

Christian Hinze

Klaus-Michael Köpcke

Was wissen Grundschüler über die Verwendung der Perfektauxiliare *haben* und *sein*?

1. Einleitung

Im Deutschen gibt es bekanntlich zwei Auxiliare, mit denen die Formen der analytischen Tempora Perfekt, Plusquamperfekt und Futur II gebildet werden: *haben* und *sein*. Da normalerweise nur eines der beiden Auxiliare ‚richtig‘ ist, ist der Sprecher des Deutschen bei jedem Gebrauch dieser Tempusformen gezwungen, eine Entscheidung zu treffen. Die Wahl des Auxiliars bereitet dem erwachsenen Sprecher des Deutschen selten Schwierigkeiten, gleichwohl – oder vielleicht gerade deshalb – ist der genaue Mechanismus dieser weitgehend automatisierten Entscheidung noch nicht endgültig geklärt. Noch weniger bekannt sind die näheren Zusammenhänge des Erwerbs dieser Kompetenz. Im Vordergrund dieser Untersuchung steht nun die Frage, nach welchem Prinzip Kinder im Erstspracherwerb zwischen *haben* und *sein* wählen und wie diese Wahl (gemessen an normsprachlichen Erwartungen) ausfällt.¹

1. Unplausibel erscheint uns eine Annahme, wonach die Auxiliarselektion ausschließlich lexikalisch geregelt sein sollte, so dass also das Perfektverhalten eines Verbs zu seinem Eintrag im Lexikon zu rechnen wäre und Wort für Wort gelernt werden müsste. Dagegen spricht z.B. die Beobachtung, dass man Neo- oder Xenologismen (vgl. z.B. neuere Anglizismen wie *jetten* oder *chatten*) problemlos ein Auxiliar zuweisen kann, sobald die Bedeutung dieser Verben bekannt ist.
2. In den meisten Grammatiken geht man davon aus, dass die Selektion auf der Grundlage einer Reihe vorwiegend syntaktischer und semantischer Prinzipien erfolgt und dass die Distribution (weitgehend) vermittelt Re-

¹ Sicherlich ist der Beginn des Perfekterwerbs auf einer recht frühen Spracherwerbsstufe (weit vor dem Grundschulalter) anzusetzen. Unter der Annahme, dass der Erwerb eines Teilaspekts der Grammatik nicht in kurzer Zeit abgeschlossen ist, sondern fort dauert im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung der Kompetenz, stellt sich auch die Frage danach, wie diese Kompetenz im Grundschulalter weiterentwickelt wird.

geln auf der Basis dieser Prinzipien beschreibbar ist. Mit dieser Annahme wollen wir uns im Weiteren etwas intensiver auseinandersetzen (vgl. 2.).

Vor diesem Hintergrund ist von Interesse, inwieweit sich die Kompetenz der Kinder tatsächlich auf der Basis von internalisierten Regeln erklären lässt bzw. inwieweit eine komplexere Erklärung bemüht werden muss. Als konkrete Untersuchungsfragen ergeben sich bis hierhin:

1. Wie ist die Kompetenz der Grundschul Kinder bzgl. der Zuweisung von *haben* resp. *sein* gemessen an der normsprachlichen Erwartung einzuschätzen?
2. Gibt es Verben, die den Kindern hinsichtlich der Auxiliarzuweisung Probleme bereiten und wie lassen sich eventuelle Schwierigkeiten erklären?
3. Inwieweit bilden tatsächlich Regeln die Entscheidungsgrundlage? Lassen sich Hinweise finden, die einen differenzierteren Erklärungsansatz stützen?

Die Beantwortung der Frage, ob die Kinder tatsächlich während des Spracherwerbs auf Regeln bei Aufbau, Strukturierung und Handhabung dieses Systems zurückgreifen, ist die Grundlage für eine effektive Didaktisierung dieses Lern- und Reflexionsgegenstands. Aus Einsichten über Erwerbsstrategien und -mechanismen lassen sich allgemeine Rückschlüsse auf Generalisierungs- und Strukturierungsfähigkeiten von Kindern im Grundschulalter ableiten. Es sind diese Einsichten, die die Grundlage für eine wissenschaftlich begründete Grundschuldidaktik darstellen, vgl. etwa Quasthoff (2003: 109). Geht man davon aus, dass es eine der vornehmsten Aufgaben der Deutschdidaktik ist, die Prozesse der Aneignung der deutschen Sprache durch Lernende zu erforschen und darauf aufbauend Konzepte der Vermittlung zu erstellen, dann sind Untersuchungen über den Erwerb, die Kenntnis und Beherrschung grammatischer Kategorien im Grundschulalter ein Desiderat didaktischer Forschung, vgl. etwa Diegritz (1996) und Andresen und Funke (2003: 449). Diegritz (1996: 92) konstatiert für die Grammatikdidaktik einen eklatanten Mangel an empirischer Forschung. Er fordert

[...] ein sinnvolles Wechselspiel zwischen heuristisch-hypothetischer Theoriebildung, gespeist aus bezugswissenschaftlichen, didaktischen und auf Erfahrung beruhenden Überlegungen einerseits und empirischer Überprüfung dieser Konstruktionen andererseits. Erst dann, aufgrund empirisch fundierter Resultate, kämen eigentlich die Curriculumplaner bzw. Lehrplankommissionen und die SprachbuchverfasserInnen zum Zuge.

Für die Ausbildung von Sprachbewusstheit kommt dem Grammatikunterricht eine zentrale Rolle zu. Dabei muss notwendig auf Seiten des Lerners eine Kompetenz über sprachliche Strukturzusammenhänge vorausgesetzt werden. Dieses intuitive, implizite Wissen soll im Grammatikunterricht metasprach-

lich expliziert und begrifflich systematisiert werden, vgl. Neuland (1993: 98). Metasprachliches Wissen kann aber nur erreicht werden, sofern damit korrespondierendes unbewusstes Wissen über grammatische Strukturen und Kategorien beim Lerner entwickelt ist. Andernfalls liefe der Grammatikunterricht ins Leere und verkäme zur bloßen Terminologievermittlung. Eine systematische Erhebung und Analyse des intuitiven grammatischen Wissens ist eine der zentralen Voraussetzungen für die altersangemessene Gestaltung eines Curriculums für den Grammatikunterricht. Die Auswahl der Lerngegenstände und die Bestimmung der Lernschritte und Lernziele sollten also grundsätzlich auf den sprachlichen Entwicklungsstand der Lerner abgestimmt sein, vgl. etwa Neuland (1984), Knapp (2001) und Quasthoff (2003).

Die Beschäftigung mit dem Wissen der Grundschüler über die Distributionsbedingungen der Perfektauxiliare im Deutschen innerhalb dieser Untersuchung versteht sich ganz im Sinne des Zitats von Diegritz als exemplarischer Versuch, auf der Basis des Wechselspiels zwischen Empirie und hypothetischer Theoriebildung zu didaktischen Konsequenzen zu gelangen. Bevor wir allerdings auf die Überprüfung der Grundannahmen eingehen, wollen wir zunächst die theoretischen Grundlagen skizzieren.

2. Die Distribution der Perfektauxiliare

2.1 Regeln und Faktoren

Traditionell wird davon ausgegangen, dass sich die Distribution der Perfektauxiliare primär nach dem Kriterium der Transitivität richtet; transitiv sind passivfähige Verben mit Akkusativobjekt.² In nahezu allen Grammatiken des Deutschen findet sich eine Ausformulierung der Transitivitätsregel, der zufolge transitive Verben *haben* selegieren, vgl. z.B. Helbig und Buscha (1996: 56); Duden-Grammatik (1998: 121); Eisenberg (1999: 107).³ Für das Perfekt-

² Eisenberg z.B. spricht in diesem Zusammenhang vom „regulären transitiven Verb“ (1999: 107).

³ Die echten reflexiven Verben mit Akk. (z.B. *sich schämen*, *sich erkälten*) stellen eine weitere Gruppe von Verben, die ausschließlich *haben* selegieren (vgl. eine entsprechende Regelformulierung z.B. bei Erben 1980: 93; Helbig und Buscha 1996: 138). Aus der Erklärung für das Perfektverhalten der Transitiva kann auch das *haben*-Perfekt der Reflexiva abgeleitet werden, da sich Letztere diachron ausnahmslos auf transitive Verben zurückführen lassen (vgl. Haider 1985: 248). Reflexiva konservieren im Reflexivpronomen ein für die Auxiliarselektion entscheidendes Transitivitätsmerkmal, namentlich die ‚Patienshaftigkeit‘. Auf dieses

verhalten intransitiver Verben werden hingegen aktionsartige Faktoren verantwortlich gemacht. Diejenigen Intransitiva perfektiver Aktionsart (oder je nach Differenzierung transformativer, resultativer, telischer Aktionsart) selektieren *sein* (z.B. *sterben, einschlafen, aufwachen*), Verben der durativen (imperfektiven, intransformativen, atelischen) Aktionsart (*leben, schlafen, wachen*) hingegen *haben* (Perfektivitäts- und Durativitätsregel).

Es wird also letztlich ein Zusammenwirken syntaktischer und semantischer Bedingungen postuliert. Die Syntax dominiert dabei gewissermaßen die Semantik, denn die Regeln interagieren wie in (1) beschrieben:

- (1) Ist das Verb (syntaktisch) transitiv, dann wird *haben* gewählt, ist es intransitiv, dann ist zu prüfen, ob das betreffende Verb perfektiv ist (dann wähle: *sein*) oder durativ (dann wähle: *haben*).
- (2a) Caesar besiegt Pompejus. (transitiv → *haben*)
 ...hat besiegt.
- (2b) Caesar lebt (gut). (intransitiv, durativ → *haben*)
 ...hat (gut) gelebt.
- (2c) Caesar stirbt. (intransitiv, perfektiv → *sein*)
 ...ist gestorben.

Während der Transitivitätsregel nach Meinung einiger Autoren absolute Gültigkeit zukommt⁴, räumt man gegenüber der aktionsartigen Differenzierung der intransitiven Verben mehr oder weniger explizit ein, dass es uneindeutige Fälle gibt:

Bei der Perfektbildung der intransitiven Verben mit *haben* oder *sein* treten immer dann Schwankungen auf, wenn die Zuordnung eines bestimmten Verbs zu einer der beiden möglichen Gruppen unsicher ist oder wechselt.

(Duden-Grammatik 1998: 121)

Die Regel gilt also, wenn überhaupt, nur für die allermeisten oder die eindeutigen Fälle. Zweifelsfälle sind damit bei Verben zu erwarten, deren semantische resp. aktionsartige Charakteristik nicht ohne gewissen kognitiven Aufwand durch den Sprecher zu dekodieren ist. Dies ist bei uneindeutiger Merkmalsausprägung der Fall.⁵

Merkmal wird im Haupttext (2.4) genauer eingegangen. (Ausführlicher zum Perfektverhalten der reflexiven Verben: vgl. Hinze, in Vorb.)

⁴ „Verben, die ein obligatorisches Akkusativobjekt fordern, bilden die Vollzugsstufe [gemeint ist Perfekt/Plusquamperfekt] **ausnahmslos** mit *haben*“ (Krämer 2000: 46; Hervorhebung von uns). Eisenberg (1999) weist nicht weniger apodiktisch darauf hin, dass *haben* dann gewählt werden müsste, wenn das Verb passivfähig sei, was per definitionem für alle transitiven Verben gilt: „*Sein*-Perfekt und Passivbildung schließen sich gegenseitig aus“ (a.a.O.: 109).

⁵ Verstärkt gilt dies für weniger frequente Verben. Unsicherheiten ergeben sich selbst für den Muttersprachler bei Verben wie z.B. *schlafwandeln* (beide Hilfsver-

Neben diesen Unsicherheiten gibt es echte Ausnahmen von der Regel.⁶ So finden sich Intransitiva mit perfektiver Aktionsart, etwa *aufschreien*, *auslernen*, *abnehmen/zunehmen*, die ihr Perfekt mit *haben* bilden und intransitive Durativa mit *sein*-Perfekt, als prominenteste Beispiele etwa die Kopulae *bleiben* und *sein*. Die Situation stellt sich im Fall der Transitivitätsregel nicht anders dar, vgl. Beispiele wie *einen Vertrag eingehen*.

Die so genannten Regeln sind also eher als Tendenzen zu begreifen, die nur mehr oder weniger verlässliche Rückschlüsse über die tatsächlichen Distributionsbedingungen der untersuchten sprachlichen Elemente erlauben. Eine umfassende Erklärung für die anscheinend begrenzte Regularisierbarkeit der Distribution der Perfektauxiliare steht bislang noch aus, genauso wie ein Modell, das plausibel werden lässt, warum das Perfektverhalten einerseits syntaktisch motiviert sein sollte (transitive Verben) andererseits semantisch bzw. syntaktisch und semantisch (Intransitiva).

Es ist das zentrale Ziel dieses Aufsatzes zu zeigen, dass sich das Perfektverhalten aller Verben als ein komplexes Zusammenspiel ausschließlich semantischer Faktoren beschreiben lässt.

2.2 Von Prototypen und unscharfen Grenzen

Offenkundig gibt es bereits bei den beiden zentralen Regeln einige an Gegenbeispielen festzumachende Widersprüche. Darüber hinaus lässt sich eine Reihe von Problemen grundsätzlicher Art anknüpfen. So ist darauf hinzuwei-

ben möglich), *altern* oder intransitives *trocknen* (je beide möglich, aber Tendenz zu *sein*), *sprießen* (Perfekt mit *sein*) oder *wechseln* (*hat gewechselt* oder *ist gewechselt* je nach Bedeutungszusammenhang). – Bei relativ gebräuchlichen Verben mit uneindeutiger Merkmalsausprägung scheint sich so etwas wie eine individuelle Präferenz zu ergeben, die nur teilweise durch Konvention der regionalen Sprachgemeinschaft zu erklären ist. Für das Verb *rosten* z.B. (*das Auto rostet*), das aktionsartig uneindeutig ist, verzeichnet das Deutsche Universalwörterbuch beide Möglichkeiten (*das Auto ist/hat gerostet*). Jedoch haben nach unserer Beobachtung die meisten Sprecher, und zwar unabhängig vom konkreten Verwendungskontext, eine eindeutige Tendenz zu entweder *haben* oder *sein*.

⁶ Der Status dieser Ausnahmen ist allerdings durchaus diskussionswürdig. Die genannten Perfektiva beispielsweise sind nicht eindeutig ‚resultativ‘, doch ist Resultativität stärker noch als Perfektivität für die Wahl von *sein* verantwortlich. Hier ergibt sich außerdem ein Problem der Begriffsabgrenzung (vgl. dazu auch 2.2). Das Kopulaverb *bleiben* hingegen ist trotz seiner semantischen Eigenschaft, die Andauer („Duration“) von etwas zu denotieren, gewissermaßen ‚semirelativ‘, weil es einen Nachzustand thematisiert, auch wenn sich dieser Nachzustand nicht vom Vorzustand unterscheidet. In die gleiche Richtung argumentiert Eisenberg (1999: 109); ähnlich auch schon Shannon (1987: 473).

sen, dass nach wie vor weder terminologisch noch konzeptionell ein konsensfähiges Aktionsartensystem für das Deutsche aufgestellt worden ist (das ist wiederholt angemahnt worden, vgl. z.B. Tschirner 1991: 3). Es herrscht zum derzeitigen Zeitpunkt nach wie vor „eine verwirrende terminologische Vielfalt“ (Steinitz 1999: 127). Die genannten Begriffe (z.B. perfektiv, durativ) sind weder eindeutig noch sind die oft synonym verwendeten Termini (perfektiv, resultativ, transformativ) extensional deckungsgleich (vgl. die Übersicht bei Thieroff 1992: 25–45). Darüber hinaus gibt es auch Kritik am traditionellen (rein syntaktischen) Transitivitätsbegriff. Die Kategorisierung der Verben nach dem Merkmal transitiv/intransitiv wird als zu undifferenziert bemängelt (vgl. die Wiedergabe dieser Sichtweise bei Engel 1991: 391).

Die Arbeiten von Hopper und Thompson (maßgeblich: 1980) haben die semantische Fundierung der Transitivität aufgezeigt. Ihnen zufolge ist Transitivität kein Merkmal, das sich als ein einfaches Entweder-oder bestimmen lässt; vielmehr charakterisiert die Transitivität eine (verbal konstituierte) Handlungssituation in einem graduellen Sinne. Entscheidend für den Grad der Transitivität eines Verbs in einer spezifischen Verwendung ist ein Bündel von zehn Parametern. Eine Situation oder vereinfacht das einer sprachlichen Äußerung zugrunde liegende Verb ist umso transitiver, je mehr der zehn Parameter bei der Verwendung des betreffenden Verbs erfüllt sind. Treffen alle zehn Faktoren zu, so liegt eine prototypisch transitive Situation vor. Der Grad der Transitivität ließe sich über einer Skala abbilden, die von maximaler (prototypischer) Transitivität über mehr oder weniger stark ausgeprägte Transitivität (einige Parameter sind erfüllt) bis zum Fehlen jeglicher Transitivitätsmerkmale (Intransitivität) reicht.

Ein Zusammenhang zwischen dem Perfektverhalten der Verben im Deutschen und der graduellen Merkmalsausprägung der Transitivität gemäß Hopper und Thompson hat nach unserer Übersicht erstmals Shannon (1987, 1988) hergestellt. Dieser viel versprechende Ansatz stellte Shannon jedoch vor ein bis heute ungelöstes Problem: „Low transitivity [...] does not far too well in accounting for BE-aux clauses“ (Shannon 1988: 254). Es verhält sich offenbar so, dass prototypisch (semantisch!) transitive Verben ihr Perfekt mit *haben* bilden, dass aber die dem Gegenpol zugeordneten Verben, also die prototypisch intransitiven Verben nicht notwendig *sein* selektieren.

In jüngerer Zeit hat lediglich die IDS-Grammatik (1997) den Ansatz wieder aufgenommen. Auch Zifonun u.a. (ebd.) gehen davon aus, dass der Prototyp für die *haben*-Selektion durch Transitivität gekennzeichnet ist. Sie umgehen Shannons Problem, indem sie nicht explizit auf ein (bipolares) Kontinuum Bezug nehmen. Stattdessen deklarieren sie zwei eigenständige Prototypen für das *haben*- und einen für das *sein*-Perfekt (vgl. a.a.O.: 1875). In der Darstellung der IDS-Grammatik bleibt jedoch noch offen, in welcher Beziehung diese Prototypen zueinander stehen. Diese Frage kann in diesem Aufsatz

nicht geklärt werden (weiterführende Überlegungen dazu in Hinze, in Vorb.), dennoch halten wir einen Ansatz, der mit graduellen Merkmalscharakteristiken und Prototypen arbeitet, für effektiv und werden ihn im Weiteren als Alternative oder besser als Modifikation eines einfachen regelbasierten Erklärungsmodells vorschlagen.

2.3 Die Bewegungsverben⁷

Die Bewegungsverben im Deutschen, z.B. *laufen, schwimmen, fliegen, segeln, kommen*, stellen für eine Untersuchung zum deutschen Perfekt eine ebenso interessante wie problematische Verbgruppe dar. In fast allen Grammatiken wird das Perfektverhalten dieser Verben gesondert erwähnt. Das ist vor allem deshalb so, weil sich die Bewegungsverben zum einen nicht ohne weiteres in den Rahmen der hier referierten (syntaktisch bzw. semantisch motivierten) Grundregeln einfügen lassen und zum anderen, weil sie sich nicht einheitlich verhalten.⁸ Es handelt sich um Intransitiva, die aktionsartlich nicht ganz eindeutig zu analysieren sind.

Kennzeichnend für die Bewegungsverben ist, dass sie eine Ortsveränderung implizieren, die zumeist als ein Direktional syntaktisch realisiert und konkretisiert wird.⁹ Dieser Eigenschaft wegen werden sie meist als ‚perfek-

⁷ Wenn im Folgenden von Bewegungsverben gesprochen wird, so sind damit vornehmlich Verben gemeint, die eine Fortbewegung implizieren. Dabei müssen diese Verben nicht unbedingt eine aktive Bewegung des Bewegungsträgers voraussetzen, um als Bewegungsverb zu gelten (sog. ‚passive Fortbewegungsverben‘, vgl. Gerling und Orthen 1979: 131ff.). Verben, die eine Bewegung beschreiben, ohne dass eine Fortbewegung damit verbunden ist (z.B. *winken, greifen, schreiben*), werden hier nicht mitberücksichtigt.

⁸ Das uneinheitliche Verhalten der Bewegungsverben lässt sich leichter verstehen, wenn man sie nicht länger als homogene semantische Gruppe betrachtet. Die Bewegungsverben stellen in Hinsicht auf ihre aktionsartige Merkmalsausprägung jedenfalls keine einheitliche Gruppe dar. Die Klasse Bewegungsverb vereint z.B. agentive Handlungsverben (*Peter läuft nach Hause*) und Vorgangsverben (*Das Wasser tropft durch die Decke*), also Vertreter gänzlich unterschiedlicher Bedeutungsgruppen.

⁹ Das Direktional ist valenztheoretisch als eine Ergänzung zu betrachten (vgl. schon Krohn 1975: 80), rollensemantisch kann es als Lokativ bezeichnet werden (vgl. Ying 1988: 332), die für eine Trinität steht, nämlich für den Ausgangspunkt [SOURCE], den Weg [PATH] und das Ziel [GOAL] der Bewegung (vgl. Orthen 1976: 115). Je nach Verblexem und Mitteilungsabsicht können ein, zwei oder alle drei Aspekte ausgedrückt werden: *Der Reiter ritt aus dem Dorf* [SOURCE] *über die Wiese* [PATH] *in den Wald* [GOAL]. Das Valenzmerkmal ‚Direktional‘ kann gewissermaßen durch eine oder mehrere syntaktische Einheiten repräsentiert werden (vgl. Romeyke 1970: 21).

tiv/resultativ' eingestuft (vgl. z.B. Helbig und Buscha 1996: 139): Die Ortsveränderung des Bewegungsträgers führt dazu, dass der Bewegungsträger mit Abschluss der Bewegung seinen Standort verändert hat. Jemand, der nach X gefahren ist, befindet sich dann in X.

Eine Verwendung ohne syntaktisch realisiertes Direktional hingegen kann als nicht-resultativ/durativ interpretiert werden (vgl. 3a/b). Als intransitives, ‚duratives‘ Verb wäre der Regel zufolge in diesem Fall ein *haben*-Perfekt zu erwarten. Tatsächlich bedingt die Verwendung mit Direktional obligatorisch ein *sein*-Perfekt (4a/4b). Das Gegenteil ist jedoch nicht der Fall. Im durativen Kontext (3b) kann zwar auch *haben* verwendet werden, jedoch ist *sein* mindestens ebenso möglich. Die Grammatiken konstatieren in diesem Zusammenhang eine allgemeine Tendenz der Bewegungsverben, das Perfekt nur noch mit *sein* zu bilden, vgl. Duden-Gr. (1998: 122) – was nach unserer Einschätzung allerdings mehr Fragen aufwirft als beantwortet.¹⁰

- (3a) Der Urlauber schwimmt gern.
- (3b) Der Urlauber ist/hat früher gern geschwommen.
- (4a) Der Urlauber schwimmt zur Insel.
- (4b) Der Urlauber ist/*hat zur Insel geschwommen.

Die Alternation in (3b) muss in der realen Sprechsituation aufgelöst werden. Die notwendige Entscheidung für eines der beiden Auxiliare erfolgt nach Helbig und Buscha (1996: 140) durch „einen Unterschied in der Blickrichtung auf das Geschehen; das Geschehen wird einmal in seiner Dauer (durativ; deshalb *haben*), das andere Mal unter dem Gesichtspunkt seiner Vollendung, seines Ziels und der ausgedrückten Ortsveränderung (perfektiv, deshalb *sein*) betrachtet“. Demnach wäre es also eine Intention des Sprechers, eine zunächst uneindeutige Situation durch die Wahl des Auxiliars zu disambiguieren. Möglicherweise wird hier die funktionale Leistung des Perfektauxiliars überbewertet. So ist z.B. zu erklären, warum einige Bewegungsverben eine derartige Differenzierung erlauben, andere – dabei bedeutungsähnliche – hingegen nicht. Während *schwimmen*, *fahren* und nach einigen Autoren auch *laufen* (vgl. z.B. Eisenberg 1999: 109) sowohl mit *haben* als auch mit *sein* verbunden werden können, treten Verben wie *gehen*, *kommen*, *rennen* ausschließlich mit *sein* auf.

Die Position von Helbig und Buscha gilt aber in der Hinsicht, dass die Bewegungsverben auch in der Verwendung ohne Direktional offenbar resultativ interpretiert werden können, was nichts anderes bedeutet, als dass das

¹⁰ Es ist z.B. weiterhin grundsätzlich erklärungsbedürftig, warum die Bewegungsverben sich anders verhalten als andere intransitive Verben. Die festgestellte Tendenz zum *sein*-Perfekt lässt außerdem danach fragen, worin die Ursache für diese Tendenz besteht. Eine schlüssige Erklärung dafür steht bislang noch aus.

semantische Merkmal ‚resultativ‘ in der Bedeutungsstruktur des Verbs immer noch vorhanden ist, wenn auch mangels oberflächensyntaktischer Repräsentanz weniger stark ausgeprägt. Die Bewegungsverben sind gewissermaßen notwendig (inhärent) resultativ; in den spezifischen Verwendungskontexten variiert lediglich die Gewichtung dieses Merkmals.

2.4 Theoretischer ‚Status quo ante‘

Wir nehmen an, dass nicht die Transitivität selbst, sondern einzelne der sie begründenden Faktoren, verstanden als Eigenschaften des Verbs in der jeweiligen Verwendungssituation, verantwortlich für die Selektion des Perfektauxiliars sind. Diese einzelnen Faktoren besitzen wiederum selbst eine graduelle Charakteristik. Je nach dem Stärkegrad ihrer jeweiligen Ausprägung besteht eine Affinität eher zu *haben* oder zu *sein*. Ein Faktor, der als starker Trigger für das Hilfsverb *haben* anzusehen ist, ist mit der Eigenschaft ‚Objekthaftigkeit‘ resp. ‚Patienshaftigkeit‘ der Nicht-Subjektergänzung eines di- oder polyvalenten Verbs in Verbindung zu bringen: Ein Verb, das seiner Objektergänzung die thematische Rolle eines prototypischen Patiens zuweist, selektiert *haben*. Ein Verb, dessen zweite Stelle durch ein untypisches Patiens besetzt ist oder leer bleibt, hat entsprechend einen schwächeren bzw. gar keinen Impuls, aufgrund dieses Parameters *haben* zu selektieren.¹¹ Mehr noch: Wenn ein Merkmal als bedingender Faktor für die Auxiliarselektion relevant sein soll, dann muss man bei schwacher oder minimaler Ausprägung des Merkmals von einer Tendenz zum anderen Auxiliar ausgehen.¹²

¹¹ Damit gehen wir davon aus, dass nicht nur eine starke Ausprägung eines Merkmals einen auslösenden Effekt hat, sondern dass ebenfalls das Nicht-Vorhandensein des Merkmals einen Effekt (nämlich den gegenteiligen) ausübt. Die Wirkung eines fehlenden Merkmals muss jedoch als vergleichsweise schwach eingeschätzt werden und kann eventuell durch die Wirkung eines realisierten Merkmals in einem anderen Parameter überlagert werden. M.a.W. je schwächer ausgeprägt ein Merkmal ist, desto eher wird die Wahl von anderen Faktoren beeinflusst.

¹² Natürlich gilt Folgendes nur unter der Vernachlässigung des in der Anm. zuvor erwähnten Überlagerungseffektes: Ein Parameter, der bei Merkmalhaltigkeit (maximale Intensität eines Faktors) wie auch bei Merkmallosigkeit (minimale Ausprägung) das gleiche Auxiliar bedingen würde, wäre wie ein Schalter, der das Licht stets nur ‚an‘ sein ließe. Ein solcher Schalter hat wahrscheinlich mit dem untersuchten Phänomen nichts zu tun. Eben diese Schlussfolgerung lässt sich aufgrund der von Shannon gemachten Beobachtung für den Parameter Transitivität ziehen. Transitivität selbst ist allem Anschein nach kein Schalter für *haben* oder *sein*.

Ein weiterer wichtiger Faktor lässt sich als aktionsartlich charakterisieren: Ein resultatives Verb wählt im Perfekt *sein*. Je weniger resultativ¹³ das Verb ist, umso eher wird *haben* gewählt. Damit sind die in dieser Untersuchung im Mittelpunkt stehenden Faktoren benannt: ‚Resultativität‘ und ‚Patienshaftigkeit‘.¹⁴ Sie werden als semantische Merkmale des Verbs in seiner spezifischen Verwendung verstanden und im Folgenden als [+/-result] und [+/-patiens] notiert. Ganz entscheidend für unsere Überlegung ist die Annahme, dass es sich bei diesen Merkmalen um graduell ausgeprägte Verbeigenschaften handelt, dass also neben [+result] und [-result] auch unterschiedliche Abstufungen von [+/-result] existieren.

Im Vordergrund steht nun die Frage: Was wissen Kinder über die Distribution der Perfektauxiliare und wie steht dieses Wissen der Kinder in Bezug zu den traditionellen Regelannahmen. Darüber hinaus soll überprüft werden, ob und inwieweit die hier vorgestellten weiterführenden theoretischen Positionen der empirischen Überprüfung standhalten. Dabei richtet sich besonderes Interesse auf die Wirksamkeit der als relevant erachteten Faktoren. Um Näheres herauszufinden, haben wir mit Kindern im Alter von 8 bis 11 Jahren (Klassenstufen 3–5) eine experimentelle Untersuchung durchgeführt.

3. Das Experiment

3.1 Anlage des Experiments

Grundlage des Experiments ist ein Fragebogen mit dreißig Testsätzen. Die Testsätze stellen einfache Sätze des Deutschen dar, die ein Perfekttempus implizieren. An der Stelle des auxiliaren Finitums wurde eine Lücke gelassen, z.B.: *Peter _____ von Hannover nach Münster gefahren*. Aufgabe der Kinder war es, zu entscheiden, ob die Auslassung mit dem Finitum *ist* oder *hat* gefüllt werden muss. Es wurden ausschließlich Sätze gewählt, die die 3. Person Sg. voraussetzen, um die Rezeption der Sätze nicht unnötig zu erschweren.

¹³ ‚Durativität‘ ist nicht als Antonym zu ‚Resultativität‘ aufzufassen, d.h. es gibt nicht-resultative Verben, die auch nicht-durativ sind (z.B. *knallen* [*es knallt*]; oder *aufschreien*, *aufstöhnen*). Nur vereinfachungsweise kann also Duration als Merkmal betrachtet werden, das oftmals mit einer *haben*-Selektion zusammenfällt. Der Grund ist jedoch nicht Duration, sondern mangelnde Resultativität.

¹⁴ Für die Untersuchung weiterer möglicher Faktoren wie z.B. Agentivität vgl. Hinze (in Vorb.).

Die Testsätze ordnen sich zu zehn Tripletts (vgl. dazu Appendix 1a/1b), das sind jeweils drei aufeinander folgende Sätze, die sich um das gleiche Vollverblexem gruppieren. Ein Beispiel:

- (5a) Peter _____ von Hannover nach Münster gefahren.
- (5b) Die Busfahrerin _____ 24 Reisegäste sicher nach Köln gefahren.
- (5c) Der Lkw-Fahrer _____ 12 Stunden ununterbrochen gefahren.

In Abschnitt 2.3 wurde kurz auf die Polysemie der Bewegungsverben eingegangen. Ihre semantische ‚Vielseitigkeit‘ lässt sie für das Experiment besonders geeignet erscheinen.¹⁵ Die kotextuellen Satzelemente sind jeweils so gewählt, dass sie in den Sätzen eines Tripletts unterschiedliche semantische Merkmale des entsprechenden Verbs aktualisieren. In einigen Fällen ist die Prominenz bestimmter (semantischer) Merkmale nur leicht modifiziert worden (vgl. z.B. Resultativität und Durativität in (5a/5c)), in anderen Fällen liegt eine sich auch grundlegend syntaktisch unterscheidende Variante vor (Fortbewegungsverb vs. Transportverb in (5a/5b)). Allen Tripletts gemeinsam ist, dass sich die beiden ersten Sätze durch eine (relativ) eindeutige und jeweils konträre Auxiliarforderung auszeichnen. In jedem Triplet gibt es einen A-Satz, der das Einsetzen von *ist*, und einen B-Satz, der *hat* erfordert. Damit sollte sichergestellt werden, dass den Versuchspersonen beide Auxiliar-Alternativen bewusst waren. Der C-Satz hingegen ist in jeweils spezifischer Hinsicht problematisch. Für die Kategorisierung der Sätze haben wir uns an gängigen Einstufungen oder normativen Aussagen der Grammatiken und/oder Wörterbücher orientiert (z.B. Deutsches Universalwörterbuch, Duden-Grammatik). Bei den C-Sätzen handelt es sich um Sätze, in denen nach Einschätzung verschiedener Grammatiken die Zuweisung des Perfektauxiliars schwanken sollte oder für die keine verbindliche Vorhersage getroffen wird.

Im Vordergrund steht die Frage, ob und in welchem Umfang Kinder der Jahrgangsstufen 3 bis 5 die Auxiliarzuweisung entlang normsprachlicher Vorgaben vornehmen. Die vergleichsweise eindeutigen A- und B-Sätze zielen darauf ab, die Kompetenz der Kinder zu eruieren. Die problematischen C-Sätze sollen vorrangig ermitteln, wie sich die Kinder bei kontradiktorischen Distributionsfaktoren verhalten, d.h. welche Problemlösungsmuster sie zeigen. Wir erhoffen uns, daraus weitere Rückschlüsse auf das Zusammenspiel der getesteten Faktoren ziehen zu können.

¹⁵ Hervorzuheben ist, dass die Bewegungsverben nicht nur in Varianten vorkommen, die sich aktionsartig unterscheiden, sondern dass sie statt eines Directionals mit anderen charakteristischen Phrasen kollokieren (z.B. *einen Rekord schwimmen/laufen*), deren Status valenztheoretisch schwierig einzustufen ist und zwischen Angabe (Adverbial) und Ergänzung (Objekt mit mehr oder weniger patientivischer Eigenschaft) anzusetzen wäre und denen damit unterschiedliche Grade von Objekthaftigkeit resp. Patienschaftigkeit zugesprochen werden kann.

Jeder Testbogen besteht aus zwei Teilen. Jeweils 5 Triplets weisen die Satzabfolge A-B-C (= *ist-hat-?*) auf. In den 5 anderen wurden die Sätze alternativ in der Reihenfolge B-A-C (*hat-ist-?*) angeordnet. Die Variation soll einem mechanischen Zuweisungsverhalten entgegenwirken. Darüber hinaus sind die Testbögen in zwei Testreihen erstellt worden (im Folgenden ‚TR1‘ und ‚TR2‘). In TR2 ist die Abfolge der Sätze A und B gegenüber TR1 vertauscht. Wir haben außerdem hinsichtlich der Abfolge der Triplets eine Randomisierung vorgenommen. Dadurch soll ein Positionseffekt vermieden und sichergestellt werden, dass die Ergebnisse bei den zuletzt abgefragten Sätzen nicht aufgrund einer nachlassenden Konzentration verfälscht werden.

3.2 Durchführung des Experiments

Das Experiment wurde mit sechs Schulklassen durchgeführt. Es handelte sich um eine Klasse der dritten sowie um drei Klassen der vierten Jahrgangsstufe der Karl-Söhle-Schule in Hankensbüttel (Landkreis Gifhorn, Niedersachsen) und eine vierte Klasse der Joseph-Schule Warendorf (Nordrhein-Westfalen) sowie eine fünfte Klasse der ebenfalls in Warendorf ansässigen Von-Galen-Realschule. Insgesamt haben 136 Schüler an dem Experiment teilgenommen. Für die Auswertung wurden nur diejenigen 114 Schüler mit Deutsch als Muttersprache berücksichtigt, um Interferenzfehler zu verhindern bzw. alle Einflüsse auszuschließen, die sich aus dem DaF-/DaZ-Lernen ergeben könnten. Da die Testkonzeption ein gewisses Maß an Lesekompetenz und Sprachreflexion voraussetzt, wurden Schüler mit erkannten Defiziten in diesem Bereich (dazu genauer unter 5.) aus der Auswertung ausgeschlossen. Es verblieben noch 104 Kinder in der Untersuchung.

In keiner der Klassen wurde in den letzten drei Monaten vor dem Test Unterricht durchgeführt, der sich mit den Regeln zur Perfektbildung beschäftigte. Alle Kinder kannten aber die Wortart Verb und beherrschten die Bildungsweise der Tempora Präsens, Perfekt, Präteritum und Plusquamperfekt.

Die Testbögen wurden so verteilt, dass nach Möglichkeit benachbart sitzende Schüler unterschiedliche Reihenfolgen der Triplets erhielten. Dann wurde mit den Schülern gemeinsam die Testinstruktion gelesen. Zur Überprüfung des Verständnisses der Aufgabenstellung schließt die Erklärung mit zwei einfachen Beispielsätzen, die die Schüler kurz selbstständig ergänzen sollten (*hat... gearbeitet/ist... eingeschlafen*). Das Ergebnis wurde unmittelbar danach noch einmal gemeinsam verglichen. Bei diesen Beispielen gab es in keiner Klasse irgendwelche Schwierigkeiten. Den Schülern wurde explizit beliebig viel Zeit für die Bearbeitung der Aufgabe eingeräumt. Im Durchschnitt lag die Bearbeitungszeit bei etwa 10–13 Minuten. Die Schüler wurden gebeten, eine Entscheidung, die sie einmal getroffen hatten, beizubehalten. Einige

wenige Schüler, die von der Lehrerin in jedem Fall als besonders leistungsstark eingeschätzt wurden, bemerkten, dass in einigen Sätzen *ist* bzw. *hat* gleichwertig möglich seien. Diese Schüler wurden gebeten, ihre Präferenz einzutragen. Wenn sie sich gar nicht entscheiden konnten, durften auch beide Auxiliare genannt werden. Von dieser Möglichkeit wurde nur viermal Gebrauch gemacht.

4. Erwartungen und Hypothesen

Wir nehmen an, dass die Zuweisung des Auxiliars sich nach einem Bündel von vorwiegend semantischen Merkmalen der jeweiligen Verb- und Satzbedeutung richtet. Über die Zuweisung des einen oder anderen Auxiliars entscheidet nicht allein das Vorliegen oder Nicht-Vorliegen eines spezifischen Merkmals in der Bedeutungsstruktur eines Verbs, sondern die quantitative Ausprägung dieses Merkmals in der kontextuell aktualisierten Verbbedeutung (vgl. genauer auch Kap. 2.2). Schwierigkeiten ergeben sich bei uneindeutiger oder widersprüchlicher Ausprägung der relevanten Merkmale. Dies gilt in besonderem Maße für die meisten von uns als C-Sätze gestalteten Zweifelsfälle.

Wir gehen davon aus, dass die Schüler in den normsprachlich unstrittigen Fällen (der überwiegende Anteil der A- und B-Sätze) vergleichsweise wenig Schwierigkeiten haben werden. Die Schüler sollten sich in diesen Fällen weitgehend homogen verhalten. Allerdings sind nicht alle A- und B-Sätze gleichermaßen eindeutig. So haben wir einen Satz wie *Der Läufer ___ einen Marathon gelaufen* aufgrund der prominentesten Regel, wonach transitive Verben das Perfekt mit *haben* bilden, zwar den B-Sätzen zugeschlagen, allerdings sind hier durchaus Abweichungen zu erwarten. Die Phrase *einen Marathon laufen* weist nämlich Eigenschaften einer lexikalisierten verbalen Fügung auf wie *Wache halten*, *einen Purzelbaum schlagen* etc. Charakteristisch für diese Wendungen ist die Inkorporierung der eigentlichen Objekt-NP. In dem Maße, wie die an der Fügung beteiligte NP nicht als Objekt-Ergänzung aufzufassen ist, sondern als lexikalischer Prädikatsteil, verliert sich auch ihre Eigenschaft der Patienschaftigkeit. Die Interpretation der diesem Satz zugrunde liegenden Verbalphrase ist zumindest nicht ganz eindeutig: Selbst wenn man die vorliegende Verwendung des Verbs *laufen* als zweiwertig analysieren würde, ist die Patienschaftigkeit der Objekt-NP nur bedingt gegeben.¹⁶

¹⁶ So handelt es sich z.B. bei der Objekt-NP *einen Marathon* nicht um eine affizierte Größe. Die Streckenangaben bei Bewegungsverben stellen unabhängig vom Kasus

Zum anderen ist die NP *einen Marathon* eine Spezifizierung der dem Bewegungsverb inhärenten resultativen Charakteristik, die normalerweise als Direktional realisiert wird. Der ‚Marathon‘ ist eine spezielle Streckenangabe (*er läuft einen Marathon/eine Strecke von 42,195 km*), die semantisch eine Erstreckung von X nach Y substituieren kann (*er läuft [die Strecke=] von Ummern nach Wesendorf*). In dieser Hinsicht weist die Akk-NP Ähnlichkeiten zum sog. ‚inneren Objekt‘ auf wie z.B. *einen schweren Gang gehen; einen süßen Traum träumen* (vgl. Bausewein 1990: 32ff., 73ff.; Helbig und Buscha 1996: 288). Das innere Objekt pointiert einen spezifischen Aspekt der dem Verb ohnehin innewohnenden Bedeutung, wobei ihm normalerweise obligatorisch ein weiteres sprachliches Element zugeordnet ist, das zusätzliche Information beiträgt (*schlafen* → **einen Schlaf schlafen* → *einen gesunden Schlaf schlafen*). Bei Verben mit innerem Objekt handelt es sich typischerweise um intransitive, einwertige Verben.¹⁷ Im Gegensatz zu den zuvor angesprochenen Lexikalisierungen vom Typ *Wache halten* wirkt die Verwendung eines inneren Objekts wie eine semantische Auslagerung. Statt von einer Inkorporierung könnte gewissermaßen von einer Exkorporierung eines Objekts gesprochen werden. Die damit angesprochene Richtung der Bedeutungsmodifikation ist für die Frage der Auxiliarzuweisung durchaus relevant. Der Ausgangspunkt der Betrachtung ist das Bewegungsverb *laufen*, das sein Perfekt (vereinfacht betrachtet: aufgrund seiner inhärenten Resultativität) mit *sein* bildet.¹⁸ Die Verwendung dieses Verbs steht nun aber auch in einem (bedingt) patientiven Zusammenhang (*ein Marathon wird gelaufen*) und damit ist ein wichtiger Distributionsfaktor für das Auxiliar *haben* erfüllt. Wir vermuten, dass daher ein gewisser Prozentsatz an Sprechern abweicht und sich für *ha-*

in der Regel keine affizierte Größen dar (Ausnahmen vielleicht: *etw. abfahren, etw. abgehen*). Affiziertheit aber kann als wesentliches Kriterium für die Patientenhaftigkeit/Objekthaftigkeit eines Ausdrucks betrachtet werden. Eine patientive Bedeutungskomponente erhält das Bewegungsverb in der Verwendung als Transportverb: *Die Busfahrerin ____ 24 Reisegäste sicher nach Köln gefahren*. Hier werden die Reisegäste affiziert, da sich ihr Aufenthaltsort verändert. Für diesen Fall ist eine hohe Zuweisungsfrequenz des Auxiliars *haben* zu erwarten.

¹⁷ Für die Verwendung transitiver Verben mit innerem Objekt (z.B. *einen fürchterlichen Schlag schlagen*) vgl. Bausewein (1990: 75f.).

¹⁸ Grundlage der ‚inhärenten Resultativität‘ ist die Bedeutungskomponente ‚Direktional‘, die ein Verb erst zu einem Fortbewegungsverb macht. Die explizite Realisierung des Directionals spezifiziert lediglich die im Verb angelegte Bedeutung. Wird diese Verwendung usuell wie z.B. beim Typ BW-Verb + Streckenangabe (‚einen Marathon‘), dann ist die ‚Exkorporierung‘ abgeschlossen. Da die Exkorporierung auf der Basis eines Verbs mit *sein*-Perfekt beruht, ergibt sich für das neue Gesamtlexem die Tendenz, das Perfekt weiterhin mit *sein* zu bilden, denn in der exkorporierten Verwendung schwingt die ursprüngliche Bedeutungskomponente [+result] noch mit.

ben entscheidet. Die Bedingtheit der patientiven Charakteristik¹⁹ ist nun maßgeblich dafür verantwortlich, wenn sich kein völliger Wechsel im Zuweisungsverhalten der Sprecher ergibt. Bei Transportverben hingegen (*jmd. fährt/fliegt A nach X*) ist aufgrund der Eindeutigkeit der patientiven Charakteristik nahezu eine zum Bewegungsverb konträre Auxiliaruweisung zu erwarten.

Unsere Erwartungen lassen sich im Wesentlichen in vier Punkten zusammenfassen:

1. Die semantischen Merkmale Resultativität und Patientivität (Patienshaftigkeit), aufgefasst als Eigenschaften des Verbs in seiner spezifischen Verwendung im Satz, sind in besonderer Weise für die Zuweisung der Auxiliare verantwortlich. Ein eindeutig resultatives, nicht patientives Verb selektiert *sein*, ein eindeutig patientives (typischerweise transitives) Verb *haben*.²⁰
2. Wir gehen davon aus, dass das Zuweisungsverhalten von Sprechern des Deutschen heterogen ist, wenn die Merkmalscharakteristik des Verbs uneindeutig oder in Hinsicht auf die relevanten Parameter widersprüchlich ist. Wir nehmen, je nach Parameterlage, graduelle Abstufungen an.
3. Die Zuweisungshäufigkeit eines Auxiliars korreliert mit der Intensität des bedingenden Faktors: In einigen Fällen sind die Beispiele so gewählt, dass sich die Ausprägtheit eines Parameters in Bezug auf verschiedene Beispielsätze als stärker oder schwächer bestimmen lässt. Dabei erwarten wir einen signifikanten Einfluss auf die Zuweisungshäufigkeit bzgl. des mit dem Faktor assoziierten Auxiliars. Bei den Verben, die durch Kontextelemente zu einer von der reinen Fortbewegungsbedeutung (resultativ → *sein*) abweichend aktualisierten Merkmalsausprägung modifiziert werden (z.B. (*nach Hause*) *laufen* → *einen Marathon laufen* [patientiv → *haben*]), sollte sich dies im Zuweisungsverhalten der Schüler niederschlagen. Diese Abweichung sollte umso stärker sein, je eindeutiger das relevante Merkmal ausfällt (*nach Hause fahren* [–patientiv]/*Ferrari fahren* [minimal patientiv (und nicht resultativ)]/*einen roten Ferrari fahren* [+/-patientiv]).²¹ Wenn sich diese Erwartung bestätigt, könnte das als deutliches Indiz für den korrelativen Zusammenhang zwischen der Aus-

¹⁹ So ist die Phrase zwar passivfähig (*ein Marathon wird gelaufen*), von Affiziertheit im eigentlichen Sinne aber kann nicht gesprochen werden.

²⁰ Ein eindeutig patientives Verb liegt u.E. dann vor, wenn das Verb einer Objekt-ergänzung die Rolle Patiens zuweist.

²¹ Die Phrase ‚Ferrari fahren‘ (*Ich bin schon einmal Ferrari gefahren*) trägt idiomatische Züge. Analog zu ‚Auto‘ in *Auto fahren* hat ‚Ferrari‘ kaum Objekteigenschaften (→ geringe Patienshaftigkeit). Im Gegensatz dazu ist die Phrase ‚einen roten Ferrari fahren‘ aufgrund der Referentialität etwas deutlicher patienshaft (eine ‚Affizierung‘ des Ferraris ist zu einem gewissen Grad gegeben).

- prägung und der damit verbundenen Intensität eines Parameters und der Zuweisungswahrscheinlichkeit für eines der Auxiliare angesehen werden.
4. Die erhobenen Daten sollten Anzeichen für eine Progression in Abhängigkeit vom Alter der Versuchspersonen widerspiegeln. Während wir davon ausgehen, dass bei eindeutiger Parameterlage auch die jüngeren Lerngruppen bereits ein weitgehend homogenes Zuweisungsverhalten zeigen, erwarten wir, dass die Sicherheit im Umgang mit den nur relativ eindeutigen Fällen der A- und B-Sätze in Bezug auf das jeweils prognostizierte Auxiliar von Klasse 3 bis 5 noch zunehmen wird. Im Gegenzug erwarten wir einen Rückgang der Abweichungshäufigkeit in den höheren Klassenstufen in Bezug auf die normgrammatischen Vorgaben. In Hinsicht auf die von uns von vornherein als uneindeutig eingeplanten Fälle (die meisten C-Sätze) lassen sich zunächst keine Aussagen über eine mögliche Progression treffen. Wir erwarteten, dass in einigen dieser Fälle das Zuweisungsverhalten unabhängig vom Alter heterogen bleiben wird.

Im Appendix 1 findet sich eine Liste aller getesteten Sätze. Die Testsätze sind zu Gruppen zusammengestellt, die eine ähnliche Konstellation der getesteten Parameter repräsentieren. Wir ordnen der jeweiligen Merkmalscharakteristik, soweit möglich, eine an den Grammatiken oder Wörterbüchern orientierte präskriptive Auxiliaruweisung zu, die als Standarderwartung eine Richtschnur darstellt. Für die C-Sätze wird dies nur in den Fällen vorgenommen, wo in den Grammatiken ein expliziter Normierungsvorschlag ausfindig gemacht werden kann. In der rechten Spalte ist auch unsere Erwartung verzeichnet, die an einigen Stellen von der Präskription abweicht bzw. die Regelerwartung differenziert zugunsten eines Zuweisungsverhaltens, das nach den hier vertretenen Annahmen vorausgesagt werden kann. Sind dort beide Auxiliare benannt und durch einen Schrägstrich getrennt, gehen wir von einer ausgewogenen Verteilung der Auxiliare aus (bis zu einem Verhältnis von 69%:31%). Ist eines der Auxiliare in Klammern verzeichnet, soll dies ausdrücken, dass wir eine gewisse Häufigkeit dieses Auxiliars prognostizieren (>5%), wobei jedoch die Zuweisungshäufigkeit des anderen Auxiliars deutlich überwiegt ($\geq 70\%$).²²

²² Diese Zuweisungsprognosen sind nicht speziell auf die (ja erst noch zu ermittelnden) Kompetenzen der Schulkinder zugeschnitten, sondern gelten auf der Basis unserer theoretischen Grundannahmen allgemein und würden von uns in gleicher Weise für einen Test mit erwachsenen Sprechern angesetzt.

5. Ergebnisse des Experiments

Wir haben zwei Kriterien angesetzt, nach denen ein Testbogen gewertet werden konnte. Maßgeblich war zum einen die Anzahl der Abweichungen eines Probanden in den Standardsätzen A und B gegenüber den Präskriptionen der Grammatiken, zum anderen die individuelle Zuweisungshäufigkeit der beiden Auxiliare. Dies muss kurz erläutert werden.

Die Lesekompetenz der Schüler stellt eine konzeptionelle Grundbedingung des Tests dar. Schüler, die nach Einschätzung der Lehrkräfte in dieser Hinsicht Schwierigkeiten zeigten, fielen dadurch auf, dass sie überdurchschnittlich häufig *sein* zugewiesen haben, mit einer relativen Häufigkeit von 82% und mehr. Wir haben uns deshalb dazu entschlossen, Probanden mit mehr als 82% *sein*-Zuweisungen von der Auswertung auszuschließen. Die Grenze der zulässigen Abweichungen in den 20 Standardsätzen haben wir bei 9 angesetzt. Für Schüler, die hinsichtlich der Präskription häufiger abweichen, können Rezeptionsschwierigkeiten nicht ausgeschlossen werden. Das Zuweisungsverhalten könnte dann ebenso gut auf Zufallsentscheidungen basieren oder sich nach einer anderen, in jedem Fall aber inadäquaten Strategie richten, was die Brauchbarkeit der Daten für die Auswertung der C-Sätze entschieden herabsetzen würde. Die Auswertung gerade der C-Sätze ist nur dann aussagekräftig, wenn die Probanden zumindest in Ansätzen ein an der Zielkompetenz ausgerichtetes Konzept entwickelt haben: Denn Rückschlüsse auf ein anhand der C-Sätze besonders gefordertes Problemlösungsverhalten lassen sich nur ziehen, wenn vorausgesetzt werden darf, dass die Kinder überhaupt eine Strategie verfolgen. Wenn hingegen schon in den Standardfällen unsystematisch vorgegangen werden würde, dann ist natürlich auch das Zuweisungsverhalten in Bezug auf die besonders interessierenden C-Sätze nicht aussagekräftig. Analoges gilt für den Fall, dass ein Kind bei der Wahl der Perfektauxiliare eine lexikalische Strategie verfolgt (auch dann hätte es gegenüber den Präskriptionen ebenfalls 10 Abweichungen produziert, denn es würde in jedem der zehn Triplets einmal gegen die Normerwartung verstoßen), wiederum wären an den C-Sätzen keine weiterführenden Ergebnisse zu gewinnen. – Insgesamt gingen unter diesen Bedingungen 104 Testbögen in die Auswertung ein. Tab. 1 fasst die Ergebnisse zusammen. Die Sätze sind dort in ihrer ursprünglichen Triplettabfolge gelistet. In den Zellen finden sich die Zuweisungshäufigkeiten in absoluten und in relativen Zahlen getrennt nach Klassenstufen sowie über alle Schüler. Insgesamt wurde von den Schülern 1126-mal die Form *hat* zugewiesen und 1988-mal *ist*. Das entspricht einer relativen Häufigkeit von 36,16% (*haben*) zu 63,84% (*sein*). In vier Fällen wurden sowohl *hat* als auch *ist* als ‚gleichwertig möglich‘ angegeben; diese Entscheidungen werden in der Tab. 1 nicht mitgezählt.

Sätze in Triplettabfolge	alle Schüler (104)		Klasse 3 (17)		Klasse 4 (67)		Klasse 5 (20)	
	hat	ist	hat	ist	hat	ist	hat	ist
1. Peter __ von Hannover nach Münster gefahren.	1 1%	103 99%	1 6%	16 94%	0 0%	67 100%	0 0%	20 100%
2. Die Busfahrerin __ 24 Reisegäste sicher nach K. gefahren.	101 97%	3 3%	16 94%	1 6%	65 97%	2 3%	20 100%	0 0%
3. Der LKW-Fahrer __ 12 Sunden ununterbrochen gefahren.	10 10%	94 90%	2 12%	15 88%	7 10%	60 90%	1 5%	19 95%
4. Familie Müller __ in den Süden geflogen.	1 1%	103 99%	0 0%	17 100%	1 1%	66 99%	0 0%	20 100%
5. Der Pilot __ die Hilfsgüter nach Indien geflogen.	93 89%	11 11%	16 94%	1 6%	59 88%	8 12%	18 90%	2 10%
6. Als H. noch seinen Flugschein hatte, __ er oft selbst geflogen.	5 5%	98 95%	1 6%	15 94%	4 6%	63 94%	0 0%	20 100%
7. Jannis __ von einem Beckenrand zum anderen geschwommen.	5 5%	99 95%	1 6%	16 94%	3 4%	64 96%	1 5%	19 95%
8. Franziska __ ihre Konkurrenten müde geschwommen.	85 83%	18 17%	10 63%	6 38%	58 87%	9 13%	17 85%	3 15%
9. Melina __ früher jeden Tag eine Stunde lang geschwommen.	34 33%	70 67%	7 41%	10 59%	22 33%	45 67%	5 25%	15 75%
10. Uwe __ nach Hause gelaufen.	1 1%	103 99%	0 0%	0 100%	1 1%	66 99%	0 0%	20 100%
11. Der Räuber __ seine Verfolger müde gelaufen,	96 92%	8 8%	14 82%	3 18%	62 93%	5 7%	20 100%	0 0%
12. Kevin __ früher täglich eine Stunde lang gelaufen.	14 13%	90 87%	4 24%	13 76%	7 10%	60 90%	3 15%	17 85%
13. Irene _ aus dem Zimmer gehumpelt.	1 1%	103 99%	1 6%	1 94%	0 0%	67 100%	0 0%	20 100%
14. Nach seinem Unfall __ er zwei Monate lang gehumpelt.	53 51%	50 49%	6 35%	11 65%	36 54%	30 46%	11 55%	9 45%
15. Der Großvater __ mehrere Kilometer gehumpelt.	26 26%	77 74%	4 24%	13 76%	14 22%	52 78%	8 40%	12 60%
16. Der Millionär __ einen roten Ferrari gefahren.	68 65%	36 35%	13 76%	4 24%	46 69%	21 31%	9 45%	11 55%
17. M. Schumacher __ die Strecke auch bei Regen gefahren.	17 17%	86 83%	2 12%	15 88%	12 19%	54 81%	3 15%	17 85%

Sätze in Triplettabfolge	alle Schüler (104)		Klasse 3 (17)		Klasse 4 (67)		Klasse 5 (20)	
	hat	ist	hat	ist	hat	ist	hat	ist
18. Der Rennfahrer __ fünf Jahre lang Ferrari gefahren.	31 30%	72 70%	4 24%	13 76%	23 35%	43 65%	4 20%	16 80%
19. Der Pilot __ schon einmal selbst ein Sportflugzeug geflogen.	51 49%	53 51%	11 65%	6 35%	29 43%	38 57%	11 55%	9 45%
20. Der Pilot __ wegen des schlechten Wetters e. Umweg geflogen.	20 19%	84 81%	5 29%	12 71%	14 21%	53 79%	1 5%	19 95%
21. Der Pilot __ jahrelang Airbus geflogen.	38 37%	66 63%	4 24%	13 76%	27 40%	40 60%	7 35%	13 65%
22. Franziska __ einen guten Wettkampf geschwommen.	47 45%	57 55%	9 53%	8 47%	25 37%	42 63%	13 65%	7 35%
23. Franziska __ heute eine Strecke von 1000 m geschwommen.	26 25%	78 75%	5 29%	12 71%	15 22%	52 78%	6 30%	14 70%
24. Franziska __ früher oft Wettkämpfe geschwommen.	43 41%	61 59%	6 35%	11 65%	25 37%	42 63%	12 60%	8 40%
25. Der Läufer __ einen Marathon gelaufen.	32 31%	72 69%	5 29%	12 71%	19 28%	48 72%	8 40%	12 60%
26. Der Läufer __ einen Umweg von 2 km gelaufen.	24 23%	80 77%	4 24%	13 76%	17 25%	50 75%	3 15%	17 85%
27. Der Läufer __ früher häufig Marathon gelaufen.	33 32%	71 68%	5 29%	12 71%	20 30%	47 70%	8 40%	12 60%
28. Patrick __ früher sehr gerne getanzt.	96 92%	8 8%	15 88%	2 12%	62 93%	5 7%	19 95%	1 5%
29. Patrick __ mit seiner Partnerin durch den Saal getanzt.	26 25%	78 75%	5 29%	12 71%	16 24%	51 76%	5 25%	15 75%
30. Patrick __ mit seiner P. durch den ganzen Saal Tango getanzt.	48 46%	56 54%	7 41%	10 59%	28 42%	39 58%	13 65%	7 35%
Durchschnitt haben/sein	36,16 %	63,84 %	36,02 %	63,98 %	35,77 %	64,23 %	37,67 %	62,33 %

Tab. 1: Zuweisungsverhalten der Schüler, absolute und relative Zahlen

Es ist bemerkenswert, dass *sein* auch dann sehr häufig gewählt wurde, wenn eigentlich *haben* vorgeschrieben wird (vgl. z.B. Tab. 1 Satz 17/20/23/27 und Satz 29), sowie dass sich Probanden in Fällen, in denen beide Auxiliare möglich scheinen, deutlich häufiger für *sein* entscheiden (vgl. etwa die C-Sätze: 21/24/30). Dies ist insofern interessant, als dass das Hilfsverb *haben* gemeinhin als der unmarkierte Fall gilt (vgl. z.B. Eisenberg 1999: 109). Unter die-

sem Gesichtspunkt wäre also zu erwarten, dass in Zweifelsfällen bzw. bei einer Uneindeutigkeit der unmarkierte Fall gewinnt und *haben* infolgedessen viel frequenter hätte sein müssen.

Bemerkenswert ist u.E. auch die Beobachtung, dass der Anteil der nicht zu wertenden Probanden über die von uns untersuchten Jahrgangsstufen kontinuierlich abnimmt. Während in der 3. Klasse 4 von 17 muttersprachlich Deutsch sprechenden Schülern (= 19,1%) in mehr als 82% der Fälle (nur Standardsätze gezählt) das Auxiliar *sein* zugewiesen hat und nach unseren Kriterien nicht gewertet werden konnte, gab es in der 4. Jahrgangsstufe 6 derartige Fälle (d.h. bei 73 Schülern lediglich ca. 8,2%). In der 5. Klasse der Realschule war von dem Ausschlusskriterium kein Proband mehr betroffen. Dieser Befund deutet daraufhin, dass in der von uns untersuchten Altersgruppe zumindest für den untersuchten grammatischen Bereich die Sprachkompetenz mit zunehmendem Alter noch weiter ausdifferenziert wird.

Durchschnittlich weichen die Schüler bei den A- und B-Sätzen in 4,18 Fällen von der Präskription ab, das sind knapp 21% der zuvor als eindeutig klassifizierten Sätze, was als ein deutlicher Indikator für den Problemwert des untersuchten grammatischen Phänomens gelesen werden kann.

6. Diskussion der Ergebnisse

In Tab. 2 werden alle hinsichtlich der abgefragten Parameter zusammengehörenden Sätze (vgl. auch App. 1a/b) zusammengefasst und in Bezug auf die Auxiliarzuweisung getrennt nach Klassenstufen ausgewertet. Die Zuweisungstendenz ist lediglich in zwei Fällen (nahezu) eindeutig, und zwar in dem prototypisch resultativen Bewegungsverbkontext (A1) und in dem prototypisch transitiven/patientiven Kontext (B1). Sätze vom Typ A2 (*Franziska ____ heute eine Strecke von 1000 m geschwommen*) zeichnen sich dadurch aus, dass der zurückgelegte Weg nicht als präpositionale Direktionalphrase realisiert wird, sondern als Erstreckungsergänzung im Akkusativ (Ying 1988: 221). In dem Maße, wie dieser Akkusativ auch semantisch Ähnlichkeiten zu einem affizierten Objekt aufweist, kann das Verb als bedingt patientiv gelesen werden.

Kategorisierung (getestete Sätze)	Beispielsatz	Anteil <i>haben/sein</i>		
		3. Klasse	4. Klassen	5. Klasse
A1 (6 Sätze)	<i>Peter __ von Hannover nach Münster gefahren.</i>	8%/92%	5%/95%	5%/95%
A2 (4 Sätze)	<i>Franziska __ heute eine Strecke von 1000 m geschwommen.</i>	24%/77%	22%/78%	16%/84%
B1 (4 Sätze)	<i>Der Pilot __ die Hilfsgüter nach Indien geflogen.</i>	83%/17%	91%/9%	94%/6%
B2 (4 Sätze)	<i>Der Millionär __ einen roten Ferrari gefahren.</i>	56%/44%	44%/56%	51%/49%
B3 (2 Sätze)	<i>Nach seinem Unfall __ er zwei Monate lang gehumpelt.</i>	62%/39%	74%/27%	75%/25%
C1 (4 Sätze)	<i>Melina __ früher jeden Tag eine Stunde lang geschwommen.</i>	21%/79%	15%/85%	11%/89%
C2 (1 Satz)	<i>Der Großvater __ mehrere Kilometer gehumpelt.</i>	24%/76%	22%/78%	40%/60%
C3 (4 Sätze)	<i>Der Rennfahrer __ fünf Jahre lang Ferrari gefahren.</i>	28%/72%	36%/65%	39%/61%
C4 (1 Satz)	<i>Patrick __ mit seiner Partnerin durch den ganzen Saal Tango getanzt.</i>	41%/59%	42%/58%	65%/35%

Tab. 2: Ergebnisse in Bezug auf die Kategorien der Beispielsätze und in Abhängigkeit von den Klassenstufen

Schwierig ist die Interpretation der Ergebnisse für die beiden Sätze der Kategorie B3. Im Zentrum dieser Sätze stehen die beiden Verben *tanzen* und *humpeln* (vgl. App. 1a), die in unterschiedlichem Grade untypische Bewegungsverben sind; *humpeln* ist ein ‚MANNER-of-Motion-Verb‘ (Levin und Rappaport Hovav 1992), das auf die Modalität der Bewegung stärker fokussiert als auf die Direktionalität und *tanzen* wird genuin eigentlich nicht zum Ausdruck einer Fortbewegung verwendet, sondern für eine Aktivität. Beiden Verben ist eine Nähe zu typischen nicht-resultativen, agentiven Handlungsverben zueigen, wobei *tanzen* sicher vom Prototyp eines Fortbewegungsverbs weiter entfernt ist als *humpeln*. Ihre Nicht-Resultativität (vereinfacht oft: ‚Durativität‘) ist ein starkes Movens für die Zuweisung von *haben*. Gleichzeitig ist jedoch in Abhängigkeit vom aktualisierten Bedeutungsanteil der Fortbewegung (und damit der Ausprägung an ‚Resultativität‘) ein auslösender Faktor für die Zuweisung von *sein* gegeben. In der als *haben*-Satztyp angesetzten Kategorie B3 ergibt sich aufgrund des Bewegungsverbszenarios eine deutliche Abweichungstendenz zugunsten von *sein*. Sie fällt für das bewegungsverbtypischere *humpeln* (trotz durativierender Kotextelemente) signifikant stärker aus (49% *sein*) als im Falle von *tanzen* (8% *sein*).²³

²³ Gemessen über alle Jahrgangsstufen. Vgl. die Angaben zu Satz 14 und Satz 28 in Tab. 1. Diese Daten sprechen dafür, diese Sätze doch nicht der gleichen Kategorie

Bereits in diesen Beispielen deutet sich eine Bestätigung unserer Grundannahmen an, wonach die Ausprägung eines Parameters sowie die spezifische Faktorenkonstellation die Auxiliärwahl des Sprechers beeinflussen. Wir haben im Folgenden die Satzkategorien hinsichtlich der Ausgeprägtheit (= stark-mittel-schwach) der relevanten Parameter geordnet und mit den Auxiliärhäufigkeiten korreliert. Daraus ergeben sich zwei Kontinua, je eines in Hinsicht auf die beiden Parameter Patientivität (vgl. Appendix 2a) und Resultativität (Appendix 2b). Die Anordnung der Satztypen, d.h. insbesondere die Abstufung der Intensität der relevanten Merkmale, soll im Folgenden kurz dargestellt und begründet werden.

Kontinuum 1: Direktionalität vs. Patientivität (Transitivität), vgl. App. 2a

- 1.a. In beiden Kontinua bilden die Sätze vom Typ A1 mit Verben in prototypischem Fortbewegungskontext den linken Pol.
- 1.b. Im Kontinuum 2a gehen wir davon aus, dass der Grad an Patienschaftigkeit in dem Maße zunimmt, wie der direktionale Charakter der Ergänzungen abnimmt (A1 vs. A2).
- 1.c. Solange Direktionalität nachweisbar ist, ist von einem geringeren Grad an Patienschaftigkeit auszugehen als in Fällen mit akkusativischer Ergänzung (C3/B2/B1). Diese Fälle ordnen sich nach dem Grad der Affiziertheit: Die Verben, wie sie die Sätze des Typs B1 begründen, in denen das Patiens explizit einen Ortswechsel vollzieht, sind am stärksten patientiv und stehen infolgedessen am rechten Pol des Kontinuums.
- 1.d. Die in dieser Hinsicht weniger patientiven Sätze B2 und C3 lassen sich nach dem Grad der Individuiertheit trennen, wie es als Transitivitätskriterium von Hopper und Thompson (1980) vorgeschlagen wurde. Wir gehen in Anlehnung an Hopper und Thompson davon aus, dass indefinite NPs in der Art *Ferrari fahren*, *Airbus fliegen* oder auch pluralisch: *Wettkämpfe schwimmen* weniger transitiv resp. weniger objekttypisch und letztlich auch weniger patientiv sind als definite oder indefinite, aber näher bestimmte Objekt-NPs (etwa: *einen guten Wettkampf schwimmen/einen roten Ferrari fahren*). Daraus folgt, dass B2 dem rechten, patientiven Pol näher steht und C3 in die mittlere Position rückt.²⁴

zuzuordnen. Die Verwendung des Verbs *tanzen* in *Patrick ___ früher sehr gerne getanzt* weist, anders als *humpeln* in *Nach seinem Unfall ___ er zwei Monate lang gehumpelt*, einen so geringen Grad an Fortbewegungscharakteristik auf, dass es eigenständig am anderen Pol des Bewegungsverbkontinuums zu verorten wäre. In Appendix 2b haben wir die Werte, wie sie sich ausschließlich für *tanzen* in Satz 28 ergeben, in eckigen Klammern, quasi im Sinne eines Kategorientyps B3' ergänzt.

²⁴ Zu berücksichtigen ist, dass diese Positionierung eine relative ist, d.h. C3 nimmt unter den hier konfigurierten Satztypen zwar eine mittlere Position ein, dies sagt

Kontinuum 2: Resultativität vs. Nicht-Resultativ. (Durativität), vgl. App. 2b

- 2.a. Auch im zweiten Kontinuum bilden die Verben in dem prototypischen Fortbewegungsszenario (Verwendung mit Direktional) den linken Rand des bipolaren Kontinuums. In Hinsicht auf das zweite Kontinuum, vgl. Appendix 2b, gehen wir davon aus, dass bei prototypischer Bewegungsverwendung (mit Direktional) in Sätzen der Kategorie A1 maximale Resultativität vorliegt.
- 2.b. Der Grad an Resultativität schwächt sich ab, wenn statt auf die Distanzüberwindung auf die Dauer der Handlung resp. Fortbewegung fokussiert wird, wie es in Sätzen der Kategorie C1 der Fall ist.
- 2.c. Die Resultativität ist am schwächsten ausgeprägt bei Verben, die durativ, aber weitgehend oder völlig außerhalb eines Fortbewegungskontextes verwendet werden. Dies ist bei den Verben *humpeln* und *tanzen* in B3 der Fall. Die durch sie begründeten Sätze der Kategorie B3 stehen dem nicht-resultativen/durativen Gegenpol des Kontinuums sehr nahe.
- 2.d. Etwas problematisch ist die Einstufung der Sätze *Der Großvater ___ mehrere Kilometer gehumpelt* (C2) und *Patrick ___ mit seiner Partnerin durch den ganzen Saal Tango getanzt* (C4). Im ersten Fall kann der Status der Adverbialangabe ähnlich wie bei der Streckenergänzung in Frage gestellt werden (*mehrere Kilometer* = ‚eine Strecke von mehreren Kilometern‘). Die Verbverwendung kann als bedingt resultativ interpretiert werden, andererseits kann das Adverbial auch als Ausdruck der Dauer (oder Ausdauer) verstanden werden (*mehrere Kilometer* = ‚während der Strecke von mehreren Kilometern‘). Diese Ambiguität ist letztlich ohne kommunikative Relevanz und muss auch gar nicht aufgelöst werden, sie hat aber doch einen Effekt. Einige der Schüler haben in diesem Fall (und zwar eher noch als bei Satz 14 [B3]) *sein* gewählt. Der Beispielsatz C4 ist hinsichtlich der Parameterlage mehrdeutig und widersprüchlich: Im Zentrum des Satzes steht ein agentives Handlungsverb, das eine nicht-resultative Handlungssituation konstituiert (‚Tango tanzen‘). Dieses Handlungsverb wird mit einem Direktional zugleich wie ein Fortbewegungsverb verwendet und erhält eine resultative Komponente. Verben bzw. Sätze, die sich in dieser Art durch eine nicht vollständig auflösbare Ambiguität auszeichnen, stehen gewissermaßen mitten im Spannungsfeld und sollten entsprechend zwischen den Polen verortet sein.

Die Differenzierung der relevanten Faktoren in Bezug auf C2 und C4

jedoch nichts über die konkret zu erwartenden Auxiliarfrequenzen aus. Lediglich eine relative Zuweisungshäufigkeit ist prognostizierbar, und zwar muss das Auftreten eines Auxiliars auf einer Seite des Kontinuums am häufigsten sein und über die verschiedenen Satztypen bis zum anderen Pol kontinuierlich abnehmen, für das andere Auxiliar gilt das Gleiche nur seitenverkehrt.

ist schwierig; wir gehen davon aus, dass das Bewegungsverbszenario in C2 nach der hier vorgenommenen Analyse eindeutiger (und damit stärker resultativ) ist und dieser Satztyp eher nach links in Richtung auf den resultativen Prototyp hin anzuordnen ist.²⁵ Diese Anordnung steht außerdem im Einklang mit der schon bei der Besprechung der Sätze B3/B3' für die Verben *humpeln* und *tanzen* angestellten Überlegung, wonach *humpeln* als ‚MANNER-of-Motion-Verb‘ dem Prototyp eines Fortbewegungsverbs näher steht als das nicht obligatorisch eine Fortbewegung implizierende *tanzen*, das mit einem Direktional wie in C4 quasi zweckentfremdet wird.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Anordnung der Satztypen wie in (6), wobei die Ausprägung des jeweiligen Parameters nach rechts hin abnimmt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Sätze einer Satzkategorie nicht grundsätzlich völlig gleich zu behandeln sind, sondern eventuell hinsichtlich der Abbildung des relevanten Parameters weiter differenziert werden könnten. Die Gliederung auf Basis der Satztypen gruppiert nur Ähnliches, ist aber notwendigerweise künstlich.

(6a) Kontinuum 1 (Patientivität): Satztypen A1 – A2 (C2) – C3 – B2 – B1

(6b) Kontinuum 2 (Resultativität): Satztypen A1 – C1 – C2 – C4 – B3 (–B3')

Korreliert man nun die auf diese Weise hergeleitete Anordnung mit den Zuweisungshäufigkeiten von *haben* resp. *sein* ergeben sich deutliche Übereinstimmungen, vgl. Appendizes 2a und 2b. Ausgehend vom resultativen resp. nicht-patientiven Pol mit maximaler *sein*-Frequenz (linker Rand) nimmt die *sein*-Zuweisungshäufigkeit kontinuierlich ab, so wie die von *haben* zunimmt. Auf der Gegenseite der Kontinua findet sich jeweils die höchste Anzahl der *haben*-Zuweisungen. Dabei ist es ganz offensichtlich nicht nur so, dass sich die jeweiligen Pole der Kontinua durch eine markante Einheitlichkeit in der Zuweisung des erwarteten Auxiliars auszeichnen, vielmehr zeigt sich erwartungsgemäß, dass das Zuweisungsverhalten bei uneindeutiger Parameterlage die größte Uneinheitlichkeit aufweist. Beides kann als Beleg für die Relevanz der hier diskutierten Parameter angesehen werden. Die theoretischen Grundannahmen insgesamt scheinen sich zu bestätigen: Die Zuweisungswahrscheinlichkeit, die für ein Auxiliar in Bezug auf ein Vollverb (in

²⁵ Demgegenüber nimmt sich die Direktionalphrase *durch den ganzen Saal* in Satz 30 (Tab. 1) verhältnismäßig schwach aus. Sie könnte ebenso gut als fakultatives Lokaladverbial betrachtet werden, von dem in Bezug auf eine Kollokation mit dem Handlungsverb *tanzen* nur ein verhältnismäßig schwacher Impuls für *sein* ausgeht, *haben* bleibt weiterhin die erste Wahl, vgl. *Er hat/*ist heute schon mit seiner Partnerin getanzt* und: *Er hat/?ist mit seiner Partnerin in dem Saal/auf den Tischen [Lokativ] getanzt*.

einer spezifischen Verwendung) gilt, korreliert mit dem Grad der Ähnlichkeit dieser Vollverbverwendung zum Prototyp einer für *haben* oder *sein* charakteristischen Verwendungssituation. Der Grad der Ähnlichkeit zum Prototyp lässt sich abbilden als ‚relative Entfernung‘ auf einem Kontinuum, die sich aus der Verortung des entsprechenden Verbs in Bezug auf die Pole des Kontinuums ergibt. Diese Entfernung ist relativ, weil sie sich nicht in absoluten Einheiten messen lässt, sondern aus einem Vergleich der Merkmalsausprägung bei unterschiedlichen Vollverbverwendungen resultiert.

Auch hinsichtlich der zunächst in Frage gestellten Lernprogression lässt sich eine wichtige Beobachtung ableiten: Die Entwicklung des Zuweisungsverhaltens über die Klassenstufen in Bezug auf die getesteten Parameter ist ebenfalls nicht völlig unabhängig von der Nähe oder der Distanz zum jeweiligen Prototyp zu betrachten. Sie verläuft so, dass die Zuweisungstendenz für *sein* in der Nähe des *sein*-Prototyps zunimmt, in der Nähe des *haben*-Prototyps verhält es sich entsprechend umgekehrt. In der Mitte des Kontinuums pendelt sich das Zuweisungsverhalten in einem ausgeglichenen Verhältnis ein. Mit anderen Worten die Entwicklung geht hier gerade nicht in Richtung einer unter normativen Gesichtspunkten wünschenswerten Vereinheitlichung, sondern in Richtung auf eine ‚Konsolidierung der Variation‘. Anstatt dass sich eines der beiden Auxiliare durchsetzt, scheint sich in diesem Bereich das Schwanken der Sprecher noch zu verstärken (vgl. z.B. in Appendix 2a: C3/B2; Appendix 2b: C2/C4). Dies ist u.E. die Folge einer zunehmenden Modellierung und Etablierung des Parametersystems im impliziten Grammatikwissen der Kinder, weg von einer faktoriellen Übergeneralisierung (z.B. des Merkmals ‚Resultativität/Bewegung‘) hin zu einem differenzierteren, die polyvalente Merkmalscharakteristik komplexer Bedeutungsinhalte zunehmend spiegelnden Zuweisungsverhaltens.²⁶

²⁶ Diese Hypothese wird durch weitere, anderenorts näher vorzustellende Daten gestützt, die inzwischen von uns im Rahmen einer Untersuchung mit erwachsenen Sprechern erhoben worden sind. Dabei wurde 53 Lehramtsstudenten der Universität Münster eine erweiterte Version des hier vorgestellten Tests vorgelegt. Betrachtet man das von uns hergeleitete Kontinuum für den Faktor Resultativität (vgl. App. 2b), so ergeben sich für die getesteten Satztypen A1 – C1 – C2 – C4 – B3 – (B3’), also ausgehend vom resultativen Pol (A1), folgende Zuweisungshäufigkeiten durch erwachsenen Sprecher für das Auxiliar *haben*: 1% (A1) – 8% (C1) – 12% (C2) – 54% (C4) – 76% (B3) – 100% (B3’). Im Einflussbereich der Prototypen hat sich das Zuweisungsverhalten zunehmend vereinheitlicht. Im mittleren Bereich bei konfligierender Parameterlage hingegen (C4) bleibt die Auxiliarauswahl nahezu ausgeglichen. Dieser uneindeutige Zustand ist offenbar systemimmanent; eine klare Regelformulierung ist für diese Fälle nicht möglich.

7. Didaktische Schlussfolgerungen

Versteht man eine Regel, wie etwa die Transitivitätsregel, als absolut und normsetzend, dann sind sprachliche Äußerungen wie *Der Mann ist einen Marathon gelaufen* als ‚falsch‘ einzustufen, womit in durchschnittlich 50% der sprachlichen Äußerungen der Kinder ein Fehler gemacht worden wäre. Darüber hinaus lassen Sätze wie *Der Rennfahrer ____ fünf Jahre lang Ferrari gefahren* erst gar keine eindeutige Anwendung einer Regel zu, weil unklar ist, inwiefern hier überhaupt von Transitivität zu sprechen ist.

Das Beispiel der Distribution der Perfektauxiliare zeigt exemplarisch, dass die Betrachtung der Grammatik als enges Regelkorsett der sprachlichen Wirklichkeit nicht gerecht wird. Eine Betrachtungsweise, wonach der Grammatikfehler im Deutschunterricht als binäre Opposition zwischen ‚richtig‘ und ‚falsch‘ verstanden wird, erweist sich einmal mehr als problematisch. Eine solche Sichtweise geht zumindest implizit von folgenden zweifelhaften Voraussetzungen aus:

1. Sie setzt voraus, dass das sprachliche System vollständig und eindeutig regularisiert ist. Diese Annahme verstößt gegen diachrone Grunderkenntnisse, wonach Sprache als ein dynamisches System oder allenfalls als ein ‚state in progress‘ zu begreifen ist. Gewissermaßen ist Sprache zwar zu jedem Zeitpunkt einer synchronen Betrachtung in einer Entwicklung auf ein vollständig regularisiertes System begriffen; doch ist das Ziel ein Zustand, der aufgrund mannigfaltiger natürlicher und systeminterner Störfaktoren nie erreicht wird. Vollständige Regularisierung (und Regularisierbarkeit) ist also nur ausnahmsweise zu erwarten und auch nur in Teilbereichen, d.h. für einen kleinen Ausschnitt sprachlicher Phänomene, keinesfalls für das System insgesamt.
2. Sie muss Ausnahmen konstatieren, die dann im Lexikon als solche markiert werden müssen. Unseres Erachtens verbaut gerade diese Sicht auf die Grammatik wertvolle Möglichkeiten für das Reflektieren über Sprache, u.a. indem sie sich der besonders interessanten Fälle beraubt.
3. Sie bedarf einer Norm, die sie entweder selbst konstituiert (vgl. Eisenberg 2004: 7), oder aber die aus einer Überbewertung bestimmter Prinzipien oder Wirkfaktoren zu Ungunsten anderer resultiert. Im Falle der Auxiliarselektion zeigt sich, dass eine Präskription nur sehr eingeschränkt mit der sprachlichen Wirklichkeit in Einklang zu bringen ist. Sie kann allenfalls für die prototypische Parameterkonstellation postuliert werden.

Grammatische Kategorien sowie die damit assoziierten Strukturmerkmale und die jeweiligen Alternativen sind oftmals nicht als Entweder-oder zu verste-

hen, sondern über Zwischenstufen und Zweifelsfälle verbunden, die systeminhärente ‚Fehler‘ provozieren. Umso ausgeprägter der Bereich des Übergangs von einem Paradigma zu einem anderen, desto schwieriger wird es, Abweichungen als ‚Fehler‘ zu charakterisieren, vielmehr ergibt sich ein Bereich, in dem alternative Formen oder Strukturelemente auf der Basis der sie motivierenden (gleich gewichteten) Faktoren frei variieren. In diesem Wirkungsbereich hat ein Eher-so-als-anders Vorzug vor dem Entweder-oder. Damit ist nicht etwa einer sprachlichen Beliebigkeit das Wort geredet. Es muss nämlich unterschieden werden zwischen einer Normverletzung, die sich als Abweichung beispielsweise von der Zuweisung des Auxiliars bei klarer, d.h. prototypisch ausgeprägter Parameterlage zeigt (**Er hat nach Münster gefahren*) und sich gegen das Sprachverhalten der übrigen Muttersprachler absetzt, und einer Normverletzung, die aufgrund bestimmbarer Faktoren von einer einmal aufgestellten Regel abweicht (*Der Sportler ist einen Marathon gelaufen*).²⁷ Diese Abweichungen sind motiviert und werden infolgedessen nicht ausnahmsweise, sondern von einer mehr oder weniger großen Zahl von Sprechern akzeptiert.

Die Erkenntnis, dass systematische Normverstöße und Formvarianz bis zu einem gewissem Grad notwendige Eigenschaften des Sprachsystems bzw. Implikationen dieses Systems sind, die es weniger zu korrigieren, als vielmehr zu analysieren gilt, muss die Didaktik nicht erschüttern; es handelt sich eher um eine Chance, die genutzt werden sollte.

Auf Seiten des Lehrers setzt dies einen sensiblen, differenzierenden Umgang mit Fehlern insgesamt voraus, was wiederum verlangt, dass die Lehrer in dieser Hinsicht ausgebildet worden sind. Die Frage des Grammatikunterrichts spiegelt sich damit in die Lehrerausbildung zurück. Hier ist eine Abkehr von einer Vermittlung grammatischer Kenntnisse auf der Basis einer ausschließlich oder vorwiegend präskriptiven Sicht gefordert (vgl. genauer Köpcke 2005). Stattdessen muss es darum gehen, „die prototypischen Strukturen in Phonologie, Morphologie und Syntax des Deutschen [zu] expli-

²⁷ Diese Unterscheidung orientiert sich an Eisenberg und Voigt (1990), wo von ‚Normfehlern‘ und ‚Systemfehlern‘ die Rede ist: Hinsichtlich eines Systemfehlers „können die Sprecher des Deutschen Einigkeit darüber erzielen, dass ein Fehler vorliegt“ (Eisenberg und Voigt 1990: 11). „Systemfehler zeugen von einer noch unvollkommenen Beherrschung der deutschen Sprache [...]. Normfehler führen zu Ausdrucksweisen, die zwar vom System her möglich sind, die aber gegen Festlegungen verstoßen, die direkt oder indirekt in der Sprachgemeinschaft vertreten werden“ (ebd.: 14). – Der Begriff *Normfehler* ist freilich untreffend, wenn eine Formvarianz auch unter normativen Gesichtspunkten akzeptiert ist. Die Ursachen für den (normativ sanktionierten) Normfehler und die (akzeptierte) Formvarianz liegen auf derselben Ebene: Es gibt beide Male konzeptuelle, systematisch rekonstruierbare Gründe für die Wahl entweder der einen oder der anderen Form.

zieren“ (Eisenberg 2004: 11), was u.E. die Vermittlung einer ‚Grammatik der Übergänge‘ (mit-)bedeutet.

Im Grammatikunterricht sind systematisch begründete Normfehler, Zweifelsfälle und Übergangsphänomene nicht etwa auszuschließen, weder normativ-sanktionierend noch als Unterrichtsgegenstand. Sie eignen sich als Anlässe für sprachliche Reflexion. Im Vordergrund steht zunächst die Auseinandersetzung mit möglichst eindeutigen Fällen, die sich eignen, widerspruchsfrei Form- und Funktionszusammenhänge bzw. Distributionsbedingungen für sprachliche Formen und Strukturen kommunizierbar zu machen. In einem zweiten Schritt, wenn z.B. die Resultativität eines Verbs mit *sein*-Perfekt erkannt worden ist, kann es lohnenswert sein, einen Blick auf jene Beispiele zu werfen, bei denen das Merkmal [result] weniger eindeutig ausgeprägt ist oder jene genauer zu betrachten, die eben möglicherweise als ‚Stolpersteine‘ oder ‚Fehler‘ den Anlass des Unterrichtsgeschehens bilden. Gerade in den Fällen, in denen der die Struktur motivierende Faktor weniger prominent ist und dies einen Effekt ausübt (z.B. Unsicherheiten bei der Wahl zwischen Strukturalternativen verursacht), beweist sich die Wirksamkeit der postulierten Bedingungen. In diesem Sinne bewährt sich ein sonst schwer verständliches deutsches Sprichwort, wonach die Ausnahmen die Regel bestätigen. Die Regel lässt sich an den prototypischen Strukturen festmachen, die Ausnahmen sind in ihrer Begründbarkeit rekonstruierbare Abweichungen, die dort, wo sie gegen die eine Bedingung zu verstoßen scheinen, oft die Wirksamkeit einer anderen belegen.

Literatur

- Andresen, Helga und Reinold Funke (2003): „Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit“. – In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner, Gesa Siebert-Ott (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache*, Bd. 1, 438–451.
- Bausewein, Karin (1990): *Akkusativobjekt, Akkusativobjektsätze und Objektsprädikate im Deutschen. Untersuchungen zu ihrer Syntax und Semantik*. – Tübingen: Max Niemeyer (Linguistische Arbeiten 251).
- Bredel, Ursula, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott (Hgg.) (2003): *Didaktik der deutschen Sprache*. 2 Bände. – Paderborn: Schöningh.
- Diegritz, Theodor (1996): „Wohin steuert die Grammatikdidaktik?“ – In: *Der Deutschunterricht* 4/48, 87–95.
- Duden. *Deutsches Universalwörterbuch A-Z* (1996). 3., neu bearb. u. erw. Aufl. auf der Grundlage d. neuen amtl. Rechtschreibregeln. Bearb. v. Günther Drosdowski u. d. Dudenredaktion. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Duden-Gr. (1998) = Duden. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 6., neu

- bearb. Aufl. Hrsg. v. von der Dudenredaktion. Bearb. v. Peter Eisenberg, Hermann Gelhaus [u.a.]. – Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Eisenberg, Peter (1999): Grundriß der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. – Stuttgart, Weimar: Metzler.
- (2004): „Wieviel Grammatik braucht die Schule?“ – In: Didaktik Deutsch 17, 4–25.
- und Gerhard Voigt (1990): „Grammatikfehler?“ – Basisartikel in: Praxis Deutsch 129, 14–23.
- Engel, Ulrich (1988; ²1991): Deutsche Grammatik. – Heidelberg: Groos.
- Erben, Johannes (1969; ¹²1980): Deutsche Grammatik. Ein Abriss. – München: Max Hueber.
- Gerling, Martin und Norbert Orthen (1979): Deutsche Zustands- und Bewegungsverben. Eine Untersuchung zu ihrer semantischen Struktur und Valenz. – Tübingen: Gunter Narr.
- Haider, Hubert (1985): „Von sein oder nicht sein: Zur Grammatik des Pronomens sich“. – In: Werner Abraham (Hg.): Erklärende Syntax des Deutschen. – Gunter Narr: Tübingen (Studien zur deutschen Grammatik 25), 223–254.
- Helbig, Gerhard und Joachim Buscha (1970; ¹⁷1996): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. – Leipzig, Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Hinze (i.Vorb.): Zur Distribution von *haben* und *sein* bei der Formenbildung der Perfekttempora im Deutschen. – Diss.
- Hopper, Paul J. und Sandra A. Thompson (1980): „Transitivity in Grammar and Discourse“. – In: Language 56, 251–299.
- IDS-Grammatik (1997): Grammatik der deutschen Sprache. (3 Bde.) Hrsg. v. Gisela Zifonun, Ludger Hoffmann, Bruno Strecker u.a. Berlin, New York: Walter de Gruyter (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache Bd. 7,1–7,3).
- Knapp, Werner (2001): „Erzähltheorie und Erzählerwerb“. – In: Didaktik Deutsch 10, 26–48.
- Köpcke, Klaus-Michael (2005): „„Die Prinzessin küsst den Prinz‘ – Fehler oder gelebter Sprachwandel?“ – In: Didaktik Deutsch 18, 67–83.
- Krämer, Peter (2000): „Perfekt und Vergangenheit. Eine kritische Betrachtung“. – In: *ide* 24, H. 3, 41–47.
- Krohn, Dieter (1975): Verbinhalt und semantische Merkmale: Studien zu paradigmatischen und syntagmatischen Relationen im Bedeutungsfeld der menschlichen Fortbewegung im heutigen Deutsch und Schwedisch. – Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Levin, Beth und Malka Rappaport Hovav (1992): „The lexical semantics of verbs of motion: the perspective from unaccusativity“. – In: Iggy M. Roca (Hg.): Thematic Structure. Its Role in Grammar. – Berlin, New York: Foris, 247–267.
- Neuland, Eva (1993): „Reflexion über Sprache. Reformansatz und uneingelöstes Programm der Sprachdidaktik“. – In: Albert Bremerich-Vos (Hg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. – Frankfurt a.M., 85–101.
- Neuland, Eva (1984): Ausgewählte Probleme der Sprachentwicklung im Schulalter. – In: Jürgen Baurmann, Otfried Hoppe (Hgg.): Handbuch für Deutschlehrer. – Stuttgart, 64–91.
- Orthen, Norbert (1976): Zur Semantik deutscher Bewegungsverben. Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln. – Köln: Druckhaus O. Stiasny.

- Quasthoff, Uta (2003): „Entwicklung mündlicher Fähigkeiten“. – In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner, Gesa Siebert-Ott (Hgg.), 107–120.
- Romeyke, H. (1970): Untersuchung zur Valenz der deutschen Verben mit Richtungsbestimmung. – Diss. Leipzig.
- Shannon, Thomas F. (1987): „The unaccusative hypothesis and the history of the perfect auxiliary in Germanic and Romance“. – In: Henning Andersen, Konrad Köerner (Hgg.): *Historical Linguistics 1987. Papers from the 8th international conference on Historical Linguistics*. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Comp., 461–488.
- Shannon, Thomas F. (1988): „Perfect Auxiliary Variation as a Function of Aktionsart and Transitivity“. – In: Joseph Emonds (Hg.): *Proceedings of the Western Conference on Linguistics*. – Fresno: California State University, 254–266.
- Steinitz, Renate (1999): „Die Kopula ‚werden‘ und die Situationstypen“. – In: ZS 18, 121–151.
- Thieroff, Rolf (1992): *Das finite Verb im Deutschen. Tempus – Modus – Distanz*. – Tübingen: Gunter Narr.
- Tschirner, Erwin (1991): *Aktionalitätsklassen im Neuhochdeutschen*. – New York, Bern, Frankfurt a.M., Paris: Peter Lang (Berkeley Insights in Linguistics and Semiotics, Bd.5. Irmengard Rauch [General Editor]).
- Ying, Cheng (1988): *Deutsche und chinesische Bewegungsverben: ein sprachdidaktischer Vergleich ihrer Semantik und Valenz*. – Berlin, New York: de Gruyter.

Appendix 1a: Die Testsätze und die Zuweisungsprognosen – A- und B-Sätze

Satzkategorie (dort, wo eine zweite Satzkatgorie in Klammern genannt wird, gibt es zwischen den beiden Satzkatgorien eine Affinität)	Grobklassifizierung (BW = Bewegung)	(1) Präskription (2) unsere Erwartung
AI Peter __ von Hannover nach Münster gefahren.	Bewegungsverwendung mit Direktional	(1) sein (2) sein
AI Uwe __ nach Hause gelaufen.		
AI Irene _ aus dem Zimmer gehumpelt.		
AI Patrick __ mit seiner Partnerin durch den Saal getanzt.		
AI Jannis __ von einem Beckenrand zum anderen geschwommen.		
AI Familie Müller __ in den Süden geflogen.		
A2(C2) Michael Schumacher __ die Strecke auch bei Regen gefahren.	Bewegungsverwendung mit Erstreckungsergänzung (leicht patientivische Charakteristik)	(1) sein (2) sein, aber leichte Abw. zu haben, wg. Parameterkonflikt: die Objekt-NP kann als Direktional oder als Patiens interpretiert werden = sein (haben)
A2(C2) Der Pilot __ wegen des schlechten Wetters einen Umweg geflogen.		
A2(C2) Franziska __ heute eine Strecke von 1000 m geschwommen.		
A2(C2) Der Läufer __ einen Umweg von 2 km gelaufen.		
B1.1 Die Busfahrerin __ 24 Reisegäste sicher nach Köln gefahren.	Transportverb: transitiv	(1) haben (2) haben
B1.1 Der Pilot __ die Hilfsgüter nach Indien geflogen.		
B1.2 Der Räuber __ seine Verfolger müde gelaufen,	transitiviertes Verb	(1) haben – (2) Konflikt: Patiens vs. inkorp. Obj. (Nicht-Pat.). Tendenz zu haben mit deutl. Abw. gegenüber der Standarderw. zu sein = haben/sein
B1.2 Franziska __ ihre Konkurrenten müde geschwommen.		
B2.1(C3) Der Millionär __ einen roten Ferrari gefahren.	BW-Verb: (eingeschr.) transitiv, deshalb als haben-Verb angesetzt; problematisch: B2.1 mit Instru- mentalobj. – B2.2 mit Innerem Objekt nahe stehender Akk.Erg.	(1) haben – (2) Konflikt: BW vs. Nicht-BW resp. result. vs. nicht- result.: haben – ausnahmsw. auch: sein = haben (sein)
B2.1(C3) Der Pilot __ schon einmal selbst ein Sportflugzeug geflogen.		
B2.2(C3) Franziska __ einen guten Wettkampf geschwommen.		
B2.2(C3) Der Läufer __ einen Marathon gelaufen.		
B3 Nach seinem Unfall __ er zwei Monate lang gehumpelt.	eigentl. intrans. Handlungsverb: durativ (nicht result.); semant. Nähe zur BW-Verbverwendung wie in A1	(1) haben – (2) Konflikt: BW vs. Nicht-BW resp. result. vs. nicht- result.: haben – ausnahmsw. auch: sein = haben (sein)
B3 Patrick __ früher sehr gerne getanzt.		

Appendix 1b: Die Testsätze und die Zuweisungsprognosen – uneindeutige Fälle (C-Sätze)

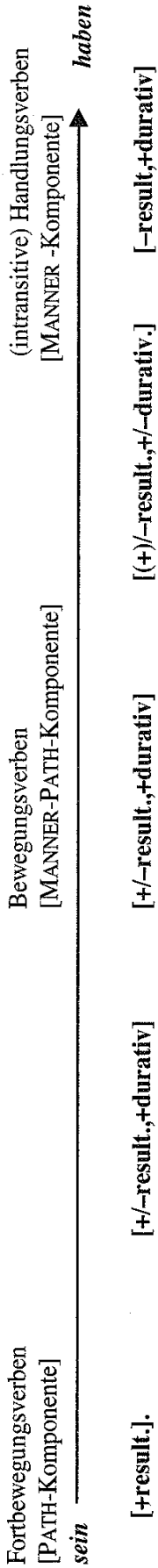
	Satzkategorie (dort, wo eine zweite Satzkatgorie in Klammern genannt wird, gibt es zwischen den beiden Satzkatgorien eine Affinität)	Grobklassifizierung	(1) Präskription (2) unsere Erwartung
C1	<i>Kevin</i> ___ früher täglich eine Stunde lang gelaufen.	Bewegungsverwendung bei Fokussierung der durativen (nicht-result.) Komponente	(1) sowohl <i>sein</i> als auch <i>haben</i> möglich; Tendenz zu <i>sein</i> (2) scheinbarer Konflikt: Nicht-Result. (Durativität) vs. implizite Result.: <i>haben</i> -Zuweisung zunehmend fraglich; Durativität als relevanter Parameter fraglich = <i>sein (haben)</i>
C1	<i>Der LKW-Fahrer</i> ___ 12 Stunden ununterbrochen gefahren.		
C1	<i>Als Henning</i> noch seinen Flugschein hatte ___ er oft selbst geflogen.		
C1	<i>Melina</i> ___ früher jeden Tag eine Stunde lang geschwommen.		
C2 (A2)	<i>Der Großvater</i> ___ mehrere Kilometer gehumpelt.	Bewegungsverwendung mit Streckenadverbial oder Erstreckungsergänzung (leicht patientivische Charakteristik)	(1) keine eindeutige Präskription (2) Konflikt: Direktional vs. Patiens (=Adverbial vs. Ergänz.) – gegenüber A2 verschärft durch Uneindeut. des Merkmals Result.; daher <i>sein</i> , allerdings sind Abw. zu <i>haben</i> erwartbar = <i>sein (haben)</i>
C3 (B2)	<i>Der Rennfahrer</i> ___ fünf Jahre lang Ferrari gefahren.	Bewegungsverb mit stärker teilkorporiertem Objekt	(1) keine eindeutige Präskription (2) Parameterkonflikt: Patiens vs. (gegenüber B2 stärker) inkorp. Objekt (Angabe vs. Erg.), daher <i>sein</i> oder <i>haben</i> ; stärkere Tendenz zu <i>sein</i> als in den B2-Sätzen = <i>sein/haben</i>
C3 (B2)	<i>Der Pilot</i> ___ jahrelang Airbus geflogen.		
C3 (B2)	<i>Franziska</i> ___ früher oft Wettkämpfe geschwommen.		
C3 (B2)	<i>Der Läufer</i> ___ früher häufig Marathon gelaufen.		
C4 (B2/C1)	<i>Patrick</i> ___ mit seiner Partnerin durch den ganzen Saal Tango getanzt.	Handlungsverb: (eingeschr.) transitiv oder intransitiv-durativ oder intransitiv-result.; mit als Direktional interpretierbarer PP	(1) keine eindeutige Präskription (2) Parameterkonflikt: Patiens vs. inkorporiertes Objekt und uneindeutig result. = <i>sein/haben</i>

Appendix 2a: Kontinuum 1: Direktionalität vs. Patienshaftigkeit (Transitivität)*

Bewegungsverben	Verben mit Erstreckungsergänzung	semitransitiv	transitiv
<i>sein</i>			<i>haben</i>
[-Patiens,+Direkt.]	[(+)/-Patiens,+/-Direkt.]	[+/-Patiens,+/-Indiv.]	[+Patiens]
Peter <i>von Hannover nach Münster gefahren.</i> Uwe <i>nach Hause gelaufen</i>			
	Michael Schumacher <i>die Strecke auch bei Regen gefahren.</i> Der Pilot <i>wegen des schlechten Wetters einen Umweg geflogen.</i>		
	Der Rennfahrer <i>„fünf Jahre lang Ferrari gefahren.“</i> Der Pilot <i>„jahrelang Airbus geflogen.“</i>		
	Der Millionär <i>„einen roten Ferrari gefahren.“</i> Der Pilot <i>„schon einmal selbst ein Sportflugzeug geflogen“</i>		
	Die Busfahrerin <i>„24 Reisegäste sicher nach Köln gefahren.“</i> Der Pilot <i>„die Hilfsgüter nach Indien geflogen.“</i>		
A1 <i>haben/sein</i>	A2 (C2) <i>haben/sein</i>	B2 <i>haben/sein</i>	B1 <i>haben/sein</i>
3. Kl. 8% / 92%	24% / 77%	56% / 44%	83% / 17%
4. Kl. 5% / 95%	22% / 78%	44% / 56%	91% / 9%
5. Kl. 5% / 95%	16% / 84%	51% / 49%	94% / 6%
Anteil von <i>haben</i> vs. <i>sein</i> über alle Kinder:	21% / 80%	50% / 50%	89% / 11%
6% / 94%	34% / 66%	50% / 50%	89% / 11%

* jeweils zwei ausgesuchte Satzbeispiele

Appendix 2b: Kontinuum 2: Resultativität vs. Nicht-Resultativität (Durativität)*



Peter ___ von Hannover nach Münster gefahren
 Uwe ___ nach Hause gelaufen.

Der LKW-Fahrer ___ 12 Stunden ununterbrochen gefahren.
 Melina ___ früher jeden Tag eine Stunde lang geschwommen.

Der Großvater ___ mehrere Kilometer gehumpelt.
 Patrick ___ mit seiner Partnerin durch den ganzen Saal Tango getanzt.

Nach seinem Unfall ___ er zwei Monate lang gehumpelt.
 Patrick ___ früher sehr gerne getanzt.
 Patrick ___ früher sehr gerne getanzt.

	A1	C1	C2	C4	B3	B3'
haben/sein	haben/sein	haben/sein	haben/sein	haben/sein	haben/sein	haben/sein
3. Kl.	8% / 92%	21% / 79%	24% / 76%	41% / 59%	62% / 39%	62% / 39%
4. Kl.	5% / 95%	15% / 85%	22% / 78%	42% / 58%	74% / 27%	74% / 27%
5. Kl.	5% / 95%	11% / 89%	40% / 60%	65% / 35%	75% / 25%	75% / 25%
Anteil von haben vs. sein über alle Kinder:	6% / 94%	16% / 84%	29% / 71%	49% / 51%	70% / 30%	(92% / 8%)

* jeweils ein oder zwei ausgesuchte Satzbeispiele