 24-33 Monaten an, die **französischen Autoren** Heinen und Kadow (1990) und Prévost (2009) gehen von 2;6 Jahren resp. dem 3. Lebensjahr aus und entsprechen somit der vorliegenden Untersuchung. Der Vergleich mit **der deutschen Sprache** erübrigt sich aufgrund der unterschiedlichen Komplexität der Nebensätze in dieser Sprache.

Eine im Vergleich zur vorliegenden Untersuchung in etwa gleiche Erwerbsreihenfolge der komplexen Relationen wurde von den **französischen, italienischen und portugiesischen Autoren** dokumentiert. Der Vergleich mit **der deutschen Sprache** ist insofern interessant als auch in dieser Sprache die ersten Relationen additiv, kausal, temporal und adversativ sind (Clahsen 1986).

**Diese Unterschiede und Parallelen zeigen, dass der Erwerb der komplexen Syntax einer romanischen Sprache auf syntaktischer Ebene nicht mit der deutschen Sprache verglichen werden kann, dass sich auf konzeptueller Ebene hingegen beide Verläufe sehr ähnlich sind.**

## 8.2.1.2 Der Interrogativsatz (10)

### ➤ Erstes Auftreten und Erwerb der Fragesätze

#### (A) Diskussion der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

Kinder der ersten Alterskohorte 2;0 greifen bereits auf Interrogationen zurück, nicht zuletzt auch bedingt durch die natürliche Neugierde im sogenannten „Fragealter“. Die Feststellung, dass erst mit 3;8 Jahren alle Kinder einer Kohorte Fragen gebrauchen, muss insofern relativiert werden, dass es in allen Kohorten zurückhaltende Kinder gab, die zwar Fragen beantworteten, aber selbst keine stellten, obwohl sie ganz sicher dazu in der Lage gewesen wären. Man kann deshalb davon ausgehen, dass die Altersangabe 3;0 (ab der 9/10 Kinder Fragen stellen) ein wahrscheinlicherer Zeitpunkt ist, an dem alle Kinder Interrogationen vornehmen.

Die Beurteilung, ob die von den Kindern gestellten Fragen korrekt sind oder nicht, ist des Weiteren eine Frage der sprachlichen Akzeptibilität (Kapitel 5.2.3.1): In der portugiesischen Umgangssprache gibt es nämlich mehrere Alternativen, sprachlich anspruchsvolle Strukturen wie z.B. die Subjekt-Verb-Inversion der Ergänzungsfragen

zu umgehen. Zudem erübrigt sich bei pro-Subjekten die Frage, ob das Kind eine S-V-Inversion vornimmt oder nicht.

Deshalb wurden in der Untersuchung nur die Fragen als nicht zielsprachlich bewertet, die unvollständig oder nicht kontextadäquat waren. Aus diesen Gründen wurde auch keine Erwerbsreihenfolge ermittelt.

Eine Feststellung ist jedenfalls, dass von den frühen Alterskohorten an sowohl Intonationsfragesätze als auch Fragesätze mit Interrogationspronomen gebraucht werden. Des Weiteren kommen in den Sprachkorpora sowohl gelegentliche Fragesätze mit der „é que“-Formel sowie S-V-Inversionen vor. Diese beziehen sich aber oft auf häufig gebrauchte Formeln, so dass unklar bleibt, in wieweit sie produktiv gebraucht werden:

Beispiel: Quê é isto? (Was ist das?) N. 2;8

Schlussendlich ergeben die Daten des Querschnitts, dass mit 3;8 Jahren das 90%-Erwerbskriterium für Interrogationen erreicht wird.

Die Fehleranalyse in allen Kohorten ergibt, dass nicht-zielsprachliche Interrogationen darauf zurückzuführen sind, dass entweder unvollständige Fragen gestellt wurden, wie die folgenden Beispiele 1 und 2 zeigen, oder dass kein oder ein falsches Interrogationspronomen gewählt wurde, wie Beispiele 3 und 4 zeigen:

Bsp.1 Isto? (Das?) oder Quê isto? (Was das?) L. 2;0

Bsp.2 Bolacha está? (Keks ist?) l. 2;8

Bsp.3 Quê é bolacha? (Was ist Keks? statt Onde- Wo ... ?) l. 2;8

Bsp.4 Cor do gato? (Farbe der Katze? statt Qual é- Welche ...?) L. 3;4

## (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

Die Ergebnisse der beiden Längsschnittuntersuchungen bestätigen die Daten der Querschnittsuntersuchung sowohl in Bezug zum ersten Auftreten der Interrogationen als auch in Bezug zur Zielsprachlichkeit.

## (C) Schlussfolgerung

**Ab dem Alter von 2;0** Jahren treten Interrogationen auf.

**Ab 3;0 Jahren** werden Fragesätze **von allen Kindern** gebraucht.

Das Erwerbskriterium wird mit 3;8 Jahren erreicht. Fehlerquellen sind unvollständige Fragen oder fehlende bzw. falsch gewählte Fragepronomen.

## (D) Vergleich mit ähnlichen Untersuchungen in anderen Sprachen

In der **portugiesischen Sprache** werden nach Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997) sowohl Intonationsfragen, die sich syntaktisch nicht vom Aussagesatz unterscheiden, als auch W-Fragen, welche eine Subjekt-Verb-Inversion verlangen, früh, im 2. Lebensjahr, gebraucht. Die Inversion bereitet den Kindern keine besonderen Schwierigkeiten.

Beispiele: Queres queijo? ((Du) willst Käse?) Marta, 1;7

Onde está memé? (Wo ist Oma?) Marta, 1;4

Auch nach Lima (2000) treten erste Interrogationen („o quê“ - was?, „onde“ - wo?) früh, ab dem Alter von 18-24 Monaten, auf. Ab 36-42 Monaten wird ihre Struktur komplexer, ab 42-54 Monaten sind Fragesätze erworben.

Nach Huete und Cenador (1994) und Rigolet (2000) werden Fragesätze ab dem 3. Geburtstag gebraucht. In diesem Alter wird nach Sim-Sim (1998, 161) und Costa und Santos (2003, 113) auch der Fragesatz mit „é que“ verwendet.

In der **italienischen Fachliteratur** wird die Wortstellung und damit verbunden die Interrogation wenig thematisiert. Nach Cipriani et al. (1993) werden im Alter zwischen 24-33 Monaten einfache, mehrheitlich korrekte Sätze gebildet.

In der **französischen Sprache** besteht nach Prévost (2009, 345) eine Erwerbsreihenfolge bezüglich der Interrogation: Die ersten Fragen (meistens mit dem Fragewort „wo?“) erscheinen sehr früh, ab dem Alter von 2 Jahren. Das Fragewort steht entweder satzinitial oder „in situ“, am Satzende. Die S-V-Inversion wird im frühen Erwerb vermieden, was nicht nur mit ihrer höheren syntaktischen Komplexität erklärt werden kann, sondern auch mit der Tatsache, dass sie selbst in der gesprochenen Erwachsenensprache vermeidbar ist (349). In den frühen Interrogations-sätzen ist das Verb immer finit und das Subjekt wird selten ausgelassen (371).

Beispiele: OÙ il est canard? (Wo sie ist Ente?)

Le canard est où? (Die Ente ist wo?)

Während Intonationsfragesätze von Anfang an häufig auftreten (349), erscheint die Konstruktion „est-ce que“, durch die die S-V-Inversion umgangen werden kann, spät, gegen Ende des 3. Lebensjahres, vermutlich weil auch sie eine Inversion des Verbs „est“ und des Subjektklitikons „ce“ erfordert (350).

Heinen und Kadow (1990, 61) dokumentieren ab Phase III (2;1 Jahre) Intonationsfragesätze („tu vois?“) und Inversionsfragesätze („entends-tu?“). Erstes Fragewort ist „où“ (wo?): „où poupée?“ (Wo Puppe?). Ab Phase IV (2;6 Jahre) kommt es zu einer Erweiterung auf andere Fragepronomina.

Nach Rondal et al. (2000) werden Fragesätze ab dem Alter von 4 Jahren differenziert gebraucht. Das Kind greift sowohl auf die Intonation zurück (Tu viens? - Du kommst?), auf die Interrogationsformel „est-ce que?“ (Est-ce que tu viens? – „ist es so dass“ du kommst?) als auf die Inversion (Viens-tu? - Kommst du?).

Bezüglich der **deutschen Sprache** stellte Clahsen (1982, 79) fest, dass Kinder in einer ersten Phase Fragen durch Deklarativsätze mit steigender Intonation bilden. Etwas später gebrauchen sie Fragesätze mit Fragewort, aber ohne syntaktische Markierung (Inversion). In einer letzten Phase werden sowohl Fragewörter benutzt als auch die Inversion angewendet. Die Hauptschwierigkeit der direkten W-Frage und direkten Alternativfrage, die syntaktische Markierung der S-V-Inversion, wird bis zum 35. Monat erworben. Der Erwerbszeitpunkt der Inversionsregel deckt sich dabei mit dem Zeitpunkt, in dem die Kinder die Verbzweitstellungsregel der tempus-tragenden verbalen Elemente bei Komplementtopikalisierung lernen. Die Inversion in Fragesätzen ist demnach kein separates syntaktisches Phänomen, sondern Bestandteil der Verbzweitstellungsregel.

Die Stellung der Fragewörter entspricht ab ihrem ersten Gebrauch der Zielsprache: „Fragepronomen stehen entweder am Satzanfang oder aber sie fehlen“ (Clahsen 1982, 80). Nach Clahsen, Meisel und Pienemann (1983, 117) ist die Stellung des Fragepronomens weder im L1- noch im L2-Erwerb der deutschen Sprache mit Schwierigkeiten verbunden.

**Die Feststellung der vorliegenden Untersuchung hinsichtlich der Interrogation** (Sowohl Intonationsfragesätze als auch Fragesätze mit Interrogationspronomen treten früh auf (ab 2;0 Jahren) und erfüllen das Erwerbskriterium mit 3;8 Jahren.) stimmt mit den Angaben der **italienischen und französischen Autoren** überein. Bezüglich des ersten Auftretens gehen die **portugiesischen Autoren** Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997) und Lima (2000) von denselben Altersangaben aus, Huete und Cenador (1994), Sim-Sim (1998), Rigolet (2000) und Costa und Santos (2003) hingegen sprechen von einem späteren Zeitpunkt (3. Geburtstag). Der Erwerb der Fragesätze (ab 42-54 Monaten) entspricht bei Lima (2000) den Daten der vorliegenden Untersuchung (3;8 Jahre). Alle weiteren Feststellungen bezüglich der **französischen Sprache** als Nicht-Null-Subjekt-Sprache (insbesondere hinsichtlich der Subjekt-Verb-Inversion) und der **deutschen Sprache** (insbesondere hinsichtlich der syntaktischen Schwierigkeit der Verbstellung) sind spezifisch für diese Sprachen und lassen sich somit nicht mit den Daten der vorliegenden Untersuchung vergleichen.

## 8.2.2 Die Inflexions-Phrase

### 8.2.2.1 Tempus und Kongruenz (11)

#### ➤ Erwerb des Tempusmerkmals (TNS)

#### (A) Diskussion der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

Während die Kinder im Alter von 2;0 Jahren 16% nicht-zielsprachliche infinite Verbformen gebrauchen, sind es mit 2;4 Jahren nur noch 8%. Der Anteil dieser infiniten Formen verringert sich anschließend bis zum Alter von 3;4 Jahren auf 0%.

Die nähere Betrachtung der einzelnen Kohorten zeigt, dass nicht bei allen Kindern nicht-zielsprachliche infinite Verbformen vorkommen. So treten in den Alterskohorten zwischen 2;0 und 3;0 Jahren bei 40-50% der Kinder keine infiniten Formen auf, was bedeutet, dass diese Kinder das Merkmal der Finitheit sofort unterscheiden.

Die Annahme, dass infinite Verbformen in Null-Subjekt-Sprachen mit hoher Inflexionskomplexität nicht häufig vorkommen und früh verschwinden (Phillips 1995, Wexler 1995, cf Kapitel 6) trifft somit auf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zu. Des Weiteren wird auch die Annahme, dass infinite Verbformen optional sind (Wexler 1995), in der vorliegenden Untersuchung durch das nicht-obligatorische Auftreten der infiniten Verbformen bei allen Kindern bestätigt.

#### (B) Vergleich mit den Längsschnittdaten

Die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung zeigen, dass die beiden Mädchen zeitgleich mit den Querschnittskindern das Erwerbskriterium der zielsprachlichen Finitheit erreichen.

Wie die Kinder im Querschnitt, gebrauchen auch die beiden Mädchen nicht zwangsläufig infinite Verbformen:

Soraia gebraucht ihre ersten Verben erst mit 2;4 Jahren. Sie sind sofort zu 100% finit. Mafalda beginnt mit 2;0 Jahren mit 31% infiniten Verbformen, die ab 2;4 Jahren zu 100% finit sind.



### (C) Schlussfolgerung

**Im Alter von 2;0 Jahren** kommen nur wenig infinite Verbformen vor (16%).  
**Im Alter von 2;4 Jahren** werden mehr als 90% der Verben zielsprachlich finit gebraucht.

**Mit 3;4 Jahren** treten keine nicht-zielsprachlichen infiniten Formen mehr auf.

**Nicht alle Kinder (50-60% der Kinder zwischen 2;0 und 3;0 Jahren) gebrauchen infinite Verbformen. Diese sind optional.**

### (D) Vergleich mit ähnlichen Untersuchungen in anderen Sprachen

Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997) stellten in ihrer Längsschnittuntersuchung über den Erwerb der **portugiesischen Sprache** fest, dass einerseits die 2 von ihnen untersuchten Mädchen keine Infinitivformen gebrauchten („absence of root infinitives“, 117) und dass andererseits flektierte Verbformen sehr früh auftraten.

*Bezüglich des gestörten Erwerbs veröffentlichten Rebelo und Vital (2006) eine Informationsbrochüre mit einer Auflistung von Alarmzeichen („sinais de alerta“) einer gestörten Entwicklung. Eines dieser Zeichen ist die Produktion von Verben im Infinitiv nach dem Alter von 48 - 60 Monaten.*

Eine Untersuchung über den frühen Erwerb des **Spanischen und Katalanischen** bei 4 Kindern (Torrens 1995) ergab, dass nur wenige nicht-zielsprachliche infinite Verbformen gebraucht wurden (5 infinite Verben in insgesamt 33 Äußerungen). Torrens schlussfolgerte daraus, dass Kinder bereits im frühen Erwerb dieser (reich flektierenden) Sprachen finite und nicht-finite Kontexte unterscheiden. Die inkorrekten Verbformen betrafen zudem nicht Vollverben, sondern v.a. periphrastische Konstruktionen (die sich aus einem finiten Modal- oder Hilfsverb, gefolgt von einer Präposition und einem infiniten Verb zusammensetzen) und Negationssätze.

Bezüglich des Erwerbs der **italienischen Sprache** schlussfolgerten Pizzuto und Caselli (1992), Cipriani et al. (1993) und Noccetti (2003) aus ihren jeweiligen Längsschnitten, dass italienische Kinder im frühen Erwerb zwar infinite Verbformen gebrauchen, diese aber nicht häufig sind. Laut Hyams (1984) kommen bei italienischen Kindern, im Gegensatz zu englischen Kindern, keine unflektierten Formen vor.

Im Erwerb der **französischen Sprache** greifen Kinder nach Prévost (2009, 31) in ihren ersten Äußerungen zum Teil in hohem Ausmaß (bis zu 70%) auf infinite Verbformen zurück, was auf eine Phase der optionalen Infinitive (OI-Phase, Wexler 1985) schließen lässt. Die Inzidenz an infiniten Formen nimmt aber schnell ab und ist bereits im Alter um 2;6 Jahren ziemlich niedrig. Diese Prozentwerte sind nach Prévost mit jenen der deutschen, dänischen, niederländischen oder schwedischen Sprache vergleichbar und weitaus bedeutender als im Italienischen, Spanischen oder Katalanischen. Kopulae, Hilfs- oder Modalverben werden dabei von Anfang an finit gebraucht. Auch Hamann et al. (2003, 152) stellen eine OI-Phase im Erwerb der französischen Sprache fest, allerdings mit einem kürzeren und weniger ausgeprägten Verlauf als in den oben genannten germanischen Sprachen. Einen hohen Prozentsatz infiniten Verbformen im frühen Alter beschreibt auch Le Normand (2000, 2007), obwohl infinite Formen im Französischen aufgrund ihrer Homophonie mit dem

Partizip Perfekt und Imperativ der Verben der 1. Konjugation „-er“ schwer zu identifizieren sind (2007, 45). Auch Heinen und Kadow (1990) beschreiben in Phase II (1;8 Jahre) das Vorkommen von homophonen Verben im Partizip Perfekt, Infinitiv oder Imperativ, wobei auch für diese Autorinnen die Zuordnung zum einen oder anderen Verbtempus nicht möglich ist. Jakubowicz et al. (1997, 2003) gehen ihrerseits von einem nicht relevanten Prozentsatz infiniter Verbformen aus. Einig sind sich alle Autoren darüber, dass französische Kinder im frühen Erwerb infinite Formen gebrauchen, trotzdem aber früh finite und infinite Kontexte unterscheiden.

In seiner Untersuchung über den Erwerb der **deutschen Sprache** stellte Clahsen (1986) fest, dass die ersten Verben, die die Kinder in Phase II (18-24 Monate) gebrauchen, überwiegend in der Stammform oder im Infinitiv erscheinen. In Phase III (2;0 - 2;6 Jahre) gibt es erste Anzeichen für den Erwerb des Kongruenzsystems, obwohl Stammformen und Infinitive immer noch häufig vorkommen. Erst in Phase IV (2;6 - 3;0 Jahre) unterscheiden die Kinder dauerhaft zwischen finiten und infiniten verbalen Elementen, Subjekte werden explizit realisiert und die entsprechende Kongruenz wird am Verb markiert. Bis zum Abschluss des Erwerbs der Verbflexion gegen Ende des 3. Lebensjahres aber greifen deutsche Kinder (mit absteigender Frequenz) auf infinite Formen zurück.

**Die Feststellungen der vorliegenden Untersuchung hinsichtlich des Tempusmerkmals** (Nicht-zielsprachliche infinite Verbformen treten im Alter von 2;0 Jahren in relativ geringem Anteil auf (16%). Die Zeitspanne, in der diese Formen gebraucht werden, ist sehr kurz. Nicht alle Kinder gebrauchen infinite Verbformen.) werden sprachenspezifisch bestätigt:

Die beiden ersten Aussagen bestätigen die Befunde bezüglich der **portugiesischen, spanischen und italienischen Sprache**, die zu den Sprachen mit hoher Inflexionskomplexität gehören (Einteilung nach Phillips 1995). Die Annahme von Phillips 1995 und Wexler 1995, dass die Vorkommenshäufigkeit von infiniten Verbformen in Null-Subjekt-Sprachen mit hoher Inflexionskomplexität gering ist, wird somit auch in der vorliegenden Untersuchung bestätigt. Der Vergleich mit der **französischen oder deutschen Sprache** ist nicht zielführend, denn beide gehören zu den Sprachen mit mittlerer Inflexionskomplexität (Phillips 1995) mit einem offensichtlich höheren Anteil an nicht-zielsprachlichen infiniten Verbformen im frühen Erwerb.

Die 3. Aussage kann vielleicht die Uneinigkeit zwischen den verschiedenen Autoren erklären: Aus der **portugiesischen Untersuchung** (2 Kinder) geht hervor, dass keine infiniten Verbformen gebraucht werden, in der **spanischen Untersuchung** (4 Kinder) werden nur wenige infinite Formen gebraucht. Unter den **italienischen Autoren** besteht Uneinigkeit bezüglich des Vorkommens dieser Strukturen. Die **französischen Autoren** diskutieren über deren Auftretenshäufigkeit.

### ➤ Erwerb des Kongruenzmerkmals (AGR)

## (A) Diskussion der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

### Kongruenz in Bezug zur Gesamtheit der Personen

Im Alter von 3;4 Jahren werden 90% der Verben zielsprachlich kongruent zu ihrem Subjekt gebraucht. Dieser Prozentsatz bezieht sich auf die Gesamtheit der Personen

und schließt nicht aus, dass verschiedene Flexive, wie z.B. die 2.PS oder 3.PP zu diesem Zeitpunkt nicht erworben sind.

### **Kongruenz in Bezug zu den einzelnen Personen**

Die Kongruenzflexive der verschiedenen Personen werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten erworben. Die Erwerbsreihenfolge ist folgende:

- Die Kongruenz der 3. PS wird als erste, mit 3;0 Jahren erworben. (Zu diesem Zeitpunkt liegen noch 2 Kinder unter dem Erwerbskriterium 90%)
- Die Kongruenz der 1. PS wird als zweite, mit 3;4 Jahren erworben. (Zu diesem Zeitpunkt erfüllen alle Kinder das Erwerbskriterium 90%)
- Die Kongruenz der 2. PS wird als dritte, mit 3;8 Jahren erworben. (Zu diesem Zeitpunkt liegen noch 4 Kinder unter dem Erwerbskriterium 90%.)
- Die Kongruenz der 1. PP wird als vierte, mit 3;8-4;0 Jahren erworben. (ungenaue Zeitangabe wegen nicht ausreichender Datenbasis)
- Die Kongruenz der 3. PP wird als letzte, mit 4;0 Jahren erworben. (Zu diesem Zeitpunkt erreichen alle Kinder das Erwerbskriterium 90%, mit 3;8 Jahren liegen noch 8 Kinder unter den 90%.)

### **Gebrauchte Verbformen bei nicht-zielsprachlicher Kongruenz**

Bei nicht-zielsprachlicher Kongruenz werden bis zum Alter von 2;8 Jahren, neben der 3. PS, mehrheitlich infinite Verbformen anstelle der zielsprachlichen Kongruenzflexive gebraucht. Ab 3;0 Jahren nehmen infinite Formen drastisch ab und die bevorzugte substituierende Verbform ist die 3. PS. Der Rückgriff auf den Verbstamm oder auf andere Verbformen erfolgt in geringem Maß.

### **(B) Vergleich mit den Längsschnittdaten**

Die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung zeigen, dass Mafalda das Erwerbskriterium für zielsprachliche Kongruenz (Gesamtprozentsatz für alle Personen), zeitgleich mit den Querschnittkindern, mit 3;4 Jahren, erreicht. Soraia erreicht das Kriterium erst mit 3;8 Jahren.

Bezüglich der Kongruenzflexive der verschiedenen Personen entsprechen Soraias Resultate mehr oder weniger denen des Querschnitts, während Mafalda das Produktivitätskriterium jeweils eine Alterskohorte früher erreicht: Mit 3;8 Jahren gebraucht sie alle Flexive in 90% der Äußerungen korrekt.

Bei Soraia trifft dies lediglich für die Singular-Formen zu. Die 3. PP ist bei ihr bis zum Alter von 4;0 Jahren nicht erworben.

Die Erwerbsreihenfolge der verschiedenen Personen ist bei beiden Mädchen die gleiche wie bei den Querschnittkindern, die bevorzugte substituierende Form ist bei beiden von Anfang an die 3. PS.

### **(C) Schlussfolgerung und Erwerbsreihenfolge der Kongruenzflexive**

Erste korrekte Kongruenzflexive zu allen Personen treten bereits ab Kohorte 2;4 auf. **Der vollständige Erwerb aller Flexive bezüglich der einzelnen Personen erstreckt sich über den gesamten Zeitraum zwischen 3;0 und 4.0 Jahren.**

**Die Erwerbsreihenfolge ist folgende:**

**3. Pers. Sing. - 1. Pers. Sing. - 2. Pers. Sing. - 1. Pers. Plural - 3. Pers. Plural.**

**Singular-Formen werden vor Plural-Formen gebraucht.**

Die Kongruenz in Bezug zur Gesamtheit der Personen (Mittelwert aller Personen) ist mit 3;4 Jahren erworben.

Die **neutrale Form (Default-Form)** ist bis 2;8 Jahre neben der 3. Person Singular eine infinite Form. Ab 3;0 Jahren ist es die 3. Person Singular.

#### **(D) Vergleich mit ähnlichen Untersuchungen in anderen Sprachen**

Nach Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997) werden Kongruenzflexive **in der portugiesischen Sprache** früh gebraucht: Im Zeitraum von 1;1 - 1;4 Jahren wurden bei den beiden untersuchten Mädchen die Flexive der 1., 2. und 3. PS zuerst im Indikativ Präsens, dann im einfachen Perfekt dokumentiert. Die Mehrzahlform der 1. PP wurde etwas später, um 1;7 Jahre, verwendet.

Scliar-Cabral und Secco (1994) entnehmen aus ihrer Untersuchung über die Subjekt-Verb-Kongruenz eines brasilianischen Kindes spätere Altersangaben: Der erste Gebrauch des Morphems der 1. PS erfolgte erst im Alter von 22 Monaten und 20 Tagen. In allen vorherigen Äußerungen wurde die 3. PS auf alle anderen Personen übergeneralisiert, die nach den Autoren für die brasilianisch-portugiesische Sprache die unmarkierte Form („Defaultform“) ist.

Auch für die portugiesischen Autoren Huete und Cenador (1994), Sim-Sim, Duarte und Ferraz (1997), Sim-Sim (1998), Lima (2000), Rigolet (2000) und Costa und Santos (2003), die sich in ihren Ausführungen auf internationale Untersuchungen stützen, erfolgt der produktive Gebrauch der Verbflexion später: Der „Beginn der Verbflexion“ bezüglich Person und Tempus liegt zwischen 24 und 30 Monaten. Erst im Alter um 3 Jahre sind kleine SVO-Sätze mit einfacher Verbflexion erworben.

*Der gestörte Erwerb charakterisiert sich durch die langandauernde fehlerhafte Flexionsmorphologie v.a. in Bezug zur Verbkongruenz in Person und Numerus (Castro und Gomes 2000, Lima 2000).*

Bezüglich des Erwerbs der **spanischen und katalanischen Sprache** zeigt die Untersuchung von Torrens (1995) bei 4 Kindern im Alter von 1;9 - 2;6 Jahren, dass die Kinder sehr früh korrekte Verbflexive gebrauchen: Lediglich 1,72% der finiten Verben werden inkorrekt flektiert. Die häufigste Fehlerquelle ist die Substitution der 1. PS durch die 3. PS. Nach Torrens widersprechen diese Ergebnisse bereits vorhandenen Daten aus dem Spanischen, die für die gleiche Altersspanne einen hohen Gebrauch infiniter Verbformen dokumentieren (Pierce 1992, Grinstead 1994).

Bezüglich **der italienischen Sprache** stellten Pizzuto und Caselli (1992), Cipriani et al. (1993) und Noccetti (2003) fest, dass Äußerungen von Kindern im Alter von 1;4 – 1;9 Jahren bereits sporadisch korrekte Singular-Personen im Präsens enthalten.

Während für Pizzuto und Caselli (1992) erste Flexionsparadigmen erst um das Alter von 3;0 Jahren erworben sind, erfolgt für Cipriani et al. (1993) die Flexion der Verben in allen Personen, inklusive einiger zusammengesetzter Zeiten mit Modal- und Hilfsverben bereits mit 24 - 33 Monaten. Auch für Noccetti (2003) werden um das Alter von 2;5 - 2;7 Jahren Verben in allen Personen ihres Paradigmas gebraucht. Hyams

(1984, 135) geht ebenfalls von frühen Zeitangaben aus: Italienische Kinder gebrauchen die Regeln der Verbflexion, unabhängig von der grammatischen Person, bereits im Alter von 2;4 Jahren.

Was die Erwerbsreihenfolge der einzelnen Flexive betrifft, werden nach Pizzuto und Caselli (1992) zuerst die Singularformen im Präsens (ab 1;9 Jahren) erworben, dann die Pluralformen. Die 3. PS wird am häufigsten und am schnellsten produktiv gebraucht, gefolgt von der 1. PS, dann der 2. PS. Die 3. PS kann als neutrale oder unmarkierte Form bezeichnet werden: „This inflection can be considered the most neutral or unmarked form for person reference“ (Pizzuto und Caselli 1992, 528).

In der **französischen Sprache** treten nach Heinen und Kadow (1990), Schlyter et al (2006) und Prévost (2009) um den 2. Geburtstag erste Verben mit Subjekt im Indikativ Präsens auf: „chat mange potage“ (Heinen und Kadow 1990). Es handelt sich, wie die folgenden Beispiele zeigen, aber nur um homophone Formen, so dass nicht mit Sicherheit von produktiver S-V-Kongruenz ausgegangen werden kann:

„veux“ (ich will/du willst) – „veut“ (er will),  
„viens“ (ich/du komme/-st) – „vient“ (er kommt) (Heinen und Kadow 1990),  
„je/ il parle“ (ich rede/ er redet), „tu parles“ (du redest), mit Markierung des Subjekts anhand der Subjektpronomina (Schlyter et al 2006).

Verben in der Mehrzahl, die sich oft durch eigene Formen unterscheiden, oder unregelmäßige Verben werden nicht gebraucht.

Heinen und Kadow (1990) stellen ab Phase IV (Durchschnittsalter 2;6 Jahre) mit dem Gebrauch von nicht homophonen Verbformen wie „j'irai“ oder „j'ai fini“ erste Beispiele von S-V-Kongruenz fest, die ab Phase V (Durchschnittsalter 2;11 Jahre) zunehmend häufiger werden.

Nach Le Normand (2007, 45) beginnt der produktive Gebrauch von Verbflexionen ab dem Alter von 30 Monaten. Dass es sich dabei um Regelerwerb und nicht um Imitationen handelt, zeigen die zahlreichen Übergeneralisierungsfehler:

Beispiele: „il a metté“ anstatt von „il a mis“ (er hat gelegt),  
„il a buvé“ anstatt von „il a bu“ (er hat getrunken).

Auch Rondal et al. (2000, 127) gehen davon aus, dass das Kind ab dem Alter von 30 Monaten beginnt, die Grundregeln der Verbflexion anzuwenden. Diese gleicht sich ab dem Alter von 4 Jahren progressiv derjenigen der Erwachsenen an. Die einzelnen Flexive werden in folgender Erwerbsreihenfolge beschrieben:

Singularformen werden vor Pluralformen erworben. Die 3. PP, die sich je nach Konjugation von den anderen homophonen Formen abhebt, wird deutlich später gebraucht, wobei verschiedene Autoren bis zu einem Alter von 8 Jahren ausgehen (Heinen und Kadow 1990, Schlyter et al. 2006, Prévost 2009). Auch die umgangssprachlich wenig gebrauchte 1. PP erscheint sehr spät (Prévost 2009, 28).

In der **deutschen Sprache** ist nach Clahsen (1986) das Kongruenzsystem mit 2;6 - 3;0 Jahren (Phase IV) entschlüsselt. Die relativen Häufigkeiten der korrekten Markierungen liegen in dieser Altersspanne bezüglich aller Flexive bei über 90%. Das Flexiv der 2. PS „-st“ wird als letztes erworben und in allen Fällen sofort korrekt gebraucht. Die Kinder unterscheiden konsistent zwischen finiten und nicht-finiten Verbteilen, was auch Voraussetzung für den Erwerb der Verbzweitstellung ist.

Vor Phase IV nähert sich das Kongruenzsystem in verschiedenen Schritten, vom Gebrauch übergeneralisierender Stammformen und Infinitiven über die Flexive „-t“ und „-e“ allmählich der Zielform an.

**Die Feststellungen der vorliegenden Untersuchung bezüglich des Kongruenzmerkmals** (Erste korrekte Kongruenzflexive zu einzelnen Personen treten bereits ab Alterskohorte 2;0 auf. Die Kongruenz in Bezug zur Gesamtheit der Personen ist mit 3;4 Jahren erworben. Der vollständige Kongruenzerwerb in Bezug zu allen Personen erstreckt sich über den gesamten Zeitraum zwischen 3;0 und 4;0 Jahren, wobei Singular-Formen vor Plural-Formen in folgender Reihenfolge erworben werden: 3. PS - 1. PS - 2. PS - 1. PP - 3. PP. Die neutrale (Default-)Form ist die 3. PS.) bestätigen zum Teil die Analysen aus anderen Sprachen und insbesondere Phillips Annahme (1995), dass Inflexionsparadigmen in Sprachen mit hoher Inflexionskomplexität früher erworben werden als in Sprachen mit geringer Verbflexion. Unterschiede sind wieder mit Sicherheit auf die Definition der Erwerbskriterien zurückzuführen: die Unterscheidung zwischen dem ersten gelegentlichen Auftreten einer vielleicht nur ganzheitlich gespeicherten Struktur und ihrem bewussten Gebrauch, die Unterscheidung zwischen dem Gebrauch von einzelnen Flexionsparadigmen durch einige wenige Kinder und dem Gebrauch des gesamten Flexionsystems (alle Personen) durch eine ganze Stichprobe von Kindern sowie die Art der Datenerhebung (spontane oder evozierte Sprachdaten).

Die Ausführungen der **portugiesischen Autoren** Huete und Cenador (1994), Sim-Sim, Duarte und Ferraz (1997), Sim-Sim (1998), Lima (2000), Rigolet (2000) und Costa und Santos (2003), die vom „Beginn“ der Verbflexion bezüglich Person und Tempus zwischen 24 und 30 Monaten sprechen, von den **italienischen Autoren** Pizzuto und Caselli (1992), nach denen „erste“ Flexionsparadigmen um das Alter von 3;0 Jahren erworben sind, oder den **französischen Autoren** Rondal et al. (2000) und Le Normand (2007), die ebenfalls den „Beginn“ des produktiven Gebrauchs von Verbflexionen ab dem Alter von 30 Monaten beschreiben, können jedenfalls insofern interpretiert werden, dass für diese Autoren der Erwerb der Strukturen zu den beschriebenen Zeitpunkten nicht abgeschlossen ist. Die Erwerbsreihenfolge der Kongruenzflexive in der vorliegenden Untersuchung wird in allen beschriebenen Untersuchungen der anderen romanischen Sprachen bestätigt.

Die Resultate bezüglich der **deutschen Sprache** (Clahsen 1986) beziehen sich auf frühere Erwerbszeitpunkte.

Die Festlegung der neutralen Form auf die 3.PS trifft auf die Beschreibungen der **brasilianisch-portugiesischen, spanischen, italienischen und französischen Autoren** zu. Auch die Annahme von Phillips (1995), nach der die Default-Form der Null-Subjekt-Sprachen mit reicher Flexionsmorphologie die 3. PS ist, während Nicht-Null-Subjekt-Sprachen häufiger eine Infinitivform haben, wird bestätigt.

Die Feststellung, dass bei nicht-zielsprachlicher Kongruenz bis 2;8 Jahre neben der 3. PS auch infinite Formen gebraucht werden, bestätigt die Resultate hinsichtlich des spanischen Erwerbs (Pierce 1992 und Grinstead 1994).

### 8.2.2.2 Der Pro-Drop-Parameter (12)

#### ➤ Erstes Auftreten, Häufigkeit und Erwerb der pro-Subjekte

#### (A) Diskussion der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung

Die Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung zeigen, dass ab Alterskohorte 2;0 sowohl pro-Subjekte als auch lexikalische Subjekte auftreten, dies mit einer ziemlich

gleichmäßigen Häufigkeit und Verteilung während der gesamten Dauer der Untersuchung. Der Anteil der pro-Subjekte überwiegt leicht.

Der Erwerb der Verbflexion mit pro-Subjekt (pro INFL) ist quasi identisch mit dem Erwerb der Verbflexion mit lexikalischem Subjekt (S INFL).

Beide Feststellungen zeigen, dass einerseits der Pro-Drop-Parameter ab den ersten VP zur Basisgrammatik der Kinder gehört, dass andererseits der Gebrauch eines pro-Subjektes nicht an eine korrekte Verbflexion gebunden ist: Eigentlich müsste das Nicht-Beherrschen der Verbflexion (Kongruenz in Tempus und Person) in den ersten Äußerungen den expliziten Gebrauch eines grammatischen Subjekts erfordern, um die Eindeutigkeit der Äußerung zu sichern. Dies ist offensichtlich nicht der Fall.

## **(B) Vergleich mit den Längsschnittdaten**

Die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung bestätigen, dass pro-Subjekte früh, ab den ersten Verbalphrasen auftreten.

Während bei Mafalda sowohl die Häufigkeit als auch die gleichmäßige Verteilung der beiden Strukturen mit denjenigen des Querschnitts zu vergleichen ist, trifft dies bei Soraia nicht zu. Zu erklären ist dies wahrscheinlich im Zusammenhang mit dem insgesamt späten Beginn ihrer grammatischen Entwicklung.

Der quasi identische Erwerb der Verbflexion mit pro-Subjekt und der Verbflexion mit lexikalischem Subjekt ist erst ab 3;0 Jahren bei beiden Mädchen festzustellen:

Bei Soraia ist dies wieder mit den sparsam gebrauchten Verben zu erklären, bei Mafalda erlauben die unspezifischen Prozentsätze keine sichere Schlussfolgerung.

## **(C) Schlussfolgerung**

**Ab dem Alter von 2;0 Jahren** treten pro-Subjekte und lexikalische Subjekte ziemlich gleichmäßig auf, mit leichtem Überwiegen der pro-Subjekte.

Der Zeitpunkt des Erwerbs der Verbflexion mit pro-Subjekt ist mit dem Erwerb der Verbflexion mit lexikalischem Subjekt gleichzustellen.

**Der Pro-Drop-Parameter gehört ab den ersten Verbalphrasen zur Basisgrammatik der Kinder. Er ist nicht an eine korrekte Verbflexion gebunden.**

## **(D) Vergleich mit ähnlichen Untersuchungen in anderen Sprachen**

*Vergleichbare Untersuchungen sind der Autorin nicht bekannt.*

### **8.2.3 Die Determinierer-Phrase**

#### **8.2.3.1 Kongruenz in der Nominal- und Präpositionalphrase in Genus und Numerus (13)**

##### **(A) Diskussion der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung**

Die Übereinstimmung in Genus des Determinierers mit seinem lexikalischen Nomen

hat bereits ab dem ersten Auftreten der Determinierer (ab Alterskohorte 2;0) einen hohen Korrektheitsprozentsatz (73%). Dieser erreicht schon in Alterskohorte 2;8 das Erwerbskriterium der 90% Korrektheit (91%).

Erste Beispiele der Übereinstimmung in Numerus des Determinierers und des Nomens finden sich ab 2;0 Jahren. Ihr Korrektheitsprozentsatz ist allerdings (mit 24%) im Vergleich zur Übereinstimmung in Genus gering. Die 90%-Erwerbsschwelle wird mit einer durchschnittlichen Korrektheit von 59% bis zum Abschluss der Untersuchung nicht erreicht. Lediglich 2 Kinder im Alter von 4;0 Jahren erfüllen dieses Kriterium, alle anderen liegen z.T. weit darunter.

Die Kongruenz in Genus und Numerus zwischen Determinierer, Nomen und attributivem Adjektiv wird erstmals in Alterskohorte 2;8 dokumentiert und die entsprechenden Beispiele haben bereits ab 3;0 Jahren mit 70% eine kurioserweise hohe Korrektheit. Diese würde den Erwerb einer komplexen Struktur vor einer einfacheren bedeuten, nämlich der Übereinstimmung in Numerus des Determinierers und des Nomens. Weil einerseits die Anzahl der von jedem Kind geäußerten Beispiele klein ist, sich andererseits unter den geäußerten Strukturen nicht nur attributive Adjektive, sondern auch zahlreiche adjektivisch gebrauchte Possessivpronomina (a minha camisola - die meine Bluse, o meu pai - der mein Vater) befinden, von denen ein Großteil mit hoher Wahrscheinlichkeit ganzheitlich gespeichert ist, wird der hohe Korrektheitsprozentsatz nicht berücksichtigt.

## **(B) Vergleich mit den Längsschnittdaten**

Die Daten der Längsschnittuntersuchung stimmen in Bezug zur Kongruenz in der Nominal- und Präpositionalphrase in Genus und Numerus mit denen der Querschnittsuntersuchung überein:

Soraia's Ergebnisse liegen, genau wie in vielen anderen weiter oben beschriebenen Klassifikationen, im späteren Variationsbereich, während Mafalda zu den Kindern gehört, die die Strukturen früh erwerben.

## **8.2.3.2 Kongruenz in der Adjektivphrase in Genus und Numerus(14)**

### **(A) Diskussion der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung**

Erste prädikative Adjektive mit korrekter Kongruenz in Genus werden bereits ab Alterskohorte 2;0 gebraucht, dies mit einem Korrektheitsprozentsatz von 57%.

Bis zum Alter von 4;0 Jahren wird (mit durchschnittlichen 72%) das Erwerbskriterium der 90%-Zielsprachlichkeit nicht erreicht.

Die Analyse der nicht-zielsprachlichen Strukturen zeigt, dass die männliche Form in allen Alterskohorten übergeneralisiert wird, was den von Anfang an doch relativ hohen Korrektheitsprozentsatz erklärt.

Prädikative Adjektive mit korrekter Kongruenz in Genus und Numerus treten erst ab 3;4 Jahren auf und erreichen bis zum Alter von 4;0 Jahren die Erwerbsschwelle nicht. Die sprunghaften Variationen des Korrektheitsprozentsatzes im gleichen Zeitintervall sind vermutlich auf die geringe Datenmenge zurückzuführen.



## **(B) Vergleich mit den Längsschnittdaten**

Die Daten der Längsschnittuntersuchung stimmen auch in Bezug zur Kongruenz in der Adjektivphrase in Genus und Numerus mit denen der Querschnittkinder überein: Soraias Ergebnisse liegen erneut im späteren Variationsbereich, Mafalda hingegen gehört wieder zu den Kindern, die die Strukturen früh erwerben.

### **8.2.3.3 Kasus der Personalpronomina (15)**

#### **(A) Diskussion der Ergebnisse der Querschnittsuntersuchung**

**Personalpronomina in Subjektfunktion** treten im Alter von 2;0 Jahren erstmals bei einzelnen Kindern auf. Ab 3;4 Jahren werden sie von allen Kindern verwendet (Kapitel 1.3). Sie werden von Anfang an zielsprachlich gebraucht.

Dies trifft nicht auf die entsprechenden **Personalpronomina in direkter und indirekter Objektfunktion** zu: Erste Kontexte dieser Akkusativ- und Dativklitika treten vereinzelt vor 3;0 Jahren auf und werden ab dem Alter von 3;4 Jahren etwas häufiger. Die erforderlichen Klitika werden aber ausgelassen. Mit 3;8 Jahren erscheinen bei einigen Kindern erste Akkusativklitika und mit 4;0 Jahren erste Dativklitika, mit einem durchschnittlichen Korrektheitsprozentsatz von 16% resp. 13%.

**Reflexivpronomina** treten etwas früher auf (in Alterskohorte 3;0) und werden bis zum Alter von 4;0 Jahren auch nur spärlich und von wenigen Kindern (4/10 Kinder der Kohorte 4;0) verwendet. Auch sie erreichen mit 50% Korrektheit das 90%-Erwerbskriterium nicht. Die Fehleranalyse zeigt, dass die entsprechenden Kontexte vorhanden sind, die Klitika selbst aber fehlen. Sie werden selten durch nicht-zielsprachliche Formen substituiert.

Zusammenfassend werden Personalpronomina in Subjektfunktion vor Personalpronomina in Objektfunktion erstmals gebraucht und erworben. Letztere gehören offensichtlich zu den am spätesten produktiv gebrauchten sprachlichen Paradigmen. Dies ist vermutlich auf 3 Einflussfaktoren zurückzuführen:

- Der morphologische und syntaktische Schwierigkeitsgrad

Personalpronomina in Subjekt- und Objektfunktion als einzige Strukturen mit offenem Kasus (Kap. 5.2.3.3) haben einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad: Subjektklitika sind betont und stark inhaltstragend und stehen i.d.R. immer an gleicher (präverbaler) Stelle. Objektklitika hingegen sind unbetont, werden umgangssprachlich oft ausgelassen und unterbrechen je nach syntaktischer Umgebung die kanonische Reihenfolge (Proklisis und Mesoklisis, Kap. 5.2.2.2).

- Der sprachliche Input oder das sprachliche Modell

Die syntaktische Schwierigkeit der Unterbrechung der kanonischen Reihenfolge durch Objektklitika führt auch in der Erwachsenensprache zu einem Sprachwandel (Duarte, Matos und Faria 1994, Kap. 5.2.2.2): Im gesprochenen EP verschwindet Proklisis immer mehr zu Gunsten der (einfacheren) Enklisis mit kanonischer Reihenfolge. Weil der Erwerb der Objektklitika stark an den Schriftspracherwerb gebunden ist, stellt sich zudem die Frage, in wieweit sich ihr Gebrauch in einer Migrationssituation im Laufe der Zeit verändert, v.a. wenn (wie in Luxemburg) die

portugiesische Sprache, curricular bedingt, nicht zu den Unterrichtssprachen gehört und lediglich auf privater Basis schriftsprachlich erlernt wird.

- Der kognitive und sprachliche Entwicklungsstand des Kindes  
Sowohl ein sprachstrukturelles Vorwissen als eine gewisse Abstraktionsfähigkeit sind notwendig, um die Funktion der kleinen unbetonten Morpheme zu erfassen.

**Personalpronomina mit einleitender Präposition** erscheinen in nennenswertem Umfang ab 3;4 Jahren. Dies ist auch der Zeitpunkt, an dem alle Kinder Präpositionen gebrauchen (Kapitel 8.1.1.5). Auch wenn sie bis zum Abschluss der Untersuchung nicht von allen Kindern gebraucht werden, ist ihr Korrektheitsprozentsatz von Anfang an zielsprachlich (95% in Alterskohorte 3;4). Betrachtet man die wenigen, nicht-zielsprachigen Äußerungen genauer, so stellt man fest, dass sie nicht ausgelassen werden, sondern durch andere Formen, v.a. durch die entsprechenden betonten Personalpronomina im Nominativ substituiert werden („para tu“ statt „para ti“, C. 3;8). Eine Erklärung für den früheren Erwerb dieser Strukturen ist die Tatsache, dass sie keine Unterbrechung der kanonischen Reihenfolge erfordern und ihre Klitika betont und inhaltstragend sind. Dass sie durch die entsprechenden betonten Personalpronomina im Nominativ ersetzt werden, weist auf die morphologische Schwierigkeit des offenen Kasus hin.

## **(B) Vergleich mit den Längsschnittdaten**

Die Daten der Längsschnittuntersuchung stimmen in Bezug zum ersten Auftreten und Gebrauch der Personalpronomina überein:

Mafalda gehört mit ihren ersten frühen Klitika zum frühen Variationsbereich, Soraia mit null Klitika zum späteren Bereich.

## **(C) Schlussfolgerungen bezüglich aller Kategorien der Determiniererphrase**

Die **Übereinstimmung in Genus des Determinierers mit seinem Nomen** erreicht bereits in Alterskohorte 2;8 (91% Korrektheit) das Erwerbskriterium.

Die **Kongruenz in Numerus des Determinierers und des Nomens** ist hingegen mit durchschnittlichen 59% Korrektheit bis zum Alter von 4;0 Jahren nicht erworben.

Die **Übereinstimmung in Genus der prädikativen Adjektive** erreicht bis zum Alter von 4;0 Jahren mit durchschnittlichen 72% das 90%-Erwerbskriterium nicht. Die männliche Form wird in allen Alterskohorten übergeneralisiert.

**Prädikative Adjektive mit korrekter Kongruenz in Genus und Numerus** treten ab 3;4 Jahren auf. Auch sie sind bis zum Alter von 4;0 Jahren nicht erworben.

Die (vermutliche) **Erwerbsreihenfolge der Personalpronomina** ist folgende:

**Reflexivklitika (ab 3;0 J.) - Akkusativklitika (3;8 J.) - Dativklitika (4.0 J.)**

Für keines dieser Klitika wird das Erwerbskriterium auch nur annähernd erreicht: Nur wenige Kinder gebrauchen diese Strukturen, die vornehmlich ausgelassen und selten durch nicht-zielsprachliche Formen substituiert werden.

Personalpronomina mit einleitender Präposition erscheinen ab 3;4 Jahren und werden von Anfang an (mit 95% Korrektheit) zielsprachlich gebraucht.

## **(D) Vergleich mit ähnlichen Untersuchungen in anderen Sprachen**

Über die Kongruenz in Genus und Numerus zwischen den lexikalischen Kategorien der Determinierer, Adjektive und Nomina in den romanischen Sprachen konnte die Autorin wenig Literatur finden. Hinsichtlich der Personalpronomina gibt es hingegen eine ganze Reihe Untersuchungen, die sich sowohl auf die syntaktische als auch auf die morphologische Ebene beziehen.

Bezüglich der **portugiesischen Sprache** wurde die **Kongruenz innerhalb der NP** in der bereits mehrfach zitierten Studie von Matos, Freitas und Faria (1997) untersucht. Die Autoren stellten fest, dass das Genus der Nomina früh und vor dem Numerus erworben wird. In einer weiteren Untersuchung (2001) stellten die gleichen Autoren fest, dass die Pluralmarkierung zuerst an Nomina erscheint („ratos“ - Mäuse), dann an Possessiv- und Demonstrativpronomina („meus“ - meine, „estes“ - diese), später an Artikeln („os ratos“ - die Mäuse). Diese Reihenfolge erklären die Autoren aufgrund der unterschiedlichen prosodischen Merkmale dieser Strukturen. Nach Sim-Sim (1998) und Rigolet (2000) erscheinen erste Pluralformen der NP ab 24 - 36 Monaten. Nach Lima (2000) und Rigolet (2000) treten erste Determinierer im Plural erst nach 36 Monaten auf. Die Autoren Huete und Cenador 1994, Sim-Sim, Duarte und Ferraz 1997, Sim-Sim 1998, 2010, Rigolet 2000, Castro und Gomes 2000, Lima 2000, Costa und Santos 2003 und Rebelo und Vital 2006 stimmen überein, dass sämtliche grammatische Markierungen bezüglich Genus und Numerus erst ab dem Alter von 4 Jahren produktiv gebraucht werden.

Über die **Kongruenz der prädikativen Adjektive** in der portugiesischen Sprache konnte die Autorin keine Beiträge finden. Die vorangehende Schlussfolgerung der genannten Autoren kann möglicherweise auch auf Adjektive generalisiert werden. Im gestörten Erwerb fallen portugiesische Kinder durch Schwierigkeiten bezüglich der Nominalflexion in Numerus auf: Die Pluralmarkierung „s“ wird über längere Zeit ausgelassen (Castro und Gomes 2000, Lima 2000). Häufig sind nach Castro und Gomes (2000) Genusfehler an Determinierern und Adjektiven, die im Englischen aufgrund der in dieser Sprache uniken Markierung nicht auffallen.

Das erste Auftreten und der Gebrauch der **Personalpronomina in Subjekt- und Objektfunktion** wurden bereits im Kapitel 1.2.3.7 und im vorliegenden 8.1.1.3 unter der Zusammensetzung der Nominalphrase behandelt: Sämtliche Autoren (Duarte, Matos und Faria 1994, Huete und Cenador 1994, Lima 2000, Rigolet 2000, Costa und Santos 2003, Costa und Lobo 2007, Del Ré 2009, Vieira 2010) stimmen überein, dass Personalpronomina zu den spät erworbenen sprachlichen Paradigmen gehören. Sie entwickeln sich graduell, zuerst in Subjekt-, dann in Objektfunktion, über einen mehr oder weniger langen Zeitraum, der zu Beginn v.a. von Auslassungen geprägt ist.

Im **italienischen Erwerb** gibt es bezüglich der **Kongruenz zwischen den lexikalischen Kategorien der Determinierer, Adjektive und Nomina** in Genus und Numerus relativ uneinheitliche Daten: Nach Pizzuto und Caselli (1992) beherrschen Kinder in der Regel schnell und problemlos das Genus der Nomina. Der am frühesten produktiv gebrauchte Determinierer ist der weibliche Artikel „la“. Die Einzahl der Artikel wird vor der Mehrzahl erworben. Insgesamt ist der Erwerb der verschiedenen italienischen Determinierer langwierig: Bis zum Abschluss ihrer Untersuchung (Alter: 3;0 Jahren) kam es nicht zum vollständig produktiven Gebrauch aller Artikelformen, welche zu diesem Zeitpunkt noch in 22% - 40% der

Kontexte ausgelassen wurden. Insbesondere die Pluralformen waren nicht erworben (530). Nach Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner (1993) und Bottari, Cipriani und Chilosi (1993/1994) hingegen werden Artikel (nach einer Phase des Gebrauchs von Protoartikeln) im Alter von 31 Monaten in 75% der obligatorischen Kontexte produktiv gebraucht. Die Kongruenz in Genus und Numerus zwischen Determinierer und Nomen entwickelt sich im Zeitraum zwischen 27 - 38 Monaten, wobei nach diesem Zeitraum aber immer noch unkorrekte Formen vorkommen können. Nach Nelli (1998, 334) werden Artikel mit ihrem korrekten Genus schnell erworben: Ab dem Alter von 22 - 23 Monaten treten Protoformen und vollständige Artikel parallel auf und nähern sich progressiv der Erwachsenenform an. In Noccettis Untersuchung (2003) wird zuerst der bestimmte männliche Artikel „il“ (ab 22 Monate) gebraucht, dann der bestimmte weibliche Artikel „la“ (ab 23 Monate) und schließlich der bestimmte männliche Artikel in der Mehrzahl (ab 30 Monate). Hyams (1984, 138) geht von frühen korrekten Kongruenzflexiven von Determinierern und Nomen, inklusive der attributiven Adjektive aus (ab 2;4 Jahre).

Auch im italienischen Erwerb zählen **Personalpronomina** zu den spät erworbenen Morphemen. Ihr Erwerb reicht jeweils weit über den Zeitraum der jeweiligen Untersuchungen (die bis zum Alter von 3;0 Jahren reichen) hinaus (Pizzuto und Caselli 1992, Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner 1993, Nelli 1998). Personalpronomina wurden bereits im Kapitel 2.2.3.4 und im vorliegenden Kapitel 8.1.1.3 unter der Zusammensetzung der Nominalphrase behandelt.

In der **französischen Sprache** tauchen nach Heinen und Kadow (1990) die ersten Determinierer in Phase III (Alter 2;1 Jahre) auf, werden zu diesem Zeitpunkt aber noch oft ausgelassen. Es sind zuerst bestimmte Artikel mit einer Präferenz für männliche Artikel. Um das Alter von 2;6 Jahren werden Determinierer regelmäßig gebraucht (Heinen und Kadow 1990, Jakubowicz, Nash und Gérard 1997, Rondal et al. 2000, Jakubowicz et al. 2001, Le Normand 2007).

Eine gewisse Uneinigkeit besteht unter den französischen Autoren über den Erwerb des Genus: Nach Rondal et al. (2000) wird das **Genus der Nomina** in der Regel sofort richtig gespeichert und mit den ersten Artikeln korrekt gebraucht (etwa ab 30 Monaten). Heinen und Kadow (1990) sehen das Genus in Phase V (Alter 2;11 Jahre) als erworben an. Nach Prévost (2009, 261) beherrschen Kinder erst im Alter von 3 - 4 Jahren das grammatische Genus, wobei es allerdings starke interindividuelle Variationen gibt. Die männliche Form wird am Anfang des Erwerbs als Default-Form übergeneralisiert (z.B. „un maison“; Prévost 2009, 257).

Die **Kongruenz zwischen Nomen und Adjektiv** bereitet den Kindern nach Prévost (2009, 265) Schwierigkeiten (z.B. „gros porte“ statt „grosse porte“). Es fehlen aber entsprechende Untersuchungen. Nach Rondal et al. (2009) sind ab 30 Monaten die Grundregeln der Flexionsmorphologie erworben, sowohl in Bezug zur S-V-Kongruenz als auch zur Kongruenz in Genus und Numerus zwischen Artikel und Nomen. Die Kategorie der **Personalpronomina** in der französischen Sprache wurde bereits im Kapitel 3.2.2.7 und im vorliegenden Kapitel 8.1.1.3 unter der Zusammensetzung der Nominalphrase behandelt. Jakubowicz, Nash und Gérard (1997), Rondal et al. (2000), Jakubowicz et al. (2001), Jakubowicz (2003), Hamann (2003) und Prévost (2009) gehen von folgender Erwerbsreihenfolge aus: Subjektklitika - Reflexivklitika - Objektklitika. Den späten Erwerb der Objektklitika erklären Jakubowicz, Nash und Gérard (1997, 84) mit der erforderlichen Unterbrechung der kanonischen Reihenfolge. Diese bereitet den Kindern Schwierigkeiten, was dazu führt, dass die Pronominalisierung des Akkusativobjektes vermieden und die entsprechenden

Klitika ausgelassen werden. Etwas frühere Zeitangaben (2;11 Jahren) und eine andere Erwerbsreihenfolge (Objektpronomina, dann erst Reflexivpronomina) finden Heinen und Kadow (1990).

**In der deutschen Sprache** werden die lexikalischen Kategorien der Determinierer, Nomina, Pronomina und Adjektive morphologisch offen (overt) sowohl in Bezug zu Genus, Numerus als auch Kasus markiert. Der Vergleich mit der portugiesischen Sprache ist aus dieser Ursache wenig aufschlussreich.

**Folgende Feststellungen der vorliegenden Untersuchung bezüglich der Determiniererphrase** werden von anderen Autoren bestätigt:

**Die Übereinstimmung in Genus zwischen dem Determinierer und seinem Nomen erreicht bereits in Alterskohorte 2;8 das Erwerbskriterium.**

Diese Feststellung stimmt mit den Angaben von Matos, Freitas und Faria (1997) bezüglich der **portugiesischen Sprache** überein, mit den Angaben von Hyams (1984), Pizzuto und Caselli (1992), Cipriani, Chilosi, Bottari und Pfanner (1993), Bottari, Cipriani und Chilosi (1993/1994), Nelli (1998) und Noccetti (2003) bezüglich der **italienischen Sprache** und Heinen und Kadow (1990) und Rondal et al. (2000) bezüglich der **französischen Sprache**. Der französische Autor Prévost (2009) geht von etwas späteren Zeitangaben aus.

**Die Kongruenz in Numerus des Determinierers und des Nomens ist bis zum Alter von 4;0 Jahren nicht erworben.**

Diese Feststellung entspricht sämtlichen Daten der **portugiesischen Autoren** Huete und Cenador (1994), Sim-Sim, Duarte und Ferraz (1997), Sim-Sim (1998, 2010), Rigolet (2000), Castro und Gomes (2000), Lima (2000), Costa und Santos (2003) und Rebelo und Vital (2006) sowie der **italienischen Autoren** Pizzuto und Caselli (1992). Hyams (1984) und Noccetti (2003) gehen von früheren Zeitangaben aus. Wenig thematisiert wird der Numerus der NP von den **französischen Autoren**. Hinsichtlich der **deutschen Sprache** gehen Clahsen et al. (1991) davon aus, dass drei- bis vierjährige deutsche Kinder noch etwa 50% falsche Pluralbildungen vornehmen, diese aber zum Schuleintritt weitgehend korrekt gebrauchen.

**Die einfache Übereinstimmung in Genus der prädikativen Adjektive und die doppelte Übereinstimmung in Genus und Numerus der prädikativen Adjektive erreicht bis zum Alter von 4;0 Jahren das Erwerbskriterium nicht.**

Diese Feststellung kann mangels ähnlicher Untersuchungen bezüglich der **portugiesischen, italienischen und französischen Sprache** nicht kommentiert werden. Hinsichtlich der französischen Sprache berichtet Prévost (2009), dass die Kongruenz der attributiven Adjektive den Kindern Schwierigkeiten bereitet, dass entsprechende Untersuchungen aber fehlen.

**Personalpronomina in Objektfunktion und Reflexivpronomina erreichen bis 4;0 Jahre das Erwerbskriterium nicht.**

**Die (vermutliche) Erwerbsreihenfolge dieser Pronomina ist folgende:**

**Nominativklitika - Reflexivklitika - Akkusativklitika - Dativklitika.**

**Personalpronomina mit einleitender Präposition werden von Anfang an zielsprachlich und vor den Objektklitika gebraucht.**

Die 1. Feststellung bezüglich der Personalpronomina stimmt mit den Untersuchungen und Aussagen aller oben genannten **portugiesischen, italienischen und französischen Autoren** überein.

Die 2. Feststellung stimmt zum Teil mit anderen Untersuchungen überein: Die Mehrzahl der **französischen Autoren sowie die portugiesischen Autoren** Costa und Lobo (2007, 2008) gehen von der gleichen Reihenfolge aus. Die portugiesischen Autoren Duarte, Matos und Faria (1994) und die **italienischen Autoren** Pizzuto und Caselli 1992 und Nelli 1998 dokumentieren den späteren Erwerb der Reflexivklitika vor den Objektklitika.

Die 3. Feststellung kann mangels ähnlicher Untersuchungen in der **portugiesischen und italienischen Sprache** nicht kommentiert werden. In der **französischen Sprache** wurden gleiche Befunde von Heinen und Kadow (1990) und Prévost (2009) beschrieben.

## **9 Erwerbssequenz grammatischer Fähigkeiten zwischen 2;0 und 4;0 Jahren**

### **9.1 Erwerbssequenz lexikalischer Kategorien und ihrer Projektionen**

#### **9.1.1 Konstituentenstrukturanalyse**

##### **9.1.1.1 Erwerbssequenz der Verbalphrase (VP)**

###### **Zusammensetzung der VP**

Ab dem Alter von 3;0 Jahren gebrauchen alle Kinder VPn in der Form von einzelnen Verben (V) und als VPn mit argumentforderndem (transitivem) Verb mit 1 Objekt-konstituente (V+1OK).

Mit 3;8 Jahren bilden alle Kinder Kopulae mit 1 Konstituente (Kop+1K).

VPn mit argumentforderndem (ditransitivem) Verb mit 2 Objektkonstituenten (V+2OK) kommen ab 4;0 Jahren bei allen Kindern vor.

Adjunkte werden früher als komplexe Konstituenten von den Kindern verwendet: Spätesten ab 3;8 Jahren kommen bei allen Kindern Adjunkte vor. Komplexe Konstituenten werden hingegen bis 4;0 Jahre nicht von allen Kindern gebraucht.

Der prozentuale Anteil der deiktischen Äußerungen geht progressiv zurück:

In den beiden ersten Alterskohorten sind ca. 1/3 der Äußerungen deiktisch (38%), mit 4;0 Jahren nur noch 9%.

Besonders zwischen 3;0 und 3;4 Jahren vermindert sich ihr Anteil deutlich.

###### **Art der verbalen Elemente**

Ab dem Alter von 3;0 Jahren werden sowohl Verben mit nachfolgendem direktem Objekt (VtCOD) und Verben mit nachfolgendem indirektem Objekt und/oder nachfolgender Umstandsbestimmung (VtPP) nicht nur von allen Kindern gebraucht, sie sind zudem in 90% aller Äußerungen vollständig (gesättigte Argumentstruktur).

Ab dem Alter von 3;8 Jahren werden zusätzlich durchgehend zielsprachliche Kopulae und intransitive Verben verwendet, ab 4;0 Jahren auch ditransitive Verben, die jedoch nicht dem Korrektheitskriterium entsprechen.

Reflexive Verben werden bis zur Alterskohorte der 4-jährigen in reduziertem Umfang und nicht von allen Kindern gebraucht.

Periphrastische Konstruktionen werden ab dem Alter von 3;0 Jahren von allen Kindern verwendet. Ihr Korrektheitsgrad erreicht ab 3;4 Jahren die 90%-Grenze.

Ab dem Alter von 4 Jahren werden von allen Kindern zusammengesetzte verbale Elemente gebraucht.

##### **9.1.1.2 Erwerbssequenz der Nominalphrase (NP)**

Ab 2;0 Jahre werden einfache Nominalphrasen von allen Kindern gebildet (Nomen mit oder ohne Determinierer) sowie invariable Pronomina (z.B. Demonstrativ- oder Interrogativpronomina).

Ab 3;0 Jahren folgen pro-Subjekte und ab 3;4 Jahren Personalpronomina in Subjektfunktion.

Nominalphrasen mit attributivem Adjektiv, komplexe Nominalphrasen, die einen eingebetteten Satz (S) enthalten, Personalpronomina in Objektfunktion und Reflexivpronomina sowie Possessivpronomina werden mit 4;0 Jahren nicht von allen Kindern gebraucht.

Mit 3;0 Jahren gebrauchen alle Kinder zumindest teilweise Determinierer, im Alter von 3;8 Jahren werden Determinierer in 90% der einfachen NPn verwendet.

### **9.1.1.3 Erwerbssequenz der Adjektivphrase (AP)**

Im Alter von 3;4 Jahren gebrauchen alle Kinder prädikative Adjektive.

Prädikative Adjektive mit voranstehendem Adverb werden bis 4;0 Jahren nicht von allen Kindern gebraucht.

Prädikative Adjektive werden häufiger und früher von allen Kindern gebraucht als attributive Adjektive, die bis zum Alter von 4;0 Jahren nicht von allen Kindern verwendet werden.

### **9.1.1.4 Erwerbssequenz der Präpositionalphrase (PP)**

Ab 2;0 Jahren werden Adverbien von allen Kindern gebraucht.

Ab 3;4 Jahren kommen zeitgleich PPn mit Nomina (Umstandsbestimmungen) und PPn mit invariablen Pronomina, Verben oder Adverbien bei allen Kindern vor.

Mit 4;0 Jahren verwenden alle Kinder indirekte Objekte.

Indirekte Objekte werden mit 3;4 Jahren in mehr als 90% der Fälle korrekt gebildet, Umstandsbestimmungen sind mit 3;8 Jahren erworben. Sie stimmen zeitgleich mit dem korrekten Gebrauch der Determinierer in Nominalphrasen überein.

Im Alter von 4;0 Jahren verwenden nicht alle Kinder komplexe PPn mit attributivem Adjektiv und PPn mit (veränderlichen) Personalpronomina.

Die Sprachdaten zeigen, dass sich die ersten Präpositionen auf konzeptuell einfache Umstandsbestimmungen des Ortes („em“ - in) oder der Mittel („com“ - mit) oder auf Besitzverhältnisse beziehen (indirekte Objekte „a“ - an/für oder Genitivobjekte „de“ - von).

### **9.1.1.5 Erwerbssequenz der Objekte**

Direkte Objekte werden vor indirekten Objekten und Präpositionalobjekten von allen Kindern gebraucht: Direkte Objekte im Alter von 3;0 Jahren, Präpositionalobjekte im Alter von 3;4 Jahren und indirekte Objekte im Alter von 4;0 Jahren.

Was die Korrektheit betrifft, werden zuerst indirekte Objekte produktiv verwendet (mit 3;4 Jahren), dann direkte Objekte und Präpositionalobjekte (mit 3;8 Jahren).



## **9.1.2 Wortstellungsanalyse**

Die V-O-Folge ist ab den ersten Wortkombinationen das grundlegende syntaktische Muster (mit einem Korrektheitsprozentsatz von 97%).

Die Wortstellung ist ab dem Alter von 2;0 Jahren zielsprachlich (mit einem Korrektheitsprozentsatz von 95%).

Negationssätze sind ab dem Alter von 2;8 Jahren zielsprachlich (93% Korrektheit), Negationssätze mit lexikalischem Subjekt bereits ab 2;4 Jahren (100% Korrektheit).

Die Umkehrung der kanonischen Reihenfolge erfolgt bis zur Alterskohorte 4;0 in nur vereinzelt Beispielen, die das Produktivitätskriterium der 90% bei Weitem nicht erfüllen.

## **9.2 Erwerbssequenz funktionaler Kategorien**

### **9.2.1 Die Complementizerphrase**

#### **9.2.1.1 Interrogativsätze**

Interrogativsätze werden mit 3;0 Jahren von allen Kindern gebraucht.

Das Korrektheitskriterium (sprachliche Akzeptabilität) wird mit 3;8 Jahren erreicht.

#### **9.2.1.2 Nebensätze**

Nebensätze kommen bis 4;0 Jahre in reduziertem Umfang und nicht bei allen Kindern vor. Frühe komplexe Strukturen sind:

- additive Konjunktionen
- einfache Relativsätze (Attributsätze)
- subordinierende kausale Relationen.

Die einfachen Relativsätze erreichen das Produktivitätskriterium ab 4;0 Jahren, die kausalen Relationen früher, ab ihrem ersten Auftreten in Alterskohorte 3;0.

Andere koordinierende und subordinierende Relationen treten ab 3;4 Jahren vereinzelt auf. Ihre Korrektheit ist abhängig vom jeweiligen konzeptuellen und modusmorphologischen Schwierigkeitsgrad.

### **9.2.2 Die Inflexionsphrase**

#### **9.2.2.1 Pro-Drop-Parameter**

Pro-Subjekte und lexikalische Subjekte treten ab dem Alter von 2;0 Jahren auf und werden ab 2;8 Jahren mit ziemlich gleichmäßiger Häufigkeit und Verteilung (leichtes Überwiegen der pro-Subjekte) während der gesamten Dauer der Untersuchung von allen Kindern gebraucht.

Der Erwerb der Verbflexion mit pro-Subjekt ist mit dem Erwerb der Verbflexion mit lexikalischem Subjekt gleichzustellen.

Beide erreichen im Alter von 3;4 Jahren in Bezug zur Kongruenz zur Gesamtheit der Personen (Mittelwert) die 90% Korrektheitsgrenze.

### 9.2.2.2 Tempus

Mit 2;4 Jahren werden mehr als 90% der Verben zielsprachlich finit gebraucht.

### 9.2.2.3 Kongruenz

Im Zeitraum zwischen 3;0 und 4.0 Jahren werden alle Kongruenzflexive hinsichtlich der einzelnen Personen erworben.

Singular-Formen werden vor Plural-Formen gebraucht.

Mit 3;4 Jahren erreicht die Kongruenz in Bezug zur Gesamtheit der Personen (Mittelwert) die 90% Korrektheitsgrenze.

Die Kongruenzflexive werden in folgender Reihenfolge erworben:

3. Pers. Sing. - 1. Pers. Sing. - 2. Pers. Sing. - 1. Pers. Plur. - 3. Pers. Plur.

- Die Kongruenz der 3. Person Singular wird als erste erworben (3;0 Jahre). (Zu diesem Zeitpunkt liegen noch 2 Kinder unter dem Erwerbskriterium 90%.)
- Die Kongruenz der 1. Person Singular wird als zweite erworben (3;4 Jahre). (Zu diesem Zeitpunkt erfüllen alle Kinder das Erwerbskriterium 90%.)
- Die Kongruenz der 2. Person Singular wird als dritte erworben (3;8 Jahre). (Zu diesem Zeitpunkt liegen noch 4 Kinder unter dem Erwerbskriterium 90%.)
- Die Kongruenz der 1. Person Plural wird als vierte erworben (3;8 - 4;0 Jahre). (Die Zeitangabe ist ungenau wegen der nicht ausreichenden Datenbasis.)
- Die Kongruenz der 3. Person Plural wird als letzte erworben (4;0 Jahre). (Zu diesem Zeitpunkt erreichen alle Kinder das Erwerbskriterium 90%, mit 3;8 Jahren liegen noch 8 Kinder unter den 90%.)

Bis 2;8 Jahre ist die neutrale Form (Default-Form) neben der 3. Person Singular eine infinite Form. Ab 3;0 Jahren ist es durchgehend die 3. Person Singular.

### 9.2.3 Die Determiniererphrase

Die Übereinstimmung in Genus des Determinierers mit seinem Nomen hat ab dem ersten Auftreten der Determinierer einen hohen Korrektheitsprozentsatz (73%).

Sie erreicht in Alterskohorte 2;8 das Erwerbskriterium der 90% Korrektheit.

Die Kongruenz in Numerus des Determinierers und des Nomens (Pluralbildung) ist hingegen mit 59% Korrektheit bis zum Ende der Untersuchung nicht erworben.

Die Übereinstimmung in Genus der prädikativen Adjektive erreicht bis zum Alter von 4;0 Jahren mit durchschnittlichen 72% das 90%-Erwerbskriterium nicht.  
Die männliche Form wird in allen Alterskohorten übergeneralisiert, so dass der Korrektheitsprozentsatz von Beginn an relativ hoch liegt.

Prädikative Adjektive mit korrekter Kongruenz in Genus und Numerus treten erst ab dem Alter von 3;4 Jahren auf.  
Sie erreichen bis zum Alter von 4;0 Jahren die Erwerbsschwelle nicht.

Die Reihenfolge des ersten nennenswerten Auftretens (>5 Items) der verschiedenen Personalpronomina ist folgende:

Reflexivklitika (ab 3;0 J.) - Akkusativklitika (3;8 J.) - Dativklitika (4.0 J.)

Für keines dieser Klitika wird das Erwerbskriterium auch nur annähernd erreicht und nur wenige Kinder gebrauchen überhaupt diese Strukturen.  
Die Klitika werden i.d.R. ausgelassen.  
Sie werden nur selten durch nicht-zielsprachliche Formen substituiert.

Personalpronomina mit einleitender Präposition erscheinen ab 3;4 Jahren, kommen aber bis 4;0 Jahre nicht bei allen Kindern vor.  
Sie werden von Anfang an zielsprachlich (>90% Korrektheit) gebraucht.



Art der verbalen Elemente									
É bonito. É O Max é um cão. Er ist schön. Max ist ein Hund.	Vkop						alle Kinder		X
		>90% Korr.							X
O cão está a comer um osso. Der Hund isst einen Knochen.	VtCOD				alle Kinder				X
					>90% Korr.				X
Está aqui. Vai para a escola. (Er) ist hier. (Er) geht zur Schule	VtPP				alle Kinder				X
				>90% Korr.					X
O cão está a comer. Der Hund isst.	Vt-COD/PP				alle Kinder				X
		>90% Korr.							X
O cão está a dormir. Der Hund schläft.	Vit						alle Kinder		X
		>90% Korr.							X
A menina está a dar um osso ao cão. Das Mäd. gibt einen Knochen dem Hund.	Vdit							alle Kinder	X
								<90%korr.	X
O menino está a esconder-se. Der Junge versteckt sich.	Vrefl								X
								<90%korr.	X
(É bonito?) – É. (Ist er schön?) - (Er) ist.	V								X
						>90% Korr.			X
O cão quer/vai comer o osso. Der Hund will/wird essen den Knochen.	lexV+Vinf							alle Kinder	X
									X
O cão está a comer o osso. Der Hund isst den Knochen.	Periphrastr.Konstr.				alle Kinder				X
						>90% Korr.			X
Zusammensetzung der Nominalphrase									
O cão- um cão- dois cães Der Hund-ein Hund-zwei Hunde	(Det+N)	alle Kinder							X
							>90% Korr.		X
O cão está a comer <b>um osso</b> . Der Hund isst einen Knochen.	AkkON (COD)				alle Kinder				X
							>90% Korr.		X
A minha mãe- o cão preto Die meine Mutter-der Hund schwarz	(Det+A+N)								X
						>90% Korr.			X
Está a dormir. (Er) schläft.	ProS				alle Kinder				X
Pronomina insgesamt	Pronomina	alle Kinder							X
eu-tu- ele- elas- nós-ich-du-er-sie-wir..	PersPrS					alle Kinder			X
me-te-o-lhe-nos-lhes-mich-dich-ihn...	PersPrO Akk/Dat								X
Me-te-se-nos-vos- se- mich-dich-sich...	RefIPr								X
o meu- o teu-der meine- der deine...	PossPr								X
Que-quem-o qual- quanto- der- die...	RelPr								X
Invariable Pronomina	And. Pron	alle Kinder							X

## Zusammensetzung der Adjektivphrase

Bonito- preto- ... schön-schwarz...	A					alle Kinder			X
Muito bonito- ...sehr schön	Adv+A								X

## Zusammensetzung der Präpositionalphrase

A menina está a dar um osso ao cão. Das Mäd. gibt einen Kn. an den Hund.	PP COI							alle Kinder	X
A menina vai para a escola. Das Mädchen geht zur Schule.	PP PE					>90% Korr.			X
O boneco está na caixa branca. Die Puppe ist in der Kiste weißen.	P+Det+A+N								X
O osso é para ele. Der Kn. ist für ihn.	PräpPerspron								X
Para comer.Está aqui dentro.Para isto Zum Essen. Hier drin. Für das.	PP V/Adv/Pron					alle Kinder			X
aqui- hoje- assim- ... hier-heute-so...	Adv	Alle Kinder							X

## Wortstellung

Come osso. Isst Knochen.	V-O	>90% Korr.							X
Não o come. (Er) nicht ihn isst.	O-Vpron							<90%korr.	X
Hoje não vamos à praia. Heute nicht (wir) gehen zum Strand.	Wortstellung	>90% Korr.							X
Hoje não vamos à praia. Heute nicht (wir) gehen zum Strand.	Neg gesamt			>90% Korr.					X
Ela não vai à praia. Sie nicht geht zum Strand.	Neg lex.S		>90% Korr.						X

## Die Complementizerphrase

O que é isto? Onde ...? Was ist das? Wo...?	Interrog					alle Kinder			X
O bolo que fiz ontem é bom. Der Kuchen, den (ich) gemacht habe gestern ist gut.	NS							>90% Korr.	X

## Die Inflexionsphrase

Está a ler um livro. (Er) liest ein Buch.	Pro S					alle Kinder			X
Está a ler um livro. (Er) liest ein Buch.	proINFL						>90% Korr.		X
Ele está a ler um livro.Er liest ein Buch.	lex S					alle Kinder			X
Ele está a ler um livro.Er liest ein Buch.	SINFL						>90% Korr.		X
Fintheit	TNS		>90% Korr.						X
Verbflexion	AGR						>90% Korr.		X
Estou a ler um livro.(Ich) lese ein Buch.	1.PS						>90% Korr.		X
Estás a ler um livro.(Du) liest ein Buch.	2.PS							>90% Korr.	X
Está a ler um livro.(Er) liest ein Buch.	3.PS					>90% Korr.			X

Estamos a ler um livro. (Wir) lesen ....	1.PP							>90% Korr.	X
Estão a ler um livro.(Sie)lesen ein B.	3.PP							>90% Korr.	X
<b>Die Determiniererphrase</b>									
o menino- a menina- a flor- ... der Junge-das Mädchen-die Bume...	Det				alle Kinder				X
	Genus Det			>90% Korr.					X
as meninas- os meninos- ... die Mädchen-die Jungen...	Num (Det+N)							<90%korr.	X
A(s) menina(s) bonita(s) Die schönen Mädchen	Kongr(Det+A+N)							<90%korr.	X
A menina é bonita. Das Mädchen ist schön.	Genus A							<90%korr.	X
As meninas são bonitas Die Mädchen sind schön.	Genus+Num A							<90%korr.	X
O cão está a comê-lo. Der Hund isst ihn.	Perspron AkkO							<90%korr.	X
Dou lhe um osso. (Ich) gebe ihm einen Knochen.	Perspron DatO							<90%korr.	X
O chupa é para mim. Der Lutscher ist für mich.	Perspron Präp					>90% Korr.			X
Chama-se Billy. (Er) heißt sich Billy.	Perspron Refl							<90%korr.	X

Tabelle 53: Erwerbssequenz grammatischer Fähigkeiten zwischen 2;0 und 4;0 Jahren

**Gelb:** erstes Auftreten der Struktur  
**Hellgrün:** Erwerbskriterium 1: Zeitpunkt des Gebrauchs der Struktur von allen Kindern  
**Dunkelgrün:** Erwerbskriterium 2: Zeitpunkt der 90% Korrektheit der Struktur  
**Blau:** Struktur bis zum Alter von 4;0 Jahren erworben ( $\leq 4$  Jahre)  
**Rot:** Struktur im Alter von 4;0 Jahren nicht erworben ( $>4$  Jahre)

## 10 Erwerbsschwerpunkte zwischen 2;0 und 4;0 Jahren

In der Folge werden die Erwerbsschwerpunkte im Alter von 2;0, 2;8, 3;0, 3;4, 3;8 und 4;0 Jahren aufgelistet.

Die angegebenen Sprachstrukturen entsprechen:

- Erwerbskriterium 1: Sie treten zu den gegebenen Zeitpunkten bei allen untersuchten Kindern auf oder
- Erwerbskriterium 2: Sie sind zu den gegebenen Zeitpunkten zu mindestens 90% korrekt.

Folgende zwei Feststellungen treffen auf den gesamten Erwerbsverlauf zu:

Bezüglich der Länge, Vollständigkeit und Komplexität der VP gibt es während des gesamten Zeitraums der Untersuchung, aber **vor allem im Abschnitt zwischen 2;0 und 3;0 Jahren, starke interindividuelle Variationen** zwischen den Kindern.

**Ab 3;0 Jahren ist eine deutliche qualitative Veränderung der VP** zu beobachten, die sich nicht nur in der zunehmenden Länge und Komplexität der VP zeigt, sondern auch in der Abnahme der unvollständigen VPn und der deiktischen Äußerungen.

### 2;0 Jahre

- **Lexikalische Kategorien und Projektionen**

#### **Nominalphrase**

Bei allen Kindern kommen Nomina ohne Determinierer und invariable Demonstrativpronomina vor.

#### **Präpositionalphrase**

Bei allen Kindern treten Adverbien auf.

#### **Wortstellung**

Die V-O-Folge ist ab den ersten Wortkombinationen das grundlegende syntaktische Muster (Korrektheitsprozentsatz von 97%).

Die Wortstellung ist ab dem Alter von 2;0 Jahren zielsprachlich (Korrektheitsprozentsatz von 95%).

### 2;8 Jahre

- **Lexikalische Kategorien und Projektionen**

#### **Verbalphrase**

Alle Kinder gebrauchen ihre ersten Vollverben.



## **Wortstellung**

Negationssätze sind mit einem Korrektheitsprozentsatz von 93% zielsprachlich.

### ➤ **Funktionale Kategorien**

#### **Inflexionsphrase**

**Tempus:** 91% der Verben werden zielsprachlich finit gebraucht.

#### **Determiniererphrase**

Die Übereinstimmung in Genus des Determinierers mit seinem Nomen ist mit einem Korrektheitsprozentsatz von 91% zielsprachlich.

## **3;0 Jahre**

### ➤ **Lexikalische Kategorien und Projektionen**

#### **Verbalphrase**

**Zusammensetzung:** Einzelne Verben und argumentfordernde (transitive) Verben mit 1 Objektkonstituente werden von allen Kindern gebraucht.

**Art der verbalen Elemente:** Verben mit nachfolgendem direktem Objekt, mit nachfolgendem indirektem Objekt und nachfolgender Umstandsbestimmung kommen bei allen Kindern vor und sind in 90% der Fälle zielsprachlich (mit gesättigter Argumentstruktur).

Periphrastische Konstruktionen (Hilfsverben) werden von allen Kindern gebraucht.

#### **Nominalphrase**

pro-Subjekte, einfache NP (Nomina mit Determinierer) und NP in direkter Objektfunktion werden von allen Kindern gebraucht.

### ➤ **Funktionale Kategorien**

#### **Inflexionsphrase**

**Kongruenz:** Die Kongruenz der 3. Person Singular ist erworben (93% Korrektheit). Die neutrale Form (Default-Form) ist mehrheitlich die 3. Person Singular (59%).

#### **Complementizerphrase**

**Interrogationssätze:** Sie werden von allen Kindern gebraucht (51% Korrektheit).

## **3;4 Jahre**

### ➤ **Lexikalische Kategorien und Projektionen**

#### **Verbalphrase**

**Art der verbalen Elemente:** Periphrastische Konstruktionen werden zielsprachlich gebraucht (Korrektheitsprozentsatz 94%).

### **Nominalphrase**

Personalpronomina in Subjektfunktion werden von allen Kindern gebraucht.

### **Adjektivphrase**

Prädikative Adjektive werden von allen Kindern verwendet.

### **Präpositionalphrase**

Erste Präpositionen werden von allen Kindern gebraucht. Sie beziehen sich auf konzeptuell einfache Umstandsbestimmungen des Ortes („em“-in) oder der Mittel („com“-mit) oder auf Besitzverhältnisse mit den indirekten Objekte („a“ - an/für) oder Genitivobjekten („de“ - von).

PP mit Nomina (Umstandsbestimmungen) und PP mit invariablen Pronomina, Verben oder Adverbien werden von allen Kindern gebraucht.

Die Korrektheit (oder syntaktische Vollständigkeit im Sinne des Vorhandenseins des Determinierers und der Präposition) der indirekten Objekte ist zu 95% gegeben.

## ➤ **Funktionale Kategorien**

### **Inflexionsphrase**

**Tempus:** Es treten keine (0%) nicht-zielsprachlichen infiniten Formen mehr auf.

**Kongruenz:** Die Kongruenz in Bezug zur Gesamtheit der Personen (Mittelwert aller Personen) ist mit einem Korrektheitsprozentsatz von 91% erworben.

Die Kongruenz der 1. Person Singular ist erworben (Korrektheitsprozentsatz 97%).

### **Determiniererphrase**

Personalpronomina mit einleitender Präposition erscheinen ab 3;4 Jahren.

Sie treten nicht bei allen Kindern auf, werden aber von Anfang an zielsprachlich gebraucht (95% Korrektheit).

## **3;8 Jahre**

## ➤ **Lexikalische Kategorien und Projektionen**

### **Verbalphrase**

**Zusammensetzung:** Kopulae erscheinen bei allen Kindern.

Auch Adjunkte kommen nun in den VP aller Kinder vor.

**Art der verbalen Elemente:** Kopulative und intransitive Verben kommen bei allen Kindern vor und sind sofort zielsprachlich.

### **Nominalphrase**

Einfache NP (98% Korrektheit) und direkte Objekte (95% Korrektheit) sind zielsprachlich (gemessen am Vorhandensein des Determinierers).

### **Präpositionalphrase**

Umstandsbestimmungen (90%Korrektheit - gemessen am Vorhandensein des Determinierers und der Präposition) sind zielsprachlich.

## ➤ Funktionale Kategorien

### **Inflexionsphrase**

**Kongruenz:** Die Kongruenz der 2. Person Singular ist erworben (91% Korrektheit).

4 Kinder liegen trotzdem noch unter dem Erwerbskriterium (90% Korrektheit).

Die Kongruenz der 1. Person Plural wird mit 3;8 - 4;0 Jahren erworben. Die Zeitan-  
gabe ist wegen der nicht ausreichenden Datenbasis ungenau.

### **Complementizerphrase**

**Interrogationssätze:** Fragesätze erreichen 94% Korrektheit.

## 4;0 Jahre

## ➤ Lexikalische Kategorien und Projektionen

### **Verbalphrase**

**Zusammensetzung:** Argumentfordernde (ditransitive) Verben mit 2 Objektkonstitu-  
enten werden von allen Kindern gebraucht.

**Art der verbalen Elemente:** Zusammengesetzte verbale Elemente mit Hilfs- und  
Modalverben werden von allen Kindern verwendet.

### **Präpositionalphrase**

Indirekte Objekte kommen bei allen Kindern vor.

## ➤ Funktionale Kategorien

### **Inflexionsphrase**

**Kongruenz:** Die Kongruenz der 3. Person Plural ist erworben (98% Korrektheit).

## Mit 4;0 Jahren noch nicht erworben

## ➤ Lexikalische Kategorien und Projektionen

### **Verbalphrase**

**Zusammensetzung:** Komplexe Konstituenten der VP werden mit 4 Jahren nicht von  
allen Kindern gebraucht.

**Art der verbalen Elemente:** Elliptische Kurzantworten, ditransitive und reflexive  
Verben treten bis zum Alter von 4;0 Jahren nur spärlich auf und liegen deutlich unter  
der 90%-Korrektheit.

### **Nominalphrase**

Komplexe NP (NP mit attributivem Adjektiv), Reflexivpronomina, Relativpronomina,  
Possessivpronomina und Pronomina in Objektfunktion werden bis zum Alter von 4;0  
Jahren nur sporadisch und nur von einzelnen Kindern gebraucht. Possessiv-  
pronomina liegen am nächsten am Erwerbskriterium.

## **Adjektivphrase**

Attributive Adjektive werden mit 4;0 Jahren nicht von allen Kindern gebraucht.

## **Präpositionalphrase**

Komplexe PP mit attributivem Adjektiv und PP mit (veränderlichen) Personalpronomina werden bis 4;0 Jahre nicht von allen Kindern verwendet. Sie erreichen eine Häufigkeit von maximal 4% und entsprechen bis zum Abschluss der Untersuchung nicht dem Produktivitätskriterium.

## **Wortstellung**

Die Umkehrung der kanonischen Reihenfolge erfolgt bis zur Alterskohorte 4;0 in nur vereinzelt Beispielen. Das 90%-Korrektheitskriterium wird bei Weitem nicht erfüllt.

## ➤ **Funktionale Kategorien**

### **Complementizerphrase**

**Nebensätze:** Nebensätze kommen bis 4;0 Jahre in reduziertem Umfang und nicht bei allen Kindern vor. Frühe komplexe Strukturen sind:

- additive Konjunktionen
- einfache Relativsätze (Attributsätze)
- subordinierende kausale Relationen

Die einfachen Relativsätze erreichen das Produktivitätskriterium ab 4;0 Jahren, die kausalen Relationen früher, ab ihrem ersten Auftreten in Alterskohorte 3;0.

Andere koordinierende und subordinierende Relationen treten ab 3;4 Jahren vereinzelt auf. Ihre Korrektheit ist abhängig vom jeweiligen konzeptuellen und morphologischen Schwierigkeitsgrad.

### **Determiniererphrase**

**Die Kongruenz in Numerus des Determinierers und des Nomens** ist mit 59% Korrektheit bis zum Ende der Untersuchung mit 4;0 Jahren nicht erworben.

**Die Übereinstimmung in Genus der prädikativen Adjektive** erreicht bis zum Alter von 4;0 Jahren mit durchschnittlichen 72% das Erwerbskriterium der 90%-Korrektheit nicht. Die männliche Form wird in allen Alterskohorten übergeneralisiert, was dazu führt, dass der Korrektheitsprozentsatz von Beginn an relativ hoch ist.

**Prädikative Adjektive mit korrekter Kongruenz in Genus und Numerus** treten erst ab 3;4 Jahren auf und erreichen bis zum Alter von 4;0 Jahren die Erwerbsschwelle nicht.

### **Personalpronomina**

Die Reihenfolge des ersten nennenswerten Auftretens (>5 Items) der verschiedenen Personalpronomina ist folgende:

Reflexivklitika (ab 3;0 J.) - Akkusativklitika (3;8 J.) - Dativklitika (4.0 J.)

Für keines dieser Klitika wird das Korrektheitskriterium auch nur annähernd erreicht und nur wenige Kinder gebrauchen überhaupt diese Strukturen. Die Klitika werden vornehmlich ausgelassen und selten durch nicht-zielsprachliche Formen substituiert.

## Überleitung

Wie in der Einleitung beschrieben, besteht die vorliegende Arbeit aus zwei Teilen, dem mit Kapitel 10 abgeschlossenen Teil A und dem nun folgenden Teil B.

In Teil A wurden in der Auseinandersetzung mit der Literatur sowohl spracherwerbs-theoretische Inhalte, bezogen auf romanische Sprachen, als auch sprachwissen-schaftliche Inhalte, bezogen auf grammatische Theorien und ihre Anwendungs-bereiche, analysiert. Beide stehen an der Basis einer empirischen Untersuchung, die die erste Frage der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit beantworten soll:

**In welcher Reihenfolge erwerben Kinder im Alter zwischen 2 und 4 Jahren syntaktische und morphologische Fähigkeiten in ihrer Erstsprache Portugie-sisch?**

Die in der Untersuchung gewonnenen Daten über die portugiesische Sprache wurden in den beiden Kapiteln 9 und 10 in der Form einer Erwerbsreihenfolge resp. von Erwerbsschwerpunkten zusammengefasst. In dem nun folgenden Teil B soll dieses Erwerbswissen eine sprachbehindertenpädagogische Anwendung finden und die zweite Frage der Zielsetzung beantworten:

**Kann die gewonnene Erwerbssequenz als linguistisches Bezugsmodell Grund-lage einer spracherwerbsorientierten Differenzial- und Förderdiagnostik sein und das Erstellen eines Screenings der grammatischen Fähigkeiten bei Kindern mit Erstsprache Portugiesisch ab dem Alter von 4;0 Jahren im Kontext der Mehrsprachigkeit ermöglichen?**

Teil B baut auf das in der empirischen Untersuchung in Teil A gewonnene Erwerbswissen auf:

In Kapitel 11 werden die in der Einleitung anhand eines kasuistischen Beispiels aufgeworfenen Problemfelder des aktuellen Diagnostikmodells aufgegriffen.

Der Nutzen der im Teil A erstellten Erwerbssequenz in Diagnostik und Therapie für Portugiesisch sprechende TherapeutInnen wird mit dem gleichen Fallbeispiel veranschaulicht.

Kapitel 12 liefert eine weitere praktische Anwendung des im Teil A gewonnenen Erwerbswissens, besonders für TherapeutInnen und LehrerInnen, die nicht Portugiesisch sprechen. Es handelt sich um ein Diagnostikverfahren der frühen grammatischen Fähigkeiten bei Kindern mit Erstsprache Portugiesisch ab dem Alter von 4;0 Jahren im mehrsprachigen Kontext nach dem Vorbild der ESGRAF-MK (Motsch 2011) .



# TEIL B

# 11 Sprachspezifische Differenzial- und Förderdiagnostik am Beispiel des vierjährigen João

## 11.1 Kontext und Zielsetzung

In der Einleitung wurden anhand des kasuistischen Beispiels des 4;3-jährigen João die Problemfelder des aktuellen Diagnostikmodells vorgestellt. Die in Teil A aufgestellte Erwerbssequenz ermöglicht nun als Grundlage einer spracherwerbsorientierten und sprachspezifischen Differenzial- und Förderdiagnostik:

- den Vergleich von Joãos syntaktischen und morphologischen Fähigkeiten in der Erstsprache Portugiesisch mit denjenigen Gleichaltriger;
- die Bestimmung von entwicklungsadäquaten Förder- und Therapiezielen, die Joãos Sprache zielführend weiterbringen.

## 11.2 Sprachspezifische Differenzialdiagnostik

Der Vergleich der im Sprachkorpus (Einleitung) dokumentierten morpho-syntaktischen Fähigkeiten des 4;3-jährigen João mit der aufgestellten Erwerbssequenz lässt folgende Schlussfolgerungen zu (nicht-altersadäquate Strukturen stehen etwas versetzt in Kursivschrift):

### Zusammensetzung der Verbalphrase (VP)

Die Zusammensetzung von Joãos VP entspricht den Strukturen, die im Alter von 4;0 Jahren von den untersuchten Kindern erworben sind. João gebraucht:

- ✓ einzelne, intransitive Verben (V, Beispiel 5),
- ✓ argumentfordernde, transitive Verben mit 1 Objektkonstituente (V+1OK, Beispiel 2, 5 und 7),
- ✓ Kopulae mit 1 Konstituente (Kop+1K, Beispiel 3, 6 und 8),
- ✓ einzelne, intransitive Verben mit Adjunkt (V+A, Beispiel 5),
- ✓ argumentfordernde, transitive Verben mit 1 Objektkonstituente und Adjunkt (V+1OK+A, Beispiel 1),
- ✓ argumentfordernde, ditransitive Verben mit 2 Objektkonstituenten (V+2OK, Beispiel 8).

João gebraucht bereits komplexe Objektkonstituenten, die bis 4;0 Jahre nicht bei allen Kindern der Untersuchung vorkommen (V+1kOK, Beispiel 2 und 4).

### Art der verbalen Elemente

Bezüglich der Art der verbalen Elemente gebraucht João folgende, im Alter von 4;0 Jahren von den untersuchten Kindern erworbene Strukturen:

- ✓ Verben mit nachfolgendem direktem Objekt (VtCOD, Beispiel 1, 2, 4, 5 und 7),
- ✓ Verben mit nachfolgender Umstandsbestimmung oder indirektem Objekt (VtPP, Beispiel 7),
  - *Das Beispiel ist wegen der fehlenden Präposition nicht-zielsprachlich.*



- ✓ zielsprachliche Kopulae (Vkop, Beispiel 3, 6 und 8),
- ✓ intransitive Verben (Vit, Beispiel 5),
- ✓ ditransitive Verben (Vdit, Beispiel 8),
  - *Auch dieses Beispiel ist nicht-zielsprachlich, die Präposition fehlt.*
- ✓ periphrastische Konstruktionen (per. Konstr., Beispiel 5 und 7),
  - *Die beiden Beispiele enthalten das Hilfsverb, sind ebenfalls aufgrund der fehlenden Präposition nicht zielsprachlich. Bei den untersuchten Kindern erreicht ihr Korrektheitsgrad bereits ab 3;4 Jahren die 90%-Grenze.*
- ✓ zusammengesetzte verbale Elemente (lexV+VInf, Beispiel 5).

### **Zusammensetzung der Nominalphrase (NP)**

João gebraucht folgende, im Alter von 4;0 Jahren von den untersuchten Kindern erworbene Strukturen:

- ✓ einfache Nominalphrasen (Nomen mit/ohne Determinierer, Beispiel 2, 3, 4, 8),
  - *João gebraucht aber nur in 50% der Beispiele einen Determinierer und erreicht somit nicht den Stand der Kinder der Untersuchung, die mit 3;8 Jahren Determinierer in 90% der einfachen NP verwenden.*
- ✓ invariable Pronomina (Beispiel 1, in Joãos weiteren spontanen Produktionen kommen Demonstrativ- oder Interrogativpronomina häufig vor),
- ✓ pro-Subjekte (Beispiel 1, 2, 5, 7 und 8),
- ✓ Personalpronomina in Subjektfunktion (Beispiel 5).

Zudem verwendet João bereits Nominalphrasen mit attributivem Adjektiv (Beispiel 2) und Possessivpronomina (Beispiel 4), die bis 4;0 Jahre nicht von allen untersuchten Kindern gebraucht werden.

### **Zusammensetzung der Adjektivphrase (AP)**

- ✓ Im Einklang mit allen Kindern der Untersuchung kommen prädikative Adjektive auch in Joãos Sprachkorpus vor.

### **Zusammensetzung der Präpositionalphrase (PP)**

Bei João kommen folgende, im Alter von 4;0 Jahren von allen untersuchten Kindern zielsprachlich gebrauchten Strukturen vor:

- ✓ Adverbien (Beispiel 1, häufig auch in Joãos weiteren spontanen Produktionen),
- ✓ PP mit Nomina (Beispiel 1, 5 und 8),
  - *João gebraucht sowohl Umstandsbestimmungen (PP PE) als auch indirekte Objekte (PP COI). Im Gegensatz zu den untersuchten Kindern, deren PP ab 3;8 Jahren zu 90% korrekt sind, erreicht er nur eine Korrektheit von 29%.*
  - *Auffallend ist auch sein geringes Repertoire an Präpositionen: Er benutzt lediglich die Präposition „com“ (mit). Weder die lokale Präposition „em“ (in), die zu den frühen Präpositionen gehört und deren Kontext mehrmals vorkommt, noch die Präposition „a“ (indirektes Objekt) werden gebraucht.*
- ✓ PP mit invariablen Pronomina (Beispiel 5).

## Wortstellung

In Einklang mit den Kindern der Untersuchung sind folgende Strukturen auch bei João zielsprachlich:

- ✓ die Wortstellung,
- ✓ der Negationssatz mit lexikalischem Subjekt (Beispiel 5).

## Komplementiererphrase (CP)

Durch Konjunktionen eingeleitete Nebensätze werden bis zum Alter von 4 Jahren nicht von allen Kindern der Untersuchung gebraucht. Bei vielen Kindern treten aber bereits ab dem Alter von 3;0 Jahren korrekte kausale Relationen, die mit der Konjunktion „porque“ (weil) eingeleitet werden, auf. Sie gehören zu den konzeptuell einfachen und frühen Nebensätzen. Das Ausbleiben von komplexen Sätzen und Konjunktionen beim 4;3-jährigen João kann deshalb nur bedingt als „unauffällig“ bezeichnet werden.

Die Zielsprachlichkeit von Joãos Interrogationssätzen kann nicht beurteilt werden, weil er in allen Stichproben nur auf Intonationsfragen zurückgriff.

## Inflexionsphrase (IP)

Bezüglich der Inflexionsphrase verwendet João folgende, im Alter von 4;0 Jahren von allen untersuchten Kindern zielsprachlich gebrauchte Strukturen:

- ✓ pro-Subjekte und lexikalische Subjekte (in gleichmäßiger Häufigkeit),
- ✓ finite Verben,
- ✓ zielsprachliche Kongruenz der 3. Person Singular (Beispiel 2, 3, 4, 6 und 7) und 1. Person Singular (Beispiel 1, 5 und 8)
  - Die Kongruenz der 2. Person Singular ist nicht zielsprachlich (Beispiel 7).
  - Die Kongruenz der 3. Person Plural ist nicht zielsprachlich (Beispiel 3, 8).
- ✓ Die neutrale Form (Default-Form) ist, genau wie bei den untersuchten Kindern (ab 3;0 Jahren), in den 3 nicht zielsprachlichen Beispielen die 3. Pers. Singular.

## Determiniererphrase (DP)

- Die Übereinstimmung in Genus des Determinierers mit seinem Nomen liegt mit 33% Korrektheit weit unter der der Kinder der Untersuchung. Diese erreichen bereits in Alterskohorte 2;8 das 90%-Erwerbskriterium.
- Auch die Übereinstimmung in Genus der Adjektive hat bei João - selbst unter Berücksichtigung der geringen Datenbasis - einen sehr auffälligen Korrektheitsprozentsatz von 0% (Beispiel 4, 6 und 8). Bei den Kindern der Untersuchung wird das Erwerbskriterium der 90% zwar auch nicht erreicht, der Korrektheitsprozentsatz beträgt im Alter von 4;0 Jahren aber immerhin 72%.
- Die Kongruenz in Numerus des Determinierers und des Nomens (Pluralbildung) hat ebenfalls eine sehr niedrige Korrektheit von 0% (Beispiel 3 und 8). Dieser Parameter ist in der Bezugsgruppe auch nicht erworben. Mit 59% Korrektheit deutet aber auch er auf eine Übergangsphase hin.

## Zusammenfassung

Die in der Einleitung aufgeworfene differenzialdiagnostische Frage, in wieweit Joãos syntaktische und morphologische Fähigkeiten im Einklang mit denjenigen Gleichaltriger stehen, kann anhand der aufgestellten Erwerbssequenz beantwortet werden:

### **Joãos Spracherwerbsstand entspricht nicht demjenigen Gleichaltriger.**

Alle grundlegenden lexikalischen Kategorien mit ihren Projektionen sind wohl vorhanden: Die Wortstellung im Affirmations- und Negationssatz, die Zusammenstellung der Verbalphrase mit obligatorischen und fakultativen Konstituenten und die Art der gebrauchten verbalen Elemente mit ihrer entsprechenden Argumentstruktur sind altersadäquat. Auch die Nominal-, Adjektiv- und Präpositionalphrasen entsprechen in ihrer Zusammensetzung denen der Bezugsgruppe.

Folgende Strukturen sind in Anbetracht seines Alters (4;3 Jahre) verspätet:

- **Nominal- und Präpositionalphrasen fallen hinsichtlich ihrer Vollständigkeit auf:** Determinierer und Präpositionen, die beide zur lexikalischen Gruppe der freien Morpheme gehören und von den Kindern der Untersuchung spätestens mit 3;8 Jahren erworben sind, werden häufig ausgelassen.
- **Die Zielsprachlichkeit der funktionalen Kategorien der Inflexions- und Determiniererphrase** entspricht nicht derjenigen der Bezugsgruppe:
  1. die Subjekt-Verb-Kongruenz der 2. PS und der 3. PP, die im Alter von 3;8 resp. 4;0 Jahren von den Kindern der Untersuchung erworben sind,
  2. die Übereinstimmung in Genus des Determinierers mit seinem Nomen, die bei den Kindern der Bezugsgruppe bereits mit 2;8 Jahren zu 90% korrekt ist,
  3. die Übereinstimmung in Genus der Adjektive, die bei den Kindern der Bezugsgruppe mit 72% auf ein Sprachübergangsphänomen hindeutet, bei João mit 0% Korrektheit auf einer sehr niedrigen Stufe liegt.

**Weil Joãos grammatischer Spracherwerbsstand in den beiden Sprachen Portugiesisch und Luxemburgisch nicht demjenigen Gleichaltriger entspricht, ist eine sprachtherapeutische Intervention unbedingt angebracht.**

Ob es sich um eine (genuin bedingte) SSES oder um eine Sprachauffälligkeit aufgrund mangelnder sprachlicher Erfahrung handelt, bedarf einer weiteren differenzialdiagnostischen Abklärung, die den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreitet. Eine solche erfordert nämlich, über die sprachliche Detailanalyse hinaus, eine interdisziplinäre, psychologische und HNO-medizinische Zusammenarbeit, in der alle den Spracherwerb beeinflussende Faktoren, insbesondere auditive Sprachverarbeitungs- und Wahrnehmungsfähigkeiten, sowie alle Faktoren, die zur Zeit als Ausschlusskriterien für SSES gelten, abgeklärt werden.

## 11.3 Sprachspezifische Förderdiagnostik

Die Erwerbssequenz ermöglicht des Weiteren die sprachpädagogisch relevante **Bestimmung entwicklungsadäquater Förder- und Therapieziele**, die João's Sprache effektiv und zielführend weiterbringen:

### **Ziel 1: Erwerb von Nominalphrasen mit genusgerechtem Determinierer**

Im Rahmen einer semantisch orientierten Therapie und Förderung werden neue Begriffe in semantischen Feldern mit ihrem entsprechenden genusgerechten Determinierer erarbeitet. Die Sensibilisierung erfolgt in einer ersten Phase anhand der bestimmten weiblichen und männlichen Determinierer „a“ und „o“ mit (regelhaften) Nomina, die auf „a“ und „o“ enden und somit klanglich harmonieren, anschließend erst anhand von Nomina mit andersklingender Endung.

### **Ziel 2: Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz**

Die Subjekt-Verb-Kongruenz der 2. Person Singular wird kontrastiv zur 1. Person Singular erarbeitet (bspw. in Rollenspielen). Anschließend erfolgt die Subjekt-Verb-Kongruenz der 3. Person Plural im Kontrast zur 3. Person Singular.

Angesichts der aufgestellten Erwerbsreihenfolge der Objekte, laut der der Erwerb der direkten Objekte (im Alter von 3;0 Jahren) vor dem Erwerb der Präpositionalobjekte (im Alter von 3;4 Jahren) und der indirekten Objekte (mit 4;0 Jahren) erfolgt, können Ziel 1 „Erwerb von Nominalphrasen mit genusgerechtem Determinierer“ und Ziel 2 „Subjekt-Verb-Kongruenz“ in kurzen Verbalphrasen, die ein direktes Objekt selegieren, kombiniert werden.

### **Ziel 3: Erwerb von Präpositionalphrasen mit genusgerechtem Determinierer**

Die Erwerbsreihenfolge der Präpositionalphrasen ergibt einerseits, dass Umstandsbestimmungen vor indirekten Objekten von allen Kindern gebraucht werden, andererseits, dass sich die ersten Präpositionen auf konzeptuell einfache Umstandsbestimmungen des Ortes („em“ - in) und der Mittel oder Art („com“ - mit) sowie auf Besitzverhältnisse beziehen (Genitivobjekte „de“ - von und indirekte Objekte „a“ - für). Deshalb werden zunächst Umstandsbestimmungen des Ortes und der Mittel erarbeitet, dann Genitivobjekte und indirekte Objekte.

### **Ziel 4: Übereinstimmung in Genus der prädikativen Adjektive**

Zwecks Sensibilisierung auf die Übereinstimmung in Genus der prädikativen Adjektive wird anhand eines genussicheren Repertoires an Nomina mit Endung auf „a“ und „o“, der kopulativen Verben „ser“ und „estar“ (sein) und anhand von Adjektiven mit Endung auf „a“ und „o“, das Prinzip der klanglichen Übereinstimmung von Determinierer, Nomen und Adjektiv eingeführt. Diese Bewusstmachung unterstreicht die Relevanz des genusadäquaten Determinierers.

## **12 Screening zur Überprüfung der grammatischen Fähigkeiten portugiesischer Kinder ab dem Alter von 4 Jahren**

### **12.1 Orientierung an der ESGRAF-MK (Motsch 2011)**

Das vorliegende Testverfahren versteht sich als evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten bei Portugiesisch sprechenden Kindern ab dem Alter von 4 Jahren und orientiert sich in Konzept und Durchführung an der ESGRAF-MK (Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder, Motsch 2011).

Die ESGRAF-MK ist ein sprachspezifisches, differenzialdiagnostisches Screening in den fünf häufigsten Migrationssprachen der Bundesrepublik Deutschland: Türkisch, Russisch, Polnisch, Italienisch und Griechisch. Ziel des Verfahrens ist, zu überprüfen, ob ein Kind im Alter zwischen 4 und 10 Jahren, welches Deutsch als Zweitsprache erwirbt, die grammatischen Basisstrukturen seiner Herkunftssprache beherrscht. Anhand von jeweils ca. 20 Test-Items werden frühe, für die jeweiligen Sprachen relevante morphologische und syntaktische Regeln überprüft, wobei zwischen den Basisfähigkeiten im Alter von 4;0 Jahren und den späten Fähigkeiten im Alter von 6;0 Jahren differenziert wird. Die ESGRAF-MK ermöglicht damit die Feststellung, ob unzureichende Zweitsprachkenntnisse im Deutschen mit einem auffälligen Erstspracherwerb einhergehen oder nicht. Die pädagogischen Konsequenzen unterscheiden sich nämlich grundlegend (Motsch 2013b): Die Kinder der ersten Gruppe bedürfen dringend einer sonderpädagogischen oder sprachtherapeutischen Intervention in der Zweitsprache und nach Möglichkeit auch in der Erstsprache, insbesondere wenn bei ihnen zusätzlich ein sprachliches Informationsverarbeitungsdefizit in der Form eines eingeschränkten phonologischen Arbeitsgedächtnisses nachgewiesen wurde. Bei den Kindern der zweiten Gruppe ist eine möglichst intensive und differenzierende Förderung in der Zweitsprache im Rahmen des allgemeinen Unterrichts indiziert.

Die Auswahl der Test-Items der ESGRAF-MK erfolgte auf der Basis der Analyse der grammatischen Regeln der jeweiligen Sprachen, der Auswertung aller empirischen Daten zu ihrem unauffälligen und auffälligen Grammatikerwerb und anhand von spracherwerbstheoretischen Überlegungen. Die evozierten Äußerungen sind zwingend, kurz und eindeutig. Das Kriterium, ab welchem von einem auffälligen Grammatikerwerb ausgegangen wird, liegt, abhängig von der Sprache und der Anzahl der Test-Items, bei den frühen Fähigkeiten zwischen 14% und 18% und bei den späten Fähigkeiten zwischen 12% und 16% nicht-zielsprachlicher Antworten. Diese Festlegung wird damit begründet, dass auch bei deutschsprachigen Kindern 10% Regelverstöße als Normvariante akzeptiert werden.

Die ESGRAF-MK als software-gestütztes Testverfahren ist so konzipiert, dass die TestleiterInnen die Migrationssprache selbst nicht beherrschen müssen. Dem Kind werden parallel mit einer Aufforderung oder Frage in der Zielsprache Fotos per PC präsentiert. Dabei wird eine bestimmte grammatische Struktur zwingend evoziert. Die Test-Items, die dem Kind somit in Bild und Ton vorgegeben werden, müssen anschließend vom / von der Testleiter/in als „richtig“, „falsch“ oder „nicht auswertbar“ bewertet werden. Deshalb ist es sinnvoll, dass diese/r sich in die wichtigsten Regeln der Zielsprache und die daraus abgeleiteten Test-Items sowie in den Verlauf des für die jeweiligen Sprachen normalen und gestörten Grammatikerwerbs einliest. Beide befinden sich in der Testdurchführungsanleitung des Verfahrens. Des Weiteren

können in der Vorbereitung auf das Screening die zu erwartenden (kurzen und eindeutigen) Äußerungen auf der Test-CD angehört werden und mit der entsprechenden Standardschrift und phonetischen Schrift verglichen werden.

Vor der Testung wird ein Auswertungsbogen mit den persönlichen und sprachbiographischen Informationen des Kindes angelegt. Am Ende der Testung vervollständigt das Programm das Sprachprofil des Kindes: Der Auswertungsbogen gibt Aufschluss über den Prozentsatz an grammatischen Regelverstößen mit und ohne späte Fähigkeiten und listet alle morphologischen und syntaktischen Test-Items einschließlich ihrer korrekten oder inkorrekten Antwort auf. Neben einer quantitativen Auswertung erlaubt das Verfahren demnach auch eine erste qualitative Einschätzung der grammatischen Fähigkeiten des Kindes.

## **12.2 Die portugiesische Version des Screenings**

Die vorliegende portugiesische Version des Screenings besteht in der Form eines Auswertungsbogens und einer Powerpoint-Präsentation (ppt) mit den Test-Items. Beide sind im Anhang der vorliegenden Arbeit zu finden. Das Konzept des Auswertungsbogens und die Fotos der ppt sind der ESGRAF-MK (Motsch 2011) entlehnt. Die Test-Items des Screenings wurden aus der im Teil A der vorliegenden Arbeit aufgestellten Erwerbsreihenfolge der syntaktischen und morphologischen Fähigkeiten bei Kindern mit Erstsprache Portugiesisch im Alter zwischen 2;0 und 4;0 Jahren sowie aus den Ausführungen in der bestehenden portugiesischen Literatur abgeleitet. Die die Test-Items evozierende Stimme ist diejenige einer portugiesischen Muttersprachlerin, Frau Idalina Klein-Soares.

### **Das Verfahren enthält 23 Test-Items:**

- **14 frühe Fähigkeiten, die im Alter von 4;0 Jahren erworben sein sollen**
- **6 späte Fähigkeiten, die im Alter von 6;0 Jahren erworben sein sollen**
- **3 fortgeschrittene Fähigkeiten, die ab dem Alter von 6;0 Jahren auf einen besonders guten Spracherwerb hinweisen**

Als Vorbereitung auf das Screening ist es hilfreich, sich in den Verlauf des unauffälligen und gestörten portugiesischen Grammatikerwerbs einzulesen. Beide findet der Leser in den folgenden Kapiteln 12.3 und 12.4.

Die Auswahl der 23 Items des Verfahrens wird im Kapitel 12.5 erläutert: Die wichtigsten morphologischen und syntaktischen Regeln der Zielsprache werden beschrieben, anschließend wird die Wahl und insbesondere der Erwerbszeitpunkt der daraus abgeleiteten Test-Items anhand der im Teil A der vorliegenden Arbeit aufgestellten Erwerbssequenz der grammatischen Fähigkeiten Portugiesisch sprechender Kinder sowie der Ausführungen in der bestehenden portugiesischen Literatur begründet.

Die Anleitungen zur Testdurchführung mit allen Test-Items in Standardschrift und phonetischer Schrift nach den Zeichen der IPA, International Phonetic Association (Langenscheidt 2011), stehen in Kapitel 12.6.

Die Interpretation der Testergebnisse mitsamt zwei kasuistischen Beiträgen wird im Kapitel 12.7 aufgeführt.

## 12.3 Der ungestörte Grammatikerwerb

### Genus und Numerus

In der portugiesischen Sprache werden Nomina entweder dem männlichen oder dem weiblichen Genus zugeordnet. In vielen Fällen, aber eben nicht in allen, lässt sich das Genus an der Endung des Nomens erkennen. Die Genusmarkierung erfolgt an den Determinierern, die für beide Geschlechter eigene Formen haben und an den (prädikativen und attributiven) Adjektiven.

In der vorliegenden Untersuchung erscheinen bei einigen Kindern die ersten Determinierer im Alter von 2;0 Jahren. Obwohl es noch oft zu Auslassungen kommt, gebrauchen mit 3;0 Jahren alle Kinder Determinierer. Erst im Alter von 3;8 Jahren werden Determinierer in 90% der Kontexte von allen Kindern verwendet.

Nach Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997) kommen vor dem Alter von 2;0 Jahren „Füller-Silben“ in der Funktion des Determinierers vor. Volle Artikel erscheinen nach Huete und Cenador (1994) und Sim-Sim (1998) zwischen 24 und 36 Monaten, nach Rigolet (2000) und Lima (2000) etwas später, zwischen 30 und 36 Monaten.

Die vorliegende Untersuchung zeigt des Weiteren, dass die Übereinstimmung in Genus des Determinierers mit seinem lexikalischen Nomen bereits ab dem ersten Auftreten der Determinierer einen hohen Korrektheitsprozentsatz hat (73%) und ab dem Alter von 2;8 Jahren in über 90% der Beispiele korrekt ist.

Auch Matos, Freitas und Faria (1997) stellten empirisch fest, dass die Genusmarkierung der Determinierer früh, ab den ersten Äußerungen korrekt ist.

Die Übereinstimmung in Genus der prädikativen Adjektive erreicht in der vorliegenden Untersuchung bis zum Alter von 4;0 Jahren mit durchschnittlichen 72% das Erwerbskriterium der 90%-Korrektheit nicht. Die männliche Form wird in allen Alterskohorten übergeneralisiert.

Über die Kongruenz der Adjektive liegen in der portugiesischen Fachliteratur nach dem Wissensstand der Autorin keine Untersuchungen vor. Der Hinweis der portugiesischen Autoren Huete und Cenador (1994), Sim-Sim, Duarte und Ferraz (1997), Sim-Sim (1998, 2010), Rigolet (2000), Castro und Gomes (2000), Lima (2000), Costa und Santos (2003) und Rebelo und Vital (2006), dass sämtliche grammatische Markierungen bezüglich Genus und Numerus erst ab dem Alter von 4 Jahren produktiv gebraucht werden, kann auch auf die Adjektive bezogen werden.

Obwohl nach Matos, Freitas und Faria (1997), Sim-Sim (1998) und Rigolet (2000) erste Pluralformen bereits gelegentlich ab dem Alter von 24-36 Monaten erscheinen, bestätigt diese Aussage auch die Feststellung der vorliegenden Untersuchung, dass die Kongruenz in Numerus des Determinierers und des Nomens bis zum Alter von 4;0 Jahren nicht erworben ist.

### Verbflexion

In der portugiesischen Sprache wird das Verb hinsichtlich Tempus, Person und Numerus flektiert. Alle Verbsuffixe sind prinzipiell unik und erlauben eine eindeutige Identifikation von Tempus, Person und Numerus. Damit wird auch der explizite Gebrauch eines lexikalischen Subjektes hinfällig, charakteristisches Merkmal einer „Null-Subjekt-“ oder „Pro-Drop-Sprache“.

Den Resultaten der vorliegenden Untersuchung zufolge werden bereits ab dem Alter von 2;4 Jahren mehr als 90% der Verben finit gebraucht.

Dieser Befund bestätigt die Ergebnisse von Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997), die in ihrem Längsschnitt von 2 Mädchen in ihrem 2. Lebensjahr kaum Infinitivformen, aber den frühen Gebrauch von flektierten Verbformen feststellten.

Obwohl in der vorliegenden Untersuchung erste korrekte Kongruenzflexive bereits ab dem Alter von 2;0 Jahren auftreten, erstreckt sich der vollständige Erwerb aller Flexive über den gesamten Zeitraum zwischen 3;0 und 4;0 Jahren.

Folgende Erwerbsreihenfolge wurde dokumentiert: 3. Pers. Sing. (3;0 Jahre) - 1. Pers. Sing. (3;4 Jahre) - 2. Pers. Sing. (3;8 Jahre) - 3. Pers. Plural (4;0 Jahre).

Singular-Formen werden demnach vor Plural-Formen gebraucht. Alle Verbsuffixe sind spätestens mit 4;0 Jahren in den frühen Tempora des Indikativs erworben.

Diese Reihenfolge wurde auch in der oben genannten Untersuchung von Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997) festgestellt, allerdings, angesichts des sehr jungen Alters der Mädchen, nicht als Zeitpunkt ihres Erwerbs, sondern ihres ersten Auftretens. Den portugiesischen Autoren Huete und Cenador (1994), Sim-Sim, Duarte und Ferraz (1997), Sim-Sim (1998), Lima (2000), Rigolet (2000) und Costa und Santos (2003) zufolge beginnt der Erwerb der Verbflexion zwischen 24 und 30 Monaten. Im Alter um 3 Jahre sind einfache Verbflexionsparadigmen erworben.

## **Kasus**

Auf morphologischer Ebene ändern sich im Portugiesischen Artikel, Adjektive und Nomina hinsichtlich des Kasus nicht. Das Subjekt im Nominativ und das direkte Objekt im Akkusativ werden über ihre feste Stellung im Satz markiert (S-V-O-Reihenfolge). Das indirekte Objekt im Dativ und das Genitivobjekt werden, wie Präpositionalobjekte, mit einer Präposition eingeleitet. Der "abstrakte Kasus" der oben genannten Wortklassen steht im Gegensatz zum "offenen Kasus" der Personalpronomina: Diese ändern ihre Form je nach Nominativ, Akkusativ und Dativ und z.T. auch in Abhängigkeit des vorangehenden Verbsuffixes. Auch ihre Stellung weicht in bestimmten Fällen von der ansonsten sehr regelhaften kanonischen Reihenfolge S-V-O ab.

Den Resultaten der vorliegenden Untersuchung zufolge werden alle Objekte im Alter von 3;8 Jahren korrekt angewendet, in dem Sinn, dass sowohl der Determinierer als auch ggfs. die Präposition vorhanden ist. Erste Präpositionen erscheinen bereits ab dem Alter von 2;0 Jahren, es dauert aber bis 3;4 Jahre, bis alle Kinder Repräsentanten dieser Wortklasse gebrauchen. Frühe Präpositionen beziehen sich auf konzeptuell einfache Umstandsbestimmungen des Ortes (z.B. „em“ - in oder „em cima de“ - auf) oder der Art und Weise („com“ - mit) und auf indirekte Objekte und Genitivobjekte (Präpositionen „a“ und „de“), die beide auf Besitzverhältnisse verweisen.

Auch nach Huete und Cenador (1994), Sim-Sim (1998) und Costa und Santos (2003) treten erste Präpositionen ab dem Alter von 24 Monaten auf. Nach Rigolet (2000) sind erste Präpositionen zwischen 30 und 36 Monaten erworben. Lima (2000) geht davon aus, dass Präpositionen ab dem Alter von 42-54 Monaten korrekt gebraucht werden, sich aber bis ins Jugendalter hinein weiter verfeinern. Die oben genannte Auflistung der ersten Präpositionen findet man auch bei Sim-Sim (1998) und Puglisi, Befi Lopes und Takiuchi (2005).

Während in der vorliegenden Untersuchung Personalpronomina in Subjektfunktion ab 3;4 Jahren von allen Kindern gebraucht werden, kommen Akkusativ- und Dativ-



personalpronomina (oder „Klitika“) bis zum Alter von 4;0 Jahren selten und längst nicht bei allen Kindern vor. Sie werden meistens ausgelassen.

Auch nach Huete und Cenador (1994), Costa und Santos (2003), Del Ré (2009) und Vieira (2010) sind Subjektpersonalpronomina früh, ab dem Alter von 3;0 Jahren erworben. Objektpersonalpronomina hingegen gehören zu den spät erworbenen sprachlichen Paradigmen. Sie werden erst ab 3;6 - 4;0 Jahren gebraucht (Duarte, Matos und Faria 1994, Huete und Cenador 1994, Lima 2000, Rigolet 2000, Costa und Santos 2003, Costa und Lobo 2007, Del Ré 2009 und Vieira 2010).

### **Wortstellung im Haupt- und Nebensatz**

Die Wortstellung im portugiesischen Haupt- und Nebensatz ist durch die regelhafte kanonische Reihenfolge Subjekt-Verb-Objekt gekennzeichnet. Auf der Ebene der Wortordnung unterscheiden sich Nebensätze von Hauptsätzen nur durch die sie einleitende Konjunktion. Ihr Schwierigkeitsgrad ist nicht syntaktischer, sondern konzeptueller und modusmorphologischer Natur.

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass die Wortstellung ab den ersten Äußerungen der Kinder im Alter von 2;0 Jahren der Zielsprache entspricht.

Dies stimmt mit den Aussagen sämtlicher portugiesischer Autoren überein (Huete und Cenador 1994, Matos, Miguel, Freitas und Faria 1997, Sim-Sim, Duarte und Ferraz 1997, Sim-Sim 1998, Castro und Gomes 2000, Lima 2000, Rigolet 2000, Costa und Santos 2003, Rebelo und Vital 2006, Sim-Sim, Silva und Nunes 2008).

Erste komplexe Sätze werden in der vorliegenden Untersuchung v.a. in der Form von Kausalsätzen und einfachen Relativsätzen (Attributsätze) gebildet. Neben den additiven Konjunktionen werden Kausalsätze bereits ab dem Alter von 3;0 Jahren korrekt gebraucht, einfache Relativsätze ab 4;0 Jahren.

Auch die portugiesischen Autoren Sim-Sim (1998), Lima (2000), Rigolet (2000), Costa und Santos (2003) und Sim-Sim, Silva und Nunes (2008) gehen vom frühen Gebrauch einfacher Nebensätze aus, während anspruchsvollere Strukturen sich in Abhängigkeit ihrer Komplexität und des sprachlichen Modells bis ins Erwachsenenalter entwickeln.

## **12.4 Der gestörte Grammatikerwerb**

Der gestörte Erwerb charakterisiert sich durch den stark verzögerten und mangelhaften Erwerb aller freien Morpheme: Determinierer, Präpositionen, Hilfsverben und Personalpronomina werden über längere Zeit ausgelassen und zum Teil, wie bspw. die Präpositionen, durch nicht angemessene Strukturen ersetzt (Castro und Gomes 2000, Lima 2000, Leite Puglisi, Befi Lopes und Takiuchi 2005).

Des Weiteren fallen Schwierigkeiten in der Flexionsmorphologie der Nominalphrase bezüglich des Numerus auf: So wird die Pluralmarkierung (finales „-s“) über längere Zeit ausgelassen (Castro und Gomes 2000, Lima 2000). Häufig sind nach Castro und Gomes (2000) auch Genusfehler an Determinierern und Adjektiven.

Auch die Flexionsmorphologie der Verben charakterisiert sich durch die verspätete und anhaltend fehlerhafte Kongruenz in Person und Numerus (Castro und Gomes 2000, Lima 2000). Rebelo und Vital (2006) sehen als weitere Alarmzeichen („sinais

de alerta“) einer gestörten Entwicklung die anhaltende Produktion von nichtzielsprachlichen infiniten Verben nach dem Alter von 48 - 60 Monaten.

## 12.5 Auswahl und Beschreibung der Test-Items

### 12.5.1 Vorbemerkung zur Schreibweise der Items

Die Beschreibung der Items erfolgt unter Verwendung folgender Klammern:

- In eckigen Klammern „[...]“ steht die Aussprache eines Wortes, wobei die phonetischen Zeichen der IPA (Langenscheidt, 2011) verwendet werden. Die Betonung mehrsilbiger Wörter wird durch das Zeichen ' vor der betonten Silbe angezeigt.
- In spitzen Klammern „<...>“ steht die Schreibweise des Wortes in Standard-Portugiesisch.
- In runden Klammern „(...)“ steht die deutsche Übersetzung des Sprachbeispiels.

### 12.5.2 Morphologische Strukturen

#### Genusmarkierung am Artikel (frühe Fähigkeit)

In der portugiesischen Sprache werden Nomina entweder dem männlichen oder weiblichen Genus zugeordnet. In vielen Fällen lässt sich das Genus eines Nomens an seiner Endung erkennen: Die Endung auf „-o“ weist auf ein männliches Nomen hin, die Endung auf „-a“ auf ein weibliches. Da es aber auch zahlreiche andere Endungen gibt, gelten folgende Richtlinien zur Einordnung des Genus (wobei es aber auch Ausnahmen zu diesen Regeln gibt):

Männlich sind i.d.R. und unter anderen die Wörter mit Endung auf „-o“, „-á“, „-au“, „-eu“, „-éu“, „-l“, „-az“, „-oz“, „-or“, „-uz“, „-ar“, „-om“, „-er“, „-s“ oder „-ão“.

Weiblich sind i.d.R. und unter anderen die Wörter mit Endung auf „-a“, „-ã“, „-ei“, „-ade“, „-gem“, „-iz“ oder Wörter griechischen Ursprungs.

Wie im Deutschen treten Nomina mit einem Determinierer auf, z.B. mit einem bestimmten oder unbestimmten Artikel. Diese lauten „o“ und „um“ für das männliche Geschlecht, „a“ und „uma“ für das weibliche. Ausnahmen sind, genau wie im Deutschen, die unquantifizierbaren Substantive (wie Wasser, Gras oder Schokolade), die auch ohne Determinierer gebraucht werden können (Hundertmark-Santos Martins 1998, Morgado Kessler 2005).

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass die Übereinstimmung in Genus des Determinierers mit seinem Nomen bereits ab dem 1. Auftreten der Determinierer einen hohen Korrektheitsprozentsatz erreicht und ab dem Alter von 2;8 Jahren zu über 90% korrekt angewendet wird.

Die Daten von Matos, Freitas und Faria (1997) bestätigen diese Ergebnisse.

Im vorliegenden Testverfahren wird deshalb das Genus anhand von 4 Items unter den **frühen Fähigkeiten im Alter von 4;0 Jahren** analysiert.

Es werden jeweils zwei männliche und zwei weibliche Nomina überprüft, ein männliches und ein weibliches mit regelhafter Endung auf „-o“ resp. „-a“ und ein männliches und weibliches mit anderslautender Endung.

Die Fragestellung „Das ist ...?“ mit erhobener Intonation evoziert das Nomen mit dem unbestimmten Artikel „um“ / „uma“ oder dem bestimmten Artikel „o“ / „a“.

**Item 1: Genus Artikel (Femininum)**

[’umə ’mezə]	<uma mesa>	(„ein Tisch“)
alternativ: [ə ’mezə]	<a mesa>	(„der Tisch“)

**Item 2: Genus Artikel (Maskulinum)**

[’ü ’kweʎu]	<um coelho>	(„ein Hase“)
alt.: [u ’kweʎu]	<o coelho>	(„der Hase“)

**Item 3: Genus Artikel (Maskulinum)**

[’ü ’balde]	<um balde>	(„ein Eimer“)
alt.: [u ’balde]	<o balde>	(„der Eimer“)

**Item 4: Genus Artikel (Femininum)**

[’umə ’flor]	<uma flor>	(„eine Blume“)
alt.: [ə ’flor]	<a flor>	(„die Blume“)

**Subjekt-Verb-Kongruenz (frühe Fähigkeit)**

Das Verb wird im Portugiesischen hinsichtlich Tempus, Person und Numerus und je nach Zugehörigkeit zu einer der 3 Konjugationsklassen (Verben mit Endung auf „-ar“, „-er“ oder „-ir“) flektiert. Die Merkmale der Verbflexion werden vom Subjekt bestimmt (regiert) und sind für alle Tempora und Personen unik. Aufgrund des Flexionssuffixes kann somit eindeutig auf Tempus, Person und Numerus geschlossen werden, womit auch der explizite Gebrauch eines lexikalischen Subjektes hinfällig wird. Dies ist das charakteristische Merkmal der „Null-Subjekt-“ oder „Pro-Drop-Sprachen“, in denen aufgrund der hohen Inflexionskomplexität das Subjekt ausgelassen werden kann, sofern es eindeutig aus dem Kontext identifizierbar ist (Hub Faria et al. 1996, Hundertmark-Santos Martins 1998, Müller und Riemer 1998, Laenzlinger 2003, Morgado Kessler 2005, Duarte und Brito 2005, Gabriel und Meisenburg 2007, Gabriel und Müller 2008, Bescherelle, Grammatik, Verben 2008).

Den Resultaten der vorliegenden Untersuchung zufolge werden bereits ab dem Alter von 2;4 Jahren mehr als 90% der Verben finit gebraucht. Der Erwerb der Verbflexion vollzieht sich in den frühen Tempora des Indikativs im Zeitraum zwischen 3;0 und 4;0 Jahren: Das Flexiv der 3. Person Singular wird als erstes, mit 3;0 Jahren erworben, gefolgt vom Flexiv der 1. Person Singular mit 3;4 Jahren, dann der 2. Person Singular mit 3;8 Jahren und schlussendlich der 3. Person Plural mit 4;0 Jahren.

Nach den portugiesischen Autoren Huete und Cenador (1994), Sim-Sim, Duarte und Ferraz (1997), Sim-Sim (1998), Lima (2000), Rigolet (2000) und Costa und Santos (2003) sind um das Alter von 3 Jahren kleine SVO-Sätze mit einfacher Verbflexion erworben.

Im vorliegenden Testverfahren wird daraus ableitend die Verbflexion unter den **frühen Fähigkeiten im Alter von 4;0 Jahren** überprüft, dies anhand der 3. Person Singular, der 3. Person Plural und der 2. Person Singular.

Die Überprüfung erfolgt durch die umgangssprachlich häufige und früh gebrauchte periphrastische Konstruktion „estar + a + V Infinitiv“, die, unabhängig von der Konjugationsklasse „-ar“, „-er“ oder „-ir“ (denn das Vollverb steht im Infinitiv), eine unmittelbar ablaufende Handlung verspricht.

Das Kind wird aufgefordert, den zum Foto passenden deutschen Zielsatz in seiner Sprache zu formulieren.

#### **Item 5: SVK (3. Person Singular)**

[u mə'ninu ə'ta ɐ 'ler] <O menino está a ler.> („Der Junge liest.“)

#### **Item 6: SVK (3. Person Plural)**

[ɐʃ mə'nineʃ ə'tɐu ɐ kɐ'n'tar] <As meninas estão a cantar.> („Die Mädchen singen.“)

#### **Item 7: SVK (2. Person Singular)**

[u ki 'ɛ kə ə'taz ɐ fɐ'zer] <O que é que estás a fazer?> („Was machst du?“)

### **Kasus - Nomina in Objektfunktion (frühe Fähigkeit)**

Im Portugiesischen werden Artikel, Adjektive und Nomina nicht wie im Deutschen kasusmarkiert: Diese Wortklassen bleiben hinsichtlich des Kasus morphologisch invariabel, was als „abstrakter Kasus“ bezeichnet wird. Im Gegensatz dazu tragen Personalpronomina „offenen“ oder „verten Kasus“. Das Subjekt im Nominativ und das direkte Objekt im Akkusativ werden über ihre feste Stellung im Satz markiert (S-V-O-Reihenfolge). Das indirekte Objekt im Dativ und das Genitivobjekt werden mit einer Präposition („a“ resp. „de“) eingeleitet. Weitere Präpositionalobjekte verweisen, wie im Deutschen, bspw. auf Orts-, Zeit- oder Mittelangaben (Müller und Riemer 1998, Laenzlinger 2003, Gabriel und Müller 2008).

Den Resultaten der vorliegenden Untersuchung zufolge werden zuerst direkte Objekte, dann erste (frühe) Präpositionalobjekte und schließlich indirekte Objekte von allen Kindern gebraucht. Im Alter von 3;8 Jahren werden alle Objekte korrekt verwendet, in dem Sinn, dass sowohl der Determinierer als ggfs. auch die Präposition vorhanden ist.

Frühe Präpositionen beziehen sich auf konzeptuell einfache Umstandsbestimmungen des Ortes (bspw. mit den Präpositionen „em“ - in oder „em cima de“ - auf) oder der Art und Weise („com“ - mit) und auf indirekte Objekte und Genitivobjekte (Präpositionen „a“ und „de“), die beide auf Besitzverhältnisse verweisen.

Letztere Feststellung wird auch von den Autoren Sim-Sim (1998) und Puglisi, Belfi Lopes und Takiuchi (2005) beschrieben.

Im vorliegenden Testverfahren werden aufgrund der oben genannten Erwerbsreihenfolge folgende Objekte unter den **frühen Fähigkeiten im Alter von 4;0 Jahren** überprüft: ein direktes Objekt, ein indirektes Objekt (Präposition „a“), ein Genitivobjekt (Präposition „de“) und zwei Präpositionalobjekte (eine Bestimmung des Ortes „em cima de“ (auf) und eine Bestimmung der Art und Weise „com“ (mit)).

### Item 8: Kasus - Direktes Objekt (Akkusativ)

Was hat der Junge?

Das direkte Objekt in diesem Beispiel wird voraussichtlich mit dem unbestimmten Artikel „um“ gebraucht. Der bestimmte Artikel „o“ wird auch als korrekt bewertet.

[ˈũ ˈgatu]	<um gato>	(„eine Katze“)
alt.: [u ˈgatu]	<o gato>	(„die Katze“)

### Item 9: Kasus - Indirektes Objekt (Dativ)

Wem gibt das Mädchen eine Möhre?

Die Präposition „a“ des indirekten Objektes verschmilzt mit dem bestimmten Artikel, nicht aber mit dem unbestimmten Artikel. Im vorliegenden Beispiel wird „a o coelho“ zu „ao coelho“ (an den Hasen).

[ˈau ˈkweɫu]	<ao coelho>	(„dem Hasen“)
alt.: [a ˈũ ˈkweɫu]	<a um coelho>	(„einem Hasen“)

### Item 10: Kasus - Genitivobjekt

Wessen Hund ist das?

Auch die Präposition „de“ des Genitivobjektes verschmilzt mit dem Artikel, so dass im vorliegenden Beispiel „de a menina“ zu „da menina“ (von dem Mädchen) oder „de uma menina“ zu „duma menina“ (von einem Mädchen) wird.

[ˈdɛ məˈninɐ]	<da menina>	(„des Mädchens“)
alt.: [ˈdɛ ˈumɐ məˈninɐ]	<de uma menina>	(„des Mädchens“)
alt.: [ˈdumɐ məˈninɐ]	<duma menina>	(„des Mädchens“)

### Item 11: Kasus - Präpositionalobjekt (Bestimmung des Ortes)

Wo sind die Bücher?

Die Ortsbestimmung „em cima de“ (auf) fusioniert mit dem Artikel: „em cima de a mesa“ wird zu „em cima da mesa“ (auf dem Tisch) resp. „em cima de uma mesa“ wird zu „em cima duma mesa“ (auf einem Tisch).

[ˈɛi simɐ ˈdɛ ˈmezɐ]	<em cima da mesa>	(„auf dem Tisch“)
alt.: [ˈɛi ˈsimɐ ˈdɛ ˈumɐ ˈmezɐ]	<em cima de uma mesa>	(„auf einem Tisch“)
alt.: [ˈɛi ˈsimɐ ˈdumɐ ˈmezɐ]	<em cima duma mesa>	(„auf einem Tisch“)

Der in diesem Kontext umgangssprachlich häufige, aber an sich weniger differenzierte Gebrauch der Präposition „em“ (in), die mit dem bestimmten Artikel „a“ zu „na“ verschmilzt, gilt auch als korrekt:

[ˈnɛ ˈmezɐ]	<na mesa>	(„auf dem Tisch“)
-------------	-----------	-------------------

### Item 12: Kasus - Präpositionalobjekt (Bestimmung der Art und Weise)

Womit isst das Mädchen?

[ˈkõ ˈumɐ kuˈɫɐ] (Femininum)	<com uma colher>	(„mit einem Löffel“)
alt.: [ˈkõ ɐ kuˈɫɐ]	<com a colher>	(„mit dem Löffel“)

## Genusmarkierung am Adjektiv (späte Fähigkeit)

Im Portugiesischen kongruieren nicht nur Determinierer und Nomen, auch Adjektive richten sich hinsichtlich Genus und Numerus nach dem Nomen, auf das sie sich beziehen. Regelmäßige männliche Adjektive enden auf „-o“, weibliche Adjektive enden auf „-a“. Die entsprechenden Pluralmarkierungen lauten „-os“ resp. „-as“.

Verschiedene Adjektive sind im Singular invariabel (z.B. „azul“ - blau oder „grande“ - groß) und erfahren im Plural eigene Morphemveränderungen. Sie enden aber immer auf „-s“ (z.B. „azuis“ - blaue oder „grandes“ - große) (Hundertmark-Santos Martins 1998, Morgado Kessler 2005).

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass prädikative Adjektive vor attributiven Adjektiven gebraucht werden, dies im Alter von 3;4 Jahren. Die Übereinstimmung des prädikativen Adjektivs in Genus (und Numerus) mit seinem Nomen ist aber bis zum Alter von 4;0 Jahren nicht von allen Kindern erworben. Dabei wird die männliche Form häufig auf die weibliche Form übergeneralisiert.

Über die Kongruenz der prädikativen Adjektive in der portugiesischen Sprache liegen nach dem Wissensstand der Autorin keine Beiträge vor. Die allgemeine Aussage der portugiesischen Autoren Sim-Sim (1998, 2010), Castro und Gomes (2000), Costa und Santos (2003) und Rebelo und Vital (2006), nämlich dass sämtliche grammatische Markierungen bezüglich Genus und Numerus erst ab dem Alter von 4;0 Jahren produktiv gebraucht werden, deutet aber darauf hin, dass auch die Kongruenz der Adjektive zu den später erworbenen Fähigkeiten gehört.

Daraus ableitend wird im vorliegenden Testverfahren die Kongruenz in Genus der prädikativen Adjektive unter den **späten Fähigkeiten ab dem Alter von 6;0 Jahren** analysiert. Es werden lediglich zwei weibliche prädikative Adjektive mit regelhafter Endung auf „-a“ evoziert, weil die männliche Form als „Defaultform“ anfangs übergeneralisiert wird und ihre Überprüfung deshalb wenig aufschlussreich ist. Dasselbe gilt für invariable Adjektive.

Die Aufzählung von jeweils drei „schönen“ und 3 „schwarzen“ Gegenständen mit erhobener Intonation bezüglich des vierten Objektes „... und die Blume ist ...?“ evoziert das entsprechende prädikative Adjektiv.

### Item 13: Genus Adjektiv (Femininum)

... und die Blume ist ...?

[ˈlĩndɐ] <linda> („schön“)

### Item 14: Genus Adjektiv (Femininum)

... und die Handtasche ist ...?

[ˈpreʔɐ] <preta> („schwarz“)

## Numerus (späte Fähigkeit)

Die Pluralbildung erfolgt im Portugiesischen in der Regel anhand einer finalen s-Markierung: Regelhafte männliche Nomina mit Endung auf „-o“ bilden den Plural auf „-os“ und regelhafte weibliche Nomina mit Endung auf „-a“ bilden den Plural auf „-as“. Nomina mit anderer finaler Klanggestalt erfahren z.T. eigene Morphemveränderungen im Plural, enden aber immer mit einem finalen „-s“: So enden bspw. Nomina auf -al mit „-ais“, Nomina auf „-el“ mit „-éis“ oder Nomina auf „-ão“ mit „-ães“. Auch die Determinierer enden im Plural mit einem finalen „-s“: Der bestimmte resp. unbestimmte männliche Artikel „o“ resp. „um“ wird zu „os“ resp. „uns“, der bestimmte resp. unbestimmte weibliche Artikel „a“ resp. „uma“ wird zu „as“ resp. „umas“. Der Quantifizierer „zwei“ lautet „dois“ für männliche Nomina und „duas“ für weibliche Nomina (Hundertmark-Santos Martins 1998, Morgado Kessler 2005).

Die Erwerbssequenz der vorliegenden Untersuchung zeigt, dass die Pluralbildung innerhalb einer einfachen Nominalphrase, bestehend aus Determinierer und Nomen, bis zum Alter von 4;0 Jahren nicht von allen Kindern erworben ist.

Auch die portugiesischen Autoren Huete und Cenador (1994), Sim-Sim, Duarte und Ferraz (1997), Sim-Sim (1998, 2010), Rigolet (2000), Castro und Gomes (2000), Lima (2000), Costa und Santos (2003) und Rebelo und Vital (2006) stimmen überein, dass sämtliche grammatische Markierungen bezüglich des Numerus erst ab dem Alter von 4;0 Jahren produktiv gebraucht werden.

Im vorliegenden Testverfahren wird deshalb der Numerus unter den **späten Fähigkeiten ab dem Alter von 6;0 Jahren** analysiert. Es werden jeweils zwei männliche und zwei weibliche Nomina mit ihren entsprechenden Determinierern im Plural überprüft: Einmal regelhafte Nomina mit Endung auf „-o“ resp. „-a“ und einmal Nomina mit anderslautender Endung.

Die Fragestellung „... und das sind ...?“ mit erhobener Intonation evoziert das Nomen mit dem entsprechenden (bestimmten) Artikel oder Quantifizierer.

#### Item 15: Numerus (Plural Maskulinum)

[ˈũ ˈkweɫu]	<um coelho>	(„ein Hase“)
[uʃ ˈkweɫu]	<os coelhos>	(„die Hasen“)
alt.: [ˈdoiʃ ˈkweɫu]	<dois coelhos>	(„zwei Hasen“)

#### Item 16: Numerus (Plural Femininum)

[ˈumɐ məˈninɐ]	<uma menina>	(„ein Mädchen“)
[ɐʃ məˈninɐ]	<as meninas>	(„die Mädchen“)
alt.: [ˈduɐʃ məˈninɐ]	<duas meninas>	(„zwei Mädchen“)

#### Item 17: Numerus (Plural Femininum)

[ˈumɐ ˈflɔɾ]	<uma flor>	(„eine Blume“)
[ɐʃ ˈflɔɾ]	<as flores>	(„die Blumen“)
alt.: [ˈduɐʃ ˈflɔɾ]	<duas flores>	(„zwei Blumen“)

#### Item 18: Numerus (Plural Maskulinum)

[ˈũ ˈbaldɐ]	<um balde>	(„ein Eimer“)
[uʃ ˈbaldɐ]	<os baldes>	(„die Eimer“)
alt.: [ˈdoiʃ ˈbaldɐ]	<dois baldes>	(„zwei Eimer“)

### Kasus-Personalpronomina in Objektfunktion (fortgeschrittene Fähigkeit)

Nomina in Objektfunktion werden im Portugiesischen morphologisch nicht kasusmarkiert. Sie tragen „abstrakten Kasus“, im Gegensatz zu den Personalpronomina, die „offenen Kasus“ haben. Letztere ändern ihre Form je nach Nominativ, Akkusativ und Dativ (Duarte und Brito 2005, Gabriel und Meisenburg 2007, Gabriel und Müller 2008). Diese Form variiert zusätzlich, in Abhängigkeit des vorangehenden Suffixes.

Im affirmativen Aussagesatz stehen Objektpersonalpronomina i.d.R. in kanonischer Reihenfolge S-V-O hinter dem Verb. Im Negations-, Frage- oder Relativsatz und je

nach vorangehendem Adverb, stehen sie präverbal, also in nicht-kanonischer Reihenfolge S-O-V (Hundertmark-Santos Martins 1998, Morgado Kessler 2005).

In der vorliegenden Untersuchung kommen Akkusativ- und Dativpersonalpronomina (Klitika) bis zum Alter von 4;0 Jahren selten und nicht bei allen Kindern vor. Sie werden entweder durch ihre entsprechenden Nominalkomplemente ersetzt oder ganz ausgelassen.

Dass sie zu den spät erworbenen sprachlichen Paradigmen gehören und erst ab dem Alter von 3;6 - 4;0 Jahren gebraucht werden, wird von den portugiesischen Autoren Duarte, Matos und Faria 1994, Huete und Cenador 1994, Lima 2000, Rigolet 2000, Costa und Santos 2003, Costa und Lobo 2007, Del Ré 2009 und Vieira 2010 übereinstimmend angenommen. Ihr später Erwerb ist nicht nur durch die morphologischen Schwierigkeiten bedingt, sondern auch aufgrund der syntaktischen Komplexität durch die variable prä- oder postverbale Stellung, die die ansonsten sehr regelmäßige kanonische Reihenfolge unterbricht (Costa und Lobo 2007).

Die Erprobung des vorliegenden Verfahrens an einer Stichprobe von sprachunauffälligen Kindern mit portugiesischer Erstsprache im Alter zwischen 6;0 und 8;6 Jahren in der luxemburgischen Grundschule zeigte, dass die entsprechenden Klitika auch in dieser Altersgruppe oft ausgelassen wurden. Das kann darauf hindeuten, dass diese Strukturen aufgrund von Sprachwandelphänomenen im Migrationskontext durch Auslassung vereinfacht werden, oder aber dass sie von den Bezugspersonen des Kindes aufgrund eines sozio-kulturell bedingten, wenig differenzierten Sprachinputs nicht gebraucht werden. Beide Möglichkeiten sind bei der Anwendung des vorliegenden Verfahrens zu hinterfragen. Die Prüfung der Klitika sollte deshalb im Migrationskontext nicht in die Gesamtbewertung einfließen. Der aktive Gebrauch der Klitika in den Zusatz-Items sollte hingegen als besonders differenzierter Sprachgebrauch bewertet werden.

Im vorliegenden Testverfahren werden deshalb drei frühe Objektklitika, ein Akkusativ-, ein Dativ- und ein Reflexivpersonalpronomen in kanonischer Reihenfolge im regelhaften affirmativen Aussagesatz als Zusatz-Items überprüft. Sie zählen zu den **fortgeschrittenen Fähigkeiten, die ab dem Alter von 6;0 Jahren** auf einen besonders guten Sprachgebrauch hinweisen.

Die Personalpronomina in Objektfunktion werden anhand einer vielleicht etwas abstrakten, aber zwingenden Fragestellung evoziert.

### **Item 19: Kasus - Akkusativpersonalpronomen**

Was macht das Mädchen mit der Tafel?

Das Akkusativpersonalpronomen "o" in der periphrastischen Konstruktion des Verbs "limpar" (erstmögliche Antwort) ändert in Abhängigkeit des vorangehenden Verbsuffixes: „limpar-o“ wird zu „limpá-lo“. Im Indikativ Präsens (zweitmögliche Antwort) erfährt es keine Änderung.

[ə]ʔta e ʎim'pa - 'lo]

<(Está) a limpá - lo>

(„Sie putzt sie.“)

alt.: [ʎele ʎimpa - 'o]

<Ela limpa - o>

(„Sie putzt sie.“)

### **Item 20: Kasus - Dativpersonalpronomen**

Was macht das Mädchen mit dem Hund?



Das Dativpersonalpronomen "lhe" in der periphrastischen Konstruktion erfährt keine Änderung, es wird dem Verb lediglich angefügt.

[əʃ'ta e 'dar lə 'ũ 'osu] <(Está) a dar-lhe um osso> („Sie gibt ihm einen Knochen.“)

### Item 21: Kasus - Reflexivpersonalpronomen

Was macht das Mädchen?

Auch das Reflexivpersonalpronomen "se" wird dem Verb, sowohl in der periphrastischen Konstruktion als auch Indikativ Präsens, wie ein Suffix angefügt.

[əʃ'ta e pẽnt 'jar 'sə] <(Está) a pentear - se> („Sie kämmt sich.“)

alt.: [pẽnt 'jə 'sə] <Penteia - se> („Sie kämmt sich.“)

## 12.5.3 Syntaktische Strukturen

### Syntax des Hauptsatzes

Die Wortstellung im portugiesischen Hauptsatz ist durch die regelhafte kanonische Reihenfolge Subjekt - Verb - Objekt gekennzeichnet. Diese wird nur in bestimmten Fällen und im Zusammenhang mit Personalpronomina in Objektfunktion gebrochen. Fragesätze können, syntaktisch gesehen, auf mehrere, mehr oder weniger anspruchsvolle, aber immer noch umgangssprachlich akzeptable Weisen gebildet werden. So werden Entscheidungsfragen anhand des affirmativen Aussagesatzes mit ansteigender Intonation gebildet. In der Ergänzungsfrage kann umgangssprachlich die Subjekt-Verb-Inversion leicht umgangen werden: Entweder wird die auch schriftsprachlich genutzte „é que“-Formel gebraucht oder das Fragewort wird einfach ohne S-V-Inversion ans Satzende gestellt (Hundertmark-Santos Martins 1998, Morgado Kessler 2005).

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass die Wortstellung ab den ersten Äußerungen der Kinder der Zielsprache entspricht und den Kindern offensichtlich keine Schwierigkeiten bereitet.

Dies stimmt mit den Aussagen sämtlicher portugiesischer Autoren überein (Huete und Cenador (1994, Matos, Miguel, Freitas und Faria 1997, Sim-Sim, Duarte und Ferraz 1997, Sim-Sim 1998, Castro und Gomes 2000, Lima 2000, Rigolet 2000, Costa und Santos 2003, Rebelo und Vital 2006 und Sim-Sim, Silva und Nunes 2008).

Fragesätze treten in der Untersuchung früh auf, was auch bei Matos, Miguel, Freitas und Faria (1997) und Lima (2000) nachgelesen werden kann.

Die Fehleranalyse der Fragesätze zeigt, dass der Schwierigkeitsgrad der Interrogation in der untersuchten Altersspanne eher auf semantisch-konzeptueller Ebene mit dem Gebrauch des passenden Fragewortes liegt. Rein syntaktisch gesehen kommen kaum nicht-zielsprachliche Formen vor, weil die Umgangssprache das Ersetzen der Subjekt-Verb-Inversion zugunsten von mehreren, weniger anspruchsvollen Formen akzeptiert.

**Im vorliegenden Testverfahren wird deshalb die Wortstellung weder im Haupt- noch im Fragesatz überprüft:**

## Syntax des Nebensatzes (frühe Fähigkeit)

Im portugiesischen Nebensatz gilt die gleiche regelhafte Subjekt-Verb-Objekt-Ordnung wie im Hauptsatz (Hundertmark-Santos Martins 1998).

Betrachtet man nur die Wortfolge, unterscheidet sich der Nebensatz vom Hauptsatz lediglich durch die ihn einleitende Konjunktion. Anspruchsvoll hingegen ist der Gebrauch von verschiedenen, z.T. sehr abstrakten räumlichen und zeitlichen Relationen mit entsprechenden Änderungen auf modusmorphologischer Ebene. Die Schwierigkeit des komplexen Satzes liegt damit nicht auf syntaktischer Ebene, sondern auf semantisch-konzeptueller und modusmorphologischer Ebene.

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass die ersten komplexen Sätze bis zum Alter von 4;0 Jahren v.a. aus Kausalsätzen und einfachen Relativsätzen (Attributsätzen) bestehen. Kausalsätze werden bereits ab dem Alter von 3;0 Jahren korrekt gebraucht, einfache Relativsätze ab 4;0 Jahren. Beide gehören konzeptuell gesehen zweifellos zu den wenig anspruchsvollen komplexen Relationen. Zudem erfordern sie keine modus-morphologischen Änderungen des Verbs. In der untersuchten Alterspanne kamen keine komplexeren Nebensätze vor.

Dieser Befund wird mit den Angaben der portugiesischen Autoren Sim-Sim (1998), Lima (2000), Rigolet (2000), Costa und Santos (2003) und Sim-Sim, Silva und Nunes (2008) bestätigt. Die genannten Autoren gehen von einem frühen Gebrauch von einfachen Nebensätzen aus, während anspruchsvollere Strukturen sich in Abhängigkeit ihrer Komplexität und des sprachlichen Modells bis ins Erwachsenenalter entwickeln.

Im vorliegenden Testverfahren wird deshalb die Fähigkeit zum komplexen Satzbau anhand von zwei Kausalsätzen unter den **frühen Fähigkeiten, ab dem Alter von 4;0 Jahren** geprüft. Das Kriterium der Zielsprachlichkeit ist einzig und allein das Vorhandensein der nebensatzeinleitenden Konjunktion „porque“ (weil).

Die beiden Kausalsätze werden mit entsprechenden Fragen evoziert.

### Item 22: Konjunktionalsatz - kausale Relation

Warum weint das Mädchen?

[ˈpurkə kaiˈu] <... porque caiu> („... weil es gefallen ist“)

### Item 23: Konjunktionalsatz - kausale Relation

Warum zieht der Junge einen Pullover an?

[ˈpurkə əˈta ˈfriju] <... porque está frio> („... weil es kalt ist.“)

alt.: [ˈpurkə ˈtẽm ˈfriju] <... porque tem frio> („... weil er kalt ist.“)

Eine mögliche Antwort mit der nebensatzeinleitenden Konjunktion “para” (“um” ist selbstverständlich auch korrekt.

alt.: [ˈpɛrɐ nɛũ ˈtɛr ˈfriju] <... para não ter frio> („... um nicht kalt zu haben.“)

alt.: [ˈpɛrɐ ir ˈpɛrɐ ...] <... para ir para ...> („... um zu gehen nach ...“)

## 12.5.4 Überblick über die Test-Items

Die „**frühen Fähigkeiten**“ der portugiesischen Sprache werden bis zum Alter von 4;0 Jahren erworben. Sie werden im vorliegenden Testverfahren anhand von 14 Items überprüft und beziehen sich auf das Genus der Determinierer (Item 1, 2, 3, 4), die Subjekt-Verb-Kongruenz (Item 5, 6, 7), den Kasus der Nomina in Objektfunktion (Item 8, 9, 10, 11, 12) und auf frühe Nebensätze (Item 22, 23).

Die „**späten Fähigkeiten**“, die bis zum Alter von 6;0 Jahren erworben werden, sind die Genusmarkierung der Adjektive (Item 13, 14) und der Numerus innerhalb der Nominalphrase (Item 15, 16, 17, 18).

Zu den „**fortgeschrittenen Fähigkeiten**“ ab dem Alter von 6;0 Jahren gehört der Kasus der Personalpronomina in Objektfunktion (Item 19, 20, 21). Insbesondere im Migrationskontext muss geprüft werden, ob die betreffenden Strukturen (Klitika) überhaupt im Umfeld des Kindes gebraucht werden. Klitika sollten deshalb prinzipiell im Migrationskontext nicht in der Gesamtbewertung berücksichtigt werden. Ihr aktiver Gebrauch sollte vielmehr als besonders differenzierter Sprachgebrauch interpretiert werden.

## 12.6 Durchführung des Testverfahrens

### 12.6.1 Auswertungsbogen

In den Auswertungsbogen sind zunächst das Datum der Untersuchung, der Name des Kindes, sein Geburtsdatum, sein genaues Alter und der Name des/der Testleiters/in einzutragen.

Des Weiteren sind folgende Informationen über den sprachbiographischen Hintergrund des Kindes bei den Bezugspersonen zu erfragen:

- ✓ die Sprache der Mutter, des Vaters, anderer Familienmitglieder, der Tagesmutter, der Kindertagesstätte sowie die Familiensprache
- ✓ der Erstkontakt mit der Zweitsprache
- ✓ die vom Kind gesprochenen Sprachen
- ✓ die Sprachfähigkeit des Kindes in der Erstsprache nach dem Urteil der Mutter und des Vaters

### 12.6.2 Beschreibung des Testverfahrens

Das Screening besteht in der Form einer Powerpoint-Präsentation. Jedes der 23 Test-Items entspricht einer Seite dieser ppt.

Links oben auf jeder Seite befinden sich ein oder zwei Startsymbole. Durch Anklicken dieser Symbole erscheint eine portugiesische Stimme, die mit einer Aufforderung oder einer Frage eine bestimmte grammatische Struktur evoziert.

Links unten auf jeder Seite befinden sich ein, zwei oder drei Startsymbole, anhand derer die möglichen Antworten abgerufen werden können. Sie sollen dem/der

Diagnostiker/in v.a. in der Vorbereitung auf das Screening behilflich sein. Sie sollten dem Kind nicht vorgespielt werden.

Rechts unten auf jeder Seite findet sich ein weiteres Symbol, dessen Anklicken die Aufforderung „Bitte antworte auf Portugiesisch!“ aktiviert. Auf dieses Symbol sollte gedrückt werden, falls das Kind in der Zweitsprache statt in der Zielsprache antworten sollte.

Nach jedem Test-Item muss der/die Testleiter/in die Äußerung des Kindes als „korrekt“, „inkorrekt“ oder „nicht beurteilbar“ bewerten. Im Auswertungsbogen ist dies entsprechend einzutragen. Als „korrekt“ werden die Test-Items bewertet, wenn die weiter unten unterstrichenen morphologischen Markierungen gebildet werden. „Nicht beurteilbar“ sind alle uneindeutigen Antworten oder falls das Kind angibt, die Antwort nicht zu kennen oder keine Antwort gibt.

In der Folge werden die 23 Testfolien mit dem genauen Wortlaut der Start- und Antwortsymbole (in die deutsche Sprache übersetzt) sowie mit Hinweisen zur Bewertung beschrieben. Die korrekten Antworten stehen in Standardschrift und phonetischer Schrift (Langenscheidt 2011). Der/die Testleiter/in muss auf die unterstrichenen Morpheme achten.

*Item 1 (Genus - Artikel/ Femininum: ein / der Tisch)*

Startsymbol 1: Es ist sehr gut, dass du 2 Sprachen sprichst. Jetzt werde ich dir 4 Bilder zeigen.

Startsymbol 2: Sag mir bitte auf Portugiesisch, was du siehst. Das ist ... ?

Mögliche Zielantworten:

Antwortsymbol 1: uma mesa                    ['u<sup>m</sup>e 'mezə]

Antwortsymbol 2: a mesa                        [e 'mezə]

Bei der Bewertung der Antwort des Kindes ist auf den unbestimmten resp. bestimmten Artikel zu achten. Dieser endet bei den weiblichen Nomina auf „-a“ und harmoniert klanglich mit den regelhaften weiblichen Nomina.

*Item 2 (Genus - Artikel/ Maskulinum: ein / der Hase)*

Startsymbol: Sag mir bitte auf Portugiesisch, was du siehst. Das ist ... ?

Mögliche Zielantworten:

Antwortsymbol 1: um coelho                    ['u<sup>m</sup> 'kweɫu]

Antwortsymbol 2: o coelho                        [u 'kweɫu]

Zu achten ist auch hier auf den unbestimmten resp. bestimmten Artikel, der bei den männlichen Nomina „um“ oder „-o“ lautet und ebenfalls mit den regelhaften männlichen Nomina auf „-o“ klanglich harmoniert.

*Item 3 (Genus - Artikel/ Maskulinum: ein / der Eimer)*

Startsymbol: Sag mir bitte auf Portugiesisch, was du siehst. Das ist ... ?

Mögliche Zielantworten:

Antwortsymbol 1: um balde                    ['u<sup>m</sup> 'baldə]

Antwortsymbol 2: o balde                        [u 'baldə]

Der unbestimmte resp. bestimmte männliche Artikel „um“ oder „o“ muss stimmen.

*Item 4 (Genus - Artikel/ Femininum: eine / die Blume)*

Startsymbol: Sag mir bitte auf Portugiesisch, was du siehst. Das ist ... ?

Mögliche Zielantworten:

Antwortsymbol 1: uma flor                        ['u<sup>m</sup>e 'flor]

Antwortsymbol 2: a flor                                [e 'flor]

Der unbestimmte resp. bestimmte weibliche Artikel auf „-a“ ist zu berücksichtigen.

*Item 5 (Subjekt-Verb-Kongruenz (3. Pers. Sing.): Der Junge liest.)*

Startsymbol 1: Jetzt werden wir andere Bilder sehen. Ich sage dir auf Deutsch, was wir sehen. Danach sagst du denselben Satz auf Portugiesisch.

Startsymbol 2: Ich sehe: „Der Junge liest.“ Wie sagst du das auf Portugiesisch?

Antwortsymbol: O menino está a ler. [u mə'ninu ə'ʃtɐ e 'ler]

Entscheidend ist hier das Verbsuffix „-á“ der 3. Person Einzahl des Hilfsverbs „estar“.

*Item 6 (Subjekt-Verb-Kongruenz (3. Pers. Plural): Die Mädchen singen.)*

Startsymbol: Ich sehe: „Die Mädchen singen.“ Wie sagst du das auf Portugiesisch?

Antwortsymbol: As meninas estão a cantar. [ɐʃ mə'ninɐʃ ə'ʃtɐu e kɛn'tar]

Zu achten ist auf das Hilfsverb „estar“, das die Markierung der 3. Person Mehrzahl „ão“ tragen muss.

*Item 7 (Subjekt-Verb-Kongruenz (2. Pers. Sing.): Was machst du?)*

Startsymbol: Ich frage den Jungen: „Was machst du?“ Wie sagst du das auf Portugiesisch?

Antwortsymbol: O que é que estás a fazer? [u ki 'ɛ kə ə'ʃtɐz e fɐ'zer]

In diesem Beispiel ist die Markierung der 2. Person Singular „-ás“ des Hilfsverbs „estar“ wichtig.

*Item 8 (direktes Objekt: eine / die Katze)*

Startsymbol 1: Wir werden die nächsten Bilder sehen und danach werde ich dir Fragen stellen. Bitte antworte mir auf Portugiesisch.

Startsymbol 2: Was hat der Junge?

Mögliche Zielantworten:

Antwortsymbol 1: um gato [ˈũ 'gatu]

Antwortsymbol 2: o gato [u 'gatu]

Zu achten ist auf den unbestimmten resp. bestimmten Artikel „um“ resp. „o“.

*Item 9 (indirektes Objekt: dem Hasen / einem Hasen)*

Startsymbol: Wem gibt das Mädchen eine Möhre?

Mögliche Zielantworten:

Antwortsymbol 1: ao coelho [ˈau 'kweɫu]

Antwortsymbol 2: a um coelho [a ˈũ 'kweɫu]

Hier ist sowohl auf die Präposition „a“ als auch auf den bestimmten resp. unbestimmten Artikel „o“ resp. „um“ zu achten. Beide Morpheme müssen in der Antwort des Kindes vorhanden sein. In Antwort 1 verschmilzt die Präposition „a“ mit dem Artikel „o“. In Antwort 2 sind beide unabhängig.

*Item 10 (Genitivobjekt: des Mädchens / eines Mädchens)*

Startsymbol: Wessen Hund ist das?

Mögliche Zielantworten:

Antwortsymbol 1: da menina [ˈdɐ mə'ninɐ]

Antwortsymbol 2: de uma menina [ˈdɐ ˈumɐ mə'ninɐ]

Antwortsymbol 3: duma menina [ˈdumɐ mə'ninɐ]

Auch hier ist sowohl auf den bestimmten resp. unbestimmten Artikel „a“ resp. „uma“ zu achten als auch auf die Präposition „de“. Diese verschmilzt in Antwort 1 und 3 mit dem Artikel. In Antwort 2 ist sie unabhängig.

*Item 11 (Präpositionalobjekt (Ort): auf dem Tisch / auf einem Tisch)*

Startsymbol: Wo sind die Bücher?

Mögliche Zielantworten:

Antwortsymbol 1: em cima da mesa [ˈɛi sime ˈdɐ ˈmeʒɐ]

Antwortsymbol 2: em cima de uma mesa [ˈɛi ˈsime ˈdɐ ˈume ˈmeʒɐ]

Antwortsymbol 3: em cima duma mesa [ˈɛi ˈsime ˈdume ˈmeʒɐ]

Antwortsymbol 4: na mesa [ˈnɐ ˈmeʒɐ]

Zu beachten ist in den 3 ersten Antworten neben dem bestimmten resp. unbestimmten Artikel „a“ resp. „uma“ die Präposition „em cima de“ (auf). Diese verschmilzt in Antwort 1 und 3 mit dem Artikel. In Antwort 2 ist sie unabhängig. Die 4. Antwort ist eine umgangssprachlich v.a. von jüngeren Kindern gebrauchte und weniger differenzierte Variante mit der Präposition „em“ (in), die zusammen mit dem bestimmten Artikel „a“ zu „na“ fusioniert. Sie wird ebenfalls als korrekt angenommen.

*Item 12 (Präpositionalobjekt - Art und Weise): mit einem Löffel / mit dem Löffel)*

Startsymbol: Das Mädchen isst womit?

Mögliche Zielantworten:

Antwortsymbol 1: com uma colher [ˈkõ ˈume kuˈlɐr]

Antwortsymbol 2: com a colher [ˈkõ ɐ kuˈlɐr]

In diesem Item kommt es auf die Präposition „com“ mit dem unbestimmten resp. bestimmten Artikel „uma“ resp. „a“ an.

*Item 13 (Genus - Adjektiv/ Femininum: schön)*

Startsymbol 1: Jetzt wirst du 4 Bilder sehen. Ich werde den Satz beginnen und du wirst ihn beenden.

Startsymbol 2: Bitte sag mir auf Portugiesisch: Das Mädchen ist schön, die Mütze ist schön, der See ist schön und die Blume ist...?

Antwortsymbol: linda [ˈlĩndɐ]

Auch hier geht es ausschließlich um die weibliche Endung „-a“ des Adjektivs.

*Item 14 (Genus - Adjektiv/ Femininum: schwarz)*

Startsymbol: Bitte sag mir auf Portugiesisch: Das Sofa ist schwarz, der Hase ist schwarz, das Auto ist schwarz und die Tasche ist...?

Antwortsymbol: preta [ˈpretɐ]

Hier ist ausschließlich auf die weibliche Endung „-a“ des Adjektivs zu achten.

*Item 15 (Numerus/ Plural Maskulinum: die Hasen / zwei Hasen)*

Startsymbol: Sag mir bitte auf Portugiesisch was du siehst.

Das ist ein Hase. Und das sind ...?

Mögliche Zielantworten:

Antwortsymbol 1: os coelhos [u ˈkweɫu]

Antwortsymbol 2: dois coelhos [ˈdoi ˈkweɫu]

Zu achten ist sowohl auf die Mehrzahl-Markierung des Determinierers (bestimmter Artikel „os“ oder Quantifizierer „dois“) als auch auf die Plural-Markierung des Nomens „-os“.

Items 15-18 dürfen nicht durch eine möglicherweise nicht-zielsprachliche Genusmarkierung am Artikel als falsch bewertet werden (z.B. „as coelhos“). Es ist strikt auf die Pluralmarkierung zu achten.

*Item 16 (Numerus/ Plural Femininum: die Mädchen / zwei Mädchen)*

Startsymbol: Sag mir bitte auf Portugiesisch was du siehst.

Das ist ein Mädchen. Und das sind ...?

Mögliche Zielantworten:

Antwortsymbol 1: as meninas [ɐ̃ mənɨnɐ]

Antwortsymbol 2: duas meninas [ˈduɐ̃ mənɨnɐ]

Auch hier ist sowohl die Mehrzahl-Markierung des Determinierers (bestimmter weiblicher Artikel „as“ oder Quantifizierer „duas“) als auch die Plural-Markierung des Nomens „-as“ zu berücksichtigen.

*Item 17 (Numerus/ Plural Femininum: die Blumen / zwei Blumen)*

Startsymbol: Sag mir bitte auf Portugiesisch was du siehst.

Das ist eine Blume. Und das sind ...?

Mögliche Zielantworten:

Antwortsymbol 1: as flores [ɐ̃ ˈflorɐ]

Antwortsymbol 2: duas flores [ˈduɐ̃ ˈflorɐ]

Die Mehrzahl-Markierung des Determinierers (bestimmter weiblicher Artikel „as“ oder Quantifizierer „duas“) und die Plural-Markierung des Nomens „-es“ müssen vorhanden sein.

*Item 18 (Numerus/ Plural Maskulinum: die Eimer / zwei Eimer)*

Startsymbol: Sag mir bitte auf Portugiesisch was du siehst.

Das ist ein Eimer. Und das sind..?

Mögliche Zielantworten:

Antwortsymbol 1: os baldes [u ˈbaldɐ]

Antwortsymbol 2: dois baldes [ˈdoj ˈbaldɐ]

Die Mehrzahl-Markierung des Determinierers (bestimmter Artikel „os“ oder Quantifizierer „dois“) und die Plural-Markierung des Nomens „-es“ müssen kongruieren.

*Item 19 (Akkusativpersonalpronomen: Sie putzt sie.)*

Startsymbol: Was macht das Mädchen mit der Tafel?

Mögliche Zielantworten:

Antwortsymbol 1: (Está) a limpá - lo. [(ə̃ˈtɐ) ɐ ˈlɨmˈpɐ - ˈlo]

Antwortsymbol 2: Ela limpa - o. [ˈɛlɐ ˈlɨmpɐ - ˈo]

Im Fokus steht das Akkusativklitikon „lo“ resp. „o“.

*Item 20 (Dativpersonalpronomen: Sie gibt ihm einen Knochen.)*

Startsymbol: Was macht das Mädchen mit dem Hund?

Antwortsymbol: (Está) a dar lhe um osso. [(ə̃ˈtɐ) ɐ ˈdɐr ˌɛ ˈũ ˈosu]

Hier muss das Dativklitikon „lhe“ vorhanden sein.

*Item 21 (Reflexivpersonalpronomen: Sie kämmt sich.)*

Startsymbol: Was macht das Mädchen?

Mögliche Zielantworten:

Antwortsymbol 1: (Está) a pentear-se. [(ə̃ˈtɐ) ɐ pɛ̃nt ˈjar ˈsɛ]

Antwortsymbol 2: Penteia-se. [pɛ̃nt ˈjɛ ˈsɛ]

Das Reflexivpronomen „se“ muss vorhanden sein.

*Item 22 (Konjunktionalsatz: ... weil es gefallen ist)*

Startsymbol: Auf diesem Bild sehe ich ein Mädchen weinen. Warum weint das Mädchen?

Antwortsymbol: ... porque caiu. [ˈpurkə kaiˈu]

Es muss ausschließlich darauf geachtet werden, ob die Antwort mit der Konjunktion „porque“ eingeleitet wird resp. diese Konjunktion enthält.

*Item 23 (Konjunktionalsatz: ... weil es kalt ist / ... weil er kalt „hat“ / „um nicht kalt zu haben“)*

Startsymbol: Hier sehe ich einen Jungen, der einen Pullover anzieht. Warum zieht der Junge den Pullover an?

Mögliche Zielantworten:

Antwortsymbol 1: ... porque está frio. [ˈpurkə əˈtɐ ˈfriɐ]

Antwortsymbol 2: ... porque tem frio. [ˈpurkə əˈtɐ ˈfriɐ]

Antwortsymbol 3: ... para não ter frio. [ˈpɐrɐ nɐ̃u ˈtɛr ˈfriɐ]

Auch hier ist ausschließlich darauf zu achten, ob die Antwort mit der Konjunktion „porque“ (weil) oder „para“ (um) eingeleitet wird resp. diese Konjunktion enthält.

## 12.7 Interpretation des Testverfahrens

### 12.7.1 Kriterien eines auffälligen Spracherwerbs

Die „frühen Fähigkeiten“ der portugiesischen Sprache sollten im Alter von 4;0 Jahren beherrscht werden. Es handelt sich insgesamt um 14 Test-Items: Items 1-12 und 22-23. Ausgehend vom 90%-Korrektheitskriterium, das 10% Regelverstöße als sprachliche Normvariante sieht (Brown 1973), sind drei oder mehr nicht-zielsprachliche Antworten ein Zeichen, dass das Kind die portugiesische Grammatik nicht altersangemessen erworben hat. Dies ergibt einen Prozentsatz von 14,3% als Kriterium eines auffälligen Grammatikerwerbs.

Ab dem Alter von 6;0 Jahren werden auch die „späten Fähigkeiten“ anhand von 6 Items (Items 13-18) in die Interpretation einbezogen, so dass das Kind insgesamt 20 Aufgaben zu beantworten hat. Ausgehend von den 10% tolerierten Regelverstößen darf dem Kind unter den „späten Fähigkeiten“ 1 Fehler unterlaufen. Die Anzahl an erlaubten Fehlern in den „frühen“ und „späten Fähigkeiten“ zusammen beträgt 3 Fehler, was einem Prozentsatz von 15,0% als Kriterium eines auffälligen Grammatikerwerbs entspricht.

Ab dem Alter von 6;0 Jahren werden ebenfalls die „fortgeschrittenen Fähigkeiten“ anhand von 3 Items (Items 19-21) im Screening berücksichtigt. Wie bereits weiter oben erwähnt, zeigte die Erprobung des vorliegenden Verfahrens an einer Stichprobe von sprachunauffälligen Kindern mit portugiesischer Erstsprache im Alter zwischen 6;0 und 8;6 Jahren in der luxemburgischen Grundschule, dass Objektklitika selbst in dieser Altersgruppe nicht immer gebraucht wurden. Das kann an Sprachwandelphänomenen im Migrationskontext liegen resp. daran, dass diese Strukturen nicht von den Bezugspersonen gebraucht werden. Beide Möglichkeiten sind bei der Anwendung des vorliegenden Verfahrens zu hinterfragen.



Die Prüfung der Klitika sollte deshalb im Migrationskontext prinzipiell nicht in die Gesamtbewertung einfließen und der aktive Gebrauch der Klitika in den Zusatz-Items sollte vielmehr als besonders differenzierter Sprachgebrauch bewertet werden.

**Prozentwerte falscher Äußerungen als Kriterium eines auffälligen Spracherwerbs und Hinweis auf einen differenzierten Sprachgebrauch:**

Items	Auffällig	Differenzierte Sprache	frühe Fähigkeiten	frühe+späte Fähigkeiten	fortgeschr. Fähigkeiten
14	>2 falsch	/	14,3%		/
20	>3 falsch	/		15,0%	/
3	/	≤3 richtig			

**12.7.2 Durchführungsbeispiel 1: João (6;0 Jahre)**

**Sprachbiographischer Hintergrund**

In Joãos Familie wird ausschließlich Portugiesisch gesprochen. Auch seine Tagesmutter redet nur Portugiesisch mit ihm, so dass João bis zu seinem Eintritt in den Kindergarten im Alter von 3;10 Jahren in einem weitgehend portugiesischen Sprachumfeld aufwuchs.

Nach einem Jahr täglichem Kindergartenbesuch lagen Joãos Zweitsprachkenntnisse im Luxemburgischen weit hinter denen seiner Mitschüler mit vergleichbarem Migrationshintergrund. Auch seine Erstsprachkenntnisse wurden vom Personal der Einrichtung als förderbedürftig eingeschätzt. Obwohl Joãos Eltern dessen Sprachentwicklung im Portugiesischen stets als altersgerecht bezeichneten und seine kargen Äußerungen auf eine zurückhaltende Persönlichkeit zurückführten, erhielt João eine verstärkte Sprachförderung im 2. Kindergartenjahr. Einer Einschulung in eine Förderschule mit Schwerpunkt Sprache für die 1. Klasse der Grundschule willigten die Eltern schlussendlich am Ende des 2. Kindergartenjahres doch ein.

**Ergebnisse des Screenings**

**Quantitative Bewertung**

Die Ergebnisse des Screenings zeigen, dass João sowohl die für 4-jährige Kinder geltenden frühen als auch die für 6-jährige Kinder geltenden späten Fähigkeiten der portugiesischen Sprache nicht beherrscht:

- 38% zielsprachliche Antworten, bezogen auf die frühen Fähigkeiten
- 42% zielsprachliche Äußerungen, bezogen auf alle Items (frühe und späte Fähigkeiten ohne Objektklitika).

Joãos Prozentwerte belegen damit eindeutig eine Spracherwerbsstörung im Portugiesischen, von der die frühen Fähigkeiten noch betroffener sind als die späten. Die

Ergebnisse des Screenings bestätigen die Entscheidung zugunsten der Förderschule mit Schwerpunkt Sprache.

### **Qualitative Bewertung**

Während die Subjekt-Verb-Kongruenz und die Pluralmarkierung vergleichsweise gut gelingen, sind alle anderen grammatischen Regeln stark beeinträchtigt:

- João gebraucht kaum freie Morpheme: Artikel, Präpositionen und Konjunktionen bleiben weitgehend aus.
- Die Satzobjekte (direktes, indirektes Objekt, Präpositionalobjekte) werden nicht markiert.
- Die Genusmarkierung an den vorhandenen Artikeln und Adjektiven ist nicht-zielsprachlich.

## **12.7.2 Durchführungsbeispiel 2: Mara (6;6 Jahre)**

### **Sprachbiographischer Hintergrund**

Auch in Maras Familie, inklusive die Tagesmutter, wird nur Portugiesisch geredet und auch Mara kam erstmals im Kindergarten mit 3;4 Jahren mit der luxemburgischen Sprache in Kontakt.

Mara ist ein zurückhaltendes Mädchen, sie fand in ihrer Klasse aber sofort zwei enge Freundinnen in der Person von zwei portugiesischen Mädchen.

Aufgrund ihrer schwachen Leistungen in allen Schuleingangstests, insbesondere der sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache Luxemburgisch, wurde ihre Einschulung in die 1. Klasse um 1 Jahr verschoben. Es stellte sich die Frage, ob auch der Erstspracherwerb gestört sei und ob Mara einer intensiven Sprachtherapie zugeführt resp. in eine Förderschule mit Schwerpunkt Sprache orientiert werden soll.

### **Ergebnisse des Screenings**

#### **Quantitative Bewertung**

Die Ergebnisse des Screenings zeigen, dass Mara sowohl die für 4-jährige Kinder geltenden frühen als auch die für 6-jährige Kinder geltenden späten Fähigkeiten der portugiesischen Sprache beherrscht:

- 100% zielsprachliche Antworten, bezogen auf die frühen Fähigkeiten
- 100% zielsprachliche Äußerungen, bezogen auf alle Items (ohne Objektklitika)

Maras Prozentwerte schließen damit eindeutig eine Spracherwerbsstörung im Portugiesischen aus.

## **Qualitative Bewertung**

Mara gebrauchte hingegen weder Objektpersonalpronomina noch Reflexivpersonalpronomina, welche zu den fortgeschrittenen Fähigkeiten ab 6;0 Jahre gehören. Dies trifft allerdings auf viele gleichaltrige Kinder mit Erstsprache Portugiesisch in Luxemburg zu und ist vermutlich auf Sprachwandelphänomene in der Migrationssituation zurückzuführen.

Maras Schwierigkeiten mit dem Erwerb der Zweitsprache Luxemburgisch sind mit hoher Wahrscheinlichkeit auf pragmatisch-kommunikative Faktoren und auf ihre zurückhaltende Persönlichkeit zurückzuführen. Eine intensive Förderung der Zweitsprache in einer Kleingruppe mit vermehrt nicht-portugiesischen Kindern wäre angebracht, nicht zuletzt auch, um Mara dazu aufzumuntern, Kontakte mit anderen Kindern aufzunehmen.

# SCREENING Portugiesisch

Name: João

geb.: 30.10.2007

6;0 Jahre

Untersuchung: 06.11.2013

## Auswertungsbogen nach dem Modell der ESGRAF-MK (Motsch 2011)

### Morphologische Fähigkeiten

#### Frühe Fähigkeiten

Genus Artikel			+	0	-
Item 1	uma / a mesa	['ume / ə 'mezə]	Tisch		-
Item 2	um / o coelho	['ũ / u 'kweɫu]	Hase		-
Item 3	um / o balde	['ũ / u 'baldə]	Eimer	+	
Item 4	uma / a flor	['ume / ə 'flor]	Blume		-

#### Subjekt-Verb-Kongruenz

Item 5	está	[ə'ta]	ist	+	
Item 6	estão	[ə'tɛu]	sind	+	
Item 7	estás	[ə'taz]	bist	+	

#### Kasus Nomina

Item 8	um gato	['ũ 'gatu]	eine Katze		-
Item 9	ao coelho	['au 'kweɫu]	dem Hasen		-
Item 10	da menina	['dɐ mə'nine]	des Mädchens	+	
Item 11	em cima da (na) mesa	['ɛi 'sime 'dɐ ('nɐ) 'mezə]	auf dem Tisch		-
Item 12	com a colher	['kõ ə ku'ɫer]	mit dem Löffel		-

#### Späte Fähigkeiten

##### Genus Adjektiv

Item 13	linda	['lĩnde]	schön		-
Item 14	preta	['prete]	schwarz		-

##### Plural

Item 15	dois coelhos	['doif 'kweɫu]	zwei Hasen	+	
Item 16	duas meninas	['duɛf mə'nine]	zwei Mädchen	+	
Item 17	duas flores	['duɛf 'florə]	zwei Blumen	+	
Item 18	dois baldes	['doif 'baldə]	zwei Eimer		-

#### Fortgeschrittene Fähigkeiten

##### Kasus Personalpronomen

Item 19	a limpá - <u>lo</u>	[ə lĩm'pa - 'lo]	putzt <u>sie</u>		-
Item 20	a dar - <u>lhe</u>	[ə 'dar ɫə]	gibt <u>ihm</u>		-
Item 21	a pentear - <u>se</u>	[ə pɛnt 'jar 'sə]	kämmt <u>sich</u>		-

### Syntaktische Fähigkeiten

			+	0	-
<b>Konjunktionalsätze</b>					
Item 22	porque caiu	['purkə kai'u]	weil		-
Item 23	porque está frio	['purkə ə'ta 'friɯ]	weil	0	
	porque tem frio	['purkə 'tɛm 'friɯ]	weil		
	para não ter frio	['pɛrɐ nɛu 'ter 'friɯ]	um		

#### Sprachbiographie

Sprache Mutter: Portugiesisch  
 Sprache Vater: Portugiesisch  
 Sprache weiterer Personen in der Familie: Tagesmutter: Portugiesisch  
 Familiensprache(n): Portugiesisch  
 Luxemburgisch seit: 3;10 Jahre  
 Kind spricht außer Portugiesisch und Luxemburgisch: /  
 Sprachfähigkeit im Portugiesischen nach dem Urteil der Mutter:  
 altersgerecht  
 Sprachfähigkeit im Portugiesischen nach dem Urteil des Vaters:  
 altersgerecht

#### Ergebnis

Itemanzahl: 20                    +: 8                    0: 1                    -: 11

**% falscher Äußerungen: 11/19 = 58%**

**% falscher Äußerungen ohne späte Fähigkeiten: 8/13 = 62%**

**Fortgeschrittene Fähigkeiten: wurden nicht gebraucht**

Legenda: + korrekt                    0 nicht beurteilbar / keine Äußerung                    - falsch

**SCREENING Portugiesisch**  
Auswertungsbogen nach dem Modell der ESGRAF-MK (Motsch 2011)

Name: Mara

geb.: 12.05.07

6;6 Jahre

Untersuchung: 22.11.13

**Morphologische Fähigkeiten**

**Frühe Fähigkeiten**

Genus Artikel			+	0	-
Item 1	uma / a mesa ['umɐ / ə 'mezɐ]	Tisch	+		
Item 2	um / o coelho ['ũ / u 'kweɫu]	Hase	+		
Item 3	um / o balde ['ũ / u 'baldə]	Eimer	+		
Item 4	uma / a flor ['umɐ / ə 'flɔr]	Blume	+		

**Subjekt-Verb-Kongruenz**

Item 5	está [ə'ta]	ist	+
Item 6	estão [ə'tɛu]	sind	+
Item 7	estás [ə'taz]	bist	+

**Kasus Nomina**

Item 8	um gato ['ũ 'gatu]	eine Katze	+
Item 9	ao coelho ['au 'kweɫu]	dem Hasen	+
Item 10	da menina ['dɐ mə'ninɐ]	des Mädchens	+
Item 11	em cima da (na) mesa [ 'ɛi 'sime 'dɐ ('nɐ) 'mezɐ]	auf dem Tisch	+
Item 12	com a colher ['kõ ə ku'ɫɐr]	mit dem Löffel	+

**Späte Fähigkeiten**

**Genus Adjektiv**

Item 13	linda ['lĩndɐ]	schön	+
Item 14	preta ['preɔ]	schwarz	+

**Plural**

Item 15	dois coelhos ['doif 'kweɫu]	zwei Hasen	+
Item 16	duas meninas ['duɛf mə'ninɐ]	zwei Mädchen	+
Item 17	duas flores ['duɛf 'flɔrɐ]	zwei Blumen	+
Item 18	dois baldes ['doif 'baldə]	zwei Eimer	+

**Fortgeschrittene Fähigkeiten**

**Kasus Personalpronomen**

Item 19	a limpá - <u>lo</u> [ɐ lĩm'pa - 'lo]	putzt <u>sie</u>	-
Item 20	a dar - <u>lhe</u> [ɐ 'dar ɫɐ]	gibt <u>ihm</u>	-
Item 21	a pentear - <u>se</u> [ɐ pɛnt 'jar 'sɐ]	kämmt <u>sich</u>	-

**Syntaktische Fähigkeiten**

**Konjunktionalsätze**

Item 22	porque caiu ['purkə kai'u]	weil	+
Item 23	porque está frio ['purkə ə'ta 'friɯ]	weil	+
	porque tem frio ['purkə 'tɛm 'friɯ]	weil	
	para não ter frio ['pɛrɐ nɛu 'ter 'friɯ]	um	

**Sprachbiographie**

Sprache Mutter: Portugiesisch  
 Sprache Vater: Portugiesisch  
 Sprache weiterer Personen in der Familie: Tagesmutter: Portugiesisch  
 Familiensprache(n): Portugiesisch  
 Luxemburgisch seit: 3;4 Jahre  
 Kind spricht außer Portugiesisch und Luxemburgisch: /  
 Sprachfähigkeit im Portugiesischen nach dem Urteil der Mutter:  
 altersgerecht  
 Sprachfähigkeit im Portugiesischen nach dem Urteil des Vaters:  
 altersgerecht

**Ergebnis**

Itemanzahl: 20                    +: 20                    0: /                    -: /

**% falscher Äußerungen: 0/20 = 0%**

**% falscher Äußerungen ohne späte Fähigkeiten: 0/14 = 0%**

**Fortgeschrittene Fähigkeiten: wurden nicht gebraucht**

Legenda: + korrekt      0 nicht beurteilbar / keine Äußerung      - falsch

# Schluss

## Zusammenfassung

Angesichts der hohen Anzahl an mehrsprachigen Kindern, allen voran den rund 30% Kindern mit portugiesischer Erst- oder Familiensprache, stehen die sonderpädagogischen Fachkräfte, die in Luxemburg mit Diagnostik, Förderung und Therapie von Kindern mit Sprachauffälligkeiten beauftragt sind, vor der anspruchsvollen Aufgabe, sprachliche Regelabweichungen im Zweitspracherwerb von Abweichungen abzugrenzen, die auf eine Spracherwerbsstörung schließen lassen. Um eine falsche Diagnose zu vermeiden und den betroffenen Kindern eine ihrer Situation angemessene sprachliche Intervention zukommen zu lassen, ist neben der Erfassung ihres sprachbiographischen und kulturellen Hintergrundes, die Erhebung und Interpretation ihrer sprachlichen Fähigkeiten nicht nur in der Zweitsprache Luxemburgisch, sondern auch in der Erstsprache Portugiesisch notwendig.

Im sprachtherapeutischen Kontext ist deshalb die Kenntnis des frühen unauffälligen Grammatikerwerbs der portugiesischen Sprache und dessen Erwerbsreihenfolge Voraussetzung einer zielgerichteten Differenzial- und Förderdiagnostik.

Im allgemeinbildenden Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist die Relevanz eines solchen linguistischen Bezugsmodells aber nicht weniger opportun. Denn auch hier erlaubt eine Sprachstandsfeststellung der vom Kind gesprochenen Sprachen eine differenzierte Analyse seiner sprachlichen Fähigkeiten, eine mögliche Feststellung von Förderbedarf und das Einleiten von Maßnahmen zur Erhöhung der sprachlichen Gesamtkompetenz und somit der Chancengleichheit im Bildungssystem.

Ein grammatisches Bezugsmodell ermöglicht:

- die entwicklungsadäquate Einschätzung der grammatischen Fähigkeiten eines Kindes in seiner Erstsprache (L1).
- die differenzialdiagnostische Unterscheidung von Kindern mit entwicklungsadäquatem Erwerb der Erstsprache, aber auffälligem Zweitspracherwerb (L2) und Kindern mit Sprachauffälligkeiten sowohl in L1 als auch in L2. Die Therapie- und Förderentscheidungen in beiden Gruppen unterscheiden sich grundlegend.
- die Ableitung individuell abgestimmter, spracherwerbsadäquater und entwicklungsproximaler Ziele zur Sprachtherapie und -förderung bei sprachauffälligen Kindern in L1.

**Ein grammatisches Bezugsmodell stellt somit die Grundlage einer spracherwerbsorientierten und zielgerichteten Differenzial- und Förderdiagnostik sowohl im sprachtherapeutischen als auch im allgemeinbildenden Unterricht dar.**

**Die Untersuchung des frühen unauffälligen Grammatikerwerbs der portugiesischen Sprache entspricht deshalb der 1. Zielsetzung der vorliegenden Arbeit. Sie ist Inhalt von Teil A:**

Die syntaktischen und morphologischen Fähigkeiten in der Erstsprache Europäisch-Portugiesisch von 72 Kindern zwischen 2;0 und 4;0 Jahren wurden in einer empirischen Anlage in einem Querschnitt (70 Kinder), ergänzt durch einen Längsschnitt (2

Kinder), im Zeitraum zwischen September 2009 und April 2012 untersucht (Kapitel 6, 7 und 8). Die Sprachdaten wurden nach lexikalischen und funktionalen Kategorien analysiert und ausgewertet, die dem Prinzipien- und Parameter-Modell der Rektions-Bindungstheorie (Chomsky 1981) entnommen und den konkreten Daten angepasst wurden (Kapitel 5). Wegen ihrer präzisen Beschreibungsmethodik und ihrer sprach-erwerbsorientierten Anwendung wurde auf die grammatische Theorie der Generativen Grammatik zurückgegriffen (Kapitel 4).

Bei der Interpretation der Ergebnisse wurde der Erwerb der italienischen und französischen Sprache (Kapitel 2 und 3), als weitere Repräsentanten der Gruppe der romanischen Sprachen, den Resultaten der vorliegenden Untersuchung gegenübergestellt. Auch der Erwerb der deutschen Sprache, als germanische Sprache, wurde mit den Ergebnissen kontrastiert.

Teil A schließt mit einer Erwerbssequenz resp. Erwerbsschwerpunkten des ungestörten Erwerbs der syntaktischen und morphologischen Fähigkeiten bei Kindern mit Erstsprache Portugiesisch im Alter zwischen 2 und 4 Jahren ab (Kapitel 9 und 10).

Damit wird die 1. Frage der Zielsetzung beantwortet:

*In welcher Reihenfolge erwerben Kinder im Alter zwischen 2 und 4 Jahren syntaktische und morphologische Fähigkeiten in ihrer Erstsprache Portugiesisch?*

Die gewonnene Erwerbssequenz bezieht sich auf

1. den Erwerb der lexikalischen Kategorien und ihrer Projektionen und
2. auf den Erwerb der funktionalen Kategorien.

Ad 1: Die Erwerbssequenz der lexikalischen Kategorien und ihrer Projektionen beinhaltet eine Konstituentenstrukturanalyse und eine Wortstellungsanalyse.

Die Konstituentenstrukturanalyse umfasst:

- die Erwerbssequenz der Verbalphrase, in der sowohl die Zusammensetzung der Verbalphrase mit dem Anteil an deiktischen Äußerungen, Kopulae und argumentfordernden Verben mit ihren obligatorischen und fakultativen Elementen als auch die Art der verbalen Elemente mit nachfolgendem direkten oder indirekten Objekt und/oder präpositionalen Objekt untersucht wird,
- die Erwerbssequenz der Nominalphrase, mit einfachen und komplexen Nominalphrasen, invariablen Pronomina, pro-Subjekten und Personalpronomina,
- die Erwerbssequenz der Adjektivphrase, mit prädikativen Adjektiven mit und ohne voranstehendem Adverb,
- die Erwerbssequenz der Präpositionalphrase mit Adverbien, einfachen Präpositionalphrasen mit Nomina, invariablen Pronomina, Verben oder Adverbien und Personalpronomina sowie komplexen PPn mit attributivem Adjektiv,
- die Erwerbssequenz der Objekte mit dem Erwerb von direkten und indirekten Objekten und Präpositionalobjekten.

In der Wortstellungsanalyse wird die V-O-Folge als grundlegendes syntaktisches Muster der portugiesischen Sprache und die Wortstellung im affirmativen und negativen Hauptsatz untersucht.

Ad 2: Die Erwerbssequenz der funktionalen Kategorien umfasst:

- die Complementizerphrase mit dem Erwerb der Interrogativ- und Nebensätze,
- die Inflexionsphrase mit dem Pro-Drop-Parameter und den Merkmalen des Tempus und der Kongruenz,
- die Determiniererphrase mit den Merkmalen des Genus und Numerus an Determinierern und prädikativen Adjektiven. Unter diesem Abschnitt wird auch die Kasusmarkierung der Personalpronomina in Objektfunktion untersucht.

**Darauf aufbauend werden Methoden einer spracherwerbsorientierten und zielgerichteten Differenzial- und Förderdiagnostik bei Portugiesisch sprechenden Kindern behandelt. Dies entspricht der 2. Zielsetzung der vorliegenden Arbeit und ist Inhalt von Teil B:**

In Teil B findet das in Teil A gewonnene Erwerbswissen eine sprachbehindertenpädagogische Anwendung in der Form einer sprachspezifischen und spracherwerbsorientierten Differenzial- und Förderdiagnostik:

Kapitel 11 richtet sich in erster Linie an Portugiesisch sprechende TherapeutInnen und LehrerInnen. Das in der Einleitung vorgestellte kasuistische Beispiel wird erneut aufgegriffen. Anhand des exemplarischen Sprachkorpus und mit Hilfe der Erwerbssequenz wird differenzialdiagnostisch veranschaulicht, dass die grammatische Entwicklung des vierjährigen João nicht nur in der Zweitsprache Luxemburgisch, sondern auch in der Erstsprache Portugiesisch auffällig ist. Dieselbe Erwerbsreihenfolge ermöglicht die förderdiagnostische Bestimmung, welche grammatischen Strukturen in der Zone der nächsten Entwicklung liegen und Schwerpunkte von Therapie und Förderung sein sollen.

Kapitel 12 richtet sich an TherapeutInnen und LehrerInnen, die nicht Portugiesisch sprechen. Es beinhaltet ein sprachspezifisches Screeningverfahren der frühen grammatischen Fähigkeiten bei Kindern mit Erstsprache Portugiesisch ab dem Alter von 4;0 Jahren im mehrsprachigen Kontext nach dem Vorbild der ESGRAF-MK (Motsch 2011). Ziel ist es, zu überprüfen, ob ein Kind im Alter zwischen 4 und 10 Jahren, das mit unzureichenden Kenntnissen in der Zweitsprache Deutsch auffällt, die grammatischen Basisstrukturen seiner Herkunftssprache beherrscht. Diese werden anhand von 23 Test-Items überprüft, wobei 14 frühe Fähigkeiten, die im Alter von 4;0 Jahren erworben sein sollten, und 6 späte Fähigkeiten, die im Alter von 6;0 Jahren erworben sein sollten, sowie 3 fortgeschrittene Fähigkeiten, die auf einen besonders guten Erwerb schließen lassen, berücksichtigt werden. Das Verfahren erlaubt die differenzialdiagnostische Einschätzung, ob unzureichende Zweitsprachenkenntnisse im Deutschen mit einem auffälligen Erstspracherwerb einhergehen oder nicht. Neben dieser quantitativen Bewertung ermöglicht es auch eine qualitative, förderdiagnostische Bewertung, in dem Sinn, dass die Fehleranalyse der Test-Items Anhaltspunkte über die Schwerpunkte in Therapie und Förderung sein können.

Daraus ergibt sich dann auch eine positive Antwort auf die 2. Zielsetzung:

*Kann die gewonnene Erwerbssequenz als linguistisches Bezugsmodell Grundlage einer spracherwerbsorientierten Differenzial- und Förderdiagnostik sein und das*



*Erstellen eines Screenings der grammatischen Fähigkeiten bei Kindern mit Erstsprache Portugiesisch ab dem Alter von 4;0 Jahren im Kontext der Mehrsprachigkeit ermöglichen?*

## **Schlusswort und Ausblick**

Die vorliegende Arbeit schließt mit dem Stichwort *Interdisziplinarität* ab.

Die Autorin war zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn während 6 Jahren als Grundschullehrerin tätig. Zur Zeit arbeitet sie als Sonderschullehrerin in der ambulanten Förderung und Therapie mit sprachauffälligen Kindern in Grundschulen. Sie befindet sich damit an der Schnittstelle und nicht selten im Spannungsfeld zwischen Grund- und Förderschule.

Denn spätestens seit der Einführung der internationalen Schulleistungsvergleiche und damit der Feststellung von deutlichen Leistungsrückständen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die im Zusammenhang mit der Beherrschung der Schulsprache und damit auch der Erstsprache stehen und angesichts der 25-30% sprachauffälligen deutschen und luxemburgischen Kindergartenkinder (Einleitung), ist der subjektive Druck auf beiden Seiten des Bildungssystems eindeutig gestiegen:

Statt der gegenseitigen, mal mehr, mal weniger fundierten Zuständigkeitszuweisungen bezüglich „meiner“ und „deiner“ Kinder sollte bereits auf der Ebene der Elementarstufe eine *spezifische, interdisziplinär ausgerichtete Didaktik der Mehrsprachigkeit* im Sinne „aller uns gemeinsam anvertrauten Kinder“ weichen:

- Eine solche Didaktik befindet sich im Überschneidungsbereich der allgemeinen Sprachpädagogik und Sprachbehindertenpädagogik.
- Sie sollte zum Ziel haben, sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache der Kinder zu berücksichtigen und zu unterstützen.
- Eine frühe, spracherwerbsorientierte und in regelmäßigen Abständen stattfindende Erhebung des Sprachstandes aller vom Kind gesprochenen Sprachen sollte dabei prozessorientiert die Fortschritte der Kinder dokumentieren und Kinder mit sprachlichem Förderbedarf identifizieren.
- Bei den Kindern mit sprachlichem Förderbedarf sollte die Erfassung der individuellen Sprachbiographie und insbesondere der auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsfähigkeiten dazu führen, dass sie einer ihrer Problematik angemessenen pädagogischen Maßnahme, sei es im sonderpädagogischen oder im allgemeinbildenden Unterricht, zugeführt werden.

Die vorliegende Arbeit kann mit der Erstellung eines spracherwerbstheoretisch orientierten grammatischen Bezugsmodells und eines darauf aufbauenden zielgerichteten Differenzial- und Förderdiagnostikinstrumentes bei Portugiesisch sprechenden mehrsprachigen Kindern ein kleiner Schritt in Richtung einer solchen Didaktik sein, im Sinne der Förderung der Mehrsprachigkeit aller uns anvertrauten Kinder.

## Literatur

Asbrock, D., Ferguson, Cl., Hoheiser-Thiel, N. (2011): *Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Vorschulkindern- ein Praxisleitfaden*. Köln: ProLog.

Azuaga, L. (2005): Morfologia. In: Hub Faria, I., Ribeiro Pedro, E., Duarte, I., Gouveia, C. (Hrsg.): *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (2a ed.) (215-244). Lisboa: Ed Caminho coleção universitária.

Bali, M., Spitznagel, E. (2002): *Italienische Grammatik - kurz und schmerzlos*. München: Langenscheidt.

Barros Ferreira, M., Carrilho, E., Lobo, M., Saramago, J., Segura da Cruz, L. (2005): Variação linguística: Perspectiva dialectological. In: Hub Faria, I., Ribeiro Pedro, E., Duarte, I., Gouveia, C. (Hrsg.): *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (2ª ed.) (479-502). Lisboa: Ed Caminho coleção universitária.

Baxter, A. (2005): Línguas pidgin e crioulas. In: Hub Faria, I., Ribeiro Pedro, E., Duarte, I., Gouveia, C. (Hrsg.): *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (2ª ed.) (535-549). Lisboa: Ed Caminho coleção universitária.

Befi-Lopes, D., Rondon, S. (2010): Características iniciais da comunicação verbal de pré-escolares com Alterações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem em fala espontânea. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 15 (3), 415-420.

Bescherelle (2006): *La grammaire pour tous*. Paris: Hatier.

Boeschoten, H. (1990): *Acquisition of Turkish by immigrant children. A multiple case study of Turkish children in the Netherlands aged 4 to 6*. Wiesbaden: Harrassowitz.

Bottari, P., Cipriani, P., Chilosi, A. M. (1993/94): Protosyntactic devices in the acquisition of Italian free morphology. *Language Acquisition*, 3, 327- 369.

Boulares, M., Frerot, J.-L. (1999): *Grammaire Progressive du Français*. Paris: CLE International.

Broihier, K. Wexler, K. (1995): Children's acquisition of control in temporal adjuncts. In: Schütze, C., Ganger, J., Broihier, K. (Hrsg.): *Papers on Language Processing and Acquisition*. Vol 26 (193-220). Cambridge, MA: MIT Working Papers in Linguistics.

Brown, R. (1973): *A first language. The early stages*. Cambridge: Mass.

Castro, L., Gomes I. (2000): *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cito-Group (2004): *Cito-Sprachtest Zweisprachigkeit. Digitale Sprachstandsfeststellung bei 4-bis 7-jährigen Kinder. Deutsch-Türkisch*. Solingen: Cito Deutschland GmbH.

Chevrie-Muller, C. (2000): Troubles du langage. Bases théoriques. Diagnostic et rééducation. In: Rondal, J.A., Seron, X. (Hrsg.): *Troubles du langage. Bases théoriques. Diagnostic et rééducation* (728-747). Sprimont: Edition Mardaga.

Chevrie-Muller, C. (2007): Exploration du langage oral. In: Chevrie-Muller, C., Narbona J. (Hrsg.): *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques* (3<sup>e</sup> éd.) (87-129). Issy-les-Moulineaux Cedex: Masson.

Chevrie-Muller, C. (2007): Troubles spécifiques du développement du langage (TSL). Dysphasies de développement. In: Chevrie-Muller, C., Narbona J. (Hrsg.): *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques* (3<sup>e</sup> éd.) (361-419). Issy-les-Moulineaux Cedex: Masson.

Chilla S., Rothweiler, M., Babur, E. (2010): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen-Störungen-Diagnostik*. München: Reinhardt.

Chomsky, N. (1957): *Syntactic structures*. De Hague: Mouton.

Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.  
(deutsche Übersetzung: (1971): *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.

Chomsky, N. (1981): *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.

Chomsky, N. (1986): *Knowledge of Language*. New York: Praeger.

Chomsky, N. (1995): *The Minimalist Programm*. Cambridge: MIT Press.

Cipriani, P., Chilosi, A. M., Bottari, P., Pfanner, L. (1993): *L'acquisizione della morfosintassi in italiano. Fasi e Processi*. Padova: Unipress.

Clahsen, H. (1980): Variation in der frühkindlichen Sprachentwicklung. *Michigan Germanic Studies*, 6 (2), 219-224.

Clahsen, H. (1982): *Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen: Narr.

Clahsen, H., Meisel, J., Pienemann, M. (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.

Clahsen, H. (1986): *Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter*. Berlin: Marhold.

Clahsen, H. (1988): *Normale und gestörte Kindersprache*. Amsterdam: J. Benjamin.

Clahsen, H., Rothweiler, M., Woest, A. (1991): Lexikalische Ebenen und morphologische Entwicklung: Eine Untersuchung zum Erwerb des deutschen Pluralsystems im Rahmen der lexikalischen Morphologie. In: Rothweiler, M. (Hrsg.): *Spracherwerb und Grammatik* (105-126). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Colella, A. (2003): *Power Grammatik Italienisch*. München: Hueber.

Cook, V., Newson, M. (2007): *Chomsky's Universal Grammar. An introduction* (3<sup>rd</sup> edition). Malden, USA: Blackwell.

Costa, J., Santos, A. (2003): *A falar como os bebés*. Lisboa: Ed. Caminho.

Costa, J., Lobo, M. (2007): *Omissão de clíticos na aquisição do português europeu: dados da compreensão*. Lisboa: Universidade Nova.

Costa, J., Lobo, M. (2008): Omissão de clíticos na aquisição do português europeu: dados da compreensão. *Textos seleccionados: XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (143-156). Évora: Associação Portuguesa de Linguística.

Cummins, J. (2001): Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 19, 15-20.

Cummins, J. (2003): *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dannenbauer, F.M. (2002): Grammatik. In: Baumgartner, S., Füssenich, I. (Hrsg.): *Sprachtherapie mit Kindern* (2. Aufl.) (105- 161). München: Reinhardt.

De Fátima Brauer-Figueiredo, M. (1993): Sprachkontakt: Wie redet die zweite Generation der Immigranten in Hamburg Portugiesisch? In: Strosetzki, C. (Hrsg.): *Akten des deutschen Hispanistentages. Göttingen 1991, Studia Hispanica 2* (307-327). Frankfurt am Main: Vervuert.

Delatour Jennepin, Y. (2007): *Nouvelle Grammaire du Français*. Paris: Hachette.

Del Ré, A. (2009): Os pronomes "eu/ você/ ele" no discurso infantil: Um jogo de identidade/ alteridade. *Estudos linguísticos*, 38 (2), 19- 29.

Diewald, G. (2009): Grammatik und grammatische Beschreibung. *Sprache- Stimme-Gehör*, 33, 33-57.

Duarte, I., Matos, G., Faria, I. (1994): Specificity of European Portuguese Clitics in Romance. In: Hub Faria, I., Freitas, J. (Hrsg.): *Studies on the Acquisition of Portuguese* Lisboa: Colibri.

Duarte, I., Brito, A. (2005): Sintaxe. In: Hub Faria, I., Ribeiro Pedro, E., Duarte, I., Gouveia, C. (Hrsg.): *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (2a ed) (247-330). Lisboa: Ed Caminho colecção universitária.

Duden (1996): *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Band 4*. Mannheim: Dudenverlag.

Duden (2005): *Die Grammatik. Band 4* (7., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Mannheim: Dudenverlag.

Dürscheid, C. (2009): Grammatische Theorien. *Sprache-Stimme-Gehör*, 33, 89-97.

Dürscheid, C. (2010): *Syntax. Grundlagen und Theorien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Eurostat (statistisches Amt der EU): *Population and social conditions*. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> [17.11.2013].

Fikkert, P. (2001): Compounds Triggering Prosodic Development. In: Weissenborn, J., Höhle, B. (Hrsg.): *Approaches to Bootstrapping. Phonological, lexical, syntactic and neurophysiological aspects of early language acquisition*. Vol 2 (59-85). Amsterdam: Benjamins.

Freitas, J., Miguel, M., Faria, I. (2001): Interaction between Prosody and Morphosyntax In: Weissenborn, J., Höhle, B. (Hrsg.): *Approaches to Bootstrapping. Phonological, lexical, syntactic and neurophysiological aspects of early language acquisition*. Vol 2 (55-58). Amsterdam: Benjamins.

Fried, L. (2005): Spracherfassungsverfahren für Kindergartenkinder und Schulanfänger. In: Gogolin, I., Neumann, U., Roth, H.-J. (Hrsg.): *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. FörMig Edition 1 (19-32). Münster: Waxmann.

Gabriel, C., Meisenburg, T. (2007): *Romanische Sprachwissenschaft*. München: Fink.

Gabriel, C., Müller, N. (2008): *Grundlagen der generativen Syntax*. Tübingen: Niemeyer.

Gérard, C. (2003): Place des syndromes dysphasiques parmi les troubles du développement du langage chez l'enfant. In: Gérard, C., Brun, V. (Hrsg.): *Les dysphasies* (23-70). Paris: Masson.

Giusti, E., Befi-Lopes, D. (2008): Performance de sujeitos falantes do Português e do Inglês no Test of Early Language Development. *Pró-Fono. Revista de Atualização Científica*, 201, 13-18.

Gogolin, I., Neumann, U., Roth, H.-J. (2003): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Universität Hamburg. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Gogolin, I., Neumann, U., Roth, H.-J. (2005): Sprachdiagnostik im Kontext sprachlicher Vielfalt. In: Gogolin, I., Neumann, U., Roth, H.-J. (Hrsg.): *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. FörMig Edition 1 (7-18). Münster: Waxmann.

Gonçalves, P. (2005): Aspectos da sintaxe do Português de Moçambique. In: Hub Faria I., Ribeiro Pedro E., Duarte I., Gouveia C. (Hrsg.): *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (2a ed.) (313-322). Lisboa: Ed Caminho coleção universitária.

Grimm, H. (1994): Sprachentwicklungsstörung: Diagnose und Konsequenzen für die Therapie. In: Grimm, H., Weinert, S. (Hrsg.): *Intervention bei sprachgestörten Kindern. Voraussetzungen-Möglichkeiten-Grenzen* (3-30). Stuttgart: Fischer.

Grimm, H. (2003): *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen-Ursachen*

*Diagnose-Intervention-Prävention* (2. überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Grimm, H., Weinert, S. (2008): Sprachentwicklung. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie* (6., vollständig überarbeitete Ausgabe) (502-534). Weinheim: Beltz.

Grimm, H. (2010): *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen* (2. überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Haberzettl, S. (2007): Zweitspracherwerb. In: Schöler, H., Welling, A. (Hrsg.): *Sonderpädagogik Sprache. Handbuch Sonderpädagogik Band 1* (67-91). Göttingen: Hogrefe.

Hamann, C., Tuller, L., Monjauze, C., Delage, H., Henry, C. (2007): *(Un)succesful Subordination in French-speaking Children and Adolescents with SLI*. Tours: University of Odenburg and François Rabelais University.

Hansen, D. (1996): *Spracherwerb und Dysgrammatismus*. München: Reinhardt.

Hamann, C., Ohayon, S., Dubé, S., Frauenfelder, U., Rizzi, L., Starke, M., Zesiger, P. (2003): Aspects of grammatical development in young french children with SLI. *Developmental Science*, 6 (2), 151-158.

Heinen, S., Kadow, H. (1990): The Acquisition of French by monolingual children. In: Meisel, J. (Hrsg.): *Two first languages: Early grammatical development in bilingual children* (47-72). Dordrecht: Foris.

Hub Faria, I., Ribeiro Pedro, E., Duarte, I., Gouveia, C. (2005): *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (2<sup>a</sup> ed). Lisboa: Caminho coleção universitária.

Hundertmark-Santos Martins, M.T. (1998): *Portugiesische Grammatik*. Tübingen: Niemeyer.

Huete, C., Cenador, A. (1987): *A linguagem na criança. Origem e evolução*. Porto: Editora.

Hoppenstedt, G., Apeltauer, E. (2010): *Meine Sprache als Chance. Handbuch zur Förderung der Mehrsprachigkeit*. Schaffhausen: Schubi.

Höhle, B., Weissenborn, J., Schmitz, M., Ischebeck, A. (2001): Discovering Word Order Regularities. In: Weissenborn, J., Höhle, B. (Hrsg.): *Approaches to Bootstrapping. Phonological, lexical, syntactic and neurophysiological aspects of early language acquisition. Vol 1* (251-267). Amsterdam: Benjamins.

Hyams, N. M. (1984): *Language acquisition and the theory of parameters*. Dordrecht: Reidel.

Jakubowicz, C., Nash, L., Gérard C. (1997): Determiners and Clitic Pronouns in Development Dysphasia in French: Merge vs. Move. In: Sorace, A., Heycock, C.,

Shillcock, R. (Hrsg.): *Proceedings of the GALA '97 conference on Language Acquisition*, (331-342). Edinburgh: University of Edinburgh.

Jakubowicz, C., Nash, L., Gérard, C. (1998): Determiners and Clitic Pronouns in French-Speaking children with SLI. *Language Acquisition*, 7, 113-160.

Jakubowicz, C., Durand, C., Rigaud, C., van der Velde, M. (2001a): Computational Complexity over Time: The Development of Functional Categories in French-speaking Children with SLI. In: Do, A., Dominguez, L., Johan, A. (Hrsg.): *Proceedings of the 25<sup>th</sup> Annual Boston University Conference on Language Development Vol 1* (365- 376). Somerville MA: Cascadilla Press.

Jakubowicz, C., Nash, L. (2001b): Functional Categories and Syntactic Operations in (Ab)normal language Acquisition. *Brain and language*, 77, 321-339.

Jakubowicz, C. (2003): Hypothèses psycholinguistiques sur la nature du déficit dysphasique. In: Gérard, C., Brun, V. (Hrsg.): *Les dysphasies* (23-70). Paris: Masson.

Jungen, O., Lohnstein, H. (2006): *Einführung in die Grammatiktheorie*. München: Fink.

Junyent, A., Levorato, M. C., Denes, G. (2010): Verbal inflection, articles and object clitics in Italian specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24, 941-954.

Kracht, A. (2000): *Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis*. Münster: Waxmann.

Kracht, A. (2001): Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung. *Logos Interdisziplinär*, 9 (4), 252-263.

Langenscheidt (Hrsg.) (2011): *Taschenwörterbuch Portugiesisch. Portugiesisch-Deutsch, Deutsch-Portugiesisch*. Berlin: Langenscheidt.

Larousse (Hrsg.) (1998): *La Nouvelle Grammaire du Français*. Paris: Larousse.

Larousse (Hrsg.) (2005): *Dictionnaire de Poche. Français-Portugais / Portugais-Français*. Paris: Larousse.

La Borderie, R., Barrère, J. (1989): *Piazza duomo: Première année d'italien*. Paris: Colin.

Laenzlinger, C. (2003): *Initiation à la syntaxe formelle du français*. Berne: P. Lang.

LeBlanc, D. (1997): The Development of Root Infinitives and Null Subjects in Child Language. In: Sorace, A., Heycock, C., Shillcock, R. (Hrsg.): *Proceedings of the GALA '97 conference on Language Acquisition* (90-95), Edinburgh: University of Edinburgh.

Leiria, I., Quintas Mendes, A. (1994): Acquisition of Tense and Aspect in European Portuguese. In: Hub Faria, I., Freitas, J. (Hrsg.): *Studies on the Acquisition of*

*Portuguese* (97-113). Lisboa: Colibri.

Leite Puglisi, M., Befi Lopes, D., Takiuchi, N. (2005): Utilização e compreensão de preposições por crianças com distúrbio específico de linguagem. *Pro-Fono Revista de Atualização Científica*, 17 (3), 331-344.

Lengyel, D. (2007): Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern - Zur Leistungsfähigkeit sprachheilpädagogischer Instrumente und Verfahren. In: Reich, H., Roth, H.-J., Neumann, U. (Hrsg.): *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. Förmig Edition 3 (95-113). Münster: Waxmann.

Le Normand, M.T. (2000): Retards de langage et dysphasies. In: Rondal, J. A., Seron, X. (Hrsg.): *Troubles du langage. Bases théoriques. Diagnostic et rééducation* (728-747). Sprimont: Edition Mardaga.

Le Normand, M.T. (2007): Modèles psycholinguistiques du développement du langage. In: Chevrie-Muller, C., Narbona, J. (Hrsg.): *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques* (3<sup>e</sup> éd.) (35-56). Issy-les-Moulineaux Cedex: Masson.

Leonard, L. (1998): *Children with specific language impairment*. Cambridge: MIT Press.

Lima, R. (2000): *Linguagem infantil. Da Normalidade à Patologia*. Braga: Ed APPACDM.

Lleó, C. (1997): Filler syllables, proto-articles and early prosodic constraints in Spanish and German. In: Sorace, A., Heycock, C., Shillcock, R. (Hrsg.): *Proceedings of the GALA '97 conference on Language Acquisition* (521- 526). Edinburgh: University of Edinburgh.

Lleó, C. (2001): The Interface of Phonology and Syntax. In: Weissenborn, J., Höhle, B. (Hrsg.): *Approaches to Bootstrapping. Phonological, lexical, syntactic and neurophysiological aspects of early language acquisition*. Vol 2 (23-44). Amsterdam: Benjamins.

Lourenço Afonso, M. A. (2011): *Análise de itens sintácticos em provas de avaliação da linguagem-Relevância para identificação de perturbação específica do desenvolvimento da linguagem*. Dissertação de mestrado. Lisboa: FCSH Universidade Nova.

Lucchesi, D., Lobo, T. (2005): Aspectos da sintaxe do Português Brasileiro. In: Hub Faria, I., Ribeiro Pedro, E., Duarte, I., Gouveia, C.: *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (2<sup>a</sup> ed.) (303-311). Lisboa: Ed Caminho colecção universitária.

Matos, M., Freitas, J., Faria, I. (1997): Functional Categories in early Acquisition of European Portuguese. In: Sorace, A., Heycock, C., Shillcock, R. (Hrsg.): *Proceedings of the GALA '97 conference on Language Acquisition* (115-120). Edinburgh: University of Edinburgh.

Meisel, J. (1997): The acquisition of the syntax of negation in French and German: Contrasting first and second language development. *Second Language research*, 13 (3), 227-263.



Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle, MENFP (2013): *Statistiques globales et analyses des resultats scolaires. Année scolaire 2011/12.* Luxembourg: MENFP.

Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle, MENFP (2013): *Résultats de l'Etude PISA 2012.* Luxembourg: MENFP.

Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), Université du Luxembourg (2013): *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg.* Luxembourg: MENFP.

Morgado Kessler, Isabel (2007): *Grammatik kurz und bündig Portugiesisch.* Stuttgart: Klett.

Motsch, H.J. (2009): *ESGRAF-R. Modularisierte Diagnostik grammatischer Störungen.* München: Reinhardt.

Motsch, H.J. (2010): *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht* (3. Aufl.). München: Reinhardt.

Motsch, H.J. (2011): *ESGRAF-MK. Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern.* München: Reinhardt.

Motsch, H.J. (2013a): Grammatische Störungen-Basisartikel. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 1, 2-8.

Motsch, H.J. (2013b): Diagnostik und Therapie mehrsprachiger Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung. *Logos*, 4, 245-324.

Muller, N., Riemer, B. (1998): *Generative Syntax der romanischen Sprachen.* Tübingen: Stauffenburg.

Nationales Institut für Statistik und Wirtschaftstudien, STATEC (2012): *Le Luxembourg en chiffres.* Luxembourg: STATEC.

Nelli, C. (1998): L'acquisizione della morfologia libera in un bambino italiano. Fasi di un percorso evolutivo. *Studi di grammatica italiana*, 17, 329-362.

Nocetti, S. (2003): Acquisition of verb morphology in Italian: A case study. In: Bittner, D., Dressler, W., Kilani-Schoch (Hrsg.): *Development of verb inflection in first language acquisition. A cross-linguistic perspective* (351- 378). Berlin: Mouton de Gruyter.

Norda, G. (2005): *Die Phrasenstrukturgrammatik. Eine kritische Betrachtung mit Bezug auf Chomsky und die Transformationsgrammatik.* München: GRIN Verlag.

Paradis, J., Crago M., Genesee F. (2003): Object clitics as a clinical marker of SLI in French: Evidence from French-English bilingual children. In: Beachley, B., Brown, A., Conlin, F. (Hrsg.): *Proceedings of the 27<sup>th</sup> annual Boston University Conference on Language Development* (638-649). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Penner, Z., Wymann, K., Weissenborn, J. (2001): On the Prosody- Lexicon Interface in Learning Word Order. In: Weissenborn, J., Höhle, B. (Hrsg.): *Approaches to Bootstrapping. Phonological, lexical, syntactic and neurophysiological aspects of early language acquisition*. Vol 1 (267-293). Amsterdam: Benjamins.

Pelz, H. (2007): *Linguistik. Eine Einführung*. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.

Pereira, D. (2005): O crioulo de Cabo verde. In: Hub Faria, I., Ribeiro Pedro, E., Duarte, I., Gouveia, C. (Hrsg.): *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa (2ª ed.)* (551-559). Lisboa: Ed Caminho coleção universitária.

Phillips, C. (1995): Syntax at age two: Cross-linguistic differences. In: Schütze et al. (Hrsg.): *Papers on Language Processing and Acquisition. MIT Working Papers in Linguistics*. Vol 26. Cambridge, MA: MIT Press.

Pizzuto, E., Caselli, M.C. (1992): The acquisition of Italian morphology: Implications for models of language development. *Journal of child language*, 19, 491-557.

Prévost, Ph. (2009): *The acquisition of French. The development of inflectional morphology and syntax in L1 acquisition, bilingualism and L2 acquisition*. Amsterdam: J. Benjamins Publishing Company.

Quint, N. (2009): O cabo-verdiano: uma língua mundial. *Revista de Estudos Cabo-Verdianos*, 3, 129-145.

Radford, A. (1990): *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax*. Oxford: Blackwell.

Rebelo, A., Vital, A. (2006): Desenvolvimento da linguagem e sinais de alerta: Construção e validação de um folheto informativo. *Revista da ESSA*, 2, 69-98.

Reich, H. (2001): Verfahren zur Beschreibung der Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen (77-82)*. München, Deutsches Jugendinstitut.

Reich, H., Roth, H.-J. (2002) (In Zusammenarbeit mit: Dirim, I., Jørgensen, J. , List, N.G., List, G., Neumann, U. , Siebert-Ott, G., Steinmüller, U., Teunissen, F., Vallen, T., Wurfing, V.): *Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.

Reich, H., Roth, H.-J. (2004): *HAVAS 5-Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse Fünfjähriger*. Hamburg: Hamburger Behörde für Bildung und Sport.

Reich H., Roth , H.-J., Neumann, U. (2005): Sprachdiagnostik im Lernprozess. In: Reich H., Roth , H.-J., Neumann, U.: *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. FörMig Edition 3 (7-9). Münster: Waxmann.

Rice, M., Wexler, R. (1996): Toward tense as a clinical marker of specific language impairment in English-speaking children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1239-1257.

Rigolet, S. (2000): *Os três P. Precoce Progressivo Positivo*. Porto: Porto Editora.

Rizzi, L. (1993/94): Some notes on linguistic theory and language development. The case of root infinitives. *Language acquisition*, 3(4), 371-393.

Rodrigues, I. (2010): Erros na aquisição da flexão verbal: Reflexividade e constituição do paradigma verbal. *Estudos linguísticos*, 39, 462- 476.

Rondal, J. A., Esperet, E., Gombert, J.E., Thibaut, J.P., Comblain, A. (2000): Développement du langage oral. In: Rondal, J. A., Seron, X.: *Troubles du langage. Bases théoriques. Diagnostic et rééducation* (107-178). Sprimont: Edition Mardaga.

Rothweiler, M. (2009): Über den Zusammenhang von Lexikon, Grammatik und Mehrsprachigkeit. *Sprachheilarbeit*, 54, 246-254.

Roulet, L. (2007): L'accord grammatical de genre dans la dysphasie de développement. *Psychologie Française*, 52, 55-70.

Scharff Rethfeldt, W. (2013): *Kindliche Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: Thieme Verlag.

Scliar- Cabral, L., Secco, G. (1994): Evidence for bound morphemes in a Brazilian child's corpus, MLU 1.45. In: Hub Faria, I., Freitas, J. (Hrsg.): *Studies on the Acquisition of Portuguese* (87-96). Lisbon: University of Lisbon.

Schlyter, S. (2006): *Le développement de la morphologie verbale de personne-nombre chez différents types d'apprenants*. Paris: Ed. Fayol, Kail et Hickmann.

Schmidt, M. (2010): *Kontextoptimierte Gruppentherapie zur Förderung früher grammatischer Fähigkeiten in der Erst- und Zweitsprache. Eine randomisierte Interventionsstudie*. Inauguraldissertation, Universität zu Köln.

Schmidt, M. (2014a): *Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern*. München: Reinhardt.

Schmidt, M. (2014b): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Mehrsprachigkeit. In: Chilla, S., Haberzettl, S. (Hrsg.): *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit* (97-109). München: Urban & Fischer.

Schmidt- Radefeldt (1989): Bausteine zu einer vergleichenden Grammatik Deutsch-Portugiesisch. *Revista da Universidade do Porto* (ed. A. C. Franco), 191- 202.

Schroeder, C., Stölting, W. (2005): Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In: Gogolin, I., Neumann, U., Roth, H.-J.(Hrsg.): *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. FörMig Edition 1 (59-74). Münster: Waxmann.

Silva, C. (2009): Assimetrias na aquisição de diferentes tipos de clíticos em Portugues Europeu. In: Associação Portuguesa de Linguística (Hrsg.): *Textos seleccionados: XXIV*

*Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (527-541). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.

Sim-Sim, I. (1989): *Comunicar para crescer. 3<sup>o</sup> congresso APEI*. Portalegre: ESE.

Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz M.J. (1997): *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (1998): *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008): *Linguagem e comunicação no Jardim-de Infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-geral de inovação e de desenvolvimento curricular.

Sim-Sim, I. (2008): *O desenvolvimento da Linguagem* Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2010): *Avaliação da linguagem verbal: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas. (5a ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

sprachenlernen24 [www.Grammatiken.de](http://www.Grammatiken.de) [20.07. 2012]

Szagun, G. (2007): *Grammatikentwicklung*. In: Schöler, H., Welling, A. (Hrsg.): *Sonderpädagogik der Sprache. Bd.1. Handbuch Sonderpädagogik* (29-41). Göttingen: Hogrefe.

Tavares, A. (2008): *Portugues XXI*. Lisboa: Lidel- edições técnicas.

Tesnière, L. (1959): *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.

Torrens, V. (1995): *The acquisition of the functional Category Inflection in Spanish and Catalan*. In: Schütze, C., Ganger, J., Broihier, K. (Hrsg.): *Papers on Language Processing and Acquisition*. Vol 26 (451-472). Cambridge, MA: MIT Working Papers in Linguistics.

Tracy, R. (1986): *Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb*. *Sprache und Kognition*, 15 (1/2), 70-92.

Tracy, R. (1991): *Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. Tübingen: G. Narr.

Tracy, R. (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2. Aufl.). Marburg: Francke.

Triarchi-Herrmann, V. (2006): *Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie ihr Kind fördern*. München: Reinhardt.

Viana, F. (2002): *Melhor falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4- 6 anos)*. Braga: Universidade Do Minho.

Vieira, A. (2010): Conduas explicativas e pronomes pessoais na fala infantil. *Estudos Linguísticos*, 39, 452-461.

Wagner, L. (2008): *SCREEMIK Version 2. Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern Russisch-Deutsch, Türkisch-Deutsch. Manual und CD-Rom*. München: Eugen Wagner.

Wagner, L. (2010): Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern-SCREEMIK 2 als differenzialdiagnostisches Abgrenzungsmittel für russisch-deutsche und türkisch-deutsche Kinder. *Die Sprachheilarbeit*, 2 (55), 54-64.

Weber, H.J. (1997): *Dependenzgrammatik*. Tübingen: G. Narr.

Wenzel, R., Schulz, P., Tracy, R. (2009): Herausforderungen und Potenzial der Sprachstandsdiagnostik-Überlegungen am Beispiel von Lise-DaZ. In: Lengyel, D., Reich, H., Roth, H.-J. (Hrsg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. FÖRMIG Edition 5 (45-70). Münster: Waxmann.

Wexler, K. (1994): Optional Infinitives, head movement and the economy of derivations. In: Lightfoot, D., Hornstein, N. (Hrsg.): *Verb Movement* (305-350). Cambridge: University Press.

Wexler, K., Rhee, J. (1995): Optional Infinitives. In: Schütze, C., Ganger, J., Broihier, K. (Hrsg.): *Papers on Language Processing and Acquisition*. Vol 26 (383-402). MA: MIT Papers in Linguistics.

Wexler, K. (1996): The development of inflection in a biologically-based theory of language acquisition. In: Rice, M. (Hrsg.): *Toward a genetics of language* (113-144). Mahwah: Erlbaum.

Wexler, K., Bromberg, S. (1995): Null Subjects in child Wh- Questions. In: Schütze, C., Ganger, J., Broihier, K. (Hrsg.): *Papers on Language Processing and Acquisition*. Vol 26 (221 - 247). Cambridge, MA: MIT Working Papers in Linguistics.

Wygotsky, L.S. (1964): *Denken und Sprechen*. Frankfurt / Main: Fischer.

Zöfel, P. (2003): *Statistik für Psychologen im Klartext*. Hannbergmoos: Pearson Studium.

## Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

- Kap. 6 Tab.1: Querschnitt: Gesamtübersicht der Mittelwerte aller Alterskohorten  
Kap. 6 Tab.2: Querschnitt: Auswertungstabelle Alterskohorte 2;0  
Kap. 6: Tab.3: Querschnitt: Auswertungstabelle Alterskohorte 2;4  
Kap. 6: Tab.4: Querschnitt: Auswertungstabelle Alterskohorte 2;8  
Kap. 6 Tab.5: Querschnitt: Auswertungstabelle Alterskohorte 3;0  
Kap. 6 Tab.6: Querschnitt: Auswertungstabelle Alterskohorte 3;4  
Kap. 6 Tab.7: Querschnitt: Auswertungstabelle Alterskohorte 3;8  
Kap. 6 Tab.8: Querschnitt: Auswertungstabelle Alterskohorte 4;0  
Kap. 6 Tab.9: Längsschnitt: Auswertungstabelle Soraia  
Kap. 6 Tab.10: Längsschnitt: Auswertungstabelle Mafalda  
203 Tab.11: Querschnitt: Zusammensetzung der Verbalphrase  
206 Tab.12: Längsschnitt: Zusammensetzung der VP bei Soraia und Mafalda  
208 Tab.13: Querschnitt: Art der verbalen Elemente  
209 Tab.14: Längsschnitt: Art der verbalen Elemente bei Soraia und Mafalda  
212 Tab.15: Querschnitt: Zusammengesetzte verbale Elemente und periphrastische Konstruktionen  
213 Tab.16: Längsschnitt: Zusammengesetzte verbale Elemente und periphrastische Konstruktionen bei Soraia und Mafalda  
214 Tab.17: Querschnitt: Zusammensetzung der Nominalphrase  
216 Tab.18: Querschnitt: Zusammensetzung der Kategorie der Pronomina  
217 Tab.19: Längsschnitt: Zusammensetzung der NP bei Soraia und Mafalda  
218 Tab.20: Längsschnitt: Zusammensetzung der Kategorie der Pronomina bei Soraia und Mafalda  
219 Tab.21: Querschnitt: Zusammensetzung der Adjektivphrase  
220 Tab.22: Längsschnitt: Zusammensetzung der Adjektivphrase bei Soraia und Mafalda  
222 Tab.23: Querschnitt: Zusammensetzung PP  
224 Tab.24: Längsschnitt: Zusammensetzung PP bei Soraia und Mafalda  
225 Tab.25: Querschnitt: Vergleich der direkten und indirekten Objekte (PP COD, PP COI) und Umstandsbestimmungen (PP PE)  
227 Tab.26: Längsschnitt: Vergleich der direkten und indirekten Objekte und Umstandsbestimmungen bei Soraia und Mafalda  
228 Tab.27: Querschnitt: Zielsprachliche V-O-Ordnung und Umkehrung der V-O Reihenfolge mit dem Gebrauch von Personalpronomina  
228 Tab.28: Längsschnitt: Zielsprachliche V-O-Ordnung und Umkehrung der V-O-Reihenfolge mit Personalpronomina bei Soraia und Mafalda  
229 Tab.29: Querschnitt: Zielsprachliche Wortstellung  
229 Tab.30: Längsschnitt: Zielsprachliche Wortstellung bei Soraia und Mafalda  
230 Tab.31: Querschnitt: Zielsprachliche Wortstellung im Negationssatz  
231 Tab.32: Längsschnitt: Zielsprachliche Wortstellung im Negationssatz bei Soraia und Mafalda  
232 Tab.33: Querschnitt: Anteil, Korrektheit und Zusammensetzung der komplexen Strukturen

- 233 Tab.34: Längsschnitt: Anteil, Korrektheit und Zusammensetzung der komplexen Strukturen bei Soraia und Mafalda
- 234 Tab.35: Querschnitt: Korrektheit der Fragesätze und absolute Zahlen
- 234 Tab.36: Längsschnitt: Korrektheit der Fragesätze und absolute Zahlen bei Soraia und Mafalda
- 236 Tab.37: Querschnitt: korrekte Finitheit
- 237 Tab.38: Querschnitt: korrekte Kongruenz
- 238 Tab.39: Querschnitt: korrekte Kongruenz der einzelnen Personen
- 239 Tab.40: Querschnitt: Anteil der gebrauchten Verbformen bei nicht-zielsprachlicher Kongruenz
- 240 Tab.41: Längsschnitt: korrekte Finitheit bei Soraia und Mafalda
- 241 Tab.42: Längsschnitt: korrekte Kongruenz bei Soraia und Mafalda
- 242 Tab.43: Längsschnitt: korrekte Kongruenz der einzelnen Personen bei Soraia und Mafalda
- 242 Tab.44: Längsschnitt: Anteil der gebrauchten Verbformen bei nicht-zielsprachlicher Kongruenz bei Soraia und Mafalda
- 244 Tab.45: Querschnitt: Anteil der pro-Subjekte und lexikalischen Subjekte am Gesamtteil der VP und korrekte Verbflexion mit pro-Subjekt und lexikalischem Subjekt
- 246 Tab.46: Längsschnitt: Anteil der pro-Subjekte und lexikalischen Subjekte am Gesamtteil der VP und korrekte Verbflexion mit pro-Subjekt und lexikalischem Subjekt bei Soraia und Mafalda
- 248 Tab.47: Querschnitt: Anteil der korrekten Kongruenzmarkierungen in Genus und Numerus des Determinierers, des Nomens und ggfs. des Adjektivs in der NP oder PP
- 249 Tab.48: Längsschnitt: Anteil der korrekten Kongruenzmarkierungen in Genus und Numerus des Determinierers, des Nomens und ggfs. des Adjektivs in der NP oder PP bei Soraia und Mafalda
- 250 Tab.49: (Querschnitt): Anteil der korrekten Kongruenzmarkierungen in Genus und Numerus des prädikativen Adjektivs
- 251 Tab.50: (Längsschnitt): Anteil in % der korrekten Kongruenzmarkierungen in Genus und Numerus des prädikativen Adjektivs bei Soraia und Mafalda
- 252 Tab.51: (Querschnitt): Korrektheit der verschiedenen Personalpronomina und absolute Zahlen
- 253 Tab.52: (Längsschnitt): Korrektheit der verschiedenen Personalpronomina und absolute Zahlen bei Soraia und Mafalda
- Kap. 9 Tab.53: Erwerbssequenz grammatischer Fähigkeiten zwischen 2;0 und 4;0 Jahren

- 204 Abb.1 (Querschnitt): Anteil an Adjunkten (A), komplexen Konstituenten und unvollständigen VP am Gesamtteil der VP und Anteil an Deixis in allen Äußerungen
- 210 Abb.2 (Querschnitt): Korrekter Gebrauch von VtPP, VtCOD, Vell, Vdit, Vrefl
- 212 Abb.3 (Querschnitt): prozentualer Anteil zusammengesetzter verbaler Elemente und periphrastischer Konstruktionen der Verbalphrasen
- 212 Abb.4 (Querschnitt): Korrekter Gebrauch der periphrastischen Konstruktion
- 215 Abb.5 (Querschnitt): Häufigkeit von Det+N, Det+A+N, pro-S und Pronomina
- 216 Abb.6 (Querschnitt): Häufigkeit der verschiedenen Pronomina
- 221 Abb.7 (Querschnitt): Zusammensetzung der Präpositionalphrase
- 223 Abb.8 (Querschnitt): Korrektheit der indirekten Objekte (PP COI) und Umstandsbestimmungen (PP PE)
- 225 Abb.9 (Querschnitt): Häufigkeit der direkten Objekte (AkkON), indirekten Objekte (PPCOI) und Umstandsbestimmungen (PP PE)
- 226 Abb.10 (Querschnitt): Korrektheit der direkten Objekte (AkkON), indirekten Objekte (PP COI) und Umstandsbestimmungen (PP PE)
- 235 Abb.11 (Querschnitt): Zielsprachlichkeit der Fragesätze und Nebensätze
- 237 Abb.12 (Querschnitt): zielsprachliche Kongruenz
- 238 Abb.13 (Querschnitt): Kongruenz der 1. Person Singular
- 238 Abb.14 (Querschnitt): Kongruenz der 2. Person Singular
- 239 Abb.15 (Querschnitt): Kongruenz der 3. Person Singular
- 239 Abb.16 (Querschnitt): Kongruenz der 3. Person Plural
- 240 Abb.17 (Querschnitt): gebrauchte Verbformen bei nicht-zielsprachlicher Kongruenz
- 243 Abb.18 (Querschnitt): Anteil an (proS) und (lexS)
- 244 Abb.19 (Querschnitt): Korrektheit der Verbflexion mit pro-Subjekt (proS) und lexikalischem Subjekt (lexS)
- 247 Abb.20 (Querschnitt): Korrektheit der Kongruenz des Determinierers mit seinem Nomen in Genus und in Numerus sowie der Kongruenz in Genus und Numerus zwischen Determinierer, Nomen und attributivem Adjektiv
- 252 Abb.21 (Querschnitt): Korrektheit der Personalpronomina in Objektfunktion, der Reflexivpronomina und der Personalpronomina mit einleitender Präposition



## **Anhang**

Der Anhang enthält das Screening zur Überprüfung der frühen grammatischen Fähigkeiten für Kinder mit Erstsprache Portugiesisch ab dem Alter von 4 Jahren nach dem Modell der ESGRAF-MK (Motsch 2011) in der Form einer Powerpoint-Präsentation sowie den Auswertungsbogen des Screeningverfahrens.













































elka®

ABCDEFGHIJ  
KLMNOPQR  
STUVWXYZ  
1234567890













**Screening Portugiesisch**  
**Auswertungsbogen nach dem Modell der ESGRAF-MK (Motsch 2011)**

Name: \_\_\_\_\_ geb. \_\_\_\_\_ Jahre \_\_\_\_\_ Untersuchung \_\_\_\_\_

**Morphologische Fähigkeiten**

**Frühe Fähigkeiten**

Genus Artikel			+	0	-
Item 1	uma / a mesa [ˈumɐ / ə ˈmezɐ]	Tisch			
Item 2	um / o coelho [ˈũ / u ˈkweɫu]	Hase			
Item 3	um / o balde [ˈũ / u ˈbaldɐ]	Eimer			
Item 4	uma / a flor [umɐ / ə ˈflɔr]	Blume			

**Subjekt-Verb-Kongruenz**

Item 5	está [əˈtɐ]	ist
Item 6	estão [əˈtɐu]	sind
Item 7	estás [əˈtɐz]	bist

**Kasus Nomina**

Item 8	um gato [ˈũ ˈgatu]	eine Katze
Item 9	ao coelho [ˈau ˈkweɫu]	dem Hasen
Item 10	da menina [ˈdɐ məˈninɐ]	des Mädchens
Item 11	em cima da (na) mesa [ˈɛi ˈsime ˈdɐ (ˈnɐ) ˈmezɐ]	auf dem Tisch
Item 12	com a colher [ˈkõ ə kuˈɫɐr]	mit dem Löffel

**Späte Fähigkeiten**

**Genus Adjektiv**

Item 13	linda [ˈlĩndɐ]	schön
Item 14	preta [ˈpreɫɐ]	schwarz

**Plural**

Item 15	dois coelhos [ˈdoif ˈkweɫu]	zwei Hasen
Item 16	duas meninas [ˈduɛf məˈninɐ]	zwei Mädchen
Item 17	duas flores [ˈduɛf ˈflɔɾ]	zwei Blumen
Item 18	dois baldes [ˈdoif ˈbaldɐ]	zwei Eimer

**Fortgeschrittene Fähigkeiten**

**Kasus Personalpronomen**

Item 19	a limpá - <u>lo</u> [ə ˈlĩmˈpa - ˈlo]	putzt <u>sie</u>
Item 20	a dar - <u>he</u> [ə ˈdar ˈɫɐ]	gibt <u>ihm</u>
Item 21	a pentear - <u>se</u> [ə pɛnt ˈjar ˈsɐ]	kämmt <u>sich</u>

**Syntaktische Fähigkeiten**

**Konjunktionalsätze**

		+	0	-
Item 22	porque caiu [ˈpurkə kaiˈu]	weil		
Item 23	porque está frio [ˈpurkə əˈtɐ ˈfriɐ]	weil		
	porque tem frio [ˈpurkə ˈtɛm ˈfriɐ]	weil		
	para não ter frio [ˈpɛrɐ nɛu ˈtɛr ˈfriɐ]	um		

**Sprachbiographie**

Sprache Mutter:  
 Sprache Vater:  
 Sprache weiterer Personen in der Familie:  
 Familiensprache(n):  
 Deutsch seit \_\_\_\_\_ Lebensjahr  
 Kind spricht außer Portugiesisch und Deutsch:  
 Sprachfähigkeit im Portugiesischen nach dem Urteil der Mutter:  
 Sprachfähigkeit im Portugiesischen nach dem Urteil des Vaters:

**Ergebnis**

Itemanzahl: 20                    +:                    0:                    -:

**Prozentwert falscher Äußerungen:**

**Prozentwert falscher Äußerungen ohne späte Fähigkeiten:**

**Fortgeschrittene Fähigkeiten:**

Legenda: + korrekt      0 nicht beurteilbar / keine Äußerung      - falsch