

6. SCHLUSSBETRACHTUNGEN

Nachdem wir in den Kapiteln 2. bis 5. Carmens Wortbildungsentwicklung im Detail beschrieben haben, soll nun in den Schlussbetrachtungen eine Zusammenschau über einige wesentliche Punkte versucht werden. In 6.1. fasse ich die Ergebnisse zur Erwerbschronologie zusammen, stelle sie in den weiteren Kontext der allgemeinen Sprachentwicklung und diskutiere sie im Lichte von Eve Clarks Erwerbsprinzipien. 6.2. und 6.3. hingegen werden dem zentralen Thema der Analogie gewidmet sein. Wie ich schon in 1.3. vorweggenommen habe, wird der Terminus *Analogie* in der Wortbildungsforschung in zwei unterschiedlichen Bedeutungen verwendet, die man auseinanderhalten sollte, um Missverständnisse und überflüssige Diskussionen zu vermeiden. Aus diesem Grund werde ich zuerst in 6.2. der Frage nachgehen, inwieweit Carmens Neologismen analogisch im Sinne von ‚proportional‘ waren. In 6.3. hingegen wird es um die Frage gehen, ob ihre Neologismen analogisch waren im Sinne von ‚in Anlehnung an ein bestimmtes Wort geformt‘. Es geht also um die alte Frage, ob Neologismen nach konkreten Vorbildern oder nach allgemeinen Regeln gebildet werden. In 6.4. schließlich werden die Ergebnisse der Analogiediskussion kurz zusammengefasst.

6.1. ERWERBSCHRONOLOGIE

Wie ebenfalls schon in 1.3. vorweggenommen, bezieht sich der Terminus *Erwerb* auf ein komplexes Phänomen, in dem das Kind vom Erlernen einzelner Wörter bis zur vollständigen, d.h. flüssigen und situationsadäquaten Beherrschung des dazugehörigen Musters fortschreitet. Bei der Besprechung der einzelnen Verfahren haben wir im Allgemeinen zwei kritische Momente des Erwerbsprozesses hervorgehoben, nämlich das Auftreten des ersten einschlägigen Wortes, das man als für das Kind durchsichtig betrachten kann, und das Auftreten des ersten einschlägigen Neologismus, also den Beginn der produktiven Verwendung. Mit dem ersten Neologismus ist der Erwerbsprozess natürlich nicht abgeschlossen. Dessen Abschluss ist aber in den meisten Fällen noch schwerer festzumachen als die beiden erwähnten Erwerbsstufen und eignet sich daher schlecht für einfache tabellarische Auswertungen. Der Grad der Beherrschung muss daher in einer diskursiveren Weise beschrieben werden, wie dies im Hauptteil der Arbeit geschehen ist.

Die Diskussion der Erwerbschronologie wird in zwei Etappen erfolgen. 6.1.1. beschreibt die wesentlichen Fakten, während in 6.1.2. der Frage nachgegangen wird, inwieweit diese Fakten mithilfe verschiedener in der Literatur vorgeschlagener Erwerbsprinzipien erklärt werden können.

6.1.1. Die Fakten

6.1.1.1. Das zweite und dritte Lebensjahr

Wenn man vom Sonderfall der Diminutive auf *-i* (vgl. 4.1.4.2.) einmal absieht, beginnt der Erwerb der Wortbildung im eigentlichen Wortsinn bei Carmen am Anfang des dritten Lebensjahres, und zwar mit den N+N-Komposita (vgl. 2.1.). Zwar hat Carmen auch schon gegen Ende des zweiten Lebensjahres Wörter verwendet, die N+N-Komposita der Erwachsenensprache entsprechen, doch waren diese für sie gewiss nicht durchsichtig. Ich beziehe mich auf „Verballhornungen“ wie *Usa* ‚Rucksack‘ oder *Lutzi* ‚Flugzeug‘, die bereits mit 1;11 auftraten. Als erstes auch für Carmen durchsichtiges Kompositum wurde *Käsebrod* mit 2;0 identifiziert. Die produktive Bildung von N+N-Komposita setzte mit 2;7 mit **Schlagbart** ein, einer Ersetzungsbildung zu *Milchbart*.

Das zweitfrüheste Muster stellten die Partikelverben (vgl. 3.3.3.) dar. Auch hier gab es zwar bereits im zweiten Lebensjahr undurchsichtige Bildungen wie *anti* ‚anziehen‘, von der Existenz von für Carmen durchsichtigen Bildungen darf man jedoch erst ab 2;3 ausgehen, als Carmen *aussteigen* verwendete, spätestens aber ab 2;4, als die Partikeln *ein-* und *aus-* in Opposition zueinander verwendet wurden. Die Frage nach dem genauen Zeitpunkt des Produktivwerdens der Partikelverben ist, wie wir gesehen haben, nicht leicht zu beantworten; erste einschlägige Bildungen gab es jedoch gewiss schon vor dem dritten Geburtstag. Neben dem sehr frühen, aber noch vereinzelt **wegfüllen** (2;3) ist vor allem das auf spanischer Basis gebildete **hinsienta** (2;7) zu nennen. Ebenfalls sehr früh tauchten auch denominalen Partikelverben auf: *eincremen* (2;7), erster Neologismus: **zudeckeln** (2;10). Wie bei den N+N-Komposita muss allerdings auch bei den Partikelverben relativierend hinzugefügt werden, dass sie bis zur Mitte des dritten Lebensjahres noch mit zwei Hauptakzenten gesprochen wurden, also prosodisch noch nicht zu einer Einheit integriert waren. Diese Gemeinsamkeit haben wir auch als Indiz dafür interpretiert, dass man – zumindest aus der Kinderperspektive – die Partikelverben besser als Fall von Komposition als von Präfigierung, also Derivation, ansehen sollte.

Die einzige derivationelle Kategorie, die schon im dritten Lebensjahr produktiv geworden ist, waren die Diminutive auf *-erl* und *-ilein* (vgl. 4.1.4.5. und 4.1.4.6.). Das erste Wort auf *-erl* war *Semmerl* mit 2;4, mit 2;7 wurde das Muster dann bereits sehr produktiv. Die plötzliche Produktivität war, wie wir gesehen haben, darauf zurückzuführen, dass Carmen erkannte, dass *-erl* überall dort eingesetzt werden konnte, wo bis dahin diminutivisches *-i* verwendet wurde. Die ersten Neologismen waren also Ersetzungsbildungen, vom Typ *Fanti* → **Fanterl**, usw. Dasselbe gilt auch für das diminutive Suffixcluster *-ilein*, das zuerst in *Huntilein* (2;6) auftritt, aber schon mit 2;7. nach der beschriebenen substitutiven Strategie sehr produktiv wurde: *Achsi* → **Achsilein**, usw. Diminutivisches *-i* selbst, habe ich argumentiert (vgl. 4.1.4.2.), ist hingegen in seiner ersten Verwendungsphase nur marginal produktiv geworden. Zwar deutet eine Rückbildung wie **Ohrli** (1;10; < *Ohrli*) darauf hin, dass *-i* für Carmen bereits im zweiten Lebensjahr Morphemstatus hatte, aber Neologismen wie **Goggi** (1;5) ‚Joghurt‘ werden wohl besser als formale Anpassung an ein dominantes prosodisch-phonologisches Muster, denn als echte Diminutive im vollen semantisch-pragmatischen Wortsinn gedeutet. Insgesamt bestätigt sich also die folgende Einschätzung von Clark & Berman (2004: 1803): „[D]erivational affixes appear to enter in large numbers only after age three.“

Im Bereich der Konversion sind zwei Muster zu nennen, die noch während des dritten Lebensjahres produktiv wurden, die Infinitivkonversion (vgl. 5.1.2.), die allerdings einen Grenzfall zwischen Wortbildung und Syntax darstellt, sowie die denominalen Verben (vgl. 5.3.1.). Als erste Infinitivkonversion habe ich mit 2;6 *vor'm Lafegeh'n* ‚vor'm Schlafengehen‘ notiert, spätestens ab 3;0 scheint das Muster aber bereits produktiv eingesetzt worden zu sein. Das erste denominal Verb in Carmens aktivem Wortschatz war mit 2;3 *föhne(n)*, der erste Neologismus **ringen** ‚mit den Ringen schwingen‘ mit 2;10. Der eigentliche Ausbau des Musters erfolgte aber erst im vierten Lebensjahr.

	dim. <i>-i</i> (?)	Partikelv.	N+N	dim. <i>-erl</i>	dim. <i>-ilein</i>	denom. V.	Infinitivkonv.
erstes Wort	1;2	2;3	2;0	2;4	2;6	2;3	2;6
Bsp.	<i>Buti</i>	<i>aussteig'n</i>	<i>Käsebrot</i>	<i>Semmerl</i>	<i>Huntilein</i>	<i>föhnen</i>	<i>Schlafengehen</i>
erster Neol.	1;5	2;3	2;7	2;7	2;7	2;10	3;0
Bsp.	<i>Goggi</i>	<i>wegfüllen</i>	<i>Schlagbart</i>	<i>Fanterl</i>	<i>Achsilein</i>	<i>ringen</i>	<i>Raufgehen</i>

Tabelle 20: Produktive Muster des zweiten und dritten Lebensjahres

6.1.1.2. Chronologie von Wortbildung und Flexion

Wenn wir die ersten produktiven Wortbildungsmuster mit der Flexion vergleichen, so stellen wir fest, dass beide bei Carmen etwa gleichzeitig produktiv wurden. Wollte man diminutivischem *-i* bereits in der ersten Phase Produktivität zugestehen, dann wäre dieses sogar noch vor der Flexion produktiv geworden. Als erste als solche wahrgenommene flexivische Kategorie traten mit 2;3 die – noch um das Präfix *ge-* amputierten – Perfektpartizipien auf (vgl. 1.2.), die allerdings erst Monate später wirklich produktiv werden sollten. Im selben Monat sind auch erste Oppositionen zwischen Infinitiv und Perfektpartizip festzustellen (vom Typ *kaufe* ‚kaufen‘ vs. *kauf* ‚gekauft‘). Erste Oppositionen zwischen Singular und Plural sowie im Bereich der Adjektivdeklinaton sind erst einen Monat später dokumentiert: *Tif* ‚Stift‘ vs. *Tife* ‚Stifte‘, *sön* ‚schön‘ vs. *söne* ‚schöne‘, u.ä. Die erste Kasusendung trat mit 2.6 auf. Wann diese Flexionsendungen zum ersten Mal produktiv eingesetzt wurden, ist nicht leicht zu sagen. Im Bereich der Pluralbildung können wir jedenfalls mit 2;7 erste Übergeneralisierungen feststellen: **Käfers**, **Milche**. Im Spanischen waren Übergeneralisierungen allerdings schon einige Monate vorher, nämlich mit 2;3, im Verbalbereich aufgetreten: *pono* ‚ich stelle‘, statt unregelmäßigem *pongo*, nach der dritten Person *pone*, u.ä. Aber selbst das war ein Alter, in dem auch bereits in der Wortbildung erste Neologismen belegt sind.

Insgesamt gesehen widerspricht dieser Befund Bermans (2000: 87) Behauptung, dass sich Kinder allgemein zuerst auf die Flexion konzentrieren und erst später auf die Wortbildung:

I suggest that irrespective of their particular target language, children around age 2 to 3 years focus on morphology as it interacts with the grammar of clause structure more than in relation to the structure of the lexicon and vocabulary extension. Thus, structural overregularizations and other creative errors will initially be found mainly in the domain of grammatical inflection, and only subsequently in the area of lexical innovation.¹³⁶

Es sieht so aus, als ob auch diese vor allem am Hebräischen gewonnene Generalisierung letztlich sprachspezifisch wäre oder aber zumindest interindividuelle¹³⁷ Unterschiede zuließe. Sie wäre einigermaßen zutreffend,

¹³⁶ Vgl. in demselben Sinn auch schon Berman (1995: 88).

¹³⁷ Elsen (1999: 171–176; vgl. auch Anhänge B „Übergeneralisierungen der Partizipien“, p. 220 und E „Spontanschöpfungen“, p. 236–241) hat für A. erste Übergeneralisierungen in der Flexion ab 1;5 (*defallt* ‚gefallen‘), in der Komposition ab 1;6 (*Bodenlappen*), in

wenn man den Vergleich auf Flexion und Derivation einschränken würde, aber selbst dann müsste man noch für die Diminutive eine Ausnahme machen.

6.1.1.3. Das vierte Lebensjahr

Das vierte Lebensjahr erwies sich als zentral in Carmens Wortbildungserwerb.

Bei der Komposition gesellten sich zu den N+N-Komposita nun auch V+N-Komposita und, in geringerem Ausmaß, A+A-Komposita und A+N-Komposita. Das erste V+N-Kompositum (vgl. 2.2.) – *Saukelpferd* – tauchte zwar schon mit 2;4 auf, produktiv wurde das Muster allerdings erst ab 3;1: **Schlafmama**. Bei den A+A-Komposita (vgl. 2.7.) tauchten zuerst Verbindungen aus Farbadjektiven auf: *rotbraun* (3;0), bald darauf auch produktiv: **hell-/dunkellila** (3;2). Die erste Bildung, die man als A+N-Kompositum (vgl. 2.3.) klassifizieren kann, war *Mittezechi* (2;7), wohl die Entsprechung von *Mittelzechi* (nach *Mittelfinger*), während der erste Neologismus – **Muntermütze**, eine Kontrastbildung zu *Schlafmütze* – erst mit 3;6 auftauchte. Stärker produktiv wurde das Muster überhaupt erst im fünften Lebensjahr.

Im Bereich der Suffigierung arbeitete Carmen einerseits am Ausbau der Kategorie Diminutiv. Das bis zum dritten Geburtstag nur marginal produktive Suffix *-i* sollte nach der Geburt ihrer Schwester Eva zu großer Produktivität gelangen, als Carmen verstand, dass dieses Suffix fast ausschließlich verwendet wird, um zu sehr kleinen Kindern zu sprechen (und nun war ja auch sie in der Position einer „Großen“). Ab 3;2 traten solche Bildungen massiv auf (vgl. 4.1.4.2.). Derselbe pragmatische Kontext war auch für die plötzliche große Produktivität des Suffixclusters *-ili* ab 3;5 verantwortlich, praktisch sofort ab seiner Übernahme aus der Erwachsenensprache (vgl. 4.1.4.7.). In das vierte Lebensjahr fiel auch der Beginn der produktiven Verwendung der hochsprachlichen Diminutivsuffixe *-lein* und *-chen* (vgl. 4.1.4.6.). Ersteres war zuvor bereits als Teil des Suffixclusters *-ilein* produktiv aufgetreten. Das erste Wort auf *-lein* tauchte schon im dritten Lebensjahr auf – *Käferlein* (2;6) –, der erste Neologismus hingegen erst mit 3;3: **Kuhlein**. Das in Österreich als nicht-heimisch empfundene Suffix *-chen* trat

der Konversion ab 1;10 (*scheren* ‚mit der Schere schneiden‘) und in der Derivation ab 2;0 (*Tanker* ‚Mann, der tankt‘) festgestellt. A.s Erwerbschronologie stimmt also besser mit Bermans Generalisierung überein. Immerhin beginnen aber auch bei A. Flexion und Komposition mehr oder weniger zeitgleich, produktiv zu werden.

demgegenüber etwas verspätet auf: *Lämmchen* (3;6),¹³⁸ als Neologismus mit 3;10: **Kübchen** ‚Kübelchen‘.

Neben den Diminutiven ist vor allem das Produktivwerden der Nomina agentis und instrumenti (vgl. 4.1.1.) hervorzuheben. Beide Muster sind im aktiven Wortschatz bereits in der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres belegt: *Briefträger* (2;6), *Träger* (eines Kleides) (2;7). Die ersten Neologismen hingegen erschienen erst am Anfang des vierten Lebensjahres: **Deckezieger** (3;2), **Hacker** (3;2).¹³⁹ Zeitgleich wird – unter sehr familiensprachlichen Bedingungen – auch das Präfix *Ober-* (vgl. 3.1.) schwach produktiv: *Oberpandi* (2;10), erster Neologismus: **Oberdokter** (3;2). Im Bereich der Nominalableitungen ist neben den Nomina agentis und instrumenti nur noch die Etablierung der Movierung (vgl. 4.1.3.) zu vermelden. *Freundin* (3;1) war das erste Wort im aktiven Wortschatz, **Störerin** (3;8) der erste Neologismus.

Mit deutlicher Verzögerung im Vergleich zu den substantivischen Mustern tauchten bei Carmen im Bereich der Suffigierung adjektivische Muster auf. Diese Verzögerung entspricht den Frequenz- und Produktivitätsverhältnissen in der Umgangssprache. Das einzige Suffix mit einer nennenswerten Produktivität war *-ig* (vgl. 4.2.1.), das bereits mit 1;10 durch *mutzi* ‚schmutzig‘ im aktiven Wortschatz vertreten war, einem allerdings wohl noch nicht als morphologisch komplex einzustufenden Wort. Ab dem Beginn des vierten Lebensjahres jedenfalls wurden schon geläufig Neologismen gebildet: **soßig** (3;2), usw. Wenn man den Komparativ (vgl. 4.2.3.) der Derivation zurechnen wollte, wäre auch er hier zu nennen, da erste Neologismen ebenfalls ab dem vierten Lebensjahr auftraten (*terminus ante quem*, 3;9: **bequemiger**). Usuelle Bildungen wie *größer* traten bereits ab 2;9 auf, die Suppletivform *besser* gar schon mit 2;2.

Aus dem Verbalbereich ist im vierten Lebensjahr nur das Produktivwerden der kausativen deverbalen Verben (vgl. 5.3.3.) zu erwähnen, bei denen allerdings unklar ist, ob sie nicht besser als Metonymien betrachtet werden sollten. Ab 3;3 jedenfalls waren Neologismen wie **zambrechen** ‚zerstören‘ relativ häufig.

¹³⁸ Das mit 3;2 belegte *Eichhörnchen* war kein lupenreines Diminutiv, da die Basis *Eichhorn* fehlt.

¹³⁹ Das frühe, aber vereinzelt Nomen objecti **Zamleger** (2;10) lasse ich hier außer Betracht.

	V+N	A+A	N. agentis	N. instr.	-ig	Ober-	Kausativa
erstes Wort	2;4	3;0	2;6	2;7	1;10	2;10	?
Bsp.	<i>Saukelpferd</i>	<i>rotbraun</i>	<i>Briefträger</i>	<i>Träger</i>	<i>mutzi</i>	<i>Oberpandi</i>	?
erster Neol.	3;1	3;2	3;2	3;2	3;2	3;2	3;3
Bsp.	<i>Schlafmama</i>	<i>helltila</i>	<i>Deckezieger</i>	<i>Hacker</i>	<i>soßig</i>	<i>Oberdoktor</i>	<i>zambrechen</i>

Tabelle 21: Produktive Muster des vierten Lebensjahres (I)

	-lein	-ili	A+N	-in	Komparativ	-chen
erstes Wort	2;6	3;5	2;7	3;1	2;9	3;6
Bsp.	<i>Käferlein</i>	<i>Schuchili</i>	<i>Mittezechi</i>	<i>Freundin</i>	<i>größer</i>	<i>Lämmchen</i>
erster Neol.	3;3	3;5	3;6	3;8	3;9	3;10
Bsp.	<i>Kuhlein</i>	<i>Wimmili</i>	<i>Muntermütze</i>	<i>Störerin</i>	<i>bequemiger</i>	<i>Kübchen</i>

Tabelle 21: Produktive Muster des vierten Lebensjahres (II, Fortsetzung)

6.1.1.4. Vom fünften Lebensjahr bis zur Einschulung

Nach dem vierten Lebensjahr nimmt die Zuwachsrate von neuen produktiven Mustern merklich ab. Im fünften Lebensjahr kommen das Präsenspartizip (vgl. 4.2.2.) und der Superlativ (vgl. 4.2.3.2.) dazu, der zwischen Derivation und Flexion angesiedelt ist: **am Mehrsten** (5;0). Im sechsten die Ordinalzahlen auf *-t* (*zweiter*, *vierter*, usw.) – mit 5;1 zum ersten Mal belegt, aber schon vorher beherrscht –, sowie die häufig schon präfixähnlichen N+A-Komposita (vgl. 2.7.): **klitzegroß** (5;2). Schwach produktiv wird mit 5;5 auch das Adjektivpräfix *über-* ‚zu sehr‘ (vgl. 3.2.): **überbraun**. Aus dem siebenten Lebensjahr ist im wesentlichen nur mehr das Produktivwerden eines weiteren Adjektivpräfixes zu vermelden, nämlich des typisch Wienerischen *ur-* (vgl. 3.2.): **urkalt** (6;7).

Alles in allem erstaunt, wie wenige Muster bei Schuleintritt als wirklich breit etabliert und produktiv bezeichnet werden können, nämlich nur ca. 20.¹⁴⁰ Weite Bereiche der standardsprachlichen Wortbildung sind allenfalls durch einige usuelle Wörter vertreten, manchmal auch vereinzelte Neologismen, können aber nicht als etabliert/beherrscht gelten. Dazu gehören, wenig überraschend, die gesamte gelehrte Wortbildung¹⁴¹ sowie der große Bereich der Abstrakta¹⁴² (Nomina actionis – mit der teilweisen Ausnahme von *-ung*

¹⁴⁰ Die Partikelverben wurden in dieser Rechnung allerdings als Kompositionsmuster betrachtet.

¹⁴¹ Vgl. auch zum Englischen Clark (1993: 242): „Much of the higher or more formal Latinate vocabulary in English is only acquired from age seven or later.“

¹⁴² Den späten Erwerb von Abstrakta beobachtet im Hebräischen auch Berman (1995: 90).

(vgl. 4.1.2.1.) – und Nomina qualitatis), aber auch in der Standardsprache so zentrale Muster wie die Präfixverben oder das Negativpräfix *un-*. Und selbst bei gut etablierten Mustern wie den Komposita werden bei der Einschulung natürlich noch nicht alle Submuster der Standardsprache beherrscht.¹⁴³

6.1.2. Erwerbsprinzipien

Eve Clark hat in ihren zahlreichen Arbeiten zum Erwerb der Wortbildung versucht, dessen Chronologie auf die Interaktion von verschiedenen allgemeinen Erwerbsprinzipien zurückzuführen, nämlich Produktivität, Einfachheit, Transparenz und Konventionalität. Diese Prinzipien werden als „principles of processing“ (Clark 1993: 243) verstanden. Wir wollen nun untersuchen, inwieweit diese Prinzipien die Chronologie des Auftretens der einzelnen Muster bei Carmen erklären können.

6.1.2.1. Produktivität

Das „principle of productivity“ wird bereits in Clark (1981: 312) folgendermaßen charakterisiert: „[T]hose word formation devices that are most productive, relatively speaking, should be the most available to children, and should therefore be acquired earlier and used in preference to less productive devices.“ Dies ist, wie Clark eine Seite weiter zu Recht feststellt, das wichtigste Prinzip überhaupt. In Clark & Berman (1984) werden verschiedene mögliche Definitionen von Produktivität gegeneinander abgewogen, um schließlich zu dem nachvollziehbaren Schluss zu gelangen, dass als produktiv am Besten jene Muster angesehen werden, die von den Erwachsenen am häufigsten verwendet werden (p. 578), also im kindlichen Input am Häufigsten vorkommen. Als Maß der Häufigkeit gilt dabei im Wesentlichen die Type-Frequenz (vgl. Clark 1993: 138). Da Clarks eigene Untersuchungen jedoch größtenteils auf Tagebüchern und Elizitationstests basieren, enthalten sie keine präzisen Inputdaten. Als Ersatz wird meistens auf Aussagen zur relativ gut erforschten Produktivität in der Standard- bzw. Umgangssprache zurückgegriffen.

Dieses Verfahren hat jedoch seine Tücken, wie ein eloquentes Beispiel aus Lo Duca (1990) beweist. Das dominante Suffix für die Ableitung von

¹⁴³ Nach Derwing (1976: 39–40) sollen im Englischen im Vorschulalter nur fünf Muster wirklich produktiv sein: Nomina agentis und instrumenti auf *-er*, Diminutive auf *-y/-ie*, Adverbien auf *-ly*, Adjektive auf *-y* und Nominalkomposita.

denominalen Nomina agentis im Italienischen ist heutzutage *-ista*, während *-aio* weitgehend auf traditionelle Berufe beschränkt und somit unproduktiv ist. Lo Duca hat nun in ihrer Untersuchung zum Erwerb von Nomina agentis im Italienischen festgestellt, dass *-aio* in kindlichen Neologismen häufiger ist als *-ista*, im Verhältnis 24:18 (vgl. p. 112), was auf den ersten Blick dem Produktivitätsprinzip eklatant widerspricht. Der Grund für die Diskrepanz wird m.E. von Lo Duca richtig identifiziert: *-aio* kommt in einigen Bildungen vor, die in der Kinderstube, vor allem im Spiel, besonders häufig vorkommen, etwa *lattaio* ‚Milchmann‘, *macellaio* ‚Metzger‘ oder *fioraio* ‚Blumenhändler‘, und diese überdurchschnittliche Häufigkeit im elternsprachlichen Input ist dafür verantwortlich, dass das Suffix im frühen Kindesalter für kurze Zeit eine Produktivität erlangt, die es in der Standardsprache längst eingeübt hat.

Auch in der vorliegenden Untersuchung haben wir mehrere Fälle kennengelernt, in denen von der Standardsprache abweichende Produktivitätsverhältnisse in der Kindersprache auf Spezifika der Familiensprache zurückzuführen sind. Ich erinnere hier nur an Submuster der N+N-Komposita wie das Muster STINKERBÄR (vgl. 2.1.3.) oder die Muster PAPAPOLSTER und KATZIPULLOVER (vgl. 2.1.2.).

Die vorliegende Studie befindet sich, da sie auf einem Tagebuch basiert, bzgl. des Produktivitätsprinzips in derselben Lage wie die Arbeiten von Clark. Ich ziehe es deshalb vor, diesen Parameter trotz seiner alles überragenden Bedeutung hier nicht explizit zu kommentieren, da eine durchgehende Quantifizierung, die allein sichere Aussagen ermöglichen würde, nicht möglich ist. In den Kapiteln 2. bis 6. waren jedoch immer wieder entsprechende Hinweise zu finden, die in ihrer Gesamtheit die Wichtigkeit des Produktivitätsprinzips unterstreichen. So haben wir z.B. bei der semantischen Einteilung der N+N-Komposita (vgl. 2.1.2.) und der Nomen-Verb-Konversionen (vgl. 5.3.1.1.) festgestellt, dass sich die Neologismen bei jenen Submustern häufen, die auch im aktiven Wortschatz des Kindes, der wohl relativ getreu die Frequenzverhältnisse des Inputs widerspiegelt, am Prominentesten vertreten sind. Dies zeigt, dass das Produktivitätsprinzip nicht nur auf der Makroebene der Muster, sondern bis hinunter in die Mikroebene der Submuster korrekte Voraussagen macht.

Ein Bereich, für den ich auch ohne statistische Absicherung zu behaupten wage, dass die Produktivität in Carmens Sprache *nicht* genau mit jener im elternsprachlichen Input übereinstimmte, war der Bereich der Diminutive. Wie wir in 4.1.4.2. gesehen haben, kam es nach der Geburt ihrer Schwester Eva, anlässlich derer Carmen entdeckte, dass diminutivisches *-i* verwendet wird, um im Gespräch mit Babies besondere Emotionalität auszudrücken,

zu einer geradezu exzessiven Verwendung dieses Suffixes ihrerseits, die über den elterlichen Gebrauch hinausging. Ähnliches war auch festzustellen, als sie bemerkte, dass das Diminutivsuffix *-erl* das umgangssprachliche Äquivalent des kindzentrierten *-i* ist (vgl. 4.1.4.5.), oder dass *-ilein* und *-ili* emotionalere Varianten desselben Suffixes sind (vgl. 4.1.4.7.). Außerhalb der Diminutive scheint mir eine im Vergleich zum Input übermäßige Produktivität auch bei der „Schmutznische“ des Adjektivsuffixes *-ig* gegeben gewesen zu sein (vgl. 4.2.1.). Diese Abweichungen waren gewissermaßen mit freiem Auge zu beobachten, für subtilere Abweichungen bedarf es unbedingt verlässlicher statistischer Daten.

Zukünftige Studien zum Erwerb der Wortbildung sollten darauf abzielen, durch einen quantitativen Vergleich von Wortbildungen beim Kind und in seiner Umgebung Muster zu identifizieren, in denen signifikante Abweichungen in der Produktivität eines Musters festzustellen sind, sei es, dass das Kind ein Muster signifikant häufiger oder aber signifikant weniger häufig verwendet. Erst eine solche empirische Grundlage erlaubt nämlich, den möglichen Einfluss der anderen Parameter dingfest zu machen (vgl. auch Guttropf & Meibauer 2003: 155).

6.1.2.2. Einfachheit

6.1.2.2.1. Formale Einfachheit

Unter Einfachheit (engl. *simplicity*) versteht Clark formale Einfachheit (vgl. schon Clark & Berman 1984: 548). Ein formal einfaches Verfahren sollte *ceteris paribus* vor einem formal komplexeren erworben werden: „Zero-derivation or conversion, whenever available, should count as the simplest option“ (Clark 1993: 122). Für das Englische wurde diese Vorhersage auch tatsächlich bestätigt¹⁴⁴ (vgl. Clark 1993: 120), aber in Berman (1995: 89, 2000: 89) und Clark & Berman (2004: 1801) wird zu Recht darauf hingewiesen, dass das Verhalten der Kinder vom Sprachtyp abhängt, den sie erlernen. In einer Sprache wie dem Hebräischen z.B., in der der zentrale Bereich der Morphologie aus Veränderungen konsonantischer Wurzeln besteht, ist von einem frühen Auftreten von Konversionen nichts zu bemerken. Vielmehr beginnen Hebräisch lernende Kleinkinder trotz ihrer beträchtlichen formalen – und semantischen – Komplexität mit der Wurzelmorphologie, in Übereinstimmung mit dem Produktivitätsprinzip. Finnische Kinder hin-

¹⁴⁴ Die *ceteris paribus*-Bedingung wurde allerdings nicht explizit kontrolliert. Möglicherweise erklärt auch das Produktivitätsprinzip alleine den frühen Erwerb.

gegen beginnen mit Suffixen in Übereinstimmung mit dem agglutinierenden Typ ihrer Sprache (vgl. Ventilä 1998).

Wie steht es nun um den Einfachheitsparameter in Carmens Korpus? Tabellen 22–24 zeigen die Chronologie des Auftretens von Konversionen im Vergleich zu Komposita und Derivaten vom zweiten Lebensjahr bis zur Mitte des vierten Lebensjahres. Wie man sieht, tritt das Verfahren der Konversion erst drei bis sechs Monate nach der Komposition und der Suffigierung produktiv auf (die der Konversion vorausgehenden Kompositions- und Suffigierungsmuster sind grau unterlegt). Im Bereich der Komposition gehen ihr die Partikelverben und die N+N-Komposita voraus, im Bereich der Suffigierung die Diminutiva. Nachdem die Wirkung des Parameters der Einfachheit, wie auch jene der anderen Parameter, in Clarks Theorie nur *ceteris paribus* ermittelt werden kann, ist dies für sich genommen noch kein Beweis, dass Carmens Erwerbschronologie nicht durch diesen Parameter beeinflusst wurde. Die Ergebnisse bestätigen aber jedenfalls die Auffassung, dass die Wirkung der einzelnen Parameter sprachabhängig ist.

	denom. V.	Infinitivkonv.	Kausativa
erstes Wort	2;3	2;6	?
Bsp.	<i>föhnen</i>	<i>Schlafengehen</i>	?
erster Neol.	2;10	3;0	3;3
Bsp.	<i>ringen</i>	<i>Raufgehen</i>	<i>zambrechen</i>

Tabelle 22: Chronologie der Konversionsmuster

	Partikelv.	N+N	V+N	A+A	A+N
erstes Wort	2;3	2;0	2;4	3;0	2;7
Bsp.	<i>aussteig'n</i>	<i>Käsebrot</i>	<i>Saukelpferd</i>	<i>rotbraun</i>	<i>Mittezechi</i>
erster Neol.	2;3	2;7	3;1	3;2	3;6
Bsp.	<i>wegfüllen</i>	<i>Schlagbart</i>	<i>Schlafmama</i>	<i>helllila</i>	<i>Muntermütze</i>

Tabelle 23: Chronologie der Kompositionsmuster

	dim. -i	dim. -erl	dim. -ilein	N. agentis	N. instr.	-ig	-lein	-ili
erstes Wort	1;2	2;4	2;6	2;6	2;7	1;10	2;6	3;5
Bsp.	<i>Buti</i>	<i>Semmerl</i>	<i>Huntilein</i>	<i>Briefträger</i>	<i>Träger</i>	<i>mutzi</i>	<i>Käferlein</i>	<i>Schuchili</i>
erster Neol.	1;5	2;7	2;7	3;2	3;2	3;2	3;3	3;5
Bsp.	<i>Goggi</i>	<i>Fanterl</i>	<i>Achsilein</i>	<i>Deckezieger</i>	<i>Hacker</i>	<i>soßig</i>	<i>Kuhlein</i>	<i>Wimmili</i>

Tabelle 24: Chronologie der Suffigierungsmuster

Der Begriff der Einfachheit wurde von Clark, wie gesagt, im Sinne formaler Einfachheit gedeutet. Das Prinzip könnte aber auch noch in zwei anderen Ausformungen die Erwerbschronologie beeinflussen.

6.1.2.2. *Konzeptuelle Einfachheit*

Einerseits ist anzunehmen, dass konzeptuell einfachere Muster tendenziell vor konzeptuell komplexeren erworben werden. Nach diesem Prinzip wurde z.B. von Dressler & Schaner-Wolles (1985: 141) auf der Basis der Vorstellung einer kognitiven Priorität des Agens gegenüber dem Instrument der – angenommene – frühere Erwerb der Nomina agentis gegenüber den Nomina instrumenti erklärt. Nun haben wir aber in 4.1.1.1.2. gesehen, dass zumindest von Carmen beide Muster gleichzeitig erworben wurden. Es scheint so zu sein, dass zu dem Zeitpunkt, als der Erwerb dieser Muster einsetzt, sowohl der Begriff des Agens, als auch jener des Instruments dem Kind bereits vertraut sind (wenn sie nicht überhaupt beide angeboren sind).

Dass das Prinzip der konzeptuellen Einfachheit beim Erwerb von Nomina agentis und instrumenti wenig pertinent zu sein scheint, heißt aber nicht, dass es grundsätzlich ohne Erklärungskraft wäre. Ein Phänomen, das man mithilfe dieses Prinzips zu erklären geneigt sein könnte, ist das in 6.1.1.4. erwähnte späte Auftreten von Abstrakta. Allerdings ist auch hier zu berücksichtigen, dass diese ein genuin schriftsprachliches Phänomen sind und daher auch das Produktivitätsprinzip ein gehöriges Wörtchen mitzureden haben wird. Offenkundige konzeptuelle Schwierigkeiten gab es, wie die zahlreichen Lapsus zeigen, zwischen 1;6 und dem dritten Geburtstag bei den Richtungszusätzen der Verben (vgl. 3.3.3.2.), dennoch scheinen diese den Erwerb dieser Muster nicht nachhaltig verzögert zu haben. Sie gehören im Gegenteil zu den am Frühesten beherrschten (bereits am Anfang des vierten Lebensjahres). In 4.2.3.2. wurde der um ca. ein Jahr verzögerte Erwerb des Superlativs gegenüber dem Komparativ mit dessen größerer semantischer Komplexität in Zusammenhang gebracht. Um diese Hypothese zu festigen, müssten einerseits die Fakten durch Untersuchungen an weiteren Kindern erhärtet werden. Andererseits müsste verifiziert werden, dass der zeitliche Abstand nicht einfach eine Folge unterschiedlicher Frequenz im elternsprachlichen Input ist. Ein letzter Fall, in dem mir das Wirken des Prinzips der konzeptuellen Einfachheit wahrscheinlich erscheint, ist der späte Erwerb des Kompositionsmusters ZWEITSCHNELLSTER, das Carmen selbst mit 5;1 noch nicht korrekt beherrschte (vgl. 2.7.). Allerdings weist dieses Muster mit seiner Verschränkung von Ordinalzahlwort, Komposition und Superlativ zugleich auch eine nicht unbeträchtliche formale Komplexität auf. Gleiches gilt auch für synthetische Komposita (vgl. 2.1.6.), die mit einer halbjährigen Verzögerung im Vergleich zu normalen Komposita produktiv geworden sind.

6.1.2.2.3. Einfachheit der Beschränkungen

Schließlich können sich Wortbildungsmuster auch in der Komplexität der sie betreffenden Beschränkungen unterscheiden. Bei unserer Besprechung von Carmens Diminutiverwerb (vgl. 4.1.4.5. zu *-erl* und 4.1.4.7. zu *-ilein* und *-ili*) haben wir schon gesehen, dass diese Suffixe bzw. Suffixcluster ganz plötzlich sehr produktiv wurden, was ich auf Carmens substitutive Strategie zurückgeführt habe. Sie hat in einem bestimmten Moment bemerkt, dass diese drei Diminutivmuster einer ganz einfachen Beschränkung unterliegen: Sie können – so sah das zumindest Carmen – immer verwendet werden, wenn die entsprechende Basis auch diminutivisches *-i* erlaubt. Ebenso dürfte die sehr frühe korrekte Verwendung der Richtungszusätze bei den Verben neben deren Häufigkeit im Input auch deren relativ klaren semantischen Gebrauchsbedingungen geschuldet gewesen sein (vgl. 3.3.3.2.50.6.).¹⁴⁵ Andere Beschränkungen sind wesentlich komplexer und daher auch für das Kind schwerer zu durchschauen, was den Erwerb der entsprechenden Muster zweifelsohne behindert.

6.1.2.3. Transparenz

Der Begriff der Transparenz wird von Clark in unterschiedlichen Bedeutungen verwendet, die hier in Anlehnung an die Natürliche Morphologie etwas genauer unterschieden werden sollen, ohne deren Kasuistik in vollem Umfang aufzugreifen.

6.1.2.3.1. Biunivozität

Einerseits verwendet Clark den Begriff als Synonym von *Biunivozität*, also im Sinne einer Eins-zu-eins-Beziehung von Form und Bedeutung. In diesem Sinne postuliert Clark (1981: 313): „[T]hose word formation devices that mark their meaning clearly (i.e. those with one-to-one matches of meaning and form) are easier to acquire than those where multiple meanings are expressed by one form, or vice versa.“ Den Einfluss dieses Prinzips glaubt Clark beim Erwerb von *Nomina agentis* und *instrumenti* im Englischen entdeckt zu haben, wie schon in 4.1.1.1.1. ausgeführt, da kleine Kinder nach Clark das Suffix *-er* anfangs entweder nur agentivisch oder nur instrumental verwenden, obwohl es in der Standardsprache polysem ist. Wie wir in

¹⁴⁵ Man muss bei den Richtungszusätzen die in 6.1.2.2.2. erwähnte Komplexität der räumlichen Semantik von der Einfachheit der Beschränkungen unterscheiden. Jedes Bewegungsverb (aber nicht nur) kann im Prinzip mit jedem Richtungszusatz verbunden werden: *hinein-/herein-/hinauf/*usw. *-gehen/-laufen/-kriechen/*usw.

4.1.1.1.2. gesehen haben, konnte in Carmens Erwerb des entsprechenden deutschen Suffixes keine exklusiv agentivische bzw. instrumentelle Phase beobachtet werden. Zumindest manche Kinder scheinen mit der omnipräsenten Polysemie von Wortbildungsmustern von Anfang an recht gut zurechtzukommen.¹⁴⁶

6.1.2.3.2. Deskriptivität

Eine zweite Voraussage, die Clark (1981: 313) aus dem Transparenzprinzip abzuleiten zu können glaubt, ist, dass komplexe Bildungen, die aus unabhängigen Lexemen bestehen, also Komposita, präferiert sein müssten gegenüber solchen, bei denen ein Wortteil ein gebundenes Element darstellt, also Derivate. Ein Kompositum beschreibt seinen Referenten ja expliziter als ein Derivat, wodurch es als kognitiv einfacher gelten kann. Diese Voraussage sieht Clark durch den Umstand bestätigt (vgl. 4.1.1.1.1.), dass englische Kinder gelegentlich statt Derivaten auf *-er* Komposita mit einem Zweitglied *man* oder *thing* bilden, etwa *give-man* oder *open-thing* anstatt der etablierten Derivate *giver* und *opener*. Auch die Ersetzung eines gelehrten Ausdrucks wie *veterinarian* durch *animal-doctor*, das die wichtigsten Bedeutungsbestandteile klarer ausdrückt, schreibt sie diesem Prinzip zu (vgl. Clark 1993: 116). Diese Beispiele haben eine unmittelbare Plausibilität, doch ist natürlich auch das Prinzip „Komposition vor Derivation“ dem Produktivitätsprinzip unterzuordnen, wie auch Clark weiß (vgl. Clark 1993: 163): In Sprachen wie Französisch oder Hebräisch, in denen die Komposition im Vergleich zu den germanischen Sprachen ein Schattendasein führt, ist die Erwerbsabfolge dem Produktivitätsprinzip entsprechend umgekehrt. Auch bei unserem Vergleich von Nomina agentis und instrumenti auf *-er* und V+N-Komposita in Carmens Korpus in 4.1.1.1.3. konnten wir keinen ausgeprägten Startvorteil der Komposita feststellen.

6.1.2.3.3. Diagrammatizität

Schließlich sollten nach Clark & Berman (1984: 583) aufgrund des Transparenzprinzips Derivate gegenüber Konversionen bevorzugt werden, da bei letzteren ein Teil der Bedeutung des komplexen Wortes nicht formal realisiert wird und die Zuordnung von Form und Bedeutung somit auf der

¹⁴⁶ Im Bereich der Flexion scheint sich das Biunivozitätsprinzip klarer zu manifestieren: „Faced with several different forms all apparently used to mark case in nouns, [children] typically opt for just one form in production and use it, initially, to the exclusion of the others“ (Clark 1993: 114). Das Phänomen wird häufig als „inflectional imperialism“ bezeichnet.

syntagmatischen Achse gestört ist. In der Diktion von Peirces Semiotik sind Konversionen im Gegensatz zu Derivaten nicht „diagrammatisch“, es herrscht keine syntagmatische Eins-zu-eins-Entsprechung zwischen Einheiten der Form und des Inhalts. Diese Variante des Transparenzprinzips erkläre, weshalb im Englischen das Suffix *-er* zur Bildung von Nomina agentis häufiger eingesetzt wird als die Konversion vom Typ *COOK*. Ein wenig überzeugendes Beispiel, wird dieser Umstand doch schon durch das Produktivitätsprinzip hinreichend erklärt.

Bildungen aus Carmens Korpus, die aber wohl mit Fug und Recht diesem Prinzip zugeschrieben werden können, sind solche vom Typ FÜNFUNDHALB, die sie zwischen 5;6 und 6;9 konsequent anstelle des sprachüblichen Typs *fünfeinhalb* verwendete. Carmens Typ zeichnet sich durch eine perfekte Entsprechung zwischen Inhalt und Form aus: ‚5‘ = *fünf*, ‚+‘ = *und*, ‚½‘ = *halb*.

6.1.2.4. Konventionalität

Das Prinzip der Konventionalität besagt nach Clark & Berman (1984: 549): „For certain meanings, a conventional word or word formation device exists that should be used in the language community.“ Kinder müssen im Laufe des Spracherwerbs lernen, dass das kreative Potenzial der Wortbildungsmuster einer Sprache nicht unbegrenzt ausgeschöpft werden kann. Vielmehr sollte man diese im Normalfall nur einsetzen, wenn kein etablierter Ausdruck für den zu versprachlichenden Begriff zur Verfügung steht. Die Nicht-Einhaltung dieser Konvention gehört allerdings zu den auffälligsten Aspekten der kindlichen Wortbildung und ist eine stete Quelle der Erheiterung für Eltern. Die Hauptursache für „illegitime“ Neologismen dieser Art ist nach allgemeiner Auffassung im beschränkten Wortschatz kleiner Kinder zu suchen, weshalb deren Anzahl mit dem Anwachsen des kindlichen Wortschatzes auch abnimmt, speziell ab dem fünften Lebensjahr: „4-year-olds are the most productive but the least constrained by conventionality [...]; and from age 5, children show an almost adult command of lexical structure and are increasingly bound by lexical convention“ (Berman 2000: 88).¹⁴⁷ Die lexikalischen Lücken des Kindes können dabei dauerhaft oder aber auch nur momentan sein (vgl. Clark 1981: 300), ganz wie bei Er-

¹⁴⁷ Zu der theoretisch interessanten Frage, wie Kinder dazu kommen, „illegitime“ Neologismen wieder aus ihrem Wortschatz zu verbannen und durch etablierte Ausdrücke zu ersetzen, vgl. Clark (1993: 114).

wachsenen. Seltener verstoßen Kinder bewußt gegen das Konventionalitätsprinzip, etwa aus spielerischer Absicht.

Interessant ist die Frage, ab welchem Alter Kinder ein metasprachliches Bewusstsein hinsichtlich des Konventionalitätsprinzips entwickeln. In Carmens Korpus finden sich leider nur sehr späte einschlägige Belege. Im Alter von 6;11 fiel einmal im Gespräch mit ihr das Adjektiv *überähnlich*, worauf sie mit folgender Bemerkung reagierte: — Überähnlich, *das gibt's nicht, das Wort*. Und einen Monat später bemerkte sie: — *Gell, man sagt Rotstift, aber nicht Blaustift*. Dass explizite metasprachliche Äußerungen dieser Art erst relativ spät auftraten, heißt natürlich nicht, dass ein entsprechendes Bewusstsein nicht schon vorher existiert hätte. Clark (1993: 90) verlegt die Emergenz des Konventionalitätsprinzips überhaupt ganz an den Anfang des Spracherwerbs: „This recognition of conventionality seems to emerge early in the second year.“ Als Evidenz führt sie u.a. Selbstverbesserungen an, die darauf hinweisen, dass das Kind das richtige Wort sucht.

6.2. ANALOGIE I: SIND ALLE NEOLOGISMEN PROPORTIONAL?

Die Auffassung, dass Wortbildung dem Prinzip der proportionalen Analogie gehorcht, galt für die Junggrammatiker, aber auch noch für die Väter des Strukturalismus wie Saussure oder Bloomfield als selbstverständlich. Während der Vorherrschaft des amerikanischen Strukturalismus und des Generativismus wurde diese Auffassung dann für einige Jahrzehnte unmodern (vgl. Hocketts engagierten, aber vorerst erfolglosen Rehabilitationsversuch von 1968), bevor sie Becker (1990) wieder vehement verteidigte. In diesem Unterkapitel will ich untersuchen, inwieweit Carmens Neologismen tatsächlich dem Wirken der proportionalen Analogie unterworfen waren.

6.2.1. Pro

Dass viele Wortbildungen dem Prinzip der proportionalen Analogie gehorchen, ist unbestritten und wird auch durch Carmens Korpus bestätigt. Selbst eine flüchtige Durchsicht des Materials erlaubt einem sogar zu behaupten, dass *die meisten* ihrer Neologismen proportional-analogisch waren. Auch die wenigen Rückbildungen wie *Ohrli* → **Ohrl** (1;10) oder *Bagger* → **baggen** (3;6) ‚baggern‘ sind als proportionale Bildungen zu betrachten, nur kommt hier die Unbekannte statt an der vierten an der dritten Stelle zu stehen: *Bett* : *Betti* = x : *Ohrli*; x = *Ohrl*. Ebenso ist natürlich Affixersetzung, die besonders bei den Diminutiven häufig war, durch die Proportionalformel darstellbar: *Hunt-i* : *Hunt-erl* = *Fant-i* : x; x = *Fanterl*.

Als nicht proportional-analogisch erscheint auf den ersten Blick ein Neologismus wie **Bärlerl** (3;8), dem wir in 4.1.4.5. begegnet sind. Auf der Basis von Bildungen wie *Katz-erl*, usw. würde man *Bär-erl* erwarten: *Katze* : *Katzerl* = *Bär* : *x*; *x* = *Bärerl*. Die Abweichung entstand offensichtlich dadurch, dass Carmen den usuellen Wortschatz anders analysierte als die Erwachsenen. Während Erwachsene Diminutive wie *Bärli*, *Ohrli*, *Haarli*, usw. als Verbindungen aus Basis + einem Allomorph *-li*, also als *Bär-li*, *Ohr-li*, *Haar-li*, usw. analysieren, zerlegte sie Carmen wegen des Übergewichts von Diminutiven mit dem zentralen Allomorph *-i* in *Bärli-i*, *Ohrli-i*,¹⁴⁸ *Haarli-i*, usw. Auf dieser Grundlage konnte sie dann ganz proportional-analogisch *Bärlerl* ableiten: *Kaffee* : *Kaffeetschi* : *Kaffeetscherl* = *Schwein* : *Schweindi* : *Schweinderl* = *Bär* : *Bärli* : *x*; *x* = *Bärlerl*. Die Anomalie besteht in Fällen wie diesem also nicht in einem Verstoß gegen die proportionale Analogie, sondern in dem Umstand, dass der proportionalen Analogie eine Reanalyse, die Abduktion eines neuen derivationellen Stammes vorausgegangen ist. Dieselbe Analyse gilt auch für in 4.1.4.6. erwähnte Diminutive wie **Kübchen** (3;10), **Semmchen** (6;1), usw., deren um *-el* verkürzter Stamm durch Reanalyse aus Beispielen wie *Windel* → *Windi* gewonnen worden war.

6.2.2. *Contra*

Die einzig wirklich interessante Frage ist in diesem Zusammenhang also, ob *alle* Neologismen dem Prinzip der proportionalen Analogie gehorchen. Wie die folgende Kasuistik zeigt, ist dies nicht der Fall. Es gab unter Carmens Neologismen auch eine Minderheit, die aus der Reihe tanzten. Man kann unter diesen nicht-proportionalen Neologismen – bei einer ganz strikten Interpretation von Proportionalität – vier verschiedene Fälle unterscheiden.

6.2.2.1. Kontamination

Kontamination wird in der traditionellen, von den Junggrammatikern herkommenden Auffassung der Analogie gegenübergestellt. Im Gegensatz dazu betrachtet Hockett (1968: 92) – mit gutem Grund, wie mir scheint – Kontamination als Spielart der Analogie, nämlich als „unresolved conflict of analogies“. Wenn wir uns diese Auffassung zu eigen machen, wären die folgenden Beispiele folgerichtig nicht als Gegenbeispiele zur proportional-analogischen Natur der Wortbildung zu werten.

¹⁴⁸ Vgl. die oben erwähnte Rückbildung **Ohrl** (1;10).

In der literaturüblichen Verwendung des Wortes bezieht man sich mit dem Terminus *Kontamination* auf die ungewollte Überblendung von zwei Wörtern, meist Synonymen, bei der Sprachproduktion. In Carmens Korpus sind Kontaminationen dieses Typs nicht allzu häufig. So habe ich etwa in 4.1.1.4. den Neologismus **Fleischereria** (3;8) als Kontamination aus dt. *Fleischerei* und seinem spanischen Synonym *carnicería* erklärt. Als formale Evidenz dafür darf man die Übereinstimmung in der Silbenzahl mit dem spanischen Wort ansehen. Eine proportionale Analogie nach dem ihr damals bereits geläufigen *Pizzeria* hätte ja ein viersilbiges Wort ergeben: *Pizza* : *Pizzeria* = *Fleisch* : x; x = *Fleischeria*. Während uns in diesem Fall eine formale Abweichung die Gewissheit gibt, mit einer Kontamination zu tun zu haben, muss sich die Argumentation in anderen Fällen allein auf die Bedeutung stützen und somit unbestimmter bleiben. So könnte man z.B. die Auffassung vertreten dass das in 3.3.3.2.26. erwähnte Partikelverb **hinrutschen** (3;5) in Wirklichkeit eine Kontaminationsbildung aus *hinfallen* und *rutschen* war. Es bedeutete nämlich nicht ‚sich rutschend zu einem bestimmten Punkt hinbewegen‘, sondern konkreter ‚ausrutschen und hinfallen‘. Eine analoge Erklärung könnte auch für das in 3.3.3.2.37. erwähnte **runterkauen** (5;8) ‚kauen und runterschlucken‘ zutreffen. Im Gegensatz zu *Fleischereria* handelt es sich in den beiden letzten Fällen auch nicht um die Überblendung von Synonymen, sondern von kontigen Begriffen.

Neben diesen beiden Spielarten der Kontamination gibt es noch eine weitere, bei der ein anderes Mitglied derselben Wortfamilie auf einen Neologismus einwirkt. Im Italienischen z.B. hat das Wort *sessuologia* ‚Sexualwissenschaft‘ als einziges Wort auf *-ologia* ‚Wissenschaft‘ ein *-u-* zwischen der Basis – hier *sessu* ‚Geschlecht‘ – und dem Konfix, was auf den Einfluss des Adjektivs *sessuale* ‚sexuell‘ zurückzuführen ist (vgl. Rainer 1999). Man könnte von ‚innerfamiliärer Kontamination‘ sprechen. Möglicherweise traten einschlägige Fälle von Kontamination auch in Carmens Neologismen auf. Ihre Wortbildungen wiesen häufig gegenüber der Standardsprache Abweichungen bzgl. des Umlauts auf, die einer proportional-analogischen Erklärung Schwierigkeiten zu bereiten scheinen. In 4.1.1.1.7. und 4.1.4.9. habe ich die Vermutung geäußert, dass mancher dieser ‚illegitimen‘ Umlaute auf den Einfluss eines anderen Mitglieds derselben Wortfamilie zurückzuführen sein könnte. Ein Diminutiv wie **Blätterl** (2;8) z.B. könnte bzgl. seines Umlauts vom Plural *Blätter* beeinflusst gewesen sein. Der Neologismus wäre unter dieser Annahme einerseits morphologisch nach dem dominanten Muster ohne Umlaut gebildet (*Brot* : *Broterl* = *Blatt* : x; x = *Blatterl*), gleichzeitig aber auch bzgl. des Umlauts durch den Plural *Blätter* beeinflusst worden. Allerdings ist in den Fällen in Carmens Korpus meist auch eine –

wenngleich nicht immer sehr überzeugende – proportional-analogische Lösung denkbar, im gegenständlichen Fall etwa nach dem Muster *Blatt : Blättchen*¹⁴⁹ = *Blatt : Blätterl.* Ein weiterer einschlägiger Fall wäre der Neologismus **kräften** (6;3) ‚trainieren‘, dessen Umlaut von Mitgliedern derselben Wortfamilie wie *Kräfte*, *kräftig* oder *kräftigen* beeinflusst gewesen sein mag.

6.2.2.2. Annäherung/Abweichung

Der Begriff der Annäherung ist in der Wortbildungsforschung nicht eingeführt. In Rainer (2005a) habe ich mit dessen englischer Entsprechung *approximation* das Phänomen bezeichnet, dass Neologismen nicht unbedingt in einer exakten Eins-zu-eins-Entsprechung zu dem Muster stehen müssen, nach dem sie gebildet worden sind, sondern dass das Verhältnis manchmal auch nur ein ungefähres sein kann. Die Abweichung gegenüber dem Muster kann die Bedeutung betreffen, wenn zum Beispiel zusätzlich eine Metapher oder Metonymie im Spiel ist, aber auch die Beschränkungen. Solange der Kontext die Verständlichkeit garantiert, scheinen solche Abweichungen in der sprachlichen Kommunikation kein größeres Problem darzustellen. Ob man Bildungen dieser Art als proportional betrachtet oder nicht, ist letztlich eine Definitionsfrage. Sie sind gewiss nicht strikt proportional, aber übernehmen doch einen gewissen Teil der Eigenschaften des zum Vorbild genommenen Musters.

So haben wir in 2.3. gesehen, dass Carmens erstes A+N-Kompositum, **Muntermütze** (3;6) ein unmittelbares Vorbild in *Schlafmütze* gehabt hat, mit dessen Erstglied *Schlaf-* (wohl ein Verbstamm) *Munter-* zwar in einer semantischen Oppositionsbeziehung steht, aber bzgl. der Wortart nicht übereinstimmt. Ebenfalls eine Verletzung der Wortart der Basis macht **Überfeiertag** (6;2) ‚Tag nach dem Feiertag‘ zu einem leicht abweichenden Neologismus: Semantisch liegt hier klar das *über-* von *übermorgen* vor, in Abweichung von der Standardsprache hat Carmen als Basis statt eines Adverbs jedoch ein Substantiv gewählt. Ganz Analoges lässt sich von **Raushose** (4;7) ‚Hose, die man anzieht, um außer Haus (*raus*) zu gehen‘ sagen, das an das usuelle *Haushose* – mit nominalem Erstglied – angelehnt war. Aus dem Bereich der Adjektivkomposition (vgl. 2.7.) kann man **schneevoll** (5;2) anführen, dem in der Standardsprache das Syntagma *voller Schnee* (von einem Auto gesagt) entspricht. Hier ist die standardsprachliche Beschrän-

¹⁴⁹ In unserer Familiensprache sicher kein allzu geläufiges Wort, wenn es überhaupt verwendet wurde.

kung der Komposita auf *-voll* auf abstrakte Erstglieder (*sorgenvoll*, usw.) unbeachtet geblieben.

Aus dem Bereich der Derivation könnte man den in 4.1.1.2. diskutierten denominalen Neologismus **Fleischling** (6;3) ‚jemand, der gerne/viel Fleisch isst‘ anführen, der unmittelbar an das deverbale *Frissling* angelehnt war. Das Adjektivsuffix *-ig* (vgl. 4.2.1.) schließlich war bei Carmen sehr produktiv zur Bezeichnung von Schmutzzuständen, wobei – wie in *schmutzig* selbst – der Verursacher normalerweise als Basis diente. In manchen Bildungen lassen sich jedoch Abweichungen von diesem zentralen Schema beobachten. **Malerig** (3;3) ‚vom Malen schmutzig‘ z.B. hat als Basis nicht die Farbe, sondern das metonymisch verwandte Substantiv *Maler*. Als einen Fall von Annäherung dürfen wir schließlich wohl auch **Evaleini** (3;10) betrachten, in dem Carmen aus lauter Überschwang das familiensprachlich übliche Diminutiv *Evalein* noch um das Diminutivsuffix *-i* erweiterte. Nun war zwar in unserer Familiensprache, wie auch in der österreichischen Umgangssprache allgemein, die Verbindung *-i-lein* üblich, nicht aber die umgekehrte Abfolge *-lein-i*. Hier blieb u.a. die Beschränkung unbeachtet, dass „gute“ Diminutive auf *-i* auf einen Trochäus ausgehen sollten.

Als extreme Fälle von Abweichung kann man Beispiele wie die folgenden ansehen, in denen Carmen punktuell Neologismen bildete, die keine unmittelbaren Vorbilder hatten. Eine solche Schaffung neuer Muster haben wir im Bereich der Konversion festgestellt (vgl. 5.2.). Obwohl es in der Standardsprache keine produktive Substantiv-Adjektiv-Konversion gibt, hat Carmen mit 3;1 *Plastik* als Adjektiv verwendet: — *ein plastisches Bügeleisen*. Analoges gilt für ihre Konversion eines Adverbs – *den obene Knopf* (3;7) ‚oberen‘ – oder eines Pronomens – *ihr selberes Windi* (6;10) ‚eigenes‘ – in ein Adjektiv, Konversionen, die ebenfalls auf kein etabliertes Muster zurückgreifen konnten.¹⁵⁰ Es ist gewiss kein Zufall, dass alle einschlägigen Beispiele Fälle von Konversion sind. Ich habe diese Beispiele so interpretiert, dass Konversion, also die Absenz eines Markers, in manchen sprachlichen Zwangslagen als Notstrategie erhalten muss. Alle diese Bildungen sind übrigens Eintagsfliegen geblieben und haben nicht zur Ausbildung fester Muster Anlass gegeben.

¹⁵⁰ Immerhin aber ist Konversion an und für sich ein etabliertes Verfahren des Deutschen, auch wenn die speziellen Konversionsmuster nicht sprachüblich sind.

6.2.2.3. Resultatorientierung/Einreihung

Auch die folgenden Beispiele von Resultatorientierung ließen sich als spezielle Fälle von Abweichung deuten, nämlich als Abweichung von einem sprachüblichen Wortbildungsmuster zwecks prosodischer Optimierung des Resultats. Ein einschlägiger Fall wäre die in 4.1.1.1.4. besprochene Suffixdopplung in **Verkäuferer** (4;3), ein Phänomen, das auch bei anderen Kindern beobachtet worden ist. Hier hat das daktylische prosodische Muster von Wörtern des Typs ZAUBERER offenbar stärker gewirkt als die strikt proportionale Analogie, welche natürlich trochäisches *Verkäufer* ergeben hätte müssen. Ganz analog sind Neologismen wie **Köcherin** (3;8) und **Frisörerin** (5;9) zu erklären. Da Movierungen auf *-in* vor allem von Basen auf *-er* abgeleitet sind, hat Carmen – wie zahlreiche andere Kinder auch – den falschen Schluss gezogen, dass „gute“ Movierungen auf *-erin* ausgehen sollten. Auch hier mag die Prosodie, nämlich die Bewahrung des daktylischen Wortausgangs der Bildungen auf *-erin* mit eine Rolle gespielt haben.¹⁵¹

Wenn meine Interpretation der Diminutivbildungen auf *-i* der ersten Phase in 4.1.4.2. korrekt ist, sind in diesem Bereich bereits sehr früh resultatorientierte Bildungen aufgetreten. Ein Neologismus wie **Goggi** (1;5) ‚Joghurt‘ wäre demnach als Anpassung der elternsprachlichen Eingabeform *Joghurt* mit ihrem ungewöhnlichen Wortausgang an das damals dominante Substantivschema – ein typisches Substantiv war zweisilbig und endete auf *-i* – zu deuten. Dabei handelte es sich allerdings noch nicht im strengen Sinn um Wortbildung, da die Eingabeform ja nicht semantisch verändert, sondern nur formal angepasst wurde.¹⁵²

Ein klarerer Fall von Einreihung – um Meyer-Lübkes Terminus zu verwenden – ist uns in 4.2.1. beim Adjektivsuffix *-ig* begegnet, das manchmal pleonastisch an Adjektive angehängt wurde: **rotig**, **blauig**, **nassig** (alle

¹⁵¹ Eine resultatorientierte Bildung war auch der erste Neologismus des in Lo Duca (1990: 111) beschriebenen italienischen Kindes Anna, das mit 2;9 den Obsthändler *fruttalaio* (zu *frutta* ‚Obst‘) nannte, in Anlehnung an *verduraio* ‚Gemüsehändler‘ (zu *verdura* ‚Gemüse‘). Das *-il-* stammt vom *-ur-* des unmittelbaren Vorbilds. Lo Duca spricht von „analogia“, was aber nur in der zweiten der von uns unterschiedenen Bedeutungen korrekt ist (vgl. 6.3.). Es handelt sich nämlich um keine proportionale Analogie: Eine solche hätte *fruttaio* ergeben müssen.

¹⁵² Einen interessanten Fall von Orientierung an einem prosodischen Schema beschreibt auch Elsen (1999: 72), deren Tochter A. in Anlehnung an die zahlreichen Komposita vom Typ *Huste_saft*, *Rege_schirm*, *Straße_bahn*, usw., deren Erstglied auf Schwa endet, Neologismen mit einem rein prosodisch motivierten Fugen-Schwa bildete: *Wasch-e-pulver*, *Turn-e-hose*, *Maus-e-puzzle*, u.a.

mit 3;5), **bequemig** (3;9), **blindig** (5;2). Zumindest die ersten drei dieser Bildungen sind wohl dadurch zu erklären, dass sie sich alle in das Wortfeld SCHMUTZIG einreihen, dessen Mitglieder sonst fast alle auf *-ig* endeten.¹⁵³

6.3. ANALOGIE II: HABEN ALLE NEOLOGISMEN EIN KONKRETES VORBILD?

6.3.1. *Die Rückkehr der Analogie*

Vor allem seit den 70-er Jahren wird, wie wir schon in 1.3. gesehen haben, der Begriff der Analogie oft verwendet, um Situationen zu beschreiben, in denen ein Neologismus nach dem Muster eines ganz bestimmten Wortes gebildet worden ist. Meistens hält man diese Fälle für Ausnahmen gegenüber dem Normalfall der regelgeleiteten Entstehung von Neologismen. Diese Sichtweise wurde vor allem von Vertretern der generativen Grammatik propagiert, hat sich dann aber auch darüber hinaus ausgebreitet (vgl. z.B. Dressler 1977: 20, der in Anlehnung an W. Motsch von „surface analogy“ spricht;¹⁵⁴ in der Wortbildungsforschung u.a. Clark 1982, 1993).

Im Gegensatz dazu haben in neuerer Zeit Vertreter von „exemplar-based“ oder „instance-based“ genannten Modellen (vgl. Skousen *et al.* 2002) den Spieß umgedreht und gehen so weit zu behaupten, dass Neologismen grundsätzlich nach konkreten Vorbildern entstehen. Das Problem bei der Bildung eines Neologismus bestehe darin, den „analogical set“ bzw. „nearest neighbor“ zu finden und als Vorbild zu nehmen. Während die traditionelle Analogietheorie immer mit dem Vorwurf konfrontiert war, ob ihrer Vagheit praktisch unwiderlegbar zu sein, haben Vertreter dieser neuen Analogiemodelle mathematisch präzise Verfahren entwickelt, um den „analogical set“ bzw. „nearest neighbor“ zu bestimmen. Es ist hier nicht der Ort, die lebhafteste Kontroverse um die neue Analogietheorie im Detail zu kommentieren (vgl. z.B. Krott *et al.* 2001, Albright & Hayes 2003, Neijt & Schreuder 2007, Keuleers *et al.* 2007). Vielmehr will ich mich darauf beschränken, abschließend Carmens Korpus unter diesem Blickwinkel zu betrachten.

¹⁵³ Vgl. auch Clark (1993: 118): „[W]hen children first map meaning onto an affix, they sometimes then apply the affix, unnecessarily, to any words whose meanings make them candidates for use of that affix. For example, soon after age two, D began to add adjectival *-y* to all the adjectives already in her repertoire.“

¹⁵⁴ Vántilä (1998: 199) spricht von „token analogy“.

6.3.2. Ersetzungsbildungen

Eine erste Art von Evidenz dafür, dass in der produktiven Verwendung der Wortbildung zumindest im Vorschulalter konkrete Vorbilder eine große Rolle spielen, bildet die große Anzahl an Ersetzungs- bzw. Kontrastbildungen, die wir in Carmens Korpus feststellen konnten. Dass in Carmens Korpus davon mehr vorkommen, als in anderen Sammlungen von kindlichen Neologismen, hat mit der praktizierten Erhebungsmethode zu tun. Die Frage, ob Carmens Neologismen ein unmittelbares analogisches Vorbild hatten oder nicht, war für mich schon bei der Erhebung zentral, da ich für sie während der Arbeit an meiner Habilitation über die spanische Wortbildung (vgl. Rainer 1993) sensibilisiert worden war. Ich habe daher bereits bei der Datenaufzeichnung unter Einbeziehung des unmittelbaren Äußerungskontexts und auch des weiteren Kontexts der Familiensprache versucht, diese Frage Fall für Fall zu beantworten und entsprechende Anmerkungen gemacht. An fremden Korpora ist dies meist nicht möglich, da die relevante Information zur Familiensprache und manchmal auch zum Kontext fehlt. Durch die Aufzeichnung des elternsprachlichen Inputs kann dieses Manko z.T. behoben werden, allerdings auch nur bei einer großen Dichte an Aufnahmen. Sonst besteht immer eine mehr oder weniger große Wahrscheinlichkeit, dass das Vorbild zufällig nicht dokumentiert ist.

Schon das allererste N+N-Kompositum war eine Ersetzungsbildung, wie wir in 2.1.3. gesehen haben. **Schlagbart** (2;7) war in Anlehnung an *Milchbart* gebildet worden, indem das Erstglied *Milch* durch ein Wort desselben Wortfelds – *Schlag* – ersetzt wurde. Die semantische Relation zwischen Erst- und Zweitglied blieb unverändert; beide Komposita lassen sich paraphrasieren mit ‚ein Oberlippen-,bart‘ aus X'. Einen Monat später bildete Carmen dann einen anderen Neologismus, indem sie das Zweitglied durch ein anderes Wort desselben Wortfeldes ersetzte: **Haushemd** (2;8), angelehnt an *Haushose*. Auch hier blieb die semantische Relation zwischen Erst- und Zweitglied (‚für‘) unverändert. Im Bereich der Derivation betrifft die Ersetzung meist die Basis: **klitzegroß** (5;2) nach *klitzeklein* (vgl. 2.7.), **Oberdokter** (3;2) nach *Oberschaftler* (vgl. 3.1.), usw. Affixersetzung ist vergleichsweise selten, auch weil wenige Affixe in Carmens Sprache klare Oppositionsbeziehungen bildeten (mit Ausnahme der Partikeln der Partikelverben, die wir aber als Kompositionelemente ansehen). Fälle wie **restig** (5;4) ‚restlich‘ oder **durchsichtlich** (4;9) ‚durchsichtig‘ blieben selten und hatten auch eher Lapsuscharakter. Zahlreiche Beispiele des Korpus zeigen, dass die Ersetzungsstrategie auch noch bei der Einschulung ausgiebig praktiziert wurde. Und man braucht nur die Neologismen von Erwachsenen

genau beobachten, um zu sehen, dass diese Strategie lebenslang aktiv bleibt.

Dass Ersetzungsbildungen vorkamen, und sogar in beträchtlicher Zahl, ist offenkundig. Aber welcher Prozentsatz aller Neologismen waren Ersetzungsbildungen? Diese Frage ist nicht wirklich mit Sicherheit zu beantworten. Schon früh haben wir im Bereich der N+N-Komposita auch Neologismen gefunden, die sich dank einer hinreichenden kontextuellen Absicherung relativ weit von den etablierten semantischen Mustern wegbewegen, etwa **Handfisch** (3;8), das Carmen auf Nachfrage als ‚Fische, wo ich die Hand drauf gelegt hab‘ erläuterte. Solche Fälle wird man als klare Fälle gelten lassen, in denen kein *unmittelbares*, auch semantisch genau passendes Vorbild existiert hat. Zwischen *Handfisch* und *Schlagbart* liegt jedoch ein weites Feld, in dem die Antwort auf die Frage nach dem Vorbild meist unbestimmt bleiben muss. Häufig spricht man nur von Ersetzungsbildungen, wenn eine Bildung semantische oder formale Besonderheiten aufweist, die ohne ein konkretes Vorbild schwer zu erklären sind. Aber nichts spricht im Prinzip dagegen, dass auch regelmäßige Bildungen nach diesem Verfahren gebildet wurden. Wenn Carmen mit 3;8 sagte, dass die Badewanne so voll sei, weil ich Wasser **dazu[ge]duscht** hätte, so könnte *dazugeben* ohne weiteres das unmittelbare Vorbild gewesen sein, aber wir werden es nie mit Sicherheit wissen. Und selbst bei so hoch produktiven Affixen wie *ur-* ‚sehr‘ haben wir keine Gewähr, dass nicht **urschwer** (6;7) an *urleicht*, **urheiß** (6;8) an *urkalt*, usw. angelehnt war. Dasselbe Argument ließe sich noch bei hunderten anderen Bildungen wiederholen. Insgesamt gesehen würde ich also sagen, dass wir die Gewähr haben, dass ein nicht unbeträchtlicher Prozentsatz aller Neologismen ein unmittelbares Vorbild hatte, dass wir andererseits aber auch nicht ausschließen können, dass dies nicht sogar für den Großteil der Bildungen galt.

6.3.3. Beschränkungen

Als weitere Evidenz dafür, dass Carmens Neologismen großteils konkrete Vorbilder hatten, also Einzelwörter oder kleine Submuster geringen Abstraktionsgrads, könnte man auch den Umstand deuten, dass sie sich meist ziemlich getreu an die mit einzelnen Mustern verbundenen Beschränkungen hielt, während die Abweichungen großteils Eintagsfliegen waren (vgl. 6.2.2.2.).

Der Erwerb von Beschränkungen war in der Wortbildungsliteratur bisher kein großes Thema. Einige relevante Arbeiten sind vor nunmehr bald 30 Jahren erschienen und stammen aus der Feder von M. Bowerman (vgl.

Bowerman 1982a: 323–328 zu reversativem *un-*, sowie 1982b) und E. Clark (vgl. Clark 1982). Bowerman (1982b) hat im Zusammenhang mit ihrer Studie zur Kausativierung intransitiver Verben im Englischen behauptet, dass Kinder mit einer maximal allgemeinen Regel anfangen und diese dann erst im Laufe der Zeit an die in der Erwachsenensprache geltenden Beschränkungen und Produktivitätsverhältnisse anpassen. Dieselbe These zum Erwerb von Beschränkungen hat auch Clark (1982: 416) bzgl. des Erwerbs denominaler Verben durch englische Kinder vertreten:

The data just considered suggest that in talking about actions, children assume that the noun denoting an entity can be used as a verb for any state, process, or activity associated with that entity. [...] The result of such an assumption is reliance on an extremely general rule for producing new verbs, a rule that is gradually narrowed down in its possible applications as children get older.

Ich habe bereits in 5.3.1.3. argumentiert, dass Clarks Beschreibung des Erwerbs denominaler Verben zumindest bzgl. des Deutschen empirisch problematisch ist. Wenn wir die Bowerman-Clark'sche These ganz allgemein mit Carmens Erwerb der Beschränkungen deutscher Wortbildungen abgleichen, so sehe ich diese nicht bestätigt, im Gegenteil. Zwar geht Carmen gelegentlich über die Grenzen des Üblichen hinaus, aber im Allgemeinen ist es so, dass sie sich innerhalb der Grenzen der einzelnen Muster bewegt. Sowohl bei den N+N-Komposita, als auch bei den denominalen Verben und anderen produktiveren Mustern haben wir beobachtet, dass die Neologismen sehr gut die Produktivitätsverhältnisse der einzelnen Muster und Submuster widerspiegeln. Carmens Vorgangsweise muss also im Grunde konservativ gewesen sein: Bilde keinen Neologismus, für dessen Legitimität nicht ein konkretes Vorbild oder ein einschlägiges (Sub-)Muster bürgt! Eine ähnlich konservative Vorgangsweise hat übrigens Bowerman (1982a) bzgl. reversativem *un-* auch bei einem der beiden von ihr untersuchten Kinder festgestellt.

Nur selten ging Carmen über die Muster des Inputs hinaus. Bei den Diminutiven etwa bewegten sich Carmens Neologismen zwar auch weitgehend innerhalb der in Tabelle 14 in 4.1.4.4. abgesteckten Grenzen, aber dennoch hat sie die pragmatische Beschränkung der Kindzentriertheit vereinzelt etwas exzessiv ausgelegt. Etwa, wenn sie, zu ihrer kleinen Schwester sprechend, *Klo* zu **Kloli** (3;7) oder *Kopfweh* zu **Kopfwehli** (4;0) diminuierte, die Adjektive *weich* und *kaputt* (vgl. 4.1.4.2.) zu **weichi** (4;2) und **kaputti** (4;5) oder das Lokaladverb *rein* zu **reini** (4;9): — *schiebi schiebi Ofi reini*. Im Wesentlichen hatte sie die pragmatische Beschränkung aber richtig erfasst und ihre Produktion danach ausgerichtet.

In ähnlicher Weise hat Carmen auch die Grenzen der „Schmutznische“ des Adjektivsuffixes *-ig* etwas überdehnt. Ausgehend von *schmutzig*, *gaggig*, *seifig*, *fettig*, *gatschig*, u.ä. gelangte sie zu einer recht freien Verwendung dieses Suffixes (vgl. 4.2.1.): **spinatig** (3;2), **keksig** (3;3), **marmeladig** (3;4), **schokoladig** (4;0), usw. Diese Neologismen passen zwar gut in diese semantische Nische, wirken aber doch vor erwachsenensprachlichem Hintergrund recht kreativ. Schon weiter von der prototypischen Verwendung weg bewegte sich Carmen dann mit deverbalen Bildungen wie **spülilig** (3;4) ‚voll Spülmittel‘ oder **spritzig** (3;7) ‚voll Spritzer‘.

Wer sich immer an konkrete Muster hält, gerät dadurch automatisch nur schwer über die Grenze des Üblichen hinaus.¹⁵⁵ Eine hundertprozentige Garantie ist aber nicht einmal diese konservative Strategie, wie der Neologismus **ungewöhnt** (6;8; Kontext: — *Das bin ich ungewöhnt*) zeigt, der offensichtlich nach dem Vorbild *ungewohnt* gebildet wurde, aber dennoch aus erwachsenensprachlicher Sicht wenig akzeptabel klingt. Warum eigentlich?

Der Befund einer grundsätzlich konservativen Vorgangsweise Carmens bei der produktiven Verwendung von Wortbildungsmustern passt übrigens gut zu anderen Erkenntnissen der neueren Literatur zum Spracherwerb. Pinker (1989) z.B. hat gezeigt, dass englische Kinder beim Erwerb der zahlreichen komplexen Subregularitäten von Verben mit alternierenden Argumentstrukturen¹⁵⁶ ebenfalls kaum Übergeneralisierungen begehen, was er einem angeborenen sprachlichen Konservativismus zuschreibt:

We have seen that the generation of „actual“ or „existing“ lexical argument structures depends on rules that require extreme similarity between a verb considered for generalization and a verb already known to alternate. This kind of generalization is basically a structure-sensitive analogy [...], familiar in other domains of psychological generalization.

Und Tomasello (2000: 210–211) befindet, gestützt auf detaillierte Studien zum frühen Syntaxerwerb:

¹⁵⁵ *Üblich* bezogen auf Muster, nicht auf den etablierten Wortschatz. Natürlich hat auch Carmen zahlreiche Neologismen gebildet, die in der Standardsprache durch etablierte Synonyme blockiert werden, wie **besen** (3;3) ‚kehren‘ oder **Palatschinkennudeln** (6;10) ‚Frittaten‘.

¹⁵⁶ So entspricht z.B. beim so genannten „dative shift“ dem Satz *John gives a book to Mary* der Satz *John gives Mary a book*, der Satz *John donates a book to the library* kann jedoch nicht in **John donates the library a book* umgewandelt werden. Pinkers Buch geht der Frage nach, wie Kinder solche Beschränkungen lernen können.

[Y]oung children's creativity – productivity – with language has been grossly overestimated [...] they are working more concretely with verbs as individual lexical items whose syntactic behaviour must be learned one by one. Overall, children's limited creativity with their early language calls into question the practice of describing their underlying syntactic competence in terms of abstract and adult-like syntactic categories, schemas, and grammars.

Wenn dies selbst für die Syntax gilt, sollte es für einen so eng mit dem Lexikon verwobenen Bereich wie die Wortbildung erst recht gelten. Carrens Erwerb der deutschen Wortbildung hat m.E. gezeigt, dass dies auch tatsächlich so ist.

