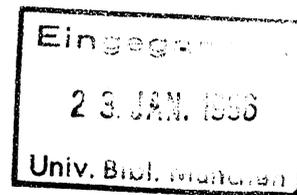


Sprache & Sprachen

Nr. 17 - (1995)

ZEITSCHRIFT DER GESELLSCHAFT FÜR SPRACHE & SPRACHEN E. V.



Die ersten Stellungsglieder in Subjunktionalsätzen

von Wolfgang Schindler

Strukturbildung im Rahmen des Grammatikalisierungskonzeptes

von Hilke Elsen

Sprachwechsel als Verkettung von "Sprachgeschichten": Konzeptualisierung und empirische Umsetzung in einer Studie zum Deutschen in Oberschlesien

von Volkmar Engerer

Inhaltsverzeichnis

Die ersten Stellungsglieder in Subjunktionalsätzen von Wolfgang Schindler	4
Strukturbildung im Rahmen des Grammatikalisierungskonzeptes von Hilke Elsen	29
Sprachwechsel als Verkettung von "Sprachgeschichten": Konzeptualisierung und empirische Umsetzung in einer Studie zum Deutschen in Oberschlesien von Volkmar Engerer	37

Impressum

Herausgeber: Gesellschaft für Sprache & Sprachen e.V. (GESUS e.V.), Daiserstr. 9, D-81371 München
Redaktion: Robert J. Pittner (V.i.S.d.P.), Frank Bernhauer; unter Mitarbeit von Heike Spreitzer und Karin Pittner
Redaktionsadresse: GESUS e.V., Robert J. Pittner, Perlacher Str. 10, D-81539 München, Tel. 089 / 6972486
Layout: Robert J. Pittner
Erscheinungsweise: unregelmäßig
Preis: DM 8 (Doppelnummern DM 16) + Porto
Bankverbindung: Bank für Sozialwirtschaft, München, Konto 8832300, BLZ 70020500
Sprache & Sprachen ist vollständig im Besitz der GESUS e.V.
ISSN 0934-6813

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der VerfasserInnen und nicht die der Redaktion wieder.
Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der durch das Urheberrecht vorgegebenen Grenzen ist ohne Zustimmung der Redaktion und der VerfasserInnen unzulässig.
Bitte schicken Sie Ihre Beiträge nur an die Redaktionsadresse (s.o.)!

Strukturbildung im Rahmen des Grammatikalisierungskonzeptes

Hilke Elsen, München

Abstract

In diesem Artikel soll aus funktionaler Sicht Strukturwerdung untersucht werden. Das Konzept der Grammatikalisierung sieht Struktur in direktem Zusammenhang von Gesprächskontexten und gibt dabei die strikte Trennung zwischen Sprache und Sprechen, diachroner und synchroner Sprachbetrachtung und zwischen einzelnen Kategorien auf. Solch ein Ansatz erklärt nicht nur Phänomene des Sprachwandels und strukturelle Neuheiten, die sich gerade erst entwickeln, sondern auch Parallelen zwischen Spracherwerb und Sprachuniversalien. Der Erwerb von Systematizität beim Kind erscheint mithilfe dieses Konzepts plausibel durch die Einbeziehung von Diskurs- und Kontextfaktoren.

Einleitung

Die zur Zeit gängigen Grammatikmodelle, die sich auf die linguistischen Kernbereiche Phonologie, Morphologie und Syntax beziehen, trennen in der Regel sauber zwischen dem, was wir an Strukturen im Kopf haben und dem, was wir tatsächlich sagen. Vor allem Sätze werden gern unabhängig von Kontext und Sprecherintention untersucht. Es entsteht der Eindruck, wir bildeten unsere Sätze immer nach bestimmten Mustern, sprich Regeln. Abweichungen werden als FALSCH gekennzeichnet. Aber oft sind wir in der Lage, Kontexte zu konstruieren, in denen FALSCHER Sätze richtig wären. Oft stellen wir fest, wir würden FALSCHER Sätze sagen, allerdings nicht schreiben. Und oft ist sich ein ganzes Seminar einig, daß es einen FALSCHEN Satz als richtig empfindet, weil alle automatisch den korrigierenden Kontext mitverstehen.

Auch wenn die Unterschiede zwischen tatsächlichem und theoretischem Gebrauch in den Ansätzen erkannt werden, was durch entsprechende Termini wie *LANGUE / PAROLE* oder *COMPETENCE / PERFORMANCE* zum Ausdruck kommt, so konzentrieren sie sich dennoch auf *UNDERLYING STRUCTURES* oder sonstige abstrakte Systeme. Ist uns aber nicht allen bekannt, daß das, was heute Performanzphänomene sind, morgen schon in die Kompetenz gehören kann? Die Kluft aber zwischen beiden Ebenen wird in der linguistischen Theorie, vor allem in generativen Ansätzen, immer größer. Wer kennt nicht seitenlange Analysen von Sätzen oder aufwendige Strukturdarstellungen zu einzelnen Wörtern. Wer hat nicht schon mal bezweifelt, derartige Strukturen existierten in unseren Köpfen oder gar in den Köpfen Neugeborener, wie besonders Chomskyaner behaupten. Dies sind intuitiv fragwürdige Annahmen, die empirisch schlecht zu widerlegen sind. Im Gegensatz dazu können wir Spracherwerb und Sprachwandel durchaus unter Berücksichtigung der aktuellen Sprechsituation erklären. Angenommen, unsere doch sehr komplexe Grammatik existierte nicht schon bei der Geburt, bleibt als einzige Quelle der Kinder und vieler Sprachen überhaupt der Diskurs.

In seiner "Emergent Grammar" skizziert Paul Hopper (1987) ein Konzept eines Grammatikalisierungsmodells, das Struktur bzw. Regularität aus dem Diskurs entstehend begreift und das einen wechselseitigen Einfluß von Struktur und Diskurs postuliert. Dieser Ansatz eignet sich prinzipiell nicht nur zur Beschreibung von Diskursphänomenen wie umgangssprachlichen oder realisationslinguistischen Regularitäten und damit von Sprachwandel, sondern auch für den Spracherwerbsprozeß. Prinzipiell ist kein Unterschied zu sehen zwischen den zugrundeliegenden Strategien, nach denen Kinder und Erwachsene in tatsächlichen Redesituationen Grammatik stets neu schaffen. Sprachstruktur existiert nicht als statisches System, sondern befindet sich in einem ständigen Entstehungsprozeß. Darum reden wir nicht von der Grammatik einer Sprache, sondern von Grammatikalisierung.

Ähnlich funktional versteht Givón (1989) Grammatik. Wir bilden Sprachstruktur, um bei der zwischenmenschlichen Kommunikation erfolgreich zu sein. Daher besteht Grammatik nicht aus einer Menge fester Regeln, son-

dem wird als eine Reihe von Strategien gesehen, die Diskurskohärenz und damit die Verständigung miteinander gewährleistet.

Es folgen nun einige Prinzipien funktional orientierter Ansätze, speziell des Grammatikalisierungskonzeptes. Anschließend möchte ich zeigen, warum diese Modelle auch auf den Spracherwerb angewendet werden sollten. Wir haben an theoretischen Grundlagen bisher meist generative Konzepte verwendet, vor allem GB. Das war für viele SpracherwerbsforscherInnen eine eher unbefriedigende Lösung. Mit dem Konzept der Grammatikalisierung steht uns ein Instrumentarium zur Verfügung, Spracherwerb zu beschreiben und zu verstehen, das mit anderen Lernprozessen bei Kindern verträglich ist. Grammatikalisierung macht verständlich, warum das Kind im Dialog Sprache erwirbt, ohne von vornherein über komplexe Regeln verfügen zu müssen und warum Kinder langsam in die Struktur der Zielsprache hineinwachsen, wobei gleichzeitig unterschiedliche Strukturvarianten auftreten dürfen sowie Übergänge und Regressionen. Außerdem wird der an die Kinder gerichteten Sprache eine mehr als nur modifizierende Funktion zuerkannt.

Einige Prinzipien funktionaler Modelle

Der Begriff Grammatikalisierung geht auf Antoine Meillet zurück. Er verstand darunter die Entstehung grammatischer Formen aus lexikalischen Einheiten. Im Rahmen der Grammatikalisierung wird untersucht, wie grammatische Formen und Strukturen entstehen, wie sie benutzt werden, wie sie die Sprache beeinflussen, bzw., wie sich sprachliche Einheiten formal und inhaltlich verändern. Das heißt, Grammatikalisierung ist als eine Art Sprachwandel aufzufassen. Das bedeutet weiterhin wechselseitige Abhängigkeit von Struktur und Gebrauch.

In diesem Ansatz werden exakte, definitorisch gesetzte Grenzen zwischen Kategorien aufgegeben. Einzelne Einheiten können mehr oder weniger grammatisch sein und im Laufe der Zeit noch grammatischer werden. Dieser Prozeß verläuft in der Regel in einer Richtung. Zum Beispiel kann aus einer lexikalischen Einheit eine grammatische werden:

frz. *pas*

1. afrz. Negation mit proklitischem *ne* vor dem Verb, lat. *non*, afrz. *non*
2. Verstärkung mit Objekten, bei Bewegungsverben mit *pas* 'Schritt', bei Vb. der Nahrungsaufnahme mit *mie* 'Krumme', bei Verben des Trinkens mit *goutte* 'Tropfen', *il ne va (pas)*, 'er nicht geht ((einen) Schritt)
3. *pas* wird als Negationspartikel reanalysiert
4. und analogisch auch bei Nichtbewegungsverben angewendet, *il ne sait pas*, 'er nicht weiß nicht'
5. *pas* wird nun als obligatorischer Bestandteil der Negation reanalysiert
6. in der frz. Umgangssprache wird *ne* als fakultativer Bestandteil aufgefaßt und zunehmend weggelassen, *il sait pas*, 'er weiß nicht'

(vgl. Hopper / Traugott 1993: 58, 115f.)

Gruppen von Lexemen können zu Adverben, Präpositionen, Konjunktionen zusammenwachsen. Manche Flexionsformen erstarren (z. B. dt. *daher*, *darum*, *keineswegs*, *anstatt*, *infolge*, *gegenüber*, *trotzdem*, *abseits*, *abends*). Ein Lexem kann von einer Kategorie in die andere wechseln (z. B. dt. *links* - *links des Rheins* (Adverb - Präposition), *südlich* - *südlich des Rheins* (Adjektiv - Präposition), *Dank* - *dank des Geldes* (Substantiv - Präposition)). Teilweise entstehen Zwischenklassifikationen, wie bei Suffixoiden und Präfixoiden (z. B. dt. *wettermäßig*, *verkehrsmäßig*, *alkoholfrei*, *bleifrei*, *Hauptrolle*, *Hauptschuld*, *hochgiftig*, *hochverschuldet*). In solchen Fällen handelt es sich bei *mäßig*, *frei*, *Haupt*, *hoch* nicht mehr um selbständige Lexeme, sondern um Einheiten auf dem Wege zu Affixen. Daraus ergibt sich die Unmöglichkeit, den Gesamtausdruck als Kompositum oder Derivat zu klassifizieren (vgl. aber Lehmann 1991).

Es ist typisch, daß alte und neue Formen eine Zeit lang nebeneinander existieren (LAYERING). Wir können *wegen des Geldes* sagen oder *wegen dem Geld*, *du bäckst* oder *du backst*. Das Konzept der Grammatikalisierung verlangt keine Trennung von synchroner und diachroner Sprachbetrachtung. Grammatik wird als im Entstehen verstanden, nicht als statischer Zustand von Strukturhaftigkeit. In der Regel gehen wir davon aus, daß zu einem bestimmten Zeitpunkt die Struktur einer Sprache beschrieben werden kann. Strukturen und Einheiten gelten dann

als stabil. In diachroner Hinsicht beschreiben wir die Unterschiede zwischen mindestens zwei solcher Punkte. Wir wissen jedoch, daß dialektale und soziolektale Schwankungen bestehen und daß es Unterschiede gibt in gesprochenen und geschriebenen Sprachformen, die zusammenwachsen können. Es ist oft nicht klar, wo synchrone Beschreibung aufhört und diachrone Betrachtung beginnt. Grammatik ist stets im Wandel begriffen. Ein Idealzustand wird nie erreicht. Wegen dieser ständigen Dynamik sind die Gegensätze Synchronie und Diachronie überflüssig. Hier wird auch deutlich, daß die Grenzen zwischen Sprache und Sprechen fließen. Grammatikalisierung beschäftigt sich besonders mit Sprache im Diskurs und den wechselseitigen Einflüssen. In der Regel tritt eine Form oder Kombination von Formen erst selten auf und wird zunächst als Ausnahme angesehen. Mit der Zeit erscheint sie immer häufiger und wir fassen so eine Form als normal auf, als grammatisch. Nicht selten findet solch eine Entwicklung in der gesprochenen Sprache ihren Anfang. TRADITIONELLERWEISE wird *wegen dem Wetter* als falsch oder umgangssprachlich abgeurteilt, ebenso *ich kann nicht kommen, weil ich habe kein Geld*. Dabei handelt es sich um Phänomene, die sich jetzt immer mehr etablieren. Die Verbzweit-Variante der *weil*-Konstruktion existiert sogar seit althochdeutscher Zeit im Deutschen (Sandig 1973, Lehmann 1991). Sie könnten in ferner Zukunft vielleicht als richtig oder grammatisch gelten. Wie lange gehört *wegen* + Dativ zur PAROLE? Ab wann gehört es zur LANGUE? Das Modell der Grammatikalisierung betrachtet gerade solche Zwischenbereiche, weil Ursprung und Entstehungsgeschichte grammatischer Formen und immer wieder auftretende Diskursphänomene als ein zentraler Untersuchungsgegenstand gelten. Ergebnisse solcher Untersuchungen sind zum Beispiel die Beobachtung, daß abhängige, grammatische Einheiten wie Präpositionen, Adverbien, Pronomen oder auch Flexionsendungen in der Regel von autonomen Inhaltswörtern abstammen (Substantive, Verben, Adjektive), die grammatikalisiert wurden. Weiterhin wurde festgestellt, daß als Quelle nur bestimmte Wortfelder mit entsprechender Diskursrelevanz in Frage kommen (Traugott / Heine 1991), z. B. Bewegungsverben, Nomen für Körperteile, Verben des Besitzes (oft für Vergangenheit). Auch die Entwicklung der frz. Negationspartikel ist in ihren Ursprüngen im Satz- und Redezusammenhang verständlich. Erst durch die Nähe zur Negation erhielt *pas* die Bedeutung 'minimale Menge' (Hopper / Traugott 1993: 116).

Da ähnliche Beobachtungen in vielen Sprachen der Welt gemacht wurden, ist ein weiteres Ziel des Grammatikalisierungsansatzes, universell gültige Wege von Grammatikalisierung aufzuzeigen. Sprachuniversalien werden allerdings nicht wie bei Chomsky als angeborener Regelapparat aufgefaßt, der allein die Entstehung sprachlicher Strukturen bestimmt. Vielmehr gilt die universelle Komponente als typisch für menschliche informationsverarbeitende Eigenschaften und ist durch äußere, auch funktionsbedingte Faktoren beeinflussbar. Wir sehen hier wieder, daß der Diskurs, die Redesituation in diesem Ansatz eine große Rolle spielt.

Hopper (1987) sieht Grammatik wie auch Sprache als ein soziales Phänomen. Struktur befindet sich in einem ständigen Entstehungsprozeß, ohne je ein vollendetes Stadium zu erreichen. Er bezeichnet sie daher als EMERGENT, 'entstehend, auftauchend'. Diskurs wird jeweils durch die stets neu entstehende Struktur beeinflusst und umgekehrt. Grammatik bedeutet somit nicht Voraussetzung für den Diskurs. Sie wird auch nicht als abstrakt repräsentiertes Regelsystem verstanden, sondern als konkret in der jeweiligen Redesituation (vgl. Hopper 1987: 141f.). Struktur ist die Ausbreitung von Systematizität, ausgehend von einzelnen Wörtern und Wortgruppen (Hopper 1987: 142). Nur innerhalb des Diskurses können neue Formen, die anfangs noch als individuell gelten müssen, verstanden werden. SprecherInnen und HörerInnen handeln sie miteinander aus. Neben dem mehr oder weniger langsamen Verbreiten neuer sprachlicher Phänomene gibt es auch die gegenläufige Entwicklung. Reste früherer Strukturen und Gebrauchsweisen sind oft nur noch in festen Redewendungen erhalten (z.B. *die Hut in auf der Hut sein*). Viel häufiger als allgemein angenommen besteht Sprechen aus solchen Versatzstücken, Redewendungen, wiederkehrenden Wortgruppierungen, Wiederholungen (z.B. *ja weißt du, das hängt davon ab, ich würde sagen*). Wir reihen sie als feste Fügungen aneinander, weil wir gleichzeitig Sätze bzw. Texte konstruieren und sprechen müssen. **Aus diesem ständigen Neuzusammenstellen fester Schemata entsteht Grammatik.** Darum brauchen wir keine mentalen, zugrundeliegenden Regeln. Das Sprachsystem ist nie fix und fertig, weil neue Formen immer wieder neu entstehen und zusammenwachsen (vgl. Hopper 1987: 147). Das bedeutet ständige Dynamik. Nach welchen Prinzipien das geschieht und welche Strategien wir für die Diskursbildung anwenden, untersucht die EMERGENT GRAMMAR. Eine gut verwendbare Konstruktion wird sich beispielsweise eher in solch einem Prozeß ausbreiten, also grammatikalisiert werden (Hopper 1987: 150). Es ist möglich, daß zwei durch *weil* verbundene Verbzweitsätze im Sprechvorgang leichter handhabbar sind, weil es sich um zwei grammatisch unabhängige Konstruktionen handelt. Bei der hypotaktischen Alternative dürfte erhöhte Konzentration

für den Bau des abhängigen Verbletztsatzes nötig sein. Die Sprechökonomie zieht zwei kurze, einfache Einheiten einer langen, komplexen vor. Außerdem haben zwei Verbzweitsätze je eigene illokutive Bedeutung (vgl. die Diskussion in Lehmann 1991). Ähnlich sind Wörter mit *-mäßig* einfacher und schneller zu formulieren als Umschreibungen mit *was X anbetrifft*.

Für Givon (1989) liegen Übergänge und Abstufungen zwischen Kategorien und Sprachebenen im Kontext begründet. Geist und Sprache als offene Systeme verändern sich ständig und zwar dem aktuellen Bedarf entsprechend, so daß diskrete Einheiten nur in einem Idealzustand zu finden wären. Die TOPIC-COMMENT-STRUKTUR von Sätzen in verschiedenen Sprachen der Welt z. B. untersucht Givon in Abhängigkeit von Kommunikationsbedürfnissen und kognitiven Aspekten. Er diskutiert zwei Arten der Informationsverarbeitung, die in philosophischer, linguistischer und psychologischer Tradition unter verschiedenen Begriffen abgehandelt wurden: analytische und automatische Prozesse. Diese zwei Strategien interagieren offenbar auch beim Spracherwerb, wenn komplexe, unanalysierte Einheiten in Situationen von erhöhter Aufmerksamkeit analytisch konstruierte Strukturen aus Kontexten ohne kommunikativen Druck ablösen (Elsen i. E.) oder wenn komplexe Konstruktionen aus Versatzstücken und analytisch gebildeten Komponenten zusammengefügt werden (vgl. auch Hopper 1987 für die Erwachsenensprache).

Zur Erklärung von Strukturbildung

Sowohl für unsere täglichen Sprechsituationen als auch für die Sprache der Kinder gilt, daß wir Struktur immer wieder neu erschaffen. Jedesmal bedeutet der Diskurs Quelle und Ziel für die Bildung grammatischer Strukturen. In beiden Fällen nimmt eine Entwicklung bei konkreten lexikalischen Einheiten ihren Anfang und läuft in Richtung grammatischer, also eher abstrakter Einheiten weiter. Sowohl bei dem eigentlichen Grammatikalisierungsprozeß als auch beim Spracherwerb finden wir - aus Gründen der Ökonomie und aufgrund eingeschränkter Verarbeitungskapazität - alte Formen in neuen Funktionen (vgl. Werner / Kaplan 1963, vgl. auch MacWhinney 1987). In beiden Fällen tritt die oben erwähnte Erscheinung auf, komplexe Muster als feste Einheiten wiederholt zu verwenden. Bei den Erwachsenen sind das Ausdrücke wie *in Anbetracht der Tatsache, sagen wir mal, in der Regel* (und s.u.) oder bestimmte Kollokationen wie *ehemalige Bundesländer, aus der Atomkraft aussteigen, eine harmonische Ehe führen, es war nur noch eine Frage der Zeit*. Wiederholung spielt gerade in der Kindersprache eine große Rolle. Gestaltausdrücke, spätere Wortgruppen oder Sätze, werden von Kindern in unterschiedlichem Maße benutzt (z. B. Peters 1977), z. B. [babanda] - *Papa ist nicht da* (Elsen i. E.). Wie weiterhin Bybee / Slobin (1982) feststellten, gibt es keinen grundlegenden Unterschied zwischen Innovationen in der Kindersprache und morphophonemischem Sprachwandel. Warum also nicht Grammatikerwerb als Grammatikalisierungsprozeß sehen (vgl. Stephany 1992, 1994)?

Stephany (1992, 1994) nennt einige Gründe, warum der Spracherwerb der Kinder als Grammatikalisierungsprozeß verstanden werden kann, z. B. die wichtige Funktion der jeweiligen Sprechsituation und Wiederholungen, das Auswerten kleinerer Datenmengen anhand allgemeiner Verarbeitungsstrategien statt der Suche nach Regeln im gesamten Datenmaterial wie auch die Tatsache, daß sich die Sprache des Kindes ständig ändert. Kinder können sich sprachlich mitteilen, ohne die Grammatik der Sprache zu kennen. Außerdem besteht mit dieser Sichtweise nicht mehr die Notwendigkeit, zwischen synchroner und diachroner Sprachbetrachtung zu trennen. Stephany sieht die Möglichkeit, beide Aspekte gleichzeitig zu berücksichtigen und verbindet die synchrone Sichtweise mit dem jeweiligen Sprachstand des Kindes. Die diachrone bezieht sie auf den Prozeßcharakter der Entwicklung zur Erwachsenensprache hin (Stephany 1992, 1994). Zwischen synchroner und diachroner Betrachtung zu trennen ist vor allem in der Kindersprache schwierig. Eine synchrone Beschreibung könnte sich höchstens auf einen Zustand von extrem kurzer Dauer beziehen. Tatsächlich wächst die Sprachfähigkeit des Kindes ständig, aber nie ist ein einheitliches Tempo auszumachen. Das Wissen des Kindes nimmt in unterschiedlichem Maße zu, und zwar sowohl zeitlich als auch auf die einzelnen sprachlichen Bereiche bezogen. Das Kind arbeitet offenbar nicht gleichmäßig intensiv an jedem Sprachsystem, sondern konzentriert sich mal mehr auf das phonologische, mal mehr auf das morphologische Wissen usw. (Elsen 1995).

Vor einigen Jahren führte ich eine Tagebuchstudie durch. Das heißt, ich habe die Sprachentwicklung meiner Tochter schriftlich festgehalten. Zunächst machte ich meine Notizen in größeren Abständen. Als das Kind das erste Wort sprach, notierte ich täglich alles mit, was neu oder auffällig war. Dabei konzentrierte ich mich auf die Laut- und Lexikentwicklung. Zusätzlich sammelte ich eine Fülle von Informationen zu Referenten, Äußerungssituation, Syntax und Morphologie. Die täglichen Mitschriften endeten, als das Kind 2 Jahre, 5 Monate alt war (vgl. Elsen 1991). Notizen in größeren Abständen führte ich fort.

Bei der Untersuchung dieses Materials zeigte es sich, daß die unterschiedlichen Sprachsysteme sich beeinflussten (Elsen 1994, 1995) und daß das Kind die Fähigkeiten in einzelnen Systemen zu unterschiedlichen Zeitpunkten verbesserte. So ergaben sich Fortschritte im Lauterwerb z. B. im Alter von 9 Monaten, Ende 1;2, also 1 Jahr, 2 Monaten, Anfang 1;9, 1;11, 2;3. Ende 1;5 und 1;9 z. B. zeigte meine Tochter Verbesserungen der morphologischen Fähigkeiten. Einen starken Anstieg im Wortschatzerwerb stellte ich fest gegen Ende 1;2, 1;5 / Anfang 1;6, Anfang 1;9 und Anfang 2;3. Auch im Bereich der Syntax gab es Veränderungen. Kurz vor Beginn des ersten Lebensjahres tauchten die ersten Zweiwortausdrücke auf. Weitere folgten, bis meine Tochter einen Monat später häufig Mehrwortäußerungen produzierte. Im Alter von 15 Monaten erschienen die meisten Wörter innerhalb komplexer Konstruktionen, nicht mehr einzeln. Hieraus ergibt sich das Problem, inwiefern bei zeitgleichen Veränderungen kausale Verbindungen von unabhängigen Erscheinungen zu trennen sind. Wie ich vermute, dürften z. B. für quantitative Wortschatzveränderungen Verbesserungen im phonologischen oder morphologischen System verantwortlich sein. Einige morphologische Fortschritte wiederum sind auf verbesserte artikulatorisch-phonotaktische Fähigkeiten zurückzuführen (vgl. Elsen 1995).

Mithilfe des von mir vorgestellten Ansatzes sollte es möglich sein, diese auf den ersten Blick komplexe, uneinheitliche Entwicklung sowohl punktuell als auch über einen längeren Zeitraum hinweg zu verstehen. Insgesamt gesehen nämlich nimmt die Sprachfähigkeit kontinuierlich zu. Das Kind baut von wenig Daten ausgehend langsam Systematizität auf. Grammatik ist, wie bereits erwähnt, als ein stetes Verbreiten von Struktur aufzufassen, was bei kleinen Einheiten wie Wörtern oder Wortgruppen beginnt. Die nötigen Daten entnimmt das Kind den Gesprächen, an denen es beteiligt ist. Es kann mithilfe kleinerer und auch komplexerer Einheiten, Versatzstücke, immer komplexere Ausdrücke selbst bilden, ohne angeborene Regeln befolgen zu müssen, sondern indem es bestimmte Strategien verwendet (vgl. z. B. MacWhinney 1987). Also brauchen wir keine wie in generativen Ansätzen postulierte Universalgrammatik, die uns angeboren sein soll und die durch das sogenannte PARAMETER SETTING in Auseinandersetzung mit der Muttersprache nur modifiziert wird. Generative Ansätze sprechen der an das Kind gerichteten Sprache nur diese minimale Rolle zu. BABY TALK, die Sprache der Erwachsenen (und älteren Kinder) gegenüber kleinen Kindern, weist aber bestimmte, überall auf der Welt vergleichbare strukturelle und inhaltliche Besonderheiten auf, die diese Sprachvariante von der an Erwachsene gerichteten Sprache unterscheidet (vgl. Überblick in Szagun 1993). Damit dürfte BABY TALK auf den Spracherwerb einen größeren Einfluß ausüben.

Phrasengrenzen werden im Input durch die Segmentierung des Redestroms hervorgehoben durch Pausen, Vokaldehnungen, Rhythmus- und Tonhöhenkonturänderungen (Weinert 1991: 22) sowie durch Funktionswörter und Übereinstimmungen in der Morphologie (Morgan / Meier & Newport 1987). Andere Untersuchungen befassen sich mit Laryngalisierung als Strukturhinweis (z. B. Batliner / Burger / Johne & Kießling 1993). Weinert fand "positive Evidenzen für die erstaunliche Wirksamkeit rhythmisch-prosodischer Hinweise auf die relevante Phrasenstruktur der Sätze" (Weinert 1991: 230), was die Annahme einer Funktionalität des Sprechrhythmus für die Sprachverarbeitung stützt. Sensitivität gegenüber rhythmisch-prosodischen Umgebungsmerkmalen ist schon bei Säuglingen zu beobachten. Das Sprachangebot stellt also dem Kind eine Gliederungsstruktur zur Verfügung (Weinert 1991: 22ff.) und liefert damit eine Induktionsbasis für den Regelerwerb (Weinert 1991: 219). Weinert führte Untersuchungen zum Kunstspracherwerb durch und stellte fest:

Das Befundmuster, daß (a) sprachunauffällige Kinder nur dann komplexe formale Regeln erlernen konnten, wenn die Miniatursprache rhythmisch-prosodische Strukturhinweise enthielt, daß dies (b) nicht gleichermaßen für die dysphasische Stichprobe galt, daß aber (c) eine Subgruppe sprachgestörter Kinder mit vergleichsweise guten rhythmischen Fähigkeiten dieses Hinweissystem - wenngleich mit Mühe - ebenfalls für den Regelerwerb nutzen konnte, verweist

darauf, daß der prosodischen Strukturierung und deren Nutzung tatsächlich eine Vermittlungsfunktion beim Erwerb komplexer formal-syntaktischer Regularitäten zukommt.

(Weinert 1991: 215)

Unter der Annahme, Spracherwerb sei ein Grammatikalisierungsprozeß, hat Sprache - und vor allem die an das Kind gerichtete Sprache - die Funktion, dem Kind die nötigen Einheiten zu liefern, mit denen es nach und nach das eigene Sprachrepertoire vergrößern und Struktur langsam aufbauen kann, **indem es spricht**. Solche Einheiten entstehen durch die rhythmisch-prosodische und damit syntaktische Strukturierung, gestützt durch semantische und morphologische Gliederungshinweise.

Wir erinnern uns, daß laut EMERGENT GRAMMAR Struktur im Diskurs entsteht und daß das Sprachsystem ein "growing together of disparate forms" (Hopper 1987: 147) ist. Das für generative Ansätze grundlegende LOGICAL PROBLEM OF LANGUAGE ACQUISITION (wie kommt das Kind zum Ziel (Erwachsenensprache) so schnell, so effektiv trotz fehlerhaftem Input und fehlender negativer Evidenz) findet eine einleuchtende Erklärung. Der Input ist nicht fehlerhaft (vgl. z. B. Szagun 1993). Negative Evidenz ist nicht nötig, wenn wiederholt positive Evidenz in Form von korrigierter Wiederholung und Expansion zur Verfügung steht. Durch Wiederholungen und systematische Ersetzungen inhalts- bzw. referenzgleicher Einheiten von unterschiedlicher struktureller Komplexität im unmittelbaren Gesprächskontext erhalten die Kinder darüberhinaus die nötigen Bausteine für ihre Sätze, die sie teils analytisch, teils holistisch bilden (vgl. Elsen i. E.). Anders (1982) hat gezeigt, "daß sich der Spracherwerb der Kinder zumindest teilweise als ein konstruktiv-interaktionistischer Prozeß erklären läßt, in dem Eltern und Kinder gemeinsam und wechselseitig in ihren Dialogen Strukturen bilden und entwickeln" (Anders 1982: 188).

Ein weiterer Vorteil funktionaler Ansätze ist die Suche und Erklärung von sprachlichen Universalien, die innerhalb des Konzepts der Grammatikalisierung sowohl bezogen auf Sprachwandel als auch auf Spracherwerb untersucht werden können. Nur haben solche Universalien in diesem Rahmen einen anderen Stellenwert als z. B. in der generativen Grammatik. Sie fungieren nicht als angeborener komplexer Regelapparat, sondern sind allgemeiner als informationsverarbeitende Fähigkeiten zu sehen. Der Spracherwerbsprozeß bleibt somit offen gegenüber Einflüssen von außen und wird nicht isoliert von sonstiger kognitiver Entwicklung betrachtet. Wesentlich sind, laut Stephany, "allgemeine kognitive Prinzipien wie die Tendenz, die Erfahrung zu strukturieren und mit Schemata zu operieren, sowie das 'Verhandeln über Bedeutung' im Diskurs (Himmelman 1992: 20, 26)" (Stephany 1994: 206). Da in allen Sprachen der Welt mehrere und damit redundante Hinweise zur Markierung von Phrasengrenzen zu finden sind, vor allem im Bereich der Prosodie, dürften derartige Informationen notwendig für den Erwerb natürlicher Sprachen sein. Die menschliche Kapazität bei der qualitativen und quantitativen Verarbeitung von Daten ist begrenzt. Die Universalität der Mittel zur Phrasenstrukturierung wird aller Wahrscheinlichkeit nach in dem erfolgreichen Erwerb von strukturiertem Input und damit in den eingeschränkten Verarbeitungsmöglichkeiten der Sprecher und Sprecherinnen begründet liegen (Morgan et al. 1987). Einen Zusammenhang von Verarbeitungskapazität und Spracherwerb stellte auch Johnston (1993) fest, da sie bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen Verarbeitungsprobleme im Bereich von Perzeption, Verarbeitungsgeschwindigkeit und Aufmerksamkeitsspannen fand. Begrenzte prozedurale Fähigkeiten werden durch die Strukturierung des Inputs ausgeglichen. Ist die Verarbeitungseinschränkung zu groß, resultieren daraus Probleme beim Spracherwerb.

Schluß

Zwar beginnt Grammatikalisierung auch bei Kindern im Diskurs und schreitet in Richtung auf formales Wissen fort, so daß morphologische und syntaktische Struktur ihre Wurzeln in pragmatischen Fähigkeiten hat. Es gibt aber auch Unterschiede zwischen sprachgeschichtlichen und ontogenetischen Prozessen. Stephany (1992) führt als Beispiel an, daß ein Lexem in der Kindersprache eben nicht die Eigenbedeutung verliert und zum Schluß verloren geht, wie es bei Grammatikalisierungsprozessen im Sprachwandel möglich ist. Das Kind muß sich vielmehr infolge des sozialen und kommunikativ bedingten Druckes an die Zielsprache anpassen und steuert somit auf ein theoretisch gegebenes Ziel zu. THEORETISCH, weil ja auch die Zielsprache nicht statisch gesehen wird. Ein Ziel ist beim Sprachwandel hingegen nicht gegeben. Auffällig aber ist, daß die Kinder den Spracher-

werbsprozeß mit genau den sprachlichen Einheiten beginnen, die in den Sprachen der Welt als maximal unabhängig und bedeutungsvoll gelten - Nomen vor allem, Verben, Adjektive (z. B. Clark 1993: 44). Sie lassen sich als prototypische Diskursfunktionen interpretieren (Hopper / Thompson 1984). Zusätzliche (grammatische) Informationen sind dem Gesprächskontext zu entnehmen. Erst später fügen Kinder weniger selbständige, funktionale Einheiten hinzu ähnlich einer zunehmenden Grammatikalisierung (vgl. Stephany 1992). Die Kindersprache löst sich mehr und mehr aus dem Redekontext und dem HIC ET HOC.

Unter Verzicht auf einen angeborenen komplexen Regelapparat können wir Spracherwerb verstehen als stetes Anwachsen von Systematizität, aufbauend auf Einheiten, die aus dem Diskurs gewonnen werden. Durch die prosodische Strukturierung des Inputs, die häufig von morphologischer und semantischer Information gestützt wird, erhält das Kind die Bausteine, mit deren Hilfe es Strukturen bildet und komplexer werden läßt. Die dazu notwendigen informationsverarbeitenden Strategien sind auch in anderen kognitiven Bereichen wirksam. Dadurch bleibt dieser Prozeß offen gegenüber Einflüssen von außen und findet nicht isoliert von sonstigen kognitiven Fähigkeiten statt. Damit erübrigt sich die Annahme angeborener generativ-abstrakter Systeme. Ins Zentrum der Untersuchung rückt wieder der Mensch in der aktuellen Gesprächssituation.

Literatur

- Anders, K. 1982. Von Worten zur Syntax: Spracherwerb im Dialog. Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 21. Berlin: Max-Planck-Institut.
- Batliner, A. / Burger, S. / Johne, B. & Kießling, A. (1993). MÜSLI: A classification scheme for laryngealizations. (Ms).
- Bybee, J.L. / Slobin, D.I. 1982. Why small children cannot change language on their own: suggestions from the English past tense. Ahlqvist, A. (ed.) *Papers from the 5th International Conference on Historical Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins. 29-37.
- Clark, E. V. *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elsen, H. 1991. *Erstspracherwerb. Der Erwerb des deutschen Lautsystems*. Wiesbaden: DUV.
- Elsen, H. 1994. Phonological constraints and overextensions. *First Language* 14. 305-315.
- Elsen, H. 1995. Linguistic team-work. The interaction of linguistic modules in first language acquisition. Paper presented at the 27th annual meeting of the Child Language Research Forum, Stanford, April 1995. Erscheint in E. Clark (Hg.). *The Proceedings of the 27th Annual Child Language Research Forum*. Stanford: CSLI Publications).
- Elsen i. E. Two routes to language. Stylistic variation in one child. Erscheint in *First Language*.
- Givon, T. 1989. *Mind, Code and Context. Essays in Pragmatics*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Hopper, P. J. 1987. Emergent grammar. Aske, J. / Beery, N. / Michaelis, L. / Filip, H. (Hg.) *Berkeley Linguistic Society* 13. 139-157.
- Hopper, P. J. 1991. On some principles of grammaticalization. Traugott, E. C. / Heine, B. (Hg.) *Approaches to Grammaticalization*. Vol. I. Amsterdam: John Benjamins 17-35.
- Hopper, P. J. / Thompson, S. A. 1984. The discourse basis for lexical categories in universal grammar. *Language* 60.4. 703-752.
- Hopper, P. J. / Traugott, E. C. 1993. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnston, J. R. (1993). Specific language impairment, cognition, and the biological basis of language. Paper presented at the 6th Vancouver Conference on Cognitive Sciences, The Biological Basis of Language, Simon Fraser University, February, 1993. Erscheint in M. Gopnik (Hg.), *6th Volume of the Vancouver Studies in Cognitive Science*, Oxford University Press.
- Lehmann, C. 1991. Grammaticalization and related changes in contemporary German. Traugott, E. C. / Heine, B. (Hg.) *Approaches to Grammaticalization*. Vol. II. Amsterdam: John Benjamins. 493-535.
- MacWhinney, B. 1987. The competition model. MacWhinney, B. (Hg.) *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum. 249-308.
- Meillet, A., 1921 [1912]. L'évolution des formes grammaticales. *Linguistique Historique et Linguistique Générale*. Paris: Champion. 130-148.

- Morgan, J. L. / Meier, R. P. & Newport, E. L. 1987. Structural packaging in the input to language learning: Contributions of prosodic and morphological marking of phrases to the acquisition of language. *Cognitive Psychology* 19. 498-550.
- Peters, A. M. 1977. Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts? *Language* 53. 560-573.
- Sandig, B. 1973. Zur historischen Kontinuität normativ diskriminierter syntaktischer Muster in spontaner Sprechsprache. *Deutsche Sprache* 3. 37-57.
- Stephany, U. 1992. Grammaticalization in first language acquisition. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 45. 289-303.
- Stephany, U. 1994. Phonologische Gesetzmäßigkeiten der Kindersprache aus synchroner und diachroner Sicht. Ramers, K. H. / Vater, H. / Wode, H. (Hg.) *Universale phonologische Strukturen und Prozesse*. Tübingen: Max Niemeyer. 205-222.
- Szagan, G. 1993. *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Traugott, E. C. / Heine, B. 1991. Introduction. Traugott, E. C. / Heine, B. (Hg.) *Approaches to Grammaticalization*, zwei Bände. Amsterdam: John Benjamins. 1-14.
- Weinert, S. 1991. *Spracherwerb und implizites Lernen*. Bern et al.: Verlag Hans Huber.
- Werner, H. / Kaplan, B. 1963. *Symbol Formation. An Orgasmic-Developmental Approach to Language and the Expression of Thought*. New York et al.: John Wiley and Sons.

6. Münchner Linguistik-Tage

Vom 25. 3. - 27. 3. 1996 findet in München eine wissenschaftliche Fachtagung statt, bei der alle Vorträge, die sich in irgendeiner Form mit Sprachwissenschaft, Phonetik, Sprachunterricht, Psycholinguistik, Sprachgeschichte, Sprechwissenschaft, Computerlinguistik, Soziolinguistik, etc. beschäftigen, willkommen sind. Darüberhinaus wird auch der gemütliche Teil, für den München ja bekannt ist, nicht zu kurz kommen.

Zusätzlich finden in diesem Jahr mehrere Arbeitskreise statt, die sich mit enger eingeschränkten Themengebieten befassen, nämlich:

Arbeitskreis Linguistische Pragmatik (Leitung: Edgardis Garlin und Edwin Badziong)

Arbeitskreis Lehren und Lernen von Fremdsprachen: wer, was, wie, wo, warum?

(Leitung: Irene Oftringer)

Arbeitskreis Ausspracheunterricht im Sprachunterricht (Leitung: Christoph Ulreich)

Arbeitskreis Kognitive Anthropologie (Leitung: Heike Spreitzer)

Arbeitskreis Interkulturelle Kommunikation (Leitung: Claudia Brass)

Die Tagung wendet sich an alle, die sich wissenschaftlich mit Sprache auseinandersetzen, egal ob im Rahmen einer Universitätslaufbahn oder außerhalb, egal ob als StudentIn oder ProfessorIn, einfach an alle, die an der Thematik interessiert sind.

Anmeldeschluß: 25. 2. 1996

Nähere Informationen bei Robert J. Pittner, Perlacher Str. 10, D-81539 München; Tel. 089/6972486 (von 17-19 Uhr)