

**Altersabhängige Besonderheiten in der Entwicklung des Bedeutungsfeldes
der binären Opposition von „Möglichkeit“ vs. „Unmöglichkeit“.
Eine Fallstudie zur kindlichen Aneignung der mehrdeutigen Lexeme *мочь*
(*не мочь*), *можно*, *нельзя* u.a. im Russischen.**

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Akademischen Grades
eines Dr. phil.,
vorgelegt dem Fachbereich 05: Philosophie und Philologie
der Johannes Gutenberg-Universität
Mainz
von
Inna Semionovna Kamenetskaia
aus Wiesbaden

Wiesbaden

2010

Wenn es Wirklichkeitssinn gibt, muss es auch Möglichkeitssinn geben. [...] Wer ihn besitzt, sagt beispielsweise nicht: Hier ist dies oder das geschehen, wird geschehen, muss geschehen; sondern er erfindet: Hier könnte, sollte oder müsste geschehen; und wenn man ihm von irgend etwas erklärt, dass es so sei, wie es sei, dann denkt er: Nun, es könnte wahrscheinlich auch anders sein. So ließe sich der Möglichkeitssinn geradezu als die Fähigkeit definieren, alles, was ebenso gut sei könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist.

Robert Musil, „Der Mann ohne Eigenschaften“, Bd. I, 1:4

На ребенка ежедневно обрушивается такое количество путаных, отрывочных знаний, что, не будь у него этой благодатной тяги к преодолению хаоса, он еще до пятилетнего возраста непременно сошел бы с ума.

Чуковский, К. „От двух до пяти», 1965:600

Во всяком феномене в первую очередь ценится его многосоставность, сопричастие разнородных и разноречивых компонентов, тенденций, голосов“.

Gasparov, B.M. Язык, память, образ, 1996:32

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.	7
1.1. Zur Geschichte der Fragestellung.	11
Die Erforschung der modalen Modifikatoren in der Kindersprache.	11
1.1.1. Internationale Untersuchungen.	12
1.1.2. Forschungsstand: Modalität für die Ontogenese der russischen Sprache.	27
1.2. Über den gewählten Beschreibungsansatz.	36
1.3. Die Methodik der Untersuchung.	39
1.3.1. Methoden der Materialsammlung. Langzeit-Einzelfallstudie.	39
1.3.2. Dialog als analysiertes Sprachfragment.	45
1.3.3. Der Zeitraum der Untersuchung.	48
1.3.4. Der Auswahl der Beispiele.	50
1.3.5. Die Informanten.	51
1.4. Einige Bemerkungen zur Organisation des Materials.	
Verwendete Abkürzungen.	53
1.5. Definition einiger verwendeter Begriffe. Abriss einiger mit diesen Begriffen verbundener sprachtheoretischer Forschungsprobleme.	55
 2. Die semantische „Struktur“ des Bedeutungskomplexes „Möglichkeit“/„Unmöglichkeit“. Seine Funktionsweise im Russischen. Theoretischer Überblick. Fragen zur Ontogenese der Kategorienentwicklung.	60
2.1. „Die Möglichkeit“ in der Sprache. Das Verb <i>мочь</i> als zentrales und universales Lexem zum Ausdruck der Modalität von „Möglichkeit“. Zum Aufbau des Kapitels.	60
2.2. Kritischer Überblick über die Theorie. Terminologische Festlegungen.	65
2.2.1. Das Problem der semantischen Struktur des Verbs <i>мочь</i> in der Darstellung von Anna A. Zaliznjak und E.V. Padučeva.	65
2.2.2. Das Verb <i>мочь</i> als wesentlicher „modaler Modifikator“ des „Feldes“ der Möglichkeit im Russischen. Kritische Analyse der Artikel von E.I. Belaeva und S.N. Cejtlin.	73
2.2.2.1. Die semantische Sphäre der Potentialität und die Semantik der Möglichkeit.	74
2.2.2.2. Beschreibung des Möglichkeitsfeldes	76
2.2.2.3. Beschreibung des Wahrscheinlichkeitsfeldes.	86
2.2.3. Das Modalverb <i>мочь</i> als Indikator von „Möglichkeit“ in der natürlichen Sprache in der Darstellung von T.V. Buly- gina und A.D. Šmelev.	89
2.2.3.1. Arten der ontologischen Möglichkeit.	92
2.2.3.2. Die epistemische Möglichkeit.	98

2.2.4. Der Status des Verbs <i>мочь</i> im Modalsystem in der Beschreibung von I.B. Šatunovskij. Das Verb <i>мочь</i> als typisches Mittel zum Ausdruck objektiver Möglichkeit im Russischen.	101
2.2.4.1. Modalität in der Sprache. Arten von Möglichkeit. Der Begriff der „Kontrollierbarkeit“.	101
2.2.4.2. Die Bedeutungen des Verbs <i>мочь</i> im Russischen.	109
2.2.4.3. Ebenen der Modalität.	126
2.3. Abschließende Bemerkungen zum theoretischen Teil.	132
3. Praktischer Teil. Bearbeitung des empirischen Sprachmaterials.	135
3.1. Erster Altersabschnitt – (3,5) 4,5 bis 5 Jahre.	135
3.1.1. Die alethische Möglichkeit. Vom Unwillen zur Unmöglichkeit. Das Lexem <i>не мочь</i> in der Kindersprache. Aktualität/Usualität.	135
3.1.2. Die deontische Möglichkeit.	144
3.1.2.1. Familiensprache. Ihre grundlegenden Merkmale.	144
3.1.2.2. Verbot. Das Lexem <i>нельзя</i> als Ausdruck deontischer (soziozentrischer und personozentrischer) Unmöglichkeit. Der Sprechakt des Verbots.	151
3.1.2.3. Die deontische personozentrische Möglichkeit.	156
3.1.2.4. Die deontische soziozentrische Möglichkeit.	159
3.1.3. Die epistemische Möglichkeit.	160
3.1.4. Ergebnisse.	161
3.2. Zweiter Altersabschnitt – 5 bis 6 Jahre.	167
3.2.1. Die alethische Möglichkeit.	167
3.2.1.1. Die grammatikalische Vielfalt von <i>мочь</i> mit Negation.	167
3.2.1.2. Das Lexem <i>нельзя</i> zur Negation der alethischen Möglichkeit.	176
3.2.1.3. <i>Мочь</i> ohne Negation. Die Bedeutung <i>может</i> I im System I.B. Šatunovskijs. Die alethische aktive Möglichkeit (P ist kontrollierbar). Aktuelle oder usuelle, innere oder äußere Variante.	179
3.2.1.4. <i>Можно</i> .	187
3.2.1.5. <i>Уметь, не уметь</i> .	188
3.2.1.6. <i>Мочь/смочь, мог/смог; (не) могла бы / (не) смогла бы</i> .	189
3.2.2. Die deontische Möglichkeit.	194
3.2.2.1 Verbot. Das Lexem <i>нельзя</i> .	194
3.2.2.2. Die deontische personozentrische Möglichkeit. Der Sprechakt „um Erlaubnis fragen“.	196
3.2.2.3. Die deontische soziozentrische Möglichkeit.	201

3.2.3. Die subjektive Möglichkeit. Das Lexem <i>может</i> .	202
3.2.4. Spezielle Charakteristika der Möglichkeit in der Welt des kindlichen Spiels.	206
3.2.5. Ergebnisse	210
3.3. Dritter Altersabschnitt – 6 bis 7 (8) Jahre. Verwendung der Lexeme <i>думать, знать (не знать), (быть) уверенным</i> . Die Entwicklung der Bedeutung subjektiver Modalität.	219
3.3.1. Haupttendenzen der Entwicklung der Bedeutungen auf dem Gebiet der objektiven Möglichkeit.	219
3.3.2. Wesentliche Kompetenzgewinne auf dem Gebiet der subjektiven Möglichkeitsbedeutung.	225
3.3.3. Einige Bemerkungen über das achte Lebensjahr.	229
3.3.4. Ergebnisse.	231
4. Auswertung der Analyse und weiterführende Überlegungen.	233
5. Diskussion. Die Resultate der Untersuchungen „in wissenschaft- licher Beleuchtung“. Sprachbeherrschung als Wissen um das Geheimnis der Verbindung von Wörtern oder als Resultat vielfacher Wiederholung und Grade eines schöpferischen Prinzips?	239
6. Schlussbemerkungen.	284
7. Bibliografie.	289
8. Anhang.	305
8.1. Anhang (deutsch)	335

1. Einleitung.

Salome (3,5 Jahre) weint eines Morgens:

Salome – Не хочу я ...

Erwachsener – Ну, чего, чего ты не хочешь?

Salome – А я сама не знаю.

«индивидуальный речевой опыт всякого человека формируется и развивается в непрерывном и постоянном взаимодействии с чужими индивидуальными высказываниями. Этот опыт в известной мере может быть охарактеризован как процесс освоения – более или менее творческого – чужих слов (а не слов языка). Наша речь, то есть все наши высказывания [...], полна чужих слов разной степени чужести или разной степени освоенности, разной степени осознанности и выделенности.»¹

Die sprachliche Tätigkeit des Individuums umfasst mit seinen rezeptiven und kreativen Fähigkeiten sowohl die äußere als auch die innere Welt (einschließlich der Welt der Erkenntnis, der Reflexion, der Intention, der Emotion und der menschlichen Beziehungen) und die Welt der Phantasie. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, die Ausbildung des Feldes der modalen Bedeutungen von „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ unter den Bedingungen ständiger Beobachtung und aktiver Teilnahme an der sozialen, kognitiven und sprachlichen Entwicklung eines konkreten Individuums entsprechend dem anthropozentrischen Paradigma der modernen Sprachwissenschaft zu verfolgen.

Es handelt sich um eine qualitativ orientierte Arbeit nach kommunikativ-pragmatischem² Prinzip, welches die Berücksichtigung der kommunikativen und außerkommunikativen Absichten und Erfolge des Kindes, wie auch die Ursachenforschung für kommunikative Misserfolge (auf der Inhalts- und auf der

¹ Bachtin, M.M. 1986:460. Anmerkung zur Zitierweise: alle Quellennachweise werden zwecks größerer Übersichtlichkeit in lateinischer Transkription wiedergegeben, unabhängig davon, ob es sich um russische oder nichtrussische Quellen handelt (in der Bibliografie findet sich in allen Fällen die originale Schreibweise). Zitate aus russischen Quellen, die in deutsche Sätze eingefügt sind, wurden zur größeren Klarheit und zum besserem Verständnis übersetzt.

² In Übereinstimmung mit Sannikov und einigen anderen Forschern werde ich einen weiten Begriff der Pragmatik gebrauchen, der sowohl die Pragmatik „höherer Ordnung“ („прагматика высшего уровня“), d.h. die Sprechakttheorie, als auch „niedrigerer Ordnung“ („низшего уровня“), d.h. die Lehre von den pragmatischen Elementen in den Bedeutungen der sprachlichen Einheiten, umfasst. Vgl. z.B. Sannikov 2008

Ausdrucksebene) ermöglicht. Die Anwendung eines kommunikativ-pragmatischen Zugangs bei der Beschreibung des Sprachmaterials ließ sich dank folgender Faktoren realisieren, die in mancher Hinsicht das Neuartige des Forschungsansatzes dieser Arbeit ausmachen: 1) eine ständige, linguistisch qualifizierte Beobachtung eines Kindes über die gesamte beschriebene Periode, 2) die Beobachtung oder unmittelbare Teilnahme an den beschriebenen Situationen, 3) die detaillierte Kenntnis des (umgangs- und literatur-) sprachlichen sowie des außersprachlichen Erfahrungshintergrunds des Kindes (durch den ständigen elterlichen Kontakt). Ein derartiger Zugang zur Beobachtung der kindlichen Sprachentwicklung sowie zur Sammlung des zu untersuchenden Sprachmaterials ermöglicht die detaillierte Beschreibung verschiedenartiger situativer und pragmatischer Nuancen der kindlichen Aneignung und des kindlichen Gebrauchs der Bedeutungen „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ fortlaufend gestützt auf die neuesten Erkenntnisse der russistischen Modalitätsforschung. Die große Detailliertheit der Beschreibungen konkreter Beispiele kindlicher modaler Äußerungen ist eine weitere Besonderheit der vorliegenden Arbeit.

Die einzigen mir bekannten umfangreichen Forschungsarbeiten auf Grundlage russischen Sprachmaterials zu Themen, die dem hier vorgestellten nah verwandt sind, sind parallel zu der meinen entstanden (Švec 2007 und Oficerova 2007), was die ausgesprochene Aktualität dieses Themas unterstreicht. In der ersten wird die Aneignung der nichtepistemischen, in der zweiten die der epistemischen Modalität untersucht. Die Besonderheit der vorliegenden Arbeit besteht darin, dass hier ausschließlich und vollständig das Feld „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ dargestellt wird, das in den genannten Arbeiten nur in Ausschnitten und somit unvollständig betrachtet wird. Bei meiner Arbeit liegt der Schwerpunkt auf den nichtepistemischen Bedeutungen von Möglichkeit. Es wird Sprachmaterial bis zum achten Lebensjahr behandelt, während die Arbeit Oficerovas mit dem Abschluss des fünften endet. Über fünf Jahre hinweg habe ich die sich fortwährend ändernden, reicher und komplexer werdenden Varianten und Nuancen der Bedeutungen der grundlegenden Modifikatoren von „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeiten“ im Russischen bei dem ins Leben tretenden Kind beobachtet, nämlich *мочь, можно, нельзя, уметь*. Am Rande wird auch das Problem der mentalen und einer Reihe anderer, der Bedeutung „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ nahe stehender Verben berührt.

Bedeutungsnuancen können optimal nur am Beispiel eines einzelnen Informanten untersucht werden, insofern sie den Vergleich mit anderen Bedeutungsschattierungen erfordern. Eine Erforschung detaillierter Unterschiede in der Entwicklung der Modalbedeutungen an Sprachmaterial verschiedener Informanten ist per se problematisch, da wir es bei jedem neuen Informanten mit anderen äußeren Erfahrungen und demzufolge mit einer anderen inneren Erfahrungs- und Sprachwelt zu tun haben.

Zur Realisierung des gestellten Forschungsziels habe ich eine allgemein übliche Struktur der Darstellung gewählt:

In Kapitel 1 „**Vorwort**“ werfe ich einen Blick auf den Forschungsstand, auf Problemfragen und Nichtübereinstimmungen im Bereich der Ontogenese der Modalbedeutungen sowohl für die russische als auch für andere Sprachen. Dabei werde ich mit der internationalen Forschung beginnen, weil diese sich bereits länger und ausführlicher mit dieser Thematik beschäftigt. Dabei interessiere ich mich nicht nur für die Ergebnisse, sondern insbesondere für die jeweilige Methodik, um die Berührungspunkte und Unterschiede zu meiner eigenen Arbeit darzustellen.

In diesem Kapitel wird ferner der gewählte Beschreibungsansatz sowie die Methodik zu meiner eigenen Untersuchung dargestellt. Es wird der Frage nachgegangen, ob das Experiment ein angemessener Zugang zur Kindersprache ist, und auf eine alternative Möglichkeit, nämlich Langzeit-Einzelfallstudien hingewiesen. Der Mikrodialog wird als das optimale minimale Untersuchungsfragment ausgewählt. Im Zentrum der Untersuchung steht die für die Erforschung des Themas unübliche nichtepistemische Modalität im Zeitraum von 4,5 bis 7 Jahren³. Dadurch wird die bisher in der Literatur bestehende Lücke gefüllt. Hier wird unter anderem auch das Prinzip der fragmentarischen Auswahl der Beispiele erläutert. Ich werde sowohl Angaben zur Hauptinformantin als auch zu den Randinformanten geben. Im ersten Kapitel finden sich außerdem Anmerkungen zur Organisation des Materials sowie verwendete Abkürzungen. Im Anschluss stehen Definitionen einiger verwendeter Begriffe. Ein solcher Abriss ausgewählter theoretischer, mit diesen Begriffen verbundener Forschungsprobleme entspricht der wissenschaftlichen Tradition in der russischen Philologie, ist jedoch klein gedruckt, damit er von mit der Thematik gut vertrauten Lesern leicht übersprungen werden kann.

Kapitel 2 „**Theoretischer Teil**“ gibt einen Überblick über die neuesten wissenschaftlichen Studien und damit einen Einblick in die Komplexität des Bedeutungskomplexes „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ im Russischen. Das Kapitel enthält eine vergleichende Beschreibung der vier wichtigsten, repräsentativen Arbeiten zur Modalforschung: Zaliznjak/Padučeva 1989, Belaeva/Cejtlin 1990; Bulygina/Šmelev 1997, Šatunovskij 1989). Die Vielfalt der von den Genannten festgestellten Bedeutungsschattierungen, auf welche ich mich bei der Analyse des empirischen Materials stützen werde, ermöglicht es mir, einige kaum bekannte Phänomene in der Erforschung der Ontogenese des Bedeutungsfeldes „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ für die russische Sprache zu beleuchten. Im Rahmen des theoretischen Überblicks werden auch die Problemfragen für die Ontogenese der Kategorienentwicklung formuliert. Die entsprechenden Stellen werden fett markiert.

In Kapitel 3 „**Praktischer Teil**“ wird das empirische Sprachmaterial detailliert analysiert. Es besteht aus drei Teilen, die den drei untersuchten Altersabschnit-

³ Trotz der unterschiedlichen Schreibweisen, die sich in der Literatur finden, werden alle Altersangaben in der Schreibweise J,M,(T) (Jahr, Monat, – wenn angegeben – Tag) wiedergegeben und der Übersichtlichkeit halber auch in den Zitaten vereinheitlicht.

ten entsprechen ((3,5) 4,5 bis 5 Jahre; 5 bis 6 Jahre; 6 bis 7 (8) Jahre). Der Schwerpunkt liegt auf dem Erscheinen neuer Modalbedeutungen und kommunikativ-pragmatischen Fehlverwendungen.

Jeder der jeweils drei Teile dieser Kapitel wird von einer Zusammenfassung abgeschlossen. Den Ergebnissen und Schlussfolgerungen daraus ist schließlich Kapitel 4 „**Auswertung der Analyse**“ gewidmet. Hier werden die Haupttendenzen der Entwicklung des untersuchten Bedeutungsfeldes dargestellt.

In Kapitel 5 „**Diskussion**“ wird der Versuch unternommen, für die Ergebnisse der Analyse eine Erklärung auf der Grundlage moderner linguistischer und psychologischer Erkenntnisse über die Aneignung und Funktionsweise der Sprache in der Ontogenese sowie im praktischen Fremdsprachenunterricht zu geben, wobei ich mich insbesondere auf die Theorie der „Linguistik der sprachlichen Existenz“ („лингвистика языкового существования“) von B. Gasparov⁴ stütze. Dieser Abschnitt der Arbeit soll vor allem veranschaulichen, dass der Erwerb der Sprachkompetenz zum Ausdruck der Bedeutungen „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ mit der Formierung des „Zitatenschatzes“ des Kindes durch „kommunikative Fragmente“⁵ mit vielfältigen, situationsabhängigen Schattierungen dieser Bedeutungen in der Projektion auf die soziale und persönliche Erfahrung von Lebenssituationen verbunden ist.

Das Kapitel besteht aus mehreren Teilen. Die Entwicklung des Feldes wird durch folgende Ansätze erläutert: das dynamische Prinzip der Sprache, die Subjektivität (Unwiederholbarkeit) der Sprache eines jeden Individuums, der Zusammenhang von individuellem Weltbild und außersprachlicher Erfahrung mit dem Spracherwerb sowie die führende Rolle der Kommunikation für die kognitive Entwicklung des Kindes. Eine wichtige Funktion bei der Bedeutungsentwicklung wird sowohl kognitiven Fähigkeiten wie etwa dem Knüpfen assoziativer Verbindungen und dem Suchen von Analogien als auch praktischen wie dem Input von Eltern und dem Nachahmen in der Kindersprache zugesprochen. Durch Letzteres erklärt sich auch der umgangssprachliche Charakter der Kindersprache. Im Zusammenhang mit der Entwicklung von „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ werde ich über die Parallelen zwischen Kindersprache und Dialekten oder historischen Sprachzuständen sprechen.

Auch der Entwicklungsprozess von Bedeutung in der Ontogenese, die Aneignung von Bedeutung und das Problem der Mehrdeutigkeit werden im fünften Kapitel meiner Arbeit thematisiert.

Außerdem werfe ich hier einen Blick auf die faszinierende Fähigkeit des Kindes, eine Sprache in anderer Weise zu erlernen als ein Erwachsener, und suche mögliche Parallelen. Es werden auch die Vorteile der Ausweitung der Prinzipien des Erstspracherwerbs auf den Zweitspracherwerb erläutert. Dabei vertrete ich die Auffassung, dass nicht die Kenntnis der Grammatik, sondern der vielfache Gebrauch der Sprachbeherrschung zugrunde liegt, und dass bei der Aufnahme

⁴ Gasparov 1996

⁵ s. Ebd.

von Sprachfragmenten der kommunikativen Notwendigkeit Priorität vor dem Prinzip des ansteigenden grammatikalischen Komplexität eingeräumt werden sollte.

Schließlich enthält dieses Kapitel noch einige allgemeine, d.h. nicht unmittelbar mit dem Thema dieser Arbeit verbundene Betrachtungen zur Ausbildung der kindlichen Sprachkompetenz.

In Kapitel 6 finden sich zusammenfassende **Schlussbemerkungen**.

Der Arbeit ist die **Bibliografie** zum behandelten Thema (nummeriert als Kapitel 7) angefügt. Zuerst wird die russischsprachige Literatur, danach die in anderen Sprachen publizierte angegeben.

Mit Ziffer 8 ist der **Anhang** nummeriert. Dieser besteht aus verschiedenen Kontexten von Kindersprache hauptsächlich mit Modalbedeutungen, die von mir im Laufe von knapp 5 Jahren gesammelt und teils in dieser Arbeit verwendet, teils auch nicht verwendet wurden. Im Anhang 8.1. finden sich die Übersetzungen des gesammelten Materials ins Deutsche⁶.

1.1. Zur Geschichte der Fragestellung.

Die Erforschung der modalen Modifikatoren in der Kindersprache.

Die Menge der Arbeiten zu den verschiedensten Aspekten der Spracherwerbsforschung in Europa und Übersee ist fast unüberschaubar. Eine auch nur annähernd vollständige Übersicht würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Dennoch werde ich mich in diesem Kapitel mit der Literatur zum Erwerb der Kategorie Modalität auseinandersetzen. Doch auch hier musste aus den oben genannten Gründen eine exemplarische Auswahl getroffen werden: Einer näheren Analyse werden in diesem Kapitel meiner Arbeit solche Studien unterworfen, die den Erstspracherwerb der modalen Bedeutungen „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ behandeln und die Modalauxiliare *мочь, уметь, можно, нельзя* beschreiben, respektive ihre Teiläquivalente in der internationalen Forschung (mehrere andere Untersuchungen werden im Laufe der Bearbeitung des eigenen Datenmaterials zum jeweils passenden Thema herangezogen).

Für die **deutsche Sprache**: H. Ramge (1973, 1987); Cron-Böngeler, U. / Leupold, S., (1985); K.Adamzik (1985); E. Diesch (1988); E. Kaltenbacher (1990); V. Ehrich (2004); S. Doitchinov (2001, 2007); **für das Englische**: D. McNeill (1974), Brown, R. / Bellugi, U. (1974); P. Fletcher (1979); Hirst, W. / Weil, J. (1982); U. Stephany (1983, 1985, 1993, 1995); J. Coates (1988); Noveck, I.A. /

⁶ Die Übersetzungen der gesammelten Sprachsituationen können selbstverständlich nur dem leichteren Verständnis dienen. Für die vorliegende, nicht sprachvergleichend angelegte Arbeit sind sie inhaltlich naturgemäß ohne Belang, da 1.) die Modalbedeutungen im Russischen und Deutschen so unterschiedlich realisiert werden, dass gerade jene Aspekte, die für die Analyse wesentlich sind, in der Übersetzung oft gar nicht sichtbar werden können, und weil 2.) die kindersprachlichen Äußerungen zahlreiche, charakteristische Normabweichungen aufweisen, umso mehr, als Modalbedeutungen anhand der gesammelten Beispielen in der Genese vorgestellt werden.

S. Ho / M. Sera (1996); **für das Französische** D. Bassano (1996); **für das Italienische** Bascelli, E. / Barbieri, M. S. (2002); **für das Polnische:** M. Smoczyńska (1993); **für das Russische:** I.V. Stoljarova (1992), M. Krause (1996, 2002, 2004, 2007 und andere)⁷; W.M. Švec (2004, 2007); Oficerova (2007).

Unter anderem sind insbesondere zwei **vergleichende Arbeiten** zu berücksichtigen: U. Stephany (1986), in der die Aneignung von Modalität im Englischen und modernen Griechischen untersucht werden (es werden Vergleiche aus zahlreichen anderen Sprachen einbezogen, leider nicht aus dem Russischen), und von B. Wiemer (1992), in welcher der Erwerb von Modalbedeutungen in der Ontogenese am Material der russischen und englischen Sprache beschrieben wird⁸.

Im Weiteren werde ich in dem Kapitel „Internationale Untersuchungen“ zunächst einen Überblick über die Arbeiten geben, die das Thema Ontogenese der Modalbedeutungen „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ in anderen Sprachen außer dem Russischen behandeln, danach den Forschungsstand desselben Themas für die russische Sprache darstellen.

1.1.1. Internationale Untersuchungen.

In der westlichen Forschung haben der Ersterwerb der Modalität und konkret die Modalverben bereits mehrfach die Aufmerksamkeit der Wissenschaft gefunden. Dass dieses Thema nicht nur bei Linguisten, sondern auch bei Psychologen eine gewisse Popularität genießt, ist durchaus nicht zufällig. Das Reizvolle an den Modalverben ist, dass sie, da sie neben den Modalwörtern die „konkretesten“ Elemente in der Kategorie der Modalität sind, Veränderungen, die auf pragmatischer Ebene ebenso wie im logischen Denken einer Persönlichkeit vor sich gehen, unmittelbar widerspiegeln.

In der Literatur findet man nicht nur verschiedene Theorien zur Modalität und unterschiedliche Beschreibungsansätze, auch das Sprachmaterial ist keineswegs einheitlich.

So interessieren sich westliche Forschungsarbeiten, die der Ontogenese der Modalverben gewidmet sind, für eine Reihe von Fragen, die auch im Hinblick auf die russische Sprache (unter Berücksichtigung individueller sprachspezifischer Differenzen) relevant und deshalb hier zu explizieren sind:

1) Der Zeitpunkt der ersten Nachweise des Erscheinens von Modalverben (MV) bei Kindern.

Die Frühphase (Einwortphase) steht im Zentrum des Interesses bei Cron-Böngeler, U. / Leupold, S. Obwohl sie schon in den ersten zwei Lebensjahren

⁷ M. Krause publiziert seit über 10 Jahren zur Modalität im Russischen und zum erstsprachlichen Erwerb desselben. Auf die Resultate ihrer Untersuchungen werde ich mich im Laufe der Arbeit wiederholt berufen.

⁸ Die Arbeiten von westlichen Wissenschaftlern, die auf russisch erschienen sind, sind im russischen Teil der Bibliografie zu dieser Arbeit zu finden.

einzelne Äußerungen beobachten, die sie als Willensäußerungen beurteilen, fixieren sie jedoch in diesem Alter noch keine MV. Anhand ihrer Ergebnisse hat K. Adamzik eine weitere Untersuchung über den Erwerb der Modalverben durchgeführt⁹. Diese Autorin verfolgt die Sprachenwicklung vor allem in den ersten drei Lebensjahren. Nach ihren Angaben taucht ein Modalverb zum ersten Mal im Alter zwischen 1,4 – 2,4 auf. Mit durchschnittlich 3 Jahren beherrschen die Kinder die wichtigsten Möglichkeiten zum Ausdruck ihres Willens, also Imperative und Infinitive mit imperativischer Funktion sowie Modalverben. In den Bereich der Willensäußerungen gehören *wollen*, *sollen*, *mögen*, *müssen* und ebenso *dürfen* und *können*, da sie als Ausdruck der Erlaubnis *du darfst.../du kannst...* – oder Bitte um Erlaubnis *darf ich...? / kann ich...?* einen Willen implizieren¹⁰.

H. Ramge beschreibt in seiner Arbeit in ähnlicher Weise, dass „erst im Alter von 3,0 praktisch alle Modalverben produktiv werden, obwohl die ersten Modalverben bereits ein Jahr zuvor erworben worden waren“¹¹. Im Zentrum seiner Untersuchung steht das dritte Lebensjahr. In Übereinstimmung damit schreibt auch V. Ehrich, dass als erstes MV von einem deutschen Kind *wollen* im Alter von 1,8 erworben wird¹².

Für das Englische spricht G. Wells auch davon, dass die objektive Modalität sich bis zum Alter von 3,3 Jahren ausgestaltet¹³. Die ersten Modalverben zeigen sich in der Sprache englischer Kinder zwischen 1,10 und 2,6¹⁴. Diese sind *can* und *will*¹⁵. Nach Beobachtungen von M. Smoczyńska für das Polnische erscheinen zirkumstantielle Modalverben schon vor 2,0, und werden im Laufe des dritten Lebensjahres immer öfter verwendet¹⁶. *Chceć* ist auch das erste Verb, dass von polnischen Kindern erworben wird¹⁷.

2) Die zeitliche Reihenfolge des Erscheinens von Modalverben in der Kindersprache.

Dass als erstes Modalverb *wollen* (bzw. *can*, *chcieć*) in der Kindersprache präsent wird, darüber scheinen sich die Wissenschaftler einig zu sein. Die weitere Reihenfolge wird diskutiert.

Wann und in welcher Reihenfolge die Modalverben im Deutschen erworben werden, ist die Hauptfrage, die in der Arbeit von H. Ramge „Quantitative Beobachtungen zur Ontogenese der Modalverben im Deutschen“ beantwortet wer-

⁹ Adamzik 1985:15-37

¹⁰ Cron-Böngeler/Leupold 1985:257

¹¹ Ramge 1987:134

¹² Ehrich 2005; zentrale Aufgabe ihrer Einzelstudie ist es – die linguistischen Faktoren des Erwerbs der epistemischen Modalverben-Lesart zu untersuchen.

¹³ Wells 1985:253

¹⁴ Doitchinov 2001:112

¹⁵ Wells 1979.

¹⁶ Smoczyńska 1993:149

¹⁷ Smoczyńska 1993:149

den soll. Für seine Untersuchung entscheidet sich Ramge für ein Beschreibungsmodell, bei dem die Modalverben danach unterschieden werden, ob sie auf ein Handlungsziel (wie z.B. *wollen*) oder auf eine Handlungsalternative (wie z.B. *können*, *müssen*, *sollen*) verweisen¹⁸. Der Autor schlägt, wie er selbst sagt, versuchsweise ein semantisch-pragmatisches „System“ der deutschen Modalverben vor, indem er das Konzept der „Markierung“ für das Verhältnis eines Modalverbs zum anderen anbietet. So ist *möchte* gegenüber dem unmarkierten *wollen* markiert. Dasselbe gilt für *dürfen* und *können*. Die Erwartung des Autors, dass die angenommene Hierarchie einen Reflex in der Reihenfolge des MV-Erwerbs findet¹⁹, bestätigt sich dadurch, dass Ramge in allen Fällen, die berücksichtigt werden, beobachtet, dass 'wollen' und 'können' die zuerst erworbenen Modalverben sind. Als nächste kommen 'müssen', 'sollen', 'dürfen'²⁰, also zuerst die „unmarkierten“ und dann die „markierten“²¹.

Nach Angaben von Adamzik gehören zu den zuerst erworbenen Verben nicht nur *können* und *wollen*, sondern auch *müssen*²².

V. Ehrich registriert, dass deutsche Kinder zuerst *wollen* (mit 1,8) erwerben, danach kommt *dürfen* (mit 1,11). Mit 2,0 benutzt das Kind die Formen *mag nicht* und *soll nicht*. *Können* und *müssen* werden mit 2,2 erworben²³.

Als umfangreichste Darstellung des MV-Erwerbs im Englischen gilt G. Wells' Analyse, der zufolge nach den ersten MV, nämlich *can* und *will* (2,6), im weiteren *be going to* (2,9), *have got to* (3,2), *shall* (3,3) und *could* (3,6)²⁴ regelmäßig verwendet werden. Verben wie *must*, *may*, *might*, *should*, *would* können im Alter von 3,6 noch weniger als die Hälfte der untersuchten Kinder verwenden. In der Untersuchung von Pea/Mawby (1984) entspricht die Reihenfolge des MV-Erwerbs in etwa der bei G. Wells²⁵.

Schon in seiner früheren Arbeit (2001) bemerkt S. Doitchinov, dass im Unterschied zum deutschen *dürfen* das deontische *may* zu Anfang des vierten Lebens-

¹⁸ H. Ramge beruft sich dabei auf Wunderlich 1980:48; Brüner/Redder 1983.

¹⁹ Ramge 1987:132-133

²⁰ s. auch Ramge 1973.

²¹ Das Hauptergebnis der Arbeit von Ramge bestätigt die Annahme, „dass die Fähigkeit zur Differenzierung in Bezug auf das Bestehen von x (Absicht, Möglichkeit, Forderung) Hand in Hand geht mit der Entwicklung des Markierungskonzeptes. Zumindest ist ganz offensichtlich, dass die markierten Modalverben erst spät wirklich produktiv werden, weil sie als markierte speziellen Verwendungsbedingungen unterliegen“ [Ramge 1987:142].

²² Adamzik 1985:17

²³ Ehrich 2004

²⁴ „Regelmäßig verwendet“ meint, wenn eine bestimmte Form von mindestens 50% der untersuchten Kinder mindestens einmal verwendet wurde. Er hat einen Korpus von insgesamt 60 Kindern analysiert. Wells 1979.

²⁵ zitiert nach Doitchinov 2001, 2007.

jahres nur sporadisch verwendet wird²⁶ – ein weiterer Versuch, die Entwicklung des deutschen *dürfen* und des englischen *may* zu vergleichen und zu erklären²⁷. Es wird darzustellen sein, wie die Verhältnisse im Russischen aussehen.

3) Vergleich der Häufigkeit.

Stephany schreibt, dass die Wichtigkeit der Modalität in der Kindersprache durch eine hohe Frequenz der Verwendungen bestätigt werde²⁸.

In der Arbeit von Adamzik wird ebenfalls festgestellt, dass zum Anfang des 3. Lebensjahres der Anteil von Modalverben insgesamt in der Kindersprache höher liegt als in der Erwachsenensprache²⁹.

An der Spitze steht bei den deutschen Kindern meistens *wollen*. In diesem Punkt sind sich sowohl H. Ramge als auch Adamzik einig, auch wenn sie unterschiedliche Erklärungen dafür haben. Adamzik sieht es als Resultat der Realisierung eines ganz zentralen kommunikativen Bedürfnisses der Kinder, nämlich der Wunschäußerung, an. Auch „Ausprobieren“ nennt sie als einen Grund der besonders zahlreichen Verwendung einiger Modalverben³⁰. H. Ramge betrachtet es als Resultat eines komplizierten Prozesses der Entwicklung und Verteilung von verschiedenen Lexemen vielfältiger modaler Bedeutung. Er merkt auch an, dass Verben, die sich in der Entwicklungsphase (Differenzierung der Bedeutungen) befinden, von Kindern zum Zwecke der Erprobung speziell häufiger verwendet werden³¹.

Für Wells (1979) ist, wie bereits erwähnt, die Häufigkeit in Bezug auf die Anzahl der Kinder, in deren Sprache ein gegebenes Wort wenigstens einmal vorkommt (nicht in Bezug auf die Häufigkeit des Gebrauchs bei einem einzelnen Kind) das zentrale Kriterium für die Aneignung von Modalverben.

Smoczyńska, die die Häufigkeit in beiden Bedeutungen berücksichtigt, schreibt, dass bis zum 3. Lebensjahr am häufigsten außer dem allgemeinhäufigen *chce* auch *musi*, *może*, *trzeba*, *można* und *wolno* („in negated form and expresses prohibition“) verwendet werden. Die Zahlen für die Auswahl und Verwendung sind bei den vier Kindern, deren Sprache in einer entsprechenden Tabelle ausgewertet wird, allerdings individuell sehr unterschiedlich. Auch *umie* verwenden alle Kinder³².

Arbeiten zur Frequenz der Modalverben liegen meines Wissens für das Russische bislang nicht vor.

²⁶ Doitchinov 2001:112

²⁷ „Es lassen sich dennoch interessante Unterschiede im Erwerb beider MV-Systeme beobachten. Während im Deutschen *dürfen* als Ausdruck deontischer Möglichkeit schon sehr früh erworben wird, spielt *may* in dieser Lesart im frühen englischen MV-Erwerb kaum eine Rolle. „Wells (1979) berichtet, dass 97% der Kinder *can* deontisch verwenden, während *may* nur für 15% der Kinder diese Funktion übernehmen kann“. Doitchinov 2007:44

²⁸ Stephany 1986:389

²⁹ Adamzik 1985

³⁰ Adamzik 1985:19;31

³¹ Ramge 1987:153

³² Smoczyńska 1993:152,153

4) Semantisch-pragmatische Entwicklung der MV.

Nach Ramge scheint sich im Deutschen eine **phasenhafte** Entwicklung beim Erwerb der Modalverben zu vollziehen. Solche Phasen sind besonders für *können* festzustellen, nämlich dass es „nach Minimalauftreten bei 2;1,7 schlagartig ab 2;7,2 eintritt und schon um 2;8 herum den absoluten Höhepunkt erreicht. Doch auch in dieser Phase beobachten wir das gleiche Phänomen wie in der vorangegangenen. Bis 2;11 fällt der Anteil der *Kann*-Verwendungen kontinuierlich ab und erreicht im Protokoll von 2;10,3 seinen Tiefpunkt“. Das passiert dadurch, dass „sowohl *wollen* wie *dürfen* [...] ihren Verwendungsbereich auf Kosten von *können* [erweitern] und [...] wohl aufgrund dieser Tatsache produktiv [werden]“³³.

Obwohl Ramge sich von qualitativen Untersuchungen abgrenzt, fallen ihm einige interessante Phänomene in der Verwendung von MV auf, die er zu deuten versucht. So erklärt er den „ungeheuer rapide[n] Anstieg von *können*“ in der frühen Phase dadurch, dass das Kind sich in dieser Zeit „eine Vorstellung darüber bildet, dass *können* sozusagen unbegrenzt als Ausdruck eines 'Wollens', 'Verlangens', 'Wünschens', aber auch eines 'Erlaubtseins' einsetzbar ist“. Wenn es sagt: „*Ich kann das haben*“, meint es schlicht und einfach: „*Ich will das haben*“³⁴.

Was die Entwicklung von Bedeutungen von *können* selbst betrifft, so diskutiert Adamzik die Darstellung Ramges, der in seiner früheren Arbeit dazu tendiert, dass die Bedeutung von „Fähigkeit“ Vorrang habe im Vergleich mit „Möglichkeit“ und „Erlaubnis“.

Ramge beobachtet, dass sich bei seinem Sohn bis zum Alter von etwa drei Jahren die folgenden drei Stadien feststellen lassen: 1. *kann* – „Fähigkeit/Leistungsvermögen“; 2. *kann* – a) „Fähigkeit/Leistungsvermögen“, b) „Erlaubnis“; 3) *kann* – „Fähigkeit/Leistungsvermögen“, *darf* – „Erlaubnis“. Nach den Ergebnissen von Adamzik tritt *können* als „Fähigkeit“ hinter der Gesamtzahl der anderen *können*-Varianten deutlich zurück³⁵. Leider wird aus der Arbeit von Adamzik nicht ganz klar, welche „anderen“ Bedeutungen von *können* über die Bedeutung von Fähigkeit prävalieren.

Adamziks Beobachtungen an mehreren Kindern widersprechen denen von Ramge auch im Verhältnissen von *können* und *dürfen*. „[es] lässt sich feststellen, dass bei keinem der Kinder der Bedeutungsumfang von *können* durch ein hinzukommendes *dürfen* eingeschränkt wird. Ganz im Gegenteil ist die Entwicklung von *können* insgesamt dadurch charakterisiert, dass sich der Bedeutungsumfang dieses Modalverbs im Laufe der Zeit erweitert bzw. dass immer mehr Varianten von *können* erworben werden. Gerade durch dieses – eher additive – Verfahren

³³ Ramge 1987:139-140; s. dazu auch Ramge 1973.

³⁴ Ramge 1987:139 vgl. auch Cron-Böngeler/Leupold 1985:257.

³⁵ s. Ramge 1975:56 und Adamzik 1985:19.

gelangen die Kinder zu einer fortschreitenden Annäherung an den Sprachgebrauch der Erwachsenen“³⁶.

Stephany schreibt für das Englische, dass „*Can*, the earliest and most frequently used modal, at first occurs only with 1st and 2nd person subjects, stating the child's own ability or social possibility and above all, his physical inability. It is also used to ask for permission or to request actions from the addressee. *Could*, emerging later than *can*, appears much less frequently in expressions of ability and permission (Wells 1979; Pea and Mawby 1981)“³⁷.

V. Ehrich beobachtet im Laufe der Untersuchung in Übereinstimmung mit H. Ramge, „dass *können* am Anfang des Erwerbs allein in der Fähigkeitslesart vorkommt“³⁸. In der Bedeutung von Fähigkeitslesart werde diese mit 2,2 erworben. Allerdings schreibt sie kurz zuvor: „Zirkumstantielle, insbesondere buletische und deontische“³⁹ Lesarten gehen dabei anderen, z.B. realistischen Verwendungen in der Erwerbsreihenfolge voraus“⁴⁰.

Die erste Verwendung von *können* in der Möglichkeitslesart sind in Ehrichs Untersuchung ab 2,6 belegt, vier Monate nach dem Fähigkeitslesart dieses Verbs⁴¹.

U. Stephany versteht unter „deontic“ „action-oriented possibility“ und schreibt, dass im kindlichen Griechisch und Englisch die deontische Bedeutung durch MV wiedergegeben wird: „*Can, could, and may* are used for deontic, action-oriented possibility“⁴².

Diese Vielfalt an Meinungen hängt damit zusammen, dass die genannte Autoren sich auf unterschiedliche Modalitätsbeschreibungsmodelle und Theorien berufen.

Was die Reihenfolge des Erwerbs von nichtepistemischen MV-Lesarten betrifft, so meint Smoczyńska, dass sich die Bedeutungen von impossibility und possibility sogar aus der Bedeutungen von inability und ability entwickeln⁴³.

Sowohl H. Ramge⁴⁴ für die deutsche Sprache als auch schon D. McNeill⁴⁵ und Stephany⁴⁶ für das Englische bemerken, dass dem Erscheinen des ersten Modalverbs in der Kindersprache dessen Kombination mit der Verneinung vorhergeht:

³⁶ Adamzik 1985:27

³⁷ Stephany 1986:390

³⁸ Ehrich 2004:139

³⁹ Hervorhebung von I.K.

⁴⁰ Ehrich 2004:130. In ihrer Arbeit verwendet sie die Theorie der relativen Modalität von Kratzer (1976, 1981, 1991): die Einteilung der Bedeutungen von *können* ist folgende: 1) Zirkumstantielle Lesarten: a) Fähigkeits-Lesarten, b) Deontische Lesarten, c) Realistische Lesarten, d) Buletische Lesarten und 2) Nicht-zirkumstantielle Lesarten.

⁴¹ Ehrich 2004 135,139

⁴² Stephany 1986:390

⁴³ Smoczyńska 1993:166

⁴⁴ Ramge 1975

⁴⁵ D.McNeill 1974

⁴⁶ Stephany 1986:368, 389

kann nicht, can not. Die Elemente, die diesen Komplex bilden, beginnen erst nach einigen Monaten, einzeln zu funktionieren⁴⁷. Smoczyńska beruft sich für das Polnische auch auf die Ergebnisse von Szuman (1965), der in der Sprache eines Kindes die Verwendung von *umieć* von 1,0 bis 7,0 beobachtete. Er notiert, dass die Ausdrücke von inability denen von ability vorausgehen. Smoczyńska überträgt Szumans Ergebnisse durch weitere Kinder auf andere Verben, die inability/ability ausdrücken⁴⁸.

Dieses Ergebnis widerspricht übrigens grundsätzlich der Ansicht von R. Jakobson: „Ohne Zweifel geht in der Kindesentwicklung das merkmallöse Oppositionsglied dem merkmalthaltigen voran“⁴⁹.

Die ersten Erscheinungen von usueller Unmöglichkeit in Form von *nie umie* („used if the ability in question involves some kind of knowledge (know-how) or trainable skill“) werden von Smoczyńska schon am Ende des 2. Lebensjahres fixiert.

Die Autorin beobachtet unter anderem auch folgende Bedeutungsentwicklung von MV und Modalpartikeln: *nie wolno* wird zuerst im Bezug auf eine konkrete Situation und auf eine konkrete Person gebraucht, allgemeine Darstellungen über das, was verboten ist, formuliert das Kind erst später⁵⁰. Den gleichen Charakter in der Entwicklung scheint auch das MV *może* zu zeigen⁵¹.

Darin, dass die Unterscheidung zwischen nichtepistemischer und epistemischer Modalität eine große Rolle im Spracherwerb spielt, sind sich alle Modalverbforscher einig. Darin, dass die epistemische Modalbedeutung von MV sich später als die nichtepistemische beim Erstspracherwerb in verschiedenen Sprachen zeigt, stimmen ebenfalls fast alle Forscher überein: „Die Langzeitstudien von Kindern verschiedener Sprachen als auch experimentelle Untersuchungen zu diesem Thema zeigen übereinstimmend, dass die epistemische Lesart von Modalverben lange nach der zirkumstantiellen erworben wird“⁵².

Die geringen Abweichungen bei der Datierung von ersten Erscheinungen von MV mit epistemischer Bedeutung sind erwähnenswert.

⁴⁷ s. auch bei Fletcher: „отрицательные модальные формы являюся одной из первых и частотных разновидностей сказуемости части предложения“ [Fletcher 1979:279] (zit. nach Wiemer 1992).

⁴⁸ Smoczyńska 1993:164,165

⁴⁹ Jakobson 1977:9

⁵⁰ „The development taking place during the span under study is decontextualization of the *nie wolno* utterances. At the beginning they are always used ad hoc, bound to the ongoing situation and frequently addressed to a particular person, whereas later the child formulates general statements about what is forbidden“ [Smoczyńska 1993:161].

⁵¹ “One of the earliest uses of the modal verb *może* is that of expressing inability, especially when referring to the child’s own physical inability to do something, stated in the context of asking for help.” Smoczyńska 1993:164

⁵² Doitchinov 2001:111; vgl. auch die Ergebnisse des Experiments von Hirst/Weil (1982), die anderen naturalistischen und experimentellen Studien widersprechen.

Weder in den Korpora von Ramge noch in denen von Adamzik findet man Äußerungen mit epistemischen Modalverben. Beide Autoren kommen zu dem Schluss, dass der Erwerb der epistemischen Bedeutungen der Modalverben im Deutschen nicht vor 3;3 einsetzt.

Im Unterschied zu diesen Autoren findet V. Ehrich im von ihr untersuchten CAROLINE-Korpus einige sehr frühe Belege von MV in epistemischer Verwendung (ein erster Beleg mit 2;3)⁵³.

Im Polnischen fixiert Smoczyńska die „modal particles“ (unter anderen auch *może*) mit epistemischer Bedeutung schon am Ende des 2. Lebensjahres. MV in dieser Bedeutung sind nach Smoczyńska im Laufe des 3. Lebensjahres noch nicht präsent⁵⁴. Für das Englische schließt Wells aus seinen Beobachtungen, dass die epistemischen Modalverben bis 3;6 isolierte Erscheinungen bleiben⁵⁵.

U. Stephany beschreibt für das Englische auch, dass MV in epistemischer Lesart in der zweiten Hälfte des 3. Lebensjahres (ungefähr 6 Monate später als in deontischer) erscheinen. Sie sind in diesem Alter auch noch sehr selten. Häufiger werden sie im 4. Lebensjahr oder sogar noch später⁵⁶.

Wiemer kommt zu einem ähnlichen Befund: „об употреблении форм модальных глаголов в эпистемическом смысле до возраста 2л.7м. говорить нельзя, и только начиная приблизительно с 3л.6м. Модальные высказывания с эпистемическим значением становятся более частыми“⁵⁷.

Experimentelle Untersuchungen, die dem Verständnis der epistemischen Bedeutung der MV gewidmet sind, zeigen, dass sich die Entwicklung dieser Lesart bis weit in die Pubertät fortsetzt. So kommt Green in seiner Untersuchung zu dem Ergebnis, dass der epistemische Charakter von *may* erst mit 8 Jahren verstanden wird⁵⁸. Coates untersucht Kinder zwischen 8 und 12 Jahren und kommt zu dem Schluss, dass achtjährige Kinder, die *may* und *might* verwenden, die epistemische Bedeutung dieser Verben von der nicht-epistemischen unterscheiden. Mit 12 Jahren gilt dies auch für *can*, aber „the implication of these findings is that the adult semantic system is assimilated far later than has generally been appreciated. The 8-year-old child, while grammatically competent, has only the rudiments of a system of modal meaning, and this system differs from that of the adult. The 12-year-old's system is still not isomorphic with that of the adult“⁵⁹. Der Grund dafür, dass sich die epistemische Bedeutung der MV später entwickelt als die deontische sieht U. Stephany nicht in der linguistischen, sondern in der kognitiven Komplexität der MV⁶⁰. Gestützt auf Piérait-Le Bonniec (1980)

⁵³ Ehrich 2004

⁵⁴ Smoczyńska 1993:149

⁵⁵ Doitchinov 2001:112

⁵⁶ Stephany 1986:396,397

⁵⁷ Wiemer 1992:133

⁵⁸ Green 1979

⁵⁹ Coates 1988

⁶⁰ Stephany 1986:393

schreibt die Autorin, dass epistemische Modalitätsäußerungen mit der Wahrnehmung von Möglichkeit zusammenhängen. Erst mit 7 oder 8 Jahren begännen Kinder eine Idee der Unentscheidbarkeit zu haben und die Kapazität zum Urteilen auf Basis von Hypothesen (alethische Modalität) würde nicht früher als mit 11-12 Jahren erworben⁶¹. Weiter heißt es bei ihr: „While the expression of epistemic modality requires that one makes a distinction between factual and possible of affairs, for hypothetical reference it is necessary to take simultaneously into consideration a nonfactual situation and its relation to some other factual or nonfactual situations”⁶².

Die Quelle für die Entwicklung einer Idee von Möglichkeit kann nach Stephany in der kindlichen Fähigkeit „so zu tun, als ob“ gesehen werden⁶³. Sie schreibt unter anderem, dass einige der früheren Beispiele epistemischer Modalität von möglichen Zukunftsereignissen oder dem wahrscheinlichen gegenwärtigen Zustand der Dinge handeln. Andere beziehen sich auf unwahrscheinliche Zukunftsereignisse. Ein dritter Typ von so modalisierten Äußerungen drückt einen hypothetischen Bezug aus und schließt Wechselbeziehungen zwischen Ereignissen ein. Als Beispiel für den zuletzt genannten Typ bringt Stephany den Satz: *I might fall*⁶⁴.

Einen breiteren Überblick zur experimentellen und Langzeituntersuchung der epistemischen Bedeutung von MV im Deutschen, Englischen, Französischen, Griechischen und Polnischen bietet S. Doitchinov⁶⁵.

Im Zentrum seiner eigenen Untersuchung (die parallel mit der vorliegenden durchgeführt wurde, die Arbeit ist 2007 erschien) steht allerdings das Phänomen der Polyfunktionalität von MV im Zusammenhang mit der epistemischen MV-Bedeutung.

Die Hauptergebnisse seines eigenen Experiments zeigen, dass die epistemischen *können*-Sätze erst von den 8-Jährigen korrekt verstanden werden, aber 6-Jährige das epistemische *können* noch nicht zielsprachlich verstehen, obwohl schon 3,0- bis 3,6-jährige Kinder beginnen, diese Ausdrücke in ihrer Sprache zu verwenden⁶⁶.

Durch seine Arbeit versucht Doitchinov die kognitiven und linguistischen Voraussetzungen für den Erwerb der epistemischen MV-Lesart mittels der experimentellen Methode zu rekonstruieren⁶⁷. Nach Doitchinov hängt die Entwicklung

⁶¹ Stephany 1986:393

⁶² Stephany 1986:397

⁶³ Stephany 1986:393

⁶⁴ Stephany 1986:397. Dieser Satz ist offensichtlich beliebt in der internationalen Modalforschung (s. auch bei Zalaznjak/Padučeva), allerdings mehrdeutig.

⁶⁵ Doitchinov 2001, 2007.

⁶⁶ s. ebd.

⁶⁷ Doitchinov stellt zwei Hauptfragen in seiner Arbeit: „(i) warum die epistemische MV-Lesart später erworben wird als die zirkumstantielle, und warum Kinder Ausdrücke der epistemischen Unsicherheit wie *vielleicht* oder *können* erst im Grundschulalter korrekt interpretieren, sowie (ii) ob ggf. warum MV in epistemischer Lesart in der Regel später erworben

der epistemischen MV-Lesart von der Entwicklung von ToM⁶⁸ und in der späteren Erwerbsphase (6 bis 9/10 Jahren) von der Fähigkeit des Kindes ab, epistemische Unentscheidbarkeit zuverlässig zu erkennen.

Ich werde auf die Besonderheiten beim Erwerb der epistemischen Modalität mit Schwerpunkt auf den Modalverben im Russischen im Zusammenhang mit der Literatur zur Ontogenese der Modalbedeutungen im Russischen nachgehen.

Wie man aus dem oben dargestellten Überblick ersehen kann, untersuchen die meisten Arbeiten, die sie sich mit der nichtepistemischen Modalbedeutung von MV beschäftigen, die Altersstufen bis zu 4 Jahren. Es ist auch die Annahme verbreitet, dass noch früher als mit 4 Jahren die Entwicklung aller Kategorien von zirkumflekischen Lesarten von MV abgeschlossen ist⁶⁹. Kinder, die älter als 4 Jahre sind, interessieren die Modalverbforscher im Hinblick auf ihre Fähigkeit die epistemische MV-Lesart zu verstehen⁷⁰.

Die Arbeit von E. Diesch hebt sich von den anderen dadurch ab, dass er eine spätere Entwicklungsperiode in der Entwicklung sowohl der epistemischen als auch der nichtepistemischen Lesart von MV in der Kindersprache vergleichend untersucht (4., 5. und auch 6. Lebensjahr). Diesch bestätigt am Beispiel der beiden deutschen Modalverben *können* und *müssen* und mit Hilfe einiger Experimente die These, dass die konzeptuelle Differenzierung zwischen Möglichkeit und Notwendigkeit für die verschiedenen Modalitätstypen unterschiedlich schwierig ist und zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Entwicklung erworben wird, die sich bis zum Schulalter hinziehen⁷¹.

Unter anderem hat er folgende Hypothesen aufgestellt und experimentell bestätigt:

- 1) „Auf die unmittelbare Ausführung der in der Satzergänzung beschriebenen Handlung zentrierte pragmatische Modalverbsätze sind leichter zu verstehen und werden in der Entwicklung früher verstanden als epistemi-

werden als ihre Systemkonkurrenten (mentale Verben und Satzadverbale)“ [Doitchinov 2007:195]. Um diese zu beantworten, formuliert er vier Hypothesen: die Unentscheidbarkeits-Hypothese, die Implikatur-Hypothese, die Kontrast-Hypothese und die Anhebungshypothese.

⁶⁸ „Interest in what children think and say about the mind is spreading among a growing number of researchers who has come to be called the „child’s theory of mind“ [Bartsch/Wellman 1995:4]. Bei Doitchinov lesen wir: „bei *Theory of Mind* (=ToM) handelt es sich [...] um die kognitive Fähigkeit, zwischen realen Sachverhalten und deren mentalen Repräsentationen zu unterscheiden“ [Doitchinov 2007:78]. In der Literatur wird angenommen, dass eine repräsentationelle ToM zwischen 3;0 und 5;0 erworben wird (vgl. Doitchinov 2007; s. dort auch die Bibliografie zu diesem Thema.)

⁶⁹ s. Doitchinov 2001:112

⁷⁰ Über das Thema der Verlagerung des Untersuchungsschwerpunkts für verschiedene Altersabschnitte in der Ontogenese bei MV-Lesarten s. Stephany 1993.

⁷¹ Diesch 1988:137

sche Modalverbsätze und von der Ausführung einer Handlung unabhängige pragmatische Modalverbsätze.“

- 2) „Von der unmittelbaren Ausführung einer Handlung dezentrierte pragmatische Modalverbsätze sind leichter zu verstehen und werden in der Entwicklung früher verstanden als epistemische Modalverbsätze. Sie sind schwerer zu verstehen und werden in der Entwicklung später verstanden als aktionszentrierte pragmatische Modalverbsätze“.
- 3) „Epistemische Modalverbsätze sind schwerer zu verstehen und werden in der Entwicklung später verstanden als nichtepistemische Modalverbsätze“⁷².

Die Annahme, dass 4) „Modalverben, die Möglichkeitskonzepte enkodieren, [...] allgemein früher gebraucht [werden] als Modalverben, die Notwendigkeitskonzepte enkodieren“⁷³, findet in der Arbeit keine Bestätigung.

Und die Hypothese, dass 5) „unter sonst gleichen Bedingungen [...] negierte Modalverbsätze schwerer zu verstehen [sind] als nichtnegierte, affirmative Modalverbsätze“⁷⁴, wird nur zum Teil bestätigt: für *kann*, aber nicht für *muss*.

Der Nachweis für die Hypothese, dass 6) „die Modalitätstypen sich ontogenetisch auseinander entwickeln in dem Sinn, dass ein Modalitätstyp eine Voraussetzung der Entwicklung des anderen ist“, gelingt in der Arbeit nicht. Der Autor lässt auch die umgekehrte Variante zu: „Es könnte der Fall sein, dass die Modalitätstypen sich auf jeder Altersstufe im Schwierigkeitsgrad unterscheiden und dass die Verarbeitung von Modalverbsätzen sich mit dem Alter verbessert, dass aber alle Modalitätstypen von allen untersuchten Altersgruppen wenigstens gelegentlich verstanden werden“⁷⁵.

Dieschs Experimente zeitigen auch andere interessante Resultate, z.B. dass „die futurischen pragmatischen Modalverbsätze leichter waren als die pragmatischen Modalverbsätze im Perfekt“⁷⁶. Bemerkenswert ist auch folgende Feststellung: „unsere Untersuchungstechnik [erlaubt uns], deontische, epistemische und dispositionelle Modalverbsätze miteinander zu vergleichen. Das Infinitivkomplement deontischer Modalverbsätze beschreibt eine Handlung, das Infinitivkomplement dispositioneller ein Ereignis, welches zwar auch eine Handlung sein kann, das aber keine Handlung sein muss, und das Infinitivkomplement epistemischer Modalverbsätze einen Zustand, bei dem es sich um ein Handlungsereignis handeln kann, aber nicht handeln muss. Subjektiv deontischen Modalverbsätzen unterliegt die propositionale Einstellung des Wollens und dispositionellen und epistemischen Modalverbsätzen die des Glaubens“⁷⁷.

⁷² Ebd. S. 144-145

⁷³ Ebd. S. 145

⁷⁴ Ebd. S. 146

⁷⁵ Ebd. S. 177

⁷⁶ Ebd. S. 176; im Fall des Russischen ist die Zeitfrage eng mit dem Problem der Aspekte verbunden.

⁷⁷ Ebd. S. 224

5) Normabweichungen im Gebrauch sind auch ein Thema bei Kindersprachemodalverbforschern.

Adamzik beobachtet überraschenderweise genau wie Ramge auch im Fall der MV die extrem hohe Frequenz normgerechter Vorgaben und das sowohl auf morphologischer als auch auf semantischer Ebene. Angesichts des hohen Grades von Irregularität, den die Modalverbflexion aufweist, wäre das Auftreten von zahlreichen Fällen, in denen die Modalverben nach dem bereits erworbenen Paradigma der regelmäßigen Verben konjugiert und Analogiefehler produziert werden, zu erwarten⁷⁸. Diese Annahme bestätigt sich aber nicht. Auffallend ist, dass die Kinder die unregelmäßigen Formen der Modalverben direkt aufnehmen.

Švec weist auf folgendes hin: „Однако, как отмечают исследователи детской речи, именно семантика, а не простота или сложность грамматической структуры, влияет на усвоение ребенком той или иной категории (А.Н. Гвоздев, Е.И. Исенина, В.Б. Касевич, D. Slobin)“⁷⁹.

Adamzik schreibt, dass Fälle von semantisch abweichenden Äußerungen mit Modalverben in den von ihr benutzten Korpora allerdings eher selten seien. Diese sind pragmatischer Art, wenn die Kinder bestimmte standardsprachlich übliche Einschränkungen in der kommunikativen Funktion der Modalverben noch nicht erkennen (Rollenverteilung und Höflichkeitsnormen). Leicht abweichend ist z. B. der Gebrauch von *soll*, überaus häufig vorkommend *ich will*. Es wird auch beobachtet, dass das Kind *kann* für *soll* einsetzt: eine bereits bekannte Form wird also benutzt, um einen neuen Typ von Modalität auszudrücken⁸⁰. Einen der Gründe für Abweichungen von der Erwachsenensprache sieht Adamzik darin, dass das, was nicht an Kinder adressiert wird, in der Kindersprache nicht vorkommt: so wird *du kannst...* an Stelle von *kannst du x machen* verwendet⁸¹. Unter anderen werden von ihr Fälle des Gebrauchs von „*kannich*“ anstelle von *will nicht* beschrieben⁸².

Stephany bemerkt folgende Besonderheiten in frühen kommunikativen Funktionen der MV im Englischen: *want to / wanna*, welche wörtlich „wünschen“ ausdrückt, werden oft als indirekte Bitte verwendet. Mit dem Absicht von Anforderung wird mit ca. 4 Jahren *I want* häufiger verwendet als *Can I?*⁸³

Adamzik ist geneigt, ein von der Erwachsenensprache abweichendes System der „Überdifferenzierung“ auch darin zu erkennen, dass das Kind, wie Ramge es beschreibt, ab einem bestimmten Zeitpunkt *kann* mit der Bedeutung „Fähigkeit/Leistungsvermögen“ und *darf* mit „Erlaubnis“ fest verbunden hält⁸⁴.

⁷⁸ Adamzik 1985:17

⁷⁹ Švec 2007:168

⁸⁰ Adamzik 1985:25

⁸¹ Ebd. S. 30

⁸² Ebd. S. 25

⁸³ Stephany 1986:390

⁸⁴ Adamzik 1985:27

Das Thema der Unregelmäßigkeiten bei den MV im Erstspracherwerb ist für den Zweck meiner Untersuchung besonders interessant. Sowohl quantitative als auch qualitative (semantisch-pragmatische) Abweichungen stellen Zwischenstadien in der Bedeutungsentwicklung dar.

6) Die Entwicklung der grammatikalisch-syntaktischen Paradigmen.

Zur grammatikalisch-syntaktischen Entwicklung der MV im Englischen äußert sich Stephany. Sie vermerkt unter anderem den Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Zukunftsformen und der Modalbedeutungen im Englischen. So erscheint die Bedeutung der Absicht früher als die der Vorhersage. Die epistemische Modalität entwickelt sich aus der Vorhersage von Ereignissen, die von den Kindern nicht kontrolliert werden.

Was die Reihenfolge der Satztypen betrifft, so schreibt Stephany, dass zuerst Aussagesätze mit MV, danach Fragesätze und Imperative erworben werden. Und das ungeachtet dessen, dass Aussagesätze seltener als andere im Input vorkommen. Diese sind aber die natürliche Reaktion auf Fragesätze und Imperative⁸⁵. Bei Entwicklung der Fragesätze erkennt die Autorin folgende Reihenfolge: Frage-Bitte-Sätze („will etwas haben“) erscheinen vor „wirklichen Fragen, d.h. der Anforderung von Information“⁸⁶. Erst mit 6 oder 7 Jahren eignen sich die englischen Kinder an: 1) eingebettete (in eine Frage verpackte) Imperative *Could you V?* 2) permission directives (Erlaubnis-Aufforderung) *May/Can I V?*⁸⁷.

B. Wiemer gibt in seiner Arbeit einen Überblick über die syntaktisch-grammatikalische Entwicklung von Modalbedeutungen im Englischen und Russischen⁸⁸. Allerdings sind diese Sprachen in ihrer Grammatik und in der Verteilung von Bedeutungen auf grammatikalische Kategorien so unterschiedlich, dass die detaillierte Darstellung der Forschung zur Formenentwicklung der MV im Englischen (und auch im Deutschen) für die vorliegende Untersuchung kaum von Nutzen sein kann. B. Wiemer schreibt zu Recht: „Тот факт, что оба обсуждаемых здесь языка [английский и русский – I.K.] совершенно различны по своему грамматическому строю, делает желательным учет преимущественно семантического плана в онтогенезе“⁸⁹.

Der grammatikalische Aspekt der Entwicklung liegt in meiner Arbeit nur am Rande des Interesses, nicht zuletzt deshalb, weil ich vor allem das 5. und 6. Le-

⁸⁵ Stephany 1986:389

⁸⁶ Stephany 1986:391

⁸⁷ Stephany 1986:391

⁸⁸ Für die englische Sprache beruft er sich auf die Arbeit von Stephany, für das Russische auf Gvozdev.

⁸⁹ Wiemer 1992:140

bensjahr untersuche, in denen die Sprache des Kindes als grammatikalisch vollständig entwickelt gilt⁹⁰.

Offensichtlich hat Stephany recht, wenn sie schreibt: „Modals are, however, much more of a semantic than a syntactic problem for children“⁹¹, und noch einmal in ihrer späteren Arbeit: „acquisition of modality is not just the acquisition of grammatical rules but also of rules of adequate usage in a given communicative context“⁹².

Auf die Erkenntnisse der internationalen Forschung zu diesem Thema werde ich, wo immer es angebracht erscheint, eingehen, z.B. auf den Zusammenhang zwischen der Entwicklung von *können*, *can*, *мочь* und dem Pronominalsystem oder Wiemers Anmerkungen zu Zeit und Aspektformen von russischen MV beim Erstspracherwerb. Allerdings teile ich hier die Meinung von Švec, die in ihrer Arbeit betont, dass beim Erwerb der Modalbedeutungen die kommunikative Relevanz (*značimost'*) des sprachlichen Materials für das Kind eine größere Rolle spielt als die grammatische Simplizität. Wichtig ist nicht die grammatische Einfachheit oder Komplexität, sondern der Bedarf an einer bestimmten Bedeutung⁹³. Es ist auffällig, wie diese Gedanken mit den Ideen von Stephany korrespondieren.

Doitchinov versucht unter anderem in der Einleitung seiner Arbeit die Entwicklung von nichtepistemischen MV-Lesarten in verschiedenen Sprachen zu vergleichen. Und sieht dabei klare Parallelen und Übereinstimmungen: „Zusammenfassend ist festzuhalten, dass alle Langzeitstudien zum MV-Erwerb ein relativ einheitliches Bild des MV-Erwerbsverlaufs ergeben. Sprachübergreifend kann man folgendes festhalten: Erste MV treten am Ende des zweiten Lebensjahres auf. Sie werden zunächst nur zirkumstantiell verwendet. Am frühesten und häufigsten drücken sie Fähigkeiten, Wünsche und Erlaubnisse aus. Der Erwerb der verschiedenen zirkumstantiellen Lesarten kann zu Beginn des vierten Lebensjahres als abgeschlossen gelten“⁹⁴. Der Autor neigt meiner Meinung nach dazu, das Bild der Bedeutungsentwicklung zu vereinfachen. (s. alleine die Diskussion zwischen Adamzik und Ramge für die deutsche Sprache). Dazu muss auch erwähnt werden, dass die experimentellen Studien zum gleichen Thema andere, manchmal diametral entgegengesetzte Ergebnisse aufweisen. Die Ergebnisse der experimentellen Studien von Hirst und Weil⁹⁵ sowie weitere, die auf ihrer Basis durchgeführt wurden, zeigen, dass Kinder mit 3-4 Jahren die epistemische Lesart von MV besser verstehen als die nichtepistemischen. Im Experiment von Diesch schneiden die fünf- und sechsjährigen Kinder bei epistemischen Aufgaben auch besser ab als bei den deontischen. Außerdem stellt Diesch

⁹⁰ Coates 1988.

⁹¹ Stephany 1986:390

⁹² Stephany 1993:134

⁹³ s. z.B. Švec 2007:168.

⁹⁴ Doitchinov 2007:54

⁹⁵ Hirst/Weil 1982

während seiner Experimente Verständnisschwankungen nicht nur bei epistemischen MV-Bedeutungen bei den Kindern bis ins Schulalter fest.

Den Vor- und Nachteilen von verschiedenen Sprachuntersuchungsmethoden beim Erstspracherwerb werde ich ein eigenes Kapitel widmen.

Die angeführten Arbeiten bestätigen einige meiner eigenen Beobachtungen, z.B. den Gebrauch bereits erworbener Verben zum Ausdruck neuer Bedeutungen (vgl. das „semantisch reduzierte“ *müssen*) als eine übliche Form der Realisierung eines neuen Typs von Modalität. Ebenso, dass die Kombination mit der Verneinung *не могу* auch im Russischen Vorrang vor *могу* hat, Fälle des Gebrauchs von *не могу* anstelle von *не хочу* oder die Verwendung von „*ich will...*“ in der Bedeutung „*du sollst...*“ sowie Fehler bei der Konstruktion der Höflichkeitsform mit Modalverben. Ein schönes Beispiel für die späte Aneignung dieser Umgangsform durch Kinder findet sich auch im Sprachmaterial der vorliegenden Arbeit:

- S.(4 Jahre) – *Дай мне сок!*
 E. – *Как нужно сказать?*
 S. – *Сок!* (слегка растерянно)
 E. – *Нет. Как хорошие девочки говорят?*
 S. – *Я хочу соку.* (совсем растерянно)

Andererseits zeichnen sich im Kontrast einige für das Russische spezifische Phänomene besonders deutlich ab. So meint Ramge, dass „*können*“ zuerst in seiner Grundbedeutung „fähig sein zu etwas“ vorkommt, und diese allmählich bis zur Bedeutung des Erlaubtseins erweitert wird, deren Hauptträger in der Sprache der Erwachsenen „*dürfen*“ ist. Erst mit dem Erscheinen von „*dürfen*“ in der kindlichen Sprache wird die Bedeutung von „*können*“ wieder enger. Im Russischen wird sich die Situation schon dadurch unterscheiden, dass beide Bedeutungen durch ein und denselben Wortstamm (*я могу* und *мне можно*) wiedergegeben werden.

Das Problem der Synonymie von „*können*“ und „*dürfen*“ im Deutsch der Erwachsenen ist für das Russische zum Glück nicht aktuell. Hier zählt sich die für ein Kind charakteristische Tendenz zur Systematisierung aus. Aber auch die russische Sprache hält ihre spezifischen Fallen, die mit der Verletzung des „Systems“ der Modalverben zusammenhängen, bereit.

Allerdings kann ich mich nur teilweise an den Ergebnissen nichtrussischer Kollegen zur Ontogenese der modalen Bedeutungen orientieren aus dem bereits von Wiemer formulierten Grund des Nichtvorhandenseins einer Isomorphie zwischen der Bedeutung und seinem formalen Ausdruck in den beschriebenen Sprachen⁹⁶. Daraus folgen zwangsläufig auch Nichtübereinstimmungen in terminologischer und methodologischer Hinsicht. So sind z.B. die grundlegenden

⁹⁶ Wiemer 1992:131

Bedeutungsdifferenzierungen (Bedeutungsbezeichnungen, Bedeutungsaufteilungen, Gruppierungen, Differenzierungsgründe) auf dem Gebiet der Modalität in der westlichen und russischen Tradition der Modalitätsforschung nicht einheitlich. (Diese sind schon im Rahmen der russischen Sprache sehr variabel, wie sich spätestens im nächsten Kapitel dieser Arbeit herausstellen wird. Alle Forscher betonen mehrfach, dass es eine enorme Variantenvielfalt von „Möglichkeit“ gibt.) Vergleiche ziehen kann man, meiner Auffassung nach, am besten, indem man die Kontexte berücksichtigt. Diese werden aber nicht in jeder Arbeit und nicht für jeden Fall vorgelegt. Trotzdem soll versucht werden, auf die Resultate der angeführten Autoren, wo immer es sinnvoll ist, zurückzukommen.

1.1.2. Forschungsstand: Modalität in der Ontogenese der russischen Sprache.

Bis in die jüngste Zeit wurde das Thema der Entstehung und Entwicklung des „Systems“ der modalen Modifikatoren sowie der Modalität überhaupt bei Kindern in Anwendung auf die russische Sprache an russischen Instituten, die sich auf die Erforschung der Kindersprache spezialisiert haben, vernachlässigt. Die Themen einiger Artikel von Dozenten der Moskauer Pädagogischen Staatlichen Universität (MPGU) zur Kindersprache berühren nicht das Thema Modalität. Ebenso fehlt dieses Thema in Niederschriften von Vorlesungen und Seminaren, die am Lehrstuhl für Kindersprache der Russischen Staatlichen Pädagogischen Herzen-Universität (RGPU im. Gercena) in Sankt Petersburg unter Leitung von Frau Prof. A.I. Cejtin der kindlichen Rede gewidmet waren. Frau Cejtin hat auch einen Abschnitt über das Verb verfasst. Auch die bis vor kurzem einzige umfangreiche Publikation, die zum Thema Kindersprache für Fachleute in den letzten Jahren veröffentlicht wurde, ein von der inzwischen verstorbenen Dozentin am Institut für Psychologie der Lomonosov-Universität Moskau Prof. H.I. Lepskaja und einigen ihrer Kollegen herausgegebener Band, in dem zahlreiche Beobachtungen zur Kindersprache gesammelt sind, findet das Gebiet der Modalität keine Berücksichtigung⁹⁷. In den neunziger Jahren sind jedoch nach und nach einige Publikationen zur Ontogenese modaler Bedeutungen in der russischen Sprache erschienen: In erster Linie ist hier die ausgezeichnete Arbeit von I.B. Stoljarova „Vyraženie sub-ektivno-modal'nych otnošenij v russkoj reči“ zu erwähnen, ebenso die ersten Arbeiten von M. Krause⁹⁸.

Besondere Aufmerksamkeit wurde dem Thema Modalität in der Ontogenese im Russischen erst in den letzten Jahren zuteil. Anführen lassen sich hier mehrere Arbeiten über Modalität im russischen Erstspracherwerb von M. Krause (2000, 2002, 2004, 2007)⁹⁹, V.M. Švec (2004, 2007), E.A. Oficerova (2004), B. Wiemer (2004) und schließlich der Sammelband „Semantičeskie kategorii v detskoj reči“, herausgegeben von S.N. Cejtin (2007). In letzterem finden sich auch der

⁹⁷ Lepskaja 1997

⁹⁸ Krause 1995;1997

Artikel „Sub-ektivnaja (ëpistemičeskaja) modal'nost' i ee vyraženie v detskoj reči“ sowie der Aufsatz „Usvoenie det'mi ob'ektivnoj (neëpistemičnoj) modal'nosti v detskoj reči“ von E.A. Oficerova.

An dieser Stelle muss ich darauf aufmerksam machen, dass die erwähnten Studien in den letzten vier Jahren erschienen sind, als die vorliegende Arbeit geschrieben und diskutiert wurde. Ich möchte betonen, dass das in diesen Arbeiten vorgestellte Material davon zeugt, dass die Untersuchungen der Autoren in der gleichen Zeit wie meine eigenen – also parallel – durchgeführt wurden, und noch nicht beendet waren, als die vorliegende Arbeit in einer früheren Fassung bereits abgeschlossen war. Meiner Auffassung nach lässt diese Tatsache die vorliegende Untersuchung nicht überflüssig erscheinen, sondern unterstreicht im Gegenteil ihre Aktualität in Bezug auf die neueste Forschung. Die Mehrzahl der Arbeiten zur Ontogenese der Modalität im Russischen ist der epistemischen Modalität gewidmet. Wiemers Aufsatz ist vergleichend. Die größte Nähe zu meinem Thema zeigt die Arbeit von Oficerova. Ich werde mich hier mit diesen Arbeiten auseinandersetzen, um den Lesern einen Überblick über die Forschung zum Thema zu ermöglichen und eine Einschätzung meines speziellen, noch nicht näher untersuchten Gebietes zu ermöglichen.

Stoljarova untersucht die Ausdrucksformen der subjektiv-modalen Beziehungen im Alter von 2,4 bis 4 Jahren. Sie schreibt, dass zur Bezeichnung von Emotionen Phraseologismen, Modalpartikeln und Wiederholungen dienen, zur Bezeichnung von Gewissheit/Ungewissheit Modalpartikeln, Schaltwörter und Wiederholungen, zur Aktualisierung eines Teils der Aussage Satzstellung, Wiederholungen, Modalpartikeln und Schaltwörter. Sie kommt zu dem Schluss, dass die aufgezählten Ausdrucksformen subjektiv-modaler Beziehungen in der Sprache des Kindes eng zusammenwirken, indem sie einander unterstützen und verstärken¹⁰⁰. Die hier interessierenden Lexeme kommen in ihrer Arbeit nicht vor, und MV werden in diesem Altersabschnitt nicht erwähnt.

Auch in den Untersuchungen von Švec wird die Reihenfolge der Aneignung der Semantik und dementsprechend der Ausdrucksmittel modalen Bedeutungen, welche die Struktur der epistemischen Modalität (auch Modalität der Wahrscheinlichkeit oder persuasive Modalität genannt) bilden, betrachtet. Aus der Analyse von Langzeitaufzeichnungen von Kindersprache ab 1,1 bis 7,0 Jahren kommt die Autorin hinsichtlich der Reihenfolge der Aneignung folgender Grundtypen von epistemischer Einschätzung einer Äußerung zu folgendem Ergebnis: **einfache (implizite) Wahrscheinlichkeit, kategorische (betonte)**

⁹⁹ Die letzte publizierte Arbeit zu Modalität und Erstspracherwerb im Russischen seit 10 Jahren. Ich erwähne hier die Publikationen, die das Thema Modalität im Erstspracherwerb behandeln. Weitere Arbeiten derselben Autorin, die interessant erscheinen, sind in der Bibliografie angeführt, s. darüber hinaus die Homepage der Verfasserin: http://www.wu-wien.ac.at/slawisch/team/personal_pages/marion_krause/krause_scientific/krause_publications/@@pdfview (29.03.2009).

¹⁰⁰ Stoljarova 1992:94

Wahrscheinlichkeit, problematische Wahrscheinlichkeit, Unwahrscheinlichkeit.

Der für die vorliegende Arbeit interessante Explikator für epistemische Modalität *может быть* zählt zu den Ausdrucksmitteln der **problematischen Modalität**. Wenn die Semantik der Wahrscheinlichkeit schon in den ersten kindlichen Äußerungen implizit auftaucht, so erscheint die Bedeutung der problematischen Modalität als markiert im Bezug auf die implizite Wahrscheinlichkeit. Die epistemische Gestalt der problematischen Wahrscheinlichkeit wird von Kindern in expliziter Weise vor allem paralinguistisch zum Ausdruck gebracht, dann mit Hilfe der allgemeinen Frage. Die Bedeutungs differenzierung der problematischen Wahrscheinlichkeit verbunden mit der Wahrscheinlichkeitspräferenz des Sprechers und ihre sprachliche Darstellung mit Hilfe von Modalwörtern und Partikeln hauptsächlich in Fragesätzen beginnen schon in der Frühphase der kindlichen Sprachentwicklung (mit 2-2,6 Jahren). Ungefähr im gleichen Alter beginnt das Kind Modalwörter mit der Bedeutung von problematischer Wahrscheinlichkeit, die in erster Linie nach dem Grad der Wahrscheinlichkeit (Wiedergabe der Wahrscheinlichkeitspräferenzen des Sprechers), dann auch nach dem Charakter der Kenntnis über das Mitgeteilte differenziert werden, zu beherrschen.¹⁰¹

In der Beherrschung der Ausdrucksmittel zeigt sich ebenfalls eine bestimmte Reihenfolge: zuerst Intonation und Modalwörter im Alter von 2,0; Modalpartikeln (2,7); modale Phrasen in der Funktion von Schaltwörtern (2,8); MV und Prädikative (3,6); modale Phrasen in der Funktion des Hauptsatzes in einem Satzgefüge mit Objektsatz (4,0).

Die Beobachtungen von Švec zeugen davon, dass ein russischsprachiges Kind MV und –prädikative später beherrscht als Schaltwörter. Diese Tatsache stimmt mit den Daten ausländischer Erforscher der Kindersprache überein, die ebenfalls die spätere Aneignung der epistemischen Modalität mit Hilfe von Modalverben bei Kindern beschreiben (E. Bascelli, M.S. Barbieri, J. Coates, W. Hirst, J. Weil, D. Major, U. Stephany u.a.)¹⁰².

So können laut Švec Kinder die epistemische Wahrscheinlichkeit mit dem Explikator *может (быть)* ausdrücken, den sie im Alter von 3-4 Jahren sowohl in Aussage- als auch in allgemeinen Fragesätzen verwenden. Russische Wissenschaftler haben wiederholt festgestellt, dass die Intonation eines der ersten Ausdrucksmittel für Modalität ist, das sich Kinder aneignen (Šachnarovič, Stoljarova, Švec u.a.). So schreibt die zuletzt Genannte: „Начальная экспликация эпистемических установок *достоверности / недостоверности / проблемной достоверности* происходит в речи ребенка с помощью интонационных и паралингвистических средств выражения модальных значений“¹⁰³.

¹⁰¹ Švec 2007:180

¹⁰² Švec 2007:174

¹⁰³ Švec 2007:180

Die Interaktion lexikalischer und prosodischer Marker steht im Zentrum der Untersuchung von M. Krause. Sie verwendet Material sowohl aus dem Russischen als auch aus den BKS-Sprachen, um festzustellen, ob sich im Bezug auf die Strukturierung und Ausformung der Kategorie die Befunde aus diesen Sprachen gegenseitig bestätigen. Den Untersuchungen am Sprachmaterial von russischen Kindern ist nur ein Teil ihrer Arbeit gewidmet. Den Kern der Probandengruppen bilden jeweils erwachsene MuttersprachlerInnen¹⁰⁴. Auf die Kindersprache greift sie mit der Begründung zurück, dass die kognitive Basis der Kategorie in den Untersuchungen zur Ontogenese deutlich wird¹⁰⁵. In dieser Arbeit finden wir auch eine umfangreiche Bibliografie zur Ontogenese der epistemischen Modalität in anderen Sprachen, die den Verstehensaspekt in den Vordergrund der Betrachtung rücken¹⁰⁶. Die Autorin legt ihrer Arbeit das Prinzip der Kategorienentwicklung in Anlehnung an die Untersuchungen von PIAGET, INHELDER zugrunde: vom Determinismus zu einem Möglichkeitskonzept¹⁰⁷.

In ihren Ergebnissen bestätigt sich die Annahme, dass die Kategorie der epistemischen Modalität in der Ontogenese von ihren Polen her erschlossen wird. Die experimentellen Untersuchungen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit russischen Kindern verschiedener Altersgruppen durchgeführt wurden, belegen für 6- bis 8-jährige Kinder die Präferenz einer binären Opposition mit den Glie-

¹⁰⁴ Vermutlich begründet sich darin auch die ungenaue Übersetzung von folgendem Beispiel auf S.153:

(93) russ., 3,5 K: Дедушка, уж, *наверно*, своих коров зарезал. (Stoljarova 1992:93)
'Der Opa hat sicher schon seine Kühe geschlachtet.'

„наверно“ ist in der Bedeutung von «наверняка», d.h. mit höchstem Grad von Sicherheit im modernen Russisch als veraltet markiert. Es kann in der Erwachsenensprache eventuell auftauchen, aber für die Kindersprache ist dies unwahrscheinlich.

¹⁰⁵ Ebd. S. 190

¹⁰⁶ Ebd. S. 104

¹⁰⁷ „Es gibt Situationen oder Ereignisräume, denen – unabhängig vom menschlichen Subjekt, außerhalb seiner Kontrolle – mehrere Möglichkeiten der Realisation eines Ereignisses innewohnen. Sie unterscheiden sich in ihrer Komplexität durch die Zahl der Alternativen, d.h. nach der Größe des Ereignisraumes. Dieser ist bei einem Münzwurf kleiner als bei einer Lottoziehung von 6 aus 49. Die Existenz solcher Situationen und die ihnen innewohnenden Charakteristiken erschließen sich dem Menschen in einem ontogenetisch langwierigen Prozess. Nach PIAGET, INHELDER (1951/1975) durchläuft er drei Phasen: vom reinen Determinismus zu einem Möglichkeitskonzept im Sinne der gleichen Wahrscheinlichkeit und schließlich zum Verständnis forcierter Möglichkeiten und größerer Wahrscheinlichkeit.

In Versuchen mit zufallsgenerierenden Apparaten untersuchten sie, wie sich die Fähigkeit, das Bestehen mehrere Möglichkeiten aus bestimmten situativen Charakteristiken zu erschließen, entwickelt. Nach ihrer Auffassung entsteht die Vorstellung von „objektiver“ Unsicherheit mit dem Verständnis für physikalische Kausalität. Hinzu kommt, dass Kinder in der Phase des operationalen Denkens das Mögliche noch als Extension des Wirklichen erscheint. Mit dem Übergang zum formal-operationalen Denken lernen sie, das Wirkliche dem Möglichen begrifflich unterzuordnen. Sie entwickeln eine Vorstellung von Zufälligkeit und lernen, wie wichtig wiederholte Versuche und längere Verlaufszeiten für die adäquate Bewertung von Möglichkeiten sind. Diese Prozesse beginnen mit etwa 7 Jahren“ [Krause 2007:46].

dem *sicher* vs. *unsicher*. Diese Opposition unterliegt einer allmählichen Ausdifferenzierung und erfährt im Laufe der Zeit feinere Abstufungen. Die Ausformung der Kategorie kann mit 11 Jahren noch nicht als abgeschlossen gelten. Diese Befunde decken sich mit den Ergebnissen einer Vielzahl anderer AutorInnen.

Im Unterschied zur anderen Studien sollte in der Untersuchung von M. Krause die vorhandene Datenlage um die bisher nicht berücksichtigte prosodische Komponente erweitert werden. Es sollte vor allem untersucht werden, welches Verhältnis prosodische und lexikalische Marker zueinander eingehen, wenn Kindern die Aufgabe gestellt wird, eine Äußerung hinsichtlich der manifestierten Sicherheit/Unsicherheit zu bewerten¹⁰⁸. Neben anderen lexikalischen Markern wird auch *может быть* beschrieben¹⁰⁹. Zwangsläufig ergibt sich daraus die Diskussion, ob überhaupt eine spezielle Intonation der Parenthese existiert¹¹⁰. Die Autorin geht von einer immanenten Verknüpfung vom Kognitivem und Emotionalen aus¹¹¹ (s. dazu auch Švec). Eine ihrer früheren Arbeiten, „Beobachtungen zur intonatorischen Struktur von Repliken des Kindes im Laufe der Entwicklung des Mutter-Kind-Dialoges in der Ontogenese“, legt die Vermutung nahe, dass die Primärkodierung von Sicherheit/Unsicherheit prosodisch erfolgt¹¹². Die Ergebnisse zur Interaktion lexikalischer und prosodischer Marker für epistemische Modalität nähren die Annahme, dass sich Kinder die prosodische Information zunutze machen können, um lexikalische Defizite zu kompensieren. Dieser Frage wird in ihrer Arbeit anhand von Querschnittsuntersuchungen in drei verschiedenen Altersgruppen nachgegangen¹¹³.

Die Ergebnisse ihrer Untersuchung zeigen, dass die epistemische Stärke einer Äußerung entscheidend vom lexikalischen Modalisator bestimmt wird. Dennoch sind Modifikationen der epistemischen Stärke möglich – sowohl in Richtung größerer als auch geringerer Gewissheitsgrade. Dies geschieht dank der Prosodie¹¹⁴.

Verschafft man sich einen Überblick über die Arbeiten, die der Ontogenese der epistemischen Modalität in der russischen Sprache gewidmet sind, fallen die Unterschiede bei den Zeitangaben zum Erscheinen der epistemischen Modalität und dementsprechend beim jeweils untersuchten Altersabschnitt auf. So startet M. Krause ihre Untersuchung erst ab 6 Jahren und beruft sich dabei auf PIAGET, INHELDER und NISBETT¹¹⁵. Stoljarova, die den Schwerpunkt auch auf

¹⁰⁸ Ebd. S. 104

¹⁰⁹ s. auch ihre weitere Arbeiten über Modalwörter im Russischen in der Bibliografie.

¹¹⁰ Krause 2007:82

¹¹¹ Ebd. S. 97

¹¹² vgl. Ljublinskaja/Žukov/Krause 1998; Krause 1999b; Krause/Ljublinskaja 2001.

¹¹³ Ebd. S. 154

¹¹⁴ Ebd. S. 191

¹¹⁵ „Kinder, die jünger sind, können mit dem Zufallskonzept nicht umgehen. Ihnen ist nicht klar, dass sie in Situationen, die mehrere Möglichkeiten offenlassen, eigentlich kein konkretes

Modalwörter legt, betrachtet das Alter von 2,4 bis 4 Jahren (in ihrer Arbeit begegnet uns auch ein Beispiel für frühe epistemische MV-Modalität (2,9): „K: Бабушка, *может быть*, придёт.“)¹¹⁶. V.M. Švec fixiert Modalwörter als Träger epistemischer Bedeutung in der Kindersprache am Ende des dritten Entwicklungsjahres (erste Merkmale epistemischer Bedeutung stellt er bereits auf der Stufe von Holophrasen und doppeldeutigen Äußerungen fest)¹¹⁷. Wiemer dagegen schreibt, dass bis zur zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres keine modalen Aussagen mit epistemischer Färbung vorkommen¹¹⁸. Die gleiche Uneinheitlichkeit kann man auch bei den Untersuchungen zu anderen Sprachen beobachten¹¹⁹. Für diese Unterschiede gibt es mehrere Gründe. Einer wird deutlich in der Diskussion zwischen Švec und Krause. So meint letztere, dass ein Kind besonders auf der ersten Stufe der Beherrschung von epistemischer Modalität Explikatoren wie *наверное, по-моему, думаю* in der pragmatischen Funktion der Unterstützung von Sprachinteraktion gebrauchen kann. Ohne eine solche Möglichkeit zu bestreiten, bemerkt Švec, dass in der Mehrzahl der von ihr analysierten Aussagen mit dem Explikator *наверно* die Kinder (2,6-2,8) eine epistemische Einstellung explizieren¹²⁰.

Inwieweit die ersten Fälle des Auftauchens von modalen Modifikatoren für ein Verständnis ihrer Bedeutung sprechen können, ist ein Problem, das die Analyse von Kindersprache stark erschweren kann, worauf Wiemer hinweist: „Чаще всего лингвистами не разъясняется, что следует понимать под понятием «усвоение» („acquisition“) и как его можно измерить. Например далеко не всегда проводится различие между первым случаем появления той или иной формы и её преобладающим употреблением или между простым подражанием услышанному и сознательным, уместным употреблением определенной формы языка“¹²¹ (s. auch das Kriterium von Wells (1979)).

Auf dieses Phänomen machen auch Bartsch & Wellman in ihrer Arbeit aufmerksam. Sie sprechen von einer Verwendung von z.B. „I don't know“ in einer rituellen Weise und schließen Floskeln (conversational uses) überhaupt aus dem analysierten Material aus¹²² (s. dazu auch U.Stephany 1993:139).

Die Gefahr der Über-, aber auch der Unterbewertung des kindlichen Verständnisses von modalen Bedeutungen ist überhaupt ausgesprochen groß: „Of course,

Ergebnis vorhersagen können. Stattdessen glauben sie an die Legitimität einer Vorhersage und konzentrieren sich auf zwei Lösungen (PIAGET, INHELDER (1951/1975:61).

Im Alter von etwa 11 Jahren entwickelt sich ein Verständnis von Wahrscheinlichkeitsverteilungen, an denen kausale Faktoren mitwirken, so genannten „nonuniform probability distributions (NISBETT ET AL. 1993:22)“ [Krause 2007:47].

¹¹⁶ Stoljarova 1992:93

¹¹⁷ Švec 2007:169-170

¹¹⁸ Wiemer 1992:141

¹¹⁹ s. dazu Doitschinov 2007.

¹²⁰ Švec 2007:172

¹²¹ Wiemer 1992:131; auch bei Stephany.

¹²² Über Floskeln s. auch Oficerova 2007:105.

charting children's concepts by examining their everyday language is not simple. On the one hand, children (and adults) may use terms like *think*, *know*, or *want* without any conception of, or reference to, beliefs and desires. For example, they might learn to say "Know what?" to gain a listener's attention without any deeper understanding of notions such as knowledge or knowing. [...] On the other hand, children might understand something of beliefs and desires but never talk about them. Or they might talk about such mental states but never use conventional terms like *think* and *want*. In these ways, among others, children's language might underestimate or overestimate their understanding"¹²³.

Ein anderer Grund für die Nichtübereinstimmung der Datierung der epistemischen Modalität liegt im großen Umfang dieser Kategorie, der Undeutlichkeit ihrer Grenzen und der Vielzahl an nicht lexikalisierten Ausdrucksmitteln.

Man findet auch die Auffassung, dass die Entwicklung der Kategorie der epistemischen Modalität von Sprache zu Sprache unterschiedlich ist. So meint z.B. Hofmann, dass diese im Englischen früher entstehe als im Deutschen¹²⁴, und Smoczyńska, dass sich der hypothetische Bezug im Englischen später entwickle als im Polnischen. Beispiele für den hypothetischen Bezug findet Smoczyńska schon mit 1,7 und 1,9¹²⁵.

Dieses Thema soll hier jedoch nicht vertieft werden, weil das Feld der „Wahrscheinlichkeit“, auch wenn es an das modale Feld von Möglichkeit/Unmöglichkeit nicht nur angrenzt (in erster Linie dank der Polysemantizität von russ. *мочь, может, нельзя*), sondern sich mit diesem sogar überschneidet, von mir nicht eingehend untersucht werden wird¹²⁶. Umso mehr als ich mich zu zeigen bemühe, dass das Feld der Wahrscheinlichkeit schon mehrfach im Zentrum der Aufmerksamkeit von Erforschern der Ontogenese der russischen Sprache stand, was man über das Feld von Möglichkeit/Unmöglichkeit nicht sagen kann. Von *может быть (может)* in epistemischer Bedeutung wird in der vorliegenden Arbeit zur Vervollständigung des lexikalisch-semantic Porträts der oben genannten Lautkomplexe noch ausführlich die Rede sein.

In ihrer Art bislang einzigartig steht die Arbeit von Wiemer da. Dieser versucht die Reihenfolge der Beherrschung von Modalbedeutungen im Englischen und Russischen von Vorschulkindern zu vergleichen, um zu allgemeinen, d.h. nicht nur die einzelnen Sprachen betreffenden Schlussfolgerungen über die kognitiven Bedingungen der frühesten Periode des Spracherwerbs zu gelangen¹²⁷. Soweit mir bekannt ist, ist Wiemers Aufsatz noch immer die einzige vergleichende Arbeit zur Modalität in der Ontogenese für das Russische. Die geringe Beliebtheit dieses Themas erklärt sich in erster Linie aus den besonderen Schwierigkeiten,

¹²³ Bartsch/Wellman 1995:17

¹²⁴ Hofmann 1986:36

¹²⁵ Smoczyńska 1993

¹²⁶ vgl. dazu Švec 2007:180

¹²⁷ Wiemer 1992

die sich beim Vergleich von Sprachen mit völlig unterschiedlicher morphologischer Struktur ergeben (modale Bedeutungen werden im Englischen und Russischen mit unterschiedlichen lexikalischen und grammatikalischen Formen wiedergegeben). Ungeachtet der genannten Schwierigkeiten gelingt es dem Autor einige wichtige Übereinstimmungen im Charakter der Formierung der Modalbedeutungen in der Sprache von englischen und russischen Kindern zu entdecken: So ist in beiden Sprachen der Zeitraum, in welchem man bereits Aussagen mit modaler Färbung finden kann, die Periode bis 2,0. Wobei Aussagen mit modaler Färbung anfangs deontisch gebraucht werden, „d.h. sie sind direkt auf Handlungen gerichtet und beziehen sich auf die allernächste Zukunft und Umgebung“. Fragesätze werden am Anfang als Aufforderung oder Bitte um Erlaubnis verwendet¹²⁸.

Bis zur zweiten Hälfte des dritten Lebensjahrs kommen laut Wiemer keine modalen Äußerungen mit epistemischer Färbung vor (vgl. dazu Švec weiter oben), Aussagen mit deontischer Schattierung erscheinen in der kindlichen Sprachentwicklung bedeutend früher – „модальных высказываний с эпистемической окраской становится больше только во второй половине четвертого года жизни“¹²⁹. „Основные когнитивные, а большей частью и языковые способности ребенка выражать модальные значения (как эпистемические, так и деонтические) закладываются уже в 3-4 года“¹³⁰. Von pragmatischen und sozial bedeutsamen Feinheiten könne man ab dem Beginn des fünften Lebensjahres sprechen.¹³¹

Die Arbeiten Oficerovas nähern sich am stärksten dem Thema der vorliegenden Untersuchung¹³². Ich betone nochmals, dass sie parallel zu meiner eigenen entstanden ist und deshalb keinen Einfluss auf die Ergebnisse derselben haben konnte. Übereinstimmungen in den Resultaten bedeuten deshalb eine gegenseitige Bestätigung.

In Oficerovas früherer Arbeit steht hauptsächlich die kindliche Aneignung des Lexems *нельзя* im Mittelpunkt des Interesses¹³³. In der späteren befasst sich die Autorin mit dem weiten Gebiet von Möglichkeit und Notwendigkeit (der objektiven Modalität und den unterschiedlichen Arten der Realisierung ihrer Bedeutungen in modalen Situationen der Fähigkeit/Unfähigkeit (des Könnens/Nichtkönnens), des Versuchs, des Verbots und der Unvermeidlichkeit¹³⁴. Die Autorin betrachtet sowohl spezialisierte als auch nichtspezialisierte, sowohl zentrale als auch periphere Ausdrucksmittel modaler Bedeutungen. Oficerova analysiert ausführlich den kindlichen Erwerb des Lexems *уметь* und seiner Ne-

¹²⁸ Wiemer 1992:141

¹²⁹ Wiemer 1992:142

¹³⁰ Wiemer 1992:143

¹³¹ s. Wiemer 1992:142f.

¹³² Oficerova 2004, 2007

¹³³ Oficerova 2004

¹³⁴ Oficerova 2007:99

gations- sowie Aspektkorrelate als eines spezialisierten Ausdrucksmittels für die Situation der Fähigkeit, die eine Variante der Situation der Möglichkeit darstellt. Erste Fälle des Gebrauchs dieses modalen Operators hält sie im Alter von 2,4 bis 2,6 fest. Wobei durchgängig das frühere Erscheinen von *не уметь* im Verhältnisses zu seinem positiven Äquivalent sowie der anomale Gebrauch von *мочь* anstelle von *уметь* und eine nichtnormative Verwendung vom Typ *не умею снасть* zur Wiedergabe des Nicht-Schlafen-Wollens verzeichnet wird¹³⁵. Oficerova weist darauf hin, dass in einer frühen Phase die Stelle von *уметь* durch das Lexem *сам* zum Ausdruck der Semantik der eigenen Fähigkeit etwas zu tun eingenommen wird. Sie schreibt auch über die Fähigkeit des Kindes, sich der Unvollkommenheit seiner Fähigkeiten bewusst zu sein, was es durch die Verbindung des Verbs *уметь* mit der einschränkenden Partikel *только*¹³⁶ auszudrücken weiß. Die Aneignung des Lexems *мочь* wird von der Autorin als Ausdrucksmittel für die Situation des Versuchens, welche auch die Situation der Möglichkeit einschließt, betrachtet¹³⁷.

Das Lexem *нельзя* wird von der Autorin als Ausdrucksmittel für die Bedeutung der Möglichkeit in der modalen Situation des Verbots dargestellt. Oficerova beschreibt außer dem Erscheinen der Bedeutung des Lexems selbst frühere Ausdrucksweisen des Verbots, bevor *нельзя* in den kindlichen Wortschatz aufgenommen wird, und ebenso von ihr beobachtete frühe (vor dem eigenständigen Gebrauch dieses Lexems) Reaktionen auf das elterliche *нельзя*¹³⁸.

Dass sich das Verbot von der konkreten zur allgemeinen Bedeutung entwickeln würde, wie es Smoczyńska für das Polnische festgestellt hat, wird bei Oficerova nicht beobachtet, auch wenn beide Beispiele aus dem gleichen Kindesalter beschreiben¹³⁹. Oficerova schreibt, dass bei ihr das Alter von 3,5 (3,6) bis 4,5 (4,6) im Zentrum stehe, obgleich im weiteren Text des Aufsatzes die überwiegende Mehrzahl der Beispiele aus einer früheren Periode datieren, d.h. gerade die Alterstufe betreffen, die in der vorliegenden Arbeit nicht repräsentiert ist.

Da die Arbeit Oficerovas manche Berührungspunkte mit meiner eigenen aufweist, und viele ihrer Beobachtungen das Bild der Ontogenese unterschiedlicher Bedeutungsnuancen, das hier entworfen werden soll, bestätigen und ergänzen, werde ich an den entsprechenden Stellen meiner eigenen Untersuchungen auf Oficerova verweisen, und habe mich deshalb hier auf eine Darstellung ihrer Studie in einigen allgemeinen Zügen beschränkt.

Wie aus dem bisherigen Forschungsüberblick zu ersehen ist, beenden die meisten der beschriebenen Arbeiten ihre Betrachtung der MV in nichtepistemischer Bedeutung in der Periode, mit der die vorliegende Arbeit beginnt (3,5-4,0) Und

¹³⁵ Oficerova 2007:108

¹³⁶ Oficerova 2007:112

¹³⁷ Zur Beschreibung der konativen (oder Versuchs-) Situation s. ebd. S. 115.

¹³⁸ Oficerova 2007:130, 132

¹³⁹ Inwiefern dies für das Polnische tatsächlich relevant ist, lässt sich anhand der wenigen Beispiele, die Smoczyńska in ihrer Arbeit präsentiert, nicht entscheiden.

obwohl kaum zu bestreiten ist, dass ein Kind bis zum Alter von vier Jahren sich viele pragmatisch-semantische Situationen, zu deren sprachlichem Ausdruck die Modifikatoren für nichtepistemische Modalität dienen, noch nicht angeeignet hat¹⁴⁰, ja mit manchen sogar noch überhaupt nicht in Kontakt gekommen ist (wegen des Mangels an der Welterfahrung, der kognitiven Entwicklung etc.), herrschen für die späteren Altersstufen Untersuchungen zur subjektiven Modalität vor.

1.2. Über den gewählten Beschreibungsansatz.

Mein Beschreibungseinsatz ist **nicht quantitativ, sondern qualitativ**, d.h. im Vordergrund steht die **pragmatisch-semantische** Untersuchung der Entwicklung des Modalfeldes „Möglichkeit“ vs. „Unmöglichkeit“. Die subjektiven Bedeutungen von polysemantischen Lautkomplexen, die angesprochenen werden und zum Ausdruck des Feldes der Wahrscheinlichkeit dienen, liegen am Rande der Untersuchung.

Für die vorliegende Arbeit ist nicht von Interesse, wann und wie oft ein bestimmtes Lexem in der Kindersprache vorkommt (in der Periode, die ich untersuche, sind nominal alle Modalmodifikatoren bereits vorhanden), sondern, wann welche Teile (Bedeutungsschattierungen) des Feldes „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ im Russischen von Kindern erworben (also richtig verstanden und in passenden Situationen aktiv verwendet) werden¹⁴¹. Wie strukturiert sich dieses Feld: welche semantisch-pragmatischen Teile kommen in welcher Form und Reihenfolge hinzu? Der Ansatz dieser Untersuchung ist es, die Erweiterung des Sprachbildes des Kindes als Resultat der Erweiterung seines Weltbildes zu verfolgen. Mich interessiert vor allem, wie sich die kommunikative und sprachliche Sensibilität des Kindes entwickelt.

Der Blick auf die Erforschung der Kindersprache als auf einen Prozess, dessen Endstadium von vornherein bekannt ist, ist nur teilweise zutreffend. So schreibt beispielsweise R.M. Frumkina, dass die Fragen, die wir uns beim Studium kindlicher Rede stellen, in großem Maße von unserem Wissen über die allgemeine Richtung der Entwicklung des Kindes, und damit auch über seine sprachlichen Fähigkeiten, bestimmt sind: „Весьма важно, что мы заранее знаем, как должен выглядеть «конечный результат»“¹⁴². Doch selbst mit der Einschränkung, dass hier nur von der Sprache des gesunden Kindes gesprochen wird, ist dieses „Endergebnis“ tatsächlich nur sehr ungefähr bekannt. Der Vorstellung von der

¹⁴⁰ s. Stephany 1993.

¹⁴¹ H. Ramge schreibt in seiner quantitativen Arbeit, dass Untersuchungen dieser Art die nachfolgende qualitative Datenanalyse erleichtern sollen. Andererseits betont er auch: „die Gebrauchsfähigkeit und Distribution von Modalverben ist sicher bedingt durch das zugrundeliegende jeweilige Bedeutungskonzept“ [Ramge 1987:128].

¹⁴² Frumkina 2003:121; s. dazu auch H. Ramge 1987:151.

Kindersprache als einer kurzen Phase der „Unvollkommenheit“ auf dem Weg zum absoluten „Endergebnis“ lässt sich eine Tradition gegenüberstellen, nach der die sprachliche Entwicklung eines Individuums als ununterbrochener Prozess betrachtet wird. So sagt etwa Boris Gasparov, dass die sprachliche Existenz nicht als „einmaliges Examen zur Sprachbeherrschung“ („однократный экзамен на овладение языковым материалом“) angesehen werden kann. Das Sprachmaterial existiert nicht zu unserem einmaligen Gebrauch, nicht dafür, um es sich (mit Hilfe der einen oder anderen Strategie) „anzueignen“ und das erworbene Wissen dann zu „realisieren“. ¹⁴³

Ein allgemeines, „endgültiges“ Prinzip herrscht in der Sprache nur in der Qualität jenes Funktionierens, das innerhalb eines bestimmten historischen Zeitraums für das mehr oder weniger adäquate Verständnis in der Kommunikation von Menschen einiger aufeinander folgender Generationen sorgt. Das heißt, für die Aufrechterhaltung des Bedeutungssystems einer Sprache für einen konkreten Abschnitt ihrer Existenz. Jedoch machen die individuellen inner- und außersprachlichen Assoziationen eines Sprachträgers einen wesentlichen Teil seiner sprachlichen Aktivitäten aus. Wobei sowohl den allgemeinen als auch den individuellen Teilen der sprachlichen Erfahrung ein unterschiedliches Maß an Stabilität eignet. Dies ist mit dem Prozess des allmählichen Eintretens des Kindes in die es umgebende Sprachgemeinschaft verbunden: „Представление о том, в каких ситуациях, при исполнении каких ролей каким языком надо говорить, формируется по мере того, как ребенок постепенно превращается во взрослого. Этот процесс называется языковой социализацией [...], т.е. языковым «вхождением» в данное общество“ ¹⁴⁴.

Die Kindersprache wird sowohl von Psychologen als auch von Linguisten untersucht, wobei diese so unterschiedliche Forschungsziele verfolgen, dass es mitunter schwierig ist, überhaupt Gemeinsamkeiten zu entdecken.

Es gibt in der internationalen Forschung mehrere Theorien und Hypothesen zum Erwerb der Modalverben ¹⁴⁵. Stephany schreibt zurecht: „As linguists and developmental psycholinguists, we somehow have to live with the plurality of existing theoretical approaches, which themselves are the unavoidable consequence of our subject matter. In view of this, it seems hopeless to wait for theoretical linguists or even philosophers to bless us with a theory readily applicable to language acquisition data. This would even be undesirable since developmental psycholinguistics should be the discipline making important contributions to such a theory. What is needed then is interdisciplinary collaboration and not just the application of linguistic or logical theories to language acquisition data.“

¹⁴³ Gasparov stützt seine Ansichten auf Herder, der die Sprache als einen Prozess des fortwährenden Werdens versteht, der nie eine vollständige und abgeschlossene Form erlangt (s. Gasparov 1996:58-59).

¹⁴⁴ Belikov/Krysin 2001:12.

¹⁴⁵ Einen breiten Überblick dazu gibt u.a. auch Doitchinov 2001, 2007.

In view of the complexity of the category of modality we are in need of more detailed knowledge of the emergence and eventual acquisition of the different formal means different languages provide for the expression of this semantic category, as well as of the meanings and conversational functions [...], these have for children until they finally master the adult system. In order to understand the ontogenesis of modality as a linguistic category, form should not be divorced from function or function from form"¹⁴⁶.

Dass die kognitive, soziale und sprachliche Entwicklung des Kindes zusammenhängen, ist allgemein anerkannt. Diskutiert wird, was als primär und sekundär anzusehen ist¹⁴⁷. Meine Aufgabe als Sprachwissenschaftler sehe ich nicht darin, die Ergebnisse von sprachlichen Beobachtungen als Bestätigung einer Theorie oder Hypothese zu deuten, sondern vielmehr darin, das Sprachmaterial mit maximaler sprachwissenschaftlicher Präzision objektiv zu beschreiben. Es ist mir wichtig und hat sich auch als möglich erwiesen, die Bedeutungen im Kontext sehr genau zu beobachten und anhand der modernen Methoden zur Modalitätsbeschreibung zu interpretieren. Das in dieser Untersuchung genau analysierte Sprachmaterial kann deswegen erfolgreich für die weitere theoretische Arbeiten verwendet werden. Ob die Reihenfolge des erworbenen Materials z.B. ToM entspricht oder eher „*Theory Theory*“ überlasse ich meinen Kollegen¹⁴⁸. Siehe zur ToM auch das Kapitel „Diskussion“.

Ich meinerseits werde in dieser Arbeit das Hauptaugenmerk in erster Linie auf die Rede des Kindes als die Quelle der Vorstellungen über seine Sozialisation richten.¹⁴⁹ Unter diesem Begriff wird hier die erfolgreiche Kommunikation verstanden, wie sie für die Interaktion von Individuen unerlässlich ist. Ju.N. Karaulov schreibt unter Verweis auf V.M. Bechtereov: „В основе человеческого общения лежит «взаимная нуждаемость»: Недостаточность личности в каком-либо отношении является как бы импульсом, побуждающим искать восполнения ее в другой личности“¹⁵⁰. In dieser in einem weiten sozialen Sinn

¹⁴⁶ Stephany 1993:144

¹⁴⁷ Doitchinov 2007:86

¹⁴⁸ Doitchinovs Ansatz, dass „der Erwerb der epistemischen MV-Bedeutung in enger Verbindung zur Entwicklung einer repräsentationellen ToM steht, mit der Konsequenz, dass erstere immer in Verbindung mit letzterer zu betrachten ist. D.h. der Erwerb der epistemischen MV-Bedeutung kann im Grunde nur unter Berücksichtigung der ToM-Entwicklung sinnvoll analysiert werden“, scheint mir generell unlogisch zu sein. Zwei Gegenstände können zwar miteinander verbunden sein, der eine setzt den anderen aber nicht unbedingt voraus. Es kann keineswegs zwingend sein, diese abhängig voneinander zu betrachten.

Außerdem teile ich die Meinung jener Sprachwissenschaftler, welche die Rolle der Sprachentwicklung nicht der kognitiven Entwicklung unterordnen: „Die Studien zur Entwicklung einer Theory of Mind sind insofern nicht primär auf die Sprachentwicklung ausgerichtet, sie untersuchen aber den kindlichen Umgang mit mentalen Verben (*think, believe, know, desire, want* etc.), um auf dem Umweg über die Sprache Einblick in die kognitive Entwicklung von Kindern zu gewinnen“ [Ehrich 2004:132].

¹⁴⁹ vgl. dazu auch Frumkina 2003:106.

¹⁵⁰ Bechtereov 1912:102

verstandenen „gegenseitigen Bedürftigkeit“ sind die Quellen der kommunikativen Bedürfnisse zu suchen. Um genauer zu sein, ist im übrigen nicht von rein kommunikativen, sondern von kommunikativ-interaktiven Bedürfnissen zu sprechen, insofern die Verständigung kein Selbstzweck, sondern mit der produktiven Tätigkeit der Menschen verbunden ist, welche die sozialen Verhältnisse bestimmt¹⁵¹.

Dabei darf nicht vergessen werden, dass keine Lebenssituation, auch wenn sie Ähnlichkeit mit zahlreichen vergleichbaren Situationen besitzt, in die der Mensch im Laufe seines Lebens „wiederholt“ gerät, dennoch niemals vollkommen identisch mit einer vorhergehenden sein kann. Deshalb darf ungeachtet der Gewohnheit, in einer „bekannten“ Situation bereits bekannte Ausdrucksweisen zu verwenden, die Kraft des schöpferischen Prinzips nicht unterschätzt werden, die bei jedem konkreten und einmaligen Sprechakt mitwirkt¹⁵².

1.3. Die Methodik der Untersuchung.

1.3.1. Methoden der Materialsammlung. Langzeit-Einzelfallstudie.

Aus dem Abriss der üblichen Methoden der Materialsammlung zu den MV wird deutlich werden, welche Momente sich für die optimale Realisierung meines Ansatzes als besonders wichtig erweisen.

Die Erforschung der Modalverben in der Ontogenese wird allgemein auf der Basis von Langzeit- und Experimentalstudien durchgeführt. Die Ergebnisse, zu denen die jeweiligen Forscher kommen, erweisen sich dabei nicht selten als diametral entgegengesetzt je nach dem, ob die Sprachdaten als Tagebuchaufzeichnungen oder auf experimentellem Wege gesammelt wurden, vgl. ausführlich dazu die Arbeiten von Doitchinov 2001, 2004, 2007. Dieser beschreibt auch die problematischen Stellen und allgemeinen Schwächen einiger bekannter Experimente sowohl in der Gestaltung des Experimentmaterials als auch in Auswertung: dass z.B. die Antworten der Kinder nur zusammengefasst und nicht nach Ausdrücken ausgewertet werden (bei Green); dass jeder für das Experiment ausgewählte Satz nur einer Kategorie zugeordnet werden kann, so dass der polyfunktionale Charakter der MV aufgrund dieses Designs unberücksichtigt bleibt (bei Coates); dass das in der Forschung bekannteste und nach Doitchinov auch

¹⁵¹ s. Karaulov 1987:215. In der Tradition der russischen Psychologie werden drei Seiten des Kommunikationsprozesses unterschieden: die kommunikative, die interaktive und die perzeptive.

¹⁵² „Когда говорят о творческом отношении к языку, о творческом начале в использовании языка человеком. О речевой деятельности как творчестве и человеке – творце языка. То имеют в виду прежде всего способность человека каждый раз заново порождать завершённое оригинальное высказывание из стандартных строевых элементов. Почему человек и выступает как творец языка практически в каждый момент построения высказываний, которые не могут не содержать модального, интенционального компонента. А последний как раз и является предпосылкой творчества“ [Karaulov 1987:240].

einflussreichste Experiment zum Erwerb der Modalverben von Hirst/Weil¹⁵³ zwar die Sensibilität von Kindern für die relative Stärke der Modalverben messen kann, jedoch nur unzuverlässige Daten über das Verstehen ihrer Bedeutungen liefert, weil 1.) die verwendeten Testsätze in der epistemischen Aufgabe unter Umständen auch zirkumstantiell deutbar waren und 2.) die Kinder im Experiment davon ausgehen konnten, dass der gesuchte Ort einer versteckten Nuss lediglich vom Willen der Experimentatoren abhing, was leicht zu einer buletischen bzw. deontischen Interpretation der Sätze geführt haben kann¹⁵⁴. Doitchinov bedauert, dass die meisten Experimente wegen ihres Aufbaus dem polyfunktionalen Charakter der MV nicht hinreichend Rechnung tragen¹⁵⁵. E. Dieschs Untersuchung etwa basiert ausschließlich auf experimentellen Methoden (über die Nachteile seiner Experimente s. Doitchinov 2007:68). Sein eigenes Experiment lässt keine Rückschlüsse auf das Verständnis der zirkumstantiellen Modalverben zu. Zirkumstantielle MV-Bedeutungen stehen allerdings auch nicht im Zentrum der Untersuchung. Die Zuverlässigkeit der Daten wird meiner Meinung nach durch einige technische Momente eingeschränkt: Material wurde mehrfach vorgelegt und unnatürlich lange Zeit zum Entscheiden gegeben, es wurde versucht, alle Störeffekte zu vermeiden, ein Vortest wurde durchgeführt, um Kinder auszusortieren, Kinder wurden einzeln in einem separaten Raum getestet, eine Antwort wurde nur dann als korrekt betrachtet, wenn das Kind die eigene Entscheidung auch erklären konnte, was eine Fähigkeit zur metasprachlichen Reflexion verlangt.

Zahlreiche Wissenschaftler tendieren dazu, an der Effektivität instrumenteller Methoden bei der Erforschung der Semantik zu zweifeln¹⁵⁶. Das ist durchaus nachvollziehbar. So schreibt etwa V.I. Belikov, dass, wenn es darum gehe, menschliches Verhalten einer Analyse zu unterziehen, zahlreiche instrumentelle Methoden sich aus dem einfachen Grunde nicht dazu eigneten, dass sie einen störenden Einfluss auf das Objekt der Analyse ausüben: „Каждый из нас мог убедиться в этом и на собственном опыте. Если человек ест, а его при этом пристально разглядывают, он может поперхнуться или подавиться“¹⁵⁷. Schon A.R. Lurija sah sich mit dem Problem der Mangelhaftigkeit der experimentellen Methode bei der Untersuchung von Kindersprache besonders mit Kindern im Vorschulalter konfrontiert: „Из всех проведенных через опыты [...] детей дошкольного возраста лишь в немногих опытах удалось получить ответы, где внимание ребенка было направлено на слово, в огромном

¹⁵³ Dieses Test-Paradigma liegt mehreren weiteren Experimenten zugrunde: s. Bibliografie bei Doitchinov 2001:114

¹⁵⁴ Doitchinov 2001:114,115

¹⁵⁵ Doitchinov 2001:118

¹⁵⁶ „Проблема отношения к слову как семантической единице до настоящего времени является одной из наиболее запутанных в психологии речи, т.к. не поддается прямому экспериментальному и инструментальному анализу“ [Leont'ev 2003: 207].

¹⁵⁷ Belikov 2001:279-280

большинстве случаев эта задача была недоступна, и экспериментатор оказывался говорящим с ребенком на разных языках“¹⁵⁸.

Man darf nicht vergessen, dass sich bei Interviews und Experimenten der so genannte „chotornskij effekt“ auswirkt, der darin besteht, dass der Gefragte sich „von seiner besten Seite zeigen“ oder den Untersuchenden „zufriedenstellen“ will und sich deshalb entweder „gewählter“ ausdrückt oder, im Gegenteil, sein Sprechen dahingehend übertreibt, was er selbst für falsch hält – abhängig nur davon, wie der Befragte die Erwartungen des Fragenden einschätzt¹⁵⁹. Bei der Untersuchung kindlicher Sprachtätigkeit zeigt er sich in absichtlich fehlerhaftem Sprechen („kaverkanie“), wenn das befragte Kind bemerkt, dass seine Fehler beim Erwachsenen Interesse oder Lachen hervorrufen.

Über die Nachteile der experimentellen Untersuchungsmethode bei Kindern schreiben auch Bartsch/Wellman¹⁶⁰: „because the child is asked to think about a topic at a time and in ways that may not interest her, and to do so with an unfamiliar person (the experimenter). The experimenter is, in turn, unfamiliar with the child's typical way of talking and with her prior experiences, experiences that the child may well cite in order to respond to the experimental task and questions“¹⁶¹.

Eine weitere unter Modalitätsforschern verbreitete ökonomische Methode zur Materialsammlung ist das Verfahren der vollständigen Aufzeichnungen der Sprache eines Kindes in regelmäßigen Intervallen¹⁶². Diese Methode nutzen etwa Brown (1973) und Ramge. Jedoch gibt es auch hier Nachteile: dass nämlich die interessierenden Phänomene in den aufgenommenen Sprachfragmenten nicht zahlreich präsent sind¹⁶³. Nur für solche regelmäßigen Sprachabschnittaufnahmen sind auch Video- und Audio-Aufnahmetechniken geeignet.

Die beste, aber auch die aufwendigste Methode bleibt deshalb die Langzeitbeobachtung. Bartsch/Wellman schreiben dazu: „The problem of infrequent mention can also be collecting very large samples of speech so that relatively infrequent occurrences are nonetheless abundantly represented. Collecting such extensive samples from an individual child provides the added advantage of a longitudinal record of change and sequence. Of course, considerable effort is required to collect sizable, systematic, longitudinal speech samples. Thus tradi-

¹⁵⁸ Lurija 1946:65-66

¹⁵⁹ Belikov 2001:280

¹⁶⁰ „Throughout this book we have focused exclusively on how children understand and talk about persons and minds“ [Bartsch/Wellman 1995S. 212]. Zu russischen Mentalverben s. z.B. Švec: „Около 5 лет ребенок способен разграничить эпистемические установки знания и мнения с помощью предикатов *знать* и *думать*“ [Švec 2007:176]; vgl auch Stoljarova 1992:94. Auch in den Arbeiten von Krause (1995, 2007) werden sie angesprochen.

¹⁶¹ Bartsch/Wellman 1995:18

¹⁶² Ebd. S. 18-19

¹⁶³ „For the purpose of examining the content of children's ideas as opposed to the form of the child's language, standard language samples have their own limitations. One significant limitation is that about any one topic is likely to be infrequent“ [Bartsch/Wellman 1995:19].

tional language acquisition samples have been typically restricted to one (e.g., Kuczaj & Maratsos, 1975), two (e.g., Bowerman, 1978), or three (e.g., Brown, 1973) children”¹⁶⁴. Auch in der russischen Tradition wird diese Ansicht vertreten, vgl. V.I. Belikov: „Давно замечено, что в молодых науках наблюдение является одним из основных способов получения материала. [...] Как очевидно из самого смысла слова «наблюдение», этот метод эффективен при изучении процессов, которые происходят на наших глазах”¹⁶⁵.

Jene Verfahren, die bei reiner Beobachtung angewandt werden, fördern ein größeres Maß an Natürlichkeit im Verhalten der Mitglieder der untersuchten sozialen Gruppen, wodurch der Untersuchende Material erhält, dass einigermaßen adäquat „die wirkliche Lage der Dinge“ widerspiegelt, d.h. das spontane, nicht durch die Gegenwart des Beobachters gehemmte sprachliche Verhalten der Individuen. Die Sprachtätigkeit lässt sich von außen und integriert beobachten. Integrierte Beobachtung bedeutet im Gegensatz zur Beobachtung von außen, dass der Untersuchende Teil der von ihm untersuchten Gruppe wird. Meiner persönlichen Erfahrung nach funktioniert diese Methode sehr gut mit kleinen Kindern. Diese beziehen einen Erwachsenen gerne in ihre Spiele ein und sind begeistert, wenn der Erwachsene beginnt, so zu tun, als sei er ihnen gleichgestellt. Soziolinguisten haben festgestellt, dass Kinder, wenn sie heranwachsen, auch „verschlossener“ werden¹⁶⁶. Bei beiden genannten Methoden, der Beobachtung von außen wie der integrierten, „geht es um Wege des Sammelns von soziolinguistischem Material, bei denen der Untersuchende das Sprachverhalten der Individuen beobachtet [...] und dabei versucht, dieses Verhalten nicht zu beeinflussen und sogar bestrebt ist, seine Position des Beobachters nicht zu offenbaren“¹⁶⁷.

Bartsch & Wellman haben für ihre Untersuchungen das Sprachmaterial aus dem CHILDES-Korpus ausgewählt. Das CHILDES-Korpus ist eine fortwährend erweiterte Sammlung von digitalisierten Kindersprachkorpora, zu der verschiedene Wissenschaftler Material beisteuern¹⁶⁸. Seit ungefähr 1995 ist das Programm auch russischen Forschern zugänglich. Zum Zeitpunkt der Arbeit an der vorliegenden Studie waren die Beispiele aus dem Russischen in CHILDES leider nicht sehr zahlreich. Beispiele, die für meine Arbeit hätten interessant sein können, waren kaum vorhanden, wenig informativ, inkonsequent und deshalb für die Analyse unbrauchbar. Auf die möglicherweise mangelnde Repräsentativität des CHILDES-Materials für meine Forschungszwecke wies mir gegenüber auch eine der Leiterinnen des CHILDES-Projekts für die russische Sprache, Frau M.D. Voejkova, im persönlichen Gespräch hin.¹⁶⁹

¹⁶⁴ s. Ebd.

¹⁶⁵ Belikov 2001:278

¹⁶⁶ „Взрослый исследователь никак не может быть полностью ассимилированным в группе изучаемых им подростков.“ Belikov 2001:282

¹⁶⁷ Belikov 2001:282

¹⁶⁸ MacWhinney/Snow, 1985, 1990, vgl. Bartsch/Wellman 1995:22

¹⁶⁹ Voejkova 1995

Eine Folge dieser Datenlage ist auch, dass in dieser Arbeit die sogenannte MLU (mean length of utterance) keine Berücksichtigung finden kann, eine statistische Größe, welche als ein Maß der sprachlichen Entwicklung des Kindes z.B. bei Bartsch/Wellman verwendet wird¹⁷⁰. Stephany schreibt, die MLU sei nützlich, um die Auswirkungen von individuellen Unterschieden beim MV-Erwerb zu reduzieren: „Variation could also be reduced if comparison were based on MLU instead of age“¹⁷¹.

Zur MLU existieren für das Russische meines Wissens noch gar keine Untersuchungen, die Daten für eine mittlere MLU bei russischen Kindern verschiedener Altersstufen zur Verfügung stellen würden, an denen man sich orientieren könnte.

Wissenschaftler, die auf der Grundlage des Childes-Korpus' arbeiten, haben wiederholt den besonderen Wert elterlicher Aufzeichnungen hervorgehoben: „Everyday conversations between children and parents are often strikingly different in these regards. With her mother or father, a child may talk about things that interest or puzzle her at that time. In doing so, she is communicating with a partner who is familiar and inviting, who shares relevant past experiences, and who has extensive knowledge of the child's occasionally idiosyncratic pronunciations and discourse habits. The analysis of everyday conversation with parents thus seems a promising vehicle for capturing the child's earliest ideas. It was this general rationale that inspired traditional diary studies“¹⁷². Voejkova bemerkt zu diesem Thema: „Идеально подходит для этого мать ребенка, которая может дать ценные пояснения к тексту“¹⁷³. Auch Adamzik betont die Wichtigkeit von Langzeitbeobachtungen (d.h. über mehr als 3 Jahre) und Materialsammlungen, die in der Familie durch die Eltern erstellt werden: „Die technisch-praktischen Schwierigkeiten, die sich einer Beobachtung von Kleinkindern durch Außenstehende entgegenstellen, konnten so umgangen werden, und es war gewährleistet, dass ein möglichst breites Spektrum von Situationen in die Beobachtung einbezogen wurde“¹⁷⁴.

Allerdings weisen die Wissenschaftler, die mit fremden familiären Corpora arbeiten, darauf hin, dass solches Material für die Analyse auch Nachteile hat. So notiert Adamzik, die für ihre Studie Langzeitbeobachtungen von mehreren Kindern berücksichtigt hat: „Trotz der Bemühungen der Projektmitarbeiter, durch eine detaillierte Anleitung zur Beobachtung und durch ständigen Kontakt zu den Eltern eine weitgehende Einheitlichkeit der Aufzeichnungen zu erreichen, waren verständlicherweise bei dieser Art des Aufnahmeverfahrens Unterschiede in der

¹⁷⁰ „This measure of average sentence length roughly indexes age-related verbal ability. Indeed, average length of utterance provides a means of comparing these children with other samples.“ Bartsch & Wellman 1995:24-25

¹⁷¹ Stephany 1986:367

¹⁷² Bartsch/Wellman 1995:18

¹⁷³ Voejkova 1995:10

¹⁷⁴ Adamzik 1985:17

Art, Dauer und Kontinuität der Beobachtungen nicht zu vermeiden. Der dadurch verursachten Minderung der Aussagekraft der Daten ist selbstverständlich auch bei der Interpretation und vor allem dem quantitativen Vergleich der in dieser Untersuchung erhobenen Daten Rechnung zu tragen“¹⁷⁵.

Wesentliche Schwierigkeiten bereitet das Material auch, wenn die Autorin versucht, Erklärungen für diese Unregelmäßigkeiten zu suchen. Die Probleme entstehen aus einem Mangel an Kontext bei Beispielen, die nicht wissenschaftlich kompetent (den größten Teil des Materials machen *schriftliche* Aufzeichnungen von in der Regel linguistisch nicht vorgebildeten Eltern aus) aufgenommen und kommentiert wurden, und auch aus der ungenügenden Kenntnis der jeweiligen Kinder. Adamzik schreibt: „Es zeigt sich hier allerdings deutlich, dass nicht nur die Entscheidung, inwieweit bestimmte Äußerungen abweichend sind, schwierig ist, sondern dass auch „Erklärungsversuche“ mitunter insofern problematisch bleiben, als jeweils bestimmte Gebrauchsweisen als „Vorbildmuster“ interpoliert werden müssen, ohne dass immer eindeutig nachgewiesen werden könnte, dass die Kinder sich an diesen Varianten orientieren“¹⁷⁶.

So kann man oft die Rolle des Inputs bei solchen Aufnahmen nicht abschätzen: was und in welche Form in der Familie besprochen wird, wieviel das Kind davon mitbekommt. Dazu kommt noch, dass bei nicht professionell festgehaltenen, schriftlich aufgenommenen Dialogen mit Kindern, wie Officerova schreibt, die Wahrscheinlichkeit groß sei, dass eine gegebene lexikalische Einheit vom Erwachsenen tatsächlich gar nicht in der an das Kind gerichteten Rede verwendet wurde, sondern lediglich als Ausdrucksmittel bei der Niederschrift der Tagebuchaufzeichnung diente.¹⁷⁷

Sprachmaterial aus dem Bereich der Modalität verlangt vor allem Erläuterungen zum Situationskontext und gegebenenfalls eine Interpretation bzw. zusätzliche Kommentare. Ohne diese Elemente bleiben viele Beispiele fragmentarisch oder uninterpretierbar.

Auf die Wichtigkeit der Mutter-Kind-Interaktion für die Entwicklung der Bedeutungen der deutschen Modalverben weist auch H. Ramge in seiner Arbeit hin: „Entscheidend aber scheint mir folgendes: die Gebrauchsweise von *sollen* ist an die realen interaktionalen Kontexte der Handlung gebunden; sie ist selber Handlung unter den Bedingungen der Mutter-Kind-Interaktion. Es ist eine modalité pragmatique, eine pragmatische Modalität, um die Bezeichnung Gilberte Piérait-Le Bonniecs aufzugreifen, **erworben in und gebunden an konkrete Handlungszusammenhänge, anfangs vielfach gebunden an konkrete Rollenübernahmen**“¹⁷⁸. Folgende Bemerkungen zum Inhalt der Modalverben und zum Verhalten ihrer Bedeutungen werden auch von Ramge nur auf Basis der Beobachtungen an seinem eigenen Kind (seinem Sohn) gemacht: 1) die Verwendung von *können* anstelle von *wollen*, 2) die große Anzahl der Form der 3.P.Sg.

¹⁷⁵ Adamzik 1985:34

¹⁷⁶ Adamzik 1985:31

¹⁷⁷ vgl. Officerova 2007:103

¹⁷⁸ Ramge 1987:148 – Hervorhebung von I.K.

von *wollen*, 3) die kreative Imitation der mütterlichen Äußerungen beim Erwerb der MV.

Für meinen Ansatz ist folgendes entscheidend: Ohne sehr engen Kontakt mit dem zu untersuchenden Kind und anhand fremder Protokolle hat man weder ausreichende Kontexte, noch die Kenntnis der Situationen (inklusive dem emotionalen Zustand des Kindes) und der persönlichen Vorgeschichte des jeweils verwendeten kommunikativen Fragments zur Verfügung und kann so über den tatsächlichen Inhalt von Aussagen nur schwer urteilen. Daher empfand ich es für mein Forschungsziel als ein nicht nur gerechtfertigtes, sondern als das geradezu optimale Verfahren, das Sprachmaterial zum größten Teil bei meinem eigenen Kind zu sammeln¹⁷⁹.

Natürlich wird in der vorliegenden Arbeit nicht zum ersten Mal eine kindersprachliche Untersuchung als Einzelfallstudie durch ein Elternteil durchgeführt. Die Bedeutung der seltenen, aber umso wertvolleren Einzelfallstudien dieser Art von Gvozdev im Russischen und Elsen im Deutschen für die Erforschung der Kindersprache kann kaum überschätzt werden. Allerdings beschäftigt sich keiner von beiden unmittelbar mit dem Erwerb der Modalität.

1.3.2. Dialog als analysiertes Sprachfragment.

Wie oben schon erwähnt, ergibt sich ein wichtiges Argument zugunsten der Beobachtung und gegen das Experiment aus dem spezifischen Charakter des untersuchten Sprachmaterials. Es beruht auf der außerordentlichen „Situativität“ und „Konsituativität“ (in modernen Konzeptionen der Umgangssprache) der Kindersprache. Die so genannte „kontextuelle Sprache“ wird in der vorliegenden Arbeit praktisch nicht untersucht, da ihr quantitativer Anteil gegenüber der „situativen Sprache“ verschwindend gering ist.

Es sei kurz erläutert, dass unter situativer Sprache jene Sprache verstanden wird, die dem Gegenüber dank der Augenfälligkeit und der konkreten Situation, in der sich der Sprechakt vollzieht, verständlich ist. „Kontextuelle Sprache“ zeigt sich beim Kind, wenn es z.B. eine zusammenhängende Darstellung irgendeines Ereignisses gestalten soll, das sich nicht vor den Augen des Zuhörers abspielt, sei dies die Nacherzählung eines gelesenen Märchens oder ein Vorfall, der sich tags zuvor ereignet hat¹⁸⁰. Über die außerordentliche Bedeutung einer natürlichen Situation bei der Analyse der Sprachtätigkeit des Kindes schreibt R.M. Frumkina: „Речь маленького ребенка характерна тем, что в ней преобладает экспрессия – жесты, мимика, которые существенным образом дополняют сказанное словами. Если не видеть ребенка в этот момент или не знать в точности, какова ситуация в целом, можно просто не понять, что он имеет

¹⁷⁹ Ščerba schreibt: „индивидуальная речевая система является лишь конкретным проявлением языковой системы, а потому исследование первой для познания второй вполне законно.“ Ščerba 1974:34

¹⁸⁰ s. Frumkina 2003:128.

в виду. Контекстом речи маленького ребенка служит ситуация, которая либо наличествует в момент речи, либо известна взрослому¹⁸¹. So spielen natürliche Situation und natürliches Verhalten eine führende Rolle beim richtigen Verständnis von „Bedeutung“. Über eine pragmatische Modalität, erworben in und gebunden an konkrete Handlungszusammenhänge, anfangs auch vielfach gebunden an konkrete Rollenübernahmen beim Erwerb der Modalverben schreibt in seiner Arbeit H. Ramge¹⁸².

Um die besondere „Situativität“ der Kindersprache zur Geltung zu bringen, werden in der vorliegenden Arbeit Äußerungen mit modaler Bedeutung zum größten Teil im Zusammenhang einer dialogischen Einheit (die frühen Beispiele sind oft einzelne Repliken, diese werden weniger berücksichtigt)¹⁸³, im Zusammenhang mit der kommunikativen Situation und unter Berücksichtigung des Zieles der Mitteilung sowie der Teilnehmer der kommunikativen Situation wiedergegeben¹⁸⁴.

Dialogische Rede wird auch bei experimentellen Untersuchungen verwendet. So war z.B. bei einem Experiment von M. Krause die Aufgabenstellung für die ProbandInnen, den Ausprägungsgrad des Merkmals „epistemische Sicherheit“ in den einzelnen Stimuli zu bewerten¹⁸⁵. Dabei entschied sich die Autorin für „Mikrodialoge“ als Sprachmaterial: „Bei der Erstellung des Materials wurde dem interaktiven, dialogischen Charakter von Kommunikation Rechnung getragen: die Materialgrundlage der Untersuchung bildeten so genannte Mikrodialoge – Dialoge mit einfacher sequenzieller Struktur und geringer Replikenzahl. Dialogische Strukturen empfahlen sich, weil die explizite Markierung von Modalität für sie besonders charakteristisch ist (Arutjunova 1992:59)“¹⁸⁶.

Die Mikrodialoge wurden in dieser Arbeit allerdings von der Autorin aus einer lautsprachlichen Datenbank ausgesucht und von Sprechern auf Band gesprochen¹⁸⁷, was, wie bei jeder experimentellen Untersuchung, die Kriterien von Natürlichkeit in Frage stellt und die Qualität der Ergebnisse mindert. Die Autorin

¹⁸¹ Ebd. S. 129

¹⁸² s. Ramge 1987:148.

¹⁸³ Die Erklärung dafür, dass die früheren Beispiele aus der Kindersprache oft einzelne Repliken und keine Dialoge sind, finden wir in der Kinderpsychologie: „В младшем дошкольном возрасте (3,4 года), когда игровая деятельность имеет индивидуально-эгоцентрический характер, складываются структуры монологического типа: высказывания-пояснения своих действий; высказывание-констатация, высказывание-характеризация и т.д. [Арутюнова 1976]; [...] средний дошкольный возраст (4-5 лет), характеризующийся «взрывом» коллективных игр, отмечен появлением большого количества диалогических моделей «сообщение – отношение к сообщению», «вопрос – ответ», «побуждение к действию – отношение к побуждению» и т.д.“ Šachnarovič/Jur'eva 2000:110

¹⁸⁴ Gegen Ende des fünften Lebensjahrs werde die Dialogform vorherrschend, schreibt Frumkina [Frumkina 2003:136]. Zur dialogischen Rede als zentralem Untersuchungsgegenstand bei einem kommunikativ-pragmatischen Zugang zur Sprachforschung s. Formanovskaja 2007:334-352; über den umgangssprachlichen Dialog im Russischen s. Borisova 2001.

¹⁸⁵ Krause 2007:100

¹⁸⁶ Ebd. S. 98

¹⁸⁷ s. ebd.

selbst gesteht dies zu und schreibt im Abschluss der Arbeit: „Vor dem Hintergrund der im Laufe der Untersuchung gewonnenen Erfahrungen scheint es mir daher sinnvoll, stärker auf kommunikative Natürlichkeit von Sprachproduktionssituationen zu setzen“¹⁸⁸.

Bei allen möglichen Unzulänglichkeiten des von mir gesammelten Materials halte ich die gegebenen Kontexte, die dank des Umfangs der Dialoge oder eingehender Kommentare des Beobachters die Situation bestmöglich wiedergeben, für eine unbestreitbare Stärke.

Die meisten Dialoge sind spontan und fanden entweder zwischen dem untersuchten Kind und dem Erwachsenen, der die Aufzeichnungen vornahm (also mir selbst) oder aber zwischen Kindern statt und wurden von mir belauscht¹⁸⁹.

Keines der Gespräche wurde im Rahmen eines Experimentes provoziert, sondern alle wurden in langjähriger, konsequenter Beobachtung notiert.

Ergänzende effektive Methoden des Sammelns natürlichen, empirischen Sprachmaterials sind: das ungezwungene Gespräch, aber auch das (in der Soziolinguistik unübliche) Interview. Auch das Gespräch kann zielgerichtet sein. In einer Form, die sich dem Experiment annähert, habe ich es bei der Aufzeichnung der Rede fünfjähriger Kinder benutzt.

Die Fixierung des beobachteten Sprachmaterials wurde auf eine allgemein übliche Weise vorgenommen: handschriftlich. V.I. Belikov bemerkt, dass Aufzeichnungen von Hand bei der Beobachtung von im Sprachfluss selten erscheinenden Einheiten – Wörten oder Wortformen – besonders effektiv seien¹⁹⁰. Zur entscheidenden Bedeutung der Systemzeile, welche die Situation beschreibt, merkt M.D. Voejkova an: „Только человек, присутствующий в ситуации записи «по горячим следам» может правильно истолковать реплику маленького ребенка. Поэтому одним из существенных требований к записи должна быть её быстрая расшифровка именно тем лицом, которое участвует в ней“¹⁹¹.

Alle Daten wurden von mir unmittelbar mit sämtlichen Bemerkungen zur Form von Sprache und Situation niedergeschrieben. Das Thema der dialogischer Rede wird auch im letzten Kapitel dieser Arbeit noch einmal angesprochen.

¹⁸⁸ Ebd. S. 192

¹⁸⁹ Das ist zwar „nicht schön“, doch was tut man nicht alles für die Wissenschaft!

¹⁹⁰ s. Belikov 2001:283.

¹⁹¹ Voejkova 1995:10

1.3.3. Der Zeitraum der Untersuchung.

Wie sich aus der Literaturübersicht ergibt, konzentrieren sich die der Ontogenese der modalen Modifikatoren gewidmeten Studien in der Regel auf das frühe Stadium der kindlichen Entwicklung bis zu höchstens vier Jahren. Es herrscht die verbreitete Meinung, dass bis zu diesem Alter das System der zirkumstantiellen Modalität entwickelt ist und das Gebiet der epistemischen Modalität sich weiterhin in der Entwicklung befindet.

M. Smoczyńska schreibt, dass schon im Laufe des dritten Lebensjahres alle MV in deontischer Bedeutung verwendet würden¹⁹². Für das Englische schließt Wells¹⁹³ aus seinen Beobachtungen, dass der Erwerb aller Kategorien der zirkumstantiellen Modalität mit 3,3 weitgehend abgeschlossen sei. Ranges Untersuchungen zeigen, dass im Alter von 3,0 praktisch alle MV im Deutschen produktiv werden, obwohl die ersten MV bereits ein Jahr früher erworben werden.

Adamzik meint, dass schon mit 2,6 der Gebrauch von *können*, *wollen* und sogar *müssen* „im allgemeinen sehr fest ist“¹⁹⁴.

Auch wenn Fehler eines Kindes beim Gebrauch modaler Modifikatoren auf späteren Altersstufen weniger auffallen, wird bei näherer Betrachtung und aufmerksamer semantisch-pragmatischer Analyse deutlich, dass das Bedeutungssystem sich beim Kind noch stark von dem eines Erwachsenen unterscheidet, schon allein deshalb, weil die Lebenserfahrung des Kindes der eines Erwachsenen nicht entspricht¹⁹⁵.

Mein erstes Motiv für die vorliegende Arbeit war die Beobachtung, dass ein Kind, das mit 4,5 schon fast fehlerfrei spricht, konsequent Fehler beim Gebrauch von einigen modalen Modifikatoren macht. Bei aufmerksamerer Überprüfung ließ sich feststellen, dass sich das Kind mit 4,5 im Ausdruck von „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ noch unsicher fühlt.

Bei Coats lesen wir: „The language development of children over 5-years-old has presumably been neglected because of an assumption that by five the child is linguistically competent. However, since the child continues to develop cognitively until puberty if not beyond, it would seem plausible to suggest that language development does not stop at five“¹⁹⁶. Obwohl die Altersstufe von fünf Jahren in der Psycholinguistik nicht als Grenzalter gilt, wird mitunter sogar betont, dass auch nach diesem Alter in der kindlichen Sprachentwicklung noch

¹⁹² Smoczyńska 1993:149

¹⁹³ Wells 1985:253

¹⁹⁴ Adamzik 1985:18

¹⁹⁵ „[Es] führen also weder die formalen Irregularitäten noch die innerhalb der Modalverbgruppe zu verzeichnende Bedeutungsvielfalt und Teilsynonymie zu charakteristischen Abweichungen beim kindlichen Modalverbgebrauch, wohl aber scheint es, dass die – in der Tat sehr verwickelten – standardsprachlichen Konventionen, nach denen mit Modalverben illokutionäre Akte indiziert werden, erst relativ spät und schwer erworben werden.“ Adamzik 1985:33

¹⁹⁶ Coates 1988:425; die Autorin beruft sich dabei auf Chomsky 1969

fundamentale Veränderungen stattfinden¹⁹⁷. Darüber, dass mit fünf Jahren Feinheiten des Gebrauchs modaler Bedeutungen von Kindern angeeignet werden, obwohl sich die grundlegenden kognitiven und größtenteils auch sprachlichen Fähigkeiten, Modalbedeutungen (sowohl epistemische als auch deontische) auszudrücken, schon mit 3-4 Jahren ausbilden, schreibt Wiemer: „Прагматически и социально значимыми тонкостями в употреблении модальных значений ребенок овладевает только после пяти лет“¹⁹⁸.

Es ist charakteristischerweise auch üblich, dass Forscher, die sich mit dieser späteren Stufe der Kindersprache beschäftigen, sich auf das Begriffsvermögen des Kindes, seine Ausdrucksweise konzentrieren¹⁹⁹. Viele Schattierungen des kommunikativ-pragmatischen Gebrauchs von Modalauxiliaren werden erst ab diesem Alter erworben. Deshalb stehen das 5., 6. und 7. Lebensjahr im Zentrum meiner Beobachtungen, in denen die Bedeutungsentwicklung des Feldes „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ noch nicht als abgeschlossen gelten kann. Die frühesten Beispiele entstammen der Altersstufe 4,5, die spätesten dem 8. Lebensjahr. Es gibt auch kleine Exkurse in das Alter von 3,5 und 3,9.

Mein Forschungsgegenstand ist also ein Abschnitt der kindlichen Sprachtätigkeit, der etwa von 4,5 bis 7 Jahre in der Entwicklung des Kindes reicht. Zwischenergebnisse wurden von mir nach der Analyse folgender Blöcke des Sprachmaterials zusammengefasst: 1.) von (3,5) 4,5 bis 5 Jahren, 2.) von 5 bis 6 Jahren (also das 6. Lebensjahr), 3.) von 6 bis 7 Jahren (also das 7. Lebensjahr) und einige ausgewählte Beispiele für das 8. Entwicklungsjahr des Kindes.

Eine noch weiter differenzierte Unterteilung der Altersabschnitte brächte hier keine exakteren Beobachtungsergebnisse. Mit R.M. Frumkina können wir sagen, dass „das chronologische Alter eines Kindes nur sehr ungefähr das Niveau seiner sprachlichen Entwicklung bestimmt“²⁰⁰.

Aus dem gleichen Grund sind die Beispiele innerhalb der angeführten Altersabschnitte nicht noch exakter datiert (durch Angabe der Kalenderwoche oder gar des genauen Tages, an dem eine bestimmte Äußerung getan wurde). Es ist für die Zwecke meiner Untersuchung sekundär, mit wie viel Monaten und Tagen genau welche Bedeutungsschattierung von Möglichkeit in der Kindersprache auftaucht. Interessant ist, welche zuerst und welche danach, und warum es sich gerade so verhält. Nicht die zeitliche, sondern die inhaltliche Reihenfolge steht für mich im Vordergrund²⁰¹.

Es ist selbstverständlich, dass die Veränderungen in der Sprache mit steigendem Alter langsamer werden. Zuerst geht die Aneignung sehr rapide, dann langsamer vonstatten. Während sich deshalb im jüngeren Kindesalter jeden Monat (eventuell jede Woche oder gar täglich) bedeutende Zuwächse und Veränderungen in

¹⁹⁷ Stephany 1993:141

¹⁹⁸ Wiemer 142,143

¹⁹⁹ Stephany 1993:141

²⁰⁰ Frumkina 2003:107

²⁰¹ Meiner Meinung nach ist erstere für das analysierte Alter überhaupt uninteressant, weil sie kaum vergleichbar ist.

der Sprachentwicklung zeigen, so werden später mit steigendem Alter die Abschnitte länger.

1.3.4. Der Auswahl der Beispiele.

Dass für die vorliegende Arbeit auf in der Soziolinguistik so genannte gelenkte oder instrumentelle Methoden der Materialsammlung (zu denen auch das Experiment zählt) verzichtet wurde, hat meiner Ansicht nach allenfalls den Nachteil, dass das Zusammentragen des für diese Untersuchung benötigten Sprachmaterials eine ziemlich große Zeitspanne erforderte. Insgesamt habe ich in einem Zeitraum von fünf Jahren mehr als 200 Beispiele gesammelt, welche man als Fälle des Ausdrucks „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ differenzieren kann. Mein Korpus enthält auch viele Kontexte mit anderen Modalbedeutungen. Manche habe ich für die Unterstützung dieser Arbeit selbst verwendet, die meisten sind jedoch für Wissenschaftler gedacht, die sich ebenfalls mit Thema Modalität in der Kindersprache beschäftigen wollen. Sie sind im Anhang zur Arbeit aufgeführt. Es sind auch Beispiele darunter, die mit Modalität weniger zu tun haben, aber meinem Gefühl nach irgendwie auffallend sind²⁰².

Das bedeutet natürlich nicht, dass ich alle Sätze mit MV, die das Kind in dieser Zeitspanne produziert hat, aufgenommen hätte, was schlechterdings nicht realisierbar wäre. Es versteht sich daher, dass die Sätze selektiv aufgenommen wurden. Ich habe gleichwohl schon bei der Aufnahme der Äußerungen darauf geachtet, dass das Material für die Zwecke meines Forschungsansatzes hinreichend repräsentativ ausfällt.

Bei der Auswahl der Beispiele habe ich auf Bedeutungsunterschiede geachtet und bereits erworbene Bedeutungen später nicht mehr aufgenommen, eben weil sie zu diesem Zeitpunkt als bereits erworben gelten konnten. Das heißt selbstverständlich nicht, dass diese im kindlichen Redefluss nicht mehr vorkamen²⁰³. Sie fielen damit aber aus dem Fokus dieser Arbeit.

Bei der Auswahl der Beispiele wird grundsätzlich neu auftretenden Bedeutungen Aufmerksamkeit geschenkt, weil wesentliche Veränderungen bereits im Sprachschatz etablierter und in korrekter Weise verwendeter Bedeutungen nicht zu erwarten sind. Die „alten“, „richtigen“ sind ja schon vorhanden, mit diesen kann nichts mehr passieren. Sie können nicht mehr verschwinden oder zu falschen werden! Vielmehr gelten die natürlichen Tendenzen der Ansammlung und Anpassung: Vom Kind werden unter Aussonderung der als falsch erkannten oder korrigierten immer mehr richtige Bedeutungen in richtigen Kontexten verwendet.

²⁰² Zur Frage, welche Sprachphänomene außer den Modalmodifikatoren im Korpus zu finden sind, s. das Begleitwort zum Anhang.

²⁰³ Die Lebenssituationen eines Kindes wiederholen sich noch öfter als bei einem Erwachsenen, was dazu führt, dass „gleiche“ Sätze produziert werden. Auf eine Diskussion des Thema der Ungleichheit der verschiedenen Lebenssituation werde ich hier verzichten.

Auch anomale Fälle habe ich notiert, während die große Menge bzw. Häufigkeit von Sätzen mit bereits bekannten Phänomenen für mich nur insofern ein Interesse darstellte, wenn sie im Vergleich mit der Erwachsenensprache ungewöhnlich hoch war (und eben insofern auch eine Anomalie). In solchen Fällen konnte man vermuten, dass Gebrauchshäufigkeit auch die Entwicklung der Bedeutungskonzepte und die semantisch-pragmatische Differenzierung beeinflusst²⁰⁴.

Anomalen semantisch-pragmatischen Verwendungen werde ich besondere Aufmerksamkeit widmen. Dies sind solche, die von meisten der oben aufgeführten Autoren als fehlerhaftes Material aussortiert und entsprechend nicht berücksichtigt werden (weil sie nicht zur Illustration des Aufbaus eines „richtigen“ Systems von Modalbedeutungen dienen können).

Für den Zweck meiner Arbeit sind semantisch-pragmatische Abweichungen dagegen besonders wertvoll, weil sie die Zwischenstadien der Bedeutungsentwicklung darstellen²⁰⁵.

1.3.5. Die Informanten.

Für den Ansatz der vorliegenden Arbeit sind Umfang und Kontinuität der Beobachtung von ausschlaggebender Bedeutung, nicht die Breite des synchronischen Panoramas (Kinder eines Alters aus unterschiedlichen Regionen und verschiedenen sozialen Gruppen). Es geht um die Darstellung in der diachronischen Tiefe und eine größtmögliche Genauigkeit (im Sinne der Sensibilität des Beobachters für die Verfolgung kommunikativ-pragmatischer Feinheiten)²⁰⁶.

Alle Daten sollten unter möglichst genauer Kenntnis des jeweiligen situativen und kommunikativen Kontextes aufgenommen werden, ebenso sollte die individuelle Vorgeschichte verwendeter Kommunikationsfragmente sowie der Entwicklungsverlauf der Hauptinformantin verfügbar sein. Aus diesem Grund

²⁰⁴ s. Ramge 1987:128.

²⁰⁵ So schreibt Sannikov (2008): „многие лингвисты (Ш. Балли, А.М. Пешковский, Л.В. Щерба, Э.Г. Бендикс, Ю.Д. Апресян, Е.В. Падучева, Анна Вежицка и др.) подчеркивают [...] роль «отрицательного языкового материала», т.е. различных неправильностей и ошибок речи – извлеченных из текстов или полученных экспериментально. «Нарушая правила семантической «грамматики», отрицательный языковой материал делает эти правила явными» [Вежицка 1983:249]“. Sannikov 2008:35

²⁰⁶ Damit soll selbstverständlich nicht der Wert von Untersuchungen der Kindersprache von Vertretern unterschiedlicher geographischer und sozialer Gruppen in Zweifel gezogen werden. Im Gegenteil halte ich auch Erhebungen in diese Richtung für ausgesprochen sinnvoll. Es ist denkbar, dass sich bei Kindern, die in schwierigen sozialen Verhältnissen, bildungsfernen Milieus und besonders in Kinderheimen aufwachsen, einige Wortbedeutungen (darunter auch die der „modalen Modifikatoren“) später oder überhaupt unzureichend entwickeln. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Aspekt jedoch nur kurz an passender Stelle gestreift. Ebenso wird das Thema pathologischer Abweichungen, die sprachliche Eigenheiten oder eindeutige Mängel mit sich bringen, vollständig ausgeklammert. Zwar teile ich den Grundsatz, dass, „was in der Norm versteckt ist, in der Pathologie sichtbar wird“, doch wäre es für mich, die ich weder Psychologin noch Psychiaterin bin, vermessen, mich zu diesem zweifellos höchst interessanten Thema zu äußern.

beschränke ich mich in dieser Arbeit auf die Analyse der Äußerungen hauptsächlich einer Informantin, deren sprachliche, intellektuelle und emotionale Entwicklung mir bekannt ist.

Im Zentrum der Analyse steht also die Sprache eines Kindes, nämlich von Salome Kamenetskaia, meiner eigenen Tochter, deren sprachliche Entwicklung ich ununterbrochen beobachten und schriftlich festhalten konnte²⁰⁷. Mit drei anderen Kindern (Maša Anackaja, Danila Kamenetskij und Polina Čizova) konnte ich über diesen Zeitraum jeweils ca. zwei Monate im Jahr arbeiten. Zusätzlich erscheinen sporadisch Zitate anderer Kinder im Dialog mit diesen Hauptpersonen²⁰⁸.

Nicht zuletzt wegen der spezifischen Beobachtungsmöglichkeiten konnten die Äußerungen von Salome genauer und ausführlicher analysiert werden als die der anderen Informanten. Eine Ausnahme stellen einige Äußerungen Mašas dar, die ich einer genaueren Analyse unterziehen werde, weil diese Salome altersmäßig am nächsten kommt (sie ist 6 Monate älter), ihre ständige Spielkameradin war und somit in regelmäßigem Kontakt zu ihr stand.

Zur sprachlichen Charakteristik der Hauptinformantin: Salome ist ein zweisprachiges Kind. Sie beherrscht sowohl Russisch als auch Deutsch absolut. Salomes Zweisprachigkeit hat sich von Anfang an dadurch ausgezeichnet, dass sie in Russland für ein russisches und in Deutschland für ein deutsches Kind gehalten wurde²⁰⁹. Interferenzen waren selten und minimal²¹⁰. Das Sprachniveau des Kindes in beiden Sprachen wurde nicht nur von den Eltern als normativ eingeschätzt, sondern auch von anderen, die durch Ausbildung und Beruf als in dieser Hinsicht kompetent gelten dürfen.

Das Kind hat eine russische Mutter und einen deutschen Vater. Beide sind Philologen. Die Sprache in der Familie war gemischt. Jeder Elternteil hat mit dem Kind ausschließlich in seiner Muttersprache gesprochen. Salome hat den Kindergarten und danach die Schule in Deutschland besucht. Alle Ferien hat sie in Russland (Moskau und Moskauer Gebiet) verbracht. Die meisten literarischen Texte, die dem Kind in den ersten Jahren vermittelt wurden, entstammten der russische Kinderliteratur. Salome hat schon vor der Vollendung des sechsten Lebensjahres auf russisch zu lesen begonnen.

²⁰⁷ Auch Bodouin de Courtenay hat mit großem Interesse die sprachliche Entwicklung der eigenen Kinder beobachtet und hatte reiches Anschauungsmaterial, da er Vater von fünf Kindern war (s. Bodouin de Courtenay 1974).

²⁰⁸ Alle Kinder, deren Sprache aufgeschrieben wurde, waren: Danila Sokolov, Daniil Kamenetskij, Salome Kamenetskaia, Maša Anackaja, Polina Čizova, Daša Veselova, Devika Rasal und Daša Mitrina.

²⁰⁹ Ich werde mich im Rahmen dieser Arbeit nicht in die Diskussion über den Spracherwerb von zweisprachigen Kindern stürzen. Nur am Rande sei angemerkt, dass ich die Meinung von Belikov in dieser Frage teile, und für mich eine Zweisprachigkeit nur in so einer absoluten Form überhaupt existiert.

²¹⁰ Manche von diesen habe ich speziell im Anhang dieser Arbeit aufgeführt.

Die begrenzte Zahl der Informanten, dies sei noch erwähnt, korrespondiert mit dem besonderen Interesse für das individuelle, dynamische, schöpferische Moment der Sprachtätigkeit des Einzelnen. „Антропоцентрическая парадигма современного языкознания в центр внимания ставит человека как творца языковой и речевой деятельности. *Языковая деятельность* направлена на созидание языка, изменяющегося во времени, на всех его уровнях“²¹¹. Im Bezug auf die Lexik formuliert Leont’ev dieses Prinzip wie folgt: „мы находим системность в виде сети более или менее прочных ассоциативных связей лишь на уровне «индивидуальной языковой системы», в языке как общественном явлении нет лексической системности как таковой. Лексическая «система» языка восстанавливается в ходе статистической обработки индивидуальных «систем» как результат ложной абстракции или усреднения. Это, строго говоря, вообще не система, а упорядоченная совокупность значений“ [Leont’ev 2003:184]. So stoßen wir auf das Problem der „Systemhaftigkeit“ in der Sprache, welche von mir nicht zum letzten Mal in dieser Arbeit thematisiert werden wird.

1.4. Einige Bemerkungen zur Organisation des Materials. Verwendete Abkürzungen.

Die meinen Untersuchungen zugrunde liegende Beschreibungsmethode ist eine analytisch-deskriptive mittels Analyse der kindlichen Sprachproduktion auf der Basis der Aufzeichnungen von Langzeitbeobachtungen. Die Auswahl des Sprachmaterials erfolgte mit dem Ziel, die etappenweise Formierung des Feldes der Möglichkeit/Unmöglichkeit in der Ontogenese der russischen Sprache zu demonstrieren²¹². In meiner Arbeit wird auf die in der westlichen Tradition der Beschreibung des kindlichen Spracherwerbs gerne verwendeten Tabellen kein Wert gelegt, ebenso wenig auf Schemata. Tabellen und Schemata sind hilfreich für die Präsentation von quantitativen Daten sowie für die Darstellung von qualitativen, wenn es sich um elementare Grundbedeutungen handelt²¹³.

²¹¹ Formanovskaja 2007:4. Weiter schreibt die Autorin: „парадигмы современного языкознания сосредоточены [...] на поиске того, как человек использует язык в качестве орудия общения, а также того, как в языковых единицах отразился сам человек во всем многообразии своих проявлений“ (Formanovskaja 2007:4). Darüber, dass die Sprache in hohem Maße anthropozentrisch ist, schreibt auch Ju.D. Apresjan (vgl. Apresjan 1995:18).

²¹² „Для описательной лингвистики в русской традиции по крайней мере ведущим и, бесспорно, очень продуктивным способом подбора информантов является так называемая «целевая выборка». Репрезентативными такие достаточно небольшие выборки (1, 2, 3 информанта) могут оказаться только при исключительно аккуратном и тщательном подходе“ [Belikov 2001:270].

²¹³ Vgl. Hansen 2001:34

Graphische Darstellungsweisen, deren Zweck es wäre, Bedeutungsnuancen und kommunikativ-pragmatische²¹⁴ Phänomene darzustellen, müssten so aufwendig und kompliziert ausfallen, dass sie meiner Meinung nach die Arbeit schwer lesbar machen würde ohne größere Anschaulichkeit zu bieten.

Es sei vorsorglich darauf hingewiesen, dass das Sprachmaterial für die Analyse in den Kapiteln nach Lexemen²¹⁵, nicht nach Bedeutungen angeordnet ist.

Mitunter werden Sätze analysiert, die zwar nach Struktur und verwendeten Spracheinheiten äußerlich sehr ähnlich scheinen (vgl. die Beispiele 59, 84, 85), sich aber angesichts unterschiedlicher Situationen und Kontexte in ihrem Sinn dennoch deutlich voneinander unterscheiden. Die Analyse entsprechenden Materials erlaubt es, ständig neue Nuancen in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung des Kindes zu beschreiben. In ganz wenigen Fällen, wenn es hilfreich erschien, mit einem bereits bekannten Beispiel ein neues sprachliches Faktum darzustellen, wiederholen sich Beispiele, die dann der größeren Übersichtlichkeit halber eine neue Nummer erhalten. Um die Übersichtlichkeit des Textes zu erhöhen, werden diskrete Fälle der Modalbedeutungen „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ durch Fettdruck hervorgehoben.

Verwendete Abkürzungen:

a) Alle Informanten: S. – Salome, D.K. – Danila Kamenetskij, M. – Maša, P. – Polina, Da.V. – Daša Veselova, Da.M. – Daša Mitrina, Dv. – Devika, D.S. – Danila Sokolov, E. – Erwachsener.

b) Terminologie: KF – Kommunikatives Fragment, SA – Sprechakt, KS – Kindersprache, US – Umgangssprache, X – handelndes Subjekt, P (oder p – bei Bulygina / Šmelev) – Proposition²¹⁶, Sp (oder Γ bei Šatunovskij) – Sprecher, S (oder C bei Šatunovskij) – Subjekt der Handlung.

Die Abkürzungen unter b) werden auch im Text der Arbeit, wenn die entsprechenden Begriffe eingeführt werden, erklärt. Zur größeren Bequemlichkeit des Lesers werden sie hier schon vor der Analyse als Liste aufgeführt.

c) weitere technische Abkürzungen: t.T. – meint den theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit, auf den im praktischen Teil immer wieder verwiesen wird.

²¹⁴ Zum kommunikativ-pragmatischen Zugang zur Sprachbeschreibung siehe u.a. Formanovskaja 2007, Apresjan 1988, Stepanov 1985. Letzterer unterstreicht die Bedeutung der Paradigmatik angesichts des Überwiegens des Anthropozentrismus' im Paradigma der modernen Sprachwissenschaft.

²¹⁵ Der Begriff des Lexems entstand, wie A.A. Leont'ev schreibt, auf der Basis der russischen Sprachwissenschaft (namentlich in den Arbeiten A.M. Peškovskijs und V.V. Vinogradovs), ohne seinerzeit größere Verbreitung zu finden. Unter „Lexem“ versteht man das Wort, „befreit“ von seinen a-semantischen Merkmalen (vgl. Leont'ev 2003:195).

²¹⁶ Oder, in der Terminologie von A.A. Zaliznjak und E. V. Padučeva, einfach „Handlung“.

1.5. Definition einiger verwendeter Begriffe. Abriss einiger mit diesen Begriffen verbundener sprachtheoretischer Forschungsprobleme.

Im Fortgang dieser Arbeit wird die Sphäre der so genannten „potentiellen“²¹⁷ Modalität“ vertieft werden, deren Zentrum im Russischen die Modallexeme mit der Bedeutung von „Möglichkeit“ und „Notwendigkeit“ bilden (je nach Wortart sind sie Teil unterschiedlicher syntaktischer Modelle)²¹⁸.

Bevor ich zur Analyse der Ontogenese der Bedeutungen von „Möglichkeit“ bzw. „Unmöglichkeit“ komme (und auf die Analyse eben dieses Konglomerats im Bereich der „potentiellen Modalität“ soll die vorliegende Arbeit begrenzt bleiben), ist es notwendig, die verwendete Terminologie möglichst exakt zu definieren und deutlich zu machen, was unter „Bedeutung“, „Sinn“, „Mehrdeutigkeit“ verstanden werden soll.

Bedeutung

Der Begriff der Bedeutung hat in der Geschichte der Sprachwissenschaft und der Psychologie bekanntlich die unterschiedlichsten Interpretationen erfahren (vgl. die kompakten Darstellungen bei A.A. Leont'ev²¹⁹ und N.G. Komlev)²²⁰. Man kann mit B. Whorf überhaupt kategorisch formulieren: „Die Linguistik ist im wesentlichen die Suche nach der Bedeutung“²²¹. Man muss zuallererst festhalten, dass, wie auch immer man die Wortbedeutung behandeln will, seine Definition nicht „rein innersprachlich“ sein kann, obwohl sich die Tendenz zu einer solchen Beschreibung in einer Reihe von Arbeiten findet: So ist etwa B.A. Zvegincev der Auffassung, übliche Definitionen der Wortbedeutung seien unbefriedigend, weil in ihnen „die Bedeutung des Wortes die Grenzen der Sprache überschreitet, sich in ein außersprachliches Faktum verwandelt und deshalb natürlich mit nichtlinguistischen Methoden und Termini bestimmt wird“. Weiter schreibt er: «В плане чисто лингвистическом, значение слова определяется его потенциально возможными сочетаниями с другими словами, которые составляют так называемую лексическую валентность слова. Совокупность таких возможных сочетаний слова фактически и обуславливает существование лексического значения как объективно существующего явления или факта системы языка»²²². An dieser Definition ist der Terminus „лексическая валентность слова“ („Lexikalische Valenz eines Wortes“) hilfreich für die vorliegende Arbeit. Er verweist auf das Wesen des Phänomens des kommunikativen Fragments (in der Terminologie Gasparovs). Insgesamt würde es der Zielsetzung dieser Arbeit jedoch nicht gerecht, sich auf ein solches „rein linguistisches“ Verständnis der Wortbedeutung zu beschränken. Ich halte mich daher an die Wahl A.A. Leont'evs. Er hält es für offensichtlich, dass die in der modernen Forschung führende Konzeption von „Bedeutung“ jene ist, die auf das bekannte Buch von Ogden und Richards²²³ zurückgeht und besonders klar in den Arbeiten von Ch. Morris²²⁴ ausgearbeitet wird. Sie lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: „Bedeutung“ entsteht aus einem komplexen System von Beziehungen und setzt sich aus drei Zeichenfunktionen zusammen: der pragmatischen, der semantischen und der syntaktischen, welche den drei die Semiotik bildenden Grunddisziplinen entsprechen.

²¹⁷ Ich möchte darauf hinweisen, dass dieser Terminus nicht optimal ist und im Laufe der Arbeit genauer gefasst werden wird.

²¹⁸ Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Под ред. А.В. Бондарко. Л. 1990:126 (im Folgenden zitiert als „Theorie“ 1990).

²¹⁹ Leont'ev 2003:180

²²⁰ Komlev 2003

²²¹ Zitiert nach: „Novoe v lingvistike“, Vyp. 1, S. 201.

²²² Zvegincev 1957 : 122-123

²²³ Ogden/Richards 1960

²²⁴ Vgl. Morris 1947

Die erste dieser Funktionen, die pragmatische (Morris spricht in diesem Sinne von „pragmatischer Bedeutung“), ist das **Verhältnis der Zeichen zu Situationen und Verhalten**. „Pragmatische Bedeutung“ entspricht dem, was Ju.D. Apresjan „signifikative Bedeutung“²²⁵ nennt. Einige Theorien setzen ebendiese Funktion, diese Seite der Bedeutung an die erste Stelle²²⁶. So sagt z.B. K. Bühler: „Situation und Kontext sind, grob gesagt, die beiden Quellen, aus denen wir jedes Mal die Interpretation der sprachlichen Äußerungen schöpfen“²²⁷. A.A. Leont'ev setzt diesen Gedanken fort und führt die Unterscheidung von „Mikro- und Makrosystemen“ ein: „Контекст слова есть его позиция в макросистеме; ситуация соотнесена с местом его в микросистеме“²²⁸. Und – etwas früher: „Каждый знак, будучи взят со своей семантической стороны, входит в семантическую макросистему и ряд семантических микросистем. Макросистема одинакова у всех носителей языка, располагающих единым языковым стандартом и единой системой понятий, т.е. практически у всех членов языкового коллектива. Микросистемы варьируются от одного носителя языка к другому, от одной деятельности к другой, что обуславливает «динамическую структуризацию значения», процесс постоянного приспособления системы значений к условиям жизни и, в частности, коммуникации членов языкового коллектива“²²⁹. In enger Verbindung mit der pragmatischen Funktion steht auch das Problem der Wortassoziationen. A.A. Leont'ev schreibt: „вербальные ассоциации по существу своему индивидуальны, они есть суть не ассоциации значений, а ассоциации смыслов или даже более широко – употреблений слов“²³⁰. Wie noch gezeigt werden soll, ist es in diesem Fall günstiger, nicht von „Wörtern“, sondern von „kommunikativen Abschnitten“ oder „kommunikativen Fragmenten“ zu sprechen. Inwiefern die Verbindung von Bedeutungen oder Sinninhalten innerhalb eines standardisierten kommunikativen Abschnitts jedes Mal neu bewusst wird, scheint zweifelhaft. A.A. Leont'ev kommt zu folgendem Ergebnis: „Таким образом, у каждого из носителей языка в каждый данный момент существует своя **семантическая система связей между словами**, отличная от тех же систем, которыми располагают другие носители языка, и от системы, которой располагал данный носитель языка в другой ситуации“²³¹. Diese These Leont'evs erscheint folgerichtig, wenn auch hier treffender wieder vom kommunikativen Fragment gesprochen werden sollte. So machen sich auch hier wieder die bereits erwähnten Probleme der Koexistenz von allgemeiner und individueller, standardisierter und einmaliger Sprachtätigkeit bemerkbar und zudem die Antinomien der Sprache als System und Aktivität. Alle hier berührten Probleme sollen im abschließenden Teil dieser Arbeit näher beleuchtet werden – in konkreter Anwendung auf die Kindersprache und im Bezug auf die Resultate der durchgeführten Analysen. „Semantische Bedeutung“ ist – nach Morris – die Beziehung des Zeichens zum Denotat. Dabei geht es im wesentlichen um den Prozess der Benennung²³². Und schließlich ist die dritte Komponente von „Bedeutung“, wenn man sich an die Terminologie von Morris hält, die „syntaktische Bedeutung“, die der „Beziehung der Zeichen mit anderen Zeichen“²³³ entspricht. Diese dritte Komponente wird in meiner Arbeit soweit notwendig Berücksichtigung finden. Über den syntaktischen Aspekt der Bedeutung kann nicht gesprochen

²²⁵ Apresjan 1963:106

²²⁶ s. Leont'ev 2003:180-188

²²⁷ Bühler, K., Sprachtheorie 1934:149, zitiert nach Leont'ev 2003:182.

²²⁸ Leont'ev 2003:183

²²⁹ Ebd. S. 173

²³⁰ Ebd. S. 184

²³¹ Ebd. S. 185 (Hervorhebung von I.K.).

²³² s. Ebd. S.188f.

²³³ „Die syntaktische Komponente zerfällt ihrerseits in die so genannte „lexemische“ und die „morphemische Syntax“. Hierbei beschreibt die „morphemische Syntax“ die Gesetzmäßigkeiten der Verbindung der Einheiten auf der Ebene der Morpheme, vom Wortmorphem aufwärts, unabhängig von der lexikalischen „Füllung“ dieser Einheiten. Das „lexikalische“ Verständnis der Syntax (in der russischen Tradition nach A.A. Potebnja und I.I. Meščaninov) stellt sich als Lehre „von der Verbindung der Grundbedeutungen auf der Grundlage der zusätzlichen Bedeutungen dar.“ Ebd. S. 198-199.

werden, ohne V.V. Vinogradov zu erwähnen, der davon spricht, dass die „Unterschiede in den syntaktischen Eigenschaften der Wörter und den Besonderheiten ihres phraseologischen Gebrauchs in lebendigem Zusammenhang mit den Unterschieden der Wortbedeutung stehen“²³⁴.

Eine wesentliche Rolle wird im Rahmen dieser Arbeit jedoch das Verständnis von „Bedeutung“ in der ersten der drei aufgezählten Funktionen spielen, der „pragmatischen Bedeutung“ nämlich, unter der das auf die Ebene des konkreten Handelns projizierte System der Bedeutungen einer kommunikativen Einheit, welche von der Seite ihres konkreten Gebrauchs in der einen oder anderen konkreten Handlung her betrachtet werden, zu verstehen ist²³⁵.

Bedeutung und Sinn

Betrachtet man die zahlreichen, sich bis heute fortsetzenden Diskussionen zur Beziehung von Bedeutung und Sinn (vgl. die kritische Übersicht in einer neuen Arbeit A.A. Šachmatovs), so stützen sich diese in der Mehrzahl auf das oben bereits berührte Problem des Zusammenhangs von allgemeinem und individuellem Prinzip der sprachlichen Tätigkeit, welche sich zudem in einem Prozess beständiger Umverteilung befinden. An diesen Diskussionen sind sowohl Linguisten als auch Psychologen beteiligt²³⁶.

Schon L.S. Vygotskij meinte: „Смысл слова [...] представляет собой совокупность всех психологических фактов, возникающих в нашем сознании благодаря слову [...]. Значение [...] есть тот неподвижный и неизменный пункт, который остается устойчивым при всех изменениях слова в различном контексте... слово, взятое в отдельности и лексиконе, имеет только одно значение. Но это значение есть не более как потенция, реализующаяся в живой речи, в которой это значение является только камнем в здании смысла“²³⁷.

Im Grunde entspricht L.S. Vygotskij's Unterscheidung der in der Linguistik allgemein anerkannten Differenzierung von potentieller und aktueller (nach anderen Konzepten von denotativer und konnotativer) Bedeutung. So schreibt etwa Verhaar: „Конечно, я могу гораздо больше думать «по поводу» слова, чем «вдумывать в» слово [...]. То, что, например, мыслится вместе со словом «тюрьма», будет различным у архитектора, адвоката, заключенного, чиновника, пересматривающего приговоры, или человека, живущего на другой стороне улицы. Но значение, которое «вдумывается» в слово «тюрьма», совершенно одно и то же у всех этих людей и вообще у всех носителей английского язы-

²³⁴ Vinogradov, V.V., O nekotorych voprosach russkoj istoričeskoj leksikologii, „Izvestija AN SSSR, Otdelenie literatury i jazyka“, 1953, vyp. 3, S. 180 (zitiert nach Šmelev 2003:75).

²³⁵ „Реальный процесс, происходящий в общении, - это не установление соответствия между речью и «внешним миром», а установление соответствия между конкретной ситуацией подлежащей обозначению деятельности, т.е. между содержанием, мотивом и формой этой деятельности, с одной стороны, и между структурой и элементами речевого высказывания - с другой. Мы не просто подбираем слова в высказывание соответственно отдельным окружающим нас предметам и явлениям, а вместе с тем строим высказывание сразу как целое. Очень кратко и со значительным огрублением можно выразить суть происходящего при этом в следующих словах: речевой акт (акт общения) есть всегда акт установления соответствия между двумя деятельностями.“ Leont'ev 2003:172

Die angeführten Gedanken Leont'evs stimmen mit den Vorstellungen B. Gasparovs über die „kommunikativen Fragmente“ als kleinster kommunikativer Einheit überein und sind für meine Arbeit von großer Bedeutung. Vgl. auch den Begriff der „Sprachschablone“, der eng mit dem Problem des Syntagmas, wie L.V. Ščerba diesen Begriff versteht, verbunden ist. Bekanntlich bezeichnete L.V. Ščerba als Syntagma einen Abschnitt des Sprachstroms, der aus einem oder mehreren Wörtern besteht und einem „einzigen Begriff“ entspricht (s. Leont'ev, 2003:193-194). Vgl. zu all diesem ausführlich den letzten Teil der vorliegenden Arbeit.

²³⁶ Vgl. mit der These Leont'evs, dass „eine klare Unterscheidung von Sinn und Bedeutung für die Psychologie deshalb besonders wichtig ist, weil ihre Beziehung nicht unveränderlich bleibt, sondern sich im Laufe der historischen Entwicklung verändert und dabei unterschiedliche Formationen des Bewusstseins und unterschiedliche Typen seines Aufbaus bildet“. Leont'ev 2003:184).

²³⁷ Vygotskij 1956:369-370, zitiert nach Leont'ev 2003.

ка“²³⁸. A.A. Leont’ev stützt sich auf eine Arbeit A.N. Leont’evs, wenn er die Begriffe Bedeutung und Sinn folgendermaßen gegenüberstellt: „Значение есть форма обобщения действительности, принадлежащая в первую очередь миру объективно-исторических явлений. Но оно существует и как факт индивидуального сознания; «это та форма, в которой отдельный человек овладевает обобщенным и отраженным человеческим опытом».

И если «значение представляет собой отражение действительности независимо от индивидуальных отношений к ней отдельного человека», то смысл — это «та сторона сознания индивида, которая определяется его собственными жизненными отношениями». Он не содержится в значении и не может возникнуть в сознании из значения. Смысл порождается не значением, а жизнью, деятельностью“²³⁹.

Lassen wir es bei dieser Erklärung als einer Arbeitshypothese bewenden, ohne tiefer in die komplizierte Problematik der Gegenüberstellung von Bedeutung und Sinn einzusteigen. Mit den Begriffen „Bedeutung“ und „Sinn“ und allen sich aus ihrer Unterscheidung ergebenden Problemen ist der Begriff der „Mehrdeutigkeit“ eng verbunden. Letzterer ist für die vorliegende Arbeit von außerordentlicher Bedeutung, weil praktisch alle Lexeme, die im folgenden einer Analyse unterzogen werden, dieses Merkmal besitzen²⁴⁰.

Mehrdeutigkeit

Dieser Thematik wurden schon zahlreiche Arbeiten gewidmet. Aber sie beschäftigt die Forscher weiterhin und provoziert immer neue Versuche, dieses Problems Herr zu werden²⁴¹.

Eines der letzten Bücher in der russischen Forschungstradition, das u.a. dem Thema der Mehrdeutigkeit gewidmet ist, ist eine Publikation von A.D. Šmelev²⁴², in der er insbesondere bemerkt: „Исследователи, изучающие семантические процессы в языке, естественно столкнулись с необходимостью как-то классифицировать их, выделить определенные типы семантических изменений. Индивидуальное своеобразие судьбы каждого отдельного слова, многообразие влияющих на неё факторов как будто препятствуют установлению каких-либо однозначных и бесспорных критериев разграничения, но в то же время делают их поиски настоятельно необходимыми, т.к. без соответствующей классификации невозможно не только осмыслить, но и обозреть огромный, по существу безграничный материал, состоящий из наблюдений над смысловыми передвижениями отдельных слов“²⁴³.

A.D. Šmelev gründet seine Position in Bezug auf die Mehrdeutigkeit auf das Prinzip des Bedeutungswandels von Wörtern nach G. Paul, der die Quelle dieser Veränderungen in individuellen Fällen der „Abweichungen der okkasionellen Bedeutung von der usuellen“ sieht, in denen „der Keim eines echten Bedeutungswandels gelegt wird“²⁴⁴. In dieser Charakterisierung geht Paul von seiner allgemeinen Konzeption aus, welche die sprachliche Tätigkeit der Individuen, in der es fortwährend zu individuellen Abweichungen kommt, dem usuellen Sprachgebrauch mit seinen allgemein für das Kollektiv geltenden Normen gegenüberstellt²⁴⁵. Der Gedanke zeugt von dem engen Zusammenhang der Frage der Mehrdeutigkeit mit den bereits oben erwähnten Problemen des individuellen und allgemeinen, konkreten und usuellen Sprachgebrauchs.

²³⁸ Verhaar, J.W.M., Speech, Language and Inner Form. S.377 (zitiert nach Leont’ev 2003:169).

²³⁹ Leont’ev 2003:169-170

²⁴⁰ Vgl. dazu ausführlicher im abschließenden Teil dieser Arbeit.

²⁴¹ Wir erinnern z.B. daran, dass A.A. Potebnja den Terminus der „Vieldeutigkeit des Wortes“ für ungenau hält, weil es „tatsächlich nur die Eindeutigkeit unterschiedlicher Wörter gibt. D.h. jene Eigenschaft, dass unterschiedliche Wörter ein und dieselben Laute haben können“. (s. Potebnja 1958:15).

²⁴² Šmelev 2003

²⁴³ Šmelev 2003:12

²⁴⁴ Paul, G., Principy istorii jazyka, M., 1960, S.103 (zitiert nach Šmelev 2003).

²⁴⁵ Šmelev 2003:13

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird das Thema der Mehrdeutigkeit mindestens in zwei Aspekten berührt werden: 1) als Prozess der Aneignung neuer, für das erwachsene Kollektiv allgemein üblicher kommunikativer Fragmente mit Bedeutungselementen der „Möglichkeit“ / „Notwendigkeit“ durch das Kind; 2) mit dem Ziel, die individuelle, „fehlerhafte“ Verwendung eines kommunikativen Fragments durch das Kind und seine usuelle Korrektur durch einen Erwachsenen (und dabei auch den Grund der „Fehlerhaftigkeit“) darzustellen. Aus den bei Paul differenzierten „Arten der Veränderungen des Wortsinns“ ist hierbei insbesondere die zweite von Interesse: „die Vereinigung des Inhalts, die mit der Erweiterung des Inhalts der Vorstellung verbunden ist“²⁴⁶.

Das allgemeine Problem der Begriffe ist bei weitem nicht das einzige komplizierte Thema im Bereich der Theorie, das eine Klärung verlangt, bevor man zur Arbeit am empirischen Sprachmaterial übergehen kann. Die Vielzahl unterschiedlicher Auffassungen und Zugänge hinsichtlich der Beschreibung modaler Bedeutungen in der Russistik ist deshalb das Thema des folgenden Kapitels.

²⁴⁶ s. ebd.

2. Die semantische „Struktur“ des Bedeutungskomplexes „Möglichkeit“/„Unmöglichkeit“. Seine Funktionsweise im Russischen. Theoretischer Überblick. Fragen zur Ontogenese der Kategorienentwicklung.

“How can one appraise the study of modality in first language acquisition? This question will be answered differently by proponents of different theories of modality”²⁴⁷.

«Передавая информацию (как и деньги), человек зачастую не знает, как именно распорядится с ней получатель»²⁴⁸.

2.1. „Die Möglichkeit“ in der Sprache. Das Verb *мочь* als zentrales und universales Lexem zum Ausdruck der Modalität von „Möglichkeit“. Zum Aufbau des Kapitels.

Über die methodische und theoretische Vielfalt in der Modalverbforschung haben sich einige Autoren eher beklagt als gefreut²⁴⁹. Auch bei der theoretischen Beschreibung der Bedeutung von „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“, die in den Bereich der „Geltungsmodalität“²⁵⁰ nach Hansen fällt, und für meine empirische Untersuchung notwendig ist, sind sehr viele verschiedene Zugangsarten zu unterscheiden. Einen Einblick in die Verschiedenartigkeit der Ansätze zu diesem Thema außer- und innerhalb der Slavistik gibt Hansen²⁵¹, wenngleich er anmerkt: „Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass aufgrund der schlicht un-

²⁴⁷ Stephany 1993:144

²⁴⁸ Grice 1985:235

²⁴⁹ Doitchinov bedauert im referierenden Teil seiner Arbeit, dass die Forschenden mit teils sehr unterschiedlichem theoretischen Hintergrund arbeiten, weshalb es nicht leicht sei, die Entwicklung von MV-Lesarten zu vergleichen (s. Doitchinov 2007:44; einige Hypothesen zu Semantik und Syntax von MV finden sich ausführlich ebenfalls in Doitchinovs Arbeit).

Auch Wiemer merkt an, dass in linguistischen Arbeiten, die der Problematik der Ontogenese der Modalbedeutungen im Englischen und Russischen gewidmet sind, terminologische und methodische Differenzen zu finden seien, die wenigstens teilweise durch die völlig unterschiedliche morphologische Struktur der entsprechenden Sprachen bedingt sein könnten (Wiemer 1992:131).

²⁵⁰ Unter „geltungsmodalen Elementen“ werden die Bedeutungen ‘können’, ‘müssen’ und ‘wollen’ verstanden. Hansen 2001:26

²⁵¹ Hansen 2001: 27-34

übersehbaren Menge an Literatur auch hier eine exemplarische Auswahl getroffen werden musste.“²⁵²

In diesem Kapitel sollen vier der bedeutendsten Arbeiten zur Beschreibung des semantischen Feldes „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ für die russische Sprache dargestellt werden. Einen breiten Überblick über die Modalitätsproblematik halte ich für wenig hilfreich, „da fast jede Arbeit, die sich mit Modalität in der Slavia beschäftigt, einen Forschungsbereich zu diesem Gebiet enthält“²⁵³, und ein besserer etwa im Sinne der Homogenität mit großer Wahrscheinlichkeit einfach unmöglich ist.²⁵⁴

Bei der Bestimmung des Platzes der Modalität der Möglichkeit innerhalb der russischen Sprache sehen wir uns mit verschiedenen Meinungen und Herangehensweisen konfrontiert.

So wird dem „Möglichkeitsfeld“ z.B. in der „Theorie der funktionalen Grammatik“ und der Gesamtedition von A.V. Bondarko ein Platz in der Sphäre der „Potenzialität“ („der potenziellen Modalität“) zugewiesen, die außer dem oben genannten auch noch das „Feld“ der Notwendigkeit umfasst²⁵⁵. Wobei die Grenzen des Möglichkeits-„Feldes“ unscharf gezogen sind, d.h. aufgrund der „Polyfunktionalität“ seiner Bestandteile gibt es Zonen der Überschneidung mit solchen modalen Feldern wie 1.) Wahrscheinlichkeit²⁵⁶: „Bedeutung logischer Möglichkeit, ausgedrückt mit dem modalen Modifikator *может*“; 2.) Notwendigkeit: „Bedeutung der Unausweichlichkeit, ausgedrückt durch modale Modifikatoren mit Negation; 3.) *Pobuditel'nost'* [i.e. Aufforderung, Ansprache – I.K.]: „Bedeutung der Bitte, der Erlaubnis, des Rats etc., ausgedrückt durch negierte Fragesätze mit Modifikatoren“²⁵⁷.

Auch in der Arbeit I.B. Šatunovskijs wird, bevor der Autor zur Analyse der Mehrdeutigkeit von *может* übergeht, der invariante Kern der Bedeutungen unterschiedlicher Gruppen von Modalwörtern auf abstraktem Niveau bestimmt: „Diese Gruppen und ihre Bedeutungen entsprechen den drei modalen Grundbegriffen: *möglich*, *unmöglich* und *notwendig*“²⁵⁸.

Widersprüche verschiedener Art sind typisch bei der Definition der Modalität der Möglichkeit im Russischen sowie bei der Einteilung und Charakterisierung

²⁵² Ebd. S. 17

²⁵³ Ebd. S. 6

²⁵⁴ „Notorische Probleme bereitet die Definition und damit die Bestimmung des Umfangs der Kategorie. In der Linguistik haben sich verschiedene konkurrierende Herangehensweisen etabliert, die durch einen sehr weiten Modalitätsbegriff gekennzeichnet sind. Es ist üblich, sehr heterogene sprachliche Strukturelemente unter Modalität zu subsummieren. Da diese Mittel auf ganz verschiedenen Ebenen oder Schichten der Äußerung angesiedelt sind, fällt es schwer, einen positiv definierten, gemeinsamen Nenner zu finden.“ Hansen 2001:26

²⁵⁵ „Theorie“ 1990:126

²⁵⁶ s. dazu 2.2.2.3.

²⁵⁷ „Theorie“ 1990:141-142

²⁵⁸ Šatunovskij 1996:172, s. dazu ausführlich 2.2.4.1.

des „Systems“ der Bedeutungen von Möglichkeit selbst (und darunter auch ihres zentralen, vieldeutigen Lexems *мочь*).

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, dass mich hier eine der allgemein anerkannten Arten des Ausdrucks von Modalität in der Sprache interessieren wird, nämlich die lexikalische mit Hilfe von Modalverben und Prädikativen. Sie bilden das Zentrum des „Möglichkeitsfeldes“. Spracheinheiten, welche die lexikalisch-grammatikalische Reihe der „modalen Modifikatoren“ bilden, gehören zu den so genannten „diskreten Ausdrucksweisen von Möglichkeit“. Dies bedeutet, dass die Möglichkeit an sich eine **selbstständige Bedeutung** dieser Spracheinheiten darstellt. Im Russischen umfasst die Gruppe der „modalen Modifikatoren“ von „Möglichkeit“ ihren morphologischen Charakteristika nach unterschiedliche Einheiten: dazu gehören insbesondere die Modalverben *мочь* und *уметь*, das modale Prädikat *можно* sowie modale Konstruktionen mit adverbialen Kurzformen (*быть способным*) und Substantiven (*иметь возможность*, *быть в силах*)²⁵⁹. Bei den vorliegenden Untersuchungen habe ich meine Aufmerksamkeit vor allem auf solche Ausdrucksmittel wie die Verben (*не мочь* / *сметь*, das ihnen verwandte Wort *можно* und sein negatives Äquivalent *нельзя* gerichtet. Daneben wird im Rahmen unseres Materials hier und da, je nach Notwendigkeit einer Gegenüberstellung, auch eine Reihe von Ausdrucksmitteln unterschiedlicher Schattierungen von modaler Möglichkeit einbezogen, wie etwa *уметь*, *разрешить* u.a.

Im Mittelpunkt der Darstellung in diesem Kapitel steht jedoch *мочь*. Eben dieses Lexem wird traditionell als zentral und universell für die Realisierung der Bedeutung von „Möglichkeit“ im Russischen angesehen. Gerade ihm sind alle berücksichtigten theoretischen Arbeiten in erster Linie gewidmet: „Доминанту поля составляет глагол *мочь* (и его отрицательный коррелят *не мочь*), отличающийся от всех остальных единиц поля широтой семантического объема и способностью выражать все типовые ситуации и их варианты, а также частотой употребления в речи, которая в несколько раз превышает употребительность всех остальных единиц поля вместе взятых“²⁶⁰; „Во многих случаях для реализации различных видов модальности употребляется универсальный предикат *мочь*“²⁶¹; „Типичным средством выражения объективной возможности является в русском языке глагол *мочь*“²⁶². Auch Hansen schreibt: „Semantik und Syntax weisen *мочь* als ein idealtypisches Modalauxiliar aus“²⁶³. Officerova formuliert: „Модальные лексемы (модификаторы) *мочь*, *можно*, *нельзя* [...] являются центральными средствами выражения возможности“²⁶⁴.

²⁵⁹ „Theorie“ 1990:127

²⁶⁰ „Theorie“ 1990:141

²⁶¹ Bulygina/Šmelev 1997:223

²⁶² Šatunovskij 1996:177

²⁶³ Hansen 2001:176

²⁶⁴ Officerova 2007:101

Zweck dieses Teils der vorliegenden Arbeit ist ein Überblick über die Bedeutungen des Lexems *модальность* (sowie mit diesem vermischter Möglichkeitsmodifikatoren), die in der Forschung zur Modalität in der Russistik der letzten Jahre erarbeitet wurden: namentlich in den Arbeiten von Anna A. Zaliznjak und E.V. Padučeva (1989), der „Theorie der Funktionalen Grammatik“, herausgegeben von A.V. Bondarko (1990), den Büchern von T.V. Bulygina und A.D. Šmelev (1990, 1997) sowie I.B. Šatunovskij (1996). Diese Arbeiten hat auch Hansen als theoretische Grundlage für die russischen MV und Auxiliare in seiner sprachvergleichenden (vom Autor als „lexikografisches Porträt“ klassifizierten) Arbeit verwendet²⁶⁵. Zusätzliches Material für den kommunikativ-pragmatischen Aspekt des Problems, das im Zentrum meiner Untersuchung steht, liefert er nicht²⁶⁶.

²⁶⁵ Auf weitere Arbeiten zu theoretischen Fragen zu Modalität und Semantik der zentralen Modalauxiliare im Russischen wird bei Hansen verwiesen: z.B. Weidner (1986), Vaulina (1988). Diese werden von Hansen kritisch diskutiert. Er selbst greift gerne zur Unterstützung auf die TFG und Šatunovskij zurück, dessen Überlegungen ich im weiteren präzise darstellen werde.

Bei der Theorie der Beschreibung der Kategorie der Modalität orientiert sich Officerova im Hinblick auf die Abgrenzung der Felder von objektiver und subjektiver Modalität an traditionellen Arbeiten zu diesem Thema: Panfilov (1977), Bondarenko (1979), Russkaja grammatika (1980). Auf jüngere Arbeiten, wie z.B. Miljutina (2000) und Trub (2000, 2001, 2002) stützt sie sich, wenn es um das Bedeutungssystem innerhalb der Felder von Möglichkeit und Notwendigkeit in den entsprechenden modalen Situationen des Versuchs und Verbotes in all ihrer Vielschichtigkeit geht (Officerova 2007:115, 129).

M. Krause greift auch auf Erkenntnisse von Bulygina und Šmelev zurück (Krause 2007:43).

²⁶⁶ Die Arbeit von Hansen ist ihrem Ziel nach lexikografisch und sprachvergleichend. Die aufgeführten Prinzipien decken sich im wesentlichen mit denen der Moskauer Semantischen Schule (Ju.A. Apresjan und I.A. Mel'čuk (zur Moskauer Semantischen Schule s. Alpatov 2001)), mussten jedoch, da es, wie der Autor begründet, bis jetzt wenige Explikationen von Modalausdrücken gibt und wenige sprachvergleichende Arbeiten vorliegen, in einigen wichtigen Punkten angepasst werden [Hansen 2001:41].

Ein Grund dafür, warum die anschauliche Arbeit von Hansen für meine Untersuchung nicht ausreichend sein kann, ist gerade dieser Anpassungszwang der sprachvergleichenden Analyse. Selbstverständlich musste er in seiner interslavistischen Arbeit auf einige kontextuelle und situative Feinheiten verzichten, auf die das Kind im Spracherwerb auf keine Weise verzichten kann.

Der zweite Grund sind terminologische Unterschiede. So wird z.B., was bei Hansen als „a-gensorientierend“ bezeichnet wird, in der russischen Modalitätsforschung durch den Terminus „objektiv“ wiedergegeben. „Objektiv“ nennt Hansen seinerseits die dynamische (=alethische) Modalität. Außerdem ordnet Hansen volitionale Bedeutungen ebenfalls dem Bereich der deontischen Modalität zu [s. Hansen (2001:72, 73, 80)].

Der dritte und wichtigste Grund liegt im „Genre“ von Hansens Arbeit. Er präsentiert so genannte lexikografische Porträts im Sinne von Apresjan (1993:364), merkt aber an, dass, obwohl sich die folgenden Beschreibungen an der 'integralen Beschreibung' der Moskauer Semantischen Schule ('Integral'nyj slovar') orientieren würden, sie sich dennoch auf die semantische und syntaktische Seite konzentrieren sollten. Da morphologische, pragmatische, kommunikative und phonetische Eigenschaften nur am Rande berücksichtigt und 'Lexi-

Im Folgenden werden die vier aufgeführten theoretischen Arbeiten einer analysierenden Betrachtung unterworfen, an deren Ende jeweils eine Zusammenfassung des Materials steht²⁶⁷. Ein übergreifendes Schema der Bedeutungen wurde nicht erstellt, weil dadurch eine Vereinfachung der semantischen Feinheiten unumgänglich gewesen wäre. Wie Hansen zu recht schreibt, funktionieren Schemata deshalb nur in ganz eng umrissenen lexikalischen Miniaturfeldern. Darüber hinaus sind sie nicht in der Lage, subtile Unterschiede in der Semantik zu erfassen²⁶⁸. Es war nicht mein Ziel, das analysierte theoretische Material zusammenzuführen, noch weniger, auf seiner Grundlage ein einheitliches und gleichzeitig präzises System der Bedeutungen „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ im Russischen auszuarbeiten, das die situativen Feinheiten der Verwendungen nicht vernachlässigt. Meine Arbeit ist der empirischen Analyse von Äußerungen mit MV und nicht der Ausarbeitung einer neuen Theorie der Modalität gewidmet, wovon bereits mehrere vorliegen²⁶⁹. Ich werde in diesem Kapitel lediglich die unterschiedlichen Beschreibungsverfahren zu diesem Thema mit eingehender Analyse und Gegenüberstellung wiedergeben. Diese sollten durch die unterschiedlichen Arten der theoretischen Behandlung ausreichend Erklärung hinsichtlich des grammatikalischen, pragmatischen und logischen Ansatzes geben und dadurch eine möglichst präzise Analyse der lebendigen Sprache ermöglichen.

Im Rahmen des Überblicks über die oben genannten theoretischen Untersuchungen habe ich insbesondere darauf geachtet: 1) welche Bedeutungen des Verbs *мочь* (sowie mit diesem vermischter Möglichkeitsmodifikatoren) herausgearbeitet werden²⁷⁰, 2) auf Grundlage welcher Merkmale dies geschieht, 3) welche dieser Merkmale man für charakteristisch und distinktiv halten kann und 4) in welcher Form sie behandelt und systematisiert werden. Diese vergleichende Betrachtung hat dazu verholfen, einerseits die auffälligsten Bedeutungen von *мочь* (*можно, нельзя* u.a.) herauszuarbeiten, andererseits die Aufmerksamkeit

kalische Funktionen' nicht behandelt werden, sind die Analysen als Teilporträts anzusehen [Hansen 2001:109].

Des weiteren schreibt er: „Einige der folgenden Kurzporträts enthalten im Anschluss an die Explikationen samt illustrativen Beispielen eine gesonderte Zone für pragmatische Gebrauchsbedingungen. Es geht um die Kodierung des Verhältnisses des Sprechers a) zur Wirklichkeit, b) zum Inhalt der Aussage und c) zum Adressaten (Apresjan 1995, 136), wobei diese jedoch nicht einem konkreten Lexem und dessen Explikation zuzuordnen ist“.

Für die vorliegende Arbeit sind die „Verhältnisse des Sprechers a) zur Wirklichkeit, b) zum Inhalt der Aussage und c) zum Adressaten“ jedoch gerade von außerordentlichem Interesse, weil kommunikativ-pragmatische Aspekte des Modalitätserwerbs hier eine zentrale Rolle spielen sollen [Hansen 2001:112].

²⁶⁷ Für die Arbeit von Belaeva habe ich keine eigene Zusammenfassung erstellt, sondern die von der Autorin selbst vorgegebenen Schemata übernommen.

²⁶⁸ Hansen 2001:34

²⁶⁹ s. Hansen 2001:6.

²⁷⁰ Ich hielt es für überflüssig, in meiner Arbeit eine Analyse der Wörterbucheinträge zu *мочь, можно* und *нельзя* vorzunehmen, da sie keine zusätzlichen Informationen über das Material der besprochenen Arbeiten hinaus bringen. Letztere wurden ihrerseits schon unter Berücksichtigung der Wörterbucheinträge verfasst.

auf seltene und spezifische Fälle des Gebrauchs dieses Wortes im Russischen (was ihr Vorkommen in der Kindersprache nicht ausschließt) zu richten. Zudem zeigten sich infolge des Vergleichs oft bereits „bekannte“ Beispiele in einem neuem Licht. Deshalb erhellt sogar, wenig überraschend, gerade die Unterschiedlichkeit der Behandlung derselben Beispiele durch verschiedene Autoren den Blick auf ein Problem.

Geschrieben wurde dieses Kapitel aus der Überzeugung heraus, dass die Betrachtung des Materials von verschiedenen Seiten zum präziseren Verstehen desselben beiträgt. Die unterschiedlichen Zugänge und Ansichten zu ein und demselben Forschungsgegenstand haben sich aber auch insofern als fruchtbar erwiesen, als dies erlaubte, eine maximale Zahl von Fällen der Verwendung von *мочь* im Russischen zu berücksichtigen.

Die Verwendung von mehreren theoretischen Arbeiten führt leider unvermeidlich zur Verkomplizierung der Terminologie. So wird die gleiche Bedeutung bei verschiedenen Autoren unterschiedlich bezeichnet. Auf diese Fälle werde ich hinweisen. Als Prinzip für die Zuordnung zu **einer** Bedeutung wurde die Identität des Kontextes festgelegt. In Fällen solcher Abweichungen habe ich beschlossen widersprüchliche Elemente einzuschließen, um nicht am Ende wichtige Bedeutungskomponenten des einen oder anderen Lexems unberücksichtigt zu lassen.

Zur Terminologie, die ich selbst für die Organisation und Systematisierung des Materials gewählt habe, werde ich mich am Ende dieses Kapitel äußern.

Jene Fragen und Schwerpunkte, die für die Entwicklung der Kategorie Modalität in der Ontogenese in bezug auf meine eigenen Untersuchungen von Interesse und Relevanz sind, werde ich im Laufe dieses Kapitels anhand der Darstellung der analysierten theoretischen Arbeiten formulieren.

Beginnen werde ich die Analyse mit der chronologisch frühesten Publikation von Zaliznak und Padučeva.

2.2. Kritischer Überblick über die Theorie. Terminologische Festlegungen.

2.2.1. Das Problem der semantischen Struktur des Verbs *мочь* in der Darstellung von Anna A. Zaliznak und E.V. Padučeva.

Im Aufsatz von A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva²⁷¹ wird die Architektur der Bedeutungen des Modalverbs *мочь* klar und nachvollziehbar dargestellt. Das zusammengefasste Wissen über Äquivalente zum russischen *мочь* in anderen Sprachen wird überzeugend auf die Verhältnisse im Russischen übertragen. Allgemein werden auch hier schon jene Fakten und Phänomene angemerkt, die in modernerer und komplizierterer Terminologie und Form in den späteren Arbeiten weiterentwickelt werden.

²⁷¹ Von Anna A. Zaliznjak und E.V. Padučeva: 1989.

Die Autorinnen unterscheiden drei Gruppen von Bedeutungen bei den MV (sowohl vom Typ *может*, als auch *должен*) – die objektiven, die permissiven und die epistemischen. Sie verweisen dabei auf die Arbeiten von D. Rytel (1982) und G. Leech (1971), in denen gleichfalls drei Bedeutungen des englischen *can* 'мочь' als ability (Vermögen), permission (Erlaubnis) und possibility (hypothetisches Können) unterschieden werden. Sie bemerken dazu: „Von diesen drei Bedeutungen ist die grundlegende natürlich die objektive“²⁷².

1. Die objektive Bedeutung:

Die sentenzionelle Form dieser Bedeutung wird als *X может P* beschrieben, wobei X das handelnde Subjekt und P die Handlung ist, da das Aktionsverb den natürlichen Kontext für die Realisierung der objektiven Bedeutung des Modalwortes bildet: „Die Handlung P kann konkret oder usuell sein. Im Kontext, der natürlicherweise als ursprünglich verstanden wird, ist P die konkrete Handlung (einmalig, für deren Realisierung ein mehr oder minder bestimmtes Zeitintervall *t*, das einen konkreten Moment charakterisiert, vorausgesetzt wird). Mit *P(X)* wird ein Ereignis bezeichnet, das in der Realisierung einer Handlung P durch das Subjekt X besteht. In Übereinstimmung mit allgemein geltenden Vorstellungen ist dafür, dass ein Ereignis stattfindet, das Zusammentreffen von Bedingungen notwendig.“²⁷³ An dieser Stelle verweisen die Autorinnen auf das „transzendente Kausalitätsprinzip“ von Z. Vendler, welches in Folgendem besteht: Für jedes Ereignis gibt es eine Menge von Fakten, von denen jeder einzelne für das Eintreten des Ereignisses notwendig ist. Sätze des Typus '„*X может P* < im Zeitintervall *t* >“ werden nach diesem Prinzip in einer Situation verwendet, „wenn der Sprechende, indem er das Bündel der Bedingungen für das Eintreten eines Ereignisses *P(X)* in wesentliche und unwesentliche aufteilt, feststellt, dass alle wesentlichen Bedingungen für das Eintreten eines Ereignisses *P(X)* in *t* erfüllt sind. Zum Beispiel: (18) *Я могу решить эту задачу*“²⁷⁴. Dabei wird in einer Situation, in der *P(X)* durch X kontrollierbar ist, die Absicht von X, P durchzuführen, von den Autoren als unwesentlich eingeschätzt: „Когда P есть намеренное действие X-а, т.е. когда событие *P(X)* контролируется X-м, все существенные условия наступления *P(X)* касаются только свойств X-а (условия, касающиеся других участников ситуации, – несущественные). В число условий наступления события *P(X)*, естественно, входит наличие у X-а намерения совершить P, но всегда в качестве несущественного условия: отсутствие намерения не влияет на наше суждение о возможности X-а совершить P“²⁷⁵. In gewisser Weise wird dieser Gedanke von Šatunovskij bestritten, der postuliert, dass die Wahl von P durch S eine obligatorische Voraussetzung für die Realisierung von kontrollierbaren P ist²⁷⁶. Allerdings ist auch

²⁷² Zaliznjak/Padučeva 1989:99

²⁷³ Ebd. S. 99

²⁷⁴ Ebd. S. 99-100

²⁷⁵ Ebd. S. 100

²⁷⁶ s. Šatunovskij 1996:195-196.

nachvollziehbar, dass X nicht immer tatsächlich will, was er kann. Das Problem des Verständnisses von „Möglichkeit“ im Kontext kontrollierbarer und nicht kontrollierbarer P in Sätzen mit Modalverben wurde zuerst kurz in der Arbeit von T. V. Bulygina und A.D. Šmelev (1990), später ausführlich bei I.B. Šatunovskij (1996) behandelt, worauf im Folgenden noch genauer eingegangen werden soll.

„*X может P <в т>*“ bedeutet den Autorinnen zufolge auch, dass es von Seiten des X (der Eigenschaften von X) keine prinzipiellen Hindernisse für das Eintreten des Ereignisses P(X) <в т> gebe: „Идея препятствия связана с семантикой глагола *мочь* по существу; так, многие сочетания оказываются странными именно потому, что не вполне понятно, какие препятствия могли бы стать на пути возникновения ситуации P(X), про которые говорится, что их нет“²⁷⁷. Auf diese Weise steckt in der Beschreibung des Verbs *мочь* de facto eine Negation (das Fehlen von Hindernissen): „Das Vorhandensein einer Negation in der semantischen Struktur des Verbs *мочь* wird durch verschiedene Aspekte des Verhaltens dieses Wortes bestätigt, z.B. dadurch, dass *мочь* statistisch sehr viel häufiger mit Negation verwendet wird als ohne. Dies liegt daran, dass gerade in diesem Fall im Satz ein bestätigender und hinreichend bestimmter Sinn erscheint: ‘es bestehen Hindernisse’ - nunmehr schon unwichtig, welche. [...] Durch diese Besonderheit von *мочь* erklärt sich auch die Problemlosigkeit seiner Verbindung mit Wörtern einschränkender Bedeutung: (25) *Только и мог он выговорить; Он мог видеть свою невесту только издали*“²⁷⁸.

Noch eine weitere Beobachtung A.A. Zalznjaks und E.V. Padučevas ist für die Ontogenese der Möglichkeitsbedeutung von Interesse. Die Autorinnen bemerken, dass für „Möglichkeiten / Fähigkeiten“ die natürliche Entwicklung folgende ist: Beim Erlernen des Schwimmens, Tanzens oder einer Fremdsprache kommt zuerst das *не могу (не умею)* und dann erst das *могу (умею)*“²⁷⁹.

Von den Autorinnen werden verschiedene Arten von möglichen Hindernissen für das Eintreten von P(X) (deren Ausbleiben den Gegenstand der Aussage bildet) differenziert, die unterschiedliche Arten von Möglichkeit nach sich ziehen. Potenzielle Hindernisse können physischer oder ethischer Art sein, mit Recht und Gesetz und anderem in Zusammenhang stehen. Jedoch wollen die Autorinnen diese Unterschiede in Übereinstimmung mit A. Wierzbicka nicht als Grundlage für die Unterscheidung entsprechender autonomer Bedeutungen des Wortes *мочь* gelten lassen (vgl. dazu die „Protobedeutungen“ von *может* I bei I.B. Šatunovskij²⁸⁰). Dies begründen sie in erster Linie damit, dass „in der Mehrzahl der

²⁷⁷ Zalznjak/Padučeva 1989:100 (Hervorhebung von I.K.). Auch I.B. Šatunovskij spricht ausführlich über „wesentliche“ und „unwesentliche“, „äußere“ und „innere“ Bedingungen für ein Eintreten von P, und seine Behandlung ist für meine eigene Analyse hilfreicher.

²⁷⁸ Ebd. S. 102, Hervorhebung von I.K.

²⁷⁹ Ebd. S. 102

²⁸⁰ Šatunovskij 1996:195

Fälle ein potenzielles Hindernis gar nicht einer bestimmten Gruppe zugeordnet werden kann²⁸¹.

Weiter unterscheiden A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva drei Gruppen von Kontexten, die ihrer Ansicht nach eine Modifikation der Darstellung verlangen:

1) Wenn P nicht eine konkrete (d.h. einmalige) Handlung ist, sondern eine allgemein bezeichnende, usuelle. Für den Fall einer solchen sich wiederholenden P „entsteht die Notwendigkeit, in irgendeiner Form die Bedingung hervorzuheben, die den Moment des Eintritts von P festlegt: (30) *Я могу к нему заходить* (wann ich will, jeden Tag etc.)“²⁸². Dabei berufen sich die Autorinnen auf das klassisch gewordene Beispiel Z. Vendlers: „There are people who can drink a gallon of wine in one draught“ etc.²⁸³.

2) Eine besondere Behandlung verlangen auch die Kontexte mit dem Verb *мочь* „im Fall, dass das Substantiv X nicht das Subjekt darstellt, das die Situation P(X) kontrolliert.“²⁸⁴. In diesem Fall wird folgende Erläuterung vorgeschlagen: *X может P* = 'X ist eine hinreichende Bedingung für den Eintritt der Situation P', z.B.: (31) *Эта проза может увлечь читателя*. In einer Situation, in der das Prädikat P selbst die Idee der Möglichkeit einschließt, wird eine andersartige Umschreibung vorgelegt: *X может P* = 'Aus den Eigenschaften von X ergibt sich P(X)', например: (32) *Зал может вместить до 2000 человек*²⁸⁵.

Es sei schon an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die beiden zuletzt zitierten Fälle mit jenen identisch sind, die I.B. Šatunovskij als Beispiel für seine Bedeutungen *может*₂ und *может*₃ heranzieht²⁸⁶.

3) Eine besondere Unterbedeutung von *мочь* erkennen die Autorinnen auch in Sätzen, „wo P ein statisches Prädikat mit dem Subjekt X ist. Dabei sind zwei Interpretationen möglich, abhängig davon, ob es um a) die Fortsetzung eines Zustands oder b) dessen Beginn geht“²⁸⁷.

Wie man sieht, liegt in der ersten und dritten Gruppe von Kontexten, die nach Meinung der Autorinnen eine modifizierende Behandlung verlangen, die Ursache ihrer Auswahl in den Besonderheiten von P (was in Verbindung mit der hier interessierenden Frage nach den Kombinationsmöglichkeiten von *может* mit unterschiedlichen lexikalisch-grammatischen Verbgruppen von Bedeutung ist), in der zweiten dagegen in der Eigenart von X selbst. Diese Faktoren beeinflussen die ursprüngliche Behandlung, verlangen deren Modifikation, sind aber nicht hinreichend für die Aufstellung einer eigenen Bedeutung von *может*, was nicht immer mit der Darstellung von Sätzen dieser Art bei anderen Autoren übereinstimmt (s. dazu weiter unten).

²⁸¹ Zaliznjak/Padučeva 1989:103

²⁸² Ebd. S. 103

²⁸³ s. Vendler 1957:156.

²⁸⁴ Zaliznjak/Padučeva 1989:105

²⁸⁵ Ebd. S. 105

²⁸⁶ Šatunovskij 1996:204

²⁸⁷ Zaliznjak/Padučeva 1989:106

Als die ursprüngliche, permissive Bedeutung werden in der kommentierten Arbeit folgende Fälle des Gebrauchs von *может* betrachtet:

2. Die permissive Bedeutung:

Das Zentrum dieser Bedeutung wird in der Arbeit von A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva auf folgende Art beschrieben: „Это значение возникает у выражения *X может P* в том случае, когда все существенные условия $P(X)$ сводятся к одному: возражает ли говорящий против наступления $P(X)$; или, поскольку наиболее характерным для пермиссионного значения является контекст контролируемого P , возражает ли говорящий против осуществления X -м действия P . Смысл утверждения состоит по-прежнему в том, что существенное условие выполнено (т.е. говорящий не возражает). Примеры: (35) *Вы можете сидеть*²⁸⁸“. Die Autorinnen weisen besonders darauf hin, dass in diesem Fall der Sprecher notwendigerweise Quelle der Erlaubnis ist. Eben durch dieses Merkmal hebt sich die permissive von der objektiven Bedeutung ab und unterscheidet sich von den Fällen der Realisierung der objektiven Bedeutung, in denen Recht, Pflicht etc. das Hindernis zur Realisierung von P darstellen. Sätze des Typs *Я могу пользоваться его книгами* (= 'Er hat es mir erlaubt') werden ebenfalls als Varianten der objektiven Bedeutung charakterisiert, insofern in diesem Fall nicht von der Erlaubnis der Sprechers, sondern der eines Dritten die Rede ist.

Für die permissive Bedeutung gelten einige formale Merkmale als vorteilhaft: für den Aussagesatz der Kontext der 2. Person, für den Fragesatz der 1. Person: „*Я могу войти?*“²⁸⁹.

Als unerlässliche Voraussetzung für die Bildung der permissiven Bedeutung bezeichnen die Autorinnen den Bezug des Ereignisses $P(X)$ auf die Zukunftsebene.

Die epistemische Bedeutung der Modalverben wird in der Russistik im Vergleich mit den beiden vorhergehenden am konsequentesten und einheitlichsten differenziert. Doch zur Vervollständigung des Bildes und aufgrund der klar formulierten distinktiven Merkmale dieser Bedeutung von *может* bei A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva möchte ich kurz auf dieses Thema eingehen.

3. Epistemische Bedeutung.

Die epistemische Bedeutung von *мочь* beruht den Autorinnen zufolge auf der Widerspiegelung der Eigenschaften der realen Welt in Wissen und Meinungen des Sprechers: „Говорящий имеет сведения о мире за период, который предшествует настоящему моменту, и дает ответ на вопрос о том, совместимо ли такое развитие мира, которое включает наступление данного события P , хоть с одним из возможных путей его развития (т.е. путей, допус-

²⁸⁸ Zaliznjak/Padučeva 1989:107; vgl. mit der deontischen Bedeutung, Variante b) in der „Theorie“, S. 134.

²⁸⁹ Zaliznjak/Padučeva 1989:108

каемых его знаниями) – при том, что подлинный путь, по которому пойдет или уже пошло это развитие, ему неизвестен. Толкование:

X может P = 'По моим представлениям о мире, нет препятствий, чтобы в нем имело место P(X)'.

Так, *Он мог ее потерять* $\approx$ 'Я не исключаю, что он ее потерял'²⁹⁰.

Die im Artikel genannten Faktoren, die einen optimalen Kontext für die Realisierung der epistemischen Bedeutung schaffen, werden auch für mein Thema im Folgenden hilfreich sein:

„a) Die Situation P(X) wird nicht durch X kontrolliert, d.h. das Eintreten / Nichteintreten von P(X) (oder das Vorhandensein / Nicht-Vorhandensein von P(X), wenn von Vergangenheit oder Gegenwart die Rede ist), hängt ab von der Einrichtung der Welt und nicht von den Absichten von X. [...]

b) Das Modalverb steht in einem Vergangenheitstempus. [...]

c) Ein Subjekt in der 3. Person²⁹¹.

Es wird aber darauf hingewiesen, dass die Entstehung epistemischer Bedeutung in Kontexten mit kontrollierbaren Situationen im Präsens und mit einem Subjekt in der 1. Person zwar schwieriger, bei Vorliegen günstiger Faktoren jedoch nicht unmöglich ist. (s. dazu weiter in der Arbeit von I.B. Šatunovskij.)

Man beachte, dass als einer der Unterschiede zwischen objektiver und epistemischer Bedeutung die Tatsache benannt wird, dass letztere „ein Element der Unbestimmtheit einschließt, das sich aus der Unvollständigkeit des Wissens des Sprechers ergibt, die sich mit der Zeit auflösen soll. Die objektive Bedeutung besitzt dagegen keinerlei Perspektive“²⁹².

In diesem Artikel wird *может* in der Bedeutung eines Existenz-Quantifikators im Kontext eines Gattungs- (oder, seltener, eines allgemein-existenziellen) Subjekts erwähnt, wenn auch nicht als eigenständige und vollwertige Bedeutung definiert. Unter den entsprechenden Beispielen findet sich Folgendes: *Эти животные могут быть безумно красивыми*. Unter Verweis auf eine Arbeit L. Karttunens wird folgende Erklärung angeboten: „В этом случае *X может P* означает, что на некоторых из путей развития мира, допускаемых говорящим, имеет место P(X), т.е. здесь имеет место экзистенциальная квантификация“²⁹³.

Eben auf dieses Beispiel bezieht sich I.B. Šatunovskij, wenn er eine besondere, quantifikatorische Bedeutung von *может* (*может4*) definiert. Er benennt exakt die grammatikalische Charakteristik des zugrundeliegenden Verbs, die es erlaubt, davon zu sprechen, dass *может* in Kontexten dieser Art in seiner originalen Bedeutung verwendet wird (s. dazu weiter unten). Ähnliche Beispiele werden auch bei T.V. Bulygina und A.D. Šmelev untersucht; diese bemerken zu recht, dass modalisierte Äußerungen solchen Typs als äquivalent zu nicht modalisierten Aussagen zu betrachten sind²⁹⁴. Vgl. auch „Theorie“, wo diese Bedeutung beschrieben

²⁹⁰ Zaliznjak/Padučeva 1989:10

²⁹¹ Ebd. S. 109-110

²⁹² Ebd. S. 111 (Hervorhebung von I.K.)

²⁹³ Ebd. S. 111

²⁹⁴ s. Bulygina/Šmelev 1997:212-213

wird, wie sie in „Situationen innerer Möglichkeit, bedingt durch Eigenschaften oder Zustand des Subjekts“ vorkommt²⁹⁵.

A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva schließen die Möglichkeit homonymer Sätze mit Modalverben nicht aus, in dem Sinne, dass ein und derselbe Satz abhängig vom Kontext, in dem er betrachtet wird, auf alle drei Arten – als objektive, permissive oder epistemische Möglichkeit – verstanden werden kann. In solcher Weise kann z.B. der Satz *Иван мог унасть*²⁹⁶ auftreten.

Angeregt durch A. Wierzbicka wird in diesem Aufsatz auch von der Möglichkeit der Vermischung zweier modalen Bedeutungen (der epistemischen und der objektiven) in einem Satz gesprochen. Das Beispiel: *Но и бесчестья она, я полагаю, принести мне не может*²⁹⁷.

Zum Abschluss jenes Teils des Artikels, welcher der Beschreibung der semantischen Struktur des Verbs *может* in der russischen Sprache gewidmet ist, betonen die Autorinnen, nochmals unter Berufung auf einen Aufsatz Anna Wierzbickas, dass „die angeführte Menge modalen Bedeutungen nicht spezifisch für das russische Verb *мочь* ist – solche Bedeutungsklassen gibt es bei den Modalwörtern praktisch aller Sprachen der Welt“. Sie formulieren die Annahme, dass die Ursache dafür darin liegt, „dass diese drei Bedeutungen zusammen alle potentiellen Hindernisse, deren Entsprechung das Verb *мочь* ausdrückt, vollständig abdecken“²⁹⁸.

Das eigentliche Ziel des zitierten Aufsatzes liegt jedoch nicht in der Übertragung eines allgemeinen Systems der modalen Bedeutungen des Wortes *может* auf die russische Sprache, sondern im Herausarbeiten und Beschreiben einer die Autorinnen interessierenden idiomatischen Bedeutung dieses Verbs. Sie konzentrieren sich auf die Schwierigkeiten der Kombination von *мочь* mit vielen Prädikaten, die „mental-emotionale“ (d.h. innere) Zustände und „mental-emotionale Akte“ bezeichnen, in dem Sinne, „dass ein Kontext, in dem diese Kombination angemessen wäre, nur schwer zu finden ist“²⁹⁹. Gemeint sind folgende, nicht existierenden Ausdrücke: ? *Я могу это знать* oder ? *Я могу удивиться*.

Sätze, in denen die Prädikate dieser lexikalischen Gruppe mit *мочь* in einem „minimalen Kontext“³⁰⁰ durchaus sinnvolle Verbindungen ergeben (*Я могу надеяться; В это я могу поверить*) sind allerdings idiomatisch³⁰¹.

²⁹⁵ „Theorie“ 1990:138-139

²⁹⁶ s. Zaliznjak/Padučeva 1989:111.

²⁹⁷ s. ebd.

²⁹⁸ Ebd. S. 111

²⁹⁹ Ebd. S. 92

³⁰⁰ „Minimaler Kontext“ meint nach A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva einen Kontext, in dem es weder Negation noch Frage gibt, und das Verb weder im Präteritum noch im Konjunktiv steht, aber im Kontext der 1. Person (s. ebd. S. 93).

³⁰¹ Ebd. S. 92

Eine ähnliche Besonderheit besitzen noch zwei weitere Verbgruppen: die Verben der Wahrnehmung (*разобрать, рассмотреть* u.a. immer im vollendeten Aspekt, z.B.: *Я могу расслышать отдельные слова*³⁰²), ebenso die performativen Verben und die ihnen nahestehenden Verben des Sprechens und der kommunikativen Absicht (z.B. *Могу сказать, что в эту минуту я обрадовался*).

Nach der Würdigung der Ergebnisse des Aufsatzes von A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva sehe ich mich vor die Aufgabe gestellt, mein Augenmerk nicht nur auf das Auftreten der von diesen herausgearbeiteten idiomatischen Bedeutung von *может* in der Kindersprache zu richten, sondern darüber hinaus auch auf Besonderheiten der Kombinationsfähigkeit modaler Modifikatoren der Möglichkeit mit verschiedenen lexikalischen Gruppen („semantischen Typen“) des Grundverbs.

Fasst man alles oben Gesagte systematisierend zusammen, stellt sich die semantische Struktur des Verbs *мочь* nach A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva wie folgt dar:

I. Die objektive Bedeutung von *может*.

Ein Satz von der Art «*X может P < во временном интервале t >*» wird in einer Situation verwendet, in der der Sprecher, indem er die Gesamtheit der Bedingungen für das Eintreten des Ereignisses P(X) in wesentliche und unwesentliche aufgliedert, feststellt, dass alle wesentlichen Bedingungen für das Eintreten von P(X) in t erfüllt sind; der Kontext ist meistens ein Verb der Tätigkeit, die Tätigkeit eine konkrete (einmalige) (ein so genannter Ausgangskontext):

Я могу решить эту задачу.

Die Modifikationen der Darstellung:

- 1) *Джон может выпить галлон вина*
Unterscheidungsmerkmal: P ist usuell.
- 2) a) *Эта проза может увлечь читателя*
 б) *Зал может вместить до 2000 человек* (wo das Prädikat P selbst die Idee der Möglichkeit einschließt)
Unterscheidungsmerkmal: Substantiv X ≠ dem Subjekt, das Situation P kontrolliert
- 3) a) *Я могу скрывать своё чувство* (продолжение состояния)
 б) *Теперь я могу отдыхать* (начало)
Unterscheidungsmerkmal: P ist statisches Prädikat

II. Die permissive Bedeutung von *может*.

³⁰² „Идиоматичность сочетания перцептивных глаголов с *мочь* состоит в том, что сочетание в целом почти совпадает по смыслу с самим перцептивным глаголом“. Ebd. S. 95.

Widerspruch//Nichtwiderspruch des Sprechers gegen die Durchführung von P durch X, das Ereignis bezieht sich auf die Zukunftsebene:

Вы можете сидеть

III. Die epistemische Bedeutung von *может*.

Nach meinen Vorstellungen von der Welt gibt es keine Hindernisse für das Eintreten von P(X):

Он мог ее потерять

IV. Die idiomatische Bedeutung des Verb *мочь

a) *Я могу это знать* (mit mentalem Verb)

б) *Я могу расслышать отдельные слова* (mit perzeptivem Verb)

в) *Могу сказать, что в эту минуту я обрадовался* (mit performativem Verb)

Unterscheidungsmerkmal: Kombinationsmöglichkeit mit Verben der angegebenen semantischen Typen.

Bevor ich zum Überblick über die nächsten zwei Arbeiten führender Forscher auf dem Gebiet der Modalität übergehe, deren Kompliziertheit darin besteht, dass sie bei der Analyse der lebenden Sprache von den Gesetzen der Logik ausgehen, möchte ich noch kurz einen Artikel aus der von A.V. Bondarko herausgegebenen „Theorie“ besprechen, auf den sich sowohl T.V. Bulygina und A.D. Šmelev als auch I.B. Šatunovskij wiederholt beziehen.

2.2.2. Das Verb *мочь* als wesentlicher „modaler Modifikator“ des „Feldes“ der Möglichkeit im Russischen. Kritische Analyse des Artikels von E.I. Beljaeva und S.N. Cejtin³⁰³.

Die Bedeutung dieses Aufsatzes besteht u.a. darin, dass neben der Beschreibung der Vieldeutigkeit des Lexems *мочь* ein weit gefasstes Bild des „Feldes“ der Möglichkeit überhaupt sowie seine Überschneidungen mit anderen Modalfeldern (z.B. mit dem „Feld“ der Wahrhaftigkeit) vorgestellt und noch weitere Arten der Übermittlung von Bedeutungsschattierungen von „Möglichkeit“ (sowohl diskreter als auch nicht-diskreter) aufgezeigt werden. Außerdem wird hier so ausführlich wie in keiner anderen Arbeit das Problem des Zusammenhangs der syntaktischen Struktur eines Satzes mit modalen Modifikatoren und der Schattierung der Möglichkeitsbedeutung sowie des Einflusses der grammatikalischen Formen der Satzteile (z.B. des Aspekts des Hauptverbs) mit der darin wiedergegebenen Möglichkeitsbedeutung behandelt.

Besonders interessant wird im Weiterem u.a. zu beobachten sein, welche Bedeutsamkeit und welches Gewicht die von den Autorinnen für *мочь* aufgeführt

³⁰³ Aus dem Buch „Funktionale Grammatik“ unter der Redaktion von A.V. Bondarko, 1990.

ten Merkmale in den übrigen in diesem Teil meiner Arbeit der Analyse unterworfenen theoretischen Untersuchungen erlangen.

2.2.2.1. Die semantische Sphäre der Potenzialität und die Semantik der Möglichkeit.

Das Wesen der Bedeutung der Modalität der Möglichkeit wird von den Autoren folgendermaßen definiert: „Die Modalität der Möglichkeit [...] stellt eine Variante der prädikativen Modalität dar, welche die Einschätzung des Sprechenden bezüglich der Art der Existenz eines Zusammenhangs zwischen den prädikativen Gegenständen, d.h. zwischen Subjekt und Prädikat widerspiegelt. Grundlage einer Möglichkeitssituation [...] ist die Semantik der Potenzialität.“³⁰⁴

Sie unterscheiden die folgenden drei Komponenten einer modalen Situation: das Subjekt der modalen Einschätzung (hier als SU bezeichnet), das in eins zusammenfallen oder auch nicht zusammenfallen kann mit dem Sprecher (SP) sowie das Objekt der Einschätzung (O), das irgendeine objekthafte Situation beinhaltet. Letztere ist durch die Merkmale Nicht-Faktizität und Voluntarität gekennzeichnet. Dies bedeutet, dass in ihr „das Subjekt einer objekthaften Situation, einer nichtfaktischen Handlung oder eines nichtfaktischen Zustands mit dem Vermögen Merkmal des Subjekts zu werden, und ein gewisses Willensprinzip (als dessen Träger das Subjekt der Voluntarität³⁰⁵ auftritt)“³⁰⁶ vorhanden sind. Wobei in den meisten Fällen das Subjekt der Voluntarität mit dem Subjekt der objekthaften Handlung zusammenfällt, z.B.: *Он мог делать то, что делал.* (vgl. ein Beispiel anderen Typs: *Малышу нужно больше гулять*)³⁰⁷.

Als Grundlage für die Beurteilung einer objekthaften Situation als einer potentiellen dienen, nach Ansicht der Autoren der „Theorie“, „objektiv existierende oder durch den Sprecher subjektiv vorgestellte Umstände, welche die Möglichkeit oder Notwendigkeit der Realisierung einer gegebenen Situation determinieren und den Charakter dieser Realisierung beeinflussen“³⁰⁸ (vgl. bei Zaliznjak und Padučeva: „wesentliche“ und „unwesentliche“ Bedingungen für das Eintreten eines Ereignisses P³⁰⁹). Wobei der Unterschied zwischen Möglichkeit und

³⁰⁴ „Potenzialität“ liegt nach Meinung der Autoren nicht nur der Bedeutung „Möglichkeit“ zugrunde, sondern auch die Bedeutung der „Notwendigkeit“ ist eng mit ihr verbunden. Beide Begriffe bewegen sich in der Sphäre der Potenzialität. Richten wir die Aufmerksamkeit auf den Begriff der „Potenzialität“ selbst: vgl. die Bemerkung in der Arbeit von A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva (1989:102), wo vom potenziellen Hindernis gesprochen wird, welches der objektiven Bedeutung von *мочь* zugrunde liegt, und mit der Einteilung der Ausdrucksweisen von „Möglichkeit“ in der natürlichen Sprache in ontologische (oder Potenzialität) und epistemische (oder Problematizität) bei T.V. Bulygina und A.D. Šmelev (1997:210).

³⁰⁵ Vgl. die glücklich gewählten Ausdrücke I.B. Šatunovskijs: „лишенный воли субъект“ und „наделенный волей субъект“.

³⁰⁶ „Theorie“ 1990:123 (Hervorhebungen von I.K.)

³⁰⁷ „Theorie“ 1990:123

³⁰⁸ Ebd. S. 124

³⁰⁹ Zaliznjak/Padučeva 1989:99-100

Notwendigkeit mit dem jeweiligen Grad an Determiniertheit einer gegebenen Situation zusammenhängt. Die Beurteilung einer objekthaften Situation durch das modale Subjekt als „möglich“ setzt voraus, dass der determinierende Faktor sowohl eine „positive Lösung“ einer potentiellen Situation (ihre Realisierung) als auch eine „negative“ (ihre Nichtrealisierung) zulässt. So wird die Bedeutung der Aussage *Он может ездить к морю каждый год* in der „Theorie“ folgendermaßen behandelt: „в физическом или социальном мире отсутствуют факторы, ограничивающие осуществление связи между субъектом *он* и его действием *ездить к морю*. Реализация этой связи зависит от воли субъекта: «поедет, если захочет; если не захочет – не поедет»³¹⁰. Das Feld der Möglichkeit besitzt keine undurchdringlichen Grenzen. So ist die Bedeutung der Notwendigkeit eng verknüpft mit der Bedeutung der Unmöglichkeit und bildet die Grundlage von „не мочь“: „Отношение невозможности резко ограничивает свободу выбора субъектом исхода ситуации: устраняется возможность положительного решения и предполагается необходимость решения отрицательного: *Я не могу ездить к морю каждый год, я должен строить дачу*“³¹¹.

Die Unterscheidung, ob die Umstände, die eine Situation determinieren, objektiv existieren oder vom Sprecher subjektiv vorgestellt werden, liegt der globalen Aufteilung in objektive und subjektive Modalität zugrunde: „В тех случаях, когда говорящему известны детерминирующие факторы, обуславливающие возможность или необходимость реализации потенциальной ситуации, можно говорить об объективной возможности и необходимости. В тех же случаях, когда у говорящего нет достаточных знаний о предметной ситуации и он может лишь допустить наличие связи между субъектом и признаком или сделать умозаключение о необходимости этой связи, можно говорить о выражении достоверности, в которой наряду с другими значениями выделяются значения субъективной (или эпистемической) возможности и необходимости“³¹².

³¹⁰ „Theorie“ 1990:124

³¹¹ Ebd. S. 125

³¹² „Theorie“ 1990:126 (Hervorhebungen von I.K.)

2.2.2.2. Beschreibung des Möglichkeitsfeldes.³¹³

Von den drei in der „Theorie“ unterschiedenen Ausdrucksweisen von „Möglichkeit“, nämlich der lexikalischen, der morphologischen und der syntaktischen, wird für meine Zwecke hauptsächlich die erste von Interesse sein: Modalverben und Prädikative.

Das Verb *мочь* gehört in die nach seinem morphologischen Bestand inhomogene Gruppe modaler Modifikatoren, die zu jenen spezialisierten Mitteln gehören, die Möglichkeitsbeziehungen **diskret** ausdrücken. Hierher gehören außerdem: das Verb *уметь*, das modale Prädikativ *можно*, sowie verbale Wortverbindungen mit Kurzformen von Adjektiven (*быть способным*) und Substantiven (*иметь возможность, быть в силах*)³¹⁴. Dabei lässt das Russische viele Varianten syntaktischer Strukturen solcher Sätze zu: „По признаку выраженности/невыраженности субъекта предметной ситуации модальные конструкции возможности делятся на агентивные, в которых так или иначе (дискретно или недискретно, эксплицитно или имплицитно) выражен (представлен) агенс потенциальной ситуации, и неагентивные, в которых характер действия исключает понятие деятеля (*Может пойти снег*). В зависимости от способа выражения субъекта агентивные конструкции можно разделить на подлежащные (*Она может танцевать*) и бесподлежащные, в которых семантический субъект смещен с позиции подлежащего (*Ему можно не торопиться*). Субъект может остаться словесно не выраженным, в частности, в тех случаях, когда он имеет обобщенно-личное или неопределенно-личное значение (*Могут подумать, что ученик не выучил урока*), а также при совпадении субъекта действия с говорящим или адресатом (*Можно начинать*)“³¹⁵.

In welchem Maße hier die Frage nach dem **nicht-diskreten Ausdruck von Möglichkeit** beleuchtet werden muss, wird die weitere Analyse zeigen. Das Problem des Ausdrucks von Möglichkeit durch die Realisierung potentieller Varianten der Verwendung von Aspektformen des Verbs ganz beiseite zu lassen, wird allerdings nicht gelingen. Nach flüchtiger Durchsicht der Beispiele darf man vorläufig annehmen, dass in der Kindersprache diskrete Ausdrucksweisen von Möglichkeit gegenüber nicht-diskreten deutlich überwiegen werden. **Für den Ausdruck von „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ bevorzugen Kinder Modalverb und Prädikativum. Es ergibt sich die Frage, inwieweit sie Aspektformen als Ausdrucksmöglichkeit für die Bedeutung „Möglichkeit“ begreifen.**

Ein besonderes Thema des Artikels ist der **modale Modifikator mit Negation**. In keiner der Arbeiten, die im Folgenden einer kritischen Analyse unterzogen werden, wird ihm ein solch bedeutender Platz eingeräumt. Im Gefolge von

³¹³ Autorin des Artikels ist E.I. Beljaeva.

³¹⁴ s. „Theorie“ 1990:127

³¹⁵ Ebd. (Hervorhebung von I.K.)

Adamec³¹⁶ unterscheiden die Autoren vier „Situationen“, die sich als Resultat einer Negation in der semantischen Struktur von Aussagen mit modalen Modifikatoren ergeben: Unmöglichkeit, negative Möglichkeit, doppelte Negation der Möglichkeit, Negation der Unmöglichkeit.

In Aussagen, die Unmöglichkeit bezeichnen, „wird die Möglichkeit der Realisierung einer gegebenen Situation selbst der Negation unterworfen. Die negative Partikel steht in solchen Fällen in der Position vor dem modalen Modifikator: *До дому я не мог дойти сильно ослабев...* (M. Gor'kij)“. In Aussagen mit der Bedeutung einer negativen Möglichkeit „wird die Möglichkeit der Nichtdurchführung einer Handlung, die durch Infinitiv ausgedrückt wird, festgestellt: *Можете не раздеваться. Здесь холодно* (Ju. Krymov)“. In Aussagen, die die doppelte Verneinung einer Möglichkeit wiedergeben, wird sowohl die Modalbeziehung der Möglichkeit als auch die Realisierung der bezeichneten Handlung negiert. Im Zusammenhang damit geben Aussagen mit ‚doppelter Negation‘ die Bedeutung der Unmöglichkeit der Nichtrealisierung einer Handlung wieder, die durch Infinitiv ausgedrückt wird, woraus die Bedeutung einer kategorischen Unerschlichkeit oder Unausweichlichkeit resultiert: *Я не мог не ходить по этой улице – это был самый краткий путь* (M. Gor'kij)“. In Aussagen mit der Bedeutung einer Negation der Unmöglichkeit geht die negative Partikel dem Verb *мочь* mit einem folgenden negierten Infinitiv voraus³¹⁷.

Ein modaler Modifikator im Konjunktiv bezeichnet, nach Meinung der Autoren des Aufsatzes, eine Situation hypothetischer Möglichkeit. Dies wird im folgenden Sinne verstanden: „В высказываниях этого типа выражается ситуация: «возможность имела бы место в том случае, если бы предварительно были выполнены некоторые условия». Mit anderen Worten: „гипотетическая возможность обусловлена не существующими в данный момент обстоятельствами“³¹⁸. Es soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden, ob es glücklich ist, den Konjunktiv durch den Begriff des Hypothetischen zu erklären, es sei jedoch darauf hingewiesen, dass T.V. Bulygina und A.D. Šmelev den Begriff des „Hypothetischen“ zur Erklärung des Wesens der epistemischen Modalität nutzen³¹⁹. Bei I.B. Šatunovskij finden wir später, dass die epistemische Möglichkeit durch eine Konjunktivform ausgeschlossen wird³²⁰.

Wenden wir uns nun der semantischen Struktur des Möglichkeitsfeldes zu. In der hier ausführlich betrachteten Studie werden innerhalb dieses Feldes vier in Paaren geordnete differenzierende Merkmale unterschieden: innerlich / äußerlich, aktuell / usuell, deontisch / nichtdeontisch, erworben / nicht erworben: „Данные признаки, точнее их семантические компоненты, лежат в основе членения семантического пространства поля возможности и присутствуют

³¹⁶ Adamec 1968: 91, 1978: 124.

³¹⁷ Über die Negation s. „Theorie“ 1990: 128.

³¹⁸ Ebd. S. 128-129

³¹⁹ vgl. Bulygina/Šmelev 1997:226

³²⁰ s. Šatunovskij 1996:209.

в семантике всех единиц поля, составляя семантическую базу категориальных ситуаций возможности³²¹.

Im Laufe der Auseinandersetzung mit den nachfolgenden Arbeiten werden wir sehen, wie die Grenzen zwischen diesen Merkmalen verschwimmen und das Bild der semantischen Struktur des Möglichkeitsfeldes bei näherer Betrachtung seine Klarheit und Eindeutigkeit leider einbüßt (vgl. dazu z.B. T.V. Bulygina und A.D. Šmelev³²²).

Innere / äußere Möglichkeit

Dieses Merkmal wird in der zitierten Arbeit als grundlegend bei der Aufteilung des Möglichkeitsfeldes angesehen. Die übrigen Merkmale erweisen sich abhängig von diesem, indem sie „die weitere Differenzierung der inneren und äußeren Möglichkeit oder Unmöglichkeit“³²³ darstellen. (Vgl. mit I.B. Šatunovskij, der dieses Merkmal bei weitem nicht als das zentrale betrachtet, sondern dem es lediglich als Basis für die „Protobedeutungen“ von *может* dient³²⁴.) Innere und äußere Möglichkeit ihrerseits können, wie Beljaeva meint, „als Faktoren unterschiedlichen Charakters bestimmt werden, die sich durch den Grad, in dem sie vom Subjekt kontrolliert werden, unterscheiden“³²⁵ (vgl. wiederum mit I.B. Šatunovskij, bei dem das Merkmal der Kontrollierbarkeit / Nichtkontrollierbarkeit der Analyse der Möglichkeit in der Sprache zugrunde liegt³²⁶.) Dabei werden innerhalb der Grenzen der **inneren** Möglichkeit erworbene und nicht erworbene Möglichkeit unterschieden, innerhalb der **äußeren** deontische und nichtdeontische³²⁷.

Dem Merkmal Erworbenheit/Nicht-Erworbenheit ist besondere Aufmerksamkeit zu schenken: In keiner der anderen analysierten Arbeiten erlangt es so viel Gewicht.

Das Wesen dieses Merkmals wird wie folgt definiert: „Erworbene Möglichkeit ist eine Unterkategorie der inneren Möglichkeit und bedeutet eine solche potenzielle Verbindung zwischen Subjekt und Prädikat, die durch Fähigkeit oder Kenntnisse des Subjekts bedingt sind [...]. Das Merkmal „erworben“ beinhaltet eine aktive Rolle des Subjekts im Verhältnis zum Merkmal, die Fähigkeit, es zu erwerben oder zu verlieren und in unterschiedlichem Maße darüber zu verfügen.“³²⁸

³²¹ „Theorie“ 1990:131

³²² Bulygina/Šmelev 1997:220

³²³ „Theorie“ 1990:131

³²⁴ Šatunovskij 1996:199

³²⁵ „Theorie“ 1990:132

³²⁶ Šatunovskij 1996:191ff.

³²⁷ s. „Theorie“ 1990:132

³²⁸ Ebd. S. 133. An dieser Stelle der Studie stoßen wir auf zwei Termini, die eines ergänzenden Kommentars bedürfen: erstens „alethische Möglichkeit“, die laut den Autoren als Synonym zum Begriff der „inneren Möglichkeit“ zu betrachten ist, aber, wie das Studium der übrigen Arbeiten zeigen wird, keineswegs ein solches ist, sondern in einem wesentlich weiter

Die **nicht** erworbene Möglichkeit wird in diesem Falle als dazu bestimmt erklärt, „eine potentielle Verbindung der prädikativen Gegenstände“ zu bezeichnen, „deren Realisierung durch die inhärenten Qualitäten des Subjekts, seine Eigenschaften und Fähigkeiten, bedingt ist: *Вы добродетельны, несчастны и не можете отсюда уйти* (Ju. Krymov)“³²⁹. Das zur Veranschaulichung des Gesagten angeführte Beispiel scheint mir nicht ganz glücklich gewählt zu sein, da sich über die „Inhärenz“ der Tugend streiten lässt. Meiner Meinung nach passen „Inhärenz“ und „Möglichkeit“ schlecht zueinander: Ein Merkmal, das von vornherein mit dem Subjekt der Situation verbunden ist, kann keinem Zweifel unterliegen, jedenfalls nicht in seiner objektiven Bedeutung³³⁰.

E.I. Beljaeva unterscheidet, wie auch die Autoren der zuvor behandelten sowie der im Anschluss zu besprechenden Arbeiten, außer den oben genannten Merkmalen von „Möglichkeit“ auch eine globale Variante, die „im Rahmen sowohl der inneren als auch der äußeren Möglichkeit“ vorhanden ist, nämlich jener der Aktualität / Usualität, die in erster Linie „mit der zeitlichen Ausdehnung der Existenz eines modalen Merkmals, das einem Subjekt zugeschrieben wird,“³³¹ verbunden ist. Die aktuelle Möglichkeit bezeichnet eine „nicht ständige, zeitweilige Beziehung zwischen Subjekt und Merkmal“, von usueller Möglichkeit wird gesprochen, wenn „die potentielle Möglichkeit der Realisierung der betreffenden Beziehung ständig oder über den Verlauf eines genügend langen Zeitraums hinweg besteht“³³², wobei diese Gegenüberstellung nur im Kontext einer Aussage realisiert wird. So zählen, nach Meinung der Autoren, zu den „syntagmatischen Merkmalen von Aktualität“: a) die Kombinationsmöglichkeit mit Umstandswörtern, welche den Bezug der Situation auf den Moment der Äußerung oder ihre Kurzzeitigkeit bezeichnen, b) die Repräsentation des Subjekts der Aussage durch eine konkrete Person (was aber auch in Sätzen mit usueller Möglichkeit vorkommen kann, vgl. den Satz, der in der Arbeit zur Illustration der Usualität dient: *Его не переспоришь*), sowie mitunter c) die Kombinationsmöglichkeit mit einem Infinitiv im vollendeten Aspekt³³³.

Die Autoren weisen allerdings darauf hin, dass sich „in realen, kategorialen Möglichkeitssituationen“³³⁴ die oben definierten Arten der Möglichkeitsbedeutung überschneiden und verschiedene Kombinationen ergeben können³³⁵.

gefassten Sinne Verwendung findet. So ist gerade die „alethische Möglichkeit“ einer der zentralen Begriffe und Gegenstände der Untersuchungen von T.V. Bulygina und A.D. Šmelev; zweitens der Begriff des „Willens“, der sich auch in der letzten Formulierung Beljaevas findet und uns auf umfangreiches Material zu diesem Thema im Artikel Šatunovskijs verweist.

³²⁹ Ebd.

³³⁰ Vgl. die Analyse des Experiments, das mit der Kombination der Möglichkeitsbedeutung und einem Lexem des Typs *злыхой, слепой* etc. verbunden ist.

³³¹ „Theorie“ 190:133

³³² Ebd.

³³³ s. ebd.

³³⁴ Zur größeren Klarheit seien ein paar Worte dazu gesagt, was die Autoren unter dem Terminus „kategoriale Möglichkeitssituation“ verstehen. Allgemein wird er so erklärt: „выра-

Im Folgenden wird ein Schema vorgestellt, in dem die hierarchische Abhängigkeit der Möglichkeitsarten untereinander dargestellt wird und ihre Ausdrucksweisen auf der Ebene der modalen Modifikatoren bezeichnet sind³³⁶. Anhand desselben wird anschaulich deutlich, wie das Verb *мочь* das Möglichkeitsfeld universell „bedient“:



Im Weiteren wird jeder dieser Typen ausführlich untersucht. Schauen wir, welche Fälle die Autoren konkret unter den von ihnen unterschiedenen Typen verstehen.

„Äußere deontische Möglichkeit“.

Über sie wird insbesondere gesagt: „Die gegebene Situation stellt sich als eine Variante der typischen kategorialen Situation der Möglichkeit ($S_{mögl}$) dar, die durch äußere Faktoren sozialen Charakters bedingt ist. In Abhängigkeit von S_{det} [determinierende Situation – I. K.] lassen sich zwei Arten von Situationen deontischer Möglichkeit unterscheiden: a) $S_{mögl}$ ist bedingt durch solche Normen einer gegebenen Gesellschaft wie dienstliche Instruktionen, ethische Prinzipien, Verhaltens- und Spielregeln; b) $S_{mögl}$ ist bedingt durch die Willensbekundung des Sprechers.“³³⁷

Im Zusammenhang mit der Variante „a)“ gestatte ich mir einen kurzen Hinweis auf den Zusammenhang zwischen dem Verständnis von Norm und der Tatsache der „linguistischen Demagogie“: „Eine Norm ist eher das Resultat der biologischen Existenz des Menschen und seines ethischen Verhaltens, generalisierte Aussagen geben dagegen eher das Resultat einer kollektiven Erfahrung wieder. In „linguo-demagogischen Aussagen“ findet die Schaffung [...] einer allgemein

жаемая различными средствами типовая содержательная ситуация, выражающая тот аспект передаваемой высказыванием ситуации, который заключает в себе равновероятный исход при реализации потенциальной связи субъекта и признака. Данная типовая ситуация представлена в высказываниях в различных вариациях, обусловленных различием факторов, детерминирующих характер связи между субъектом и признаком“. Ebd. S. 134

³³⁵ s. ebd. S. 133.

³³⁶ s. ebd. Dieses Schema übernehme ich im Original, ohne Ergänzungen. Es ist nicht so ausführlich gestaltet wie die anderen, doch habe ich sie absichtlich nicht weiter entwickelt, denn dank der Konsequenz der Darstellung besitzt der Inhalt dieser Arbeit auch ohne eine zusätzlich Schematisierung eine für Studien unserer Zeit seltene Überschaubarkeit.

³³⁷ Ebd.

anerkannten Norm statt, d.h. der Meinung eines sozial fest gefügten Raums.³³⁸ Somit ist die Aneignung des Normbegriffs durch das Kind verbunden mit „der Formierung des kollektiven Bewusstseins mit Hilfe von linguademagogischen Techniken“³³⁹. Dieses Thema wird in meiner Arbeit im Weiteren noch eingehend entwickelt werden.

Variante „b)“ kommt in der Kindersprache noch häufiger vor als Variante a). Im besprochenen Artikel heißt es: „Variante b) findet statt in Situationen direkter Kommunikation zwischen Individuen, wenn $S_{mögl}$ bedingt ist durch die Willensbekundung des Sprechers, die an einen Adressaten gerichtet ist, der zugleich Subjekt der potenziellen Handlung ist“³⁴⁰. **Kommunikativ-pragmatische Situationen, in welchen sich eine gegebene Bedeutungsvariante der deontischen Möglichkeit realisiert: „Erlaubnis“, „Bitte“, „Ratschlag“, „Vorwurf“, „Vorschlag“, sind für meine eigenen Untersuchungen von großer Bedeutung:**

1) In der Situation „Erlaubnis“ „nimmt der Sprecher gegenüber dem Adressaten eine überlegene Position ein, was es ihm erlaubt, die möglichen Handlungen des Adressaten / Ausführenden der potentiellen Handlung zu regulieren. Diese Situation findet nur in dem Falle statt, dass der Adressat jetzt oder in Zukunft die Bereitschaft zeigt, eine bezeichnete Handlung durchzuführen. Erlaubnis wird in Äußerungen mit den Modifikatoren *мочь, можно: Сейчас пятнадцать минут покурить можно, оправиться* (Б. Васильев) ausgedrückt“³⁴¹. (Vgl. die permissive Bedeutung von *мочь* bei A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva³⁴² sowie mit T.V. Bulygina und A.D. Šmelev³⁴³). Über die Bedeutung „Unmöglichkeit“ in einer Situation solchen Typs wird angemerkt: „Steht eine Verneinung in Postposition zu den modalen Modifikatoren hat die Äußerung die Bedeutung der Erlaubnis jene Handlung, die im Infinitiv ausgedrückt wird, nicht auszuführen: *Можете не торопиться* (Д.Гранин)“³⁴⁴.

2) In der Situation „Bitte“ „ist der Sprecher eine Person, die an einer Handlung interessiert ist, deren Ausführender der Adressat werden soll. Diese Situation wird in Fragesätzen mit den Modifikatoren *мочь, можно* ausgedrückt: *Ты не можешь пойти со мной наверх?* (Ju. Krymov)“³⁴⁵.

3) In der Situation „Ratschlag“ „ist die potentielle Handlung nach Meinung des Sprechers zielführend für den Adressaten, der auch der Ausführende sein wird. Aussagen, in denen sich diese Situationen widerspiegelt, sind unmittelbar an den Adressaten gerichtet und enthalten üblicherweise modale Modifikatoren in einer flektierten Form: *Ты бы мог отправиться туда на лыжах* (Ju. Vasil'ev). Bei

³³⁸ Nikolaeva 1988:156

³³⁹ Ebd. S. 160

³⁴⁰ „Theorie“ 1990:136

³⁴¹ Ebd.

³⁴² s. Zaliznjak/Padučeva 1989:107

³⁴³ s. Bulygina/Šmelev 1997:219

³⁴⁴ „Theorie“ 1990:136

³⁴⁵ Ebd.

einem Bezug der Situation auf die Vergangenheitsebene drückt die Aussage die Missbilligung des Sprechers gegenüber vergangenen Handlungen des Adressanten aus, wodurch sie die modale Bedeutungsschattierung eines Vorwurfs erhält: *...Чего это вы с отцом так быстро от богатства отказались? – спросил однажды Павел. – Могли бы повременить* (Ju. Vasil'ev)³⁴⁶.

4) In der Situation „Vorschlag“ „stellt der Sprecher eine Handlung als mögliches Programm dar, über dessen Durchführung der Adressat die Entscheidung trifft, wobei die Ausführenden verschiedene sein können: *Можете нарвать цветов* (Ju. Vasil'ev), *Мы могли бы махнуть в Сочи, к морю* (A. Čakovskij)³⁴⁷.

Wobei für meine Untersuchung im Weiteren auch die folgende Bemerkung der Autoren von Bedeutung sein wird: „Beim Ausdruck der betrachteten Semantik werden die Formen des Indikativ und Konjunktiv als funktionale Äquivalente des Imperativs parallel verwendet und unterscheiden sich dabei im Grad der Entschiedenheit entsprechend dem Maß an Höflichkeit“³⁴⁸. **Die Entwicklung der Höflichkeitsform in der Kindersprache wird eines der Probleme sein, die in der vorliegenden Arbeit ausführlich behandelt werden sollen.**

„Die nicht mit deontischen Normen verbundene äußere Möglichkeit“.

Das Merkmal aktuell / usuell sorgt für die Aufteilung dieser Situationen in zwei Realisierungsvarianten. Die erste wird situativ bedingte Möglichkeit genannt und folgendermaßen erläutert: „Актуальный вариант внешней недеонтической возможности представляет собою такую типовую содержательную структуру, которая отражает ситуацию возможности, обусловленную стечением внешних обстоятельств“³⁴⁹. Bei der weiteren, detaillierten Darstellung dieser komplexen Situation gehen die Autoren von Aspekt und Infinitivform in Verbindung mit einem modalen Modifikator aus. In keiner der im Weiteren noch zu analysierenden Arbeiten finden sich derart eingehende Betrachtungen dazu, wie sich die Bedeutungsschattierungen von *мочь* abhängig von der Kombination mit unterschiedlichen Aspektformen des Hauptverbs verändern. Deshalb halte ich es für nötig, diese Stelle hier ausführlich zu zitieren. Die Autoren schreiben: „Высказывания с инфинитивом СВ соотносятся с двумя типами $C_{\text{возм}}$: а) потенциальной возможности совершения определенного конкретного действия: *Они все могут напечатать, это дело в ихних руках* (М. Горький); б) возможности достижения результата: *Он хромал, и его можно было принять за раненного фронтовика, который скорее может достать для нее билет* (Н. Чуковский).

Высказывания с инфинитивом НСВ соотносятся с тремя типами $C_{\text{возм}}$: а) возможность действия, имеющего повторяющийся характер: - *А квартира ничего, детей нет, можно без помехи читать и вообще* (М. Горький); б) возможность начала действия и его продолжения: *Он лежал с этого часа*

³⁴⁶ Ebd.

³⁴⁷ Ebd.

³⁴⁸ Ebd.

³⁴⁹ Ebd.

не один в своей каменной шкатулке – он мог говорить (К. Федин); в) возможность развития действия после того, как оно уже началось: *О, да, он переменялся, но переменялся так, что она могла гордиться им больше, чем прежде* (К. Федин)³⁵⁰.

Die usuelle Variante der äußeren nichtdeontischen Möglichkeit wird nach dieser Darstellung in Situationen realisiert, die „eine solche potentielle Verbindung von prädikativen Objekten“ widerspiegeln, „die durch objektive Gesetze des Seins, die ständige Lage der Dinge bedingt sind: Это человек может умереть, а эскадрон – нет (N. Čukovskij)³⁵¹. Diese von E.I. Beljaeva, S.N. Cejtlin herausgearbeitete Variante der Möglichkeitsbedeutung lässt sich teilweise mit der so genannten „quantifikatorischen“ Bedeutung von *мочь* („manche / in manchen Fällen“³⁵²) in Beziehung setzen, die in allen anderen Arbeiten³⁵³ (wenn auch nicht als eigenständige Bedeutung) erwähnt wird. Den Beispielen mit „Existenzquantifikator“ ähnelt sie aufgrund der dort präsenten Idee einer durch „objektive Gesetze des Seins“ bedingten Möglichkeit. Jedoch isolieren E.I. Beljaeva und S.N. Cejtlin aus dem großen Korpus der „quantifizierten“ Bedeutungen in diesem Fall eine Gruppe von Beispielen, in denen „das Subjekt durch ein abstraktes Substantiv oder ein Substantiv als Gattungsbegriff (*человек, богатый человек...*) oder auch durch Pronomen (*каждый, всякий*) ausgedrückt wird“³⁵⁴.

„Innere, durch Eigenschaften oder Zustand des Subjekts bedingte Möglichkeit“.

Abhängig jeweils vom determinierenden Faktor unterscheiden die Autoren mehrere Varianten dieser Situation von „Möglichkeit“: „а) возможность, обусловленная физическими свойствами субъекта: *Их яды могли сказываться мгновенно и могли действовать исподволь* (К. Федин); б) возможность, обусловленная психическими свойствами субъекта, взглядами, мировоззрением, умственными способностями, свойствами характера: *Батюшки, да он и поджечь может!* (М. Горький)³⁵⁵.

Wie bereits weiter oben angemerkt wurde, werden die Beispiele dieses Typs in den übrigen Arbeiten nach völlig anderen Prinzipien charakterisiert und organisiert, weil das Merkmal „innerlich/äußerlich“ nicht als fundamental, sondern nur als sekundär angesehen wird (vgl. z.B. die Typen alethischer Möglichkeit bei Bulygina und Šmelev oder die „Protobedeutungen“ innerhalb von ‘может1’ bei Šatunovskij unter Verweis auf die „Theorie“)³⁵⁶.

³⁵⁰ Ebd. S. 136f.

³⁵¹ Ebd. S. 137 (Hervorhebungen von I.K.)

³⁵² s. die Formulierung I.B. Šatunovskijs [1996:206].

³⁵³ s. Zaliznjak/Padučeva 1989:111; Bulygina/Šmelev 1997:212f.; Šatunovskij 1996:205f.

³⁵⁴ „Theorie“ 1990:137

³⁵⁵ Ebd. S. 138

³⁵⁶ Bulygina/Šmelev 1997:216 und Šatunovskij 1996:199.

Des Weiteren überschneidet sich das Merkmal „innerlich“ mit dem Merkmal „Aktualität / Usualität“, weshalb die Autoren folgende Arten dieser Situation unterscheiden: 1) eine aktuelle, 2) eine usuelle und 3) eine, in der eine solche Eigenschaft nur gelegentlich erscheint.

Was das Merkmal der Aktualität betrifft, so erleichtert es die Analyse, wenn wir die Mitteilungen zur Kenntnis nehmen, die im Artikel über das Auftreten typischer Adverbiale gemacht werden, nämlich: *сейчас, уже, еще, больше*.

Etwas ausführlicher wird über die zweite Art gesprochen: Die Möglichkeit, in dieser Situation eine Handlung auszuführen, wird als ständige Eigenschaft eines Subjekts betrachtet, als sein qualitatives Charakteristikum³⁵⁷. (Über diese Eigenschaft ausführlich s. später bei I.B. Šatunovskij³⁵⁸. Vorgreifend sei nur gesagt, dass „Möglichkeit als Charakteristikum“ in I.B. Šatunovskijs System bei verschiedenen Bedeutungen des Verbs *мочь* vorkommen kann: sowohl bei *может1* als auch bei *может2*).

Zur Kenntnis zu nehmen ist auch die Beobachtung der Autoren hinsichtlich der Kombinationsmöglichkeit der gegebenen Form mit Adverbialen des Typs *всегда*, in deren Folge in Aussagen eine „zusätzliche modale Schattierung der Gewissheit“ erscheint³⁵⁹.

Die usuelle Variante der „inneren Möglichkeit“ wird noch weiter differenziert in a) eine aktive-qualitative und b) eine passiv-qualitative Unterart. Die Einteilung erfolgt, in Abhängigkeit davon, ob die Fähigkeit des Subjekts selbst gemeint ist, eine Handlung zu vollziehen, die als Charaktereigenschaft auftritt, oder die Charaktereigenschaft eines Objekts, die es erlaubt, dieses einer bestimmten Handlung zu unterziehen, z.B. *Ее можно полюбить*³⁶⁰ (vgl. damit, was T.V. Bulygina und A.D. Šmelev unter diesen Begriffen verstehen: Eine „aktive“ Möglichkeit“ liegt ihrer Ansicht nach vor, wenn P als Ergebnis einer zielgerichteten Handlung eintritt, eine „passive“, wenn P nicht kontrollierbar ist³⁶¹; vgl. auch die zweite „modifizierte Behandlung“ der objektiven Bedeutung von *может* bei A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva³⁶² sowie die Bedeutung *может2* bei I.B. Šatunovskij³⁶³.)

Der Fall, den die Autoren unter Punkt 3) beschreiben: „die Möglichkeit eine Handlung auszuführen, die mit Infinitiv ausgedrückt wird, erscheint als gelegentlich auftretende Eigenschaft“, ist sonst in keiner der analysierten Arbeiten anzutreffen, weshalb ich ihm hier besondere Aufmerksamkeit widmen möchte. Über diesen Fall heißt es: „В зависимости от характера субъекта действия выделяются два варианта: а) с конкретным единичным субъектом: *Иногда он способен был целый вечер пролежать на койке, не сказав ни слова* (Н.

³⁵⁷ „Theorie“ 1990:138

³⁵⁸ Šatunovskij 1996:197f.

³⁵⁹ „Theorie“ 1990:138

³⁶⁰ s. ebd.

³⁶¹ Bulygina/Šmelev 1997:220

³⁶² Zaliznjak/Padučeva 1989:105

³⁶³ Šatunovskij 1996:204

Чуковский); [...] б) с обобщенным субъектом; некоторое свойство представлено, как принадлежность целого класса лиц или предметов: [...] *Не слышал я никогда такого голоса – с такой страстью может петь только идущий на смерть* (Н. Островский)³⁶⁴. (Vgl. Fall б) wieder mit „quantifizierender“ [„manche / in manchen Fällen“ – Šatunovskij] Bedeutung *мочь*, mit Beispielen vom Typ *Эти животные могут быть безумно красивы.*)³⁶⁵

Das nächste Merkmal von Möglichkeit, die durch die inneren Qualitäten des Subjekts bestimmt wird, wird von den Autoren als **Realisiertheit / Nichtrealisiertheit** benannt. Verstanden wird darunter Folgendes: „При временной отнесенности ситуации к плану настоящего-будущего возможность предстает как могущая быть реализованной в любой момент настоящего или будущего“³⁶⁶. Ein Beispiel dafür: *Он вполне может оценить ваши успехи*³⁶⁷. „Если ситуация отнесена к плану прошлого, то возможность выступает либо как реализованная, либо как нереализованная: *Я мог теперь идти сам, хотя с величайшим трудом*“³⁶⁸. Dieses Merkmal, das uns im Weiteren nicht mehr begegnen wird, verweist uns auf eine kompliziertere Diskussion im Aufsatz von T.V. Bulygina und A.D. Šmelev über das Wesen von Aussagen mit dem Verb *мочь* selbst: Diese können verstanden werden als Konstatierung von Möglichkeit, d.h. als sprachliche Implikation der Nichtrealisiertheit einer Möglichkeit oder umgekehrt als Konstatierung von Fakten, die stattgefunden haben³⁶⁹.

„Innere, durch Können oder erlernte Fähigkeiten bedingte Möglichkeit“.

Diese „kategoriale Möglichkeitssituation“ wurde oben schon definiert (s. S. 78ff). Man sollte vielleicht nur noch daran erinnern, dass ihre modalen Modifikatoren *уметь* und *мочь* sind, und dass „eine gegebene Situation in der Regel in Verbindung mit einem Merkmal der Usualität realisiert wird, das sowohl durch lexikalische Elemente des Kontextes (*всегда, никогда*), als auch durch die Form des Infinitivs des unvollendeten Aspekts ausgedrückt wird: *Вы всегда умеете*

³⁶⁴ „Theorie“ 1990:139 (Hervorhebung von I.K.)

³⁶⁵ Andere Beispiele vom Typ *„Понять мое вчерашнее состояние может только художник“* (Ju. Laptev), die vom Autor zur Illustration des letzten Falles ausgewählt wurden, weichen jedoch vom allgemeinen Bild der „quantifizierenden“ Bedeutung ab, in erster Linie insofern sie nicht die notwendigen grammatischen Merkmale aufweisen: „Р выражено глаголом НСВ (или составным предикатом НСВ – со связкой НСВ *быть*)“ [Šatunovskij 1996:206]. Es sei noch darauf hingewiesen, dass man über das letzte Beispiel ebenso wenig wie über Beispiele mit typischem „quantifikatorischem“ *мочь* sagen kann, dass „modalisierte Äußerungen dieses Typs äquivalent mit nichtmodalisierten sind“ [Bulygina / Šmelev 1997: 212-213].

³⁶⁶ „Theorie“ 1990:139

³⁶⁷ Beispiel ebd.

³⁶⁸ „Theorie“ 1990:139

³⁶⁹ s. Bulygina/Šmelev 1997:225

видеть хорошее (D. Granin); *Он никогда не умел подсказывать* (K. Fedin)³⁷⁰.

2.2.2.3. Beschreibung des Wahrhaftigkeitsfeldes.³⁷¹

Aus den umfangreichen und weit gefächerten Ausführungen zum „Wahrhaftigkeitsfeld“³⁷² im Aufsatz von E.I. Beljaeva und S.N. Cejtin habe ich mich bemüht jene Informationen auszuwählen, die mit der im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit interessierenden Bedeutung der epistemischen Möglichkeit verbunden sind. Zwecks größtmöglicher Klarheit muss man gleichwohl – wie auch die Autoren des genannten Artikels – weiter ausholen: Ich beginne deshalb mit den Beziehungen, die sich, nach Meinung der Autorinnen, in der Sprache zwischen der „Modalität des Ereignisses“ und der „Modalität der Wahrhaftigkeit“ („ontologische“ bzw. „epistemische Modalität“) ergeben, und über die gesagt wird: „Während die „Modalität des Ereignisses“ sich in der Proposition ausdrückt, stellt die „Modalität der Wahrhaftigkeit“ den „modalen Rahmen“ dar, innerhalb dessen sich die Proposition befindet, die nach dem Aspekt des „Wissensmodus“ des sprechenden (denkenden) Subjekts eingeschätzt wird.“³⁷³ Weiter heißt es mit einem Verweis auf Palmer: „С точки зрения прагматики оценка достоверности является показателем того, «в какой мере говорящий берет на себя ответственность за истинность своего высказывания»“³⁷⁴.

In Zusammenhang mit dem oben Gesagten kann man eine der wichtigsten Fragen, die im Weiteren eine nähere Betrachtung erfordern, so formulieren: Ab welchem Alter kann ein Kind „die Verantwortung für seine Aussage“ übernehmen und auch das Gefühl des Zweifels empfinden?

Die grundlegenden Ausdrucksmittel der Semantik der Wahrhaftigkeit sind im Russischen lexikalische, und zwar verschiedener Art (darunter auch die uns hier interessierenden: a) Modalwörter vom Typ *вероятно, возможно, может быть* usw., b) Modalverben und Prädikative, wie *мочь, можно, должен*). Wobei Modalwörter „ein spezialisiertes Ausdrucksmittel für Wahrhaftigkeit“ sind,

³⁷⁰ „Theorie“ 1990:140

³⁷¹ Beljaeva 1990

³⁷² Die Begriffe der epistemischen Modalität und der „Wahrhaftigkeit“ werden vom Autor dieses Aufsatzes in das folgende Verhältnis gesetzt: „Модальное значение достоверности обычно рассматривается как разновидность субъективной модальности [Грамматика... 1970; Русская грамматика 1980, т. II]. Часто, однако, данная модальность выделяется как самостоятельный тип, именуемый персуазивной [Панфилов 1977: 39], эпистемической модальностью [Lyons 1977: 792; Palmer 1979: 4], модальностью достоверности [Русская грамматика 1979: 845-849], модальностью истинности [Грепл 1978: 278]. Нам представляется наиболее информативным термин «модальность достоверности», ибо в нем, во-первых, содержится указание на оценочный характер данной категории, во-вторых, отражена семантическая основа оценки – степень осведомленности говорящего о связях и отношениях действительности“ [„Theorie“ 1990:157].

³⁷³ „Theorie“ 1990:158

³⁷⁴ Ebd.

die „in der Regel als Schaltwortelemente einer Aussage funktionieren“³⁷⁵. Modalverben und Prädikative (insbesondere mit der Bedeutung „Möglichkeit“) werden als „überaus verbreitete Ausdrucksmittel der Wahrhaftigkeit“ eingeschätzt, wobei es heißt, dass in diesem Fall *мочь* und *можно* „in ihrer sekundären Bedeutung“³⁷⁶ gebraucht werden.

Eine Situation der Wahrhaftigkeit wird im Ganzen als Situation einer Einschätzung verstanden: „В основе ситуации достоверности лежит интеллектуальный (рациональный) тип оценки, в частности оценка говорящим полноты своих знаний относительно того, в какой мере пропозиция соответствует действительности“³⁷⁷. Innerhalb einer Situation der Wahrhaftigkeit werden folgende Bestandteile unterschieden: das Subjekt der Einschätzung (dies ist der Sprecher), das Objekt der Einschätzung (eine Proposition), die Grundlage (eine Information, über die das Subjekt verfügt).

Die folgende Feststellung ist ebenfalls relevant für mein Thema: „Объектом оценки в плане достоверности могут быть пропозиции двух типов: а) верифицируемые, описывающие такие события, истинность которых может быть проверена, [...] и б) неверифицируемые, выражающие оценочные суждения о качествах предмета или содержание прогноза на будущее (*Она красива; Погода изменится*). Верифицируемые пропозиции могут быть объектом знания или предположения, неверифицируемые – лишь объектом мнения“³⁷⁸. Die Art der Information, die als Grundlage für die Einschätzung der Wahrhaftigkeit einer Aussage dient, kann ebenfalls differenziert werden. Nach Auffassung der Autoren existieren die drei folgenden Varianten: „1) непосредственная информация, базирующаяся на чувственном восприятии, ранее приобретенном знании или опыте [...], 2) косвенная информация, не позволяющая утверждать, что содержание пропозиции соответствует действительности, но на основании которой говорящий может путем логического рассуждения сделать оценку ее вероятности [...], 3) информация, полученная «из вторых рук»: - *Говорят, будто он сам все и видел* (Г. Марков). [...] Первый тип информации лежит в основе знания, на основе второго формируется выводное знание (мнение, предположение), использование третьего типа информации позволяет говорящему передать роль субъекта оценки третьему лицу“³⁷⁹.

Originell ist in diesem Aufsatz die Bestimmung der semantischen Struktur des Wahrhaftigkeitsfeldes in einem „Koordinatensystem“ „nach der Skala der Wahrscheinlichkeit, welche die quantitative Bewertung der Kenntnisse des Sprechers über einen Gegenstand widerspiegelt, und nach der Skala der Gewiss-

³⁷⁵ Ebd. S. 159

³⁷⁶ Ebd. S. 161

³⁷⁷ Ebd. S. 162

³⁷⁸ Ebd. (Hervorhebung von I.K.)

³⁷⁹ Ebd. S. 162f.

heit, welche das subjektive Empfinden der Wahrhaftigkeit oder der Fragwürdigkeit einer geäußerten Proposition wiedergibt“³⁸⁰.

Über die „Modalität der Wahrscheinlichkeit“ wird gesagt, dass sie „auf deduktiver Kenntnis beruht und Resultat einer logischen Operation der Schlussfolgerung ist, die auf bestimmten Voraussetzungen beruht, deren Beweiskraft nach der Wahrscheinlichkeitsskala eingeschätzt wird“³⁸¹. Der Inhalt dieser Skala besteht in Folgendem: „Шкала вероятности представляет собой семантический континуум, крайними точками которого являются значения ‘вероятность равна нулю’ и ‘вероятность равна единице’. Между этими полюсами можно выделить значения эпистемической возможности и эпистемической необходимости“³⁸², различающиеся степенью детерминированности и верифицируемости выводного знания.“³⁸³ „Man kommt zur Einschätzung einer Situation als epistemisch möglich“, und damit zu jener Bedeutung gehörig, die für die vorliegende Arbeit von konkretem Interesse ist, „wenn der Sprecher keine genauen Daten zur Situation hat und unterschiedliche Alternativen ihres Ausgangs nicht ausgeschlossen werden können, weil keine Umstände vorliegen, die der Auswahl einer bestimmten von diesen entgegenstünden.“³⁸⁴ Eine zu der in der „Theorie“ vorgeschlagenen passende Behandlung der Bedeutung „Möglichkeit“ findet sich auch in den folgenden Arbeiten, vgl. I.B. Šatunovskij, der schreibt: „Субъективная, эпистемическая возможность проистекает из ограниченности знаний говорящего субъекта“³⁸⁵, und bei T.V. Bulygina / A.D. Smelev, die u.a. anmerken, dass „die Gemeinsamkeit bei allen Fällen der Verwendung einer vermutenden Annahme die Ungewissheit des Sprechers“³⁸⁶ sei. Die Autoren versuchen ihren Gedanken auch noch anders zu formulieren: „Другими словами, существует свободный выбор вариантов исхода ситуации, находящихся в отношениях дизъюнкции: ‘Возможно А или Б, или В, или не-А; но я не знаю точно’; Например: *Вот опять окно, Где опять не спят. Может – пьют вино, Может – так сидят. Или просто – рук не разнимут*

³⁸⁰ Ebd. S. 163

³⁸¹ Ebd.

³⁸² Die Bedeutungen der epistemischen Möglichkeit sowie der Notwendigkeit unterscheiden sich von der Bedeutung der objektiven Möglichkeit dadurch, dass letztere auf der genauen Kenntnis des Sprechers über die Faktoren, die das Verhältnis von Subjekt und Merkmal bedingen, beruht.

³⁸³ „Theorie“ 1990:163. Über das Verschwimmen der Grenzen zwischen den Bedeutungen „Möglichkeit“ und „Notwendigkeit“ vgl. die Arbeit von I.B. Šatunovskij.

³⁸⁴ Nach E.I. Beljaeva bedeutet epistemische Notwendigkeit im Unterschied zu epistemischer Möglichkeit, dass „der Ausgang der Situation als einzig möglicher eingeschätzt wird, was durch nicht direkte Daten determiniert wird, über die der Sprecher verfügt: ‘Из того, что я знаю, я делаю вывод, что Р’“ [„Theorie“ 1990:164 – Hervorhebung von I.K.]. Meiner Ansicht nach ist diese Definition allzu kategorisch, und auch bei der epistemischen Notwendigkeit ist, wie bei jeder Art von Notwendigkeit, die Wahrscheinlichkeit der Realisierung zwar sehr hoch, aber nicht absolut.

³⁸⁵ Šatunovskij 1996:173f.

³⁸⁶ Bulygina/Smelev 1997:226 (Hervorhebung von I.K.)

двое. В каждом доме, друг, Есть окно такое (М.Цветаева). Оценка ситуации как возможной не исключает и наличия противоположной ситуации³⁸⁷ (zur Idee des Vorhandenseins einer negativen Implikation in der Bedeutung „Möglichkeit“ – überhaupt, nicht nur in der epistemischen – vgl. T.V. Bulygina und A.D. Šmelev³⁸⁸. Vgl. auch den Gedanken A.A. Zaliznjaks und E.V. Padučevas über das Vorhandensein einer Negation in der semantischen Struktur des Verbs *мочь*³⁸⁹. Auf die Studie I.B. Šatunovskijs verweist uns der hervorgehobene Teil der Definition „stehen in einer Beziehung der Disjunktion“, insofern er die Bedeutungen „Disjunktion“ und „Möglichkeit“ klar in Opposition setzt.³⁹⁰)

Wie in der Einleitung angekündigt, wird hier auf eine zusätzliche Zusammenfassung der Bedeutungen verzichtet, da diese im oben zitierten Schema übersichtlich dargestellt sind.

2.2.3. Das Modalverb *мочь* als Indikator von „Möglichkeit“ in der natürlichen Sprache in der Darstellung von T.V. Bulygina und A.D. Šmelev.

Wollte man der Chronologie folgen, wäre an dieser Stelle die Studie T.V. Bulyginas und A.D. Šmelevs einzuordnen. Doch ihrer Logik und der Form von Darstellung und Analyse des Materials nach passt sie weniger zur vorangegangenen Arbeit als zu der A.A. Zaliznjaks und E.V. Padučevas. Deshalb erscheint es sinnvoll, in der Darstellung von dieser Beziehung auszugehen.

Bulygina und Šmelev untersuchen in ihrer Arbeit andere Kontexte des Gebrauchs des Verbs *мочь* als A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva. Sie richten ihre Aufmerksamkeit nicht auf einen „minimalen“ (vgl. die Terminologie bei A.A. Zaliznjak / E.V. Padučeva) Kontext, sondern auf Beispiele vom Typ *Р могло быть: Петя мог получить двойку*, und andere (in diesem Fall durch die Vergangenheitsform) kompliziertere Kontexte. (Wobei das Verb *мочь* im Präteritum nicht nur als Signal für epistemische, sondern auch als Träger ontologischer Modalität angesehen wird. In der Arbeit von A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva wird *мог* ausschließlich in Verbindung mit der epistemischen Bedeutung erwähnt.)

Vor allem werden von den Autoren zwei Typen natürlich-sprachlicher Aussagen mit Möglichkeitsbedeutung klar voneinander abgegrenzt: der ontologische (oder Potenzialität³⁹¹) und der epistemische (oder Problematizität): „В высказываниях первого типа речь идет о ситуациях, когда имеет место та

³⁸⁷ „Theorie“ 1990:163f. (Hervorhebung von I.K.)

³⁸⁸ Bulygina/Šmelev 1997:223

³⁸⁹ Zaliznjak/Padučeva 1989:102

³⁹⁰ Šatunovskij 1996:187

³⁹¹ Vgl. mit der „Theorie“, wo aus der Erläuterung hervorgeht, dass auch Ausdrücke der Wahrscheinlichkeit im Bereich des Feldes der Potenzialität liegen [„Theorie“ 1990:123ff.].

или иная возможность; в высказываниях второго типа – о возможности той или иной ситуации³⁹².

In der russischen Sprache wird das Verb *мочь* für den Ausdruck beider Typen von „Möglichkeit“ verwendet. Aber die Autoren nennen auch für jeden Modalitätstyp spezifische Ausdrucksmittel. So „weisen das Wort *можно* und die Wendung *иметь возможность* u.a. immer auf Potenzialität, aber Schaltwörter mit Möglichkeitsbedeutung (*возможно, быть может* u.a.) auf Problematizität hin³⁹³. Dank dieser klaren Differenzierung wird es mir im Weiteren möglich sein, bei der Analyse eigener Beispiele die Methode des Ersatzes von *мочь* durch im jeweiligen Kontext synonyme und typische Modalwörter und -konstruktionen zum Zwecke der Überprüfung des Modalitätstyps beim Auftreten komplizierterer Fälle anzuwenden.

Es erscheint mir nicht überflüssig, die Beschreibung des völlig unterschiedlichen Status' der beiden sprachlichen Modalitätstypen, wie sie im Artikel angeführt wird, ausführlich zu zitieren, weil sie durch die Klarheit und Unstreitigkeit der Formulierungen überzeugt und deshalb von mir als theoretische Basis für die Analyse des Materials aus der Kindersprache ausgiebig genutzt werden wird. Zudem widersprechen T.V. Bulygina und A.D. Šmelev, wie sich in der Folge zeigen wird, in keiner Weise den in der Arbeit von A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva unterschiedenen nicht-epistemischen Bedeutungen von *мочь*, entwickeln und differenzieren sie im Gegenteil und organisieren sie anders. Ihre originelle Behandlung der epistemischen Bedeutung dieses Verbs kann gleichfalls als gelungene Ergänzung zu den Formulierungen der beiden zuvor besprochenen Artikel aufgegriffen werden.

Der Unterschied im Verhalten der Indikatoren für die ontologische und die epistemische Möglichkeit besteht also nach T.V. Bulygina und A.D. Šmelev in Folgendem: „Присоединяясь к той или иной пропозиции, показатели онтологической возможности превращают ее в новую, модализованную пропозицию, которая, так же, как и исходная, может оцениваться с точки зрения истинностного значения, может участвовать в речевых актах различных типов: сообщения, вопросах, пожеланиях и т.д. Показатели эпистемической возможности, присоединяясь к пропозиции, дают в результате не новую пропозицию, а речевой акт неуверенного предположения, истинностная оценка которого неуместна. Говоря: *Петька имел возможность соврать*, - я сообщаю собеседнику некоторую информацию о возможности, которая реально имела место; говоря: *Петька, возможно, соврал*, я не передаю никакой достоверной информации, а, скорее, прошу собеседника учесть и эту возможность³⁹⁴.

Auch die zeitliche Perspektive der ontologischen und epistemischen Möglichkeit ist vollkommen verschieden: „Онтологическая возможность имеет место в

³⁹² Bulygina/Šmelev 1997: 210

³⁹³ Ebd. S. 211

³⁹⁴ Ebd. S. 211 (Hervorhebung von I.K.)

прошлой, настоящей, будущей или вневременной ситуации, но сама проблематичность «имеет место» в момент, когда делается соответствующее высказывание. Не случайно показатели онтологической возможности свободно изменяются [...] по временам (*можно было, можно будет; имел возможность, имеет возможность...*), а типичные представители эпистемической возможности изменяться по временам не могут (*gemeint sind die Modalwörter* – I.K.). Онтологическая возможность может появляться и исчезать [...]. Эпистемическая возможность полностью связана с эпистемическим состоянием говорящего в момент речи; на неё невозможен взгляд «со стороны», из другого момента времени. Временные формы русского глагола *мочь*, выражающего проблематичность, указывают не на время, когда имеет место эпистемическая возможность, а на временную отнесенность соответствующей ситуации; изменение глагола *мочь* (в эпистемическом значении) компенсирует невозможность изменения по временам подчиненного инфинитива³⁹⁵.

Die These der Autoren, dass die epistemische Möglichkeit die ontologische voraussetzt, wird später in der Arbeit I.B. Šatunovskijs diskutiert³⁹⁶: Von den Autoren wird sie wie folgt begründet: „Действительно, говорить, что, возможно, *p* имело место, можно только если *p* могло иметь место. Если *p* не могло быть, то нет никаких оснований высказывать неуверенные предположения по поводу того, *p* или не *p*“³⁹⁷.

Auch eine weitere These von T.V. Bulygina und A.D. Šmelev wird von Šatunovskij in seiner Arbeit aufgegriffen und weiter entwickelt, auch wenn er ihr teilweise widerspricht. Unter Zuhilfenahme des Apparats der modalen Logik stellen die Autoren nämlich fest, dass sich „der Syllogismus *ab esse ad posse* in der natürlichen Sprache als keineswegs universal erweist; aus der Wahrhaftigkeit einer Äußerung *p* ergibt sich viel mehr fast immer die Inadäquatheit der Äußerung *p ist möglich*“³⁹⁸. Als Ausnahme betrachten sie Kontexte vom Typ *Цветки сирени могут иметь пять лепестков вместо четырех*, aus denen folgt, dass „die Feststellung einer Möglichkeit der Feststellung von Existenz äquivalent ist“³⁹⁹ (vgl. einen ähnlichen Kontext bei A.A. Zalznjak und E.V. Padučeva: *Эти животные могут быть безумно красивыми* – „*может* in der Bedeutung eines Existenzquantifikators“⁴⁰⁰, eine Bedeutung, die im System Šatunovskijs *может*⁴ zugeordnet wird. Vgl. auch die Erläuterung von *смочь* in der „Theorie“⁴⁰¹.) Die Schlussfolgerung *ab esse ad posse* ist in diesem Fall gesetzmäßig; die Tatsache, dass etwas besteht, beweist, dass es bestehen kann“⁴⁰².

³⁹⁵ Ebd. S. 211f. (Hervorhebung von I.K.)

³⁹⁶ s. Šatunovskij 1996:175.

³⁹⁷ Bulygina/Šmelev 1997:212

³⁹⁸ Ebd. S. 210

³⁹⁹ Ebd.

⁴⁰⁰ s. Zalznjak/Padučeva 1989:111

⁴⁰¹ Wo es heißt, dass „das Verb *смочь* in Aussagen, die sich auf die Vergangenheitsebene beziehen, die realisierte Möglichkeit anzeigt, was der modalen Bedeutung der Wirklichkeit

Zur Frage, in welcher Hinsicht dieses Gesetz für meine eigene Untersuchung von Interesse sein kann, folgen Argumente im nächsten Kapitel, wo dieses Thema nach der Beschreibung der Diskussion mit I.B. Šatunovskij wieder aufgegriffen wird.

2.2.3.1. Arten der ontologischen Möglichkeit.

Die Autoren nennen eine ganze Reihe von Arten ontologischer Möglichkeit: die Feststellung, dass p ⁴⁰³ (ontologisch) möglich ist, kann bedeuten, dass p real existiert, oder die logische Möglichkeit von p , das Fehlen logischer Hindernisse für p , aber auch, dass p gesetzlich zulässig ist oder den moralischen Prinzipien der Teilnehmer einer Situation nicht widerspricht usw.⁴⁰⁴. Dabei kann, nach T.V. Bulygina und A.D. Šmelev, ein und derselbe Indikator verschiedene Arten von Möglichkeit anzeigen: z.B. setzt das Verb *мочь* in der Aussage *X может двадцать пять раз подтянуться на перекладине* entsprechende physische Fähigkeiten von X voraus (vgl. die Nähe dieses Beispiels zur so genannten ersten modifizierten Behandlung im Artikel von A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva sowie zu *может* I in einer der typisierten Gebrauchsweisen: „Möglichkeit als Charakterisierung“ bei I.B. Šatunovskij), entsprechende intellektuelle Kapazität bei *X может решить любую задачу*, das Fehlen von Hindernissen, die mit Charakterzügen verbunden sind, in der Aussage *Кто изменяет жене или мужу, может изменить и отечеству* (A. Čechov), eine moralische Pflicht in *Поэтом можешь ты не быть* etc.⁴⁰⁵

Aus der Tradition der modalen Logik heraus wird die ontologische Möglichkeit in eine alethische und eine deontische unterteilt. (Vgl. mit der Aufteilung der äußeren Möglichkeit in die nicht-deontische und die deontische und die Angleichung der „inneren“ an die alethische in der „Theorie“⁴⁰⁶). Dazu wird gesagt: „Алетическая модальность связана с объективными потенциями реального мира, деонтическая - с долгом, с требованиями к поведению участников ситуации, предъявляемыми соответствующей системой правил“⁴⁰⁷.

Das Interesse der Autoren weckt das Phänomen, dass die alethische Möglichkeit im pragmatischen Sinne nicht nur durch Aussagen über die deontische Möglichkeit (das Erlaubtsein), sondern auch durch Aussagen über die deontische Unmöglichkeit (das Verbotensein) oder, umgekehrt, die Notwendigkeit (Unbe-

nahe kommt: *Он так и не смог взять ее с собой* (Б.Васильев), т.е. не взял“ [„Theorie“ 1990:129].

⁴⁰² Bulygina/Šmelev 1997:213

⁴⁰³ Solange es um die Arbeit T.V. Bulyginas und A.D. Šmelevs geht, schreibe ich, diesen folgend, „ p “ für Proposition.

⁴⁰⁴ Vgl. mit zwei Typen von Möglichkeit, die A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva aufgrund verschiedener potenzieller Hindernisse, die die Bedeutung von *мочь* impliziert, differenziert haben.

⁴⁰⁵ s. Bulygina/Šmelev 1997: 216

⁴⁰⁶ s. „Theorie“ 1990:132, 140.

⁴⁰⁷ Bulygina/Šmelev 1997: 216

dingtheit) einer Handlung wiedergegeben werden kann. Sie zitieren einen sehr interessanten Abschnitt aus den Reisenotizen des humoristischen Schriftstellers Feliks Krivin: „О том, что пройти нельзя, пишут только там, где пройти можно. Чтоб мы почувствовали, не все то можно, что можно, кое-что из того, что можно, нельзя. Почему в театре пишут «Не курить»⁴⁰⁸ и не пишут «Не стрелять»? Потому что сигареты у зрителей есть, а патронов нет, так что они стрелять все равно не будут“⁴⁰⁹.

Weiter folgt eine Erklärung, die eine direkte Verbindung zum Thema meiner eigenen Untersuchung hat: „Эти справедливые наблюдения вполне соответствуют представлениям деонтической логики (типа системы, разработанной фон Вригтом), согласно которым не все то, что не запрещено, автоматически разрешено. Некоторые поступки в определенных ситуациях просто не имеют деонтического статуса. Убедительный пример такого рода представляют отношения родителей с невзрослыми детьми, когда ребенок не может делать все, что ему заблагорассудится, хотя бы это не было ему специальным образом запрещено. Он должен предварительно, так сказать, «спросить разрешения»⁴¹⁰. (Vgl. mit der „kommunikativ-pragmatischen Situation der Erlaubnis“ in Bezug auf den Typ der äußeren deontischen Möglichkeit in der „Theorie“⁴¹¹.)

Ich möchte hinzufügen, dass für ein Kind abstrakte Vorstellungen der Unmöglichkeit P, die für Erwachsene charakteristisch sind, keine Geltung haben, wenn es sieht, dass P stattfindet. Beim Kind entsteht ohne Zweifel ein Gefühl der Ratlosigkeit, wenn es in der Praxis mitunter darauf stößt, dass „Menschen offensichtliche Fakten bestreiten und sich dabei auf ihre a priori festgelegten Überzeugungen der Unmöglichkeit einer entsprechenden Situation berufen“⁴¹². Wobei in einem solchen Fall ihre Urteile in keiner Weise dem gesunden Menschenverstand entsprechen. In parodistischer Wiedergabe sehen sie so aus: *Этого нет потому, что этого не может быть, а этого не может быть, потому что этого не может быть никогда*⁴¹³. Wir haben es hier mit einem Fall von Kommunikation mit einem Kind zu tun, in dem Erwachsene eines der „grundlegenden Postulate“, das „Prinzip der Kooperation“ beim Führen eines Dialogs, verletzen. „Konkrete Erwartungen und Präsumptionen“⁴¹⁴ werden nicht erfüllt, wenn ein Erwachsener auf die Frage „Почему нельзя?“, die Antwort gibt „Нельзя и все“⁴¹⁵ (s. dazu ausführlich im Hauptteil dieser Arbeit).

⁴⁰⁸ Vgl. mit der Beschreibung des Beispiels *Здесь курить не положено* bei K.V. Čvani [Čvani 1985:76].

⁴⁰⁹ Zitat nach Bulygina/Šmelev 1996:217.

⁴¹⁰ Bulygina/Šmelev 1997: 217

⁴¹¹ s. „Theorie“ 1990:134.

⁴¹² s. Bulygina/Šmelev 1997:218.

⁴¹³ Zitat nach Bulygina/Šmelev 1997:218.

⁴¹⁴ Termini nach Grice 1985:222.

⁴¹⁵ Ein Kind bekommt die Beachtung des „Prinzips der Kooperation“ beigebracht und verliert diese Gewohnheit auch später nicht: „И вообще, очевидно, что радикальное изменение

Das Thema von „Erlaubnis / Verbot“ und der Leugnung offensichtlicher Fakten gemäß allgemeiner Vereinbarung bringt uns zu einem weiteren, nicht unbedeutenden Prozess in der kindlichen Entwicklung „des Aufbaus eines maximalen Soziums mit sprachlichen Mitteln und des Ausdrucks der Meinung dieses Soziums und damit einer „Generalisierung“ einer „positiven Referenzgruppe“ im Bewusstsein des Kindes“⁴¹⁶.

Ohne auf die paradoxalen Feststellungen betreffend „Möglichkeit / Unmöglichkeit“ (vom oben angeführten Typ) näher einzugehen, stellen T.V. Bulygina und A.D. Šmelev in ihrer Arbeit die klare Differenzierung von alethischer und deontischer Möglichkeit dar: „Die Unterscheidung der beiden Typen ontologischer Möglichkeit, der alethischen, für die das Gesetz *ab esse ad posse* gültig ist, und der deontischen, auf welche solche Syllogismen nicht anwendbar sind, bleibt linguistisch und logisch relevant“⁴¹⁷.

Der Unterschied der beiden Typen von Möglichkeit in logischer Hinsicht wird weiter mit Bezug auf die kommunikativen Implikationen nach Grice erläutert: „зная, что X сделал Y, мы можем обсуждать, имел ли право X сделать Y, но обычно неуместно (поскольку неинформативно) сообщать, что X был в состоянии сделать Y. Если же мы говорим, что ‘р алетически возможно’, это подразумевает (в силу постулата количества по Грейсу), что мы не знаем, р или не р, или даже достоверно знаем, что не р. Иначе говоря, высказывание ‘р (алетически) возможно’ имеет в качестве речевых импликаций⁴¹⁸ ‘не-р (алетически) возможно, и неверно, что говорящему достоверно известно, что р’“⁴¹⁹.

Im Folgenden wird nachgewiesen, dass der Unterschied zwischen alethischer und deontischer Möglichkeit auch linguistisch von wesentlicher Bedeutung ist. Weshalb neben gemeinsamen Ausdrucksmitteln für beide Arten von Möglichkeit (so das Verb *мочь* und das Wort *можно*: *В такую погоду можно промо-*

этой привычки стоит больших усилий. Так, говорить правду проще, чем придумывать ложь“ [Grice 1985:224].

⁴¹⁶ s. Nikolaeva 1988:155

⁴¹⁷ Bulygina/Šmelev 1997:223

⁴¹⁸ Diesen Terminus haben die Verfasser von Grice entlehnt, vgl. ebd. (S. 234) das Zitat aus Grice: „Es gibt jedoch auch Fälle einer verallgemeinerten kommunikativen Implikation, wenn man feststellen kann, dass die Verwendung bestimmter Wörter in einer Aussage gewöhnlich [...] diese und jene Implikation oder Klasse von Implikationen mit sich bringt. Ein unstrittiges Beispiel ist nicht leicht zu finden.“ Mir scheint, eine Aussage mit *мочь* kann ein solches sein.

⁴¹⁹ Bulygina/Šmelev 1997: 223 (Hervorhebung von I.K.)

Übrigens sind Sätze vom Typ *Я рад, что мог вам помочь* bemerkenswert durch das Fehlen einer Implikation im Sinne ‘es ist unwahr, dass dem Sprecher bekannt ist, dass p’, und die im Vergleich mit solchen Aussagen fast äquivalenten vom Typ *Я рад, что помог вам* [s. Bulygina/Šmelev 1997:224], die aber als bedeutend höflicher aufgefasst werden, begegnen einem in der Kindersprache nicht. Die genannte sprachliche Implikation wird auch in Kontexten aufgehoben, „wenn der natürliche Sprachindikator für Möglichkeit in ‚quantifizierender‘ Bedeutung verwendet wird“, s. Sätze des Typs: *Цветки сирени могут иметь пять лепестков вместо четырех* [s. Bulygina/Šmelev 1997: 225].

чить ноги (alethische Möglichkeit)⁴²⁰; *Когда человек знаменит, ему все можно* (E. Kästner, Üb. K. Bogatyreva – deontische Möglichkeit)⁴²¹) für jede spezielle Ausdrucksmittel entdeckt werden. Für die alethische Möglichkeit sind für uns von den dort genannten die Wörter vom Typ *способен, в состоянии* von Bedeutung, für die deontische Möglichkeit *разрешить, позволить*.

Alethische und deontische Möglichkeit verhalten sich auch in Bezug auf manche Typen von Redeakten unterschiedlich: „Das Vorliegen deontischer Möglichkeit hängt gewöhnlich von einem speziellen Akt, der „Erlaubnis“, ab. Deshalb eignen sich die Indikatoren deontischer Möglichkeit zum performativen Gebrauch in speziellen Sprechakten – eben permissiven.“⁴²² Außerdem „werden, insofern die deontische Möglichkeit unter der Kontrolle der Person steht, die die „Erlaubnis“ erteilt, entsprechende Propositionen frei in auffordernden Redeakten verwendet, die an die kontrollierende Instanz gerichtet sind: *разреши...; позволь*“⁴²³. (Erinnern wir uns an die permissive Bedeutung von *может*, wie sie im Aufsatz von A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva beschrieben wurde. Diese deckt nur teilweise die deontische Bedeutung bei T.V. Bulygina und A.D. Šmelev ab: so werden Fälle, wo Recht oder Pflicht „als Hindernis zur Realisierung von P“ dienen, bei A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva von der permissiven Bedeutung abgegrenzt und innerhalb der objektiven Bedeutung eingeordnet. T.V. Bulygina und A.D. Šmelev betrachten dieses Problem anders, s. dazu auch weiter unten.)

Die Autoren unterstreichen jedoch, dass es eine ausreichende Zahl von Kontexten gibt, in denen es nicht möglich ist, eine klare Grenze zwischen alethischer und deontischer Modalität zu ziehen. Nicht zufällig wollen viele der auf dem Gebiet der Modalverben forschenden Linguisten, darunter Anna A. Zaliznjak, E. Padučeva (1989) und I.B. Šatunovskij (1996), die deontische Bedeutung von *мочь* nicht als eigenständige Bedeutung werten. Bei Betrachtung von Sprachmaterial solcher Art wie dem für meine Arbeit vorliegenden wird jedoch deutlich, dass die Systematisierung der Bedeutungen nach dem von T.V. Bulygina und A.D. Šmelev vertretenen Prinzip zweifellos hilfreich sein kann. Letzteres mindestens deshalb, weil bei diesen im Zusammenhang mit dem Thema der deontischen Modalität das Problem „Erlaubnis /Verbot“ in den Eltern-Kind-Beziehungen berührt wird (vgl. oben angeführtes Zitat).

Die Schwierigkeit, die damit verbunden ist, welchem Typ von ontologischer Modalität eine Äußerung zuzuordnen ist, erhöht sich häufig noch dadurch, dass innerhalb der alethischen wie auch der deontischen Modalität noch weitere Untertypen differenziert werden können: für die deontische: personozentrische und soziozentrische; für die alethische: aktive und passive: „«Aktive» Möglichkeit

⁴²⁰ Meines Erachtens gibt es in diesem Beispiel noch eine zusätzliche (und vielleicht sogar dominierende) Bedeutung „des Unwillens gegenüber einer solchen Entwicklung des Ereignisses“, nämlich des Unwillens gegenüber „nassen Füßen“.

⁴²¹ Beispiele und Erklärungen aus Bulygina/Šmelev [1997:219].

⁴²² Bulygina/Šmelev 1997: 219

⁴²³ Ebd. S. 220

liegt vor, wenn p infolge zielgerichteter Handlungen entsteht (sie ist hier gleichzusetzen mit der Fähigkeit – I.K.), «passive», wenn p nicht kontrollierbar ist⁴²⁴. Die Autoren nennen folgende Indikatoren für die „aktive“ Möglichkeit in der russischen Sprache: *способен, в состоянии* und das Verb *сможь*. Es wird speziell hervorgehoben, dass bei dieser Bedeutung „die Instanz, welche die entsprechenden, zielgerichteten Handlungen ausführt, nicht unbedingt mit dem Subjekt des Satzes identisch ist, z.B.: *Только тогда словарь сможет выполнить свою задачу*“⁴²⁵. (Vgl. in der „Theorie“ die „aktiv-qualitativen und passiv-qualitativen“ Arten von „Möglichkeit“ als Charakteristika⁴²⁶. Vgl. auch mit der zweiten „modifizierten Behandlung“ der objektiven Bedeutung von *может* bei A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva; das von ihnen gewählte Beispiel ist „identisch“ mit dem letzten: *Эта проза может увлечь читателя*⁴²⁷. Im Vorgriff sei hier auch die Bedeutung *может*² bei I.B. Šatunovskij erwähnt (s. den kurzen vergleichenden Kommentar zu diesem Fall oben in 2.2. und ausführlicher weiter unten bei der kritischen Analyse der Arbeit I.B. Šatunovskijs.)

Im Weiteren wird von den Autoren ein hochinteressantes Thema berührt: die Besonderheiten des Gebrauchs des Verbs *сможь* im Russischen. Sie teilen nicht die Auffassung einiger autoritativer Schriftsteller und Philologen, dass „das Verb *сможь* in der russischen Sprache keinen vollendeten Aspekt“ habe (K.I. Čukovskij). Und auch wenn „man in einigen Fällen das Verb *сможь* tatsächlich durch das Verb *сделал* ersetzen kann (vgl.: *Я рад, что смог/мог вам помочь*), ändert eine solche Ersetzung nicht selten vollständig den Sinn der Aussage: vgl. *Иван смог выиграть* (impliziert 'Иван выиграл') und *Иван мог выиграть* (keine solche Implikation; darüber hinaus [...] ist eine solche Aussage angemessener, wenn Ivan seine Chance nicht genutzt hat, d.h. не смог выиграть)⁴²⁸. Karttunen folgend, schreiben die Autoren: „В прошедшем времени *сможь* – имплицативный глагол: *Х смог сделать Y* имплицитирует 'Х сделал Y', а *Х не смог сделать Y* имплицитирует 'Х не сделал Y'. В будущем времени *сможь* не имеет свойства имплицативности [...]“⁴²⁹.

Die Besonderheiten des Gebrauchs des Verbs *сможь* in der Kindersprache geben Veranlassung, die Aufmerksamkeit auch auf das unser Thema unvermeidlich begleitende Problem der Reifung des kindlichen Charakters zu richten. Am Beispiel des Verbs *сможь* können wir anschaulich das Hervortreten wenigstens eines Charakterzugs, nämlich des Prahlens, erkennen.

Zu den Arten von alethischer und deontischer Möglichkeit zurückkehrend, bemerken die Autoren, dass deren Anzahl praktisch unbegrenzt ist. Die deontische Möglichkeit lässt sich durch Moral, Recht oder Forderungen von Vorgesetzten definieren. Von den Arten alethischer Möglichkeit werden eine theoretische,

⁴²⁴ Ebd.

⁴²⁵ Ebd.

⁴²⁶ s. „Theorie“ 1990:138.

⁴²⁷ s. Zaliznjak/Padučeva 1989:105.

⁴²⁸ Bulygina/Šmelev 1997: 220

⁴²⁹ Ebd. S. 221

eine praktische und eine moralisch-ethische erwähnt. Die Autoren schreiben: „Иногда дифференциация видов возможности проводится путем потребления различных предикатов“: Indikatoren sind *быть способным, иметь возможность* für die alethische (Un-)Möglichkeit sowie *иметь право, не сметь* für die deontische. **Wir halten einstweilen nebenbei fest, dass in dem gesamten umfangreichen Block der gesammelten Beispiele in der Kindersprache nicht ein einziges Mal ein Ausdruck modaler Möglichkeit mit Hilfe dieser spezifischen Prädikate vorkommt.**

In vielen Fällen wird für die Realisierung unterschiedlicher Arten von Modalität das universale Prädikat *мочь* verwendet. Dies geschieht deshalb, weil die jeweilige Art der Modalität entweder aus dem Kontext hervorgeht, oder eine Konkretisierung im gegebenen Fall gar nicht wesentlich ist. Was letzteren Fall betrifft, sind die Autoren geneigt, Beziehungen solcher Art (in denen häufig die zwei am stärksten entgegengesetzten Arten von ontologischer Möglichkeit, die alethische und die deontische, auftreten) als semantisch diffus und nicht als uneindeutig einzustufen.

Nicht weniger wichtig für die Analyse empirischen Sprachmaterials ist auch die folgende Bemerkung zum Wesen von Aussagen mit dem Verb *мочь* selbst, nämlich dass sie sich oft als **doppeldeutig** erwiesen: Sie können als **Konstatierung von Möglichkeit** verstanden werden, d.h. mit der Sprachimplikation der Nichtrealisierung von Möglichkeit ('p [alethisch] ist möglich' führt zum Gedanken, dass 'nicht-p möglich ist', oder dass 'der Sprecher denkt, dass nicht-p möglich ist', oder sogar dass 'nicht p'), **oder umgekehrt als Konstatierung von Fakten, die stattgefunden haben.** Für die Entscheidung der Uneindeutigkeit kann eine irrealer Flexion genutzt werden, die darauf hinweist, dass die Möglichkeit nicht realisiert wurde⁴³⁰. (Vgl. mit dem Merkmal „Realisiertheit / Nicht-Realisiertheit von Möglichkeit“ in der „Theorie“⁴³¹.)

Im Zusammenhang mit dem oben Gesagten sehen wir uns mit einer Reihe von Problemen konfrontiert, die man so formulieren könnte: Inwieweit spürt ein Kind diese Doppeldeutigkeit? Zu welcher Bedeutung neigt es eher? Verschwindet die Implikation durch den Gebrauch einer Konjunktiv-Form?

Interessant ist, dass für Aussagen mit deontischer Möglichkeit ebenfalls Implikationen gesetzmäßig sind: „Высказывание *Можно* (или *можешь*) *сделать Y* имеет импликацию '*Y* *делать* не обязательно’“⁴³².

⁴³⁰ s. ebd. S. 223

⁴³¹ s. „Theorie“ 1990:139.

⁴³² Bulygina/Šmelev 1997: 225.

2.2.3.2. Die epistemische Möglichkeit.

Im Unterschied zu den Indikatoren der ontologischen Möglichkeit ist die Funktion der Indikatoren für epistemische Möglichkeit „rein kommunikativ“ und besteht darin, „den Sprechakt eines Vermutungssatzes oder einer Hypothese zu formulieren“⁴³³.

Wörter mit der Bedeutung der epistemischen Möglichkeit stellen nach Meinung der Autoren nicht Operatoren dar, die eine nicht modalisierte Proposition in eine modalisierte umwandeln, sondern sie sind Indikatoren „der illokutiven Kraft der Aussage“, d.h. „sie weisen darauf hin, dass die entsprechende Proposition innerhalb des Sprechakts eines Vermutungssatzes (Hypothese) verwendet wird“⁴³⁴. Dabei ist das Gemeinsame in allen Fällen der Benutzung eines Vermutungssatzes die Ungewissheit des Sprechers: „Условие успешности речевого акта гадательного предположения – говорящий не знает, каково действительное положение дел, а его назначение – предложить адресату речи рассмотреть возможность, соответствующую высказанной гипотезе. Перлокутивный эффект такого речевого акта может быть различным. Если адресат речи не знает, как в действительности обстоит дело, он просто принимает во внимание эту возможность и учитывает ее в дальнейшем. Если же он знает каково действительное положение вещей, то по законам речевой кооперации он должен сообщить это говорящему, не оставляя его в неведении“⁴³⁵. Etwas später heißt es: „В том случае, когда истинность соответствующей пропозиции зависит от адресата речи, речевой акт гадательного предположения используется как просьба, совет или предложение: *Может быть, ты сходишь за хлебом?*; *А может быть, тебе стоит уйти на пенсию?*; *Может, не будем обсуждать этот вопрос?*“⁴³⁶.

Im Anschluss an T.V. Bulygina und A.D. Šmelev soll nun versucht werden, die von diesen erarbeiteten Hauptbedeutungen der Möglichkeit im Russischen, die man für die Analyse des gesammelten Sprachmaterials nutzen könnte, in Form einer komprimierten Übersicht darzustellen.

Die Autoren betonen mehrfach, dass es eine enorme Variantenvielfalt von „Möglichkeit“ gibt. An einer Stelle ihres Artikels teilen sie einige verallgemeinerte Bezeichnungen der existierenden Bedeutungsgruppen mit (psychologische, theoretische, praktische), an anderer Stelle beschreiben und charakterisieren sie konkrete Beispiele, ohne anzugeben, welcher der genannten allgemeineren Gruppe sie angehören. Dass aus dem Aufsatz nicht immer verständlich wird, in welchem Verhältnis die genannten Untertypen und Varianten innerhalb der allgemeineren Typen von „Möglichkeit“ untereinander stehen, erschwert leider den Versuch einer schematischen Darstellung. Bei aller Anerkennung der Quali-

⁴³³ Ebd. S. 226.

⁴³⁴ Ebd.

⁴³⁵ Ebd.

⁴³⁶ Ebd. S. 227

tät des Sprachmaterials, das T.V. Bulygina und A.D. Šmelev zur Illustration ihrer Thesen heranziehen, macht sich hier doch ein gewisses Defizit bemerkbar. Außer dem bereits genannten Grund, der Schwierigkeiten hervorruft, gibt es noch einen weiteren: Die Autoren berühren nur, ohne es weiter auszuführen, das umfassende Thema der Korrelation des Merkmals der Kontrollierbarkeit / Nichtkontrollierbarkeit von p und der Arten von alethischer Möglichkeit. Gerade dieses Problem wird in der Studie von I.B. Šatunovskij ausführlich beleuchtet, was es unerlässlich macht, sich mit dieser Arbeit im folgenden Teil (vielleicht allzu) ausführlich zu beschäftigen.

Zunächst jedoch der Versuch einer Zusammenfassung der Bedeutungen der Indikatoren der „Möglichkeit“ in der natürlichen Sprache nach T.V. Bulygina und A.D. Šmelev sowie der Funktionen des Modalverbs *мочь*. Abgesehen davon, dass diese unvollständig, fragmentarisch und von einer Symmetrie weit entfernt ist, wird sie für unsere Zwecke durchaus hilfreich sein.

I. Zum Ausdruck der ontologischen Möglichkeit.

1. alethische (die Möglichkeit haben): Die korrekte Schlussfolgerung ab esse ad posse («...*Может, раз есть!*» M.Cvetaeva) hat Implikationen (p [алетически] возможно` наводит на мысль, что `не-р возможно`, или что `говорящий думает, что не-р возможно`, или даже что `не р`)

Arten:

praktische (Fehlen physischer Hindernisse für p),
theoretische (p logisch möglich),
psychologische

von diesen:

1) p existiert real (quantifizierend)

Цветки сирени могут иметь пять лепестков вместо четырех

2) Verb *мочь* setzt das Vorhandensein entsprechender **physischer Fähigkeiten** von X voraus

Х может двадцать пять раз подтянуться на перекладине.

3) **intellektuelle Möglichkeiten**

Х может решить любую задачу.

4) das Fehlen von Hindernissen, die mit **Charakterzügen** verbunden sind

Кто изменяет жене или мужу, может изменить и отечеству

Untertypen:**aktive Möglichkeit (Fähigkeit) (p kontrollierbar)****passiv (p nicht kontrollierbar)**

Typische Indikatoren: *способен, в состоянии, смочь* (im Präteritum ist *смочь* ein implizierendes Verb: *X смог сделать Y* impliziert 'X сделал Y', а *X не смог сделать Y* impliziert 'X не сделал Y')

Typische Prädikate: *быть способным, иметь возможность*

2. deontische (das Rechthaben)**Arten** (wird definiert durch):**Moral,****Recht,****Forderungen von Vorgesetzten****von diesen:**

1) **moralisch-ethische** (p widerspricht nicht den moralischen Merkmalen der Teilnehmer einer Situation). Fehlen von Hindernissen, die mit **moralischer Pflicht** verbunden sind

*Поэтом можешь ты не быть...***Untertypen:****personozentrische****soziozentrische**

Typische Indikatoren: *разрешить, позволить*

Typische Prädikate: *иметь право, не сметь*

II. Zum Ausdruck epistemischer Möglichkeit.

Proposition wird im Zusammenhang des Sprechakts eines Vermutungssatzes (Hypothese) verwendet

Есть ли основания верить Петьке? Петька мог врать.

Typische Indikatoren: Schaltwörter mit der Bedeutung „Möglichkeit“: (*возможно, быть может* и т.п.)

2.2.4. Der Status des Verbs *мочь* im Modalsystem in der Beschreibung von I.B. Šatunovskij. Das Verb *мочь* als typisches Mittel zum Ausdruck objektiver Möglichkeit im Russischen.

2.2.4.1. Modalität in der Sprache. Arten von Möglichkeit. Der Begriff der „Kontrollierbarkeit“.

Nicht nur dank der Originalität und Qualität, die sie auszeichnen, verlangt die außerordentlich gründliche Untersuchung I.B. Šatunovskijs zur Modalität unsere besondere Aufmerksamkeit, sondern auch, weil sie eine hilfreiche Ergänzung zu den Problemen ist, von denen viele in den vorangegangenen Artikeln nur leicht berührt wurden.

I.B. Šatunovskij geht in seiner Arbeit von den Resultaten logischer Untersuchungen aus. Zunächst betrachtet er die Frage nach einem allgemeinen „invarianten Bedeutungskern unterschiedlicher Gruppen von Modalwörtern auf abstraktem Niveau: „Эти группы и их значения соответствуют трем основным модальным понятиям: `возможно`, `невозможно` и `необходимо`“⁴³⁷. Die uns interessierenden Begriffe „Möglichkeit / Unmöglichkeit“ in der natürlichen Sprache beurteilt der Autor so: „более адекватной для естественного языка является формулировка (этих понятий – I.K.) не через *истинно* (как это принято в модальной логике – I.K.), но через *имеет место, есть*: Р возможно, если Р имеет место, есть в некоторых возможных мирах (по крайней мере в одном); Р невозможно, если Р отсутствует во всех возможных мирах (= у не Р нет альтернативы)“⁴³⁸.

Die erste Stufe der Unterteilung der Möglichkeit und, weiter gefasst, der Modalität überhaupt, die der Autor vornimmt, folgt der Tradition: die in eine **objektive (ontologische)** und eine **subjektive (epistemische)**.

I.B. Šatunovskij geht sehr ausführlich auf diese „tiefe“ Trennung der wesentlichen Arten von Modalität ein, weshalb es mir notwendig erscheint, dem Abriss auch der von ihm genannten, grundlegenden Unterschiede einen ausreichenden Platz einzuräumen. **Zumal uns im Weiteren die Kenntnis dieser Fakten helfen wird, den zwischen den verschiedenen Gesichtspunkten schwankenden Zustand des kindlichen Bewusstseins zu registrieren und ein wenig den Vorhang vor den äußerst komplizierten gedanklichen Prozessen, die im Geist eines Kindes vor sich gehen und mit dem Verständnis der Begriffe von Glaubwürdigkeit und Wahrscheinlichkeit, der Differenzierung von gedanklicher und objektiver Alternativität (al'ternativnost') und einer ungeheuren Vielzahl anderer Phänomene verbunden sind, zu lüften.**

Ausgehend von Formulierungen Humes, Mills und Wittgensteins sowie dem Begriff der Alternativität (al'ternativnost') gibt I.B. Šatunovskij folgende Defi-

⁴³⁷ Šatunovskij 1996:172

⁴³⁸ Ebd. S. 173

nition der zwei wesentlichen Arten von Modalität: „альтернативность в случае эпистемической, субъективной возможности носит мыслительный характер. Она имеет место в уме говорящего (Г), но может и не иметь место в действительности. [...] В случае объективной модальности наличие альтернатив или отсутствие таковых является объективным свойством объективной действительности. В этом случае сама действительность такова, что допускает или не допускает различные варианты, «направления» развития событий. Объективная возможность, а также невозможность и необходимость никак не связаны с состоянием ума Г“⁴³⁹.

An dieser Stelle möchte ich zu jener Diskussion zurückkehren, die schon früher im Zusammenhang mit der Darstellung der Studie T.V. Bulyginas und A.D. Šmelevs aus Anlass der Existenz eines Zusammenhangs von ontologischer und epistemischer Modalität geführt wurde. I.B. Šatunovskij verneint zwischen diesen „im allgemeinen Fall [...] irgendeine objektive Verbindung“. Er verteidigt seinen Standpunkt mit Hilfe des folgenden Arguments: „Если чему и нет предела, то это человеческим заблуждениям, поэтому С (субъект – I.K.) может колебаться между Р и не Р и в том случае, когда реально имеет место не Р, и даже тогда, когда Р вообще объективно невозможно“⁴⁴⁰. Weiter bespricht der Autor besondere Fälle, die es nicht nur zur Vollständigkeit der Diskussion, sondern auch angesichts der praktischen Ziele dieser Arbeit zu zitieren lohnt: „Другое дело, что в некоторых ситуациях объективная и субъективная возможность могут естественно сопровождать друг друга. Так в ситуации, когда, возможное Р относится к будущему (а для объективной возможности это типичная ситуация), с одной стороны, могут быть объективные альтернативные пути развития событий – Р и не Р, с другой стороны, Г, естественно, в типичном случае не знает, что будет иметь место, и «колеблется» между Р и не Р. В этом случае может быть подчеркнут как объективный, онтологический, так и субъективный, эпистемический аспект ситуации, ср.: *Он может приехать* (объективно) и *Возможно, что он приедет*; *Он, может быть, приедет* (субъективная, эпистемическая возможность)“⁴⁴¹.

Auf der Grundlage der oben angeführten Argumentation kommt der Autor zu dem „offensichtlichen Schluss“, „dass die ‚Felder‘ der objektiven und subjektiven Modalität von unterschiedlicher Natur sind. In diesem Zusammenhang ist es nicht überraschend, dass sie auch eine unterschiedliche Struktur haben. Möglichkeit kann sowohl subjektiv als auch objektiv sein. Unmöglichkeit und Notwendigkeit (neobchodimost') gehören dagegen vollständig dem Bereich der objektiven Modalität an. Eine subjektive, epistemische Unmöglichkeit und Not-

⁴³⁹ Ebd. S. 174. Vgl. die ähnliche Definition der epistemischen Möglichkeit in der „Theorie“ [„Theorie“ 1990:164].

⁴⁴⁰ Ebd. S. 175

⁴⁴¹ Ebd. (Hervorhebung von I.K.)

wendigkeit gibt es nicht“⁴⁴². In der natürlichen Sprache beobachten wir die sich aus dem oben Gesagten ergebende Folge, dass die subjektive Möglichkeit als solche keine Opposition besitzt und deshalb ihrerseits nicht im kommunikativen Fokus stehen und der Negation unterworfen werden kann⁴⁴³.

Der Hauptuntersuchungsgegenstand von I.B. Šatunovskij's Arbeit sind „objektive Modalitäten“. Er versucht zu zeigen, dass in der natürlichen Sprache im Unterschied zur modalen Logik eine aktualistische Behandlung des wechselseitigen Verhältnisses von Wirklichkeit und Möglichkeit wirksam ist. Konkreter: dass es in der modalen Logik, für die eine possibilistische Herangehensweise charakteristisch ist, üblich ist, die reale Welt als eine unter den möglichen Welten zu betrachten (daraus, dass P wahr ist, folgt, dass P möglich ist); für die natürliche Sprache ist der Ausgangsbegriff umgekehrt die aktuelle, reale Welt: „Wenn P wirklich ist, kann man in der natürlichen Sprache nicht sagen (es ist nach den Sprachregeln verboten), dass sie möglich ist und umgekehrt“⁴⁴⁴. (Dieser Gedanke ist uns bereits aus der Arbeit T.V. Bulyginas und A.D. Šmelevs vertraut⁴⁴⁵.) Eine Ausnahme stellt nach Meinung des Autors nur die epistemische Modalität dar⁴⁴⁶.

I.B. Šatunovskij meint sogar, dass in der natürlichen Sprache Wahrscheinlichkeit und Realität in gewissem Sinne einander ausschließen: „Das Mögliche ist in gewissem Sinne immer unreal, unwirklich“⁴⁴⁷. Hier handelt es sich allerdings um eine Gegenüberstellung besonderer Art: die Negierung der Realität ergibt im Normalfall keine Möglichkeit und umgekehrt. Für die natürliche Sprache zeichnet uns I.B. Šatunovskij folgendes Bild: „Возможное (в момент времени t1) – это то, что может или могло быть действительным (в какой-то последующий момент времени t2), и в этом смысле возможность связана с действительностью, «чревата» ею. Однако возможное является возможным только до тех пор и в том случае, пока и если оно не стало действитель-

⁴⁴² Ebd. Man könnte über die Berechtigung dieser, wie mir scheint, allzu kategorischen Erklärung sprechen, doch würde uns dies vom konkreten Thema der kommenden Untersuchung wegführen. Zudem muss der Autor im Folgenden selbst bemerken, dass das Fehlen eines Schwankens im Denken von S unter bestimmten Umständen als Alternative zur epistemischen Möglichkeit (dem Vorhandensein eines Schwankens) verstanden werden kann.

⁴⁴³ s. ebd.

⁴⁴⁴ Šatunovskij 1996:179. Dort heißt es auch: „Сказать, что P возможно, можно без всяких оговорок, только если P ещё не наступило, точнее говоря, если «история» мира ещё не дошла до того пункта, в котором имеются альтернативы, в котором P может реализоваться и не реализоваться“.

⁴⁴⁵ s. Bulygina/Šmelev 1997: 210

⁴⁴⁶ Šatunivskij erklärt: „Подчеркнем ещё раз, что речь идет только об объективной возможности; в случае субъективной возможности отношения с действительностью другие, а именно: высказывающий утверждение субъективной возможности просто не знает, что имеет место в действительности; при этом на самом деле в действительности может быть что угодно“ [Šatunovskij 1996:179].

⁴⁴⁷ Ebd. Wie sich im Laufe der Untersuchungen zeigen wird, sind in der Welt eines Kindes solche Wechselverhältnisse nicht offensichtlich.

НЫМ, И В ЭТОМ СМЫСЛЕ ВОЗМОЖНОСТЬ И ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ В ЕСТЕСТВЕННОМ ЯЗЫКЕ ИСКЛЮЧАЮТ ДРУГ ДРУГА⁴⁴⁸.

An dieser Stelle tritt I.B. Šatunovskij in eine Diskussion mit T.V. Bulygina und A.D. Šmelev ein. Erinnern wir uns an eines der wichtigsten Ergebnisse dieser Studie, welches dahingehend kommentiert wird, dass für die **alethische** Möglichkeit die Regel *ab esse ad posse* gelten könne, und dieser logische Schluss nach Meinung der Autoren im folgenden Beispiel umgesetzt würde: *„Пушкин из всех женщин на свете любил свою няню, которая была не женщиной. Из «К няне» Пушкина я на всю жизнь узнала, что старую женщину можно любить больше чем молодую (М. Цветаева)“*⁴⁴⁹. Die Autoren behaupten, dass „solche Schlussfolgerungen *ab esse ad posse* typisch für die natürliche Sprache sind.“⁴⁵⁰. Nach Auffassung I.B. Šatunovskijs erfüllen Sätze dieser Art die Regel *ab esse ad posse* nur scheinbar⁴⁵¹.

Weitere Details der erwähnten Diskussion lasse ich beiseite und möchte nur noch anmerken, dass sowohl aus den Beobachtungen T.V. Bulyginas und A.D. Šmelevs wie auch aus den Forschungen I.B. Šatunovskijs hervorgeht, dass die Wechselbeziehungen innerhalb des Paares „real – möglich“ bei unterschiedlichen Typen von Modalität verschiedenartig sind. So ist laut Šatunovskij im Fall der epistemischen Möglichkeit das Verhältnis zur Realität anders als bei der objektiven⁴⁵².

Für uns ist die oben beschriebene Diskussion insofern interessant, als sie über die Frage nachdenken lässt: **Welche Idee ist im Bewusstsein eines Kindes fundamentaler: die Idee des Realen oder die des Möglichen? In Anwendung auf die Psychologie insbesondere des kindlichen Denkens kann man dieses Paar durch einen dritten Begriff ergänzen, und zwar: den des Wünschenswerten, der bei Kindern in modalisierten Kontexten fast immer in verschiedenem Maße implizit vorhanden ist.** Diese Tatsache führt uns zu einer alten Polemik aus der Kinderpsychologie über Wechselwirkung und Ursprünglichkeit der egozentrischen und realistischen Denkformen beim Kind (vgl. die Arbeiten J. Piagets, V. Sterns, L.C. Vygotskij's u.a.). Allgemein bekannt sind Piagets Gedanken über die Entwicklungsstadien des Kindes, die sich nach dem Freudschen „Lustprinzip“ richten, das die Welt in seiner Weise deformiert und gestaltet. Auf das erste Stadium, in dem „das Reale einfach das Wünschenswerte ist, folgte ein zweites, das durch das Erscheinen zweier, gleichermaßen realer Wirklichkeiten gekennzeichnet ist: die Welt des Spiels und die Welt der Beobachtung“⁴⁵³. L.S. Vygotskij schreibt in seiner Kritik an der Theorie Piagets: „Эта мысль (о двуемирии – I.K.) не является исключительной собственностью Пиаже. Все теории детской психологии, исходящие из тех же прин-

⁴⁴⁸ Ebd. S. 179

⁴⁴⁹ s. Bulygina/Šmelev 1997:229.

⁴⁵⁰ s. ebd.

⁴⁵¹ Šatunovskij 1996:180.

⁴⁵² s. ebd. S.179

⁴⁵³ Piaget 1932:402.

ципиальных позиций, что и теория Пиаже, проникнуты этой идеей. Ребенок живет в двух мирах. Все социальное является чуждым для ребенка, навязанным ему извне. В последнее время Элиасберг выразил эту идею наиболее ясно, говоря об автономной детской речи. Рассматривая представления о мире, которое ребенок усваивает через речь, он приходит к выводу, что все это не соответствует детской природе, что оно противоположно той целостности, которую мы видим в игре и рисунках ребенка. Вместе с речью взрослого, говорит он, ребенок усваивает и категориальные формы, разделения субъективного и объективного, я и ты, здесь и там, теперь и после“. *Meinerseits füge ich hinzu: можно и нельзя. Vygotskij schließt seinen Gedanken mit der Feststellung ab: „Das alles ist völlig unkindgemäß“*⁴⁵⁴. **Eine der zentralen Aufgaben meiner Untersuchung ist es, anhand der modalisierten Aussagen in der Kindersprache den Charakter der wechselseitigen Beziehungen zwischen den Begriffen „wünschenswert – möglich – real“ zu beobachten und die Entwicklung dieser Beziehungen im Laufe des Heranreifens des Kindes zu verfolgen.**

Die weitere Analyse des Artikels I.B. Šatunovskijs führt zu dem hochinteressanten Problem der Beziehungen der Begriffe „Möglichkeit“ und „Notwendigkeit“, sowie zum „zweifachen“ Wesen der Möglichkeit in der natürlichen Sprache, was für Fragestellung und Ergebnisse der Beispielanalyse in der vorliegenden Arbeit nicht weniger wichtig ist.

In Bezug auf den Zusammenhang von „Möglichkeit“ und „Notwendigkeit“ äußert sich I.B. Šatunovskij mit einem Verweis auf Aristoteles über den folgenden Zugang zum Verständnis des Begriffs „möglich“: „вся область (объективной) модальности рассматривается как образованная тремя исключаящими друг друга альтернативами: (а) возможное; (б) невозможное; (в) необходимое. Это значит, другими словами, что если Р возможно, то оно не невозможно и не необходимо; если Р невозможно, то оно не возможно и не необходимо; наконец, если Р необходимо, то оно не невозможно и не возможно (последнее подчеркнем)“⁴⁵⁵.

Die Wechselwirkung von „Möglichkeit“ und „Notwendigkeit“ in der natürlichen Sprache wurde schon in der „Theorie“ besprochen⁴⁵⁶. I.B. Šatunovskij führt aus: „необходимость Р (в естественном языке) не только не имплицитует его возможность (как это имеет место в системах модальной логики), но исключает ее. Это значит, что в ситуации, когда сказано, что Р неизбежно, обязательно, неотвратимо и т. п., нельзя сказать, что оно также возмож-

⁴⁵⁴ Vygotskij 2001:63

⁴⁵⁵ Šatunovskij, S.181.

⁴⁵⁶ „Theorie“ 1990:125

но⁴⁵⁷. Dabei hat die Auswahl des Subjekts in der Situation keine Bedeutung mehr.⁴⁵⁸

Die Art und Weise, wie das Kind lernt, in der Sprache so außerordentlich wichtige logische Begriffe wie das Mögliche, das Unmögliche und das Notwendige zu unterscheiden, wird im Weiteren, bei der Analyse des empirischen Materials zwangsläufig unsere Aufmerksamkeit auf sich ziehen.

Die „Möglichkeit“ selbst besitzt in der natürlichen Sprache einen doppelten Charakter. I.B. Šatunovskij schlägt diesbezüglich folgende Formulierung vor: „возможность Р не только означает, что в некоторых, по крайней мере одном, возможных мирах Р, но и предполагает, что в некоторых, по крайней мере одном, возможных мирах – не Р (=Р не имеет места); ≈ ‘в некоторых мирах Р, и в некоторых не Р’⁴⁵⁹. Auf diese Weise besteht in der Alternativität das Wesen der Möglichkeit.⁴⁶⁰

Eine spezielle Frage, die mit dem hier aufgeworfenen Thema in Zusammenhang steht, wird sein, in welchem Maße einem Kind bei der Verwendung modalisierter Aussagen der Begriff der Alternative bewusst ist.

Alles oben Gesagte zeugt davon, dass Aussagen mit modalen Modifikatoren der Möglichkeit im Bewusstsein des Sprechers (und auch eines Kindes) mit komplizierteren Prozessen verbunden sind als einfache positive oder negative Aussagen: „Суждения объективной возможности требуют не менее позитивного знания, чем суждения действительности, а часто даже и более. Так, очевидно, что тот, кто сказал: (1) *Он вынул из урны белый шар*, демонстрирует гораздо меньшую осведомленность, чем тот, кто говорит: (2) *Он мог (бы) вынуть (и) черный шар*. Второй знает то же, что первый, но плюс к этому

⁴⁵⁷ Šatunovskij 1996:182

⁴⁵⁸ s. ebd. Vgl. dies mit den Ausführungen in der „Theorie“: „Высказывание *Он должен ездить к морю каждый год* означает, что положительный исход ситуации оценивается как абсолютно предпочтительный и осуществление связи между субъектом и признаком жестко детерминировано обстоятельствами внешнего («у него там живет больная мать») или внутреннего («у него больные легкие») характера. Свобода выбора субъектом исхода ситуации ограничена: «поедет, если захочет, если не захочет, все равно поедет» [„Theorie“ 1990:125].

⁴⁵⁹ Šatunovskij 1996:182. Vgl. mit der „Theorie“, wo es, wie ich in Erinnerung rufen möchte, heißt: „Оценка модальным субъектом некоторой предметной ситуации как возможной предполагает, что детерминирующий фактор допускает как «положительное разрешение» потенциальной ситуации (ее реализацию), так и «отрицательное» (ее нереализацию)» [„Theorie“ 1990:124]. Vgl. auch den ähnlichen Gedanken im zuvor behandelten Aufsatz [Bulygina/Šmelev 1997: 223].

⁴⁶⁰ „В естественном языке возможность Р немыслима без альтернативы ‘не Р’, поскольку Р (было) возможно значит, в некотором приближении: ‘имеются (имелись) альтернативы в развитии мира, и одной из этих альтернатив является (являлось) Р’. Возможность возникает в результате «расщепления» мира на различные альтернативы и «живет» только в системе альтернатив. Быть возможным – это значит быть одной из альтернатив в «развитии», «истории» действительного мира; но альтернатива является альтернативой лишь постольку, поскольку ей противопоставлена другая альтернатива (или альтернативы)“ [Šatunovskij 1996:182].

знает, что имелась объективная альтернатива тому, что произошло (скажем, он знает, что в урне было два шара – черный и белый)⁴⁶¹. **In diesem Zusammenhang ist es interessant, dass man das Verb *мочь* in der Kindersprache sehr früh feststellen kann – doch in welcher seiner vielen Bedeutungen?** Mit „voller“ Gewissheit lässt sich darüber erst nach der eingehenden Analyse des gesammelten Sprachmaterials sprechen.

Dann folgt in der Arbeit von I.B. Šatunovskij eine höchst interessante Erklärung über den Verhaltenscharakter der Möglichkeit in einer konkreten kommunikativen Situation sowie über den fundamentalen Unterschied von Feststellungen über die Möglichkeit von P und einfachen Mitteilungen über gegebene Alternativen mit Hilfe eines Indikators für Disjunktion – der disjunktiven Konjunktion *или*: „И *Возможно P*, и *Возможно не P* отражают одну и ту же объективную ситуацию наличия альтернатив: ‘в некоторых (по крайней мере, в одном) возможных мирах P, и в некоторых (по крайней мере, в одном) не P’, однако выносят в коммуникативный фокус, в ассерцию, различные её элементы. *Возможно P* выносит в коммуникативный фокус альтернативу P, предполагая альтернативу не P в качестве презумпции: ‘В некоторых возможных мирах (по крайней мере, в одном) P; [и в некоторых... – не P]. *Возможно не P* характеризуется зеркально преобразенной коммуникативной структурой: ‘В некоторых возможных мирах (по крайней мере, в одном) не P; [и в некоторых... - P]’. Что же касается дизъюнктивных выражений естественного языка с союзом *или*, то они имеют в фокусе обе (или сколько бы их ни было) альтернативы⁴⁶². (Vgl. mit der abweichenden Meinung in der „Theorie“, wo diese Beziehungen als gleichartig, synonym verstanden werden⁴⁶³.)

Die Detailliertheit und Vielfältigkeit der Fakten, die der Autor in seiner hier analysierten Arbeit untersucht, eröffnet vor uns ein weites Feld der besonderen Funktionsweisen modalisierter Aussagen in der lebendigen Sprache. Die Vielzahl der von ihm aufgeführten Fakten imponiert nicht nur durch ihre Logik, sondern kann, was sich keineswegs von selbst versteht, hervorragend als Basis für unsere folgenden, praktischen Untersuchungen dienen.

Grundlegend für die Betrachtung der Möglichkeit in der Sprache ist für I.B. Šatunovskij der Begriff der **Kontrollierbarkeit (kontroliruemost’)**⁴⁶⁴. Diesen

⁴⁶¹ Ebd. S. 184

⁴⁶² Ebd. S. 187

Wobei in einer kommunikativen Situation meistens „vorherbestimmt“ eine der Alternativen im präsumptiven „Schatten“ bleibt. Meistens „hält sich diejenige der ‚ehemaligen‘ Alternativen nicht im kommunikativen Fokus und wird dementsprechend nicht ausgenutzt, die mit der realisierten Lage der Dinge zusammenfällt, insofern (und wenn!) sie dem Sprecher und dem Adressaten bekannt ist. So kann man über X, wenn er vom Fahrrad gefallen ist, nur in dem Fall sagen, dass er sich den Arm hätte brechen können, wenn er ihn sich nicht gebrochen hat; über jemanden, der ein Spiel gewonnen hat, sagt man nicht, dass er hätte gewinnen können“ [Šatunovskij 1996:191].

⁴⁶³ s. „Theorie“ 1990:163.

⁴⁶⁴ Vgl. die Erörterung des Inhalts dieses Merkmals in der „Theorie“ [„Theorie“ 1990:132].

versteht er ihm Rahmen der Tradition der modalen Linguistik und findet zu seiner Beschreibung die folgende Formulierung: „Контролируемые Р – это такие Р, которые зависят от воли, от выбора ума субъекта (С). От воли С, от выбора его ума зависит в этом случае, быть Р или не быть (Р или не Р). Такое Р имеет место, если и только если С выбирает его (= в тех и только в тех «возможных мирах», в которых С выбирает Р), и не имеет места, если С не выбирает его“⁴⁶⁵.

Unserer Ansicht nach scheinen für Kinder auf einer frühen Entwicklungsstufe alle Р kontrollierbar (wobei die Kontrolle über diese eine vollständige ist (zu vollständiger / teilweiser Kontrolle s. unten), wenn nicht für sie selbst, dann vollkommen offensichtlich für die Erwachsenen. Eine Bestätigung für diese Annahme hoffe ich anhand der Ergebnisse der Analyse des gesammelten Materials zu finden.

Der Begriff der Kontrollierbarkeit ist seinerseits eng verknüpft mit dem Begriff des Resultats: „Собственно говоря, сам выбор есть выбор «результата», «эффекта», = «цели» [...]. Выполнение действия определяется достижением итогового, «замысленного» результата; если каузальная цепочка прервана (в любом месте), то действие не осуществлено“⁴⁶⁶. Unter „Kausalkette“ versteht I.B. Šatunovskij jene Reihe aufeinanderfolgender Effekte, die von der Auswahl durch С⁴⁶⁷ zu dem von diesem ausgewählten Р führen, folglich: „формула ‘С выбирает Р, и не Р’ значит только, что каузальная цепочка между выбором и итоговым Р прервана“⁴⁶⁸.

Weiter ist es wichtig, etwas bei dem Begriff der vollständigen und teilweisen Kontrolle zu verweilen⁴⁶⁹. I.B. Šatunovskij schreibt dazu: „С полностью контролирует Р, если всегда, когда С выбирает Р, (имеет место) Р. По отношению к единичному конкретному Р ‘всегда’ трансформируется в ‘необходимо’: если С выбирает Р, то необходимо (имеет место) Р. [...] С частично контролирует Р, если иногда, когда С выбирает Р, Р, а иногда – не Р. По отношению к единичному конкретному Р ‘иногда’ трансформируется в ‘возможно’: если С выбирает Р, то возможно Р, и возможно не Р (= ...то Р или не Р). Яркие примеры частично контролируемых действий – поднимание тяжелой штанги или попадание в мишень. При том, что я всегда выбираю попасть в мишень, я иногда попадаю в нее, а иногда нет“⁴⁷⁰.

⁴⁶⁵ Šatunovskij 1996:191

⁴⁶⁶ Ebd.

⁴⁶⁷ Um Übersichtlichkeit zu gewährleisten, folge ich in allen Bezeichnungen den jeweiligen Autoren, weshalb an dieser Stelle „С“ (das kyrillische „S“ für „Subjekt“) steht, wie es Šatunovskij im Gegensatz zu den Autoren der übrigen Arbeiten, die lateinische Buchstaben wählen, verwendet.

⁴⁶⁸ Šatunovskij 1996:192.

⁴⁶⁹ I.B. Šatunovskij unterscheidet überhaupt die beiden Begriffe *Kontrollierbarkeit* und *Kontrolle*. *Kontrollierbarkeit*¹ betrachtet er als nicht-aktuelle Eigenschaft von der Wirklichkeit und damit vom konkreten Subjekt abstrahierter Situationen und *Kontrolle*² als Eigenschaft oder Fähigkeit eines konkreten Subjekts.

⁴⁷⁰ Šatunovskij 1996:192f.

Dabei kann der Grad der Kontrollierbarkeit schwanken. Dies hängt nach Šatunovskij von zwei Faktoren ab: vom Charakter des Subjekts und vom Charakter des Prädikats: „Так опытный стрелок попадает в мишень почти всегда, а мы с вами, скорее всего, вообще не попадем в неё. Что касается предиката степень контролируемости у Р, обозначенных глаголом типа *выиграть* выше, чем у – *проснуться*“⁴⁷¹. Außerdem gibt es, wie I.B. Šatunovskij schreibt, zwischen den sprachlichen Ausdrucksweisen, die kontrollierbare P und unkontrollierbare P bezeichnen, keine klare Grenze⁴⁷².

Das hier beschriebene Problem stellt uns vor die Aufgabe, den Charakter der modalisierten sprachlichen Äußerung beim Kind unter folgendem Aspekt zu beleuchten: Mit welcher Art von Subjekten und Prädikaten (nach dem Merkmal der Kontrollierbarkeit / Unkontrollierbarkeit) wird *мочь* in der kindlichen Rede regelmäßig, mit welchen seltener und mit welchen überhaupt nicht kombiniert?

2.2.4.2. Die Bedeutungen des Verbs *мочь* im Russischen.

Wir kommen nun zum für uns wichtigsten Teil der Arbeit I.V. Šatunovskijs, nämlich zur Vieldeutigkeit von *может*.

Nach T.V. Bulygina und A.D. Šmelev sowie A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva schreibt auch Šatunovskij dem Verb *может*, ähnlich seinen Äquivalenten in vielen anderen Sprachen, die Fähigkeit zu, unterschiedliche Bedeutungen oder – wie I.B. Šatunovskij exakter schreibt – typisierte Gebrauchsweisen anzunehmen, abhängig davon, mit welchem Typ von P – kontrollierbar oder unkontrollierbar – es kombiniert wird. Der Autor formuliert die grundlegende, invariante Bedeutung von *может* so: „Во всех случаях своего употребления *может* сохраняет инвариантное значение возможности, а именно: «В некоторых (по крайней мере, одном) возможных мирах Р; (в некоторых (по крайней мере,

⁴⁷¹ Ebd. S. 193.

⁴⁷² s. ebd. Er unterscheidet 5 Gruppen sprachlicher Ausdrücke, von denen die drei letzten synkretisch sind: „Наряду с (1) Р, которые всегда являются неконтролируемыми (...заболеть гриппом, родиться...) и (2) Р, которые всегда являются контролируемыми (*переплыть реку, защитить диссертацию...*), есть и такие (3) Р, которые в принципе являются контролируемыми, но могут совершаться и без контроля ума (сознания, воли), автоматически: *думать (о чем-либо), идти...* В этом случае контролируется Р или нет зависит от нашей воли (всегда, когда мы это выбираем, мы контролируем Р), и это отличает эту группу от таких (4) Р, которые могут быть и под контролем С, и неконтролируемыми, однако это (т. е. контролировать или не контролировать их) не зависит от воли С. Это, например, *упасть, толкнуть кого-либо, разбить стакан* и т.п. Такие Р в одних случаях происходят или не происходят по воле С, а в других – независимо от его воли“⁴⁷². Die letzte, fünfte Gruppe ist besonders interessant. Die Verben, die sie bilden, „bezeichnen solche (5) Р, die stets nicht nach dem Willen von С stattfinden, aber nicht stattfinden können sie sowohl nicht nach dem Willen von С als auch nach dem Willen von S, d.h. unter (gewöhnlich teilweise) Kontrolle gebracht werden kann nur ihre Nicht-Realisierung: *проговориться..., забыть...*“ [Šatunovskij 1996:194].

в одном) возможных мирах не P)» = «в одних мирах P, (в других – не P)»⁴⁷³.

Ebenso wie in den Arbeiten von A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva⁴⁷⁴ sowie T.V. Bulygina und A.D. Šmelev⁴⁷⁵ bemerkt auch I.V. Šatunovskij, dass ursprünglich eine Negation in Aussagen mit *мочь* (Nicht P) steckt – und wir können dies offensichtlich als seltenen Fall einer „konventionellen Implikation“⁴⁷⁶ betrachten. **In diesem Zusammenhang sehen wir uns mit der großen und wichtigen Frage nach der Aneignung einer „konventionellen Implikation“ durch ein Kind am Beispiel des Erlernens der unterschiedlichen Bedeutungen von *мочь* konfrontiert: dem Grad des sich Bewusstmachens der unvermeidlichen „konventionellen Beimischung“ durch das Kind, der Tatsache, dass der Sinn von „Möglichkeit“ nicht ausgedrückt werden kann ohne die Implikation der Unmöglichkeit⁴⁷⁷. Wobei letzteres auch als ein Faktum der Einbeziehung und Teilnahme des Kindes am Spiel der sprachlichen Kommunikation verstanden werden kann⁴⁷⁸.**

Im Weiteren spricht I.B. Šatunovskij über den Charakter von *может*1, dass nämlich diese Bedeutung im Kontext kontrollierbarer P realisiert wird, wo die Bedingung, unter deren Erfüllung P stattfindet, die Auswahl von P durch das Subjekt ist: „P или не P зависит от выбора C [...]. В тех мирах, где C выбирает P, P; [в тех мирах, где C не выбирает P не P]“⁴⁷⁹.

Die Negation hat bei der Bedeutung *может*1 folgende Gestalt: „Отрицание воздействует на ассертивный компонент значения: *С не может*1 P = «Если C выбирает P, то не P; (если C не выбирает P, то (и подавно) не P))“⁴⁸⁰.

Von Vendler und in Anwendung auf die russische Sprache von A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva⁴⁸¹ sowie der „Theorie“⁴⁸² übernimmt I.B. Šatunovskij die Aufteilung in aktuelle/nicht aktuelle Möglichkeit. Wobei die Unterscheidung nicht nur im Rahmen seines *может*1 wirksam ist, sondern auch bei anderen Bedeutungen von *может*. Er schreibt dazu: „Предложения с *может* выра-

⁴⁷³ Ebd. S. 195.

⁴⁷⁴ s. Zaliznjak/Padučeva 1989:102.

⁴⁷⁵ s. Bulygina/Šmelev 1997:223.

⁴⁷⁶ Grice, G. 1985:234

⁴⁷⁷ Vgl. den Ausdruck der „Untertrennbarkeit der Implikation“ bei Grice [Grice, G. 1985:236].

⁴⁷⁸ In der bereits mehrfach zitierten Arbeit von Grice findet sich der Gedanke: „то, что говорить, может быть истинным, в то время как то, что имплицуется, может быть ложным“ [Grice, G.P. 1985:237]. Jedoch kommen in der lebendigen Kommunikation die umgekehrten Fälle, darunter auch mit *мочь*, meines Erachtens häufiger vor.

⁴⁷⁹ Ebd.

⁴⁸⁰ Šatunovskij 1996:195. Vgl. die Beschreibung des Charakters der Bedeutung der Unmöglichkeit in der „Theorie“ [„Theorie“ 1990:125].

⁴⁸¹ s. die erste „modifizierte Erläuterung“ bei A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva, deren Unterscheidungsmerkmal die Usualität von P ist, sowie das Beispiel für diese „Bedeutung“: *Джон может выпить галлон вина*.

⁴⁸² s. „Theorie“ 1990:133.

жают (А) актуальную или (Б) неактуальную, узуюльную возможность [...] в соответствии с тем, является ли Р единичным, конкретным «положением вещей», или оно имеет неконкретную, родовую референцию, обозначая неопределенное «положение вещей» рода, вида Р [...].

(А) *С может1аР* = 'Если С выбирает Р, то Р будет'.

(Б) *С может1бР* = 'Если С выбирает Р, то Р' = 'Всегда, когда С выбирает Р, то Р'.

Примеры. (А): ...*Он может сыграть с вами в шахматы*. ... (Б): ...*Он может играть в шахматы*⁴⁸³.

I.B. Šatunovskij erläutert weiter: „Как видно из толкований, *может1* описывает ситуацию полного контроля² С над Р – с той оговоркой, что а б с о л ю т н о полного контроля С над Р на практике не бывает. [...] Аналогичным образом *не может1* описывает ситуацию полного (с теми же оговорками) отсутствия контроля С над Р“⁴⁸⁴.

Das unterscheidende semantische Charakteristikum von *может1*, das dieses scharf von den anderen Bedeutungen von *может* abhebt, wird davon geprägt, dass sich bei diesem absolute Möglichkeit mit relativer Notwendigkeit verbindet: „Примечательной чертой предложений с *может1* является то, что в них возможность совмещается с необходимостью. В абсолютном смысле они выражают возможность («в одних мирах Р, (в других – не Р)»), однако в относительном смысле, в круге «миров», ограниченных имплицуемым контролируемым Р условием (выбор С), они выражают необходимость: «Во всех мирах, где С выбирает Р, Р» = «Если С выбирает Р, то необходимо Р» (с теми же оговорками относительно «приблизительности», нестрогости этой необходимости)⁴⁸⁵. Es ist daher, wie der Autor bemerkt, kein Zufall, dass in allen zur Verfügung stehenden erläuternden Wörterbüchern gerade diese Bedeutung festgehalten und von anderen abgehoben wird. Was jedoch die Unterscheidung sonstiger Bedeutungen betrifft, so sind hier die verschiedensten Varianten möglich⁴⁸⁶.

Der Vorbehalt der faktischen Unmöglichkeit einer „vollständigen“ „Kontrolle²“ von S über P wird bei I.B. Šatunovskij zu einem ganzen Unterkapitel mit dem Titel „Möglichkeit als Charakterisierung“ entwickelt. Dieses hat Berührungspunkte mit dem Artikel von A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva und ist der eingehenden Betrachtung jener Bedingungen gewidmet, die in der Lage sind, S bei der Realisierung eines auf den ersten Blick von ihm vollständig beherrschten P einzuschränken. Der Autor schreibt: „Как было отмечено выше, выбор С является обязательным условием реализации Р, поскольку оно контролируемо, вытекающим из самой его природы. Однако далеко не всегда, когда С выбирает контролируемое Р, оно имеет место [...] То, что такое Р имеет место, когда С его выбирает, = то, что С может Р, зависит от наличия ряда

⁴⁸³ Šatunovskij 1996:195

⁴⁸⁴ Ebd. S. 196

⁴⁸⁵ Ebd.

⁴⁸⁶ s. ebd.

условий (фактов) в объективной действительности, обуславливающих то, что когда С выбирает Р, Р имеет место⁴⁸⁷. (An dieser Stelle ist es angebracht, an den Versuch von A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva zu erinnern, den Vendlerschen Begriff der „Bedingung“ zur Erläuterung der Bedeutung von *мочь* einzuführen sowie auch ihre Verkomplizierung dieser Erläuterung durch die Einführung des Begriffs des „Hindernisses“⁴⁸⁸.) I.B. Šatunovskij führt den Gedanken fort: „Эти условия чрезвычайно многочисленны (можно даже сказать бесчисленны) и столь же разнородны. Главное деление среди этих условий (фактов): (а) одни условия относятся к сфере самого С, к сфере его ума и тела («внутренние», субъективные условия): (б) другие – к окружающему объективному миру («внешние» условия)⁴⁸⁹.

Das bereits in der Arbeit von A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva berührte Problem der „wesentlichen / nicht wesentlichen“ Bedingungen wird bei I.B. Šatunovskij in eine geglücktere Formulierung gefasst: „Хотя все условия в «онтологическом» смысле существенны для наступления Р, поскольку это – условия, и если не будет хоть одного из них, то Р не наступит, когда/если С выбирает его; однако эти условия могут иметь различный «вес» с коммуникативно-прагматической точки зрения. А именно: «несущественными» являются те условия, которые всегда или обычно выполняются, соответственно «существенными» [...] те, которые могут быть, а могут и не быть. Так, в случае (1) *Вася может поднять штангу весом 100 кг.* лимитирующим фактором обычно является внутренний – не все имеют такие мускулы, чтобы осуществить Р, но наличие штанги (внешний фактор) обычно не является проблемой. С другой стороны, в ситуации (2) *Маша может есть черную икру каждый день* «существенным», т.е. обычно отсутствующим условием является внешний фактор : наличие икры или денег, чтобы ее покупать, внутренние условия обычно налицо⁴⁹⁰.

Wie immer sind in der lebendigen Sprache synkretische Fälle am häufigsten anzutreffen, bei denen innere und äußere Bedingungen gleichermaßen „wesentlich“ sind (genauer gesagt, bei denen unklar ist, welche von diesen die „wesentlichen“ sind: *Я могу к вам заехать* (ist gesund? hat Erlaubnis? freie Zeit? das

⁴⁸⁷ Ebd.

⁴⁸⁸ s. Zaliznjak/Padučeva 1989:101.

⁴⁸⁹ Šatunovskij 1996:196

⁴⁹⁰ Ebd. S. 197

Es ist nicht zu übersehen, dass der Leser in jeder der hier dargestellten Arbeiten mit Beispielen konfrontiert wird, deren Thema der Nachweis außerordentlicher Männlichkeit ist (seien es nun sportliche Leistungen oder der Genuss von Alkohol): *Джон может выпить галлон вина* (Zaliznjak/Padučeva nach Vendler); *Х может двадцать пять раз подтянуться на перекладине* (Bulygina/Šmelev). Wahrscheinlich liegt dies nicht nur an der Begeisterung von Philologen für die phänomenalen Talente mancher Mitmenschen, sondern noch an etwas anderem, wofür es eine zutiefst wissenschaftliche Begründung gibt. Leider fehlt uns zur Erklärung dieses „Phänomens“ in der vorliegenden Arbeit der nötige Raum, die Zeit und leider auch eine Idee, die sich zu diesem Thema verfolgen ließe. Kehren wir deshalb zum Thema der Analyse zurück.

Auto repariert? etc.); *Он может достать что угодно* (ist geschickt? energisch? hat gute Beziehungen?) etc.⁴⁹¹ (Vgl. im Aufsatz von A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva die Überlegungen zum Charakter „potenzieller Hindernisse“⁴⁹².)

Das Wesen der Bedeutung „Möglichkeit als Charakterisierung“ wird vom Autor wie folgt erläutert: „Когда Р таково, что большинство условий его наступления обычно выполняется и только некоторые могут быть, а могут и не быть, предложение с *может* может (именно и только может!) пониматься как содержащее скрытую информацию о наличии каких-то факторов «внутри» С или в мире вокруг него, как (1) и (2) выше. Подчеркнем, однако, что эта информация не содержится в слове *может*, но имеет выводной характер. Это те выводы, которые делает адресат сообщения, исходя из своего знания данного С, характера данного Р, своих знаний об устройстве нашего мира вообще и, разумеется, из того, что может Р, = если С выбирает Р, то Р будет (собственно содержания сообщения). (Что касается говорящего, то он может, делая сообщение, «программировать» эти выводы)“⁴⁹³. (Vgl. mit ähnlichen Gedanken in der „Theorie“: der Begriff der determinierenden Situation, des Weltwissens usw.⁴⁹⁴) Derart ist z.B. die Schlussfolgerung über das Vorhandensein der Kenntnis der Regeln und der Übung ihrer Anwendung bei С im Satz (3) *Он может играть в шахматы*⁴⁹⁵.

In diesem Zusammenhang stellt sich ein Problem folgender Art: Da das Wissen über die äußere Welt beim Kind begrenzt ist, kann es durchaus falsche Schlüsse aus Mitteilungen mit *может* ziehen. Im Rahmen der „Sprache“ I.B. Šatunovskijs ließe sich diese von uns bemerkte Abweichung von der Norm in folgender Weise kommentieren: Ein Kind kann sich, weil es nicht über die entsprechende Erfahrung verfügt, leicht vorstellen, dass unsere Welt zur Zahl derjenigen möglichen Welten gehört, wo alle die entsprechenden Regeln kennen und die entsprechende Übung haben, aber die Ausstattung für ein Schachspiel von großer Seltenheit und ungeheuer teuer ist. In einer solchen Welt kann der Satz *Он может играть в шахматы* so verstanden werden: ‚weil die entsprechenden äußeren Bedingungen vorliegen‘; ‚er kann sich das leisten‘.

In verschiedenen Fällen können die Komponenten einer Schlussfolgerung „**kommunikativ relevant**“ oder „**kommunikativ nicht relevant**“ sein. Im ersten Fall stehen sie im Fokus des kommunikativen Interesses, und der Satz wird zur **indirekten Charakterisierung von S oder der es umgebenden Welt**: „*Он может ударом кулака быка убить / согнуть руками кочергу / поднять лошадь*“⁴⁹⁶ [...], нас явно не interessiert возможность убийства быка как таковая, мы не собираемся просить его согнуть кочергу или поднять лошадь.

⁴⁹¹ Beispiele aus der Arbeit I.B. Šatunovskijs [Šatunovskij 1996:197].

⁴⁹² s. Zaliznjak/Padučeva 1989:103.

⁴⁹³ Šatunovskij 1996:197

⁴⁹⁴ s. „Theorie“ 1990:133:125.

⁴⁹⁵ Beispiel von Šatunovskij [Šatunovskij 1996:197].

⁴⁹⁶ Übrigens auch kein sonderlich „subtiles“ Beispiel.

Мы делаем косвенное сообщение о его силе: '<Он настолько силен, что> ← если он выберет ..., то ...' „⁴⁹⁷

Je nach dem, ob die Bedingungen, die eine Aussage mit *может1* impliziert, zur Sphäre unmittelbar von C oder der dieses umgebenden Welt gehört, lässt sich der unterschiedliche Gebrauch von *может1* in zwei Klassen von „typisierten Verwendungsweisen“ (die eine Art „Protobedeutung“ innerhalb von 'может1' darstellen) unterscheiden:

- (1) *C может1 P* = «C ist so, dass, wenn: C wählt P, dann P» («innere Möglichkeit“ (vgl. „Theorie“ 1990:131)): *Он может поднять 100 кг./играть в шахматы...*
- (2) *C может1 P* = «Welt, Umgebung um C sind so, dass, wenn: C wählt P, dann P» („äußere Möglichkeit“ (vgl. „Theorie“ 1990:132): *Он может есть черную икру каждый день / идти куда хочет...* „⁴⁹⁸

Die genannten „typisierten Verwendungsweisen“ können in speziellen Lexemen fixiert werden, „in denen die ursprünglich geschlussfolgerten situativen Komponenten Teil der eigentlichen lexikalischen Bedeutung werden. So wird die innere Möglichkeit in den Wörtern *способен, способность, в состоянии, в силах* fixiert.“ Weiter heißt es dazu bei Šatunovskij: „Еще более узкое, более лексикализованное значение имеет в русском языке слово *умеет*. Оно выражает внутреннюю узуальную возможность (способность), обусловленную наличием у C знания, как делать P, и навыков делать P. Причем *умеет*, в отличие от *способен*, сочетается только с контролируемыми p, обозначающими какую-то деятельность, и требует, соответственного одушевленного C“⁴⁹⁹. (Vgl. „Theorie“ 1990:138.) **Die Spezifik des kindlichen Umgangs mit dem Lexem *уметь* verdient unsere besondere Aufmerksamkeit bei der kommenden Untersuchung.**

Nach I.B. Šatunovskij wird die äußere Möglichkeit „in der überwiegenden Mehrheit der Gebrauchsfälle durch die unpersönlichen Prädikate *можно* und *нельзя* ausgedrückt, z.B.: *Здесь можно / нельзя купаться*“⁵⁰⁰. Vgl. mit der lexikalischen Bedeutung von *можно* im Wörterbuch der Akademie der Wissenschaften: „Es gibt Voraussetzungen, Möglichkeiten für die Realisierung von etwas“.

Nach Meinung Šatunovskijs geht es jedoch nicht um die lexikalische Bedeutung von *можно* und *нельзя* an sich, sondern um ihr Verständnis im Sinne einer äußeren Möglichkeit – als Resultat der Wechselwirkung der Bedeutung von *можно* und *нельзя* mit dem referentiellen Inhalt der anderen Satzkomponenten, das seinerseits Produkt einer logisch-kommunikativen Schlussfolgerung ist.

Konkreter: der Autor hat das Merkmal der Unpersönlichkeit in der Bedeutung von *можно* und *нельзя* im Blick, sowie alles, was innerhalb des Satzes mit die-

⁴⁹⁷ Šatunovskij 1996:198

Ich bin überzeugt, dass Äußerungen dieses Typs von einem kleinen Kind im absolut direkten Sinn verstanden werden und die folgerichtige Frage „А зачем убивать быка?“ nach sich ziehen.

⁴⁹⁸ Ebd. S. 199.

⁴⁹⁹ Ebd.

⁵⁰⁰ s. ebd. S. 200.

ser verbunden ist: „Определяющим имплицирование внешней возможности фактором содержания *можно* и *нельзя* является их «безличность», что означает, с синтаксической стороны, отсутствие обязательной валентности на выражение субъекта Р (соответственно, отсутствие позиции подлежащего в предложениях с этими предикативами), а с семантической стороны – отсутствие в семантической структуре предложений с *можно* и *нельзя* указания на конкретный субъект возможного Р (= неопределенность, обобщенность подразумеваемого в этих предложениях субъекта)⁵⁰¹. I.B. Šatunovskij erklärt, dass dennoch die Vorstellung eines konkreten Subjekts, die sich aus dem vorhergehenden Diskurs ergibt, als „Erbteil“ in den Satz *можно* (*нельзя*) mit eingehen kann.

Šatunovskij benennt auch Fälle des Gebrauchs von *можно*, die in anderer Weise zu beschreiben sind: „когда представление о конкретном С не продуцируется ситуацией или контекстом, подразумеваемый в предложениях с *можно/нельзя* С понимается как квантифицированный квантором общности – ‘для любого С’ (некоторого подразумеваемого рода, этим родом в подавляющем большинстве случаев является, если не эксплицировано иное, – ‘человек’) – или квантором существования – ‘имеются, по крайней мере некоторые С такие, что ...’: *Здесь можно купаться*; [...] В отрицательных предложениях, по понятным причинам, различие между двумя способами квантификации снимается, и субъект понимается как квантифицированный квантором общности⁵⁰².

Sätze mit *можно/нельзя* können nach Šatunovskij auch als Ausdruck innerer Möglichkeit verstanden werden, z.B.: 1) *Вам нельзя курить*. Hier handelt es sich um die seltenen Fälle, in denen ein konkretes Subjekt explizit genannt wird; oder 2) wenn sowohl С als auch die anderen Komponenten von Р einen unkonkreten, verallgemeinerten Status haben: *Без воды можно прожить 3 дня; Быть можно дельным человеком и думать о красе ногтей* (hier können *можно* und *нельзя* als Ausdruck einer „inneren Möglichkeit“ verstanden werden, die durch Eigenschaften einer Gattung bedingt ist (= eines beliebigen С der entsprechenden Gattung))⁵⁰³.

Das hier berührte Thema stellt uns vor die Aufgabe, wenigstens teilweise den „Prozess“ der Aneignung der Kategorie des Unpersönlichen und insbesondere den Quantifikator der Allgemeinheit am Beispiel des Gebrauchs *можно* und *нельзя* bei Kindern zu verfolgen.

Alles, was oben über *может* gesagt wurde, zählt I.B. Šatunovskij zum „Repertoire“ von *может1* in seiner Grundbedeutung.

⁵⁰¹ Ebd. S. 199.

⁵⁰² Ebd. S. 201

⁵⁰³ s.ebd. S. 201

Alle anderen Bedeutungen von *может* (also *может2*, *может3*, *может4* und *может5*) bewegen sich – im Unterschied zu *может1* – im Kontext eines unkontrollierbaren P.

Может2 verfügt über spezielle Charakteristika: erstens wird es im Kontext unkontrollierbarer P verwendet, zweitens kann das Subjekt in solchen Sätzen passiv⁵⁰⁴ sein, und drittens wird die Bedingung Q, von der das Eintreten / Nicht-Eintreten von P abhängt, stets explizit genannt. Näher heißt es über diese Bedeutung: „В предложениях с неконтролируемыми Р может быть выражено какое-то условие, в зависимости от наличия/отсутствия которого в одних «мирах» - Р, а в других – не Р (напомним, что в предложениях с контролируемыми Р базовым презумптивным условием реализации Р был выбор С. Общее значение предложений этого типа: ‘В одних «возможных мирах» - Р [в других – не Р]; и Р или не Р зависит от обстоятельства Q’ = ‘Если Q, то Р [если не Q, то не Р]’. Например: *Рыбы могут2 жить только в воде*; *Мост может2 выдержать нагрузку в 100 тонн*“⁵⁰⁵.

Was das letzte Beispiel betrifft, so bezieht es sich auf die im kindlichen Repertoire nicht seltenen Kontexte, in denen eine Bedingung durch eine adverbiale Bestimmungen des Maßes ausgedrückt wird, die ihrer semantischen Natur nach graduell ist. Adverbiale Bestimmungen des Maßes in Sätzen dieses Typs mit *может2* wie auch in Sätzen mit kontrollierbarem P (*может1*) „verweisen gewöhnlich auf jene Grenze, hinter der gilt: Wenn C wählt P, dann P findet nicht statt“⁵⁰⁶.

Der Autor merkt an, dass Sätze mit *может2* genau wie die mit *может1* zur Charakterisierung des Subjekts von *может* verwendet werden können, und zwar als indirekter Hinweis auf dessen „inneren“ Eigenschaften. Er begründet dies wie folgt: „Само условие, определяющее Р или не Р, в случае *может2* имеет внешний по отношению к «пассивному» субъекту *может* характер; однако то, что при наличии этого условия имеет место Р, определяется в свою очередь, внутренними свойствами этого субъекта“⁵⁰⁷.

Kehren wir zu den von uns schon früher angeführten Parallelen im Zusammenhang mit den identischen Beispielen mit „зал“ und „мост“ in den Arbeiten von A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva sowie I.B. Šatunovskij zurück. Wir erinnern uns, dass diese von A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva in Verbindung mit der sogenannten „modifizierten Behandlung“ des Verbs *мочь* in seiner „objektiven“ Bedeutung⁵⁰⁸ beschrieben werden. In der Beschreibung dieser Fälle findet sich bei den Autoren viel Gemeinsames. Leider gelingt es selten, „glatte“ Übereinstimmungen dieser Art zu finden.

⁵⁰⁴ Vgl. mit der „Theorie“ [1990:138], in der eine aktivisch-qualitative und eine passivisch-qualitative Variante von Möglichkeit als Charakterisierung unterschieden werden, wie auch Buylgina/Šmelev [1997:200].

⁵⁰⁵ Šatunovskij 1996:203

⁵⁰⁶ Ebd. S. 204 (Hervorhebung von I.K.)

⁵⁰⁷ Ebd.

⁵⁰⁸ s. Zaliznjak/Padučeva 1989:104f.

Может3 wird von Šatunovskij „objektive Möglichkeit“ genannt. Von dieser Bedeutung ist hier die Rede: „Wenn in Sätzen mit nicht-kontrollierbarem P auf keinerlei Bedingung (auch nicht implizit) hingewiesen wird, von der die Realisierung von P abhängt: „*X может3 P* = in den einen „Welten“, auf den einen Entwicklungspfad der Welt geschieht mit X P (in anderen nicht). (Es sind keinerlei Faktoren bekannt, die bedingen würden, dass in den einen „Welten“ P und in anderen nicht nicht-P gilt (= P oder nicht P), z.B.: *Осторожно! Он может проснуться*“⁵⁰⁹. In ihrer „reinsten“ Form tritt diese Bedeutung, schreibt der Autor, in Sätzen mit aktueller Möglichkeit auf, d.h. in Sätzen mit aktuellem, einzelner, konkretem P⁵¹⁰. Sätze mit usueller Möglichkeit implizieren das Vorliegen innerer Eigenschaften des Subjekts des möglichen P. I.B. Šatunovskij entlehnt ein Beispiel aus dem vorliegenden Artikel von A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva („*Эта проза может увлечь читателя*“) und schreibt dazu, dass Sätze dieser Art als (indirekte) Charakterisierung von C oder der es umgebenden Umstände verwendet werden können⁵¹¹ (s. auch die Bedeutungen *может1* und *может2*).

Может4 ist die „quantifizierende“ Bedeutung. Beispiele, die in diese Kategorie gehören, sind uns schon in den anderen Arbeiten begegnet⁵¹². Bei Šatunovskij sind sie grammatikalisch streng abgegrenzt, und *может* wird in diesen eine vollwertige und eigenständige Bedeutung zugeschrieben: zu denselben Bedingungen wie bei *может3* – P ist unkontrollierbar, und es ist keine andere Bedingung angegeben, von der die Realisierung von P abhängt – kommt hinzu: P trägt nicht-aktuellen, unkonkreten Charakter und P wird durch ein Verb im unvollendeten Aspekt wiedergegeben (oder durch ein zusammengesetztes Prädikat im unvollendeten Aspekt – mit der Kopula im unvollendeten Aspekt *быть*), und das Modalverb steht im Präsens – *может* wird in der Bedeutung eines Quantifikators verstanden – „einige, in manchen Fällen“ (*может4*): *Эти животные могут быть безумно красивы*.

Der Gebrauch des unvollendeten Aspekts in Sätzen dieses Typs ist, wie I.B. Šatunovskij schreibt, aus zwei Gründen „relevant“: erstens drückt gerade die Form des unvollendeten Aspekts im Russischen ein nicht-aktuelles, sich wiederholendes P aus, zweitens dient der unvollendete Aspekt (im Unterschied zum vollendeten Aspekt, der ein Aufeinanderfolgen ausdrückt) dem Ausdruck der Gleichzeitigkeit der durch die entsprechenden Verben bezeichneten Lage der Dinge, im gegebenen Fall der Gleichzeitigkeit, „des Zusammenfallens“ der Gegenwart,

⁵⁰⁹ Šatunovskij 1996:204 (Hervorhebung von I.K.)

⁵¹⁰ s. ebd.

⁵¹¹ s. ebd.

⁵¹² s. Bulygina/Šmelev 1997:212f. Vgl. auch die in diesem Punkt nahe „Theorie“ [„Theorie“ 1990:137], in der diese Bedeutung als besondere Art der äußeren nichtdeontischen Möglichkeit unterschieden wird, wie auch etwas später, wo dieselbe Bedeutung in „einer Situation der inneren Möglichkeit, bedingt durch Eigenschaften oder den Zustand des Subjekts“ vorkommt [„Theorie“ 1990:138f.].

auf die sich *может* bezieht, und der Zeit der Realisierung oder Nicht-Realisierung von P⁵¹³.

Die Idee, dass modalisierte Äußerungen dieses Typus' äquivalent zu nicht modalisierten sein können, wie sie schon im Artikel von T. V. Bulygina und A.D. Šmelev⁵¹⁴ angesprochen wurde, erfährt bei Šatunovskij eine weitere Entwicklung. Er weist auf folgende Unterschiede zwischen *может* und den „Existenzquantifikatoren“ hin: „сохраняется существенное различие между кванторным *может* и другими «выразителями» значения квантора существования (*некоторые, одни, есть* и т.д.) Различие это заключается в том, что, в отличие от перечисленных кванторных слов, *может* относится не только к реальным случаям (к прошедшим и настоящим P), но и к будущим, по отношению к которым оно сохраняет значение возможности, нейтрализованное в области прошедшего и настоящего. Таким образом, *может* имеет гораздо более общее значение. Если *некоторые, есть* и т.д. фиксируют реальное состояние мира, то *может* одновременно является и предсказанием, оно описывает не только прошедшее и настоящее, но и будущее!“⁵¹⁵.

Ein synkretischer Fall ist *может1,3*. Seine Besonderheit besteht darin, dass er in Kontexten teilweise von C kontrollierter P vorkommt, „d.h. in solchen, deren Realisierung vom Willen von C abhängt, aber auch vom Eintreten anderer Faktoren, die nicht dem Einfluss von C unterliegen“. Hier kann die Bedeutung von *может* zwischen 'может1' und 'может3' „schwanken“: *Он может1,3 выиграть этот матч, если хорошенько подготовится*⁵¹⁶.

Ein spezielles Modell des Gebrauchs von *может* stellen Sätze mit teilweise kontrollierbarem P des Typs *заснуть, понять* dar: *Я (никак) не могу заснуть*. Da sich Beispiele mit Verben ähnlicher Bedeutung in den von mir gesammelten Beispielen finden, halte ich es für wichtig, darauf einzugehen, wie I.B. Šatunovskij sie behandelt. Das Schema für Sätze dieses Typs sieht bei I.B. Šatunovskij so aus: „[C выбрал P] и (пока) не P; [(в дальнейшем) возможно P, а возможно не P]“⁵¹⁷. Im Weiteren wird erläutert: „Существенной особенностью значения данной модели является презумпция выбора делать P C-ом, сближающая ее с предложениями с *смочь*. Однако если в предложениях с *смочь* данная презумпция заложена в самом модальном глаголе, то здесь она является частью значения глаголов, выражающих P“⁵¹⁷. Über das Verb *смочь* soll weiter unten noch einmal ausführlich gesprochen werden.

Jetzt aber kommen wir zur letzten, **epistemischen** Bedeutung von *мочь* in der hier vorgestellten Arbeit: *мочь(5)*. Die Originalität der Behandlung der epistemischen Bedeutung von *мочь* bei I.B. Šatunovskij besteht darin, dass er diese nicht

⁵¹³ s. Šatunovskij 1996:206

⁵¹⁴ s. Bulygina/Šmelev 1997:212f.

⁵¹⁵ Šatunovskij 1996:205 (Hervorhebung von I.K.)

⁵¹⁶ s. ebd. S. 206.

⁵¹⁷ Ebd. S. 207

in ihrer reinen Form, sondern nur als synkretische Bedeutung *может*_{3,5} betrachtet.

Auf den diffusen Charakter der Bedeutung des „epistemischen“ *может* im Präsens wurde schon im besprochenen Aufsatz von A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva hingewiesen⁵¹⁸, auf den sich auch I.B. Šatunovskij bei seinen Überlegungen stützt. (Es sei nebenbei daran erinnert, dass über die Verbindung von ontologischer und epistemischer Möglichkeit, genauer darüber, dass epistemische Möglichkeit ontologische voraussetzt, auch T.V. Bulygina und A.D. Šmelev schreiben⁵¹⁹). Šatunovskij ist der Auffassung, dass man die Feststellung von A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva noch verstärken könne. Dazu schreibt er: „не только в настоящем времени, но и в прошедшем; эпистемическое значение в глаголе *может* не просто не исключает объективное – оно, как правило совмещается с ним“⁵²⁰.

Wie oben angemerkt, sind schon bei T.V. Bulygina und A.D. Šmelev jene Wörter, die auf den Ausdruck der epistemischen (subjektiven) Bedeutung (in ihrer reinen Form) spezialisiert sind und sich auf ein Urteil (= Gedanke) im Ganzen beziehen, die Schaltwörter *может быть*, *возможно* usw. I.B. Šatunovskij stellt sie dem Verb *может* gegenüber, das als solches „immer (im einen oder anderen Maße) die Bedeutung objektiver Möglichkeit bewahrt“⁵²¹; dabei „kann die epistemische Bedeutung nur eine ihrer objektiven Bedeutungen, und zwar nur ‘может’ (‘reine Möglichkeit’), als ein gewisser epistemischer ‘Schatten’, begleiten“⁵²².

Nach Meinung I.B. Šatunovskijs „ergibt sich der Unterschied zwischen dem ‚reinen‘ *может*₃ und dem ‚gemischten‘ 3,5 ausschließlich aus der kommunikativen Situation im weitesten Sinne und hat im Allgemeinen keinerlei formale und nicht einmal kontextuelle Indikatoren: „ein und derselbe Satz kann abhängig von der Situation so oder so verstanden werden“⁵²³. Der Autor führt jedoch eine Reihe von Faktoren auf, die das Auftreten einer epistemischen „Schattierung“ ausschließen oder erschweren. Dies sind in erster Linie die schon bei A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva genannten, darüber hinaus aber noch die folgenden: „эпистемическая возможность не может быть в коммуникативном фокусе. Поэтому акцентная маркировка модального глагола исключает эпистемическое прочтение: Он мог пойти домой; [...] наконец, эпистемическая возможность исключается формой сослагательного наклонения [...] . Употребление формы со значением ирреальности предполагает, что Г знает, как реально обстоит дело, ибо иначе откуда он может знать, что Р ирреально?“⁵²⁴ **Wie man sieht, steht hinter einer Formel des Typs „Могла бы и ...“**

⁵¹⁸ s. Zaliznjak/Padučeva 1989:110.

⁵¹⁹ s. Bulygina/Šmelev 1997:212f.

⁵²⁰ Šatunovskij 1996:207

⁵²¹ Ebd. S. 208

⁵²² Ebd.

⁵²³ Šatunovskij 1996:209

⁵²⁴ Ebd.

ein komplizierter Denkprozess, weshalb es erstaunlich ist, wie früh Sätze dieser Art in der kindlichen Rede vorzukommen beginnen.

Auf diese Weise sind im System I.B. Šatunovskijs „in der semantischen Struktur des Verbs *может* nicht objektive und epistemische Bedeutung [...] einander gegenüber gestellt, sondern die „rein“ objektive Bedeutung ‘может3’ und die „objektive+epistemische“ Bedeutung (‘может3’ vs. ‘может3,5’). Dabei ist diese Gegenüberstellung [...] der einfachen objektiven und der kombinierten Bedeutung und dementsprechend die Uneindeutigkeit, die Zweideutigkeit der Sätze mit *может* nur in der Vergangenheit möglich, in ihrer grundlegenden, „retrospektiven“, nicht in der „synchronen“ Bedeutung“.⁵²⁵

In modalisierten Sätzen wird das „retrospektive“ Präteritum in folgender Weise realisiert: *Он мог заболеть; Петя мог (и) соврать* (dieses Beispiel hat I.B. Šatunovskij offensichtlich speziell aus dem Artikel von T.V. Bulygina und A.D. Šmelev übernommen). Fälle dieser Art „werden nur in der Bedeutung ‘может3’ in den Fällen verstanden, wenn Г bekannt ist (und dem Adressaten bekannt ist, dass Г bekannt ist), dass in Wirklichkeit nicht P (oder, vorsichtiger und weiter gefasst, wenn Г meint ..., und der Adressat meint, dass Г meint...). In den Fällen, wenn den Gesprächspartnern unbekannt ist, wie sich die Sache in Wirklichkeit verhält, legt sich auf die objektive Bedeutung ‘может3’ eine epistemische Schicht, die durch diese Unbestimmtheit entsteht: ≈ ‘es war (objektiv) möglich, dass P [und nicht P]; und es ist unbekannt, war tatsächlich P [oder nicht P]’. [...] Vgl. auch: *Однако за время пути собака могла подрасти* (S. Maršak), wo die Situation so beschaffen ist, dass eine epistemische ‚Schattierung‘ entsteht“.⁵²⁶

Im Präsens und dem synchronen Präteritum aber gibt es diese Opposition laut I.B. Šatunovskij nicht, weil wir es hier nicht mit „Doppeldeutigkeit“, sondern Diffusität zu tun haben.⁵²⁷

⁵²⁵ Ebd. S. 208 (Hervorhebung von I.K.)

⁵²⁶ Šatunovskij 1996:208-209. Übrigens stieß das Verständnis gerade dieser Zeilen von Maršak beim dreijährigen Kind auf Schwierigkeiten.

⁵²⁷ „В наибольшей степени приближается к чисто субъективному, эпистемическому значению *может* в конструкции вида *С может* + синхронный НСВ в актуально-длительном значении (при этом Р является неконтролируемым или понимается как неконтролируемое, поскольку рассматривается с точки зрения Г): *Он может сейчас быть на работе* [...] Предложения этого типа абсолютно не могут быть употреблены в ситуации, когда известно, что на самом деле – не Р (возможность такого употребления – хороший критерий объективности значения): **Его нет сейчас на работе, но он может быть на работе*. Причина такого положения вещей, очевидно, заключается в следующем. Ситуация объективной возможности [...] предшествует реализации или нереализации Р. Поскольку в данном случае ситуация возможности относится к настоящему моменту (Vgl. mit der Bemerkung bei Bulygina/Šmelev zum Verhältnis von Möglichkeit und Zeit [Bulygina/Šmelev 1997:211-212] – I.K.) и к нему же относится синхронное с *может* Р, предложение однозначно понимается в эпистемическом, субъективном смысле: ‘на самом деле имеет место Р или не Р, но Г не знает, что именно, и колеблется между Р и не Р’. Аналогичное положение в прошедшем синхронном: если Р выражено НСВ и не может по своей семантике и контексту быть понято как следующее за ситуа-

Ein epistemisches Verständnis im Präsens ist laut I.B. Šatunovskij im Kontext der ersten und zweiten Person überhaupt unmöglich (aus denselben Gründen wie in Sätzen mit *мог*+vollendetem Aspekt): „отсюда аномальность предложений типа: **Я сейчас могу быть на работе*, причем объективная интерпретация, в силу одновременности возможности и *Р*, также невозможна“⁵²⁸.

In Sätzen, in denen sich *Р* auf die Zukunft bezieht, haben wir es wieder mit Diffusität zu tun, mit einem Vorherrschen der objektiven Bedeutung ‘*может3*’, die allerdings stets von einer gewissen epistemischen „Schattierung“ (Šatunovskij) begleitet wird: „*Он может3(5) приехать сюда; Он может3(5) проснуться* и т.д. Обязательное появление эпистемической «тени» в будущем легко объяснить его спецификой: если *Р* объективно (только) возможно (и, следовательно, не *Р* тоже возможно), то *Г* не может знать, что именно будет, *Р* или не *Р*, пока оно не наступит, ведь иначе *Р* было бы не возможно, а необходимо или невозможно, и, следовательно, оно субъективно, эпистемически также возможно“⁵²⁹.

Dem Verb *смочь* widmet I.B. Šatunovskij ein eigenes Unterkapitel. Seine Bedeutung beschreibt er sehr ausführlich und detailliert (vgl. dazu die kurze Bemerkung zu *смочь* in der „Theorie“⁵³⁰.) So bezeichnet, seiner Meinung nach, „das Verb *смочь* im vollendeten Aspekt im Vergangenheitstempus die aktuelle ‚Kette‘ der Lage der Dinge, die aufeinander folgen: Im kommunikativen Fokus von Sätzen mit *смог* steht die modale Komponente ‘findet statt’ (*Р*); dass *С* *Р* ausgewählt hat, gehört zur Präsumption, und das unterscheidet *смог* von *может1*, wo die Komponente der Auswahl hypothetisch ist“⁵³¹. In Šatunovskijs Formel liest sich das wie folgt: „*С может1 Р* = ‘Если *С* выбирает / выберет *Р*, то *Р*’ (=‘... то *Р* имеет / будет иметь место’) → *С смог Р* = ‘*С* выбрал *Р*, и *Р*’ (=‘...*Р* имеет / имело место’). Отрицание воздействует на асертивный компонент: *С не смог Р* = ‘*С* выбрал *Р*, и не *Р*’ = ‘... *Р* не имеет места’“⁵³². Als wichtigsten Zug jedoch, der *смог* sowohl von *может1* als auch von *мог1* unterscheidet, hebt Šatunovskij selbst hervor: das kontextuelle Vorhandensein „der Präsumption ‘*С* kontrolliert teilweise *Р*’ = ‘wenn: *С* wählt *Р*, dann: in einigen ‚Welten‘ *Р* und in anderen nicht *Р*’ = ‘...*Р* oder nicht *Р*’ = ‘wenn: *С* wählt *Р*, dann ist möglich *Р* und ist möglich nicht *Р*’“⁵³³. Eben durch das Vorhandensein dieser Präsumption unterscheidet sich *С смог Р* auch von *С сделал Р*⁵³⁴.

цией возможности, предложение с *мог* понимается эпистемически: *Княжеское достоинство могло означать и то, что от него [Кутузова] хотели отделаться*». [Šatunovskij 1996:210]

⁵²⁸ Ebd. S. 211

⁵²⁹ Ebd.

⁵³⁰ s. „Theorie“ 1990:129.

⁵³¹ Šatunovskij 1996:212 (Hervorhebung von I.K.)

⁵³² Ebd.

⁵³³ Ebd. (Hervorhebung von I.K.).

⁵³⁴ s. ebd.

Die letzte Erklärung ist für uns von besonderer Bedeutung, weil eine Aufgabe sein wird, den Charakter der Unterschiede (der Konkurrenz) zwischen den Formulierungen *С смог Р* und *С сделал Р* in der Kindersprache zu verfolgen. Auf den ersten Blick, bei der oberflächlichen Durchsicht im Laufe der Materialsammlung, wird *смог* von Kindern eher verwendet als *сделал*.

In verallgemeinerter Form sieht die „Formel“ *смочь* nach I.B. Šatunovskij folgendermaßen aus: *С смог Р* = '[C wählte P; und es war möglich P und war möglich nicht P;] und P'. Wobei die seiner Meinung nach im Vergangenheits-tempus hinreichend vollständige und abgegrenzte Bedeutung von *смочь* sich in „eine Reihe von Varianten aufsplittet“⁵³⁵, wenn sie sich im Futur verschiedenen Kontexten anpasst. So funktioniert die Standardsemantik von *сможет* (*сможет* = '[C wird P wählen und P wird möglich sein und nicht P wird möglich sein;] und in einigen „möglichen Welten“ wird P sein; und in anderen wird P nicht sein') nur in einigen speziellen Kontexten: „Это, прежде всего, контексты, в которых осуществление итогового Р является проблематичным: (а) прямые и косвенные вопросы; (б) предложения с выражениями, указывающими или имплицитующими, что подчиненная пропозиция не является достоверной; (в) условные придаточные“⁵³⁶.

Die Neutralisierung der Unterschiede zwischen *мочь* und *смочь* (über dieses Phänomen wurde oben bereits im Zusammenhang mit der Arbeit von T.V. Bulygina und A.D. Šmelev⁵³⁷ gesprochen) lässt sich nach I.B. Šatunovskij in jenen Fällen beobachten, in denen die kommunikative Perspektive eines Satzes mit *сможет* sich in der Weise verändert, dass P selbst in den kommunikativen Fokus rückt (und nicht die modale Komponente „findet statt“ – im Futur „wird“ – P). Letzteres führt zur Transformation von *сможет*, der Liquidation der Präsumption 'C wählte P / wird P wählen': „если имеется презумпция, что С выбрал / выберет Р, то Р не может быть новым (= в фокусе) по определению (С не может выбрать неизвестно чего); а если Р является новым, то, следовательно, нет конкретного, актуального выбора. Соответственно акт выбора становится ирреальным, гипотетическим и *сможет* максимально сближается, практически сливается с *может*: *Сколько бутылок ты сможешь выпить?*“⁵³⁸.

Die Neutralisierung der Unterschiede zwischen *мочь* und *смочь* wird von I.B. Šatunovskij auch im Konjunktiv festgestellt: „если в фокусе оказывается Р или его часть, различие между *мог бы* и *смог бы* нейтрализуются“⁵³⁹.

⁵³⁵ s. ebd.

⁵³⁶ Ebd. S. 212f.

⁵³⁷ s. Bulygina/Šmelev 1997: 220.

⁵³⁸ Šatunovskij 1996:214 – Hervorhebung von I.K. Die Beschreibungen der „Modifikationen von *смочь*“ erreichen bei I.B. Šatunovskij einen Grad an Komplexität, dass sie irgendwann schwer nachzuvollziehen sind, weshalb ich sie hier bewusst übergehe.

⁵³⁹ Šatunovskij 1996:215

Eine aktuelle Auswahl kann es auch in solchen Fällen nicht geben (was ein Signal für die Neutralisierung darstellt), „wenn P eine nicht aktuelle, wiederholte Handlung darstellt oder einen nicht aktuellen Stand der Dinge, der eine Verallgemeinerung einer Reihe unterschiedlicher konkreter Akte ist (*править...* и т.п.). *Сможет* unterscheidet sich in diesen Fällen von *может* durch die Bezugnahme auf einen Plan der Zukunft und bedeutet einfach «будет мочь» = «будет в состоянии»: *Эмма Язова ... в ближайший год ходить без помощи не сможет; ...*⁵⁴⁰.“ Ein analoges Bild lässt sich auch in den Fällen beobachten, „wenn P oder C [...] durch einen Quantifikator vom Typ *любой* quantifiziert wird“. Šatunovskij betont, dass in Sätzen dieses Typs die Neutralisierung der Unterschiede zwischen *мочь* und *сможь* „auf Kosten der Aufhebung der Präsomption der Möglichkeit der Wahl in Sätzen mit *сможет* P zu tun“ erfolgte⁵⁴¹. Es gibt aber auch andere Fälle von Neutralisierung. In diesen erfolgt sie aus anderem (entgegengesetzten) Grund (und ist nicht verbunden mit der Aufhebung (Ablösung) der Präsomption der Wahlmöglichkeit, P zu tun), nämlich aufgrund des Vorhandenseins „der Information im Kontext von *может* zur Wahlmöglichkeit seitens C, P zu tun: *Я рад, что мог вам помочь = смог*“⁵⁴². Wir erinnern uns, dass dasselbe Beispiel auch in der Arbeit von Bulygina/Šmelev zur Illustration eben dieses Phänomens der Neutralisierung der Bedeutungen herangezogen wurde⁵⁴³.

Fassen wir nun die Ansichten I.B. Šatunovskijs in einer Übersicht zusammen:

⁵⁴⁰ Hier gilt: „повторяющееся и, шире, неактуальное P выражается глаголами НСВ (в том числе специализированными на выражении повторяющегося действия формами НСВ глаголов движения: *летать, ездить* и т.д.)“ [Šatunovskij 1996:215].

⁵⁴¹ Šatunovskij 1996:214f.

⁵⁴² Ebd. S. 215

⁵⁴³ s. Bulygina/Šmelev 1997:224. Liest man jedoch über diese zahlreichen Fälle der „Neutralisierung von Bedeutungen“, stellt man sich unwillkürlich die Frage über die tatsächliche Existenz einer solchen Homonymie und konkret darüber, warum ein Sprecher manchmal eine Entscheidung zugunsten von *мочь* und manchmal von *сможь* trifft.

Das Verb мочь im Sytem der Modalität von I.B. Šatunovskij.

Объективная Möglichkeit

Distinktive Merkmale: typisches Ausdrucksmittel ist das Verb мочь, auf syntaktischer Ebene: geht in die Proposition ein

Im Kontext eines von C kontrollierbaren P.

Может1

Im Kontext kontrollierbarer P ist die Bedingung, unter deren Erfüllung P stattfindet, die Auswahl von P durch das Subjekt.

Distinktiver Zug dieser Bedeutung: **Absolute Möglichkeit verbindet sich mit relativer Notwendigkeit**: „in allen Welten, wo: C wählt P – P.“

Varianten:

aktuell (gilt für alle Bedeutungen von может)

(A) *С может1аP* = 'wenn: C wählt P, dann wird P sein'.

Он может сыграть с вами в шахматы.

usuell (darunter auch Möglichkeit als Charakteristikum)

(Б) *С может1бP* = 'wenn: C wählt P, dann P' = 'immer, wenn: C wählt P, dann P'.

Он может играть в шахматы»

Он может ударом кулака быка убить

typisches Ausdrucksmittel: das Verb **умеет**.

Typisierter Gebrauch (Protobedeutung) von может1

1) innere Möglichkeit oder Fähigkeit

С может1 P = „C ist so beschaffen, dass wenn: C wählt P, dann P“

Он может поднять 100 кг./играть в шахматы...

typische lexikalische Indikatoren dieser Bedeutung von *может1*:

способен, способность, в состоянии, в силах...

умеет

*in seltenen Fällen wird diese Bedeutung von *мочь1* durch Prädikative wiedergegeben: **можно; нельзя**

Вам нельзя курить

Без воды можно прожить 3 дня

2) äußere Möglichkeit

С может1 P = „die Welt/Umgebung von C ist so beschaffen, dass wenn: C wählt P, dann P“: *Он может есть черную икру каждый день / идти куда хочет...*

typische lexikalische Indikatoren dieser Bedeutung von *может1*:

можно und нельзя (selbstständige Prädikative)

Здесь можно / нельзя купаться.

Im Kontext eines unkontrollierbaren P.

Может2

Im Kontext unkontrollierbarer P, das Subjekt von *может* ist in diesen passiv. (Unter anderem in der Bedeutung **Möglichkeit als Charakteristikum**)

Рыбы могут2 жить только в воде;

Мост может2 выдержать нагрузку в 100 тонн.

(= 2. modifizierte Behandlung nach Zalaznjak/Padučeva)

Может3

Im Kontext unkontrollierbarer P, keinerlei Bedingung, von der die Realisierung von P abhängt, wird angegeben.

Varianten:

aktuelle (Möglichkeit)

Он может проснуться

usuelle (wird als indirekte Charakterisierung von C oder der es umgebenden Umstände verwendet)

Эта проза может увлечь читателя

(= 3. modifizierte Behandlung nach Zaliznjak/Padučeva)

Может4

Im Kontext unkontrollierbarer P, kann in der Bedeutung eines Quantifikators verstanden werden – „einige, in manchen Fällen“

P ist unkontrollierbar, und es wird keine andere Bedingung, von der die Realisierung von P abhängt, angegeben; P besitzt nicht-aktuellen, unkonkreten Charakter; P wird ausgedrückt mit einem Verb im unvollendeten Aspekt (oder einem zusammengesetzten Prädikat im unvollendeten Aspekt mit der Kopula *быть* im unvollendeten Aspekt); das Modalverb steht im Präsens:

Эти животные могут быть безумно красивы.

(= „quantifizierende“ Bedeutung bei Zaliznjak/Padučeva und „nichtmodalisierte“ Bedeutung bei Bulygina/Šmelev.)

Im Kontext eines teilweise durch C kontrollierbaren P**Может1,3**

Mit teilweise kontrollierbarem P des Typs *заснуть, понять*.

‘[C wählte P] und (bis jetzt) nicht P; [(im Weiteren) ist möglich P, und möglich nicht P]’

Он может1,3 выиграть этот матч, если хорошенько подготовится.

Смочь**Может5**

Subjektive Möglichkeit.

Distinktives Merkmal: kann nicht im kommunikativen Fokus stehen und der Negation unterliegen.

Typische Indikatoren: Schaltwörter: *может быть, возможно*

Die Spezifik der kontextuellen Beziehungen der epistemischen und der objektiven Bedeutung in Abhängigkeit von der Zeitkategorie:

1) immer Synkretismus der Bedeutung: **epistemische** + und in größerem oder kleinerem Maße **objektive**.

Gegenwart (Tempus)

nähert sich am stärksten der rein subjektiven, epistemischen Bedeutung von *может* in Konstruktionen der Art *C может* + synchronischem unvollendetem Aspekt in aktuell-dauernder

Bedeutung (dabei ist P unkontrollierbar oder wird als unkontrollierbar verstanden, insofern es aus Sprecherperspektive betrachtet wird)

Он может сейчас быть на работе...

Synchronische Vergangenheit (Tempus)

wenn P durch den unvollendeten Aspekt ausgedrückt wird und nach Semantik und Kontext als auf die Situation der Möglichkeit folgend verstanden werden kann, wird der Satz mit *мог* epistemisch verstanden:

Княжеское достоинство могло означать и то, что от него [Кутузова] хотели отделаться»

2) Gegenüberstellung von objektiver und epistemischer Bedeutung

Retrospektives Präteritum

Петька мог и соврать

3) Synkretismus mit Dominante der objektiven Bedeutung.

Futurum

(es dominiert die objektive Bedeutung von 'может', die aber immer durch eine gewisse epistemische „Schattierung“ begleitet wird):

Он может3(5) приехать сюда;

2.2.4.3. Ebene der Modalität.

Ein völlig neues Kapitel in der Arbeit von I.B. Šatunovskij, die „Ebene der Modalität“, verlangt die Analyse teilweise desselben Materials, aber aus anderer Perspektive. Das Merkmal der Kontrollierbarkeit / Unkontrollierbarkeit, das bei der bisherigen Systematisierung des Materials bestimmend war, wird von anderen Merkmalen überlagert. Das Bild wird damit verständlicherweise bedeutend komplizierter. Doch gerade dieses Kapitel überschneidet sich an vielen Stellen mit den in unserem Abriss besprochenen Arbeiten. (Wir sehen uns mit der unvermeidlichen Aufgabe konfrontiert, ein ergänzendes Bedeutungsschema für das Verb *мочь* zu entwerfen. Oder besser gesagt, in zusammenfassender, schematischer Form zusammen mit den Beispielen andere Parameter, die zur Analyse des hier interessierenden Materials hilfreich oder sogar notwendig sind, herauszuschreiben. Wie man sieht, wird das Bild der Bedeutungen des Verbs *мочь* immer komplizierter und komplizierter, und es erscheint fast unmöglich, eine einheitliche, alles umfassende schematische Darstellung der Bedeutungen von *мочь* zu erstellen.)

Bei I.B. Šatunovskij wird die objektive Modalität, wie traditionell üblich, in eine absolute und eine relative aufgeteilt: „Absolute Modalitäten hängen nicht von irgendwelchen Bedingungen ab. Äußerungen, die eine Bedeutung relativer Möglichkeit/Unmöglichkeit/Notwendigkeit haben, teilen mit, dass P unter einer bestimmten Bedingung Q möglich/unmöglich/notwendig ist. Das semantische Schema von Sätzen relativer Modalität ist folgendes: Wenn Q, dann möglich/unmöglich/notwendig P. Beispiele: *Если сосуд нагреть, он может лопнуть*; [...] Wir unterstreichen eine prinzipielle Besonderheit relativer Modalität:

der Umstand Q, der eine Vielzahl zu betrachtender Alternativen („möglicher Welten“) schafft, auf der relative Modalitäten fußen, ist unreal, hypothetisch, insofern er eine Bedingung ist. Eine realisierte Bedingung hört auf, eine Bedingung zu sein und verwandelt sich in eine wirkende Ursache, einen Faktor⁵⁴⁴

I.B. Šatunovskij führt die folgende Hilfsterminologie ein:

„Antezedent“ – „Ursache“; „Konsequent“ – „Wirkung, Folge“.⁵⁴⁵

Abhängig davon, was primär und sekundär ist, trifft der Autor folgende Unterscheidung: Ist die logische Bedingung der Antezedent, d.h. die logische Ursache, und der Konsequent, d.h. die logische Folge, das Mögliche/Unmögliche/Notwendige, nennt I.B. Šatunovskij die ontologische Modalität solchen Typs „konventionelle“ Modalität (условная модальность), z.B.: *Если сосуд нагреть, он может лопнуть*⁵⁴⁶. Šatunovskij schlägt vor, die relative Modalität des zweiten Typs „ganz vorläufig“ „teleologische“ Modalität zu nennen: „Телеологическая модальность «инвертирует» условную модальность. Логическим условием в предложениях, выражающих телеологическую модальность, является консеквент (потенциальное следствие); возможным/невозможным/необходимым является антецедент. Например: *Дрожжи можно заменить стаканом пива или сметаны*“⁵⁴⁷.

Darauf folgt ein Unterkapitel, das für meine Untersuchungen hilfreicher ist als das vorherige, wenn es auch in vielem auf diesem fußt. I.B. Šatunovskij bemerkt, dass im Kreis der Modalitäten jene Modalitäten einen besonderen Platz

⁵⁴⁴ Šatunovskij 1996:216

⁵⁴⁵ „Относительная модальность, как она выражается в языке, распадается на два вида в соответствии с направлением «причинной» (в весьма расширенном смысле) обусловленности: (1) от Q к P или (2) от P к Q. О причине в точном смысле этого слова говорить не приходится прежде всего потому, что причина [...] это актуальный, действующий фактор, вызывающий актуальное, реальное последствие, в то же время в условиях предложения и P, и Q ирреальны. То, что выражается в предложениях этого типа, можно назвать «потенциальной причиной» - это то положение вещей, которое, в случае реализации P и Q, будет трактоваться как причина, и – в общем и типичном случае, но не обязательно – предшествует другому положению вещей, которое соответственно можно назвать «потенциальным последствием. [...] Другая причина, по которой здесь нельзя говорить о причине в полном смысле, заключается в том, что понятие причины включает в себя идею необходимости последствия и таким образом не может быть приложено к тем случаям, когда связь между P и Q возможна или невозможна“ [Šatunovskij 1996:217].

⁵⁴⁶ s. ebd.

⁵⁴⁷ Ebd. Wobei der Autor Sätze mit teleologischer Modalität abhängig von der Kontrollierbarkeit bzw. Unkontrollierbarkeit von P in zwei Typen aufteilt: „В предложениях первого типа P (а тем самым и Q) является контролируемым. Вслед за Г. Фон Вригтом, назовем модальность этого типа «технической», ср. У Г. Фон Вригта: техническое долженствование «означает, что то или другое нужно (сделать), чтобы было (обеспечено, получено) что-то еще». В предложениях второго типа (оставим его без особого названия) P является неконтролируемым. При этом Q может быть как неконтролируемым...; так и контролируемым“ [Šatunovskij 1996:218].

einnehmen, die unmittelbar mit der Auswahl von C zu tun haben (und nur mittelbar, durch die Auswahl, mit P, welches als Ergebnis dieser Auswahl stattfindet): **die Modalitäten der Auswahl.**

„Die Modalitäten der Auswahl“ teilen sich in unterschiedliche Arten auf, je nachdem, welche Bedingung (welcher Faktor) die Auswahl von C beschränkt: „Eine der wichtigsten Modalitäten der Auswahl ist die deontische Modalität. Die Bedingung, welche die Auswahl von C einschränkt, ist in diesem Fall die Übereinstimmung von P mit in der menschlichen Gesellschaft bestehenden Normen, Regeln oder Gesetzen“⁵⁴⁸.

Innerhalb der deontischen Modalität werden, abhängig von der Art der Regel, nochmals detailliertere Modaltypen unterschieden: ein ethischer oder moralischer: „P ist ethisch möglich, wenn in einigen – oder wenigstens einer – der ‚möglichen Welten‘, die den moralischen Normen entsprechen, gilt: C wählt P [und in einigen – oder wenigstens einer: wählt nicht]“; ein offizieller: „Quelle jener Beschränkungen, die dem Kreis der ‚möglichen Welten‘ auferlegt sind, können neben ‚ungeschriebenen‘ ethischen Normen [...] niedergeschriebene, offiziell fixierte Regeln unterschiedlicher Art sein“⁵⁴⁹.

Wobei die deontischen Modalitäten, die aus dem Auferlegen der einen oder anderen „schriftlichen“ Beschränkungen resultieren, zugleich auch ethische Modalitäten sein können, insofern als, wie Šatunovskij meint, „Gesetz, Ukas, Anordnung, Schwur usw. mit moralischen Normen übereinstimmen und insofern überhaupt die Beachtung von Gesetzen und die Unterwerfung unter Anordnungen von Obrigkeiten als eine moralische Norm angesehen werden“⁵⁵⁰.

Später, bei der Analyse des empirischen Materials, werden wir uns unausweichlich mit dem Problem des Verhältnisses des Kindes zu geschriebenen und ungeschriebenen Gesetzen konfrontiert sehen. Erinnern wir uns in diesem Zusammenhang an die Studie von T.V. Bulygina und A.D. Šmelev, wo es heißt, dass die alethische Möglichkeit im pragmatischen Sinn nicht nur durch Aussagen über die deontische Möglichkeit (das Erlaubtsein), sondern auch in Aussagen über die deontische Unmöglichkeit (das Verbotensein) oder umgekehrt über die Notwendigkeit (das Gebotensein) einer Handlung übermittelt wird⁵⁵¹. **Eine häufige Frage, auf die ich im Laufe meiner Untersuchungen eine Antwort zu finden hoffe, lässt sich so formulieren: Wie wird im Bewusstsein eines Kindes ein solches Alltagsphänomen aufbereitet, dass Regeln (Verbote) existieren, bei deren Verletzung eine Handlung trotzdem stattfindet – also deontische Möglichkeiten, und solche Regeln, bei deren Missachtung eine Handlung grundsätzlich unmöglich ist.** I. B. Šatunovskij schreibt mit einem Verweis auf Searle über die Verschiedenartigkeit von durch Regeln bedingter Modalität, genauer über die Existenz einer Opposition von regulativen und konstitutiven Regeln: „Регулятивные правила регулируют дея-

⁵⁴⁸ Šatunovskij 1996:219

⁵⁴⁹ Ebd.

⁵⁵⁰ Ebd. 220

⁵⁵¹ s. Bulygina/Šmelev 1997:217.

тельность, существовавшую до них, - деятельность, существование которой логически независимо от существования правил. Конститутивные правила создают (а также регулируют) деятельность, существование которой логически зависимо от этих правил. [...] Деонтические модальности вытекают из регулятивных правил. В случае деонтических модальностей Р как таковые имеют место и тогда, когда правила нарушаются. Так, если кто-то курит там, где курить нельзя, он все-таки курит. (Wir erinnern an eine im Artikel von T.V. Bulygina und A.D. Šmelev zitierte Bemerkung Krivins über die Hinweisschilder «Не курить» im Theater⁵⁵² - I.K.) В то же время действия, обусловленные конститутивными правилами, как, например, ходы в шахматной игре [...] просто не могут быть сделаны не по правилам, ибо в таком случае не будет самих действий. Для Р этого типа правила формируют «внешнюю» абсолютную возможность⁵⁵³.

I.B. Šatunovskij fährt fort: „Neben den Beschränkungen, welche der Auswahl von C durch Regeln auferlegt sind, sind Beschränkungen außergewöhnlich häufig, die durch Erwägungen des Nutzens und Schadens (des Guten und Bösen) für C bedingt sind. Beschränkungen, die durch solche Erwägungen hervorgerufen werden, sind so natürlich, dass sie sich für C von selbst verstehen, und ihr Vorhandensein meistens einfach nicht bemerkt wird.“⁵⁵⁴

Das Problem „der Vorstellungen des Kindes von Nutzen und Schaden“ für es selbst sind auch für die Untersuchungen in der vorliegenden Arbeit von Bedeutung.

Für die letzte Art der Modalitäten der Wahl schlägt I.B. Šatunovskij die Bezeichnung „utilitäre Modalität“ vor. Sie steht, seiner Meinung nach, einer der Arten von „teleogischer“ Modalität nahe, nämlich der „technischen Modalität“⁵⁵⁵.

Šatunovskij unterstreicht jedoch den grundsätzlichen Unterschied zwischen utilitärer und technischer Modalität. Die technische Modalität ist eine relative. Die Modalitäten der Auswahl aber, zu denen auch die utilitäre zählt, „bilden ein etwas höheres Niveau, bauen sich auf“ über der absoluten Möglichkeit (= haben die absolute Möglichkeit zur Präsumption)⁵⁵⁶. Auf diese Weise nehmen die Modalitäten der Auswahl eine Zwischenstellung zwischen der absoluten und der relativen Modalität ein⁵⁵⁷.

⁵⁵² s.ebd.

⁵⁵³ Šatunovskij 1996:220

⁵⁵⁴ Ebd. S.221

⁵⁵⁵ s. ebd.

⁵⁵⁶ Ebd. S. 222.

⁵⁵⁷ „Постольку, поскольку моральные нормы, законы, правила и т.п., а также интересы и т.п. человека представляются или являются реально действующими факторами, модальности выбора представляют собой разновидности абсолютной модальности, отличающиеся от других видов характером обуславливающего или препятствующего Р объективного фактора (ср. наличие силы vs наличие закона: *Он может поднять 100 кг.* (выделено нами И.К.) – *Он может обратиться в суд*). С другой стороны, хотя правила должны выполняться, они все-таки, как известно, (на некотором ином уровне) могут и

Es sei hier angemerkt, dass für ein Kind Regeln dieser Art häufig ihre Relativität verlieren und „ohne Vorbehalt“ als absolute anerkannt werden. Manchmal jedoch erkennt auch ein Kind ihre Bedingtheit. Wann und in welchen Fällen dies geschieht, ist eine besondere Frage. Im Zusammenhang mit dieser Anmerkung sei zur Illustration eine Situation angeführt, deren Zeugin ich wurde: Während eines Spaziergangs mit zwei gleichaltrigen Mädchen kamen wir an ein Grundstück, das mit Absperrband eingefasst war. Eines der Mädchen weigerte sich strikt weiterzugehen, das andere beachtete es gar nicht. Das gleiche wiederholte sich, als wir zu einem teilweise eingerissenen Zaun kamen. Für das erste Mädchen war es unmöglich, durch den zerstörten Zaun oder über das mit Band abgesperrte Territorium zu gehen, während das zweite dies ohne Zögern tat, weil es in ihrem Regelsystem kein entsprechendes Gesetz gibt.

I.B. Šatunovskij merkt an, dass, „auch wenn keine speziellen formalen Indikatoren für die Modalität der Wahl existieren, dennoch eine „negative“ formale Besonderheit der Modalitäten der Wahl die folgende ist: diese kann nicht mit den Wörtern *возможно* und *невозможно* ausgedrückt werden; die deontische, utilitäre etc. Möglichkeit und Unmöglichkeit werden im Russischen (neben anderen Arten der objektiven Möglichkeit und Unmöglichkeit) durch die Wörter *можно* und *нельзя* bezeichnet“⁵⁵⁸.

Abriss der Darstellung der Ebenen von objektiver Modalität:

I. Absolute

II. Relative (abhängig von Q)

konventionelle (logische Bedingung ist potentielle Ursache)

Если сосуд нагреть, он может лопнуть; ...

„teleologische“

P ist kontrollierbar (technische)

*Дрожжи можно заменить стаканом пива или сметаны
необходимо, надо, нужно*

P unkontrollierbar

Для того, чтобы сделать рагу из зайца, надо иметь зайца

не выполняться; хотя человек обычно руководствуется своими интересами, он все-таки может в принципе ими и пренебречь. И в этом смысле, если учесть это обстоятельство, то соблюдение законов, правил, учет интересов и т.п. является не фактором, но условием, о котором точно не известно, будет ли оно выполняться, и определенная на круге альтернатив, ограниченном этим условием, модальность является относительной“ [Šatunovskij 1996:225].

⁵⁵⁸ Ebd. S. 222

III. Absolute / relative Modalitäten der Wahl

Lexikalische Modifikatoren: *можно* und *нельзя*

1. deontische

1) *ethische*

2) Quelle der Einschränkungen, die dem Kreis der „möglichen Welten“ auferlegt wird

a) niedergeschriebene Regeln

b) Anordnungen und Regeln, die gesellschaftlich akzeptiert sind

c) Schwüre, Versprechungen

2. **utilitäre** (die Einschränkungen der Auswahl beruhen auf Vorstellungen von Nutzen und Schaden).

Я не могу пойти в кино, я должен готовиться к экзамену.

Zum Abschluss dieses Kapitels über die Arten von Modalität und bevor er zur Beschreibung von „Notwendigkeit“ übergeht, fügt I.B. Šatunovskij eine Art philosophisch-linguistischen Exkurs ein, der den absolut-relativen Arten von Modalität gewidmet ist. Er schreibt: „все они так или иначе связаны с человеком, есть результат деятельности его воли и ума. Человек жаждет знать, что будет – для того, чтобы жить и выжить. Поэтому он стремится максимально сузить сферу грозной неопределенности, неизвестности, найти закономерность, необходимость в океане случайностей и установить ее там, где это возможно – в сфере действий людей. Устанавливая, по соглашению с другими людьми, разнообразные, самого разного уровня правила, получая и отдавая приказы и распоряжения, давая обещания и клятвы, и т.д., и т.п., человек связывает свободную волю – свою и других людей, получая взамен возможность предвидеть действия других и рассчитывать свои действия. Но окончательно и бесповоротно связать волю человека невозможно, равно как невозможно найти абсолютную закономерность. Сквозь сплетенную умом и волей «паутину» гармонии и порядка всегда просвечивает хаос. И вот этот «стык» между умом и волей человека, пытающегося найти и / или учредить во вселенной строгий порядок, и подрывающими его усилия хаотическими движениями мироздания отражают абсолютно-относительную модальность. [...] основным, исходным понятием в области абсолютно-относительной модальности является необходимость («долженствование», как она обычно называется в этой сфере). Именно в необходимости, в определенности нуждается человек, и именно ее он стремится постичь или достичь, формулируя и устанавливая правила и законы“⁵⁵⁹. **Ich füge hinzu, dass ein Kind der Gewissheit in noch höherem**

⁵⁵⁹ Šatunovskij 1996:226. Vgl. mit dem Gedanken Nikolaevas, die schreibt, dass in „linguodemagogischen Äußerungen“ die Schaffung einer allgemein anerkannten Norm stattfindet, d.h. „einer Meinung, die einen sozial kompakten Raum gestaltet“ [Nikolaeva 1988 156]. Sie versteht auch die Probleme der Autoritäten und der Verfahren, die das kollektive Bewusstsein bilden, als „Phantommitglieder eines Soziums“ (womit grammatische Formen „der Unbe-

Maße bedarf als ein Erwachsener. Aus den zitierten Ausführungen wird deutlich, mit welcher Art linguo-psychologischen Problemen wir uns im Weiteren bei der Analyse der Kindersprache konfrontiert sehen werden, lernt doch das Kind die „Regeln“ unserer Welt selbst erst kennen. Und wie stark sein Streben nach „Harmonie“ ist, und wie diese Harmonie beschaffen ist und wie sie sich zum kindlichen „Egoismus“ verhält, sind Fragen, denen wir unausweichlich begegnen werden. Und ich wage zu behaupten, dass das Kind „Harmonie“ besitzt; sie ist das rettende kindliche Ideal, wenn „nichts unmöglich und alles möglich ist“, und dieser kindliche Optimismus zeigt sich auf allen Ebenen, darunter auch auf der sprachlichen, was in der vorliegenden Arbeit auch bewiesen werden soll. Erinnern wir uns in diesem Zusammenhang der Worte K.I. Čukovskijs: „На ребенка ежедневно обрушивается такое количество путаных, отрывочных знаний, что, не будь у него этой благодатной тяги к преодолению хаоса, он еще до пятилетнего возраста непременно сошел бы с ума“⁵⁶⁰.

2.3. Abschließende Bemerkungen zum theoretischen Teil.

Da es wenig aussichtsreich erscheint, das Unvereinbare in Übereinstimmung zu bringen, d.h. die vier oben analysierten Systeme in eines überführen zu wollen, beschränken wir uns darauf, Parallelen aufzuzeigen. Und wenn auch die Versuchung, zu einer „Harmonie“ zu gelangen, üblicherweise groß ist, und einige Bereiche des Chaos' bereits aufgeklärt zu sein scheinen, genügt es schon, sich dem nächsten Artikel zum hier interessierenden Themenkreis zuzuwenden, und es eröffnen sich neue und wieder neue – nicht „Galaxien“ oder „Zonen des Chaos“, so doch unserer Sichtweise nach komplizierte Ornamente, so dass man sich fragen darf, ob deren allgemeine Gesetzmäßigkeit dem menschlichen Geist überhaupt zugänglich ist. Und dies entspricht gerade dem Wesen der Sprache als fortwährender Tätigkeit: „Как много разнообразных параметров ни удалось бы нам освоить в рамках структуры, каждый новый случай употребления языка будет выдвигать перед нами новую игру факторов, прежде в таком виде никогда не встречавшуюся и требующую все новых усилий для ее системного объяснения“⁵⁶¹. Die immer weiter führenden Verkomplizierungen und Verzweigungen eines jeden sprachlichen Strukturmodells sind unvermeidliche Prozesse, und es finden diese Verkomplizierungen offenbar kein Ende⁵⁶².

stimmtheit und der Verallgemeinerung“ zur Ergänzung sozialer „linguodemagogischer Funktionen“ verbunden sind). Sie alle erfahren in unterschiedlichem Maße eine Beleuchtung im Fortgang der vorliegenden Arbeit.

⁵⁶⁰ Čukovskij 1965:60

⁵⁶¹ Gasparov 1996:101

⁵⁶² Vgl. das folgende, ebenfalls von Gasparov aufgegriffene Thema: „«То, что говорящим дано в качестве простого и непосредственного знания, в структурирующей перспективе выступает как сложнейший многоступенчатый алгоритм, при помощи которого говорящий субъект якобы переходит от абстрактной схемы к ее индивидуальному вопло-

Vgl. dazu auch die Darlegungen Wittgensteins zur logischen Ordnung als „idealer Möglichkeit“, die kein unmittelbares Korrelat zur real vorhandenen Erfahrung ist⁵⁶³.

Wenn im frühesten Stadium der Arbeit am theoretischen Material noch Hoffnung bestand, ein einheitliches, alle Phänomene umfassendes System der Bedeutungen wenigstens des Verbs *мочь* zu schaffen (ganz zu schweigen von einer Systematisierung des gesamten Konglomerats der Bedeutungen „Möglichkeit/Unmöglichkeit“), ein Art „Matrize“, die sich mit relativer Leichtigkeit über das empirische Material legen ließe, so habe ich mich im Fortgang der Analyse von diesem allzu kühnen Vorhaben abgewandt – der ganzen Vielgestaltigkeit des beschriebenen Material ein einheitliches Gewand zu schneiden⁵⁶⁴. Dies macht unsere Aufgabe zugleich komplizierter. Und wir haben es insofern noch mit einem Idealfall zu tun, als alle hier analysierten Arbeiten von Wissenschaftlern stammen, die in verwandten Traditionen stehen und sich einer relativ übereinstimmenden Terminologie bedienen. Jede dieser Arbeiten birgt wertvolle und originelle Beobachtungen. Ihr Abriss hat gezeigt, auf welche Akzente und Parameter bei der Analyse mancher Beispiele die Aufmerksamkeit zu richten und was für den Versuch einer Systematisierung des Materials unbedingt zu berücksichtigen ist. Wir werden alles oben Gesagte als geglückte Fragmente betrachten, die uns zu größerer Einsicht führen und für die uns gestellten Ziele von hinreichender Genauigkeit sind.

Eines der wesentlichen Ergebnisse dieses Kapitels sind die deutlich gewordenen Parallelen: Hin und wieder haben wir ähnliche oder gar identische Beispiele gefunden, die von Aufsatz zu Aufsatz gewandert sind und der Illustrierung der einen oder anderen modalen Bedeutung dienen. Darunter nur selten Fälle einer übereinstimmenden Behandlung und wesentlich häufiger bedeutende Abweichungen entsprechender Beschreibungen. Doch auf der Grundlage dieser Beobachtungen ist es jedenfalls möglich, das eigene Material zusammenzustellen

щению в речи; причем никакая степень сложности такого алгоритма не позволяет учесть все бесчисленные факторы, которые должны были бы действовать при каждом его воплощении. Лишь искусственное, стилизованное представление того, что мы в действительности наблюдаем в речи, – представление из которого произвольно изымается целый ряд компонентов, без которых речь попросту не существует, – позволяет создать иллюзию, что инвариантные структурные категории и абстрактные правила операций с ними действительно работают, то есть действительно дают результаты, приблизительно адекватные языковой практике говорящего“ [Gasparov 1996:101].

⁵⁶³ Zitiert nach Gasparov: [Gasparov 1996:220].

⁵⁶⁴ Außerdem muss man Gasparov zustimmen, wenn dieser schreibt: „Дело, однако, не только в необычайной сложности системы, которую приходится построить, если мы хотим хотя бы приблизиться к той степени успеха, с которой говорящим удается справляться с языковым материалом. Я полагаю, что отображение языка в качестве стабильной структуры, или хотя бы в качестве феномена, в основе которого лежит стабильный структурный каркас, неадекватно в принципе, в качестве стратегии языкового поведения – независимо от того, насколько получаемая на этом пути картина языка пригодна для практической реализации и насколько она правдоподобна в качестве модели языковой деятельности“ [Gasparov 1996:56].

und zu analysieren. Gerade die Unterschiede in der Behandlung ähnlicher Beispiele werden sich produktiv nutzen lassen. Die oben festgestellten Abhängigkeiten untereinander werden es ermöglichen, jedes konkrete, für die Analyse ausgewählte Beispiel von verschiedenen Seiten zu beleuchten, was sehr nah an seine „absolut“ wahre Erläuterung heranführen wird.

Ich werde bei der Analyse zu den Beschreibungsmethoden greifen, die sich bei vergleichbaren Kontexten in den theoretischen Arbeiten, auf die ich mich stütze, finden. Gibt es in den Arbeiten mehrere vergleichbare Kontexte, beziehe ich mich auf diese, auch wenn sie in der Betrachtungsweise voneinander abweichen können. Das terminologische Instrumentarium, das ich nutzen werde, ist deshalb zwangsläufig nicht durchweg homogen, ist aber in jedem Fall in der Russistik allgemein anerkannt. Um Verständnisschwierigkeiten zu vermeiden, werde ich in der Analyse immer wieder auf den theoretischen Teil meiner Arbeit verweisen, wo die entsprechenden Definitionen zu finden sind.

Die von mir für die Arbeiten zusammengestellte Übersicht der Bedeutungen machen das teilweise sehr umfangreiche und vor allem außerordentlich informationshaltige Material der Theorie übersichtlicher und praktisch anwendbar.

Mir scheint, dass im Ergebnis der kritischen Analyse der angeführten Artikel die wesentlichen Probleme berührt wurden, die mit der semantischen Natur des Modalverbs *мочь* und einiger anderer Modifikatoren von „Möglichkeit“ im Zusammenhang stehen. Damit ist es nun möglich, mit Blick (und gestützt) auf das Gesagte zur Beschreibung des empirischen Materials und damit zum eigentlich originellen Teil dieser Arbeit überzugehen.

Es sei noch angemerkt, dass ich für die Organisation des Sprachmaterials bei der Analyse die Termini **objektive (alethische vs. deontische)** vs. **subjektive** Modalität verwenden werde. Die Entscheidung, in diesem Bereich der Arbeit von Bulygins/Šmelev den Vorrang zu geben, begründet sich eher subjektiv als objektiv, weil im Grunde genommen alle hier vorgestellten Arbeiten gleichermaßen geeignet wären. Dass A.D. Šmelev mein Lehrer war, hat meine linguistische Sichtweise in vielem beeinflusst.

3. Praktischer Teil. Bearbeitung des empirischen Sprachmaterials.

3.1. Erster Altersabschnitt – (3,5) 4,5 bis 5 Jahre.

3.1.1. Die alethische Möglichkeit. Vom Unwillen zur Unmöglichkeit. Das Lexem *не могу* in der Kindersprache. Aktualität/Usualität.

„А. Я не хочу! В. Давай через «не хочу» //,
А. Я не могу! В. Ну сделай через «не могу» //”⁵⁶⁵

Zu Beginn des Beobachtungszeitraums war das Alter der Informanten:

Danila S. (3,5 Jahre), Danila K. (3,11), Salome K. (4,5), Maša A. (4,10), Daša V. (6,10).

Wenn im Laufe des dritten Entwicklungsjahres eine starke Bevorzugung des Wortes *хотеть* durch das Kind ins Auge fällt, so kann man hinsichtlich *могу* bemerken, dass es in diesem Alter seltener vorkommt. Dies macht sich besonders mit dem „Aufblühen“ des Lexems *могу* ab ca. 5 Jahren bemerkbar. Hierbei war schon in der Sprache der Kinder von 3-4 Jahren ein Übergewicht von *могу* mit Negation gegenüber *могу* ohne Negation zu beobachten⁵⁶⁶. Die Tendenz, *могу* mit Negation öfter als *могу* ohne Negation zu verwenden, ist auch für die Sprache erwachsener Träger der russischen Sprache statistisch geprüft und nachgewiesen⁵⁶⁷. Allerdings ist der Unterschied bei diesen nicht so auffallend wie bei den Kindern.

Was aber hebt die Negation auf, wenn sie sich mit *могу* verbindet?

Wenn das Lexem *могу* die Idee der Alternative in sich birgt, alternativer Welten, von denen in einigen (oder wenigstens einer von diesen) P⁵⁶⁸ stattfindet und in einigen (oder wenigstens einer) P nicht stattfindet, so wird durch die Negation (*не могу*) die Idee der Alternative aufgehoben, und es erscheint Eindeutigkeit: „P ist unmöglich, wenn P in allen möglichen Welten fehlt (= zu nicht P gibt es keine Alternative)“⁵⁶⁹. Dass ein Kind von Anfang an *не могу* mit größerer Sicherheit verwendet als *могу*, zeugt meiner Ansicht nach davon, dass es den Beg-

⁵⁶⁵ Beispiel von A.V. Znadvorova [Znadvorova 2003:386].

⁵⁶⁶ Ergebnisse der Untersuchungen von Stephany für das Englischen: zuerst ‘want to’; ‘have got to’ und ‘have to’ als nächste ‘can’, ‘will’ (allerdings meist zunächst in der negierten Form *can’t*, *won’t*; s. auch McNeill 1974 und Ramge 1975.

⁵⁶⁷ s. „Theoretischer Teil“ (im Weiteren abgekürzt t. T.) S. 67f.

⁵⁶⁸ Im Folgenden steht „P“ nach Bulygina/Šmelev und Šatunovskij als Bezeichnung für „Situation“.

⁵⁶⁹ s. t. T. S. 101.

riff der Unmöglichkeit, der in gedanklicher und bildlicher Hinsicht an sich auch nicht einfach⁵⁷⁰, aber immer noch bestimmter ist als der kompliziertere, die Idee der Alternative umfassende Begriff der Möglichkeit, eher begreift. Mit anderen Worten, ein Kind versteht die **Implikation** der Negation, die in *мочь* **selbst** enthalten ist, nicht gleich, weil es ihm schwerfällt, das gleichzeitige Vorhandensein positiver und negativer Ergebnisvarianten (Varianten der Entwicklung von Ereignissen) zu durchdenken, im Bewusstsein zu halten und auszudrücken, sie einander gegenüberzustellen und zu gewichten⁵⁷¹.

Für den frühesten Altersabschnitt ist der Fall von Danila K. (3,11) besonders interessant. In seiner Sprache konnte man den konsequenten Gebrauch der Phrase

1) *Не могу я* anstelle von *не хочу я*

beobachten.

Bei Adamzik werden ähnliche Fälle des Gebrauchs von „*kannich*“ anstelle von *will nicht* beschrieben⁵⁷².

Oficerova bemerkt in der Periode des dritten Entwicklungsjahres ihrem Wesen nach ähnliche Fälle des zielgerichteten Gebrauchs von *не умею*, вместо *не хочу* beim Kind: „убедить таким образом маму сделать что-то вместо себя“⁵⁷³. Man vergleiche diesen raffinierten kindlichen Kniff mit der nicht geringeren List der Eltern: wenn diese im frühen Input dazu neigen, die Situation ihrer Unlust in eine Situation der Unfähigkeit zu verwandeln, indem sie zum Kind anstelle von *нельзя* „*я не умею это делать*“ sagen⁵⁷⁴.

Meinem Eindruck nach erfolgte die Ersetzung der Bedeutung des Unwillens durch die Bedeutung der Unmöglichkeit absolut bewusst und mehr noch – zielgerichtet: Das Kind benutzte den Unterschied der Bedeutungen für seine Ziele. Es hatte bereits verstanden, dass in der Wahrnehmung der Erwachsenen *не хочу* eine kindliche Laune ist, *не могу* ein ernstes (sogar unüberwindliches) Hindernis.

⁵⁷⁰ s. bei Gasparov: „Любопытные черты присущи образному отклику на отрицательные выражения. Мир образных представлений неспособен прямо передать отрицательную или условную модальность, так же как к этому неспособны живопись или музыка. Поэтому образный отклик на отрицание по необходимости имеет положительный характер, то есть содержит отображение той ситуации, наличие которой отрицается. Однако образная картина приобретает в этом случае «иероглифическую» размытость и затемненность. [...] Это суггестивное ускользание картины и служит образным воплощением ее негативной модализованности“ [Gasparov 1996:252].

⁵⁷¹ Nebenbei sei erwähnt, dass *не хочу* offensichtlich ebenfalls früher und massiver erscheint als *хочу* (s. dazu ausführlicher in der Einleitung). Vielleicht lässt sich in diesen Fakten in gewissem Maße eine Gesetzmäßigkeit finden?

⁵⁷² Adamzik 1985:25

⁵⁷³ Oficerova 2007:108,110

⁵⁷⁴ Oficerova 2007: 113

Während der Unwillen etwas zu tun an sich eine ganz und gar kontrollierbare (aktive, nur von C abhängige), personozentrische Handlung ist, ist die Unmöglichkeit (als Negation der Möglichkeit in **ontologischer, alethischer** Bedeutung⁵⁷⁵) eher „feindlich“ gegenüber C⁵⁷⁶.

Hierbei ist, während der Unwillen sowohl bei kontrollierbaren als auch unkontrollierbaren P angewandt werden kann, **die Unmöglichkeit nur im Kontext unkontrollierbarer (oder teilweise kontrollierbarer) P anzuwenden** (vgl. die Ideen Šatunovskijs)⁵⁷⁷.

Es gibt zweifellos einen Zusammenhang zwischen den Begriffen des Wunsches und der Möglichkeit. Vgl. z.B. in der „Theorie“: über das Vorhandensein der Bedeutung des Wunsches in der Semantik von *мочь*⁵⁷⁸, s. auch bei I.B. Šatunovskij über die Wechselbeziehungen von Wille (≈Wunsch) und Möglichkeit⁵⁷⁹.

Eine Tendenz, während des 3. Lebensjahres *wollen* durch *können* zu ersetzen, beobachtet H. Ramge bei seinen Informanten⁵⁸⁰.

Meiner Ansicht nach impliziert die Phrase des Jungen: *P wird nicht kontrolliert durch C (mich)*⁵⁸¹; *C (Ich) ist passives, des eigenen Willens beraubtes Subjekt der Handlung.*

Ich bin nicht in der Lage, das von mir Verlangte zu realisieren.

Wobei nicht konkretisiert wurde, ob das Hindernis zur Realisierung von P in inneren (Mangel an Können, intellektuellen/physischen Fähigkeiten) oder äußeren Umständen liegt, was offensichtlich daran liegt, dass die Quelle (der Grund) des Hindernisses in der konkreten kommunikativen Situation weder für das Kind noch für den durch die Form der Weigerung in die Sackgasse geführten Erwachsenen von Belang ist. Wichtig ist nur, dass im Fall der Verwendung von *мочь* mit Negation „der Satz einen bekräftigenden und hinreichend bestimmten Sinn erhält: ‘es gibt Hindernisse’ – jetzt ist schon unwichtig, welche“.⁵⁸²

⁵⁷⁵ Unter den Bedingungen der deontischen Möglichkeit ergibt sich ein anderes Bild: vgl. z.B. *Я не могу это сделать, потому что это нарушало бы мои нравственные принципы. = Не хочу.*

⁵⁷⁶ s. t. T. S. 75.

⁵⁷⁷ s. t. T. S. 111.

⁵⁷⁸ s. t. T. S. 74f.

⁵⁷⁹ s. t. T. S. 108.

⁵⁸⁰ „Wenn man nun die einzelnen Äußerungen, die mit *können* verbunden sind, anschaut, stellt man fest, dass *können* durchaus nicht nur die semantische Funktion hat, die es im standardsprachlichen System hat, nämlich eine Fähigkeit oder einer Möglichkeit auszudrücken, sondern dass sehr häufig, bei oberflächlicher Betrachtung durchaus als Ausdruck der Fähigkeit oder des Erlaubten interpretierbar, in Wirklichkeit damit nichts anderes als die eigene Handlungsabsicht ausgedrückt wird. „Ich kann das haben“, meint schlicht und einfach: „Ich will das haben.“ Ramge 1987:139

Über die voluntative Funktion von *können* s. auch bei Cron-Böngeler 1985:257.

⁵⁸¹ Zur Frage von Kontrollierbarkeit vs. Unkontrollierbarkeit s. t. T. S. 66f., 108, 110f.

⁵⁸² s. t. T. S. 67.

Es entsteht der Eindruck, dass das angeführte Beispiel ein klarer Beweis dafür ist, dass das Kind die Implikation der Kontrollierbarkeit/ Unkontrollierbarkeit von P (der Situation) in der Sprache versteht: Träger der ersten Bedeutung ist das Lexem *xomemь* mit Negation, Träger der zweiten – *he moyь*.

Das oben Gesagte scheint der zuvor von mir geäußerten Behauptung zu widersprechen, dass für ein kleines Kind nicht-kontrollierbare P nicht existieren. Es ergibt sich jedoch die Frage, welcher Art diese Kontrollierbarkeit tatsächlich ist – eine absolute oder eine relative? Besser, welches **Maß an Absolutheit der Unmöglichkeit** in der Welt eines Kindes besteht⁵⁸³.

Es scheint wenig wahrscheinlich, dass für ein Kind die Vorstellung eines extremen Maßes an Unmöglichkeit, Unausweichlichkeit oder **Unkorrigierbarkeit** eines negativen Ausgangs der Ereignisse charakteristisch ist. Der Optimismus eines Kindes, der Glaube an die **Möglichkeit des Unmöglichen**, die unbegrenzten Möglichkeiten eines Erwachsenen oder ein Wunder ist meines Erachtens bedeutend stärker⁵⁸⁴.

Einem kleinen Kind wird in der Regel von den Erwachsenen vermittelt und anfangs durch seine Lebenserfahrung bestätigt, dass für Möglichkeiten/Fähigkeiten in der das Kind umgebenden Welt eine Entwicklungstendenz vom *he moyь* (*he ymeю*) zum *moyь* (*ymeю*) existiert⁵⁸⁵. Das Kind betrachtet diese Tendenz von der Unmöglichkeit zur Möglichkeit verallgemeinernd, d.h. nach seinem Verständnis kann auch das **absolut** Unmögliche, das **prinzipiell** Unmögliche möglich werden⁵⁸⁶. Dieses Thema wird noch einmal im Kapitel über das kindliche Spiel berührt werden.

In der Welt des Kindes bedeuten unkontrollierbare P (gleichgültig, ob das Hindernis äußeren oder inneren Ursprungs ist): durch mich (das Kind) nicht kontrollierbare P, d.h. meine (kindlichen) Möglichkeiten (Fähigkeiten) sind für eine Realisierung jetzt noch unzureichend, was aber nicht heißt, dass ein Erwachsener nicht in der Lage ist, die Situation zu ändern, oder nicht schließlich ein Wunder geschehen kann.

Somit haftet, meiner Meinung nach, dem Begriff der Unmöglichkeit in seiner Ontogenese das Merkmal der Relativität (der nicht äußersten Absolutheit) an, welche einerseits die Bedeutung schafft: „das Hindernis ist derzeit für mich unüberwindbar, und deshalb ist ein positiver Ausgang der Situation unmöglich“, und andererseits: „aber ein positiver Ausgang kann als Resultat des Handelns mir freundlich gesinnter Kräfte eintreten“.

Wenn wir zum Fall von Danila K. zurückkommen (die bewusste Ersetzung von *he xocy* durch *he moyь*), so können wir ihn ein geschicktes Ausnutzen der Sprache durch das Kind zur Erreichung eines gewünschten Resultats nennen. Der

⁵⁸³ Zur Frage, inwieweit etwas **absolut** sein kann, s. t. T. S. 111.

⁵⁸⁴ Zur optimistischen Weltsicht des Kindes vgl. K.I. Čukovskij.

⁵⁸⁵ s. t. T. S. 67.

⁵⁸⁶ Gerade diese Eigenart kindlicher Weltanschauung war z.B. für A. Platonov reizvoll.

Erfolg dieser Versuche ist damit verbunden, dass es einem Kind mitunter gelingt, auf diese Weise das Wissen der Erwachsenen um die absolute Unmöglichkeit und ihre skeptische Einstellung gegenüber Wundern auszunutzen. Ungeachtet seiner unbestreitbaren „Cleverness“ ist dieses kindliche Vorgehen allerdings bei weitem kein Einzelfall. Nicht zufällig ergibt sich in der Kommunikation von Kindern und Erwachsenen jener typische Dialog, der als Epigraph über dieses Kapitel gestellt wurde. Wobei in diesem der erwachsene Teilnehmer gar nicht auf die Idee kommt darüber nachzudenken, in welcher Form sich das Kind seiner Aufforderung entzieht. Jede Antwort wird als kindliche Laune verstanden. Wir erinnern daran, dass Erwachsene von einem kleinen Kind selten etwas tatsächlich Unmögliches verlangen.

Ich will ein Wort zur formalen Seite von *не могу* im frühesten Kindesalter sagen. Meine Beobachtungen bestätigen, dass *не могу* früher und häufiger als andere persönliche Formen erscheint, wie von mehreren Autoren auch für andere Sprachen beobachtet wurde⁵⁸⁷.

Im frühesten Alter sind bereits Kontexte folgender Art charakteristisch:

2) E. – Слезай с забора!

D.S. – *Я не могу.*

E. – *А зачем забирался туда.*

3) S. – *Не могу я залезть.* (Als Antwort auf die Aufforderung des Erwachsenen, daher die Postposition des Subjekts in der 1. Pers.)⁵⁸⁸

Ich möchte den Leser auch auf die Melodik der Aussprache der uns hier interessierenden kommunikativen Fragmente hinweisen, darauf nämlich, dass die Phrase (das kommunikative Fragment) *не могу я* mit gedehnter, weinerlicher Intonation ausgesprochen wurde, im Gegensatz zu *я не могу*, das sehr entschieden klang. In ihrer Grundlage sind die Fälle 1), 2) und 3) ähnlich: *не могу* wird zur Übermittlung der Bedeutung objektiver alethischer Unmöglichkeit verwendet: der Realisierung von P stehen mehrer physische Hindernisse (äußerer oder innerer Art) im Wege⁵⁸⁹. Und wie im Beispiel 1) ist in 2) und 3) nicht bis zuletzt klar, ob es sich tatsächlich um die Bedeutung der Unmöglichkeit oder einen verschleierte Unwillen handelt.

Während uns in den vorhergehenden Beispielen das potenzielle Hindernis⁵⁹⁰ unbekannt ist, wird es in den folgenden vom Kind ausdrücklich formuliert:

⁵⁸⁷ S. z.B. Stephany für das Englische und H. Ramge für das Deutsche.

⁵⁸⁸ Über die Wortfolge in modalen Äußerungen s. Stoljarova 1992:91.

⁵⁸⁹ vgl. Smoczyńska: „One of the earliest uses of the modal verb *może* is that of expressing inability, especially when referring to the child's own physical inability to do something, stated in the context of asking for help...(70) *Nie mogę flaszeczki! (I can't (open) the bottle)*” [Smoczyńska: 1993:164].

⁵⁹⁰ s. t. T. S. 71.

- 4) S. – *Я моей бабе X. не могу сказать. Она ничего не поймет.*
(Die deutsche Großmutter spricht nicht Russisch.)

- 5) E. – *Покажи, где у тебя царапинки.*
M. – *Не могу показать, потому что они у меня под штангами.*

Wie aus den oben angeführten Beispielen deutlich wird, ist die syntaktische Ordnung in den Sätzen mit *не могу* unterschiedlich: mit *я* und mit *не могу* in der Anfangsposition im Satz, mit dem Personalpronomen bei und getrennt von der persönlichen Verbform, als persönliche Verbform an sich und mit dem Infinitiv des Grundverbs (im vollendeten Aspekt).

Alle zitierten Beispiele enthalten *не мочь* als Träger von alethischer Modalität, aktueller (konkreter oder einmaliger) in der Terminologie von A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva. P ist nach Šatunovskij's System aktuell. Wir können sie auf die von diesem definierte Bedeutung *можем*¹ beziehen (in Beispiel 4), mit der (äußeren) Protobedeutung von „Möglichkeit“ in Beispiel 5).

Die Bedeutung der alethischen, aktuellen **Möglichkeit** erweist sich im Alter von 3-4 Jahren als noch nicht fixiert. Ohne aus deren Fehlen eine Sensation machen zu wollen, lässt sich doch mit Bestimmtheit von einer spürbar geringeren Häufigkeit von Fällen von „Möglichkeit“ in der Sprache 3-4-jähriger Kinder im Vergleich mit Fällen von „Unmöglichkeit“ sprechen. Nach Auffassung von W. Girke erklärt sich dieses Phänomen durch das bedeutende Übergewicht der Kenntnisse eines Erwachsenen über die Welt im Verhältnis zu den Vorstellungen über die außersprachliche Welt beim Kind. Auf diese Weise erscheint *не могу* als eine Reaktion kindlichen „Widerstands“ gegen eine für das Kind neue Vorstellung aus der Welt erwachsener „Erlebnisse“ und *я могу* umgekehrt als immer aus der sehr beschränkten Welt eigener „Erlebnisse“ des Kindes gegriffen⁵⁹¹.

Ich möchte an dieser Stelle auch einen Gedanken von Officerova aufgreifen, die, indem sie *мочь* als Realisator der modalen Situation des Versuchs betrachtet, das Überwiegen von *мочь* mit Negation gegenüber *мочь* ohne Negation wie folgt erklärt: „По нашим наблюдениям, в детской речи наиболее частой вербализации подвергается не сам процесс попытки, а его отрицательный результат в процессе совершения попытки (положительный результат получает выражение значительно реже“⁵⁹².

Übrigens konnte ich ein ähnliches Phänomen auch in Bezug auf die Bedeutung der alethischen usuellen Unmöglichkeit beobachten. Auch diese kommt in dem von mir gesammelten Material nicht vor. Das bedeutet natürlich nicht das völlig-

⁵⁹¹ Aus einem Gespräch mit Prof. W. Girke.

⁵⁹² Officerova 2007:116

ge Fehlen derselben in der Sprache von 3-4-jährigen Kindern, bezeugt jedoch eindeutig ihren seltenen Gebrauch im entsprechenden Alter.

Wie verhält es sich nun mit der usuellen Bedeutung der objektiven Möglichkeit im frühen Alter?⁵⁹³ In dem Material, das für diese Arbeit zur Verfügung stand, kommen Fälle objektiver Möglichkeit in usueller Bedeutung erstmals ab ca. 4,5 Jahren vor. Bis zu dieser Zeit ist das Interesse eines Kindes nicht am Erwerb irgendwelcher nützlichen Fähigkeiten überhaupt (usuell), sondern an der konkreten (Un)Möglichkeit des Gewünschten vollkommen verständlich.

Erste Versuche, eine usuelle Bedeutung auszudrücken, können etwa so aussehen:

6) S. – Я думаю, Маша умеет лучше плавать, потому что у нее быстрее был круг. (Das Kind meint, das Maša von ihren Eltern früher einen Schwimmreifen bekommen hat.)

Wir haben hier einen Fall des Gebrauchs von *умеет*, das ein lexikalischer Modifikator der Bedeutung *может* I in seiner usuellen Variante⁵⁹⁴ oder ein typischer Indikator der so genannten „erworbenen Möglichkeit“ ist⁵⁹⁵. Diese Bedeutung bringt eine innere usuelle Möglichkeit (Fähigkeit) zum Ausdruck, die das Wissen von C, wie P zu tun ist, sowie die Übung, P zu tun, voraussetzt⁵⁹⁶. *Умеет* kommt, wie I.B. Šatunovskij meint, nur mit kontrollierbaren P vor⁵⁹⁷. Über eine Bedeutung der Alternativität, die für *мочь* grundlegend ist, kann im Fall von *уметь* nicht gesprochen werden. Jedoch ist der Kontext 6) keine ganz „reine“ Illustration der Bedeutung einer „inneren Möglichkeit als Charakteristikum“. Meiner Ansicht nach geht es im Fall 6) eher um einen Vergleich erworbener Fähigkeiten („умеет лучше“) als im eigentlichen Sinne um ein inneres Charakteristikum von X.

Ich möchte anmerken, dass der in der Sprache der Erwachsenen typischste und verbreitetste Fall einer usuellen Bedeutung bei 3-4-jährigen Kindern von mir gar nicht festgestellt wurde. Ich meine den Fall, wenn das Verb *мочь* physische Fähigkeiten von X zur Voraussetzung hat: *Х может двадцать пять раз подтянуться на перекладине*⁵⁹⁸.

Die Bedeutung eines inneren Charakteristikums kann im Russischen auch mit Hilfe des vieldeutigen *мочь* wiedergegeben werden. Welche Art von Alternativität zeigt sich dann in einer entsprechenden Aussage?

In meinem Material findet sich folgendes Beispiel:

⁵⁹³ Zu dieser Bedeutung s. z.B. t. T. S. 79.

⁵⁹⁴ s. t. T. S. 114.

⁵⁹⁵ s. t. T. S. 78, 86.

⁵⁹⁶ s. t. T. S. 114.

⁵⁹⁷ s. t. T. S. 114.

⁵⁹⁸ Bsp. Aus den Aufsätzen von Bulygina, T.V.; Šmelev, A.D. und Šatunovskij, I.B.

7) S. – *От него могут маленькие дети умирать.* (Über giftige Erbsen.)

Der Satz ist sehr nah an dem Beispiel aus der Arbeit I.B. Šatunovskijs *Эта проза может увлечь читателя*. In diesem Fall zeigt sich die Bedeutung *может*³, bei der auf keine Bedingung hingewiesen wird, von der die Realisierung von P in seiner usuellen Variante abhängt, die als indirekte Charakterisierung von C benutzt wird. Vgl. auch mit der unserer Auffassung verwandten „modifizierten Erläuterung 2“ bei Zaliznjak und Padučeva – mit demselben Beispiel wie bei Šatunovskij und der Erklärung, dass in diesem Fall der Gegenstand P selbst die Idee der Möglichkeit beinhaltet: distinktives Merkmal – der Satzgegenstand X ≠ dem Subjekt, das die Situation P kontrolliert⁵⁹⁹. Vgl. auch das Beispiel aus der „Theorie“: die durch physische Eigenschaften des Subjekts bedingte Möglichkeit: *Их яды могли сказываться мгновенно и могли действовать исподволь*, in ihrer aktiv-qualitativen Variante⁶⁰⁰. Die Implikation der Aussage 7) ist meines Erachtens nicht: „дети могут умирать, а могут и остаться в живых“, wo die Alternative in der Kompetenz von X (der Kinder) liegt, sondern: „он очень опасен, он плохой, не трогай его“. D.h. die Alternative ist hier nur fiktiv, nur mit unserer Gewohnheit verbunden, sie *мочь* immer zuzuschreiben. Betrachten wir das Beispiel näher, bemerken wir außerdem, dass die Implikation, wie ich sie oben formuliert habe, wahrscheinlich nicht die einzige ist. Vermutlich will das Kind mit diesem Satz seinem Gesprächspartner noch etwas anderes mitteilen.

Betrachten wir, um zu verstehen, was gemeint ist, das nächste Beispiel:

8) S. – *Если поднимешь (чашку), то можно самой облиться.*

Dieses Beispiel ist in mehr als einer Hinsicht interessant. Im System I.B. Šatunovskijs würde ich ihn folgendermaßen einordnen: „Typisierter Gebrauch (Protobedeutung) von *может* 1 (äußere Möglichkeit; *С может* 1 P = „Die Welt / Umgebung um C ist so beschaffen, dass, wenn: C wählt P, dann P“⁶⁰¹).

Dabei ist P kontrollierbar, was lexikalisch im ersten Teil des Satzes mit Hilfe eines Konditionalsatzes klaren Ausdruck findet. Das eigenständige Prädikativ *можно* dient in diesem Fall der Wiedergabe der Bedeutung der Möglichkeit des Erreichens eines nicht gewollten Resultats, einer äußeren Möglichkeit⁶⁰². Es sei übrigens darauf hingewiesen, dass wir hier einen frühen Fall des Ausdrucks einer unpersönlichen Bedeutung vor uns haben⁶⁰³. (Es ist ein zufällig richtiger Gebrauch von *можно*, der sich zu einem wesentlichen Teil der Zitathaftigkeit

⁵⁹⁹ s. t. T. S. 68.

⁶⁰⁰ s. t. T. S. 83.

⁶⁰¹ s. t. T. S. 114, s. auch schematische Darstellung.

⁶⁰² s. t. T. S. 82, 114f.

⁶⁰³ s. t. T. S. 114f.

der Kindersprache verdankt. Über ein bewusstes Verständnis der unpersönlichen Bedeutung kann im Alter von 3-4 Jahren noch nicht die Rede sein.)

Die Implikation der Gesamtaussage ist folgende: „Wenn du die Entscheidung triffst und die Handlung vollziehst (die Tasse nimmst), dann schaffst du damit eine Situation der Möglichkeit, die mit größter Wahrscheinlichkeit zu einem für dich unangenehmen Resultat führt“. Hinter dieser Bedeutung stehen, meiner Ansicht nach, nicht nur alternative Welten, sondern der Mensch mit seiner Fähigkeit, Bedingungen für äußere Alternativen und folglich auch die Möglichkeit eines für ihn selbst unerwünschten Ausgangs zu schaffen.

Wie schon weiter oben angemerkt wurde, ist der Grad der Wahrscheinlichkeit eines unangenehmen Ausgangs der Situation nach der allgemeinen Bedeutung der Aussage sehr groß, und im Verhältnis von dem Menschen „freundlich“ und „feindlich“ gesonnenen Kräften in den alternativen Welten überwiegen deutlich letztere. Die Aussage ist de facto identisch mit: *Если поднимешь (чашку), то сама обольешься*, insofern die kommunikative Aufgabe des Kindes nicht in der Konstatierung der Möglichkeit, sondern im **Rat** oder der **Warnung** besteht. Ähnlich verhält es sich auch im vorhergehenden Beispiel, das man ebenfalls als Warnung, nicht die betreffenden Erbsen zu essen, bewerten kann.

Daher möchte ich die Überlagerung der Bedeutung der Alternativität in Fällen des frühen Ausdrucks der objektiven alethischen usuellen Möglichkeit (Beispiele 7, 8) zeigen und sie als Tendenz betrachten⁶⁰⁴.

Die kommunikative Situation des Rates bringt uns zur deontischen Modalität.

⁶⁰⁴ H: Ramge beobachtet bei seinem Material, dass sich beim Kind eine Fähigkeit zur Differenzierung zwischen dem Bestehen einer Absicht und dem Bestehen einer Möglichkeit als Handlungsalternative schon am Ende des dritten Lebensjahres zeigt. Ramge 1987:142

3.1.2. Deontische Möglichkeit.

3.1.2.1. Familiensprache. Ihre grundlegenden Merkmale.

„Можно?“

Не позволяют, потому что грешно, нездорово, некрасиво, потому что он слишком мал, потому что не позволяют, и конец.

И тут не все ясно и просто. Подчас что-нибудь вредно, когда мама сердится, а подчас позволяют и малышу, раз отец в хорошем настроении или гости“⁶⁰⁵

Die Evolution der deontischen Möglichkeit (wovon man, meiner Ansicht nach, sprechen kann) in der Sprache eines Kindes ist mit der wichtigen Frage der Sozialisation des Menschen verknüpft, seiner Verinnerlichung der Gesetze zwischenmenschlicher Kommunikation einerseits (personozentrische deontische Möglichkeit) und gesellschaftlicher Normen andererseits (soziozentrische deontische Möglichkeit)⁶⁰⁶.

Das wesentliche kommunikative Milieu bleibt für ein Kind lange Zeit die Familie. Auch außerhalb derselben lebt es noch lange nach den Gesetzen der Familie⁶⁰⁷. Die Bedeutung des familiären Sprachusus kann man kaum überschätzen. Dies nötigt uns, einige Anmerkungen über die Besonderheiten der sprachlichen Kommunikation innerhalb der Familie als kleiner Referenzgruppe zu machen⁶⁰⁸.

Aus der Sicht der Sozialisation der Persönlichkeit gehört die Familie zu den sogenannten **ursprünglichen** sozialen Gruppen: „В первичных группах формируется отношение человека к жизни и к людям, происходит усвоение им основных нравственных норм. Оценки и ценности, характерные для той

⁶⁰⁵ Korčák 1991: 36, zitiert nach Zanadvorova 2003:401.

⁶⁰⁶ s. H. Ramge 1987:148; vgl. ebenso: „*müssen, dürfen und sollen* tendieren in Phase IV (Ende des 3. – Anfang des 4. Lebensjahres – I.K.) zu kennzeichnen, was der andere tun (oder nicht tun) soll, und zwar bei steigender Verwendung von *ich will* und *ich möchte*; d.h. insgesamt beginnt sich hier eine Differenzierung in eine Fremddomäne abzuzeichnen, die an bestimmte Modalverben gebunden ist“. H. Ramge 1987:146.

⁶⁰⁷ Mit Gleichaltrigen kommuniziert ein Kind hauptsächlich im Prozess des Spiels, dem ein eigenes Kapitel gewidmet sein wird.

Auch die Rolle von Kinderbüchern darf nicht unterschätzt werden. Texte, die einem Kind vorgelesen und von diesem auswendig gelernt werden, sind zweifellos eine wichtige Quelle für Bedeutungen sowohl alethischer als auch deontischer Möglichkeit.

⁶⁰⁸ „Человек является одновременно членом нескольких социальных групп, однако нормы и ценности этих групп не всегда совпадают. [...] В этом случае индивид часто отдает предпочтение нормам и ценностям той группы, с которой он чувствует себя связанным наиболее тесно и мнением членов которой особенно дорожит. Такая группа называется референтной“ [Krysin 1989a: 80].

или иной первичной группы, обычно служат членам этой группы своеобразным ориентиром в их поведении и деятельности⁶⁰⁹.

Ich führe die wesentlichen Züge der Familiensprache auf, die heute von Forschern unterschieden werden.

1) Jedes Familienmitglied hat seine Rechte und Verpflichtungen. Grob lassen sich vier familiäre Untersprachen unterscheiden:

„1) муж – жена; 2) родители > маленькие дети; 3) маленькие дети > родители; 4) дети (братья, сестры) – дети.

Каждое из указанных видов взаимодействия будет отличаться своим набором жанров, тематическим диапазоном. Набор речевых средств во многом определяется выбором темы⁶¹⁰. Dabei sind die thematischen Prioritäten in der Welt eines Erwachsenen und eines Kindes natürlich vollkommen verschieden, was zu häufigem Missverstehen von Kindern durch Erwachsene führt. A.B. Zanadvorova illustriert den Konflikt „kindlicher“ und „erwachsener Themen“ sehr anschaulich mit einer Gedichtzeile von A. Barto: „Говорю я ей про *птичку*, а она мне – про *пальто*“⁶¹¹.

2) Da es Erwachsene für ihre direkte Verpflichtung halten, Kinder zu **erziehen**, führt dies unausweichlich zu Konflikten: „Даже в интеллигентных семьях, где родители чаще задумываются о методах воспитания детей и, в частности, осознают важность выбора речевых средств, общение с детьми редко обходится без конфликтов“⁶¹². Für diese Ziele verfügen Erwachsene über ein ganz spezifisches Repertoire an Überredung und Drohungen: „*Давай кушай / ну! Ложечка за маму / за папу...; А ну давай кто быстрее кашу съест //; Ешь кашу / а то белый гномик рассердится!* (считается, что манную кашу приносит белый гномик, а гречневую – черный); *А ну не капризничай а то щас Бармалей придет заберет тебя (щас дяде тебя отдам; щас без тебя уйду и сиди тут один)* и т.п. К несколько подросшим детям начинают предъявлять различные требования, давать инструкции, делать выговоры, замечания»⁶¹³.

Ein weiteres, mit der Erziehung verbundenes Moment ist jenes, dass kleine Kinder keine Handlungsfreiheit besitzen, womit ich meine, dass sie bei den Eltern

⁶⁰⁹ Krysin 1989a:79. Mit der Zeit kommt das Kind in Kontakt mit anderen Referenzgruppen. Es beginnt sich der der Normen und Werte unterschiedlicher sozialer Gruppen bewusst zu werden und zwischen ihnen auszuwählen, was zu Konflikten im Familienkreis führen kann: „При хороших гармоничных отношениях в доме для многих людей референтной группой является семья. Семья является первой референтной группой и для ребенка. Затем у ребенка появляются друзья, мнение и ценности которых становятся для него не менее (если не более) важными, чем семейные. Часто ребенок переносит в семью их стереотипы поведения. Это является частым источником конфликтов. Родители требуют переключения кода во внутрисемейном общении“ [Zanadvorova 2003:382].

⁶¹⁰ Zanadvorova 2003:384

⁶¹¹ s. ebd.

⁶¹² Ebd. S. 385.

⁶¹³ Ebd. S. 384 (Hervorhebung von I.K.)

„um **Erlaubnis** fragen müssen“⁶¹⁴. A.B. Znanadporova schreibt: „Дети часто просят разрешения у родителей на совершение действий, которые касаются только их личной сферы, ср.: *Мам / я без шапки пойду / ладно/ там плюс десять?*; (ребенку подарили на Новый год набор конфет) *Мам / можно я еще конфетку съем?* Мать. *Ну / одну только / ты сѣдня уже много (съел) //*“⁶¹⁵ (s. dazu auch T.V. Bulygina, A.D. Šmelev⁶¹⁶ und I.B. Šatunovskij, der insbesondere schreibt: „Сила, эффективность РА (речевых актов – I.K.) разрешений и запрещений проистекает из „превосходства“ Г, расположенного выше А в той или иной иерархии“⁶¹⁷). Zu den Redeakten der Erlaubnis und des Verbots s. im Weiteren die Analyse der konkreten Motivation.

3) In der Familie lernt das Kind, sich den ersten Regeln zu unterwerfen. Die riesige Anzahl von „Anfangsregeln“ wird durch häufige Inkonsequenz kompensiert. Die enorme Zahl ungeschriebener Familienregeln „ist eher eine theoretische Größe. Eltern verlangen keine strikte Einhaltung, schließlich ist eine Familie keine Kaserne. Sie können etwas manchmal zulassen, ein anderes korrigieren sie es, weisen zurecht. Deshalb wird die Menge an Forderungen häufig durch ihre nicht allzu strenge Geltung ausgeglichen“⁶¹⁸.

Es ist hinzuzufügen, dass ein Kind in der Familie mit zwei Fällen der tatsächlichen Befolgung der Regeln bei den Erwachsenen konfrontiert werden kann. Familien, in denen die Beachtung der Regeln nur vom Kind erwartet wird (vgl. z.B.: „Когда папа прольет чай, мамочка говорит: „Ничего“, а мне всегда попадает“⁶¹⁹) oder aber solche Familien, in denen die Eltern aus pädagogischen Gründen versuchen, das vom Kind Geforderte selbst „konsequent“ zu erfüllen, um „mit gutem Beispiel voranzugehen“. Eben deshalb herrscht in einer Familie ein „doppelter Standard“ in der Kommunikation: 1) mit kleinen Kindern und im

⁶¹⁴ Wobei sich innerhalb der Familie häufig die Situation ergibt, dass ein Elternteil, was die „Sanktionierung einer Handlung“ des Kindes wichtiger ist als das andere. Dass Papa etwas erlaubt hat, bedeutet noch nicht, dass auch Mama es gestattet, und ihre Erlaubnis ist in diesem Fall wichtiger. Ein Kind begreift sehr bald, welches „das kleinere Übel“ ist. Zur Illustration möchte ich einen Fall von Salome (6,9) anführen. Diese bittet die Großmutter, ihr eine Kassette anzuschalten, obwohl es schon sehr spät ist. Die Großmutter lehnt die Verantwortung ab und sagt, dass sie die Eltern fragen müsse. Sie geht, um zu fragen, und berichtet dann vom Verhandlungserfolg:

S. – *Что сказал папа?*

G. – *Что уже поздно и пора спать.*

S. – *А мама?*

G. – *Что можно.*

S. – *Тогда включай!*

⁶¹⁵ Znanadporova 2003:387

⁶¹⁶ s. t. T. S. 93.

⁶¹⁷ Šatunovskij 2000:319

⁶¹⁸ Znanadporova 2003:390

⁶¹⁹ Korčák 1991:16

Beisein von Kindern und 2) unter Erwachsenen. Allerdings bleiben die Versuche der Erwachsenen „besser zu erscheinen, als sie sind“ für Kinder ab einem bestimmten Alter nicht unbemerkt.

All dies demonstriert einem Kind anschaulich den tiefen Unterschied zwischen der alethischen und deontischen Bedeutung der Möglichkeit sowie die Hierarchie der Bedeutsamkeit, der Wichtigkeit innerhalb der deontischen Bedeutung selbst.

So beginnt ein Kind, wie wir uns im Weiteren anhand von Beispielen werden überzeugen können, ab einem bestimmten Alter für sich selbst ausgezeichnet zu unterscheiden, dass *нельзя* in deontischer Bedeutung nicht dasselbe bedeutet wie *нельзя* im alethischen Sinne der Möglichkeit, d.h. dass das, was verboten ist, nicht überhaupt unmöglich ist usw.

4) **Intimität** darf man als ein weiteres typisches Merkmal familiärer Kommunikation verstehen⁶²⁰: „Семья – место непринужденного общения, где человек имеет бóльшую свободу для проявления своей индивидуальности, в том числе и в языковом отношении, чем в других социальных группах, членом которых он является в течении своей жизни“⁶²¹.

Worüber und in welcher Weise man in der Familie sprechen kann, erscheint in der Kommunikation mit anderen häufig als unpassend und muss in **euphemistischer Form**⁶²² behandelt werden. Diese Eigenart wird sehr deutlich in einem Buch des bedeutenden polnischen Pädagogen Janusz Korczak beschrieben: „Есть желания, которые нельзя высказывать. Эти желания бывают двоякие: одни вовсе не следует иметь, а если уж они есть, их надо стыдиться; другие допустимы, но только среди своих“⁶²³.

5) Wissenschaftler beobachten in jüngster Zeit eine Tendenz zur selteneren Verwendung von Formen der Etikette innerhalb der Familie⁶²⁴. Diese Tendenz kann in Verbindung mit dem zuvor Gesagten als natürlich gelten: „Этикетная вежливость порой противоречит искренности. Во внутрисемейном общении искренность чаще предпочтительней вежливости. Нарушение этикета позволяет приблизиться к адресату. [...] Гипертрофированная вежливость в семье была бы неуместна и только затрудняла бы общение“⁶²⁵.

⁶²⁰ „При всем громадном различии между фамиллярными и интимными жанрами [...] они одинаково ощущают своего адресата в большей или меньшей степени вне рамок социальной иерархии и общественных условностей, так сказать "без чинов"“ [Bachtin M.M. 1979: 277].

⁶²¹ Znanadporova 2003:278

⁶²² Über den Prozess der Des-Euphemisierung unter den Bedingungen familiärer Kommunikation wird im nächsten Kapitel, das dem sechsten Lebensjahr gewidmet ist, die Rede sein.

⁶²³ Zit. nach Znanadporova 2003:391.

⁶²⁴ s. z.B. Bajkulova 1999:142.

⁶²⁵ Znanadporova 2003:389. Vgl. die „Normalität“ eines Falles des folgenden Typs: S. – *Мам, дай мне сиропчика*, wo der Imperativ anstelle eines Modalwortes mit der Bedeutung einer Bitte (Höflichkeitsform) benutzt wird.

Aber sind denn Eltern nur größerer Intimität zuliebe häufig unhöflich zu ihren Kindern? In der Regel „lässt sich der Umgang mit Kindern nicht in Begriffen der Höflichkeit charakterisieren. Wir können Kindern gegenüber **taktvoll** sein oder **nicht grob**, aber auch nicht **höflich**. Hier spricht man eher über den pädagogischen Wert einer Äußerung als über Höflichkeit“⁶²⁶. Weiter heißt es zu diesem Thema: „Парадокс грубого требования вежливости описан в книге Н.И. Формановской, см. [Формановская 1982], и в семье это не редкость. Даже просьбу, обращенную к ребенку, не характеризуют в терминах вежливости. Ср. О взрослом: *Я его вежливо попросил / а он разорался //*; о ребенке скорее скажут: *Я его по-хорошему попросил / а он разорался //* Частотны также директивы и замечания.

Именно тон часто служит основным маркером, показывающим коммуникативные намерения говорящего“⁶²⁷.

Ungeachtet unserer nicht seltenen eigenen Taktlosigkeit oder gar Grobheit gegenüber einem Kind verlangen wir von diesem höfliches Verhalten uns gegenüber, und ein Kind lernt daher sehr früh den richtigen Gebrauch von Höflichkeitsformeln: „Маленькие дети достаточно рано усваивают формальные лексические маркеры вежливости: *здравствуйте и до свидания, пожалуйста и спасибо, извини и прости, я больше так не буду, можно выйти из-за стола?* и т.п.“⁶²⁸.

6) Meiner Ansicht nach verwendet ein Kind einen Großteil der Ausdrücke mit den Wörtern *могу, не могу, можно, нельзя* etc. im Verbund eines in seinem Gedächtnis klar fixierten kommunikativen Fragments (KF) der Sprache (z.B. festliegende Höflichkeitsausdrücke) dem Erwachsenen zuliebe, ohne sie jedes Mal auf's Neue grammatikalisch und semantisch zu durchdenken: „индивидуальный речевой опыт всякого человека формируется и развивается в непрерывном и постоянном взаимодействии с чужими индивидуальными высказываниями. Этот опыт в известной мере может быть охарактеризован как процесс освоения – более или менее творческого – чужих слов (а не слов языка). Наша речь, то есть все наши высказывания [...], полна чужих слов разной степени чужести или разной степени освоенности, разной степени осознанности и выделенности“⁶²⁹.

⁶²⁶ Znanadvorova 2003:391

⁶²⁷ Ebd. S. 392.

⁶²⁸ Znanadvorova 2003:390. Der Begriff der Höflichkeit ist seinerseits eng mit dem Begriff des Takts, des taktvollen Umgangs verbunden: „Хотя и такт и вежливость имеют общие функции – проявить уважение к адресату, правила вежливости решают эту задачу более формально, демонстративно; *такт* же скорее нацелен на то, чтобы не обидеть, не задеть адресата, чем что-либо продемонстрировать“ [Znanadvorova, A.B. 2003: 360]. Es erweist sich, dass ein kleines Kind erstaunlich taktvoll sein kann. Mit sieben Jahren kommen z.B. solche herrlichen Formulierungen vor: die Großmutter tadelt die Enkelin dafür, dass es ihr an Sorgfalt fehlt, diese schägt der Großmutter ihrerseits höflich vor: *Шла бы ты на кухню*.

⁶²⁹ Bachtin 1986:460

7) Desselben Ursprungs sind, wie mir scheint, auch Fälle, in denen Kinder „erwachsen“ sprechen. R.M. Frumkina schreibt: „наличие в речи маленького ребенка «взрослых» оборотов [...] еще не свидетельствует о том, что ребенок может активно и свободно пользоваться этими конструкциями. До известного возраста это всего лишь штампы, неосознанные подражания речи взрослых“⁶³⁰. Dabei geht es nicht nur um einzelne „erwachsene“ Wörter, sondern sogar um ganze Genres in der Kindersprache, z.B. das Genre des Tadel in der Kindersprache: *Ну вот и нельзя так делать...* Nach den Regeln des Genres übernimmt das Kind die Rolle eines Elternteils⁶³¹. Der Tadel ist nicht das einzige erwachsene Genre bei Kindern: So können Eltern (und auch ältere Geschwister) von kleinen Kindern (ab 4-5 J.), die schon gelernt haben, „was sich gehört“, *Ratschläge*, *Warnungen* und sogar *Tadel* hören, und außerdem „erwischen“ Kinder nicht selten ihre Eltern bei der Verletzung jener Regeln, die sie ihnen selbst eingeschärft haben. Vgl. ein Beispiel aus der hier schon mehrfach zitierten Arbeit A.B. Znanadvorova: „(Тетя шьет на диване, подходит племянница (5 лет), видит, что коробка с иголками стоит на диване и чуть-чуть наклонена) *Ёнь / ты аккуратно / лучше на стол ставь или на какое-нибудь упорочное место // А то может рассыпаться / ты забудешь / ляжешь / и потом будет очень больно //*“, – und auch die Kommentierung: „Хотя взрослый и не считает ребенка более компетентным, в подобных ситуациях он нередко подыгрывает ему, позволяя выступить в роли Родителя. Это нормальный этап процесса социализации, позволяющий ребенку закрепить усвоенные им правила.“

Маленькие дети вообще занимают особое положение в семье, даже если отбросить крайние случаи, когда ребенок вследствие неправильного поведения родителей становится «маленьким тираном». Им позволяется бóльшая категоричность (но не грубость!) выражения, бóльшая свобода в высказывании негативной оценки взрослых, так наз. *детская непосредственность*⁶³².

So übernimmt also das Kind die Rolle eines Erwachsenen, und der Erwachsene geht in einer solchen Situation gewöhnlich auf das Spiel ein und übernimmt die Rolle des Kindes. Das Spezifikum dieses Spiels liegt darin, dass es nur für den

⁶³⁰ Frumkina 2003:128.

⁶³¹ „По-видимому, каждый человек располагает определенным, чаще всего ограниченным репертуаром состояний своего Я, которые суть не роли, а психологическая реальность. Репертуар этих состояний мы попытались разбить на следующие категории 1) состояния Я, сходные с образом родителей; 2) состояния Я, автономно направленные на объективную оценку реальности; 3) состояния Я, все еще действующие с момента их фиксации в раннем детстве и представляющие собой архаические пережитки. Неформально проявления этих состояний я называю Родитель, Взрослый, Ребенок“ [Берн 1992: 16-17, zit. nach Znanadvorova 2003:389].

⁶³² Znanadvorova 2003:399 (Hervorhebung von I.K.)

Erwachsenen ein solches ist, für das Kind jedoch nicht, und es versteht gewöhnlich nicht die Ironie des Erwachsenen.

Die Ratschläge von Kindern werden nicht ernst genommen, insofern die Kompetenzsphäre des Kindes enger ist als die des Erwachsenen, und die elementaren hierarchischen Beziehungen innerhalb der Familie offensichtlich sind. A.B. Zanadvorova bemerkt: „При общении с маленьким ребенком иерархическое превосходство взрослого очевидно и его не надо отстаивать, родитель в любой момент может одернуть ребенка. Он не обязан прислушиваться к его советам или выполнять его требования [...]. Даже совет, вторгающийся в личную сферу, может не вызвать закономерного протеста. Например, А. (племянница, тете) *Ань / тебе надо постричь ногти / смотри как отросли* // Б. *Да спасибо / постригу потом* // Через несколько дней диалог повторяется: А. *Ань / постриги ногти* // Б. (спасибо, без раздражения) *Ну ты знаешь / мне так больше нравится / так удобнее / если что-нибудь подцепить надо* // А. (недоуменно) *А-а / а у меня совсем пострижены*“⁶³³. „Erwachsene Genres“ sind ein unabdingbarer Teil des Spiels von Kindern untereinander, wo für alle Beteiligten das Prinzip „nur im Spiel“ («понарошки») gilt (dazu s. im Kapitel zum Spiel.)

8) Die Familiensprache hat dialogische Form. Der Auffassung von Anders folgend schreibt Elsen, dass sich „der Spracherwerb der Kinder zumindest teilweise als ein konstruktiv-interaktionistischer Prozess erklären lässt, in dem Eltern und Kinder gemeinsam und wechselseitig in ihren Dialogen Strukturen bilden und entwickeln“⁶³⁴.

Erforscher der Umgangssprache halten noch eine weitere wichtige formelle Besonderheit der Familiensprache fest, nämlich ihre enge **Verbindung mit der Situation**⁶³⁵. „Эта опора на конситуацию приводит к экономии речевых средств, эллиптичности высказываний“⁶³⁶.

Nach dieser Aufzählung der wesentlichen Besonderheiten der familiären Sprache kommen wir zur Analyse des Faktenmaterials, die wieder mit den Fällen der Negation beginnt.

⁶³³ Ebd. S. 399f.

⁶³⁴ Elsen 1999:17, entsprechend Anders 1982:188; ähnlich auch Kaltenbacher 1990.

⁶³⁵ s. auch Ramge 1987:148.

⁶³⁶ Zanadvorova 2003:281. Solcher Herkunft sind im nächsten Altersabschnitt die (zahlreichen) Fälle des kindlichen epistemischen *может* anstelle von *может быть*. Vgl. auch das Thema der Verbindung der Kindersprache mit der einfachen Umgangs- (Volks-) sprache im Abschlusskapitel dieser Arbeit.

3.1.2.2. Verbot. Das Lexem *нельзя* als Ausdruck deontischer (soziozentrischer und personozentrischer) Unmöglichkeit. Der Sprechakt des Verbots.

Спасибо / детям нельзя / ну мы сами съедим.

Die Analyse hat mit dem Lexem *нельзя* zu beginnen, weil dieses, ähnlich wie *не хотеть* und *не мочь*, in der untersuchten Periode wesentlich häufiger in der Sprache des Kindes zu beobachten ist als andere Fälle deontischer Möglichkeit (Unmöglichkeit)⁶³⁷.

Frühere Stadien der Entwicklung von *нельзя* beschreibt ausführlich Oficero-va⁶³⁸.

Die Tatsache, dass ein Kind in früheren Altersabschnitten nicht direkte, „performative“ Verbote und Erlaubnisformeln verwendet, sondern zum Bestand indirekter, standardisierter Verbots- und Erlaubniswendungen greift, wurde auch im Polnischen beobachtet⁶³⁹. Im Russischen greift das Kind ebenfalls nicht zu Lexemen wie *запрещаю*, *запрещено*, *разрешаю*, *не разрешаю*, sondern zu *можно* und *нельзя*. In einer Arbeit von M.Ja. Glovinskaja werden die Begriffe 'можно' und 'нельзя' der Erläuterung von Erlaubnissen und Verboten überhaupt zugrunde gelegt⁶⁴⁰. An und für sich sind diese „indirekten Verbote und

⁶³⁷ Auch Wiemer schreibt über die Reihenfolge des Erscheinens: „глагольная форма „can't“ опережает в появлении своё утвердительное соответствие. Причем эта форма выражает как «неспособность совершать то или иное действие», так и «запрет (т.е. отрицательные приказы)“ [Wiemer 1992:133-134].

⁶³⁸ Е.А. Oficeroва schreibt in ihrer Studie: „В пассивный лексикон ребенка лексическая единица *нельзя* входит довольно рано, что объясняется ранним появлением этого слова в инпуте: родители начинают употреблять его с момента первых самостоятельных действий ребенка – прежде всего с целью предостережения от возможной опасности. В родительских дневниках, описывающих ранние этапы развития ребенка (первый и второй годы жизни), часто встречаются записи: «понимает слово *нельзя*». Однако описать, каким образом усваивается его значение детьми раннего возраста, трудно: скорее мы можем констатировать наличие определенных реакций ребенка на употребление взрослым модального оператора *нельзя* в функции запрета и проследить возрастные изменения этих реакций. [...] Частотность самостоятельных употреблений модального оператора *нельзя* возрастает к концу третьего года жизни ребенка и после трех лет“ [Oficero-va 2004:193-194, 196].

Nach Beobachtungen derselben Autorin: „Дети научаются употреблять слово *нельзя* сравнительно поздно (позднее большинства лексем, составляющих начальный модальный лексикон, - *не надо*, *надо*, *можно*, *никак*). Для передачи общего смысла «ситуации запрещения» используются такие доступные им средства, как, например, протослова: В начальном лексиконе Вити О. в 1.02. протословом *ть* обозначались предметы, привлекающие его внимание, в частности - те, которые Вите *нельзя* было трогать“ [Oficero-va 2004:195]. Erste Aussagen mit *нельзя* hält die Autorin im Intervall von 1;5 bis 2;8 fest. [Oficero-va 2007:132]

Zum Lexem *нельзя* s. auch Murašova/Semuškina 2007:155-156.

⁶³⁹ vgl. Smoczyńska 1993

⁶⁴⁰ s. Šatunovskij 2000:323.

Erlaubnisformen“ semantisch komplizierter als „direkte“: „высказывания с *нельзя* и *можно* являются гораздо более широкими и диффузными актами: если *запрещаю* и *разрешаю* (*не разрешаю*) опираются только на личный авторитет и право Г, то *нельзя* и *можно* апеллируют или могут апеллировать одновременно и к каким-то общим моральным или юридическим правилам. И к утилитарным соображениям, и, среди прочего, к авторитету Г.“⁶⁴¹

Meiner Ansicht nach wird die Verständigungssituation durch mangelnde Korrektheit der Erwachsenen, die dazu neigen, ihre persönliche Kompetenz vom „*ich verbiete*“ (weil „*ich nicht will*“) unbegründet zum „*man darf nicht*“ zu erweitern, für das Kind noch komplizierter. Wie I.B. Šatunovskij im schon zitierten Artikel schreibt: „*Я запрещаю... (разрешаю, не разрешаю)* является само по себе произвольным актом, не требующих никаких дополнительных мотивировок (и поэтому часто вызывающим протест и избегаемым), в то же время *нельзя* (*можно*) предполагает ту или иную мотивировку, которая может быть эксплицирована в тексте. В этом смысле высказывание с *нельзя* является более сильным, веским актом, чем *запрещаю*, наверное, поэтому ребенку чаще говорят *нельзя*, чем *запрещаю*.“⁶⁴²

Es erhebt sich die Frage, wie tief die Bedeutung des Verbots, das im *нельзя* impliziert ist, d.h. der Grad des Sozialen und Personalen, vom Kind verstanden wird. Mir scheint, dass der Grad des Sozialen in Verboten von Kindern immer übertrieben verstanden wird, weil die Familie (die Eltern) bis dahin praktisch die einzigen Träger des Soziums für sie sind: in der kleinen Welt der Familie spiegeln sich die Gesetze der großen Welt wider, und die Autorität der Eltern wird vom Kind zur moralisch-gesellschaftlichen Autorität erweitert. Der kindliche Widerstand gegen den elterlichen Wunsch ist ein Widerstand gegen die Umwelt. Erst mit der Zeit, wenn das Kind Mitglied anderer sozialer Gruppen wird und in Kontakt mit „Nicht-Eltern“, d.h. anderen Erwachsenen tritt, die sich an „fremde“ soziale Verhaltensnormen halten, beginnt es zu lernen, den Bestand seiner Wünsche und Möglichkeiten zu erweitern oder zu verengen (abhängig von den Erziehungsmethoden in der Familie). Es wird entweder zum „Kämpfer für sein Recht“ in der Familie oder gewöhnt sich an zweifache Verhaltensformen: in der Familie und außerhalb.

⁶⁴¹ Šatunovskij, I.B. 2000:323; vgl. auch Smoczyńska: diese beobachtet, dass polnische Kinder zu *pozwolić* greifen, wenn sie jemandem über einen von einem Dritten durchgeführten Erlaubnis- oder Verbotsakt berichten [Smoczyńska 1993:162].

⁶⁴² s. ebd. S. 234. Meiner Ansicht nach ist *Нельзя!* auch „gewichtiger“ als ein Verbot, das mit *Hem!* Wiedergegeben wird. Ich werde jedoch ihre Unterschiede nicht ausführlich untersuchen, da das Thema des Vergleich von „Verbot“ und „Verneinung“ sehr umfangreich ist und eine gesonderte Betrachtung verdient.

Kehren wir jedoch zum Sprachmaterial zurück. In Sätzen mit *нельзя* hören wir besonders vernehmbar den Zitatcharakter der Kindersprache⁶⁴³.

Als Bestätigung der Tatsache, dass alle *нельзя* „vom Erwachsenen“ kommen, können meines Erachtens die beiden folgenden, Beispiele dienen:

- 9) (Die Großmutter schimpft mit der Enkelin. Und die Enkelin schimpft ihrerseits mit der Großmutter.)

S. – *Это ты виновата! Почему ты мне не сказала, что этого нельзя делать!* (Also: woher soll ich das wissen?)

- 10) M. – *Это мне нужно запомнить, что мне нельзя кататься на калитке.*

Wie in den Beispielen 9) und 10), so figuriert auch in den beiden nächsten Fällen deontischer Möglichkeit –

- 11) M. – *Детям нельзя тяжелое поднимать и даже себя нельзя.*

- 12) S. – *Зато его нельзя есть, этот огуречек* (weil es sich in Wirklichkeit nicht um eine Gurke, sondern um eine dem Kind unbekannte, einer Gurke äußerlich ähnelnde Pflanze handelt).

das Verbot im Rahmen so genannter „regulativer Ordnung“ („reguljativnye pravila“) ⁶⁴⁴. (Vgl. auch die nicht diskreten Ausdrucksweisen des Verbots in diesem Alter:

- 13) M. – *Саломея, чтоб по доскам не лазила.* (anstelle von *нельзя*)

- 14) M. – *Саломея, я сегодня что тебе сказала? Не лезать по доскам.)*

D.h. im Prinzip findet P auch dann statt, wenn die Regeln nicht eingehalten werden, was Teil eines Problems einer Art hierarchischen Verhältnisses zwischen alethischer und deontischer Modalität ist. Ein Kind lernt zu unterscheiden: Nicht alles, was man in alethischer Bedeutung kann, kann man auch in deontischer (d.h. nicht alles ist erlaubt). Aber es ist interessant, dass hierarchische Beziehungen dieser Art auch innerhalb der deontischen Modalität (zwischen personozentrischer und soziozentrischer Variante) bestehen. Unter diesen Beziehungen kann man Folgendes verstehen: „что сами конкретные P, которые являются объектами разрешений и запрещений, не являются объектами этической оценки, находятся, так сказать, «по ту сторону добра и зла» и не регулируются как таковые какими-либо моральными, этическими или юридическими правилами и нормами. Г в норме не может разрешать или запрещать

⁶⁴³ „Первые случаи употребления *нельзя* – в основном повторы за взрослыми» [Oficerova 2004:196].

⁶⁴⁴ s. Šatunovskij 2000: 220 mit Verweis auf Searle.

то, что регулируется правилами более высокого уровня, ср.: * *Я разрешаю/запрещаю тебе воровать* [...] У Г просто нет на это права, «авторитет» его на эти случаи не распространяется. Что-то в жизни людей регулируется наиболее общими, относящимися к наиболее высокому деонтическому уровню моральными принципами, что-то – находящимися в целом на более низком уровне юридическими нормами (которые, разумеется, отчасти дублируют, «подкрепляют» этические нормы, наконец, на еще более низком уровне то, что не охватывается моральными и юридическими правилами, может дополнительно регулироваться разрешениями и запрещениями. К области этики, однако, относятся общие, более высокого уровня «рамочные» правила, определяющие необходимость подчиняться, в определенных этими правилами случаях, разрешения и запрещения «авторитетных» для этих случаев Г. Таким образом, А, действующий в ситуации, когда для совершения Р, по правилам, необходима санкция Г, нарушает или соблюдает этическое правило не тем, что он делает или не делает это Р (само по себе Р безразлично к моральному добру и худу), а тем, как он это делает: по разрешению, без разрешения или вопреки запрету⁶⁴⁵.

Ich möchte anmerken, dass in den Beispielen 11) und 12), abhängig von der Situation, in der sie vorgebracht werden, entweder die Bedeutung der deontischen Unmöglichkeit oder die uns schon aus dem vorhergehenden Kapitel bekannte Bedeutung der Warnung in den Vordergrund tritt: Das Kind warnt seinen Spielkameraden (denn eben in einer Spielsituation wurden diese Beispiele notiert) vor einem **Schaden**, den es durch das gehobene Gewicht oder das Verzehren einer verdächtigen, äußerlich einem „Gürkchen“ ähnelnden Frucht davontragen kann. Offensichtlich spielt die **Warnung** im Leben eines kleinen Kindes eine äußerst wichtige Rolle. Der Sprechakt der Warnung führt uns zu den Begriffen **Nutzen** und **Schaden**. In welchem Maße einem Kind die Begriffe von Nutzen und Schaden bewusst sind, ist schwer mit Bestimmtheit zu sagen, doch wirkt hier, wie ich meine, seitens der Kinder einerseits eher der Vorgang des Zitierens (s. dazu ausführlich im Schlusskapitel dieser Arbeit) und andererseits das Gehorchen, d.h. das widerspruchslose Akzeptieren der Regeln, die ihnen von den Erwachsenen abverlangt werden (in diesem Fall der Verbote).

Betrachten wir noch einmal ausführlich ein Beispiel:

11) М. – *Детям нельзя тяжелое поднимать и даже себя нельзя.*

⁶⁴⁵ Šatunovskij 2000: 220

Das zweite *нельзя* ist ein deutliches Beispiel kindlichen Unverständnisses hinsichtlich der absoluten (physischen) Unmöglichkeit.

Meines Erachtens liegt die Kuriosität dieses Satzes nicht darin, dass das Kind die Bedeutung des Verbots (deontische Unmöglichkeit) und der alethischen Unmöglichkeit verwechselt oder die Semantik von *невозможно*, *нельзя* und *не может* unzureichend verstanden hat, sondern in der Beschränktheit des Wissens um die Welt oder der kindlichen „außersprachlichen Erfahrung“. Man muss meine Meinung nicht teilen⁶⁴⁶, aber ich bleibe fest dabei, dass das Kind mit diesem Satz eben das gesagt hat, was es sagen wollte: nach seiner Aussage zu urteilen, meint das Kind, dass es sich nicht selbst hochheben soll, weil es ihm von einem Erwachsenen verboten wurde (der weiß, warum es schädlich für es ist), und nicht, weil es den Gesetzen der Physik widerspricht. Weitere ausführliche Überlegungen zu den Wechselbeziehungen von Semantik und außersprachlicher Erfahrung im Entwicklungsprozess eines Kindes werden im letzten Kapitel angestellt. An dieser Stelle jedoch sei nur eine Bemerkung von Ju.N. Karaulov zitiert: „Элементы этих знаний (знаний о мире – I.K.) выглядят весьма разнообразными, и становится совершенно непонятным, где же следует провести границу между собственно семантикой и знаниями о мире, составляющими **внеязыковой опыт носителя языка**“⁶⁴⁷.

Kehren wir zum Beispiel 11) zurück. Der Satz erscheint uns als erwachsenen Sprachträgern komisch, weil er unserer „außersprachlichen Erfahrung“ (Karaulov) widerspricht. Nach unserer – erwachsenen – Ansicht müsste der korrekte russische Satz so lauten: *Детям нельзя тяжелое поднимать, а себя – невозможно*, oder: *Детям нельзя тяжелое поднимать, а себя они не могут поднять*.

An den Beispielen der frühen Verwendung von *нельзя* können wir noch ein anderes interessantes Phänomen beobachten: wie sich ein Kind bemüht, den komplizierten Bedeutungskomplex zu erlernen, wenn P alethisch möglich, aber deontisch unmöglich ist (übrigens liegt gerade in einem solchen Bedeutungskomplex das Wesen der Bedeutung „Verbot“)⁶⁴⁸. Zu den Schwierigkeiten, die gelegentlich vor einem Erwachsenen bei der Antwort auf die häufige Kinderfrage „Почему нельзя?“ auftauchen, s. das nächste Kapitel⁶⁴⁹.

⁶⁴⁶ So neigt W. Girke dazu, in diesem Beispiel das Problem der kindlichen Aneignung der Kategorie der Rückbezüglichkeit zu erkennen, nämlich den fehlerhaften Gebrauch des Wortes *себя* anstelle von *друг друга*. (Bemerkung, die im persönlichen Gespräch gemacht wurde.)

⁶⁴⁷ Karaulov 1987:168

⁶⁴⁸ s. t. T. S. 93f.

⁶⁴⁹ Beim Kind selbst, wie Officerova meint: „уже в первых случаях употребления зафиксировано употребление причины запрета (его обоснование). Как правило, когда *нельзя* только входит в лексикон ребенка, обоснование содержится в отдельном высказывании. Чаще всего обоснование выступает в постпозиции к модальному оператору, хотя отмечаются случаи употребления и в препозиции“ [Officerova 2004:196].

3.1.2.3. Deontische personozentrische Möglichkeit.

In diesem Kapitel geht es um die Sprechakte der **Erlaubnis** und des **Vorschlags**. (Die mich in diesem Zusammenhang interessierende Bedeutung des Lexems *мочь* ist im theoretischen Teil dieser Arbeit an mehreren Stellen beschrieben: s. „Theorie“, Bulygina/Šmelev und vgl. auch mit der „permissiven Bedeutung“ bei Zaliznjak/Padučeva⁶⁵⁰.)

Beim Übergang von der Beschreibung der Beispiele des „Verbots“ zu Beispielen der „Erlaubnis“ sollte man sich daran erinnern, dass in der Literatur mehrfach erwähnt wird, dass diese „Akte [...] nicht ganz symmetrisch sind“⁶⁵¹. Während die Erlaubnis praktisch immer die Reaktion auf eine vorhergehende Bitte ist, P zu erlauben, und das typische Szenario der Erlaubnis laut I.B. Šatunovskij folgendes ist: „просьба А о разрешении – разрешение Г / отказ дать разрешение – действие / недействие, воздержание от действия А (или действие «не по правилам» -- вопреки тому, что Г не разрешил А делать Р)“⁶⁵², ist das Verbot dagegen keinesfalls mit dem Begriff der Bitte verbunden: „Понятно, что А не будет обращаться к Г с просьбой запретить ему делать то Р, которое он, А, хочет совершить“⁶⁵³. Damit hängt auch die folgende Unterscheidung zusammen: Die Erlaubnis betrifft häufiger einzelne, konkrete Handlungen und ist konkret, Verbote betreffen hingegen gewöhnlich einen Typ von Handlungen – sie sind usuell (s. ebd. bei I.B. Šatunovskij).

Mit vier Jahren bitten Kinder häufig um Erlaubnis, gewöhnlich bei Erwachsenen oder im Spiel, wenn sie die Beziehung zwischen Kind und Eltern kopieren. Es sind dies Redeakte, die an einen Kontrolleur (Elternteil) gerichtet sind. Auf diese Weise gibt es für die deontische personozentrische Möglichkeit zwei Kontrollreure: einer (in unserer Situation das Kind) ist in der Lage P zu kontrollieren, doch diese völlige Kontrolle über P ist unzureichend, insofern noch die zusätzliche Sanktion eines Erwachsenen (Erlaubnis) zur Realisierung dieses P verlangt wird. Šatunovskij's Beschreibung: „РА Г (речевой акт говорящего И.К.) дает право или не дает права А (адресату – И.К.) делать/сделать Р, и только во взаимодействии с волей А, направленной на осуществление Р, эти РА «предотвращают» или «вызывают» актуальное действие»⁶⁵⁴. Ich möchte darauf hinweisen, dass der Sprechakt der Erlaubnis unbedingt die Bedeutung der Bitte impliziert (s. dazu ausführlich weiter unten).

15) S. – *Мам, можно мне еще раз мыть?* (Spielsachen)

⁶⁵⁰ s. t. T. S. 69, 82, 95.

⁶⁵¹ s. Šatunovskij 2000:322; Glovinskaja 1993 (nach Šatunovskij, S. 324)

⁶⁵² Šatunovskij 2000:322

⁶⁵³ Ebd.

⁶⁵⁴ Ebd. S. 319.

Wir haben die Situation vor uns, dass das Kind sich an einen Erwachsenen mit der Bitte wendet, die Erlaubnis zum Vollzug einer in diesem Moment gewünschten Handlung zu geben. Dementsprechend geht die Bitte vom Sprecher aus, und die Erlaubnis hängt von Adressaten ab. Wir erinnern uns, dass „sowohl das Verbot als auch die Erlaubnis voraussetzen, zur Präsomption haben, dass: A (der Adressat – I.K.) will P, exakter: hat ausgewählt P (*хочет* im Sinne von 'will und hat ausgewählt, beabsichtigt zu tun P'), beabsichtigt, P zu tun, aber die Regeln, die in der Gruppe, zu der S (der Sprecher) gehört, gelten, sind so, dass er, um P zu tun, zusätzlich die Sanktion von G benötigt“⁶⁵⁵.

Die drei folgenden Beispiele wurden beim Spiel notiert. An ihnen lässt sich erkennen, wie ein Kind die Regeln der Höflichkeit, die ihm bei der Kommunikation mit einem erwachsenen Gesprächspartner abverlangt werden, auf eine neue Situation überträgt: beim Spiel mit einem Altersgenossen erwartet niemand von ihm, höflich zu sein, doch das Kind benutzt konsequent die in der Familie erlernte Umgangsform⁶⁵⁶.

16) M. – *Саломея, можно я заберу эту лейку с собой?*

17) Da. V. – *Можно поест у вас рыбку?*

S. – *Конечно, можно.*

18) S. – *А я могу сюда зайти?*

Die Bedeutung der Erlaubnis kann in diesem Alter nicht nur mit Hilfe des Lexems *мочь* wiedergegeben werden, z.B.:

19) S. – *Раз хочет ребенок, пусть варит обед сам.*

Wir sehen die deutliche Zitathaftigkeit dieser Phrase. So, in der dritten Person, sprechen Erwachsene über sich selbst.

Es sei darauf hingewiesen, dass wir, wenn wir über die Erlaubnis sprechen, wieder das Thema **Nutzen** und **Schaden** berühren. Zu dem im vorhergehenden Kapitel Gesagten möchte ich hinzufügen, dass ein Kind bald beginnt, das Maß an Schaden und Vorteil wahrzunehmen, das mit dem Charakter seines sprachlichen Verhaltens unter den Bedingungen der innerfamiliären Kommunikation verbunden ist: „um Erlaubnis fragen“ ist immer besser.

Als Gegenteil zur **Erlaubnis** ist, meiner Ansicht nach, nicht nur der Sprechakt des **Verbots**, sondern auch der Sprechakt des **Vorschlags** anzusehen. Einen

⁶⁵⁵ Ebd. mit Verweis auf Glovinskaja.

⁶⁵⁶ In allen Fällen, die zur Illustration dieses Phänomens angeführt werden gilt: C „weiß, dass er darf“!

Vorschlag kann ein Kind sowohl an einen Altersgenossen wie auch an einen Erwachsenen richten, z.B.:

- 20) С. – *Видишь, как ты можешь ее понести.* (rät ihrer Freundin Maša, wie diese eine Puppe bequemer tragen könnte)

Wir haben hier ein Beispiel für den Redeakt des Rates oder Vorschlags. Die Bedeutung von *можешь* kann in diesem Fall gemäß den Autoren der „Theorie“⁶⁵⁷ so beschrieben werden: als „situativ bedingte Möglichkeit“; die potentielle Möglichkeit des Vollzugs einer bestimmten konkreten Handlung. Außerdem können wir am letzten Beispiel deutlich das interessante Phänomen erkennen, dass auch für Aussagen mit deontischer Möglichkeit regelmäßig Implikationen gehören: „Высказывание *Можно* (или *можешь*) *сделать* Y имеет импликацию 'Y делать не обязательно'“⁶⁵⁸.

Tatsächlich macht das Kind in diesem Beispiel einen Vorschlag, gibt einen Rat, wie seiner Meinung nach eine Handlung erfolgreicher ausgeführt werden könnte⁶⁵⁹.

Häufig übernimmt ein Kind für die Ausführung eines Sprechakts des Rates oder Vorschlags die Rolle eines Elternteils und schlägt dem Erwachsenen vor, irgendwelche für diesen nützliche Handlungen durchzuführen, z.B.:

- 21) С. – *Мама, можешь посидеть, почитать.*

Auf den ersten Blick hat es den Anschein, dass Salome eine große Aufmerksamkeit und „unkindliche“ Rücksichtnahme an den Tag legt, wenn sie mir vorschlägt mich auszuruhen. In Wirklichkeit aber möchte sie mich auf so listige Weise loswerden, damit ich sie nicht dabei störe, sich mit dem zu beschäftigen, was sie möchte. Auf diese Weise beutet das Kind bewusst eine Sprachform aus: Äußerlich schlägt sie eine für den Erwachsenen nützliche Handlung vor, impliziert jedoch den eigenen Nutzen. Mit anderen Worten: „wenn du, liebe Mama, jetzt still sitzen und mich nicht stören, sondern in aller Ruhe ein Buch lesen wirst, wird es für uns alle das Beste sein“.

Ich betone, dass der Unterschied zwischen dem Sprechakt der Erlaubnis und des Rates oder Vorschlags in der Person des Kontrolleurs von P liegt. Über die Spezifik des Kontrolle des Sprechakts der Erlaubnis wurde weiter oben schon viel gesagt. Aber über den Rat oder Vorschlag will ich sagen, dass hier P nur vom Adressaten des Rats oder aber überhaupt nicht kontrolliert wird, sondern von äußeren Fakten abhängt. Deshalb stellen einige Sprechakte des Rates oder Vorschlags Beispiele extremer Diffusität unterschiedlicher Bedeutungen des Lexems *мочь* dar: Auf der einen Seite verlieren einige von ihnen ihren Oppositionscharakter zu Sprechakten der Erlaubnis und erscheinen letzteren außerge-

⁶⁵⁷ s. t. T. S. 82.

⁶⁵⁸ s. t. T. S. 98.

⁶⁵⁹ s. t. T. S. 82.

wöhnlich ähnlich (allerdings in einem etwas späteren Alter, s. dazu im nächsten Teil), andere nähern sich Fällen der alethischen Modalität.

3.1.2.4. Deontische soziozentrische Möglichkeit.

Die Aneignung des deontischen soziozentrischen *мочь* ist für uns ein außerordentlich interessantes Thema, welches das Erwerben sozialer und Gruppenerfahrung und Tendenzen, von „Normen sprachlichen Bewusstseins“ (oder, wie sich Baudouin de Courtenay gelegentlich ausdrückt, „der sprachlichen Weltanschauung des Kollektivs“⁶⁶⁰) durch das Kind widerspiegelt.

Im Verlauf des vierten Entwicklungsjahres habe ich unter den Bedeutungen von *мочь*, die vom Kind verwendet werden, wenige Beispiele deontischer soziozentrischer Bedeutung fixiert. Nur die folgenden Beispiele kann ich zur Illustration an dieser Stelle anführen:

22) М. – *Пусть она немножко растает (таблетка), тогда можно пить.*

23) М. – *Таблетка растает и можно будет пить.*

Diese Fälle sind, was die uns interessierende Bedeutung des Lexems *можно* betrifft, identisch. Das Kind hält sich in seinen Handlungen an einen so genannten „Regelgrundsatz“ («регулятивное правило»): natürlich *kann man trinken* (*можно пить*), auch wenn die Tablette noch nicht „zerschmolzen ist“, doch weiß das Kind auch, dass sie dann nicht wirken wird, weshalb man warten muss, bis sie sich im Wasser aufgelöst hat – so ist die Regel der Anwendung und Wirkung dieser Tabletten. Dieser Grundsatz regelt die Anwendung des Medikaments. Vorgreifend will ich anmerken, dass ab fünf Jahren sich das Repertoire an Schattierungen der deontisch soziozentrischen Bedeutung nicht mehr spürbar vergrößert. Über diese wird weiter unten noch ausführlicher die Rede sein. An dieser Stelle der Analyse will ich mich, bevor wir zum nächsten Kapitel kommen, auf die Bemerkung beschränken, dass der Gebrauch der Wörter *нельзя* und *можно* durch ein Kind uns zur der komplizierten Frage der Unpersönlichkeit führt, zu Situationen, in denen ein Subjekt durch einen Quantifikator der Allgemeinheit quantifiziert wird, doch ist dieses Thema zu komplex, um es an dieser Stelle auszubreiten⁶⁶¹.

⁶⁶⁰ Zitiert nach Vinogradov 1930:18, vgl. zu diesem Thema auch s. t. T. S. 69, 128f.

⁶⁶¹ Über die Unpersönlichkeit s. t. T. S. 115.

3.1.3. Die epistemische Wirklichkeit.

Die ersten Fälle, die ihrer Form nach an *мочь* in epistemischer Bedeutung erinnern, habe ich bei meinen Informanten mit 3,9 Jahren festgehalten⁶⁶²:

- 24) (Ich lese Salome vor. Das erste Buch hat ihr nicht gefallen, wir haben ein anderes begonnen.)
 (Ich) – *Это интереснее?*
 (S.)- *Может быть...*

Möglicherweise haben wir hier einen so genannten „Akt einer ungewissen Annahme“ («акт неуверенного предположения»⁶⁶³) vor uns: Das Kind kann nicht entscheiden, ob es das begonnene, neue Buch zu Vorlesen interessanter findet als das vorherige. Doch an diesem Beispiel lässt etwas aufhorchen, und dieses **Etwas** erklärt sich meines Erachtens mit einer unerwartet frühen Fähigkeit des Kindes, **an seinen Gefühlen zu zweifeln**. Am ehesten haben wir wohl den missglückten Versuch vor uns, ein neues kommunikatives Fragment zu verwenden.

Das folgende Beispiel, in dem das Kind eine Hypothese mit der stofflichen Welt verbindet, erscheint uns nicht **so** verdächtig:

- 25) S. – *Может, она туда упала. / Может быть?* (über ein Buch, das auf dem Tisch lag und plötzlich verschwunden ist)

In diesem Fall liegt ein wichtiger formaler Faktor für die optimale Realisierung der epistemischen Bedeutung im Kontext vor – das Subjekt steht in der dritten Person⁶⁶⁴. Noch offensichtlicher wird die epistemische Bedeutung von *может* durch das Tempus: P fand statt in der Vergangenheit (*упала*), und die Ansicht des Kindes über dieses P findet statt in der Gegenwart (*может*). Das bedeutet, die Problematik findet im dem Moment statt, in dem die entsprechende Aussage gemacht wird⁶⁶⁵.

Wozu aber benötigte das Kind den zweiten Teil der Äußerung? Es sucht Unterstützung beim Erwachsenen: es fragt ihn nach der Richtigkeit seiner subjektiven Aussage, also Meinung, vielleicht aber auch nach der Korrektheit seines Gebrauchs des kommunikativen Fragments (fragt in gewissem Sinn um Erlaubnis), was von einem noch unsicheren Umgang mit der Bedeutung des Lexems

⁶⁶² Ungefähr über dasselbe Alter schreibt V.M. Švec, dass sich ein Kind nach ihren Beobachtungen „Modalverben und –prädikative“ zum Ausdruck der Bedeutung „problematischer Wahrscheinlichkeit“ im Alter von 3,6 aneignet. Ich würde diese Angabe korrigieren: „beginnen sich anzueignen“ [Švec 2004:296]. Wobei man der Autorin zustimmen muss, wenn sie schreibt: «значение проблематической достоверности появляется в речи ребенка как маркированное к имплицитной достоверности» (Ebd.).

⁶⁶³ s. t. T. S. 90f., 98.

⁶⁶⁴ s. t. T. S. 70.

⁶⁶⁵ s. t. T. S. 91.

можем in der Kommunikation und einem „unkindlich“ experimentellen, schöpferischen Verhältnis zur Sprache zeugt. Es sind also, meiner Ansicht nach, die seltenen Fälle subjektiver Möglichkeit beim kleinen Kind Ausnahmen.

Es ist eher ein Zufall, dass ich im Verlauf des gesamten fünften Lebensjahrs nicht ein einziges Beispiel für eine epistemische Bedeutung von *мочь* aufzeichnen konnte (die Beispiele 24 und 25 stammen aus dem vierten Lebensjahr)⁶⁶⁶. Sie erscheinen wieder ab fünf Jahren, wenn auch nicht sehr massiv. Aus der Literatur ist bekannt, dass die epistemische Modalität als differenzierte semantische Kategorie verhältnismäßig spät etabliert und jedenfalls später als die nicht-epistemische Modalität erworben wird⁶⁶⁷.

Eine letzte Anmerkung, bevor die Ergebnisse dieses Abschnitts der vorliegenden Arbeit zusammengefasst werden: Im Alter von drei, vier Jahren ist bei meinen Informanten nicht einmal *мочь* in der Vergangenheitsform vorgekommen, einem Kontext, der keine eindeutige Entscheidung zugunsten der ontologischen oder epistemischen Möglichkeit zulässt.

3.1.4. Ergebnisse.

Fassen wir also die Resultate der Analyse zusammen. Im Alter von drei bis fünf Jahren kommt in der Sprache eines Kindes die Möglichkeitsbedeutung in folgenden Formen vor:

Die **objektive** Bedeutung ist verschiedenartig vertreten:

1. als alethische aktive Möglichkeit (mit oder ohne Negation, in konkreter und usueller Bedeutung, mit oder ohne Nennung potentieller Hindernisse (innerer oder äußerer Natur), mit unterschiedlichen Intonationen von Sätzen mit *не мочь* [bewusste Verlagerung des Phrasenakzents auf *не могу*]);
 2. als deontische Möglichkeit (soziozentrisch / personozentrisch);
- die **subjektive** kommt sporadisch vor.

1) Alethische Möglichkeit.

Innerhalb der allgemeinen alethischen Möglichkeitsbedeutung wurde eine Verschiedenartigkeit beobachtet, nämlich: konsequent erscheinen solche häufigen Bedeutungen wie a) die alethische aktuelle Unmöglichkeit (realisiert durch das Lexem *не мочь*) mit der Protobedeutung sowohl innerer als auch äußerer Un-

⁶⁶⁶ Švec, die sich direkt mit der Ontogenese der epistemischen Modalität beschäftigt, schreibt: „дети в возрасте 3-4 года могут выражать эпистемическую возможность с помощью экспликатора (может быть), употребляемого ими как в утвердительных, так и общепросительных высказываниях“ [Švec 2007:173].

⁶⁶⁷ In der Arbeit von Stoljarova kommen in der von ihr untersuchten Periode von 2,4 bis 4,0 Jahren keine MV als Ausdrucksmittel von epistemischer Modalität vor (vgl. den Überblick im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit).

möglichkeit und b) die Bedeutung der alethischen usuellen Möglichkeit (insbesondere auch mit dem Lexem *уметь*); keine Beispiele gibt es für die Bedeutung c) der alethischen aktuellen Möglichkeit sowie d) der alethischen usuellen Unmöglichkeit.

Ich versuche zu verallgemeinern, mit welchen semantisch-pragmatischen Phänomenen sich diese Verletzungen und Assymetrien in der Aneignung der Möglichkeitsbedeutungen beim Kind in dieser Phase der Entwicklung meiner Ansicht nach erklären lassen.

a) Den in seiner Substanz komplizierten Begriff der Alternativität eignet sich ein Kind allmählich, in dem Maße seiner Bereicherung durch „außersprachliche Erfahrung“, an. Daraus ergibt sich als Folge erstens, dass *мочь* mit Negation das *мочь* ohne Negation in der kindlichen Sprache chronologisch und quantitativ verdrängt, und zweitens, dass die Fälle alethischer usueller Verwendung in ihrer Bedeutung synkretisch sind. Letztere (s. die Beispiele 6,7 und 8) werden zum Zwecke des Vergleichs, der Charakterisierung oder des Rates und der Warnung verwendet, wodurch ihre Bedeutung der Alternativität schwerer sichtbar wird⁶⁶⁸.

b) In frühen kindlichen Äußerungen wird *могу* / *не могу* häufig ersetzt durch *хочу* / *не хочу*⁶⁶⁹. Möglicherweise zeugt das Überwiegen von *не могу* über *могу* davon, dass im frühen Alter der Zustand des „Sich-Widersetzens“ über den des „Sich-Wünschens“ überwiegt. Und dies ist ganz erklärlich, insofern die Welt der erwachsenen Vorstellungen unvergleichlich weiter ist als die der kindlichen, und das „Sich-Widersetzen“ eine negative Reaktion auf eine häufig neue Vorstellung aus der Welt der Erwachsenen ist, das „Sich-Wünschen“ hingegen stets auf dem begrenzten Vorrat der Vorstellungen des Kindes über die außersprachliche Realität basiert.

Das heißt aber nicht, dass das Kind die Unterschiede zwischen beiden Lexemen überhaupt noch nicht begreift. Die Unterscheidung des Merkmals der Kontrollierbarkeit / Unkontrollierbarkeit lässt sich schon in frühem Alter beobachten und als Folge dessen das „Durchspielen“ und „Ausbeuten“ der Lexeme *не хочу* und *не могу*.

c) Die Unmöglichkeit charakterisiert sich im Alter von 3 bis 4 Jahren durch das Merkmal der Relativität, die „relative Möglichkeit“ als Stadium des Entwicklungsprozesses von der „Relativität“ zur „Absolutheit“.

d) Das Vorkommen des Paares aktuell/usuell zeigt die Sensibilität eines Kindes für die Bedeutung zeitlicher Ausdehnung, die Beziehung von einem Subjekt und

⁶⁶⁸ Auch die Erklärung Oficerovas zum Phänomen des Überwiegens von *не могу* über *могу* ist hier nicht zu vergessen: «Ребенок чаще, чем взрослый, сталкивается с тем, что его предположение о собственных возможностях не соответствует действительному положению вещей. Следствием этого становится неудача в результате попытки – ситуация, в которой ребенок оказывается намного чаще взрослого» [Oficerova 2007:117].

⁶⁶⁹ Vgl. bei Ramge *können* in der Funktion der Handlungsabsicht [s. Ramge 1987:139].

seinem Merkmal⁶⁷⁰ sowie der Bedeutung der Einmaligkeit⁶⁷¹ und der Wiederholung, des Fortdauerns.

An dieser Stelle möchte ich die äußeren Besonderheiten der usuellen Möglichkeit resümieren. Wie wir an den Beispielen beobachten konnten, verfügt ein Kind in seinem sprachlichen Potential bereits in diesem frühen Alter über unterschiedliche Lexeme zum Ausdruck der verschiedenen Schattierungen der Bedeutung der usuellen Möglichkeit. Es sind dies Bedeutungen wie a) die innere Möglichkeit, Fähigkeit (lexikalischer Modifikator *уметь*, Bsp. 6)⁶⁷²; b) der Gegenstand von P schließt schon die Idee der Möglichkeit ein und Substantiv X ≠ dem Subjekt, das die Situation P kontrolliert (*могут*, Bsp. 7) und c) äußere Möglichkeit + Bedeutung der Unpersönlichkeit (*можно*, Bsp. 8)⁶⁷³.

Beim Thema Möglichkeit / Unmöglichkeit habe ich bis jetzt bewusst nicht über die Bedeutung der Notwendigkeit gesprochen, die eng mit diesen verbunden ist. Die Einführung eines dritten Elements der Gegenüberstellung würde Inhalt und Struktur dieser Arbeit um ein Vielfaches komplizierter machen. Die Beziehung dieser drei Bedeutungen wurde im theoretischen Teil ausführlich beschrieben⁶⁷⁴. Außerdem werden im Anhang dieser Arbeit zahlreiche Beispiele der Verwendung der Bedeutung der Notwendigkeit bei Kindern in der Hoffnung angeführt, dass sie jemand anderem hilfreich sein werden⁶⁷⁵.

Ich kann jedoch der Versuchung nicht widerstehen, einen kurzen Kommentar zu einzelnen von diesen zu geben. Umso weniger, als ich beim Alter von 3,9 Jahren (d.h. dem in diesem Kapitel gerade aktuellen) einige schöne Beispiele für den Ausdruck der Bedeutung der Notwendigkeit aufzeichnen konnte.

- 26) – *Это настоящий котенок?*
 – *Да.*
 – *Тогда он должен всегда говорить «Мяу».*

Die Kombination der Bedeutungen „*должен*“ und „*immer P*“ demonstriert anschaulich das adäquate Verständnis der Bedeutung der Notwendigkeit. „*Должен*“ bedeutet „*immer P*“, unabhängig vom Wunsch von C.

- 27) *Почему нужно, надо подрасти?*

⁶⁷⁰ s. t. T. S. 78.

⁶⁷¹ s. t. T. S. 66.

⁶⁷² s. ausführlicher zu *уметь* in der nächsten Periode, in der eine größere Anzahl von Beispielen die Möglichkeit zu Diskussion und Vergleich mit den Resultaten anderer Autoren gibt.

⁶⁷³ Von der allmählichen Entwicklung der Bedeutung der Unpersönlichkeit in der Kindersprache wird in den folgenden Kapiteln der vorliegenden Arbeit ausführlich die Rede sein. Das gegebene, korrekte Beispiel muss eher als gelungene Ausnahme, denn als Regelfall betrachtet werden.

⁶⁷⁴ s. t. T. S. 105.

⁶⁷⁵ Vgl die parallel durchgeführte Studie von Officerova, welche die kindliche Aneignung der Bedeutung der Notwendigkeit im Alter bis zu drei Jahren beschreibt [s. Officerova 2007:116-128].

Beispiel 27) zeigt uns, dass das Kind schon die extreme Nähe der Bedeutungen von *нужно* und *надо* spürt, aber die Gesetze ihrer Kombinierbarkeit oder besser: die richtigen kommunikativen Fragmente ihrer Kombination mit anderen Wörtern der Sprache sucht.

28) *Если хочешь быть красивой, тогда ешь яблоку. Тогда нужно есть яблоко.* (Яблоку ist ein bei Salome seltener Grammatikfehler in diesem Alter.)

Die letzte Erklärung ist nicht nur deshalb interessant, weil sie zeigt, wie früh das weibliche Geschlecht sich der Notwendigkeit bewusst wird, sich um die eigene Schönheit zu kümmern, sondern auch als Beispiel dafür, dass das Kind im zweiten Satz die Bedeutung der Notwendigkeit lexikalisiert, um sie zu verstärken. Alle drei Beispiele stammen von meiner Tochter Salome, die damals 3,9 Jahre alt war.

Bevor ich zur Zusammenfassung der Ergebnisse meiner Beobachtungen zur deontischen Möglichkeitsbedeutung im Alter von 3 bis 5 Jahren komme, sei noch auf ein der alethischen und deontischen Möglichkeit gemeinsames, äußeres Charakteristikum hingewiesen, nämlich das **völlige** Fehlen spezieller, „performativer“ Ausdrucksmittel. Das Kind kämpft hartnäckig mit der Vieldeutigkeit von *мочь* und lässt Lexeme wie *способен*, *в состоянии* (für die alethische Möglichkeit) und *разрешить*, *позволить* (für die deontische Möglichkeit) vollkommen außer acht⁶⁷⁶. Auch dieses Phänomen erklärt sich meines Erachtens damit, dass in der familiären Sprache in der Regel umgangssprachliche Formen überwiegen, in denen *мочь* gegenüber *способен* etc. überwiegt⁶⁷⁷. Im Fall der deontischen Modalität liegen die Dinge etwas komplizierter.

⁶⁷⁶ Vgl. dazu bei Oficerova: „Мы можем отметить, что в детской речи на ранних этапах складывается тенденция к употреблению прежде всего тех средств русского языка, которые являются в нем многозначными и относятся к центру поля средств выражения модальных значений возможности и необходимости; лексемы, входящие в состав немногочисленных синтаксических конструкций, служащие для выражения модальных значений возможности и необходимости, появляются в речи детей значительно позже“ [Oficerova 2007:102].

⁶⁷⁷ Ähnlich sieht dies auch Oficerova. Sie erklärt das Fehlen von peripheren und eindeutigen Ausdrucksmitteln der Möglichkeit in der Sprache kleiner Kinder als das Fehlen derselben im Input sowie mit ihrer stilistischen Markiertheit. So werden diese lexikalischen Einheiten zur Beschreibung der Kindersprache, aber nicht in der an das Kind gerichteten Rede gebraucht: „факты отсутствия употреблений взрослыми этих же единиц в речи, обращенной к ребенку, могут быть истолкованы как сознательное либо подсознательное избегание использования потенциально сложных для ребенка единиц. По нашему предположению, на начальном этапе данные единицы представляют для ребенка сложность не только на артикуляционном, но и на семантическом уровне“ [Oficerova 2007:103].

2) Deontische Möglichkeit.

a) *Можно* und *нельзя* überwiegen gegenüber direkten Erlaubnissen und Verboten, d.h. sie sind in dem Sinne „gewichtiger“, dass sie nicht nur als Ausdruck des individuellen Willens des Sprechers verstanden werden können, sondern auch als Wille einer breiteren sozialen Gruppe oder überhaupt als ein gewisser höherer Wille.

b) Ein kleines Kind neigt dazu, den persönlichen Willen zu „sozialisieren“, d.h. zu verallgemeinern, insofern die Welt der Familie für ein Kind einstweilen die gesamte Welt mit ihren globalen Gesetzen umfasst.

c) In Sätzen mit *нельзя* ist der Zitatcharakter der kindlichen Rede besonders hörbar⁶⁷⁸.

d) An den Beispielen wird sichtbar, wie ein Kind bemüht ist, den Unterschied zwischen alethischer und deontischer Möglichkeit zu durchdenken und zu erlernen: jenes Phänomen nämlich, dass nicht alles, was mit *можно* als alethisch möglich genannt wird, mit *можно* auch als deontische möglich beschrieben werden kann, was gerade das Wesen eines Verbots ausmacht (s. Bsp. 10, wo nach dem versehentlichen Vollzug einer Handlung das Kind sich einzuprägen bemüht ist, dass es diese Handlung „in Wirklichkeit auf keinen Fall“ vollziehen „kann“ – «на самом деле [...] ни в коем случае *нельзя*»). Die klare Differenzierung dieser Bedeutungen erscheint jedoch erst später mit der umfassenderen Kenntnis der außersprachlichen Realität. Vorläufig sind Fehler wie in Bsp. 11 noch möglich.

e) Es ist offensichtlich, dass der Sprechakt der **Warnung**, mit dessen Hilfe es die Begriffe des Nutzens und Schadens für sich verstehen lernt, im Leben eines Kindes eine besondere Rolle spielt⁶⁷⁹.

f) Die deontische personozentrische Möglichkeit gibt es in diesem Alter als Sprechakte der **Erlaubnis** sowie des **Verbots**⁶⁸⁰.

⁶⁷⁸ Vgl. auch mit den Beobachtungen von Smoczyńska. Diese schreibt, dass die Auswahl für den Ausdruck der prohibitiven Bedeutung bei polnischen Kindern *nie wolna* / *nie można* / *nie treba* vom Input in der Familie abhängig ist. s. Smoczyńska 1993:161,162.

⁶⁷⁹ Vgl. mit dem Phänomen, das Oficerova in einem früheren Alter wahrnimmt: „В детской речи появляются аргументы в пользу разрешения запрещенного; при этом на ранних стадиях ребенок выстраивает аргументацию с позиций собственной шкалы ценностей (пример 1,11). Позднее (пример 2,5 – I.K.) в ситуации несовпадения областей желаемого и незапрещенного, когда ребенку чего-то «нельзя, но очень хочется», функции модальных лексем начинают выполнять слова, в языке взрослых не входящие в поле модальности или находящиеся на его периферии. Такие как *немного, немножко*. В более старшем возрасте (пример 2,9 – I.K.) у ребенка появляется уверенность, что ему достаточно прокомментировать, объяснить взрослым свои действия, чтобы перевести «запрет» в «разрешение». По логике ребенка запрещенное разрешено, если совершается оно не ради нарушения запрета, а ради того, чтобы получить возможность осуществить другое действие, не запрещенное и по сути своей не вредное, а даже, как представляется ребенку, полезное“ [Oficerova 2007:130,131].

⁶⁸⁰ s. auch Smoczyńska, die schreibt, dass pragmatische Kontexte für *wolno* und *można* schon im 2. Lebensjahr die Folgenden sind: „asking for permission, contradicting an act of prohibition performed by a parent or reporting about an act of permission“ [Smoczyńska 1993:161].

Das Kind lernt um Erlaubnis zu bitten und erkennt auf diese Weise die Autorität eines anderen Willens in Bezug auf die von ihm selbst zu Ausführung ausgewählte Handlung an, d.h. es akzeptiert die Situation einer doppelten Kontrolle: der eigenen über die Handlung und eines anderen über sich selbst (wie auch über die Handlung).

Ihrerseits übernehmen Kinder gerne die Rolle eines Erwachsenen und erteilen letzterem oder auch Altersgenossen in einer Spielsituation eine Erlaubnis. Dasselbe betrifft auch Rat- und Vorschläge.

g) Fälle deontischer soziozentrischer Möglichkeit gibt es in diesem Alter selten – und dies offensichtlich nicht zufällig. Ihr häufigeres Auftreten wird einerseits durch die Tendenz zur Erweiterung des Rahmens der personozentrischen Kompetenz, andererseits durch ihr hohes Maß an Abstraktion verhindert. Anders gesagt: die Familie, die Meinung der Eltern ist verständlicher und genießt deshalb höhere Priorität als die Meinung eines abstrakten Soziums.

3) Subjektive Möglichkeit.

Fälle subjektiver Möglichkeit zeigen sich im Fall von Salome in diesem Alter nur sporadisch, weshalb es nicht möglich ist, hieraus irgendwelche Schlüsse zu ziehen. In seiner früheren Arbeit versucht Doitchinov die spätere Erscheinung von epistemischen Bedeutung von MV durch die Nachteile der Mehrdeutigkeit zu erklären: „Die Polyfunktionalität der Modalverben könnte diesbezüglich eine entscheidende Rolle spielen: Kinder, für die Modalverben schon eine gut etablierte zirkumstantielle Bedeutung besitzen, würden über eine lange Periode einfach annehmen, dass Modalverben zirkumstantielle Notwendigkeit bzw. Möglichkeit ausdrücken, während epistemische Möglichkeit bzw. Notwendigkeit durch konkurrierende Ausdrücke wie *vielleicht* oder *denken* dargestellt werden“⁶⁸¹.

Zum Schluss dieses Kapitels sei noch angemerkt, dass ich im Alterszeitraum von drei bis fünf Jahren auf keinen einzigen Fall von *мочь* im Präteritum, Futurum oder Konjunktiv gestoßen bin⁶⁸². *He mozy* ist bis dahin die häufigste grammatische Form. Zur Wechselwirkung der modalen und temporalen Bedeutungen s. die Arbeiten von Stephany, Diesch und Wiemer.

⁶⁸¹ Doitchinov 2001:116

⁶⁸² Vgl. mit der Schlussfolgerung Dieschs, dass Sätze mit Modalverb im Futurum sich „als leichter erwiesen haben“ als solche mit Modalverben in der Vergangenheit (s. den Abriss seiner Studie im Vorwort.) In unserem Fall wird die Situation durch die Kategorie des Aspekts im Russischen noch komplizierter.

3.2. Zweiter Altersabschnitt: von 5 bis 6 Jahren.

3.2.1. Die alethische Möglichkeit.

Der nächste Abschnitt des Sprachmaterials, der fast genau ein Jahr nach dem ersten entstanden ist, zeigt bedeutende Veränderungen. Das Bild der Vieldeutigkeit des Lexems *мочь* gewinnt in der Sprache fünfjähriger Kinder sichtbar an Vollständigkeit. Auch der Block der von mir aufgezeichneten Beispiele ist in dieser Periode im Vergleich mit der vorhergehenden umfangreich und vielfältig.

3.2.1.1. Die grammatikalische Vielfalt von *мочь* mit Negation.

Schon bei einer ersten, flüchtigen Durchsicht des Materials muss dem Betrachter auffallen, dass sich das formale Repertoire des Verbs *мочь* – auch mit Negation – erweitert, wenn auch die 1. Person gegenüber den anderen Formen noch immer überwiegt. Ich führe als Beispiel einige Kontexte an, von welchen der dritte (Bsp. 31) noch dadurch auffällt, dass er das quantitative Verhältnis der 1. Person Singular zu den anderen persönlichen Formen im natürlichen Fluss der kindlichen Rede dieses Alters demonstriert.

- 29) S. – *(Надо) это повыше сделать.* (повыше натянуть занавес в шалаше).
M. – *А сама ты не можешь?*

- 30) S. – *Ты уже придумала историю?*
M. – *Нет еще.*
S. – *Представьте себе, так долго не может придумать историю.*

- 31) S. – *Давай, залезем на баллон.*
M. – *Не могу, у меня кукуруза.*
...
M. – *Я не могу наверх вставать, я с кукурузой.*
...
S. – *Ты не можешь залезать и начать?*
M. – *Нет.*
S. – *А я могу?*

In diesem Alter nutzt ein Kind immer noch die in der früheren Periode entdeckte Möglichkeit aus, *не хочу* durch *не могу* zu ersetzen.

(Die Kinder spielen Abwerfen. Maša steht in der Mitte des Kreises, sehr weit vom Abwerfenden. Es gibt keinerlei äußerliche Hindernisse, die Maša stören könnten näher zu kommen.)

- 32) Dš – *Маи, ближе подходить не будешь?*
 M. – *Нет, не могу.*
 Dš. – *Маи, а поближе не можешь?*
 M. – *Нет, не могу!*

Ich betone, dass sowohl die erste als auch die zweite Frage von Daša ironisch gemeint sind und die Frage nach dem Willen/Unwillen implizieren, d.h. *не хочешь*. Aber Maša rechtfertigt ihre „Lage“ damit, dass P nicht ihrer (C) Kontrolle unterliege. Wobei die Gründe für die Unmöglichkeit der Handlung (ihr äußerer oder innerer Charakter) nicht erklärt werden.

Wir haben einen Kontext mit einem pseudo-unkontrollierbaren P vor uns, wie er für die Anfangsperiode charakteristisch ist.

Ich möchte das Bild des Kontextes vervollständigen und erwähnen, dass Mašas Intonation bei der Antwort grob launisch war, d.h. mit einem typischen Kennzeichen der Bedeutung des Unwillens.

Ich schließe direkt ein Beispiel für die offenkundig bewusste Differenzierung der Begriffe des Unwillens und der Unmöglichkeit in diesem Alter an.

- 33) (Die Mutter will, das Kind nach Hause holen, das bis in den späten Abend mit den Freundinnen auf der Straße gespielt hat)
 E. – *Завтра можешь играть сколько хочешь.*
 S. – *Я не сколько хочу могу.*⁶⁸³

Eine wichtige Erscheinung in dieser neuen Entwicklungsperiode ist das Auftauchen des nicht-diskreten Ausdrucks der Bedeutung der alethischen Unmöglichkeit⁶⁸⁴, d.h. nicht mit Hilfe eines Modalworts, sondern mittels einer Aspekt-Tempus-Form des Grundverbs.

- 34) D.K. – *Чтобы к нам враг не забрался.* (Schließt die Tür.)

Es ist völlig offensichtlich, dass dieser Satz impliziert „...не мог забратъся“. Das bedeutet, das Ziel der Handlung des Türe-Schließens, mit welchem die Phrase begleitet wird⁶⁸⁵, ist es, die äußere Möglichkeit dafür zu beseitigen, dass das ungewollte Ereignis geschehen kann.

Besonders interessantes Material findet sich in einem Text, den ich bei der Durchführung eines Experiments mit meiner Tochter aufgezeichnet habe, in

⁶⁸³ Durchaus denkbar, dass die Möglichkeit hier einen deontischen Charakter besitzt.

⁶⁸⁴ s. t. T. S. 76.

⁶⁸⁵ Genauer gesagt, erklärt die Phrase die Handlung.

dem es um das Verständnis der Wörter *немой, глухой, слепой, лысый, жадный, скупой* beim fünfjährigen Kind ging. Dieses Experiment wurde aufgrund einer Bitte von W. Girke während seiner Arbeit an dem Artikel „Die implizite Negation“ durchgeführt, mit dem es als Anhang auch zuerst veröffentlicht wurde.

Dieses „Experiment“ stellt nichts anderes dar als ein ungezwungenes Gespräch mit dem Kind über kleine Zeichnungen, die ihm vorgelegt wurden (letztere finden sich, wie auch der gesamte Text in seiner logischen Abfolge, im Anhang zu dieser Arbeit).

Für die vorliegende Arbeit ist der Text aus doppeltem Grunde interessant: erstens zeigt dieser recht umfangreiche kommunikative Abschnitt überzeugend die Häufigkeit der Verwendung der hier interessierenden MV in der Sprache eines fünfjährigen Kindes, zweitens schließt er jede Art von Gezwungenheit oder Künstlichkeit im Gebrauch der einen oder anderen Möglichkeitsbedeutung durch das Kind aus, die bei einem Experiment, das speziell zur Überprüfung dieser Bedeutungen konzipiert wird, unvermeidlich zum Vorschein kommt.

Vor der eigentlichen Analyse sei noch angemerkt, dass allen betreffenden Wörtern – *немой, глухой, слепой, лысый, скупой* und *жадный* – gemeinsam ist, dass ihre Bedeutung die Charakterisierung von C nach dem Fehlen verschiedener, beim Menschen obligatorisch vorhandener Eigenschaften und Qualitäten auf physischer oder psychischer Ebene darstellt⁶⁸⁶. So sind *скупость* (Geiz) und *жадность* (Habgier) keine körperlichen, sondern seelische Mängel oder besser: Charakter- oder Verhaltensmängel. Außerdem sind die Adjektive *немой, глухой, слепой, лысый* im Unterschied zu *скупой* und *жадный* implizite Negationen⁶⁸⁷ nicht erworbener, sondern angeborener Eigenschaften und Qualitäten: so wird ein Mensch nicht *geizig* oder *gierig* geboren, sondern entwickelt sich entsprechend im Laufe seines Lebens.

Für die Wiedergabe der Bedeutung nicht angeborener Eigenschaften und Qualitäten gibt es im Russischen das Wort *уметь*⁶⁸⁸ und entsprechend *не уметь* für deren Negation. So kann der Satz *Он не умеет быть щедрым* durchaus als Euphemismus für *Он скупой* oder *Он жадный* verstanden werden.

Das Vorhandensein eines angeborenen Gesichts- oder Gehörsinns, der angeborenen Sprachfähigkeit oder des Haupthaars bei einem Menschen unter Zweifel zu stellen, ist nicht üblich. Im Gegenteil wird das Fehlen dieser Qualitäten als Mangel wahrgenommen. D.h. die Welten, in denen „nicht P“ sind eine seltene Ausnahme und eine Verletzung der Norm und sind mit den Welten, in denen P gilt, nicht gleichberechtigt, sondern normwidrig.

⁶⁸⁶ *Глухой* drückt ein absolutes Merkmal des Gegenstands aus, das unveränderlich, dauerhaft ist. [Russkij jazyk 1997:183].

⁶⁸⁷ Girke, W. Die implizite Negation: Zur Problematik verdeckter Kategorien. Slavistische Beiträge, Band 434; München 2004.

⁶⁸⁸ s. t.T. S. 114

Die Außergewöhnlichkeit der Wechselbeziehung von lexikalischen Modifikatoren der Möglichkeit und – zumindest – der Wörter *немой, глухой, слепой, лысый* hat bisher keinen Niederschlag in der sprachwissenschaftlichen Literatur gefunden. Dennoch erscheint sie mir offensichtlich.

Zunächst möchte ich anmerken, dass Kontexte vom Typ *He может говорить; He может слышать; He может видеть* im Russischen in erster Linie die Bedeutung der alethischen passiven aktuellen Unmöglichkeit wiedergeben (sie bezeichnen das Vorhandensein physischer – nicht physiologischer! – Hindernisse), die Kontexte *)*He умеет слышать; He умеет видеть* hingegen sind anomal insofern, dass, wenn C von Geburt an *глухой* oder *немой* ist, er die entsprechenden positiven Qualitäten nicht im Lauf seines Lebens erlernen kann. Etwas anderes ist es, dass ein Mensch im Alter angeborene Eigenschaften ganz oder teilweise einbüßen kann (er kann eben z.B. *taub* oder *kahl* werden). Ein Satz vom Typ *(Он) не умеет говорить* bezeichnet im Kontext des Russischen das Fehlen der eingetübten Beherrschung einer Fremdsprache oder dient der Beschreibung des undifferenzierten Gebrabbers eines Säuglings.

Was das Wort *лысый* betrifft, so wird man meines Erachtens kaum eine Situation finden, in welcher der Satz *)*У него не может быть волос на голове* Verwendung finden könnte.

Damit die oben genannten KF mit *мочь* die Bedeutung eines inneren negativen Charakteristikums annehmen können (das einen physischen Defekt zur Voraussetzung hat) ist ein sehr genauer umgebender Kontext notwendig, der so umfangreich und adäquat ist, dass er die starke ursprüngliche Bedeutung einer äußeren Unmöglichkeit zu überdecken vermag.⁶⁸⁹

Indem es sich an Zeichnungen und Hinweisen orientiert, die ihm während der Durchführung des „Experiments“ gegeben werden, versteht das Kind die Bedeutungen, deren Verbalisierung der Experimentator von ihm verlangt. Es kann sie jedoch wegen der strukturellen Kompliziertheit der gesuchten Bedeutung (das Vorhandensein einer implizierten Negation) nicht realisieren⁶⁹⁰. Das Kind unternimmt Versuche, diese Bedeutung zu beschreiben und benutzt neben anderen behelfsmäßig auch die Bedeutung der Möglichkeit.

Nicht zufällig schwankt das Kind bei seinen Versuchen, die Bedeutung der impliziten Negation auszudrücken, zwischen verschiedenen expliziten Paraphrasierungen: 1) Hauptverb mit negativer Partikel (z.B. *не слышит*), 2) *не мочь* und 3) *не уметь*.

⁶⁸⁹ Im Fall von *говорить* besteht keine Konkurrenz zwischen äußeren und inneren Bedingungen, Konkretheit und Usualität wie im Fall von *слышать* und *видеть*, sondern zwischen ihrem Charakter nach unterschiedlichen inneren Ursachen.

⁶⁹⁰ „Die Hypothese ist, dass Lexeme mit iN später erworben werden – diese Hypothese basiert auf der Annahme, dass Lexeme wie *немой* als synthetische Ausdrücke terminologischen Charakter haben, abstrakter als die explizit negierten Ausdrücke sind, die ihrerseits eher aktuell und deskriptiv sind und nicht generalisierend, d.h. zunächst keine spezifischen Eigenschaften benennen“ [Girke 2004:67].

Betrachten wir das erste Beispiel des Experiments, wobei ich anmerken möchte, dass ich speziell die Situation *des mit dem Alter eingetretenen Verlusts der von Geburt gegebenen Fähigkeit zu hören* gewählt habe, die für ein Kind zweifellos einfacher und vertrauter ist als die *angeborene Taubheit*⁶⁹¹.

- 35) S. – *Он то же самое как дядя, или очень старый?*
 E. – *Да.*
 S. – *И поэтому уже не слышит, или он не слушает?*
 E. – *Что ты про дедушку скажешь?*
 S. – *Он очень старый и поэтому не может уже слышать, правда?*

Anfänglich schwankt das Kind zwischen *уже не слышит* или *он не слушает*. Die zweite Bedeutung des aktiven Unwillens der Realisierung einer Handlung durch C (*не слушаем*) taucht im Gang der sprachlichen Reflexion nur kurz als korrelatives Paar auf. Doch auch die Bedeutung des Fehlens einer Handlung (wenn auch einer passiven, vom Willen des C unabhängigen: *не слышит*) erscheint als unvollkommener Ausdruck der gemeinten Situation. Und obwohl das Kind durch Kontext und kausale Zusammenhänge dem richtigen Verständnis der gesuchten Bedeutung schon nahe gekommen ist (*очень старый и поэтому уже...*) scheint ihm die Formulierung der Situation einer inneren Charakterisierung mit negativer Implikation mit Hilfe der Bedeutung der Unmöglichkeit der Realisierung einer Handlung doch adäquater: das Kind ändert seine Aussage von *уже не слышит* in *не может уже слышать*. Warum ist *уже не слышит* für das Kind unbefriedigend? Warum bevorzugt es die Unmöglichkeit der Handlung und nicht deren Fehlen für die Wiedergabe der Bedeutung der inneren negativen Charakteristik? Wahrscheinlich deshalb, weil ihm die Bedeutung der inneren Charakteristik des Lexems *мочь* schon bekannt ist (vgl. die vorhergehende Altersperiode), es aber die Wiedergabe der Bedeutung der inneren Charakteristik durch ein vollwertiges (nicht) modales Verb aufgrund von dessen extremer Randstellung im Bedeutungsfeld der selbstständigen Verben noch nicht hinreichend verinnerlicht hat.

Dabei erweist sich auch der Versuch, dass Kind von *не мочь* und *не уметь* abzubringen, als nicht erfolgreich:

- 36) E. – *Одна девочка говорит, а другая – нет. Почему?*
 S. – *Они поссорились?*
 E. – *Нет.*
 S. – *Может, она не хочет с ней больше разговаривать, мам?*
 E. – *Нет, хочет.*

⁶⁹¹ s. zu den Wechselbeziehungen des Merkmals der „Inhärenz“ und der Möglichkeit im t. T. S. 79.

S. – *Не может?*

E. – *Правильно.*

S. – *Или не умеет?*

E. – *Да.*

S. – *Не умеет, а почему она не умеет говорить?*

E. – *Есть такие люди, которые не умеют говорить.*

S. – *Почему?*

E. – *Есть такие люди, которые рождаются и не умеют говорить. Что ты о них скажешь?*

S. – *Оглухли люди? Люди, которые не могут говорить? Я не знаю, как их назвать.*

Hier stellt das Kind ganze drei Vermutungen an, aus welchem Grund das eine Mädchen dem anderen nicht antwortet: Unwille, alethische äußere Unmöglichkeit (ich behaupte äußere, weil sonst die nächste Vermutung nicht folgen würde⁶⁹²), das Fehlen der erlernten Fähigkeit zu sprechen.

Das Kind stellte die Annahme auf: *Или не умеет* – der Experimentator versuchte es mit seinem *Да* zu unterstützen, da der Erwachsene nicht sicher weiß, welche Bedeutung der Informant in sein *не умеет* legt. Vielleicht ist es gerade die gesuchte, nur nicht korrekt lexikalisierte.

Das Kind sieht sich einer Situation gegenüber, für die, nach den Worten des Erwachsenen, sowohl *не может*, als auch *не умеет* richtig sind. Es fordert eine Erklärung: *...а почему она не умеет говорить?* Darauf versucht der Erwachsene, den Sinn der gemeinten Situation „mit den Worten des Kindes“ zu beschreiben, d.h. er versucht die Bedeutung der inneren negativen Charakteristik mit Hilfe des Lexems *не умеет* wiederzugeben. Nachdem das Kind eine Erklärung der faktischen Situation erhalten hat, weigert es sich seinerseits, den falschen Weg zu verfolgen (obwohl sich der Erwachsene ihm schon angeschlossen hat) und kehrt zu *не может*, nun aber schon in der Bedeutung einer Charakterisierung, zurück.

Das Beispiel ist noch deshalb interessant, weil es das Verständnis des Kindes für einen erworbenen psychischen Mangel (vollendeter Aspekt beim Verb *оглухли*) und sein Unverständnis für einen angeborenen zeigt.

Die Abgrenzung von *не может* und *не умеет* wird noch dadurch erschwert, dass *не умеет* ebenfalls die zusätzliche Bedeutung einer inneren Charakteristik aufweisen kann. Es scheint jedoch, dass dies das Kind im vorliegenden Fall nicht besonders stört. Wie auch im nächsten Beispiel, wo *не умеет говорить* eine Erklärung darstellt, die ausschließlich dem Erwachsenen zu Gefallen gege-

⁶⁹² Der Erwachsene stimmt mit seinem „*Правильно*“ der Bedeutung des inneren Charakteristikums zu, über dessen mögliches Vorhandensein an dieser Stelle des Dialogs beim Kind noch gar keine Vermutung besteht.

ben wird, der im vorherigen Beispiel diese Variante zur Beschreibung des Merkmals der Stummheit benutzt hat.

- 37) E. – *Как ты думаешь, что значит слово немой?*
 S. – *Ну, русалочка же была на моей кассете. Это тот, кто **не может, не умеет** говорить.*
 E. – *К какой из девочек это относится?*
 S. – *К этой.* (zeigt wieder auf die falsche)
 E. – *Ну, как же к этой? Слова видишь?*
 S. – *А-а-а, я не поняла, когда ты мне показывала, кто из них **не может** говорить.*

Wir haben vor uns das Resultat einer sprachlichen Reflexion. Ab einem bestimmten Alter überdenkt ein Kind die Bedeutung eines Zitats, bevor es dieses in seinen Zitatenschatz übernimmt. So probiert es in Bsp. 36) noch einmal das Zitat *не умеет говорить*, aber weil ihm dieses KF nach seiner inneren Bedeutung unzureichend erscheint (*почему не умеет?*), und der Erwachsene nicht darauf besteht, dass es das einzige und verbindliche ist, sieht der Rezipient davon ab, das neue Zitat für die Realisierung der Situation einer inneren Charakterisierung nach einem angeborenen Mangel in seinen Zitatenschatz zu übernehmen.

Alle folgenden Kontexte demonstrieren die Sicherheit des Kindes in der Verbindung von *не может* mit den Verben *говорить, слышать и видеть*.

- 38) E. – *Нет, ну кто же глухой здесь? Что такое глухой?*
 S. – *Кто-то очень старый, **не может** говорить? Это дедушка, мам.*
 E. – *Это дедушка, почему он глухой?*
 S. – *Очень старый. Оглох, потому что очень старый. Глухой и он **не может** говорить.*
 E. – *?!.*
 S. – *А-а-а, слышать, слышать, слышать он **не может**, поэтому.*

Diese Beispiel ist neben seiner Kuriosität auch deshalb interessant, weil sich beim Kind die begrenzte Bedeutung der *Taubheit* als *mit dem Alter erworbener Verlust der angeborenen Fähigkeit zu sprechen* fixiert hat.

Das Kind versucht auch anderen Wörtern der untersuchten Gruppe diese begrenzte Bedeutung zuzuschreiben:

- 39) E. – *Старый дедушка на картинке. Просит: «Переведите меня, пожалуйста, через дорогу!»*
 S. – *Говорит он **еще может**?*

Das Kind vervollständigt sein Weltbild nach dem Analogieprinzip: Wenn mit den Jahren die menschliche Fähigkeit vollwertig zu sehen und zu hören nachlässt, dann muss folgerichtig auch die Fähigkeit zu sprechen nachlassen. Und so wählt das Kind für sich gegen Ende des Gesprächs eine explizite Paraphrase, die seinem Verständnis von Wörtern mit der Bedeutung einer inneren negativen Charakterisierung nach dem Fehlen/Verlust obligatorischer menschlicher Fähigkeiten entspricht.

- 40) E. – *Глухой – это какой?*
 S. – *Который не может говорить?*
 E. – *Нет.*
 S. – *Который не может слышать, да?*
 E. – *Правильно.*
- 41) E. – *Немой – это какой?*
 S. – *Который говорить не может.*
- 42) E. – *А слепой?*
 S. – *Который не может видеть, да?*

Die explizite Paraphrase des Worts *лысый* sieht anders aus⁶⁹³:

- 43) E. – *А лысый?*
 S. – *У которого нет волос.*

Das folgende Beispiel ist der uns schon bekannte Fall der Verwendung von *не могу* durch das Kind in der Bedeutung der alethischen konkreten Möglichkeit:

- 44) S. – *Если у кого-то нет волос. Остальные два не могу.* (Die beiden übrigen Aufgaben kann ich nicht lösen [отгадать]. Es geht um die Wörter *жадный* und *скупой*.)

Die Spezifik des Beispiels besteht darin, dass die Hindernisse für das Erreichen des gewünschten Resultats mit den unzureichenden Kenntnissen des Kindes über die Sprache verbunden sind. Die Ursachen der Unmöglichkeit haben einen inneren Charakter. Das zeigt die Fortsetzung der Phrase, die ich als Beispiel unter der nächsten Nummer anführe:

⁶⁹³ Eine Antwort auf die Frage, was die fehlende Entsprechung verursacht, möchte ich an dieser Stelle beiseite lassen, um nicht allzu sehr vom Hauptthema meiner Arbeit abzuschweifen. Zudem ist es fast unmöglich, den Unterschied zwischen den Fähigkeiten *видеть*, *слышать* und *говорить* und des äußerlichen Charakteristikums (oder der charakteristischen Äußerlichkeit), welches das Wort *лысый* enthält, nicht zu bemerken.

45) (Sie erfährt aus dem Gespräch, dass ein Mensch, der sich so verhält, als *geizig* [*скупой*] charakterisiert wird.)

S. – *Скупой? Ну, откуда же мне знать, что он скупой называется?! Что я должна была сказать скудой или что?!⁶⁹⁴ Я не знаю этого слова, поэтому не могу и гадать.* (все это с раздражением)

Bei diesem Kontext möchte ich etwas ausführlicher verweilen. Erstens enthält er noch ein Beispiel des indiskreten Ausdrucks der Bedeutung der Unmöglichkeit: *откуда же мне знать* ist vergleichbar mit *откуда же я могу знать*. Zweitens drückt es eine bestimmte Position zu kognitiven Kenntnissen aus: *не знаю, значит не могу и гадать: Если мне не хватает знаний о мире о каком-то понятии, то я не могу и делать предположение о том, какими средствами языка это понятие может реализоваться.*

Die kindliche Sentenz *не знаю, значит не могу и гадать* und die Entschiedenheit, mit der sie geäußert wird, zeugen von einer klaren hierarchischen Gegenüberstellung der Fakten von Kenntnis und Vermutung, der Gewissheit und Möglichkeit im kindlichen Bewusstsein.

Ich möchte auf den formal-semantischen Unterschied der Äußerungen 44) und 45) hinweisen. Bei der ersten muss der volle Kontext explizit so lauten: *Остальные два слова не могу отгадать* (die Verbindung *не могу* mit dem Verb im vollendeten Aspekt ergibt die oben genannte Bedeutung der alethischen inneren konkreten Unmöglichkeit). Im Beispiel 44) hat *не могу и гадать* (das Modalverb steht mit dem unvollendeten Aspekt der Hauptverbs) eben die Bedeutung der alethischen inneren usuellen Unmöglichkeit.

Es ist von Bedeutung, das im einen wie im anderen Fall P unkontrollierbar und C passiv ist, obwohl die Bedingungen, von denen die Realisierung von P abhängt, angegeben sind. Die Fälle könnte man mit der Bedeutung *мочь*² im System von I.B. Šatunovskij vergleichen.

Wir haben demnach den realen Kontext eines unkontrollierbaren P vor uns. Das Kind offenbart mit großem Unwillen (vgl. die emotionale Färbung des Beispiels) seine Passivität und Hilflosigkeit. Hier geht es schon nicht mehr nur darum, das etwas nicht gleich gelingt und sich als schwer auszuführen erweist, worin in der vorhergehenden Periode der „frühe“ Inhalt kindlicher „Unmöglichkeit“⁶⁹⁵ liegt, sondern um die Konfrontation mit der Hoffnungslosigkeit, einer „absoluten“ Unmöglichkeit. Und diese Unmöglichkeit ist noch kränkend, weil sie in die Kompetenz des Kindes selbst hineinreicht und nicht abstrakte Bild-

⁶⁹⁴ Sie bringt absichtlich diese absurde Lautkombination hervor, um zu unterstreichen, dass *скупой* bis zu dem Moment, in dem ihr erklärt wurde, dass dieser Lautkomplex eine allgemein gebräuchliche lexikalische Bedeutung besitzt, für sie eine ebenso sinnlose Aneinanderreihung von Lauten war wie *скулой* und viele andere.

⁶⁹⁵ Kontexte, die diesen frühen Varianten ähnlich sind, treten auch im sechsten Lebensjahr weiterhin auf: M. – *Ой, я не могу.* (Маша лезет по дереву. У неё не получается.)

chen, wie im Fall des Experiments, betrifft. Denn auch dort wird ja das Kind mit einem in seiner Art extremen Grad von Unmöglichkeit konfrontiert.

Es sei auf noch einen Fall hingewiesen, wo *не мочь* zum Ausdruck der Bedeutung der Möglichkeit als Charakterisierung bei unkontrollierbaren P (Bedeutung *может*² im System von I.B. Šatunovskij) benutzt wird. Der Unterschied zu den zuvor analysierten Beispielen besteht darin, dass die Charakterisierung hier einen positiven Charakter hat:

- 46) S. – *Круг же он не утонет. Не может.*
M. – *Если воздух уйдет?*

Der Schwimmreifen zeichnet sich gerade dadurch aus, dass er *nicht untergehen kann* (*не может утонуть*). Dies ist sein usuelles Merkmal.

3.2.1.2. Das Lexem *нельзя* zur Negation der alethischen Möglichkeit.

Noch eine Errungenschaft des Alters von fünf Jahren ist *нельзя* zur Negation der alethischen Möglichkeit. Betrachten wir die folgenden Beispiele:

- 47) (Während des Abwerfens mit dem Ball [в вышибалы])
S. – *Поставим в середину (круга) Уголька и Данку!*
(имена двух собак)
M. – *Уголька **нельзя**, он на привязи. Данку **нельзя**, она с мамой.* (в лес ушла)
- 48) S. – *Оль, не забудь, что нам еще надо написать что-нибудь, а то, что это за книга, которую читать **нельзя**?*
(S. hat ein Bild für ein Buch gemalt. Jetzt bittet sie ihre Großmutter, den Text dazu zu schreiben.)

Das Lexem *нельзя* für den Ausdruck der deontischen Unmöglichkeit war dem Kind schon früher bekannt⁶⁹⁶.

Sowohl Beispiel 47), als auch 48) stellen Fälle alethischer Unmöglichkeit in Kontexten mit unkontrollierbaren P dar, insofern *нельзя* in kontrollierten P typisch für die deontische Bedeutung der Unmöglichkeit ist.

⁶⁹⁶ s. auch bei Smoczyńska: „In the later stages the expression of inability and ability evolves towards more general notions of impossibility and possibility. Earlier the child spoke about simple facts of physical inability, absence or presence of skill and knowledge. Now the child speaks about relations between events: some events are referred to as those which make other events possible or impossible“ [Smoczyńska:1993:166]. Ungeachtet der Unterschiede in der Terminologie und dem Beschreibungssystem der Modalbedeutungen in der Arbeit Smoczyńskas stimmen ihre Beobachtungen auch in der Frage der Reihenfolge des Erscheinens der verschiedenen Bedeutungen von *нельзя* in der Kindersprache mit meinen Resultaten überein.

Auf diese Weise können wir mit dem Alter eine Erweiterung der Bedeutung von *нельзя* beobachten. Gegen Vollendung des fünften Lebensjahres hat das Kind sein sprachliches Potenzial um die „ursprüngliche“ Bedeutung von *нельзя* als Negation der alethischen Möglichkeit von P erweitert. In der russischen Wörterbuchtradition⁶⁹⁷ wird für *нельзя* die Bedeutung des alethischen „unmöglich“ oder „keine Möglichkeit“ als Grundbedeutung angegeben und die deontische Bedeutung (des Verbots, der Empfehlung) entweder als Bedeutungsschattierung oder als sekundäre Bedeutung.

Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass im etymologischen Wörterbuch von Vasmer nur eine sehr alte Bedeutung von *нельзя* als *не дозволено* angeführt wird, d.h. eben jene deontische, die vom Kind zuerst erworben wird. In unserem Fall kann man wohl davon sprechen, dass der Prozess des Erwerbs der Muttersprache mit einzelnen Momenten der historischen Entwicklung der gegebenen Sprache korrespondiert. Ähnliche Phänomene werden so oder ähnlich bei einigen Forschern erwähnt⁶⁹⁸.

Der Erwerb der neuen Bedeutung von *нельзя* bringt auch die Anlage des synonymen Paares *не мочь* und *нельзя* in der sprachlichen Welt des Kindes mit sich. Es kann, wenn erforderlich, nun zum Ausdruck der alethischen Unmöglichkeit zwischen zwei sprachlichen Instrumenten wählen. Wenn man von einer freien Wahl der Synonyme zur Verwendung in einem Kontext auch nur bis zu einem bestimmten Grade sprechen kann, soweit eine solche Wahlfreiheit unter den Bedingungen des grundsätzlichen Zitatcharakters der Sprache eines jeden Sprachträgers, sei er nun Kind oder Erwachsener, überhaupt existieren kann. Vergleicht man jedoch die Beispiele 47) und 48) miteinander, so ist die „Eigenständigkeit“ des ersten größer als die des zweiten: dort, wo *нельзя* eine innere Möglichkeit ausdrückt: *а то, что это за книга, которую читать нельзя?*, ist „die Stimme des Erwachsenen“ noch sehr deutlich hörbar. Die Fälle 47) und 48) unterscheiden sich auch noch dadurch, dass im ersten *нельзя* zum Ausdruck der äußeren Möglichkeit benutzt wird, in 48) hingegen zum Ausdruck der inneren, der Möglichkeit als Charakterisierung⁶⁹⁹.

Doch kann man in keinem dieser Fälle sagen, dass in ihnen das Subjekt als „durch einen Quantifikator der Allgemeinheit quantifiziert“ verstanden würde⁷⁰⁰. Im ersten liegt eine genaue Vorstellung über ein konkretes Subjekt vor, im zweiten – in erster Linie – die Bedeutung der inneren Charakterisierung. Es ist des-

⁶⁹⁷ Wörterbücher von Ušakov und Ožegov. Ein interessantes Bild des Bedeutungsneests lässt sich bei V. Dal' beobachten: neben den beiden bereits erwähnten Bedeutungsschattierungen in derselben Reihenfolge unterscheidet dieser noch eine dritte: *неможно, невозможно, неисполнимо; недолжно, невелият, запрещено и, наконец, несбыточно, не может статся*. Eine Gegenüberstellung der ersten und dritten Bedeutungsschattierung verweist uns auf den Unterschied von aktivem und passivem C in der Situation der Möglichkeit von P, insofern *несбыточно* nur in P mit jeglichem Fehlen von Kontrolle seitens von S funktioniert.

⁶⁹⁸ Vgl. dazu Ju. Karaulov (1987 :141) und auch K. Čukovskij (1965).

⁶⁹⁹ s. t. T. S. 116.

⁷⁰⁰ s. t. T. S. 118.

halb noch zu früh, über eine Realisierung einer unpersönlichen Bedeutung mit Hilfe des Lexems *нельзя* zu sprechen.

Dass ein Kind in diesem Alter noch nicht gänzlich in der Lage ist, Situationen, in denen *не мочь* leicht durch *нельзя* ersetzt werden kann, von solchen zu unterscheiden, in denen dies nicht möglich ist, zeigt der folgende, anomale Kontext:

- 49) S. – *Если бы пряжа была, попряли бы. А нам так **нельзя** ничем заняться.*
(korrekt: *не можем ничем заняться*)

Die Frage, in welcher Art von Kontexten eine Austauschbarkeit der genannten Lexeme gegeben ist und in welchen nicht, ist sehr kompliziert. Wenn wir irgendeine Systematik für einen solchen Austausch zu finden versuchen und zu diesem Zweck die grammatikalisch-syntaktische Ebene betrachten, dürfen wir uns nicht nur beim Begriff der Kontrollierbarkeit / Unkontrollierbarkeit sowie dem mit diesem unmittelbar verbundenen Begriff der Aktivität/Passivität von C aufhalten, sondern müssen uns auch dem Problem des syntaktischen und faktischen Subjekts, seiner Explizitheit oder Implizitheit im Satz und damit auch der Kategorie der Unpersönlichkeit zuwenden.

Ich möchte jedoch unterstreichen, dass unter dem Blickwinkel, von dem aus der kindliche Erwerb der Muttersprache in dieser Arbeit betrachtet wird, ein so weitreichender Versuch der Systematisierung und Verallgemeinerung des Sprachmaterials auf linguistischer Ebene nicht unbedingt notwendig ist. Weil eben ein Kind eine grammatikalisch-syntaktische oder semantische Struktur nicht reflektiert, sondern sie sich auf dem Wege der Nachahmung, der Approbation in bekannten und neuen Situationen und schließlich der Korrektur von Seiten eines Erwachsenen aneignet.

3.2.1.3. *Мочь* ohne Negation. Die Bedeutung *можем* I im System I.B. Šatunovskijs. Die alethische aktive Möglichkeit (P ist kontrollierbar). Aktuelle oder usuelle, innere oder äußere Variante.

Wir erinnern uns, dass in der vorhergehenden Periode das Merkmal der Aktualität/Usualität in Bezug auf die Bedeutung der Möglichkeit einen festgelegten Charakter hatte: die Unmöglichkeit war aktuell, die Möglichkeit usuell⁷⁰¹. Wie wir uns an dem oben zitierten Beispiel überzeugen konnten, beginnt diese Festlegung beim fünfjährigen Kind nach allen Richtungen zu zerfallen. In der Sprache des Kindes zeigt sich nicht nur die Bedeutung der usuellen Unmöglichkeit, sondern ist nun auch die Bedeutung der aktuellen Möglichkeit massiv vertreten⁷⁰².

Bei der Analyse des Materials in diesem Kapitel soll dem Charakter der Hindernisse, deren Fehlen Aussagen des Typs *С может Р*⁷⁰³ zugrunde liegt, besondere Aufmerksamkeit gelten.

Das Fehlen äußerer Hindernisse ist z.B. in den folgenden aktuellen Situationen der Grund für das Entstehen der Möglichkeitsbedeutung:

50) M. – *Саломей, и здесь мы можем посадить* (огород).
(Maša hat eine geeignete Stelle für den Garten gefunden.)

51) S. – *Я могу и побежать*.

52) S. – *Ты не можешь залезать и начать?*
M. – *Нет*.
S. – *А я могу?*

Im letzten Satz könnte man die Bedeutung, die durch *мочь* wiedergegeben wird, in beiden Fragen meiner Ansicht nach so umschreiben: *Как ты оцениваешь мое состояние, окружающую обстановку вокруг меня, находится ли она*

⁷⁰¹ Als Beispiel für innere usuelle Möglichkeit in diesem Alter möchte ich folgenden Kontext anführen:

(Schreibt Zahlen in der falschen Richtung. Ich weise darauf hin und sage, dass dies nicht richtig ist.)

S. – *Ну, я могу писать в ту сторону, в какую хочу*.

I. – *Почему?*

S. – *В какую хочу, в такую и могу писать*.

Wie man sieht, ist das Kind von seinen Fähigkeiten absolut überzeugt. Die Situation ist vollkommen unter seiner Kontrolle.

⁷⁰² Die Bedeutung der usuellen inneren Möglichkeit in „Reinform“, wie sie schon im vorhergehenden Altersabschnitt dargestellt wurde, tritt quantitativ hinter der aktuellen Bedeutung zurück. Ich möchte nur ein Beispiel anführen:

C. – *Мам, я завтра одену твои вещи. Я уже твои могу носить*.

⁷⁰³ s. t. T. S. 67, 112.

под моим контролем, отсутствуют ли «существенные» препятствия для того, чтобы, если я выберу P, то P будет? Wir haben Fragen nach der Kontrollierbarkeit von P und der Kompetenz von C vor uns.

Ein weiteres, anschauliches Beispiel der aktuellen äußeren aktiven Möglichkeit:

53) S. – *Ой, я могу достать, я могу ветку достать, которую снизу ну никак не достать.*

Salome hat eine andere, bequemere Position im Verhältnis zu dem es interessierenden Gegenstand eingenommen – es haben sich die äußeren Bedingungen geändert, oder besser hat sie sie selbst als aktives Subjekt – als Ergebnis dessen, dass es auf den Baum geklettert ist – geändert.

Die Verstärkung der Bedeutung der Realisierung der Möglichkeit geschieht dank der Wiederholung des Wortes *могу*. Die ganze Phrase spiegelt die Begeisterung des Kindes angesichts der Möglichkeit des Erreichens des früher Unerreichbaren wider.

Umgekehrt kann Möglichkeit nur durch innere Voraussetzungen bedingt sein wie z.B. im folgenden Kontext:

54) M – *Ты даже по небу можешь плавать?*
S. – *Ну, по небу я точно не буду плавать.*

Hierbei ist interessant, dass die Ersetzung des Modalverbs durch die Kopula im Futurum in der Antwort nicht nur zum Verlust der Bedeutung der inneren Möglichkeit (Charakterisierung von C) führt, sondern zugleich auch die Situation konkret werden lässt.

Die Differenzierung des Charakters der Bedeutung „Hindernis“, der zur Semantik von *мочь* gehört, wird im folgenden Beispiel sichtbar:

55) E. – *Это такая тайна, которую даже лучшей подруге доверить нельзя?*
S – *Ну, конечно, могу, только времени нет.*

Die Gegenüberstellung wird also vom Sprecher klar formuliert: innere Möglichkeit und äußere aktuelle Unmöglichkeit, innere Handlungsfreiheit und äußeres Hindernis (Zeitmangel). Wobei die Paarstruktur der unpersönlichen Lexeme *нельзя-можно* sich noch nicht endgültig herausgebildet hat.

Jedoch ist bei weitem nicht immer verständlich, welche Hindernisse in einem konkreten Kontext mit der Semantik von *мочь* verbunden sind.

56) (Über Salomes Arm krabbelt eine Ameise.)

E. – *Ну, это не опасно.*

S. – *Называется не опасно! Муравей **может** в шею укусить.*

Hier gibt es meines Erachtens keine scharf gezogene Grenze zwischen den zwei „typisierten Verwendungsweisen“ von *может*⁷⁰⁴, sondern eher eine Diffusion der Bedeutungen der inneren und äußeren Möglichkeit. Die innere: Salome weiß aus Erzählungen und Büchern, dass Ameisen beißen können + äußere Möglichkeit: Das Insekt ist auf die Hand gekrabbelt, und von dort kann es auch bis zum Hals kommen (aus unverständlichen Gründen hält Salome den Hals für die verletzlichste Stelle des Körpers).

Aufmerksamkeit gegenüber dem Parameter der Aktualität/Usualität kann uns vielleicht helfen, im vorliegenden Fall die Priorität der Hindernisse zu bestimmen.

Wenn man sich am Aspekt des Hauptverbs orientiert, kann man vermuten, dass wir die aktuelle Variante der alethischen Möglichkeitsbedeutung vor uns haben, allerdings würde in diesem Fall das konkrete Insekt wohl am ehesten mit Hilfe eines persönlichen Pronomens der dritten Person bezeichnet werden: *Он может в шею укусить*, – und nicht mit dem allgemeinen Gattungsbegriff: *муравей*⁷⁰⁵. Und im Idealfall würde noch das Pronomen *меня* zur Wiedergabe der Bedeutung des direkten Objekts stehen: *Он может **меня** в шею укусить*. Deshalb haben wir hier wohl eher („eher“, weil die aktuelle Bedeutung auch, aber im Hintergrund vorhanden ist) die usuelle Bedeutung von *мочь* als Charakterisierung vor uns, weil innere Gründe die Möglichkeit von P in höherem Maße bestimmen als äußere.

Vgl. mit dem ähnlichen Beispiel:

57) S. – *Как же такая маленькая птица **может** ухватить такого большого человека. Меня она никак **не** могла ухватить.*

(auf dieses Beispiel werde ich noch zurückkommen, wenn ich über den Gebrauch von *мочь* im Konjunktiv sprechen werde);

und mit dem weiteren Beispiel:

58) M. – *Она (кошка) **меня** может оцарапать.* (Dabei spielt sie mit der Katze.)

S. – *Ты ее не тискай, и она тебя не будет царапать.*

⁷⁰⁴ Im System I.B. Šatunovskijs.

⁷⁰⁵ Die Frage nach den Besonderheiten der Pronominalisierung beim Kind wäre gerechtfertigt, soll aber hier beiseite gelassen werden.

Maša meint, dass es sich um eine böse Katze handelt, die zu so etwas imstande ist. Sie hat schon eine negative Erfahrung mit dieser Katze gemacht.

Tatsächlich ist es ein reiner Scheindialog: Die Kinder wiederholen zwei Phrasen der Erwachsenen, die sie in einer ähnlichen Situation (beim Spielen mit der Katze Alisa) schon oft gehört haben.

Das nächste Beispiel muss man sich trotz seiner scheinbaren „Gewöhnlichkeit“ näher anschauen.

59) S. – *Мам, а нос мне можешь вытереть?*

In diesem Kontext lässt sich *можешь* leicht und bequem durch den Ausdruck *в состоянии* ersetzen, der ein typischer Indikator für die alethische Möglichkeit, aber für ein Kind ungewöhnlich ist und in seiner Sprache nur sehr selten vorkommt (auf das Problem der Verwendung dieses Komplexes beim Kind kommen wir noch zurück). Am deutlichsten ließe sich der Gedanke, der in dieser Frage liegt, wohl so ausdrücken: *Мама, у меня течет из носа, находишься ли ты в данный момент времени в таком состоянии, что... = Позволяет ли тебе твое теперешнее состояние вытереть мне нос. Нет ли в данный момент времени каких бы то ни было внешних препятствий, не позволяющих осуществить тебе это действие?* Wir haben also eine Frage vor uns, die an die äußere aktuelle Möglichkeit von C⁷⁰⁶ appelliert. Es ist schwer vorstellbar, dass das Kind in dieser Situation irgendwelche inneren Hindernisse auf Seiten des Erwachsenen für möglich hält, die es diesem nicht erlauben könnten, dem eigenen Kind die Nase zu putzen. (Eine Ausnahme wäre wohl das erzieherische Moment, dass gewöhnlich in einer Phrase seinen Ausdruck findet wie: „Уже большая девица, вытри сама! Где лежит твой носовой платок? Почему не знаешь?“ usw., und für gewöhnlich damit endet, dass der Erwachsene trotzdem die Bitte des Kindes erfüllt.)

Das gerade eben nebenbei erwähnte Wort *Bitte* hat für die Behandlung des vorliegenden Falles vielleicht die wesentliche erklärende Bedeutung⁷⁰⁷. Im Sprachrepertoire eines Kindes von 5,5 Jahren kommen Höflichkeitsformen, genauer höfliche Ausdrucksformen der Bitte, wie: *Не могла бы ты...* oder *Тебе не трудно*, noch nicht vor. Durchaus möglich, dass wir nicht einen Satz vor uns haben, der eine Frage über die äußere Möglichkeit des Erwachsenen etwas zu tun impliziert, sondern den Ausdruck einer Bitte, wo *можно* anstelle einer allgemein üblichen, passiv bekannten, sich aber noch nicht im Prozess der Aneignung durch das Kind befindlichen Floskel verwendet wird. Zugunsten dieser

⁷⁰⁶ Auch wenn I.B. Šatunovskij (*мочь I*) *способен* und *в состоянии* nicht zu den typischen Indikatoren der Bedeutung äußerer alethischer Möglichkeit zählt, sondern sie als „typisch“ für die Bedeutung der inneren Möglichkeit bezeichnet, können sie im vorliegenden Kontext durchaus überzeugend zur Paraphrasierung der Bedeutung von *мочь* benutzt werden.

⁷⁰⁷ Zur Bedeutung der Bitte im jüngeren Alter s. im vorhergehenden Kapitel im Abschnitt, der der deontischen personozentrischen Möglichkeit gewidmet ist.

Erklärung spricht auch die nicht dem Standard entsprechende Gestalt dieses Vorschlags-/Fragesatzes: die adversative Konjunktion am Satzanfang ohne irgendeinen vorhergehenden Kontext, d.h. ohne die elementare Möglichkeit, etwas entgegenzusetzen⁷⁰⁸.

Auch der nächste zur Analyse ausgewählte Kontext ist nicht ganz „glatt“ für die Bestimmung der Bedeutungsschattierungen von *мочь*.

60) S. – *Мы можем слезть и залезть на одной* (руке).
(Klettern auf die Schaukel.)

Auch hier haben wir wieder einen Fall von alethischer aktiver Möglichkeit (mit kontrollierbarem P), den Fall *может* I (nach Šatunovskij) und seine Variante der inneren Möglichkeit. Ich wiederhole, dass letztere voraussetzt, dass die durch die Aussage implizierte Bedingung, die Faktoren zur Ausführung von P, im Bereich von C selbst und nicht der es umgebenden Welt liegen. Die wesentliche, d.h. gewöhnlich fehlende Voraussetzung ist ein innerer Faktor: Wichtig ist nicht, dass die Schaukel überhaupt da ist, sondern dass die Mädchen über die Geschicklichkeit und Übung verfügen, mit einer Hand hinauf- und hinunterzuklettern.

Das Verb *можем* nähert sich im gegebenen Fall in seiner Bedeutung dem Wort *способны* und sogar an das in seiner Bedeutung noch engere *умеем* an – Lexeme, hinter denen die Bedeutung der inneren Möglichkeit steht⁷⁰⁹.

Eine detailliertere Charakterisierung, mit welcher Art von Möglichkeit wir hier konfrontiert werden, ist problematisch: einer usuellen, ständigen, die das Vorhandensein beständiger Eigenschaften von C voraussetzt, oder einer aktuellen⁷¹⁰? Zugunsten der Usualität spricht, dass *способен* in der Regel und *умеет* immer eine innere usuelle Möglichkeit ausdrücken⁷¹¹. Andererseits sind *(не) в состоянии*, *(не) в силах* auf den Ausdruck einer aktuellen „inneren Möglichkeit“ spezialisiert, und die Ersetzung von *может* wäre im hier interessierenden Beispiel nicht weniger zulässig. Als ein Indiz für Aktualität kann man auch die

⁷⁰⁸ Berücksichtigen wir, dass „Bitte“ insbesondere auch das Element der Bedeutung „сам, к сожалению, не могу этого сделать“ in sich schließt.

⁷⁰⁹ s. t. T. S. 114.

⁷¹⁰ Die Frage über die Wechselbeziehung der beiden Parameter der usuellen/aktuellen und der äußeren/inneren Möglichkeit ist so tiefgreifend, dass die Antwort darauf das Thema für eine eigene Arbeit abgeben könnte. Wegen der Komplexität des Problems der Suche nach den Entsprechungen zwischen diesen beiden Merkmalen, bin ich geneigt zu versuchen, diese Problematik im folgenden nicht zu berühren. Auch bei der Analyse „schwieriger“ Beispiele werde ich mich auf jene Variante konzentrieren, der zum Verständnis des jeweiligen Kontextes größere Bedeutung zukommt.

⁷¹¹ s. t. T. S. 114.

Situation selbst betrachten, in der die Fähigkeit „*слезать и залезать на одной*“ sogleich demonstriert wird⁷¹².

Allerdings ist dieses uns in definitorische Schwierigkeiten bringende Moment für das Wesen des hier diskutierten Beispiels nicht von entscheidender Bedeutung.

Wir haben hier einen jenen Fälle vor uns, die bei I.B. Šatunovskij folgendermaßen beschrieben werden: „когда Р по своей природе предполагает с достаточной определенностью, «узостью» наличие определенных «существенных» условий, когда Р таково, что большинство условий его наступления обычно выполняются и только некоторые могут быть, а могут и не быть, предложение с *может* может [...] пониматься как содержащее скрытую информацию о наличии каких-то факторов «внутри» С“⁷¹³ – das Beispiel einer indirekten Mitteilung über das Vorhandensein bestimmter eingeübter Fähigkeiten bei С, also eine indirekte Charakterisierung von С. Wir folgen hier Šatunovskij, der betont: „что эта информация не содержится в слове *может*, но имеет выводной характер. Это те выводы, которые делает адресат сообщения, исходя из своего знания данного С, характера данного, своих знаний об устройстве нашего мира вообще и, разумеется, из того, что может Р, = если С выбирает Р, то Р будет (собственно содержания сообщения). (Что касается говорящего, то он может, делая сообщение, «программировать» эти выводы).“⁷¹⁴ Die Komponente des Vorhandenseins der eingeübten Fähigkeit ist in diesem Fall kommunikativ relevant und erscheint im Fokus des kommunikativen Interesses. (Vgl. den umgekehrten Fall in der Frage: *Ты можешь играть в шахматы?*, „wo wir einfach wissen möchten, ob der Gesprächspartner spielen wird, wenn er möchte, wenngleich wir verstehen, dass die bestimmende Bedingung dafür das Vorhandensein gewisser Kenntnisse und Übung in seinem Geist sind“)“⁷¹⁵. Salome berichtet mir mit Hilfe dieses Satzes über ihre und ihrer Freundin Kraft und Geschicklichkeit, und diese Information ist durch den Sprecher programmiert.

Wir sehen hier eine Variante des Gebrauchs von *может* in der Kindersprache, nämlich Möglichkeit als Selbstcharakterisierung. Und wenn auch „als eine solche Charakterisierung gewöhnlich das usuelle, nicht-aktuelle *может* auftritt“⁷¹⁶, ist *gewöhnlich* eben nicht immer.

Möglichkeit als Eigencharakterisierung ist auch der Gegenstand der folgenden Mitteilung.

⁷¹² Übrigens differenziert Šmelev diese beiden Fälle gar nicht, sondern charakterisiert *сможет*, *в состоянии* und *сможет* als „Indikatoren im Russischen, die sich nur zum Anzeigen einer ‚aktiven‘ Möglichkeit eignen“, s. t. T. S. 95.

⁷¹³ s. t. T. S. 113.

⁷¹⁴ Šatunovskij 1997:197

⁷¹⁵ Šatunovskij 1997:198

⁷¹⁶ Ebd.

61) S. – *А я вот как могу раскачать качели.*

Wie auch im vorangegangenen Beispiel setzt das Verb *мочь* das Vorhandensein entsprechender physischer Fähigkeiten bei C⁷¹⁷ voraus.

Das Vorhandensein intellektueller Fähigkeiten, Kenntnisse oder Fertigkeiten, ebenfalls innere Charakterisierung, liegt dem nächsten Beispiel zugrunde, das wir etwas ausführlicher betrachten wollen.

62) M. – *Я тоже могу* (играть в придумывание слов).

Die möglichen Implikationen dieser Aussage sind die folgenden: *знаю за собой такую способность – играть в придумывание слов, уже играла и успешно: умею; если захочу, то приму участие в вашей игре.)*

Schwer zu sagen, welchen der beiden Faktoren, die mit dieser Äußerung implizit übermittelt werden, uns Maša in erster Linie mitteilen will, und was für sie selbst die erstrangige und was die sekundäre Information darstellt: Möchte sie sagen, das sie auch in der Lage ist, am Spiel teilzunehmen, weil sie ihre intellektuellen Fähigkeiten (ihre Findigkeit) für die im Spiel von den Kindern verlangten gedanklichen Operationen für ausreichend erachtet (innere Charakterisierung), oder möchte sie den Zuhörern die Information mitteilen, dass auch ihr (wie den anderen Teilnehmern) die Regeln dieses Spiels bekannt sind, und sie darüber hinaus sich schon erfolgreich in diesem Spiel versucht hat⁷¹⁸, also *умеет*.

In beiden Fällen haben wir ein Beispiel für die alethische aktive innere Möglichkeit vor uns.

Bei der Analyse des gegebenen Beispiels wollen wir die mögliche Diskussion über die Priorität der einen oder anderen Implikation außer Acht lassen, weil dazu ein wesentlich umfangreicherer Kontext nötig wäre. Es ist nicht von Bedeutung, welcher Information das größere Gewicht zukommt, denn in diesem Falle herrscht hier eher Diffusion (Synkretismus) als Eindeutigkeit.

Wir wollen die Situationsbeschreibung noch um die Bemerkung ergänzen, dass Maša, während sie diese Äußerung vorbringt und kurz zuvor, keine andere Tätigkeit beendet oder unterbrochen hat. D.h. man kann ihren Satz nicht als Beispiel für aktuelle äußere Möglichkeit ansehen, sodass ihre Worte wie folgt umschrieben werden könnten: *Теперь я закончила свою прежнюю деятельность и мне ни что не препятствует принять участие в вашей игре.*

⁷¹⁷ W. Girke nannte diese Bedeutung im persönlichen Gespräch „demonstratives“ *мочь*. Dem ist zuzustimmen, insofern das Kind versucht, mit dieser Replik die Aufmerksamkeit des Gesprächspartners auf seine konkrete Handlung zu richten: „schau, was ich gerade mache“. Nicht zufällig wird in diesem Zusammenhang das Demonstrativpronomen *вот* verwendet.

⁷¹⁸ Grundlage der Bedeutung eines solchen *мочь* ist die positive Erfahrung des Sprechers mit ähnlichen P. Mit W. Girke kann man diese Bedeutung „Erfahrungs-Können“ nennen.

Ein diesem Kontext scheinbar sehr verwandter begegnet uns auch im Text des Experiments:

63) E. – *В очках она еще немножко видит, плохо, но видит, а без очков совсем не видит. Если она совсем не видит, как ты скажешь?*

S. – *Я могу сказать по-немецки. Eine Blinde, или что?*

Allerdings gibt es hier keine Zweifel über den aktuellen Charakter von P. Die Möglichkeitsbedeutung besitzt folgende Merkmale: alethisch, aktiv, innerlich (*знаю и поэтому могу*) und aktuell.

Nun gehe ich von den Fällen des reinen Gebrauchs der aktuellen und usuellen Möglichkeitsbedeutung sowie deren diffuser Koexistenz (mit der oder jener Priorität) in bestimmten Kontexten zur Analyse anomaler Fälle über:

64) S. – *Я могу и с этой стороны сюда прыгать.*

M. – *Сюда прыгать я тебе не рекомендую.*

65) D.K. – *Я могу залезать?*

Dv. – *Да не надо тебе залезать.*

Meiner Ansicht nach belegen diese beiden Beispiele den in diesem Alter noch unsicheren Umgang mit der Bedeutung der Aktualität / Usualität.

Beide Beispiele wären in einem entsprechenden Kontext (einem usuellen Kontext, wo auf die Sätze mit *могу* keine Repliken des Gesprächspartners mit der Bedeutung einer Warnung – Bsp. 64 – oder Verhinderung der Handlung – Bsp. 65 – folgen würden) absolut korrekt⁷¹⁹.

Das zweite Beispiel ist sogar akzeptabler als das erste, insofern man die Form des unvollendeten Aspekts beim Verb einer Frage nach der Erlaubnis, die Handlung zu beginnen, zuschreiben könnte, was mir persönlich allzu weit hergeholt erscheint.

Alle in diesem Kapitel analysierten Beispiele für die alethische Möglichkeit besaßen ein gemeinsames Merkmal – die Aktivität.

Ich erinnere daran, dass der Unterschied zwischen „aktiver“ und „passiver“ Möglichkeit eng mit dem Begriff der Kontrollierbarkeit/Unkontrollierbarkeit verbunden ist: die „aktive“ Möglichkeit liegt vor, wenn p aus zielgerichteten Handlungen resultieren soll, die „passive“, wenn p unkontrollierbar ist⁷²⁰.

⁷¹⁹ Beim Beispiel 64) kann man davon sprechen, dass in den Äußerungen mit *могу* implizit ergänzende Fragen stecken: Willst Du das sehen? Darf ich das machen?

⁷²⁰ s. t. T. S. 96 und ebd. die vergleichende Analyse dieser Begriffe.

3.2.1.4. *Можно*.

Das Wort *можно*, das Ausdrucksmittel für die alethische wie für die deontische Modalität zugleich ist, kann man u.a. als lexikalischen Modifikator der Möglichkeit im Kontext kontrollierbarer P verwenden.

Bei I.B. Šatunovskij wird das unpersönliche Prädikat *можно* als typischer Ausdruck der äußeren alethischen Möglichkeit betrachtet⁷²¹. Doch auch hier, wie schon im Fall von *нельзя* ergibt sich die Frage nach der „Wahrhaftigkeit“ der unpersönlichen Bedeutung in Kontexten, die im Rahmen der Kindersprache angewandt werden. Betrachtet man aufmerksam die folgenden Beispiele, lässt sich entdecken, dass dieses S weder das Merkmal der Unbestimmtheit noch das der Verallgemeinerung aufweist⁷²². Durch die Situation wird die Vorstellung von einem konkreten Subjekt auf die Aussage projiziert: dies ist immer „ich“ oder „wir“.

- 66) M. – *Можно посадить мою собаку, и вырастет на следующий год много маленьких собачек.*
S. – *Можно посадить мою Алису (кошку).*
- 67) M. – *А я хочу к себе домой. Там хоть Лиза (кукла). С ней поиграть можно.*

Eine Ausnahme dürfte der folgende Kontext darstellen:

- 68) M. – *Если туда – сюда мотаться, то сдохнуть можно.*
(Maša bedauert, dass ihre Mutter pendeln muss.)

Jedoch ist deutlich spürbar, dass das vom Kind ausgewählte Zitat des Erwachsenen seinem Alter nicht entspricht (die kindliche Erfahrung wird kaum dermaßen dramatisch sein). Für die Bedeutung von *можно* im letzten Beispiel schlage ich folgende Beschreibung vor: alethische äußere, konkrete (s. Aspekt)⁷²³ Möglichkeit, genauer: die Möglichkeit des Erzielens eines tragischen Resultats, wo S als durch einen Quantifikator der Allgemeinheit („Mensch“) oder sogar der Existenz quantifiziert verstanden werden muss.

Ein wenig günstiger steht es um die Unpersönlichkeit in, wie ich sie nennen möchte, „Kontexten des Zweifels“:

- 69) M. – *Разве можно сажать огород без воды?*
S. – *Ну, это же игрушечный.*

⁷²¹ s. t. T. S. 114f.

⁷²² Im Unterschied zu Fällen deontischer soziozentrischer Bedeutung; s. dazu weiter unten.

⁷²³ s. t. T. S. 83.

70) S. – *Я не понимаю, как можно повесить в дырочку.*

Einerseits sind sie in der Kindersprache absolut angebracht. Unter „angebracht“ verstehe ich, dass sie durch die Situation und die konkrete Tätigkeit des sprechenden Kindes gerechtfertigt sind. Andererseits kann man bei ihnen von einem verallgemeinernden Charakter des gemeinten C, von Unpersönlichkeit⁷²⁴ also, sprechen.

In einigen Kontexten mit alethischem *можно* tritt eine zusätzliche Bedeutung innerer Charakterisierung hervor:

S. – *Моя рука съедобная. Можно ее лизать;*

S. – *Если можно у неё что-то захватить, то давай захватим.* («Захватить» in der Bedeutung „взять с собой“.)

3.2.1.5. *Уметь, не уметь.*

Das Wort (*не*) *уметь* wird ebenfalls bei kontrollierbaren P verwendet und benötigt außerdem ein belebtes S⁷²⁵. Im folgenden Kontext scheint der Gebrauch dieses Lexems zum Ausdruck einer inneren usuellen Fähigkeit als Resultat des Verfügens seitens von S über Fähigkeiten und Kenntnisse, P zu tun, (bzw. des Fehlens derselben) gerechtfertigt:

71) M. – *Я крыса, которая может прыгать.*

S. – *Я тоже умею прыгать.*

Das folgende Beispiel ist nicht mehr eindeutig:

72) M. – *Какое классное платье. Я не умею такое рисовать.*

Hier ist die Einstellung zum Zeichnen als eingeübte Fähigkeit für uns nicht als konkrete Tätigkeit, die glücken oder nicht glücken kann, interessant. Auch dies wäre, wie schon früher gesagt wurde, möglich, wenn es um das Zeichnen einer Klasse von Gegenständen oder die mehrfache Darstellung ein und desselben Gegenstands ginge, oder aber in der Bedeutung „*уметь рисовать хорошо*“. Doch besteht der Kern unserer Situation weder in dem einen noch dem anderen, noch in einem dritten⁷²⁶.

⁷²⁴ Man muss dazu sagen, dass Kontext 69) einer Spielsituation entnommen ist, wo „eigene Gesetze gelten“, wovon weiter unten noch die Rede sein wird. An dieser Stelle möchte ich nur darauf hinweisen, dass das Spiel nicht abstrakt, sondern ganz konkret abläuft.

⁷²⁵ s. t. T. S. 114.

⁷²⁶ Officerova merkt in ihrer Arbeit mehrfach an, dass *не уметь* in der Kindersprache früher erscheint als *уметь*. (vgl. auch die übereinstimmenden Beobachtungen bei Szuman 1965 und

Das folgende Beispiel demonstriert noch besser den noch nicht gefestigten Zustand, in dem sich in der Sprache eines Kindes in diesem Alter das kommunikative Fragment „*уметь рисовать*“ befindet.

73) М. – *А меня ты не умеешь рисовать?*

С. – *Ну просто не хо... , трудно рисовать.*

Hier verbessert (und fühlt also) Mašas Gesprächspartnerin die Inkorrektheit des Kontextes. Es kann in etwa folgende Implikation vorliegen: *Я ни то, что не умею, но не берусь за это непростое дело. А о своей возможности это делать, тем более об умении – не сужу.*

Die Unsicherheit in der Abgrenzung der Kontexte mit *не мочь* und *не уметь* ist hier noch deutlich sichtbar⁷²⁷. Wenn die Beziehung zwischen ihnen schon geregelt wäre, könnte Maša die synkretische Bedeutung und das uneindeutige Verständnis auch in Beispiel 72 vermeiden.

Vgl. andererseits, wie erfolgreich es dem Kind gelingt, das Problem des Bedeutungsgegensatzes von *не мочь* – *не уметь* im Kontext des zu Beginn dieses Kapitels analysierten Experiments zu lösen.

In den letzten beiden Fällen wäre es korrekt gewesen, die Lexeme *мочь* oder *смочь* zu verwenden (die in diesen beiden Kontexten – der direkten Frage – faktisch ein Aspektpaar bilden⁷²⁸), und zwar in den Formen *могу/можешь* bzw. *смогу/сможешь* mit der entsprechenden Aspektanpassung des Hauptverbs. Umso mehr, als das Verb *смочь* in diesem Alter im Wortschatz eines Kindes bereits in einigen Verwendungsweisen vorhanden ist.

3.2.1.6. *Мочь/смочь, мог/смог; (не) могла бы / (не) смогла бы.*

Dass das Kind in den beiden vorangegangenen Fällen nicht die Lexeme *мочь* oder *смочь* verwendet hat, ist nicht überraschend. Beim fünfjährigen Kind ist

Smoczyńska 1993). Gegen Ende des dritten Entwicklungsjahres steigt nach ihren Beobachtungen die Zahl der Äußerungen, die von einem Bewusstsein der eigenen Kräfte zeugen. Ich meinerseits kann sagen, dass *не умею* im Alter von 5 bis 6 Jahren gegenüber seinem positiven Äquivalent immer noch überwiegt. Einen Grund für diese Tendenz sieht Officerova in den Zweifeln des Kindes an seinen Fähigkeiten. Sie zählt auch Situationen auf, in denen ein Kind geneigt ist, an seinen Fähigkeiten zu zweifeln. Insbesondere unterstreicht sie die häufigen Fälle des Gebrauchs von *не умею* in Situationen, die mit dem Zeichnen verbunden sind (vgl. Officerova 2007:111, 112).

Zur Aneignung der formalen Besonderheiten des Verbs *уметь* s. ebenfalls Officerova 2007:109.

⁷²⁷ Zum Gebrauch von *мочь* anstelle von *уметь* in der Periode des 3. Entwicklungsjahres s. Officerova 2007:108.

⁷²⁸ Zur Neutralisierung der Bedeutungen von *мочь* und *смочь* s. ausführlich im nächsten Kapitel.

bei meinen Untersuchungen im Futurum die Variante der Neutralisierung der Bedeutungen von *мочь* und *сметь* nicht vorgekommen.

So haben wir im nächsten Beispiel einen Kontext, wo *сметь* in seiner Standardsemantik gebraucht wird („dass: C wählt P, gehört zur Präsumption“ im Unterschied zu *может* I, „wo die Komponente der Wahl hypothetisch ist“)⁷²⁹ und deshalb keine Neutralisierung der Unterschiede zwischen *мочь* und *сметь* zu beobachten ist:

- 74) S. – Ну, сколько **сможешь**, столько и **сможешь**.
 E. – Что сколько **сможешь**, столько и **сможешь**?
 S. – Ну, сколько **сможешь** прочитать. Столько и **сможешь**...

Die Tatsache, dass der Erwachsene die Entscheidung trifft vorzulesen, ist die Präsumption, und das Fragment mit der modalen Komponente „сколько будет“ P steht im kommunikativen Fokus der Aussage. Der Akt der Wahl ist konkret und nicht hypothetisch, wie in Sätzen mit *мочь*. So verhält es sich auch im folgenden Beispiel.

- 75) S – Думаешь, я **не смогу** скрасить?
 M – Не **сможешь**.
 S. – Вот и **смогла**. Все и **смыла**.

In der Vergangenheit nimmt das Verb *смог* einen besonderen Charakter an: es wird „implikativ“⁷³⁰:

- 76) (Маша залезает на липу.)
 S. – **Смогла**?
 M. – Угу.

Nach dem Ziel der Aussage haben wir hier einen Fragesatz mit der Implikation „X сделал Y“ vor uns.

Der folgende Kontext hätte das Gegenteil zum vorherigen sein sollen, d.h. mit der Implikation „X не сделал Y“, jedoch ist er dem Kind „misslungen“:

- 77) S. – Ты думаешь Алиса **может** войти в мою конуретку?
 Она один раз подошла – войти **не могла**. (statt не смогла)

Das Beispiel, dessen Analyse ich mich nun zuwenden möchte, sollte ursprünglich zur Illustration der langen Dauer der Unsensibilität des Kindes für den Beg-

⁷²⁹ s. t. T. S. 121.

⁷³⁰ s. t. T. S. 97.

riff „absolute Unmöglichkeit“ dienen. Doch bei eingehender Betrachtung erwiesen sich die Resultate, wie es oft kommt, als unerwartet und noch interessanter.

78) S. – *Мам, а ты бы так красиво смогла* (нарисовать картинку)?

E. – *Нет.*

S. – *А с большим трудом?*

Wie haben hier den Fall vor uns, dass „sich im kommunikativen Fokus in Sätzen mit *смочь* [...] die modale Komponente 'findet statt' befindet“ und nicht P selbst (d.h. Fokus auf dem Resultat).

Der auf den ersten Blick in keiner Weise auffällige Kontext erweist bei näherer Betrachtung als durchaus sehr interessant. Wir haben einen typischen Indikator für die aktive alethische Modalität im Russischen vor uns: das Verb „*смочь*“⁷³¹. Doch auch wenn die Entscheidung zu zeichnen oder nicht zu zeichnen nur von mir selbst abhängt, und ich mich bemühen kann, besser oder schlechter zu zeichnen, sind meine künstlerischen Fähigkeiten doch unkontrollierbar, was bedeutet + passive. Daraus ergibt sich, dass wir hier einen Übergangsfall haben: Möglichkeit mit teilweise kontrollierbarem P⁷³².

Es kann jedoch der Eindruck entstehen, dass sich die beschriebene Situation in der Vorstellung des Kindes ganz unter der Kontrolle von S befindet. Als Reaktion kann man die Reaktion des Sprechers auf die Negation der Möglichkeit (genauso schön zu zeichnen) durch S selbst auffassen: „*А с большим трудом?*“. Nach der Logik eines Kindes kann ein Mensch, selbst wenn er in einer gewöhnlichen Situation nicht in der Lage ist etwas zu tun, dieses doch unweigerlich erreichen, wenn er nur das nötige Maß an Bemühung (Arbeit) hineinlegt – worüber in einem früheren Kapitel bereits gesprochen wurde. Bei einer solchen Betrachtung des Kontextes sehen wir uns wieder der globalen Frage gegenüber, in welcher Weise die Kontrollierbarkeit / Unkontrollierbarkeit von Kindern gedacht wird, und ob sie Unkontrollierbarkeit oder teilweise Kontrollierbarkeit überhaupt akzeptieren?

Das nächste „Jedoch“ taucht auf, wenn wir **Spott** als die allgemeine **Modalität** des Kontextes annehmen, was meiner Meinung nach ein richtiges Herangehen an dieses Beispiel ist.

Salome ist vollkommen überzeugt, dass ich *нет* sagen werde, und sogar „*с большим трудом*“ – *нет*. Es ist ein Spiel mit von vorneherein bekanntem Sieger. Dieses Spiel verschafft dem Kind ungeheure Befriedigung, weil das Ergebnis ist, dass es seine Überlegenheit gegenüber dem Erwachsenen fühlen kann. Der cleveren Kleinen genügte nicht mein einfaches Lob, es verlangte sie danach,

⁷³¹ s. ebd.

⁷³² In der Arbeit von Bulygina und Šmelev werden solche Fälle nicht berücksichtigt, die dafür aber bei Šatunovskij untersucht und beschrieben werden. Dieser schreibt: „Важнейшей семантической чертой *смог* [...] является наличие презумпции 'С частично контролирует P'“, s. t. T. S. 122.

dass der Erwachsene seine Niederlage, seine Unterlegenheit gegenüber dem Kind, offen eingestand. Beide Fragen, die es stellt, implizieren somit eine Negation. Das Kind führt ein psychologisches Spiel, welches die Regeln der Sprache nicht verletzt, sondern geschickt ausnutzt. Dazu nutzt es sein Wissen um die Existenz des nun auch für den Erwachsenen Unmöglichen (und nicht nur schwer Erreichbaren) aus. So wurde aus dem oben angeführten Beispiel nicht eine weitere Illustration der Unsensibilität des Kindes gegenüber dem Begriff des „absolut Unmöglichen“, sondern es hat sich als weitaus hilfreicher (wertvoller) erwiesen als erwartet: es fixiert das nächste Entwicklungsstadium des Begriffs der absoluten Unmöglichkeit⁷³³ beim Menschen oder, wenn man so will, zweier Begriffe: des Absoluten und der Unmöglichkeit.

Die Tendenz dieser Entwicklung verläuft so, dass die Absolutheit vollständiger wird, die Unmöglichkeit unausweichlicher. Eine neue Stufe der Reflexion des Erfolgs des für den Erwachsenen Möglichen in der Umwelt des Kindes lässt sich, wie ich meine, so formulieren: *даже если бы взрослый очень захотел, то все равно не смог бы*. (Eine solche Formulierung verweist uns wiederum auf den engen Zusammenhang der Begriffe von Wünschbarkeit und Möglichkeit.)

Wir wollen nicht vergessen zu erwähnen, dass es im Beispiel noch ein zusätzliches Element der epistemischen Modalität gibt: die Partikel *бы* mit der Bedeutung der „vorgeschlagenen Möglichkeit einer Handlung“⁷³⁴ zur Wiedergabe des Konjunktivs, was dem oben Gesagten jedoch nicht widerspricht, sondern es lediglich ergänzt und etwas anders ausrichtet⁷³⁵.

Zu ganz anderen, nicht weniger wichtigen Überlegungen führt uns das nächste Beispiel mit schon bekannter Thematik: Wieder stellt das Kind Vermutungen an, äußert sein Urteil, schätzt die Möglichkeit (Fähigkeit, Können) zu malen ein.

79) S. – *Что ты рисуешь?*

E. – *Я пишу.*

S. – *Какую-то калячку-малячку. Я бы такую калячку-малячку тоже смогла. Я бы такую калячку-малячку, наверное, тоже смогла.*

In beiden Fällen steht im Beispiel 79 in den Sätzen mit *смог бы* die modale Komponente 'findet statt' im kommunikativen Fokus, und nicht P selbst. Während aber das erste „смогла“ das typische alethisch aktive ist, wo S (zugleich Sprecher), entsprechend dem kindlichen Optimismus, überzeugt ist, dass es wenigstens teilweise P kontrolliert, ist das zweite *смогла* ein Übergangsfall. Es wird ei-

⁷³³ Absolutheit freilich mit der Einschränkung, dass dies alles letztlich Ironie und Spiel ist.

⁷³⁴ s. Wörterbuch von Ušakov.

⁷³⁵ Dies bezieht sich auch auf den mit Beispiel 78) sehr ähnlichen Satz: S. – *Ты бы так смогла приготовить десерт?*

ne neue, starke lexikalische Komponente mit der Bedeutung von Möglichkeit (einer Einschränkung der Möglichkeit) bzw. Irrealität eingeführt – das Modalwort *наверное*. Mit seinem Auftreten wird die Zahl möglicher Welten, in der P stattfindet, sogleich scharf begrenzt.⁷³⁶ Vor unseren Augen geht der Prozess vor sich: von der Gewissheit zum Zweifel, von einem Minimum (Absenz?) alternativer Welten (in denen nicht P) zu ihrem Maximum.

Die beiden zuletzt angeführten Beispiele heben wir in der verkürzten, typisch umgangssprachlichen Form vor uns, bei der wir aus der Situation heraus die entsprechende Bedeutung des Hauptverbs ergänzen⁷³⁷. Nun aber ein Beispiel in der vollen (expliziten) Form:

- 80) S. – Ой, Марина бы *не смогла* так как мы
рисовать.
(statt: *нарисовать*)

Ich ziehe eine vorläufige Bilanz: Während sich in der Sprache der Erwachsenen auch im Konjunktiv das Phänomen der Neutralisierung der Unterschiede zwischen *мог бы* und *смог бы* beobachten lässt (dies geschieht dann, wenn sich P oder ein Teil desselben im kommunikativen Fokus befindet⁷³⁸), so kommen beim Kind in diesem Alter keine Kontexte mit einer solchen Neutralisierung vor. In kindlichen Kontexten mit *смочь*, *смог бы* oder *не смог бы* steht die modale Komponente im Fokus und nicht P. Aber sobald P in den Vordergrund rückt, beginnt das Kind zwischen den Schattierungen der Möglichkeitsbedeutungen, die mit den Lexemen *мочь*, *смочь* und *уметь* ausgedrückt werden, zu schwanken (s. Bsp. 72 und 73).

Und selbst in Fällen, in denen – wie im letzten Beispiel – die modale Komponente im Fokus der Aussage steht, kann man über eine noch nicht vollständige⁷³⁹ Kompetenz des fünfjährigen Kindes in seinem Sprachgebrauch von KF mit den modalen Komponenten *не смог бы* sprechen.

Wenn wir Kontexte mit Möglichkeitsbedeutung der Analyse unterziehen, die durch Konjunktiv „belastet“ sind, ist es nötig anzumerken, dass die Bedeutung von Irrealität in der Kindersprache häufig in **Spielsituationen** realisiert wird, deren Besonderheiten der Abschlussteil dieses Kapitels gewidmet sein wird. An

⁷³⁶ Eine verborgene Negation steckt im Sinn von Wörtern mit einschränkender Bedeutung, was die ungehinderte Verwendung von *мочь* in der Verbindung mit solchen Wörtern erklärt.

⁷³⁷ Solchen nicht beendeten, abgebrochenen Äußerungen begegnet man beim Kind hin und wieder, s. noch folgendes Beispiel:

(качаются на качелях)

M. – *Хватит. А-а-а. Могла бы побольше.*

⁷³⁸ s. t. T. S. 122.

⁷³⁹ Gleichzeitig habe ich in diesem Alter sowohl den folgenden, in jeder Hinsicht korrekten Kontext aufgezeichnet: S. – *Я могла бы еще один домик построить*, als auch das vollkommen misslungene Beispiel 57).

dieser Stelle der Arbeit möchte ich die Aufmerksamkeit des Lesers einstweilen nur auf „nicht spielhafte“ Kontexte richten, besser: auf solche, die nicht der spezifischen Situation eines Rollenspiels entstammen.

3.2.2. Die deontische Möglichkeit.

Die deontische Möglichkeit / Unmöglichkeit beim fünfjährigen Kind unterscheidet sich von dem vorhergehenden Stadium durch völlig andere quantitative Verhältnisse: Beispiele mit Verboten kommen deutlich seltener vor als Äußerungen mit unterschiedlichen Varianten deontischer Möglichkeit – und meiner Auffassung nach ist dies eine Tendenz und kein Zufall. Schauen wir uns zunächst die betreffenden Beispiele an.

3.2.2.1 Verbot. Das Lexem *нельзя*.

Ich schicke die allgemeine Bemerkung voraus, dass ein Kind für den Ausdruck der deontischen Unmöglichkeit in jeder ihrer Spielarten (sei dies nun *запрещено, недозволено* oder *не следует, нехорошо*⁷⁴⁰) „performative“, direkte Verbote noch immer nicht verwendet, sondern sich ganz mit dem allgemeinen, kategorischen *нельзя* begnügt⁷⁴¹.

Ich merke an, dass, während zum Ausdruck der Bedeutung eines personozentrischen Verbots das Lexem *нельзя* schon sicher verwendet wird, z.B.:

D.S. – *Почему мне нельзя поиграть с твоей лошадкой?*

so für den eines soziozentrischen noch nicht ganz:

S. – *Она (золушка) хотела (остаться в замке), но ей не м... нельзя было.*

Im Vergleich mit der vorhergehenden Periode dominiert „*нельзя*“ jetzt in Spielsituationen. Meist geht es um Regeln (manchmal Verbote), die das Spiel reglementieren. Typisch ist der Kontext:

81) M. – *А так близко нельзя* (подходить в игре), *Саломей*.

⁷⁴⁰ s. Wörterbuch von Ušakov.

⁷⁴¹ Vgl. auch den Fall der indiskreten Ausdrucks eines Verbots:

D.S. – *А ты бы мне не разрешал брать зверей.*

D. – *Не бери зверей.*

Als Variante des Spiels kann eine neue, an sich höchst interessante Erscheinung in diesem Alter angesehen werden: kindliche Rituale. Hier ein Beispiel der Weitergabe, der Einweihung in ein solches:

82) (Salome hat einen Marienkäfer auf der Hand und formuliert einen Wunsch.)

S. – *А вслух можно сказать это желание?*

M. – *Нет.*

S. – *Нельзя?*

Für „Uneingeweihte“ erkläre ich den Inhalt dieses Rituals: Wenn man das Glück hat, dass sich ein Marienkäfer auf einen gesetzt hat, dann muss man, bevor man ihn von der Hand streift, still einen Wunsch formulieren. Wenn man diesen jedoch ausspricht, werden die Spielregeln verletzt und der Wunsch erfüllt sich nicht. Als linguistischen Kommentar zu dieser Situation schlage ich folgendes vor: Die Frage Salomes, die bislang nichts von der Existenz dieser Regel wusste, welche das Ritual des „Freilassens“ eines Marienkäfers reglementiert, ist konkret, betrifft nur den gegebenen Fall, und personozentrisch (abhängig von Mašas Erlaubnis). Mašas Antwort aber bezeichnet ein Verbot, dass auf der reglementierenden Regel gründet, d.h. soziozentrische Unmöglichkeit.

Doch die Welt der kindlichen Phantasie ist nicht hermetisch abgeschlossen. Gesetze und Etikette der realen Erwachsenenwelt können in sie einsickern:

83) S. – *Он (слон на рисунке) у меня сжирает банан.*

M. – *Не сжирает, а ест, Саломея. Ну, короче, так нельзя говорить.*

So breitet sich die Etikette, die allgemein anerkannte Regel des Verbots, grobe Wörter zu benutzen, auch auf die Zeit der kindlichen Interaktion aus.

Der Lage der Begriffe Möglichkeit / Unmöglichkeit in der Welt des Spiels ist speziell eines der nächsten Kapitel gewidmet, deshalb erlaube ich mir an dieser Stelle eine gewisse Knappheit und gehe zum nächsten Abschnitt dieses Kapitels über.

3.2.2.2. Deontische personozentrische Möglichkeit. Der Sprechakt „um Erlaubnis fragen“.

Im Zentrum der Aufmerksamkeit wird in diesem Abschnitt die Implikation „um Erlaubnis fragen“ stehen, die uns schon aus der vorhergehenden Periode bekannt und in diesem Alter sehr verbreitet ist.

Den folgenden Kontext benutze ich dazu, um noch einmal den tiefen Zusammenhang zwischen alethischer und deontischer Möglichkeit und die komplizierte Struktur dieser Begriffe selbst zu illustrieren.

84) S. – *Мам, можно мне кассету послушать?*

E. – *Можно.*

S. – *Не мешает тебе?*

Auf den ersten Blick handelt es sich um ein klares Beispiel deontischer Möglichkeit.

Als theoretischen Kommentar könnte man z.B. die permissive Bedeutung nach A. Zaliznjak anführen, der Kontext ist in diesem Fall typisch für die Bedeutung eines kontrollierbaren P. Man könnte auch von einer „äußeren deontischen Möglichkeit“ (im System, wie es die „Theorie“ vorschlägt) des Typs b) sprechen: „C_{BO3M} wird bedingt durch eine Willenserklärung des Sprechers“. Dabei stellt der Infinitiv im vollendeten Aspekt tatsächlich „die Situation der Möglichkeit als einzelne“ dar, und diese ist keineswegs „die konkrete Erscheinung der allgemeinen Lage der Dinge“, wie in der „Theorie“ behauptet wird.

Außerdem lässt sich unser Beispiel keiner der vier in der „Theorie“ aufgezählten „kommunikativ-pragmatischen“ Situationen in Reinform zuordnen⁷⁴². Es handelt sich auf den ersten Blick um ihre Synthese, in deren Ergebnis jedoch eine neue Situation entsteht: Bitte, Erlaubnis zu erteilen“ oder „Bitte um Erlaubnis“. Am nächsten kommen T. Bulygina und T. Šmelev der Beschreibung dieser Situation, wenn sie das Thema der Beziehung zwischen Eltern und minderjährigen Kindern sowie den Zwang für letztere, bei ersteren um Erlaubnis zu fragen, berühren⁷⁴³. Über die Besonderheit dieses Redeakts habe ich mich bereits beim vorhergehenden Altersabschnitt geäußert.

Dies alles ist durchaus korrekt, aber meines Erachtens nicht die einzig mögliche Beschreibung des obigen Beispiels. Wir wollen versuchen, den psychologischen Vorgang in der ersten Frage wiederzugeben: *Мама, я хочу слушать кассету (желание) и поэтому я прошу, чтобы ты мне поставила ее (просьба); я прошу тебя (просьба) разрешить мне слушать/послушать кассету (решение).*

⁷⁴² s. t. T. S. 81.

⁷⁴³ s. t. T. S. 93.

An den engen Zusammenhang zwischen deontischer und alethischer Möglichkeit erinnert, dass man die Situation, an welche die Frage des Kindes adressiert ist, mit der Frage wiedergeben könnte, ob aus Sicht des Erwachsenen irgendwelche inneren oder äußeren Gründe existieren, die dem Wunsch des Kindes eine Kassette zu hören, entgegenstehen. Nach einer negativen Antwort des Erwachsenen auf diese Frage, d.h. wenn der Erwachsene keine wesentlichen Hindernisse für die Befriedigung des Wunsches des Kindes findet, die **Bitte** erfüllt und die **Erlaubnis** zur Realisierung des **Wunsches** gegeben ist, folgt die erstaunlich delikate Formulierung der Befürchtung des Kindes, dass der Klang des Kassettenrecorders den Erwachsenen bei der Beschäftigung mit seinen Angelegenheiten stören könnte – wieder in der Form einer Frage. Aus der folgenden Frage des Kindes ist ersichtlich, dass es die Möglichkeit von Hindernissen zulässt und bereit ist, sie zu akzeptieren.

Die folgende Situation ist mit der vorherigen praktisch identisch, aber die Bitte um Erlaubnis ist hier noch verschleierter ausgedrückt, in einer neuen, für ein Kind ungewöhnlichen Manier:

Während früher die Bedeutung einer Bitte vom Kind ausschließlich mit Hilfe des Lexems *можно* wiedergegeben wurde, begegnet uns nun das für die Bitte eines erwachsenen Sprachträgers typische „*ты можешь*“ in der syntaktischen Konstruktion einer Frage⁷⁴⁴:

85) S. – *А ты можешь мне «пчелку» поставить?* (кассету про „Biene Maja“)

Das einzige, was das Kind noch nicht vollkommen beherrscht, ist der wünschenswerte (aber nicht verpflichtende) Gebrauch der Negationspartikel *не* in einer derartigen Situation, die lediglich eine zusätzliche Schattierung von Höflichkeit hinzufügt.

Das Kind beschränkt sich offenkundig auf Mittel der Intonation, weil es die Partikel *не* als Element, das nur äußerlich eine Höflichkeitskonstruktion bildet, noch nicht in sein Arsenal aufgenommen hat und fürchtet, es könnte als negatives Element die Handlung verhindern.

Es ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass jemand in diesem Beispiel auch eine Frage nach dem Vorliegen einer alethischen aktiven äußeren aktuellen Möglichkeit erkennen könnte (vgl. auch Bsp. 59). Meiner Ansicht nach hat die gesamte Äußerung das Ziel einer Frage. Im entgegengesetzten Fall würde ein erläuternder Kontext wie im Beispiel zuvor oder von noch größerer Eindeutigkeit des Typs *или у тебя руки заняты; ... или эта кассета потерялась* etc. benötigt.

Die Bedeutung einer Bitte vermischt sich hier mit der Implikation einer Erlaubnis: *Ты мне разрешаешь сейчас послушать кассету? Можно мне сейчас послушать кассету?*, d.h. auch hier liegt wieder ein schon zum „untrennbaren Paar“ gewordener Bedeutungskomplex vor.

⁷⁴⁴ s. t. T. S. 82.

Das nächste Beispiel ruft keinerlei Zweifel im Hinblick auf seinen Charakter hervor, insofern hier die Bedeutung der Erlaubnis endlich explizit ausgedrückt wird

- 86) S. – *Мам, можно я тебя буду рисовать? Можно? Или ты мне не разрешаешь?*
 E. – *Можно.*⁷⁴⁵

Eine eindeutige Zuordnung erlauben auch die beiden folgenden Fälle:

- S. – *Мам, дай мне сиропчика.*
 E. – *Положи варенье в блин и ешь.*
 S. – *Или можно туда самим блином?*

(im Laufe des Experiments)

- S. – *Мам, можно опять угадать, что кому не хватает?*

Im Alter von fünf Jahren fragt das Kind nicht nur weiterhin, sondern erteilt auch Erlaubnis – nicht nur im Umgang mit Erwachsenen, sondern auch mit anderen Kindern:

- 87) S. – *Можно, когда ты так будешь делать, я залезу?*
 88) S. – *Считай до пяти.*
 M. – *Можно до шести? Мне скоро шесть исполнится.*
 89) S. – *Можно я пока спою?*

Ähnliche Beispiele mit einer reinen Bedeutung von Bitten / Erlaubnis erteilen liegen in großer Zahl vor:

- M. – *Можно поглядеть (сокровища)?*
 S. – *Можно.*
 M. – *Давай, я сказала: -- Мы должны закрыть, а то еще кто-то увидит.*
 E. – *Ку-ку, можно? (стучусь в закрытую дверь детской комнаты)*
 Dv. – *Можно.*
 D.K. – *Можно.*
 D.S. – *Можно мне построить новый домик?*
 Dv. – *Можно.*
 D.S. – *А здесь спать можно? (залезают к Даниле в кровать)*
 D. – *Можно.*

⁷⁴⁵ Vgl. auch mit dem Beispiel: C. – *Она мне разрешила тебя проведывать.*

Im Ergebnis des Gebrauchs der persönlichen Verbform anstelle des unpersönlichen *можно* als Permissivum ergibt sich eine neue Bedeutungsschattierung.

90) М. – *Можно* (взять карандаш)? (Zum Zeichnen benutzt sie immer dieselben Buntstifte.)

С. – *Можно. Можешь даже красный взять.*

М. – *За красненький спасибо, он мне еще понадобится.*

In der zweiten Replik des Dialogs gibt das Kind zuerst selbst die Erlaubnis für (sanktioniert) die Vollziehung der Handlung, und unmittelbar darauf folgt ein Sprechakt des Vorschlags⁷⁴⁶. Ich möchte darauf aufmerksam machen, dass das unpersönliche *можно* für die Realisierung der Bedeutung der Erlaubnis, die persönliche Form für die des Vorschlags verwendet wird.

Man darf annehmen, dass das Kind den allgemeineren und etwas distanzierten Charakter des unpersönlichen *можно*⁷⁴⁷, der für Sprechakte der Erlaubnis zulässig ist, im Vergleich zum individuelleren *можешь*, das sich für Sprechakte des Vorschlags eignet, sensibel wahrnimmt. Nicht zufällig wurde das Lexem *можешь* schon in der vorangegangenen Periode mehrfach für den Sprechakt des Vor-/Ratschlags verwendet.

Wenn man bis zum Letzten exakt sein möchte, so stellt der Satz „*Можешь даже красный взять*“ in unserem Kontext nicht einen diffusen Sprechakt Vorschlags mit Ratschlags-Tendenz, sondern eher eine Erlaubnis mit Vorschlags-Tendenz dar⁷⁴⁸.

In diesem Sinne wird auch das nächste KF verwendet:

91) С. – *Можешь брать.* (Schlägt Maša vor bzw. erlaubt ihr, während des gemeinsamen Zeichnens einen ihrer Buntstifte zu benutzen.)

Ebenso die diesem ähnlichen:

М. – *Ну, Саломея тоже может качаться.*

С. – *Давай, надо было бы...* (в рецепте)

М. – *Давай, надо было вот этими кусками, чтоб повкуснее.*

С. – *Ну, как хочешь можешь делать, я буду делать в эту кастрюлю, буду делать.*

⁷⁴⁶ s. t. Т. С. 98, wo u.a. gesagt wird: „Высказывание *Можно* (или *можешь*) сделать Y имеет импликацию 'Y делать не обязательно'“.

⁷⁴⁷ s. vorhergehendes Kapitel.

⁷⁴⁸ Die Besonderheit des Sprechakts des Rates, „Vorschlags3“ beschreibt Šatunovskij so: „(a) A хочет, выбрал сделать Р; (б) Г со своей стороны так или иначе контролирует возможность совершения Р (например он собственник объекта или распоряжается объектом, необходимым для совершения Р), поэтому (в) без санкции Г А не может совершить Р; произнося перформативную формулу предложения3, Г дает А право, санкцию совершить Р“ [Šatunovskij, I.B. 2000:324].

In etwas veränderter Funktion wird *можешь* im nächsten Beispiel verwendet:

- 92) М. – *Саломея, тебе тоже мороженое?*
 С. – *Нет, мне не надо. Ну, можешь дать.*

Meiner Ansicht nach ist das Ziel der Äußerung nicht die Erlaubnis, sondern die höfliche Zustimmung. Der letzte Satz hat die Implikation: *отмена препятствия для Р со стороны говорящего, т.е. отмена его нежелания Р*. Um die Regeln der Kommunikation einzuhalten, wäre *Ну дай* ausreichend, das jedoch wesentlich grober klingt. Zu Erscheinungen der Höflichkeit von Kindern untereinander s. ausführlicher weiter unten.

Die Bitte, eine Erlaubnis zu erteilen, kann in diesem Alter nur mit Hilfe der Intonation ausgedrückt werden:

- С. – *Мам, я с бабой Олей побуду?*

Das letzte Beispiel, das ich hier ausführlicher betrachten möchte, ist besonders bemerkenswert:

- 93) С. – *Это я сама взяла платок или он здесь лежал, или мне его кто-то дал?*
 (Möchte fragen, ob sie mit dem Tuch spielen darf oder nicht.)

Wir sehen hier eine äußerst raffiniert verschleierte Bitte um Erlaubnis, wenn das Kind mögliche Quellen der „Herkunft“ des es interessierenden Gegenstands aufzählt. Und auf diese Weise werden mehrere Bedingungen berücksichtigt und darüber hinaus explizit genannt, die das Erreichen des gewünschten Ziels begünstigen oder behindern.

Die beiden ersten Bedingungen machen die Realisierung der Handlung wenig wahrscheinlich oder gar unmöglich (wenn das Kind das Tuch genommen hat, ohne zu fragen), die letzte hingegen möglich⁷⁴⁹.

Zum Abschluss dieses Abschnitts sei noch angemerkt, dass alle darin beschriebenen Situationen ein gemeinsames Charakteristikum besitzen – dass sie nämlich Einzelsituationen sind (das Hauptverb steht in der Regel im vollendeten Aspekt).

⁷⁴⁹ Vgl. auch mit dem Beispiel eines indiskreten Ausdrucks der Bedeutung „Bitte“ mit der Konjunktion *или*:

- С. – *Закрывать дверь или нет?*
 М. – *Не закрывай, я сейчас зайду.*
 С. – *Давай, ты бы хотела дверь закрыть.*
 М. – *Давай.*
 С. – *Дверь закрыть?*

3.2.2.3. Deontische soziozentrische Möglichkeit.

Im Vergleich mit der vorangegangenen Periode ließen sich in der Sprache des fünfjährigen Kindes mehr Fälle soziozentrischer deontischer Möglichkeiten festhalten.

Hier das Beispiel einer Frage nach den Regeln, die ein Spiel reglementieren:

94) S. - *Отсюда можно вышибать?*

Das Kind hat sich erkundigt, aus welchem Abstand sie nach den Regeln des Spiels **das Recht hat**, den Ball zu werfen⁷⁵⁰. (Erinnern wir uns in diesem Zusammenhang auch an die Beispiele 81 und 82.)

Mit dem Problem des Grades der Unterscheidbarkeit für ein Kind und vor allem des Grades der Wichtigkeit der Unterscheidung von soziozentrischem und personozentrischem Verbot für ein Kind sahen wir uns schon in Beispiel 82 konfrontiert. Die Beschreibung von Übergangsfällen deontischer Möglichkeit fand seinen Platz in einem speziellen Abschnitt dieses Kapitels, der der Welt des Kinderspiels gewidmet ist. Hier führe ich nur einen Fall zur größeren Anschaulichkeit an:

95) S. - *А эти бусы есть можно?*

E. - *Можешь попробовать.*

S. - *Мам, я никак не могу.* (Versucht vorsichtig von der aus Bonbons gemachten Kette abzubeißen.)

Der folgende Kontext zeigt jedoch eindeutig die Wichtigkeit der im Sozium akzeptierten Regel für das Kind. Und sogar darüber hinaus über ihr größeres Gewicht im Vergleich mit der personozentrischen Möglichkeit, d.h. mit der Kompetenz eines Erwachsenen!

96) S. - *Мама, а здесь можно ходить?* (о дыре в заборе)

E. - *Пойдём!*

S. - *Ну, можно?*

(Weigert sich kategorisch, durch das Loch zu klettern, um den Weg abzukürzen.)

In diesem Beispiel kann man nach meiner Ansicht mit Bestimmtheit von einer Realisierung der Bedeutung der Unpersönlichkeit von *можно* sprechen⁷⁵¹. Das

⁷⁵⁰ Ähnlich ist der Kontext: M. - *Здесь можно прятаться?* (показывает под елку).

⁷⁵¹ Die Frage impliziert nicht Lust oder Unlust zur Realisierung von P, sondern die Befürchtung, eine im Sozium akzeptierte Regel zu brechen – mit allen, wie man bereits sagen kann, aus diesem „Gehorsam“ folgenden zukünftigen persönlichen Besonderheiten.

Subjekt von P weist das Merkmal sowohl der Verallgemeinerung als auch der Unbestimmtheit auf. Das Gesagte gilt auch für den folgenden Kontext:

- 97) S. – *Ну, а маленьким, можно им там рисовать?* (на двери)
 E. – *Не стоит.*
 S. – *Ну, можно?* (weiter folgt ein Argument zugunsten P) *Они же маленькие, они еще не знают, что можно, а чего нельзя.*

Mit dem Problem, dass das Kind eine eindeutige Antwort auf die Frage der Möglichkeit von P erwartet, mit der wir uns in diesem Beispiel konfrontiert sehen, werde ich mich im nächsten Kapitel bei der Analyse eines vergleichbaren Beispiels ausführlicher beschäftigen.

Die Bedeutung der Unpersönlichkeit wird jedoch in einem Kontext wieder reduziert, wo es ein bestimmtes Objekt im Dativ gibt:

- 98) M. – *Тебе можно, вообще?* (брать тряпку)
 S. – *Можно.*

3.2.3. Die subjektive Möglichkeit. Das Lexem *может*.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass die epistemische Möglichkeit am besten in einem Kontext realisiert wird (am leichtesten von anderen Bedeutungen abzugrenzen ist), in dem das Modalverb *мочь* (der allgemeine Hauptmodifikator der Bedeutung sowohl der epistemischen als auch der objektiven Möglichkeit) im Vergangenheitstempus steht⁷⁵². Für das sechste Lebensjahr haben wir kein einziges Beispiel mit einer solchen Struktur.

Alle in diesem Alter auftretenden Beispiele wiesen ein spezifisches Ausdrucksmittel der epistemischen Möglichkeit auf – die weit verbreitete, umgangssprachlich verkürzte Variante der „Schaltwort-Verbindung“ *может быть*, nämlich in der Regel nur das Wort *может*⁷⁵³. Doch ungeachtet dieser formalen Eintönigkeit lassen sich schon Bedeutungsvarianten der epistemischen Möglichkeit beobachten, und wir werden sogar den Versuch unternehmen, die Beispiele in Abhängigkeit von den Schattierungen der kommunikativen Situationen oder Sprachakte zu kategorisieren⁷⁵⁴.

⁷⁵² s. t. T. S. 70; 90.

⁷⁵³ Vgl. ein einzelnes Beispiel mit der vollständigen Konstruktion: M. – *Саломей, а может быть, пойдём в шалаш?*

⁷⁵⁴ Die Erforscher der epistemischen Modalität im Russischen haben festgestellt, das *может быть* von Kindern in der Regel mit einem größeren Maß an Unsicherheit eingeschätzt wird als von Erwachsenen [Krause 2007:157]. Über den Komplex *может быть* s. auch Švec 2007:173.

Может in der Funktion von Bitte-Vorschlag. Hier geht es im Kern um die Möglichkeit der einen oder anderen Situation. In diesem Sinne stehen solche Fälle der objektiven Möglichkeitsbedeutung nah:

99) S. – *Мам, может, еще повышибаемся, только потише?*

Diese Bedeutungsschattierung erscheint im Umgang mit Erwachsenen. Bei der Kommunikation mit Gleichaltrigen begnügt ein Kind sich in seiner Aussage auf den Sinn eines Vorschlags:

100) M. – *Саломея, может, по-настоящему сделаем огород?*

101) (Ein „Pfaueauge“ ist ins Zimmer geflogen, wo die Kinder spielen. Sie sind der Meinung, dass es sie entweder beobachtet oder Angst vor ihnen hat.)

S. – *Надо спрятаться.*

M. – *Чтобы он нас не видел?*

S. – *Чтобы он не боялся.*

M. – *Надо тогда, надо... Может, занавеску заставить цветочками? Он подумает, что это цветочек и сядет.*

102) Da. V. – *Девочки, может, в вышибалы?*

103) M. – *Может, ты мне отдашь те, которые я тебе отдала.*

M. – *Давай, ты мне отдашь те, которые я тебе отдала.*

In allen oben angeführten Beispielen ist *может* in seiner Bedeutung mit *давай*, dem wesentlichen Realisator einer Aufforderung zum gemeinsamen Handeln im Russischen, vergleichbar. Darüber soll im folgenden Abschnitt dieses Kapitels ausführlich gesprochen werden.

Eine weitere Variante der epistemischen Möglichkeitsbedeutung ist der Vorschlag mit der Schattierung der Hypothese / des Zweifels (ein Akt des „ungewissen Vermutung“⁷⁵⁵). Ich denke, ein derartiger Vorschlag schließt einen hohen Anteil subjektiver Bedeutung ein. In diesen Beispielen liegen zumindest einige Faktoren vor, die einen optimalen Kontext für die Realisierung der epistemischen Möglichkeitsbedeutung bieten⁷⁵⁶: die Unkontrollierbarkeit von P (X) durch X und ein Subjekt in der 3. Person.

Nur in Bezug auf diese Beispiele (und nicht auf die vorhergehenden) kann man, I.B. Šatunovskij⁷⁵⁷ folgend, mit Bestimmtheit sagen, dass „die subjektive Mög-

⁷⁵⁵ s. t. T. S. 91.

⁷⁵⁶ s. t. T. S. 70.

⁷⁵⁷ s. t. T. S. 89.

lichkeit aus den begrenzten Kenntnissen des sprechenden Subjekts hervor-
geht“⁷⁵⁸.

104) E. – *Где сапог от куклы?*

S. – *Может, он у меня под сапогом?*

E. – *Может быть.*

105) M. – *Мама сказала, чтобы ее не ждали (из леса).*

E. – *Что до самого вечера будут гулять?*

M. – *До вечера. А может, она и не до вечера.*

106) (s. auch weiter im Laufe des Experiments)

S. – *К нему, (zeigt auf den Großvater) а нет, к ней, может, к ней относится, к девочке относится?*

E. – *К какой девочке?*

S. – *К этой. (Zeigt auf das Mädchen, das auf der Zeichnung spricht).*

E. – *Нет.*

S. – *Может, к дедушке?*

107) S. – *Это, может, клей?*

Dv. – *И вправду!*

D.K. – *Да, клей.*

Dv. – *Зачем он нам нужен?*

108) S. – *Пока не будем. А потом, может, и пойдем (играть на веранду).*

Im letzten Fall hat das Prädikat die Form eines Verbs der 1. Person Plural, aber die Bedeutung einer „ungewissen Vermutung“ bleibt erhalten.

109) S. – *Может, это земляника, может, клюква.*

110) M. – *А ты там никогда не была?*

S. – *Может, когда-то и была, но, может, я не знаю.*

Bezeichnend ist im letzten Beispiel die Wiederholung des Wortes *может* mit der gegensätzlich-verstärkenden Partikel *но* und der Implikation des letzten Teils des Satzes: *обрати внимание, что точно я не знаю, я только предполагаю; я не знаю, но может быть и такое.*

⁷⁵⁸ Das folgende Beispiel kann auf zweifache Weise beschrieben werden: M. – *Может, это белочка для нас камни приготовила.* – d.h. sowohl als Bitte/Vorschlag, als auch als Vermutung mit der Schattierung einer Hypothese.

Vgl. mit der Erläuterung der epistemischen Bedeutung bei A.A. Zaliznjak und E.V. Padučeva: „По моим представлениям о мире, нет препятствий, чтобы в нем имело место $P(X)$ “⁷⁵⁹. Aber trifft diese Definition nicht auch für die objektive Bedeutung *X может P* zu?

Das letzte Beispiel weist deutlicher als alle vorhergehenden auf die Existenz einer hierarchischen Abhängigkeit der epistemischen von der ontologischen Möglichkeitsbedeutung in der Sprache hin, genauer gesagt: darauf, dass die epistemische Möglichkeit die ontologische voraussetzt.

Bevor wir zum nächsten Abschnitt kommen, möchte ich die Aufmerksamkeit darauf lenken, dass sich in allen bislang angeführten Beispielen für die epistemische Möglichkeit *может* in der Präposition (oder hinter der Anrede) befindet, d.h. sich auf das gesamte *P* bezieht, und nicht hinter der Subjekt steht, was charakteristischer für die objektive Möglichkeit wäre.

⁷⁵⁹ s. t. T. S. 70.

3.2.4. Spezielle Charakteristika der Möglichkeit in der Welt des kindlichen Spiels.

„— (...) То, что я играл, это действительность, но что я для себя играл, для доставления себе самому удовольствия, то это решительно клевета. (...)“

— А хоть бы и для своего удовольствия играли, что ж тут такого?

— Ну для себя... Не станете же вы в лошадки играть?

А вы рассуждайте так, — улыбнулся Алеша, — в театр, например, ездят же взрослые, а в театре тоже представляют приключения всяких героев, иногда тоже с разбойниками и с войной, — так разве это не то же самое, в своем, разумеется, роде? А игра в войну у молодых людей, в рекреационное время, или там в разбойники — это ведь тоже зарождающееся искусство, зарождающаяся потребность искусства в юной душе, и эти игры иногда даже сочиняются складнее, чем представления на театре, только в том разница, что в театр ездят смотреть актеров. А тут молодежь сами актеры. Но это только естественно“.⁷⁶⁰

Im Alter von fünf Jahren spielen die Kinder deutlich mehr miteinander⁷⁶¹. Die Spiele können allgemein bekannte, durch „soziozentrische“ Regeln reglementierte, oder aktuelle, d.h. Rollenspiele sein. Das folgende Beispiel funktioniert in beiden Fällen:

111) М. — *Да нет, Саломея. Мы можем втроем поиграть.*

(Die Regeln des Spiels — gleichgültig, ob es ein allgemein bekanntes oder für mir für diesen Fall ausgedachtes ist — lassen dies zu.)

Kinder machen gerne ein Spiel aus der Alltagskommunikation. Zunächst geschieht dies aufgrund der Vorgabe eines Erwachsenen, später aus eigener Initiative. So verwandelt sich eine einfache Frage in ein Rätsel, das man meistens mit drei Versuchen erraten darf.

Vgl. die Kontexte, die im Verlauf des Experimentes entstanden sind:

112) Е. — *Как ты понимаешь слово «глухой»?*

С. — *Сколько раз можно гадать?*

⁷⁶⁰ Достоевский Ф.М., Братья Карамазовы. 1984 2:2.

⁷⁶¹ Šachnarovič und Jur'eva schreiben von einer „Explosion“ der Gesellschaftsspiele, die für das mittlere Vorschulalter (4-5 Jahre) charakteristisch ist. Für das spätere Vorschulalter ist das schon gut entwickelt Rollenspiel mit bestimmten Sujets kennzeichnend. In der kindlichen Spielinteraktion formieren sich in diesem Alter komplexere kommunikative Strukturen: Vorschlag mit argumentativen Elementen — Einstellung zum Vorschlag, Bestätigung — Nachfrage, rollengemäße Anrede usw. Vgl. Šachnarovič/Ju'jeva 2000:110

E. – *Три.*

oder

113) S. – *А можно только один раз гадать?*

Wir sehen hier ein anschauliches Beispiel des Übergangs einer personozentrischen in eine soziozentrische Erlaubnis.

Allerdings sind nach meiner Erfahrung Rollenspiele am interessantesten, insofern bei diesen die Bedingungen von konkreten Kindern aufgestellt und nach deren Wunsch und im Maße ihrer Phantasie verändert werden. Sie schaffen eine bestimmte fiktive Welt, wo die Begriffe des Möglichen und Unmöglichen nicht direkt mit denen der realen Welt übereinstimmen⁷⁶².

114) M. – *Я могу спросить у белки. (плюшевой игрушки)*

115) M. – *Можно посадить мою собаку и вырастит на следующий год много маленьких собачек.*

S. – *Можно посадить мою Алису (кошку).*

Das Kind stellt vollkommen bewusst die Welt der Realität und die des Spiels, in der die Grenzen wesentlich weiter gefasst sind, einander gegenüber. Die Erweiterung der Grenzen erfolgt aufgrund dessen, dass die Möglichkeit von P in der Welt des Spiels nicht von den Bedingungen abhängig sein muss, von denen die Möglichkeit von P in der realen Welt objektiv abhängig ist, und die Zahl der für die Realisierung von P wesentlichen Bedingungen sich stark verringert (und auch deren Wesen sich verändert).

Soziozentrische deontische Regeln können in der Welt des Spiels aufgrund des Vereinbarungscharakters dieser Welt auch ignoriert werden.

116) M. – *Разве можно сажать огород без воды?*

S. – *Ну, это же игрушечный.*

Gesetzmäßig ist in diesem Zusammenhang die häufige Verwendung von Modalverben im Konjunktiv (Irrealis):

117) S. – *Давайте, мы были бы такие богатые, что могли бы свинью купить.*

Da. V. – *А я куплю корову.*

M. – *Вот вам и не надо будет за молоком ездить.*

⁷⁶² s. t. T. S. 104-105.

118) S. – *Давай, ты бы могла перешагнуть. Ты можешь тут перешагнуть.*

119) M. – *Давай, я бы хотела поставить наш десерт на стол?*

S. – *Давай.*

M. – *Поставь десерт на стол.*

Im kindlichen Rollenspiel gibt es meistens einen Anführer. Er übernimmt die Rolle des Älteren, des Elternteils, des für Erlaubnis und Verbot Zuständigen. Häufig entsteht aus dem Prinzip von Erlaubnis und Verbot eine Spannung, und dies ist gerade der Sinn des Spiels.

120) M. – *Мам, я пойду погуляю?*

Da. V. – *Ладно.*

M. – *Можно, я с ней?*

Da. V. – *Нет, она еще маленькая.*

...

121) M. – *Давай, мне столько гулять нельзя было?*

Da. V. – *Давай.*

M. – *И ты меня наругала.*

...

122) S. – *Можно, я только немножко прогуляюсь в домике?*

Da. V. – *Давай.*

M. – *Давай, тебя я не могла отвязать (вместо привязать) так крепко.*

(Spiel mit Hund und Frauchen.)

Es fällt die Häufigkeit des Gebrauchs des Wortes *давай* im Laufe des Rollenspiels auf. Dieses Wort dient in der russischen Grammatik als analytischer Ausdruck der morphologischen Bedeutung der „gemeinsamen Handlung“ des Imperativs. Vom Kind wird es in mindestens drei Funktionen verwendet: 1.) mit dem Ziel des Vorschlags / der Aufforderung zur gemeinsamen Anerkennung fiktiver deontischer Regeln, die in der Welt des Spiels gelten (es ist typisch, dass alle Beschränkungen und Verbote gemeinsam, mit beidseitiger Zustimmung beschlossen werden), z.B. in Bsp. 109): *давай, ... нельзя*; 2.) für eine ebensolche gemeinsame Annahme nun aber der Grenzen der Erweiterung alethischer Möglichkeit / Unmöglichkeit in der fiktiven Welt des jeweiligen Spiels (s. die letzte Phrase des letzten Beispiels: *давай, ... не могла*); und schließlich 3.) mit einem von der wesentlichen Bedeutung in den beiden ersten Beispielen völlig verschiedenen Ziel, nämlich als Zustimmung. Vgl. die zweite Phrase des letzten Beispiels oder zusätzlich noch folgenden Kontext:

123) S. – *Заккрыть дверь или нет? Давай, ты бы хотела дверь закрыть.*

M. – *Давай.*

S. – *Дверь закрыть?*

Die beiden letzten Funktionen finden sich auch im nächsten Beispiel.

124) Da.V. – *Давай, ты еще не умела ходить.*

S. – *Давай.*

Dabei werden Grenzen für die alethische Möglichkeit / Unmöglichkeit sowohl aktueller wie auch usueller (s. das letzte Beispiel) Art aufgestellt.

125) S. – *Давай, мы могли бы переходить через гараж.*

M. – *Давай, я сказала бы: „Нет, через гараж не переходи“.*

Dieser Fall ist deshalb interessant, weil sich hier der Prozess der Festsetzung, der Verabredung über das unter den Bedingungen des gegebenen, konkreten Spiels Mögliche / Unmögliche sowie die Konkurrenz der fiktiven alethischen und der fiktiven deontischen Möglichkeit / Unmöglichkeit beobachten lässt.

Salome wünscht die Realisierung von P (*über die Garage gehen*) im Gang des gegebenen Spiels und fordert Maša auf, gemeinsam die fiktive alethische Möglichkeit für dieses P aufzustellen. Maša wünscht dieses P aber nicht und fordert ihrerseits Salome auf, die von ihr ausgehende „Beschränkung“ der alethischen Möglichkeit von P wegen der deontischen (personozentrischen) Unmöglichkeit anzuerkennen. Sie versucht ihr wiederum fiktives Verbot (im Spiel) P aufzulegen.

Jedoch ist die Unmöglichkeit – sowohl die alethische als auch die deontische – im Spiel nicht stabil. Sie kann augenblicklich in Realisierbarkeit und Zulässigkeit übergehen.

Im Kinderspiel kann man häufig Repliken mit offensichtlichem Zitatcharakter hören, wie z.B.:

126) Da. M. – *Девика, тебя.* (Sie spielen, dass das Telefon klingelt. Maša nimmt den „Hörer“ ab.)

Dv. – *Скажи, что я не могу.*

Ich glaube nicht, dass das Kind für dieses *не могу* eine andere Erklärung geben könnte als: *так часто говорит мама.*

Häufig wird im kindlichen Spiel parallel gesprochen, die abwechselnden Repliken ergeben keinen Dialog, weil die letzte keine Antwort auf die vorherige ist. Die Kinder spielen quasi nebeneinander her. Ich führe das Fragment eines Kinderspiels an, das als Dialog beginnt und

allmählich zu einem „parallelen Sprechen“ wird. Der Anfang dieses Dialogs ist uns bereits bekannt:

S. – *Давай, надо было бы...* (в рецепте)

M. – *Давай, надо было вот этими кусками, чтоб повкуснее.*

S. – *Ну, как хочешь можешь делать, я буду делать в эту кастрюлю, буду делать.*

M. – *Мне нужна водичка.* (Sie spielen „Suppe kochen“.)

S. – *Мне надо уже на плиту ставить.*

M. – *Надо добавить манной каши и зёрнышек.* (Чтобы получилось вкусно.)

3.2.5. Ergebnisse

1) Alethische Modalität.

Im Laufe des sechsten Lebensjahres erweitert sich die formale Seite von *мочь*, auch wenn die Form der 1. Person Singular weiterhin überwiegt⁷⁶³. Es erscheinen nicht diskrete Ausdrucksweisen der Unmöglichkeit⁷⁶⁴. Es kommen Kontexte vor, die anschaulich demonstrieren, wie das Kind die Begriffe *нежелательности* und *невозможности* unterscheidet.

Es sind neue Bedeutungen aufgetaucht, für die in der vorangegangenen Periode Beispiele fehlten: die alethische aktuelle Möglichkeit und die alethisch usuelle Unmöglichkeit.

Im Resultat der Analyse des Materials aus dem Experiment lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen:

Mit fünf Jahren verlangt die Unmöglichkeit von P Erklärungen⁷⁶⁵. Dies beobachten wir im Verlauf des gesamten Experiments. Zu dieser kategorischen Forderung gehört auch die Rechtfertigung der Unmöglichkeit, ein Wort zu nennen, weil es unbekannt ist (s. Bsp. 45)⁷⁶⁶.

⁷⁶³ „Von der quantitativen Verteilung her beobachten wir also, dass bei den modalverbhaltigen Äußerungen eine außerordentlich starke Dominanz des Ich-Bereichs vorliegt [...] Solange die semantisch-pragmatischen Konzepte dieser drei MV (*wollen, können, dürfen* – I.K.) nicht fest etabliert sind, sind sie durch die Bindung an das „Ich“ des Kindes möglicherweise fast synonym“. [Ramge 1987:145]

⁷⁶⁴ Die zuvor von mir formulierte Vermutung, dass es im Gegensatz zu diskreten wenige nicht diskrete (mittels der Aspekt-Zeit-Form des Hauptverbs) Fälle des Ausdrucks der Bedeutung „Möglichkeit/Unmöglichkeit“ gibt, bestätigt sich hier.

⁷⁶⁵ Darüber, dass für ein Kind das „Vorhandensein eines determinierenden Faktors“ wünschenswert ist, wie auch darüber, dass aus kindlicher Perspektive „praktisch jede Situation Begründungen haben soll“ schreibt auch Officerova. Auch nach ihren Beobachtungen beginnt sich diese Tendenz am stärksten mit etwa fünf Jahren zu zeigen [s. Officerova.2007:136].

⁷⁶⁶ Vgl. mit folgendem, ebenfalls in diesem Alter notierten Beispiel:

S. – *Собачку (игрушку) ведь не можно мыть?*

E. – *Нельзя.*

S. – *Почему нельзя?*

Während in der vorangegangenen Periode die Unmöglichkeit konkreten Charakter trug, zeugen die Beispiele aus dem Experiment von der Herausbildung der Bedeutung der alethischen inneren usuellen Unmöglichkeit. Während früher die Kontexte der Unmöglichkeit „relativ“ und „pseudo-nichtkontrollierbar“ waren (im Sinne von *Р не сразу получается*)⁷⁶⁷, so wird nun das Kind zornig, wenn es mit einer real nicht zu kontrollierenden aktuellen Situation (s. Bsp. 44 und 45) konfrontiert wird, und ist bereit, die innere usuelle Unmöglichkeit als ständiges Charakteristikum (mit dem Alter erworbene Unmöglichkeit etwas zu tun) zu akzeptieren. Auf diese Weise zeigen neue Kontexte der Unmöglichkeit deren Bewegung auf ein Absolutes hin. Kontext 35 demonstriert die Unterscheidung der Bedeutungen des Nicht-Vorliegens einer Handlung und deren Unmöglichkeit. (Bemerkenswert, dass ein Kind der Unmöglichkeit einer Handlung und nicht deren Nicht-Vorliegen den Vorzug gibt.) Von diesem Alter an können wir beobachten, wie ein Kind, bevor es ein neues Zitat in seinen Zitatenschatz übernimmt, dessen innere Bedeutung durchdenkt.

Während wir im vorhergehenden Altersabschnitt Fälle mit *нельзя* zum Ausdruck deontischer Modalität angetroffen haben, benutzt ein fünfjähriges Kind *нельзя* zur Wiedergabe alethischer Unmöglichkeit im Kontext von unkontrollierbaren *Р*⁷⁶⁸. Die Bedeutung *нельзя* eignet sich ein Kind aus historischer Perspektive in inverser Abfolge an. Wobei das neue, nichtdeontische *нельзя* sowohl äußere, als auch innere Unmöglichkeit ausdrücken kann. Doch ist es bemerkenswert, dass in Kontexten dieser Art *С* nicht unbedingt als „durch einen Quantifikator der Allgemeinheit quantifiziert“ betrachtet werden muss (s. Bsp. 48) oder nicht einmal betrachtet werden kann (s. Bsp. 47). Es ist also noch zu früh, über die Realisierung der Bedeutung der Unpersönlichkeit mit Hilfe des Lexems *нельзя* zu sprechen.

Jedoch lässt sich mit Gewissheit sagen, dass sich in dieser Zeit das synonyme Paar *не может* – *нельзя* zur Wiedergabe der Bedeutung der alethischen Unmöglichkeit zu gestalten beginnt, auch wenn deren Verwechslung (die Verwendung von *нельзя* anstelle von *не может*) in Kontexten, die gegenseitige Ersetzung des Lexems nicht zulassen, noch möglich ist.

Fragen mit *почему?* sind eine in diesem Alter typische Reaktion sowohl auf das deontische, wie auf das (wie in diesem Fall) alethische *нельзя* von Erwachsenen. Ich möchte besonders betonen, dass die Frage des Kindes in keiner Weise die äußere Form der Antwort des Erwachsenen betrifft, die dieser mit der Ersetzung des Lexems *не можно* durch *нельзя* formuliert, sondern auf deren Inhalt konzentriert ist. Wobei das Kind sofort das vom Erwachsenen zum Ausdruck der Unmöglichkeit in dieser Situation verwendete Sprachzeichen übernimmt.

⁷⁶⁷ vgl. die „Versuchssituation“ („ситуация попытки“) bei Oficerova [Oficerova 2007].

⁷⁶⁸ Auch Oficerova merkt an: „Значение запрещения получает выражение в детской речи раньше, чем значение возможности. [...] Отмечается даже случай, когда взрослый употребляет слово *нельзя* в значении невозможности, а ребенок воспринимает высказывание как выражающее запрет“ [Oficerova 2004:195]; „частотность употребления данной модальной лексемы в значении невозможности по нашим данным, возрастает в детской речи после 3.06“ [Oficerova 2007:132].

Einem weiteren für meine Untersuchung wichtigen Problem, nämlich dem Grad an Begreifen seitens des Kindes hinsichtlich der Unverständlichkeit seiner Sprache für den Gesprächspartner und seinem damit zusammenhängenden Zurückgreifen auf die synonymische Ersetzung und Paraphrasierung, werde ich mich im Abschlusskapitel dieser Arbeiten zuwenden.

In diesem Alter differenziert ein Kind die Bedeutung der aktuellen und der usuellen alethischen Unmöglichkeit noch nicht immer konsequent. Dies äußert sich sowohl in der nicht immer richtigen Wahl des Aspekts (Bsp. 64 und 65) als auch im unsicheren Umgang mit *не можешь* und *не умеешь*. Im Text des Experiments ist deutlich erkennbar, wie ein Kind verschiedene Versuche unternimmt, mit dem Gebrauch zurechtzukommen und *не может* und *не умеет* mit unterschiedlichen Situationen zu verbinden.

Die Beherrschung und Sicherheit der Verwendung dieser Wörter hängt in nicht geringem Maß auch noch von ihrer Verbindung mit dem jeweiligen Verb ab, von der Bedeutung des Hauptverbs (s. Bsp. 73 und andere anomale Beispiele mit dem Verb *рисовать*)⁷⁶⁹. Doch ein wesentlicher Grund für Fehler im Zusammenhang mit Aktualität / Usualität liegt offensichtlich darin, dass ein Kind KF, die es schon kennt, in einer unbekannten Situation verwendet. Nicht zufällig wiederholt sich korrekter Gebrauch der Bedeutung der konkreten / usuellen Möglichkeit / Unmöglichkeit in nach Inhalt und Umständen fast identischen Situationen. Je häufiger wir an einer Situation beteiligt sind, umso vertrauter gehen wir mit dem Sprachmaterial um, dass dabei verwendet wird (s. dazu ausführlicher im Schlussteil dieser Arbeit).

Ebenso lässt sich über das Lexem *уметь* (ohne Negation) sagen, dass es sich beim Kind bislang noch im Zustand der Approbierung befindet. Es probiert ein Wort in verschiedenen Kontexten aus und sucht auf diese Weise seine spezifische Bedeutung in der Sprache, d.h. jene Kontexte, die das Lexem *уметь* und nicht *мочь* erfordern⁷⁷⁰.

Im fünften Lebensjahr kommt *мочь* ohne Negation mit hoher Frequenz vor. Im Rahmen der vorangegangenen Periode habe ich nur flüchtig erwähnt, dass alle Fälle alethischer Möglichkeit / Unmöglichkeit in ihrer „aktiven“ Variante repräsentiert sind. Jetzt kann die Unmöglichkeit auch passiv sein, die Möglichkeit aber bleibt aktiv. Beruft man sich auf das von I.B. Šatunovskij ausgearbeitete System der Möglichkeitsbedeutungen, kann man sagen, dass wir bislang nur verschiedene Varianten einer Bedeutung, nämlich *мочь I* vorgefunden haben.

⁷⁶⁹ Über Häufigkeit und Besonderheiten der Verwendung des Verbs *рисовать* in der Kindersprache s. Oficerova.2007:109.

⁷⁷⁰ Vgl. auch das fehlerhafte Beispiel *Не умею спать* bei Oficerova [s. Oficerova 2007:108].

In der Kindersprache erscheinen Fragen über die Kontrollierbarkeit von P (s. Bsp. 52).

Eine Neuheit sind auch Fragesätze mit *можешь* mit dem Ziel einer Bitte (Bsp. 59). Solche Sätze mit der Funktion eines Sprechakts der Bitte werden als Ersatz für die noch immer fehlende Höflichkeitsfloskel verwendet: *Не могла бы ты (Бы)*, die nach dem Inhalt der einzelnen grammatischen Komponenten und als semantischer Komplex zu umfangreich und kompliziert ist⁷⁷¹.

Mehrfach kommt die Möglichkeitsbedeutung als (negative oder positive, darunter auch als Selbst-) Charakterisierung vor⁷⁷²: „demonstrativer Einsatz“ von *я могу*.

Im Laufe der Analyse in diesem Abschnitt habe ich versucht darauf aufmerksam zu machen, in welchem Maß ein fünfjähriges Kind sich der Bedeutung des Charakters des „Hindernisses“, das der Semantik von *мочь* eignet, bewusst ist. Die untersuchten Kontexte sind unterschiedlich in ihrem semantischen Gehalt: Es gibt Beispiele, für die man von einer „rein“ äußerlichen oder inneren Bedeutung des Hindernisses sprechen kann, aber auch diffuse, bei denen schwer zu bestimmen ist, was für das Kind die wesentliche Rolle spielt. Sie sind jedoch absolut akzeptabel (nicht anomal) und erlauben es nicht, hinter die sprachliche Ebene zu schauen. Und nur Beispiel 55 zeugt davon, dass das Kind den Charakter der Bedeutung des Hindernisses, das auf dem Weg zur Realisierung der Situation P(X) auftaucht und eng mit der Möglichkeitsbedeutung verbunden ist, auf der pragmatischen Ebene differenziert.

Die ersten Versuche, die unpersönliche Bedeutung in Verbindung mit der Möglichkeitsbedeutung auszudrücken, zeigen sich beim fünfjährigen Kind mit dem Auftreten des Lexems *можно* in seinem Sprachrepertoire⁷⁷³. Von einer vollwertigen Realisierung der unpersönlichen Bedeutung von *можно* lässt sich jedoch nur im Fall der deontischen soziozentrischen Modalität, in der Regel bei Fehlen eines Subjekts im Dativ, oder mit äußerster lexikalischer Verallgemeinerung sprechen (Bsp. 96, 97).

Ebenso befindet sich *смочь* im Stadium der Approbierung als typische lexikalische Modifizierung der Bedeutung der aktiven alethischen Möglichkeit, in deren komplexer Semantik sich die Bedeutung der Realität mit den Bedeutungen der Resultativität, des Wunsches, des Strebens und des Versuchs verbindet. Die Un-

⁷⁷¹ s. dazu auch weiter unten den Abschnitt der Schlussfolgerungen über den Charakter der deontischen Möglichkeit.

⁷⁷² Aktivisch-qualitative und passivisch-qualitative Möglichkeit als Charakterisierung (s. t. T. S. 84).

⁷⁷³ s. Beispiel 8) im vorherigen Kapitel.

sicherheit in der Verwendung macht sich in Fällen des Präteritums Indikativ bemerkbar, wo (не) *смогла* im Unterschied zu (не) *могла* die Implikation „X (не) сделал Y“ aufweist (Bsp. 77), aber ebenso auch im Konjunktiv, wenn es sich nicht um Einzelfälle handelt, wobei in solchen, bei denen kein Verdacht einer Neutralisierung der Bedeutungen von *смог бы* / *мог бы* aufkommt, manchmal (Bsp. 80), in Kontexten, die einen Austausch zulassen, auch konsequent *смог бы* verwendet wird.

Im Zusammenhang mit der letzten Feststellung sei daran erinnert, dass in dieser Periode das Lexem *смочь* konsequent in Kontexten Verwendung findet, in denen kommunikativem Fokus die modale Komponente „имеет место“ – und nicht P – steht, und nicht in solchen Kontexten, in denen sich eine Neutralisierung der Unterschiede zwischen *мог (бы)* und *смог (бы)* beobachten lässt (dies geschieht, wenn P oder ein Teil von ihm im kommunikativen Fokus steht). Sobald P in den Vordergrund rückt, beginnt das Kind schwankend zu werden und die Schattierungen der Möglichkeitsbedeutung, die mit den Lexemen (не) *мочь*, (не) *смочь* und (не) *уметь* (Bsp. 57, 72, 73) ausgedrückt werden, durcheinander zu bringen. Fehler dieser Art lassen sich mit den Schwierigkeiten eines Kindes mit der Wechselbeziehung einer (irrealen) Situation und der KF in seinem Arsenal (wobei die Sprache parallele Ausdrucksweisen für Situationen mit der Bedeutung von Ausgedehntheit / Resultativität zur Verfügung stellt⁷⁷⁴) oder vielleicht mit der Schwierigkeit der Wiedergabe umfangreicher (Partikel des Konjunktivs + Negationspartikel + *смогла*) KF zum Ende einer Äußerung hin (so vergaß S. in Bsp. 80, dass hier ein Verb im vollendeten Aspekt verlangt wird) erklären.

Insgesamt muss man sagen, dass die Analyse der Kontexte mit der Bedeutung der alethischen Möglichkeit / Unmöglichkeit in der Sprache des fünfjährigen Kindes uns Beispiele einer tiefen gedanklichen Tätigkeit und insbesondere sprachlicher Reflexion vor Augen führt. Dies zeigt sich zum Beispiel in der im Bewusstsein des Kindes verankerten, hierarchischen Gegenüberstellung der Begriffe Wissen und Vermutung sowie Gewissheit und Möglichkeit (Bsp. 69, 70), oder darin, dass das Kind nunmehr über das Wissen verfügt, dass es ein auch für den Erwachsenen Unmögliches (und eben nicht nur schwer Erreichbares) gibt. Und mit Genugtuung betont es diese „Unvollkommenheit“ des Erwachsenen und greift dazu sogar zum Sprachspiel, wobei es dazu mit Erfolg die Nuancen der Möglichkeitsbedeutung nutzt (s. Bsp. 78).

⁷⁷⁴ s. in diesem Zusammenhang die Fehler bei der Aspekt-Zeit-Form des Verbs.

2) Deontische Modalität.

Nach wie vor fehlen „performative“ Verbote. Das Kind begnügt sich noch immer mit dem in seinem kategorischen Charakter universellen *нельзя*⁷⁷⁵. Wobei dieses Lexem in personozentrischer Bedeutung mit größerer Sicherheit gebraucht wird als in soziozentrischer (s. Beispiele S. 203).

Im Vergleich mit der vorangegangenen Periode findet *нельзя* nun meistens in Spielsituationen Anwendung, am häufigsten geht es dabei um Regeln (Verbote), die das Spielen reglementieren⁷⁷⁶.

Das Kind beginnt, um Erklärungen für Verbote (ebenso wie für alethische Unmöglichkeit) zu bitten, woraus sich Sätze des Typs *Почему нельзя...?* ergeben⁷⁷⁷.

Ein Unterscheidungsmerkmal der neuen Periode in der Entwicklung der Bedeutung deontischer Möglichkeit / Unmöglichkeit ist die spürbare Überzahl von Kontexten deontischer Möglichkeit gegenüber solchen deontischer Unmöglichkeit. Die Implikation „um Erlaubnis fragen“, die uns schon aus der vorhergehenden Periode bekannt ist, ist in diesem Alter besonders verbreitet. Diese Tendenz kann man damit erklären, dass sich das Kind daran gewöhnt, um Erlaubnis zu fragen⁷⁷⁸. Das individuelle Empfinden von „Nutzen vs. Schaden“ wächst. Das Kind wird wählerischer im Hinblick auf das sprachliche Arsenal, über das es zur Wiedergabe eines Wunsches bereits verfügt⁷⁷⁹. Es wählt die Arten aus (schätzt sie folglich ein und ordnet sie hierarchisch), die in der Kommunikation mit Erwachsenen am zuverlässigsten zum gewünschten Ziel führen (zur Realisierung dieses oder jenes P).

Überhaupt ist ein fünfjähriges Kind schon in der Lage, seine eigene Sprache wie auch die seines Gegenübers vom Standpunkt der in der Erwachsenenwelt akzep-

⁷⁷⁵ Vgl. mit dem Beispiel der „performativen“ Erlaubnis in diesem Alter: S. – *Она мне разрешила тебя проводить.*

⁷⁷⁶ Was noch einmal für die Korrelation von sozialer und sprachlicher Entwicklung spricht. In der früheren Periode, als bei den Kindern seltener eine Situation des selbstständigen, „reglementierten“ Spiels anzutreffen war, war auch der Gebrauch des „verbietenden“ *нельзя* weniger häufig.

⁷⁷⁷ Im Rahmen der Analyse von Beispielen aus der Sprache zweier Kinder im Alter von 2,3 bis 3,3 merkt Officerova an, dass diese oft selbst auf den Grund eines Verbotes hinweisen [s. Officerova 2007:133]. Diese Fälle zeigen besonders deutlich die Wichtigkeit des Inputs für die Aneignung eines sprachlichen Weltbildes durch das Kind sowie die Bedeutung der schon erwähnten „determinierenden Faktoren“ für die kindliche Aneignung eines außersprachlichen Weltbildes.

⁷⁷⁸ Wahrscheinlich ist *спросить разрешения* (nach der Erlaubnis fragen) nicht dasselbe, wie *просить разрешения* (um Erlaubnis bitten), doch werde ich mich hier nicht in derartige Details vertiefen.

⁷⁷⁹ Dem Sprechakt der Bitte um Erlaubnis liegt aber nichts anderes zugrunde, als das Ziel einen Wunsch zu realisieren (s. auch die ausführliche Analyse der Beispiele).

tierten Regeln der Etikette zu kontrollieren (Bsp. 82)⁷⁸⁰. Die Sprachetikette (das Verbot „grobe“ Wörter zu verwenden) findet sogar Eingang in die abgesprochene Welt des Kinderspiels.

Wie ein fünfjähriges Kind in die Semantik von *можно* die Bedeutung einer Erlaubnis hineinlegt, macht mit seltener Anschaulichkeit das Beispiel 86 deutlich, wo diese Bedeutung in ein und derselben Situation anfangs implizit mit *можно* und gleich darauf explizit mit *разрешаешь* wiedergegeben wird.

Offensichtlich ist für ein Kind das unpersönliche *можно* typischer für den Ausdruck deontischer Möglichkeit (insbesondere der Erlaubnis und Frage) als *мочь*, weshalb letzteres sowohl in der vorhergehenden wie in der hier beschriebenen Periode seltener vorkommt. Vgl. die charakteristische Paraphrasierung:

127) S. – *Я могу уже приходить к ним? Мам, можно я пойду к ним?*

Dabei ist für den Sprechakt der Erlaubnis das Lexem *можно* und für den des Vor-/Ratschlags die persönliche Verbform charakteristischer.

Allerdings kann die Bedeutung der Erlaubnis auch lediglich mit Hilfe der Intonation in einem Fragesatz (nach dem Aussagezweck) Ausdruck finden (s. S. 209f.).

Es ist nicht überraschend, dass im Spracharsenal des Kindes noch immer die höfliche Konstruktion *Ты не можешь?* fehlt, da das Kind fürchtet, die Handlung zu behindern, aber es hat doch schon einen Schritt in Richtung der Aneignung dieses Komplexes der höflichen Frage gemacht, nämlich: *Ты можешь?*

Das Fehlen der Höflichkeitsfloskel beim fünfjährigen Kind ist der Grund für die Fehlerhaftigkeit der folgenden Äußerung:

128) S. – *Мам, можно, ты сегодня мне будешь читать?*

Im Ergebnis dieses Fehlers hat das Kind den Erwachsenen nicht **gebeten**, sondern die **Erlaubnis erbeten**.

Wobei Kinder in diesem Alter nicht nur im Umgang mit Erwachsenen um Erlaubnis fragen (und sie erteilen), sondern auch untereinander (vgl. Bsp. 87-89 und andere). Überhaupt unterschätzen Erwachsene gewöhnlich die Zurückhaltung eines kleinen Kindes. Nicht zufällig klingt sogar die Verbindung kindliche Zurückhaltung (*детская деликатность*) ein wenig seltsam⁷⁸¹.

⁷⁸⁰ Wenn auch das Gefühl für sprachliche Etikette dem Kind erst noch beigebracht wird, so lässt sich ein ästhetisches Gefühl bei diesem nicht bestreiten: unzweifelhaft ist *слон сжирает* wesentlich farbiger als *слон съедает*.

⁷⁸¹ s. das Beispiel 92).

Im Vergleich mit dem früheren Alter kommen Fälle soziozentrischer deontischer Möglichkeit im sechsten Lebensjahr häufiger vor. Die Situation wird jedoch dadurch komplizierter, dass aus dem Kontext nicht immer vollkommen ersichtlich wird, welche Schattierung der deontischen Bedeutung für das Kind wichtig ist. Die Schwierigkeit einer endgültigen Differenzierung macht sich sowohl im Kontext des Verbots als auch dem der Erlaubnis bemerkbar (vgl. Bsp. 82 und 95). Außerdem kommen klar synkretische Fälle deontischer Möglichkeit vor, wenn sich in einer Spielsituation Merkmale personozentrischer und soziozentrischer Richtung vermischen (Bsp. 112, 113). Erste Versuche der Differenzierung dieser Bedeutungsschattierungen wurden als Einzelfälle festgehalten. Und auch wenn die Kompetenz eines Erwachsenen (des Gesprächspartners) meistens noch ausreichend ist, haben wir erstmals den überzeugenden Nachweis (Bsp. 96) der Bedeutsamkeit der Kompetenz eines Kollektivs oder Soziums⁷⁸². Die interessantesten Beispiele zur Differenzierung deontischer Möglichkeitsbedeutungen bringt die nächste Periode.

3) Subjektive Modalität.⁷⁸³

Beim Kind beginnt die Aneignung der epistemischen Möglichkeit nicht mit dem für epistemische und objektive Möglichkeit gemeinsamem Modifikator *мочь*, sondern mit *может быть* (oder eher nur mit einem Teil dieser Schaltwortverbindung – dem Wort *может*) als spezifischem Ausdrucksmittel der epistemischen Möglichkeit⁷⁸⁴. Interessant, dass das Kind zur Unterscheidung von ontologischer und deontischer Bedeutung der objektiven Möglichkeit keine „typischen Indikatoren“ benötigt – im Unterschied zur subjektiven Bedeutung. Wahrscheinlich ist die Sprachwelt des Kindes noch nicht in der Verfassung, eine noch größere Erweiterung der Mehrdeutigkeit von *мочь* auszuhalten.

Mit fünf Jahren kommen zwei wesentliche Arten von Fällen der Realisierung der Bedeutung epistemischer Möglichkeit vor: mit einem größeren und mit einem kleineren Anteil der eigentlich subjektiven Bedeutung:

- 1) im Sprechakt von Bitte-Vorschlag (in der kommunikativen Situation des Umgangs mit Erwachsenen) oder nur des Vorschlags (bei der Kommunikation mit Altersgenossen);
- 2) im Sprechakt des Vorschlags mit der Schattierung einer Hypothese / des Zweifels (Sprechakt „der ungewissen Vermutung“).

Vorschläge des zweiten Typs sind „epistemischer“ als solche des ersten.

⁷⁸² s. dazu das vorherige Kapitel, das dem Thema der deontischen Möglichkeit im frühen Alter gewidmet ist.

⁷⁸³ Ich habe mich bewusst nicht bei der Wechselbeziehung von Konjunktiv (ausgedrückt mit der Partikel *бы*) und Möglichkeitsbedeutung in Fällen mit den Komplexen *(не) могла бы* / *(не) смогла бы* aufgehalten. Ausführungen zu diesem Thema, das im Zusammenhang mit der Bedeutung der subjektiven Möglichkeit der Erwähnung wert wäre, würden sehr umfangreich und allzu weit von der Hauptlinie dieser Untersuchungen wegführen.

⁷⁸⁴ Zur selben Zeit erscheint das Lexem *наверное* als einzelne Replik.

Die weitere kindliche Aneignung der funktional-semantischen Kategorie der epistemischen wie auch nichtepistemischen Modalität ist charakterisiert durch die feinere Abgrenzung der Bedeutungen und die Erweiterung des Repertoires modaler Explikatoren auf Kosten sowohl der Modalwörter als auch modaler Phrasen und Wortverbindungen⁷⁸⁵.

4) Die Welt des kindlichen Spiels und der Platz der Möglichkeitsbedeutung in ihr.

Die Besonderheiten der Regeln, die das kindliche Rollenspiel reglementieren, bestehen darin, dass sie leicht und jeden Augenblick abgeschafft oder sogar durch gegensätzliche ersetzt werden können und außerdem durch die Spielteilnehmer gemeinsam angenommen werden (daher die Vielzahl und Vielgestaltigkeit von Sätzen mit *daavũ*). Wenn aber einer der Mitspieler mit den aufgestellten Regeln (den Grenzen der Möglichkeit) unzufrieden ist, kann er sich diesen unter der Voraussetzung, dass er aus dem Spiel ausscheidet, leicht entziehen. Die willensbestimmte Kompetenz des Kindes steigt unter den Umständen des Spiels drastisch.

Ein Kind stellt die Welten von Realität und Spiel (in der die Grenzen der Möglichkeit bedeutend weiter gefasst sind) vollkommen bewusst einander gegenüber⁷⁸⁶. Die Erweiterung dieser Grenzen erfolgt aufgrund dessen, dass die Möglichkeit von P in der Welt des Spiels nicht von Bedingungen abhängig sein darf, von denen die Möglichkeit von P in der realen Welt objektiv abhängig ist. Die Zahl der für die Realisierung von P „wesentlichen“ Bedingungen wird stark eingeschränkt oder, wenn nötig, ganz auf null zurückgeführt. Dann wird in der Welt des Spiels alles, was in der realen Welt unmöglich oder verboten war, realisierbar und erlaubt.

Erinnern wir uns in diesem Zusammenhang der Ausführungen I.B. Šatunovskijs darüber dass „Realität und Möglichkeit in gewissem Sinne einander ausschließen. Das Mögliche erscheint in gewissem Sinne immer unreal, nicht real“⁷⁸⁷. In der an sich schon irrealen Welt des kindlichen Spiels ist die Möglichkeit gleich der Wirklichkeit.

Es kann sein, dass die Welt des kindlichen Spiels auch ihre eigene Logik in sich schließt, eine solche, von der Wittgenstein als einer „idealen Möglichkeit“ spricht, die kein direktes Korrelat zur real vorhandenen Erfahrung ist⁷⁸⁸. Hier funktioniert das der Logik der Welt entgegengesetzte Prinzip: ab posse ad esse⁷⁸⁹. Wenn die Wirklichkeit die ideale Möglichkeit ist, ist das Spiel die ideale Wirklichkeit.

⁷⁸⁵ s. Švec 2007:175

⁷⁸⁶ Švec fixiert das Vorkommen von Wörter wie *понарошкы, по игре, как будто* zur Organisation des Spiels schon im Alter von 3.4 Jahren [s. Švec 2007:175].

⁷⁸⁷ s. t. T. S. 104.

⁷⁸⁸ Ludwig Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, Oxford, 1953, I:97. (zitiert nach Gasparov 1996:220).

⁷⁸⁹ s. t. T. S. 103f..

3.3. Dritter Altersabschnitt: von 6 bis 7 Jahren. Verwendung der Lexeme *думать, знать (не знать), (быть) уверенным*. Die Entwicklung der Bedeutung der subjektiven Modalität.

3.3.1. Haupttendenzen der Entwicklung der Bedeutungen auf dem Gebiet der objektiven Möglichkeit.

Die neue Periode bringt sowohl eine größere Sicherheit des Kindes im Gebrauch der bereits erworbenen KF als auch eine größere Komplexität des Sprachmaterials insgesamt mit sich.

Bei der Auswahl und Aufzeichnung des empirischen Materials von Informanten im siebten Lebensjahr fiel mir die allgemeine Vielzahl von Kontexten mit Modalverben und modalen (oder modalisierten) Wortverbindungen (genauer gesagt, KF) auf. Man kann sagen, dass die Sprache eines sechsjährigen Kindes im ganzen modalisierter wird. Sie wird auch grammatisch komplexer, in erster Linie aufgrund des Übergangs vieler KF⁷⁹⁰ in den aktiven Gebrauch. Aber es wird auch der Inhalt von Gesagtem und Gehörtem tiefer durchdacht⁷⁹¹. Aufgabe dieses Kapitels solle es nicht sein, jeden vorkommenden Kontext mit Möglichkeitsbedeutung einer konsequenten, ausführlichen Analyse zu unterziehen, wie es in den vorangegangenen Kapiteln praktiziert wurde (wofür an dieser Stelle nun keinerlei objektive Notwendigkeit besteht). Vielmehr wird sich meine Aufmerksamkeit in erster Linie auf die Veränderungen und wichtigsten Errungenschaften dieser Periode konzentrieren.

Im Allgemeinen kann man sagen, dass in diesem neuen Stadium alle zuvor vorhandenen Arten von Möglichkeit auch vorkommen, aber in verbesserter (sie werden korrekter und sicherer gebraucht) und komplizierterer Form. Kurz möchte ich nur auf einige Tendenzen, Bewegungen und Varianten dieser gesetzmäßigen Entwicklung hinweisen.

So kann sich die Negation der alethischen Möglichkeit vielfach verstärken, z.B.:

129) S. – *Не могу я сказать. Никому не могу я доверить.*
(über ein Geschenk für die Großmutter)

Die Verstärkung der Unmöglichkeit ergibt sich aufgrund des negativen Pronomens in Verbindung mit der Bedeutungsverstärkung des Hauptverbs infolge seiner Ersetzung durch ein semantisch gewichtigeres.

⁷⁹⁰ Es sind dies z.B. der Ausdruck der Bedeutung eines verallgemeinerten Subjekts oder des Imperativs (insbesondere in der Unterart des Zwangs) oder die Zitathaftigkeit von in ihrer grammatikalischen Struktur komplizierten, idiomatischen Ausdrücken.

⁷⁹¹ Das eine widerspricht nicht dem anderen, insofern die Hypothese von KF als kleinstem kommunikativem Abschnitt die Rolle der Grammatik, aber nicht der Semantik bei der Aneignung der Sprache reduziert (s. dazu ausführlich im abschließenden Teil dieser Arbeit).

Нельзя wird für die Negation der alethischen Negation im Vergleich mit der vorangegangenen Epoche mit größerer Sicherheit gebraucht. Ich führe das Beispiel eines tadellos korrekten, unpersönlichen Kontextes an⁷⁹²:

130) S. – *Пользоваться ею* (сломанной вещью),
наверное, уже нельзя.

Ich möchte auf das Auftreten des Modalworts *наверное* in der Bedeutung von Wahrscheinlichkeit hinweisen. *Наверное* kommt in diesem Alter auch als einzelne Replik vor. Doch eingehendere Überlegungen über die Beziehungen von Wahrscheinlichkeits- und Möglichkeitsbedeutung (die an sich wohl nicht uninteressant wären) lasse ich hier beiseite.

Der Prozess der Differenzierung von Bedeutungen, die mit *не хотеть*, *не мочь* und *не уметь* ausgedrückt werden, setzt sich fort, wie auch die Ausbeutung dieser Unterschiede zu utilitären Zwecken in (zum Vergleich mit den früheren Perioden) neuen Varianten (Situationen), insbesondere um sich an dem mit seinen Erziehungsmaßnahmen lästigen Erwachsenen zu „rächen“:

131) S. – *Не умею ранец закрывать!* (anstelle von *не могу закрыть*)

Tatsächlich kann sie es schon ausgezeichnet (*умеет*), kann es (*умеет*) von Anfang an, doch gereizt davon, dass die Eltern sie zur Eile mahnen und ihr eine Anweisung nach der anderen geben, protestiert sie durch den Unwillen, die nächste Aufforderung auszuführen. Sie maskiert ihren Unwillen, die von den Erwachsenen geforderte Handlung auszuführen, jedoch durch die Bedeutung der Unmöglichkeit, nämlich: die Bedeutung der Negation des Beherrschens der entsprechenden erlernten Fähigkeit. Wobei sie dies absolut zielgerichtet und vernünftig einsetzt, insofern der Mangel an Übung eine andauernde und aussichtslose Unmöglichkeit darstellt und auf einen Erwachsenen stärker wirkt als z.B. eine konkrete.

Eine noch anschaulichere Bestätigung für dieses Phänomen zeigt sich mit sieben Jahren.

132) S. – *А днем я спать не умею.*

E. – *Что значит не умею?*

S. – *Ну, не могу.*

E. – *Так не могу или не умею?*

S. – *Не могу, не умею.*

⁷⁹² Vgl. mit den Kontexten mit alethischem *нельзя* im vorhergehenden Altersabschnitt, in denen die Bedeutung der Unpersönlichkeit unvollkommen realisiert wird.

E. – *Что значит не умею?*

S. – *Не научилась.*

E. – *А не могу?*

S. – *Тоже не научилась.*

E. – *Так не научилась – не могу или не умею?*

S. – *Не умею.*

E. – *А не могу?*

S. – *Научилась. Ну, не научилась, а просто времени нет.*

In diesem Beispiel spricht vieles für sich selbst: das Gefühl des Kindes sowohl für die Ähnlichkeit der Bedeutungen *не могу* und *не умею* als auch für ihren Unterschied, dessen Grundlage in dem für die Bedeutung der alethischen Unmöglichkeit charakteristischen objektiven Hindernis (in diesem Fall dem Zeitmangel) liegt.

Das Ungewöhnliche dieses Beispiels liegt jedoch woanders. Wir haben hier erstmals einen Fall der Kombinationsmöglichkeit von *не могу* und *не умею* mit einem Vertreter der Gruppe der so genannten „unkontrollierbaren Verben“⁷⁹³ vor uns, und zwar mit dem Wort *спать*. Kontexte dieser Art werden bei I.B. Šatunovskij ausführlich beschrieben. Die Bedeutung *может*³ wird bei I.B. Šatunovskij damit charakterisiert, dass in der Äußerung keine Bedingung genannt wird, von der die Realisierung von P abhängt. In unserem Fall handelt es sich um die usuelle Variante dieser Bedeutung, verwendet als indirekte Selbstcharakterisierung.

Man könnte vermuten, dass gerade die Usualität der Situation das Kind auf *не умею* bringt. Und erst nachdem der Erwachsene das Kind auf die unpassende Verwendung von *не умею* hinweist, berichtigt das Kind seine Äußerung. Doch die Aufforderung, die Bedeutung der beiden Lexeme klar zu definieren, hat zur Folge, dass das Kind deren Bedeutungen⁷⁹⁴ zunächst unwillkürlich in polare Opposition zueinander stellt, diesem Verständnis sofort darauf selbst widerspricht und eine feinere Unterscheidung zu beschreiben versucht. Es ergibt sich die Frage, inwieweit dem Kind der Konflikt zwischen der Unkontrollierbarkeit der Handlung (*спать*) und der erworbenen Fähigkeit, d.h. dass man ein unkontrollierbares P nicht erlernen kann, bewusst ist.

Es ist überaus paradox, dass das Kind den nächtlichen Schlaf offensichtlich als seine erworbene Fähigkeit betrachtet. Die adversative Konjunktion *а* am Anfang der Aussage ist ein Zeichen der Gegenüberstellung von Nacht und Tag, genauer: der Fähigkeit nachts zu schlafen und des Fehlens dieser Fähigkeit am Tag⁷⁹⁵.

⁷⁹³ s. Šatunovskij 1996:193-194.

⁷⁹⁴ Die Polarisierung der Bedeutungen ist ein charakteristischer Zug für diese frühe Etappe des Spracherwerbs.

⁷⁹⁵ Nach Meinung von W. Girke führt „*днем*“ zu dem Gedanken, dass nach den Vorstellungen des Kindes der Nachtschlaf automatisch funktioniert, der Tagesschlaf dagegen erlernt werden muss (im persönlichen Gespräch).

Diese Anmerkungen sollten meines Erachtens jedoch keine Zweifel an der gezielten Ausnutzung der Bedeutungsunterscheide von *не хотеть*, *не мочь* und *не уметь* im letzten Beispiel hervorrufen (was am Ende des Beispiels eine klare Bestätigung findet). Mit seinem *не умею спать днем* will das Kind das typisch erwachsene, unhöfliche *Сделай через не могу!* vermeiden (was, nebenbei gesagt, angesichts der unkontrollierbaren Situation eine an sich absurde Forderung wäre).

Das nächste Beispiel ist ein echter Glücksfund: Zum ersten Mal demonstriert ein Kontext anschaulich die Bedeutung verschiedener Typen ontologischer Möglichkeit für das Kind, die es bewusst unterscheidet und vergleicht. Das Kind fragt nach, nicht weil ihm die Erlaubnis des Erwachsenen wichtig ist, sondern weil es als notwendig oder auch einfach interessant empfindet zu erfahren, ob sich P in die vom Kollektiv akzeptierten Regeln fügt.

133) S. – *Мам, а здесь цветы можно рвать?*

E. – *Не стоит.*

S. – *Ну, можно?*

E. – *Не стоит.*

S. – *А можно?*

Bevor wir diesen Kontext analysieren, ist es notwendig festzustellen, dass sich dieser Dialog unter außerordentlich romantischen Umständen abspielt: auf einem alten Dorffriedhof im Wald. Ich weise darauf hin, damit deutlich wird, warum das Kind überhaupt diese Frage stellt, anstatt einfach Blumen zu pflücken. Aller Wahrscheinlichkeit nach hat es sich schon einmal in einer ähnlichen Situation befunden und ein Verbot erhalten, oder es hat von jemand anderem von einem solchen Verbot gehört.

Formal ist *можно* als Frage auch keine neue Erscheinung (s. Bsp. 96).

Ich denke nicht, dass man die erste Phrase des Kindes als Frage nach der alethischen Möglichkeit mit der folgender Implikation beschreiben kann: *Мама, я хочу знать существуют ли, по-мнению (по опыту) взрослого, какие-либо объективные причины, накладывающие ограничение на осуществление в этом месте такого рода действия как собирание цветов?*

Ebenso ist es wenig wahrscheinlich, dass die Frage des Kindes in diesem Fall den Wunsch, und noch weniger, dass sie die „Bitte um Erlaubnis“ impliziert, Blumen pflücken zu dürfen. Die Frage ist das Resultat reiner kindlicher Neugier. Beginnen wir damit, dass das Kind selbst keinerlei äußere Hindernisse für die Realisierung der genannten Handlung erkennen kann (an diesem Ort Blumen zu pflücken). Jedoch weiß es schon, dass in der Welt der Erwachsenen mit einem Friedhof besondere Verhaltensnormen verbunden sind. Worin diese verankert sind, ist ihm noch nicht ganz (oder überhaupt noch nicht) verständlich. Es erwartet, dass der Erwachsene ihm die zweifellos spannenden Gründe für das Verbot

nennen und ihm eine indirekte Charakterisierung dieses bestimmten Stücks der Umwelt geben wird⁷⁹⁶, und erhält nicht die gewünschte Antwort.

Das Kind bekommt deshalb nicht die erwartete Antwort, weil der Erwachsene die Frage des Kindes nicht richtig versteht, nämlich als: *Мама, я хочу собирать в этом месте цветы (желание), разрешаешь ли ты мне здесь рвать цветы (просьба о разрешении).*

Der Erwachsene versteht dieses Beispiel in einem aktuellen Sinn. Und seine Antwort „не стоит“, nichts anderes als „не советую“, schafft einen Dialog, der nach der Interessenlage des Kindes nicht gelungen ist. (Und das gleich zweifach: erstens wird *мочь* in einem anderen Sinn verstanden, und zweitens wird keine eindeutige Antwort gegeben).

Man beachte, dass die ausweichende Antwort des Erwachsenen vom Kind vollkommen zutreffend als schwächer als ein Verbot, aber weniger zustimmend als eine Erlaubnis verstanden wird. Das Kind strebt dagegen, entsprechend dem kategorischen Charakter seiner Erwägungen und Urteile, nach Bestimmtheit (s. auch Bsp. 97). Eine Bestätigung dieses Umstands ist die adversative Konjunktion *а*, die verstärkende Partikel *ну* und die Frageintonation der beiden folgenden Phrasen des Kindes, die eine eindeutige Antwort des Erwachsenen provozieren sollen (wenn es schon nicht gelungen ist eine ausführlichere Erklärung zu erhalten).

Der Wert dieses Beispiels besteht darin, dass wir in ihm folgende (s. Bsp. 96) Bestätigung der prinzipiellen Bedeutung finden, die für das Kind jene subjektiven⁷⁹⁷ Unterschiede besitzen, die es zwischen dem soziozentrischen und dem personozentrischen, unpersönlichen⁷⁹⁸ *можно* gibt. Im Ergebnis wird ihm deutlich, dass es vom Erwachsenen nicht verstanden wurde. Die Antwort „*Не стоит*“ stellt das Kind natürlich nicht zufrieden, und es fragt ein zweites und drittes mal sein „*можно*“, gibt schließlich die Hoffnung auf, die erwartete, verständliche Antwort zu erhalten, und bricht den Dialog mit dem begriffsstutzigen⁷⁹⁹ Erwachsenen ab.

Ich möchte hinzufügen, dass das Kind mit dem Resultat dieses Gesprächs unzufrieden sein muss. Der Erwachsene hat nach dem vollkommen gerechten Urteil des Kindes die Normen des Dialogs nicht eingehalten, d.h. er hat weder eine befriedigende Antwort auf die Frage noch ausreichende Informationen für die Realisierung eines erfolgreichen Kommunikationsprozesses gegeben.

Die Kompliziertheit der Analyse dieses Beispiels wird noch durch den Konflikt erhöht, in dem sich der Erwachsene befindet: Das Kind verwendet *мочь* zum

⁷⁹⁶ s. t. T. S. 92.

⁷⁹⁷ Wenn ich von der „Subjektivität“ der Unterschiede spreche, meine ich: ist es für die konkrete Realisierung von P nicht letztlich gleichgültig, ob das ihm (P) auferlegte Verbot soziozentrischer oder personozentrischer Herkunft ist?

⁷⁹⁸ Obwohl der Grad der Unpersönlichkeitsbedeutung beim soziozentrischen und personozentrischen *можно* zweifellos unterschiedlich ist.

⁷⁹⁹ Es ist anzumerken, dass dieses „*не стоит*“ letztlich doch als „*нельзя*“ wahrgenommen wird.

Ausdruck der deontischen soziozentrischen usuellen Möglichkeit, der Erwachsenen versteht dies jedoch als Ausdruck einer personozentrischen, für den gegebenen Fall charakteristischen „Bitte um Erlaubnis“. Entsprechend diesem Verständnis gestaltet der Erwachsene seine Aussage als Sanktion für die vorliegende, konkrete Situation (in der nach der Terminologie der „Theorie“ „С_{возм} обусловлена волеизъявлением говорящего“). Er selbst orientiert sich jedoch bei seiner Antwort an der deontischen usuellen Möglichkeit, d.h. an den Regeln der ihn umgebenden Gesellschaft, der Sitte, Tradition und schließlich dem Aberglauben. (Weil er in Wirklichkeit selbst nicht genau weiß, warum man auf dem Friedhof keine Blumen pflücken sollte. Man tut das nicht!)

Der Konflikt von sozialem und personalem Verbot im menschlichen Bewusstsein ist wohl für uns alle charakteristisch. Wie oft stellt ein Sprecher seine Willenserklärung (bewusst oder unbewusst) in ein Verhältnis zu den Regeln der Gesellschaft, in der er lebt?

Auch die deontische personozentrische Unmöglichkeit kann verstärkt werden. Durch die Einfügung eines temporalen Adverbs mit Negation in den Satz wird ein Verbot usuell.

134) S. – *Никогда тебе нельзя помочь, а папе можно.*

Das Kind hat die Verbote und Erlaubnisse, die es in letzter Zeit (ein genauerer Zeitrahmen für die Ereignisse, an die es sich nachtragend erinnert, lässt sich bei diesem Kontext nicht angeben) in identischer Situation (der Wunsch, einem Erwachsenen zu helfen) erhalten hat, und deren Absender analysiert. Es hat die Resultate seiner Überlegungen verglichen und ist zu dem Ergebnis gekommen, dass eine klare Gesetzmäßigkeit erkennbar ist. Auf dieser Grundlage macht es eine Aussage, deren Ziel der Vorwurf (ein neuer Sprechakt im Arsenal des Kindes) der Inkonsequenz und damit auch der Ungerechtigkeit der Verbote innerhalb der Familie ist.

Überhaupt wird in diesem Alter das Empfinden der Ungerechtigkeit gegen sich von Seiten der Erwachsenen schärfer. Kinder begreifen auch die nicht allgemeine Verbindlichkeit des Befolgens der Verbote für alle Familienmitglieder (s. auch das Beispiel aus dem Buch Korczaks, das als Epigraph für ein Kapitel dieser Arbeit gewählt wurde).

Formulierungen einer höflichen Frage kommen in diesem Alter in den unterschiedlichsten Varianten vor und erreichen eine vollkommene Form. Man kann sich vorstellen, dass das Kind deren Vorteilhaftigkeit zur Befriedigung der eigenen Wünsche im Umgang mit Erwachsenen endgültig verstanden hat⁸⁰⁰. Dies ist

⁸⁰⁰ Vgl. mit dem folgenden, im fünften Lebensjahr aufgezeichneten Beispiel:

S. – *Дай мне сок!*

E. – *Как нужно сказать?*

S. – *Сок!*

z.B. die Konstruktion mit reflexivem Modalverb und Subjekt im Dativ, wodurch das (individuelle) Willensprinzip abgeschwächt und die Bedeutung der Bitte in den Vordergrund gerückt wird (mit der natürlichen Priorität des Gesprächspartners):

135) S. – *Мам, мне йогурт хочется.*

Die Wichtigkeit der kommunikativen Rolle des Gesprächspartners wird auch in den folgenden Beispielen anschaulich sichtbar:

136) S. – *Мам, ты не могла бы мне передать масло?*

137) S. – *Поставишь мне, можешь?.. Мам, ну пожалуйста, поставь мне «Снежную королеву».*
(кассету)⁸⁰¹

3.3.2. Wesentliche Kompetenzgewinne auf dem Gebiet der subjektiven Möglichkeitsbedeutung.

Am interessantesten sind im siebten Lebensjahr die Fälle subjektiver Möglichkeit.

Außer den schon bekannten lexikalischen Modifikatoren *может* und *может быть* erscheint in diesem Alter auch das maximal subjektive, egozentrische: *я думаю*⁸⁰².

Der folgende Kontext ist ein Beispiel des Übergangs von der Ungewissheit bezüglich P zur Gewissheit. Vom Zulassen der Möglichkeit von P (und nicht P) zum völligen Ausschließen von nicht P und der extremen Überzeugung von P, von der Relativität zur Absolutheit.

V. – *Нет. Как хорошие девочки говорят?*

S. – *Я хочу соку.*

Und im sechsten Lebensjahr:

S. – *Мам, можно, ты сегодня мне будешь читать?*

⁸⁰¹ Auch wenn das letzte Beispiel den Sprechakten der Bitte zugerechnet werden kann, zählt es nach seinem besonderen Tonfall doch zu jenen kommunikativen Situationen, die zum Genre des „inständigen Bittens“ (*uprašivanie*), dass ebenso charakteristisch für Kinder ist.

⁸⁰² In dieser Arbeit wird es um zwei sekundäre Bedeutungen des Lexems *думать* gehen: „2. [...] Полагать, считать, держаться мнения; и 3. [...] Предполагать, иметь намерение“ [s. Wörterbuch von Ušakov]. In seiner Grundbedeutung (1. Иметь мысли направленными на кого-что-н. [s. ebd.]) gibt es dieses Verb schon mit sechs Jahren, z.B. im folgenden Kontext:

S. – *Подумай внимательно-внимательно и скажи, кто из нас прав.*

Über die mentalen Verben in der Ontogenese s. ToM. Konkret für das Russische findet man Bemerkungen in den schon mehrfach erwähnten Arbeiten von Stoljarova 1992:94; Krause 2007 und Švec 2007:172, 175.

- 138) S. – *Я думаю*, (verbessert sich) *я уверена* – *это мама Симона.*

Hier dagegen ein entgegengesetztes Beispiel: von der Absolutheit zur Relativität, von der Überzeugung von nicht P zur Hoffnung auf P.

- 139) S. – *Мама, ты знаешь, что он* (клоун у магазина) *там больше не стоит или ты думаешь?*

Die Verwendung von *может быть* und *я думаю* in ein und demselben Kontext mit dem Ziel des Ausdrucks der Bedeutung der epistemischen Möglichkeit von P, „der Möglichkeit der einen oder der anderen Situation“⁸⁰³, im folgenden Beispiel zeigt den souveränen Umgang des Kindes mit dieser Bedeutung und seinen lexikalischen Modifikatoren.

- 140) E. – *Как ты думаешь, папа дома?*
 S. – *Я не знаю. Я думаю обе вещи.*
 E. – *Что это значит?*
 S. – *Я думаю папа дома и не дома.*
 E. – *А по-немецки как ты скажешь?*
 S. – *Ich denke beides.*
 E. – *Может быть, папа дома?*
 S. – *Может быть*⁸⁰⁴, *папа дома и, может быть, не дома.*
 E. – *Папа может быть дома?*⁸⁰⁵
 S. – *Может быть, и дома.*
 E. – *А может быть не дома?*
 S. – *Да.*

Wesentlich interessanter als die bewusste Angleichung (bis zur völligen Nivellierung) von *может быть* und *я думаю* zum Ausdruck der epistemischen Möglichkeitsbedeutung stellt sich in diesem Kontext jedoch die „Trennung“ der Bedeutungen des *absoluten Nichtwissens über P* und der *Möglichkeit (Potenzia-*

⁸⁰³ s. t. T. S. 90.

⁸⁰⁴ Ich hebe jene Satzteile fett hervor, bei denen die Phrasenbetonung deutlich hörbar war. Es ist interessant, dass Fälle gezielter intonatorischer Hervorhebung und der Betonung der Bedeutung von Repliken auch im Alter von ca. sechs Jahren anzutreffen ist.

⁸⁰⁵ Ich möchte auf die Besonderheit der „Aussagenkontur“ von Äußerungen mit *мочь* richten. Gasparov schreibt: „Если свойством контура ‘Что за [...]!’ является ритмическая компактность, то при работе с контуром ‘При этом [...] может [...]’ говорящий напротив, ожидает значительного развертывания языкового материала; в его распоряжении имеется множество потенциальных ходов такого развертывания, которые он готов пустить в дело“ [Gasparov 1996:198].

lität) von P (damit auch des potenziellen Wissens über P, d.h. der hypothetischen Möglichkeit) dar.

Auf die Frage *как ты думаешь?* antwortet das Kind *я не знаю* und konkretisiert, was es meint: es lässt *beides* (*обе вещи*) zu, sodass sowohl P als auch *nicht P* gleichberechtigt im kommunikativen Fokus des Satzes stehen. Sie werden durch eine Konjunktion verbunden, die „eine Beziehung der Aufzählung ausdrückt“⁸⁰⁶. Im vom Erwachsenen vorgeschlagenen Fall des epistemischen *может быть, nana дома?* wird das gleichberechtigte Verhältnis gestört und in die Assertion wird die Alternative P gesetzt, die Alternative *nicht P* dagegen wird als Präsumption vorausgesetzt⁸⁰⁷. Das Kind bringt mit seiner Antwort *Может быть, nana дома и, может быть, не дома* die Verhältnisse wieder ins Gleichgewicht.

Noch konkreter wird die Situation, wenn der Erwachsene versucht, das Kind auf die ontologische Möglichkeitsbedeutung zu lenken, d.h. den kommunikativen Akzent auf die Bedeutung „Situation, in der die eine oder die andere Situation stattfindet“⁸⁰⁸ legt. Das Kind lässt sich jedoch nicht davon abbringen, dass sein eigener, subjektiver (Bewertungs-) Parameter der für die Kommunikation zentrale ist, und sein „и“ in *Может быть, и дома* ist ein weiterer Versuch, das Gleichgewicht zwischen P und *nicht P* wieder herzustellen. Nach seinem syntaktisch-grammatikalischen Status ist dieses „и“ etwas zwischen einer verstärkenden Partikel und einem Teil der zuvor verwendeten Aufzählungskonjunktion.

Die lakonische Phrase des Kindes, die auf die letzte Frage des Erwachsenen folgt, der nun absichtlich *nicht P* (die zweite Alternative) in die Assertion setzt, kann man meines Erachtens nicht im vollen Sinne eine Antwort nennen. Es ist eher ein Versuch, die Situation, die sich für das Kind kommunikativ erschöpft hat, zu beenden. Ein weiteres Gespräch über dieses Thema ist für das Kind uninteressant, weil es sich, wie wir sehen, auf das vom Erwachsenen angeregte Spiel mit den Bedeutungen nicht einlässt.

An diesem Beispiel ist, wie ich finde, noch interessant, dass das Kind eine Aufzählungs- statt einer disjunktiven Beziehung formuliert, bei der ebenfalls beide (oder mehr) Alternativen im Fokus stehen⁸⁰⁹. Jedoch schließen bei einer disjunktiven Beziehung jene Elemente, die mit Hilfe der Konjunktion *или* verbunden werden, einander aus, während sie sich bei einer Aufzählung ergänzen. Das bedeutet im vorliegenden Fall, dass *я не знаю* für das Kind **die parallele Existenz von P und nicht P in der Realität** voraussetzt. Sein hartnäckiger Unwille, den Ausdruck seiner Gedanken auf die Möglichkeitsbedeutung umzustellen, zeugt von einem tiefen Bewusstsein des doppelten Charakters der Möglichkeitsbedeutung und dem mit diesem verbundenen Begriff einer **Hierarchie** der Alternati-

⁸⁰⁶ Šanskij, N.M., Tichonov A.N. 1987:242

⁸⁰⁷ s. t. T. S. 107.

⁸⁰⁸ s. bei Šatunovskij: „эпистемическая возможность не может быть в коммуникативном фокусе“ (s. t. T. S. 122).

⁸⁰⁹ s. t. T. S. 89, 107.

ven (nach der notwendig eine derselben in der Assertion, die andere in der Präsumption steht).

Das folgende Beispiel demonstriert die Leichtigkeit, mit der ein Kind von sechs Jahren von der Bedeutung *P wird stattfinden* zu *P ist in der Zukunft möglich*, oder genauer: von der Frage nach der *zukünftigen Existenz von P* zur Frage nach der *Möglichkeit der zukünftigen Realisierung von P* übergeht. Hierbei stört die Bedeutung des Hypothetischen, die eng mit dem Futur verbunden ist, seine Überlegungen nicht:

141) S. – *Ты, мам, придешь почитать?*

E. – *Я приду к тебе занавески подшивать.*

S. – *Ты, может быть, придешь почитать?*

E. – *Да.*

Der mit P verknüpfte Indikator der epistemischen Möglichkeit ergibt keine neue Proposition, sondern schafft einen Akt der ungewissen Vermutung⁸¹⁰. Jedoch wird in diesem Kontext die wesentliche Bedingung für das erfolgreiche Funktionalisieren des Akts einer ratenden Vermutung nicht erfüllt, insofern der Sprecher zuvor bereits eine indirekte, negative Antwort auf seine Frage/Bitte erhalten hat⁸¹¹. Das Ziel seiner nächsten Replik ist der Vorschlag an den Adressaten, dem Sprecher wenigstens die Möglichkeit von P einzuräumen, „dem Adressaten der Rede vorzuschlagen, die der ausgesprochenen Hypothese entsprechende Möglichkeit zu prüfen“⁸¹². Da der Realitätsgehalt der entsprechenden Proposition vom Adressaten der Äußerung abhängt, wird der Sprechakt der ratenden Vermutung als Bitte oder Vorschlag formuliert⁸¹³. In der konkreten Situation befindet sich die entscheidende Zahl von Bedingungen einer erfolgreichen Realisierung von P unter der Kontrolle des Adressaten, weil dieser weiß, wie es um die tatsächliche Lage der Dinge bestellt ist, und entsprechend dem Gesetz sprachlicher Kommunikation dem Sprecher davon berichtet – konkreter: nicht **mitteilt**, dass P sein wird, sondern **zulässt**, dass P sein kann.

Hier ein den beiden vorherigen äußerlich sehr ähnliches Beispiel, das aber bei näherer Betrachtung ein anderes Verhältnis der Bedeutungen und der kommunikativen Ziele aufweist.

142) S. – *Ты придешь ко мне?*

E. – *Не знаю.*

⁸¹⁰ s. t. T. S. 91, 98.

⁸¹¹ Bedingung für einen erfolgreichen Sprechakt der ratenden Annahme: der Sprecher kennt die tatsächliche Lage der Dinge nicht (s. t. T. S. 89, 98.).

⁸¹² s. t. T. S. 98.

⁸¹³ s. t. T. S. 98f.

S. – А **может** быть, что ты придешь?

E. – *Может.*

S. – А **не может**?

E. – ...

Die Antworten des Kindes (mit *может*) sind nicht auf die Klärung des subjektiven Status des Sprechers, sondern auf den Charakter der künftigen Situation (die ontologische Möglichkeit von P) gerichtet, d.h. darauf, welche Möglichkeit in der künftigen Situation ihre Realisierung finden wird. Verständlicherweise ist die Antwort *не знаю* des Erwachsenen kommunikativ mangelhaft und kann das Kind nicht zufrieden stellen (P steht völlig unter der Kontrolle von S, und es fehlt nur der Wille von S zur Realisierung von P: *не знаю* steht hier euphemistisch für *не хочу*⁸¹⁴). Durch die geschickte Formulierung der folgenden Fragen gelingt es dem Kind, den Erwachsenen zu „kriegen“. Der Erwachsene versteht, dass er auf die letzte Frage des Kindes eine konkrete Antwort geben muss.

3.3.3. Einige Bemerkungen über das achte Lebensjahr.

Als mein Kind (und Hauptforschungsobjekt) sieben Jahre alt war, habe ich nur sporadisch Aufzeichnungen geführt. Ich möchte nur auf einige interessante Momente hinweisen:

z.B. darauf, wie dem Kind der Charakter der Beziehungen zwischen den Bedeutungen, die mit den Komplexen *все можно* und *все нельзя* ausgedrückt werden, bewusst wird.

143) S. – Мам, что значит игра без правил?

E. – Это игра в которой все можно делать.

S. – Или все **нельзя**. (Überlegt) Но это уже не игра.

E. – Ты считаешь, игра без правил бывает?

S. – Да. (Dreht einen Joghurtbecher in den Händen) Вот это же игра без правил. (Lacht. Drückt kräftig den Plastikbecher, dieser quietscht.) А это музыка без нот. (Lacht.)
(Gleich darauf zitiert sie „Alice im Wunderland“.)

S. – «... король придумал игру без правил». Там **можно** было делать все, что хочешь. (Letzteres fügt sie selbst hinzu, und beginnt über das unmögliche Spiel aus „Alice im Wunderland“ zu erzählen.)

Wie man sieht, lässt sich weiterhin die interessante, für eine frühere Altersstufe charakteristische, Tendenz zur Polarisierung der Bedeutungen, zu kategorischen Urteilen beobachten: Anfangs stellt das Kind dem *все можно* des Erwachsenen

⁸¹⁴ Vgl., wie das Kind *не хочу* durch *не могу* ersetzt.

sein *или все нельзя* entgegen, und fügt dann das entschiedene *но это уже не игра* hinzu. Doch im Ergebnis seines weiteren Nachdenkens kommt es zu einer feineren Differenzierung: es findet das Beispiel des *Spiels ohne Regeln* (*игры без правил*).

In diesem Alter bereitet dem Kind nicht nur das Spiel mit Begriffen Freude, sondern auch die Reflexion über das Thema Sprache⁸¹⁵:

144) S. – *Кто? Что? А женского рода нет?*

E. – *Есть.*

S. – *Кто – это он, что – оно. А если это девочка?*

E. – *Тоже кто.*

S. – *Кто покоилась?*⁸¹⁶

E. – *Да.*

Oder z.B. auch Salomes Auslassungen darüber, dass es im Russischen vier Geschlechter gebe, nämlich *он, она, оно, они*, im Deutschen dagegen nur drei: er, sie, es (sie meint die Übereinstimmung der Formen des Personalpronomens im Femininum und Plural).

Das Kind ist in diesem Alter in der Lage, von der Rede zu abstrahieren und Spracheinheiten sowohl als Ausdrucksmittel der Gedanken als auch als Material zu betrachten, das sich in ein „ideales“ Sprachsystem⁸¹⁷ fügt.

Es strebt zu Gesetzmäßigkeit, Systemhaftigkeit und Gerechtigkeit in allem, sowohl in Beziehung auf sich selbst als auch gegenüber Begriffen innerhalb der Sprache. Dies führt zu Versuchen der Grammatikalisierung jeglicher Bedeutungsschattierung.

Es sucht absolute Gesetzmäßigkeiten in der Sprache und sieht sich lediglich mit Möglichkeiten konfrontiert.

⁸¹⁵ Zur sprachlichen Reflexion beim Kind s. Švec. Sie datiert diese Fähigkeit grob: ab 6 Jahren [s. Švec 2007:179]. Zur Metasprache in späteren Stadien der kindlichen Entwicklung (v.a. im Schulalter) vgl. auch. Šachnarovič/Jur'eva 2000:112.

⁸¹⁶ Schon die Wahl des Verbs *покоилась* an sich erstaunt. Offenbar meint das Kind, zur Illustration derart subtiler und kluger Beobachtungen genüge ein Alltagswort nicht, sondern es sei ein unbedingt bedeutendes, außergewöhnliches, erwachsenes Wort zu wählen. Noch mehr überrascht allerdings die Sicherheit in der Auswahl der einzigen Verbform im Russischen, die den Genus des Subjekts im Satz repräsentieren kann.

⁸¹⁷ Kinder verbessern mit Vergnügen sprachliche (grammatikalische) Nachlässigkeiten der Erwachsenen:

E. – *Где моя маленькая цыпленок?*

S. – *Мой цыпленок!*

3.3.4. Ergebnisse.

Ich werde in aller Kürze die wesentlichen Resultate meiner Beobachtungen formulieren, wie sie in Kapitel 3 beschrieben worden sind. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass die Sprache eines sechs bis sieben Jahre alten Kindes insgesamt deutlich modalisiert wird.

1) Objektive Modalität.

Im Bereich der objektiven Modalität werden alle schon früher erworbenen Möglichkeitsarten realisiert, jedoch wesentlich sicherer und kompetenter. So wird z.B. das Lexem *нельзя* mit großer Souveränität für die Negation der alethischen Möglichkeit verwendet.

Die Vervollkommnung schon bekannter Formen und Bedeutungen zeigt sich besonders beim Hinzufügen verstärkender Elemente, z.B. wird die Negation der alethischen Möglichkeit (Bsp. 129) und der deontischen personozentrischen Unmöglichkeit (Bsp. 134) verstärkt.

Beispielhaft ist die neue Kombinierbarkeit von *не могу* und *не умею* mit einem Vertreter der Gruppe der so genannten „unkontrollierbaren Verben“ (Bsp. 132). Zum ersten Mal stellt das Kind die Frage nach der soziozentrischen Möglichkeit ohne irgendwelche utilitären Interessen (Bsp. 133).

Höfliche Frageformeln beherrscht das Kind in diesem Alter bereits vollkommen. An ihrem Beispiel sehen wir, neben allem anderen, die Fähigkeit, die führende Rolle der Kompetenz des Gesprächspartners anzuerkennen.

2) Subjektive Modalität.

Außer den schon bekannten Modifikatoren der epistemischen Möglichkeit *может* und *может быть* erscheint mit sechs Jahren *я думаю*.

Dabei kommen Kontexte vor, in denen eine zielgerichtete Konkretisierung von *я думаю* durch *я уверен* (von der Möglichkeit zur Überzeugung) und von *знать* durch *думать* (umgekehrte Tendenz: von der Bedeutung der Überzeugung zur Bedeutung der Möglichkeit) stattfindet; aber auch Fälle der Erläuterung von *не знать* durch die Möglichkeitsbedeutung, also eine „Trennung“ dieser Bedeutungen!

Es fällt die Leichtigkeit auf, mit der ein Kind in diesem Alter von der Bedeutung *P wird stattfinden* zur Bedeutung *P ist in Zukunft möglich* übergeht.

Was das schon im vorangegangenen Kapitel ausführlich diskutierte Problem der Spezifik der Realisierung der Möglichkeitsbedeutung in der vereinbarten Welt des kindlichen Spiels betrifft, so möchte ich an dieser Stelle ergänzend anmerken, dass das Spiel an sich in diesem neuen Altersabschnitt für das Kind eine große Differenziertheit gewinnt, insofern es nach Regeln, aber auch ohne Regeln durchgeführt werden kann.

Das Abstraktionsvermögen führt dazu, dass im Alter von sieben Jahren überzeugende Beispiele sprachlicher Reflexion vorkommen.

4. Auswertung der Analyse und weiterführende Überlegungen.

„мысль не выражается в слове, но совершается в слове“⁸¹⁸

In Zusammenfassung der Resultate der angestellten Untersuchung stelle ich die wesentlichen Folgerungen aus dieser Arbeit dar. Zur besseren Anschaulichkeit werden die für den jeweiligen Altersabschnitt dominanten Bedeutungen fett gedruckt, die zweitrangigen ohne besondere Hervorhebung beschrieben oder nur erwähnt.

Altersabhängige Besonderheiten in der Entwicklung des Bedeutungsfeldes der binären Opposition von „Möglichkeit“ vs. „Unmöglichkeit“:

Im Alter von **3-4 Jahren** kann man von folgenden Besonderheiten sprechen:

1) Die Bedeutung der Unmöglichkeit eilt in ihrer Entwicklung der Bedeutung der Möglichkeit voraus.

Die erste und verbreitetste Bedeutung ist im Alter von 3-4 Jahren die **alethische aktuelle Unmöglichkeit** (sowohl in ihrer inneren als auch der äußeren „relativen“ Variante: in der Bedeutung *не сразу получается* – lexikalischer Modifikator: *не могу*).

2) Die Bedeutung der Unmöglichkeit entsteht ihrerseits aus der Bedeutung des **Unerwünschten** (*не хочу*).

3) Frühe Fälle der alethischen usuellen Möglichkeit sind ihrer Bedeutung nach synkretisch und stehen ungeachtet ihrer Korrektheit vollkommen unter dem Einfluss des Prozesses des Zitierens. Innere Fähigkeit (*уметь*), Fähigkeit als Charakterisierung (*могут*); innere Möglichkeit + unpersönliche Bedeutung (*можно*).

4) Alethische Möglichkeit und Unmöglichkeit sind in dieser Periode immer aktivisch.

5) Fälle deontischer Möglichkeit sind in diesem Alter einerseits auch Zitate, andererseits haben sie nach ihrer sozial-personalen Ausrichtung einen gemischten Status (die personozentrische Freiheit erweitert sich zur soziozentrischen: *можно* und *нельзя*). Deutlich machen sich Sprechakte der Warnung, der Erlaubnis und des Vorschlags bemerkbar (in denen das Kind als Subjekt und als Objekt auftreten kann).

Mit **5 Jahren** ändert sich das Bild in folgender Weise:

1) Nach der Häufigkeit des Gebrauchs rückt die Bedeutung der **alethischen aktuellen Möglichkeit** in den Vordergrund, wobei auffällt, dass es innerhalb der

⁸¹⁸ Vygotskij L.S. 1956:330.

Bedeutung der alethischen Unmöglichkeit viele Verwechslungen gibt (zwischen den Unterbedeutungen der Aktualität/Usualität), was auf eine größere Selbstständigkeit (nicht Zitathaftigkeit) des Kindes im Umgang mit der Sprache hindeutet.

2) Die Bedeutung der Unmöglichkeit kommt in ihrer aktiven und passiven Variante vor. Die Möglichkeit bleibt aktivisch.

3) Es erscheint die Bedeutung der Möglichkeit als Charakterisierung, u.a. auch als **Selbstcharakterisierung**. Letztere markiert eine wichtige Etappe in der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Für dieses wird es wichtig, welchen Eindruck seine Mitteilung und es selbst bei anderen hinterlassen (gemeint ist in erster Linie das kindliche, demonstrative *я могу*). Auf diese Weise beginnen Selbstbewusstsein und Selbsteinschätzung einen wichtigen Beitrag zum kommunikativen Raum zu leisten!

4) Im Erprobungsstadium befindet sich das alethische **unpersönliche** *можно* und *сможь* als typischer Modifikator der aktiven alethischen Möglichkeit.

5) Fälle **deontischer Möglichkeit** überwiegen über Fälle deontischer Unmöglichkeit. Es ist wichtig zu betonen, dass das formal unpersönliche (wenn auch in einer etwas abgeschwächten Variante dieses Merkmals) *можно* für die Realisierung dieser Bedeutung häufiger vorkommt als das persönliche *мочь*.

Es lassen sich erste Versuche der Differenzierung des Merkmals der Sozio-/Personozentrik beobachten.

6) Es lassen sich auch erste Versuche der Verbindung der Bedeutung der Möglichkeit mit der Bedeutung der Irrealität festhalten (*мог бы / смог бы*).

7) Das Kind versucht die Bedeutung der subjektiven Möglichkeit in Sprechakten der Bitte/des Vorschlags auszudrücken; Sätze mit der Schattierung einer Hypothese („ungewisse Vermutung“: *может*).

Mit **6-7 Jahren** werden alle früher erprobten Möglichkeitsbedeutungen in einer neuen Etappe sicher und kompetent verwendet, werden aber (nach Form und Inhalt) auch komplizierter:

1) Die Bedeutung der **alethischen Unmöglichkeit**, die das Element der **Unpersönlichkeit** einschließt (*нельзя*) wird mit größerer Sicherheit als in der vorhergehenden Periode realisiert.

2) Von diesem Moment an werden die **deontische soziozentrische** und die **personozentrische** Möglichkeitsbedeutung klar voneinander abgegrenzt. (Es gibt das Beispiel einer Frage nach der soziozentrischen Möglichkeit ohne irgendwelche utilitären Interessen.)

3) Von der Bedeutung der **subjektiven Möglichkeit** (*может быть*) darf man behaupten, dass sie beherrscht wird.

4) Der Gegensatz der Bedeutungen der Möglichkeit (*думать*) und der Gewissheit ist vorhanden (*знать, быть уверенным*).

5) Unterschiedliche Varianten der **Höflichkeitsformel** mit einem Element der Möglichkeitsbedeutung werden beherrscht.

Auf Grundlage der Forschungsergebnisse kann man allgemein über folgende Entwicklungstendenzen des Bedeutungsfeldes von „Möglichkeit“ in der Ontogenese sprechen:

- 1) Zuerst zeigt sich die alethische Bedeutung in maximal personozentrischer Form (*he mozy*).
- 2) Die Entwicklung der alethischen Möglichkeit vollzieht sich von der Unmöglichkeit zur Möglichkeit (zuerst *he mozy*, dann *mozy*).
- 3) Dabei geht auch innerhalb der Bedeutung der Unmöglichkeit eine Entwicklung vor sich: von der Relativität zur Absolutheit.
- 4) Das Merkmal der Kontrollierbarkeit/Unkontrollierbarkeit von P wird früh verstanden und findet seinen Ausdruck in der bewussten Ersetzung des launischen *he xocy* durch das kommunikativ gewichtigere *he mozy*.

Vom Konkreten zum Abstrakten:

- 5) Zuerst zeigen sich Beispiele der aktuellen alethischen Unmöglichkeit, danach der usuellen. Ich wiederhole, dass die Sensibilität des Kindes für das Merkmal der Aktualität/Usualität seinen Sinn für die Bedeutung der zeitlichen Ausdehnung eines Merkmals, der Beziehung zwischen einem Subjekt und seinem Merkmal deutlich werden lässt.
- 6) Gegen Ende des fünften Lebensjahres entwickelt sich die Bedeutung der Möglichkeit als Charakterisierung, unter anderem auch als Selbstcharakterisierung.
- 7) Die Bedeutungsschattierung der aktiven Möglichkeit wird ebenfalls schneller erworben als die der passiven.
- 8) Die unpersönliche Bedeutung in Verbindung mit der Bedeutung der Möglichkeit/Unmöglichkeit entwickelt sich sehr langsam und steht erst mit 6-7 Jahren zur Verfügung.
- 9) Die Bedeutung der Irrealität im Zusammenhang mit „Möglichkeit“ erscheint ebenfalls spät.
- 10) Man kann sagen, dass die Bedeutung der deontischen Möglichkeit sich insgesamt später zeigt als die der alethischen. Auch dies ist nicht zufällig: Einem kleinen Kind fällt es schwer ohne augenscheinliche Bestätigung zu begreifen, dass nicht alles, was alethisch möglich, auch deontisch möglich ist. Die deontische Möglichkeit erfordert Abstraktionsvermögen. Nicht selten rufen grobe Verbote der Erwachsenen sogar Empörung beim Kind hervor, dem anfangs nicht verständlich ist, dass ein Erwachsener den Gesetzen der realen Wirklichkeit Beschränkungen auferlegen kann und deren Geltung auf diese Weise begrenzt⁸¹⁹. Ein Kind beginnt Erklärungen für

⁸¹⁹ Es sei angemerkt, dass in der Welt des Kinderspiels das Gegenteil auftritt. Die Möglichkeiten der realen Welt werden erweitert.

die Verbote zu verlangen und ist selten bereit, sich mit lautstarker Demagogie und Zwang zufrieden zu geben⁸²⁰.

- 11) Die Kompetenz eines heranwachsenden Menschen erweitert sich in einer frühen Phase der Hinwendung zur deontischen Möglichkeit zur Kompetenz des Kollektivs. Erst gegen Ende des sechsten Lebensjahres lässt sich von einer Trennung von personozentrischer und soziozentrischer Kompetenz reden, und in Verbindung damit von einem Interesse an der nicht-utilitären deontischen Möglichkeit, insofern alle Fälle personozentrischer Möglichkeit (Sprechakte der Bitte, der Erlaubnis etc.) die Erreichung eines für S wünschenswerten Ziels zur Grundlage haben, oder, wenn man vom Kind selbst ausgeht, häufiger einen deutlichen Zitatcharakter tragen. Es ist eine Bewegung von der Utilitarität zur Universalität. Diese Feststellung führt zur Frage der kindlichen Sozialisation.
- 12) Im Anfangsstadium kämpft ein Kind beharrlich mit der Vieldeutigkeit von *мочь*. Performative Ausdrucksmittel für die unterschiedlichen Möglichkeitsbedeutungen erscheinen allmählich (erste Einzelfälle mit 5 Jahren). In diesem Zusammenhang erinnere ich an die Arbeit von D. McNeill, wo ebenfalls davon gesprochen wird, dass ein Kind dazu neigt, schon verhältnismäßig bekannte Verben für den Ausdruck neuer Bedeutungen zu verwenden (er führt das Beispiel des „semantisch reduzierten“ *müssen* an), eine gewöhnliche Form zur Wiedergabe eines neuen Typs von Modalität⁸²¹.
- 13) In diesem Alter bilden sich auch erste Synonymenpaare für die alethische Möglichkeit (*не может / нельзя*).
- 14) In der frühen Periode zeigt sich Zitathaftigkeit wesentlich stärker. Erst mit der Zeit macht sich bemerkbar, dass ein Kind, bevor es ein neues Zitat in seinen Zitatenschatz aufnimmt, seine Bedeutung durchdenkt und auch stärker mit den ihm schon bekannten KF in neuen Situationen experimentiert (woraus nicht zufällig mit 5 Jahren Fehler im Gebrauch des usuellen *не умею* und des aktuellen *не могу* entspringen, die es in einer früheren Periode nicht gab).
- 15) Was die Verhältnisse beim Erwerb von epistemischer und nichtepistemischer Möglichkeit im Vorschulalter betrifft, so werden diese, wenn wir auf die Forschungsergebnisse von Diesch zurückkommen, in folgenden Punkten bestätigt: 1) Ausdrücke mit der Bedeutung der alethischen Mög-

⁸²⁰ Wie ein Kind später mit der Existenz unerklärlicher Dinge in der es umgebenden Welt zurechtkommt, wage ich anhand der Ergebnisse meiner Untersuchung nicht zu sagen. Ich nehme jedoch an, in ähnlicher Weise wie mit der Bedeutung der absoluten Unmöglichkeit. Erwachsene schirmen das kindliche Bewusstsein sehr lange und sorgfältig vor Erklärungen der Begriffe des absolut Unmöglichen, Unerklärlichen, Unausweichlichen und Endlosen ab und begrenzen, konkretisieren und erklären diese Begriffe häufig mit Hilfe der fiktiven Welt von Spiel und Märchen. Im Bewusstsein des Kindes bleiben sie für lange Zeit in dieser Gestalt bestehen.

⁸²¹ s. Vorwort.

lichkeit, die auf eine unmittelbare Handlung orientiert sind, werden „leichter“ verstanden als Ausdrücke mit der Bedeutung von epistemischer Modalität und Ausdrücke, die unabhängig von einer konkreten Handlung sind; 2) Ausdrücke mit der Bedeutung alethischer Möglichkeit, die nicht auf eine unmittelbare Handlung gerichtet sind, werden „leichter“ verstanden als solche mit epistemischer Bedeutung; 3) Ausdrücke mit epistemischer Möglichkeit werden „schwerer“ aufgenommen als solche mit nicht-epistemischer⁸²².

- 16) Das ebenfalls von Diesch aufgeworfene Problem, ob unterschiedliche modale Bedeutungen sich folgerichtig im Fortgang der altersgemäßen Entwicklung eine aus der anderen ergeben oder in unterschiedlichem Maße präsent in allen Perioden der Entwicklung der sprachlichen Persönlichkeit eines Kindes nebeneinander existieren⁸²³, lässt sich, meiner Ansicht nach, aufgrund der in der vorliegenden Arbeit entwickelten Untersuchungsergebnisse zugunsten der zweiten Annahme beantworten: d.h. unterschiedliche Typen von Modalität (Möglichkeit) werden nicht eine nach der anderen „geboren“, sondern existieren zumindest in einem Anfangsstadium auf allen Stufen der Entwicklung eines Kindes. Diese These erweist sich auch im Lichte der in dieser Arbeit unternommenen Betrachtung des globalen Problems des Erwerbs von Sprachkompetenz durch das Individuum, dem das folgende Kapitel gewidmet sein wird, als zutreffend.

Auf Grundlage der oben aufgeführten Untersuchungsergebnisse ergibt sich annähernd folgendes Bild der Reihenfolge der Formierung des verschlungenen, vielschichtigen Komplexes oder Konglomerats der modalen Bedeutungen von „Möglichkeit“ und der mit diesem verbundenen Vorstellungen über die innere und äußere Welt:

I. vom egozentrischen (sogar egoistischen) Blick auf die Welt (die ganze Welt ist meinen Wünschen unterworfen) (realisiert mit Hilfe der Bedeutung der alethischen Unmöglichkeit) → zum Interesse für das Konkrete (die umgebende Welt an sich) (realisiert mit Hilfe der Bedeutung der alethischen Möglichkeit) → zum deontischen personozentrischen (die Welt existiert nach den Gesetzen der Erwachsenen) (realisiert mit Hilfe der Bedeutung der deontischen personozentrischen Modalität) → zum Soziozentrischen und Abstrakten (realisiert mit Hilfe der Bedeutung der soziozentrischen Modalität, manchmal in Verbindung mit Unpersönlichkeit) → zum Subjektiven (Relativität meines Weltwissens) (realisiert mit Hilfe der Bedeutung der subjektiven Modalität).

II. Auf formaler, sprachlicher Ebene: von der Zitathaftigkeit zum Versuch des Begreifens des inneren Wesens eines KF und zum Experiment (Verwendung eines bekannten KF in einer neuen Situation), zur sprachlichen

⁸²² s. den ausführlichen Abriss dieses Teils der Arbeit von E. Diesch im Vorwort.

⁸²³ s. ebd.

Reflexion und schließlich zur „normativen“ Sprache (der Verwendung allgemein gebräuchlicher KF in Standardsituationen mit einem unterschiedlichen Grad an Individualität und Originalität, abhängig von der Ausprägung des kreativen und des Persönlichkeitsprinzips bei S).

Das hier Gesagte kann ohne eine zusätzliche eingehende, theoretische Fundierung nicht als hinreichend überzeugend gelten. Diesem Zweck dient das folgende Kapitel. Ich werde versuchen, den Erwerb der Sprache und des Weltbildes sowie die Sozialisierung des Kindes in einen gemeinsamen Erklärungszusammenhang zu integrieren.

5. Diskussion. Sprachbeherrschung als Wissen um das Geheimnis der Verbindung von Wörtern oder als Resultat vielmaliger Wiederholung und Grade eines schöpferischen Prinzips?

«Вся наша языковая деятельность – и создаваемая, и воспринимаемая нами речь – пронизана блоками-цитатами из предшествующего языкового опыта»⁸²⁴

«Система моделей предложения в целом отражает общую модель языкового видения человеком мира. В центре этой модели человек как лицо говорящее (представитель языкового коллектива) и главное действующее лицо мира, о котором он говорит. Позиция говорящего, обусловленная прикреплённостью к типовым общественно-коммуникативным ситуациям речи, а с другой стороны – индивидуальным отношением к содержанию речи и языковым средствам его выражения, положение говорящего во времени и пространстве по отношению к претворяемой в языковое сообщение реальной действительности – эти факторы определяют признаки различных типов речи»⁸²⁵

Charakteristika des Faktenmaterials Zur Frage der Dialogizität der KS

Die offensichtliche Tendenz der menschlichen Sprache überhaupt und insbesondere der Kindersprache zur Dialogisierung wurde von der Forschung schon lange thematisiert: man denke nur an Bachtin oder Herder. Letzterer notierte: „Ich kann nicht den ersten menschlichen Gedanken denken, nicht das erste besonnene Urteil reihen, ohne daß ich in meiner Seele dialogiere oder zu dialogieren strebe; der erste menschliche Gedanke bereitet also seinem Wesen nach, mit andern dialogieren zu können!“⁸²⁶.

Das Merkmal der Dialogisierung ist der inneren Rede des Kindes (als innerer Dialog, den es mit sich selbst führt) im gleichen Maße zu eigen, wie es für die Sprache, die eine kommunikative Funktion zu erfüllen hat, natürlich ist⁸²⁷. Dies

⁸²⁴ Gasparov 1996:119

⁸²⁵ Zolotova 2003:3

⁸²⁶ Herder 1967:47; s. dazu auch die bibliografischen Angaben im Vorwort.

⁸²⁷ Erinnern wir uns an die Ideen Piagets, für den es wesentlich war, dass die egozentrische Rede auf das „Ego“ des Kindes beschränkt bleibt, a-sozial ist und keine kommunikative Funktion erfüllt: „В рамках концепции Пиаже это подтверждает необходимость дальнейшей «децентрации» внутреннего мира ребенка, т.е. выработки у него новой точки отсчета в восприятии мира, где бы ребенок учитывал позиции и внутренние миры других людей“ [Frumkina 2003:136 – Hervorhebung von I.K.]. Tatsächlich handelt es sich um nichts anderes als um eine Erweiterung der Teilnehmerzahl eines mit sich selbst geführten inneren Dialogs. Vygockij warf Piaget in seinen Bemerkungen zu dessen Theorie „die ratio-

macht sich besonders beim Rollenspiel bemerkbar, wenn ein Kind allein spielt und abwechselnd die Rollen der verschiedenen Mitwirkenden einnimmt.

Auf die bedeutende Rolle des Eltern-Kind-Dialogs für die Entwicklung der kindlichen Sprache haben mehrere Autoren hingewiesen⁸²⁸. So schreibt K. Anders, „dass sich der Spracherwerb der Kinder zumindest teilweise als ein konstruktiv-interaktionistischer Prozess erklären lässt, in dem Eltern und Kinder gemeinsam und wechselseitig in ihren Dialogen Strukturen bilden und entwickeln“⁸²⁹. Und auch Elsen schreibt in diesem Sinne: „Auch wenn explizite Korrekturen grammatischer Fehler in der Tat selten sind, produzieren Eltern **korrigierte Wiederholungen** und Expansionen in unmittelbarer zeitlicher Nähe zu den kindlichen Äußerungen (z.B.: Hirsch-Pasek, Treimann/Schneiderman 1984, Demetras/Nolan/Post/Snow 1986, Szagun 1993 : 44), sodass den Kindern durchaus korrekte Konstruktionen zur Verfügung stehen, anhand derer sie ihre Bildungen vergleichen und expandieren können“⁸³⁰.

Gegen Ende des fünften Lebensjahrs wird die Dialogform vorherrschend. Ab diesem Zeitpunkt kann man zweifelsfrei mit R.M. Frumkina sagen, dass das grundlegende funktionelle Charakteristikum der Kindersprache die dialogische Rede ist, eine Umgangssprache, die im Wesentlichen instrumentellen Charakter besitzt⁸³¹. R.M. Frumkina spricht von einer besonders intensiven Dialogisierung der Kindersprache. Nicht zufällig besteht der überwiegende Teil des für die Analyse gesammelten Materials aus Dialogen.

Zugunsten größtmöglicher Knappheit etwas vereinfacht sei noch einmal an die Haupttendenz in der Entwicklung der Bedeutung „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ in ihrer Ontogenese in Verbindung mit dem Merkmal der Dialogisierung erinnert: beginnend beim „я не могу“, oft in der Bedeutung von „я не хочу“ (von dem elementaren, utilitaristischen Streben nach Bequemlichkeit in der Situation des Dialogs⁸³² mit einem Erwachsenen) → zum *можно* (zum Erfassen des Willens oder Unwillens eines anderen) und weiter → zum epistemischen *мочь – может быть* (mit hypothetischer Bedeutung – als Ergebnis der Diskussion mit sich selbst – wo vom egoistischen Wunsch nicht mehr bleibt als die Hoffnung auf die Verwirklichung von P). Ebenso wenig zufällig ist die Entwicklung der deontischen Möglichkeit von der Persono- zur Soziozentrik. Mit dem Zuwachs an Dialogizität erklärt sich auch die quantitative Vermehrung der Bedeutungen und Formen zum Ausdruck von Möglichkeit.

nalistische Abstraktheit seiner Entwicklungstheorie, die die Rolle des kommunikativen Aspekts in der Entwicklung der inneren Welt der Persönlichkeit ignoriert“ vor“ [zitiert nach Gasparov 1996:31].

⁸²⁸ Unter anderen Oksaar 1987, Krause 1999, 2001, Elsen 1999, Kaltenbacher 1990.

⁸²⁹ Anders 1982:188

⁸³⁰ Elsen 1999:13 – Hervorhebung von I.K.

⁸³¹ Frumkina 2003:136

⁸³² In der weiteren Bedeutung von „Kommunikation“.

Wenn nicht „die Grammatik“, was dann liegt dem Faktum der Sprachbeherrschung zugrunde? – Der vielfache Gebrauch.

Die Ersparnis an Lernaufwand zur Beherrschung sprachlichen Materials, zu dem grammatische Verallgemeinerungen führen können, stellt man sich gerne als enorm vor. Jede „Grammatik“, schreibt B. Gasparov, jede Abbildung der Sprache in Gestalt eines rationell organisierten Modells, von der primitivsten Lernhilfe zur kompliziertesten und ausgefeiltesten linguistischen Beschreibung, stellt ihren Gegenstand so dar, als existiere die Sprache in Form eines zu einem Zeitpunkt gegebenen Objekts. Alle Anstrengungen eines Linguisten, der die Sprache in solchen Kategorien beschreibt, sind darauf gerichtet, **die verallgemeinernde Kraft der Regel und den subsummierten Umfang des von ihr abgedeckten Materials** so weit wie möglich zu steigern, insofern als ein Axiom gilt, dass jegliche Optimierung nach diesen Parametern die Vorstellung der Sprache im Bewusstsein zweifelsfrei ökonomischer werden lässt und folglich den Prozess des Spracherwerbs und die Sprachbeherrschung erleichtert⁸³³. Weder Kind noch Erwachsener können die raschen Vorteile, die eine Verallgemeinerung und rationelle Organisation ihrer Kenntnisse mit sich bringt, übersehen⁸³⁴. Die Tendenz zur „Systematisierung“ wurde auch in der vorliegenden Arbeit wiederholt hervorgehoben. Eine Folge dieser Erscheinung ist das frühe kindliche Streben nach einer Polarisierung von Bedeutungen⁸³⁵.

Doch im Laufe der Bemühungen des Kindes, die auf ein rationales Begreifen der Sprache gerichtet sind, häufen sich immer mehr idiosynkretische, „falsche“ Erscheinungen, die aus der Perspektive der Logik jener sprachlichen Regeln, die unser Subjekt in dem ihm bekannten Sprachmaterial bereits zu erkennen meinte, „keinen Sinn haben“. Alle diese „Regelwidrigkeiten“ und „Anomalien“ durchkreuzen seine analytischen Bemühungen⁸³⁶. Wobei diese ideosynkretischen, „regelwidrigen“ Phänomene nicht die seltenen Ausnahmen sind, als welche sie bei einer paradigmatischen Darstellung der Sprache gewöhnlich charakterisiert werden. „Regelwidrigkeiten“ solcher Art gibt es in jeder Sprache in großer Zahl. Ihr Vorkommen ist „so allgemein und fällt so leicht ins Auge, wie auch das Vorkommen ihrer regelmäßigen Entsprechungen, die den Beobachter quasi einladen, dieses Material in eine logisch korrekte Ordnung zu bringen“⁸³⁷. All die zahlreichen Fälle von Unregelmäßigkeiten als Ausnahmen von den „allgemeinen“ Regeln im Gedächtnis zu behalten ist eine extrem schwierige und vielleicht überhaupt unlösbare Aufgabe. Formal extrem unregelmäßig sind nicht nur die russischen Modalmodifikatoren. Umso interessanter, dass nicht nur ich bei mei-

⁸³³ Gasparov 1996:62.

⁸³⁴ s. ebd. S. 67.

⁸³⁵ Zum das Prinzip des semantischen maximalen Kontrasts bei der Aneignung von MV-Bedeutungen von Kindern s. auch Ramge 1973:127.

⁸³⁶ Gasparov 1996:65.

⁸³⁷ Ebd. 64

ner Untersuchung, sondern auch andere Autoren bei Kindern sehr geringe Formabweichungen in ihrem Gebrauch beobachten⁸³⁸.

Wie aber bewältigt ein Kind diese ungrammatischen Fälle, wenn, wie es scheint, die strukturelle Komponente der Sprache als Grundlage des Prozesses des Spracherwerbs bei weitem nicht die führende Rolle spielt? Offensichtlich liegt dem Prozess des Spracherwerbs nicht die Beherrschung des grammatikalischen Systems zugrunde, sondern ein anderes Prinzip. Aber welches?

Schon Vygotskij schrieb in Anwendung auf das kindliche Bewusstsein davon, dass ein Kind sprachliche und intellektuelle Produkte hervorbringt, die man im Prinzip mittels der Durchführungen logischer Operationen erhalten kann, sie jedoch auf anderem Wege hervorbringt: nämlich auf der Grundlage konkreter Assoziationen und nicht abstrakter Regeln⁸³⁹.

So charakterisiert Gasparov auch den Begriff „Tacit Knowledge“, den Wittgenstein in seinen „Philosophischen Untersuchungen“ eingeführt hat, als dazu berufen, jenes **vollkommene, aber zum Begreifen seiner selbst unfähige** Vermögen eine Sprache zu gebrauchen, über das jeder Sprechende verfügt, zu bezeichnen – unfähig gerade deshalb, weil dieses Vermögen auf konkreten Handlungen und Bildern und nicht auf logischen Verallgemeinerungen und Kategorien gründet⁸⁴⁰.

Unter den komplizierten Bedingungen der erzwungenen ständigen Konfrontation mit „ungrammatischen“ Spracherscheinungen richten sich die Bemühungen des Sprechers, nach Auffassung Gasparovs, immer stärker auf das Sprachmaterial als solches, darauf nämlich, das Repertoire im Gedächtnis gespeicherter und zum Gebrauch bereitstehender „Elemente sprachlicher Faktur“ immer mehr zu erweitern: „Самой «силою вещей» – тяжестью языковой материи, со всей присущей ей нерегулярностью и пестротой – мысль говорящего направляется по менее экономному, но в конечном счете более эффективному пути“⁸⁴¹.

Je umfangreicher und solider dieses sich allmählich im Bewusstsein des Kindes aufbauende „Fundament des Sprachgebrauchs“ wird, umso geringer wird die Bedeutung sogar jener Inseln der Regelmäßigkeit, die es zuvor entdeckt hat⁸⁴². Diese Tendenz ist auch für den Ausländer kennzeichnend, der eine Fremdsprache lernt: je mehr Sprachmaterial er sammelt, umso weniger hält er sich an der Grammatik fest⁸⁴³.

⁸³⁸ Dies bestätigen z.B. Adamzik und Ramge (s. auch Vorwort).

⁸³⁹ Vygotskij 1956:177f.

⁸⁴⁰ s. Gasparov 1996:44

⁸⁴¹ Ebd., S. 66

⁸⁴² Zum Vergleich eine gegenteilige Meinung: „Die Kinder wachsen langsam in die ziel-sprachliche Struktur hinein, bis formale Regularitäten über pragmatisch bedingte Auswahl und Anordnung überwiegen und der Grad der Generalisierung so hoch ist, dass von Regelanwendung gesprochen werden kann“ [Elsen 1999:33].

⁸⁴³ Lampl 2005a

Deshalb ist jener wichtige Sachverhalt, der für jeglichen realen Umgang eines Kindes mit der Sprache von prinzipieller Bedeutung ist, nicht das Erlernen eines Algorithmus und seiner Ausnahmen, sondern der **vielfach wiederholte Gebrauch** ein und desselben Sprachmaterials im Laufe eines langjährigen, ständigen Gebrauchs der Sprache⁸⁴⁴.

Über die Form

Entwickelt man den im vorangehenden Kapitel begonnenen Gedanken weiter, so kann man sagen, dass sich die Rolle der Wortform im Prozess des Erwerbs und der Beherrschung der Sprache signifikant verringert und die Bedeutung ihrer Zusammensetzungen steigt⁸⁴⁵. Ein Kind, das beim Sprechen die eine oder andere Wortform benutzt, beschäftigt sich noch weniger als der erwachsene Sprachträger jedes Mal mit ihrem paradigmatischen „Durchzählen“. In seinem Kopf existiert nicht einmal irgendein Paradigma, sondern es benutzt diese Wortform als schon gebildete in einem Komplex mit anderen Wortformen. Daher kennt der Sprechende die Wortform „nicht vom abstrakt grammatischen Standpunkt, nicht als irgendeine ‚Form‘, die ihren gesetzmäßigen, strukturellen Ort in einer Reihe anderer ‚Formen‘ einnimmt, sondern im Bestand eines ganzen Feldes potentieller Ausdrucksweisen, deren Teil sie ist“⁸⁴⁶. Das heißt, wichtig ist nicht die grammatikalische, sondern die semantische Valenz einer Wortform⁸⁴⁷. Eben diese semantische und kommunikative Valenz erwirbt auch ein Kind im Laufe seines Spracherwerbs⁸⁴⁸. Nur im Gedächtnis eines Linguisten können Sprachdaten als formal organisierte Einheiten existieren. Denn gewöhnlich „bewahrt unser Gedächtnis keine Kenntnisse über die Sprache als solche, abstrahiert von den

⁸⁴⁴ s. Gasparov 1996:58. Vgl. auch weiter: „в условиях длительного пользования языком говорящему в большинстве случаев оказывается выгоднее непосредственно хранить в памяти отдельные частицы языкового материала, чем порождать их на основе обобщающих правил, в качестве членов морфологической парадигмы либо словообразовательного гнезда“ [Gasparov 1996:90].

⁸⁴⁵ Schon zu Anfang des 20. Jahrhunderts äußerten Mitglieder der „Kommission zur Erforschung der Kindersprache“ an der pädologischen Sektion des Psycho-neurologischen Instituts, dem u.a. auch berühmte Linguisten wie Ščerba und Baudouin de Courtenay angehörten, denselben Gedanken (s. Проект программы для наблюдения над развитием речи у детей. 1912:6).

⁸⁴⁶ Gasparov 1996:87

⁸⁴⁷ Unter Valenz verstehe ich hier die Fähigkeit sprachlicher Einheiten zur Kombinierbarkeit, die den syntagmatischen oder horizontalen, nicht aber den paradigmatischen Beziehungen innerhalb der Sprache zugrunde liegt [Russkij jazyk 1997:654].

⁸⁴⁸ In diesem Sinne dienen auch sprachliche Formen der Kommunikation. Sie entstehen nicht unabhängig von ihrem Gebrauch, sondern sind das Ergebnis eines ständigen Wettbewerbs (*competition*) zwischen der Kodierung von komplexer semantischer und pragmatischer Information mithilfe unseres akustisch-artikulatorischen Sprechkanals (Bates/MacWhinney 1989:5). Zum *competition model* (CM), das den Anspruch erhebt, Performanz bzw. Entstehung, Gebrauch und Erwerb von Sprache durch kognitive und kommunikative Funktionen erklären zu können s. Elsen 1999:18.

Bedingungen des Gebrauchs, sondern stets in der Projektion auf potentielle thematische und Genre-bestimmte Sphären, kommunikative Situationen, die stilistische und emotionale Faktur⁸⁴⁹. Sprache ist funktional motiviert⁸⁵⁰.

Über die Frage eines Zusammenhangs zwischen dem Erlernen einer Sprache durch ein Kind und dem durch einen Ausländer (Erst- und Zweitspracherwerb)

Die Schlussfolgerung aus dem vorangegangenen Abschnitt, dass die Fähigkeit zur Sprachverwendung sich offenbar nicht der Aneignung struktureller Gesetzmäßigkeiten verdankt, sondern umgekehrt das Bewusstsein und die wiederholte Verwendung derselben aus der ursprünglich erworbenen Spracherfahrung entsteht⁸⁵¹, führt uns zum Problem des Erlernens des Russischen als Fremdsprache und konkret zum Erlernen der Grammatik.

Das Streben des Kindes nach Analogiesuche, Mustersuche⁸⁵² bewirkt die Schöpfung neuer, „regelwidriger“, in der Sprache (oder der Schriftsprache) nicht existierender Wörter, Wortformen und ihrer durch Analogie bestimmten Verbindung mit ihm bereits bekannten, real existierenden. Erst mit der Zeit und als Folge der Prozesse von Nachahmung und Wiederholung gibt ein Kind die Verallgemeinerungen auf und nimmt die Sprache hin, wie sie ist, mit allen Abweichungen und Ausnahmen. Außerdem lernt das Kind, seine Fehler an der „**Reaktion der Umgebung**“ zu erkennen. Wenn das Kind einen Fehler macht, wird es verbessert (vgl. „korrigierte Wiederholungen“ von Eltern bei Elsen 1999:13). Ich habe beobachtet, dass gerade in „gebildeten“ Schichten oft kindliche Sprachfehler mit Absicht nicht korrigiert und sogar in die Erwachsenensprache aufgenommen werden. Sie bilden dann den Kern des familiären Sprachusus.

In „durchschnittlichen“ Milieus sind die Verbesserungen dagegen häufig⁸⁵³.

Wenn ein erwachsener Ausländer einen Fehler macht, wird er dagegen in der Regel nicht verbessert (wenn er sich nicht gerade mit einer Sprachlehrerin unterhält)⁸⁵⁴. Auf diese Weise **erkennt er seinen Fehler nicht an der Reaktion**

⁸⁴⁹ Gasparov 1996:105

⁸⁵⁰ Dazu s. u.a. ausführlich bei Elsen 1999:15,17. Konkret zum handlungsbezogenen MV-Erwerb s. sowohl bei Adamzik als auch bei Ramge. Letzterer schreibt: „Die von Anfang an zu beobachtende hohe Gebrauchssicherheit im Umgang mit den Modalverben ist durch die Bindung an konkret erfahrene Handlungszusammenhänge, einer modalité pragmatique einerseits und durch die relativ diffuse Pragmatik der Modalverben bedingt, deren Verständnis sowohl von diffusen wie von differenzierten Redehintergründen her erfolgen kann“ [Ramge 1987:154].

⁸⁵¹ Gasparov 1996:81

⁸⁵² Zum Thema Regel, Generalisierung eines Musters und strikte Regularität s. Elsen 1999:22.

⁸⁵³ s. dazu auch Ramge.

⁸⁵⁴ Dafür gibt es einige Begründungen: 1) In einer Situation, wenn man etwa auf dem Markt bei einer ausländische Verkäuferin Gemüse kauft, ist es „wenigstens“ irrelevant ihre Sprachfehler zu verbessern; 2) Ausländer, die eine Fremdsprache „fertig“ studiert haben sind häufig nicht erfreut, wenn man sie verbessert; 3) oft kann der Muttersprachler den Ausländer über-

der Umgebung und hört auch nicht die korrekte Variante. Das Hauptprinzip des Spracherwerbs ist gestört – das Prinzip der Spiegelung⁸⁵⁵. Die ausgesprochene und unkorrigierte „inexistente“ Form oder auch das Wort oder kommunikative Fragment setzt sich für lange Zeit (wenn nicht für immer) im Gedächtnis des Ausländers fest. Die Tendenz zur Mustersuche ist sowohl für die Kindersprache als auch für das Erlernen einer Sprache durch Ausländer charakteristisch (also für den Erst- und Zweitspracherwerb), aber ein wesentlicher und meines Erachtens entscheidender Unterschied liegt darin, dass, während ein Ausländer über jede Unregelmäßigkeit in der zu erlernenden Sprache empört ist, ein Kind die „Regelwidrigkeiten“, Unregelmäßigkeiten natürlich und optimistisch hinnimmt⁸⁵⁶. Auf die Zusammenhänge beim Erst- und Zweitspracherwerb von MV haben einige Autoren hingewiesen⁸⁵⁷.

Ich werde nun ein Stück weit vom eigentlichen Thema meiner Arbeit abschweifen, kann jedoch nicht umhin, einen Augenblick bei einem Problem zu verweilen, mit dem ich mich schon einige Jahre bei der Arbeit mit Ausländern konfrontiert sehe. Erwachsene weigern sich in ihrer Mehrheit kategorisch, sprachliche Phänomene in ihrer Gänze und Originalität und in nicht in grammatikalische Bestandteile zergliederter Form hinzunehmen. Sie fordern von ihrem Lehrer hartnäckig, jede sprachliche Erscheinung in einen grammatischen Algorithmus einzufügen, verlangen Erklärungen, Invarianten und die wörtliche Übersetzung in die eigene Sprache. Über die Zweifelhaftheit und vor allem Unproduktivität eines solchen „invarianten“ Zugangs in der Unterrichtspraxis des Russischen als Fremdsprache beginnen Linguisten erst in jüngster Zeit sehr vorsichtig zu sprechen. So bemerkt beispielsweise J.N. Karaulov, dass über viele Jahrzehnte hinweg „in sprachdidaktischen Konstrukten Gegebenheiten eben der Sprache Ausgangspunkt waren, die entsprechend den Vorstellungen über die psychologischen Besonderheiten der Persönlichkeit präpariert wurden, aber keineswegs die Persönlichkeit selbst und umso weniger die sprachliche Persönlichkeit“: „Определяющим в выработке и «эксплуатации» приемов обучения языку всегда оставался именно образ языка, навязываемый соответствующей парадигмой, а вовсе не закономерности «присвоения» языка и владения им лично-

haupt nicht verbessern, weil er dafür nicht qualifiziert ist: das betrifft z.B. phonetische (nicht palatalisiertes [ч] in „ночта“) und aspektuelle Fehler (woher soll der Russe wissen, was ein Deutscher sagen wollte, wenn er ein Aspektfehler macht). Aus einem persönlichen Gespräch mit E. Lampl.

⁸⁵⁵ Es ist eine allgemein bekannte Tatsache, dass dank der Wirkung des Spiegelprinzips ein Ausländer mit einem Muttersprachler wesentlich besser spricht als mit einem anderen Ausländer.

⁸⁵⁶ So schreibt Adamzik: „im Fall der Modalverben [führt] die extrem hohe Frequenz normgerechter Vorgaben zu einer direkten Aufnahme von unregelmäßigen Formen in das kindliche Sprachsystem“ [Adamzik 1985:22].

⁸⁵⁷ s. Stephany 1995. Auch Adamzik greift in ihrer Arbeit regelmäßig zum Vergleich mit dem Modalverberwerb in der Sprache von Ausländern. Sie beruft sich dabei auf die Arbeit von N. Dittmar (s. ebd).

стью. Однако любые модели обучения языку, до тех пор, пока они ограничиваются рамками системного представления самого языка и не вторгаются в структуру личности, языковой личности, обречены оставаться чем-то внешним, чуждым по отношению к объекту обучения языку⁸⁵⁸. Und weiter ruft der Autor den Lesern in Erinnerung: „Между тем, если обратиться к допарадигматическому периоду лингвистики, когда о методике преподавания языка еще никто и не слыхивал, то грамматики (учебники) тех времен представляли собой прежде всего описание языка личности (автора), сделанное в интересах другой личности (ученика)“⁸⁵⁹. Ähnliche Ansichten vertritt in seinem Buch auch Gasparov. Letztendlich tendieren sowohl Karaulov als auch Gasparov zu einer vernünftigen Verbindung von „traditioneller“ und „kommunikativer“⁸⁶⁰ Methode. Gedanken von Karaulov und Gasparov aufnehmend betont Formanovskaja⁸⁶¹ mehrmals, dass der funktionale, kommunikativ-pragmatische Zugang zur Sprache die Grundlage für modernen Unterricht von RaF ist. Im Zentrum dieses neuen Zugangs stehe die Aufmerksamkeit für (vom Standpunkt des Systems aus) periphere Sprachphänomene. Also sollte das Prinzip der kommunikativen Notwendigkeit beim Russischunterricht mit Ausländern dem Prinzip der grammatikalischen Einfachheit oder Komplexität des Sprachmaterials übergeordnet sein, wie es sich auch beim kindlichen Erwerb der Muttersprache beobachten lässt. Dies wurde schon wiederholt von Wissenschaftlern festgestellt⁸⁶².

Kommen wir zum eigentlichen Thema dieser Arbeit zurück. Man versuche, einen Algorithmus für den Gebrauch des Lexems *мочь* in der russischen Sprache oder der Bedeutung „Möglichkeit“ zu finden, der sich für RaF eignet. Oder man versuche, um die Aufgabe noch einfacher zu gestalten, in logisch korrekter Ordnung eine Regel zur Wiedergabe des Lexems „können“ im Russischen aufzustellen. Wenn dies sogar gelingt, werden die Ergebnisse ähnlich ausfallen wie die Resultate nach dem Studium der weithin bekannten Lernhilfe Motovilovas „Die russischen Verben der Bewegung“, das von ausländischen Sprachschülern mit ebenso uneingeschränkter wie unverständlicher Begeisterung aufgenommen wird.

⁸⁵⁸ Karaulov 1987:49

⁸⁵⁹ Ebd. 1987:50

⁸⁶⁰ Die Diskussion über die „kommunikative“ Methode werde ich im Folgenden beiseite lassen. Ich möchte nur anmerken, dass dieser Begriff in den letzten Jahren bei Sprachmethodikern sehr populär geworden ist, der Sinn der Sache dabei aber nicht immer verstanden wird. Ich verweise die sich dafür Interessierenden auf ein Buch sowie einen Artikel von E. Lampl [Lampl 2005a; 2005b] und Formanovskaja 2007.

⁸⁶¹ Formanovskaja 2007

⁸⁶² s. Vorwort.

Zur Frage der Spracherfahrung.

Seit ihrem vierten Lebensjahr fordert Johanna, wenn sie etwas nicht versteht oder verstanden hat, den Gesprächspartner auf: "noch einmal sagen!" und zwar möglicherweise zwei- oder dreimal. Wenn sie den Großvater bittet, eine Geschichte zu erzählen, dann verwendet sie dafür die „biblische“ Formulierung: "Du sollst mir die Geschichte vom Kätzchen am Baum erzählen". (Es ist stets die Bitte um Wiederholung einer Geschichte.) Es ist also das Wesentliche beim Spracherwerb sowohl durch das Kind als auch durch einen Ausländer die vielfache Wiederholung des Materials, also die sprachliche Erfahrung⁸⁶³.

Bei jedem Träger einer Sprache besitzt diese sowohl allgemeine Züge (insofern die Spracherfahrung verschiedener Menschen eines Kollektivs zu einem bedeutenden Teil übereinstimmt) als auch individuelle. Der kollektive Anteil der Spracherfahrung ist in seinem Umfang wesentlich begrenzter und stabiler als der individuelle. Doch zeichnen beide sich nicht durch Beständigkeit aus: sie verändern sich selbst und in ihrem Verhältnis zueinander. Dazu schreibt B.M. Gasparov: „какова именно эта общая, надличностная часть языкового опыта – никогда нельзя сказать, потому что она все время изменяется, так же как все время изменяются конфигурации языкового опыта каждого отдельного индивидуума. [...] Говорящим и самим никогда не известно в точности, в чем именно состоит их «знание» языка, каковы очертания и где границы этого знания“⁸⁶⁴.

Am Beispiel der Entwicklung der Bedeutung von „Möglichkeit“ in der Sprache eines russischen Kindes sehen wir anschaulich, wie sich im Laufe von fünf Jahren Beobachtung die Konfiguration des mit „Möglichkeit“ verbundenen Bedeutungskomplexes beständig ändert. B. M. Gasparov nennt die kollektive Spracherfahrung auch den allgemeinsprachlichen „Zitatenschatz“ („citatnyj fond“)⁸⁶⁵. Zweifellos verfügt jedes sprechende Subjekt über einen Vorrat allgemein üblicher, standardisierter Ausdrücke, die in sich wiederholenden Lebenssituationen von Vertretern desselben Sprachkollektivs ausgesprochen und erwartet werden (wobei es nicht nur um sprachliche Floskeln und idiomatische Wendungen, sondern um die Sprache im Ganzen geht). Ohne uns dessen bewusst zu sein, zitieren wir im Laufe unserer gesamten sprachlichen Existenz fortwährend irgend-

⁸⁶³ Die geschilderte Episode hat im persönlichen Gespräch E. Lampl berichtet, um deren Enkelin es sich bei Johanna handelt. Zum Thema des Wertes von Wiederholungen beim Zweitspracherwerb s. E. Lampl 2005a.

⁸⁶⁴ Gasparov 1996:114

⁸⁶⁵ „Наша способность принять кем-то другим созданное высказывание в свой языковой мир есть результат общего языкового «цитатного фонда», к которому мы все, хотя и каждый по-своему, приобщены, результат многократных соприкосновений наших ресурсов языковой памяти и связанного с ним жизненного опыта, – а не того, что нам всем каким-то образом известен алгоритм, при помощи которого эту фразу мог бы построить некий гипотетический «носитель языка», не имеющий никакого жизненно-языкового опыта, соотносимого с нашим собственным“ [Gasparov 1996:115 – Hervorhebung von I.K.].

jemanden und am wenigsten uns selbst. Den Beginn dieses Prozesses „ewigen“ Zitierens hoffe ich festgehalten und im Zuge der vorliegenden Arbeit beschrieben zu haben. Dennoch ersetzt das Phänomen der Zitathaftigkeit der Sprache, insbesondere der Kindersprache, keineswegs die logischen Prozesse, die mit dem Begreifen des Gesagten und Gehörten verbunden sind. Das Akzeptieren des kommunikativen Fragments (dazu ausführlich im nächsten Abschnitt) als kleinster Spracheinheit vermindert in einem gewissen Maß die Rolle der strukturellen Grammatik im Prozess der Aneignung einer Sprache (als Mutter- wie als Fremdsprache). Trotzdem sucht ein Kind ab einem bestimmten Alter Gesetzmäßigkeiten und logische Erklärungen, was am Beispiel seiner Sensibilität für die Semantik der Morpheme besonders sichtbar wird – daher die Wortbildung⁸⁶⁶ des kleinen Kindes. Von einem siebenjährigen Kind stammt z.B. die folgende Äußerung: „*Мама, почему называется машина? Она же на шинах и должна называться шишина*“.

Beispiele für Sprachreflexion, insbesondere die Fähigkeit, grammatikalische (morphologische) Phänomene von außen zu betrachten, die in meinem Korpus mit etwa sieben Jahren besonders deutlich hervortreten (ich spreche von Fällen, in denen das Kind laut z.B. über Unregelmäßigkeiten der Flexion nachzudenken beginnt)⁸⁶⁷, zeugen von der starken Ausprägung des Abstraktionsvermögens⁸⁶⁸, dem Interesse an der „Mechanik“ der Sprache, beeinträchtigen jedoch in keiner Weise die Effektivität der Aneignung und die Qualität der Beherrschung der Sprache. Sie sind unerlässlich für das Erwerben der Fertigkeit des korrekten Schreibens, aber nicht des Sprechens. Ein Kind freut sich über die entdeckten grammatischen Gesetzmäßigkeiten und sieht sich gleichzeitig mit Ausnahmen von der Regel, einer Menge Unregelmäßigkeiten konfrontiert. Es sucht „Gewissheit“ und Stabilität und muss sich mit „Möglichkeiten“ zufrieden geben. Die Tendenz des wachsenden Interesses an der inneren Struktur der Sprache lässt sich nur bis zu einem bestimmten Alter verfolgen. Die natürliche Entwicklungsrichtung im Prozess des kindlichen Spracherwerbs ist eine Bewegung von der direkten Aufnahme von fertigen kommunikativen Fragmenten über „Grammatikalität“ und Verallgemeinerung hin zur Idiosynkrasie.

⁸⁶⁶ Es sei angemerkt, dass der überwiegende Teil der Arbeiten sowjetischer und russischer Linguisten gerade der kindlichen Wortschöpfung gewidmet ist. Dies ist verständlich, findet doch das Sprachmaterial, dass dort vorgestellt wird, unabhängig von einer Analyse schon an sich eine positive Resonanz beim Publikum. Es ist außerdem zu bemerken, dass „slovotvorčestvo“ (Wortschöpfung) fast ausschließlich dann stattfindet, wenn das Kind über ein „richtiges“, konventionelles Wort noch nicht verfügt (es noch nicht, oder nicht oft genug gehört hat).

⁸⁶⁷ s. den letzten Abschnitt des Analyseteils. Zur Sprachreflexion siehe Švec 2007:179.

⁸⁶⁸ „Das dem Kind angeborene Vermögen zu abstrahieren und zu generalisieren, Fähigkeiten, die auch in anderen kognitiven Bereichen wirksam sind, verhilft ihr/ihm, Wörter zu flektieren, Kategorien zu bilden, Hierarchiebeziehungen aus linearer Informationen abzuleiten und relevante Einheiten aus dem sprachlichen Input zu ermitteln“ [Elsen 1999:30].

***Die Gesetze sprachlicher Existenz. Das Sprachgedächtnis.
Das Verständnis der Rolle des KF in der Sprachkonzeption der Sprecher.
Das KF als kleinste lexikalische Einheit.***

Das Fehlen eines idealen Sprachsystems bedeutet nicht das Fehlen jeglicher Ordnungsfaktoren: „Это [...] не означает, что у языкового существования нет своих законов, своей целенаправленности и упорядоченности, своих типичных единиц, приемов и категорий, через посредство которых оно осуществляется“⁸⁶⁹. Doch sind alle diese Merkmale der Regelmäßigkeit weit entfernt von einem idealen System⁸⁷⁰.

Wenn kein System existiert, sondern nur eine Reihe beschränkt gültiger Gesetze, so kann die Fähigkeit zu logischer Systematisierung des Sprachmaterials nicht die Hauptforderung an die Sprachbeherrschung sein. Wie weiter oben bereits gesagt wurde, fallen die ersten Versuche des Kindes die Sprache als Struktur zu begreifen sowie das Bedürfnis, dies von sich aus laut zu formulieren, in meinem Korpus ins achte Lebensjahr. Doch gelingt dem Kind schon vorher erfolgreiche Kommunikation⁸⁷¹. Im Anfangsstadium seiner sprachlichen Entwicklung prägt sich das Kind Gehörtes ein, wiederholt, macht Fehler und fängt keineswegs sofort an zu experimentieren. Die frühen Fehler des Kindes sind nicht die Ergebnisse missglückten Experimentierens, sondern entweder Resultat des unrichtigen Wiedergebens eines „Zitats“ (selbst ein Kind kann sich nicht jedes „Zitat“ beim ersten Hören merken, ganz zu schweigen von einem Ausländer) oder der falschen Einschätzung einer Situation (besser, des Verhältnisses von „Zitat“ und Situation). Die zentrale logische Operation, die der sprachlichen Aktivität zugrunde liegt, ist nicht die jedes Mal von neuem vorgenommene Konstruktion einer Aussage gemäß paradigmatischer Tabellen oder die Analyse des Gehörten durch Abgleichung mit denselben, sondern die Fähigkeit, im Gedächtnis aus dem „Zitatenschatz“ für eine identische Situation einen schon bekannten, (aus dem Blickwinkel des grammatischen Aufbaus) fertigen kommunikativen Abschnitt zu finden⁸⁷². So erlernt ein Kind im Laufe seiner Entwicklung nicht das grammatikalische System seiner Muttersprache, sondern vervollkommenet das Vermögen der Identifizierung einer bekannten oder ähnlichen Situation und der Aktualisierung eines passenden „Zitats“ (oder kommunikativen Fragments) aus

⁸⁶⁹ Gasparov 1996:115

⁸⁷⁰ Vgl. mit der kategorischen Meinung von Pisani, dass „das System, welches im Sprechakt eines Individuums enthalten ist, nicht identisch ist mit dem System, dass in einem anderen Sprechakt sogar desselben Individuums enthalten ist“. [Пизани В. Общее и индоевропейское языкознание, 1965:88 (zitiert nach Leont'ev 185)].

⁸⁷¹ A.R. Lurija und F.Ja. Judovič schreiben: „на ранних этапах развития слово, само по себе, может ещё долго не осознаваться ребенком [...] только в процессе игры, а затем и школьного обучения слово само может становиться предметом специального осознания и специальной сознательной деятельности“ [Lurija; Judovič 1956:87ff.].

⁸⁷² Vgl. mit der Auffassung Gasparovs: „основой владения языком, обеспечивающей говорящим успешное обращение с ним, признается не языковая рефлексия, но языковая память“ [Gasparov 1996:117].

dem eigenen Gedächtnis⁸⁷³. Den beiden Bestandteilen eines solchen Kommunikationsprozesses liegt ein Phänomen derselben Ordnung zugrunde: Für das Sprechen ist die Unmittelbarkeit entscheidend, mit der ein schon bekanntes kommunikatives Fragment im Gedächtnis des Sprechers aktualisiert wird, für das Verstehen die Unmittelbarkeit, mit der das betreffende Fragment vom Rezipienten bei jedem Erscheinen in der Rede identifiziert wird⁸⁷⁴. Bei einem system-orientierten Zugang zur Sprache wird der „Zitatbestand“ zu Unrecht als Randerscheinung behandelt⁸⁷⁵.

Es stellt sich die Frage nach der Beständigkeit des „Zitatbestands“. In seltenen Fällen wird ein einzelnes Wort im Gedächtnis behalten und besitzt ausreichendes kommunikatives Gewicht (und in der Regel in einer bestimmten grammatischen Form). Gewöhnlich handelt es sich um Fügungen mehrerer Wörter, die auf eine bestimmte kommunikative Situation projiziert werden – um kommunikative Fragmente des Sprachgewebes⁸⁷⁶. Hauptbedingung der Identifizierung eines kommunikativen Fragments im Sprachgewebe ist die kommunikative Zusammengehörigkeit seiner Elemente. B.M. Gasparov schreibt: „Коммуникативные фрагменты (КФ)⁸⁷⁷ – это отрезки речи различной длины, которые хранятся в памяти говорящего в качестве стационарных частиц его языкового опыта и которыми он оперирует при создании и интерпретации высказываний. КФ – это целостный отрезок речи, который говорящий способен

⁸⁷³ Vgl. mit der Meinung V.K. Charčenko, die davon schreibt, dass neben der beständigen Aufmerksamkeit des Kindes für die Form der Wörter auch der gerade entgegengesetzte Prozess zu beobachten ist: das Phänomen des „blockweisen Merkens“ der Erwachsenensprache durch das Kind. Die Tendenz zum „blockweisen Merken“ und der „Wiedergabe von Sprachblöcken“ nimmt nach ihrer Meinung mit sechs bis sieben Jahren zu, obwohl es auch schon früher auftritt [Charčenko 1987:27].

⁸⁷⁴ Gasparov 1996:122

⁸⁷⁵ „Тот факт, что и в своей, и в чужой речи мы то и дело встречаем хорошо нам знакомые, вновь и вновь повторяющиеся (в точности либо с вариациями) речевые блоки, текстуальные фрагменты, цитаты и полуцитаты, которые мы все помним и немедленно узнаем, при всей своей эмпирической очевидности, либо совсем игнорируются, либо оттесняются на периферию картины языка, под такими характерными именами, как «клише», «формулы», «шаблоны», «идиомы»“ [Gasparov 1996:29].

⁸⁷⁶ „Именно коммуникативные фрагменты служат для говорящих первичными единицами, из которых состоит их мнемонический «лексикон» владения языком“ [Gasparov 1996:124]. Vgl. auch mit dem Begriff des „Syntaxems“ bei Zolotova: „Выявление синтаксических первоэлементов – синтаксем – как конструктивных носителей смысла позволяет построить типологию простого предложения, опираясь на соотношение семантических, морфологических и синтаксических признаков, и представить системную стратификацию центральных и периферийных синтаксических моделей как способов выражения типовых коммуникативных значений“ [Zolotova 2003:3].

Vgl. auch die ergänzende Formulierung: „КФ – стационарные фрагменты языковой ткани“ [Gasparov 1996:121] oder weiter unten: „КФ представляют собой частицы языкового материала, которые в совокупности составляют базовый «лексикон» языковой памяти“ [Gasparov 1996:126].

⁸⁷⁷ Im weiteren nutze ich die von Gasparov übernommene Abkürzung für „kommunikatives Fragment“: KF.

непосредственно воспроизвести в качестве готового целого в процессе своей речевой деятельности и который он непосредственно опознает как целое в высказываниях, поступающих к нему извне⁸⁷⁸. Außerdem ist bei der Bestimmung der Grenzen eines kommunikativen Fragments auch die Rolle der erzwungenen Atempausen im Redefluss nicht zu unterschätzen. Bei der Aufnahme durch das Gehör wie bei der Wiedergabe von kommunikativen Fragmenten werden deren Bestandteile keiner (im weitesten Sinne) grammatischen Analyse unterworfen: „Чтобы быть уверенным в «правильности» такого выражения, мне не нужно справляться, соответствует ли оно определенным правилам построения: я просто знаю как факт, что оно «правильно», то есть принадлежит к корпусу моего языкового опыта⁸⁷⁹. Dabei ist die idiomatische Verbundenheit der Komponenten eines kommunikativen Fragments von entschieden nachrangiger Bedeutung⁸⁸⁰.

Es besteht also der „Zitatbestand“ eine Menschen in einem großen Vorrat kommunikativer Fragmente, die ihrerseits die Fähigkeit zu Veränderungen während des ganzen Lebens des Sprachträgers besitzen: zu Umgestaltungen ihrer inneren Bedeutung wie ihrer äußeren Gestalt dank des Kontaktes und der Wechselwirkung mit anderen, ihnen ähnlichen⁸⁸¹. Eben deshalb erhält ein solcher elementarer Sprachabschnitt, ein kommunikatives Fragment wie z.B. *я не могу*, entsprechend den Beobachtungen, die ich im Rahmen meiner Forschungen gemacht habe, im Laufe einiger Jahre des Heranwachsens eines Menschen verschiedene Bedeutungsschattierungen.

Im Zusammenhang mit der Einführung des Begriffs KF sind die Ergebnisse von Interesse, zu denen V.V. Oppel⁸⁸² in seiner Arbeit kommt, dass nämlich 1.) Kinder in der ersten Etappe häufig statt eines Wortes ein Syntagma von der Art *котенок зашипел – ивыгнул спину...* selektieren, dass 2.) später, wenn Kinder beginnen, die einzelnen Wörter zu unterscheiden, bei ihnen (wenn nicht spezielle Übungen durchgeführt werden) die Komplexe „Präposition+Begriffswort“ immer verbunden bleiben: *по полю, издавтана* etc⁸⁸³. Analoge Daten liefert B.G.

⁸⁷⁸ Gasparov 1996:118 (Hervorhebung von I.K.).

⁸⁷⁹ Ebd.

⁸⁸⁰ „KF существует для говорящего в этом качестве, то есть как готовое целое, независимо от того, складывается ли это целое из частей, либо представляет собой «идиоматизированное» слияние“ [Gasparov 1996:122].

⁸⁸¹ Vgl. Gasparov, der davon schreibt, dass das Sprachmaterial aus Sprachelementen besteht, die „in jedem beliebigen Moment ohne irgendwelche vermittelnden Operationen aus dem Gedächtnis abgerufen werden können“; andererseits handelt es sich um so beschaffenes fertiges Material, „dessen Elemente nicht als feste Speichereinheiten im Gedächtnis fixiert sind, sondern fließende Grenzen und Umrisse besitzen“ [Gasparov 1996:117].

⁸⁸² Оппель В.В. Некоторые особенности овладения ребенком начатками грамоты. «Психология речи», Л., 1946 (in der Darstellung Leont'evs a.a.O. 211).

⁸⁸³ Vgl. auch mit „Amalgamen“ oder der Versetzung der Wortgrenzen in der Sprache eines deutschen Kindes bei Elsen [Elsen 1999:29-30].

Anan'ev: *Узнышыба* hält er für einen „typischen“ Fehler⁸⁸⁴. B.M. Gasparov schreibt, dass für einen erwachsenen Sprachträger offensichtlich „die innere syntaktische und semantische Struktur eines KF, die durch logisch-syntaktische oder etymologische Analyse aufgedeckt werden kann, für den täglichen Gebrauch ebenso unwesentlich oder zumindest marginal ist, wie für uns als Sprecher die derivative Struktur oder die etymologische Geschichte eines gut bekannten Wortes“⁸⁸⁵.

Für ein Kind von ungefähr acht Jahren ist die semantische Struktur eines KF im Unterschied zum Erwachsenen lebendig⁸⁸⁶. In dieser Arbeit wurde mehrfach darauf hingewiesen, wie ein Kind in dieser kurzen Phase seiner sprachlichen Entwicklung immer wieder die innere Bedeutung eines neuen KF mit der Bedeutung „Möglichkeit“ oder eine neue Bedeutungsvariante eines bereits bekannten lexikalischen Modifikators in einer bislang unbekannten Kombination durchdenkt. Die morphologische und die syntaktische Ebene sind in diesem Fall für das Kind (mit wenigen Ausnahmen) von ebenso wenig prinzipieller Bedeutung wie für einen Erwachsenen⁸⁸⁷. So ist eine mögliche Erklärung für das

Nebenbei sei angemerkt, dass diese Tendenz auch für den Zweitspracherwerb im Russischen charakteristisch ist. In alten Sprachdenkmälern finden sich Aufzeichnungen von Ausländern über die russische Stadt „Вновгород“.

⁸⁸⁴ Vgl. Anan'ev 1960.

⁸⁸⁵ Gasparov 1996:122

⁸⁸⁶ Ich möchte an eine Stelle aus dem autobiografischen Buch „Сам себе овца“ von A. Makarevič erinnern. Nämlich jene, wo er davon berichtet, dass er als kleiner Junge ein Sprichwort, das der Vater häufig benutzt, nicht verstehen kann: „Молодец – против овец, а против молодца – и сам овца“. Der Autor stellt sehr emotional den quälenden Wunsch des Kindes dar, die innere Bedeutung dieses „Самовца“ zu verstehen. Schließlich findet der Junge einen Ausweg aus seiner Lage, indem er sich ein fantastisches Märchenwesen ausdenkt, dass er *Самовца* nennt.

⁸⁸⁷ Stoljarova registriert beim Erwerb der Modalbedeutungen auch ein „Phänomen des blockweisen Einprägens“ der Erwachsenensprache durch das Kind („Феномен блокового запоминания“). Sie schreibt ferner: „После 4 лет увеличивается доля условных употреблений тех или иных немотивированных для ребенка конструкций“. Stoljarova 1992:90; vgl. auch Charčenko (1987).

Bei Oksaar lesen wir eine ähnliche Bemerkung: „Unsere Beobachtungen zeigen, dass bei manchen Kindern im Alter zwischen 3 und 4 Jahren auch Sätze wie *Könnte ich bitte + X + bekommen* zu belegen sind, obwohl sie sonst den Konjunktiv nicht gebrauchen. Derartige Fälle legen den Schluss nahe, dass auch bei Kulturemrealisierungen eine gewisse Art von Ganzheiten, Blöcke von Wörtern erfasst werden [...]. Das Kind lernt diese Blöcke in richtige Situation einzusetzen [Oksaar 1987:207]. Siehe auch in diesem Sinne Brown 1968.

Vgl. auch Adamzik, die in Gegenteil dazu die Bedeutung des blockweisen Einprägens zugunsten einer Priorität des Systemerwerbs reduziert: „wäre es doch sehr gut denkbar [...], dass zunächst zumindest ein Teil der Modalverben/Modalverbvarianten als feste Wendung, wie sie in spezifischen Kontexten immer wieder gehört wurde, übernommen und mit diesem Situationsmuster unmittelbar assoziiert wird. Statt sich jedoch an solchen spezifischen Gebrauchsweisen zu orientieren, erlernen die Kinder die Modalverben offenbar als reguläre lexikalische Einheiten. Sie produzieren dabei semantisch-syntaktisch normgerechte Äußerungen, die jedoch z. T. als pragmatisch abweichend bezeichnet werden müssen und die erkennen lassen, dass die Kinder bestimmte gebrauchsspezifische Restriktionen von Modalverbvarianten, vor

späte (gegen Ende des sechsten Lebensjahres) Erlernen von Höflichkeitsformeln (des Typs *не могла бы ты*) die folgende: im frühen Alter (bis fünf Jahre, solange das Kind die Chance hat, sich diese Formeln als fertiges Syntagma, als abgeschlossenes KF einzuprägen) lernt das Kind sie nicht, weil es sie selten hört (ein Erwachsener erschwert sich nur in äußerst seltenen Fällen die Kommunikation mit einem Kind durch solche Floskeln). Wenn sie dann aktuell werden, gibt es im Sprachfundus des Kindes einerseits schon einen großen und klar abgegrenzten Vorrat von Situationen der „Unmöglichkeit“, in denen KF mit *не мочь* gebraucht werden, andererseits besitzt es bis dahin (**und noch**) ein Niveau der Sprachreflexion, das über die fehlende Identität der Bedeutungskomplexe „Unmöglichkeit“ und „Bitte“ „stolpern“ lässt. Aus diesem Grund bereitet einem Kind die russische Höflichkeitsfloskel *не могла бы ты* beinahe ebenso große Mühe wie einem Ausländer⁸⁸⁸.

So wird also ab einem bestimmtem Alter und für eine nicht lange anhaltende Zeitspanne die Sprache für Kinder „lebendig“, das Kind entwickelt eine besondere Sensibilität und Aufmerksamkeit für Phonetik, Lexik und teilweise für Morphologie. Später verfügt seine Sprache über fertige KF, die in vielem selbst auf den Kontext und die kommunikative Situation wirken, indem sie diese standardisieren⁸⁸⁹.

allem aber eine große Anzahl fester, teilweise sogar idiomatischer illokutionsgebundener Wendungen mit Modalverben noch nicht beherrschen“. [Adamzik 1985:33].

Zuvor schreibt dieselbe Autorin: „Die Modalverben werden unter Berücksichtigung ihrer formalen, morphologischen und syntaktischen Charakteristika in das Regelsystem zur Ableitung und Abwandlung von Sätzen eingegliedert und in den verschiedenen Satzmustern und unterschiedlichen Sprachakttypen als drei Variablen eingesetzt“ [Adamzik 1985:32].

Bartsch/Wellman schließen „conversational uses“ überhaupt aus dem Untersuchungsmaterial aus, z.B. „I don't know“ in a ritualistic way. [Bartsch/Wellman 1995].

⁸⁸⁸ Zur Rolle der KF beim Zweitspracherwerb s. Pfandl, H., Zum Recycling von Fertigteilen aus dem Sprachgedächtnis. In: „Moderne Sprachen“ 44, 2000, S. 16-34.

⁸⁸⁹ Die Beziehungen zwischen Wort und Kontext sowie zwischen Kontext und KF sind verschiedenartig. Gasparov schreibt: „Соотношение языковой единицы и окружающего ее контекста оказывается здесь (в применении к КФ – I.K.) обратным тому, как мы привыкли это мыслить по отношению к слову: не контекст направляет и фокусирует значение КФ, но напротив, сам факт появления КФ в поле нашего языкового действия направляет и фокусирует тот контекст, или шире – ту коммуникативную среду, в которой эти действия развертываются“ [Gasparov 1996:133 - Hervorhebung von I.K].

Quellen zur Aufnahme von KF in den Sprachbestand

Die Quellen zur Aufnahme von KF in den persönlichen Sprachbestand sind ganz unterschiedlicher Natur.

In Anwendung auf die KF kann man den Begriff des Zitierens verwenden, doch die KF selbst sind bei weitem nicht immer und regelmäßig als Zitate zu bezeichnen, insofern als, wie B.M. Gasparov schreibt, „dem KF jene Bestimmtheit der Quelle, die das Wesen eines Zitats im eigentlichen Sinne ausmacht, nicht eigentümlich ist“⁸⁹⁰. In Bezug auf ein KF wissen wir selbst oft nicht, woher es in den „Bestand unseres Sprachgedächtnisses“ geraten ist.

Genauer wäre es zu sagen, dass die KF als „Reminiszenzenvorrat“ des Menschen mit dessen Existenz latent verbunden sind.

Was Zitate betrifft, so sei angemerkt, dass ein in sprachlicher Hinsicht gut entwickeltes Kind nicht nur über das Potential der umgangs- und alltagssprachlichen KF verfügt, sondern auch über Zitate aus der Kinderliteratur⁸⁹¹. Wobei der offenkundige Zitatcharakter seiner Ausdrucksweise nur den Erwachsenen bewusst ist – und auch nur solchen, die das betreffende Kind gut kennen, d.h. Bescheid wissen, aus welchem literarischen Text das Zitat entlehnt ist. Das Kind selbst hingegen ist sich der Zitathaftigkeit seiner Rede nicht bewusst und verwendet ein literarisches Zitat ebenso selbstverständlich und ohne „Verweis auf den Autor“ wie ein beliebiges KF, das der Alltagssprache entstammt. Das Problem der Autorschaft besitzt für ein Kind nicht die geringste Relevanz.

Input

Den Redesituationen und der an das Kind gerichteten Sprache wird allgemein eine wichtige Rolle zuerkannt. „Die täglich gehörte Sprache liefert die nötige Information als Basis, als ständige Orientierungshilfe und letztendlich als Ziel, in dessen Richtung das Kind sich entwickelt“⁸⁹². So nennt u.a. Adamzik als eine Ursache für Abweichungen von der Erwachsenensprache, dass, was nicht an Kinder gerichtet gebraucht wird, in der Kindersprache nicht vorkommt: so verwendet das Kind *du kannst...* an Stelle von *kannst du x machen*⁸⁹³.

⁸⁹⁰ Gasparov 1996:130

⁸⁹¹ Die Sprache des literarischen Kunstwerks interessiert uns in diesem Zusammenhang durchaus im Sinne ihres Verständnisses bei Baudouin de Courtenay und V.V. Vinogradov, d.h. in erster Linie im Hinblick auf die Widerspiegelung von sozialen und kollektiven Gewohnheiten und Tendenzen, von „Normen des Sprachbewusstseins“ oder der „sprachlichen Weltanschauung eines Kollektivs“ [Vinogradov 1930:18]. Über die Bedeutung von literarischen Texten vgl. auch Oficerova 2007:101.

⁸⁹² Elsen 1999:33-34, s. auch ebd. S. 16.

⁸⁹³ Derselbe Input kann auch Ursache für den umgekehrten Prozess in der Kindersprache sein, wie ihn Oksaar (1987:207) beobachtet hat, z.B. beim sehr frühen Gebrauch des Konjunktivs als Höflichkeitsform.

Die kommunikative Notwendigkeit ist jedoch wichtiger als der Input⁸⁹⁴. So wird der Input vom Kind nach seinen kommunikativen Bedürfnisse angeeignet⁸⁹⁵. Stephany hält fest, dass in der Kindersprache zuerst Aussagesätze mit MV angeeignet werden, danach Fragesätze und Imperative. Wobei Aussagesätze im Input selten vorkämen. Diese sind aber die **natürliche Reaktion** auf Fragesätze und Imperative⁸⁹⁶.

Außerdem darf beim Thema Input nicht vergessen werden, dass „die Sprache, die an die Kinder gerichtet ist, sich sehr oft von der an Erwachsene gerichteten Sprache unterscheidet“⁸⁹⁷.

Das Zitieren. Sprachliche Wege zum Ausdruck eines Gedankens. Der Prozess der Auswahl von „Zitaten“ zur sprachlichen Gestaltung von Gedanken.

So formiert sich das Sprachgedächtnis eines jeden Sprechers aus einer unzähligen Menge real erlebter kommunikativer Akte. Dabei drückt der frühere Gebrauch dem gesamten übernommenen und verwendeten Sprachmaterial seinen Stempel auf. Jeder Gedanke, den der Sprecher ausdrücken möchte, aktiviert schon in seinem Entstehen sein „mnemonisches Zitatkonglomerat“ („цитатный мнемонический конгломерат“⁸⁹⁸), aktiviert einige von dessen Komponenten, die er aufgrund von Ähnlichkeiten der Situation mit dem Bild des entstehenden Gedankens assoziiert: „Эти компоненты, в силу присущих им множественных ассоциативных связей, в свою очередь притягивают к себе другие языковые частицы, актуализируя их в сознании говорящего в качестве возможных ходов выражения его мысли“⁸⁹⁹. Auf diese Weise sieht sich der Sprecher im Zuge seiner sprachlichen Tätigkeit einerseits mit der Notwendigkeit konfrontiert, aus dem in alle Richtungen zerfließenden Strom seiner Assoziationen solche Elemente auszuwählen, die ihm einerseits als geeignetes Material zur Verkörperung seiner Idee erscheinen und andererseits geeignet sind, miteinander verbunden zu werden⁹⁰⁰. Da die KF die Fähigkeit besitzen, nicht nur eine Sprachform zu gestalten, sondern auch den Gedankengang selbst zu beeinflussen, ist das Endergebnis des beschriebenen Prozesses, die erhaltene Sprachäußerung, nach B.M. Gasparov „ein Kompromiss zwischen dem, was der Sprecher auszusagen beabsichtigte (wobei diese Absicht nur im Zuge der sprachlichen

⁸⁹⁴ Adamzik schreibt im Gegenteil dazu: „Die relative Frequenz der Modalverben kann, so ist abschließend festzustellen, keineswegs immer aus den kommunikativen Bedürfnissen der Kinder, zu deren Realisierung diese Wörter notwendig oder geeignet wären, hergeleitet werden; einen wesentlichen Bedingungsfaktor stellt vielmehr auch die Häufigkeit dar, mit der bestimmte Formen in der Erwachsenensprache vorkommen“ [Adamzik 1985:21].

⁸⁹⁵ Stephany. 1986

⁸⁹⁶ Stephany. 1986:389

⁸⁹⁷ Elsen 1999:32.

⁸⁹⁸ Formulierung B. Gasparovs.

⁸⁹⁹ Gasparov 1996:105f.

⁹⁰⁰ s. ebd. S. 106.

Verkörperung bildhaft fühlbare Realität wird) und dem, was kraft der Eigenarten des verwendeten Sprachmaterials dabei 'herausgekommen' ist": „Это компромисс между открытыми, неинтегрированными полями возможностей, пробуждаемыми мыслью говорящего, и его коммуникативной волей. [...] Это также компромисс между печатью предыдущих употреблений, которую несет на себе каждый всплывающий в памяти языковой ход, и желанием приспособить его к уникальному, всегда новому заданию и стечению обстоятельств, в которых и ради которых создается каждое высказывание“⁹⁰¹. Die eigentümliche „Befremdlichkeit“ mancher (vgl. etwa Bsp. 73) kindlicher Aussagen (wenn der erwachsene Hörer das Unübliche, Fehlerhafte wahrnimmt, aber nicht zu erklären vermag) bietet eine anschauliche Bestätigung der noch unvollkommenen Beherrschung der oben ausführlich beschriebenen Technik sprachlicher Tätigkeit.

Was die Assoziationen betrifft, ist zu sagen, dass kindliche Assoziationen (wenigstens teilweise) häufiger verbalisiert werden als die Erwachsener (vgl. beispielsweise die Reaktion auf ein weiteres Verbot durch einen Erwachsenen in Bsp. 134)⁹⁰². Das Aussprechen von Assoziationen durch ein Kind nennen Erwachsenen gerne kindliche Direktheit. Hierzu gehören nicht nur kindliche „Taktlosigkeiten“, sondern auch Fälle von utilitärer Möglichkeit („когда ограничения на выбор С накладываются из соображений пользы и вреда“)⁹⁰³. Ein Kind verbalisiert, besonders wenn es noch klein ist, im Unterschied zum Erwachsenen den Grund der ein oder anderen von ihm getroffenen Auswahl, während es später lernt, ihn nicht zu explizieren, sondern aus denselben utilitaristischen Erwägungen „verdeckt zu halten“. Bei der Rezeption einer fremden Aussage durch den Hörer laufen ähnliche Prozesse ab wie bei der Produktion: Jedes von außen empfangene Element sprachlichen Materials (KF) erregt im Sprachgedächtnis des Hörers ganze Felder von Assoziationen, Reminiszenzen und Verweise sowohl allgemeiner als auch individueller Natur. Formuliert man in verallgemeinernder Form die Frage, was ein Kind „hört“, so kann man sagen, dass zwar auch ein Kind „zuhört“, dabei aber etwas anderes „hört“ als wir. Wenngleich man dasselbe wohl auch über jeden einzelnen Erwachsenen sagen könnte, insofern bei der Kommunikation jegliches von außen empfangene Material notwendig einer starken persönlichen Adaption unterworfen wird⁹⁰⁴.

⁹⁰¹ s. ebd. S. 106f., Hervorhebung von I.K.

⁹⁰² „Ein solches Reden ist ein wahrhaftes lautes Denken. Die Reihen der Vorstellungen und ihrer Bezeichnungen gehen neben einander fort, und die Gemütsakten für eins und das andere, kongruieren. Die Sprache alsdann keine Fessel, etwa wie ein Hemmschuh an dem Rade des Geistes, sondern wie ein zweites, mit ihm parallel fortlaufendes, Rad an seiner Achse“ [Heinrich von Kleist 1985:322].

⁹⁰³ s. t. T. S. 137.

⁹⁰⁴ „В этом адаптированном, личностно освоенном виде полученный извне материал находит свое место в речи данного говорящего. Тем самым он возвращается вовне, к другим людям, вливаясь в их языковые миры и подвергаясь все новым адаптациям. Происходит непрерывный языковой «обмен вещами»; он-то и обеспечивает связь меж-

Die Entwicklung der Sprachkompetenz des Kindes bedeutet die Erweiterung seines „Zitatbestandes“, der nicht nur auf der sozialen, sondern auch auf der individuellen Erfahrung von Lebenssituationen gründet. Dasselbe Prinzip herrscht auch auf dem schmalen Feld der Bedeutung von „Möglichkeit“. Die Anzahl von kommunikativen Situationen, in denen sich das Kind wiederfindet, erhöht sich mit seinem Alter, und ihr Charakter wird komplexer. Daraus folgt, dass, je älter ein Kind wird, wir umso „komplizierter“ mit ihm sprechen, umso komplexer und adäquater unsere Gedanken formulieren – und es selbst umso komplizierter spricht.

Zur Frage der Umgangssprachlichkeit der Kindersprache.

Wie bereits erwähnt, sind kindliche Fehler häufig ein Resultat der Konfrontation mit einer unbekannten Situation und dem Fehlen entsprechender fertiger KF in seinem „Zitatenschatz“ für die Realisierung sprachlicher Aktivität in dieser Situation oder die falsche Einschätzung derselben (und damit einhergehend die Auswahl eines unpassenden bzw. für die gegebene Situation unüblichen KF). Fehler solcher Art kommen auch in der Sprache von Ausländern vor, wie auch bei psychisch Kranken, im Unterschied zu Fehlern anderer Art, von denen in diesem sowie dem folgenden Kapitel die Rede sein soll.

Man darf nicht vergessen, dass der Kindersprache stets die Umgangssprache zugrunde liegt⁹⁰⁵. Deshalb ist eine häufige Fehlerquelle ganz elementar ihre umgangssprachliche Herkunft. R.M. Frumkina schreibt: „многие «неправильности», «нерегулярности» в речи ребенка должны быть проанализированы с точки зрения того, за счет чего ребенок говорит именно так, а не иначе: за счет недостаточного владения речью или за счет того, что его **речь строится по правилам РР** (razgovornaja reč - I.K.), которая является отдельной системой“⁹⁰⁶. In einer solchen Herkunft begründete kindliche Fehler kann man deshalb systembedingt⁹⁰⁷ nennen, ebenso auch diejenigen, über die im Folgenden die Rede sein wird.

ду говорящими личностями, делающую возможным то, что мы называем их «общением»“ [Gasparov, B.M. 1996:15].

⁹⁰⁵ „ДР – это, очевидным образом, всегда речь разговорная, спонтанная и непринужденная. Речь взрослых, осуществляемая в аналогичных условиях, – это тоже речь разговорная“ [Frumkina 2003:126]. Bei Stoljarova lesen wir: „Ребенок, владея только разговорной речью и постигая всё новые и новые явления жизни, выражает своё отношение к ним экспрессивно“ [Stoljarova 1992:88].

Dazu, dass Kinder umgangssprachliche Formen von Modalverben verstehen als literarisch gehobene und weniger alltägliche Begriffe s. Doitchinov 2007:59.

⁹⁰⁶ Frumkina 2003:128

⁹⁰⁷ Vgl. auch in einer früheren Arbeit Frumkinas: „Структуры, аграмматичные с точки зрения кодифицированного литературного языка, присутствуют в Д.Р. в силу ее разговорности, а значит – входят в ее норму“ [Frumkina 2003:86].

Zur Frage über die Parallelen zwischen KS und Dialekten oder historischen Sprachzuständen

Manche Fehler von Kindern, die auf den ersten Blick auf einem grellen Sprachfehler zu beruhen scheinen, finden bei näherer Betrachtung ihre Entsprechung in den Dialekten oder der Geschichte der russischen Sprache⁹⁰⁸. Auf die Korrespondenz von Fehlern, die Kindern in der geschriebenen oder gesprochenen Muttersprache unterlaufen, mit einzelnen Etappen der Sprachentwicklung wurde bereits wiederholt hingewiesen (vgl. etwa K.I. Čukovskij oder Ju.N. Karaulov). So schreibt z.B. Letzterer über kindliche Fehler: „Можно не заметить этих явлений или механически поправлять говорящего, но нельзя не обратить внимание, что все эти «ошибки» однозначно идентифицируются с системными явлениями, свойственными тем или иным диалектам русского языка, т.е. находят прямое соответствие в так называемой диасистеме“⁹⁰⁹. Offensichtlich nicht zufällig wird in M. Vasmers etymologischem Wörterbuch nur eine sehr alte Bedeutung von *нельзя* als *не дозволено* angeführt, d.h. eben jenes deontische *нельзя*, welches das Kind zuerst erlernt⁹¹⁰. Stephany schreibt zur diesem Thema im Bezug auf die englische Sprache: „The ontogenetic of the development of deontic and epistemic modality agrees with evidence from Creole and the history of English, where epistemic meanings develop from deontic ones“⁹¹¹.

Im Rahmen seiner Erörterung über Phänomene der Diachronie und Synchronie hebt Ju. N. Karaulov die Kindersprache als besondere „Evolution“ hervor: „В игру диа-хронии (=эволюции) и диа-лексиологии (=диасистемы), или изменчивости и стабильности, включается третья сила - микроэволюция языка в онтогенезе личности“⁹¹². Ein verstärktes Interesse oder sogar spezifisches Bedürfnis in Bezug auf eine innere Motivation des Wortschatzes ist sowohl der (primitiven) Kinder- als auch der Volkssprache eigen⁹¹³. Neben dieser Eigenschaft bildet auch die besondere Bildhaftigkeit einen Anknüpfungspunkt⁹¹⁴. Wohl ist die Suche nach einem Bild ein kreativer und individueller Prozess, doch was sichert dem Bild dann seine Verständlichkeit für andere? Eine Antwort auch auf diese nicht so einfache Frage findet sich wieder einmal bei B.M.

⁹⁰⁸ Vgl. z.B. das frühkindliche *не могу* oder *не хотят*.

⁹⁰⁹ Karaulov 1987:141

⁹¹⁰ s. im praktischen Teil der vorliegenden Arbeit die Analyse des zweiten Altersabschnitts.

⁹¹¹ Stephany 1986:399

⁹¹² Karaulov, Ju.N. 1987:141

⁹¹³ „Ощущение мотивированности слова является одним из важных показателей языкового сознания, причем особенно заметна актуализация внутренней формы слова в народной речи“ [Blinova 1989: 122].

⁹¹⁴ „При исследовании семантики слов в детской речи можно заметить и зарождение эстетической функции слова. В этом плане речь идет уже о «сознательной» метафоризации, которая берет своё начало в игровой стихии детской речи. Ребенок учится сравнивать предметы. *Если пойдёшь в этих домах, так не пройдёшь. Там тайга домов!* (4г. 1мес.)“ [Charčenko 1987:33].

Gasparov: „Мир языковых образов является индивидуальным достоянием каждого говорящего, возникающим из духовных ресурсов его личности; однако пути, по которым складывается этот мир, не произвольны: они направляются языковым опытом, очертания которого, именно в силу коллективности этого опыта, имеют огромные сферы соприкосновения в языковой памяти говорящих на одном языке“⁹¹⁵.

Zur Frage des "Erwachsenenanteils" in der Kindersprache. Zur Frage des Nachahmens in der Kindersprache und der Sprache überhaupt.

Die Hauptquelle für das Ansammeln eines Zitatenschatzes ist ein Prozess des Nachahmens. Dieses Nachahmen wiederum erklärt den „Erwachsenenanteil“ in der Kindersprache, wobei die Bedeutung dieser Entlehnungen aus dem Lexikon der Erwachsenen vom Kind selbst nur ungenau (kindlich) erfasst wird⁹¹⁶.

Wie in dieser Arbeit schon mehrfach hervorgehoben wurde, übernimmt ein Kind mit großem Vergnügen die Rolle des Erwachsenen und Elternteils, greift in seiner Rede beispielsweise zu den "Eltern-Genres" des Trostes oder Rats⁹¹⁷. Man kann in diesem Zusammenhang an Vygotskij erinnern, dem wir die scharfsinnige Beobachtung verdanken, dass „die Sprache des Kindes auf der Grundlage konkreter Bilder fußt und nicht auf logischen Parametern und Regeln“⁹¹⁸. Jedoch war die „erwachsene“ Sprache von diesen Beobachtungen ausgenommen – bestenfalls wurde ihr das Vorhandensein von Überresten jener sprachlichen Tätigkeit zuerkannt, die Vygotskij für spezifisch „kindlich“ hielt⁹¹⁹, während nicht nur die Sprachbeherrschung des Kindes, sondern auch die des Erwachsenen ein fortwährender Prozess ist: „Ведь владение языком – это, по существу, овладение им. Ребенок начинает усваивать язык, подражая речи взрослых, но этот процесс усвоения родного языка уже в более скрытой форме продолжается и в дальнейшем“⁹²⁰. In Bezug auf das Thema dieser Arbeit lässt sich also nicht sagen, in welchem konkreten Alter in der Sprache des Menschen das eine oder andere Bedeutungssystem zur „Möglichkeit“ auftaucht.

Unterschiedliche Typen von Modalität entwickeln sich nicht nach- und auseinander heraus, sondern existieren (bedingt durch die Geschlossenheit der KF) zumindest in rudimentärer Gestalt in allen Phasen der Entwicklung des Kindes.

⁹¹⁵ Gasparov 1996:288

⁹¹⁶ „наличие в речи маленького ребенка «взрослых» оборотов [...] еще не свидетельствует о том, что ребенок может активно и свободно пользоваться этими конструкциями. До известного возраста это всего лишь штампы, неосознанные подражания речи взрослых“ [Frumkina 2003:128].

⁹¹⁷ Vgl. auch den von Officerova festgehaltenen Gebrauch der Verbindung durch Vitja O. im Alter von 3,7 Jahren, wo dieser über eine Handlung in der Vergangenheit spricht, die negative Folgen hatte (d.h. die Ansprache des Gesprächspartners verbunden mit einem Vorwurf). [Officerova 2004:195].

⁹¹⁸ Vygotskij 1956:169

⁹¹⁹ Gasparov 1996:37

⁹²⁰ Šmelev 2003:52

Das Bedeutungsfeld „Möglichkeit“ und die KF, welche die Träger seiner Elemente bilden, erweitert und verändert sich fortwährend.

In der vorliegenden Arbeit wurde der Versuch unternommen, die Dynamik dieses Prozesses im Anfangsstadium im Laufe von ca. 5 Jahren darzustellen, solange die Veränderungen am deutlichsten zu erkennen sind, insofern die Entwicklung sich, vereinfacht gesagt, wie eine Explosion vom Nullpunkt mit unterschiedlicher Intensität in verschiedene Richtungen ausbreitet. Die Veränderungen in der Muttersprache in einer anderen Lebensphase des Menschen zu beobachten stellt sich als deutlich schwierigere Aufgabe dar⁹²¹. A. Meillet schrieb von unaufhörlich sich vollziehenden Veränderungen, die „nicht aufgrund eines Wunsches nach Innovation (Hervorhebung von I.K.)“⁹²² vor sich gehen; sie ergeben sich vielmehr gerade umgekehrt trotz der Bemühungen des Kindes, die Sprache der Erwachsenen exakt wiederzugeben, und sind dabei niemals so schwerwiegend oder zahlreich, dass die Generationen, die in einer Zeit gleichzeitig leben, das Gefühl verlören, in einer Sprache zu sprechen“. Und weiter: „употребление языка необходимо приводит к его изменению. С каждым разом как употребляется какое-либо выражение, оно становится менее странным для слушателя, а для произносящего еще более легким для нового воспроизведения. Таков нормальный результат привычки. Выразительное значение слов вследствие употребления ослабляется, их сила уменьшается, и они стремятся образовывать группы. Чтобы поддержать выразительную силу, в которой чувствуется надобность, приходится подновлять выражения; именно поэтому имеют тенденцию выходить из употребления слова, выражающие превосходную степень, как *очень, весьма, чрезвычайно* и т.п., по мере того как их первоначальная сила уменьшается“⁹²³. In diesem Zusammenhang möchte ich erwähnen, dass viele Eltern bemerken, dass die Wirksamkeit eines Verbots durch das Lexem *нельзя* beim Umgang mit sehr kleinen Kindern (zwei Jahre) sich bei zu häufigem Gebrauch abschwächt. Bedeutend wirksamer ist hier das Wort *плохо*⁹²⁴.

In seinem sozialen Leben neigt nicht nur das Kind dazu, die Rolle der Eltern zu übernehmen, auch der Erwachsene übernimmt nicht selten die Rolle des Kindes. Mehrfach wurden Versuche unternommen, die Unterschiede im Sprachverhalten eines Individuums mit ihrer Einteilung entsprechend seiner drei fundamentalen Rollen zu erklären, die es in verschiedenen kommunikativen Situationen einnimmt, nämlich KIND, ELTERNTEIL, ERWACHSENER⁹²⁵. Dabei ist die Rol-

⁹²¹ Bei Anwendung auf die Sprache eines Ausländers, der Russisch lernt, treten eigene Besonderheiten auf, insbesondere das Phänomen der Interferenz.

⁹²² Im Gegenteil ist gerade der „Wunsch nach Originalität“ die Ursache für die Schöpfung neuer KF beim Erwachsenen.

⁹²³ A. Мейе, Введение в сравнительное изучение индоевропейских языков, М., Едиториал УРСС, 2002, стр. 54 (zitiert nach Šmelev 2003:54 – Hervorhebung von I.K.).

⁹²⁴ s. in diesem Zusammenhang die Gedanken D. McNeills zur Möglichkeit der so genannten „semantischen Reduktion“ von Modalverben, die im Vorwort angeführt werden.

⁹²⁵ Karaulov 1987:212

le des Erwachsenen, wie Ju.N. Karaulov schreibt, charakterisiert „durch eine dualistische Wahrnehmung der Realität, durch das in Zweifel ziehen überkommener Wahrheiten und moralischer Forderungen und das Einsehen in die Relativität vieler, unangreifbar scheinender Bestimmungen“⁹²⁶.

Wir sind Zeugen eines interessanten Prozesses: Zu Beginn seiner Entwicklung soll der Mensch lernen, die in der Gesellschaft, in der er lebt, bestehenden Regeln und Forderungen zu beachten, und sich eine für seine soziale Existenz unentbehrliche Basis „unerschütterlicher“ Wahrheiten aufbauen, andererseits verstehen wir unter einer reifen Persönlichkeit ein Bewusstsein, das imstande ist, an der Wahrhaftigkeit der scheinbaren „Absolutheit“ solcher allgemein anerkannten Wahrheiten und akzeptierten ethischen Normen zu zweifeln. (So ist ein Resultat des ersten Sachverhalts die von mir beobachtete Entwicklung der Unmöglichkeit in Richtung ihrer absoluten Geltung.) Allerdings liegt zwischen den Zweifeln des Kindes und denen des Erwachsenen ein langer Prozess der Erkenntnis der Realität. Schon L.S. Vygotskij meinte, dass ein Bedeutungssystem dem Kind vom Erwachsenen vorgegeben wird: „Ребенок усваивает от взрослых готовое значение слов. Ему не приходится самому подбирать конкретные предметы и комплексы... Но ребенок не может усвоить сразу способ мышления взрослых, и он получает продукт, сходный с продуктом взрослых, но добытый с помощью совершенно отличных интеллектуальных операций, выработанный совсем особым способом мышления“⁹²⁷. Am Beispiel der Entwicklung der Bedeutung von „Möglichkeit“ im Bewusstsein eines Kindes lassen sich Übergangsstadien der kindlichen Aneignung von erwachsenen Denkweisen beobachten. Zur Erinnerung sei kurz wiederholt, dass der Verlauf dieser Entwicklung sich wie folgt beschreiben lässt: von der Unmöglichkeit → zur Möglichkeit, von der konkreten → zur usuellen, von der alethischen (Fähigkeit) → zur deontischen, von der personozentrischen → zur soziozentrischen und von der relativen → zur absoluten und → zur subjektiven (was man in gewissem Sinne als einen extremen Grad von Relativität verstehen kann)⁹²⁸.

Zur Frage des Verständnisses der Kindersprache durch den Erwachsenen.

B.M. Gasparov schreibt über das Verhältnis eines Erwachsenen zur Kindersprache: „Мы ищем в детской речи то, что в ней интересно, забавно, остроумно, многозначительно с нашей «взрослой» точки зрения, не задаваясь вопросом о том, что эти «творческие» проявления означают для ребенка как говорящего субъекта, а не объекта нашего наблюдения“⁹²⁹. Tatsächlich fragen wir ein Kind selten, was es damit sagen oder ausdrücken wollte⁹³⁰, wie es

⁹²⁶ Ebd. S. 213

⁹²⁷ Vygotskij 2001:177

⁹²⁸ Siehe dazu genauer im Kapitel „Ergebnisse“.

⁹²⁹ Gasparov 1996: 67

⁹³⁰ „Die kindlichen Äußerungen sind häufig Kompromisse zwischen dem, was möglich ist und dem, was nötig ist, zu verstehen“ [Elsen 1999:17].

etwas versteht – im Unterschied zum (erwachsenen) Ausländer, an den wir im Falle einer missglückten, (bis zur Unverständlichkeit) fehlerhaften Äußerung, die mitunter von nicht geringerer Komik sein kann als die eines Kindes, die unvermeidliche Frage richten: „Was wollten Sie sagen?“⁹³¹. Es stellt sich heraus, dass uns in Bezug auf die Kindersprache die Form mehr interessiert als der Inhalt, der nach allgemein verbreiteter, irrtümlichen Meinung wenig überraschen kann⁹³². Erwachsene neigen sogar dazu, um die kindliche Spracherfahrung herum eine besondere, „karnevaleske“ (im Unterschied zur natürlichen erwachsenen Kommunikation) Atmosphäre zu schaffen, womit nicht nur sämtliche Regeln üblicher Kommunikation verletzt, sondern auch die Entwicklung der Sprachkompetenz des Kindes gestört wird⁹³³.

Erinnern wir uns an das Beispiel (Bsp. 133), in dem das Kind versteht, dass der Erwachsene es nicht verstanden hat und ihm deshalb eine für das Kind „unnütze“ Antwort gegeben hat. Schon A.N. Gvozdev hat dieses Moment als wichtige Etappe in der Entwicklung der Sprachkompetenz herausgestellt: „Одним из первых признаков сознательного отношения к значению своих собственных слов является понимание детьми того, что их речь непонятна, и следующие за этим попытки сделать ее понятной посредством перифраза или сообщения новых подробностей“⁹³⁴.

Kinder verlangen überhaupt eine strenge Beachtung kommunikativer Regeln (vgl. die Umschreibungen in den Experimenten Nr. 37, 38 u.a.). Als einen der Umschreibungstypen, welcher dem leichteren Verständnis des „kommunikativen Milieus“ dient, in dem sich ein Kind bewegt, kann man die Synonymie nennen. Nach meinen Beobachtungen zeigt sich die Fähigkeit, Synonyme für den

⁹³¹ Die häufigen Fälle von Unaufmerksamkeit für die Rede des Kindes seitens eines Erwachsenen lasse ich beiseite. Sie ist die unmittelbare Ursache für das sprachliche Phänomen der so genannten „doppelten Anrede“ („двойное обращение“ – Terminus von A.A. Šachmatova): *Мам, а мам! Я есть хочу!* (4,5), die „zur nachdrücklichen Appellation verwendet wird, dabei häufig von vornherein darauf angelegt, dass der Angeredete die Anrede „überhört““ [Kostylev 1987:73].

⁹³² Man muss jedoch mit T.I. Erofeeva und H.Ju. Semenčenko betonen, dass „die Ausdruckskraft der Kindersprache nur den Erwachsenen bewusst ist, d.h. sich ist eine Abweichung von der Norm. Für das Kind ist sie die Norm“; s. Erofeeva/Semenčenko.

⁹³³ Wie treffend schreibt Gasparov: „сама «карнавальность», изъятая из обычных рамок общения атмосфера, которой взрослые окружают языковые опыты ребенка, определяет, с точки зрения его собственных коммуникативных целей, неудачу этих опытов. Ведь окружающие реагируют таким образом не на то, что он хотел выразить. А на то, что у него «получилось» помимо его воли и непонятным ему образом. Как бы ни было ребенку приятно веселое удивление и восхищение взрослых, оно не может заменить ему того, без чего невозможно повседневное языковое существование, а значит и жизнь в обществе, – необходимость научиться выражать в языке свои намерения так, чтобы можно было рассчитывать на более или менее предсказуемую реакцию коммуникативной среды.“ [Gasparov 1996:67f. – Hervorhebungen von I.K.].

⁹³⁴ Gasparov, A.N. 1996: 67

Ausdruck einer Schattierung der Bedeutung „Möglichkeit“ zu finden, schon mit fünf Jahren (vgl. die Beispiele 73 und 79)⁹³⁵.

Schließlich ist eine nicht unbedeutende Dimension im kommunikativen Raum das Selbstbewusstsein und die Selbsteinschätzung des Sprechers: „представление о том, какое впечатление он сам и его сообщение должны произвести на окружающих“⁹³⁶. Damit ist das wichtige frühkindlich-demonstrative *я могу* verbunden, ebenso wie die nicht seltenen Fälle der Möglichkeit als Eigencharakterisierung.

Der Entwicklungsprozess von „Bedeutung“ in der Ontogenese – die Anpassung des individuellen Wortsinns an das System allgemein gebräuchlicher Bedeutungen.

Die herrschende Meinung, dass die Bedeutung eines Wortes durch seine Geschichte bestimmt werde, d.h. durch seinen in der Sprachgemeinschaft gefestigten faktischen Gebrauch⁹³⁷, hat ihre Berechtigung nur mit einer wesentlich Korrektur in Hinsicht auf die Dynamik dieser Prozesse. Schon im Vorwort zu dieser Arbeit wurde darauf hingewiesen, dass ein wesentliches Charakteristikum der Bedeutung ihre Veränderlichkeit ist: das Wissen um die Bedeutung ist kein Faktum, sondern ein Prozess⁹³⁸. A.A. Leont'ev schreibt, dass die Sprache vor allem ein Mittel sozialer Verständigung sei, und Bedeutung als die Einheit von Verallgemeinerung und Verständigung („edinstvo obobščeniĭa i obščeniĭa“), von Kommunikation und Denken zu verstehen sei, und er erläutert dann weiter: „чаще всего оба процесса – и обобщения, и общения – рассматриваются крайне упрощенно, как раз навсегда данные жесткие системы отношений слова к субъектам и объектам деятельности. На самом деле и тот,

⁹³⁵ Ich möchte anmerken, dass das Phänomen der Perephrasierung (und insbesondere der Synonymie) in der Kindersprache auch noch in anderer Hinsicht existiert: „Конечно, ребенок совершенно не понимает, т.е. не осознает, непонятности своей речи: он просто бессознательно «подстраивает» ее к уровню понимания взрослого до тех пор, пока тот не реагирует адекватным образом“. Am selben Ort heißt es: „Быть может, это только показывает способность подбирать синонимы к данному слову?“ [Leont'ev A.A. 2003:208 – Unterstreichungen von I.K.].

Meines Erachtens sind die Ausführungen Leont'evs zu diesem Thema unlogisch: woher kommt die Notwendigkeit der Umformulierung eines Gedankens, was ist der Anstoß für seine Anpassung („подстраивания“), wenn das Kind „sich der Unverständlichkeit seiner Sprache nicht bewusst ist“, und wenn die Kommunikation erfolglos ist?

⁹³⁶ Gasparov 1996:296

⁹³⁷ Bulachovskij 1953:14

⁹³⁸ „Значение не есть отражение денотата в зеркале языка. Это система констант речевой деятельности, обуславливающих относительное постоянство отношения ее структуры к тому или иному классу предметов или явлений действительности, -- отношения, в свою очередь обусловленного общественно-практическим историческим опытом человечества“ [Leont'ev A.A. 2003:213].

и другой процесс во всякий момент деятельности остаются процессами, сохраняют свой динамический характер⁹³⁹.

Die Ursache für die fortwährenden Veränderungen ist hauptsächlich darin zu suchen, dass der Sinn einer konkreten Äußerung nicht nur in der formalen Summe der Wörter oder sogar KF besteht, aus denen sie besteht, sondern auch durch die Assoziationen und Emotionen von Sprecher und Empfänger geprägt wird, die durch den Gebrauch der bekannten KF in früheren, wie es scheint, identischen oder ähnlichen Situationen hervorgerufen werden⁹⁴⁰. Wir können weder Wörter noch KF „an sich“, in ihren „eigentlichen“ Bedeutungen, aufnehmen: sie besitzen keinerlei „eigentliche Bedeutung“ außerhalb des kommunikativen Raumes (der einen verbalen oder nonverbalen Kontext hinterlegt), den sie mitbringen und in den sie infolge dessen eingebunden sind⁹⁴¹. B.M. Gasparov beschreibt die Technik des Verstehens folgendermaßen: „слушатель не спрашивает себя, услышал ли он глухую или звонкую фонему в составе предъявленной ему цепочки. Он задается вопросами принципиально другого порядка: ‘что это за слово или выражение, знакомо ли оно мне, и откуда?’, ‘что это за высказывание, какие ассоциации оно вызывает?’, ‘что это за языковая ситуация, в которой я нахожусь?’, – и как результат всего этого: ‘что это за смысл?’“⁹⁴².

Im Lichte eines solchen Verständnisses von Bedeutung habe ich eine der Aufgaben meiner Untersuchung formuliert: die Bedeutungsveränderungen der lexikalischen Modifikatoren von „Möglichkeit“ vor neuen, den Sinn beeinflussenden Hintergründen zu verfolgen. Es wird der Versuch unternommen, die Bedeutung im Rahmen des maximal Möglichen zu betrachten als „aufgehoben in sprachlichen Ausdrücken und weiter gefassten Situationen, die diesen Ausdrücken in der Erfahrung des Sprechenden entsprechen“⁹⁴³.

⁹³⁹ Leont'ev, A.A. 2003:213 – Hervorhebung von I.K..

⁹⁴⁰ Tatsächlich geht es bei jedem sprachlichen Akt um „die vielfältige und jedes Mal einzigartige Umschaltung des ganzen Situation und der potenziellen Kanäle ihrer Entwicklung“ [Gasparov 1996:132]. Wobei, wenn man es ganz genau nimmt jede neue Verwendung eines KF ihrerseits zu seiner unmerklichen Veränderung führt, da jegliche neue Situation unmöglich mit einer früheren absolut identisch sein.

⁹⁴¹ Gasparov 1996:132. Gasparov erläutert das fehlende Verständnis des Wortes *том* bei einem kleinen Kind: „[ребенок не знает] не столько само это слово как отдельную единицу словарного состава, сколько всю ту сеть потенциальных сочетаний и тематических и ситуативных проекций, которой оно окутано в языковом сознании более взрослого говорящего [...] и которая обеспечивает мгновенное и непосредственное распознавание этого слова в его естественном окружении и речи“ [Gasparov 1996:78].

⁹⁴² Gasparov 1996:79f.

⁹⁴³ Ebd. S. 250

Zur Frage der Mehrdeutigkeit

Bei einem solchen Verständnis der Bedeutung von Wörtern in der Sprache wird es auch schwieriger, eine Antwort auf die Frage nach der Mehrdeutigkeit und die Grenzen verschiedener Bedeutungen ein und desselben Wortes zu geben. Im Prinzip kann man von einer unendlichen Vielzahl von Bedeutungen oder, wem es besser gefällt, von Bedeutungsschattierungen z.B. der Wortform *могу* sprechen. B.M. Gasparov schreibt: „Нам кажется, что мы уже знаем значение некоторого слова – но встав в очередной раз в тупик перед каким-то новым (для нас) его употреблением, мы обнаруживаем, что у этого слова имеется (и зарегистрировано в словаре) какое-то «второе значение», затем «третье», «пятое» и т.д.“⁹⁴⁴. Это происходит потому, что «в составе другого фрагмента «та же» словоформа оказывается растворенной в ином целостном образе, включенном в иную сеть ассоциативных каналов, имеющим иную коммуникативную тональность“⁹⁴⁵.

Ebenso existieren auch die hier interessierenden Wortformen *могу, нельзя или можно и т.д.* in der Sprache aufgehoben in unterschiedlichen „vollständigen Bildern“⁹⁴⁶. Verschiedene Bedeutungen eines Wortes werden ähnlich wie Homonyme unmittelbar innerhalb jenes Verwendungsbereichs erkannt, zu dem sie gehören⁹⁴⁷.

Was aber hält das Bedeutungssystem eines Wortes und der Sprache im Ganzen bei einer solchen ständigen Veränderlichkeit aufrecht? Auf diese Frage findet sich eine Antwort bei A.A. Leont'ev: erstens das Vorhandensein eines gesellschaftlichen Bewusstseins, zweitens die bewusste Regulierung der sprachlichen Entwicklung, drittens die Korrektur des vorhergehenden Sprachmaterials⁹⁴⁸ und schließlich „ein Bedeutungssystem, das teilweise durch die phonomorphologische und auch die syntaktische Struktur der Sprache limitiert ist“: „Таким образом одинаковость или приблизительная одинаковость лексических «систем» в голове всех членов языкового коллектива обусловлена в основном внеязыковыми факторами. Но если мы захотим проецировать эти системы в общезыковой план, в план языка как общественного явления, то никакой системы инвариантов не получим. В лучшем случае можно будет говорить о совокупности вариантов, возможностей выбора, лимитированных какими-то общими закономерностями. Чтобы получить то, что

⁹⁴⁴ Ebd. S. 133

⁹⁴⁵ Ebd. S. 126

⁹⁴⁶ Zur Frage der Mehrdeutigkeit von MV in anderen Sprachen s. Adamzik (1985) und Doitchinov (2001). Letzterer äußert die Vermutung, dass Polysemie für die spätere Entwicklung der epistemischen MV-Lesart eine Rolle spielen könnte [Doitchinov 2001:116].

⁹⁴⁷ „только контекст облегчает для нас дело, подсказывая разумный выбор в лабиринте, в котором мы оказались, пытаясь понять значение слова как отдельной и дискретной единицы нашего языкового запаса“ [Gasparov 1996:133].

⁹⁴⁸ s. auch Vorwort.

мы обычно называем «системой значений» такого-то языка, нам придется проделать некоторую статическую обработку индивидуальных языковых проявлений, которую условно назвать усреднением, - отобрать наиболее типичные связи и пренебречь индивидуальными отклонениями⁹⁴⁹.

Das Phänomen der „Glättung“ der kindlichen Sprache.

Die Realisierung der assoziativen Verbindungen in der Sprache.

Der Weg zur Fähigkeit, seinen Absichten sprachlich in einer Weise Ausdruck zu verleihen, dass man mit einer mehr oder weniger vorhersehbaren Reaktion des kommunikativen Umfelds rechnen kann, „führt durch einen endlosen Prozess des Einprägens korrekter Ausdrücke – korrekt nicht nur in Bezug auf ihre ‚Struktur‘, sondern solcher, die eine im vollen Sinne ‚richtige‘, von anderen Sprechern adäquat erkennbare, vollständige sprachliche Gestalt haben: stilistisch, intonatorisch, projiziert auf eine bestimmte Situation, einen bestimmten gegenständlichen Inhalt, bestimmte Beziehungen zwischen den Sprechern“⁹⁵⁰.

Im Laufe dieser Arbeit über die Kindersprache mit ihrem feinen Gespür für „lautliche, formale, kombinatorische und Wortbildungseffekte fällt diese Sprache von selbst ab, wächst hinein in etwas weniger Auffälliges, aber Notwendigeres: eine Spracherfahrung, die der sprachlichen Existenz in jenem Umfeld (oder jenem Konglomerat unterschiedlicher Milieus und Rollen) adäquat ist, in welches der gegebene Sprachträger gehört“⁹⁵¹.

So sammelt ein Kind in einem bestimmten Stadium eine solche Menge an Sprachmaterial an, dass es anhand desselben seine Sensibilität für die Struktur der Sprache auf allen Ebenen demonstrieren kann. Es ist dies ein Stadium der „Fehler“, der Wortschöpfung und einer besonderen Bildhaftigkeit der kindlichen Sprache. Stoljarova schreibt: „Ребенок пытается найти мотивировку не раз слышанного им выражения, приспособить его к ситуации в меру своего понимания, как-то трансформировать“⁹⁵². Gemäß den Resultaten meiner Untersuchung ist dies das Alter von ca. fünf Jahren. Die nächste Etappe ist die der „Glättung“ der Sprache als Ergebnis der Ansammlung einer großen Zahl von KF und der Erfahrung ihrer Verwendung in sich wiederholenden Lebenssituationen. Das Kind hört auf zu experimentieren und nutzt die gesammelte Spracherfahrung. So wird mit sechs Jahren die Höflichkeitsformel, die nur formal als sprachliches Signal den Möglichkeitsmodifikator *не могла бы...* enthält, vom Kind nicht mehr einer Analyse als Komplex der lexikalischen Bedeutungen seiner Bestandteile unterworfen (ein Vorgang, der beim Fünfjährigen zu Miss- und Unverständnis führt), sondern automatisch als schon vertraute (vielmals überprüfte) Situation – als Sprechakt „Frage“ – wiedergegeben.

⁹⁴⁹ Leont'ev, A.A. 2003:186

⁹⁵⁰ Gasparov 1996:68

⁹⁵¹ Gasparov 1996:68

⁹⁵² Stoljarova 1992:90

Eine sehr große Rolle für die Sprachbeherrschung spielt die Fähigkeit, assoziative Verbindungen nicht nur zwischen einer Situation und den KF zu knüpfen, worüber weiter oben die Rede war, sondern auch zwischen den verschiedenen KF selbst. Dazu schreibt B.M. Gasparov: „Наша память не просто хранит множество отдельных выражений: она пронизывается бесконечными ассоциациями и аналогиями между этими выражениями“⁹⁵³. Aufgrund der Assoziationen, die im Bewusstsein des Sprachträgers zwischen den KF entstehen, können letztere zu umfangreicheren Aussagen mit komplexerem Sinngehalt zusammengefügt werden. Eine andere Folge des Aufbaus von assoziativen Verknüpfungen zwischen den KF ist, dass dieselben auf diese Weise einander beeinflussen können, was zu inhaltlichen und strukturellen Veränderungen führen kann⁹⁵⁴.

Über die allgemeinen Assoziationen hinaus, deren Bildung ein Kind zum Zwecke erfolgreicher Sprachtätigkeit erlernen muss, gibt es „im Konglomerat der Spracherfahrung“ eines jeden Menschen auch noch individuelle Assoziationen: „Если нас что-то волнует, мы невольно стремимся как можно чаще говорить об этом. Поскольку это не всегда возможно, т.к. мы вынуждены говорить и на другие темы, мы и в этом случае употребляем слова, ассоциирующиеся с волнующим нас кругом представлений, как-то видоизменяя тем самым их смысл“⁹⁵⁵. Individuelle Assoziationen sind in der Regel (wenn auch nicht unbedingt) nur dem jeweiligen Sprecher bekannt oder noch einem kleinen Kreis „Eingeweihter“, d.h. solcher Rezipienten, die den Sprecher so gut kennen, dass sie in der Lage sind, die „Unterströmungen“ des Vorgebrachten zu erraten. Eltern etwa kennen häufig eine Vielzahl der „individuellen“ Assoziationen ihrer Kinder und können sich mit einem mehr oder weniger hohen Grad an Gewissheit über das Verhältnis von allgemeinen und individuellen Assoziationen in der Rede ihrer Kinder äußern⁹⁵⁶. Im übrigen muss man A.D. Šmelev zustimmen, der im Weiteren anmerkt: „Индивидуальные реакции на языковые знаки, вызванные теми или иными ассоциациями, не характеризуют значений как таковых, хотя иногда и очень важны для понимания экспрессивных возможностей слова“⁹⁵⁷.

⁹⁵³ Ebd. S. 97

⁹⁵⁴ „Но и безусловно правильные с такой точки зрения выражения, будучи однажды усвоены, не складываются в памяти в качестве раз навсегда зафиксированных формул. Они вступают в ассоциативные связи друг с другом и с образами различных коммуникативных обстоятельств и положений, подвергаясь в этих ассоциативных «силовых полях» всевозможным модификациям, контаминируются, перетекают друг в друга, постепенно перерабатываясь таким образом в конгломерат языкового опыта“ [Gasparov 1996:68].

⁹⁵⁵ Šmelev 2003:18 (Hervorhebung von I.K.)

⁹⁵⁶ Dies ist noch ein weiteres Moment, das die Tatsache rechtfertigt, dass ich für meine Analyse im wesentlichen die Sprache meines eigenen Kindes benutzt habe.

⁹⁵⁷ Šmelev 2003:34 – Hervorhebung von I.K. Šmelev weist bei aller Berücksichtigung des kommunikativen und individuellen Prinzips im lexikalisch-semantischen Bereich der Sprache

Über die Rolle der Analogie

Daher also entwickelt sich die Sprache fortwährend, ist sie dynamisch (bei jedem Individuum mehr oder weniger stark). Im Rahmen dieser Veränderlichkeit muss auch der Analogie ein wichtiger Platz eingeräumt werden⁹⁵⁸: „Тот факт, что мы, отправляясь от первично нам известных явлений, все время расширяем (или, скорее, растягиваем) наш языковой репертуар, действуя «по образцу», на основании аналогий и прототипов, определяет сходство вновь создаваемых языковых произведений – будь то новые выражения или новые словоформы – с теми или иными уже известными“⁹⁵⁹. In der Regel „kann auch der Sprecher nicht genau bestimmen, welche aus seinem Gedächtnis auftauchenden Ausdrücke ihm ‚tatsächlich‘, auf der Grundlage der vorhandenen Erfahrung, und welche ihm ‚potenziell‘, aufgrund der Analogie mit dieser Erfahrung, bekannt sind“⁹⁶⁰.

Der Prozess der Bildung neuer KF nach Analogie ist in der Kindheit besonders aktiv. Mit seinen Resultaten sind wir mehrfach im Laufe unserer Untersuchungen konfrontiert worden. Mit dem Heranwachsen wird der Umgang mit der Sprache allmählich immer mehr von Routine bestimmt. Mit der Sammlung passender KF „für alle Lebenslagen“ verlangsamt sich die sprachschöpferische Arbeit zusehends, die Sensibilität für die Sprache wird geringer und immer weniger gebraucht und auch selten belohnt: vom Kind wird eine „erwachsene“, nor-

auch auf die Rolle der Struktur hin: „Сказанное никоим образом не следует понимать как какое-либо преуменьшение роли собственно языковых особенностей лексико-семантической системы языка“. Er führt die folgenden, gewichtigen Argumente an: „О существовании в языке таких особенностей, которые должны быть признаны собственно языковыми, или внутриязыковыми, свидетельствует хотя бы тот хорошо известный факт, что значения слов в разных языках редко полностью совпадают. Или тот факт, что те же отрезки действительности неодинаково членятся лексикой разных языков“ [Šmelev 2003:8].

⁹⁵⁸ Zum Stellenwert der Analogie s. auch bei Elsen: „sowohl auf der pragmatischen als auch der formal-prozeduralen Ebene handelt ein Kind, wie alle SprecherInnen auch, analogisch. Das bietet Erklärungsmöglichkeiten für Spracherwerb oder Sprachwandel überhaupt“ [Elsen 1999:36]. Mit dem Verweis auf Ronneberger-Sibold schreibt die Autorin:

„Analogie kann auf zwei Ebenen betrachtet werden. Einmal als „Bedürfnis, in vergleichbaren Situationen vergleichbar zu handeln“ (Ronneberger-Sibold 1980:207). Das bedeutet für ein Kind, tägliche Routinen zu durchlaufen, in denen auch bestimmte, stets wiederkehrende Lautäußerungen ihren Platz haben. [...] In solch einem festen Rahmen kann ein Kind allmählich von der passiven Rolle auf die aktive Rolle überwechseln und selbst *nein* sagen, wenn es an die Bücherwand geht und damit die Sicht des Gegenübers übernimmt. (vg. das erste *нельзя* – I.K.) Das Bedürfnis nach Konformität zusammen mit dem Nachahmungstrieb ist der Motor für das Sprechen und den Wunsch, möglichst so zu sein, wie die anderen, (heute) meist Erwachsenen (zur Rolle der Analogie im Sprachwandel auf Handlungsebene vgl. Ronneberger-Sibold 1980)“ [Elsen 1999:36].

Zum diesem Thema s. auch die Arbeit von Kubrjakova (1992).

⁹⁵⁹ Gasparov 1996:97

⁹⁶⁰ Ebd. S. 87

mierte, standardisierte Sprache verlangt, so dass im Ergebnis die Sprache eines Schülers schon aus Sprachklischees besteht. Die Hauptmasse der Sprachträger, die das Niveau der standardisierten Sprachklischees erreicht haben, begnügt sich damit, da es für die durchschnittliche Verständigung ausreichend ist, und nur Wenige bewahren (oder aktivieren vielleicht aufs neue) die kindliche Experimentierfreude: erfinden neue KF, beherrschen die feine Kunst der Wortverknüpfung. Besonders sichtbar wird dieser Prozess in der Dichtung. Grundlage des Phänomens der Analogiebildung ist die sprachliche Intuition des Sprechers: „интуиция говорящих обладает большей обобщающей силой, чем любая до сих пор построенная языковая модель, так что последней, несмотря на все усилия лингвистов, никак не удастся сравняться с первой в отношении сложности и эффективности аналитической работы с языком. [...] языковая интуиция основывается на принципиально ином подходе к делу и развертывается в принципиально иных категориях. Для говорящих столь же важно наличие аналогий в языковом материале, как открытый и спорадически множественный характер таких аналогий, то есть несводимость их к единому централизованному плану. Именно поэтому, при столь большой очевидности всевозможных «частичных» регулярностей в языковом материале, оказывается так трудно – а если подходить к задаче с полной интеллектуальной честностью, то просто невозможно – достичь в его постижении полной регулярности“⁹⁶¹.

Im Zusammenhang mit dem oben Gesagten verweise ich noch einmal auf meine ausführlichen Bemühungen im theoretischen Teil dieser Arbeit, das Konglomerat der Möglichkeitsbedeutungen differenziert einzuordnen.

Zur Frage über den Zusammenhang von Sprache und Denken.

Zur Frage über die Verkomplizierung der Denkweise aufgrund von Kommunikation.

Über die einander ergänzenden Beziehungen von Sprache und Denken ist in der Wissenschaft immer wieder gesprochen worden: Die Mehrheit der Philologen und Linguisten neigt dazu, die semantische Ebene unmittelbar mit der erkenntnistheoretischen zu verbinden, indem sie Bedeutungen zugleich als sprachliche und erkenntnisgerichtete Strukturen betrachten und somit für einen Zusammenhang von Sprache und Denken argumentieren⁹⁶².

So stützt sich Doitchinov in seiner Arbeit über der Entwicklung der epistemischen MV-Bedeutung auf die Theory of Mind (=ToM). Er ist der Auffassung, dass ToM für die Behandlung von MV-Bedeutungen sogar notwendig ist⁹⁶³,

⁹⁶¹ Ebd. S. 98

⁹⁶² Karaulov 1987:175

⁹⁶³ Zur Diskussion darüber s. auch Vorwort.

weil „es [...] sich dabei um die kognitive Fähigkeit [handelt], zwischen realen Sachverhalten und deren mentalen Repräsentationen zu unterscheiden“⁹⁶⁴.

Ehrich betont die Richtung des Verhältnisses zwischen Sprachenwicklung und ToM: „Untersuchungen zur Ausbildung einer *Theory of Mind*“ richten sich vor allem auf den Gebrauch von mentalen Verben (*glauben, wissen, wünschen, träumen*)⁹⁶⁵ in der Kindersprache. Das Verständnis für die Bedeutung dieser Verben wird dabei nicht allein als äußerer Reflex kognitiver Leistungen angesehen, die Theory of Mind-Forschung geht vielmehr davon aus, dass die Ausbildung einer Theory of Mind im Kindersalter durch die Sprachentwicklung angestoßen wird. Indem es die Bedeutung mentaler Verben verstehen, sie richtig zu gebrauchen lernt, entwickelt das Kind ein Verständnis für die Unterscheidung zwischen inneren mentalen Zuständen und den Gegebenheiten der Außenwelt“⁹⁶⁶. In Übereinstimmung damit stellt sie die unterschiedliche Zielrichtung von Arbeiten zur Sprachenwicklung und zur ToM fest: „Die Studien zur Entwicklung einer Theory of Mind sind insofern nicht primär auf die Sprachentwicklung ausgerichtet, sie untersuchen aber den kindlichen Umgang mit mentalen Verben (*think, believe, know, desire, want* etc.), um auf dem Umweg über die Sprache Einblick in die kognitive Entwicklung von Kindern zu gewinnen“⁹⁶⁷.

Schon bei L.S. Vygotskij heißt es: „Речь не служит выражением готовой мысли. Мысль, превращаясь в речь, перестраивается и видоизменяется. Мысль не выражается, но совершается в слове“⁹⁶⁸. В.М. Gasparov spricht davon, dass das Denken der alles umfassende geistige Prozess der denkenden

⁹⁶⁴ In der Literatur wird angenommen, dass eine repräsentationelle ToM zwischen 3,0 und 5,0 erworben wird, s. Doitchinov (2007:78) und dort auch die Bibliografie zu diesem Thema.

⁹⁶⁵ Fast alle Autoren die sich mit der Entwicklung von epistemischer Modalität im russischen beschäftigen, sprechen mehr oder weniger ausführlich das Thema der mentalen Verben an. So findet man Material dazu sowohl bei I. Stoljarova als auch bei M. Krause und V. Švec.

⁹⁶⁶ Ehrich 2004:121 beruft sich dabei auf Schatz/Wilcox 1991.

⁹⁶⁷ Ehrich 2004:132

⁹⁶⁸ Vygotskij 1956:332. Dem Gedanken, dass die sprachliche Gestaltung, das Sprechen den Denkprozess erleichtern kann, begegnet man bereits bei den deutschen Romantikern (oder vielleicht noch früher). Heinrich von Kleist empfiehlt: „Wenn du etwas wissen willst und durch Meditation nicht finden kannst, so rate ich dir, mein lieber, sinnreicher Freund, mit dem nächsten Bekannten, der dir aufstößt, darüber zu sprechen. [...] ich will, dass du aus der verständigen Absicht sprichst, *dich* zu belehren“ [von Kleist 1985:319]. In der zeitgenössischen postmodernen Literatur kommt dieser Gedanke des Begreifens der Wahrheit im Zuge des Gesprächs mehrfach bei V. Pelevin vor: „А бывает и так – стараешься изо всех сил объяснить другому истину и вдруг понимаешь ее сам“ [Pelevin 2004:361].

Besonders bemerkenswert ist meiner Ansicht nach die Übereinstimmung des deutschen Romantikers und des russischen Postmodernisten in einem weiteren Punkt: für die Realisierung dieses wichtigen Prozesses, im Zuge des Gesprächs mit einem anderen „*dich* zu belehren“, sollte es sich um einen „unterlegenen“ Gesprächspartner handeln. Kleist schreibt: „Es braucht nicht eben ein scharfdenkender Kopf zu sein“, und Pelevin (etwas direkter): „А делать это лучше всего в беседе с менее развитой сущностью“ (beide Zitate ebd.).

Persönlichkeit sei, welcher die gesamte Sprachtätigkeit des denkenden Subjekts lenke, aber dabei seinerseits „ständig die Einwirkung jener Stimuli erfährt, die aus dem Prozess dieser Tätigkeit resultieren“⁹⁶⁹. Und Ju.N. Karaulov schreibt: „Человек устроен так, что знание неотделимо от языка, и поэтому приобретаемое представление о внешнем мире, совершенствуясь, обогащаясь, детализируясь и развивая свою картину мира (в онтогенезе), человек одновременно овладевает языком, углубляет и делает более гибкой языковую семантику, развивает свою языковую способность, или компетенцию“⁹⁷⁰.

Durch die Sprache ist das Denken mit der sozialen Praxis des Individuums verbunden. Pierre Gianet nahm an, dass die Entwicklung der geistigen Tätigkeit des Kindes sowie die Verkomplizierung der Denkformen unter dem Einfluss praktischer Aufgaben steht, die ein Individuum im Laufe seiner Interaktionen mit anderen Individuen zu lösen hat. Er betonte dabei die Rolle von Kommunikation und Sprache, dass die Entwicklung der Sprache des Kindes abhängt von der Verständigung, der Strukturierung seiner Beziehungen zu anderen. Auf ihn Bezug nehmend schreibt in unseren Tagen Frumkina: „Речь оформляет знание, но во многом она его и обеспечивает, а не только фиксирует и транслирует“⁹⁷¹.

Man vergleiche dies auch mit einem Gedanken A.A. Leont'evs: „Наше познание реального мира не есть пассивное его отражение. Оно по природе своей активно и связано с общественной практикой человека. Поэтому едва ли можно говорить, что язык «моделирует реальный мир»: правильнее было сказать, что язык – или, точнее, речевая деятельность – моделирует систему отношений общественного человека к миру“⁹⁷².

Unter dem Einfluss der sich verstärkenden Intensität der Kommunikation des Kindes vollzieht sich auch die in dieser Arbeit beobachtete Verkomplizierung der Bedeutungen, ihre „Sozialisierung“ und „Subjektivierung“, die allerdings keine egoistische Subjektivierung ist, sondern die bewusste Hervorhebung der eigenen Meinung unter Berücksichtigung der berechtigten (und gleichberechtigten) Existenz anderer Meinungen⁹⁷³. Im Zusammenhang mit der „Subjektivierung“ der Sprache ist es angebracht, an die Überlegungen Piagets zu erinnern, dass sich die Sprache des Kindes vom Dialog mit sich selbst und anderen (der so genannten **egozentrischen Rede**) zur Interiorisierung, der Verlegung des Dialogs ins Innere, entwickle. Wie schon sein Lehrer Gianet, platzierte auch Piaget

⁹⁶⁹ Gasparov 1996:244. Švec (2007) betont, dass der kommunikative Aspekt für den kindlichen Spracherwerb eine entscheidende Rolle spielt, und sich das Kind nur das aneignet – in unserem Fall solche Bedeutungen von Modalmodifikatoren – was für es selbst in diesem Entwicklungsmoment wichtig ist.

⁹⁷⁰ Karaulov 1987:200. Ebenfalls bei Pelevin verbreitet sich diese Wirkung des Wortes nicht nur auf menschliche, sondern auch auf übernatürliche Wesen: „Я уже говорила – чтобы понять что-то, мы лисы, должны кому-нибудь это объяснить“ [Pelevin 2004:361].

⁹⁷¹ Frumkina 2003:143 – Hervorhebung von I.K.

⁹⁷² Leont'ev, A.A. 2003:213

⁹⁷³ Vgl. auch mit ToM: „attribution of internal mental states occurs first for self and only later for others“ [Bartsch/Wellman 1988:181].

das Kind in ein komplexes System von Beziehungen zwischen diesem und der Umwelt – der Welt der Menschen und der Welt der Objekte.

Die Verkomplizierung der Formen des kindlichen Denkens lässt sich auch in der Bewegung der Möglichkeitsbedeutung vom Konkreten zum Abstrakten anschaulich verfolgen⁹⁷⁴. In der vorliegenden Arbeit werden die grundlegenden Schritte in diesem Prozess herausgestellt: Mit fünf Jahren lassen sich die ersten Versuche zur Abstraktion beobachten (Versuche zur Wiedergabe usueller Bedeutungen; Möglichkeit als Charakterisierung, u.a. auch als Selbstcharakterisierung; das Erscheinen des Merkmals der Passivität im Verbund mit der Möglichkeitsbedeutung; im Bereich der deontischen Möglichkeit – massenhafte Fälle von Erlaubnis-Sprechakten, was die Berücksichtigung und Anerkennung der kommunikativen Bedeutung des Partners signalisiert⁹⁷⁵; der Gebrauch von lexikalischen Modifikatoren in Kombination mit den Bedeutungen „Möglichkeit“ und „Unpersönlichkeit“; erste Fälle der subjektiven Möglichkeit; Versuch der Wiedergabe von Höflichkeitsfloskeln, losgelöst von den Bedeutungskomplexen ihrer Bestandteile).

Im Alter von sechs bis sieben Jahren kann man von einer nächsten Stufe der Abstraktion sprechen: Interesse für die soziozentrische Möglichkeit; für die Kenntnis der Welt unabhängig von ihrem utilitären Wert; Verständnis für das Wesen der Bedeutung der subjektiven Möglichkeit. Dabei hat A.A. Leont'ev vollkommen Recht, wenn er feststellt, dass „die Struktur der Wortbedeutung sich in verschiedenen Altersstufen als unterschiedlich erweist, insbesondere sogar bei äußerlicher Identität der semantischen Seite des Wortes, d.h. bei Identität des Wortgebrauchs“⁹⁷⁶.

⁹⁷⁴ Vgl. mit dem Gedanken Frumkinas: „мы ведь не родились с этим полезным «безразличием» -- мы ему научились! У нас есть навык перехода от конкретного к абстрактному... Иначе мы просто не могли бы справиться с бесконечным разнообразием окружающего мира“ [Frumkina 2003:138].

Vgl. auch mit Stephany, die meint, dass der Grund dafür, dass sich die epistemische Bedeutung von MV später entwickelt als die deontische, nicht in der linguistischen Komplexität der MV, sondern vielmehr im kognitiven Bereich liege [Stephany 1986:393].

⁹⁷⁵ Fälle von Selbstcharakterisierung sind auch auf den Hörer gerichtet und haben das Ziel, einen positiven Eindruck beim Kommunikationspartner zu erwecken (s. das vorangegangene Kapitel).

⁹⁷⁶ Leont'ev, A.A. 2003:179

Zur Frage der außersprachlichen Erfahrung und der Interdependenzen von Bedeutung, Semantik und außersprachlicher Erfahrung des Kindes.

Es ist natürlich, die Aneignung neuer Wortbedeutungen als Resultat der Erweiterung des Wissens um die Umwelt zu betrachten.

Ein offensichtliches Charakteristikum der außersprachlichen Erfahrung ist ihre Individualität: „Те признаки, которые лежат в основе объединения предметов под одной «шапкой» - это признаки, возникающие из индивидуального опыта ребенка“⁹⁷⁷. Dies verschärft noch das ohnehin schwierige Problem des Studiums des Lernprozesses der Sprachbeherrschung: „возникающие у каждого говорящего субъекта при соприкосновении с языковым материалом образные представления имеют индивидуальный характер, окрашиваются в интимно личностные тона, неотделимые от личного жизненного опыта и всего строя личности именно этого субъекта“⁹⁷⁸.

Ju.N. Karaulov bezeichnet die Semantik und die Kenntnisse über die Welt als Bestandteile der außersprachlichen Erfahrung eines Sprachträgers. In seinen Ansichten über die Beziehungen von Bedeutung, Semantik und außersprachlicher Erfahrung nähert sich Ju.N. Karaulov der Auffassung B.M. Gasparovs: „Когда лингвисты говорят, что «значение фразы больше суммы смыслов составляющих ее слов» и ищут источник «приращения» смысла только в синтаксисе, то они совершенно упускают из виду знания о мире, актуализация которых и стоит за каждым актом соединения семантических составляющих во фразе. [...] ясно, что семантика довольствуется идентификацией, опознанием, «узнаванием» вещи (явления, процесса, предмета), тогда как знания о мире ориентированы (исходят из, распространяются, опираются) на деятельность, действия с вещью. Иными словами, семантика созерцательна, знания о мире конструктивны и активны.“ Und weiter heißt es, schon ganz im Sinne B.M. Gasparovs: „Поскольку каждое слово связано с каждым, то его семантика размыта, «размазана»“⁹⁷⁹.

Ju.N. Karaulov, der sich auf die Terminologie Potebnjas stützt, stellt folgende Verbindung von Bedeutungen, Semantik und der Kenntnis der Welt auf: „Элементы этих знаний (i.e. знаний о мире - I.K.) выглядят весьма разнородными, и становится совершенно непонятным, где же следует провести границу между собственно семантикой и знаниями о мире, составляющими **внеязыковой опыт носителя языка**“⁹⁸⁰. Ju.N. Karaulov führt weiter aus: „Здесь естественно возникает искушение вспомнить мудрое потебнинское разли-

⁹⁷⁷ Leont'ev, A.A. 2003:177

⁹⁷⁸ Gasparov 1996:246f.

⁹⁷⁹ Karaulov 1987:170

⁹⁸⁰ „каждая эпоха обладает своими собственными знаниями о мире, и как только мы начинаем объяснять значение слова и прибегаем для этой цели к другим словам, мы неизбежно уже обращаемся к этим знаниям, учитываем внеязыковой опыт. Семантика (как и процесс понимания) на деле оказывается неисчерпаемой вглубь“ [Karaulov 1987:168].

чие ближайшего и дальнейшего значения слова: первое из них очерчивает сферу языковой семантики, второе же должно целиком относиться к знаниям о мире, к сфере внеязыкового опыта⁹⁸¹. In Anwendung der Ideen A.A. Potebnjas auf die vorliegende Arbeit könnte man die Annahme formulieren, dass in unserem Fall ein Kind zuerst die Semantik erwirbt und erst mit dem Heranwachsen nach und nach die Kenntnis der Umwelt. Jedoch ist die Grenze zwischen diesen (der Semantik und dem Weltwissen) nicht starr und richtet sich nach der sprachlichen Individualität des Sprachträgers. Über die außersprachliche Erfahrung als ein flexibles Milieu sagt Gasparov: „Наше восприятие коммуникации существует только во взаимодействии с этой подвижной средой личности, предметов и обстоятельств. От этого взаимодействия каждый раз зависит, что в том или ином высказывании нам покажется обычным и что необычным, что мы будем готовы и что не готовы принять“⁹⁸². Diese Dynamik beschreibt auch Ju.N. Karaulov: „Знания о мире неуклонно растут, внеязыковой опыт человечества поступательно расширяется. Этому способствует постоянно действующая энергия познания, или «энергия незнания» как говорил Толстой, направленная на расширение индивидуального внеязыкового опыта каждого носителя языка, каждой языковой личности и на расширение совокупности знаний о мире человека как вида *гомо сапиенс*“⁹⁸³. Ju.N. Karaulov neigt gar dazu, eine Tendenz zur konsequenten Veränderung zu sehen: „Сначала происходит изменение, обогащение дальнейшего значения слова, потом элементы этого обогащенного значения проникают на уровень семантики и частично отражаются в изменении ближайшего значения“⁹⁸⁴.

Quellen des Weltwissens sind, nach Ju.N. Karaulov: sinnliche Erfahrung und Tätigkeit (individuelle Quellen) sowie Sprache und Texte (kollektive, Generationen übergreifende Erfahrung).

Es ist offenkundig, dass dies alles in erster Linie für die Sprachbeherrschung in der Ontogenese von Interesse ist. Erinnert sei in diesem Zusammenhang an eine

⁹⁸¹ Karaulov 1987:168

⁹⁸² Gasparov 1996:114. Auch auf phonetischer Ebene lässt sich solche Flexibilität beobachten: „Усвоение языкового образа не есть одномоментное действие, совершаемое однажды в определенном возрасте, раз и навсегда. Звуковой образ того или иного выражения изменяется по мере изменения сфер и условий употребления этого выражения в языковом опыте ребенка, подростка, взрослого. Он становится все более множественным, дифференцированным и богатым, по мере прорастания в его опыте все новых предметных, стилевых, жанровых сфер, требующих нового озвучивания. Помимо этого, весь звуковой строй речи изменяется с возрастом, по мере изменения тех коммуникативных ролей, в которые говорящий субъект себя помещает“ [Gasparov 1996:82]. So wird sich auch die Intonation, mit der ein Kind im Laufe einiger Jahre seiner Entwicklung scheinbar „ein und dieselben“ Äußerungen mit Möglichkeitsmodifikatoren in scheinbar „ein und denselben“ Situationen ausspricht, bei näherer Betrachtung zweifellos als unterschiedlich erweisen.

⁹⁸³ Karaulov 1987:168

⁹⁸⁴ Ebd. S.169

Beobachtung zum Erwerb der Möglichkeitsbedeutung im Alter von 3-5 Jahren: dass nämlich das Kind sich mit Hilfe des Lexems *не могу* dem Wunsch des Erwachsenen weitaus aktiver „widersetzt“, als es in diesem Alter eigene Wünsche äußert (*я могу*). Dieses Phänomen lässt sich damit erklären, dass das Kind sich zunächst noch gegen für es selbst neue Vorstellungen aus der enorm großen Welt der außersprachlichen Erfahrung des Erwachsenen „wehrt“, eigene Wünsche jedoch aus der sehr begrenzten Welt seiner eigenen Vorstellungen von der außersprachlichen Realität heraus äußert.

Zum Ende dieses Abschnitts und bevor wir zum allgemeineren Begriff des „Weltbilds“ übergehen, seien als weiterer Zwischenschritt in der Verallgemeinerung einige der stets exakt formulierten Gedanken A.D. Šmelevs zu diesem Thema angeführt: „Значение слова, понимаемое как отражение внеязыковой действительности, - это в то же время и языковая реальность, это факт языка, хотя и обусловленный внеязыковыми факторами“⁹⁸⁵. Und weiter: „Таким образом, значение слова выступает как диалектическое единство языкового и внеязыкового содержания. Будучи прикреплено к определенному звуковому комплексу, оно вместе с тем образует слово, являющееся единицей языка и в качестве таковой связанное фонетически, грамматически и семантически с другими словами. Будучи отображением каких-то явлений внеязыковой действительности (в том числе, конечно, и психической жизни человека), оно включает в себя понятие об этих явлениях, которое и представляет собой его внутренний стержень“⁹⁸⁶.

⁹⁸⁵ Šmelev 2003:73. Šmelev verweist an dieser Stelle auf Smirnickij, der folgende Feststellung formuliert: „значение слова есть известное отображение предмета, явления или отношения в сознании (или аналогичное по своему характеру психическое образование, конструированное из отображений отдельных элементов действительности), входящее в структуру слова в качестве так называемой внутренней его стороны, по отношению к которой звучание слова выступает как материальная оболочка, необходимая не только для выражения значения и для сообщения его другим людям, но и для самого его возникновения, формирования, существования и развития“. А.И. Смирницкий, Значение слова, «Вопросы языкознания», 1955, № 2, S. 89 (zitiert nach Smelev 2003:73).

⁹⁸⁶ Šmelev 2003:75

Das Weltbild.

Nicht zufällig kann man in vielen Fällen des von mir gesammelten und in dieser Arbeit analysierten empirischen Materials davon sprechen, dass die sprachlichen Fakten als Schlüssel zum Verständnis bestimmter, kulturell bedeutsamer Aspekte der Wahrnehmung der Welt dienen können. Auf diese Weise lässt sich der Versuch unternehmen, den Vorhang, hinter dem sich das „Weltbild“ des Sprechers verbirgt, ein wenig zu lüften. Karaulov erläutert den Terminus „Weltbild“ folgendermaßen: „Употребляемое иногда для обозначения способа упорядочения знаний сочетание «картина мира» при всей своей кажущейся метафоричности очень точно передает сущность и содержание рассматриваемого уровня: он характеризуется **представимостью**, перцептуальностью составляющих его единиц, причем средство придания «изобразительности» соответствующему концепту (идее, дескриптору) служат самые разнообразные приемы. Это может быть создание индивидуального образа на базе соответствующего слова – дескриптора или включение его в некоторый постоянный, но индивидуализированный контекст, или обрастание его определенным набором опять-таки индивидуальных, специфических ассоциаций, или выделение в нем какого-то особого нестандартного, нетривиального отличительного признака и т.п. Иными словами, тезаурус личности, как способ организации знаний о мире, имеет явно выраженную тенденцию к стандартизации его структуры, к выравниванию ее у разных членов говорящего на одном языке коллектива, при одновременном **произволе в способах ее субъективации, ее индивидуальной фиксации, индивидуального присвоения**“⁹⁸⁷. Wir erinnern in diesem Zusammenhang an den Gedanken R.M. Frumkinas über den unbedingten Eintritt eines „allgemeinen Standardresultats“. Sie bemerkt, dass die Spezifik des kindlichen Sprachenlernens in einem vorhersagbar bekannten „Endresultat“ besteht, nämlich der Kenntnis der äußeren Standardform, zu der letztendlich jeder Sprachträger gelangen muss, um ein vollwertiges Glied der Gesellschaft zu sein“⁹⁸⁸. Ju.N. Karau-

⁹⁸⁷ Karaulov 1987:172-173. Ju. N. Karaulov schreibt in seinem Buch davon, dass man die Struktur der sprachlichen Persönlichkeit zu sprachdidaktischen und theoretisch-sprachwissenschaftlichen Zielen als aus drei Ebenen bestehend betrachten kann. Diese Ebenen sind seiner Ansicht nach folgende:

- die verbal-semantische oder das Lexikon der Persönlichkeit; der Begriff Lexikon umfasst nach unseren Vorstellungen im weit gefassten Sinne auch die grammatikalischen Kenntnisse einer Persönlichkeit;
- die linguo-kognitive, die den Thesaurus der Persönlichkeit darstellt, in dem seine „Weltbild“ oder das System seiner Kenntnisse von der Welt niedergelegt ist;
- die Motivationsebene oder Ebene der praktisch-kommunikativen Bedürfnisse, die das Pragmatikon einer Persönlichkeit darstellen, d.h. das System ihrer Ziele, Motive, Aufgaben und Intentionalitäten.

⁹⁸⁸ Auch wenn dieses „Endresultat“ von der Autorin aufgrund ihres eindeutig strukturellen Zugangs zur Sprache fälschlicherweise absolut gesetzt und idealisiert wird. Frumkina schreibt in ihrer Arbeit mit dem Ausdruck des Bedauerns: „успехи, связанные со структурными

lov fährt fort: „Функциональная взаимосвязь их (двух уровней организации языковой личности: вербально-семантического и лингво-когнитивного [тезаурусного – I.K.]) проистекает из того, что «понять» какую-нибудь фразу или текст означает, «пропустив» ее через свой тезаурус, соотнести со своими знаниями и найти соответствующее ее содержанию «место» в картине мира. Этот результат может быть достигнут при неполном, приближенном знании семантики отдельных слов, но адекватном соотнесении их смысла с областями и «узлами» (дескрипторами) тезауруса и не может быть достигнут в условиях владения значениями, семантикой, но незнания соответствующих дескрипторных областей»⁹⁸⁹.

Die letzte Bemerkung ist besonders wichtig: der überwiegende Teil der kindlichen Fehler ist mit Problemen gerade auf der Ebene des „Thesaurus“ verbunden. Im Ergebnis gibt Ju. N. Karaulov folgende Definition des Denkprozesses: Denken ist „die Art und Weise der Existenz des Thesaurus“ in seiner Projektion auf ein assoziatives Netz“⁹⁹⁰.

Auf die sich daraus ergebende Frage nach der gegenseitigen Abhängigkeit und dem Ineinander-Übergehen von subjektiviertem Weltwissen, d.h. dem subjektivierten Thesaurus, und der subjektivierten Sprachsemantik, d.h. dem subjektivierten verbal-semantischen Netz, gibt Ju.N. Karaulov folgende Antwort: „Активность есть свойство субъекта. И движение между областями тезауруса, его динамика обусловлены расподобием, несхождением, неконгруэнтностью актуально отражаемого индивидом образа действительности (ее фрагмента, ее элемента) и образа, сложившегося ранее в субъектном его тезаурусе. Это расподобие и есть «пусковой механизм» акта познания. Последний всегда индивидуален, но социально повторяем“⁹⁹¹.

Es zeigt sich also, dass die Gedanken Ju.N. Karaulovs mit den Auffassungen B.M. Gasparovs korrespondieren.

Zur Frage des Begriffs.

Der gesamte Verlauf des Erwerbs der Umgangssprache (oder noch enger gefasst: des Umfangs der Alltagssprache) durch das Kind ist ein Prozess des Aufstellens komplizierter Verbindungen zwischen dem jeweiligen Begriff und dem verbalen Zeichen (sei es nun ein Wort oder ein KF) mit dem Streben zum allgemein Anerkannten, nach Normativität⁹⁹². Mit der Zeit erweitern sich die Vorstel-

методами изучения языка, на отечественные работы по ДР практически не повлияли. Тем самым изучение ДР в нашей стране не обогатилось новыми подходами, прославившими отечественные гуманитарные науки“ [Frumkina, R.M. 2003:125].

⁹⁸⁹ Karaulov 1987:173

⁹⁹⁰ Ebd.

⁹⁹¹ Ebd. S. 175

⁹⁹² Natürlich könnte man widersprechen, dass Umgangssprache und Norm zwei unvereinbare Begriffe sind, und man in Anwendung auf die Umgangssprache von Systemhaftigkeit, nicht aber von Normativität sprechen kann. Belikov formuliert sogar einen diametralen Gegensatz

lungen über die Begriffe, und auch die verbalen Zeichen erweitern den Rahmen ihrer Semantik und dementsprechend ihre Kombinationsmöglichkeiten. Dazu schreibt Leont'ev: „ребенок, приступая к усвоению языка, имеет дело с языком как с нормой. Имея как данность нормативную фонетику [...] и нормативную семантику, он поэтапно формирует у себя речевой механизм, «индивидуальную языковую систему» или языковую способность, все более и более приближая ее к «типовой» языковой способности, коррелированной с системой языка и вообще с языковым стандартом. [...] для семантической стороны она (норма – I.K.) образует границы и условия употребления слова⁹⁹³. Иначе говоря, ребенку дано, что то или иное слово относится к тому или иному явлению действительности; как оно относится, в чем суть этого «отношения» – оказывается для ребенка разным на разных возрастных этапах⁹⁹⁴. В.М. Gasparov stützt sich in seinem schon wiederholt zitierten Buch auf die Autorität Vygotskijs und Wittgensteins, wenn er erklärt, dass ein Kind nicht in Begriffskategorien, sondern „Sinnkomplexen“ denke⁹⁹⁵. A.A. Leont'ev formuliert eine ähnliche Idee: „Первые слова ребенка выражают переживания в связи с восприятием предмета, они не имеют еще константного значения. Это не слова, обобщающие в форме понятий существующие предметы, а семантические комплексы, охватывающие вещи со сходным смыслом“⁹⁹⁶. Nicht selten liegt einem solchen „semantischen“ oder „Sinnkomplex“ eine binäre Opposition zugrunde⁹⁹⁷. M.M. Pokrovskij hat hervorgehoben, dass „Wörter und ihre Bedeutungen kein voneinander unabhängi-

von System und Norm: „Антиномия системы и нормы заключается в том, что система «позволяет» всё, что не противоречит законам данного языка, а норма отбирает, фильтрует то, что разрешается системой, и допускает к употреблению далеко не всё из того, что «позволено» системными возможностями языка“ [Belikov 2001:106]. Ich verstehe jedoch in meiner Arbeit unter Norm nicht nur die Norm der Literatursprache, sondern auch die Gesetzmäßigkeiten des Funktionierens der Umgangssprache, d.h. alle Fälle des Sprachgebrauchs, die in jenem erwachsenen Kollektiv akzeptiert sind, unter dessen Einfluss sich die sprachliche Entwicklung eines Kindes vollzieht.

⁹⁹³ Diesen Gedanken formuliert A.A. Leont'ev unter Verweis auf E. Ahlman (Das normative Moment im Bedeutungsbegriff.).

⁹⁹⁴ Leont'ev, A.A. 2003:167

⁹⁹⁵ s. Gasparov 1996:145.

⁹⁹⁶ Leont'ev 2003:168. R.M. Frumkina beschränkt sich bei der Behandlung dieses Themas auf folgende Bemerkung: „принципы обобщения у ребенка формируются рано, но весьма причудливым образом“ [Frumkina 2003:116].

⁹⁹⁷ Vgl. bei Jakobson: „Unter den Relationen, die der Sprachwissenschaftler behandelt, erscheint der echte Gegensatz, die binäre Opposition, als der typischste und lehrreichste. Die binäre Opposition ist „die einfachste logische Operation; und von allen übrigen Verbindungen und Beziehungen unterscheidet sie sich dadurch, dass wir bei jedem Verfahren mit einer binären Opposition notwendigerweise ihre beiden Glieder im Sinne haben und zum Vergleich heranziehen. So zum Beispiel ist es unmöglich, die Größe zu beurteilen, ohne dabei die Idee des Kleinen in Betracht zu ziehen, der Begriff des Billigen ist undenkbar ohne den des Kostbaren usw.“. Und weiter im Bezug auf die Kindersprache: „Wie es die Kindheitspsychologen [...] festgestellt haben, wird die anfängliche geistige Entwicklung der Kleinkinder gerade auf solchen binären Gegensätzen aufgebaut“ [Jakobson 1977 : 10].

ges Leben führen, sondern sich (in unserer Seele, unabhängig von unserem Bewusstsein) zu unterschiedlichen Gruppen⁹⁹⁸ verbinden, wobei als Grundlage der Gruppenbildung die Ähnlichkeit oder diametrale Gegensätzlichkeit nach der Grundbedeutung dient“⁹⁹⁹.

Diese Tatsache hat meine Entscheidung beeinflusst, in dieser Arbeit ein Bündel von Bedeutungen zu untersuchen, die einander auf Basis der binären Opposition der Begriffe „Möglichkeit“ vs. „Unmöglichkeit“ zugeordnet sind. Wobei der Gegensatz des Möglichen und Unmöglichen keine einfache binäre Opposition bildet, sondern aufgrund des dualen Wesens der „Möglichkeit“ von größerer Komplexität ist. Die Analyse jedes neuen Altersabschnitts beginnt mit dem „negativen“ Begriff, ausgedrückt durch die lexikalischen Modifikatoren *не мочь* oder *нельзя*, insofern die Begriffe der Unmöglichkeit oder des Verbots, die mit diesen Lexemen übermittelt werden, in ihrer Struktur einfacher sind, d.h. nicht die Bedeutung einer Alternative enthalten¹⁰⁰⁰.

Über die Unwiederholbarkeit der Sprachwelt eines jeden Individuums.

Ein Blick auf die Sprachbeherrschung als auf ein individuelles schöpferisches Prinzip ist nicht neu: die Vorstellung vom individuellen Charakter jeglicher Sprachbeherrschung, von der Unwiederholbarkeit der Sprachwelt einer jeden Persönlichkeit erfuhr eine besondere Entwicklung Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts. Besonders nachdrücklich förderten diese Idee Baudouin de Courtenay und K.Fossler¹⁰⁰¹. Man kann B.M. Gasparov nur zustimmen, wenn er sagt, dass „jegliche Sprachkenntnis ebenso individuell ist wie die Lebenserfahrung“¹⁰⁰². Doch gerade so, wie es auch in der Lebenserfahrung Allgemeines und Individuelles gibt, verbindet sich auch in der Spracherfahrung des Individuums Persönliches mit Sozialem: „Нет ничего более эмпирически очевидного, чем тот факт, что каждый случай употребления какой-либо языковой формы в речи каждого отдельного говорящего уникален и никогда в точности не повторяется: меняется контекст, среда, физическое и эмоциональное состояние говорящего, его прошлый опыт и опыт всех тех людей, с которыми он вступает во взаимодействие; все это влияет и на понимание формы, и на ее физическое воплощение. Но принять этот факт во всей его полноте, а не в каком-либо заранее ограниченном объеме, - значит распространиться с

⁹⁹⁸ Vgl. mit den Gedanken A.A. Leont'evs zur Situation der Wortbedeutungen im „Makrosystem“.

⁹⁹⁹ Покровский, М.М. Избранные работы по языкознанию, изд. АН СССР, 1959, S. 82 (zitiert nach Šmelev 2003:24).

¹⁰⁰⁰ Ich formuliere genauer, dass ihnen die Bedeutung der Alternativität nicht gänzlich fehlt, sondern bei ihnen, weil sie in der Sprache zu den Lexemen *мочь* und *можно* in Opposition stehen, zumindest minimal vorhanden ist. Diese Antonymität ist in einem Kontext immer implizit vorhanden, d.h. die Alternativität wird auf der Ebene tiefer innersprachlicher, assoziativer Beziehungen im Bewusstsein eines Trägers der jeweiligen Sprache berücksichtigt.

¹⁰⁰¹ vgl. Gasparov 1996:19.

¹⁰⁰² Gasparov 1996:99

идеей создать модель языка как устройства, которым все говорящие на данном языке руководствуются в различных проявлениях своей языковой деятельности“¹⁰⁰³. B.M. Gasparov mag sich von der Idee der Sprache als Kommunikationsmittel nicht verabschieden und unterscheidet deshalb mindestens drei Gruppen von Sprachmaterial nach dem Merkmal „individuell“ vs. „sozial-bedingt“: der Sprachträger ist sich bewusst, dass einige Aspekte seiner Erinnerung einen unzweifelhaft individuellen, zutiefst persönlichen Charakter tragen; manche anderen sind gemeinsames Eigentum eines mehr oder weniger engen und klar umrissenen Kreises ihm Nahestehender, die eine identische Erfahrung teilen (beispielsweise die Sprache in der Familie); von der dritten Gruppe lässt sich mit Gewissheit sagen, dass sie in einem weiten, in seiner Zusammensetzung nicht näher zu spezifizierenden Milieu in Umlauf ist¹⁰⁰⁴. (Diese „allgemeinen“, in Gasparovs Aufzählung an den Schluss gesetzten Aspekte der Erinnerung fördern zugleich die „Aufrechterhaltung“ des Systems der Sprachbedeutungen.)

Diesen drei Gruppen der Unterscheidung des Sprachmaterials nach dem Kriterium „individuell“ vs. „sozial-bedingt“ lassen sich die drei Ebenen der Modalität der „Möglichkeit“ zuordnen: 1.) die subjektive, 2.) die personozentrisch- und teilweise die soziozentrisch-deontische und schließlich 3.) die alethische und – ebenfalls teilweise – die soziozentrisch-deontische.

Noch einige Anmerkungen zur Sprache als Tätigkeit. Der „Zitatenschatz“ und das dynamische Prinzip.

Die Betrachtung der Sprache als einer statischen Gegebenheit ist also zweifellos bequem, aber unzulänglich, insofern sich bei einer systematisierenden Herangehensweise an die Sprache die Bedeutsamkeit sowohl des „Zitatenschatzes“ als auch des dynamischen Prinzips im Prozess des Spracherwerbs dramatisch verringert¹⁰⁰⁵.

Es scheint mir notwendig, die sich gegenseitig ergänzende, nicht die einander ausschließende Bedeutung der Sprachbeherrschung des Individuums als einerseits einem „Zitatenschatz“, andererseits einem dynamischen, schöpferischen Prinzip zu betonen. Die Absolutsetzung des Zitat-Prinzips der Sprache wäre völlig unzulässig: „Тезис о том, что основу употребления языка составляет

¹⁰⁰³ Gasparov 1996:27. Zu den Wechselbeziehungen des Allgemeinen und Individuellen s. das Zitat von Zolotova, das als Epigraph zu diesem Kapitel gewählt wurde.

¹⁰⁰⁴ Gasparov 1996:100

¹⁰⁰⁵ Der Zugang zur Sprache als Tätigkeit hat keine weniger lange Tradition als der ordnende Zugang zur Sprache. Mit Verweis auf die Autorität Herders und Humboldts schreibt Gasparov über die Inadäquatheit eines „systematischen“ Zugang beim Blick auf die Sprache als Tätigkeit: „То, что представляется несомненным выигрышем, если смотреть на язык как на стабильный «предмет», раз навсегда существующий как данность и подлежащий возможно более рациональному освоению, – перестает быть таковым, если видеть в языке длящуюся деятельность, которая развертывается на всем протяжении языкового существования говорящего“ [Gasparov 1996:56].

априорное мнемоническое знание громадного материала, участвующего в качестве цитатного фонда в каждом коммуникативном акте, никоим образом не означает, что наше повседневное языковое существование имеет трафаретный и пассивный характер"¹⁰⁰⁶. Im Gegenteil ist die Sprache ein fortwährender Prozess der intellektuellen, emotionalen und sozialen Tätigkeit des Individuums¹⁰⁰⁷. „Каждое предпринимаемое говорящим коммуникативное усилие, приводя в движение конгломерат его языкового опыта, тем самым изменяет, хотя бы незначительно, очертания и валентные свойства самого этого опыта как целого: появляются какие-то новые соединения [...], какие-то уже известные соединения или ассоциации либо актуализируются и укрепляются в памяти, либо, напротив, бледнеют, расподобляются, отходят на задний план. Это движение языкового опыта никогда не останавливается на всем протяжении языкового существования говорящего. Границы между тем, что мы твердо и сознательно «знаем»; тем, что легко и уверенно «узнаем»; тем, что «принимаем» как нечто, по всей вероятности в таком точно виде нам никогда ранее не встречавшееся, но тем не менее вполне понятное и обыденное с точки зрения нашего совокупного опыта; и тем, наконец, что воспринимается нами как нечто неожиданное, требующее чрезвычайных мер для своей интерпретации и оценки, – границы между всеми этими слоями нашего взаимодействия с языковой средой остаются зыбкими и текучими. Ступить дважды в «один и тот же» поток языковой мысли поистине оказывается невозможным"¹⁰⁰⁸.

Besonders lebendig ist der „Zitatenschatz“ einer Person in der Periode seiner Ontogenese. Die Ergänzung des „Zitatenschatzes“ durch neue Hinzufügungen

¹⁰⁰⁶ Gasparov, B.M. 1996:108

¹⁰⁰⁷ Zur gesellschaftlichen Bedeutung der Sprache s. noch einmal bei Leont'ev: „Главный путь к исследованию специфики слова (даже только как лингвистической единицы) является его рассмотрение в процессе реального речевого функционирования, т.е. вскрытие психологических закономерностей языковой деятельности.

Этим мы отнюдь не предлагаем игнорировать социальную природу языка. Совсем наоборот. Ведь язык социален не только потому, что в его лексике отражаются социальные и культурные изменения, происходящие в обществе, а прежде всего потому, что человеческое сознание, единственной формой существования которого является язык, есть общественное сознание, и всякая человеческая мысль всегда есть мысль человека как члена общества уже потому, что она – сознательная мысль.

Что же такое слово при подобном понимании? Это – форма структуризации социально-исторического опыта человечества, присущая конкретному языковому коллективу и обусловленная спецификой системы соответствующего языка, своего рода клеточка, соединяющая в себе единицу общения и единицу обобщения. Сама эта система, т.е. система фонологических, грамматических и т.п. средств языка, – лишь способ функционирования языковой способности в речевой деятельности. А эта последняя есть способ усвоения и использования человеком общественно-исторического опыта человечества, связующая психологическая нить между социальным по своей природе содержанием деятельности и социальной по своей природе системой формальных средств языка“ [Leont'ev 2003:219f].

¹⁰⁰⁸ Gasparov, B.M. 1996:110

von außen und diffundierende Reaktionen von innen sind in dieser Periode besonders spürbar¹⁰⁰⁹. Bei der aufmerksamen Beobachtung der Sprache eines bestimmten Kindes fällt alles, was neu ist – sei es adäquat oder fehlerhaft – sofort ins Auge. Wobei sich unter der Voraussetzung, dass dieses Kind vom Moment seiner Geburt an und durch alle ihm begegnenden Lebenssituationen und Sprachkontakte bekannt ist, mit hinreichender Gewissheit über Herkunft, Bedeutung und Ursache des von ihm Vorgebrachten urteilen lässt, um auf der Basis dieser im Hinblick auf die Reihenfolge der Beobachtungen zuverlässigen Daten Schlussfolgerungen über die gesetzmäßige Entwicklung der Sprache und des Denkens des betreffenden Individuums zu ziehen, was eben auch der Inhalt der hier dargelegten Forschungen ist.

Über die Sprachkompetenz

Im Lichte dieser Ausführungen lässt sich, „wenn sich die Grenzen zwischen Kenntnis und Gebrauch, Sprache und Rede, zwischen struktureller ‚Korrektheit‘, pragmatischer ‚Akzeptabilität‘ und ‚rhetorischem‘ Effekt einer Äußerung verwischen“¹⁰¹⁰, die Sprachkompetenz eines Sprechers als eine ungeheure Zahl von Präzedenzfällen des von ihm verwendeten Sprachmaterials definieren. B.M. Gasparov gibt die folgende, differenzierte Definition: „Само знание говорящего, его языковая «компетентность» представляет собой не что иное, как огромное число образцов и прецедентов употребления, спрессованных в конгломерат его памяти. С другой стороны, каждый случай реализации этих образцов в речи, в их новой адаптации друг к другу и к новой конкретной ситуации, сам становится прецедентом употребления, и в этом качестве немедленно начинает оказывать более или менее существенное воздействие на языковое сознание всех участников данной коммуникации... Старая философская дилемма субъекта, который должен сначала научиться плавать, чтобы иметь возможность погрузиться в воду ... теряет свою

¹⁰⁰⁹ Švec schreibt auch über den kreativen Ansatz des Kindes beim Zitieren: „Вслед за А.А.Леонтьевым мы считаем, что ребенок не «прилаживает» готовые заимствованные речевые образцы к предметам и фактам действительности, а производит выбор тех средств, которые удовлетворяли бы ситуации общения. Однако прежде, чем произвести выбор, необходимо «присвоить» некоторый запас средств. В этом-то «присвоении» состоят и главное творческое начало и суть развития“ [Švec 2004]. In diesem Sinne beschreibt auch H. Ramge eine kreative Imitation einer mütterlichen Äußerung beim eigenen Kind („mit sprachlicher Unsicherheit – undeutlich, zögernd-tastend“). Es ist nicht ausgeschlossen, dass die von Ramge beobachtete häufigere Verwendung von *Ich kann das haben* anstelle von *Ich will das haben* durch das Kind ebenfalls ein Resultat kreativer Imitation ist: nämlich der deutschen Erlaubnis-Floskel *Du kannst das haben*. (Ramge 1987:139,147) Weil *ich will* „zu herrisch“ klingt. *Ich will* wiederum entwickelt sich auch aus der elterlichen Frage *Willst du?* (nach Adamzik 1985:32).

¹⁰¹⁰ Gasparov, B.M. 1996:187

релевантность при понимании языковой деятельности как непрерывно раз-
вертывающегося процесса¹⁰¹¹.

Der Erwerb der Sprachkompetenz zum Ausdruck der Bedeutungen „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ ist mit der Formierung des „Zitatenschatzes“ des Kindes durch KF mit vielfältigen, situationsabhängigen Schattierungen dieser Bedeutungen in der Projektion auf die soziale und persönliche Erfahrung von Lebenssituationen verbunden. Dabei verändert sich die Konfigurierung sowohl der außersprachlichen wie auch der sprachlichen Erfahrung eines jeden einzelnen Individuums fortwährend durch jeden neuen Akt der Verständigung und sprachlichen Kommunikation. Auf diese Weise wächst die Sprachkompetenz eines Kindes mit jeder wiederholten oder neu verwendeten Phrase, einschließlich der KF mit der Bedeutung „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“. Die KF treten ihrerseits im Bewusstsein des Sprechers in neue Kombinationen von Diffusionsbeziehungen (mit solchen sowohl von verwandter als auch ergänzender Bedeutung) und werden während der gesamten sprachlichen Entwicklung des Sprechers, über den Verlauf des ganzen Lebens hinweg, aktualisiert.

¹⁰¹¹ Ebd. (Hervorhebung von I.K.).

6. Schlussbemerkungen.

Der Gedanke, dass sich die Sprachwissenschaft auf einer neuen Grundlage (d.h. unter Berücksichtigung jener Resultate, die von jeweils „einseitigen“ – im Sinne von „односторонние“ bei Belošapkova¹⁰¹² – linguistischen Richtungen erreicht wurden) mit seiner alten¹⁰¹³, übergreifenden Aufgabe konfrontiert sieht, nämlich die wichtigsten Seiten des linguistischen Objekts im Rahmen von Sprache, Rede, Denken, Wirklichkeit und realer Zeit wieder zu verbinden und zu synthetisieren, wurde wiederholt geäußert¹⁰¹⁴.

Die hier vorgestellte Arbeit mag manchem Leser in der Darstellung bruchstückhaft und inkonsequent erscheinen. Ich möchte in diesem Zusammenhang die kompetente Meinung des hier schon vielfach zitierten Boris Gasparov anführen, dessen Schriften eine nicht unwesentliche Anregung für die vorliegende Arbeit waren: „Важнейшей чертой нового направления (лингвистики – I.K.) можно считать отказ от принципа конструктивного единства и упорядоченности как конечного идеального состояния, к которому моделирующая мысль стремиться прорваться сквозь «хаос» эмпирического бытия. Эклектизм, непоследовательность [...], отрывочность описаний, заведомая неокончателность результатов, отсутствие единой позиции и единого концептуального языка перестали быть отрицательными свойствами. Напротив – современный взгляд встречает с недоверием и скептицизмом всякое слишком чистое и последовательное проявление «логоцентрического» порядка в научных рассуждениях, равно как и в художественном стиле. Во всяком феномене в первую очередь ценится его многосоставность, соприсутствие разнородных и разноречивых компонентов, тенденций, голосов“¹⁰¹⁵. Das Auffinden einer klaren logischen Ordnung im Prozess der kindlichen Aneignung des mit der binären Opposition „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ verbundenen Bedeutungskonglomerats stellt eine extrem schwierige, wenn nicht überhaupt unlösbare Aufgabe dar. Im Rahmen meiner Beobachtungen ließen sich nur die grundlegenden Entwicklungstendenzen, mögliche Richtungen verfolgen. Dabei wurde nicht nur versucht nachzuvollziehen, in welcher Weise sich bei einem Kind das Fundament des Sprachgebrauchs in Gestalt eines allgemeinen „Zitatenschatzes“ formiert, sondern es gelang mitunter sogar – was zweifellos noch erheblich interessanter ist – erste Fälle der Verwendung des einen oder anderen kommunikativen Fragments (KF) mit der Bedeutung von „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ bzw. erste Fälle der Konfrontation des Kindes

¹⁰¹² „Современная российская лингвистика в наши дни переживает очень интересный период, который характеризуется сосуществованием нескольких научных парадигм. Признано, что в современной русистике параллельно развиваются, взаимно обогащая друг друга, системно-структурная, номинативно-прагматическая и когнитивно-дискурсивная парадигмы.“ [Belošapkova 2007:8].

¹⁰¹³ Diese Idee geht noch auf A.A. Potebnja zurück.

¹⁰¹⁴ Lomov 1994, Frumkina 1996, Jurčenko 1996, Belošapkova 2007.

¹⁰¹⁵ Gasparov, B.M. 1996:32

mit einer neuen Situation, die eine solche Bedeutung verlangte, und sein Sprachverhalten in diesem Moment zu fixieren. Schöne Beispiele der Inkongruenz bei der Suche des Kindes nach einem passenden KF in seinem Sprachschatz oder der einem richtigen Verständnis angemessenen Situation. Dies alles sollte, meiner Meinung nach, den Aufwand für diese Arbeit auf Seiten des Autors wie der Leser in hinreichendem Maße rechtfertigen.

Die Ergebnisse meiner Untersuchungen erlauben gewisse Zweifel an der Richtigkeit der Formulierung L.S. Vygotskijs, der schreibt: „Эта выделяемая ребенком куча предметов, объединяемая без достаточного внутреннего основания, без достаточного внутреннего родства и отношения между образующими ее частями, предполагает диффузное, ненаправленное распространение значения слова“¹⁰¹⁶. Wie aus den Resultaten der vorliegenden Arbeit hervorgeht, haben wir es hier mit einem Prozess zu tun, den man mit L.S. Vygotskij durchaus nicht ganz unberechtigt „diffus“ nennen könnte (im Sinne einer gegenseitigen Durchdringung der einzelnen Elemente des jeweiligen Materials), andererseits aber (und im Widerspruch zu diesem Begriff) auch mit einer progressiven, und folglich also gerichteten, wenn auch nicht eingleisigen Entwicklung der Wortbedeutung. Wobei man als treibende Kräfte und Instrumentarium dieses Prozesses Phänomene der Assoziation und Analogie anzusehen hat, als seine Grundlage aber das Zusammenwirken der kognitiven, sozialen und kommunikativen Aktivitäten des Kindes. Im Ergebnis der gegenseitigen Einwirkung und Durchdringung bereits vorhandener Bedeutungen in bekannten Situationen sowie durch die Erfahrung neuer Situationen im Leben des Kindes erweitern sich die „alten“ Bedeutungen, gehen neue Verbindungen ein, erhalten neue Bedeutungselemente. Diese Prozesse vollziehen sich jedoch keineswegs „ohne notwendigen inneren Zusammenhang“ (L.S. Vygotskij). Im Laufe seines Heranwachsens findet sich das Kind in immer verschiedenartigeren Situationen von Kommunikation wieder, und nicht nur neue, sondern auch bereits bekannte Situationen beginnt es aufgrund der Entwicklung seiner intellektuellen und psychischen Fähigkeiten neu zu durchdenken und einzuschätzen, wodurch folglich auch der semantische, assoziative und psychologische Gehalt schon bekannter KF verändert und bereichert wird, aber auch in sprachlicher Struktur und Inhalt völlig neue KF erscheinen. Die Beziehung der KF zu Situation und Verhalten ändert sich fortwährend. So steht die Entwicklung der Semantik in engem Zusammenhang mit dem kognitiv-psychischen Heranwachsen des Kindes. (Zu den wesentlichen Entwicklungstendenzen der Bedeutung von „Möglichkeit“ vgl. Kapitel 4).

¹⁰¹⁶ Vygotskij 1956:165-166 (Hervorhebungen von I.K.), zitiert nach Gasparov 1996:105.

Zu Vorzügen und Nachteilen

Die Fragen, die in der vorliegenden Dissertation behandelt werden, werden in einigen Fällen überhaupt erstmals gestellt, in vielen anderen erstmals im Zusammenhang mit der Erforschung der kindlichen Sprachtätigkeit besprochen. Viele Ideen und Beobachtungen bleiben im strengen Sinne unbewiesen und nicht bis zum Ende durchanalysiert, darunter insbesondere die Frage nach Verhältnis und gegenseitiger Abhängigkeit der Bedeutungen, die hinter den Lexemen *хотеть* und *мочь* stehen. Dieses Problem verdient für sich allein eine tiefer gehende Untersuchung: hier z.B. hinsichtlich der Tatsache, dass sich hinter *я хочу* auch *я могу* verbergen kann. Auch solche kommunikativen Fragmente wie *я тоже* und *нет*, die am Rand des Bedeutungsfeldes „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ liegen, hätten bei einer weiteren, manche Details vertiefenden Ausarbeitung eine nähere Betrachtung verdient. Eine unerlässliche Ergänzung zu dieser speziellen Forschungsarbeit ist die Untersuchung der Ontogenese des modalen Feldes des Wünschens (желательности) und auch des Müssens (долженствования).

Weitere Forschungen können auch das Thema diskreter Ausdrucksweisen der Bedeutungen „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ nicht beiseite lassen¹⁰¹⁷, ebenso wenig die Frage über den gegenseitigen Einfluss der Bedeutungen der Modalität der Möglichkeit und des Imperativs. Außerdem ist auch die Rolle der Bewertung in Aussagen mit den Bedeutungen „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ nicht außer acht zu lassen. V.K. Radzichovskaja betonte in einer ihrer Arbeiten: „При осмыслении фактов детской речи нужно учитывать основополагающую роль оценки, понимая её широко (назвать – значит оценить не только прагматически, но и соразмерить с имеющимся опытом)“¹⁰¹⁸.

Leider wurde von mir zum Zeitpunkt der Aufzeichnung des Sprachmaterials den nonverbalen Handlungen allzu wenig Beachtung geschenkt. Diese Informationen haben bei der Analyse dann oft gefehlt. Auch wurde mir erst im Nachhinein deutlich, dass es durchaus nicht überflüssig gewesen wäre, dem Charakter von „literarischen Zitaten“ aus Kinderbüchern und dem Umgang der Informanten

¹⁰¹⁷ „Нужно иметь в виду, что первые слова ребенка не обозначают известного объекта, -- слова эти не имеют объективного, обозначательного характера. Не выражают ли в виду этого – первые слова ребенка его субъективное отношение к внешнему миру? Не выражают ли они, например, прежде всего желание, требование, стремление к чему-либо (являются volitional, willensmässig [...])?“ [Проект программы для наблюдения над развитием речи у детей 1912:6].

¹⁰¹⁸ Radzichovskaja et al. 1994:55; wobei nach Auffassung V.K. Radzichovskajas die positive Bewertung als grundlegende und neutrale erlernt wird. Die negative Bewertung erscheint erst später. Dabei „wird die positive Bewertung anfangs nicht mit einem speziellen Wort fixiert: sie wird als die Norm wahrgenommen. Von den bewertenden Wörtern erscheinen zuerst diejenigen mit negativer Bedeutung. Wörter von positiver Bewertung tauchen erst in zweiter Linie auf“ [Radzichovskaja 1987:105]. Vielleicht bringt uns diese Ansicht der Klärung des Problems des frühen und häufigen Gebrauchs der Lexeme *не хочу* und *не могу* bei Kindern im Vergleich mit *хочу* und *могу* näher.

mit solchen, die in ihrem Lexikon vorhanden sind, größere Beachtung zu schenken¹⁰¹⁹.

Es erscheint müßig, an dieser Stelle alle möglichen Richtungen weiterer Beobachtungen aufzuzählen. Dem frischen Blick des interessierten Lesers werden sie sich ohne Zweifel klarer und in ausreichendem Umfang erschließen. Jedoch wird hier, wie schon weiter oben gesagt wurde, eine „erschöpfende Vollständigkeit“ der Bearbeitung des Themas in seiner Komplexität gar nicht angestrebt. Es schien wichtiger, Aufmerksamkeit für das eine oder andere Phänomen zu erregen oder einen möglichen Zugang zum Material vorzuschlagen, als fertige Rezepte zu liefern.

Alle in dieser Arbeit berührten Probleme sind in solchem Maße untereinander vernetzt, dass ihre Darstellung häufig nicht einer äußeren, abstrakt-logischen Systematisierung des Materials, sondern der gedanklichen und argumentativen Logik folgt. Im praktischen Teil waren bei der Analyse einiger Beispiele eingehende theoretische Ausführungen notwendig, womit sich die ausgiebige Einschaltung von Zitaten aus der Fachliteratur erklärt, die den Gang der Beschreibung des Materials mitunter aufhalten. Es ist zu hoffen, dass diese Exkurse die Linie der Darlegung nicht zu weit verlassen.

Meine Verweise auf verschiedene Theorien, die in methodologischer Hinsicht unterschiedlich sind, zeugen weniger von Subjektivität in der Auswahl der Merkmale, sondern eher von deren Vielfalt in der Sprache.

Häufiger anzutreffende Wiederholungen von bereits Gesagtem (besonders korrespondieren die Kapitel „Einleitung“ und „Resultate“ sowie auch Gedanken innerhalb des Kapitels „Resultate“) lassen sich nicht nur mit dem Versuch erklären, für das eine oder andere Phänomen eine treffendere Formulierung aus neuer Perspektive anzubieten, sondern sogar viel eher mit dem Wunsch, eine Methode in der Praxis anzuwenden, deren Idee sich als ein Leitmotiv durch die gesamte Arbeit zieht: „einen Gedanken nicht auszudrücken, sondern im Wort zu vollziehen“¹⁰²⁰.

Die Bedeutung der Resultate für die allgemeine Linguistik der Kindersprache besteht in erster Linie in der Neuheit des Themas: das Problem der Ontogenese des Bedeutungsfeldes der binären Opposition „Möglichkeit“ / „Unmöglichkeit“ wird hier erstmals an Material aus dem Russischen untersucht. Die Dimensionen des Bildes, das sich vor dem Forschenden bei der Beschäftigung mit Fragen zu diesem Thema eröffnet, und die Tiefe der Antworten darauf werden schon beim flüchtigen Blick auf die Überschrift eines Abschnitts des vorhergehenden Kapitels deutlich: „Resultate der Analyse in wissenschaftlicher Beleuchtung“. Ebenso zeigen sie sich im Bereich der Methode: es werden ausführlich Bedeutungen erläutert, die aus breiten, natürlichen Kontexten entnommen sind. Das der Analyse unterzogene Sprachmaterial, das kontinuierlich in natürlichen, nicht experimentellen Situationen aus der Kommunikation eines Kindes über

¹⁰¹⁹ s. zu diesem Thema die Arbeit Grechovas (1998).

¹⁰²⁰ Vygockij, L.S. 1956:332

fast fünf Jahre seiner Entwicklung aufgezeichnet wurde, ist an sich vielleicht der wertvollste Teil der gesamten Arbeit. Diese Niederschriften können im Weiteren zur Illustration vieler anderer Phänomene der Kindersprache genutzt werden.

Die Frage, inwieweit die Forschungsergebnisse auf andere Informanten übertragbar sind (Generalisierungen), lässt sich nur beantworten, wenn eine vor allem in Zeitaufwand und Kontinuität vergleichbare Beobachtung eines anderen Kindes durchgeführt wird. Die Gegenüberstellung der Resultate wäre dann zweifellos äußerst fruchtbar.

Nicht ohne Interesse wird diese Arbeit meiner Ansicht nach auch für die Lehrmethodik im Bereich Russisch als Fremdsprache (RaF) sein, wo man sich einer unverzeihlichen Vernachlässigung neuester Ergebnisse wissenschaftlicher Erwägungen und Ausarbeitungen anderer Bereiche der Linguistik (die ihrerseits in der letzten Zeit sehr persönlichkeitsgerichtet geworden ist) sowie anderer Wissenschaften, in deren Zentrum der Mensch als soziales Wesen steht, gegenüber sieht. In RaF ist schon längst die Notwendigkeit gereift von der alten paradigmatischen Methodik abzugehen und sich auf die Suche nach einem neuen, auf einem kommunikativen Zugang basierenden Erwerb von Sprachkompetenz und „blockhaftem Erinnern (блоковое запоминание)“¹⁰²¹ zu begeben¹⁰²². Letzteres ist sowohl bei der Beherrschung der Mutter- wie auch beim Erlernen einer Fremdsprache von äußerster Wichtigkeit. Dabei muss der Lehrer des Russischen als Fremdsprache seine besondere Aufmerksamkeit auf die Anerkennung des kommunikativen Fragments (KF)¹⁰²³ oder Syntaxems¹⁰²⁴ als kleinste Kommunikationseinheit richten. Ich bin mir vollkommen darüber im Klaren, dass die dazu nötige Umstellung der Reihenfolge und pädagogischen Aufbereitung des Sprachmaterials im Unterricht wie auch dessen systematische Wiederholung den Lehrenden eine ungeheure Arbeit abverlangt. Es wird jedoch eine mit dem bisherigen Sprachunterricht nicht zu vergleichende Steigerung der Effektivität und Natürlichkeit der Sprachvermittlung mit sich bringen.

¹⁰²¹ s. bei Charčenko 1987:27.

¹⁰²² Zu den neuen methodischen Ansätzen s. Lampl 2005.

¹⁰²³ In den Untersuchungen B. Gasparovs.

¹⁰²⁴ In den Untersuchungen G. Zolotovs.

7. Bibliografie.

Словари:

- Даль В.В., Толковый словарь живого великорусского языка. М.1989.
 Ожегов С.И., Словарь русского языка. М. 1991.
 Словарь русского языка. В 4 т. Под. Ред. А.П. Евгеньевой. М. 1981-1984.
 Толковый словарь русского языка. В 4 т. Под ред. проф. Д. Ушакова. М. 1996.
 Фасмер М., Этимологический словарь русского языка. СПб. 1996.

Апресян Ю. Д., Современные методы изучения значений и некоторые проблемы структурной лингвистики. «Проблемы структурной лингвистики». М. 1963.

Апресян Ю. Д., Прагматическая информация для толкового словаря. In.: Прагматика и проблемы интенциональности. М. 1988.

Апресян Ю. Д., *Хотеть* и его синонимы: заметки о словах. In.: Избранные труды, том II. Интегральное описание языка и системная лексикография. М. 1995; S. 434-452.

Апресян Ю. Д., О языке толкований и семантических примитивах. In.: Избранные труды, том II. Интегральное описание языка и системная лексикография. М. 1995; S. 466-484.

Апресян Ю. Д., Лексикографические портреты (на примере глагола *быть*). In.: Избранные труды, том II. Интегральное описание языка и системная лексикография. М. 1995; S. 503-537.

Авалишвили А., К вопросу о стадиях развития речи ребенка. Автореф. диссертации. Тбилиси 1963.

Ананьев Б.Г., Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. «Психология чувственного познания». М. 1960; S. 426-444.

Антонова О., Некоторые черты синтаксиса детской речи (на материале эксперимента по усвоению порядка слов). In: Вестник Санкт-Петербургского университета. Апрель 2000, S.44-53.

Алпатов В.М., Что такое московская лингвистическая школа? In: Московский лингвистический журнал. Гл.ред. С.И.Гиндин. М.: Издательский центр РГГУ, том 5/2, 2001.

Апресян Ю.Д., Избранные труды 1/2: Лексическая семантика. Интегральное описание языка. М. 1995.

Аругюнова Н.Д., Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы. М. 1976.

Аругюнова Н.Д., Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М. 1988.

Аругюнова Н.Д., Диалогическая модальность и явление цитации. In: Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис. М. 1992.

- Баиндурашвили Н.А.**, Способность постижения взаимосоответствия звуковой стороны слова и его значения. Тбилиси. 1986.
- Байкулова Р.М.**, Общее и специфическое в речевом общении разных семей // Вопр.стилистики. Вып. 28. Саратов, 1999.
- Бахтин М. М.**, Проблема речевых жанров. Литературно-критические статьи. М. 1986.
- Беликов В.И., Крысин Л.П.**, Социоллингвистика. М. 2001.
- Белошапкова Т.В.**, Когнитивно-дискурсивное описание категории аспектуальности в современном русском языке. М. 2007.
- Беляева Е.И.**, Достоверность. Общая характеристика функционально-семантического поля. In: Теория функциональной грамматики. Л. 1990.
- Бехтерев В.М.**, Коллективная рефлексология. Пг. 1912.
- Богущ А.**, Явления интерференции при параллельном усвоении детьми двух языков. Киев 1969.
- Бондаренко В.Н.**, Виды модальных значений и их выражение в языке. In: Филологические науки. 1979. №2.
- Борисова И.Н.**, Русский разговорный диалог. Екатеринбург 2001.
- Бродский А.И.**, Радость жизни моей. Из наблюдений писателя. Киев 1977.
- Булаховский Л.А.**, Введение в языкознание, ч. II, Учпедгиз, М. 1953.
- Булыгина Т.В.**, К построению типологии предикатов в русском языке. In: Семантические типы предикатов. М., 1982, S.7-85.
- Булыгина Т.В. (ed.)**, Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис. М. 1992. S. 52-79.
- Булыгина Т.В., Шмелев Д.А.**, Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М. 1997.
- Валугина С.С.**, Эволюция средств выражения модальности в русском языке (XI-XVII vv.). Л. 1988.
- Ветрова В.В.**, Влияние прослушивания речи взрослых на вербальное развитие детей раннего возраста. М. 1975.
- Вимер Б.**, Овладение модальными значениями в онтогенезе (на материале русского и английского языков) In: Детская речь: Лингвистический аспект. Под ред. С. Н. Цейтлин. СПб. 1992, S.131-144.
- Виноградов В.В.**, О художественной прозе. М., Л. 1930.
- Водейко Р.И.**, Ранние этапы онтогенеза речи. Минск 1968.
- Воейкова М.Д.**, Русская речь в системе «CHILDES». Методические рекомендации по сбору и представлению данных спонтанной речи для студентов гуманитарных специальностей. СПб. 1995.
- Вригт Г.Х. фон.**, Логико-философские исследования. In: Избранные труды. М. 1986.
- Выготский Л.С.**, Мышление и речь. М. 2001.
- Гаспаров Б. М.**, Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М. 1996.
- Гвоздев А.Н.**, Вопросы изучения детской речи. М. 1961.

- Гвоздев А.Н.**, От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. Саратов 1981.
- Гербова В.**, Особенности формирования словаря детей третьего года жизни. М. 1971.
- Горелов И.Н.**, Проблема функционального базиса речи в онтогенезе. Челябинск 1974.
- Грайс Г.П.**, Логика и речевое общение. In: Новое в зарубежной лингвистике, вып. 16. М. 1985, S. 217-237.
- Грехова И.П.**, Стихотворение как форма развития детской речи. М. 1998.
- Детская речь** (усвоение ребенком родного языка) программа курса. Составитель: С.Н. Цейтлин. СПб. 1996.
- Димитрова С.П.**, Речевое общение с детьми: коммуникация в условиях «неравноправности». In: Речевое общение в условиях языковой неоднородности. М. 2000. S. 76-91.
- Елагина М.Г.**, Возникновение активной речи в процессе сотрудничества со взрослым у детей раннего возраста. М. 1977.
- Ерофеева Т.И., Семенченко Н.Ю.**, Экспрессия в детской речи (на материале речи детей 2-5 лет). In: Детская речь и пути её совершенствования. Под ред. Н.Е. Богуславской. Свдловск 1989, S. 4-12.
- Зализняк А.А., Падучева Е.В.**, Предикаты пропозициональной установки в модальном контексте. In: Логический анализ языка: Проблемы интенциональных и прагматических контекстов. М. 1989. S. 92-115.
- Зализняк Анна А.**, Контролируемость ситуации в языке и в жизни. In: Логический анализ языка: Модели действия. М. 1992(6), S.138-145.
- Зализняк Анна А.**, Исследования по семантике предикатов внутреннего состояния. München 1992(a).
- Занадворова А.В.**, Отражение социальной дифференциации языка в языковой жизни малых социальных групп (на примере семьи). In: Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация. Рос. Академия наук. Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова. М. 2003, S. 277 – 340.
- Занадворова А.В.**, Речевое общение в малых социальных группах (на примере семьи). In: Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация. Рос. Академия наук. Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова. М. 2003, S. 381-402.
- Звегинцев В.А.**, Семасиология. М.1957.
- Золотова Г.А.**, Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М. 2003.
- Захарова А.В.**, Опыт лингвистического анализа словаря детской речи. Новосибирск 1975.
- Караулов Ю.Н.**, Русский язык и языковая личность. М. 1987.
- Кобозева Л.М., Лауфер Н.И.**, Семантика модальных предикатов долженствования. In: Логический анализ языка. Культурные концепты. М. 1989, S. 169-174.

- Колобова И.Н.**, Особенности ориентировки на словесный состав речи у дошкольников и младших школьников. М. 1975.
- Кольцова М.М.**, Ребенок учится говорить. М. 1979.
- Комлев Н. Г.**, Компоненты содержательной структуры слова. М. 2003.
- Корчак Я.**, Педагогическое наследие. М. 1991.
- Костомаров В. Г.**, Наш язык в действии. Очерки современной русской стилистики. М. 2005.
- Костылев А.О.**, Обращение в детской речи. In: Детская речь как предмет лингвистического изучения. Межвузовский сборник научных трудов ЛГПИ им. Герцена. Под ред. В.П. Проничева. Л. 1987. S. 69-75.
- Кочинашвили Н.**, К вопросу о взаимоотношении объективации и «эгоцентрической» речи в дошкольном возрасте. Тбилиси 1970.
- Краузе М.**, Выражение оценок в речи: уверенности и эмоции. In: Бюллетень Фонетического Фонда русского языка 6. Под ред. К. Саппок; Л. В. Бондарко. Бохум / СПб. 1997, S. 40-59.
- Краузе М., Овчинникова И.Г., Угланова И.А.** Развитие эпистемической модальности в онтогенезе: оценка уверенности – неуверенности детьми и взрослыми. In: Языковое сознание: содержание и функционирование. 13 Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов. М. 2000, S. 129-130.
- Краузе М., Угланова И.А.** Экспериментальное изучение эпистемической модальности: процедуры и результаты. In: Психолингвистика и проблемы детской речи. Отв. редактор С.Н. Цейтлин. Череповец 2000, S. 87-89.
- Краузе М., Люблинская В.В.**, Ответные реплики ребенка в диалоге со взрослыми: типы когерентности и интонационное оформление. In: Ребенок как партнер в диалоге. Отв. редактор С.Н. Цейтлин. СПб. 2001, S. 77-85.
- Краузе М.**, Модальные маркеры в речи детей: становление функции и системы. In: Детская речь как предмет лингвистического исследования. Материалы международной конференции. Санкт-Петербург, 31 мая – 2 июня 2004 / Отв. редактор С.Н. Цейтлин. СПб. 2004, S.136-139.
- Крысин Л.П.**, Социоллингвистические аспекты изучения современного русского языка. М. 1989.
- Кубрякова Е.С.**, Аналогия и формирование правил в детской речи. In: Детская речь: Лингвистический аспект. Под ред. С. Н. Цейтлин. СПб. 1992, S.5-14.
- Кузьмина Т.В., Столярова Э.И., Цейтлин С.Н.**, Речь русского ребенка. Звучащая хрестоматия. Приложение к Бюллетеню фонетического фонда русского языка. Санкт-Петербург – Бохум. 1994.
- Кузнецова Н.И., Полищук Г.Г.** Роль аудирования в распознавании интонационных различий. In: Синтаксис и интонация. II. Отв. Редактор Н.В. Черемисина. Уфа 1973, S. 120-130
- Кустова Г.Н.**, Некоторые проблемы анализа действий в терминах контроля. In: Логический анализ языка: Модели действия. М. 1992, S.145-150.
- Леви В.**, Нестандартный ребенок. М. 1992.

- Леонтьев А.А.**, Исследование грамматики // Основы теории речевой деятельности. М. 1974.
- Леонтьев А.А.**, Слово в речевой деятельности. М. 2003.
- Леонтьев А.Н.**, Психологические вопросы сознательности учения. «Известия АПН РСФСР. Вып. 7. Вопросы психологии понимания. Труды института психологии». М. 1946.
- Лепская Н.И.**, Освоение детьми способов глагольного действия: толкование и грамматическое оформление. In: Детская речь: проблемы и наблюдения. Межвузовский сборник научных трудов. Под.ред. С.Н. Цейтлин. Л. 1989, S. 75-83.
- Лепская Н.И.**, Язык ребенка. (Онтогенез речевой коммуникации.) М. 1997.
- Лихачев Д.С.**, Заметки о русском. М. 1981.
- Ломов А.М.** Типология русского предложения. Воронеж. 1994.
- Лубовский В.И.**, Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). М. 1978.
- Лурия А.Р.**, О патологии грамматических операций. In: „Изв. АПН РСФСР“ 1946.
- Лурия А.Р., Юдович Ф.Я.**, Речь и развитие психических процессов у ребенка. М. 1956.
- Лурия А.Р.**, Язык и сознание. М. 1979.
- Лурия А.Р.**, Основные проблемы нейролингвистики. М. 1975.
- Лурия А.Р.**, Травматическая афазия. М. 1947.
- Лурия А.Р.**, Высшие корковые функции человека. М. 1962.
- Люблинская В.Л., Жуков С.Я., Краузе М.**, Анализ интонационных характеристик ответных реплик в детской речи. In: Фонетика сегодня: актуальные проблемы и университетское образование. Тезисы докладов Международной конференции. Звенигород, 25-27 ноября 1998. М. 1998, S. 80-81.
- Маркова А.К.**, Психология усвоения языка как средства общения. М. 1974.
- Мельчук И.А.**, Опыт теории лингвистических моделей ‘Смысл-Текст’. М. 1999.
- Милютина М.Г.** Специфика конативных ситуаций в русском языке (природа конативной модальности) / М.Г.Милютина // Язык. Функции. Жизнь: сб. статей в честь профессора А.В.Бондарко / РГПУ им. А.И.Герцена, кафедра русского языка. – СПб., 2000. – С.90–97.
- Милютина М.Г.** Семантика конативности и потенциальная модальность: комплекс «попытка – результат» и его выражение в современном русском языке. – М.-Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2005.
- Мурашова О.В., Семушина В.А.**, Отрицание в детской речи. In.: Семантические категории в детской речи. Отв. ред. С.Н.Цейтлин. СПб. 2007, S. 138-160.

- Николаева Т.М.**, Лингвистическая демагогия. In: Прагматика и проблемы интенциональности. М. 1988, S.154-165.
- Николина Н.А.**, О способах воспроизведения детской речи в художественном тексте. In: Детская речь как предмет лингвистического изучения. Межвузовский сборник научных трудов ЛГПИ им. Герцена. Под ред. В.П. Проничева. Л. 1987, S. 146-155.
- Офицерова Е.А.**, Модальный оператор «нельзя» в активном и пассивном лексиконе ребенка. In.: Детская речь как предмет лингвистического исследования. Материалы международной конференции. Санкт-Петербург, 31 мая – 2 июня 2004 / Отв. Редактор С.Н. Цейтлин. СПб. 2004, S. 193-196.
- Офицерова Е.А.**, Усвоение детьми объективной (неэпистемической) модальности в русском языке. In.: Семантические категории в детской речи. Отв. ред. С.Н.Цейтлин. СПб. 2007, S. 99-137.
- Павлов В.Т., Ишмуратова А.Т., Омеляничик В.И.**, Модальная логика. Киев 1982.
- Падучева Е.В.**, Высказывание и его соотнесенность с действительностью. М.1985.
- Панфилов В.З.**, Категория модальности и ее роль в конституировании структуры предложения и суждения // Вопросы языкознания. 1977. N 4.
- Пелевин В.**, Священная книга оборотня. М. 2004.
- Пиаже Ж.**, Речь и мышление ребенка. М. 1932.
- Плунгян В.А., Рахилина Е.В.**, Заметки о контроле. In: Речь: восприятие и семантика. М. 1988, S. 40-48.
- Потебня, А.А.** Из записок по русской грамматике, т. I-II, М. 1958.
- Проект программы для наблюдения над развитием речи у детей.** Д-ра Б.П. Китермана. Составленный по поручению «Комиссии по изучению дхтского языка», состоящей при Педологической Секции Психоневрологического института. СПб. 1912.
- Пупынин Ю.А.**, Содержание и способы выражения субъектно-объектных отношений в процессе их усвоения ребенком. In: Детская речь как предмет лингвистического изучения. Межвузовский сборник научных трудов ЛГПИ им. Герцена. Под ред. В.П. Проничева. Л. 1987, S. 55-62.
- Радзиховская В.К.**, Из наблюдений над семантической структурой слов в детской речи. (На материале речи ребенка до 3 лет). In: Детская речь как предмет лингвистического изучения. Межвузовский сборник научных трудов ЛГПИ им. Герцена. Под ред. В.П. Проничева. Л. 1987, S. 98-106.
- Радзиховская В.К., Саенкова Н.А., Кирьянов А.П.**, Методические принципиальные аспекты изучения детской речи. Проблемы детской речи. СПб. 1994.
- Русская грамматика.** М. 1980.
- Русский язык.** Энциклопедия. Гл.ред. Ю.Н. Караулов. М. 1997.
- Русский язык в его функционировании.** Коммуникативно-прагматический аспект. М. 1993.

- Русская речь в системе «CHILDES».** Методические рекомендации по сбору и представлению данных спонтанной речи для студентов гуманитарных специальностей. СПб. 1995.
- Серль Дж., Что такое речевой акт? In: Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. М. 1986 (6), S.151-169.
- Санников В.З.,** Русский синтаксис в семантико-прагматическом пространстве. М. 2008.
- Семантические категории в детской речи.** Отв. ред. С.Н. Цейтлин. СПб. 2007.
- Слинин Я.А.,** Теория модальностей в современной логике // Логическая семантика и модальная логика. М. 1967, S. 119-147.
- Словарь детских словообразовательных инноваций.** In: Specimina Philologiae Slavicae. Hrsg. Gerd Freidhof, Peter Kosta et.al., Bd 132. München 2001.
- Степанов Ю.С.,** В поисках прагматики (проблема субъекта). ИАН СЛЯ. 1981. Т 40. № 4.
- Степанов Ю.С.,** В трехмерном пространстве языка. М. 1985.
- Степанов Ю.С.,** Концепт «причина» и два подхода к анализу языка – логический и сублогический. In: Логический анализ языка. Культурные концепты. М. 1991. S. 5-14.
- Столярова И. В.,** Выражение субъективно-модальных отношений в детской речи. In: Детская речь: Лингвистический аспект. Под ред. С. Н. Цейтлин. СПб. 1992, S.86-95.
- Теория функциональной грамматики.** Темпоральность. Модальность. Под ред. А.В. Бондарко. Л. 1990.
- Труб В.М.** О функционировании правил семантической интерпретации конструкций с адвербиальным предикативом *нельзя* // Труды международного семинара “Диалог’2000”. Москва (Протвино) 2000.
- Труб В.М.** О влиянии типов видовых противопоставлений подчиненного предиката на семантическую интерпретацию конструкций с предикативом *нельзя* // Труды международного семинара “Диалог’2001”. Москва (Аксаково) 2001.
- Труб В.М.** О функционировании правил семантической интерпретации конструкций с адвербиальным предикатом *нельзя* // Труды международного семинара “Диалог’2002”. Москва 2002.
- Формановская Н.И.,** Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М. 2007.
- Фрумкина Р.М.,** «Теории среднего уровня» в современной лингвистике // Вопросы языкознания. 1996. № 2. S. 55-67.
- Фрумкина Р.М.,** Вокруг детской речи: методологические размышления. In: Известия академии наук. Серия литературы и языка. Гл. ред. В.М. Гадцук. Т. 60, номер 2. 2001 март-апрель, С. 33-39.
- Фрумкина Р.М.,** Психолингвистика: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М. 2003.

Харченко В.К., Семантика слова в детской речи: проблемы и наблюдения. In: Детская речь как предмет лингвистического изучения. Межвузовский сборник научных трудов ЛГПИ им. Герцена. Под ред. В.П. Проничева. Л. 1987, S. 23-34.

Чвани К.В., Грамматика слова «должен»: словарные статьи как функции теории. In: Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 15. М. 1985, S. 50-80.

Человеческий фактор в языке: Коммуникативность, модальность. дейк-сис. М. 1992.

Чрелашвили Н.В., Психологическая природа возникновения речи в онто-генезе. Тбилиси 1966.

Чуковский К., От двух до пяти. Собрание сочинений в шести томах. Т. 1, М. 1965. S. 335-725.

Шанский Н.М., Тихонов А.Н., Современный русский язык. М. 1987.

Шатуновский И.Б., Пропозициональные установки: воля и желание. In: Логический анализ языка: проблемы интенциональных и прагматических контекстов. М. 1989, S. 155-185.

Шатуновский И.Б., Семантика предложения и нереферентные слова. М. 1996.

Шатуновский И.Б., Речевые акты разрешения и запрещения в русском языке. In: Логический анализ языка. Языки этики. М. 2000.

Шахнарович А.М., Юрьева Н.М., Леонтьев А.А., Психолингвистиче-ский анализ семантики и грамматики: на материале онтогенеза речи. М. 1990.

Шахнарович А.М., Юрьева Н.М., Онтогенез речевого общения: от си-туативной речи к контекстной. In: Речевое общение в условиях языковой неоднородности. М. 2000. S. 92-118.

Швец В.М., Усвоение ребенком эпистемической модальности. In: Детская речь как предмет лингвистического исследования. Материалы междуна-родной конференции. Санкт-Петербург, 31 мая – 2 июня 2004 / Отв. Редак-тор С.Н. Цейтлин. СПб. 2004. S. 294-297.

Швец В.М., Усвоение ребенком эпистемической модальности. Dissertation 2004.

Швец В. М. Субъективная (эпистемическая) модальность и ее выражение в детской речи. In.: Семантические категории в детской речи. Отв. ред. С.Н.Цейтлин. СПб. 2007, S. 161-180.

Шмелев А.Д., Очерки по семасиологии русского языка. М. 2003.

Щерба Л.В., Языковая система и речевая деятельность. Л. 1974.

Юрченко В.С., Предложение и слово (проблемы их соотношения) // Фило-логические науки. 1996. № 2. S.50-60.

Ядэшко В.И., Развитие речи детей от 3-5 лет. М. 1966.

Яковлева Е.С., Фрагменты русской языковой картины мира. М.1994.

Якубинский Л.П., О диалогической речи. In: Избранные работы. Язык и его функционирование. М. 1986. S. 17-58.

- Adamzik, K.**, Zum primärsprachlichen Erwerb der deutschen Modalverben. In: G.Heintz / P.Schmitter Hrsg. *Collectanea Philologica*, Festschrift für Helmut Gipper zum 65. Geburtstag, Bd. 1, Baden-Baden 1985, S. 15-37.
- Anders, K.**, Von Worten zur Syntax: Spracherwerb im Dialog. *Materialien aus Bildungsforschung* 21. Berlin: Max-Planck-Institut 1982.
- Bartsch, K., & Wellmann, H. M.** Young children reasoning about beliefs. *Cognition* 30, 1988, S. 239-277.
- Bartsch, K., & Wellmann, H. M.** Three-year-old understand belief. A reply to Perner. *Cognition* 33, 1989, S. 321-326
- Bartsch, K., & Wellmann, H. M.** Children talk about mind. New York 1995.
- Bassaano, D.**, Functional and formal constraints on the emergence of epistemic modality: a longitudinal study on French. *First Language* 16, 1996, S. 77-113.
- Bascelli, E., & Barbieri, M. S.**, Italian children's understanding of the epistemic and deontic modal verbs *dovere* (must) and *potere* (may). In: *Journal of Child Language*. 29. 2002, S. 87-107.
- Bastian, T.**, Der unerhörte Ruf. Frankfurt / Main 1981.
- Baudouin de Courtenay, J.A.**, *Spostrzeżenia nad językiem dziecka*. – Wrocław 1974.
- Becker, T.**, Analogie und morphologische Theorie. München 1990.
- Bellugi, U.**, The acquisition of negation. Harvard University. 1967. (Unveröffentlichte Diss.)
- Bernstein, B.**, Studien zur sprachlichen Sozialisation. In: *Sprache und Lernen*. Düsseldorf 1973 (2).
- Besters-Dilger, J.**, Modalität und Negation (am Beispiel des Russischen). *Wiener Slavistisches Jahrbuch* 42. 1996; S. 7-31.
- Bates, E. & MacWhinney, B.** A functionalist approach to the acquisition of grammar. In: E.Ochs, B.Schiffelin (Hrsg.), *Developmental Pragmatics*. London: Academic Press, 1979, S. 167-211.
- Bates, E. & MacWhinney, B.** Functionalism and the competition model. In: B. MacWhinney, E. Bates (Hrsg.), *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*. Cambridge et.al.: Cambridge University Press, 1989, S. 3-73.
- Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes**. Hrsg. Ethenakis, W. E. et.al., München 1985.
- Bodouin de Courtenay, J.** *Spostrzeżenia nad językiem dziecka*. Wybór i opracowanie M. Chmura-Klektowa. Wrocław 1974.
- Bowerman, M.**, The acquisition of word meaning: An investigation into some current conflicts. In: N. Waterson & c. Snow (Eds.), *Development of communication*. New York 1978, S.263-287.
- Brose, K.**, Sprachspiel und Kindersprache. Frankfurt / Main 1985.
- Broun, R. / Bellugi, U.**, Three processes in the child's acquisition of syntax. In: *Harvard Educ. Rev.* 34. 1964, S. 133-151.
- Broun, R. / Bellugi, U.**, Die Prozesse des Erwerbs der Syntax beim Kind. In: *Sprachentwicklungspsychologie*. Hrsg. Bühler, H. und Mühle, G., Weinheim 1974. 1a, S. 186-208.

- Broun, R. / Fraser, C.,** The acquisition of syntax. In: C.N. Cofer und B.S. Musgrave (Hrsg.), Verbal behaviour and learning. Problems and processes. New York, 1963, S. 158-197.
- Brown, R.,** The Development of wh-questions in Child Speech. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 7, 1968, S. 279-290.
- Brown, R.** A first language: The early stages. Cambridge, MA: Harvard University Press 1973.
- Brünner, G. / Redder, A.,** Studien zur Verwendung der Modalverben. Tübingen 1983.
- Carnap, R.,** Der logische Aufbau der Welt. Scheinprobleme in der Philosophie. Hamburg 1961.
- Chomsky, C.,** The acquisition of syntax in children from 5 to 10. Cambridge 1969.
- Coates, J.,** The acquisition of the meanings of modality in children aged eight and twelve. In: Journal of Child Language. 15. 1988, S. 425-434.
- Cron-Böngeler, U. / Leupold, S.,** Kommentar zum Sinnbereich 21: Willensäuberungen. In: H. Gipper (Hrsg.), Kinder unterwegs zur Sprache. Düsseldorf 1985, S. 248-258.
- Cystal, D., Fletcher, P., Garman, M.,** The Grammatical Analysis of Language Disability. A Procedure for Assessment and Remediation. London 1976.
- Demetras, M. J., Nolan Post, K. & Snow, C. E.,** Feedback to first language learners: the role of repetitions and clarification questions. In: Journal of Child Language 13. 1986, S. 275-292.
- Diesch, E.,** Sprachliche Indikatoren kognitiver Regulationsprozesse. Opladen 1988.
- Dittmar, N.,** Fremdspracherwerb im sozialen Kontext. Das Erlernen von Modalverben – eine lexikalisch-semantische Analyse. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 33. 1979, S. 84-103.
- Doitchinov S.,** „Es kann sein, daß der Junge ins Haus gegangen ist“ – Zum Erstspracherwerb von „können“ in epistemischer Lesart. In: R. Müller, M. Reis (Hrsg.), Modalität und Modalverben im Deutschen. Hamburg 2001. S. 111-134.
- Doitchinov S.,** Modalverben in der Kindersprache. Kognitive und linguistische Voraussetzungen für den Erwerb von epistemischem *können*. Berlin 2007.
- Ehrich, V.** Modalverben in der frühen Kindersprache – grammatische und kognitive Voraussetzungen des Erwerbs epistemischer Lesearten. In: Letnes, O. & Vater, H. (Hrsg.), Modalität und Übersetzung. Trier 2004, S. 119-149.
- Elsen, H.,** Ansätze zu einer funktionalistisch-kognitiven Grammatik: Konsequenzen aus Regularitäten des Erstspracherwerbs. Tübingen 1999.
- Engel, D., Cohen, R., Kelter, S. und List, G.,** Aphatische Rede – stereotyp oder kommunikativ? In: G. Peuser (Hrsg.), Studien zur Sprachtherapie. München 1979. S.105-121.
- Engel, E.L., Stockert, T.R.,** „Ausländischer Akzent“ bei Aphasie: eine Fallbeschreibung. In: G. Peuser (Hrsg.), Interdisziplinäre Aspekte der Aphasieforschung. Festschrift für Anton Leischner. Köln 1976, S. 41-48.

- Engelkamp, J.**, Psycholinguistik. München 1974.
- Felix, S.**, Natürliche Zweisprachigkeit. Kiel. (i. Vorbereitung)
- Flavell, J. H., Miller, P. & Miller, S.** Cognitive development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall 1993.
- Fletcher, P.**, The development of the verb phrase. In: P. Fletcher, M. Garman (Hrsg.), Language acquisition. Cambridge 1979. S 261-284.
- Ehrich, V.** Modalverben in der frühen Kindersprache – grammatische und kognitive Voraussetzungen des Erwerbs epistemischer Lesarten. In Letnes, O. & H. Vater (eds.) Modalität und Übersetzung. Trier 2004.
- Green, M.G.**, The developmental relation between cognitive stage and the comprehension of speaker uncertainty. Child Development 50, 1979. S. 666-674.
- Giesen, H.**, Transpositionsverhalten und Verbalisation bei Kindern im Vorschulalter. Marburg a. d. Lahn 1969.
- Girke, W.** Die implizite Negation: Zur Problematik verdeckter Kategorien. In: Slavistische Beiträge. Band 434. München 2004, S.59-96.
- Gheorgov, I.A.**, Ein Beitrag zur grammatischen Entwicklung der Kindersprache. Leipzig 1908.
- Goeppert, H.C., Goeppert, S.**, Sprache und Psychoanalyse. Reinbek b. Hamburg 1973.
- Grimm, H.**, Strukturanalytische Untersuchung der Kindersprache. Bern 1973.
- Habermas, J.**, Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas/Luhmann. Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemtheorie? Frankfurt 1971, S. 101-141.
- Hansen, B.**, Das slavische Modalauxiliar. Semantik und Grammatikalisierung im Russischen, Polnischen, Serbischen/Kroatischen und Altkirchenslavischen. München 2001.
- Hatfield, F. M.**, Aphasiebehandlung: Methoden und Ansichten. In: G. Peuser (Hrsg.) Studien zur Sprachtherapie. München 1979, S. 395-427.
- Herder, J. G.**, Sämtliche Werke, Band 5; Hildesheim. 1967.
- Hermodsson, L.**, Sprache und Isolierung. Über Kaspar Hauser und andere von der Gesellschaft ausgeschlossene Kinder. In: B.von Narr und H. Wittje (Hrsg.), Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Tübingen 1986, S. 115-128.
- Hirst, W., Weil, J.**, Acquisition of epistemic and deontic meaning of modals. In: Journal of Child Language. 9. 1982, S. 659-666.
- Hirsch-Pasek, K., Treimann, R. & Schneiderman, M.**: Brown & Hanlon revisited: mothers' sensitivity to ungrammatical forms. In: Journal of Child Language 11. 1984, S. 269-286.
- Hofmann, G.**, Zum Verständnis epistemischer Modalausdrücke im Kindergartenalter. (= Arbeitspapier des Institutes für Sprachwissenschaft № 1). Köln 1986.
- Holtz, A.**, Kindersprache. Hinterdenkental 1989.
- Hopper, P.J.**, Emergent Grammar. In: M. Tomasello (Hrsg.), The New Psychology of Language. Mahwah, NJ and London: Erlbaum Associates, 1998, 155-176.

- Jakobson, R.**, Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Uppsala. 1941.
- Jakobson, R.**, Der grammatische Aufbau der Kindersprache. Düsseldorf 1977.
- Kaltenbacher, E.**, Strategien beim frühkindlichen Syntaxerwerb. Tübingen 1990.
- Kegel, G.**, Die Epochen der Sprachentwicklung (nach Clara und William Stern). In: F. Winterling (Hrsg.) Spracherwerb – Kindersprache. Frankfurt / Main 1978, S.35-39.
- Klein, W.** Kindersprache. Göttingen 1989.
- Kleist, Heinrich von.**, Sämtliche Werke und Briefe. Band 2. München 1985.
- Klima, E.S., Bellugi, U.**, Synthetic regularities in the speech of children. In: J. Lyon und R. Wales (Hrsg.), Psycholinguistic papers Edinburgh. 1966, S.183-207.
- Kocian-Sigert, S.**, Untersuchung zur Syntax bei Aphasie. Aachen 1988.
- Kotten, A.**, Verbale Umwegeleistungen bei Aphasikern. In: G. Peuser (Hrsg.), Studien zur Sprachtherapie. München 1979, S. 147-164.
- Kratzer, A.**, Was *können* und *müssen* bedeuten können müssen. In Linguistische Berichte 42. 1976, S.1-28.
- Kratzer, A.**, The Notional Category of Modality. In: H.J. Eikmeyer und H. Rieser (Eds.), Words, World and Contexts. New Approach in Words Semantics. Berlin, New York 1981, S. 38-74.
- Kratzer, A.**, Modality. In: A. v. Stechow und D. Wunderlich (Hrsg.), Semantik. Ein Internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Berlin, New York 1991, S. 639-650.
- Krause, M.**, Zum Ausdruck von Gewißheit-Ungewißheit im Russischen. In: H. Dippong (Hrsg.), Linguistische Beiträge zur Slavistik aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. III. München 1995, S. 105-116.
- Krause, M.**, Internationale Bedeutung vs. Äußerungsbedeutung: zum Problem der semantischen Invarianz von Modalwörtern. In: F. Schindler (Hrsg.), Linguistische Beiträge zur Slavistik aus Deutschland, Österreich und Schweiz. IV. München 1996, S. 141-159.
- Krause, M.**, Epistemische Modalität und Sprechereinstellung im Serbokroatischen. In: U. Doleschal, E. Hoffmann (Hrsg.), Linguistische Beiträge zur Slavistik aus Deutschland, Österreich und Schweiz. IV. München 1999, S. 89-108.
- Krause, M.**, Zum kommunikativen Status von Wiederholungen im frühen Mutter-Kind-Dialog (am Material des Russischen). In: T. Anstatt, R. Meyer, E. Seitz (Hrsg.), Linguistische Beiträge zur Slavistik aus Deutschland, Österreich und Schweiz. VII. München 1999, S. 167-182.
- Krause, M.**, Epistemische Modalität in der Sprachentwicklung (am Beispiel des Russischen). In: H. Kusse (Hrsg.), Slavische Sprachwissenschaft und Interdisziplinarität 5. München 1999, S. 111-128.
- Krause, M., Ovčinnikova I., Uglanova I.**, Gewiss? Ungewiss? Zur Entwicklung des Verständnisses der epistemischen Modalität bei russischen Jungen und

- Mädchen. In: J. van Leeuwen-Turnovcová, K. Wullenweber, U. Doleschal, F. Schindler (Hrsg.), *Gender-Forschung in der Slawistik*. Wien 2002, S. 95-106.
- Krause, M.**, Epistemische Modalität. Zur Interaktion lexikalischer und prosodischer Marker (am Material des Russischen und Bosnisch-Kroatisch-Serbischen). Wiesbaden 2007.
- Kuczaj, S.A., & Maratsos, M. P.**, What children *can* say before they *will*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 1975, S. 87-111.
- Kuczaj, S.A.**, Old and New Forms, Old and New Meanings: the Form-Function Hypothesis Revisited. Paper presented at the Society for Research in Child Development. New Orleans 1977, S. 386-387.
- Lampl, E.**, *Methodisches Credo*. Wien 2005(a).
- Lampl, E., Eisl, M., Faistauer, R., Fischer, G., Jenko, E., Kinda-Berlakovich, A.Z., Mehlmauer-Larcher, B., Veegh, M.**, Fachdidaktik im Fremdsprachenunterricht, in: Alois Ecker (Hrg.), *Fachdidaktik im Aufbruch. Zur Situation der Lehramtsstudien an der Universität Wien*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 2005(b), S. 226 – 266.
- Lange, D.**, Natürliche Zweitsprachigkeit: Eine Fallstudie zum Erwerb der Negation, Arbeitspapiere zum Spracherwerb Nr. 9, Englisch Seminar der Universität Kiel. 1975.
- Leischner, A.**, Über die Aphasie der Mehrsprachigen. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*. Berlin 1948, Nr. 180, S. 731-775.
- Ligara, B.**, *Polskie czasowniki modalne i ich francuskie ekwivalenty tłumaczeniowe*. Kraków 1997.
- Linke, D.**, Zur Therapie polyglotter Aphasiker. In: G. Peuser (Hrsg.) *Studien zur Sprachtherapie*. München 1979.
- Lorenzer, A.**, Über den Gegenstand der Psychoanalyse oder: Sprache und Interaktion. Frankfurt a. M., 1973.
- Lyons, J.**, *Semantics 1/2*. Cambridge 1977.
- MacWhinney, B., & Snow, C.** The child language data exchange system. *Journal of Child Language* 12. 1985, S. 271-296.
- MacWhinney, B., & Snow, C.** The child language data exchange system: An update. *Journal of Child Language* 17. 1990, S. 457-472.
- MacWhinney, B.**, *The CHILDES Project: Tools for Analysing Talk*. Hillsdale, New Jersey, Hove, London 1991.
- Marshall, J.**, Disorders in the expression of language. In: J. Morton & J. Marshall (eds.) *Psycholinguistics Series 1. Developmental and Pathological*. Ithaca, NY 1977.
- Marten, R.**, Methodologie der Wahrheit. In: Dittmann, J., Marten, R., Schecker, M., *Gegenstand und Wahrheit*. Tübingen 1976.
- Martens, K.**, *Sprachliche Kommunikation in der Familie*. Kronberg / Ts. 1974.
- McNeill, D.**, Die Erschaffung der Sprache beim Kind. In: H. Bühler und G. Mühle (Hrsg.), *Sprachentwicklungspsychologie*. Weinheim 1974; 1a, S. 117-136.

- McNeill, D.**, Der Spracherwerb, Psycholinguistische Untersuchungen, Bd.40, Düsseldorf 1974.
- Morris, Ch.**, Signs, Language and Behavior. N.Y.1947.
- Mössner, A, Pilch, H.**, Phonematisch-syntaktische Aphasie. Ein Sonderfall motorischer Aphasie bei einer zweisprachigen Patientin. *Folia Linguistica* 5, Berlin 1971, S. 394-409.
- Neisser, U.**, Kognitive Psychologie. Stuttgart 1974.
- Nisbett R.E., Krantz D.H., Jepson Ch., Kunda Z.**, The use of statistical heuristics in everyday inductive reasoning. In: Nisbett R.E. (ed.) *Rules for Reasoning* 15-54; Hillsdale u.a. 1993.
- Noveck, I.A., S. Ho & M. Sera**, Children's understanding of epistemic modals. *Journal of Child Language* 23, 1996, S. 621-643.
- Ogden, C.K., Richards, I.A.**, The meaning of meaning. A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism. 10-th ed. London 1960.
- Oksaar, E.**, Zum Spracherwerb des Kindes in zweisprachiger Umgebung. *Folia Linguistica* IV: 330-358; Berlin 1973.
- Oksaar, E.**, Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik. Stuttgart 1977.
- Oksaar, E.**, Zum Stand der Dialogforschung, insbesondere im Bereich der Kindersprachforschung. In: Boueke D. & W. Klein (Hrsg.) *Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern*. Tübingen. 1983, S. 9-27.
- Oksaar, E.**, Grüßen, Bitten und Danken bei zweisprachigen Kindern zum Erwerb der interaktionalen Kompetenz in Eltern-Kind-Interaktion. In: E. Oksaar (Hrsg.). *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*, Tübingen 1987, S. 184-216.
- Pauser, G.** Aphasie. Eine Einführung in die Patholinguistik. München 1978.
- Panse, F., Kandler, G., Leischner, A.**, Klinische und sprachwissenschaftliche Untersuchungen zum Agrammatismus. Stuttgart 1952.
- Pfandl, H.**, Zum Recycling von Fertigteilen aus dem Sprachgedächtnis. In: *Moderne Sprachen* 44, 2000, S. 16-34.
- Piaget, J., Inhelder, B.**, The Origin of the Idea of Chance in Children. New York 1951&75.
- Piaget, J.**, Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf 1972.
- Plank, F.**, Die Rolle der grammatischen Komplexität in der Aphasietherapie. In: G. Peuser (Hrsg.). *Studien zur Sprachtherapie*. München 1979, S. 55-88.
- Ramge, H.**, Spracherwerb. Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes. Tübingen 1973.
- Ramge, H.**, Der Erwerb dialogischer Handlungsfähigkeiten aus der Sicht der Linguistik. In: Boueke D. & W. Klein (Hrsg.), 1983, S. 29-43.
- Ramge, H.**, Quantitative Beobachtungen zur Ontogenese der Modalverben im Deutschen. In: E. Oksaar (Hrsg.). *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*, Tübingen 1987, S. 127-157.
- Reimann, B.**, Die frühe Kindersprache. Neuwied 1996.

- Ronneberger-Sibold, E.**, Sprachverwendung – Sprachsystem. Ökonomie und Wandel. Tübingen 1980.
- Ruke-Dravina, V.**, Zur Sprachentwicklung bei Kleinkindern: Beitrag auf der Grundlage lettischen Sprachmaterials. I. Syntax, Slaviska Institutionen vid Lunds Universitet, Lund 1963.
- Ruke-Dravina, V.**, Mehrsprachigkeit im Vorschulalter. Gleerup/Lund 1967.
- Rytel D.**, Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim. Wrocław 1982.
- Sascha, F.**, Die ersten Phasen des deutschen Zweitsprachenerwerbs. In: G. Drachman (Hrsg.), Salzburger Beiträge zur Linguistik . Band 2, Tübingen 1976, S. 61-72.
- Schmidt-Knaebel, S.**, Schizophrene Sprache in Monolog und Dialog. Hamburg 1983.
- Shatz, M., H.M. Wellman & S. Silber**, The acquisition of mental verbs: a systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition* 14, 1983, S. 301-321.
- Shatz, M. & S.A. Wilcox**, Constraints on the acquisition of English modals. In: S. Gelman & J. Dyrenes (Hrsg.), *Perspectives on Language and Thought*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press. 1991, S. 319-353.
- Slobin, D.I.**, Universalien der grammatischen Entwicklung bei Kindern. In: H. Bühler und G. Mühle (Hrsg.), *Sprachentwicklungspsychologie*. Weinheim 1974; 1a; S. 137-150.
- Smoczyńska, M.**, The acquisition of Polish modal verbs. In: N. Dittmar, A. Reich (Hrsg.), *Modality in Language Acquisition*. Berlin 1993, S. 145-169.
- Steiner, Marion J.**, Sprechen und Schweigen aus entwicklungspsychologischer und psychoanalytischer Sicht. Zürich 1983.
- Stephany, U.**, The Development of Modality in Language Acquisition. Institut für Sprachwissenschaft Köln, Arbeitspapier 43. 1983.
- Stephany, U.**, Aspekt, Tempus und Modalität. Zur Entwicklung der Verbalgrammatik in der neugriechischen Kindersprache. Tübingen 1985.
- Stephany, U.**, Modality. In: P. Fletcher, M. Gunnar (Hrsg.) *Language acquisition*. Cambridge 1986, S. 275-399.
- Stephany, U.**, Modality in first language acquisition. In: N. Dittmar, A. Reich (Hrsg.) *Modality in Language Acquisition*. Berlin, New York 1993, S. 133-144.
- Stephany, U.**, Function and form of modality in first and second language acquisition. In: A. Ramat, G.C. Galea (Hrsg.) *From Pragmatic to Syntax. Modality in 2. Language Acquisition*. Tübingen: Narr (= Tübinger Beiträge zur Linguistik; 405) 1995, 105-120.
- Stern, W.**, Methodensammlung zur Intelligenzprüfung. Leipzig 1920.
- Stern, C., Stern, W.**, Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung (Unveränderter Nachdruck der 4. Auflage, Leipzig 1928). Darmstadt 1965.
- Szgun, G.**, Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung. München ⁵1993.

- Szuman, S.**, Funkcje słowa i pojęcia *musieć* w rozwoju jednego dziecka. In: E. Frydman & I. Kaltenberg (eds.), Problemy kultury i wychowania. Zbiór studiów. Warszawa 1963, 417-486
- Szuman, S.**, Kształtowanie się wyobrażeń i pojęć o uczeniu się i umieniu. „Przegląd psychologiczny“ 1965, 9, 3-34
- Szuman, S.**, O rozwoju języka i myślenia dziecka. Warszawa 1968.
- Trefz-Winter, E.**, Kommunikation in der Familie. Stuttgart 1975.
- Tsvetkova, L.S., Glozman, J.M.**, A neurolinguistic analysis of expressive agrammatism in different forms of aphasia. *Linguistics* 154/155. 1975, S. 61-76.
- Vendler, Z.**, Verbs an Times. In: *The Philosophical Review*, vol. 66, No. 2 (Apr., 1957), S. 143-160.
- Wagner, K. R.**, Die großen deutschen Kindersprachkorpora und die internationale Datenbank CHILDES. In: K. R. Wagner (Hrsg.) *Kindersprachstatistik*. Essen 1992, S. 81-124.
- Weber, U.**, Kognitive und kommunikative Aspekte der Sprachentwicklung. Düsseldorf 1975.
- Weber, U.**, Probleme der Interpretation und Bewertung sprachlicher Äußerungen. In: G. Drachman (Hrsg.), *Salzburger Beiträge zur Linguistik*. Band 2. Tübingen 1976, S. 357 – 369.
- Weidner A.**, Die russischen Übersetzungsäquivalente der deutschen Modalverben. Versuch einer logisch-semantischen Charakterisierung. München 1986.
- Weigl, E.**, Neuropsychologie und Linguistik: Themen gemeinsamer Untersuchungen. Probleme und Ergebnisse der Psychologie. 43. Berlin 1972, S. 5-20.
- Weiss, D.**, Polsko-niemieckie paralele w zakresie czasowników modalnych (na tle innych języków słowiańskich). München, 1987c, S. 131-156.
- Wierzbicka, A.**, The semantics of modality. *Folia Linguistica* 21/1, 1987, S. 25-43.
- Wells, G.**, Learning and using the auxiliary verbs in English. In: V. Lee (Hrsg.) *Cognitive Development: Language and Thinking from Birth to Adolescence*. London: Croom Helm 1979, S. 250-270.
- Wells, G.**, *Language Acquisition in the Preschool Years*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press 1985.
- Wienold, G.**, Die Erlernbarkeit der Sprachen. Eine einführende Darstellung des Zweitspracherwerbs. München 1973.
- Winterling, F.**, Kinder sprechen. In: F. Winterling (Hrsg.) *Spracherwerb – Kindersprache*. Frankfurt / Main 1978, S.58-74.
- Wittgenstein, L.**, Über Gewissheit. Frankfurt/M. 1969/97.
- Wode, H.**, Natürliche Zweitsprachigkeit: Probleme, Aufgaben, Perspektiven. In: *Linguistische Berichte* 32(a). Hamburg 1974, S. 15-36.
- Wode, H.**, Der Erwerb von Fragestrukturen in der Kindersprache. In: Drachman, Gaberell (Hrsg.) *Salzburger Beiträge zur Linguistik*. Band 2; Tübingen 1976, S.101- 112.
- Wunderlich, D.**, Modalverben im Diskurs und im System. In: I. Rosengren (Hrsg.): *Sprache und Pragmatik*. Lund 1981, S. 11-53.

8. Anhang

Dieser Anhang fasst das von mir gesammelte empirische Sprachmaterial zusammen, unabhängig davon, ob es in der vorliegenden Arbeit benutzt wurde. Der größte Teil der von mir in einem Zeitraum von fünf Jahren gesammelten Beispiele, sind solche, welche man als Fälle des Ausdrucks Möglichkeit/Unmöglichkeit differenzieren kann¹. Mein Korpus enthält auch viele Kontexte mit anderen Modalbedeutungen und auch einzelne Sprachphänomene, die meinem Thema mehr oder weniger nahe stehen und deswegen meine Aufmerksamkeit auf sich gezogen haben². Manche habe ich für die Unterstützung dieser Arbeit selbst verwendet, die meisten habe ich angefügt, um anderen Wissenschaftlern, die sich ebenfalls mit Thema Modalität oder verwandten Forschungsbereichen beschäftigen, die Möglichkeit zu geben, auf diese Beispiele lebendiger russischer Kindersprache zurückzugreifen.

Da es sich um eine reine Beispielsammlung handelt, ist der gesamte folgende Text verständlicherweise russisch. Die Stellen, derentwegen die Beispiele in den Korpus aufgenommen wurden, sind durch Hervorhebung gekennzeichnet, oder aber den Beispielen sind entsprechend erklärende, metasprachliche Kommentare beigelegt.

Саломея (3, 5); Данила С. (3,5):

1) (плачет с утра)

С. – **Не хочу я ...**

Вз. – – Ну, чего-чего ты не хочешь?

С. – **А я сама не знаю.**

2) Вз. – **Слезай с забора!**

Данила С. – **Я не могу.** (На самом деле может, но не хочет.)

Вз. – **А зачем забирался туда.**

¹ Über die Prinzipien, nach denen die Beispiele von mir ausgewählt wurden (sowohl zur reinen Aufzeichnen als auch zur Analyse) s. im Vorwort.

² Außer Beispielen mit den Modalbedeutungen Möglichkeit/Unmöglichkeit finden sich hier auch Aussagen mit den Lexemen *хотеть*, *нужно/надо*, *должен*, *давай*, *почти* mit mentalen Verben, temporalen Adverbien, Komparativ und Lexik, die Farben bezeichnet, ferner Fälle der Verwendung von Konjunktiv und Imperativkonstruktionen (darunter in der Funktion des Verbots). Sehr selten sind Beispiele, in denen die Kinder falsche Aspektformen bilden. Falschen Aspektgebrauch habe ich im Laufe meiner Beobachtungen sowohl bei „rein russischen“ Kindern, als auch bei Salome, die zweisprachig aufwuchs, höchst selten festgestellt. Auf diese Sprachphänomene habe ich immer sehr geachtet, weil mehrere westliche Kollegen sich dafür interessiert und mir oft die Frage gestellt haben, ob russische Kinder beim Spracherwerb Aspektfehler machen. Dass solche auch bei Salome kaum zu beobachten waren, ist ein deutliches Anzeichen dafür, dass sie die russische Sprache auf muttersprachlichem Niveau beherrscht.

Саломея (3, 9):

- 3) С. – *Это настоящий котенок?*
Вз. – *Да.*
С. – *Тогда он должен всегда говорить «Мяу».*
- 4) С. – *Все равно не знаю когда пойдем.*
- 5) (читаем)
Вз. – *Это интереснее?*
С. – *Может быть...*
- 6) С. – *Может, она туда упала, может быть.*
- 7) С. – *Я почти упала в кровать.*
- 8) С. – *Почему нужно, надо подрасти.*
- 9) С. – *Если хочешь быть красивой, тогда ешь яблоку. Тогда нужно есть яблоко.*
- 10) С. – *Она (Баба-Яга) еще не уйдет.* (Вместо – она еще не ушла бы.)
- 11) С. – *Хлеб похож на ежика.*
Вз. – *Правда.*
С. – *Ты «правда» сказала вместо «правильно».*

Саломея (4,5); Маша (4,10); Даша В. (6,10); Данила К. (3,11):

- 12) С. – *А почему он (поросенок) не ест?*
Вз. – *Устал сидеть не может.*
С. – (поросенку) *Вот. Можешь так посидеть.*
- 13) Вз. – *Что ты хочешь на завтрак?*
С. – *Ну, конечно, картошку.* (Ответ без хочешь.)
- 14) С. – *Бабушка Оля, ты хочешь вставать?*
- 15) С. – *Я думаю, Маша умеет лучше плавать, потому что у нее быстрее был круг.* (Имеет в виду, что Маше раньше купили надувной круг.)
- 16) М. – *Саломея, можно я заберу эту лейку с собой?*

- 17) С. – *Я пить хочу.*
- 18) С. – *А Хрюша (плюшевый поросёнок) что **хочет** на завтрак?*
- 19) Вз. – *С кем играть?*
С. – *С моими подружками, **конечно**.*
- 20) Д. – ***Можно** поест у вас рыбку?*
С. – *Конечно, **можно**.*
- 21) С. – ***Дашь** мне что-нибудь, чтобы вытирать руки?*
- 22) С. – *Видишь, как ты **можешь** ее понести.*
- 23) Д. – ***Люблю**, чтобы баба Оля не болела.*
- 24) С. – *Я моей бабе Хилит **не могу** сказать. Она ничего не поймет.*
- 25) М. – *Пусть она (таблетка) немножко растает, тогда **можно** пить.*
- 26) М. – *Таблетка растает и **можно** будет пить.*
- 27) С. – *Мне **нужно** сначала скушать репу. Потом будем ехать.*
- 28) М. – *И мне **приходилось** мыть. («фонари», т.е. фары на машине)*
- 29) М. – *Саломейке только **стало четыре**, а мне уже было.*
- 30) М. – *Детям **нельзя** тяжелое поднимать и даже себя **нельзя** поднимать.*
- 31) С. – *Если поднимешь (чашку), то **можно** самой облиться.*
- 32) С. – *Мам, **можно** мне еще раз мыть (игрушки)?*
- 33) С. – ***Глубоко-глубоко**, когда мы уже давно в Боборыкино были. (вместо: «давно-давно»)*
- 34) С. – *Они (носки) не новые. Их мне баба Хилит купила и это было **долго**. (в смысле «давно»)*
- 35) М. – ***Не надо** написать мое имя. Это **не надо** написывать.*
- 36) М. – *И мне **нужен** оранжевый (карандаш).*

- 37) М. – Какая у вас длинная коса, а у меня еще короче.
- 38) М. – *А хочешь* я одно расскажу. (начало истории, вместо кое-что)
- 39) С. – *Кто хочет* есть? Как много *хочешь* из них?
- 40) С. – **Надо** что-то желтое внутрь положить (украшает пирог).
- 41) С. – Знаешь, как много луку внутри. Мне **надо** было все изварить.
- 42) С. – Эти овощи тебе **нужны**?
- 43) С. – От него (ядовитого гороха) **могут** маленькие дети умирать.
- 44) С. – *Хочешь* я побегу?
М. – **Хочу**.
(Саломея бежит)
- 45) С. – Зато его **нельзя** есть, этот огуречек.
- 46) С. – Только **нужно** еще водички. (для приготовления супа)
- 47) С. – Я **хочу** их ногой. (о муравьях: прогнать, задавить)
- 48) М. – Саломея, чтоб по доскам не лазила!
- 49) М. – Саломея, я сегодня что тебе сказала? Не лазать по доскам!
- 50) С. – **Хотела** закрыть. (о калитке)
- 51) Алена – Покажи, где у тебя царапинка.
М. – Не **могу** показать, потому что они у меня под штанами.
- 52) Дш. – Я тоже **хочу** на речку.
- 53) М. – **Не надо**, Саломея, это плохая игра.
- 54) М. – Это мне **нужно** запомнить, что мне **нельзя** кататься на калитке.
- 55) Дш. – Маша, хватит меня качать.
- 56) Дш. – Ну Маш, **не надо** меня качать, **не надо** качать.
С. – **Не надо** так долго повторять одно и то же.

- 57) М. – *Даш!* Я тоже **хочу** (качаться).
- 58) Дш. – *Давай,* я тебя схвачу.
- 59) Дш. – **Не надо** (толкать), у меня и так голова болит.
- 60) С. – **Не могу** я залезть.
- 61) Дш. – Я **хочу** молочка попить.
- 62) С. – Раз **хочет** ребенок, пусть варит обед сам.
- 63) М. – Я **хочу** в лес.
- 64) Дш. – Она (лопатка) нам **нужна**.
- 65) С. – А я **могу** сюда зайти.
- 66) С. – Мама, **можешь** посидеть, почитать. (хочет от меня отвязаться).
- 67) С. – Это **можно** только тебе, папе и бабушке сказать, какой будет мой подарок.

Саломея (5,5), Маша (5,10), Даша М. (7,10) , Данила (К.) (4,11):

- 68) С – **Наверное**. (Начинает встречаться как отдельная реплика. А не в предложении. Т.е. как осознанная, лексически полноценная, достаточная единица.)
- 69) С. – Тебе **должно** делать вот так, а не так.
- 70) С. – Собачку (игрушку) ведь **не можно** мыть?
Вз. – Нельзя.
С. – Почему **нельзя**?
- 71) Вз. - Тебе еще включить кассету?
С. - Знаешь, что я **должна** еще... Ты пока позови бабу Олю.
- 72) С. – Мам, мне как-то... Знаешь, почему мне **неохота** читать?
Потому что там злая сказка.
- 73) С. – Ты уже придумала историю?
М. – Нет еще.
С. – Представьте себе, так долго **не может** придумать историю.

- 74) С. – Давай залезем на баллон.
М. – **Не могу**, у меня кукуруза. (ест кукурузу)
- 75) М. – **Я не могу** наверх вставать, я с кукурузой.
- 76) С. – Ты **не можешь** залезать и начать?
М. – Нет.
С. – А я могу?
- 77) (Играют «В вышибалы». Маша стоит в центре круга очень далеко от вышибающего.)
Дш. – Маш, ближе подходить не будешь?
М. – Нет, **не могу**.
Дш. – Маш, а поближе **не можешь**?
М. – Нет, **не могу**?
- 78) (Бабушка хочет забрать домой дочку, которая заигралась с подружками на улице до позднего вечера.)
Вз. – Завтра **можешь** играть сколько хочешь.
С. – **Я не сколько хочу могу**.
- 79) (Во время игры в мяч, «В вышибалы».)
С. – Поставим в середину (круга) Уголька и Данку! (имена двух собак)
М. – Уголька **нельзя**, он на привязи. Данку **нельзя**, она с мамой (в лес ушла).
- 80) С. – Мам, **может**, еще повышибаемся, только потише.
- 81) М. – А если мы **захотим** играть с Угольком, то, кто меня вышибит?
- 82) Д. – Девочки, **может**, в вышибалы?
- 83) М. – Да нет, Саломей, мы **можем** втроем поиграть.
- 84) М. – А так близко (подходить в игре) **нельзя**, Саломей.
- 85) С. – **Я могу** и побежать.
- 86) (Устанавливает правила игры «в вышибалы»: расстояние, с которого можно кидать мяч.)
С. – Отсюда **можно** вышибать?
- 87) Вз. – Это такая тайна, которую даже лучшей подруге доверить нельзя?
С. – Ну, конечно, **могу**, только времени нет.

- 88) М. – Саломей, и здесь мы **можем** посадить (огород).
- 88а) С. – Ой, я **могу** достать, я **могу** ветку достать, которую снизу ну никак не достать.
- 89) (По руке Саломей бегают муравей. Она испугана.)
Вз. – Ну, это не опасно.
С. – Называется не опасно! Муравей **может** в шею укусить.
- 90) С. – Мам, а нос мне **можешь** вытереть?
- 91) С. – А ты **можешь** мне «Пчелку» поставить? (кассету про „Biene Maja“)
- 92) С. – Мы **можем** слезть и залезть на одной (руке). (Залезают на качели.)
- 93) С. – А я вот как **могу** раскачать качели.
- 94) М. – Я тоже **могу**. (играть в придумывание слов)
- 95) М. – А я **хочу** к себе домой. Там хоть Лиза (кукла). С ней поиграть **можно**.
- 96) (Разговор о больной кошке.)
М. – Она (кошка Алиса) мается так же долго как и я?
С. – Она **долже** тебя и меня, и всех в деревне.
М. – И всех в мире?
С. – Да, и в мире! И всех в деревне, я думаю.
- 97) М. – Она (кошка) меня **может** оцарапать. (не смотря на это играет с кошкой)
С. – Ты ее не тискай, и она тебя не будет царапать.
- 98) М. – Какое классное платье. Я **не умею** такое рисовать.
- 99) С. – **Давайте**, мы были бы такие богатые, что **могли бы** свинью купить.
Дш. – А я куплю корову.
М. – Вот вам и не надо будет за молоком ездить.
- 100) (Маша залезает на липу.)
С. – **Смогла?**
М. – Угу.
- 101) С. – Ой, Марина бы **не смогла** так как мы рисовать.

- 102) С. – *Что ты рисуешь?*
 Я. – *Я пишу.*
 С. – *Какую-то калячку-маячку. Я бы такую калячку-маячку тоже смогла. Я бы такую калячку-маячку, наверное, тоже смогла.*
- 103) С. – *Я не **хотела** такие скучненькие рисовать.*
- 104) С. – *А вслух **можно** сказать это желание?*
 Вз. – *Нет.*
 С. – ***Нельзя?***
- 105) С. – *Он (слон на рисунке) у меня **сжирает** банан.*
 М. – *Не **сжирает**, а **ест**, Саломея. Ну, короче, так **нельзя** говорить.*
- 106) (Рисуют книжку в подарок тете Свете и страницы раскладывают по порядку на полу.)
 М. – *Это нам **понадобится**.*
 С. – *Будет такая книжка, что она **должна** будет // читать целую квартиру.*
- 107) (Саломея нарисовала иллюстрации к книге. Теперь просит бабушку записать текст. Поскольку сама ещё писать не умеет.)
 С. – *Оль, не забудь, что нам еще надо написать что-нибудь, а то, что это за книга, которую читать **нельзя?***
- 108) С. – ***Можно**, когда ты так будешь делать, я залезу?*
- 109) С. – *Мам, **можно** мне кассету послушать?*
 Вз. – *Можно.*
 С. – *Не мешает тебе?*
- 110) С. – *Считай до пяти.*
 М. – ***Можно** до шести? Мне скоро шесть исполнится.*
- 111) (Хочет спросить, можно ли играть с платком или нет?)
 С. – *Это я сама взяла платок или он здесь лежал, или мне его кто-то дал?*
- 112) С. – *Я не **хочу**, чтобы это привидение вышло.* (Не хочет, чтобы неприятный персонаж вылез из книги.)
- 113) М. – ***Можно** (взять карандаш)?* (Во время рисования пользуются одним и тем же набором карандашей.)
 С. – ***Можно. Можешь** даже красный взять.*
 М. – *За красненький спасибо, он мне еще **понадобится**.*

- 114) С. – А, мне синий же еще **понадобится**.
- 115) (рисуют)
 М. – Понимаешь, маме же **нужно** красивое платье.
 С. – Да, маме **надо**...
 М. – Думаешь, моя мамочка захочет такое платье? Ну кто какое захочет. (Нарисовала несколько платьев на выбор.)
 М. – Ой, он мне **нужен** (карандаш).
 С. – А что, он мне **не нужен**?
- 116) (Во время рисования; о желаниях карандаша.)
 С. – Говорит: «**Хочу, хочу**, только к Маше домой **не захочу**».
 М. – Он, наверное, ко мне и **захотел**.
 С. – Нет, он **захотел** ко мне. Говорит: «**Не хочу** к Маше, **хочу** к Саломее».
- 117) М. – Ой, он (карандаш) мне **нужен**.
 С. – Который?
 М. – Который у тебя.
- 118) М. – Ой, он (карандаш) мне **нужен, нужен, нужен...**
- 119) (Меняет «рыжий», т.е. оранжевый, карандаш на желтый.)
 М. – Мне **нужен** желтый. А я этот...
 С. – Этот тебе тоже **нужен**?
- 120) (Разрешает или предлагает Маше брать карандаш во время совместного занятия рисованием.)
 С. – **Можешь** брать.
- 121) М. – А, мне желтенький и рыженький **нужен**.
- 122) М. – А меня ты **не умеешь** рисовать?
 С. – Ну просто **не хо...** Трудно рисовать.
- 123) С. – Маш, мне **нужен** как-то больше красный (карандаш).
- 124) С. – Думаешь, я **не смогу** скрасить? (смыть нарисованное)
 М. – Не сможешь.
 С. – Вот и **смогла**. Все и смыла.
- 125) (О насекомом, которое мешает во время занятия рисованием на улице.)
 М. – Я его уже **прогнала**.

- С. – **Надо было** сдвинуть его просто. И сказать, чтобы он не забирался.
- 126) С. – Мам, **можно** я тебя буду рисовать? **Можно?** Или ты мне не разрешаешь?
Вз. – Можно.
- 127) М. – А я свою маму всегда рисую. Ну не всегда, но рисую.
С. – **Почти** всегда, значит?
М. – Да, почти всегда.
- 128) С. – Мам, а ты бы так красиво **смогла** (нарисовать картинку)?
Вз. – Нет.
С. – А с большим трудом?
- 129) С. – Давай, мы здесь уже подрисовали. Мы **должны были** подрисовать.
М. – Как ты думаешь, какое лето я буду рисовать? Ноябрь, июнь, июль?
С. – Июнь.
М. – А мне как раз, знаешь, что **нужно**? Июль.
- 130) (Загадывают желание, когда на руке сидит жук «Божия коровка».)
С. – А вслух **можно** сказать это желание?
И. – Нет.
С. – **Нельзя?**
- 131) (Играют «В дочки-матери».)
М. – Мам, я пойду погуляю?
Д. – Ладно.
М. – **Можно** я с ней?
Д. – Нет, она еще маленькая.
...
М. – Давай, мне столько гулять **нельзя** было?
Д. – Давай.
М. – И ты меня наругала.
...
Д. – Давай, ты еще **не умела** ходить.
С. – Давай.
- 132) (Игра «В собачку и хозяйку».)
С. – **Можно**, я только немножко прогуляюсь в домике?
Д. – Давай.
М. – Давай, тебя я **не могла** отвязать (вместо привязать) так крепко.

- 133) Вз. – Разве **можно** сажать огород без воды?
С. – Ну, это же игрушечный.
- 134) С. – **И надо** загородить, конечно (огород).
М. – Конечно.
- 135) М. – Саломея, **может**, по-настоящему сделаем огород?
- 136) М. – Я **могу** спросить у белки (у плюшевой игрушки).
- 137) М. – **Можно** посадить (в огороде) мою Джени (собаку) и вырастит на следующий год много маленьких Джанасек.
С. – **Можно** посадить мою Алису (кошку).
- 138) М. – Мама сказала, чтобы ее не ждали (из леса).
Вз. – Что до самого вечера будут гулять?
М. – До вечера, **а может**, она и не до вечера.
- 139) М. – А ты там никогда не была?
С. – **Может**, когда-то и была, но, **может**, я не знаю.
- 140) ВЗ. – Где сапог от куклы?
С. – **Может**, он у меня под сапогом?
Вз. – **Может** быть.
- 141) (Бабочка «Павлиний глаз» залетела в комнату, где играют девочки.)
С. – **Надо** спрятаться.
М. – Чтобы он нас не видел?
С. – Чтобы он не боялся.
М. – **Надо** тогда, **надо...** **Может**, занавеску заставить цветочками?
Он подумает, что это цветочек и сядет.
- 142) (В роли «раздетых кукол».)
С. – Я **не хочу**, чтобы мы голыми ходили.
- 143) (Саломея недавно научилась играть «В собачки».)
С. – **Хочешь**, я так пройду. А ты сделаешь такую «собаку» (Хлопает в ладоши перед моим лицом.)
- 144) (Маша надевает на себя всевозможные бусы.)
М. – **Хотите** я запутаюсь?
Дш. – Ладно, запутайся.
- 145) С. – Мы не пойдём на улицу.

Дш. – А я пойду, вы как хотите.

- 146) (Несколько детских реплк на волнующую их тему выпадения первых зубов.)

*С. – Кому зуб **надо** вырвать?*

*М. – Мне потом еще один зуб **надо** будет удалять.* (Надо заметить, что Машина мама работает в стоматологическом кабинете медсестрой, отсюда знакомство девочки с профессиональной лексикой.)

*М. – Все зубы или мне **надо** будет удалять или они сами выпадут.*

*М. – Саломей, мне скоро **надо** будет второй зуб выдирать.*

*С. – А мне скоро **надо** будет первый.*

- 147) *М. – В Москву **хочу**, потому что там моя Лиза и Сега.* (Имя куклы и название компьютерной игры.)

- 148) (Качаются на качелях.)

*М. – Хватит. А-а-а-. **Могла бы побольше.***

- 149) (Опять на качелях.)

*М. – Я **хочу**, чтобы мы закруженные были. Давай мы на карусели.*

- 150) (Теперь они «закруженные».)

*М. – Ай, Саломея, мне **хочется** и я боюсь.*

- 151) (Качели перестали крутиться.)

*С. – Все, **не надо** кричать.*

- 152) *С. – Маи, как ты **думаешь**. Еще закруживаться?*

М. – Нет.

- 153) (Саломея удивляется Машиной трусости.)

*С. – Если я тебя вот так раскачаю? А вот так? (Раскачивает очень слабо.) **Надо** орать, что ли?*

- 154) *М. – Ну, Саломея тоже **может** качаться.*

- 155) (Во время увлекательного занятия (игры на качелях) бабушка зовет Машу есть. И происходит следующий диалог.)

*Вз. – Маи, **может**, пойдём покушаем?*

М. – Нет, не пойду я ни за что. (Произносит эту фразу с театральным драматизмом.)

- 156) *М. – А **хоть** прекрасное скажу? Тётя-роза.*

- С. – *Хочешь* скажу тебе прекрасное? Тётя-ёлочка.
 М. – *Хочешь* скажу тебе что-то очень прекрасное? Тётя-роза.
- 157) Вз. – Почему ты не встаешь?
 С. – *Не хочу*.
 Вз. – Ах ты какая лентяя!
 С. – Не лентяя. Просто *не хочу* и все.
- 158) С. – Мам, *я хочу*, чтобы ты осталась.
- 159) С. – Мама стучала к нам в окно. Она *хотела*, чтобы мы шланг (насос, чтобы накачать воду из колодца) *включили*.
- 160) (Помогает взрослым чистить грибы.)
 С. – Вам всем *нужны* ножи. А мне *нужны* только пальчики.
- 161) С. – Мы *хотим* тебе показать рисунки.
- 162) М. – Моя бабушка ее (Марину) так наругала. Ей *так и надо*.
- 163) С. – Мам, я завтра одену твои вещи. Я уже твои *могу* носить.
- 164) С. – Мам, дай мне сиропчика.
 Вз. – Положи варенье в блин и ешь.
 С. – Или *можно* туда самим блино? (Мокать блин в вазу с вареньем.)
- 165) С. – Я *могла бы* еще один домик построить.
- 166) С. – Она мне *разрешила* тебя проведывать.
- 167) С. – Мне *бы хотелось*, чтобы дорожка была еще подлиннее.
- 168) М. – Ты же *хочешь* быть здесь.
- 169) С. – Пока не будем. А потом, *может*, и пойдём. (Играть на веранду.)
- 170) М. – Саломей, скажи, как ты *хочешь*? (Где играть.) Если ты *хочешь* остаться здесь – всё. Тогда мы будем здесь у тебя.
- 171) М. – После обеда, если *захочешь*...
- 172) С. – Ты думаешь, Алиса *может* войти в мою конуретку? Она один раз подошла – войти *не могла*. (Вместо «не смогла»)

- 173) М. – Саломей, а **может быть**, пойдем в шалаши?
- 174) С. – Ну, сколько **сможешь**, столько и **сможешь**.
Вз. – Что сколько **сможешь**, столько и **сможешь**?
С. – Ну, сколько **сможешь** прочитать. Столько и **сможешь**...
- 175) С. – Круг (надувной для плавания) же он не утонет. **Не может**.
М. – Если воздух уйдет?
- 176) С. – Как же такая маленькая птица **может** ухватить такого большого человека. Меня она никак **не могла** ухватить. (Не верит в рассказанную взрослым историю о том, что коршун может унести маленькую девочку.)
- 177) М. – Если туда – сюда мотаться, то сдохнуть **можно**. (О вынужденных регулярных поездках мамы из Москвы на дачу и обратно.)
- 178) (Варят в игре компот.)
С. – Получилось бы так кисло, что нам **надо** было *сладить*.

С. – Давай, мы **должны** были попробовать.

М. – Кислятину **надо** добавлять, а ты прыгаешь.

М. – **Надо** много сахара. А не кислоты.

С. – Мы слишком много кислятины (добавили). А так же и **надо**. Все как **надо**.

С. – Давай, **надо** было бы еще одну рябину добавить?

(Заставляют меня пробовать. Я хвалю.)
С. – Ты бы так **смогла** приготовить десерт?
- 179) М. – Давай, я **бы хотела** поставить наш десерт на стол?
С. – Давай.
М. – Поставь десерт на стол.
- 180) С. – Давай, лампу **должны** были включить.
- 181) С. – Заккрыть дверь или нет?
М. – Не закрывай, я сейчас зайду.
С. – Давай, ты **бы хотела** дверь закрыть.
М. – Давай.
С. – Дверь закрыть?

- 182) С. – *Давай, ты бы могла перешагнуть. Ты можешь тут перешагнуть.*
- 183) С. – *Ой, когда же наконец можно будет мне залезть?*
- 184) М. – *Ой, я не могу.* (Маша лезет по дереву. У неё не получается.)
- 185) М. – *Саломея, тебе тоже мороженое?*
С. – *Нет, мне не надо. Ну, можешь дать.*
- 186) С. – *Если можно у неё что-то захватить, то давай захватим.*
(«Захватить» в значении взять с собой.)
- 187) М. – *Тебе можно, вообще (брать тряпку)?*
С. – *Можно.*
- 188) Д. – *Маш, хочешь одеть футболку тоже?*
- 189) (Играют в прятки.)
Д. – *Ты должна застукалить меня.*
- 190) (Играют в прятки. Саломея спрашивает меня, пора ли ей уже идти искать.)
С. – *Я могу уже приходить к ним?* (поправляет сама себя) *Мам, можно я пойду к ним.*
- 191) М. – *Пойдешь в шалаш?*
С. – *Нет, я хочу рисовать.*
- 192) (Пытается подвесить какой-то предмет.)
С. – *Я не понимаю, как можно повесить в дырочку.*
- 193) С. – *Я могу и с этой стороны сюда прыгать.*
М. – *Сюда прыгать я тебе не рекомендую.*
- 194) С. – *Можно я пока спою?*
- 195) М. – *Чтобы отсоединять, надо, чтобы клей отклеился.*
- 196) С. – *Надо это повыше сделать.* (Повыше натянуть занавес в шалаше.)
М. – *А сама ты не можешь?*
- 197) С. – *Знаешь, когда мы должны отнять, когда ты спишь.* (условия игры)

- 198) Вз. – *Что? Маша пошла обедать?*
С. – *Домой захотелось.*
- 199) М. – *Давай, им нужно было тут пройти, потому что здесь был огонь.*
- 200) Вз. – *Может еще полить или хватит?* (об огороде)
М. – *Я думаю, вечером еще.*
- 201) М. – *Хочешь со мной?*
С. – *Да, я хочу с тобой.*
- 202) (Готовят в игре суп.)³
С. – *Давай, надо было бы...* (в рецепте)
М. – *Давай, надо было вот этими кусками, чтоб повкуснее.*
С. – *Ну, как хочешь можешь делать, я буду делать в эту кастрюлю, буду делать.*
М. – *Мне нужна водичка.*
С. – *Мне надо уже на плиту ставить.*
С. – *Надо добавить манной каши и зёрнышек.* (Чтобы получилось вкусно.)
- 203) С. – *Мам, я с бабой Олей побуду?* (просьба разрешить)
- 204) Вз. – *А по груше вы «Ам – ам» не хотите?*
М. – *Нет.*
С. – *Может, захотим по груше «ам – ам»?* (Саломея совсем не против съесть грушу и ищет поддержки у Маши.)
- 205) М. – *Можно поглядеть(сокровища)?*
С. – *Можно.*
С. – *Давай, я сказала: «Мы должны закрыть, а то еще кто-то увидит».*
- 206) С. – *Если бы пряжа была, попряли бы. А нам так нельзя ничем заняться.*
- 207) С. – *Давай, нам нужно было еще...*
- 208) С. – *Давай, мы должны были...*
- 209) С. – *Давай, мы бы очень любили собак.*

³ Oft sprechen die Kinder im Spiel parallel, die abwechselnden Repliken ergeben keinen Dialog, da die folgende keine Antwort auf die vorhergehende ist. Sie spielen quasi nebeneinander her.

- 210) С – Давай, мы бы еще пошли погулять с ней.
- 211) М. – Давай, я сказала: «**Надо** ключ, **надо** ключ».
- 212) С. – Давай, мы **могли бы** переходить через гараж.
М. – Давай, я сказала бы: «Нет, через гараж не переходи».
- 213) М. – А если мы найдем больного птенца. А что нам делать придется?
- 214) М. – Я крыса, которая **может** прыгать.
С. – Я тоже **умею** прыгать.
- 215) М. – Ты даже по небу **можешь** плавать?
С. – Ну, по небу я точно не буду плавать.
- 216) М. – Здесь **можно** прятаться? (Показывает под елку.)
- 217) С. – **Может**, это земляника, **может**, клюква.
- 218) М. – **Может**, это белочка для нас камни приготовила.
- 219) М. – **Может**, ты мне отдашь те (камни), которые я тебе отдала.
Давай, ты мне отдашь те, которые я тебе отдала?
- 220) С. – А мне как **надо** убивать вот этих?.. (условия игры)
М. – Тебе надо ...
- 221) Д.К. – Я **хочу** попробовать включить фонарь.
- 222) Дв. – Мы не знаем, куда эти наклейки **надо** клеить.
- 223) (Возмущается неправильной позой Данилы во время рисования.)
Дв. – Данила, ну как ты рисуешь! **Надо** ...
- 224) Д.К. – А **хочешь** я тебе покажу, какие смешные рожи...
- 225) Дв. – Ну куда ты, **надо** класть на место. (карандаши)
(Один из детей во время совместной деятельности берет на себя функцию «родителя», он наставляет.)
- 226) С. – Это, **может**, клей?
Дв. – И вправду!
Д.К. – Да, клей.

Дв. – Зачем он нам **нужен**?

227) Д.К. – Но **можно** купить, то что **можно**. Я ему куплю вот эту серебряную (пуговицу).

228) (Играют: будто бы звонит телефон, Даша снимает трубку.)

Д.С. – Девика, тебя.

Дв. – Скажи, что я **не могу**.

229) (Играет: звонит в поликлинику. Разговаривает (с фиктивным слушателем) по телефону.)

Дв. – Нам **надо** для ребенка нашего справку.

230) (закрывает дверь)

Д.К. – Чтобы к нам враг не забрался.

231) (Играют: звонят в магазин. Разговор продавца и заказчика по телефону.)

Д.К. – Что вам **надо**?

Дв. – Нам **нужно** приправку. Потому что у нас в супе не хватает приправки.

232) Дв. – Нам **надо** построить красивый, богатый дом.

233) (Взрослый стучится в закрытую дверь детской комнаты.)

Вз. – Ку-ку, **можно**?

Дв. – **Можно**.

Д.К. – **Можно**.

234) Д.К. – Я **могу** залезать?

Дв. – Да не **надо** тебе залезать.

235) (Складывают кубики с буквами.)

Дв. – **Нельзя** их брать, мне они нужны.

236) Вз. – Что же вы слова не складываете? (из кубиков с буквами)

Д.С. – Слова значит **не надо**.

237) С. – А эти бусы есть **можно**?

Вз. – Можешь попробовать.

С. – Мам, я никак **не могу**. (Тщетно пытается откусить от бус, сделанных из карамели.)

238) С. – Моя рука съедобная. **Можно** ее лизать. (Лижет руку, выпачканную в карамели.)

239) Д.С. – Почему мне **нельзя** поиграть с твоей лошадкой.

- 240) Д.С. – **Можно** мне построить новый домик?
Дв. – **Можно.**
- 241) Д.С. — А здесь спать **можно**? (Залезают к Даниле в кровать.)
Д. – **Можно.**
- 242) (Сложила из кубиков слово *шарх*. Смеётся. Бежит рассказать о своей «удаче» другим детям.)
С. – Я **должна** им рассказать.
- 243) Д.К. – **Нужно** капли, потому что у него еще насморк.
- 244) Д.С. – А ты бы мне **не разрешил** брать зверей.
Д.К. – Не бери зверей!
- 245) (Данила делает шашлык из фруктов.)
Д.С. – Ты бы еще конфету надел.
Д.К. – **Не надо**, а то заболят зубы.
- 246) Вз. – Я тебе сейчас лампу зажгу.
С. – Ну на такую светлушку (Имеет в виду, что на улице еще светло.) **не надо**. Когда темно будет, ладно?
- 247) (Вольная интерпретация текста сказки Ершова «Конек-Горбунок».)
С. – Мам, а как Иван Конька-Горбунка звал: «Конек-Горбунок, поди сюда, ты мне **нужен!**» – так?
- 248) (Обсуждает со взрослым текст «Доктора Айболита» К.И. Чуковского.)
Вз. – Это им, пиратам, должно быть стыдно, что они злые и всех обманывают.
С. – Да, это им **надо быть** стыдно, что они такие дураки. Им самим **надо**, чтобы было стыдно.
- 249) С. – Потом еще будешь переворачивать, ладно? (кассету в магнитофоне)
- 250) С. – Ну, а маленьким, **можно** им там рисовать? (на двери)
Вз. – Не стоит.
С. – Ну, **можно**? Они же маленькие, они еще не знают, что **можно**, а чего **нельзя**.
- 251) (Наотрез отказывается пролезать в дыру забора, чтобы сократить путь.)
С. – Мама, а здесь **можно** ходить? (о дыре в заборе)
Вз. – Пойдём!
С. – Ну, **можно**?

252) С. – Мама, **можно** мне с полотенцем залезть уже на батарею?

Вз. – Можно.

С. – А в кровать?

253) (Пишет цифры в неправильную сторону. Я обращаю на это её внимание и говорю, что это неправильно.)

С. — Ну, я **могу** писать в ту сторону, в какую хочу.

Вз. – Почему?

С. – В какую **хочу**, в такую и **могу** писать.

254) С. – Мам, **можно**, ты сегодня мне будешь читать?

255) С. – Она (золушка) **хотела** (остаться в замке), но ей не м... **нельзя было**.

Нижеследующий текст появился в результате эксперимента, проведенного мной по просьбе проф. W.Girke, имеющего целью проследить степень владения и понимания пятилетним ребенком таких русских слов как: лысый, слепой, глухой, немой, жадный, скупой. Беседа проводилась 28.11.02 и 29.11.02 с *Саломеей Каменецкой (5,8 лет)*.⁴

Картинка первая.

(Показываю картинку.)



Вз. – Что ты скажешь об этом дяде? Чего у него не хватает?

С. – Дядя, у которого нет волос. И как раз этих волос у него не хватает.

Вз. – Какой это дядя, у которого нет волос? Одним словом можешь сказать?

С. – Нет.

Картинка вторая.

(Показываю картинку.)

Вз. – Почему дядя не отвечает?

С. – **Может**, обиделся?

Вз. – Нет.

С. – Поссорились? Не слышит он.

Вз. – Да, а почему он не слышит?

С. – Не знаю.

Вз. – Ну как ты думаешь?

С. – У него чего-то в ушах?

Вз. – Нет.

С. – **Может**, она очень тихо говорит?



⁴ Der Text des Experiments wurde erstmals veröffentlicht in der Arbeit: Girke, W., Die implizite Negation: Zur Problematik verdeckter Kategorien. Slawistische Beiträge, Band 434; München, 2004.

Вз. — Нет, она громко говорит.

С. — Мам, он оглох, или нет, мам?

Вз. — Если он оглох, то он какой?

С. — Не знаю, он какой тогда?

Картинка третья.

(Заменяю вторую картинку на третью, с дедушкой.)

С. — Он то же самое как дядя, или очень старый?

Вз. — Да.

С. — И поэтому уже не слышит, или он не слушает?

Вз. — Что ты про дедушку скажешь?

Вз. — Он очень старый и поэтому **не может** уже слышать, правда?



Картинка четвертая.

(Показываю картинку)



Вз. — Одна девочка говорит, а другая — нет. Почему?

С. — Они поссорились?

Вз. — Нет.

С. — **Может**, она **не хочет** с ней больше разговаривать, мам?

Вз. — Нет, хочет.

С. — **Не может**?

Вз. — Правильно.

С. — Или **не умеет**?

Вз. — Да.

С. — **Не умеет**, а почему она **не умеет** говорить?

Вз. — Есть такие люди, которые не умеют говорить.

С. — Почему?

Вз. — Есть такие люди, которые рождаются и не умеют говорить. Что ты о них скажешь?

С. — Оглохли люди? Люди, которые **не могут** говорить? Я не знаю, как их назвать.

Вз. – Посмотри на все три картинки и скажи мне, к кому относится слово «лысый»?

С. – Лысый? Лиса?

Вз. – Нет.

С. – К лоське (так называет лося) или к лыжам? К чему? Или к лиске? (так называет лису)

Вз. – К кому на этих картинках?

С. – К нему, к дедушке?

Вз. – Нет.

С. – А можно только один раз гадать?

Вз. – Можно три раза.

С. – К девочке?

Вз. – Нет, не к девочке.

С. – Лысый, к этому. (последняя альтернатива)

Вз. – Человек без волос ... (Хочу, чтобы она сама правильно досказала до конца.)

С. – ... (продолжает мною начатую фразу) называется лысый.

Вз. – Посмотри на все эти картинки и скажи, к кому относится слово «немой»?

С. – К нему. (Показывает на вторую картинку.)

Вз. – Нет.

С. – К нему, (показывает на дедушку) а нет, к ней, **может**, к ней относится, к девочке относится?

Вз. – К какой девочке?

С. – К этой. (Показывает на девочку, которая на рисунке говорит.)

Вз. – Нет.

С. – **Может**, к дедушке?

Вз. – Нет.

С. – К кому? К этому? К этому? К этому?

Вз. – Как ты думаешь, что значит слово немой?

С. – Ну, русалочка же была на моей кассете. Это тот, кто не может, не умеет говорить.

Вз. – К какой из девочек это относится?

С. – К этой. (Показывает опять неправильно.)

Вз. – Ну, как же к этой? Слова видишь?

С. – А-а-а, я не поняла, когда ты мне показывала, кто из них не может говорить.

Вз. – Как ты понимаешь слово «глухой»?

С. – Сколько раз **можно** гадать?

Вз. – Три.

С. – Три раза? Дядя это. (Показывает на вторую картинку.)

Вз. – Нет, ну кто же глухой здесь? Что такое глухой?

С. – Кто-то очень старый, **не может** говорить? Это дедушка, мам.

Вз. – Это дедушка, почему он глухой?

С. – Очень старый. Оглох, потому что очень старый. Глухой и он **не может** говорить.

Вз. – ?!

С. – А-а-а, слышать, слышать, слышать он **не может**, поэтому.

С. – Мам, **можно** опять угадать, что кому не хватает?

Картинка пятая.

(Показываю картинку)

Вз. – Старый дедушка на картинке.

Просит: «Переведите меня, пожалуйста, через дорогу!»

С. – Говорить он еще **может**?

Вз. – Почему он это говорит?

С. – Потому, что он очень старый и боится.

Вз. – Чего он боится?

С. – Что он упадет на дороге.

Вз. – Он, действительно боиться, а почему? Очки у него очень большие, с толстыми стеклами.

С. – Он боиться машин.

Вз. – Девушка не боиться машин, а он боиться?

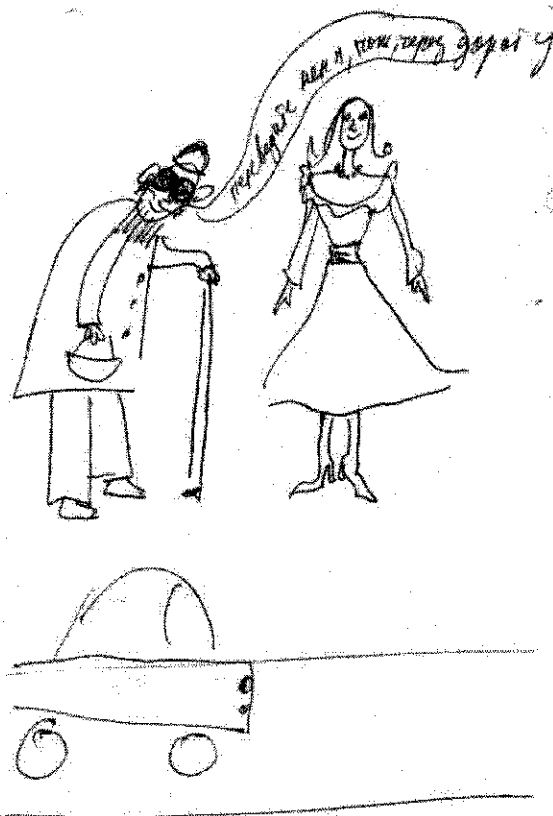
С. – Они страшные, машины.

Вз. – Но девушка не боиться.

С. – Что ль потому, что там дураки тоже бывают, как у нас в Москве?

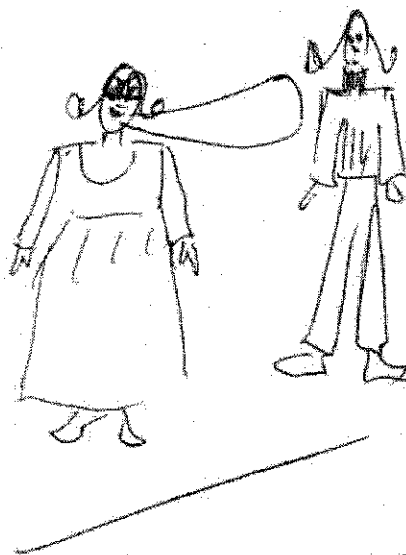
Вз. – Если бы это был не дедушка, а дядя, тоже в очках с толстыми стеклами?

С. – Не знаю. Почему он боиться, мам?



Картинка шестая.

(Показываю картинку)



Вз. – Тетя говорит: « Скажите, где здесь дорога или переведите меня через дорогу.»

Почему?

С. – Она боялась бы, что здесь неправильная дорога, да?

Вз. – А очки у нее сильные, большие-большие, с толстыми-толстыми стеклами. (Делаю при этом гримасу, щурюсь.)

С. – Плохо она видит?

Вз. – Да.

С. – А.., вот почему. Почему она плохо видит? Потому что у неё сильные очки? ...

Вз. – В очках она еще немножко видит, плохо, но видит, а без очков совсем не видит. Если она совсем не видит, как ты скажешь?

С. – Я могу сказать по-немецки. Eine Blinde, или что?

Вз. – А по-русски как?

С. – А.., немая!

Вз. – Нет.

С. – Почему нет, а что такое немая, потому что не слушает?

Вз. – Почему не глухая?

С. – Ну, я же уже сказала по-немецки.

Вз. – А кот Базилио, (персонаж из, по-видимому, ещё плохо знакомой ей, сказки А. Толстого «Буратино», который прикидывается слепым) он какой был?

С. – Ну, он же **мог** говорить.

Вз. – К кому относится слово «слепой»?

С. – Слепой? Это по-немецки blind или что? Что такое слепой? Уже угадала.

Вз. – А как ты угадала?

С. – Просто думала, что это blind означает.

Подведение итогов:

Вз. – Глухой – это какой?

С. – Который **не может** говорить?

Вз. – Нет.

С. – Который **не может** слышать, да?

Вз. – Правильно.

Вз. – Немой – это какой?

С. – Который **говорить не может**.

Вз. – А слепой?

С. – Который **не может** видеть, да?

Вз. – А лысый?

С. – У которого нет волос.

Вз. – А теперь скажи мне все эти слова по-немецки. (Показываю на картинки.)

С. – *Blind.*

Вз. – Что означает?

С. – Это означает, что кто-то **не может** видеть. *Glatze.*

Вз. – Что это означает?

С. – Если у кого-то нет волос. Остальные два **не могу**.

Вз. – Что такое «глухой» по-немецки?

С. – Не знаю. *Wenn Man nicht mehr hören kann.*

Вз. – А немой?

С. – Не знаю. *Wenn jemand nie sprechen kann.*

Вз. – Откуда ты знаешь слово «blind»?

С. – *Das ist von «Blinde Kuh» spielen.*

Второй этап беседы (слова «жадный», «скупой»)

Вз. – Саломея, я прочитаю стихотворение про одного мальчика, а ты мне потом скажешь какой характер у этого мальчика⁵?

(Во время чтения.)

С. – Мам, я знаю какой у него характер.

Я – Давай дочитаем до конца.

(После прочтения стихотворения.)

С. – Мам, я знаю какой у него характер. У него плохой характер, правда? Он только подарки **хочет** получать, правда?

Вз. – Правда.

С. – У других детишек другой, правда. Они танцевали. Правда, был толк танцевать и хохотать? А он что?.. Он подарки **хотел** и только себе.

Вз. – А как ты одним словом назовешь такого мальчика?

С. – Глупец?

Вз. – Нет.

С. – Злой?

Вз. – Нет.

⁵ Das Gedicht „Der gierige Egor“ von A. Barto.

С. – Жадный! Правда он жадный. Очень жадный. Потому что он только себе подарки **хочет**!

Вз. – Значит, какой это жадный мальчик? Что значит жадный?

С. – Что он все для себя самого **хочет**.

Вз. – А если у человека много денег, а он не любит с ними расставаться? Никогда не дает никому, если просят (бедные люди). Никогда не покупает вкусные, красивые вещи ни себе, ни своим детям, хотя у него много денег.

С. – Злой, да?

Вз. – Нет.

С. – Жадный. (с неуверенностью) Нет, не жадный, правда?

Вз. – Ты думаешь жадный или не совсем жадный?

С. – Не совсем жадный. Мам, правда, он не покупает потому, что **не хочет** с ними расставаться.

Вз. – Правда. Подумай.

С. – А какое слово для него есть? Я не знаю этого слова. (сердится) Глупый?

Вз. – Нет. Хотя немножко, наверное.

С. – А, **хочет** быть богатым, мам.

Вз. – Он богатый.

С. – И он **хочет** остаться богатым, наверное.

Вз. – Он хочет остаться богатым. Но живет бедно, некрасиво и дом у него некрасивый, и еда у него невкусная.

С. – Потому что он никогда чего-то вкусного не покупает.

Вз. – И гостей он никогда не приглашает.

С. – Я знаю, почему. Потому что у него дома так некрасиво.

Вз. – Нет.

С. – Потому что никто **не хочет**?

Вз. – Нет, он никого не хочет угощать, тратить деньги на еду.

С. – Почему тратить?

Вз. – Он же покупает еду. Не знаешь как такого человека называют?

С. – Нет.

Вз. – Скупой.

С. – Скупой? Ну, откуда же мне знать, что он скупой называется?! Что я **должна** была сказать **скудой** или что?!⁶ Я не знаю этого слова, поэтому не могу и гадать. (Все это с раздражением.)⁷

⁶ Sie verballhornt das Wort *скупой* mit Absicht, um zu unterstreichen, dass für es sie bis zu dem Moment, in dem ihr die lexikalische Bedeutung dieses Lautkomplexes erklärt wurde, ein ebenso sinnloses Lautkonglomerat darstellte wie *скудой* und unzählige andere.

⁷ Die neuen Kenntnisse über physische und moralische Defekte von Menschen, die Salome in unserem Gespräch erhalten hat, machten auf das Mädchen einen starken Eindruck und blieben nicht folgenlos. Einige Tage später malte sie ein Bild zum Thema „Mensch ohne alles“. Ich habe das Bild aufbewahrt, habe aber aufgrund des etwas verstörenden Eindrucks, den es beim Betrachter erwecken kann, davon abgesehen, es in diese Arbeit einzufügen.

Саломея - 6 лет.

- 256) ВЗ. – Как ты думаешь, папа дома?
 С. – Я не знаю. Я думаю обе вещи.
 ВЗ. – Что это значит?
 С. – Я думаю папа дома и не дома.
 ВЗ. – А по-немецки как ты скажешь?
 С. – *Ich denke beides.*
 ВЗ. – Может быть, папа дома?
 С. – **Может быть**, папа дома **и**, **может быть**, не дома.
 ВЗ. – Папа может⁸ быть дома?
 С. – **Может быть**, и дома.
 ВЗ. – А может быть не дома?
 С. – Да.
- 257) (На деревенском кладбище.)
 С. – Мам, а здесь цветы **можно** рвать?
 ВЗ. – Не стоит.
 С. – Ну, **можно**?
 ВЗ. – Не стоит.
 С. – А **можно**?
- 258) С. – Пользоваться ею (сломанной ложкой), наверное, уже **нельзя**.

Саломея - 6,6 лет.

- 259) С. – А есть дети, которые не ходят в школу?
 ВЗ. – Да, больные. К ним домой ходит тогда учительница.
 С. – А в Германии **надо** пропускать? (В значении *приходится*.)
 (Через короткое время заявление на эту же тему.)
 С. – А некоторые дети **должны** пропускать занятия. (Опять в значении «*им приходится*».) К ним учителя не ходят.⁹
- 260) С. – Мам, мне йогурт **хочется**.

⁸ Die intonatorische Betonung fällt in diesem Satz auf das Wort *может*.

⁹ Es ist wichtig zu erwähnen, dass dem Kind das Wort *приходится* nicht etwa fehlt, weil es im Deutschen nicht vorhanden ist, sondern weil es sich das sprachliche Zeichen für die Wiedergabe dieser Bedeutung im Russischen noch nicht angeeignet hat. Sonst würde das Kind nicht zwischen *между надо* und *должны* schwanken. So wird an diesem Beispiel anschaulich, wie das Kind in der **Muttersprache** die passende sprachliche Form für diese spezifische Bedeutung sucht. Es spürt, dass die gewohnten Sprachmittel nicht optimal passen und dass es „*hier noch etwas geben müßte, etwas anderes*“, das man es „*irgendwie anders sagt*“.

- 261) С. – *Никогда тебе **нельзя** помогать, а папе **можно**.*
- 262) (Читает какую-то инструкцию.)
С. – *Ну тут написано «**можно**». Я это тоже **умею**.*
- 263) С. – *Да, да, да, я уже слышала. **Не надо** 100 раз повторять.*
- 264) (Хочет посмотреть на живого клоуна, которого я встретила у магазина в городе и о котором рассказала ей.)
С. – *Мама, ты **знаешь**, что он там больше не стоит или ты **думаешь**?*
- 265) С. – *Мам, что ты меня только что **заставляла**?*
- 266) С. – *Потом я **велю** тебе **приходить**.*
- 267) С. – ***Не умею** ранец **закрывать**. (Вместо «не могу закрыть».)*
- 268) С. – *Я теперь скажу «ты», но это «все» называются. Все бояться, когда в чего-то новое идут, в школу, например.*
- 269) С. – *Ты, мам, **придешь** **почитать**?*
Вз. – *Я **приду** к тебе **занавески** **подшивать**.*
С. – *Ты, **может быть**, **придешь** **почитать**?*
Вз. – *Да.*
- 270) С. – *Ты **придешь** ко мне?*
Вз. – *Не знаю.*
С. – ***А может быть**, что ты **придешь**?*
Вз. – *Может.*
С. – ***А не может**?*
Вз. – *...*
- 271) С. – *Мам, ты **не могла бы** ты **передать** масло?*
- 272) С. – *Поставишь мне, **можешь**?.. Мам, ну пожалуйста, поставь мне «Снежную королеву» (кассету).*
- 273) С. – ***Не могу** я сказать. **Никому** не могу я **доверить**. (О подарке бабушке.)*
- 274) С. – *Я **думаю**, (поправляет сама себя) я **уверена** – это мама Симона.*

Саломея - 7 лет.

- 275) С. – Я была единственная, которая **имела бы возможность** сказать правильно. (Её одну на уроке учительница не спросила).
- 276) С. – Мам, а почему говорят, что люди **не могут** дожить до 200 лет?
 Вз. – Ну, так не бывает.
 С. – А я в это не верю.
 Вз. – Почему?
 С. – Ну, если здоровые, то **могут** и до 200 дожить.
- 277) (Ищем место, где можно было бы рисовать мелками, с этой целью направляемся к заасфальтированному мосту в парке.)
 С. – Мам, а здесь рисовать **можно**?
 Вз. – Не знаю.
 С. – Ну, **можно**?
 Вз. – Не знаю.
 С. – А зачем мы тогда идем?
 Вз. – Ну, мы не знаем, **может быть и можно**.
- 278) С. – Сколько языков **умеет** Саша? Он два **умеет**?
- 279) (Уехала от меня далеко на велосипеде. Дорога совершенно пустая, кроме нас двоих вокруг никого нет. Ждет пока я подойду близко, чтобы спросить.)
 С. – Мам, это ты?
 Вз. – Нет, это не я.
 С. – Не ты?
 Вз. – Нет, не я.
 С. – Этими словами ты хочешь сказать, что, конечно, я?..
- 280) (Читает учебник русского языка. В том месте, где обычно даются задания внезапно стоит стишок о букве «Г» приблизительно следующего содержания: «Буква «Г» похожа на цаплю, потому что стоит на одной ноге».)
 С. – Я не понимаю это задание.
 Вз. – Это не задание. Это просто стишок о букве, чтобы лучше ее запомнить.
 С. – Это так объяснили?
 Вз. – Да.
 С. – Это так на жизнь объяснили?
 Вз. – Да.
 (Приобретение знаний «на жизнь».)

8.1. Anhang (deutsch)

Salome (3, 5); Danila K. (3,5):

- 1) S. (weint seit dem Morgen:) – *Ich will nicht.* E. – *Na, was, was willst du nicht?* S. – *Aber das weiß ich selbst nicht.*
- 2) E. – *Komm runter vom Zaun!* D.S. – *Ich kann nicht.* (Tatsächlich kann sie, aber sie will nicht.) E. – *Wozu bist du raufgeklettert?*

Salome (3,9):

- 3) S. – *Ist das ein echtes Katzenbaby?* E. – *Ja.* S. – *Dann muss es immer „Miau“ sagen.*
- 4) S. – *Ich weiß sowieso nicht, wann wir losgehen.*
- 5) (wir lesen:) E. – *Ist das interessanter?* S. – *Kann sein...*
- 6) S. – *Vielleicht ist sie dort hinuntergefallen, kann sein.*
- 7) S. – *Ich bin fast ins Bett gefallen.*
- 8) S. – *Warum muss man, hat man zu wachsen?*
- 9) S. – *Wenn du schön sein willst, iss einen Apfel. Dann muss man einen Apfel essen.*
- 10) S. – *Sie (die Hexe) wird noch nicht weggehen* (statt: *würde noch nicht weggehen*).
- 11) S. – *Das Brot sieht aus wie ein Igel.* – E. – *Wirklich.* – S. – *Du hast „wirklich“ statt „richtig“ gesagt.*

Salome (4,5); Maša (4,10); Daša V. (6,10); Danila K. (3,11)

- 12) S. – *Warum isst es (das Ferkel) nicht?* E. – *Es ist müde, kann nicht mehr sitzen.* S. – (zum Ferkel) *Da. So kannst du ein bisschen sitzen.*
- 13) E. – *Was willst du zum Frühstück?* S. – *Na, Kartoffeln natürlich.* (Antwort ohne „will“.)
- 14) S. – *Oma Olja, willst du aufstehen?*
- 15) S. – *Ich denke, Maša kann besser schwimmen, weil sie früher einen Reifen hatte.* (Sie meint, dass Maša früher als sie einen Schwimmreifen bekommen hat.)
- 16) M. – *Salome, kann ich die Gießkanne mitnehmen?*
- 17) S. – *Ich will trinken.*
- 18) S. – *Und Chrjuša, was will sie zum Frühstück?*
- 19) E. – *Mit wem (willst du) spielen?* S. – *Mit meinen Freundinnen, natürlich.*
- 20) Dv. – *Kann man bei euch Fisch essen?* S. – *Natürlich, kann man.*
- 21) S. – *Gibst du mir irgendwas zum Hände Abwischen?*
- 22) S. – *Siehst du, wie du sie tragen kannst.*
- 23) D. – *Ich mag, dass Oma Olja nicht krank wird.*
- 24) S. – *Ich kann es meiner Oma Hillit nicht sagen. Sie wird nichts verstehen.*
- 25) M. – *Sie (die Tablette) soll ein wenig zerschmelzen, dann kann man sie trinken.*
- 26) M. – *Die Tablette zerschmilzt, und man wird sie trinken können.*
- 27) S. – *Ich muss zuerst die Rübe essen, dann fahren wir.*
- 28) M. – *Und ich war gezwungen, sie abzuwaschen* (die Scheinwerfer des Autos).
- 29) M. – *Salome ist erst vier geworden, aber ich war es schon.*
- 30) M. – *Kinder dürfen nichts Schweres heben, nicht einmal sich selbst.*
- 31) S. – *Wenn du sie (die Tasse) hochhebst, dann kann man sie sich überschütten.*
- 32) S. – *Mama, kann ich sie (die Spielsachen) noch einmal waschen?*
- 33) S. – *Tief-tief, als wir schon in Boborykino waren* (statt: „lange-lange“).
- 34) S. – *Sie (die Socken) sind nicht neu. Oma Hillit hat sie mir geschenkt, und das war lange* (im Sinne von: „lange her“).
- 35) M. – *Man darf meinen Namen nicht aufschreiben. Man darf das nicht schreiben.*
- 36) M. – *Und ich brauche den orangen* (Bleistift).
- 37) M. – *Was für einen langen Zopf ihr habt, und bei mir ist er noch kürzer.*
- 38) M. – *Willst du, ich werde eines erzählen.* (Anfang einer Geschichte, „eines“ im Sinne von „etwas“.)
- 39) S. – *Wer will essen? Wie viel willst du von ihnen?*
- 40) S. – *Man muss etwas Gelbes hineinlegen.* (Verziert einen Kuchen).
- 41) S. – *Weißt du, wie viel Zwiebel drin ist? Ich musste alles auskochen.*
- 42) S. – *Brauchst du dieses Gemüse?*
- 43) S. – *Daran (an giftigen Erbsen) können kleine Kinder sterben.*
- 44) S. – *Willst du, dass ich laufe?* M. – *Ich will.* (Salome läuft.)
- 45) S. – *Dafür darf man es nicht essen, dieses Gürkchen.*
- 46) S. – *Jetzt braucht man nur noch etwas Wasser* (für die Suppe).
- 47) S. – *Ich will sie mit dem Fuß.* (Über Ameisen: verjagen, zertreten.)
- 48) M. – *Salome, dass du nicht über die Bretter kletterst.*
- 49) M. – *Salome, was habe ich dir heute gesagt? Nicht über die Bretter klettern!*

- 50) S. – *Ich wollte zumachen.* (Das Gartentor.)
 51) Alena – *Zeig', wo du den Kratzer hast.* M. – *Kann ich nicht zeigen, weil ich sie unter der Hose habe.*
 52) Dš. – *Ich will auch zum Fluss.*
 53) M. – *Nicht, Salome, das ist ein schlechtes Spiel.*
 54) M. – *Das muss ich mir merken, dass ich nicht auf dem Gartentor schaukeln darf.*
 55) Dš. – *Maša, du musst mich nicht mehr anstoßen* (sitzt auf der Schaukel).
 56) Dš. – *He, Maša, du sollst mich nicht anstoßen, sollst nicht anstoßen.* S. – *Man darf nicht so lange ein und dasselbe wiederholen.*
 57) M. – *Daša! Ich will auch* (schaukeln).
 58) Dš. – *Komm, ich halte dich.*
 59) Dš. – *Lass' das* (Anstoßen), *ich habe auch so schon Kopfschmerzen.*
 60) S. – *Ich kann nicht raufklettern.*
 61) Dš. – *Ich will Milch trinken.*
 62) S. – *Wenn das Kind will, soll es das Essen selbst kochen.*
 63) M. – *Ich will in den Wald.*
 64) Dš. – *Ich brauche sie* (die Schaufel).
 65) S. – *Ich kann hier reinkommen.*
 66) S. – *Mama, du kannst ein wenig sitzen, lesen.* (Möchte mich loswerden.)
 67) S. – *Das kann man nur dir, Papa und Oma sagen, was mein Geschenk sein wird.*

Salome (5,5); Maša (5,10); Daša M. (7,10); Danila (K.) (4,11)

- 68) S. – *Wahrscheinlich.* (Beginnt als einzelne Replik zu erscheinen, nicht mehr nur im Satz, d.h. als bewusste, lexikalisch vollwertige, selbständige Einheit.)
 69) S. – *Du musst das so machen und nicht so.*
 70) S. – *Das Hündchen* (ein Spielzeug) *darf man* (grammatikalisch unkorrekt ausgedrückt) *doch nicht waschen?* E. – *Darf man nicht* (korrigiert). S. – *Warum darf man nicht* (wiederholt die korrekte Variante).
 71) E. – *Die Kassette noch für dich einlegen?* S. – *Weißt du, ich muss noch... Ruf' du inzwischen Oma Olja.*
 72) S. – *Mama, ich habe irgendwie... Weißt du, warum ich keine Lust habe zu lesen? Weil da ein böses Märchen ist.*
 73) S. – *Hast du dir schon eine Geschichte ausgedacht?* M. – *Noch nicht.* S. – *Stellt euch vor, wie lange man sich keine Geschichte ausdenken kann.*
 74) S. – *Komm, wir klettern auf den Schlauch.* M. – *Ich kann nicht, ich habe Mais.*
 75) M. – *Ich kann mich nicht draufstellen. Ich habe Mais.*
 76) S. – *Du kannst nicht raufklettern und anfangen?* – M. – *Nein.* S. – *Kann ich?*
 77) (Spielen „Abwerfen“. Maša steht in der Mitte des Kreises sehr weit vom Werfenden:) Dš. – *Maša, willst du nicht näher kommen?* M. – *Nein, ich kann nicht.* Dš. – *Maša, näher kannst du nicht? Nein, ich kann nicht.*
 78) (Die Mutter möchte ihre Tochter, die mit Freundinnen bis in den späten Abend auf der Straße gespielt hat, nach Hause holen:) E. – *Morgen kannst du spielen, soviel du willst.* S. – *Soviel ich will, kann ich nicht.*
 79) (Während des „Abwerfen“ Spielens:) S. – *Stellen wir Ugaljok und Dan'ka in die Mitte* (zwei Hunde). M. – *Ugaljok geht nicht, er ist angebunden. Dan'ka geht nicht, sie ist mit Mama* (in den Wald gegangen).
 80) S. – *Mama, vielleicht können wir noch etwas „Abwerfen“ spielen, nur leiser.*
 81) M. – *Aber wenn wir mit Ugaljok spielen wollen, wer wirft mich dann ab?*
 82) D. – *Mädchen, vielleicht Abwerfen?*
 83) M. – *Nicht doch, Salome. Wir können zu dritt spielen.*
 84) M. – *So dicht darf man nicht, Salome.*
 85) S. – *Ich kann auch loslaufen.*
 86) (Stellt die Regeln für das Abwerfen auf, die Entfernung, von der aus man den Ball werfen darf:) S. – *Von hier kann man werfen?*
 87) E. – *Das ist so ein Geheimnis, das man sogar seiner besten Freundin nicht anvertrauen kann?* S. – *Naja, natürlich kann man, ich habe nur keine Zeit.*
 88) M. – *Salome, hier können wir auch* (einen Garten) *anpflanzen.*
 88a) S. – *Oh, ich kann ihn erreichen, ich kann den Zweig erreichen, an den ich von unten nicht herankomme.*
 89) (Über Salomes Hand krabbelt eine Ameise. Sie hat Angst:) E. – *Na, das ist nicht gefährlich.* S. – *Das nennst du nicht gefährlich! Die Ameise kann in den Hals beißen.*
 90) S. – *Mama, die Nase kannst du mir abwischen?*
 91) S. – *Kannst du mir „die Biene“ einlegen* (eine Biene-Maja-Kassette)?
 92) S. – *Ich kann mit einer* (Hand) *rauf- und runterklettern.* (Klettern auf die Schaukel.)
 93) S. – *Und ich kann so hoch schaukeln.*
 94) M. – *Ich kann auch* („Wörter Ausdenken“ spielen).
 95) M. – *Ich will zu mir nach Hause. Da ist wenigstens Lisa* (eine Puppe). *Mit ihr kann man spielen.*

- 96) (Gespräch über die kranke Katze:) M. – *Quält sie (die Katze Alisa) sich genauso lange wie ich?* S. – *Sie [quält sich] länger als du und ich und alle im Dorf.* M. – *Und alle auf der Welt?* S. – *Ja, auch auf der Welt! Und als alle im Dorf, denke ich.*
- 97) M. – *Sie (die Katze) kann mich kratzen.* (Dabei spielt sie mit der Katze.) S. – *Drücke sie nicht, und sie wird dich nicht kratzen.*
- 98) M. – *Was für ein tolles Kleid. Ich kann so eines nicht zeichnen.*
- 99) S. – *Kommt, wir wären so reich, dass wir ein Schwein kaufen können.* DŠ. – *Ich kaufe eine Kuh.* – M. – *Dann müsst ihr auch nicht Milch kaufen fahren.*
- 100) (Maša klettert auf eine Linde:) S. – *Konntest du es?* M. – *Mhm.*
- 101) S. – *Oh, Marina konnte nicht zeichnen wie du.*
- 102) S. – *Was zeichnest du?* – E. *Ich schreibe.* S. – *Irgend so ein Krickelkrakel. Ich könnte so ein Krickelkrakel auch. Ich könnte so ein Krickelkrakel wahrscheinlich auch.*
- 103) S. – *Ich wollte nicht so langweilige zeichnen.*
- 104) S. – *Kann man den Wunsch laut sagen?* E. – *Nein.* S. – *Darf man nicht?*
- 105) S. – *Er (der Elefant auf einer Zeichnung) frisst bei mir eine Banane.* M. – *Er frisst nicht, sondern isst. Naja, kurzum, so darf man nicht sprechen.*
- 106) (Malen ein Buch als Überraschung für Tante Sveta und legen die Blätter eines nach dem anderen auf den Boden:) M. – *Das brauchen wir noch.* S. – *Das wird so ein Buch, dass es (...Pause) eine ganze Wohnung lesen muss.*
- 107) (Salome hat eine Illustration zu einem Buch gemalt. Jetzt bittet sie ihre Großmutter, einen Text zu schreiben, da sie selbst noch nicht schreiben kann:) S. – *Olja, vergiss nicht, dass wir noch etwas schreiben müssen, was ist das sonst für ein Buch, das man nicht lesen kann?*
- 108) S. – *Vielleicht, wenn du so machst, klettere ich rauf?*
- 109) S. – *Mama, kann ich eine Kasette hören?* E. – *Kannst du.* S. – *Es stört dich nicht?*
- 110) S. – *Zähle bis fünf.* M. – *Kann ich bis sechs? Ich werde bald sechs.*
- 111) (Will fragen, ob sie mit einem Tuch spielen darf oder nicht:) *Habe ich das Tuch selbst genommen, oder lag es hier, oder hat es mir jemand gegeben?*
- 112) S. – *Ich will nicht, dass das Gespenst herauskommt.* (Will nicht, dass eine unangenehme Figur aus einem herauskommt.)
- 113) M. – *Kann ich?* (Einen Buntstift nehmen. Beim Malen benutzen sie denselben Satz Buntstifte.) S. – *Kannst du.* M. – *Danke für den roten. Den werde ich noch brauchen.*
- 114) S. – *Ach, ich brauch doch noch den blauen.*
- 115) (Sie zeichnen:) M. – *Verstehst du, die Mama braucht doch ein schönes Kleid.* S. – *Ja, das braucht die Mama...* M. – *Denkst du, meine Mama möchte ein solches Kleid?* (Hat mehrere Kleider zur Auswahl gezeichnet.) M. – *Oh, den (Buntstift) brauche ich.* S. – *Na und. Brauche ich ihn nicht?*
- 116) (Während des Zeichnens; über die Wünsche eines Buntstifts:) S. – *Er sagt: „Ich will, ich will, nur zu Mama nach Hause will ich nicht.“* M. – *Er würde wahrscheinlich schon zu mir wollen.* S. – *Nein, er würde zu mir wollen. Er sagt: „Ich will nicht zu Maša, ich will zu Salome.“*
- 117) M. – *Oh, ich brauche den (Buntstift).* S. – *Welchen?* – M. *Den du hast.*
- 118) M. – *Oh, ich brauche ihn (den Buntstift), brauche ihn, brauche ihn...*
- 119) (Tauscht den orangen gegen den gelben Buntstift:) M. – *Ich brauche den gelben. Und diesen...* S. – *Den brauchst du auch?*
- 120) (Erlaubt Maša oder bietet ihr an, während des gemeinsamen Zeichnens einen Buntstift zu nehmen:) S. – *Kannst du nehmen.*
- 121) M. – *Ah, ich brauche den gelben und den roten.*
- 122) M. – *Und mich kannst du nicht zeichnen?* S. – *Naja, ich will einfach n... Schwer zu zeichnen.*
- 123) S. – *Maša, ich brauche irgendwie mehr roten (Buntstift).*
- 124) S. – *Denkst du, ich kann es nicht abmalen?* (Das Gemalte abwischen.) M. – *Kannst du nicht. Da, ich konnte es. Und habe alles weggewischt.*
- 125) (Über ein Insekt, das beim Malen auf der Straße stört:) M. – *Ich habe ihn schon weggejagt. Man musste ihn nur bewegen. Und sagen, dass er nicht darauf gehen soll.*
- 126) S. – *Mama, Kann ich dich malen? Kann ich? Oder erlaubst du es mir nicht?* E. – *Du kannst.*
- 127) M. – *Aber ich male meine Mama immer. Naja, nicht immer, aber ich male sie.* S. – *Heißt das, fast immer?* M. – *Ja, fast immer.*
- 128) S. – *Mama, könntest du das so schön (ein Bild malen)?* E. – *Nein.* S. – *Und mit großer Mühe?*
- 129) S. – *Komm, hier haben wir schon dazu gemalt. Wir mussten dazu malen.* M. – *Was denkst du, welchen Sommer werde ich malen? November, Juni, Juli?* S. – *Juni.* M. – *Aber weißt du, was ich gerade brauche? Den Juli.*
- 130) (Man wünscht sich etwas, wenn ein Marienkäfer auf der Hand sitzt.) S. – *Und kann man diesen Wunsch laut sagen?* E. – *Nein.* S. – *Man darf nicht?*

- 131) (Spielen „Mutter und Töchter“:) M. – *Mama, ich gehe spazieren?* D. – *Gut.* M. – *Darf ich mit ihr?* D. – *Nein, sie ist noch klein.* ... M. – *Komm, ich durfte nicht so viel spazieren gehen.* D. – *Na los.* M. – *Und du hättest mit mir geschimpft.* ... D. – *Komm, du könntest noch nicht laufen.* S. – *Na los.*
- 132) (Spiel: „Hund und Herrchen“:) S. – *Kann ich, ich spaziere nur ein bisschen durchs Haus?* D. – *Na los.* M. – *Los, ich konnte dich nicht so fest losbinden (anbinden).*
- 133) E. – *Kann man etwa einen Gemüsegarten ohne Wasser anlegen?* S. – *Na, das ich doch im Spiel.*
- 134) S. – *Und man muss ihn (den Gemüsegarten) natürlich einzäunen.* M. – *Natürlich.*
- 135) M. – *Salome, vielleicht machen wir in echt einen Gemüsegarten.*
- 136) M. – *Ich kann das Eichhörnchen (ein Stofftier) fragen.*
- 137) M. – *Man kann meine Jenny (ein Hund) einpflanzen und bis zum nächsten Jahr wachsen viele kleine Jannaskis heran.* S. – *Man kann meine (Katze) Alisa einpflanzen.*
- 138) M. – *Mama hat gesagt, dass wir nicht auf sie warten sollen. (Bis sie aus dem Wald zurück kommt.)* E. – *Wird sie etwa bis zum Abend spazieren gehen?* M. – *Bis zum Abend, aber vielleicht auch nicht bis zum Abend.*
- 139) M. – *Warst du niemals dort?* S. – *Vielleicht war ich irgendwann einmal dort, aber vielleicht weiß ich es nicht.*
- 140) E. – *Wo ist der Stiefel der Puppe?* S. – *Vielleicht unter meinem Stiefel?* E. – *Vielleicht.*
- 141) (Ein Pfauenauge ist ins Zimmer geflogen, wo die Kinder spielen. Sie sind der Meinung, dass der Schmetterling sie entweder beobachtet oder Angst vor ihnen hat:) S. – *Wir müssen uns verstecken.* M. – *Damit er uns nicht sieht?* S. – *Damit er sich nicht fürchtet. Dann müssen wir, müssen wir... vielleicht den Vorhang mit Blümchen zustellen? Dann denkt er, dass es ein Blümchen ist und setzt sich.*
- 142) (In der Rolle „ausgezogener Puppen“:) S. – *Ich will nicht, dass wir nackt gehen.*
- 143) (Salome hat kürzlich gelernt „Hündchen“ zu spielen:) S. – *Willst du, dass ich so vorbeigehe. Und du machst so ein „Hündchen“ (klopft vor meinem Gesicht in die Hände).*
- 144) (Maša zieht alle möglichen Ketten an:) M. – *Wollt ihr, dass ich mich einwickle?* Dš. – *Gut, wickle dich ein.*
- 145) S. – *Wir gehen nicht auf die Straße.* Dš. – *Ich gehe, ihr wie ihr wollt.*
- 146) (Einige kindliche Repliken zum Ausfallen der ersten Zähne:) S. – *Wem muss man einen Zahn ziehen?* ... M. – *Mir muss man dann noch einen Zahn entfernen.* ... (Mašas Mutter arbeitet als Schwester in einer Zahnarztpraxis, daher ist Maša mit der professionellen Terminologie vertraut.) M. – *Entweder muss man mir alle Zähne ziehen oder sie fallen von selbst aus.* ... M. – *Salome, bald muss man mir den zweiten Zahn ziehen.* S. – *Und mir bald den ersten.*
- 147) M. – *Nach Moskau will ich, weil dort meine Lisa und das Sega sind (eine Puppe und ein Computerspiel).*
- 148) (Beim Schaukeln:) M. – *Es reicht. Ahh! Ich könnte noch mehr.*
- 149) (Wieder auf der Schaukel:) M. – *Ich will, dass wir gedreht werden. Komm, wie auf einem Karussell.*
- 150) (Jetzt ist die Schaukel „gedreht“:) M. – *Ei, Salome, ich will und ich habe Angst.*
- 151) (Die Schaukel dreht sich nicht mehr:) S. – *Fertig, du musst nicht schreien.*
- 152) S. – *Maša, was meinst du. Noch einmal drehen?* M. – *Nein.*
- 153) S. – *Wenn ich dich so anstoße? Und so? (Stößt sehr schwach an.)* *Musst du schreien oder was?*
- 154) M. – *Na, Salome kann auch Schaukeln.*
- 155) (Während eines spannenden Spiels – dem Schaukeln – ruft die Großmutter Maša zum Essen. Es kommt zu folgendem Dialog:) E. – *Maša, vielleicht gehen wir zum Mittagessen?* M. – *Ich gehe um keinen Preis (spricht den Satz mit theatralischer Emphase).*
- 156) M. – *Willst, dass ich etwas Wunderschönes sage? Tante Rose.* S. – *Willst du, dass ich dir etwas Wunderschönes sage? Tante Tanne.* M. – *Willst du, dass ich dir etwas ganz Wunderschönes sage? Tante Rose.*
- 157) E. – *Warum stehst du nicht auf?* S. – *Ich will nicht.* E. – *Ach, was bist du für ein Faulpelz!* S. – *Kein Faulpelz. Ich will einfach nicht, und das ist alles.*
- 158) S. – *Mama, ich will, dass du bleibst.*
- 159) S. – *Mama hat bei uns ans Fenster geklopft. Sie wollte, dass wir den Schlauch (die Pumpe, die Wasser aus dem Brunnen pumpt) anschließen.*
- 160) (Hilft den Erwachsenen, Pilze zu putzen:) S. – *Ihr braucht alle Messer. Aber ich brauche nur Fingerchen.*
- 161) S. – *Wir wollen dir Bilder zeigen.*
- 162) M. – *Meine Oma hat sie (Marina) so ausgeschimpft. Das geschieht ihr auch recht.*
- 163) S. – *Mama, ich ziehe morgen deine Sachen an. Ich kann schon deine tragen.*
- 164) S. – *Mama, gib mir von dem Sirup.* E. – *Nimm Marmelade und iss.* S. – *Oder kann ich direkt mit dem Pfannkuchen hinein (den Pfannkuchen in das Glas mit Sirup tunken)?*
- 165) S. – *Ich könnte noch ein Haus bauen.*
- 166) S. – *Sie hat mir erlaubt, dich zu besuchen.*
- 167) S. – *Ich hätte gerne, dass der Weg noch länger wäre.*
- 168) M. – *Du willst doch hier sein.*
- 169) S. – *Wir werden erst einmal nicht. Aber dann gehen wir vielleicht (auf die Veranda spielen).*

- 170) M. – *Salome, sag mir, wie willst du's? (Wo spielen.) Wenn du hier bleiben willst – dann werden wir alle hier bei dir bleiben.*
- 171) M. – *Nach dem Mittagessen, wenn du möchtest...*
- 172) S. – *Denkst du, Alisa kann in meine Hütte gehen? – Einmal ist sie gekommen und konnte nicht hineingehen.*
- 173) M. – *Salome, vielleicht gehen wir in die Hütte?*
- 174) S. – *Naja, wie viel du kannst, so viel kannst du auch.* E. – *Was wie viel du kannst, so viel kannst du auch?*
S. – *Naja, wie viel du vorlesen kannst, so viel kannst du auch...*
- 175) S. – *Der (Schwimm-)Reifen geht doch nicht unter. Er kann nicht.* M. – *Wenn die Luft rausgeht?*
- 176) S. – *Wie kann denn ein so kleiner Vogel einen so großen Menschen ergreifen. Mich könnte er keinesfalls greifen. (Glaubt die vom Erwachsenen erzählte Geschichte nicht, dass ein Milan ein kleines Mädchen forttragen kann.)*
- 177) M. – *Wenn man immer hin und her fahren muss, da kann man krepieren.* (Maša bedauert, dass ihre Mutter zur Arbeit zwischen Moskau und der Datscha pendeln muss.)
- 178) (Kochen im Spiel Kompott:) S. – *Es würde uns so sauer geraten, dass wir es süßen müssten. ... S. – Komm, wir sollten probieren. ... M. – Wir müssen Saures hinzufügen, und du springst herum. ... M. – Man braucht viel Zucker und nicht Säure. ... S. – Wir haben zuviel Saures (hinzugefügt). Aber das muss man auch. Alles, wie es sein soll. ... S. – Sollte man noch eine Vogelbeere dazu tun? (Lassen mich probieren. Ich lobe es.) S. – Könntest du so einen Nachtisch zubereiten?*
- 179) M. – *Los, ich würde unseren Nachtisch auf den Tisch stellen wollen?* S. – *Los.* M. – *Stell' den Nachtisch auf den Tisch.*
- 180) S. – *Los, wir sollten die Lampe einschalten.*
- 181) S. – *Die Tür zumachen oder nicht?* M. – *Mach' nicht zu, ich komme jetzt rein.* S. – *Los, du möchtest die Tür zumachen.* M. – *Gut.* S. – *Die Tür zumachen?*
- 182) S. – *Los, du könntest darüber steigen. Du kannst hier drüber steigen.*
- 183) S. – *Oh, wann kann ich endlich draufklettern?*
- 184) M. – *Oh, ich kann nicht.* (Maša klettert auf einem Baum herum. Es gelingt ihr nicht.)
- 185) M. – *Salome, willst du auch ein Eis?* S. – *Nein, für mich nicht.* Naja, *kannst mir eines geben.*
- 186) S. – *Wenn man bei ihr irgendetwas mitnehmen kann, komm, dann nehmen wir es mit.* (Das russische Verb „захватить“ hier in der Bedeutung von „mitnehmen“.)
- 187) M. – *Darfst du das überhaupt (einen Lappen nehmen)?* S. – *Ich darf.*
- 188) D. – *Maša, willst du das T-Shirt auch anziehen?*
- 189) *Du musst mich abschlagen (beim Versteckspiel).*
- 190) (Spielen verstecken. Salome fragt mich, ob sie schon suchen gehen kann:) S. – *Kann ich zu ihnen gehen? (Verbessert sich selbst:) Darf ich zu ihnen gehen?*
- 191) M. – *Gehst du in die Hütte?* S. – *Nein, ich will malen.*
- 192) (Versucht einen Gegenstand aufzuhängen:) S. – *Ich verstehe nicht, wie man es in das Löchlein hängen kann.*
- 193) S. – *Ich kann von dieser Seite hier herüber springen.* M. – *Ich empfehle dir nicht hier herüber zu springen.*
- 194) S. – *Darf ich solange singen?*
- 195) M. – *Um es zu trennen, muss sich der Klebstoff lösen.*
- 196) S. – *Das muss man höher machen.* (Den Vorhang in der Hütte höher ziehen.) M. – *Selbst kannst du das nicht?*
- 197) S. – *Du weißt, wann wir es wegnehmen sollen, wenn du schläfst.* (Spielregel)
- 198) E. – *Was, ist Maša zum Mittagessen gegangen?* S. – *Sie wollte nach Hause.*
- 199) M. – *Sie mussten dort durchgehen, weil hier Feuer war.*
- 200) E. – *Vielleicht noch (den Garten) gießen, oder reicht es?* M. – *Ich denke, am Abend noch.*
- 201) M. – *Willst du mit mir?* S. – *Ja, ich will mit dir.*
- 202) (Spielen „Suppe kochen“:) ¹⁰ S. – *Komm, man müsste... (im Rezept).* M. – *Komm, man muss mit diesen Stücken, damit es leckerer ist.* S. – *Nun, du kannst es machen, wie du willst, ich werde es in diesem Topf machen, werde es machen.* M. – *Ich brauche Wasser.* S. – *Ich muss es schon auf den Herd stellen.* M. – *Man muss noch Grießbrei und Körner dazu tun (damit es gut wird).*
- 203) S. – *Mama, ich bleibe bei Oma Olja?* (Bitte um Erlaubnis.)
- 204) E. – *Wollt ihr jeder eine Birne „Happa-happa“?* M. – *Nein.* S. – *Vielleicht wollen wir jeder eine Birne „Happa-happa“?*
- 205) M. – *Kann man (den Schatz) anschauen?* S. – *Man kann.* M. – *Komm, ich habe gesagt: „Wir müssen ihn verschließen, sonst sieht ihn noch jemand.“*
- 206) S. – *Wenn wir Garn hätten, könnten wir spinnen. Aber so können wir uns mit nichts beschäftigen.*

¹⁰ s. Kommentar zum entsprechenden russischen Beispiel auf S. 321.

- 207) S. – *Los, wir müssten noch...*
- 208) S. – *Los, wir müssen noch...*
- 209) S. – *Los, wir würden Hunde sehr lieben.*
- 210) S. – *Los, wir würden mit ihr spazieren gehen.*
- 211) M. – *Los, ich würde sagen: „Wir brauchen den Schlüssel, wir brauchen den Schlüssel.“*
- 212) S. – *Los, wir könnten über die Garage steigen.* M. – *Gut, ich würde sagen: „Steige nicht über die Garage“.*
- 213) M. – *Und wenn wir ein krankes Vogeljunges finden. Was müssen wir dann machen?*
- 214) M. – *Ich bin eine Ratte, die springen kann.* S. – *Ich kann auch springen.*
- 215) M. – *Kannst du sogar über den Himmel schwimmen?* S. – *Na, über den Himmel werde ich sicher nicht schwimmen.*
- 216) M. – *Kann man sich hier verstecken?* (Zeigt unter die Tanne.)
- 217) S. – *Vielleicht sind es Walderdbeeren, vielleicht Moosbeeren.*
- 218) M. – *Vielleicht hat das Eichhörnchen die Steine für uns bereit gelegt.*
- 219) M. – *Vielleicht gibst du mir die (Steine) ab, die ich dir abgegeben habe?* M. – *Komm, du gibst mir die ab, die ich dir abgegeben habe.*
- 220) S. – *Wie muss ich diese hier umbringen?* (Spielregeln) M. – *Du musst...*
- 221) D.K. – *Ich will versuchen, die Taschenlampe einzuschalten.*
- 222) Dv. – *Wir wissen nicht, wohin wir diese Aufkleber kleben müssen.*
- 223) (Entrüstet sich über Danilas falsche Haltung beim Malen:) Dv. – *Danila, na wie malst du denn? Man muss...*
- 224) D.K. – *Willst du, ich zeige dir, was für lustige Fratzen...*
- 225) Dv. – *Na, wohin du, man muss ihn (den Buntstift) auf den Platz legen.* (Eines der Kinder übernimmt für die Zeit der gemeinsamen Beschäftigung die Rolle eines Elternteils und gibt Anweisungen.)
- 226) S. – *Ist das vielleicht Kleber?* Dv. – *Ja, klar!* D.K. – *Ja, Kleber.* Dv. – *Wozu brauchen wir den?*
- 227) D.K. – *Man kann kaufen, was man kann. Ich kaufe ihm hier diesen silbernen (Knopf).*
- 228) (Spielen, dass das Telefon klingelt, Daša nimmt den Hörer ab:) D.S. – *Devika, für dich.* Dv. – *Sag, dass ich nicht kann.*
- 229) (Sie spielt, dass sie im Krankenhaus anruft. Spricht – für sich allein – am Telefon:) Dv. – *Wir brauchen für unser Kind eine Auskunft.*
- 230) D.K. – *Damit der Feind nicht hereinkommt.* (Schließt die Tür.)
- 231) (Spielen, dass sie in einem Geschäft anrufen, Telefongespräch zwischen Kunde und Verkäufer:) D.K. – *Was wollen sie?* Dv. – *Wir brauchen ein Gewürz. Weil in unserer Suppe Gewürz fehlt.*
- 232) Dv. – *Wir müssen ein schönes, reiches Haus bauen.*
- 233) E. – *Kuckkuck, darf ich?* (Der Erwachsene klopft an die Tür des Kinderzimmers.) Dv. – *Du darfst.* D.K. – *Du darfst.*
- 234) D.K. – *Kann ich draufklettern?* Dv. – *Du sollst da doch nicht draufklettern.*
- 235) Dv. – *Man darf sie nicht nehmen, ich brauche sie.* (Legen Buchstabenwürfel.)
- 236) E. – *Warum legt ihr denn keine Wörter?* (aus Buchstabenwürfeln) D.S. – *Es heißt, man soll keine Wörter [legen].*
- 237) S. – *Kann man diese Kette essen?* E. – *Du kannst es versuchen.* S. – *Mama, ich kann das überhaupt nicht.* (Versucht vergeblich etwas von der Kette abzubeißen, die aus Karamell ist.)
- 238) S. – *Meine Hand ist essbar, man kann sie lecken.* (Leckt ihre Hand, an der Karamell klebt.)
- 239) D.S. – *Warum darf ich nicht mit deinem Pferd spielen?*
- 240) D.S. – *Kann ich ein neues Häuschen bauen?* Dv. – *Kannst du.*
- 241) D.S. – *Können wir hier schlafen?* (Krabbeln zu Danila ins Bett.) D. – *Könnt ihr.*
- 242) (Hat aus Würfeln das Phantasiewort „Šarch“ gelegt. Lacht. Läuft los, um den anderen Kindern von ihrem Erfolg zu erzählen:) S. – *Ich muss ihnen das erzählen.*
- 243) D.K. – *Wir brauchen Tropfen, weil er noch Schnupfen hat.*
- 244) D.S. – *Du würdest mir nicht erlauben, die Tiere zu nehmen.* D.K. – *Nimm die Tiere nicht.*
- 245) (Danila macht Schaschlik aus Obst:) D.S. – *Du solltest noch ein Bonbon draufstecken.* D.K. *Lieber nicht, sonst tun die Zähne weh.*
- 246) E. – *Ich schalte die Lampe ein.* S. – *Na, nicht bei solchem Licht* (meint, auf der Straße sei es noch hell). *Wenn es dunkel wird, ok?*
- 247) (Freie Interpretation des Märchens „Das bucklige Pferdchen“ von P. Eršov:) S. – *Mama, wie hat Ivan das bucklige Pferdchen gerufen: „Buckliges Pferdchen, komm' her, ich brauche dich!“ – so?*
- 248) (Spricht mit einem Erwachsenen über den Text „Doktor Ajbolit“ von K.I. Čukovskij:) E. – *Sie, die Piraten, mussten sich schämen, dass sie böse sind und alle betrügen.* S. – *Ja, sie müssen sich schämen, dass sie solche Dummköpfe sind. Sie brauchen es selbst, dass sie sich schämen.*
- 249) S. – *Dann wirst du noch umdrehen, gut?*
- 250) S. – *Die Kleinen, dürfen die dort malen (auf der Tür)?* E. – *Lieber nicht.* S. – *Na, dürfen sie, sie sind doch klein, sie wissen noch nicht, dass man kann, aber nicht darf.*

- 251) (Weigert sich kategorisch, durch das Loch zu klettern, um den Weg abzukürzen:) S. – *Mama, darf man hier gehen (durch ein Loch im Zaun)?* E. – *Gehen wir!* S. – *Naja, darf man?*
- 252) S. – *Mama, Darf ich mit dem Handtuch schon auf die Heizung steigen?* E. – *Du darfst.* S. – *Und ins Bett?*
- 253) (Schreibt Zahlen verkehrt herum. Ich weise darauf hin und sage, dass es nicht richtig ist.) S. – *Na ich kann in die Richtung schreiben, in die ich will.* E. – *Warum?* S. – *In die ich will, in die kann ich auch schreiben.*
- 254) S. – *Mama, Vielleicht liest du mir heute vor?*
- 255) S. – *Sie (Aschenputtel) wollte (im Schloss bleiben), aber sie durfte nicht.*

Der folgende Text ist als Resultat eines Experiments entstanden, welches ich auf Wunsch von Herrn Prof. Girke durchgeführt habe, den der Grad der Beherrschung solcher Wörter wie *kahl*, *blind*, *taub*, *stumm*, *gierig*, *geizig* bei einem fünfjährigen Kind interessierte.¹¹

Die Gespräche wurden am 28. und 29.11.2002 mit Salome Kamenetskaia (5,8 Jahre) geführt.

Erstes Bild: E. – Was sagst du über den Onkel? Was fehlt ihm? S. – Ein Onkel, der keine Haare hat. Und genau die Haare fehlen bei ihm. E. – Was ist das für ein Onkel, dem die Haare fehlen? Kannst du das mit einem Wort sagen? S. – Nein.

Zweites Bild: E. – Warum antwortet der Onkel nicht? S. – Vielleicht ist er beleidigt? E. – Nein. S. – Sie haben sich gestritten? Er hört nicht. E. – Ja. Und warum hört er nicht? S. – Weiß ich nicht. E. – Na, was denkst du? S. – Er hat irgendwas mit den Ohren? E. – Nein. S. – Vielleicht spricht sie sehr leise? E. – Nein, sie spricht laut. S. – Mama, er ist taub geworden oder nicht, Mama. Wenn er taub geworden ist, dann ist er was? S. – Ich weiß nicht, was ist er dann?¹²

Drittes Bild: S. – Er ist dasselbe wie der Onkel oder sehr alt? E. – Ja. S. – Und deshalb hört er nicht, oder hört er nicht zu? E. – Was sagst du über den Großvater? E. – Er ist sehr alt und kann deshalb nicht mehr hören, richtig?

Viertes Bild: E. – Ein Mädchen redet und das andere nicht. Warum? S. – Sie haben sich gestritten? E. – Nein. S. – Vielleicht will sie mit ihr nicht mehr sprechen, Mama? E. – Doch, sie will. S. – Sie kann nicht? E. – Richtig. S. – Oder sie ist dazu nicht fähig? E. – Ja. S. – Sie ist nicht fähig, aber warum ist sie nicht fähig zu sprechen? E. – Es gibt Menschen, die nicht fähig sind, zu sprechen. S. – Warum? E. – Es gibt Menschen, die geboren werden ohne sprechen zu können. Wie nennst du sie? S. – Sind sie taub geworden? Menschen, die nicht sprechen können? Ich weiß nicht, wie man sie nennt.

E. – Schaue dir alle drei Bilder an und sage mir, auf wen sich das Wort „kahl“ bezieht. S. – Kahl? Fuchs? [Lautliche Assoziation.] E. – Nein. S. – Auf einen Elch? Oder auf Skier? [dito] E. – Auf wen auf diesen Bildern? S. – Auf ihn, den Opa? E. – Nein. S. – Und darf ich nur einmal raten? E. – Du darfst dreimal. S. – Auf das Mädchen? E. – Nein, nicht auf das Mädchen. S. – Kahl, auf diesen (letzte Alternative). E. – Einen Mensch ohne Haare... (Ich möchte, dass sie den Satz selbst richtig vervollständigt.) S. – (Beendet den Satz:) ...nennt man kahl.

E. – Schaue auf die Bilder und sage, auf wen sich das Wort „stumm“ bezieht. S. – Auf ihn (zeigt auf das zweite Bild). E. – Nein. S. – Auf ihn (zeigt auf den Opa), ach nein, auf sie, vielleicht, auf sie bezieht es sich, auf das Mädchen bezieht es sich? E. – Auf welches Mädchen? S. – Auf dieses (zeigt auf das Mädchen, das auf der Zeichnung spricht). E. – Nein. S. – Vielleicht auf den Opa? E. – Nein. S. – Auf wen? Auf diesen? Auf diesen? Auf diesen? E. – Was meinst du, was bedeutet das Wort „stumm“? S. – Naja, auf meiner Kassette war doch die kleine Meerjungfrau. Das ist, wer nicht sprechen kann, nicht fähig dazu ist. E. – Auf welches Mädchen trifft das zu? S. – Auf dieses. (Zeigt wieder auf das falsche.) E. – Wieso denn auf dieses? Siehst du Wörter? S. – Ah, ich habe es nicht verstanden, als du mir gezeigt hast, wer von ihnen nicht sprechen kann.

E. – Wie verstehst du das Wort „taub“? S. – Wie oft darf ich raten? E. – Dreimal. S. – Dreimal? Der Onkel ist es. (Zeigt auf das zweite Bild.) E. – Nein, na wer ist denn hier taub? Was heißt „taub“? S. – Jemand sehr Altes, der nicht sprechen kann? Das ist ein Opa, Mama. E. – Es ist ein Opa, warum ist er taub? S. – Er ist alt. Er ist taub geworden, weil er sehr alt ist. Er ist taub und kann nicht sprechen. E. – ?!. S. Ah, hören, hören, er kann nicht hören, deshalb.

Fünftes Bild: E. – Ein alter Opa auf dem Bild. Er bittet: „Helfen Sie mir bitte über die Straße!“ S. – Sprechen kann er noch? E. – Warum sagt er das? S. – Weil er sehr alt ist und Angst hat. E. – Wovor hat er Angst? S. – Dass er auf der Straße hinfällt. E. – Er hat wirklich Angst, aber wovor? Er hat eine ganz große Brille mit dicken Gläsern. S. – Er hat Angst vor den Autos. E. – Das Mädchen hat keine Angst vor den Autos, und er hat Angst? S. – Sie sind schrecklich, die Autos. E. – Aber das Mädchen hat keine Angst. S. – Etwa weil es dort auch solche Trottel gibt, wie bei uns in Moskau? E. – Wenn das kein Opa wäre, sondern ein Onkel, auch mit einer Brille mit dicken Gläsern? S. – Ich weiß nicht. Wovor hat er Angst, Mama?

¹¹ Der russische Text des Experiments wurde erstmals veröffentlicht in: Girke, W. Die implizite Negation: Zur Problematik verdeckter Kategorien. Slawistische Beiträge, Band 434; München, 2004.

¹² Im Russischen haben das Adjektiv „taub“ und das Verb „taub werden“ unterschiedliche Wortstämme.

Sechstes Bild: E. – Die Tante sagt: „Sagen Sie, ist das der Weg oder führen Sie mich über den Weg.“ Warum? S. – Sie würde sich fürchten, dass hier der falsche Weg ist, ja? E. – Und sie hat eine starke, große-große Brille mit dicken-dicken Gläsern. (Dabei ziehe ich eine Grimasse, kneife die Augen zusammen.) S. – Sie sieht schlecht? E. – Ja. S. – Ah, deshalb. Weil sie schlecht sieht. Weil sie eine starke Brille hat? E. – Mit Brille sieht sie noch ein wenig, schlecht, aber sie sieht, aber ohne Brille sieht sie gar nichts. Wenn sie überhaupt nichts sieht, wie sagst du? S. – Ich kann es auf Deutsch sagen. Eine Blinde, oder was? E. – Und wie auf Russisch? S. – Ah, stumm. E. – Nein. S. – Warum nicht, was heißt stumm, weil sie nicht hört? E. – Warum nicht taub? S. – Na, ich habe es auf Deutsch schon gesagt. E. – Und der Kater Basilio (eine Figur aus dem ihr offenbar noch wenig bekannten Märchen „Buratino“ von A. Tolstoj, der sich blind stellt), was war er? S. – Na, der konnte doch sprechen. E. – Auf wen bezieht sich das Wort „slepoj“? S. – „Slepoj“? Das ist auf Deutsch „blind“ oder was? Was ist „slepoj“? Ich habe es schon erraten. E. – Und was hast du erraten? S. – Ich habe einfach gedacht, dass es blind heißt.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

E. – Taub ist wer? S. – Der nicht sprechen kann? E. – Nein. S. – Der nicht hören kann, ja? E. – Richtig. E. – Stumm ist wer? S. – Der nicht sprechen kann. E. – Und blind? S. – Der nicht sehen kann, ja? E. – Und kahl? S. – Der keine Haare hat. E. – Und jetzt sage mir diese Wörter auf Deutsch. (Ich zeige auf die Bilder.) S. – Blind. E. – Was bedeutet das? S. – Das bedeutet, dass jemand nicht sehen kann. Glatze. E. – Was bedeutet das? S. – Wenn jemand keine Haare hat. Die beiden anderen kann ich nicht. E. – Was ist „gluchoj“ (taub) auf Deutsch? S. – Ich weiß nicht. Wenn man nicht mehr hören kann. E. – Und „nemoj“ (stumm)? S. – Ich weiß nicht. Wenn jemand nie sprechen kann. E. – Woher kennst du das Wort „blind“? S. – Das ist von „Blinde Kuh“ Spielen.

Zweite Phase des Gesprächs (die Wörter „gierig“ und „geizig“):

E. – Salome, ich lese dir ein Gedicht über einen Jungen vor, und du sagst mir dann, was für einen Charakter der Junge hat?¹³ S. – (Während des Vorlesens:) Mama, ich weiß, was für einen Charakter er hat. E. – Komm, lass' uns bis zum Ende lesen. S. – (Nach dem Vorlesen des Gedichts:) Mama, ich weiß, was für einen Charakter er hat. Er hat einen schlechten Charakter, richtig? E. – Richtig. S. – Die anderen Kinderchen haben einen anderen, richtig. Sie tanzten. Richtig, das hatte Sinn, zu tanzen und zu lachen. Und er? ... Er wollte Geschenke und nur für sich. E. – Und wie nennst du einen solchen Jungen mit einem Wort? S. – Dummkopf? E. – Nein. S. – Böse? E. – Nein. S. – Gierig! Richtig, er ist gierig. Sehr gierig. Weil er nur für sich die Geschenke will. E. – Das heißt, wie ist ein gieriger Junge? Was heißt „gierig“? S. – Dass er alles für sich selbst will.

E. – Und wenn ein Mensch viel Geld hat, aber er sich nicht gerne davon trennt? Niemals jemandem etwas abgibt, wenn man darum bittet (arme Leute). Niemals für sich oder seine Kinder leckere oder schöne Dinge kauft, obwohl er viel Geld hat. S. – Böse, ja? E. – Nein. S. – (Unsicher:) Gierig. Nein, nicht gierig, richtig? E. – Du denkst, „gierig“ oder nicht ganz „gierig“? S. – Nicht ganz „gierig“. Mama, richtig, er kauft nichts, weil er sich nicht davon trennen will? E. – Richtig, denke nach. S. – Aber welches Wort gibt es für ihn? Ich kenne dieses Wort nicht. (Ist zornig:) Dumm? E. – Nein, wenn auch ein bisschen, wahrscheinlich. S. – Er will reich sein. E. – Er ist reich. S. – Und er will wahrscheinlich reich bleiben. E. – Er will reich bleiben. Aber er lebt arm, hässlich, und sein Haus ist hässlich, und sein Essen schmeckt nicht. S. – Weil er nie etwas Leckerer kauft. E. – Und er lädt nie Gäste ein. S. – Ich weiß, warum. Weil sein Haus so hässlich ist. E. – Nein. S. – Weil niemand will? E. – Nein, er möchte niemanden bewirten und Geld für Essen ausgeben. S. – Warum ausgeben? E. – Er kauft doch das Essen. Du weißt nicht, wie man einen solchen Menschen nennt? S. – Nein. E. – Geizig. S. – Geizig? Na woher soll ich wissen, dass er geizig genannt wird?! Soll ich etwa geizig (falsch ausgesprochen) sagen oder was?! Ich kenne das Wort nicht, deshalb kann ich es auch nicht erraten. (Dies alles gereizt.)

¹³ „Der geizige Egor“ von A. Barto.

Salome (6 Jahre)

- 256) E. – *Was denkst du, ist Papa zu Hause?* S. – *Ich weiß nicht. Ich denke beides.* E. – *Was heißt das?* S. – *Ich denke, Papa ist zu Hause und nicht zu Hause.* E. – *Wie sagst du das auf Deutsch?* S. – *Ich denke beides.* E. – *Vielleicht ist Papa zu Hause?* S. – *Vielleicht ist Papa zu Hause, vielleicht ist er auch nicht zu Hause.* E. – *Papa ist vielleicht zu Hause?* S. – *Vielleicht auch zu Hause.* E. – *Und vielleicht nicht zu Hause?* S. – Ja.
- 257) (Auf dem Dorffriedhof:) S. – *Mama, darf man hier Blumen pflücken?* E. – *Lieber nicht.* S. – *Na, darf man?* E. – *Lieber nicht.* S. – *Aber darf man?*
- 258) S. – *Man kann ihn (einen zerbrochenen Löffel) wahrscheinlich nicht mehr benutzen.*

Salome (6,6 Jahre)

- 259) S. – *Gibt es Kinder, die nicht in die Schule gehen?* E. – *Ja, kranke. Zu ihnen kommt die Lehrerin dann nach Hause.* S. – *Aber in Deutschland muss man sie ausfallen lassen?* (Im Sinne von „gezwungen sein“.
- Nach einiger Zeit eine weitere Erklärung zu diesem Thema:) S. – *Manche Kinder müssen den Unterricht ausfallen lassen. Zu ihnen kommt der Lehrer nicht.*
- 260) S. – *Mama, ich möchte Joghurt.*
- 261) S. – *Nie kann man dir helfen, aber Papa kann man.*
- 262) S. – (Liest eine Anweisung:) *Na, hier steht, man kann. Aber ich bin nicht in der Lage.*
- 263) S. – *Ja, ja, ja, ich habe es schon gehört. Du musst es nicht hundertmal wiederholen.*
- 264) S. – (Will einen echten Clown ansehen, den ich bei einem Geschäft in der Stadt gesehen und von dem ich ihr erzählt habe:) *Mama, du weißt, dass er dort nicht mehr steht, oder du denkst es?*
- 265) S. – *Mama, was sollte ich gerade machen?*
- 266) S. – *Danach befehle ich dir zu kommen.*
- 267) S. – *Ich kann den Ranzen nicht zumachen.*
- 268) S. – *Ich sage jetzt „du“, aber das heißt „alle“. Alle fürchten sich, wenn sie in etwas Neues gehen, in die Schule, zum Beispiel.*
- 269) S. – *Du, Mama, kommst du lesen?* E. – *Ich komme zu dir die Gardinen umnähen.* S. – *Du, vielleicht kommst du lesen?* E. – Ja.
- 270) S. – *Kommst du zu mir?* E. – *Ich weiß nicht.* S. – *Aber kann es sein, dass du kommst?* E. – *Kann sein.* S. – *Und kann es nicht sein?* E. – ...
- 271) S. – *Mama, könntest du mir die Butter geben?*
- 272) S. – *Kannst du sie mir einlegen?* ... *Mama, ach bitte, leg' mir (die Kassette) „die Schneekönigin“ ein.*
- 273) S. – *Ich kann es nicht sagen. Ich kann es niemandem anvertrauen (über das Geschenk für die Oma).*
- 274) S. – *Ich denke, (korrigiert sich) ich bin sicher, das ist die Mama von Simon.*

Salome (7 Jahre)

- 275) S. – *Ich war die Einzige, die die Möglichkeit gehabt hätte, es richtig zu sagen (nur sie wurde nicht gefragt).*
- 276) S. – *Mama, warum sagt man, dass Menschen nicht 200 Jahre alt werden können?* E. – *Na, das gibt es nicht.* S. – *Aber ich glaube das nicht.* E. – *Warum?* S. – *Naja, wenn sie gesund sind, dann können sie auch 200 Jahre alte werden.*
- 277) (Wir suchen einen Platz, wo man mit Kreide malen kann, und gehen mit diesem Ziel zu einer asphaltierten Brücke im Park:) S. – *Mama, darf ich hier malen?* E. – *Ich weiß nicht.* S. – *Na, darf ich?* E. – *Ich weiß nicht.* S. – *Aber wozu gehen wir dann?* E. – *Naja, wir wissen es nicht, vielleicht darf man auch.*
- 278) S. – *Wie viele Sprachen kann Sascha? Er kann zwei?*
- 279) (Sie ist mit dem Fahrrad weit voraus gefahren. Der Weg ist völlig leer, außer uns beiden ist ringsum niemand. Sie wartet, bis ich nahe herankomme, um zu fragen:) S. – *Mama, bist du es?* E. – *Nein, das bin nicht ich.* S. – *Nicht du?* E. – *Nein, nicht ich.* S. – *Mit diesen Worten willst du sagen, dass, natürlich, ich?*
- 280) (Liest ein Russischlehrbuch. Dort, wo gewöhnlich Aufgaben gestellt werden, steht plötzlich ein Vers über den Buchstaben „Г“ mit ungefähr folgendem Inhalt: „Der Buchstabe „Г“ sieht aus wie ein Reiher, weil er auf einem Bein steht.“) S. – *Ich verstehe diese Aufgabe nicht.* E. – *Das ist keine Aufgabe. Das ist einfach ein Vers über den Buchstaben, damit man ihn sich leichter merken kann.* S. – *Wird das so fürs Leben erklärt?* E. – Ja.

Die Autorin

Inna Semionovna Kamenetskaya wurde am 07.06.1972 in Moskau, Rußland, geboren. Sie ist verheiratet und hat eine Tochter.

1989 schloß sie die zehnjährigen Allgemeinbildenden Oberschule 870 in Moskau ab und studierte anschließend russische Philologie an der Moskauer Pädagogischen Staatlichen Lenin-Universität. 1994 erwarb sie die Lehrbefähigung für Russisch als Fremdsprache, 1995 erhielt sie das Diplom mit Auszeichnung im Fach russische Sprache und Literatur. Ihre Diplomarbeit zum Thema *Grammatikalischer Status und syntaktische Funktionen der Lautkomplexe «еуѣ» und «ѣе» in der russischen Gegenwartssprache* wurde von Frau Prof. V.V. Babajceva betreut.

Am 16.02.2010 bestand sie das Prüfungskolloquium zum Abschluß des Promotionsstudiengangs russische Sprachwissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Nach beruflichen Stationen an den Universitäten Wien und Tübingen arbeitet sie seit März 2010 als hauptamtliche Sprachlektorin für Russisch am Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz.