

Sprechakte im elterlichen Input und die Rolle des sozioökonomischen Status der Familie

Katharina KORECKY-KRÖLL & Wolfgang U. DRESSLER
Universität Wien

Die Sprache, die Eltern an ihre Kinder richten, zeigt abhängig vom sozioökonomischen Status (SES) der Familie meist große Unterschiede. Während Eltern mit hohem sozioökonomischem Status häufig einen konversationsanregenden und ermutigenden Erziehungsstil praktizieren, pflegen Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status tendenziell einen verhaltenssteuernden, oft entmutigenden Erziehungsstil. Anhand eines Spontansprachkorpus von 29 Wiener Kindern (15 HSES, 14 LSES, Altersspanne 2;11 – 4;11) und ihren elterlichen Hauptbezugspersonen zeigen wir, dass direktive und expressive Sprechakte besonders große SES-Unterschiede aufweisen¹.

SOZIALE UNTERSCHIEDE IM ERZIEHUNGSSTIL

Zahlreiche psycholinguistische Studien zur Eltern-Kind-Interaktion illustrieren die große Bedeutung der Pragmatik des elterlichen Inputs für den kindlichen Spracherwerb (z. B. Snow 1989; Kilani-Schoch, Dressler, Laaha & Korecky-Kröll 2006; Kilani-Schoch, Balcunienė, Korecky-Kröll, Laaha & Dressler 2009; Kilani-Schoch & Xanthos 2013).

¹ Nous sommes heureux d'avoir travaillé et de toujours travailler avec Marianne Kilani-Schoch sur la pragmatique, la morphologie et l'acquisition. En plus, elle travaille aussi sur une famille de « low SES », à quoi notre contribution offre un parallèle.

Der elterliche Input kann sich jedoch abhängig vom sozioökonomischen Status der Familie stark unterscheiden. In ihrer bahnbrechenden Langzeituntersuchung demonstrieren Hart & Risley (1995, 2003), dass dreijährige Kinder aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status (high SES oder HSES, bei Hart & Risley *professional*) in ihrem bisherigen Leben durchschnittlich 30 Millionen Wörter mehr an sprachlichem Input erhalten haben als Kinder aus Familien mit besonders niedrigem sozialen Status (low SES oder LSES), die von Sozialhilfe leben (bei Hart & Risley *welfare*). Bei Kindern aus Arbeiterfamilien (bei Hart & Risley *working class*), die zwar üblicherweise auch zur LSES-Gruppe gezählt werden und mit denen sich auch der vorliegende Beitrag beschäftigt, beträgt der Unterschied zur HSES-Gruppe immer noch zwischen 14 und 15 Millionen Wörter (Hart & Risley 1995, 252; 2003, 8).

Doch nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität des Inputs spielt eine große Rolle. Wie verschiedene Studien über vorwiegend englischsprachige Populationen gezeigt haben (z. B. Hart & Risley 1995; Hoff-Ginsberg 1991, 1998; Hoff, Laursen & Tardif 2002), steht der elterliche Erziehungsstil in Zusammenhang mit dem SES: HSES-Eltern, die meist ein größeres Wissen über Kindererziehung haben (Rowe 2008), gehen stärker auf die verbalen Äußerungen der Kinder ein, beginnen häufiger Gespräche mit ihren Kindern, erhalten den Gesprächsfluss länger aufrecht und ermutigen die Kinder öfter zum Sprechen, indem sie ihnen viele Fragen stellen (Hoff 2003). Auch Aufforderungen werden häufiger indirekt (z. B. in Form von Fragen) formuliert (Hart & Risley 1995, 57). Hingegen verwenden LSES-Eltern meist mehr verhaltenssteuernde Äußerungen wie direkte Befehle und Verbote (Hoff-Ginsberg 1991).

Obwohl Befehle und Verbote als besonders typisch für den sprachlichen Input von LSES-Eltern angesehen werden können, sind sie nicht die einzigen Sprechakte, die für eine generelle Atmosphäre der Entmutigung in LSES-Familien verantwortlich sind. Hart & Risley (1995, 199 & 253) klassifizieren Bestätigungen, die die kindlichen Äußerungen wiederholen oder erweitern, sowie Ausdrücke der Anerkennung als Ermutigungen, wohingegen sie Verbote, Befehle und Ausdrücke der Missbilligung zu den Entmutigungen zählen. In

ihrer Langzeituntersuchung zeigt sich, dass Kinder aus HSES-Familien durchschnittlich 32 Ermutigungen und fünf Entmutigungen pro Stunde zu hören bekommen, während LSES-Kinder aus Arbeiterfamilien zwölf Ermutigungen und sieben Entmutigungen hören und LSES-Kinder aus Familien, die von Sozialhilfe leben, nur fünfmal pro Stunde ermutigt, aber elfmal entmutigt werden (Hart & Risley 1995, 198-199). Vierjährige Kinder aus HSES-Familien haben also in ihrem bisherigen Leben 560.000 mehr Ermutigungen als Entmutigungen zu hören bekommen, während LSES-Kinder aus der niedrigsten Gruppe 125.000 mehr entmutigende als ermutigende Äußerungen gehört haben, was einen erheblichen Unterschied in positivem vs. negativem Feedback darstellt.

ERMUTIGENDE UND ENTMUTIGENDE SPRECHAKTE

Obwohl eine überblicksmäßige Analyse aller Sprechakte (vgl. Searle & Vanderveken 1985) auch Teil unseres Beitrags ist, konzentrieren wir uns auf direktive und expressive Sprechakte, weil diese in bisherigen Studien besonders klare SES-Unterschiede gezeigt haben (für direktive Sprechakte vgl. auch Korecky-Kröll, Uzunkaya-Sharma & Dressler (2017) über monolinguale und bilinguale Kinder).

Innerhalb der direktiven Sprechakte unterscheiden wir zwischen (1) Aufforderungen (inkl. Befehlen und Verboten), (2) Informationsfragen, (3) Erlaubnissen und anderen direktiven Sprechakten, wie z. B. (4) Diskurs-, (5) Solidaritäts- und (6) Aufmerksamkeitsmarkern (s. auch Korecky-Kröll, eingereicht a).

- (1) *PAR: Geh weg vom Fernseher!
- (2) *PAR: warum hat=s dir dort nicht gefallen?
- (3) *PAR: Ja, du darfst beginnen.
- (4) *PAR: Na wart nur!
- (5) *PAR: Na komm!
- (6) *PAR: Schau mal!

Searle & Vanderveken (1985) unterscheiden noch genauer zwischen Befehlen (*orders*) und Aufforderungen (*requests*), denn „the greater strength of ordering derives from the fact that the speaker uses a position of power or authority that he has over the hearer“

(Searle & Vanderveken 1985, 15), was bei Eltern gegenüber Kindern natürlich speziell zutrifft, während bei Aufforderungen Folgendes gilt: „the speaker must ... be in a position of authority“, aber im Gegensatz zu Befehlen beruft sich der Sprecher bei der Äußerung einer Aufforderung nicht auf seine Autorität (Searle & Vanderveken 1985, 15-16) und er „allows for the possibility of refusal“ (1985, 199). Da die eindeutige Unterscheidung zwischen Befehlen und Aufforderungen anhand der Daten jedoch nicht immer möglich ist, haben wir uns entschieden, eine allgemeine Kategorie der Aufforderungen anzunehmen, die alle Arten direkter und indirekter Aufforderungen sowie auch Befehle und Verbote enthält.

Aufforderungen können wiederum in folgende Subkategorien unterteilt werden: direkte Aufforderungen, wie z. B. (7) Imperative, (8) Infinitive mit imperativischer Bedeutung, die häufig als besonders harsch empfunden werden (vgl. Aikhenvald 2010, 55 & 281) (9) Hortative, indirekte Aufforderungen, wie z. B. Aufforderungen in Form von (10) Fragen und (11) Aussagen, sowie elliptische Aufforderungen (12), die üblicherweise kein Verb enthalten und daher nur durch die Prosodie als direkt oder indirekt klassifiziert werden können.

- (7) *PAR: Hör auf mi=m Beißen!
- (8) *PAR: Aufhören!
- (9) *CHI: Rutschen wir runter!
- (10) *PAR: N., kannst du den Apfel auch hergeben?
- (11) *PAR: Darfst da [: dir] ein Steinchen rausnehmen.
- (12) *CHI: Zurück an den Start!

Expressive Sprechakte (vgl. Searle & Vanderveken 1985, 58) drücken die Einstellungen und Gefühle des Sprechers/der Sprecherin über einen Zustand aus, wie Lob vs. Missbilligung, Klagen, Grüße, Flüche, Entschuldigungen, Ausdrücke der Überraschung etc. Innerhalb der expressiven Sprechakte unterscheiden wir zwischen ermutigenden und entmutigenden Sprechakten (s. auch Korecky-Kröll, eingereicht b). Natürlich ist nicht jeder expressive Sprechakt ermutigend oder entmutigend, sondern es gibt auch neutrale expressive Sprechakte (wie z. B. ein überraschtes „oh!“, das weder als eindeutig positiv noch als eindeutig negativ klassifiziert werden

kann). Da unser Fokus auf ermutigenden und entmutigenden Sprechakten liegt, wurden neutrale expressive Sprechakte aus der Detailanalyse ausgeschlossen.

Lob kann als ein typischer ermutigender Sprechakt angesehen werden (zumindest, wenn es nicht mit einem sarkastischen Unterton gebraucht wird), während Missbilligung, Klagen und Flüche als entmutigend gelten können. Beispiele (13) und (14) zeigen typische ermutigende expressive Sprechakte, während die Beispiele (15) und (16) entmutigende expressive Sprechakte darstellen. (13) und (14) stammen von einer HSES-Mutter und ihrer Tochter, während (15) und (16) von einer LSES-Mutter und ihrem Sohn geäußert wurden:

- (13) *PAR: Du hast eh den Tisch schon so schön dekoriert!
- (14) *CHI: Du kannst urgut tanzen, Mama!
- (15) *PAR: Süchtler [=! zu CHI, der fernsieht]!
- (16) *CHI: Du bist eine Kuh schon!

Aufgrund der Resultate bisheriger Studien nehmen wir an, dass HSES-Eltern mehr ermutigende und konversationsanregende Sprechakte (Fragen, Lob) verwenden und Aufforderungen tendenziell häufiger indirekt formulieren als LSES-Eltern. Folglich könnten auch HSES-Kinder mehr zu diesen Sprechakten tendieren als LSES-Kinder. Da jedoch alle Kinder unabhängig von ihrem SES ähnliche Bedürfnisse haben, welche direktive Sprechakte auslösen können, ist es wahrscheinlich, dass die SES-Unterschiede bei den Kindern geringer ausfallen werden als bei den Eltern.

METHODE

Probandinnen und Probanden

Wir untersuchen 29 deutschsprachige Eltern-Kind-Dyaden, die jeweils viermal an ihren Wiener Wohnsitzen aufgenommen wurden. Die Kinder waren zu Beginn der Untersuchung durchschnittlich 3;1 Jahre alt (Altersspanne 2;11 – 3;3). Bei den folgenden Erhebungszeitpunkten betrug das Durchschnittsalter der Kinder 3;4, 4;4 und

4;8 Jahre. Die Gruppen waren hinsichtlich ihres SES und ihres Geschlechts weitgehend ausgeglichen (s. Tabelle 1).

SES	Geschlecht des Kindes	Anzahl der Kinder	Anzahl der Kinder pro SES
HSES	weiblich	8	15 HSES
HSES	männlich	7	
LSES	weiblich	6	14 LSES
LSES	männlich	8	
Summe		29	

Tabelle 1: Probandinnen und Probanden.

In Anlehnung an andere Spracherwerbsstudien (vgl. Ensminger & Fothergill 2003) wurde der SES in erster Linie nach dem höchsten Bildungsabschluss der elterlichen Hauptbezugsperson bestimmt (OECD 1999): Die LSES-Gruppe beinhaltete die ISCED-97-Niveaus 1 bis 3b (d.h. vom Pflichtschulabschluss bis zu Lehrabschlüssen und berufsbildenden Schulen, jedoch ohne Matura), während die HSES-Gruppe die ISCED-97-Niveaus 3a bis 6 (d.h. von der Gymnasialmatura bis zum Doktorat) umfasste.

In zweiter Linie wurde auch das Prestige des elterlichen Berufs nach dem International Socioeconomic Index of Occupational Status (ISEI, vgl. Ganzeboom & Treiman 1996) analysiert. Da die meisten Eltern mit höherem Bildungsabschluss auch prestigereichere Berufe haben, wirkte sich diese Auswertung nur auf die SES-Zuordnung eines einzigen Kindes aus: Die Mutter eines Bubens hatte einen signifikant prestigereicheren Beruf, als es von ihrem formalen Bildungsabschluss zu erwarten gewesen wäre. Daher wurde dieser Bub in die HSES-Gruppe hochgestuft (für Details zur SES-Einteilung im INPUT-Projekt vgl. Czinglar, Korecky-Kröll, Uzunkaya-Sharma & Dressler 2015).

Im Gegensatz zu Hart & Risley (1995), die drei unterschiedliche SES-Gruppen untersucht hatten (nämlich *professional*, *working class* und *welfare*), gehörten alle LSES-Familien unserer Studie der Arbeiterklasse an. Die niedrigste SES-Gruppe konnte in unserem Projekt

nicht untersucht werden, weil wir nicht genügend Probandinnen und Probanden finden konnten.

Datenerhebung

Mit allen 29 Eltern-Kind-Dyaden wurden zu den vier Erhebungszeitpunkten jeweils einstündige Spontansprachaufnahmen (Audio und Video) durchgeführt. Die Exploratorin, die auch die Aufnahmegeräte bediente, gab den Eltern keine detaillierten Instruktionen, sondern bat sie, das zu tun, was sie üblicherweise tun. Daher waren die Situationen so natürlich, wie es trotz des Beobachterparadoxons (vgl. Labov 1972) möglich war; das Beobachterparadoxon war jedoch für alle Familien in gleichem Maße vorhanden. Mangels detaillierter Instruktionen wiesen die Situationen eine gewisse Variation auf: Einige Eltern forderten ihre Kinder auf, sich ein Spiel auszusuchen, andere lasen ihnen Bücher vor, wiederum andere führten spontane Gespräche. In wenigen Fällen wurden auch Essenssituationen (vgl. Hoff-Ginsberg 1991) aufgenommen. Manchmal waren Geschwister oder andere Erwachsene wie Großeltern oder eine Tante in der Aufnahmesituation anwesend, während die Gespräche in anderen Fällen auf die Eltern-Kind-Dyaden beschränkt waren.

Aus allen einstündigen Aufnahmen wählten wir die 30 Minuten mit der reichhaltigsten sprachlichen Eltern-Kind-Interaktion aus. Die ausgewählten Auszüge bestanden häufig aus zwei, manchmal auch aus mehr Teilen unterschiedlicher Länge, die zusammen genau 30 Minuten ergaben.

Transkription und Kodierung

Alle 116 30-Minuten-Samples wurden nach den CHAT-Konventionen des CLAN-Programmpakets (MacWhinney 2000) transkribiert und mit dem lexikonbasierten Ansatz (MacWhinney 2000) nach Wortklassen und morphologischen Kategorien kodiert (für Details s. Korecky-Kröll 2017). Für die vorliegende Untersuchung beschränkten wir uns auf spontane kindliche und kindgerichtete Äußerungen und Zitate (Lieder, Reime, Vorlesetexte), während kindliche Imita-

tionen und Gespräche zwischen Erwachsenen aus den Analysen ausgeschlossen wurden.

Zur Ergänzung der Sprechaktkodierungen wurden die morphologisch kodierten Dateien mit Hilfe des CLANTOCSV-Programms (Korecky 2015) in MS Excel importiert. Die Basisauswertung der Sprechaktkodierungen erfolgte mit Hilfe von Pivottabellen.

Statistische Auswertung

Die statistische Auswertung wurde in R (R Core Team 2015) durchgeführt, einerseits mit dem lme4-Paket (Bates, Maechler, Bolker & Walker 2015) für die Regressionsanalyse (*linear mixed effects model*), mit der die allgemeine Sprechaktanalyse sowie die Analyse der direktiven Sprechakte erfolgte, und andererseits mit dem MASS-Paket (Venables & Ripley 2002) für die Chi-Quadrat-Tests, mit denen wir die expressiven Sprechakte genauer analysierten, weil die Daten für eine weitere Regressionsanalyse nicht umfangreich genug waren. Bei den Chi-Quadrat-Tests wurde auch eine Post-hoc-Residuenanalyse (Sharpe 2015) durchgeführt, um Detailunterschiede zwischen einzelnen Zellen zu evaluieren.

RESULTATE

Alle Sprechakte

Die Analyse aller Sprechakte ergab keinen signifikanten SES-Effekt bei den Eltern (s. Tabelle 2) und nur einen schwachen SES-Effekt bei den Kindern (s. Tabelle 3), dahingehend, dass LSES-Kinder weniger assertive Sprechakte (d.h. Feststellungen oder Behauptungen) gebrauchen.

Bei den Eltern zeigten sich nur Effekte der Datenpunkte (d.h. des Alters der Kinder): Während Eltern gegenüber älteren Kindern mehr assertive und expressive Sprechakte verwenden, gehen direktive und kommissive² Sprechakte in den späteren Aufnahmen zurück.

² Unter kommissiven Sprechakten verstehen Searle und Vanderveken (1985) Sprechakte, bei denen der Sprecher sich selbst zu einer

	assertiv	direktiv	kommissiv	expressiv
Intercept	-4.319***	1.743	-1.385	-2.679**
SELSSES	0.297	-1.110	1.153	-0.453
DP2	0.066	0.635	0.390	0.903
DP3	2.343*	-2.067*	-2.445*	1.578
DP4	2.778**	-3.322**	-1.637	2.266*
Alle Sprechakte (log)	13.617***	13.141***	2.593*	6.675***

Tabelle 2: Sprechakte der Eltern (t-Werte und Signifikanzniveaus).

	assertiv	direktiv	kommissiv	expressiv
Intercept	-4.855***	-3.822***	-0.328	-1.726
SELSSES	-2.203*	2.025	-1.439	0.269
DP2	-0.549	0.924	-0.330	0.919
DP3	-0.723	-0.522	-0.804	1.914
DP4	-0.688	-0.010	1.424	1.327
Alle Sprechakte (log)	19.964***	10.587***	1.302	7.211***

Tabelle 3: Sprechakte der Kinder (t-Werte und Signifikanzniveaus).

Die normalisierende Variable „alle Sprechakte“ musste eingefügt werden, um zu berücksichtigen, dass Eltern und Kinder mit HSES-Hintergrund generell mehr sprechen als ihre LSES-Altersgenossen. Sie zeigt fast immer einen signifikanten Effekt, denn je mehr eine Person insgesamt spricht, desto mehr assertive, direkte und expressive Sprechakte verwendet sie auch. Nur bei den kommissiven Sprechakten der Kinder, die eine sehr niedrige Frequenz haben, zeigt sich auch kein signifikanter Effekt der normalisierenden Variablen.

In Tabellen 2 und 3 werden die relevanten signifikanten Variablen fett markiert. Die unterschiedlichen Signifikanzniveaus werden durch unterschiedliche Zahlen von Sternchen angegeben:

Handlung verpflichtet. Im positiven Sinn können damit z. B. Versprechen gemeint sein und im negativen Sinn z. B. Drohungen.

*** steht für ein Signifikanzniveau von 0.1 %, ** bedeutet 1 % und * bedeutet 5 %.

Direktive Sprechakte

Obwohl die allgemeine Analyse der direktiven Sprechakte weder bei Eltern noch bei Kindern einen signifikanten SES-Effekt ergab, zeigen sich bei der Detailanalyse der einzelnen Subkategorien direkter Sprechakte jedoch sehr wohl beträchtliche SES-Unterschiede, zumindest bei den Eltern (s. Tabelle 4): LSES-Eltern verwenden signifikant mehr Aufforderungen und stellen signifikant weniger Informationsfragen als HSES-Eltern.

	Aufforderungen	Erlaubnisse	Informationsfragen	Andere
Intercept	-1.255	-1.334	1.565	-3.833***
SELSSES	3.266**	-0.321	-4.354***	1.797
DP2	1.522	-0.724	-1.886	0.821
DP3	0.284	-0.618	-2.992**	-1.132
DP4	0.496	-2.044*	-4.579***	-0.934
Alle Sprechakte (log)	6.234***	1.771	4.891***	6.992***

Tabelle 4: Direktive Sprechakte der Eltern (t-Werte und Signifikanzniveaus).

	Aufforderungen	Erlaubnisse	Informationsfragen	Andere
Intercept	-3.067**	0.406	-2.819**	-4.305***
SELSSES	0.973	-2.628*	1.519	2.100*
DP2	0.536	-1.537	1.293	-0.836
DP3	-0.112	-0.389	-0.502	-1.524
DP4	-0.838	0.425	1.545	-1.971
Alle Sprechakte (log)	6.496***	0.059	6.338***	6.861***

Tabelle 5: Direktive Sprechakte der Kinder (t-Werte und Signifikanzniveaus).

Bei den Kindern (s. Tabelle 5) finden wir in Bezug auf Aufforderungen und Informationsfragen keine signifikanten SES-Effekte; hingegen zeigen sich zwei schwach signifikante SES-Effekte bezüglich Erlaubnissen und anderen direktiven Sprechakten: Während LSES-Kinder mehr andere direktive Sprechakte (wie z. B. Diskurs- oder Aufmerksamkeitsmarker) verwenden, gebrauchen sie weniger Erlaubnisse als HSES-Kinder.

Außerdem gibt es einige Effekte der Datenpunkte, allerdings nur bei den Eltern: Mit zunehmendem Alter der Kinder finden wir bei den Eltern weniger Erlaubnisse und besonders signifikant weniger Informationsfragen. Letzteres ist aus der Literatur bekannt: Auch in früheren Studien (Newport, Gleitman & Gleitman 1977; Cameron-Faulkner, Lieven & Tomasello 2003; Bohnert-Kraus, Korecky-Kröll, Haid, Czinglar & Willi 2016) wurde festgestellt, dass Eltern an jüngere Kinder mehr Fragen richten, um sie zum Sprechen zu motivieren, was bei älteren Kindern nicht mehr in demselben Maße nötig ist.

Die folgenden Tabellen zeigen die Ergebnisse zu direkten und indirekten Aufforderungen. Wie bereits erwähnt, klassifizieren wir Imperative (IMP), Infinitive mit imperativischer Bedeutung (INF.IMP) und Hortative (HORT) als direkte Aufforderungen, während Aufforderungen in Form von Fragen oder Aussagesätzen als indirekte Aufforderungen behandelt werden.

Als normalisierende Variable werden einmal alle Sprechakte (Tabellen 6, 8) und einmal alle Aufforderungen (Tabellen 7, 9) herangezogen, was zu leicht unterschiedlichen Effekten führt.

Wie aus Tabelle 6 (S. 144) ersichtlich, finden wir unter den Eltern innerhalb aller Sprechakte bei Imperativen und besonders bei Infinitiven mit imperativischer Bedeutung starke SES-Effekte: LSES-Eltern verwenden signifikant mehr Imperative und höchst signifikant mehr Infinitive mit imperativischer Bedeutung. Interessanterweise zeigt sich in dieser Analyse jedoch kein gegenläufiger SES-Effekt für Aufforderungen in Form von Fragen und Aussagen.

	IMP	INF.IMP	HORT	Fragen	Aussagen
Intercept	-0.811	-2.657**	-1.660	-0.251	-2.255*
SELSSES	3.505**	3.992***	0.248	-1.032	1.564
DP2	0.922	-0.011	0.406	1.260	1.382
DP3	0.701	-1.968	-1.368	-1.588	1.453
DP4	1.402	-3.413***	-2.802**	-2.394*	1.364
Alle Sprechakte (log)	3.684***	3.599***	2.612*	1.820	4.701***

Table 6: Direkte und indirekte Aufforderungen der Eltern innerhalb aller Sprechakte (t-Werte und Signifikanzniveaus).

Einige Alterseffekte treten ebenfalls zutage: Beim vierten Datenpunkt gebrauchen Eltern signifikant weniger Infinitive mit imperativer Bedeutung, weniger Hortative und auch weniger Aufforderungen in Form von Fragen als bei den drei früheren Datenpunkten.

Table 7 zeigt dieselbe Analyse wie Table 6, nur dienen diesmal alle Aufforderungen als normalisierende Variable.

	IMP	INF.IMP	HORT	Fragen	Aussagen
Intercept	-1.313	-2.882**	-1.431	1.131	-5.584***
SELSSES	2.485*	2.411*	-1.338	-2.128*	-1.274
DP2	-0.171	-0.549	0.052	0.966	0.237
DP3	0.660	-2.211*	-1.480	-1.667	2.084*
DP4	1.406	-3.803***	-2.979**	-2.509*	1.618
Alle Sprechakte (log)	11.079***	5.325***	3.769***	2.774**	15.828***

Table 7: Direkte und indirekte Aufforderungen der Eltern innerhalb aller Aufforderungen (t-Werte und Signifikanzniveaus).

Hier finden wir nach wie vor signifikante SES-Effekte bei Imperativen und Infinitiven mit imperativer Bedeutung zugunsten der LSES-Eltern, allerdings sind diese Effekte nicht mehr so stark signifikant wie innerhalb aller Sprechakte. Hingegen tritt hier der erwartete (wenn auch schwache) SES-Effekt bei Fragen auf: Innerhalb aller Aufforderungen verwenden LSES-Eltern signifikant weniger Fragen.

LSES-Eltern präferieren also innerhalb aller Sprechakte ganz klar die Aufforderungen, und zwar besonders die direkten Aufforderungen in Form von Imperativen und Infinitiven, doch auch Aufforderungen in Form von Fragen kommen bei LSES-Eltern innerhalb aller Sprechakte nicht signifikant seltener vor. Nur innerhalb aller Aufforderungen zeigt sich dann doch, dass direkte gegenüber indirekten Aufforderungen von LSES-Eltern bevorzugt werden.

Umgekehrt könnte man die Ergebnisse der bisherigen Analysen aus Sicht der HSES-Eltern so formulieren: Innerhalb aller Sprechakte präferieren HSES-Eltern ganz klar Informationsfragen gegenüber Aufforderungen. Doch wenn sie ihre Kinder zu etwas auffordern müssen, formulieren sie diese Aufforderungen signifikant häufiger in Form von Fragen.

Die Alterseffekte zeigen in beiden Analysen ähnliche Tendenzen; nur kommt in der Auswertung innerhalb aller Aufforderungen noch ein schwach signifikanter Effekt hinzu: Beim dritten Datenpunkt verwenden Eltern mehr indirekte Aufforderungen in Form von Aussagen als bei den anderen Datenpunkten.

Tabelle 8 und 9 (S. 146), zeigen dieselben Auswertungen für die Kinder, wobei in Tabelle 8 alle Sprechakte als normalisierende Variable verwendet wurden, während in Tabelle 9 alle Aufforderungen als normalisierende Variable dienten.

In beiden Analysen zeigt sich bei Infinitiven mit imperativer Bedeutung ein deutlicher SES-Effekt: Wie ihre Eltern verwenden auch LSES-Kinder signifikant mehr von diesen als besonders harsch geltenden Aufforderungen. Diese fallen jedoch auch mit *root infinitives* (Rizzi 1994) zusammen, die bei jüngeren deutschsprachigen Kindern besonders häufig vorkommen (vgl. Laaha & Bassano 2013), und einige der LSES-Kinder scheinen sich zumindest in den früheren Aufnahmen noch in diesem Entwicklungsstadium zu befinden. Jedenfalls sinkt die Zahl dieser Infinitive mit zunehmendem Alter der Kinder deutlich ab.

	IMP	INF.IMP	HORT	Fragen	Aussagen
Intercept	-1.404	-2.434*	-2.268*	-0.173	-2.411*
SESLSES	1.177	3.213**	-0.044	-0.393	-0.944
DP2	0.452	0.481	-1.358	1.246	0.197
DP3	0.304	-2.195*	-0.876	0.625	1.283
DP4	1.642	-3.519***	-1.980	0.876	1.070
Alle Sprechakte (log)	2.521*	3.367**	2.948	0.768	3.912***

Tabelle 8: Direkte und indirekte Aufforderungen der Kinder innerhalb aller Sprechakte (t-Werte und Signifikanzniveaus).

Ansonsten finden wir nur in Tabelle 9 noch einen weiteren, allerdings nur schwach signifikanten SES-Effekt: Im Vergleich zu HSES-Kindern verwenden LSES-Kinder weniger indirekte Aufforderungen in Form von Aussagen; diese werden jedoch mit zunehmendem Alter mehr.

	IMP	INF.IMP	HORT	Fragen	Aussagen
Intercept	-2.265*	-1.498	-1.359	-0.320	-4.052***
SESLSES	0.676	2.845**	-0.540	-0.635	-2.155*
DP2	0.157	0.380	-1.500	1.138	-0.294
DP3	0.235	-2.116*	-0.734	0,562	1.767
DP4	2.192*	-3.249**	-1.726	0.947	2.129*
Alle Sprechakte (log)	6.977***	5.092***	3.744***	2.395*	11.525***

Tabelle 9: Direkte und indirekte Aufforderungen der Kinder innerhalb aller Aufforderungen (t-Werte und Signifikanzniveaus).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die SES-Effekte innerhalb der direktiven Sprechakte bei den Eltern in der Regel stärker ausfallen als bei den Kindern.

Expressive Sprechakte

Für die Detailanalyse der expressiven Sprechakte wurden Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstests durchgeführt, um einen möglichen Zusammenhang zwischen SES und ermutigenden und entmutigen-

den expressiven Sprechakten zu untersuchen (s. auch Frequenzen und Prozentsätze Tabelle 10 und 11).

	ermutigend	entmutigend	Summe
HSES	1478 (67.64 %)	707 (32.36 %)	2185 (100.00 %)
LSES	830 (51.30 %)	788 (48.70 %)	1618 (100.00 %)
Summe	2308 (60.69 %)	1495 (39.31 %)	3803 (100.00 %)

Tabelle 10: SES und ermutigende vs. entmutigende expressive Sprechakte (SA) der Eltern (absolute Zahlen und %).

	ermutigend	entmutigend	Summe
HSES	822 (52.93 %)	731 (47.07 %)	1553 (100.00 %)
LSES	628 (46.83 %)	713 (53.17 %)	1341 (100.00 %)
Summe	1450 (50.10 %)	1444 (49.90 %)	2894 (100.00 %)

Tabelle 11: SES und ermutigende vs. entmutigende expressive Sprechakte (SA) der Kinder (absolute Zahlen und %).

Die Chi-Quadrat-Tests sind sowohl für die Eltern ($\chi^2 = 103.42$, $df = 1$, $p < 0.001$) als auch für die Kinder ($\chi^2 = 10.465$, $df = 1$, $p = 0.001$) signifikant, was auf einen Zusammenhang zwischen SES und Sprechakttyp hinweist. Die Post-hoc-Residuenanalyse zeigt, dass HSES-Eltern signifikant mehr ermutigende und signifikant weniger entmutigende Sprechakte verwendeten als die LSES-Eltern. Dasselbe Ergebnis finden wir bei den Kindern, doch wiederum ist der Zusammenhang bei den Eltern etwas stärker. Allerdings zeigen LSES-Kinder als einzige aller vier Gruppen sogar ein Überwiegen der entmutigenden (53.17 %) gegenüber den ermutigenden (46.83 %) expressiven Sprechakten.

DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Das Ziel dieses Beitrags war es, allgemeine Tendenzen des Konversationsstils in deutschsprachigen Familien mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen zu untersuchen. Der Schwerpunkt lag dabei

bei direktiven und expressiven Sprechakten, und zwar besonders bei direkten und indirekten Aufforderungen vs. Informationsfragen sowie bei ermutigenden vs. entmutigenden expressiven Sprechakten.

Wie bereits in früheren Studien (z. B. Hart & Risley 1995) festgestellt worden war, konnten wir auch anhand unserer Daten bestätigen, dass HSES-Eltern einen stärker konversationsauslösenden und ermutigenden Erziehungsstil pflegen als LSES-Eltern, was sich in einem häufigeren Gebrauch von Informationsfragen und ermutigenden expressiven Sprechakten widerspiegelte. Innerhalb der Aufforderungen, die HSES-Eltern insgesamt weniger gerne verwendeten, waren jedoch die indirekten Aufforderungen in Form von Fragen bei HSES-Eltern stärker vertreten, während LSES-Eltern ganz klar die direkten Aufforderungen in Form von Imperativen und besonders in Form von Infinitiven mit imperativischer Bedeutung präferierten.

Die Kinder zeigten bei der Gesamtanalyse der direktiven Sprechakte im Gegensatz zu ihren Eltern keine SES-Effekte beim Gebrauch von Fragen vs. Aufforderungen, sondern nur schwache SES-Effekte bei Erlaubnissen, die bei HSES-Kindern etwas häufiger vorkamen, sowie bei anderen direktiven Sprechakten wie etwa Aufmerksamkeitsmarkern, die bei LSES-Kindern etwas stärker vertreten waren. Innerhalb der Aufforderungen fanden wir bei den Kindern nur bei Infinitiven mit imperativischer Bedeutung ähnlich starke SES-Effekte wie bei den Eltern. Bei den er- und entmutigenden expressiven Sprechakten zeigten auch Kinder bereits deutliche SES-Unterschiede, und hier waren die LSES-Kinder die einzige Gruppe, bei der die entmutigenden expressiven Sprechakte sogar vorherrschten.

Insgesamt waren die SES-Unterschiede bei den Kindern in der Regel geringer als bei den Eltern, was darauf hinweist, dass SES-geprägte Sprache eine gebrauchsbasierte Norm darstellt, in die die Kinder mit zunehmendem Alter hineinwachsen werden.

Leider scheint es so zu sein, dass Bildung trotz aller politischer Maßnahmen nach wie vor vererbt wird und dass auch SES-geprägte Sprache immer noch von Generation zu Generation weitergegeben wird. Insbesondere die traurige Tatsache, dass sich größtenteils irreversible sprachliche und bildungsbezogene Defizite von LSES-Kindern

bereits in den ersten Lebensmonaten und damit lange vor dem Kindergarteneintritt herauskristallisieren, gibt nicht viel Hoffnung für die Zukunft. Weiterführende Maßnahmen zur Elternbildung (am besten bereits vor der Geburt des Kindes), eine stärkere finanzielle Unterstützung für benachteiligte Familien sowie spezielle Bildungsprogramme für LSES-Kinder im Kindergarten und in der Vorschule wären nötig, ebenso wie ein früher verpflichtender Kindergartenbesuch für alle Kinder und nicht nur für jene, deren Eltern gut bezahlte Vollzeitjobs haben.

DANKSAGUNG

Die Daten für diese Untersuchung stammen aus dem INPUT-Projekt (2012-2016), das vom Wiener Wissenschafts-, Forschungs- und Technologiefonds (WWTF, SSH11-027) gefördert wurde. Ebenso gilt unser Dank der Universität Wien, an der das Projekt beheimatet war und die die Personalkosten für die Erstautorin finanziert hat. Wir danken den Projektmitarbeiterinnen Christine Czinglar, Sabine Sommer-Lolei, Viktoria Templ, Kumru Uzunkaya-Sharma und Maria Weichselbaum für ihre tatkräftige Mitarbeit bei der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse sowie zahlreichen Studierenden des Instituts für Sprachwissenschaft der Universität Wien für ihre Transkriptionsarbeiten.

Sehr herzlich danken wir auch unseren KooperationspartnerInnen, BeraterInnen und GutachterInnen im Bereich low SES und Pragmatik (Ayhan Aksu-Koç Rudi de Cillia, Inci Dirim, Dorit Ravid, Ursula Stephany, Maria Voeikova, Ruth Wodak und besonders Marianne Kilani-Schoch) für ihre Anregungen.

BIBLIOGRAPHIE

- Aikhenvald Alexandra Y. (2010), *Imperatives and commands*, Oxford, Oxford University Press.
- Bates Douglas, Maechler Martin, Bolker Ben & Walker Steve (2015), Fitting linear mixed-effects models using lme4, *Journal of Statistical Software* 67(1), 1-48.

- Bohnert-Kraus Mirja, Korecky-Kröll Katharina, Haid Andrea, Czinglar Christine & Willi Andrea Pamela (2016), Mediale Diglossie in Vorarlberg als Bereicherung oder Hindernis für den monolingualen Spracherwerb? *SAL Bulletin 161 (September 2016)*, 5-18.
- Cameron-Faulkner Thea, Lieven Elena & Tomasello Michael (2003), A construction based analysis of child directed speech, *Cognitive Science 27(6)*, 843-873.
- Czinglar Christine, Korecky-Kröll Katharina, Uzunkaya-Sharma Kumru & Dressler Wolfgang U. (2015), Wie beeinflusst der sozio-ökonomische Status den Erwerb der Erst- und Zweitsprache? Wortschatzerwerb und Geschwindigkeit im NP/DP-Erwerb bei Kindergartenkindern im türkisch-deutschen Kontrast, in Köpcke Klaus-Michael, Ziegler Arne (Hrsg.), *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht*, Berlin, Mouton de Gruyter, 207-240.
- Ensminger Margaret E. & Fothergill Kate E. (2003), A decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here, in Bornstein Marc H. & Bradley Robert H. (Hrsg.), *Socioeconomic status, parenting and child development*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 13-27.
- Ganzeboom Harry B.G. & Treiman Donald J. (1996), Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations, *Social Science Research 25*, 201-239.
- Hart Betty & Risley Todd R. (1995), *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*, Baltimore, Brookes.
- Hart Betty & Risley Todd R. (2003), The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3, *American Educator, Spring 2003*, 4-9.
- Hoff Erika (2003), Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech, in Bornstein Marc H. & Bradley Robert H. (Hrsg.), *Socioeconomic status, parenting and child development*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 147-160.

- Hoff Erika, Laursen Brett & Tardif Twila (2002), Socio-economic status and parenting, in Bornstein Marc H. (Hrsg.), *Handbook of Parenting*, 2. Auflage, Mahwah, NJ, Erlbaum, 231-252.
- Hoff-Ginsberg Erika (1991), Mother-child conversation in different social classes and communicative settings, *Child Development* 62(4), 782-796.
- Hoff-Ginsberg Erika (1998), The relation of birth order and socio-economic status to children's language experience and language development, *Applied Psycholinguistics*, 19(4), 603-629.
- Kilani-Schoch Marianne, Dressler Wolfgang U., Laaha Sabine & Korecky-Kröll Katharina (2006), Réactions adultes aux productions morphologiques des enfants, *La Linguistique* 42(2), 51-65.
- Kilani-Schoch Marianne, Balciunienė Ingrida, Korecky-Kröll Katharina, Laaha Sabine & Dressler Wolfgang U. (2009), On the role of pragmatics in child-directed speech for the acquisition of verb morphology, *Journal of Pragmatics* 41(2), 219-239.
- Kilani-Schoch Marianne & Xanthos Aris (2013), The adjective *petit* 'small, little' in French acquisition data: an example of the relationship between pragmatics and morphosyntactic development, *Journal of Pragmatics* 56, 113-132.
- Korecky-Kröll Katharina (2017), Kodierung und Analyse mit CHILDES: Erfahrungen mit kindersprachlichen Spontansprachkorpora und erste Arbeiten zu einem rein erwachsenensprachlichen Spontansprachkorpus, in Resch Claudia & Dressler Wolfgang U. (Hrsg.), *Digitale Methoden der Korpusforschung in Österreich*, Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 85-113.
- Korecky-Kröll Katharina (eingereicht a), Requests in first language acquisition of German: Evidence from high and low SES families, eingereicht bei Stephany Ursula, Aksu-Koç Ayhan & Voeikova Maria D. (Hrsg.), *Development of Modality in First Language Acquisition*, Boston, De Gruyter.

- Korecky-Kröll Katharina (eingereicht b), Encouragements and discouragements in parental input: Evidence from high and low SES families, eingereicht bei: *Acta Linguistica Petropolitana*.
- Korecky-Kröll Katharina, Uzunkaya-Sharma Kumru & Dressler Wolfgang U. (2017), Requests in Turkish and German child-directed and child speech: Evidence from different socio-economic backgrounds, in Ketrez Nihan, Küntay Aylin C., Özçalışkan Şeyda & Özyürek Aslı (Hrsg.), *Social environment and cognition in language development: Studies in honor of Ayhan Aksu-Koç*. Amsterdam: Benjamins, 53-68.
- Korecky Paul C. (2015), *CLANTOCSV* [Computer software].
- Laaha Sabine & Bassano Dominique (2013), On the role of input for children's early production of bare infinitives in German and French: Frequency, informativeness, salience, *Language, Interaction and Acquisition* 4(1), 70-90.
- Labov William (1972), *Sociolinguistic Patterns*, Oxford, Blackwell.
- MacWhinney Brian (2000), *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*, 3. Auflage, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Newport Elissa L., Gleitman Henry & Gleitman Lila R. (1977), Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style, in Snow Catherine E. & Ferguson Charles A. (Hrsg.), *Talking to children: Language input and acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 109-149.
- OECD (1999), *Classifying Educational Programmes, Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*, OECD, 1999 Edition.
- R Core Team (2015), *R: A language and environment for statistical computing*, R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <http://www.r-project.org/>.
- Rizzi Luigi (1994), Some notes on linguistic theory and language development: the case of root infinitives, *Language Acquisition*, 3, 371-393.
- Rowe Meredith (2008), Child-directed speech: relation to socio-economic status, knowledge of child development and child vocabulary skill, *Journal of Child Language* 35, 185-205.

Searle John R. & Vanderveken Daniel (1985), *Foundations of illocutionary logic*, Cambridge, Cambridge University Press.

Sharpe Donald (2015), Your chi-square test is statistically significant: now what? *Practical Assessment, Research & Evaluation* 20, Nr. 8 (April 2015), 1-10.

Snow Catherine E. (1989), Understanding social interaction and language acquisition: sentences are not enough, in Bornstein Marc H. & Bruner Jerome S. (Hrsg.), *Interaction in Human Development*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 83-103.

Venables William N. & Ripley Brian D. (2002), *Modern Applied Statistics with S*, 4. Auflage, New York, Springer.