

# Grammatikalisierung im kindlichen Erstspracherwerb

Inauguraldissertation zur Erlangung  
des akademischen Grades  
eines Doktors der Philosophie  
der Universität Mannheim

betreut von

**Prof. Dr. Beate Henn-Memmesheimer**

Universität Mannheim  
Philosophische Fakultät  
Lehrstuhl für Germanistische Linguistik

**Prof. Dr. Ludwig Eichinger**

Institut für deutsche Sprache (IDS), Mannheim

vorgelegt von

**Elena Naumenko**

Erstgutachterin:

**Prof. Dr. Beate Henn-Memmesheimer**

Universität Mannheim  
Philosophische Fakultät  
Lehrstuhl für Germanistische Linguistik

Zweitgutachter:

**Prof. Dr. Ludwig Eichinger**

Institut für deutsche Sprache (IDS), Mannheim

Dekan der Philosophischen Fakultät

**Prof. Dr. Johannes Müller-Lancé**

Tag der mündlichen Prüfung

10.12. 2008

## **Erklärung**

Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Grammatikalisierung im kindlichen Erstspracherwerb“ selbstständig und ohne Anwendung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Nicht selbst erhobene Befunde und/oder Ergebnisse habe ich nach ihrer Herkunft eindeutig gekennzeichnet.

Karlsruhe, 10.12. 2008.

Elena Naumenko

## INHALT:

<b>1. EINFÜHRUNG, PROBLEMSTELLUNG, ANGABEN ZUM KORPUS .....</b>	<b>3</b>
1.1. EINFÜHRUNG .....	3
1.2. GLIEDERUNG DER ARBEIT .....	9
1.3. DAS KORPUS .....	11
<b>2. KINDERSPRACHBESCHREIBUNGSMODELLE.....</b>	<b>12</b>
2.1. FORMALGRAMMATISCHE ANSÄTZE .....	12
2.2. KOGNITIV-FUNKTIONALE ANSÄTZE.....	17
2.3. ZUR ROLLE DES BEOBACHTERS BEI KINDERSPRACHSTUDIEN .....	26
<b>3. GRAMMATIKALISIERUNGSTHEORIE .....</b>	<b>29</b>
3.1. HISTORISCHE ENTWICKLUNG DER GRAMMATIKALISIERUNGSTHEORIE.....	29
3.2. GRAMMATIKALISIERUNGSARBEITEN IM BEREICH DES SPRACHERWERBS.....	34
3.3. DER TERMINUS <i>GRAMMATIKALISIERUNG</i> IN DER LINGUISTISCHEN LITERATUR .....	40
3.3.1. DIACHRONE PERSPEKTIVE.....	40
3.3.2. SYNCHRONE PERSPEKTIVE .....	42
3.3.3. ONTOGENETISCHE PERSPEKTIVE .....	44
3.4. PROZESSE DER GRAMMATIKALISIERUNG .....	47
<b>4. GRAMMATIKALISIERUNG UND REANALYSE ALS SPRACHWANDELPHÄNOMENE.....</b>	<b>55</b>
4.1. DIE FUNKTION DER GRAMMATIKALISIERUNG IM SPRACHWANDEL .....	55
4.2. INTERDEPENDENZ DER REANALYSE UND DER GRAMMATIKALISIERUNG IN DER DIACHRONIE.....	61
<b>5. ONTOGENETISCHE GRAMMATIKALISIERUNG.....</b>	<b>77</b>
5.1. THEORETISCHE IMPLIKATIONEN, TERMINOLOGIE .....	77
5.2. KOGNITIVE GRUNDLAGEN DER ONTOGENETISCHEN GRAMMATIKALISIERUNG .....	81
5.3. VERSTEHENS- UND AUSGLIEDERUNGSPROZESS DER OPERATIVEN EINHEITEN .....	85
5.4. GRAMMATIKALISIERUNG DER AUSGEGLIEDERTEN EINHEITEN .....	91
5.4.1. REINE GRAMMATIKALISIERUNG .....	92
5.4.1.1. GRAMMATIKALISIERUNG DES INDEFINITEN ARTIKELS .....	95
5.4.1.2. GRAMMATIKALISIERUNG DES DEFINITEN ARTIKELS .....	96
5.4.1.3. GRAMMATIKALISIERUNG DER VERBPARTIKELN .....	98
5.4.1.4. GRAMMATIKALISIERUNG DER PRÄPOSITIONEN .....	107
5.4.1.5. GRAMMATIKALISIERUNG DER HILFSVERBEN AM BEISPIEL VON <i>HABEN</i> .....	111
5.4.1.6. GRAMMATIKALISIERUNG DER MODALVERBEN AM BEISPIEL VON <i>MÜSSEN</i> .....	115
5.4.1.7. FAZIT .....	119
5.4.2. GRAMMATIKALISIERUNG MIT REANALYSE .....	121
5.4.2.1. REANALYSEPROZESSE AUF DER SYNTAXEBENE .....	124
5.4.2.1.1. EINHEIT [ <i>KANN MAN ESSEN</i> ].....	128
5.4.2.1.2. EINHEIT [ <i>NOCH E</i> ].....	131
5.4.2.1.3. EINHEIT [ <i>RAUCH RAUS</i> ].....	135
5.4.2.2. REANALYSEPROZESSE AUF DER EBENE DER MORPHOLOGIE.....	137
5.4.2.2.1. ÜBERGENERALISIERUNGEN (AM BEISPIEL DER PLURALMORPHOLOGIE) .....	138
5.4.2.2.2. PERFEKTBILDUNG DER VERBEN .....	142
5.4.2.2.3. ÜBERSEGMENTIERUNG .....	148
5.4.2.3. FAZIT .....	154
5.5. FAZIT: ONTOGENETISCHE GRAMMATIKALISIERUNGSPROZESSE .....	155

<b>6. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK .....</b>	<b>159</b>
<b>7. ANGABEN ZU TRANSKRIPTIONSZEICHEN IN DEN KORPUSBEISPIELEN UND VERWENDETE ABKÜRZUNGEN.....</b>	<b>163</b>
<b>8. LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>164</b>

# 1. Einführung, Problemstellung, Angaben zum Korpus

## 1.1. Einführung

Heutzutage wird es nicht mehr in Frage gestellt, dass sich alle natürlichen Sprachen in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess befinden, dass dieser Wandel auf die gesellschaftliche Entwicklung zurückzuführen ist und dass der heutige Zustand der Sprache das Ergebnis früherer Sprachentwicklungsprozesse ist. Dieser dynamische Charakter der Sprache erfordert daher eine entsprechende Beschreibungsgrundlage.

In den letzten Jahrzehnten wurde auf unterschiedliche Weise versucht, die Dynamik von Sprachwandelprozessen wie grammatischer Wandel, Bedeutungs- und Lautwandel zu modellieren. Zu erwähnen sind an dieser Stelle die „Theorie der unsichtbaren Hand“ von Rudi Keller, die Grammatikalisierungstheorie von Christian Lehmann oder die sprachgeschichtlichen Arbeiten von Peter von Polenz. Die Forschung über die phylogenetische Entwicklung der Sprache hat einige nicht nur für die Linguistik und andere Wissenschaften relevante Erkenntnisse hervorgebracht.

Was die Ontogenese der Sprache – also den kindlichen Erstspracherwerb – angeht, so ist sie trotz einiger weißer Flecken ein seit langem vielseitig erforschtes Terrain. Um die Antwort auf die Frage, wie der Mensch zu seiner ersten Sprache kommt, bemühen sich neben der Linguistik auch verwandte Wissenschaften wie die Psycholinguistik und Neurolinguistik, die Entwicklungspsychologie oder die Kognitionswissenschaft. Das Forschungsinteresse und -spektrum reicht dementsprechend von den rein biologischen<sup>1</sup> Voraussetzungen für die ontogenetische Sprachentwicklung bis hin zu den sozialen Faktoren – je nachdem wie man Sprache primär auffasst: als ein biologisches, kognitives oder soziales Phänomen.

Für die Zwecke der vorliegenden Arbeit wird die biologische Basis ausgeklammert. Es wäre sicherlich falsch zu behaupten, nur die Kognition oder nur die Sozialisierung

---

<sup>1</sup> In den Medien zu verfolgen wäre hierzu die rege Diskussion um die in 1999 entdeckten Spiegelneuronen. Neben den zahlreichen wissenschaftlichen Artikeln im Web und Fachzeitschriften (unter anderem Giacomo Rizzolatti, Leonardo Fogassi, Vittorio Gallese: *Mirrors in the Mind*. Scientific American Band 295, Nr. 5) erschien 2005 das Buch von Joachim Bauer *Warum ich fühle, was du fühlst: intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

bzw. Interaktion seien die ausschließlichen Antreiber des Spracherwerbs – wie das die interaktionistischen oder die kognitivistischen Modelle tun. Die innere, kognitive Entwicklung des Kindes verläuft im Kontext seiner sozialen und kommunikativen Umgebung, die in vielfachen Wechselbeziehungen zu einander stehen. Die Trennung beider Aspekte wäre künstlich.

Die Wechselwirkung der äußeren und inneren Faktoren im Spracherwerb macht die Beobachtung des kindlichen Spracherwerbs und die Auswertung der Kindersprachdaten schwierig: Die Einflussfaktoren auf die kindliche Sprachentwicklung sind schwer auseinander zu halten, die Strukturierungs- und Organisationsprozesse sind oft verdeckt und flüchtig. Allein der korrekte Gebrauch bestimmter grammatischer Zeichen lässt keine Rückschlüsse auf ihre Beherrschung zu, da es „von ‚erstem Auftreten‘ und ‚produktivem Gebrauch‘ grammatischer Formen nicht möglich ist, die ständige Reorganisation grammatischer Domänen im kindlichen Spracherwerb angemessen zu beschreiben. Was auf den ersten Blick wie ‚produktiver Gebrauch‘ einer Form oder eines Schemas aussieht, das kann gleichwohl ganz anders beschränkt und ganz anders organisiert sein als seine Entsprechung in der Erwachsenensprache“ (Knobloch, 2002 : 3).

Hiermit wird ein wesentliches Defizit der meisten Beschreibungsmodelle von Kindersprache angesprochen: mit ihrem Beschreibungsinventar der „erwachsenen“ Standardgrammatik stoßen sie an Grenzen. Die Parameter dieser Grammatik lassen sich nicht ohne Weiteres auf Kindersprachdaten übertragen. Abstrakte Kategorien wie die des Verbs, des Substantivs u. a. sind auf Kindersprache nicht anwendbar. Viele der kindlichen Sprachproduktionen würden entweder in mehrere oder gar keine dieser Kategorien passen. Wenn das Kind *Papa mit* sagt und damit meint, dass der Vater mitkommen soll, hat *mit* hier die Funktion eines Verbs, obwohl es nach der Standardgrammatik ein trennbares Präfix ist. Ein weiteres Problem ergibt sich aus der Wort- bzw. Satzdefinition in der Erwachsenen- vs. in der Kindersprache. Was für ein Kind wie ein Wort fungiert, ist für den Erwachsenen ein kompletter Satz<sup>2</sup>. Um ein Beispiel vorwegzunehmen: die Äußerung *weg isser!* oder *lass das mal!* entspricht im Deutschen einem vollständigen Satz mit mehreren Satzgliedern unterschiedlicher Wortarten. Für das Kind aber kann sie einen Ein-Wort-Status haben. Das belegen

---

<sup>2</sup> Vgl. *The child's conception of a "word"* bei Peters (1983 :71) und dort angegebene weitere Quellen.

Intonation, Kookkurrenzregeln und nach eigener Beobachtung die Fälle der Zusammenschreibung solcher Phrasen im schulischen Deutschunterricht. Andererseits kann das Wort in der Kindersprache kleiner als in der Erwachsenensprache ausfallen, wie es ein Beispiel aus dem Englischen belegt (vgl. Peters, 1983 : 43): Ein vierjähriges Mädchen äußert einem Erwachsenen gegenüber *I'm /heyv/*, nachdem sie von ihm immer wieder *you must behave* gehört hatte. Hier entstand „das Wort“ */heyv/* durch die phonologische Ähnlichkeit der Phrasen *you must be quiet, you must be nice* o.ä. Zweifellos ist die Zuordnung solcher kindlichen Äußerungen zu den Kategorien und Parametern der Standardgrammatik nicht herstellbar.

Offensichtlich organisieren Kinder ihr Sprechen nach anderen Gesichtspunkten als Erwachsene, so dass man mit den üblichen grammatischen Kategorien hier nicht weiterkommt. Aus der kontroversen Diskussion in der Erwerbsforschung, die sich zwischen empiristischen, nativistischen und kognitivistischen Argumenten bewegt<sup>3</sup>, kristallisiert sich in der letzten Zeit die gemeinsame Forderung heraus: man sollte bei der Modellierung des kindlichen Sprach- und vor allem Grammatikerwerbs aus den oben genannten Gründen die Perspektive der Lernenden annehmen. Denn auf jeder Entwicklungsstufe verfügt das Kind über ein autonomes, in sich schlüssiges, funktionierendes Sprachsystem, welches eine Eigendynamik und -organisation aufweist.

„Wenn es möglich wäre, die ontogenetische Entwicklung der Grammatik als einen Selbstorganisationsprozess zu beschreiben, könnte dadurch die Spracherwerbsforschung aus der Zwickmühle zwischen nativistischen und empiristischen Positionen herausfinden, in der sie zur Zeit gefangen ist. Zur Zeit scheint es ja nicht weniger unplausibel zu sein, die Ordnungsstruktur einer Grammatik als im System (der kindlichen Kognition) von Geburt an gegeben vorauszusetzen, als davon auszugehen, dass sie komplett von außen in das System eingeführt werden muss. Ein Selbstorganisationsansatz wäre hier der dritte Lösungsweg, der sowohl die genuinen Probleme nativistischer wie auch empiristischer Modelle umgeht.“ (Kappest, 2001 : 105).

So wird auch in dieser Arbeit der „dritte Lösungsweg“ eingeschlagen und die ontogenetische Sprachentwicklung als ein Selbstorganisationsprozess aufgefasst. Dabei ist die Sichtweise der Selbstorganisation und ihrer Prinzipien von Jeschke (1989;

---

<sup>3</sup> Die Erwerbtheorien werden im Kapitel 2 explizit diskutiert.



[1989] 2008) grundlegend, wonach Selbstorganisation eine spontane, von außen indirekt beeinflusste, systemimmanente Strukturbildung ist:

„Wir sprechen dann von Selbstorganisation (oder spontaner Strukturbildung) und meinen damit die spontane, d.h. ohne direkten äußeren Einfluss erfolgende Ausbildung eines höheren Grades des Zusammenwirkens der Elemente eines Systems, was zu einem höheren Grad an Ganzheit führt.“ (Jeschke, 1989 :159)

Das kindliche Sprachsystem ist also gleichzeitig Ort und Ursache der Entwicklung, die zur Entstehung einer komplexeren Ordnung ihrer Elemente führt. Die steuernden Kräfte der Selbstorganisation sind „selbst Teil des Systems und erwachsen aus der inneren Dynamik.“ (Jeschke, 1989 : 299). Jeschke spricht immer dann von Organisation dann, wenn das System auf äußere Anweisungen reagiert. Die äußeren Bedingungen der Selbstorganisation sind „so gestaltet, dass sich das System stets im Ungleichgewicht befindet, und durch einen ständigen Fluss von Stoff und Energie (...) Strukturaufbau möglich wird.“ (Jeschke, [1989] 2008 : 15). Also liegen bestimmte Einflussgrößen der Selbstorganisation auch außerhalb des Systems. Im Falle von Kindersprache ist das der sprachliche Input der Umgebung, mit dem das kindliche Sprachsystem konfrontiert wird und sich auseinandersetzen muss. Die Auseinandersetzung mit der Einflussgröße *Inputsprache* bringt das Sprachsystem des Kindes dazu, sich immer neu zu justieren und zu ordnen. Somit befindet es sich permanent im Zustand einer „dynamischen Instabilität“ (Knobloch, 2000a : 26), was den Strukturaufbau des kindlichen Sprachsystems keineswegs hindert, sondern vorantreibt.

Diese Sichtweise der ontogenetischen Sprachentwicklung erklärt auch das Phänomen, dass Kinder trotz Unvollkommenheit des Sprachinputs im Erwerb erfolgreich sind<sup>4</sup>. Die Rolle der Umgebungs- oder der Inputsprache ist bei Weitem nicht so bedeutend wie früher angenommen, denn „Kinder erwerben im Laufe des Spracherwerbs ein Wissen, das über das hinausgeht, was ihnen in ihrer sprachlichen Umgebung angeboten wird. Sie erarbeiten sich ein System, das ihnen die Produktion und das Verstehen von Strukturen erlaubt, die sie nie zuvor gehört haben. (...) Im Verlauf des Spracherwerbs muss ein Kind entdecken, wie die Strukturen, die es

---

<sup>4</sup> Zu dem Thema des defizitären Inputs im Spracherwerb siehe Tracy (1990).

möglicherweise zunächst unabhängig voneinander ausgebildet, in ein konsistentes Wissenssystem integriert werden können. (Tracy, 1989).

Betrachtet man die kindliche Sprachentwicklung als einen Selbstorganisationsprozess im Sinne von Jeschke, so eignet sich die Grammatikalisierungstheorie ganz besonders für ihre Modellierung. Im Laufe der Grammatikalisierung bilden sich sprachliche Strukturen aus diskursiven Einheiten eines offenen Systems. Einzelne, isolierte Elemente werden zu Elementen eines syntaktisch-morphologischen Ganzen. Also ist Grammatikalisierung ein Modell für eine sprachliche Selbstorganisation.

Die Grammatikalisierungstheorie, die in Kapitel 3 ausführlich behandelt wird, dient zur Erklärung der diachronen Entwicklung der Grammatik. Mit ihrer Hilfe lässt sich sowohl die Entstehung der grammatischen Elemente einer Sprache erklären und zurück verfolgen als auch Verbindungen zwischen den aus einem Ursprung entstandenen Sprachzeichen herstellen und ihre Koexistenz in der Synchronie aufzeigen. Dabei bietet sie mehr als eine Bestandsaufnahme der Verwandtschaft der Zeichen. Bezieht man Grammatikalisierungsparameter<sup>5</sup> ein, kann man eine Aussage über den Grad der Grammatizität treffen – also ob ein Zeichen eher grammatisch oder lexikalisch ist. Außerdem können dadurch auch Voraussagen gemacht werden, in welchem Grammatikalisierungsstadium sich das eine oder das andere Zeichen befindet und wie seine weitere Entwicklung in der Zukunft aussehen könnte.

Die Möglichkeit der Anwendung dieser Theorie auf die kindliche Sprachentwicklung resultiert einerseits aus der relativ breiten Definition der Grammatikalisierung von Martin Haspelmath, der ich mich zunächst anschließen möchte: „Grammatik entsteht als Nebenprodukt des Sprechens in der sozialen Interaktion. Dieses Entstehen von Grammatik nennt man Grammatikalisierung.“ (Haspelmath, 2002 : 1-2). Die ontogenetische Entstehung von Grammatik ist zweifellos auch ein Sprachwandelprozess, wenn auch ein individueller. Es liegt also nahe, den diachronen und ontogenetischen Grammatikalisierungsprozesse parallel zu modellieren. Diese Annahme basiert erstens darauf, dass das Ergebnis der beiden Prozesse ein ausgebildetes, funktionierendes grammatisches System ist. Und zweitens sind nicht nur die Ergebnisse vergleichbar, sondern auch zentrale Konzepte, die „die Entwicklungen in beiden

---

<sup>5</sup> Entwickelt von Christian Lehmann, 1982.

Forschungsbereichen charakterisieren: *Dekontextualisierung, Abstrahierung, Gerichtetheit und Unumkehrbarkeit*<sup>6</sup>, *Paradigmenbildung, Ungeplantheit bzw. Implizitheit und Spontaneität der Entwicklung*. Auch die speziellen Teilkonzepte wie das der ‚Reanalyse‘ (...) oder der ‚Feld-Transponierung‘ (...) oder auch ‚konzeptuellen Verschiebung‘ (...) scheinen wechselseitig auf die Fragestellungen übertragbar.“ (Feilke, 2001 : 108).

Ich behaupte, dass die für die Diachronie entwickelte Grammatikalisierungstheorie der Beschreibung des kindlichen Grammatikerwerbs dienen kann. Dies soll im Folgenden nachgewiesen werden.

Die Grammatikalisierung ist nicht der einzige Weg für die Genese und den Wandel der Grammatik in der Diachronie. Ein anderes, oft als konkurrierend<sup>7</sup> dargestelltes Konzept ist das der Reanalyse (der Inputsprache durch den Hörer oder Lerner). Darunter werden im Allgemeinen syntaktische Umstrukturierungsprozesse in der Tiefenstruktur einer Äußerung verstanden, die auf der Oberflächenstruktur jedoch nicht sichtbar sind. (vgl. Hopper/ Traugott, 1993 : 41; Lehmann 1995 : 1261). Sie wird von vielen Linguisten als Hauptmechanismus des Sprachwandels (vgl. Hopper/ Traugott, [1993] 2003) angesehen aus Gründen, auf die ich in Kapitel 4.2. eingehen werde. Der Diskurs um Grammatikalisierung und Reanalyse beschäftigt sich vor allem mit der Stellung und Priorität dieser Prozesse im Rahmen des Sprach- und Grammatikwandels. Da zahlreiche Beispiele existieren, die beide Prozesse simultan belegen, stellt sich die Frage nach der Trennschärfe und Interdependenz (vgl. Haspelmath, 1998). Die Meinungen reichen von der Gleichstellung der Grammatikalisierung und der Reanalyse bis hin zu massiven Zweifeln und Kritik am Nutzen der Grammatikalisierungstheorie. (vgl. Campbell, 2001 oder Campbell/ Janda, 2001). Einigung besteht in der linguistischen Diskussion in diesem Punkt bislang nicht.

Aus der Sicht des Spracherwerbs jedoch erscheint das Konzept der Reanalyse sehr plausibel. Die Inputsprache wird vom Kind in mehreren Schritten unterschiedlichen Analysen unterzogen. Dabei werden sprachliche Zeichen aus dem Redestrom

---

<sup>6</sup> Die Unumkehrbarkeit oder Unidirektionalität ist in der OG nicht gegeben, (vgl. Feilke/ Kappest/ Knobloch, 2001 : 22), bei der DG ist sie zwar höchst eingeschränkt, jedoch vorhanden

<sup>7</sup> Auf das Verhältnis zwischen Grammatikalisierung und Reanalyse wird es im Kapitel 4.2. ausführlich eingegangen.

herausgelöst und sowohl zueinander als auch zur gesamten Kommunikationssituation in Bezug gesetzt. Den Analysen werden nicht nur alle für das Kind neuen Äußerungen und Wörter unterworfen. Die bereits in seinem Sprachrepertoire befindlichen Äußerungen werden immer wieder und weiter analysiert – reanalysiert. Die Grundlage für diese Annahme erarbeiteten Ann Peters (1983, 1995), Mike Tomasello (2002, 2006a, 2006b) und Annette Karmiloff-Smith (1994, 2001). Letztere verortet die Reanalyse nicht nur in der sprachlichen, sondern auch in der gesamt-kognitiven Entwicklung des Menschen. Ihr Konzept der *Representational Redescription* beschreibt die Prozesse des Wissenswandels (*knowledge change*), durch die im Kognitionssystem vorhandene Information zu einem expliziten Wissen wird:

„A fundamental aspect of human development ('Representational Redescription') is the hypothesized process by which information that is IN a cognitive system becomes progressively explicit knowledge TO that system. Development thus involves two complementary processes of progressive modularization and rendering explicit.“ (Karmiloff-Smith, 1994 : 694)

Aus der oben dargestellten Situation ergibt sich die **Zielsetzung** vorliegender Arbeit: Auf der Suche nach einem dynamischen Beschreibungsmodell für die Ontogenese greife ich nach einem in der Diachronie erfolgreichen Ansatz. Die Reichweite der Grammatikalisierungstheorie soll eruiert werden, indem die für die Diachronie beschriebenen Grammatikalisierungsprozesse nach Girnth (2000) auf die Kindersprachdaten angewendet werden. Da die Reanalyse ebenfalls sowohl in den grammatischen Wandel als auch in den Erwerb involviert ist, wird ihre Rolle und Funktion im Grammatikerwerb überprüft.

## 1.2. Gliederung der Arbeit

Die Arbeit teilt sich in 6 Kapitel.

In Kapitel 2 werden die Erklärungsmodelle für die Kindersprache diskutiert. Auf die formalgrammatischen Ansätze wird in Kapitel 2.1. eingegangen. Die kognitiv-funktionalen Ansätze werden in Kapitel 2.2. diskutiert. In Kapitel 2.3. wird ein subjektiver Faktor in den Kindersprachstudien angesprochen und die daraus resultierende Problematik bei der Wahrnehmung und der Interpretation der Kindersprachdaten.

Kapitel 3 behandelt die Grammatikalisierungstheorie: ihre Entstehungsgeschichte (3.1.), den Forschungsstand der Grammatikalisierung im Bereich der Kindersprache (3.2.) sowie den sehr breit gefächerten Gebrauch des Terminus *Grammatikalisierung* in der linguistischen Literatur (3.3.). Kapitel 3.4. beschreibt die unterschiedlichen Messinstrumente für die Grammatikalisierung – die Parameter und Prozesse, die seit der Entstehung der Theorie entworfen wurden. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei den Grammatikalisierungsprozessen nach Girnth (2000), deren Anwendbarkeit auf die Kindersprachdaten überprüft werden soll.

Da die Grammatikalisierung ein Sprachwandelphänomen ist und mit der Reanalyse konkurriert, liefert dieses Thema für Kapitel 4 Diskussionsstoff. Kapitel 4.1. geht auf die Grammatikalisierung als Sprachwandelphänomen ein. Die Rolle und Funktion der Reanalyse und ihr Verhältnis zur Grammatikalisierung werden in Kapitel 4.2. behandelt.

Der empirische Teil der Arbeit findet sich in Kapitel 5. Die Zusammenfassung der theoretischen Implikationen, auf die sich meine Analyse stützt erfolgt in Kapitel 5.1. Kapitel 5.2. bietet eine kurze Darstellung der kognitiven Grundlagen für die Grammatikalisierungsprozesse im kindlichen Spracherwerb. Da das Lernen der Sprache mit dem Verstehen der Umgebungssprache beginnt, die das Material für den Lernprozess liefert, werden in Kapitel 5.3. die kindlichen Strategien zur Verarbeitung des Inputs besprochen. Diese Strategien sind weiterführend beim Grammatikerwerb, so dass sich zwei Vorgehensweisen etablieren. Die eine Vorgehensweise führt direkt zur Grammatikalisierung. Diesen Prozess der reinen Grammatikalisierung werde ich anhand des Korpusmaterials in Kapitel 5.4.1. mithilfe der Grammatikalisierungsprozesse nach Girnth (2000) modellieren. Die andere Vorgehensweise führt indirekt zur Grammatikalisierung nämlich durch Reanalyse. Die Grammatikalisierungsprozesse, die durch oder mit Beteiligung der Reanalyse verlaufen, sind in Kapitel 5.4.2. ausführlich dargestellt.

Die Ergebnisse der Arbeit sind in Kapitel 6 zusammengefasst, wo auch der Ausblick auf potentielle weiterführende Untersuchungen gegeben wird. Anschließend folgen die Angaben zu den im Korpus verwendeten Transkriptionszeichen gefolgt von der Literaturliste.

### 1.3. Das Korpus

Ob die Grammatikalisierungstheorie bei der Beschreibung der ontogenetischen Sprachentwicklung anwendbar ist, wurde durch die Analyse der Kindersprachdaten aus dem Korpus „Leo“ überprüft.

Das Korpus wurde vom Max Plank Institut für Evolutionäre Anthropologie Leipzig zur Verfügung gestellt. Es wurde 1999-2000 erstellt und besteht aus Sprach- und Videoaufnahmen eines Kindes namens Leo.

Leo ist der erstgeborene Sohn einer Buchhändlerin und eines Linguisten. Er wurde in unterschiedlichsten alltäglichen Situationen meist zuhause aufgenommen. Die Aufnahmen beginnen im Alter von einem Jahr, 11 Monaten und 12 Tagen (1;11,12). Bis zu seinem dritten Lebensjahr wurden täglich (außer am Wochenende) einstündige Aufnahmen gemacht. Außerdem haben die Eltern Tagebuch über Äußerungen des Kindes außerhalb der Aufnahmezeiten geführt, die ihnen auffielen. Im Alter zwischen 3;0,0 und 5;0,0 Jahren wurde Leo an 5 aufeinander folgenden Tagen pro Monat jeweils eine Stunde aufgenommen.

So entstanden 65 Gigabytes Audioaufnahmen, die von den Mitarbeitern des Instituts transkribiert wurden. Die Daten sind im Sonic-Chat-Format transkribiert. Der Transkriptionstext ist fast vollständig mit den Audiodaten verlinkt, so dass man die Korrektheit der Transkription überprüfen kann. Alle untersuchten Sprachphänomene wurden auf die Richtigkeit ihrer Transkription überprüft. Im Falle der Nichtübereinstimmung des transkribierten Textes mit dem Audiomaterial wurde eine Korrektur des Transkriptionstextes vorgenommen, so dass alle hier verwendeten Belege sicher gegengehört und kontrolliert sind. Die Erklärung der bei der Transkription verwendeten Sonderzeichen befindet sich im Anhang vor der Literaturliste.

## 2. Kindersprachbeschreibungsmodelle

In den meisten Arbeiten<sup>8</sup> zum kindlichen Erstspracherwerb stößt man auf die Gliederung des Erwerbsprozesses in Phasen, die an der Entwicklung des Kindes festgemacht werden. Die klassische Phasenabfolge, die Allgemeingültigkeit in der Erwerbsliteratur genießt, stammt ursprünglich von Stern/ Stern ([1928], 1965). Es heißt dort, das Kind beginne den Lernprozess mit Einwortäußerungen, gefolgt von den Zweiwortäußerungen, die später zu den unflektierten Mehrwortäußerungen anwachsen. Zum Schluss bilden die Lernenden flektierte Mehrwortäußerungen zu den syntaktisch und flexivisch integrierten Sätzen aus. Diese Phasen setzen nicht bei allen Kindern im gleichen Alter an – je nach individueller kognitiver Entwicklung und der Typologie der Zielsprache beginnen die Phasen früher oder später und verlaufen schneller oder langsamer. Die Chronologie dieser Phasen habe jedoch einen universellen und allgemeingültigen Charakter.

Der Grammatikerwerb in Phasen ist in der einschlägigen Literatur hinreichend beschrieben. Das weite Spektrum der Spracherwerbstheorien soll hier aus Gründen der Vielzahl skizzenhaft in Form einer Klassifikation dargestellt werden; auf die besonders relevanten Modelle werde ich ausführlich eingehen. Dabei werden die formalgrammatischen Ansätze in Kapitel 2.1. und die kognitiv-funktionalen Ansätze in Kapitel 2.2. diskutiert. In Kapitel 2.3. wird die Problematik der Wahrnehmung und der Interpretation der Kindersprachdaten behandelt, die alle empirischen Studien zur Kindersprache betrifft.

### 2.1. Formalgrammatische Ansätze

Es existieren in der Spracherwerbsliteratur vor allem zwei entgegengesetzte Modellvorstellungen: einerseits der Empirismus (mit den Folgerichtungen Behaviorismus und Pragmatismus) sowie andererseits der Nativismus. Der Unterschied zwischen beiden Modellen ergibt sich aus der Fragestellung, ob die Voraussetzungen der Kinder eine Sprache zu erlernen angeboren sind oder ob sie aus Beispielen in der Umwelt lernen (vgl. für das Folgende Grohnfeldt, 1999 und Grimm, 1977, Bd. 1). Die

---

<sup>8</sup> Klann-Delius (1989), Ramge (1993), Rickheit (1975), Butzkamm (2004), Bühler (1958), Clahsen (1982), Oksaar (1987)

Empiristen, v.a. Skinner (1957) gehen von der behavioristischen Grundannahme aus, wonach Sprache ein Produkt ist, das durch von außen angeregte Lernprozesse und Erfahrungen entsteht.

Dagegen sieht man in der von Chomsky (1959, 1965; ein weiterer Vertreter und sein Nachfolger war Pinker, 1994) vertretenen nativistischen Position Sprache als angeborene Prädisposition an: Man nimmt an, dass grundlegende sprachliche Strukturen bzw. Kenntnisse über die Strukturierungsprinzipien natürlicher Sprachen in Form einer Universalgrammatik mit bestimmten Optionen angeboren sind.

Schon lange vor dem Aufeinanderprallen dieser beiden polaren Standpunkte hatte Stern (1914) eine Synthese beider Ansichten aufgezeigt, das sog. Konvergenzmodell: "Bei keiner Funktion oder Eigenschaft dürfte man fragen: 'Stammt sie von außen oder von innen?', sondern 'Was an ihr stammt von außen und was von innen?'; denn stets wirkt beides an ihrem Zustandekommen mit, nur jeweils mit verschiedenen Anteilen" (Stern, 1914).

Neben diesen Modellen existieren im Wesentlichen zwei andere weit verbreitete Ansätze: der kognitivistische (Piaget, 1979) und der interaktionistische (Bruner 1975, 1978, 1987; Miller, 1976). Im Kognitivismus erklärt man den Spracherwerb in Abhängigkeit von der kognitiven Entwicklung. Das Kind verhält sich aktiv und konstruktiv. Es konstruiert seine eigene, auch sprachliche, Entwicklung durch aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt, und zwar im Einklang mit seiner gesamten biologischen und sonstigen Entwicklung. Beim interaktionistischen Ansatz geht man davon aus, dass Sprache nur in sozialer Interaktion – also in dem vertrauten Kommunikationskontext zwischen Mutter und Kind – gelernt werden kann. Kinder bringen demnach die jeweilige Situation in Zusammenhang mit den sprachlichen Äußerungen, die dazu abgegeben werden, und erwerben so ihre Sprache.

In der aktuellen Diskussion lassen sich die Ansätze, kindlichen Grammatikerwerb zu beschreiben, ebenfalls in zwei große Gruppen unterteilen. Diese Aufteilung resultiert aus der gesamten sprachtheoretischen Grundlage, die von den Sprachforschern als Ausgangspunkt für ihre Überlegungen angenommen wird.



Die erste Gruppe geht von der generativen Grammatik Chomskys aus. Ausgehend von seiner Universalgrammatik als strukturimmanentem und ordnendem Prinzip aller Sprachen, wird der Erwerbsprozess in erster Linie als Erwerb von Wörtern und Regeln gesehen, von Pinker (1999) *words and rules approach* genannt. Im zweiten Schritt wird eine Verbindung zwischen den sprachlichen Strukturen der gelernten Sprache und den universalgrammatischen Strukturen hergestellt. Das Postulat einer Universalgrammatik und deren Angeborenheit erlaubt es, für die Beschreibung der Kindersprache die sprachlichen Kategorien (wie Wortarten und formalgrammatische Regeln) der Erwachsenengrammatik zu benützen. Da angeboren, durchlaufen sie keine ontogenetische Entwicklung und sind folglich im Kinder- und Erwachsenenalter gleich.

Die auf der Grundlage der Universalgrammatik entwickelten formalgrammatischen Ansätze wie Transformationsgrammatik, Generative Semantik oder Kasusgrammatik wurden auf die Kindersprachdaten angewandt. Jedoch passte keines der Modelle, wie Brown (1973) in seiner zusammenfassenden Übersicht erkennt, nahtlos zur Beschreibung des kindlichen Spracherwerbs. In der Erwerbsliteratur der 70er und 80er Jahre herrschte lange die Ansicht, dass den kindlichen Zweiwortäußerungen nur semantische Organisationsprinzipien zugrunde liegen (vgl. Anders, 1982; Bowermann, 1973; Miller, 1976). Später haben vor allem Pinker (1984; 1987) und Hyams (1986) die entgegengesetzte Hypothese vertreten. Sie legten den frühkindlichen Zweiwortäußerungen von Anfang an syntaktische Repräsentationen zugrunde, die das Kind auf der Grundlage der universalgrammatischen syntaktischen Relationen vorher aus dem Input herausgelöst haben soll. Die Untersuchungen von Schlesinger (1971), Slobin (1973) und Bowermann (1976) widerlegten aber auch diese These. Sie zeigten in ihren Arbeiten die Unzulänglichkeit der universalgrammatischen Ansätze in Bezug auf Kindersprachdaten. Die zentrale Erkenntnis dieser Arbeiten war, dass die formalen syntaktischen Kategorien der Erwachsenengrammatik der Kindersprache absolut fremd waren und den syntaktischen Kategorien im Erwerbsprozess nicht entsprachen.

Die andere Gruppe hingegen legt besonderen Wert darauf, die kindliche Syntax aus Sicht der Sprachentwicklungslogik anzugehen, um der Tatsache gerecht zu werden, dass kindliche Sprachproduktion sich weder an formalgrammatischen Regeln noch

an keinen Kategorien wie Subjekt, Prädikat, Verb oder Adjektiv orientiert. Da diese Kategorien höchst abstrakt sind, sind sie für Kinder unzugänglich und bedeutungslos.

Diese neue Perspektive in Bezug auf frühkindliche Syntax nahm als erster Braine (1963, später in der überarbeiteten Version 1976) ein. Sein neuartiges Konzept der **Pivot-Grammatik** orientiert sich nicht an den Kategorien und Maßstäben der Erwachsenensprache, sondern geht aus den syntaktischen Operationen von Kindersprache hervor. Braine schlägt vor, die kindlichen Einwortsätze, mit denen das Kind zu Beginn seiner Sprachentwicklung operiert, in zwei Klassen zu ordnen. Die eine Klasse bezeichnet er als *pivots* (Drehpunkt- oder Angelpunktörter, vgl. Zimmer 1997, Reimann 1996) und die andere Klasse als *X-words* (open words, X-Wörter). Die Pivot-Wörter umfassen Funktionswörter wie *alle, auch, mehr, weg* usw. und stellen eine relativ kleine und geschlossene Klasse dar. Sie können mit den X-Wörtern, aber nicht miteinander kombiniert werden. Diese Wörter werden häufig gebraucht, und sie treten in fester Position auf. Die Pivot-Wörter stehen entweder an erster oder an zweiter Stelle. Die X-Wörter dagegen gehören zu einer großen, offenen Klasse. Meistens sind es Nennwörter wie *Mama, Auto, Tasse, heiß*, die auch miteinander kombiniert werden können und keine feste Position haben. Die Kombinationsmöglichkeiten der Pivot-Wörter und X-Wörter veranschaulicht folgendes Beispiel aus Miller (1976):

Tabelle 1: Kombinationsmöglichkeiten der Pivot- und X-Wörter

<b>Pivot X-word</b>	<b>X-word Pivot</b>	<b>X-word X-word</b>
auch brille	saft habe	wauwau bellt
auch balla	stuhl habe	mama arm
auch bett	tuch habe	meike kaka
auch heia	balla habe	hallo mone
auch müde	bett habe	mone balla

Allerdings scheitert die Klassifizierung am Mangel an Allgemeingültigkeit, den zahlreiche Autoren Braines System vorgeworfen haben (vgl. u.a. Miller 1976, Brown 1973, Wode 1993). Pivot-Wörter lassen sich bei Kindern nicht ausschließlich in einer festen Position beobachten, wie Braine dies behauptet hat. Ebenso wenig haltbar ist seine Feststellung, dass Pivot-Wörter untereinander nicht kombiniert werden können wie z. B. *auch habe*. Außerdem war es unklar, wie die weitere Entwicklung der Syn-

tax aus Sicht der Pivot-Grammatik erklärt werden kann – sie erweist sich als ein isoliertes Beschreibungsmodell heraus.

Dennoch hat sich eine neue Erkenntnis für das erste Stadium des Syntaxerwerbs aus Braines Untersuchungen herauskristallisiert, die in späteren Erwerbsarbeiten (vgl. Peters 1983<sup>9</sup>, 1986; McWhinney 1982; Knobloch 2000) Nachklang fand. Die Unterscheidung in Pivot- und X-Wörter, die Festlegung ihrer Position und sich daraus ergebende Kombinationsmöglichkeiten sind der erste Schritt des Kindes auf dem Weg der Syntaxentwicklung und der Herausbildung eines Regelsystems. Außerdem kann das Pivot-Modell als Übergangskonzept zwischen der bloßen Juxtaposition von Einwortsätzen und der Bildung von Wortkombinationen mit einem variablen Element angesehen werden.

Auf Grund der Problematik der Pivot-Grammatik führten die Kritiker des formalen, universalgrammatischen Ansatzes wie Slobin (1970) und Bloom (1973) den sogenannten **Semantic-Relational-Approach** ein, der von Clahsen (1982, 1999), Pinker (1999), Klann-Delius (1999) weiterentwickelt wurde. Im Allgemeinen geht man davon aus, dass der kindliche Spracherwerb in Phasen abläuft. Er beginnt mit einer Einwortphase, gefolgt von Zwei- und Mehrwortphasen. In diesen Phasen lernt das Kind Wörter und versucht, auf der Grundlage des erlernten Vokabulars Regeln zu generieren, um die einzelnen Wörter miteinander zu kombinieren. Dabei orientiert sich der/ die Lernende an semantischen Kategorien oder/und an syntaktischen Kategorien, wobei die semantischen Kategorien dieses Ansatzes den sensormotorischen Kategorien von Piaget (1952) entsprechen. Die semantik-syntaktischen Rollen sind dem Kind nicht nur aus einem rein sprachlichen Umfeld bekannt, sie sind in seiner Kognition bereits vorhanden: Objekt/Ort, Agent/Aktion/Objekt, Possessor/Objekt, Attribut/Objekt usw. Diese Kategorisierung kann jedoch nicht strikt durchgezogen werden, da einige kindliche Äußerungen in keine der vorgeschlagenen Kategorien passten, während andere mehreren Kategorien zugleich zuzuordnen sind. Eine andere Frage ist von dieser Warte aus ebenfalls nicht klar zu beantworten: Wie sollten Kinder es schaffen, Wörter unterschiedlichen Kategorien zuzuordnen? Wie könnten

---

<sup>9</sup> In Anlehnung an Braines Idee, die frühen syntaktischen Strukturen der Kindersprache aus der Perspektive des Kindes zu studieren, hat Peters die operativen Einheiten aus dreierlei Perspektiven beschrieben: aus der Sicht des Erwachsenen, aus der Sicht des Kindes und aus der Sicht des Linguisten. (Vgl. Peters, 1963)

sie abstrakte Regeln dazu verwenden, zwei oder drei konkrete Wörter miteinander zu verbinden? Außerdem gab es in den Sprachdaten genügend Evidenz dafür, dass Kinder nicht nur einzelne Wörter aus der Inputsprache lernten, sondern auch Wortkombinationen im Sinne der Erwachsenensprache, die für das Kind offensichtlich Ein-Wort-Status hatten, wie bereits in der Einführung aufgezeigt.

## 2.2. Kognitiv-funktionale Ansätze

Einen gänzlich neuen Ansatz zur Beschreibung der Kindersprache stellt derzeit die anwendungsbasierte Linguistik (***Usage-Based Linguistics***) zur Diskussion. Ihre Anhänger wie Givon (1995), Croft (1991, 1993, 2001), Tomasello (1999, 2002), Bybee (1985, 1995), Langacker (1987, 1991), Peters (1983, 1995) vertreten die These, dass kindliche sprachliche Strukturen im und aus dem Prozess des Sprachgebrauchs und nicht durch die Kombination der Wörter via Regeln entstehen. Somit fügen sie dem Aspekt der Kognition im Spracherwerb, der vom *Semantic-Relational-Approach* akzentuiert wird, einen funktionalen Aspekt hinzu. Aus diesem Grund werden diese Beschreibungsmodelle als *kognitiv-funktionaler Ansatz* zusammengefasst.

Eine der zentralen Theorien innerhalb dieses Ansatzes bildet die *Konstruktionsgrammatik (Construction Grammar)*<sup>10</sup>. Sie geht davon aus, dass die sprachlichen Konstruktionen der umfassende, alle Aspekte sprachlicher Praxis integrierende Beschreibungsrahmen für sprachliches Wissen sind. Sie sind nicht rein formal, sondern besitzen stets auch eine eigene Semantik bzw. Pragmatik (vgl. Deppermann/ Fiehler/ Spranz-Fogasy, 2006 : 43). Die Anhänger der Konstruktionsgrammatik kritisieren an formalgrammatischen Modellen die Unzulänglichkeit, die vielfältigen Phänomene der gesprochenen Sprache systematisch zu beschreiben und in die Theorie zu integrieren.

Es wird angenommen, dass die Grammatik der Erwachsenensprache diachron wie synchron durch den Prozess der Grammatikalisierung generiert und geformt wird (vgl. Tomasello, 2006a). Das dynamische Grammatikkonzept erlaubt es, Sprachstrukturen als symbolische, bedeutungstragende Konstruktionen anzusehen, die das Kind graduell vom Konkreten zum Abstrakten lernt:

---

<sup>10</sup> Zum theoretischen Rahmen der Konstruktionsgrammatik siehe Croft (2001), Tomasello /Brooks (1999), Goldberg (1995)

“(...) language structure emerges from language use, both historically and ontogenetically, based not on innate linguistic knowledge, but rather on more general cognitive processes.” (Tomasello, 2006b : 9).

Die Konstruktionen werden je nach dem Grad ihrer idiomatischen Fixiertheit unterschieden und bilden drei Gruppen lexikalisch vollspezifizierter (z. B. *zum Woh!! Oh Gott!*), teilspezifizierter (*typisch N*) und voll schematisierter Konstruktionen (NP+V Obj1 Obj2) (vgl. Deppermann, 2006 : 48-49). Ähnlich strukturierte Klassifikationen finden sich ebenfalls bei anderen Vertretern dieses Ansatzes wie Ann Peters und Mike Tomasello.

Den Ausgangspunkt für den Erwerb dieser sprachlichen Konstruktionen bietet die aktuelle Kommunikationssituation, in der sie entstehen. Kinder extrahieren und lernen konkrete, funktionale Einheiten aus der Sprache ihrer Umgebung mitsamt ihrer pragmatischen, semantischen und syntaktischen Konstituenten. „And, as in the learning of all complex cognitive activities, they then construct abstract categories and schemas out of the concrete things they have learned.” (Tomasello, 2006a : 258). Diese Einheiten können den Wörtern in der Erwachsenensprache entsprechen, oder einen formelhaften Charakter haben wie: *Gute Nacht! Jetzt nicht. Bin gleich da.* Dabei können es auch solche Formeln sein, die einen Slot beinhalten: *Wo ist X? Noch ein X. Auch haben X.* Im Laufe des Erwerbs werden die Konstruktionen durch die Prozesse der Kategorisierung und Schematisierung immer abstrakter und komplexer. Die zunehmende Komplexität wird durch unterschiedliche Kombinationen der gelernten Konstruktionen miteinander sowie mit dem neu Gelernten erreicht.

Den Umgang der Sprecher mit den sogenannten *formulaic speech units* – formelhaften Spracheinheiten hat Ann Peters (1983, 1995) sehr detailliert beschrieben. In ihrer Erwerbstheorie geht sie davon aus, dass die Sprachproduktion in vielen Fällen eine Routinehandlung ist. Demnach besteht sie oft aus bereits präexistierenden, vorgefertigten Spracheinheiten (*speech formula*), die an die Kommunikationssituation angepasst kombiniert werden:

“(...)’speech formula’ to mean a multi-morphemic phrase or sentence that, either through social negotiation or through individual evolution, has become available to a speaker as a single prefabricated item in her or his lexicon. Not only are such

formulas fixed in structure; they also tend to be rather strongly situationally conditioned. (...) Certain phrases, although grammatically analyzable and therefore not idiomatic, are nonetheless restricted in their combinatorial privileges to the extent that they and their components must be separately specified in the lexicon." (Peters, 1983 : 1-2)

William Nagy bezeichnet diese Formeln als „vorgefertigte Stücke“ (*prefabricated chunks*), aus denen in einem *semiproduktiven* Prozess Sätze gebildet werden:

“sentences are constructed out of prefabricated chunks rather than being built from scratch on the spot” (Nagy, 1978 : 289).

Die Spracheinheiten können komplett oder zu einem Teil fixiert sein. D. h. ein Element davon kann beliebig variabel sein, während das fixe Element eine Art Rahmen für die ganze Einheit vorgibt. Peters nennt sie nach Fillmore (1979) *formulaic frames with analyzed slots*. Als Beispiel im Deutschen kann die Rektion von Verbalphrasen dienen, die klar vorgegebene und stark grammatikalisierte präpositionale Ergänzungen (Präposition plus Kasusmarkierung) beinhaltet:

- sich bewerben (um+Akk.), (bei+Dat.), (auf+Akk.) -> um die Arbeitsstelle, bei der Firma XYZ, auf die Anzeige/ Ausschreibung.
- einen/keinen großen Wert legen (auf +Akk.)

Ausgehend von dieser gesprächsanalytischen Perspektive und auf der Grundlage der Sprachdaten englischsprachiger Kinder schlägt Peters eine Reihe von Prozessen und Operationen vor, die das Kind letztendlich zur Erwachsenensprache seiner Umgebung bringen. Die Lernstrategie besteht ihrer Meinung nach nicht nur darin, einzelne Wörter zu lernen und diese dann zu kombinieren, sondern auch in der Übernahme größerer Einheiten aus der Inputsprache, die zunächst als Ganzes unanalysiert gelernt und später flexibilisiert und variabilisiert werden.

Ausführlich geht sie zunächst aber auf das Problem der Ausgliederung dieser Einheiten ein, indem sie bestimmte Segmentierungsrichtlinien – *Segmentation cues* – darstellt (vgl. Peters, 1983 : Kap. 2). Die meist nach phonologischen Gesichtspunkten ausgegliederten Einheiten werden als ganze übernommen. Besonders günstige Voraussetzung für die Ausgliederung sind die Frequenz der einzelnen Einheiten und

ihre Konvergenz – die Übereinstimmung der segmentierten Einheit mit den anderen zuvor segmentierten Einheiten.

Die ausgegliederten Einheiten können einem Wort oder auch einer ganzen Phrase in der Erwachsenensprache entsprechen. Im Segmentierungsprozess werden die Wörter und größere Einheiten auf die gleiche Art und Weise behandelt und gelernt – sie werden zuerst als Ganzes übernommen und im Lexikon gespeichert. Des Weiteren können sie alle einem Segmentierungsprozess untermittelt werden. So haben auch die Morpheme oder andere involvierte grammatische Zeichen eine Chance, ausgegliedert, analysiert und „verstanden“<sup>11</sup> zu werden.

Wenn ein Element der unanalysierten Einheit oft und in Kombination mit anderen Elementen erscheint, dann kann es im zweiten Schritt extrahiert und als separates Zeichen gespeichert werden. Dabei kann das ausgegliederte und im Lexikon abgespeicherte Element neben seiner ursprünglichen Einheit bestehen bleiben. Somit ergänzen sich Syntax und Lexikon gegenseitig, indem Informationen zum Teil redundant abgespeichert werden. Das ermöglicht dem Kind schnellen Zugriff auf das benötigte Sprachmaterial, ohne seine Äußerungen beim Sprechen jedes Mal aufs Neue aus den kleinsten Elementen (Morphemen) zusammenbauen zu müssen. (vgl. Peters, 1983 : 90)

Je nach Ursprungsposition des extrahierten Elements in der Einheit ergeben sich nach dieser Operation die flexibilisierten Formeln (*morphosyntactic frames*) mit einem Slot am Anfang, in der Mitte oder am Ende. Aus der Position des Slots ergibt sich die Konfiguration der ganzen Formel. So unterscheidet Peters neben den zweigliedrigen Formeln mit einem fixierten und einem freien Element (oder in Braines Terminologie – mit einem Pivot- und einem X-Wort) auch unterbrochene Formeln mit einem oder mehreren Slots (*discontinuous frames with one slot, discontinuous frames with multiple slots*).

---

<sup>11</sup> Wenn ich hier vom „Verstehen grammatischer Zeichen“ wie Morpheme spreche, dann wird damit natürlich nicht das linguistische Verständnis gemeint. Das Kind ist jedoch durchaus in der Lage, wie die Daten aus unseren Korpora zeigen, Interpretationen aus den Funktionen grammatischer Zeichen und Morphologie zu entwickeln. Zugegebenermaßen können diese fehlerhaft sein, was sich in Phänomenen wie Analysefehler und Übergeneralisierungen zeigt, die hinreichend dokumentiert sind.

Das Spracherwerbsmodell von Ann Peters, in dem die festen Einheiten der Rede zu flexiblen und lockeren Bausteinen der Sprache werden, ist ein linguistisches Pendant des Konzepts *Representational Redescription* von Karmiloff-Smith, welches die gesamte kognitive Entwicklung des Kindes abbildet.

“My hypothesis that development involves representational redescription, a process that increases the flexibility and manipulability of the knowledge stored in the mind, by turning information that is in the mind into progressively more explicit knowledge to the mind. (...) a specifically human way to gain knowledge is for the mind to exploit internally the information that it has already stored, by redescribing its representations.” (Karmiloff-Smith, 1994 : 699)

Aber Spracherwerb bedeutet nicht nur Aufspaltung und Flexibilisierung von Einheiten. Ein anderer Mechanismus, der von Kindern zur Sprachproduktion eingesetzt wird, ist nach Peters die Fusion:

„Just as linguistic chunks that were originally acquired as wholes can slowly be segmented into smaller constituents, so, too, it seems that language users often build up convenient constructions that they file away as units for future use.” (Kap. 4.2.).

Dadurch können ebenso Formeln entstehen, die zu einem produktiven Sprachmuster werden. Nach Peters (1983 : 46) geschieht das in drei Phasen:

*unit + unit -> unit + list -> frame + slot*

Aber nicht nur die Einheiten, sondern auch die Formeln können weiter evaluiert und miteinander kombiniert werden: [*noch e*] X + X [*haben*] = [*noch e*] X [*haben*]. Die Kombination kann nach unterschiedlichen Mustern verlaufen: Zwei Einheiten können durch einfache Juxtaposition verbunden werden, eine flexibilisierte Formel kann durch eine andere Konstruktion ergänzt werden, die übernommenen oder eigenen Einheiten können mit anderen Elementen kombiniert werden, oder schließlich kann eine neue Äußerung durch die Mischung der obengenannten Strategien zustande kommen. Auf diese Weise entwickeln sich die Äußerungen von konkreten, situationsgebundenen und als Ganzes übernommenen Einheiten zu flexiblen, abstrakt(er)en syntaktischen Mustern, die Kinder variabel nach Bedarf einsetzen. Der Erwerbspro-



zess verläuft also „beginning with the simplest formulaic frames with slots, which are progressively generalized into more general syntactic patterns.” (Peters, 1983 : 89).

Auch erwachsene Sprecher nutzen Fusion zur Produktion von Äußerungen, um mit größerer Effizienz und geringerem Aufwand zu sprechen. Die fusionierten Einheiten können mit der Zeit eine zusätzliche oder gar neue Bedeutung erlangen, ohne dass sich ihre Oberflächenstruktur verändert – sie werden idiomatisiert. Wenn sie in der fusionierten Form von einer großen Sprechergemeinschaft über eine längere Zeitperiode gebraucht werden, können sie in dieser fusionierten Form ins Lexikon eingetragen werden – lexikalisiert. Elliptische Ausdrücke entstehen ebenfalls durch derartige Prozesse und nicht durch Tilgung bestimmter Elemente, wie von den generativen Grammatikern behauptet<sup>12</sup>:

In der Kindersprache kommen solche Lexikalisierungen ebenfalls vor. Sie sind im Gegensatz zur Lexikalisierung in der Erwachsenensprache eine temporäre (Mode)-Erscheinung, die in Ausdrucksnot oder einer kreativen Phase als eine effiziente Sprachlösung entsteht. Oft kennen die Kinder in ihrer Inputsprache die benötigte Form nicht, oder eine solche existiert nicht. Peters zitiert ein Beispiel nach Iwamura (1980 : 90-91), wo zwei Mädchen im Alter von 3;9 und 3;6 eine lange Diskussion bezüglich der Länge ihrer Kleider führten, in der die Länge der Kleider benannt (*down to the floor*) und unterschiedlich spezifiziert wurde: Beine bedeckend, bis zum Boden gehend; Boden berührend. Als zwei Tage später das Thema mit den Kleidern wieder aufkam, haben die beiden Mädchen ihr eigenes Wort für die Längebezeichnung installiert:

1. N: Is it a long dress?
2. S: Yes .
3. N: I'm wearing a long dress.
4. S: I too.
5. N: Is that one is a down-to-the-floor dress?
6. S: Uh-huh.
7. N: Is it a down-floor dress?
8. S: Uh-huh, mines down.

Iwamura fasst N's Fragen folgendermaßen zusammen, wobei die Entwicklung des neuen Begriffs offensichtlich wird:

---

<sup>12</sup> Peters nennt diese elliptischen Ausdrücke *shortcuts for adults*. Vgl. dazu Peters, 1983 : Kap. 4.2.1.

1. N: Is it	a long	dress?
5. N: Is that one is	a down-to-the-floor	dress?
7. N: Is it	a down-floor	dress?

Iwamura interpretiert ihre Daten als Lexikalisierung des Begriffs *down-floor*:

“Nani lexicalized a syntactic unit by removing the functor words *to* and *the*, thus eliminating the surface prepositional phrase, and ended up with a single lexical unit. *Down-floor* was pronounced as a unit (like *pants-suit* or *after-dinner drink*) and was interchangeable with ‘long’ (...) The *down-floor* example suggests that a step which can follow the analysis of a whole into its parts may be the deletion of appropriate (i.e., deletable) parts.“ (Iwamura, 1980 : 91)

Für Peters ist es auch ein Beispiel für Fusion, was N in ihrer letzten Äußerung vollzogen hat. Sie stellt fest, dass dieses Phänomen zwar einige charmante Neubildungen zu Folge hat, die oft von Familien in ihr Repertoire übernommen werden, jedoch ist es noch nicht systematisch erforscht worden.

Tomasello (2006b) schlägt einen weiteren Ansatz auf der Grundlage der Konstruktionsgrammatik vor. Sein funktional-kognitives Erwerbsmodell soll den in Form, Größe sowie Abstraktionsgrad unterschiedlichen sprachlichen Produkten von Kindern gerecht werden:

“(...) the major contribution of construction grammar to the study of child language acquisition is that we can describe and explain linguistic units of many different levels of complexity and abstractness – including constructions composed of both concrete and abstract constituents – all in the same theoretical framework. This enables us to account, in a seamless manner, for children’s developing ability to deal with linguistic constructions that are both more complex and more abstract.“ (Tomasello, 2006b : 6).

Diesem Ansatz zufolge basieren die frühkindlichen Mehrwortäußerungen eher auf konkreten, kontextgebundenen Schemata (*item-based schemas* oder *constructional islands*) als auf abstrakten Regeln. Erst mit der Zeit und nur graduell gewinnen diese Konstruktionen durch Prozesse der Analyse, der Kategorisierung, der Schematisierung u.a. an Abstraktion:

“There are four major processes (or classes of processes) that enable children to construct the abstract dimensions of language: (i) intention-reading/cultural learning, (ii) schematization/analogy, (iii) constraint, and (iv) distributional analysis.” (Tomasello, 2006b : 9)

(i) Eine fundamentale Fähigkeit für den Spracherwerb ist nach Tomasello kulturelles/soziales Lernen. Darunter versteht er die Fähigkeit des Kindes, die Aktivitäten Anderer in seiner Umgebung zu wiederholen bzw. nachzuahmen. Eine Form des kulturellen Lernens ist *Intention-Reading*. Da ein Großteil menschlicher Kommunikation Absichtshandlungen darstellt, und die Einheiten dieser Kommunikation Äußerungen sind, versuchen Kinder mit der ihnen zur Verfügung stehenden Gedächtniskapazität diese Äußerungen in ihrem Umfeld zu lernen. Durch das bloße Lernen der Äußerungen entstehen *Holophrasen* – erste kindliche unanalysiert übernommene Spracheinheiten.

Holophrasen werden je nach Funktion (der kommunikativen Absicht) klassifiziert und in funktionale Konstituenten segmentiert. Dadurch gewinnt das Kind Einblick in die Struktur der Äußerung. Es bezieht dann die Funktionen einzelner Elemente aufeinander und generiert so die Kategorien und Muster der Sprache.

(ii) Im zweiten Schritt versucht das Kind eine Systematik in der Variation ein und desselben Elementes zu finden. Tomasello nennt diesen Prozess *Schematisierung* – wenn das Kind beim Lernen konkreter Einheiten für konkrete Funktionen gleichzeitig relativ abstrakte Slots formt, die relativ abstrakte Funktionen markieren. So entstehen die *Pivot-Schemas* und *Wortkombinationen mit einem Slot*. Die Funktion dieser Slots ist zwar definiert, sie sind jedoch in dem Sinne offen, als man an ihrer Stelle fast jedes Element je nach kommunikativem Bedarf einsetzen kann. Diese Tatsache ist die Ursache für manche sprachliche/ syntaktische Kreativität von ein- bis zweijährigen Kindern.

Ein eng verwandter Prozess ist die *Analogie*. Hier versuchen Kinder Kategorien mit bestimmten Eigenschaften und Merkmalen auszubilden. Die Fähigkeit zur Bildung analoger Konstruktionen geht jedoch einher mit dem Verständnis funktionaler Wechselbeziehungen zwischen den Spracheinheiten in den zu schematisierenden Konstruktionen. (vgl. Tomasello, 2006b : 11).

(iii) Eine zentrale Bedeutung im Erwerbsprozess haben nach Tomasello die *Grenzen der Schematisierung*. Dieses Thema ist, wie er feststellt, nur einseitig erforscht. Es ist zwar bekannt, dass Kinder sowohl im Morphologie- als auch im Syntaxerwerb zahlreiche Übergeneralisierungsfehler machen; weniger klar ist der Mechanismus, der die Beschränkung des Generalisierungsprozesses einleitet. Tomasello nimmt zwei Mechanismen als ursächlich dahinter an: die Verankerung (*entrenchment*) und den Kontrast (*contrast*). Erfolgreiche (sprachliche) Vorgehensweisen verankert das Individuum in seinem Handlungsrepertoire. Andererseits wird aus dem Gebrauch bestimmter Äußerungen in bestimmten Kommunikationssituationen die unterschiedliche bzw. kontrastive Markierung dieser Äußerungen vom Sprecher erschlossen. Beide Mechanismen zusammen fungieren wie eine Art Wettbewerb für eine bestimmte Ausdrucksweise.

(iv) Im Prozess der Distributionsanalyse werden paradigmatische Kategorien wie Substantiv oder Verb gebildet<sup>13</sup>. Dies geschieht durch die Kategorisierung konkreter Spracheinheiten (Wörter und Phrasen) nach ihrer Funktion. Dies eröffnet dem Kind neue Möglichkeiten. Auf der Grundlage gebildeter Kategorien kann es einerseits annehmen bzw. voraussagen, wie eine neu gelernte Spracheinheit, die es einer der Kategorien zugeordnet hat, sich in verschiedenen Konstruktionen verhält und andererseits welche Funktionen sie erfüllen kann. In diesem Stadium treten die ersten grammatischen Markierungen in Kinderäußerungen auf. Auf der Grundlage von Item-Based-Konstruktionen bilden sich abstrakte(re) Konstruktionen, die denen der Erwachsenensprache ähneln.

Die Unzulänglichkeit der formalgrammatischen Erwerbstheorien ergibt sich aus ihrem statischen Charakter, der dem zu beschreibenden Phänomen nicht entspricht. Die dynamische Entwicklung der kindlichen Grammatik muss aus einem Erwerbsmodell heraus erklärt werden, das flexibel und umfassend ist. Es darf sich außerdem nicht an den Kategorien der Erwachsenengrammatik orientieren. Die kognitiv-funktionalen

---

<sup>13</sup> Croft (2001) vertritt eine radikale Auffassung der Konstruktionsgrammatik. Seine These ist, dass die paradigmatischen Kategorien im Erwerb NUR im Prozess der Distributionsanalyse entstehen, indem nämlich das Kind bestimmte sprachliche Einheiten auf der Grundlage ihrer Rollen und funktionaler Zugehörigkeit bestimmten Gruppen/Paradigmen zuordnet. Abstrakte syntaktische Kategorien wie Subjekt, Objekt oder Prädikat existieren nach Croft grundsätzlich nicht, da sie keine festen Mitglieder beinhalten. Die syntaktische Rolle des jeweiligen Elements ergibt sich aus dem aktuellen Kommunikationskontext. Syntaktische Kategorien werden also erst durch die Konstruktionen definiert, in denen sie eingebettet sind. Was die Frage der Wortarten betrifft, nennt Croft sie paradigmatische Kategorien.

Ansätze nehmen die kindersprachliche Perspektive ein. Positiv zu bemerken ist die Ausrichtung auf Konstruktionen und Sprachformeln statt auf formale Regeln der Grammatik. Allerdings fehlen hierzu die Untersuchungen hierzu an deutschsprachigem Material. Die Arbeiten von Ann Peters liefern wertvolle Erkenntnisse über die operative Einheiten, die Kinder in ihrer Sprachproduktion einsetzen und über die Verarbeitungsstrategien, die sie vornehmen. Die Flexibilisierung der Formeln und die Fusion wurden von ihr als die wichtigsten Prozesse im Erwerb genannt. Eine explizite Beschreibung des Grammatikerwerbs blieb jedoch aus.

Da die kognitiv-funktionalen Ansätze von **Grammatikalisierung** als dem Weg der Genese der Grammatik ausgehen, ist die angenommene Kontinuität zwischen der Kinder- und der Erwachsenensprache eine der wichtigsten Prämissen. Dadurch erscheint die Annäherung der ontogenetischen und der diachronen Grammatikalisierung nicht unbegründet.

### **2.3. Zur Rolle des Beobachters bei Kindersprachstudien**

Hier wäre noch ein Punkt zu erwähnen, der alle empirischen Studien der Kindersprache betrifft. Die Rede ist von der Rolle des Beobachters bei der Erhebung und Interpretation der Daten. Die Eigenschaften des Untersuchungsobjektes wie die häufige phonologische und syntaktische Unvollständigkeit der Kindersprache, unterschiedliche Proportionalität zwischen Imitation und Eigenproduktion, die sich ständig verändert, lassen dem Sprachwissenschaftler viel Freiraum für die Auslegung seiner Ergebnisse. Die Wahrnehmung eines interessierten Beobachters ist stets befangen. Durch den Fokus seines wissenschaftlichen Interesses wird das Gesamtbild „Kindersprache“ verzerrt, seine Wahrnehmung ist selektiv. Was wird genau wahrgenommen? Die Repräsentation verrät bei Weitem nicht alles über die Restrukturierungsvorgänge, die im Hintergrund ablaufen. Und umgekehrt lässt nicht jede Repräsentation Rückschlüsse auf die Prozesse der Sprachorganisation des Kindes zu<sup>14</sup>.

Jedoch neigt man als Linguist dazu, noch so rudimentären kindlichen Äußerungen eine grammatische Struktur zuzuordnen und den lexikalischen Gehalt entsprechend der laufenden pragmatischen Konstellation hineinzuprojizieren. „In diesem Sinne

---

<sup>14</sup> Vgl. dazu Karmiloff-Smith (1992)

setzen wir als Beobachter in der Tat grammatische Informationen in die kindliche Äußerung ein, wir unterstellen sie als ‚intendiert‘, wenn sie insgesamt ‚passen‘, auch wenn wir in der manifesten Äußerung nur höchst unvollkommene Anhaltspunkte finden.“ (Knobloch, 2000 : 12).

Die Projektionsfähigkeit kommt vor allem zum Ausdruck in der Strategie vieler Eltern die unvollständigen und fehlerhaften Äußerungen ihrer Kinder auf die Standardform zu expandieren. Einerseits ist das sicherlich für die Aneignung der sprachlichen Strukturen hilfreich. Andererseits ist solche Praxis, wie Knobloch (2000) bemerkt, keine Voraussetzung für die spätere Beherrschung der Sprache. Auch wenn die Eltern die Äußerungen ihrer Kinder nicht expandieren, lernen diese trotzdem die Sprache normkonform.

Als erwachsener Sprecher hat man eine Idealvorstellung von den sprachlichen Strukturen, die das Kind erwerben soll. Das Kind jedoch nicht. Es ist auch nicht möglich mithilfe des Kindes herauszufinden, was es wirklich verstanden und sich angeeignet hat, weil es die Sprache als System noch nicht reflektieren kann. Es bleibt undurchschaubar, wann Kinder eine bestimmte sprachliche Operation "beherrschen", wann sie sie "verstehen", noch wann sie diese "zum ersten Male" verwenden (vgl. Bowerman, 1985:1261). Ebenso spekulativ in jedem konkreten Fall ist die Frage, welche innere Struktur die jeweilige operative Einheit für das Kind hat. „Wir können keineswegs sicher sein, dass ein für uns identisches Element, das in zwei Formeln des Kindes vorkommt, für dieses überhaupt ein ‚Element‘ darstellt, das ausgegliedert und ‚repräsentiert‘ wird, z. B. /is'n das?/ und /daisseja/“ (Kappest/ Knobloch, 2000 : 27). Auf die Probleme der Ausgliederung operativer Einheiten im kindlichen Spracherwerb gehe ich in Kapitel 5.3. ein.

Aus diesen Gründen sollte man nicht nur bei der Beschreibung, sondern vor allem bei der Beobachtung der Kindersprache die Perspektive des Kindes annehmen und die Grammatikentwicklung aus dem aktuell vorhandenen System der kindlichen Sprache modellieren.

Aus der Analyse der unterschiedlichen Kindersprachbeschreibungsansätze geht hervor, dass sich die kognitiv-funktionalen Ansätze für die Beschreibung des kindlichen

Spracherwerbs eignen. Durch die Betrachtungsweise der ontogenetischen Sprachentwicklung als Erwerb von Konstruktionen können auch in der Standardgrammatik schwer zu klassifizierende Äußerungen beschrieben werden. Es wurde offensichtlich, dass Kinder ihr Sprechen nach anderen Gesichtspunkten als Erwachsene organisieren. Also erscheint es viel sinnvoller, den kindlichen Sprach- und vor allem Grammatikerwerb unter dem Aspekt eines autonomen Vorgangs mit eigenen Organisationsprinzipien zu studieren. Ein adäquater Beschreibungsansatz der ontogenetischen Grammatikentwicklung sollte nicht bei der Identifikation und Erklärung der Erwerbsphasen aufhören, sondern den Erwerb in seiner Kontinuität und seiner Dynamik abbilden.

### 3. Grammatikalisierungstheorie

Im Folgenden wird ein Überblick über die Entwicklung und den aktuellen Forschungsstand in der Grammatikalisierung gegeben. Am Anfang erfolgt die Zusammenfassung der geschichtlichen Entwicklung der Grammatikalisierungstheorie (Kapitel 3.1.) mit anschließender Diskussion und Analyse der Arbeiten, in denen die Grammatikalisierungstheorie auf die Kindersprache angewandt wurde (Kapitel 3.2). In Kapitel 3.3. werden die unterschiedlichen Begriffsdefinitionen der Grammatikalisierung im Hinblick auf das jeweilige Forschungsfeld (diachron, synchron, ontogenetisch) dargestellt, wobei am Ende des Kapitels eine eigene Definition vorgeschlagen wird. Zum Schluss gehe ich auf die Kriterien ein, mit denen sich der Grammatizitätsgrad sprachlicher Zeichen messen lässt. Dabei werden unterschiedliche Messsysteme vorgestellt. Anschließend werden die für meine Analyse relevanten Prozesse nach Girth (2000) ausführlich beschrieben (Kapitel 3.4.).

#### 3.1. Historische Entwicklung der Grammatikalisierungstheorie

In den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts begann die rasante Entwicklung der Grammatikalisierungsforschung. Sie umfasste zahlreiche Bereiche der Sprachwissenschaft und wurde zum universellen Instrument der linguistischen Analyse.

Die Grammatikalisierung stellt eine spezifische Form dar, eine der treibenden Kräfte des sprachlichen Wandels. Der Begriff *Grammatikalisierung* wurde 1912 von Meillet eingeführt. In seinem Artikel „L'évolution des formes grammaticales“ ([1915]1958 : 131) nennt er zwei Wege der Genese neuer grammatischer Formen:

1. Analogie: Neue grammatische Formen entstehen dank ihrer formalen Ähnlichkeit / Verwandtschaft zu bereits etablierten grammatischen Formen.
2. Grammatikalisierung, die er als den „Übergang eines autonomen Wortes in die Rolle eines grammatischen Elements und die Zuweisung eines grammatischen Charakters an ein einst autonomes Wort“ definiert.

Der Begriff *Grammatikalisierung* stammt zwar von Meillet, aber dieser Prozess in seinen Grundprinzipien wurde bereits 1822 von Wilhelm von Humboldt beschrieben.



In seinem Vortrag *Über das Entstehen der grammatischen Formen und ihren Einfluss auf die Ideenentwicklung* sprach er über ähnliche Sprachwandelprozesse:

"Je mehr sich eine Sprache von ihrem Ursprung entfernt, desto mehr gewinnt sie, unter übrigens gleichen Umständen, an Form. Der bloße längere Gebrauch schmelzt die Elemente der Wortstellungen fester zusammen, schleift ihre einzelnen Laute ab, und macht ihre ehemalige selbständige Form unkenntlicher."

(Humboldt, [1822]1985 : 306)

Für Humboldt wird die Entstehung „grammatischer Bezeichnung“ durch das Bedürfnis der Verständniserleichterung motiviert. Eine seiner Meinung nach weiter entwickelte Sprache bezeichnet nicht nur die Gegenstände und überlässt das Hinzudenken der redeverknüpfenden Formen dem Verstehenden, sondern versucht, „dies Hinzudenken zu erleichtern durch Wortstellung, und durch auf das Verhältnis und Form hindeutende Wörter für Gegenstände und Sachen“ ([1822]1963 : 54). Humboldt unterscheidet vier Grammatikalisierungsstufen: Die erste isolierende Stufe ermöglicht „die grammatische Bezeichnung durch Redensarten, Phrasen, Sätze“. In der zweiten isolierenden Stufe, erfolgt „die grammatische Bezeichnung durch feste Wortstellungen und zwischen Sach- und Fachbedeutung schwankende Wörter“. Bei der dritten, agglutinierenden Stufe handelt es sich um „grammatische Bezeichnung durch Analoga von Formen“. Die Ausdrucksmittel, die schließlich die vierte, flektierende Stufe erreicht haben, zeichnen sich „durch wahre Formen, durch Beugung, und rein grammatische Wörter“ aus. Alle vier Stufen werden „durch verloren gehende Bedeutung der Elemente und Abschleifung der Laute in langem Gebrauch“ ([1822]1963 : 55) gekennzeichnet.

Die im 19. Jahrhundert entwickelte Agglutinationstheorie<sup>15</sup>, die sich in erster Linie mit der Entstehung der Morphologie beschäftigt, basiert im Großen und Ganzen auf der Humboldtschen Theorie des sprachlichen Wandels. Besonders grundlegend war aber die dritte Stufe, da sie die Herausbildung von Morphologie zum Gegenstand hat. Die Agglutinationstheorie ist jedoch mit der Grammatikalisierungstheorie nicht gleichzusetzen, vielmehr ist sie ein Teil dieser, weil die Morphologie noch lange nicht die ganze Grammatik ausmacht.

Nach Humboldt und Meillet geriet das Grammatikalisierungskonzept unter dem in Europa und Amerika vorherrschenden strukturalistischen Ansatz in Vergessenheit. Wiederentdeckt wurde es von Talmy Givón in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts. Die Erkenntnis, „dass die synchronen Funktionssysteme des Sprechens ohne Rekurs auf ihre diachrone Genese nicht restfrei analysiert werden können“ (Knobloch, 1999 : 2), führte zur allmählichen Aufhebung der Spaltung zwischen Synchronie und Diachronie. Die typologisch-universalistische Ausrichtung der Sprachwissenschaft hat sich vor allem im angelsächsischen Sprachraum angesiedelt. Zu den Vertretern des dort entstandenen funktional-typologischen Ansatzes zählen neben Givón Bybee, Hawkins, Thompson u.a. Das zentrale Untersuchungsfeld stellt die diachrone Typologie dar, auf deren Basis typologische Fragestellungen aus der diachronen Perspektive angegangen wurden. Erst Ende der siebziger Jahre entwickelte sich daraus die Grammatikalisierungstheorie als eigenständige Disziplin:

“By expanding the scope of typology to language change, the typology of diachronic linguistic processes began to be explored, particularly in the area of grammaticalization.” (Croft, 1993 : 244)

---

<sup>15</sup> Einer der wichtigen Vertreter der Agglutinationstheorie ist Georg von der Gabelentz. In seinem Werk *Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben Methoden und bisherige Ergebnisse* von 1891 fasst er kurz und bündig das Wesentliche zur Agglutinationstheorie zusammen (1969:256): „Nun bewegt sich die Geschichte der Sprachen in der Diagonale zweier Kräfte: des Bequemlichkeitstriebes, der zur Abnutzung der Laute führt, und des Deutlichkeitstriebes, der jene Abnutzung nicht zur Zerstörung der Sprache ausarten läßt. Die Affixe verschleifen sich, verschwinden am Ende spurlos; ihre Funktionen aber oder ähnliche drängen wieder nach Ausdruck. Diesen Ausdruck erhalten sie, nach der Methode der isolierenden Sprachen, durch Wortstellung oder verdeutlichende Wörter. Letztere unterliegen wiederum mit der Zeit dem Agglutinationsprozesse, dem Verschleife und Schwunde, und derweile bereitet sich für das Verderbende neuer Ersatz vor: periphrastische Ausdrücke werden bevorzugt; mögen sie syntaktische Gefüge oder wahre Komposita sein (englisch: I shall see, — lateinisch videbo = vide-fuo); immer gilt das Gleiche: die Entwicklungslinie krümmt sich zurück nach der Seite der Isolation, nicht in die alte Bahn, sondern in eine annähernd parallele. Darum vergleiche ich sie mit der Spirale.“

Es wurde offensichtlich, dass in der Gegenwartssprache vorhandene grammatische Zeichen ihren Ursprung im Lexikon vorhergehender Entwicklungsstufen der Sprache haben. Die Entwicklung vollzieht sich nicht nur vom Lexikalischen zum Grammatischen, sondern auch vom weniger zum mehr Grammatischen. Auf diese Weise erfolgte ein entscheidender Wandel im Verständnis der Grammatik: Die rein synchrone Betrachtungsweise der Grammatik erweiterte sich durch diachrone Perspektiven. Aus einer statischen, autonomen Disziplin wurde eine Grammatik im Werden oder, wie Hopper sein neues Grammatikkonzept bezeichnete, *Emergent Grammar*.

“The notion of Emergent Grammar is meant to suggest that structure, or regularity, comes out of discourse and is shaped by discourse as much as it shapes discourse in an on-going process. (...) the term *Emergent Grammar* points to a grammar which is not abstractly formulated and abstractly represented, but always anchored in the specific concrete form of an utterance.”  
(Hopper, 1987 : 142)

In Hoppers Konzept wird die Entstehung der Grammatik vom Diskurs „angetrieben“. Diese Dynamik der *Emergent Grammar* verleiht der Grammatikalisierung einen weiteren wichtigen Aspekt: Nun bietet nicht nur das Lexikon, sondern auch der Diskurs einen Ausgangspunkt für Genese grammatischer Zeichen. Der Diskurs als variable Größe bringt neue Parameter in die Grammatikalisierungsprozesse. Givon spricht hier von *Syntaktisierung*, bei der sich diskursive Strukturen verfestigen und zu syntaktisch(er)en Strukturen werden.

“(...) loose, paratactic, ‘pragmatic’ discourse structures develop – over time – into tight, ‘grammaticalized syntactic structures.” (Givon, 1979 : 208)

Die Anwendbarkeit der Grammatikalisierung wurde nun auf den Ebenen des Diskurses, der Syntax und der Morphologie möglich. Der Ansatz erwies sich für viele sprachwissenschaftliche Forschungsschwerpunkte als fruchtbar.

Anfangs vorwiegend in der englischsprachigen, später auch in der deutschsprachigen Literatur, wurden zahlreiche Studien veröffentlicht, die Grammatikalisierung direkt oder indirekt als Blickwinkel für das breite Spektrum linguistischer Fragestellungen zum Thema hatten.

Die erste solide theoretische Grundlage bildete 1982 Lehmann mit seiner detaillierten Beschreibung der Grammatikalisierungsprozesse, deren Skalierung und Definition.

Lehmann schlägt in seiner Arbeit eine Reihe von Grammatikalisierungsparametern<sup>16</sup> vor. Anhand dieser Parameter können die Stadien der Grammatikalisierung beschrieben werden, in denen sich ein lexikalisches Zeichen auf dem Weg zum grammatischen befindet. Die Parameter umfassen zwei Ebenen der Sprachstruktur: paradigmatische und syntagmatische Beschreibungsebenen. Sie können in Bezug auf Prozesse, die sie messen, dynamisiert werden<sup>17</sup>, so dass die Entwicklung eines grammatikalisierten Elements in Stufen nachvollzogen werden kann.

Der Grammatikalisierungstheorie von Lehmann folgten weitere Arbeiten, die auf diese Parameter Bezug nahmen und zur Beschreibung von solchen Themen wie Modalverben (Diewald, 1997), Konnektoren (Girnth, 2000 und Gohl 1999), Modalpartikeln (Autenrieth, 2002) heranzogen. Andere Verfasser wie Heine/ Reh (1984) brachten wiederum eigene Strukturierungsvorschläge: Sie klassifizierten die Grammatikalisierungsprozesse in phonetische, morphosyntaktische und funktionale Prozesse.

Obwohl sich die Lehmannschen Grammatikalisierungsparameter auf Beschreibung vieler Sprachphänomene anwenden ließen, wurde ihre Universalität von einigen Linguisten wie Hopper/ Traugott (1993, 2003), Auer (1996), Günthner (2003) in Frage gestellt. Lückenlos war damit die Entstehung von Morphologie zu erklären, ihre Anwendung auf der Diskursebene warf jedoch einige Fragen auf. Es wurde evident, dass die Entwicklung von Konnektoren, Diskursmarkern, aber auch anderen pragmatischen Zeichen sich nicht an die vorgeschlagenen Kriterien hielt. Vor allem wurde festgestellt, dass insbesondere bei der Entstehung von Diskursmarkern das von Lehmann postulierte Unidirektionalitätsprinzip verletzt wird. Seine Parameter waren alle an die Zeitachse gebunden, dadurch ergab sich nur eine Entwicklungsrichtung der Grammatikalisierung. Etliche Beispiele aus dem Diskurs konnten aber als entgegengesetzte Entwicklung beschrieben werden. Zur Bezeichnung dieser Rückwärtsentwicklung wurde von Auer, Gohl und Günthner der Begriff *Degrammatikalisierung* verwendet, weil sie einem wichtigen Wesensmerkmal der Grammatikalisierung, der Unidirektionalität, widersprachen. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse wurde

---

<sup>16</sup> Ausführlicher dazu siehe Kapitel 3.4.

<sup>17</sup> Dieses wurde von Girnth (2000) unternommen.

von Traugott (1995), Tabor/ Traugott (1998) und Hopper/ Traugott (1993) ein neuer Kriterienkatalog ausgearbeitet, dem ein weiter Begriff der Grammatikalisierung zugrunde liegt. Einerseits wird sie als ein historisches, diachrones Phänomen aufgefasst, in dem lexikalische Elemente zu grammatischen und bereits grammatische zu grammatischeren werden. Andererseits wird Grammatikalisierung als ein synchrones, pragmatisches, in der Syntax und im Diskurs operierendes Phänomen beschrieben, das auf einem handlungstheoretischen Verständnis der Sprache basiert.

### 3.2. Grammatikalisierungsarbeiten im Bereich des Spracherwerbs

Die Idee, das ursprünglich für die Diachronie entwickelte Konzept der Grammatikalisierung für die Ontogenese anzuwenden, basiert vor allem auf der Parallelisierung des historischen Grammatikwandels und der Grammatikentwicklung in der Kindersprache. Das Hauptargument der Befürworter dieser Parallelisierung war stets die Genese von Grammatik in den Pidgin- und Kreolsprachen, die von einer Sprechergeneration zur nächsten einen starken Wandel durchläuft (vgl. z. B. Slobin, 1977). Der Grammatikerwerb verläuft aber nicht strikt parallel zur historischen Grammatikalisierung, wie Slobin (2002) in seiner späteren Untersuchung des Erwerbs des Tempus und des Artikels im Englischen feststellt:

“Clearly, the dynamics of early grammar formation and the dynamics of adult grammaticization are quite different. Children use salient perspectives to discover the meanings of existing grammatical forms, beginning with limited meanings. Adults abstract away from salient perspectives to create general grammatical markers.” (Slobin, 2002 : 382)

Jedoch lassen sich bei den in die Grammatikalisierung involvierten kognitiven Prozessen<sup>18</sup> gewisse Ähnlichkeiten feststellen. Slobin selbst bringt im gleichen Aufsatz wiederum das Beispiel der Grammatikalisierung des Verbs *go* zum Futurmarker

---

<sup>18</sup> Die enge Verbindung zwischen den kognitiven Prozessen und der Grammatikalisierung wird von Girnth und Heine/ Claudi/ Hünemeyer betont:

„Die Grammatikalisierungsforschung teilt diesen Perspektivenwechsel mit der Sprachwissenschaft insgesamt, die zunehmend Fragen der Kognition in das Zentrum ihres Interesses rückt.“ (Girnth, 2000 : 17)

“The main claim made here is (...) that grammaticalization itself is motivated by extralinguistic factors, above all by cognition”. Heine/ Claudi/ Hünemeyer, (1991 : 27).

*gonna*, die in der gleichen Chronologie vom Kind erworben wird, wie es auch historisch stattgefunden hat:

*content item > grammatical word > clitic > inflectional affix*

Er weist auf die Parallelen zwischen der Phylo- und Ontogenese auch in anderen Sprachen hin:

„Children, acquiring English, Finnish, French, Japanese and Korean make early and frequent use of verbs meaning ‘go’, ‘put’, ‘get’, ‘do’ and ‘make’. The striking overlaps between these two sets of verbs – those that are the sources of grammatical morphemes and those that predominate in early child language – suggest recapitulation.” (Slobin, 2002 : 381)

Bezüglich der Fragestellung, ob die diachrone Grammatikentwicklung die ontogenetische wiederholt und vice versa, kommt Slobin zu einer negativen Schlussfolgerung. Dass es kein „genaues Analogon diachroner Grammatikalisierungsprozesse im kindlichen Spracherwerb gibt“, bestätigt ebenfalls Knobloch (2001 : 1). Trotzdem existieren in beiden Bereichen Prozesse, die gewisse formale Ähnlichkeiten aufweisen.

Die erste Untersuchung der Grammatikalisierungsprozesse im kindlichen Grammatikerwerb anhand konkreter Parameter wurde von Stephany (1992) durchgeführt. Dabei analysierte sie die griechischen Kindersprachdaten im Hinblick auf die von Heine/Reh (1984) vorgeschlagenen Grammatikalisierungsprozesse. Drei Phasen der Grammatikalisierung konnte sie beim Erwerb feststellen (vgl. Stephany, 1992 : 301). Für die erste Phase ist die Abwesenheit stark grammatikalisierten Zeichen charakteristisch, die in der Erwachsenensprache von den Prozessen der Dekategorisierung und Abnutzung stark betroffen sind. D.h. es überwiegen in der frühen Kindersprache semantische und autonome Sprachzeichen. In der zweiten Phase werden dem Kind zusätzliche paradigmatische Varianten zugänglich. In diesen Fällen wählt es weniger grammatikalisierte Optionen. Das Kind bedient sich nun grammatischer Zeichen mit lexikalischer Bedeutung (*presence of grams carrying lexical meanings*). In der Erwachsenensprache obligatorische Funktionen, wie die des bestimmten Artikels werden vom Kind selten und optional eingesetzt. In der dritten Phase nähert sich die Kindersprache dem Grammatikalisierungsgrad der Erwachsenensprache: Es treten

desemantisierte und obligatorische grammatische Formen auf. Die syntaktischen Konstruktionen werden straffer und verfestigen sich.

Der ontogenetische Grammatikalisierungsprozess vollzieht sich also von den autonomen lexikalischen Einheiten bis hin zu den festeren Konstruktionen mit grammatischen Funktionen, was auch für die Diachronie charakteristisch ist. Ramat bestätigt diese Untersuchungsergebnisse:

“There are striking similarities in the paths of change suggesting that the notion of grammaticalization provides a suitable basis for examining both acquisition of grammaticalized semantic relations and the historical development in the same area. Along a grammaticalization scale, the individual learner would start from autonomous lexical elements and step gradually into the grammatical encoding of the target language.” (Ramat, 1992 : 298)

In den selben Grammatikalisierungskanälen verlaufen bestimmte Entwicklungsprozesse der kindlichen Grammatik allerdings auch in eine andere Richtung als ihre historischen Entsprechungen. Knobloch (1999) stellt fest, dass die Sprachzeichen mit einem hohen Grammatikalisierungsgrad sowohl im Prozess der „primären Automatisierung“ als auch später durch die „Reanalyse mittels Schrift“ erworben werden:

„Auf der einen Seite haben wir typische Erwerbschronologien mit deutlicher Entsprechung in der diachronen Sphäre. (...) Auf der anderen Seite gibt es (...) offenbar Erscheinungen im kindlichen Grammatikerwerb, die einer gerade entgegengesetzten Entwicklungslogik zu folgen scheinen: von den am stärksten grammatikalisierten und quasi-mechanischen Optionen hin zu den ‚höheren‘, dem Bewusstsein und dem Lexikon näheren.“ (Knobloch, 1999 : 4)

Knobloch vertritt die Meinung, dass unterschiedliche „Schichten“ der Grammatik auf unterschiedliche Art und Weise von Kindern angeeignet werden. Er nennt drei Wege, auf denen die Grammatik in die kindlichen Äußerungen findet (vgl. Knobloch, 1999). Erstens durch Korrekturen und Expansionen der kindlichen Äußerungen durch erwachsene Sprecher. Er verwendet dafür den Terminus *Grammatik durch Zurechnung*. Zweitens durch sukzessive Auffüllung von den schwachtonigen Füllelementen (oft in Form des Schwa), die mit den starktonigen Silben automatisch mitübernommen werden. Diese Prozesse verlaufen unbewusst. Einige Sprachformeln werden

aber erst mit dem Schriftspracherwerb „geknackt“. Dazu gehören z. B. einige Fusionen der Präposition mit dem Artikel: *aufm, beim, ins*. Diesen Grammatikalisierungsweg bezeichnet Knobloch als *Grammatik „von unten“*. Drittens durch Abblenden lexikalischer Elemente und deren Überführung in die grammatische Kategorie. Der Fall ist es bei der epistemischen Verwendung der Modalverben, die bekanntlich im Erwerb der deontischen Beherrschung folgt (vgl. dazu Diewald, 1999). Dieser Weg wird von Knobloch als *Grammatik „von oben“* bezeichnet.

Aus der Sicht der Grammatikalisierungstheorie dürfte der Bereich der *Grammatik durch Zurechnung* wenig relevant sein. Bis jetzt ist es beschränkt einschätzbar, wie Kinder auf Korrekturen reagieren; ob man jenseits der individuellen Variation einen gemeinsamen Nenner für den Umgang mit Korrekturen finden kann. Dementsprechend wird er zu einer zusätzlichen Dimension im Erwerb, die so variabel ist, dass jegliche Aussage über die Rolle und Funktion der Korrekturen im ontogenetischen Grammatikalisierungsprozess sehr spekulativ wäre.

Die Beobachtung, dass es Grammatikalisierungen in der kindlichen Sprache gibt, die sowohl von unbewussten Automatismen zur bewussten Verwendung als auch von lexikalischen zu grammatischen Elementen führen (wie in der Diachronie), wurde auch von Peters (1983) gemacht. Diese Prozesse bezeichnet sie als *fission* und *fusion*. Sie stellen im Erwerb zwei komplementäre Strategien dar (Peters, 1983 : 88).

Der Begriff *fission* (*Teilung, Aufspaltung*) bezieht sich auf die Analyse der am Stück übernommenen Redesegmente und auf die Ausgliederung ihrer Bestandteile (vgl. Peters, 1983 : 38). Dieser Prozess entspricht der *Grammatik „von unten“* nach Knoblochs Definition.

Der Terminus *fusion* (*Fusion, Zusammenschmelzung*) beschreibt den Aufbau oft gebrauchter Syntagmen aus den vorher analysierten Einheiten (vgl. Peters, 1938 : 82). Dieser deckt sich im Wesentlichen mit Knoblochs Begriff *Grammatik „von oben“*.

Diese zwei Prozesse fungieren nicht nur im Bereich des Syntax-, sondern auch des Morphologieerwerbs und stellen somit die zwei wichtigsten Mechanismen im kindlichen Grammatikerwerb dar:



“In early acquisition of morphology, fission and fusion processes might have an even more important role than in the acquisition of syntax, since words, the raw material for morphological analysis, being typically more phonologically unified than phrases, may be more readily perceived and stored as unanalyzed chunks.”  
(Peters, 1983 : 104-105)

Aus der diachronen Sprachwissenschaft ursprünglich kommend, wurde Grammatikalisierung zur Erklärung des ontogenetischen Grammatikerwerbs herangezogen. Die Erkenntnis aus den obengenannten Untersuchungen – diachrone und ontogenetische Grammatikalisierungsprozesse haben einige gemeinsame Entwicklungskanäle – hatte ein weiteres Forschungsfeld eröffnet und zwar den Zweitspracherwerb. Da offensichtlich wurde, dass die Entwicklungsrichtung der Grammatikalisierung im Erwerb und in der Diachronie von den Kognitionsfaktoren beeinflusst wird, ergab sich die Gemeinsamkeit mit den Lernprozessen der Zweit- bzw. Fremdsprache.

Im Bereich des Zweitspracherwerbs (L2) existieren vergleichsweise wenige Arbeiten zu Grammatikalisierung als im Erstspracherwerb (L1). Der Grund dafür dürfte sein, dass das Grammatikalisierungskonzept trotz seiner vielseitigen Anwendbarkeit nichts mit einem reflektierten Regel- und Ausnahmenlernen zu tun hat, was im L2 (vom Bilingualismus einmal abgesehen) der Fall ist. Die Parallelen mussten auf einer sehr breiten Basis gezogen werden:

“Grammaticalization is a notion that we do not find in introductory textbooks for SLA<sup>19</sup>, and it is rarely mentioned in recent articles. This seems to be somewhat paradoxical: Does not teaching a foreign language mean socialize learners and to familiarize them with grammar, to give them the cues and the tools for constructing the grammar of target language? (...) the aim of the foreign language teacher [is] to help learners grammaticalize the juxtaposition of L2 words in their utterances.” (Dittmar, 1992 : 250).

Ausgehend von dem Grammatikalisierungsbegriff als dem „Prozess, in dem etwas grammatisch(er) wird“ (Lehmann, 1982 : 9), untersucht Ramat (1992) den Erwerb der temporalen und modalen Bezüge im Italienischen als Zweitsprache. Sie kommt zur Schlussfolgerung, dass der Erwerb den diachronen Grammatikalisierungskanälen im

---

<sup>19</sup> Second Language Acquisition

Wesentlichen folgt. Die Verwendung der temporalen Markierungen beginnt bei den lexikalischen Einheiten wie Temporaladverbien; Flexionsmorphologie, also stärker grammatikalisierte Elemente, kommen erst später hinzu. Die Entwicklung der Modalität in den Äußerungen der Lernenden bewegt sich von der weniger grammatikalisierten deontischen zur mehr grammatikalisierten epistemischen Bedeutung. (vgl. Ramat, 1992 : 316). Hier verläuft also die Grammatikalisierung in L2 parallel zu den diachronen Kanälen und laut Knobloch (1999) genauso wie in L1.

Zum gleichen Ergebnis kommt auch Pfaff (1992) bezüglich des Erwerbs des bestimmten Artikels im Deutschen bei den bilingualen türkischen Kindern. Die Kinder erlernten den pronominalen Gebrauch des Artikels früher als seine grammatikalisierte Variante. Die Verwendung von *haben* und *sein* als Vollverben ging ebenfalls der grammatikalisierten Hilfsverbfunktion voraus.

Wie der Überblick der Untersuchungen im Bereich der Grammatikalisierung in L1 und L2 gezeigt hat, ist die Anwendung des Grammatikalisierungskonzepts für die Ontogenese durchaus sinnvoll. Die Gemeinsamkeiten ergeben sich aus der Betrachtung des Grammatikerwerbs als ein Wandelprozess, der durch kognitive Prozesse beeinflusst ist. Wieweit die Analogie geht, werde ich in Kapitel 5 näher anhand der Kindersprachdaten überprüfen. Doch folgende allgemeine Tendenzen sind vorwegzunehmen: die Entstehung der Grammatik aus dem Diskurs (*kontextuelle Abhängigkeit* – vgl. Comajoan/ Pérez Saldanya, 2005 : 45-55), immer fester werdende Strukturen, Fixierung der Position der Satzglieder sowie graduelle Zuweisung grammatischer Funktionen den ehemals grammatisch unmarkierten Zeichen.

Die Tatsache, dass die Grammatikentwicklung in der Kindersprache durch ähnliche Prozesse gekennzeichnet ist wie das historische Entstehen der Grammatik, erlaubt die Anwendung der Methoden der diachronen Grammatikalisierung für die Erklärung der Prozesse im Erstspracherwerb. Die systematische Analyse dieser Prozesse wurde in den beschriebenen Arbeiten mit Ausnahme der Untersuchung von Stephany (1992) nicht anhand der diachronen Grammatikalisierungsparameter gemacht. Um Prozesse der kindlichen Grammatikentwicklung aus dem System heraus zu beschreiben und eine Aussage über die Ähnlichkeit der Grammatikalisierungskanäle in der

Diachronie und Ontogenese treffen zu können, müssen die Grammatikalisierungsprozesse nach Girnth (2000) herangezogen werden.

### **3.3. Der Terminus *Grammatikalisierung* in der linguistischen Literatur**

Die Grammatikalisierungstheorie wurde zu einem universellen Instrument der linguistischen Analyse. Ihr Erfolg basiert auf der spezifischen Betrachtungsperspektive, die die Grammatikalisierung gegenüber ihrem Gegenstand einnimmt. Die Grammatikalisierungsforschung geht über den Ansatz traditioneller historischer Sprachwissenschaft hinaus, indem sie laut Girnth (2000 : 1) „dem panchronischen Charakter des untersuchten Phänomens gerecht wird“. Neben der diachronen Perspektive werden synchrone Varianten und Varietäten unter diesem Blickwinkel analysiert.

Das breite Anwendungsfeld dieser relativ jungen sprachwissenschaftlichen Disziplin hatte eine Vielzahl von Definitionen zu Folge, die je nach Forschungsinteresse und sprachtheoretischem Hintergrund der untersuchten Phänomene unterschiedlich formuliert werden. Dies ist für das Verständnis dessen, was unter Grammatikalisierung gemeint ist, zunächst ziemlich verwirrend. Im Weiteren sollen unterschiedliche Definitionsvarianten diskutiert und von einander abgegrenzt werden.

#### **3.3.1. Diachrone Perspektive**

Aus dem Kapitel 3.1. ging hervor, dass der Begriff *Grammatikalisierung* an sich in der diachronen Sprachwissenschaft seine Wurzeln hat. Allgemein gesehen geht es bei all den Definitionen, die in erster Linie den diachronen Charakter der Grammatikalisierung betonen, um die Entstehung grammatischer Zeichen aus den lexikalischen. Um nur einige von ihnen zu nennen:

“When a content word assumes the grammatical characteristics of a function word, the form is said to be ‘grammaticalized’.” (Hopper/ Traugott, 1993 : 189)

“Grammaticalization is the process by which full lexical items become grammatical morphemes.” (Croft, 1993 : 230)

“With the term ‘grammaticalization’ we refer essentially to an evolution whereby linguistic units lose in semantic complexity, pragmatic significance, syntactic

freedom, and phonetic substance, respectively. This is the case for instance when a lexical item develops into grammatical marker.” (Heine/ Reh, 1984 : 15)

“Grammaticalization is a process leading from lexemes to grammatical formatives.” (Lehmann, 1995 : VIII)

Das Werden grammatischer Zeichen aus den lexikalischen vollzieht sich nicht von heute auf morgen. Grammatikalisierung ist ein gradueller Vorgang, und jedes davon betroffene sprachliche Zeichen durchläuft in einer bestimmten Zeitperiode verschiedene Grammatikalisierungsstadien. Diesen Aspekt berücksichtigt die Definition von Kurylowicz:

“Grammaticalization consists in the increase of the range of a morpheme advancing from a lexical to a grammatical or from a less grammatical to a more grammatical status.” (Kurylowicz, 1965 : 69).

Aus diachroner Sicht betrachtet, definiert Diewald (1999 : 1) Grammatikalisierung als

„Entstehung grammatischer Funktionen bei sprachlichen Zeichen, die ursprünglich lexikalisch-denotative Funktionen hatten, (...) den permanenten Prozess der Rekrutierung neuer Zeichen für grammatische Funktionen aus dem Bereich der lexikalischen Zeichen“.

Die Entwicklung des Begriffs *Grammatikalisierung* wurde von der Entwicklung der Grammatikalisierungstheorie bestimmt. Anfänglich wurde nur das Lexikon als Quelle für Grammatikalisierungsprozesse angesehen<sup>20</sup>. Später aber wurde der Diskurs in die Diskussion miteinbezogen. Diese Wendung hat sich wiederum in den Begriffsdefinitionen manifestiert. Haspelmath betont die Entstehung grammatischer Elemente und Schemata nicht nur aus lexikalischen Elementen, sondern auch aus losen Diskursverbindungen:

„Grammatikalisierung ist also das allmähliche Entstehen von festen Mustern (=grammatischen Schemata) aus lockeren, diskursiven Strukturen, und das gleichzeitige Entstehen von abstrakten Elementen (= grammatischen Elementen) aus konkreten Elementen.“ (Haspelmath, 2002 : 7)

---

<sup>20</sup> Vgl. Kapitel 3.1.

### 3.3.2. Synchrone Perspektive

Die zweite Definitionsvariante ergibt sich aus der Ausweitung des Grammatikalisierungsbegriffs auf synchrone Sprachwissenschaft. Wie ist es aber möglich, die Grammatikalisierungstheorie, die einen dynamischen Prozess der Genese der Grammatik abbilden soll, zur Erklärung synchroner – also statischer – Sprachphänomene heranzuziehen? Die Antwort auf diese Frage setzt ein Verständnis der synchronen und diachronen Aspekte der Sprache voraus.

Die Unterscheidung zwischen Synchronie und Diachronie existiert in der linguistischen Methodologie und nicht im Sprachsystem selbst, wie das von Ferdinand de Saussure behauptet wurde<sup>21</sup>. Sie stellt einen Perspektivenwechsel für die Betrachtung sprachlicher Phänomene dar und kann nicht auf diese selbst bezogen werden.

„(...) die Antinomie *Synchronie* – *Diachronie* gehört nicht der Objektebene an, sondern der Betrachtungsebene: sie bezieht sich nicht auf die Sprache, sondern auf die Sprachwissenschaft.“ (Coseriu, 1974 : 9)

Während die synchron-strukturalistische Sichtweise traditionell von Sprache als einem mehr oder weniger statischem System ausgeht und vor allem die zwischen den Elementen des Systems bzw. der Teilsysteme bestehenden Beziehungen untersucht, interessiert sich die diachrone Ausrichtung schwerpunktmäßig für die im zeitlichen Nacheinander zu beobachtende sprachliche Entwicklung. Da ein Sprachsystem durch eine systematische Tätigkeit der Sprecher erschaffen wird (vgl. Paul ([1880] 1968), ist Sprache in jeder Momentaufnahme ein System, welches immer wieder aufs Neue wiederhergestellt wird. Demnach manifestieren sich alle diachronen Entwicklungen im Sprachsystem zu jedem Zeitpunkt als synchrone Variation. Dies ist der Grund, warum die Grammatikalisierungstheorie in der Diachronie wie in Synchronie angewandt werden kann. Sie kann zur Erklärung der Entstehung von

---

<sup>21</sup> Die Aufteilung zwischen Synchronie und Diachronie entstand mit der Unterscheidung de Saussures zwischen *langue* und *parole*. In seinem „Cours de linguistique générale“ ([1916] 1967) bezeichnet er die synchronischen Glieder einer Sprache als koexistent, systematisch, die diachronischen dagegen als sukzessiv, heterogen und isoliert. Daraus ergibt sich eine weitere Schlussfolgerung de Saussures: Da die synchronischen Glieder ein System in sich bilden, sind jegliche Veränderungen systemfremde Erscheinungen und haben auch keine Rückwirkung auf das System. Somit betrachtet de Saussure das System als gegebenen Zustand. Dieses System ist von sich aus stabil und „unbeweglich“, was dem Begriff *Zustand* an sich inhärent ist. Der Wandel ist „dem System äußerlich“ und seine Ursache liegt nicht in der Sprache – *langue*, sondern in der Rede – *parole*.

Varianten und Varietäten und ihrer Wechselbeziehung zu einander herangezogen werden.

Dies erweist sich in der Praxis allerdings als nicht ganz unproblematisch: Die Existenz der synchronen Varianten, die aus der diachronen Sprachentwicklung entstanden sind, lässt sich zweifellos nachweisen. Das Paradebeispiel dafür ist die Koexistenz des Demonstrativums, des Artikels, des Relativpronomens und der Konjunktion *das/ dass*. Die Einordnung der sprachlichen Phänomene in die Grammatikalisierungskanäle und die Anwendung der Grammatikalisierungsparameter<sup>22</sup> auf diese Phänomene ist jedoch nicht eindeutig durchzuführen. Der Grund dafür ist folgender:

„Die synchrone Grammatikalisierung arbeitet in ein und derselben funktionalen Dimension des Sprechens“ (Feilke/ Kappert/ Knobloch, 2001 : 4) wie zum Beispiel in der Dimension der Modalität oder der Komparation. Unter den Ausdrucksvarianten in jeder Dimension existieren einerseits neutrale, unmarkierte oder anders gesagt standardsprachliche Optionen und andererseits markierte Optionen, zwischen denen Sprecher je nach Kontext und ihren kommunikativen Absichten wählen. Die Ersten gelten als mehr grammatikalisiert, da ihr pragmatisches Gewicht im Vergleich zu markierten Optionen kleiner ist. Allerdings ergibt sich daraus ein Abgrenzungsproblem, da nicht jede funktionale Dimension sich klar definieren lässt. Was wird in die funktionale Dimension der Komparation einbezogen? Die Adjektive in ihren Steigerungsstufen, oder/und Gradpartikel und Gradadverbien, oder/und metaphorische Vergleiche? Da es sich in der synchronen Perspektive um die Ergebnisse diachroner Grammatikalisierungsprozesse handelt, können solche Klassifizierungen nicht als statische Größen aufgefasst werden. Einhergehend mit den Sprachentwicklungsprozessen würde man die Abgrenzung solcher funktionalen Dimensionen an die sprachliche Realität anpassen müssen.

Beide Sichtweisen der Grammatikalisierung sind jedoch keineswegs divergent. Sie sind das Abbild der Entstehungsgeschichte der Grammatikalisierungstheorie einerseits und zwei Betrachtungsperspektiven der Sprache andererseits:

---

<sup>22</sup> Vgl. Lehmann (1995)

“One of these (perspectives) is historical, investigating the sources of grammatical forms and the typical pathways of change that affect them. From this perspective, grammaticalization is usually thought of as that subset of linguistic changes through which a lexical item in certain uses becomes a grammatical item, or through which a grammatical item becomes more grammatical. The other perspective is synchronic, seeing grammaticalization as primarily a syntactic, discourse pragmatic phenomenon, to be studied from the point of view of fluid patterns of language use.” (Hopper/ Traugott, 1993 : 2)

Girnth (2000 : 10) bezeichnet das Verhältnis zwischen diesen zwei Perspektiven als „Vorgang und Ergebnis, wobei aber Letzteres keinesfalls als ein statischer Zustand begriffen werden darf.“

### 3.3.3. Ontogenetische Perspektive

Durch die sukzessive Ausweitung der Grammatikalisierungstheorie auf neue Untersuchungsgegenstände wurde neben den diachronen und synchronen Aspekten noch ein weiterer Applikationsbereich aufgezeigt – der kindliche Spracherwerb. Zum Teil wurden die Definitionen der Grammatikalisierung aus den diachronen Arbeiten für die Ontogenese übernommen (vgl. Stephany, 1992; Knobloch 1999). In der Essenz geht es hier um eine breit angelegte Definition der Grammatikalisierung, die auf Hoppers Konzept der *Emergent Grammar* zurückgeht:

„If grammar is considered as ‘always emergent’, as ‘always coming into being’, then, there is ‘no grammar, but only grammaticization’, that is, there are ‘movements towards structure’ and ‘any decision to limit the domain of grammar to just those phenomena which are relatively fixed and stable seems arbitrary’ (Hopper, 1987 : 148).” (Stephany, 1992: 290)

Die Entwicklung von weniger zu mehr grammatischen Konstruktionen im Spracherwerb wird bei Ramat (1992 : 230) als *acquisitional grammaticalization* genannt. Darunter versteht sie „the emergence and development of learners’ grammar“. Dies ist allerdings eine sehr breite Definition der Grammatikalisierung, unterhalb derer die Ausdifferenzierung konkreter Prozesse im Grammatikerwerb erst noch zu beschreiben ist.

Etwas konkreter äußert sich dazu Ziegeler (1997). Von ihr wurde diese neue Untersuchungsrichtung als *ontogenetische Grammatikalisierung* bezeichnet:

“The process whereby lexical items acquire grammatical meanings or grammatical items become more grammaticalized in the course of first language acquisition.” (Ziegeler, 1997 : 209)

Auch in den Arbeiten über die Grammatikalisierung im Zweitspracherwerb (Ramat, 1992; Comajoan/ Pérez Saldanya, 2005) ist der Grammatikalisierungsbegriff sehr weit gefasst:

“Diachronic and acquisitional grammaticalization are language change processes in which lexical units in specific contexts attain a grammatical status.” (Comajoan/ Pérez Saldanya, 2005 : 52).

Solch eine breite Definition erlaubt zwar die Anwendung der Grammatikalisierungstheorie auf eine Vielzahl der Phänomene sowohl im Erst- als auch im Zweitspracherwerb, aber genaue Identifikation der Prozesse und ihre Charakteristik werden dadurch noch nicht greifbar.

Interessant aus der Sicht vorliegender Arbeit erscheint die Definition von Feilke/ Kappest/ Knobloch (2001), die die Grammatikalisierungsprozesse im kindlichen Spracherwerb als eine sukzessive Entwicklung der Syntax sehen:

„Als Grammatikalisierungsprozess kann man schließlich und endlich die Dimension des kindlichen Spracherwerbs verstehen, welche von den ‘monorhematischen’ Äußerungen des Kleinkindes zur allmählichen Etablierung topologischer und morphosyntaktischer Schemata im Sprechen führt.“ (Feilke/ Kappest/ Knobloch, 2001 : 5)

Es wird nicht weiter präzisiert, wie die oben genannten Schemata entstehen, jedoch kommt der Begriff– *topologische und morphosyntaktische Schemata* – dem diachronen Grammatikalisierungskonzept sehr nahe. Durch die Prozesse der *Topologisierung* und der *Paradigmatisierung* (Lehmann, 1982) entstehen festere und in das System eingebundene Strukturen. Der Begriff *Schemata* kommt dem Terminus *morphosyntactic frames* von Peters (1983) sehr nahe.



Eine anwendungsorientierte Definition, die der Zielsetzung dieser Arbeit entspricht, schlägt Dittmar (1992) vor. Seine Sicht der Grammatikalisierungstheorie als ein Instrumentarium zur Beschreibung des Sprachwandels unterstreicht ihre vielseitige Einsetzbarkeit und ihren dynamischen Charakter:

(...) "grammaticalization is neither a theory nor a model of linguistic analysis. It is a research program that tries to describe the dynamics of linguistic evolution, change, or acquisition by examining the interaction of grammatical processes with semantic and pragmatic factors and to explain this interaction in functional terms (competition of forms, communicative needs, input resources, motivation, style, to name only a few)." (Dittmar, 1992 : 251)

Da es nun im weiteren Verlauf der Ausführungen um Grammatikalisierungsprozesse sowohl in der Diachronie als auch in der Ontogenese gehen wird, wird folgende Terminologie und die daraus resultierenden Definitionen zugrunde gelegt:

Hier unterscheide ich einerseits die **diachrone Grammatikalisierung (DG)** mit ihrer ursprünglichen Definition von Kurylowicz:

"Grammaticalization consists in the increase of the range of a morpheme advancing from a lexical to a grammatical or from a less grammatical to a more grammatical status." Kurylowicz (1965 : 69)

Andererseits wird hier die Rede sein von der **ontogenetischen Grammatikalisierung (OG)**. Da keine der existierenden Definitionen explizit genug ist, wird in Anlehnung an Haspelmath und Feilke/ Kappest/ Knobloch (2001) folgende Variante vorgeschlagen:

#### **OG ist das allmähliche Entstehen**

- a. von festen und komplexen morphosyntaktischen Konstruktionen aus lockeren, diskursiven Strukturen,**
- b. von grammatisch/en (gebrauchten) aus lexikalisch/en (gebrauchten) Zeichen und**
- c. das gleichzeitige Entstehen von abstrakten aus den konkreten Elementen im Prozess der Erstspracherwerbs.**

Die OG beinhaltet zwei große Themenbereiche: die Entwicklung der Syntax und der Morphologie. „Dieser Prozess hat einerseits mit dem synchronischen Nebeneinander verschieden stark grammatikalierter Optionen in der zu erwerbenden Sprache, andererseits mit den rekodierenden und re-repräsentierenden (Karmiloff-Smith, 1994) Prozessen bei deren schrittweiser mentaler Rekonstruktion zu tun“ (Feilke/ Kappes/ Knobloch, 2001 : 5).

### **3.4. Prozesse der Grammatikalisierung**

Die Zuweisung grammatischer Eigenschaften einem lexikalischen oder weniger grammatischen Element ist ein langwieriger Prozess mit einigen Zwischenstationen. Um diese konkreter zu beschreiben, wird in der Grammatikalisierungsforschung in diesem Zusammenhang von *Phasen* oder *Parametern* gesprochen. Den ursprünglichen Begriff *Grammatikalisierungsparameter* hat Lehmann (1982) für seine Kriterien des Grammatikalisierungsgrades eines Sprachzeichens eingeführt. Überarbeitet und ergänzt wurden sie von Girth (2000). In den Arbeiten von Heine (2003), Hopper/ Traugott (2003) werden die Phasen der Grammatikalisierung unterschieden, wobei betont wird, dass nicht jedes grammatikalisierte Zeichen alle Phasen durchlaufen muss. Nähert man sich der Essenz dieser Ausführungen, wird klar, dass es hier um gleiche Prozesse geht, die mit unterschiedlichen Kriterien beschrieben werden. Ich stelle hier kurz die meist verbreiteten und angewendeten Instrumenten zur Beschreibung von Grammatikalisierungsprozessen vor, um entscheiden zu können, welches zur Beschreibung des kindlichen Grammatikerwerbs eingesetzt werden soll.

Nach Heine/ Reh (1984) werden Prozesse der Grammatikalisierung in phonetische, morphosyntaktische und funktionale unterschieden. Diese wiederum lassen sich in mehrere weitere Prozesstypen aufteilen.

Auf der phonetischen Ebene ist die Grammatikalisierung durch Angleichung (*adaptation*), Erosion, Fusion und letztendlich den Schwund des betroffenen Elements gekennzeichnet (vgl. Heine/ Reh, 1984 : 15-17). Im Bereich der Morphosyntax dienen folgende Prozesse als Indikatoren für Grammatikalisierung: die Verschiebung der syntaktischen Elemente im Syntagma (*permutation*), die Komposition der Morpheme (*compounding*), die Affigierung und Klitisierung (vgl. St. 31-32). Die letzten drei Pro-

zesse unterscheiden sich von einander durch den Grad der Verschmelzung der Morpheme mit ihrer Umgebung. Unter den funktionalen Prozessen werden semantische Veränderungen zusammengefasst. Die Grammatikalisierung auf dieser Ebene beginnt mit der Desemantisierung gefolgt von der Ausdehnung (*expansion*) der neuen Funktion auf weitere Kontexte. Durch die Vereinfachung (*simplification*) wird das grammatikalisierte Element den anderen Elementen in seinem Paradigma angeglichen. Letztendlich unterliegt das Zeichen genauso wie auf der phonetischen Ebene der Fusion (*merger*).

Diese ausführliche Klassifikation beruht auf einer wesentlichen Tendenz im Rahmen des Grammatikalisierungsprozesses: Die grammatikalisierten Zeichen reduzieren oder auch verlieren auf allen Ebenen ihre Autonomie, ihre Semantik und ihr phonologisches Gewicht sowie ihre freie Position im Syntagma. In einigen Fällen endet die Grammatikalisierung der Reduktion bis Null.

Folgende Prozesse wurden von Heine (2003) als wesentlich bezeichnet, sie stellen die 4 Hauptphasen eines Grammatikalisierungsvorgangs dar (vgl. Heine, 2003 : 579):

- (1) Desemantisierung
- (2) Extension
- (3) Dekategorialisierung
- (4) Erosion

Diese Prozesse werden erst im Nachhinein sichtbar, wenn die Grammatikalisierung weiter fortgeschritten ist, und die neue Verwendung in anderen Kontexten vorkommt. Diewald (1999) spricht in diesem Zusammenhang von *kritischen Kontexten*. Am Beispiel der Modalverben im Deutschen zeigte sie, dass gerade in den kritischen Kontexten – also einer gewissen Masse an neuen Verwendungssituationen – sich die Bedeutung der Modalverben ausdifferenziert und etabliert.

Die zweite Klassifikation der Prozesse stammt von Lehmann (1982) und ist in der linguistischen Literatur als eine Aufstellung der Grammatikalisierungsparameter bekannt. Ihre Anwendbarkeit wurde in zahlreichen Arbeiten überprüft. Um einige Beispiele zu nennen: Haspelmath (1989) zog sie zur Erklärung von Entwicklung des deutschen *zu*-Infinitivs heran, Abraham (1990) wendete die Parameter auf die

Auxiliar- und Modalverben an. Bei den diskursbasierten Studien jedoch wurden die Parameter kritisiert. Eine Reihe der Untersuchungen zur Entstehung der Diskursmarker aus den Konnektoren (vgl. Auer/ Günthner, 2005; Gohl/ Günthner, 1999; Wegener, 1999) hat gezeigt, dass die Entwicklung der Diskursmarker nicht in den vorgegebenen Kanälen stattfand. Bei einigen Parametern wurden sogar gegenläufige Prozesse festgestellt. Dies ergab einen Grund, von der *Degrammatikalisierung* zu sprechen. Der als ursprünglich unidirektional geltende Prozess wurde in einer umgekehrten Richtung belegt. Lehmann, der als Autor des Ansatzes an der Unidirektionalität zunächst festhielt, gab letztendlich die seltene Möglichkeit der entgegengesetzten Entwicklungen zu (vgl. Lehmann, 2004 : 168-171). Die Frage der Unidirektionalität ist eine der hart umstrittenen Fragen in der Grammatikalisierungsforschung. In Kapitel 4.2. gehe ich auf dieses Thema im Zusammenhang mit der Reanalyse ein.

In seiner Theorie unterscheidet Lehmann (1982, 2002) die Parameter auf der paradigmatischen und der syntagmatische Achse. Gleichzeitig werden die Parameter nach den Aspekten wie Kohäsion, Variabilität und Gewicht klassifiziert. Folgende Tabelle illustriert diese Aufteilung:

Tabelle 2: Parameter der Grammatikalisierung nach Chr. Lehmann

Parameter der Grammatikalisierung		
Relationenachse	paradigmatisch	syntagmatisch
Autonomieaspekt		
Kohäsion	<i>Paradigmatizität</i>	<i>Fügungseuge</i>
Variabilität	<i>Wählbarkeit</i>	<i>Stellungsfreiheit</i>
Gewicht	<i>Integrität</i>	<i>Skopus</i>

Die Kohäsion auf der paradigmatischen Ebene bezieht sich auf den Grad der Integration eines Zeichens in ein Paradigma. Durch die Grammatikalisierung nimmt die Paradigmatizität zu. Je stärker also ein Zeichen in ein Paradigma eingebunden wird, desto stärker grammatikalisiert ist es. Meistens wechselt ein grammatikalisiertes Zeichen aus einem offen(er)en in ein geschlossen(er)es Paradigma. Dieser Prozess basiert auf der Unterscheidung zwischen den geschlossenen Klassen der Funktions-

wörter und den offenen Klassen der Inhaltswörter – zwischen Grammatik und Lexikon. Als Beispiel kann hier der Übergang des Vollverbs *haben* in das Paradigma der Hilfsverben genannt werden.

Die Kohäsion auf der syntagmatischen Achse wird als *Fügungsenge* bezeichnet und ist ein Kriterium für den Grad des „Zusammenwachsens“ eines Zeichens mit seiner Umgebung im Syntagma (Koaleszenz). Sie wird mit zunehmender Grammatikalisierung größer. Bei Heine/ Reh (1984) wird sie mit dem Terminus *Komposition* beschrieben. Der Parameter *Fügungsenge* geht auf die Unterscheidung zwischen den freien und gebundenen Zeichen zurück. Die Klitisierung des Personalpronomens *du* im umgangssprachlichen *willste* veranschaulicht die Entwicklung von einem freien *willst du* zu einem gebundenen Morphem *willste*. Einhergehend mit der Klitisierung tritt oft die phonetische Reduktion des Zeichens auf.

Die Variabilität bezogen auf den paradigmatischen Aspekt umfasst den Grad der freien Wählbarkeit des Zeichens aus seinem Paradigma für einen bestimmten Kontext. Je stärker grammatikalisiert ein Zeichen ist, desto geringer ist seine Wählbarkeit – es wird in bestimmten Kontexten obligatorisch und kann nicht durch andere Zeichen aus dem Paradigma substituiert werden. Das Wort *Grund* in der grammatikalisierten Präposition *auf Grund (aufgrund)* kann nicht durch die Synonyme des Begriffs *Grund* wie *Basis* oder *Anlass* ersetzt werden, da dieses Element in der Präposition nicht frei wählbar ist.

Die Variabilität auf der syntagmatischer Ebene bezieht sich auf die Position des Zeichens im Syntagma. Die lexikalischen Zeichen haben eine höhere Stellungsfreiheit als die grammatischen, ihre Position im Satz ist weniger fixiert als die der freien und gar gebundenen grammatischen Zeichen. Die Stellungsfreiheit nimmt mit Grammatikalisierung ab. Im Verb *kennen lernen* ist das erste Element *kennen* nicht frei in seiner Position, als das beim autonomen Vollverb *kennen* der Fall ist.

Das paradigmatische Gewicht eines Zeichens bezeichnet Lehmann mit dem Terminus *Integrität*. Sie umfasst die semantische und phonologische Größe des Zeichens. In einem Grammatikalisierungsprozess verliert es an phonologischer Substanz und lexikalischer Bedeutung zugunsten der grammatischen Bedeutung. Heine/ Reh

(1984 : 21) bezeichnen diesen Vorgang als *Erosion*. Hopper/ Traugott (2003 : 32) benützten dafür den Begriff *bleaching* – die Ausbleichung in Bezug auf Semantik und *phonological reduction* – phonetische Reduktion in Bezug auf das phonologische Gewicht des Zeichens. Bei Lehmann (1982 : 126) findet sich der Terminus *Desemantisierung* und *phonologische Abnutzung*. „Die phonetische und semantische Reduktion“ (Girnth, 2000 : 88) können sowohl zusammen als auch getrennt voneinander auftreten. Die Koaleszenz der Präpositionen mit bestimmten Artikeln (*beim, ins, zur*) ist ein Beispiel für die phonetische Reduktion ohne die semantische. Die Herausbildung der epistemischen Variante der Modalverben ging mit ihrer teilweisen Desmantelung, aber ohne die phonetische Reduktion einher: *Er muss morgen zur Arbeit gehen* (deontisch). *Er muss hier gewesen sein* (epistemisch).

Den Geltungsbereich des Zeichens im Syntagma beschreibt der Begriff *Skopus*. Er verringert sich laut Lehmann mit zunehmender Grammatikalisierung. Allerdings ist dieser Parameter nicht ganz unproblematisch. Bei der Entwicklung der Modalpartikeln (vgl. Diewald, 1997 : 75) und der Diskursmarker (vgl. Auer/ Günthner, 2005) tritt genau der umgekehrte Prozess auf. Diese Schwachstelle der Theorie von Lehmann wurde zum Ursprung der Diskussion um die Unidirektionalität der Grammatikalisierung.

Die Parameter der Grammatikalisierung von Lehmann bilden somit eine solide theoretische Grundlage für die linguistische Analyse des grammatischen Wandels. Jedoch haben weiterführende Arbeiten einige Kritikpunkte aufgezeigt. Paul Hoppers (1991) Einwand bezieht sich auf die eingeschränkte Anwendbarkeit der Parameter auf die frühen Phasen der Grammatikalisierung:

“Such principles are useful, indeed indispensable, as guides to historical change, and have repeatedly proven their value in the study of grammaticization. They are, however, characteristic of grammaticization which has already attained a fairly advanced stage and is unambiguously recognizable as such. They work best, in fact, when the stage of morphologization has been reached.” (Hopper, 1991 : 21)

Aus diesem Grund schlägt er eine Reihe der Prozesse vor, die die noch nicht so offensichtlichen Grammatikalisierungen beschreiben können. Seine „five principles

of grammaticization" (Hopper, 1991 : 22) sind folgende:

- (1) *Layering* (Schichtung) bezeichnet das synchrone Vorhandensein von mehreren Mitteln zur Realisierung einer und derselben Funktion (wie z. B. zum Ausdruck der Modalität im Deutschen oder der Futurbildung im Englischen)
- (2) *Divergence* (Divergenz) beschreibt die Koexistenz der Ursprungsform und ihres grammatikalisierten Abkömmlings nebeneinander. Diese Ausdifferenzierung wird bei Heine/ Reh (1984 : 59) als *split* bezeichnet.
- (3) *Specialization* (Spezialisierung) bezieht sich auf die Herausbildung eines obligatorischen Zeichens aus der Anzahl der Möglichkeiten in einer funktionalen Domäne. Lehmann benützt für diesen Prozess den Parameter *Wählbarkeit* (*paradigmatische Variabilität*).
- (4) *Persistence* (Persistenz) eines Zeichens gibt Aufschluss über seine Herkunft, über seine Verbindung zu dem ursprünglichen lexikalischen Element. Anhand dieses Kriteriums soll die Herkunft eines grammatikalisierten Zeichens zurückverfolgt werden können.
- (5) *De-categorialization* (Dekategorisierung) bezeichnet den Verlust eines Zeichens seiner Kategoriemerkmale und somit den endgültigen Übergang in eine neue Kategorie.

Autenrieth (2002) beschrieb mit diesen Parametern die Grammatikalisierungsprozesse bei den heterosemen Modalpartikeln. Doch in Bezug auf die Kindersprache fehlt hier eine differenzierte Beschreibung der Prozesse explizit im morphosyntaktischen Bereich.

Schließlich wurde von Girnth (2000) ein Synthesemodell, *das Mehrebenenmodell der linguistischen Progression*, vorgeschlagen, das die Parameter von Lehmann und Heine/ Reh vereint. Die Besonderheit dieses Modells besteht in seiner dynamischen und differenzierten Sicht auf die Grammatikalisierungsprozesse, insbesondere im Bereich der Morphosyntax. Während das Modell von Lehmann (1982) die Aufteilung in die paradigmatische und syntagmatische Beschreibungsperspektive sowie die dynamisierten Parameter liefert, kommt die Unterteilung der Prozesse in phonetische, morphosyntaktische und semantische sowie die Vielfältigkeit der morphosyntaktischen Prozesse aus der Grammatikalisierungstheorie von Heine/ Reh (1984).

„Den Ausgangspunkt des Mehrebenenmodells bildet die sprachtheoretische Einsicht, dass Sprachwandelprozesse wie die Grammatikalisierung sowohl die Ausdrucks- als auch die Inhaltsseite sprachlicher Zeichen erfassen. Ausdrucksseitige Prozesse werden durch die phonetische, inhaltsseitige Prozesse durch die semantische Ebene der Sprachbeschreibung erfasst. Während phonetische und semantische Prozesse jeweils nur eine Dimension des Grammems betreffen, bezieht sich die morphologisch-syntaktische Ebene der Sprachbeschreibung auf das Grammem in seiner Gesamtheit.“ (Girnth, 2000 : 100-101)

Tabelle 3. das Mehrebenenmodell der linguistischen Progression (Quelle: Girnth, 2000 : 103)

Strukturebene	paradigmatisch	syntagmatisch
Beschreibungsebene		
phonetisch	<i>phonetische Reduktion</i>	<i>Fusion</i>
morphosyntaktisch	<i>Paradigmatisierung</i> <i>Obligatorifizierung</i>	<i>Koaleszenz</i> <i>Topologisierung</i>
semantisch	<i>Semantische Reduktion</i>	<i>Synsemantisierung</i>

Da sich dieses Modell auf die Prozesse der Grammatikalisierung bezieht, erfolgt hier eine kurze Gegenüberstellung der obengenannten Parameter von Lehmann und ihrer dynamisierten Entsprechung als Prozess.

*Phonetische* ebenso wie *semantische Reduktion* gehören zu dem Parameter *Integrität*. *Fusion* ist der Prozess, der zur *Fügungse* auf der syntagmatischen Ebene führt. *Paradigmatisierung* betrifft den Parameter *Paradigmatizität*. *Obligatorifizierung* bestimmt den Grad der *Wählbarkeit* eines Zeichens. *Koaleszenz* ebenso wie *Fusion* betrifft die *Fügungse*, jedoch nicht auf der phonetischen, sondern auf der morphosyntaktischen Ebene. *Topologisierung* ist der Prozess des Parameters *Stellungsfreiheit*. Mit *Synsemantisierung* wird der „Prozess der fortschreitenden semantischen Abhängigkeit im Grammatikalisierungsprozess befindlicher sprachlicher Einheiten (...) bezeichnet. (...) Grammems, die nicht zur Herstellung von Referenz dienen, sondern den Ausgangspunkt der Referenz rekonstruieren und referenzfähige Ausdrücke miteinander verknüpfen, können ihre Bedeutung nur zusammen mit den Le-



xemen entfalten.“ (Girnth, 2000 : 102). Das Mehrebenenmodell von Girnth wird in Kapitel 5 auf seine Anwendbarkeit zur Beschreibung der kindlichen Grammatikentwicklung überprüft.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Grammatikalisierungstheorie ein universelles Konzept für die Beschreibung der Grammatikentstehung in der Diachronie ist. Die vielseitigen Anwendungsmöglichkeiten der Grammatikalisierung als eines Instruments der linguistischen Analyse reichen von der diachronen über die synchrone Sprachwissenschaft bis hin zur Ontogenese. Diesem Umstand ist eine Vielzahl der Definitionen zu verdanken, die in der einschlägigen Literatur anzutreffen sind. Den Untersuchungen der Grammatiklasierungsprozesse im Bereich des Erst- und Zweitspracherwerbs lag eine breite Auffassung des Grammatikalisierungsbegriffs zugrunde. Jedoch basierte keine der erwähnten Untersuchungen auf der Anwendung der Grammatikalisierungsparameter oder -prozesse aus der diachronen Konzepten auf die Kindersprachdaten.

#### **4. Grammatikalisierung und Reanalyse als Sprachwandelphänomene**

Den Bezug zum Sprachwandel herzustellen erscheint für Zwecke dieser Arbeit aus folgendem Grund sinnvoll: Es wird im Folgenden dargestellt, wie Grammatikalisierung allein oder mit Reanalyse am Sprachwandel beteiligt ist. Die Grammatikalisierungstheorie soll Vorgänge erfassen, die die Grammatik einer Sprache verändern, und sie soll vor allem die Kontinuität und die Gradualität dieser Veränderungen beschreiben. Die Reanalyse ist oft mit der Grammatikalisierung verbunden und kann auch zum Sprachwandel führen. Der Prozess des kindlichen Grammatikerwerbs ist ebenso ein kontinuierlicher Wandel. Wie schon oben bereits erwähnt, soll die Gegenüberstellung des Spracherwerbs und des Sprachwandels keine Parallelisierung derselben bedeuten. Die Gemeinsamkeit der beiden Prozesse besteht, wie Knobloch (2000a : 26) betont, in ihrer „dynamischen Instabilität“. Da die Grammatikalisierungstheorie diese „dynamische Instabilität“ so erfolgreich erfassen kann, soll im Weiteren ihre Erklärungskraft und Reichweite bezüglich des diachronen Sprachwandelprozesses untersucht werden. Zunächst wird auf das Beschreibungsvermögen der Grammatikalisierungstheorie in der diachronen Sprachwissenschaft eingegangen (Kapitel 4.1.); anschließend auf das Wechselspiel der Grammatikalisierung und der Reanalyse als sprachwandelbeschreibende Konzepte (Kapitel 4.2.).

##### **4.1. Die Funktion der Grammatikalisierung im Sprachwandel**

Die Eigenschaft aller natürlichen Sprachen ist es, sich in einem kontinuierlichen Veränderungsprozess zu befinden. Der Wandel wird als „systematisches Werden der Sprache“ von Coseriu (1974 : 236) bezeichnet. Ihm liegt eine systematische Tätigkeit der Sprechergemeinschaft zugrunde.

Die Sprachwandelprozesse wurden ausführlich in der Sprachwandeltheorie von Keller (1994) beschrieben. Laut dieser Theorie haben die Sprecher einer Sprachgemeinschaft diverse Kommunikationsabsichten. Die Verwirklichung dieser führt zu einem gemeinschaftlichen Resultat. Obwohl sie alle unterschiedlich, aber egozentrisch handeln, ergeben sich aus diesen Handlungen gleichartige Konsequenzen. Die Sprecher beabsichtigen im Moment des Sprechaktes keine Veränderungen der Sprache. Der Sprachwandel wird von Keller mit der „Theorie der unsichtbaren Hand“

erklärt: er ist die „kausale Konsequenz individueller internationaler Handlungen, die mindestens partiell ähnliche Intentionen verwirklichen“ (Keller, 1994 : 100). Der Einzelne handelt final bestimmt, aber das gemeinsame Resultat aller Handlungen ist kausal bestimmt.

Da keine zwei Kontexte exakt gleich beschaffen sind, ist der Gebrauch von Sprache in einem gewissen Maß immer innovativ (Croft, 2000). Sprecher wollen zum einen die Aufmerksamkeit des Hörers erregen und verstanden werden, zum anderen aber nicht mehr Energie aufwenden als notwendig.

Durch graduelle Verbreitung innovativer Formulierungen und Ausdrücke auf weitere Kontexte entstehen durch Vereinfachungen und Verfestigungen neue sprachliche Muster, die über lange historische Zeiträume erst später als Sprachwandel deutlich sichtbar werden. Der Wandel vollzieht sich (auch gleichzeitig) auf mehreren Sprachebenen. Er betrifft Phonologie, Lexikon und Grammatik. Dementsprechend wird es in der Sprachwandelforschung zwischen folgenden drei Arten des Sprachwandels unterschieden:

a. Lautwandel (phonologischer Wandel)

Beispiele hierfür wären die hochdeutsche Lautverschiebung, die Diphthongisierung oder die Endsilbenabschwächung. Dazu gehört auch die Entlehnung von Wortbildungsmorphemen und -mustern aus anderen Sprachen wie z. B. des Suffixes *-er* aus dem Französischen, welches im heutigen Deutsch in Form von *-ieren* zu finden ist.

b. Bedeutungswandel (lexikalischer Wandel)

Zum Beispiel werden durch die Entlehnung aus Fach- oder Fremdsprachen ausdruckschwache Wörter durch expressive(re) ersetzt. Ein Beispiel dafür ist das Wort *Kamerad*, das aus der Militärsprache kommt und auf das spanische *camarada* und auf das französische *chambrée* – „Mannschaftsstube“ zurückzuführen ist. *Un compagnon de chambrée* war die Bezeichnung für „Stubenkamerad“. Später wurde sie auf *camarade* reduziert, was synonym zum *compagnon* wurde. Eine weitere Grundlage für die Bedeutungsveränderung bietet sich, wenn die Sachverhalte oder Dinge sich verändern, die durch Wörter ausgedrückt werden.

### c. Grammatischer Wandel

Unter die Prozesse des grammatischen Wandels fallen die Wortartenkonversion<sup>23</sup>, der analogische Wandel<sup>24</sup>, die Grammatikalisierung und die Reanalyse.

Im Zusammenhang mit dem Sprachwandel sind vor allem die letzten zwei Prozesse von besonderer Relevanz, da sie den größten Einfluss auf die Grammatik und ihre Entwicklung haben<sup>25</sup>. Insbesondere mit Grammatikalisierung lässt sich eine Vielzahl der heute vorhandenen grammatischen Formen erklären. Zugleich können Annahmen für die möglichen künftigen Entwicklungen gemacht werden. Es kann hier zwar von keinen Voraussagen die Rede sein, weil es unmöglich ist, die ganze Bandbreite der Veränderungsmöglichkeiten und sprachexterner Faktoren in die Kalkulation mit einzubeziehen. Auf der Grundlage der aus der Sprachgeschichte gewonnenen Erkenntnisse über bereits stattgefundenene Grammatikalisierungen ließen sich jedoch mögliche Entwicklungen in den Grammatikalisierungskanälen beschreiben.

Ein konkretes Beispiel für eine solche Annahme liefert die Entwicklung des Verbs *brauchen*<sup>26</sup> von einem Vollverb in Richtung eines Modalverbs. Insbesondere gilt es für die Konstruktionen mit *nicht brauchen*<sup>27</sup>: In dem Satz *Du brauchst das Regal nicht abstauben* wird der Infinitiv nach *brauchen* ohne *zu* angeschlossen, wie das bei Modalverben der Fall ist. Noch vor einigen Jahren galt solcher Gebrauch für die Schullehrer als falsch. Seit 1989 bezeichnet ihn selbst als konservativ geltender Duden umgangssprachlich:

„**brauchen** (...) 4.<mit Inf. Mit „zu“; verneint od. eingeschränkt> *müssen*: er braucht heute nicht zu arbeiten / (ugs. auch ohne „zu“) er braucht heute nicht arbeiten.“ (Duden 1989 : 281)

---

<sup>23</sup> Die Wortartenkonversion ist im Deutschen als grammatischer Wandel nicht produktiv. Im Englischen finden sich dagegen zahlreiche Beispiele der Entstehung von Nomen aus Verben (*to run – the run*) oder umgekehrt (*the butter – to butter*). Beispiele aus Lehmann (2005)

<sup>24</sup> Bei dem analogischen Wandel werden ähnliche Inhalte mit gleicher oder ähnlicher Form versehen. Ein Beispiel (aus Kern/Zutt 1977 : 113) dafür ist der Ausgleich der Pluralflexionen früher unterschiedlich flektierter Wörter. Z. B. lauten der Plural und Singular des ahd. Wortes *kind* gleich: *kind – kind*. Bei dem ähnlichlautenden Wort *rind* addierte man im Plural das Morphem *-er*, also *rind – rinder*. Später bekam auch *kind* analog zu *rind* die Pluralflexion *-er*. Es wurde: *Kind – Kinder*.

<sup>25</sup> Auf das Verhältnis zwischen Reanalyse und Grammatikalisierung sowie ihre Rolle im Sprachwandel wird im nächsten Kapitel eingegangen.

<sup>26</sup> Ausführlich zu Grammatikalisierung von *brauchen* vgl. Girth (2000), Kap. 6.1.1.

<sup>27</sup> Beispiel aus Diewald (1997)

Ebenfalls aus dem Duden stammt folgendes Beispiel: *Ich brauche heute nicht in die Stadt*. Es verdeutlicht den Gebrauch von *brauchen* im Sinne von *müssen*. Ein weiterer Beleg für die Annäherung von *brauchen* an das Modalverbparadigma ist ein Beispiel von Lehmann (1991 : 512), welches den für die Modalverben typischen Abfall der Flexion *-t* in der 1. und 3. Person Singular aufweist: *Das brauch er nicht tun*.

Anhand dieser zwei Merkmale – dem Gebrauch ohne *zu* und dem Wegfall der Flexion – lässt sich die mögliche Entwicklung von *brauchen* in Richtung Modalverb abzeichnen. Das letztendliche Ergebnis dieses Grammatikalisierungsprozesses steht jedoch noch nicht fest.

Die Grammatik entsteht durch sprachliche Handlungen der Sprecher in ihrer Sprachgemeinschaft. Sie ist ein „Nebenprodukt der ständigen Systematisierung“ (Lehmann [http://www.christianlehmann.eu/ling/ling\\_theo/sprachwandel.php](http://www.christianlehmann.eu/ling/ling_theo/sprachwandel.php)). Also liegt der Wandel nicht in der Sprache als System, sondern in ihrer Umgebung, in den sprachlichen Handlungen der Menschen. Die phylogenetische Entstehung der Grammatik hat demnach wie auch die ontogenetische den gleichen Ursprung: sie wird durch die Kommunikation und Interaktion der Sprecher verursacht. Dabei treten die beiden folgenden Prozesse in den Vordergrund: Innovationen und Reduktionen: „In bestimmten Bereichen ist die Sprachgemeinschaft kreativ, in anderen Bereichen automatisiert sie das, was sie früher geschaffen hatte, und reduziert es also.“ (Lehmann, 2005 : 4).

Die Innovationen haben soziolinguistische Ursachen. Damit Neuerungen zu Innovationen werden und schließlich zum Sprachwandel führen, sind folgende Bedingungen notwendig: Erstens müssen neue Ausdrücke durch Kreativität einzelner Sprecher überhaupt geschaffen werden. Zweitens müssen diese dann von der Sprachgemeinschaft übernommen und auf andere Ausdrücke angewendet werden. „Aber der entscheidende Schritt liegt nicht in der Neuerung; die kann wirkungslos verpuffen; sondern er liegt in der Übernahme der Neuerung durch die Sprachgemeinschaft.“ (Coseriu, 1974 : 79-81). An diesem Punkt wird der Unterschied zwischen dem phylo- und dem ontogenetischen Wandel deutlich. Während des Spracherwerbs produzieren die Kinder zahlreiche Neuerungen. Durch den spielerischen Umgang mit Wortbildungsregeln und grammatischem Instrumentarium der Sprache entstehen Wortschöpfungen und Wendungen, die oft logisch, ausdrucksstark und dazu auch noch sprachöko-

nomisch sind<sup>28</sup>. Dass sie nicht zum Sprachwandel führen, liegt daran, dass sie von der Sprechergemeinschaft nicht übernommen werden.

Die Reduktionen dagegen entstehen aus ökonomischen Gründen. Das Ökonomiestreben der Sprecher lässt die Syntagmen enger zusammenrücken, vereinfacht und reduziert Paradigmen. Das Ausdruckstreben ist die antagonistische Kraft, das Streben der einzelnen Sprecher nach sprachlicher (und somit nach der sozialen/ persönlichen) Profilierung. Dadurch entstehen Varianten, aus denen die Sprecher auswählen und somit ihre Wahl markieren. Der häufige Griff zur markierten Variante führt letztendlich zu ihrer Abnutzung, ihrem Ausbleichen und der Nivellierung der Markiertheit.

Wie schon oben erwähnt, sind die Innovationen, Reduktionen und ihre Verbreitung die wichtigsten Kräfte des Sprachwandels. Genauso essentiell sind sie auch für die Grammatikalisierung, wobei ihre Proportionalität anders aussehen mag. Unter den Bedingungen der Expressivität einerseits und der Ökonomie andererseits entscheiden sich die Sprecher für unkonventionelle sprachliche Muster. Da die grammatische Komponente kein oder wenig semantisches Gewicht hat und somit für die Expressivität des Ausdrucks von geringer Relevanz ist, unterliegt sie oft der phonetischen und noch stärkeren semantischen Reduktion. Wenn die Neuerung durch die anderen Sprecher übernommen wird, dann spricht man von einer *Progression*<sup>29</sup> des neuen Grammatikalisierungsvorgangs. Die letzte spielt eine entscheidende Rolle im Sprachwandel, was Coseriu in der Essenz so formuliert: „Auf seinen Kern reduziert, ist das Problem des Sprachwandels also gerade das Problem der Übernahme“ (Coseriu, 1974 : 70). Das Konzept der linguistischen Progression der Grammatikalisierung befasst sich mit der Ausbreitung und Konventionalisierung von Innovationen und behandelt die dazugehörigen Prozesse, Prozesstypen und Mechanismen.

Während Sprachwandel alle Veränderungsprozesse der Sprache umfasst, ist Grammatikalisierung für die Entstehung neuer grammatischer Formen und Konstruktionen „zuständig“ und somit der engere Begriff. Grammatikalisierung ist neben dem Bedeutungswandel ein entscheidender Faktor der Sprachevolution, der aus einem Bündel von Mechanismen besteht. Durch die Prozesse der Ausbleichung (*bleaching*), der

---

<sup>28</sup> Gut dokumentierte Wortschöpfungen der Kinder findet man bei Stern/ Stern ([1928] 1965 : 385-422)

<sup>29</sup> Näheres und Ausführlicheres zur *linguistischen Progression* siehe Girmth (2000, Kap. 5)

Verfestigung, der Desemantisierung werden im Laufe der Zeit neue grammatische Muster generiert, die alten weichen ihnen. Die Grammatikalisierung wurde als ein wichtiger Teilprozess des Sprachwandels bereits von Meillet ([1921] 1965) aufgefasst. Allerdings ordnet er sie dem Bedeutungswandel unter:

„Diskontinuität der Sprachüberlieferung bietet eine der Möglichkeiten des Bedeutungswandels. Alle rein sprachlichen Prozesse bewirken weniger eine Bedeutungsveränderung als vielmehr die Überführung der Wörter mit konkreter Bedeutung in einfache grammatische Werkzeuge, in Konstruktionselemente des Satzes“. (Meillet, [1921]1965 : 24-25)

Die Ursache für den Sprachwandel liegt also laut Meillet nicht in der Sprache als System, sondern in der Lerner-/ Hörerperspektive. Die innovative Interpretation des Sprachmaterials im Spracherwerb soll als eine mögliche Quelle für den Sprachwandel dienen. Dieser Prozess ist in der linguistischen Literatur unter dem Begriff *Reanalyse* bekannt. In der Grammatikalisierungsforschung wird die Reanalyse als mit der Grammatikalisierung konkurrierendes Phänomen diskutiert. Eine der zentralen Fragen, die in Bezug auf das Verhältnis zwischen Reanalyse und Grammatikalisierung sehr umstritten ist, ist die Frage nach ihrer Funktion und Priorität im Sprachwandel. Die Meinungen reichen von der Favorisierung eines der beiden Prozesse bis zu der Gleichstellung derselben.

Die Ursache dafür liegt darin, dass es Prozesse des Grammatikwandels gibt, die sowohl als Grammatikalisierung als auch als Reanalyse beschrieben werden können. Dementsprechend mangelt es in der linguistischen Literatur oft an ausreichender begrifflicher Differenzierung und der Abgrenzung der beiden Phänomene voneinander.

Da es offensichtlich ist, dass die Reanalyse an den Prozessen des grammatischen Wandels beteiligt ist, wird in Kapitel 4.2. auf das Verhältnis zwischen der Grammatikalisierung und der Reanalyse, ihrer Mechanismen und Funktionen im Sprachwandel eingegangen.

## 4.2. Interdependenz der Reanalyse und der Grammatikalisierung in der Diachronie

Bis dato besteht unter den Linguisten, die sich mit den Prozessen des Sprachwandels und ihren Ursachen beschäftigen, keine Einigung darüber, ob der Sprachwandel durch Grammatikalisierung – also Kreativität und Häufigkeit im Sprachgebrauch (funktionalistische Auffassung) oder durch Reanalyse im Spracherwerb (generativistische Auffassung) ausgelöst wird.

Da der grammatische Wandel ein Teilprozess des Sprachwandels ist, entstehen in diesem Zusammenhang die beiden folgenden Kontroversen. Erstens: betreffen die Bedingungen des Grammatikwandels den Sprachgebrauch (Performanz) und haben wesentlich mit kommunikativen Bedürfnissen und Strategien des kreativen Sprechers zu tun? Und zweitens: betreffen die Bedingungen des Grammatikwandels den Spracherwerb und haben wesentlich mit Wahrnehmung und Analyse seitens des Hörers/ Lerners zu tun?

Um zur Klärung der oben entworfenen Problematik beizutragen, gilt als erstes herauszufinden, was in der linguistischen Diskussion unter dem Begriff *Reanalyse* genau verstanden wird, welche Sprachebene und welche Sprachzeichen davon betroffen sind und was für diesen Prozess charakteristisch ist.

Bei der Reanalyse wird einer Phrase eine neue grammatische Struktur zugewiesen, ohne dass sich die Oberflächenstruktur der Phrase verändert:

“Change in the structure of an expression or class of expressions that does not involve any immediate or intrinsic modification of its surface manifestation.”  
(Langacker, 1977 : 58)

Diese klassische Definition von Langacker fasst den Reanalysebegriff ziemlich weit. Demnach können die möglichen Strukturveränderungen sehr unterschiedlich ausfallen und werden dementsprechend schwer klassifizierbar. Etwas präziser formulieren diesen Terminus Hopper/ Traugott und Lehmann:



“Reanalysis involves rebracketing of elements in certain constructions, and reassignment of morphemes to different semantic-syntactic categories.”

(Hopper/ Traugott, 1993 : 41)

„Reanalyse ist eine Operation über einem Zeichen (bzw. einer Klasse von Zeichen), die ihm eine neue morphologische oder syntaktische Struktur verleiht, ohne sein Significans anzutasten (...). Das Significatum kann sich in dem Maße ändern, wie die neue Struktur neue grammatisch-semantische Merkmale involviert.“ (Lehmann, 1995 : 1251)

Diese beiden Definitionen betonen die neuen Wechselbeziehungen, die zwischen den Elementen nach einem Reanalysevorgang entstehen, was zu einer neuen semantisch-syntaktischen Struktur führt. Diese neue Struktur ist jedoch erst im Nachhinein festzustellen, wenn sie in der neuen, reanalysierten Gebrauchsvariante auftritt. Ein Beispiel aus Lang/ Neumann-Holzschuh (1999 : 8) veranschaulicht die syntaktischen Veränderungen in der Tiefenstruktur der Äußerung:

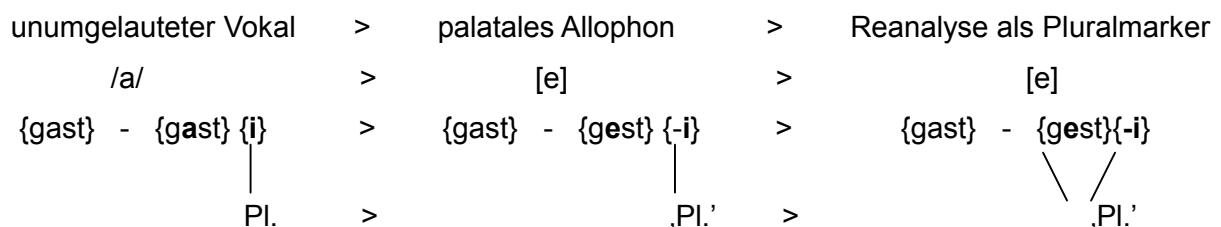
[Da] [zerriss] [dem Jungen] [seine Hose] -> [Da] [zerriss] [[dem Jungen] seine Hose]]

Bereits 1923 erklärte Behagel das Zustandekommen des *adnominalen possessiven Dativs* mit den Verschiebungen in den syntaktischen Beziehungen, die durch die kognitive Prozesse ausgelöst werden – also mit der Reanalyse. Er spricht in diesem Zusammenhang von der *Zusammenfassung* des Dativs mit dem vorangehenden Substantiv:

„Dieser Dativ hat sich in den Fällen herausgebildet, wo der sympathetische Dativ unmittelbar neben der im Besitz befindlichen Größe stand; dass die Zusammenfassung erfolgte, der Dativ in engere Beziehung zum Nomen als zum Verbum gebracht wurde, ist die Folge des Umstands, dass ungefähr gleichwertig daneben die genetivische Fügung stand: *er hat meinem Vater seinen Hut genommen* – *er hat meines Vaters Hut genommen*.“ (Behagel, 1923 : 638)

Diese Dativkonstruktion hat nicht nur in bestimmten Dialekten, sondern auch überregional große Verbreitung erfahren.

Der Reanalyse unterliegen nie einzelne Elemente, sondern nur ihre Abfolge und ihr Verhältnis zueinander. So können komplexe Wörter als einfache und umgekehrt einfache Wörter als komplexe reanalysiert werden (vgl. Lang/ Neumann-Holzschuh, 1999). Als Element können sowohl Wörter oder Syntagmen, wie das oben angeführte Beispiel veranschaulicht, als auch Morpheme fungieren. Dementsprechend kann sich die Reanalyse nicht nur auf der syntaktischen, sondern auch auf der morphologischen Ebene vollziehen. So wurde das palatale Allophon im Spätmittelhochdeutschen durch die umlautaustlösenden Laute (i, ī, und j), die oft in den Pluralflexionen vorkamen, als Pluralzeichen reanalysiert. Folgendes Beispiel findet sich in Nübling (2006 : 25):



Anhand der hier angeführten Definitionen und Eigenschaften der Reanalyse und der Auseinandersetzung mit dem Begriff *Grammatikalisierung* in Kapitel 3.3. entsteht zunächst keine Schwierigkeit, die beiden Phänomene distinkt zu behandeln. Einen umfangreichen Diskussionsstoff zu dieser Problematik liefern jedoch Diskussionen um konkrete Beispiele, welche den einen oder den anderen Prozess illustrieren sollen. Als besonders strittig erweisen sich Fälle, wo die beiden Phänomene sich zu überlappen scheinen.

Ein oft zitiertes Beispiel dafür ist die Entwicklung des englischen Vollverbs *go* zum Futurmarker *be going to*. Es wird in der linguistischen Literatur als ein Fall der Reanalyse von beispielsweise Campbell (2001) und der Grammatikalisierung von Diebold (1997) gebracht:

- (1) *I am going to London*
- (2) *I am going to marry Bill*
- (3) *I am going to like Bill*

Während in (1) *going* als Vollverb mit der Bedeutung „Bewegung“ gebraucht und somit für die grammatische Zuordnung eindeutig ist, gibt es in (2) zwei Möglichkeiten der Interpretation: „I am travelling in order to marry, or the marriage will be in the

future.“ (Campbell, 2001 : 142). Durch die in (2) produzierte Reanalyse ist die Verwendung von *be going to* als Futurmarker im (3) möglich. *Be going to* ist „vollständig grammatikalisiert, wenn und sobald es auch bei Verben verwendet werden kann, die keine finale Bedeutung zulassen.“ (Diewald, 1997 : 62). Des Weiteren kann der Futurmarker auch eine phonologische Reduktion zu *be gonna* erfahren, was ebenso wie die semantische Reduktion für die Grammatikalisierung spricht. Dies erwähnt jedoch Campbell nicht. Lehmann (2005) greift dieses Beispiel auf und spricht im Folgenden einen essentiellen Aspekt der Grammatikalisierung an, der sie von der Reanalyse wesentlich unterscheidet:

“It is one of the tenets of grammaticalization theory that semantic and phonological reduction correlate with each other (reduction in weight) and with the other component processes (loss of autonomy) exactly the way they do in the auxiliaryization of *be going to*. The components of grammaticalization are not covered by reanalysis plus extension because these do not imply loss of autonomy, which is, however, definitory for grammaticalization. More generally, reanalysis is not directional, as grammaticalization is.” (Lehmann, 2005 : 10)

In der Forschungsliteratur, die sich mit Mechanismen und Ursachen des Sprachwandels befasst, existieren unterschiedliche Sichtweisen darauf, was das Verhältnis zwischen Reanalyse und Grammatikalisierung und ihre Rolle im Wandel betrifft. Es lassen sich drei Gruppen der Meinungen grob klassifizieren:

Tabelle 4: Das Verhältnis der Grammatikalisierung und der Reanalyse

	<b>Schule/ Vertreter</b>	<b>Ursache des Wandels</b>	<b>Hauptmechanismus im Wandel</b>	<b>Verhältnis zwischen Grammatikalisierung und Reanalyse</b>
I	Generativisten/ Andersen, Lightfoot Newmeyer, Roberts	Kompetenz, im Spracherwerb	Reanalyse durch Lerner	Grammatikalisierung wird oft ignoriert oder auf diachrone Reanalyse reduziert.
II	Generativisten & Funktionalisten/ Hopper/Traugott, Campbell, Givon, Heine/Reh, Girth,	Performanz, im Sprachgebrauch	Reanalyse durch Hörer	Grammatikalisierung ist ein möglicher Nebeneffekt der Reanalyse und kommt ohne sie nicht vor.
III	Funktionalisten/ Lehmann, Haspel- math, McDaniels	Performanz, im Sprachgebrauch	Grammatikalisierung	Grammatikalisierung ist ein selbstständiger Prozess, der gelegentlich durch die Re- analyse motiviert wird.

## Zu (I):

Die Ursache des grammatischen Wandels erklärt die generative Schule aus der Sicht der Reanalyse, d.h. aus der Sicht des wahrnehmenden Lernalters. Der Wandel liegt in der Kompetenz vor und findet während des Spracherwerbs statt. Die Theorie nimmt eine Art Universalgrammatik (nach Chomsky) an, die die Grundlage für die individuelle Grammatik darstellt. Der Wandel basiert laut generativistischer Auffassung auf der Diskontinuität bei der Sprachüberlieferung von einer Generation zur nächsten.

Wenn das Kind einen Sprachinput von einem älteren Sprecher hört, wird er die im Input enthaltene Grammatik 1 mit Hilfe der universalgrammatischen Regeln interpretieren. Im nachfolgendem Sprachgebrauch wählt das Kind grammatische Elemente aus den vorhandenen Varianten für seine Kommunikationszwecke aus. Lightfoot (1991) beschreibt die Auswahlstrategie als *selective disposition to learn* – anhand der Informationen aus dem Umfeld wählt das Kind aus dem Repertoire der bereits vorhandenen situationsrelevanten Kriterien. Auf diese Weise verbalisiert es damit die Grammatik 2, die von der Inputgrammatik abweichen kann<sup>30</sup>.

Das obenerwähnte Beispiel der Entwicklung von *be going to* trägt nicht unbedingt dazu bei, die beiden Phänomene sauber auseinander zu halten. Sie sind eher ein Beleg für die Linguisten, die Grammatikalisierung und Reanalyse für einen und denselben Prozess halten. Jedoch wird das Phänomen der Grammatikalisierung von den meisten Sprachwissenschaftlern generativistischer Tradition ignoriert.

Eine der wenigen Ausnahmen<sup>31</sup> stellt Roberts (1993) dar. Er begründet zwar den Sprachwandel wie alle Linguisten der Chomskyschen Schule im Spracherwerbsprozess, unternimmt aber einen Erklärungsversuch der Grammatikalisierung im Rahmen des Konzepts der „Diachronen Reanalyse“. Die Diachrone Reanalyse stellt eine Beziehung zwischen den Grammatiken aufeinander folgender Generationen dar und wird durch die *Least Effort Strategy (LES)* – eine Strategie im Spracherwerb – motiviert. Der *LES* zufolge sollen den Sätzen, die im Spracherwerb den Input bilden, stets diejenigen Repräsentationen bevorzugt zugeschrieben werden, deren Ketten zusammengenommen die geringste Anzahl an Gliedern haben. (Roberts, 1993 : 288-

---

<sup>30</sup> Vgl. das Sprachwandelmodell – *a model of language change* – in Hopper/ Traugott (1993 : 34)

<sup>31</sup> Eine andere Ausnahme ist Newmeyer (1998). Grammatikalisierung wird hier ebenfalls wie bei Roberts (1993) als „least effort effect“ erklärt.

289). Grammatikalisierung wird in diesem Zusammenhang als die Reanalyse samt struktureller Reduktion – *structural simplification* – betrachtet und als „a change from a lexical to a functional category (with associated semantic bleaching)“ von Roberts definiert (1993 : 221). Der Begriff *functional category* stammt aus dem Syntaxkonzept von Chomsky und wird von Roberts im Sinne eines grammatikalisierten Elements verwendet.

Bezugnehmend auf Roberts (1993) wird von Haspelmath (1998) eine Reihe der Argumente gebracht, warum dies eine unzureichende Erklärung der Grammatikalisierung ist<sup>32</sup>. Nicht nur die Unidirektionalität des Wandels, sondern auch die Möglichkeiten der Anwendung dieser Erklärung auf andere sprachliche Phänomene<sup>33</sup> wird von Roberts außer Acht gelassen.

Die Gleichstellung von Grammatikalisierung und Reanalyse sowie die Erklärung des Sprachwandels ausschließlich aus der ontogenetischer Perspektive werden dem aktuellen Forschungsstand der Sprachtheorie nicht gerecht. Da diese Position für die Grammatikalisierungsforschung kontraproduktiv ist, fokussieren wir uns auf die Argumente der Differenzierung und Abgrenzung der beiden Termini von einander.

Die funktionalistische Schule betrachtet die Grammatik als ein Nebenprodukt des Sprechens, das in der sozialen Interaktion entsteht. (Haspelmath, 2002). Innerhalb der funktionalistischen Schule, die den Ausgang für den Sprachwandel in dem Dialog zwischen Sprecher und Hörer sieht (Girnth, 2000 : 54), also handlungstheoretisch argumentiert, haben sich in den letzten Jahren zwei Richtlinien herausgebildet. Es wird bezüglich des Status der Grammatikalisierung in der Sprachwandeltheorie diskutiert.

**Zu (II):** Zu dieser Gruppe gehören die Linguisten, darunter auch einige Vertreter der generativistischen Tradition, die Grammatikalisierung als ein Phänomen des grammatischen Wandels akzeptieren. Sie sehen die Grammatikalisierung als eine derivative Erscheinung an, die auf anderen unabhängigen Prozessen und Mechanismen

---

<sup>32</sup> Für die ausführliche Kritik siehe Haspelmath (1998 : 341-344)

<sup>33</sup> Roberts erklärt nur die Grammatikalisierung von Auxiliaren, genau genommen der Auxiliare, die an der Entwicklung des Romanischen Futurs aus dem lateinischen Verb *habere* beteiligt sind.

des Sprachwandels basiert, hauptsächlich jedoch durch die Reanalyse herbeigeführt wird.

Die Ursachen für den Sprachwandel sehen diese Linguisten in den Reanalyse- und Rekodierungsprozessen sowie konversationellen Implikaturen durch den Hörer/ Lerner. Sprecher- und Hörerperspektive bilden zwei komplementäre Bestandteile einer Innovationstheorie der Grammatikalisierung (Girnth, 2000 : 40). Laut Girnth stellen „konversationelle Implikaturen und Reanalyseprozesse in erster Linie Hörerstrategien dar, mit deren Hilfe die vom Sprecher zum Ausdruck gebrachten Inhalte entschlüsselt werden“ (2000 : 54). Bei dieser Entschlüsselung kommt es gelegentlich zur Veränderung der semantischen Komponente der Äußerung oder ihrer Elemente. In der neuen Struktur manifestiert sich dieser Wandel in der Bedeutung als Folge des stattgefundenen Reanalyseprozesses.

„Die innovative Semantisierung ist das Ergebnis von Reanalyseprozessen und konversationellen Implikaturen, die eine von der Sprachkonvention abweichende Äußerung mit Sinn erfüllen.“ (Girnth, 2000 : 40)

Die Grammatikalisierungskanäle lassen sich, so Girnth, oft durch Hörerstrategien erklären – also kann die Reanalyse zu Grammatikalisierung führen. Er verweist auf die Möglichkeit der Erklärung von Grammatikalisierungsprozessen mit Hilfe der Keller-schen „Invisible-hand“ Theorie und sieht die Reanalyse als eine pragmatische Komponente der Grammatikalisierung an:

„Ein abgeschlossener Grammatikalisierungsprozess ist demnach die kausale Konsequenz intentionaler Handlungen einzelner Individuen, die unter dem Einfluss spezifischer ökologischer Bedingungen stehen. Die ökologischen Bedingungen motivieren die Sprecher zur Wahl neuer grammatikalischer Ausdrucksmittel, die vom Hörer in konkreten Verwendungssituationen gedeutet werden müssen. Die Deutungsverfahren und die diesen zugrundeliegenden Prinzipien bilden die pragmatische Komponente der Grammatikalisierungstheorie.“ (Girnth, 2000 : 50-51)

An diesem Punkt stellt sich die Frage, was Girnth unter „Deutungsverfahren“ versteht. Wenn neue grammatische Ausdrucksmittel vom Hörer gedeutet werden, dann

ist es offensichtlich, dass hier von der Reanalyse als „pragmatischer Komponente“ der Grammatikalisierung die Rede ist.

Die Reanalyse ist laut Hopper/ Traugott vorwiegend im Bereich des Bedeutungswandels aktiv. Wenn es im Prozess der Reanalyse zur Veränderung der grammatischen Komponente der Äußerung kommt, also zur phonologischen, semantischen Reduktion, zum Autonomie- und Variabilitätsverlust der Komponente(n), dann spricht man von der Grammatikalisierung des betroffenen Elements:

“The process resulting from reanalysis in which the boundary between words or morphemes is weakened, if not entirely lost. When new grammatical affixes arise out of the process, then we can say that reanalysis has led to grammaticalization.” (Hopper/Traugott, 1993 : 49)

Grammatikalisierung wird also schon als ein distinkter Prozess angesehen, aber nur als eine mögliche, aber nicht zwingende Folge der Reanalyse. „Jede Grammatikalisierung geht also mit einer Reanalyse einher, aber natürlich gehen nicht alle Reanalysen mit einer Grammatikalisierung einher.“ (Lang/ Neumann-Holzschuh, 1999 : 8)

Hopper/ Traugott erklären Reanalyse und Analogie auch für die exklusive Voraussetzung bzw. Bedingung der Grammatikalisierungsprozesse. Außerdem schreiben sie der Reanalyse in erster Linie und der Analogie in zweiter die wichtigste Rolle im Sprachwandel zu:

„In this chapter we consider the mechanism by which grammaticalization takes place: reanalysis primarily and analogy secondarily.” (Hopper/ Traugott, 1993 : 32)

“Reanalysis modifies underlying representation, whether semantic, syntactic, or morphological, and brings about rule change. Analogy, strictly speaking, modifies surface manifestations and itself does not effect rule change. (...) Unquestionably, reanalysis is the most important mechanism for grammaticalization, as for all change.” (Hopper/ Traugott, 1993 : 32)

“Reanalysis and analogy are the major mechanism in language change. They do not define grammaticalization, nor are they coextensive with it, but grammaticalization does not occur without them.” (Hopper/ Traugott, 1993 : 61-62)

Da die Grammatikalisierung auch laut Campbell aus den Reanalyseprozessen hervorgeht – grammaticalization is always the result of reanalysis (2001 : 145) – durch ihre Mechanismen dominiert und geformt wird, kommt er zur Schlussfolgerung, dass das ganze Grammatikalisierungskonzept<sup>34</sup> ohne den Einbezug der Reanalyse keine Erklärungskraft für den Sprachwandel hat:

“Reanalysis (also sometimes extension) is the determining mechanism that explains grammaticalization and without appeal to these mechanisms, grammaticalization has no explanatory power of its own.” (Campbell, 2001 : 114)

Campbell zweifelt allerdings nicht das Erklärungsvermögen der Grammatikalisierung als eines Phänomens im Sprachwandel an, sondern den Nutzen der Grammatikalisierungstheorie, weil die Grammatikalisierungsphänomene laut Campbell auf allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des Sprachwandels basieren und durch diese erklärt werden können:

„‘Grammaticalization theory’ has no explanatory value because what it claims to explain is explained already by other well-understood mechanisms which lie behind it and, as is generally agreed, it cannot ‘explain’ without appeal to these mechanisms and kinds of change.” (Campbell, 2001 : 116)

Die Linguisten aus der Grammatikalisierungsforschung bilden die Opposition in Bezug auf die Fragestellung über die Funktion und Position der Grammatikalisierung im grammatischen Wandel sowie im allgemeinen Sprachwandel.

### **Zu (III):**

Die andere Richtung innerhalb der funktionalistischen Schule vertreten Lehmann, Haspelmath, McDaniels und führen den Sprachwandel auf den Sprachgebrauch zurück. Zwar wird beispielsweise von Haspelmath (1998) eine gewisse Rolle dem

---

<sup>34</sup> Vorgestellt in Lehmann (1982, 1995)



Spracherwerb im Sprachwandel zugesprochen, der Prozess der Grammatikalisierung wird jedoch in erster Linie als Folge der Performanz angesehen:

“Language change resulting from strategies of language acquisition must be reckoned with, (...) but the locus of language change cannot be reduced to the language learner.” (Haspelmath, 1998 : 344)

“Change occurs by way of performance not competence.” (McDaniels, 2003 : 87)

Dabei schreiben sie der Grammatikalisierung eine wichtigere Rolle in Sprachwandel zu als der Reanalyse. Das in Harris/ Campbell (1995) dargestellte Modell des Sprachwandels<sup>35</sup> wird von McDaniels an mehreren Punkten angegriffen und kritisiert. Einer davon bezieht sich auf die Funktion der Reanalyse im Sprachwandel:

“(...) if one takes an emergentist approach to grammar, reanalysis serves no useful purpose.” (McDaniels, 2003 : 81)

Grammatikalisierung wird von den Funktionalisten als ein von der Reanalyse unabhängiger Hauptfaktor im Sprachwandel angesehen. Zudem halten sie Reanalyse für einen möglichen Teilprozess der Grammatikalisierung:

“Reanalysis may occur as a component of a grammaticalizational process.”  
(Lehmann, 2005 : 10)

Es wird nicht bestritten, dass Grammatikalisierung durch die Prozesse der Reanalyse auch erfolgen kann. Die im Prozess der Reanalyse entstehenden neuen Strukturen werden ihrerseits durch die analogischen Vorbilder motiviert. Wenn das grammatikalisierte Element aus einem Reanalyseprozess hervorkommt oder durch Reanalyse motiviert ist, spricht Lehmann (2005 : 8) von einer analogischen Grammatikalisierung (*analogically-oriented grammaticalization*). Jedoch ist die Existenz eines analogischen Musters nicht zwingend, um den Grammatikalisierungsprozess in Gang zu setzen. Im Gegensatz zu Hopper/ Traugott, für die die Grammatikalisierung ohne Reanalyse nicht vorkommt (siehe Zitat oben), bringt Lehmann Beispiele reiner Grammatikalisierung, die an kein analogisches Muster angelehnt ist:

---

<sup>35</sup> Harris/ Campbell (1995) differenzieren den Prozess des Sprachwandels in drei Phasen: exploratory expressions, reanalysis and extension.

“For many cases of grammaticalization, there is no analogical model that could direct them. Examples include the grammaticalization of the numeral ‘one’ to an indefinite article and of a demonstrative to a definite article, both in the Germanic and Romance languages, of a spatial preposition to a marker of the passive agent in Ancient Greek, of personal pronouns to preverbal cross-reference markers in colloquial varieties of Romance. These cases are evidence of **pure grammaticalization**<sup>36</sup> without analogy.” (Lehmann, 2005 : 7)

Das wichtigste Argument, welches Grammatikalisierung von der Reanalyse trennt und sie unabhängig macht, ist die Präsenz der Parameter, von denen Grammatikalisierungsprozesse begleitet und gleichzeitig definiert werden. Lehmann bringt ein Beispiel für die Reanalyse, die die Infinitivkonstruktion *um zu* durchlaufen hat und kommentiert es wie folgt:

Er ging [um Wasser] [zu holen] > Er ging [um [Wasser zu holen]]

“Like many other cases of reanalysis, this one has nothing to do with grammaticalization. The language acquires a new syntactic construction, but none of the parameters of grammaticalization applies. In many other cases, however, reanalysis does interact with grammaticalization.” (Lehmann, 2005 : 9)

Um Grammatikalisierung und Reanalyse zu voneinander abzugrenzen, schlägt Lehmann vor, sich an den Parametern<sup>37</sup> der Grammatikalisierung zu orientieren. Sie sollen die notwendigen Anhaltspunkte bieten, um die charakteristischen Merkmale der beiden Phänomene festzustellen, in denen sie sich unterscheiden. Die konträren Eigenschaften der Grammatikalisierungs- und Reanalyseprozesse werden von Haspelmath (1998 : 327) in einer Tabelle prägnant zusammengefasst.

Tabelle 5: Die Hauptunterschiede zwischen Grammatikalisierung und Reanalyse

<b>Grammatikalisierung</b>	<b>Reanalyse</b>
Verlust von Autonomie/ Substanz	kein Verlust
graduell	abrupt
unidirektional	bidirektional
keine Ambiguität	Ambiguität der Input-Struktur
aufgrund von Sprachgebrauch	aufgrund von Spracherwerb

<sup>36</sup> Fettdruck durch den Autor Chr. Lehmann

<sup>37</sup> Zu den Parametern siehe Kapitel 3.4. und Lehmann (1982).

- **Autonomieverlust**

Nach Lehmann (2005 : 10) ist der Autonomieverlust das Hauptmerkmal der Grammatikalisierung. Dies umfasst zunehmende Kohäsion sowie Verlust der phonologischen und semantischen Substanz und der Variabilität. Während Grammatikalisierung Strukturen sozusagen „verdichtet“, zieht Reanalyse keine zwingende Veränderung der Grammatizität der Elemente nach sich. Bei Reanalyse ist also Verlust der Autonomie kein Bestandteil des Konzeptes.

- **Gradualität vs. Abruptheit**

Da man bei den Grammatikalisierungsprozessen von den Stadien und Graden der Grammatikalisierung spricht, sind sie, so Lehmann, graduell:

“Reanalysis is a categorical process, grammaticalization is a gradual process. Reanalysis consists of exactly two stages. (...) The drift inherent in grammaticalization is not captured by reanalysis.” (Lehmann, 2005 : 10)

Bei einer Reanalyse dagegen ändern sich die hierarchischen Verhältnisse im Satz abrupt: Satzelemente gehen neue Verbindungen mit anderen Elementen ein. Es gibt keinen stufenweisen Übergang zwischen den alternativen Analysen. Reanalyse ist also im Gegensatz zu Grammatikalisierung keine sukzessive Entwicklung, sondern eine abrupte Strukturveränderung ohne Zwischenschritte.

Die Existenz zahlreicher Beispiele für die Gradualität im Wandel ist unumstritten. Wenn man von Reanalyse als einem wandeltragenden Phänomen ausgeht, wie es die Linguisten der Gruppe (II) tun, muss die Gradualität des Wandels berücksichtigt und in die Erklärung integriert werden. Dies wiederum würde bedeuten, dass man noch ein Zusatzkonzept brauchte, welches das Konzept der Reanalyse dazu fähig macht, diese graduellen Wandelprozesse im vorgegebenen theoretischen Rahmen zu erklären. Solch ein Versuch wurde von Harris/ Campbell (1995) mit der Entwicklung eines ergänzenden Konzepts der Aktualisierung – *actualization in syntactic change* – unternommen. Der Terminus stammt von Timberlake (1977:141) und wird als „the gradual mapping out of the consequences of the reanalysis“ definiert.

Haspelmath (1998) argumentiert gegen die Reduzierung der Grammatikalisierung zu Reanalyse und weist auf einige Problempunkte des Konzeptes hin:

“First, it seriously waters down the notion of reanalysis, because it allows one to posit non-manifested reanalysis as one please. Real abrupt changes and real gradual changes become indistinguishable. Second, it has the highly implausible consequence that speakers must have two analyses of any reanalyzed construction which has not been completely actualized. (...) Third, the reanalysis-plus-actualization theory has no explanation for the directionality of change. (...) A fourth problem is that it is difficult to imagine how a reanalysis which has been actualized only partly could spread.” (Haspelmath, 1998 : 341).

Abgesehen von den Schwierigkeiten bei der Erklärung der Unidirektionalität der Ausbreitung des Wandels sowie der Differenzierung zwischen graduellen und abrupten Wandelprozessen erfordert dieses Konzept laut Haspelmath eine äußerst abstrakte Grammatiktheorie. Aus diesem Grund bleibt die Gradualität eine der prägenden Eigenschaften der Grammatikalisierung.

- **Unidirektionalität vs. Reversibilität**

Dies ist ein in der Grammatikalisierungstheorie stark umstrittenes Thema<sup>38</sup>. Am Anfang der Theorieentwicklung durch Lehmann (1982) wurde die Grammatikalisierung ausnahmslos als ein unidirektionaler Wandel aufgefasst, d.h. Elemente und Strukturen werden bei Grammatikalisierung stets grammatischer, das Gegenteil ist so gut wie nie der Fall. Mit zunehmendem Interesse an der Grammatikalisierungsforschung und der Anwendung der Grammatikalisierungstheorie in unterschiedlichsten linguistischen Bereichen wurde diese These immer wieder angefochten<sup>39</sup>.

So wurde bei der Entstehung der Diskursmarker aus Konjunktionen von Auer/ Günthner (2005) eine teilweise Rückentwicklung<sup>40</sup> in den Grammatikalisierungskanälen beobachtet und als *Degrammatikalisierung* bezeichnet. Der Entstehungsprozess der pragmatischen Bedeutung im von ihnen untersuchten Fall von *weil* und *obwohl* ist durch zwei folgende Rückentwicklungen auf der Grammatikalisierungsskala gekennzeichnet: Erstens ist die Reichweite des Skopus bei den Diskurspartikeln *weil* und *obwohl* größer als bei den gleichlautenden Konjunktionen. Denn eine Konjunktion

---

<sup>38</sup> Dazu mehr in Haspelmath: „Why is grammaticalization irreversible?“ (1999), (Linguistics 37–6 : 1043-1068)

<sup>39</sup> Ramat (1992b), van der Auwera (2002)

<sup>40</sup> Dazu mehr in Peter Auer & Susanne Günthner „Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen - ein Fall von Grammatikalisierung?“ in InLiSt No. 38, 2003.

leitet einen Nebensatz ein, wogegen der Einfluss einer Diskurspartikel über die Satzgrenze hinausreicht. Wenn man also nach Lehmanns klassischen Parametern gehen würde, wäre die Konjunktion stärker grammatikalisiert als der Diskursmarker. Zweitens wird der Parameter der Obligatorifizierung verletzt, da die Konjunktion im Gegensatz zur Diskurspartikel im Satz unabdingbar ist.

Auch Lehmann (2002) hat später sein ursprünglich eindimensionales Modell durch einen weiteren Prozess der *Lexikalisierung* ausgebaut. Die Lexikalisierung ist laut Lehmann jedoch kein Gegenteil der Grammatikalisierung:

“Grammaticalization and lexicalization have a lot in common. Both of them are reductive processes, which means that both involve the loss in autonomy of component items concerned; both lead to the fusion of elements that started out in free juxtaposition. This means that both processes move items down the hierarchy of levels.” (2005 : 14)

Ein Beispiel für Lexikalisierung wäre laut Lehmann die Entwicklung der Präposition *aufgrund*. Durch die zunehmende Fügungseige und Desemantisierung von *auf Grund* entstand eine neue Bedeutung und Verwendungsweise, was sich im Lexikon niedergeschlagen hat.

Der entgegengesetzte Prozess der Grammatikalisierung wäre dann also die Degrammatikalisierung. Zugegebenermaßen ist er sehr selten. Dabei bekommt das Sprachzeichen mehr Autonomie und Variabilität und entwickelt sich in Richtung lexikalisches Zeichen. Als eines der wenigen Beispiele dafür nennt Lehmann die Entwicklung des Suffixes *-zig* zu einem autonomen Lexem. *Das habe ich dir schon zig mal gesagt* (Lehmann, 2005 : 16) Die Verwendung des Wortbildungssuffixes *-zig* als Zahlwort wäre seiner Meinung nach eine Degrammatikalisierung. Allerdings müsste man beweisen, dass in der Geschichte des Deutschen *-zig* schon immer als Suffix und nicht als selbständiges Wort *zig* existiert hat.

Unbenommen dessen bleibt die Anzahl der Beispiele der Degrammatikalisierung begrenzt. Die Grammatikalisierung gilt als irreversibel.

Reanalyse dagegen muss (nach Langacker, Hopper/ Traugott) zumindest in überschaubarem zeitlichen Rahmen potentiell reversibel sein. Es müsste theoretisch möglich sein, dass die Folgegeneration die (ja immerhin noch unveränderte) Oberflächenstruktur wieder „rückinterpretiert“ und damit zur gleichen Tiefenstruktur gelangt wie z.B. die Großelterngeneration. Oder dass durch Reanalyse ein funktionaler Bestandteil „lexikalischer“ wird.

- **Ambiguität der Originalstruktur**

Laut Haspelmath (1998) erfordert die Reanalyse eine Ambiguität der Oberflächenstruktur, womit die grundlegende Voraussetzung für die Reinterpretation geschaffen wird. Nach Waltereit (1999) jedoch ist die Ambiguität keine Voraussetzung, sondern das Ergebnis des Reanalyseprozesses. In der Ausgangsstruktur sei die Semantik, nicht aber die Syntax der neuen Struktur angelegt. So werde durch die Reanalyse das Inferenzpotential der Ausgangsstruktur aktiviert, was syntaktische Ambiguität zur Folge hat. Für die Grammatikalisierung spielt die Ambiguität keine Rolle, da durch die zunehmende Grammatikalisierung eine Bedeutungsentleerung stattfindet. Dieser Vorgang wird als ein wesentliches Merkmal der Grammatikalisierung von den meisten Forschern anerkannt. Nicht so von Harris/ Campbell (1995), die die semantische Reduktion auf das Konto der Reanalyse schreiben:

“Grammaticalization is often associated with ‘semantic bleaching,’ and this ‘bleaching’ is the result of reanalysis or, perhaps better said, it is the essence of the reanalysis itself.” (Harris/ Campbell, 1995 : 92)

- **diachron/ synchron**

Reanalyse findet im Wesentlichen während des Spracherwerbs statt, Grammatikalisierung während des Sprachgebrauchs.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass es offensichtlich Beispiele reiner Reanalyse (wie das adnominale possessive Dativ) oder auch reiner Grammatikalisierung (wie Entwicklung der Hilfs- aus Vollverben) gibt. Es wäre sicherlich falsch zu behaupten, dass nur einer der Prozesse für den Sprachwandel verantwortlich ist. Das, was später als Sprachwandel „sichtbar“ wird, kann sowohl aus den Grammatikalisierungs- als auch aus den Reanalyseprozessen resultieren. Gleichwohl können sich die einge-

schlagenen Entwicklungen im Sand verlaufen, weil sie keine Verbreitung in der Sprechergemeinschaft finden.

In der Essenz ist die Diskussion über das Verhältnis zwischen Reanalyse und Grammatikalisierung in der Diachronie noch längst nicht abgeschlossen. Die Fragestellung, welches der beiden Phänomene in welchem Maße am Grammatikwandel beteiligt ist, konnte ebenfalls nicht eindeutig beantwortet werden. Als eine wichtige Implikation für den empirischen Teil der Arbeit dient jedoch die Erkenntnis, dass die Grammatikalisierungsprozesse grundsätzlich durch die Reanalyse eingeleitet werden können, aber nicht müssen. Ich schließe mich also der Gruppe der Linguisten (III) in dem Punkt an, dass es sowohl reine Grammatikalisierung, als auch Grammatikalisierung mit der Beteiligung der Reanalyse gibt. Wie sich diese zwei Prozesse im kindlichen Spracherwerb zueinander verhalten und wie sie genau ablaufen, werde ich in Kapitel 5.4. näher betrachten.

## **5. Ontogenetische Grammatikalisierung**

In diesem Kapitel wird die empirische Untersuchung über der Anwendbarkeit der Grammatikalisierungstheorie und ihrer Prozesse nach Girnth (2000) auf die Kindersprache beschrieben. Am Material des Leo-Korpus wird überprüft, wie weit die Prozesse der Grammatikalisierung und der Reanalyse eine Beschreibungsmöglichkeit für die Dynamik der ontogenetischen Grammatikentwicklung darstellen.

In Kapitel 5.1. befindet sich die systematische Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen und die Definition der für die folgende Untersuchung relevanten Terminologie. Da die Grammatikalisierung als handlungstheoretisches Konzept in menschlicher Kognition verankert ist, folgt in Kapitel 5.2. die Beschreibung der kognitiven Grundlagen der ontogenetischen Grammatikentwicklung. Der Ausgangspunkt für die ontogenetische Grammatikalisierung bildet die Wahrnehmung und die Verarbeitung der Inputsprache durch die/ den Lernende/n. Hier erfolgt die Ausdifferenzierung der Vorgehensweisen im Grammatikerwerb – je nachdem, wie die operativen Einheiten aussehen, mit denen das Kind seine ersten Äußerungen tätigt. Sie sind für die Modellierung der ontogenetischen Grammatikalisierungsprozesse deshalb von zentraler Bedeutung, da sie der Ausgangspunkt für die Genese der Grammatik in der Kindersprache sind. Auf das Thema der Ausgliederung dieser Einheiten aus der Inputsprache unter Berücksichtigung der Sprachdaten aus dem Leo-Korpus wird in Kapitel 5.3. eingegangen. Die Beschreibung der Grammatikalisierungsprozesse erfolgt in Kapitel 5.4., wobei es zwischen zwei Arten der Grammatikalisierung unterschieden wird: Die reine Grammatikalisierung wird in Kapitel 5.4.1. ausführlich behandelt. Die Grammatikalisierung, die mit Beteiligung der Reanalyse stattfindet, wird in Kapitel 5.4.2. dargestellt.

### **5.1. Theoretische Implikationen, Terminologie**

Die Ausgangsbasis für die Betrachtung ontogenetischer Grammatikalisierungsprozesse bietet die Kindersprache selbst, da sie ein in sich geschlossenes und schlüssiges System darstellt, in welchem die grammatischen Strukturen ihren Ursprung haben. Wie bereits in der Einführung erwähnt, schließe ich mich der Auffassung von Kappest (2001) völlig an, die ontogenetische Entwicklung der Grammatik als einen



Selbstorganisationsprozess anzusehen. Das Kind erwirbt die Sprache nicht durch das Verknüpfen der Wörter mit Regeln, sondern durch das Aneignen von sprachlichen Konstruktionen, die ihm in seiner Sprachumgebung angeboten werden. Der Erwerb der Grammatik basiert ebenfalls auf der kindlichen Beherrschung von sowohl syntaktischen als auch morphologischen Konstruktionen unterschiedlicher Größenordnung und Komplexität – darüber besteht in der Erwerbsliteratur des kognitiv-funktionalen Ansatzes Einigkeit. Allerdings mangelt es hier an der terminologischen Differenzierung bezüglich der Elemente, aus denen die Konstruktionen bestehen, aber auch des Konstruktionsbegriffes selbst. Die Rede ist von *units* und *frames* nach Peters (1983); von *units* und *constructions* laut Tomasello (2002; 2006a); von *unanalytierten Formeln* nach Knobloch (1999).

Im Folgenden wird eine begriffliche Festlegung und Abgrenzung vorgenommen. In meiner empirischen Untersuchung unterscheidet sich zwischen **Einheiten**, **Formeln** und **Konstruktionen**.

Als **Einheit** bezeichne ich hier ein vom Kind aus der Inputsprache übernommenes, zusammenhängendes Redesegment, welches das Kind unmodifiziert in jedem weiteren Kontext benützt – *reproduziert*. Das Redesegment kann aus einem oder mehreren Wörtern im Sinne der Erwachsenensprache bestehen z. B. [*kann man essen*] oder [*fährt*]. In den Korpusbeispielen geben die quadratischen Klammern die Grenzen einer Einheit an. Da die Einheiten in der Kindersprache exakt nach dem Vorbild der Inputsprache auftreten, werden sie oft als *Imitation* bezeichnet (vgl. Bates/ MacWhinney, 1987 : 184). Doch die kindlichen Äußerungen aus Einheiten gehen meiner Meinung nach über die Grenzen der Imitation hinaus. Eine Äußerung wird nicht einfach nachgesprochen, sie wird vom Kind im Kontext ihrer funktionalen und pragmatischen Aspekte gelernt und vorerst als Ganzes, am Stück gespeichert. Sie kann unmittelbar nach dem Hören oder zeitlich versetzt (bis zu mehreren Wochen) vom Kind verwendet werden. Orientiert an der zeitlichen Verzögerung solcher Äußerungen vom Input differenziert Kaltenbacher zwischen den formelhaften Äußerungen und Imitationen:

„Es muss eine klare begriffliche Unterscheidung zwischen dem pronominalen/formelhaften Weg in den Syntaxerwerb und dem Imitationsverhalten des Kindes vorgenommen werden. (...) Der pronominaler Weg könnte nur dann insgesamt als

‚imitativ‘ bezeichnet werden, wenn ‚imitativ‘ mit ‚formelhaft‘ oder ‚unanalysiert‘ gleichgesetzt wird. Mir erscheint die terminologische Unterscheidung zwischen den ‚unmittelbaren‘ Imitationen (= Äußerungen, in denen das Kind eine kurz zuvor gehörte Modelläußerung ganz oder teilweise wiedergibt) und formelhaften Äußerungen (= Äußerungen, die vom Kind unanalysierte Wörter oder Strukturen enthalten), wie ich sie in dieser Arbeit vorgenommen habe, eindeutiger.“  
(Kaltenbacher, 1990 : 205)

In dieser Arbeit distanzieren mich vom Begriff *Imitation*, da die Tatsache, ob das Kind eine Einheit unmittelbar oder mit zeitlicher Verzögerung zum Gehörten benützt, für meine Zwecke irrelevant ist. Die Einheiten werden vom Kind reproduziert, d.h. unverändert (wie gehört) gebraucht. Dabei kann die Einheit alleine vorkommen oder in eine Äußerung integriert sein. Was in diesem Zusammenhang zählt, ist die semantische und pragmatische Einbettung der Einheit in den Diskurs oder in die Syntax, wie später zu zeigen sein wird.

Eine **Formel** dagegen ist im Kontext dieser Arbeit eine zum Teil analysierte und flexibilisierte Einheit. Formeln können einen oder mehrere Slots enthalten, aber mindestens ein obligatorisches festes Element, das die Formel strukturiert: z. B. [*noch e*] X oder X [*haben*]. Die Slots können eine beliebige Stelle in der Formel einnehmen (am Anfang, am Ende oder in der Mitte) und dementsprechend unterschiedliche Kombinationen mit den festen Elementen eingehen. Gleichwohl können die Formeln untereinander kombiniert werden, indem zwei Formeln mit einem gleichen Slot oder einer gleichen Variablen zu einer größeren Formel expandiert werden:

[*noch e*] X + X [*haben*] = [*noch e*] X [*haben*].

Bei den Formeln kann es sich sowohl um syntaktische als auch um morphologische Formeln handeln. Die syntaktischen Formeln strukturieren den Aufbau der Sätze oder Syntagmen, die aus mehreren Wörtern bestehen: X [*kann man*] Y. Die morphologischen Formeln dienen der Bildung der Wortformen und haben Morpheme als feste Elemente: z. B. Pluralbildungsformel X+*Umlaut* +e, oder Partizipbildungsformel *ge*+ X +*t*.

Des Weiteren werde ich auch von **Konstruktionen** (auch, aber nicht ausschließlich im Sinne der Konstruktionsgrammatik) sprechen. Von den übrigen Äußerungstypen

unterscheiden sie sich durch ihren hohen Abstraktionsgrad und dadurch, dass hier für jedes Element eine Auswahl aus einem Paradigma getroffen werden muss. Die Konstruktionen können in ihrem Abstraktheitsgrad variieren, je nachdem wie groß die Paradigmen sind, aus denen die Wahl der Konstruktionselemente erfolgt. Die Konstruktion *SVO*<sup>41</sup> ist sicherlich abstrakter als die Konstruktion zur Bildung des Perfekts: *haben/sein (finit) + (Präfix)+ (ge)+ Stamm +(e) +t/en*.

Sowohl Formeln als auch Konstruktionen können auf zwei Wegen entstehen: Einerseits durch die zunehmende Analyse, Flexibilisierung und Abstraktion der Einheiten. Andererseits durch die Kombination der Einheiten, Formeln und Konstruktionen sowie ihrer einzelnen Elemente miteinander. Dadurch findet die Grammatikalisierung auch eigentlich statt, indem "(...) loose, paratactic, 'pragmatic' discourse structures develop – over time – into tight, 'grammaticalized syntactic structures." (Givon, 1979 : 208). Das bestätigt auch Tomasello (2006b) nicht nur für die Kinder-, sondern auch für die Erwachsenensprache:

"When people repeatedly say 'similar' things in 'similar' situations, what may emerge over time is a pattern of language use, schematized in the minds of users as one or another kind of linguistic category or construction – with different kinds of abstractions. (2006b : 3)

Diese zwei Strategien verlaufen oft parallel und sind miteinander eng verflochten. An der Genese der Grammatik in der Kindersprache sind die beiden Strategien gleichermaßen beteiligt. Also findet sowohl die Entstehung von Konstruktionen als auch die ontogenetische Grammatikentwicklung im Prozess der Grammatikalisierung statt.

Die für die Diachronie entwickelte Grammatikalisierungstheorie bietet eine Reihe von „Messinstrumenten“ zur Bestimmung des Grammatizitätsgrades sprachlicher Zeichen. Diese „Messinstrumente“ sind Prozesse der Grammatikalisierung, die auf unterschiedlichen Sprachebenen stattfinden. Der Fortschritt der Grammatikalisierungsprozesse indiziert den Fortschritt der Grammatikalisierung des betroffenen Sprachzeichens. Somit ist die Grammatikalisierungstheorie imstande, die Dynamik der Grammatikentwicklung zu erfassen und im Detail zu beschreiben. Diese Eigenschaft

---

<sup>41</sup> Dies ist ein Beispiel der Standardgrammatik. Wie das Kind die kognitiven abstrakten Kategorien für die Syntax bildet und diese für sich bezeichnet, wird in dieser Arbeit nicht diskutiert.

ist für ihre Anwendung auf die Kindersprache von zentraler Bedeutung, da ich den kindlichen Grammatikerwerb in seiner dynamischen Entwicklung, in seinem Wandel modellieren werde. Sehr treffend aus dieser Sicht ist die Auffassung der Grammatikalisierung von Dittmar (1992):

“(...) grammaticalization is (...) a research program that tries to describe the dynamics of linguistic evolution, change, or acquisition by examining the interaction of grammatical processes with semantic and pragmatic factors and to explain this interaction in functional terms (competition of forms, communicative needs, input resources, motivation, style, to name only a few).” (Dittmar, 1992 : 251)

Wie weit die Übertragungen der Grammatikalisierungsprozesse von der Diachronie auf die Ontogenese möglich sind, versuche ich in folgenden Kapiteln anhand der Korpusdaten zu klären. Die Grammatikalisierung im kindlichen Spracherwerb durchläuft bestimmte Phasen, die die meisten Beschreibungsmodelle korrekt identifizieren. Wie aber der Übergang von einer Zweiwort- zu einer Mehrwortphase stattfindet, bleibt unklar. Mithilfe der Grammatikalisierungsprozesse nach Girnth (2000) soll die Kontinuität der OG beschrieben werden, was anschließend die Aussage über die Gemeinsamkeit der Grammatikalisierungskanäle in der DG und OG ermöglicht.

Der Grammatikerwerb beginnt aber noch vor dem eigentlichen Gebrauch grammatischer Zeichen. Die Grundlage sowohl für das Verstehen als auch für das Anwenden von Grammatik (und folglich auf für die OG) bildet das Abstrahieren des Denkens des Kindes und das Ablösen seiner Sprache von der aktuellen Kommunikationssituation. Wie dieser Prozess stattfindet und was gemeinsam er mit der DG hat, wird im nächsten Kapitel diskutiert.

## **5.2. Kognitive Grundlagen der ontogenetischen Grammatikalisierung**

Der Lernprozess der Sprache fängt für das Kind in seiner unmittelbaren Umgebung an, in den Hier-Jetzt-Ich-Koordinaten. Die ersten sprachlichen Elemente entstehen immer in der aktuellen Sprechsituation, sind darin eingebettet und werden in Bezug auf die geteilte Aufmerksamkeit/ Orientierung (*joint attention*) gedeutet. Zu diesem Zeitpunkt kann das Kind weder auf Zeit, noch auf Raum und zunächst nicht einmal auf andere Personen seiner Umgebung, wenn sie abwesend sind, referieren. „Die

relative Freiheit und Produktivität des Sprechens (...) ohne Autonomiesierungs- und Entkopplungsprozesse“ (Knobloch, 1999 : 20) ist in dieser Phase unmöglich.

So muss ein Kind im Laufe des Erwerbsprozesses lernen, sich von der eindimensionalen Hier-Jetzt-Ich-Situation zu distanzieren. Dazu ist es nötig, „den Abstand in Raum, Zeit und Realität zum eigenen momentanen Standort kognitiv zu erfassen und sprachlich auszudrücken.“ (Kruse, 2002 : 20). Bekannt ist beispielsweise die Vorliebe der 4-6jährigen Kinder für das Symbolspiel. Möglich wird es aber erst, wenn das Kind den Unterschied zwischen Realität und Fiktion begreift und ihn durch Konjunktivformen wie *hätte*, *wäre*, *würde* zum Ausdruck bringen kann. Dies ist der erste Schritt in der Entwicklung des abstrakten Denkvermögens, was wiederum die Voraussetzung für einen erfolgreichen Grammatikerwerb ist. Durch die Beherrschung des grammatischen Instrumentariums kann das Kind seinen sprachlichen Einfluss auf die anderen Personen, auf die Vergangenheit, Zukunft oder Irreales ausdehnen, indem es Bezüge zu der aktuellen Sprechsituation herstellt. Das Perfekt markierende Präfix *ge-* wird für die Bezeichnung der Vergangenheit eingesetzt, die Konjunktivformen mit ihrem charakteristischen Umlaut, die im symbolischen Spiel in ihrer Anzahl nahezu explodieren, werden zur Bezeichnung der Irrealität benützt. Wenn das Kind also einen Abstand zur Hier-Jetzt-Ich-Realität gewonnen hat, ist es die Aufgabe der Grammatik darüber Hinausgehendes sprachlich greifbar zu machen. Knobloch kommentiert dazu:

„Was sich das Kind wirklich aneignet, wenn es sich grammatische Oppositionen beim Sprechen zu eigen macht, das ist ein System von Ausdrucksmitteln, mit dessen Hilfe sich das Sprechen graduell und allmählich ablöst von seinen indexikalischen Bindungen an die Hier-Jetzt-Ich-Koordinaten der laufenden Orientierung und dafür, gewissermaßen als innersprachlichen Ersatz, Beziehungsanweisungen und -differenzierungen in die Redekette selbst einbaut.“ (Knobloch, 2000 : 21)

Aus der Sicht der Spracherwerbsforschung hat die Grammatik im Erwerbsprozess demnach die Funktion, die „Abweichung des Ereignisorts vom Sprecherstandort anzuzeigen“ (Kruse, 2002 : 26).

Auf welche Weise findet diese Ablösung statt?

Folgende drei Entwicklungsmuster werden als wichtigste im Zusammenhang mit dem Grammatikerwerb in der einschlägigen Literatur<sup>42</sup> genannt: Dezentrierung, Distanzierung und Fokussierung. Durch die Dezentrierung verändert sich die Sprecherperspektive – das Kind entwickelt Bewusstsein für Andere, seine kommunikative Aufmerksamkeit kann ab dann zwischen Ego- und Dezentrierung wechseln. Die Distanzierung ermöglicht den räumlichen und zeitlichen Perspektivenwechsel, diese Fähigkeit äußert sich im Gebrauch von unterschiedlichen Temporal- und Lokaladverbien sowie Tempus- und Modusformen der Verben. Die Fokussierung erlaubt es, bestimmten sprachlichen Elementen in den Aufmerksamkeitsbereich des Kindes zu treten und dort zu verbleiben, solange sie von Interesse sind.

Zu Beginn des Lernprozesses tritt, wie Kruse (2002) feststellt, die Bedeutung, der semantische Gehalt des Wortes für das Kind in den Vordergrund. Ist der lexikalische Teil ausreichend bekannt, kann die Aufmerksamkeit auf andere Elemente eines Begriffs gelenkt werden. Die Form reizt das Kind jetzt stärker, weil es erstens einen Unterschied zwischen der eigenen Sprache und der Erwachsenensprache feststellt, zweitens seine kommunikativen Bedürfnisse nicht mehr aus seinem Sprachrepertoire bedient werden können, und drittens die Verständigung darunter leidet. Das Letzte ist beispielweise der Fall, wenn das Kind zwar die Existenz der Vergangenheit und Zukunft kognitiv begriffen hat, aber noch keine sprachlichen Mittel beherrscht um es auszudrücken. Ein interessantes Beispiel, das solche Diskrepanz zwischen der kommunikativen Absicht des Kindes und seiner Sprachkompetenz illustriert, findet sich in Kaltenbacher (1990 : 246-248). Beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuchs, wo ein Brezelstand abgebildet ist, äußert plötzlich ein knapp zwei Jahre altes Mädchen: /cingga aox/ (=Linda auch). Dann weist die Mutter darauf hin, dass L. keine Brezel hat, dass sie doch ein Wurstbrot gegessen hat. Nach einem klärenden Gespräch, in welchem /gingga: betse/ wiederholt auftaucht und die Mutter widerspricht, fällt schließlich bei L. das Monorhem /o:fba, o:pa:/ (=Opa). Darauf geht der Mutter ein Licht auf, sie interpretiert nunmehr L.s Äußerungen als Erzählungsversuch mit Bezug auf Vergangenheit und nicht mehr auf die laufende Situation, paraphrasiert /o:pa:/ als /der Opa hat dir immer Brezeln geholt, ja/, und die Verständigung ist wiederhergestellt.

---

<sup>42</sup> Kruse (2002); Piaget (1982)

Durch solche Situationen rücken die formalen Unterschiede eines Wortes in den Fokus des Kindes wie z. B. die Tempusformen der Verben, ihre unterschiedlichen Flexionen. Hat das Kind solche Strukturen erkannt, testet es diese an anderen Wörtern aus, was z. B. zu den für diese Phase typischen Übergeneralisierungen führt. Das Prinzip ist jedoch immer gleich, ob es um den Erwerb von lexikalischen oder grammatischen Elementen geht: das Verstandene, Erworbene, Beherrschte tritt in den Hintergrund und macht sozusagen Platz im Fokus, in der Aufmerksamkeit des Kindes für Neues.

Durch die sprachliche Abkoppelung von der aktuellen Sprechsituation findet im gewissen Sinne eine „Entkonkretisierung“ der Begriffe statt. Das Kind verwendet sie nicht mehr nur in Bezug auf das Jetzt-und-Hier, sondern als generell gültige Bezeichnungen für die Gegenstände und Sachverhalte in allen zeitlichen und räumlichen Dimensionen. Von hier aus lässt sich der erste Link zur diachronen Grammatikalisierung herstellen. Im Zusammenhang mit Grammatikalisierungsprozessen am Beispiel der Entstehung von Derivationssuffixen *-tum* und *-lich* spricht Nübling (2006) von einer „Entkonkretisierung“, die im Rahmen des semantischen Wandels stattfindet. Die einst selbstständigen ahd. Lexeme *tuom* ‚Macht, Urteil‘ und *lih* ‚Körper, Gestalt‘ verloren ihre Autonomie, ihr semantisches und phonologisches Gewicht, ihre Variabilität, gingen in ein geschlossenes Paradigma der grammatischen Zeichen (der Morpheme) über – ein klassischer Fall der Grammatikalisierung. Nübling kommentiert dazu: „Bei der Entwicklung eines Derivationssuffixes unterliegt die lexikalische Bedeutung nun einer Entkonkretisierung“ (2006 : 72).

„Für die Ablösung der ‚Bedeutung‘ vom Situationsbezug kann der aktive Gebrauch der Ausdrücke im kollektiven Symbol- und Fiktionsspiel als Indikator genommen werden. Wenn ein Ausdruck dazu taugt, mit seiner Hilfe den Spielwert einer beliebigen Requisite zeitweise zu fixieren, dann kann man mit Fug und Recht davon sprechen, dass die Bedeutung, selbst wenn sie sich immer noch erheblich von der des Erwachsenen unterscheiden sollte, fester am Zeichen als am fallweisen Referenten ‚hängt‘.“ (Knobloch, 2000 : 32)

Die Aufgabe des Lerners vor und auch in dem Grammatikerwerb besteht demnach in der Ablösung seiner Sprache von der Sprechpraxis, von den aktuellen und realen Sprachbezügen. Dieses Ziel tritt in dem schulischen Sprachunterricht in den Vorder-

grund. Da „wird das mediale Lernen der Sprache abgelöst durch ein kognitives Lernen in Distanz zum Gegenstand. Gewusstes wird fremd, ein neuer abstrakter Zugang muss gefunden werden, der eine Wissenseinordnung gestattet.“ (Hoffmann, 2006 : 21). Die Strukturen und Zusammenhänge in der Sprache müssen von den Schülern reflektiert werden, damit sie ihr vorhandenes Sprachwissen einsetzen und neues Wissen systematisch aufbauen können.

### **5.3. Verstehens- und Ausgliederungsprozess der operativen Einheiten**

Der erste Schritt auf dem Weg des Grammatikerwerbs besteht in der erfolgreichen Identifizierung und Extraktion der Redeeinheiten, die dem Kind in seiner Inputsprache angeboten werden. Die Größe und die Struktur dieser Einheiten hängen von vielen Faktoren ab, wie von der prosodischen Struktur der Inputsprache, von den kognitiven Fähigkeiten des Kindes und von den Situationen der geteilten Aufmerksamkeit (*joint attention*). Welche grammatischen Zeichen wann und wie übernommen werden, hängt nicht zuletzt davon ab, in welcher Position und in welchem Bezug zu den Inhaltswörtern sie in der Rede stehen, und wie gut wahrnehmbar sie für den Hörer sind. Aber die alleinige Präsenz grammatischer Zeichen in der frühen Kindersprache ist noch lange kein Hinweis auf die Grammatikalisierungsprozesse. Warum das so ist, erläutere ich in diesem Kapitel.

In der Erwerbsliteratur (vgl. Peters 1983, 1985; Kaltenbacher 1990; Knobloch 1999) existiert eine Klassifikation der Lernstile, die auf der Unterscheidung der Einheiten basiert, mit denen Kinder bei ihrer Sprachproduktion operieren. Der eine wird als *pro-nominal* oder *expressiv* bezeichnet. Hier extrahieren die Kinder ganze Redesegmente (Einheiten) aus ihrer Inputsprache en bloc. Dabei orientieren sie sich primär an der prosodischen Gestalt der Rede, an ihren phonetisch markanten Elementen. Die Einheiten entsprechen oft mehreren Wörtern der Erwachsenensprache.

Der zweite Lernstil basiert auf den Äußerungen, die mehr den Wörtern der Erwachsenensprache ähneln. Da die Äußerungen der Kinder vorwiegend aus den Nomen oder Nenn-Monorhemmen<sup>43</sup> bestehen, in denen Kinder zu den Objekten aus dem Bereich der geteilten Aufmerksamkeit referieren, heißt diese Strategie *nominal* oder

---

<sup>43</sup> Den Begriff verwendet Knobloch (1999)



*referentiell*. Im zweiten Schritt werden die Monorheme miteinander kombiniert, wie das Braine (1963) in seiner Pivot-Grammatik beschrieben hat.

Zurecht bemerkt Knobloch (1999 : 45), dass es sich bei den Lernstrategien um Tendenzen handelt, die möglicherweise nicht nur von den kognitiven Besonderheiten jedes Kindes, sondern auch von den spezifischen Lernbereichen abhängen. Die eine oder die andere Strategie kann sich auf unterschiedlichen Etappen des Erwerbs als mehr oder weniger erfolgreich erweisen, je nachdem welche Erfahrung das Kind damit zuvor gemacht hat, und ob und wie sie für anstehende Aufgaben geeignet ist.

Mit der Frage, anhand welcher Kriterien die Einheiten vom Kind in der Inputsprache identifiziert und daraus herausgelöst werden, hat sich vor allem Ann Peters (1983, 1986, 1995) ausführlich auseinandergesetzt. Für die Bezeichnung einer operativen Einheit hat sich in der deutschsprachigen Literatur der Begriff „Einwortsatz“<sup>44</sup> eingebürgert. Aber eigentlich entsprechen diese operativen Einheiten weder dem *Wort* noch dem *Satz*, weil sie vor der Ausdifferenzierung der beiden Ebenen liegen. Werner/ Kaplan schlagen für diese Einheiten den Begriff „Monorhem“ vor:

„This term [*one-word sentences*], however, does not seem appropriate in view of the fact that, these utterances are actually neither words nor sentences: they are indeed prior to the correlative emergence of both word and sentence forms. For that reason, we shall designate these early one-unit referential patterns as ‘monorhemes’: (...) as functionally sentential utterances, consisting of one vocally articulated unit”. (Werner/ Kaplan, 1963 : 134)

In Anlehnung an diese Definition verwenden auch Kappes/ Knobloch den Begriff *Monorhem*, den sie auffassen als „konstellationsabhängige Formeln, die als Ganzes ausgegliedert, übernommen und reproduziert werden“ (2000 : 26).

Sicherlich hängt die Größe und die „innere Syntax“ der operativen Einheiten von der Struktur und der Typologie der Zielsprache ab. Dementsprechend werden auch die Ausgliederungsoperationen je nach Inputsprache etwas unterschiedlich ausfallen. Peters hat vor allem für die englischsprachigen Kinder eine Art Ausgliederungsstrategie beschrieben. Diese Strategie soll universell und unabhängig von kulturellen Be-

---

<sup>44</sup> Die erste Verwendung geht nach meiner Information auf Stern/Stern ([1907] 1965) zurück.

sonderheiten, individuellen Erwerbstitlen sowie kognitiven Fähigkeiten der Kinder sein. Peters unterscheidet zwischen der Extraktion und der Segmentierung der Einheiten. Folgende Regeln für die Ausgliederung schlägt sie vor:

- “Extract: Extract whatever salient chunks of speech you can.
- Compare: Determine whether a newly extracted chunk of speech seems to be the same as or different from anything you have already stored
- Store: If it is different, then store it separately; if it is the same, take note of this sameness but do not store it separately” (Peters, 1985 : 103).

Den Begriff “salient” – hervorstechend, auffällig – meint Peters sowohl im semantischen Sinne (d. h. die Einheit hat eine klar erkennbare Bedeutung) als auch im phonologischen Sinne (d. h. die Einheit ist lautlich von der Umgebung in der Redekette hervorgehoben). Eine gute Wahrnehmbarkeit des Zeichens spielt im Erwerbsprozess laut Peters eine enorm wichtige Rolle. Wahrgenommen werden in erster Linie betonte Silben. „Ausdrucksseitig scheint die Betonung der wichtigste einzelne Faktor zu sein bei der Entscheidung, welches Segment einer längeren Rede zuerst für die Ausgliederung und aktive Verfügbarkeit qualifiziert.“ (Knobloch, 1999 : 48). Durch die Hervorhebung des Elements mittels der Betonung besteht zwar die Möglichkeit, aber kein Zwang für die Extraktion. Die aufgegriffenen Zeichen werden im zweiten Schritt nach ihren prosodischen Merkmalen segmentiert. Dabei werden bevorzugt da Einschnitte gemacht, wo die Grenze zwischen dem betonten und dem unbetonten Segment am deutlichsten ausfällt. Dieser Logik entsprechend sollten die betonten Silben am Anfang und am Ende einer Einheit besonders leicht zu segmentieren sein, da sie als Kontrast die Stille haben.

Die Universalgültigkeit der Extraktionsregeln bestätigt sich auch am deutschen Material. Im untersuchten Korpus finden sich zahlreiche Belege dafür, dass Leo sich sehr stark an der prosodischen Struktur seiner Inputsprache orientiert.

Beleg 1, (020217, line 534-550)

\*VAT: der macht Sachen.

\*CHI: der Sachen.

\*VAT: der macht Sachen.

\*VAT: guck mal, der hat auch ne ganz lustige Krawatte hier um.

\*VAT: na ich weiß nich(t) oder ne Weste an, hm.

\*CHI: Weste an.

\*VAT: ja.

- \*VAT: hast du schon mal'n Löwen mit einer Weste gesehen?
- \*VAT: im Zoo trägt er jedenfalls keine, Leo, hm.
- \*CHI: Zoo keine.
- \*VAT: +< aber das ist Berni .
- \*VAT: Berni trägt eine Weste.
- \*CHI: Berni [MA] trägt Weste.

Während dieser kleinen Sequenz tätigt das Kind 4 Äußerungen, die eindeutig nach phonologischen Gesichtspunkten strukturiert sind. Leo orientiert sich bei der Extraktion an der Betonung und Intonation. Die von ihm ausgegliederten Einheiten sind zusätzlich durch den Kontrast zu den unbetonten Zeichen oder zur Stille (also am Anfang oder am Ende der Äußerung) besonders hervorgehoben. Der folgende Ausschnitt belegt diese Strategie ebenfalls sehr deutlich:

Beleg 2, (020311, line 509-511)

- \*MUT: +< die Bügel tu ich gleich weg, Leo.
- \*MUT: die stören uns, glaub ich, ein+bisschen hier.
- \*CHI: die [MA] stören ein+bisschen hier.

Was die Wahrnehmbarkeit **grammatischer** Elemente betrifft, so haben sie im Vergleich zu lexikalischen Zeichen von vorneherein eine schlechtere Ausgangsposition im Lernprozess<sup>45</sup>. Solche stark grammatikalisierte Zeichen wie Artikel oder Präpositionen werden meist ganz zuletzt herausgelöst, weil sie schwachtonig und für das Kind kaum semantisch fassbar sind. Oft erkennt sie das Kind als zur Umgebung der starktonigen Silben oder Wörter zugehörig, kann aber diese semantisch nicht interpretieren. Auf den früheren Etappen des Grammatikerwerbs zeigen Kinder zwei Vorgehensweisen im Umgang mit diesem Problem. Entweder fokussieren sie sich auf bedeutungstragende Elemente der Sprache und ignorieren dabei die schwachtonigen Positionen rund um:

Beleg 3a, (011116, line 263-264)

- \*VAT: hier is(t) es heller.
- \*CHI: heller.

Beleg 3b, (011126, line 93-94)

- \*MUT: die sind gekocht, Leo.
- \*CHI: (ge)kocht.

Oder sie versuchen, diese schwachtonigen Positionen „mitzuprozessieren“, indem sie die „prosodischen Täler“ der Äußerung mit einem universellen Platzhalter besetzen. In der Erwerbsliteratur spricht man in diesem Zusammenhang von *Füllelementen*. Bekannt wurde dieses Phänomen zum ersten Mal durch die Arbeiten von Stern/

---

<sup>45</sup> Dies gilt vor allem für das Deutsche. Flexivische Kaselemente im Türkischen werden beispielsweise verblüffend rasch und früh konsistent gebraucht, weil sie eindeutig, gut wahrnehmbar (d.h. potentiell starktonig, rhematisierbar) und semiotisch integer (eine Form – eine Bedeutung) sind. (vgl. Kappest/ Knobloch, 2000 : 25)

Stern ([1928], 1965 : 101-103), das sie als „generelle Assimilation“ bezeichnet haben. Beobachtet haben sie es bei ihrem Sohn Günther, der den Schwa als Füllelement für die Präfix- und Artikelposition zeitweise benützte:

/9 affe 9 hitz 9hagt / = ein Affe, hat Fritz gesagt

/9 hut? 9 handa 9 hut?/ = Wo ist der Hut? Ist er auf der Veranda?

/9 buch 9heben 9 hünter 9 hilde/ = Günther hat der Hilde ein Buch gegeben.

Diese Erscheinung wurde auch später von Peters (1983, 1995) sowie von Werner/Kaplan (1963) für die Einleitungs- und Konjunktionsposition in Nebensätzen gemacht. Die Füllelemente werden von Kindern zunächst artikulatorisch aus dem Redestrom mitherausgelöst, weil sie in der Umgebung von starktonigen Silben oder Nennwörtern vorkommen. Sie können jedoch noch nicht mit entsprechender grammatischer Information besetzt werden, weil die Kinder diese noch nicht differenziert wahrnehmen oder nicht entschlüsseln können. In untersuchten Kindersprachdaten lässt sich dieses Phänomen in den ersten acht Aufnahmemonaten (01;11 – 02;05) sehr oft beobachten. Ab dem Alter von 02;06 nimmt die Verwendung von Füllelementen stark ab, es finden sich nur vereinzelte Belege dafür. Zwei markante Füllelemente sind im untersuchten Korpus *echen* und *achen*, die Leos Rede in unterschiedlichen Funktionen vorkommen. Meistens sind das Antworten auf die Fragen oder Reaktionen auf die Aufforderungen der Erwachsenen, an einem Gespräch teilzunehmen. Offensichtlich stellen sie quasi Verlegenheitsreaktionen des Kindes dar, wenn es an einer Kommunikation zwar teilnehmen möchte oder muss, aber aufgrund seiner gesamten sprachlichen Entwicklung noch nicht in der Lage ist, es differenzierter zu tun. *Echen* und *achen* treten nicht nur an der Stelle der grammatischen Zeichen auf, wie das für die Füllelemente in der Erwerbsliteratur beschrieben wird, sondern auch als selbständige Monorheme oder als Teil einer Äußerung:

Beleg 4a, (011114, line 927-937)

\*MEC: guck ma(l), jetz(t) hab ich ein ganz langen Fisch.

\*CHI: **echen**.

\*MEC: n kleiner Fisch.

\*CHI: **echen**.

\*CHI: **echen**, Fisch.

\*MEC: Fisch, genau. Ähm, legste den wieder rein hier?

\*CHI: **echen**, Stern.

\*MEC: das 's der Stern.

Beleg 4b, (011116, line 291-297)

\*VAT: was macht die denn da gerade, die Frau?

\*CHI: **achen**.

\*VAT: hm, was macht die Frau da?

\*CHI: +< **achen**.

\*VAT: telefoniert die?

\*CHI: ja [/2].

Beleg 4c, (011127, line 2487-2489)

\*MUT: was is(t) n das da unten? Das ist +...

\*CHI: ++ **achen** Eis.

Eine andere Möglichkeit, grammatisches Material aus der Inputsprache zu übernehmen, besteht darin, diese als eine Einheit mit ihren funktionalen und pragmatischen Eigenschaften am Stück zu extrahieren:

Beleg 5a, (020012, line 905)

\*CHI: Flugzeug [/3].

\*MUT: +< das isses.

\*CHI: isses.

Beleg 5b, (020111, line 408-410)

\*MUT: ist das eher eine [/2] große oder eine kleine Erdbeere?

\*CHI: eine kleine Erdbeere.

Beleg 5c, (020208, line 766-767)

\*MUT: Oma+Anna und Opa+Henry, die in Stuttgart, die <mit den> [/2] Zügen, Leo, ne?

\*CHI: mit den Zügen.

Anders sieht es mit den gebundenen grammatischen Morphemen aus oder solchen, die mit ihrer starktonigen Umgebung phonologisch eng verflochten sind. Solche Elemente werden mit größerer Wahrscheinlichkeit (am untersuchten Material bestätigt sich das) vom Kind „im Schlepptau anderer lexikalischer, grammatischer oder semantischer Entscheidungen“ (Knobloch, 2001 : 8) herauslöst. Das gilt für die meisten Flexionen und teilweise für (klitische) Pronomina, Artikel und Auxiliärverben. Am folgenden Beispiel des Adjektivs *klein* wird deutlich, dass Leo zwar den Unterschied in den Flexionen wahrnimmt und dementsprechend die unterschiedlichen Formen getrennt voneinander speichert. Das entspricht der dritten Ausgliederungsregel von Peters (siehe oben in diesem Kapitel). Solange die Funktion und Kongruenz dieser unterschiedlichen Flexionen für Leo unklar bleibt, kommen alle möglichen und auf dieser Etappe offensichtlich auch zufällige Kombinationen in seiner Rede vor:

Beleg 6a, (020007, line 812-818)

\*MUT: wer is(t) das da?

\*CHI: große.

\*MUT: großer Affe.  
 \*MUT: und das da ist?  
 \*CHI: ein kleines.  
 \*MUT: hm, ein?  
 \*CHI: klein.

#### Beleg 6b

020016, line 203	kleineres Koffer [/2].
020020, line 427	klein Ziegen.
020020, line 430	Ziegen [/3,] kleine Ziegen.
020028, line 545	<kleine Fisch> [MA] [/2] klein groß kleiner Fisch.
020104, line 243	kleine Brot.
020109, line 31	nochmal eine <B(r)ücke kleine> [/3].
020116, line 808	kleine, kleinen Löffel.

Wie bereits erwähnt, können die ausgegliederten Einheiten im weiteren Verlauf des Grammatikerwerbs einer "auftauenden Reanalyse" (Knobloch, 1999 : 37) unterzogen und/oder mit den anderen Einheiten kombiniert zu komplexeren Äußerungen ausgebaut werden. Wie diese zwei Hauptstrategien sich im Rahmen der Grammatikalisierungstheorie modellieren lassen, untersuche ich im Folgenden.

### **5.4. Grammatikalisierung der ausgegliederten Einheiten**

Im Zusammenhang mit dem Grammatikerwerb kann man von keiner einheitlichen und universalgültigen Strategie sprechen, die dem Kind die Aneignung der syntaktischen und die morphologischen Strukturen seiner Muttersprache ermöglicht. „Kinder beziehen sich mit mehreren Strategien auf die Sprache ihrer Umgebung, organisieren sie auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen in ihrem Gedächtnis und wenden verschiedene Produktionsstrategien nebeneinander an“ (Kaltenbacher, 1990 : 1). Es gibt also kein einheitliches System von Regeln und Prinzipien, auf das Kinder bei der Sprachwahrnehmung und -produktion zurückgreifen. Der Grund dafür ist nicht nur sprachtypologische und individuelle Unterschiede, die für die Erwerbsforschung zusätzliche Variable darstellen, sondern auch die Vielfalt der Aufgabenstellungen, mit denen der Lerner im Erwerbsprozess konfrontiert ist. Dazu muss er bestimmte Strategien entwickeln, mit deren Hilfe sich die Sprachwahrnehmung und -produktion zu einem schlüssigen und funktionstüchtigen Mechanismus entwickelt und gleichzeitig mit anderen kognitiven Fähigkeiten „verlinkt“ wird.

Ausgehend von den ausgegliederten Einheiten verlaufen die ontogenetischen Grammatikalisierungsprozesse entlang zwei Hauptstrategien. Die erste Strategie beinhaltet

tet die Kombination der Einheiten, Formeln oder Konstruktionen untereinander und somit die Expansion der Äußerungen. Die zweite Strategie besteht darin, die aus dem Redestrom herausgelösten Einheiten zu segmentieren und auf ihre kleinsten Bestandteile hin zu analysieren. Die Beobachtung dieser Prozesse im Spracherwerb wurde am englischsprachigen Material von der Kindersprachforscherin Ann Peters (1983; 1995) gemacht. Beide Strategien fungieren sowohl im Bereich der Syntax als auch der Morphologie. Für die Modellierung des Grammatikerwerbs gestützt auf die deutschsprachigen Korpusdaten werde ich die Grammatikalisierungsprozesse nach Girth (2000) anwenden. Diesen beiden Strategien entsprechend übernehme ich für meine Klassifikation der ontogenetischen Grammatikalisierungsprozesse das Konzept der reinen Grammatikalisierung und der mit der Reanalyse verbundenen Grammatikalisierung. Dass Grammatikalisierungsprozesse durch Reanalyse grundsätzlich eingeleitet werden können, wurde in den späteren Arbeiten zur Grammatikalisierungstheorie von Chr. Lehmann anerkannt, wie ich das in Kapitel 4.2 beschrieben habe:

“Reanalysis may occur as a component of a grammaticalizational process.”

(Lehmann, 2005 : 10)

#### **5.4.1. Reine Grammatikalisierung**

Die reine Grammatikalisierung beginnt mit der Verdichtung sprachlicher Strukturen, indem aus lockeren, konkreten, lexikalisch gebrauchten diskursiven Einheiten allmählich festere, abstraktere, grammatische morphosyntaktische Konstruktionen entstehen (vgl. Kapitel 3.3.3.). Auch ohne zunächst in die Details einzusteigen, zeigt die folgende Beispielreihe eine zunehmende Grammatikalisierung ganz deutlich. Der schnelle Vergleich der (2). und der (5). Äußerungen ergibt, dass die feste Satzstruktur sowie die Anzahl und Mannigfaltigkeit der grammatischen Zeichen in (5) klar für den höheren Grammatizitätsgrad als in (2) sprechen:

##### Beleg 7

(1) 020101, line 34	Onkel+Peter # Motorrad # Helm .
(2) 020111, line 18	Papa arbeiten # Fahrrad # Helm
(3) 020200, line 32	Papa arbeiten # Fahrrad fahren # Helm auf .
(4) 020412, line 1143	Papa hat ein Helm auf .
(5) 020429, line 27	Papa hat gelbes Fahrrad und auch einen Helm .

Eine nähere Betrachtung der Grammatikalisierungsprozesse bestätigt den ersten Eindruck: Während Leos Äußerung (1) aus 3 Einheiten besteht, die eine rein referenzielle Funktion haben, taucht in der Äußerung (2) bereits ein Verb im Infinitiv auf. Dieses hat eine prädikative Funktion und ergibt zusammen mit seinem Referenten *Papa* eine komplexere Struktur mit einer inneren Syntax. Weiterhin ergänzt Leo jede der drei Einheiten um ein variables Element. In (3) hat nun jedes Referent ein Prädikat, was Leos Äußerung der Erwachsenensprache mehr angleicht. Eine standard-sprachlich ausgebaute Grammatik zeigt sich in (4) – das Verb hat eine finite Form, das Objekt *Helm* wird mit dem unbestimmten Artikel grammatisch markiert. In der Äußerung (5) erfolgt eine Ergänzung des 1. Objektes durch ein korrekt flektiertes Adjektiv, beim 2. Objekt wird durch den Artikel nicht nur das Genus (wie in (4)), sondern auch der Kasus richtig angegeben.

Doch vor dem Gebrauch selbst solch einfacher syntaktischer Strukturen wie *Papa arbeiten* oder *Fahrrad fahren* besteht der erste Schritt auf dem Weg der Grammatikalisierung in der Juxtaposition zweier oder mehrerer voneinander unabhängiger Einheiten, die zuerst als diskursive Elemente ohne Kombination mit den anderen fungierten, wie das folgende Beispiel illustriert:

Beleg 8. (020113, line 404-408)

\*CHI: brumm [/2].

\*CHI: Auto.

\*CHI: macht Auto.

\*CHI: brumm [/2].

\*CHI: macht Auto, brumm [/2], macht Auto.

Während in den ersten Zeilen Leo die Einheiten prosodisch nicht verbindet, werden die Pausen zwischen den Elementen in der letzten Zeile so klein, dass man hier von einer Mehrwortäußerung sprechen kann: [*macht Auto*], [*brumm*], [*brumm*], [*macht Auto*]<sup>46</sup>. Dabei erfolgt die Einbettung der Einheiten in der letzten Zeile in die Syntax, wohingegen sie am Anfang des Monologs noch in den Diskurs eingebettet sind. Das entspricht der ersten Koaleszenzphase bei der Grammatikalisierung – der Syntaktisierung. Die Einbettung in die Syntax ist jedoch noch sehr locker, da das Kind die Einheiten durch kleine Pausen voneinander trennt.

---

<sup>46</sup> Es ist anzunehmen, dass [*macht Auto*] hier eine Einheit ist, obwohl das Kind das Wort *Auto* auch separat benützt. Aus dem Korpus ist es nämlich ersichtlich, dass Leo zu dieser Zeit noch keine Verbflexion beherrscht und unmöglich die Äußerung *macht Auto* auf dem konstruktiven Weg produziert haben kann.



So beginnt die Grammatikalisierung mit der Überführung der Einheiten aus dem Diskurs in die Syntax und mit der Bildung erster kombinierter Äußerungen. Diese anfänglichen Äußerungen sind durch folgende Merkmale charakterisiert:

1. Die Einheiten können ihre Positionen in der Äußerung beliebig wechseln.
2. Sie sind prosodisch schwach integriert und oft durch größere Sprechpausen von einander getrennt.
3. Die Äußerungen sind instabil und können einmalig aufgetreten sein.
4. Die Einheiten, aus denen die gegebene Äußerung besteht, waren und sind für das Kind als selbständige diskursive Elemente verfügbar.
5. Die Einheiten in der Äußerung werden nicht selten mehrmals wiederholt.

Zur Begründung dieser Charakterisierung folgen ausgewählte beispielhafte Äußerungen:

#### Beleg 9

020001, line 1721	auf [/2], Auto [/2], Tunnel.
020001, line 1754	Auto, Tunnel.
020001, line 2165	Auto, Bagger [/2].
020003, line 129	Tunnel, Auto [/2].
020008, line 178	ein [/2] Auto [/3].
020009, line 1518	Auto [/3] geht nich(t).
020013, line 160	Auto, Bus.
020019, line 1415	fertig, Auto.
020029, line 552	Auto, mit Auto.

Die Einheit *Auto* kann am Ende, am Anfang und in der Mitte der Äußerung stehen – ihre Positionierung innerhalb der Äußerung ist absolut flexibel. In allen Belegen trennt Leo die Einheiten durch größere Sprechpausen (1-2 Sek.) von einander, was in der Transkription durch Kommas signalisiert wird. Die prosodische Struktur der Äußerungen ist segmentiert: Sie weist zwei oder drei separate (durch die Pausen) und abgeschlossene (durch den Fallton) intonatorische Konturen auf. Jede Einheit der Äußerung wird von Leo betont ausgesprochen. Sogar der unbestimmte Artikel (Äußerung 020008) wird durch den Fallton und die danach folgende Pause prosodisch hervorgehoben. Solche Markierung des unbestimmten Artikels stellt ihn auf die gleiche Stufe mit den Inhaltswörtern. Ein in der Erwachsenensprache grammatisches und stark grammatikalisierendes Zeichen weist in der Kindersprache wesentliche proso-

dische Merkmale eines lexikalischen Zeichens auf – Betonung, Wiederholung und Abgrenzung durch Pausen (vgl. *saliency factors*<sup>47</sup> nach Peters, 1983).

#### 5.4.1.1. Grammatikalisierung des indefiniten Artikels

Das größere lexikalische Gewicht des unbestimmten Artikels in Leos Sprache lässt sich zu Beginn seiner Grammatikalisierung in den Belegen (1)-(12) eindeutig nachweisen. Die Äußerungen (13)-(29) zeigen den allmählichen Grammatikalisierungsprozess:

##### Beleg 10

- |      |                   |                                                                                          |
|------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| (1)  | 011116, line 343  | <b>eins</b> [/3].                                                                        |
| (2)  | 011116, line 347  | <b>eins</b> .                                                                            |
| (3)  | 011117, line 67   | <b>eins</b> .                                                                            |
| (4)  | 011121, line 30   | <b>ein</b> . ( <i>hat einen Keks in der Hand und möchte noch einen</i> )                 |
| (5)  | 011126, line 1055 | Tuch [/2] <b>ein</b> .                                                                   |
| (6)  | 011126, line 1059 | <b>ein</b> , Leo.                                                                        |
| (7)  | 020002, line 481  | <b>ein</b> , Sitz [/2].                                                                  |
| (8)  | 020008, line 671  | essen <b>ein</b> .                                                                       |
| (9)  | 020009, line 215  | ab <b>ein</b> . ( <i>möchte einen Schmetterling abmachen</i> )                           |
| (10) | 020012, line 1626 | Pferdchen [/2] <b>ein</b> [/5].                                                          |
| (11) | 020015, line 1307 | <b>ein</b> [/2] Eichi <b>ein</b> [/2].                                                   |
| (12) | 020015, line 1322 | <b>ein</b> , nein! ( <i>auf Mutters Frage, ob sie einen großen Tunnel bauen sollen</i> ) |
| (13) | 020123, line 127  | <b>eine</b> Olive.                                                                       |
| (14) | 020123, line 479  | <b>ein</b> Zug.                                                                          |
| (15) | 020123, line 893  | <b>ein</b> Tunnel.                                                                       |
| (16) | 020127, line 1394 | <b>eine</b> Wolke da.                                                                    |
| (17) | 020200, line 597  | <b>eine</b> (K)nete runter.                                                              |
| (18) | 020200, line 1350 | oh, noch <b>eine</b> Autostrasse.                                                        |
| (19) | 020204, line 283  | wieder <b>ein</b> neuer Bus.                                                             |
| (20) | 020209, line 150  | <b>einer</b> Wolken.                                                                     |
| (21) | 020213, line 45   | <b>eine</b> Boote! (beim Anblick von einigen Booten)                                     |
| (22) | 020229, line 656  | nochn Turm, <ne Kirche> [/2].                                                            |
| (23) | 020322, line 1173 | mit [/4] <b>einen</b> [/] <b>ner</b> Nuss drauf.                                         |
| (24) | 020410, line 493  | <b>n</b> grosser Fis(ch)> [/] <b>ein</b> grosser Fis(ch).                                |
| (25) | 020513, line 828  | da [/2] isser xxx mit <b>ner</b> ander(e)n.                                              |
| (26) | 020628, line 1020 | <b>eine</b> Halterung, und [/2] noch <b>eine</b> Halterung, und nochne Halterung.        |
| (27) | 020725, line 647  | <auf e Stein> [/] auf [/3] <b>ein</b> Stein gefallen.                                    |
| (28) | 030214, line 928  | <b>nen</b> Kind mit <b>ner</b> Hose.                                                     |
| (29) | 030527, line 1052 | schiebt man <b>ein</b> Männeken vor auf <b>ner</b> Fläche.                               |

Der Erwerb des unbestimmten Artikels folgt dem Erwerb des Zahlwortes (1), (2), (3) und weist somit auch in der Kindersprache eine deutliche Ähnlichkeit mit der dia-

<sup>47</sup> "One heuristic that limits the choice of utterances is based on saliency of meaning. (...) Probably the most salient property is the distinction between silence and speech. (...) Another salient phonological property is intonation contour." (St. 16) Andere Faktoren sind Betonung (*stress*) und Wiederholung (*repetition*) (vgl. St. 28).

chronen Entwicklung des unbestimmten Artikels auf. *Ein/e* ist im ersten Stadium noch nicht obligatorisch und hat keine fixierte Position. Es wird oft dem Substantiv nachgestellt (5), (10), (11). Der Übergang zu einem artikelähnlichen Gebrauch bilden die Beispiele (4), (8) und (9) ab. Die Wiederholung von *ein* (10), (11) und seine intonatorische Trennung vom darauffolgenden Substantiv (6), (7) lassen es als ein autonomes Wort erscheinen. Insgesamt wird *ein/e* wie ein Inhaltswort betont. Somit weist ein standardsprachlich grammatisches Zeichen am Anfang der ontogenetischen Grammatikalisierungsprozesse alle phonologischen und semantischen Salienzkriterien eines lexikalischen Zeichens auf. Besonders markant ist in diesem Zusammenhang das Beispiel (9). Die aus zwei stark grammatikalisierten Zeichen bestehende Äußerung nimmt in der Kindersprache die Funktion eines Satzes mit zwei Inhaltswörtern wahr. Standardgrammatisch gesehen besteht die Äußerung „*ab ein*“ aus einem trennbaren Präfix *ab-* und einem unbestimmten Artikel *ein*. Im Kontext der geteilten Aufmerksamkeit (*joint attention*) hat diese Äußerung eine eigene Semantik: *ab* steht für *abmachen* und *ein* steht für *einen Schmetterling*. Demnach werden die grammatischen Zeichen hier von Leo als lexikalische Zeichen eingesetzt.

Ab (13) wird der Artikel allmählich obligatorisch und nimmt seine fixe Position vor dem Substantiv ein, womit seine Topologisierung einhergeht. Die Differenzierung zwischen den unterschiedlichen Artikelformen nimmt Leo schon ab 02;01 wahr, kann aber die Form nicht immer den Substantiven zuordnen wie in (20), (21). Die Verwendung eines unbestimmten Artikels vor dem Substantiv im Plural *einer Wolken* (20) und *eine Boote* (21) ist offensichtlich ein Zeichen dafür, dass das Kind ihn nicht mehr mit dem Zahlwort verbindet – es hat also eine semantische Reduktion stattgefunden. Ab dem Beispiel (22) erkennt man weitere Koaleszenz des Artikels mit der Partikel *noch* und mit den Präpositionen, die außerdem seine phonetische Reduktion eingeleitet hat.

#### 5.4.1.2. Grammatikalisierung des definiten Artikels

Ein ähnliches Bild bietet die Grammatikalisierung des bestimmten Artikels, dessen Erwerb etwas später als der des unbestimmten ansetzt. Der Verlauf dieser Entwicklung vom pronominalen zum grammatikalisierten Gebrauch sieht anhand der Korpusbeispiele folgendermaßen aus:

### Beleg 11

(1)	011116, line 968	ja, <b>der</b> .
(2)	011126, line 113	<b>die</b> .
(3)	020002, line 856	ja, <b>das</b> [/3].
(4)	020003.,line 1669	Kerze, < <b>die</b> da> [/3].
(5)	020015, line 421	<b>der</b> is(t) hier.
(6)	020106, line 996	da, S+Bahn, <b>die</b> S+Bahn.
(7)	020110, line 808	<b>die</b> auch noch.
(8)	020200, line 674	<b>der</b> V+W+(K)äfer.
(9)	020200, line 721	<b>der</b> ab Zug.
(10)	020201, line 1189	B(r)ücke, <b>der</b> gross B(r)ücke.
(11)	020215, line 1622	<b>die</b> fährt draußen.
(12)	020221, line 357	Tiger, <b>der</b> brüllt.
(13)	020222, line 1557	das <b>der</b> Gong.
(14)	020225, line 309	mit <b>n</b> I+C+E.
(15)	020228, line 133	<b>der</b> Zug kommt.
(16)	020229, line 985	< <b>das</b> schöne Fahrrad> [/2].
(17)	020230, line 1488	<b>der</b> [/2] hat viele Muscheln (ge)laden.
(18)	020307, line 1891	Brand, <b>der</b> Brand.
(19)	020311, line 826	+< <b>die</b> Glühbirne ist kaputt.
(20)	020312, line 462	<b>die</b> ist eklig, <b>die</b> (K)nete.
(21)	020314, line 53	<b>der</b> I+C+E kommt aus <b>n</b> Schweiz.
(22)	020326, line 310	für <b>n</b> Mittagessen.
(23)	020326, line 865	<b>e</b> Hase [/2] auf <b>n</b> Dach, Hase auch da.
(24)	020329, line 467	xxx mit <b>den</b> , mit <b>n</b> Gummis.
(25)	020426, line 111	<zu <b>n</b> Hühnern> [/2].
(26)	020701, line 280	xx zuviel gegessen in <b>e</b> Restaurant.
(27)	020719, line 30	ich komme mit Leo auf <b>e</b> Schulter auf <b>e</b> Brücke.
(28)	020723, line 273	und jetzt biegt <b>das</b> um <b>e</b> Kurve.

Die ersten Verwendungen von *der/die/das* sind pronominal – Leo referiert auf bestimmte Objekte aus seiner Umgebung (1)-(5). Die Verbindung mit einem Substantiv ist bis zum Alter von 02;05 noch instabil. Der Artikel entwickelt sich erst in diesem Zeitraum zu einem obligatorischen Zeichen (6), (10), (12), (18) und wird sogar manchmal durch andere Zeichen vom Substantiv getrennt, wie es im Beleg (9) der Fall ist. Im Vergleich zum Pronomen gehört der Artikel zum engeren Paradigma grammatischer Zeichen (Grammatikalisierungsprozess: Paradigmatisierung) und hat weniger lexikalisches Gewicht (Grammatikalisierungsprozess: semantische Reduktion). Des Weiteren findet ab dem Alter von ca. 02;03 immer öfter die Koaleszenz des Artikels mit den Präpositionen statt (14), (21)-(28), was auch für die oben beschriebene Grammatikalisierung des unbestimmten Artikels charakteristisch ist. Durch die Koaleszenz (Morphologisierung) findet die phonetische Reduktion des Artikels statt. Seine Topologisierung verstärkt sich ebenfalls. Wie auch bei der diachronen Grammatikalisierung des bestimmten Artikels bleibt auch hier das grammatikalisierte Zeichen neben seinem Ursprungszeichen erhalten. Der pronominale Gebrauch des Arti-

kels kann im Korpus auf der ganzen Länge der Aufzeichnungen nachgewiesen werden.

Es bleibt noch festzuhalten, dass die ontogenetischen Grammatikalisierungsprozesse des indefiniten als auch des definiten Artikels der Grammatikalisierung ihrer diachronen Pendanten völlig entsprechen. In der Grammatikalisierungsliteratur ist die Entwicklung des bestimmten Artikels aus den Demonstrativa und des unbestimmten aus der Numerale „eins“ als klassische Belege für Grammatikalisierung nicht mehr wegzudenken (vgl. Heine/ Reh, 1984:273; Lehmann, 2005 :10):

„Durch Grammatikalisierung können neue grammatische Kategorien entstehen, die die Sprache zuvor nicht hatte. So entsteht der definite Artikel in den germanischen und romanischen Sprachen durch Grammatikalisierung distaler Demonstrativa; und der indefinite Artikel wird aus dem Zahlwort für ‘eins’ grammatikalisiert.“ (Lehmann, <http://www.christianlehmann.eu/ling/wandel>)

In der Kindersprache bildet der Artikelerwerb die diachrone Entwicklung genau ab: Das Kind erwirbt in beiden Fällen eine „lexikalischere“ Variante zuerst, also das Zahlwort und das Pronomen. Im Laufe der ersten drei Monate danach etabliert sich allmählich die grammatikalisierte Form des unbestimmten und des bestimmten Artikels. Die Überprüfung des Grammatizitätsgrades anhand der Beispiele hat ergeben, dass die Prozesse der Grammatikalisierung nach Girnth (2000) für die Beschreibung ontogenetischer Artikelentwicklung anwendbar sind.

#### 5.4.1.3. Grammatikalisierung der Verbpartikeln

Aber nicht nur die beiden Artikelarten, sondern auch andere in der Erwachsenensprache grammatikalisierte Zeichen verwendet Leo zunächst als lexikalische Elemente. Das betrifft vor allem die Gruppe der **Verbpartikeln** (*ab, an, auf, durch, mit, zu*). Ihre Verwendung in Leos Äußerungen ist sehr vielseitig, da sie für ihn eine sehr breite Semantik haben:

##### Beleg 12

- |     |                  |                                                                                                               |
|-----|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (1) | 011127, line 42  | Rad # <b>ab</b> . ( <i>sieht im Buch ein Auto, dem ein Rad fehlt</i> )                                        |
| (2) | 020007, line 18  | Kartoffeln <b>ab</b> . ( <i>auf dem Bild werden Kartoffelsäcke abgeladen</i> )                                |
| (3) | 020008, line 10  | Haare <b>ab</b> . ( <i>hält ein paar seiner Haarsträhnen hoch und möchte, dass sie abgeschnitten werden</i> ) |
| (4) | 020023, line 160 | <b>ab</b> I+C+E. ( <i>der Zug fährt ab</i> )                                                                  |

- (5) 020223, line 1726 wenn Zug **ab**, Kelle hochhalten.
- (6) 011127, line 1370 (ka)putt, **an** [/2]. (*Vater soll den kaputten Motor anmachen*)
- (7) 020003, line 1706 Kerze **an**. (*möchte dass die Kerze angezündet wird*)
- (8) 020005, line 1189. **an**. (*auf Mutters Frage, was man mit dem Hausschuh macht = anziehen*)
- (9) 020112, line 1928 **an**, echen, [/4] Bus. (*der Bus kommt an*)
- (10) 020005, line 1248 warte [/2] # **mit**. (*steht im Bad und möchte, dass die Mutter auf ihn wartet, er möchte mitkommen.*)
- (11) 020019, line 29 **mit** [/2] [= mit(gehen)].
- (12) 020019, line 115 **mit** [= mit(spielen)].
- (13) 020019, line 1606 **mit** [= mit(helfen)] [/2].
- (14) 011122, line 58. Tür **zu**. (*schließt hinter jemandem die Tür*)
- (15) 020120, line 829 jetzt **zu**. (*man soll den beladenen Bagger zumachen*)
- (16) 020121, line 43 **zu** Honig. (*Poohs Honigtopf ist zu*)

Die Partikeln haben in Leos Sprache mehrere unterschiedliche Funktionen und Bedeutungen. Je nach Kombination mit anderen Einheiten bezeichnen sie einen Zustand (1), (16) oder eine Handlung (4), (5), (9). Bei den Letzteren treten die Äußerungen in unterschiedlichen Modi auf: sowohl im Indikativ (8), (4) als auch im Imperativ (3), (10); aber auch in unterschiedlichen Genera: sowohl im Aktiv (12), (14) als auch im Passiv (2), (7).

Die vielfältige semantische Information, die noch nicht konsequent feste Position im Syntagma sowie die Unabhängigkeit von den entsprechenden Verben sprechen für den Status dieser Partikeln als lexikalische Zeichen im Zeitraum zwischen 1;11 und 02;02. Alle Partikeln fungieren als Verben. Die Handlungsbezeichnung *ab* steht in den angeführten Beispielen für *abladen*, *abschneiden*, *abfallen*, *abfahren*. Seine universelle Bedeutung lässt sich mit dem Verb „trennen“ beschreiben. *An* steht einerseits für „momentan funktionieren“ (-> *das Licht/ die Kerze/ brennt, oder der Motor läuft*) und andererseits für „zusammenfügen von zwei Objekten“ (*ankommen, anziehen*). *Mit* bedeutet „Tätigkeit zusammen ausführen“ (*mitkommen, mitspielen, mitgehen*). *Zu* steht für „schließen“ (14), (15) oder „geschlossen sein“ (16). Die jeweilige Bedeutungsvariante der Partikel entfaltet sich im Zusammenhang mit dem Diskurs oder mit dem Syntagma, wo sie eingesetzt wird. Die semantische Palette ergibt sich ihrerseits aus der Deutung (aus dem kognitiven Begreifen der Bedeutung) der zu kombinierenden Einheit als solche. Das gilt nicht nur für Partikeln, sondern auch für alle Einheiten, mit denen das Kind auf der frühen Erwerbsstufe seine Äußerungen bildet. Diese Beobachtung wurde von den Kindersprachforschern bereits gemacht:

„(...) children tend to include in their outputs only those pivots (recurrence, disappearance, and the like) that they already understand cognitively. (...) Each time a new concept is acquired (such as recurrence), the corresponding pivot word (like ‘again’) can be used to express a large number of meanings when combined with the many other single words already in the child’s vocabulary (‘again juice’, ‘again Daddy’, ‘again jump’, ‘again book’). (Karmiloff/ Karmiloff-Smith, 2001 : 100).

Mit dem Begriff *pivot* beziehen sich Karmiloff/ Karmiloff-Smith auf das Pivot-Grammatik-Konzept von Braine (1963; 1976), welches ich in Kapitel 2.1. kurz vorgestellt habe. Das war einer der ersten Ansätze, die kindliche Grammatik nicht mit den Kategorien der Erwachsenensprache zu beschreiben, sondern sie als ein autonomes, in sich schlüssiges System zu betrachten. Braines Konzept erklärte zwar nur die frühen Phasen der Syntaxentwicklung, aber im Licht der Grammatikalisierungstheorie war das der Ausgangspunkt für die Beschreibung ontogenetischer Grammatikalisierungsprozesse:

Die Unterteilung des kindlichen Vokabulars in *pivots* und *X-words* – geschlossene und offene Wortklassen, die Festlegung der Position eines Pivots, sowie die Auflegung gewisser Restriktionen in Bezug auf seine Kombinierbarkeit mit den X-Wörtern charakterisieren das kindliche Grammatiksystem. Aus der Sicht der Grammatikalisierungstheorie könnte man die Pivot-Wörter als stärker grammatikalisierte Einheiten bezeichnen. Sie gehören zu einem geschlossenen Paradigma, sind begrenzt variabel, frequent gebraucht und haben im Vergleich zu den X-Wörtern eine festere Position im Syntagma. Die Eigenschaften der X-Wörter liegen wiederum denen der lexikalischen Einheiten nahe: Sie sind variabel, stellungsfrei und gehören einem großen, offenen Paradigma an.

Laut hier eingeführter Terminologie entspricht die Kombination aus einem Pivot und einem X-Wort einer *Formel mit einem Slot*. Die Bezeichnung der Äußerung als Formel setzt aber voraus, dass zumindest ein Element der Formel fixiert ist. Im Falle der Verbpartikeln würde das bedeuten, dass die Partikel selbst zu einem festen Element mit einer festen Position im Syntagma wird. Bei der Partikel *rauf* zum Beispiel ist dieses Kriterium ausnahmslos erfüllt: bereits in den ersten Kombinationen mit anderen Einheiten wird ihre Endposition festgelegt. Die entsprechende Formel lautet: *X+rauf*.

### Beleg 13

020001, line 1411	Brücke [/2] <b>rauf</b> [/2].
020005, line 44	klettern <b>rauf, rauf!</b>
020027, line 36	oben <b>rauf!</b>
020127, line 2043	Schwein runter, Schwein <b>rauf</b> .
020217, line 1277	Kirchturm <b>rauf</b> .
020218, line 1254	Rolltreppe (Mu)seum <b>rauf</b> .

Die Topologisierung der Verbpartikel und ihre Verankerung in der Formel ist aber erst der Anfang ihrer Grammatikalisierung. Die weitere Verstärkung grammatischer Eigenschaften der Partikel findet durch ihre Anbindung an das Verb statt. Als Folge davon geht sie in das Paradigma der Präfixe über und wird zu einem gebundenen Morphem. Diese Prozesse betreffen sämtliche aus den Partikeln entstandenen Verbpräfixe. Einige markante Beispiele für diese Vorgänge werden im Folgenden aufgezeigt. Eines davon ist die Entwicklung der Partikel *runter* zum Verbpräfix *runter-*, die die nachstehende Beispielreihe illustriert:

### Beleg 14

(1)	011116, line 156	<b>runter</b> .
(2)	020005, line 10	<b>runter</b> # Hut.
(3)	020007, line 14	Halstuch <b>runter</b> .
(4)	020012, line 785	<b>runter</b> Huhn [/2].
(5)	020013, line 774	<b>runter</b> Auto.
(6)	020023, line 18	Berg <b>runter</b> .
(7)	020023, line 20	Treppe <b>runter</b> .
(8)	020029, line 2197	Mütze <b>runter</b> .
(9)	020106, line 933	Sonne <b>runter</b> .
(10)	020111, line 439	<Fuss <b>runter</b> > [/2].
(11)	020112, line 2190	<b>runter</b> steigen.
(12)	020117, line 24	einer <b>runter</b> fallen.
(13)	020124, line 626	< <b>runter</b> gehen> [/2].
(14)	020126, line 328	+< Boot <b>runter</b> (ge)fallen.
(15)	020200, line 109	<wieder muss er nochmal <b>runter</b> >, wieder muss er <b>runter</b> .
(16)	020200, line 1176	<Lok [/2] <b>runter</b> gefallen> [/] Lok [/2].
(17)	020203, line 2151	eine Gnocchi <b>runter</b> (ge)fallen.
(18)	020205, line 77	Schnuller <b>runter</b> fallt.
(19)	020209, line 1455	der rutscht da <b>ru(n)ter</b> .
(20)	020215, line 955	<b>runter</b> fährt <b>runter</b> .
(21)	020217, line 35	komm gleich <b>ru(n)ter</b> .
(22)	020220, line 10	Regentropfen # fallen <b>runter</b> # nach unten.
(23)	020229, line 28	läuft Wasser <b>runter</b> .
(24)	020230, line 1197	Rasende+Roland fährt [/2] Brücke <b>runter</b> .
(25)	020306, line 130	<b>runter</b> (ge)sprungen.
(26)	020312, line 246	<b>runter</b> pfepfeffert [: runtergepfeffert] bist du.

Im Alter zwischen 01;11,16 und 02;00,05 wird die Partikel *runter* monorhematisch gebraucht. Später wird sie nicht mehr als ein diskursives, sondern als ein syntaktisches Element benützt, da sie mit anderen Einheiten kombiniert wird (2)-(10). Am Anfang ihrer Syntaktisierung kommt sie sowohl an der ersten (2), (4), (5) als auch an



der zweiten Stelle (3) im Syntagma vor und ist demnach noch nicht topologisiert. Ab 02;00,23 wird ihre Stellungsfreiheit eingeschränkt und *runter* nimmt eine feste Position ein (6)-(10). So kommt es zur Bildung der Formel *X+runter*, wo *X* meist ein Substantiv ist. Trotz der Zuweisung der ersten grammatischen Eigenschaften der Partikel ähnelt ihre Funktion der eines Verbs, also eines lexikalischen Elements. In der Funktion als Verb hat *runter* eine sehr breite Semantik (*runterfallen, runternehmen, runterfahren, runtergehen usw.*). Ab ca. 02;01 lassen sich im Korpus die ersten Kombinationen mit den Verben belegen. Dass sie noch sehr locker sind, ist an den Pausen zwischen *runter* und dem Verb zu erkennen (11). Die Partikel existiert eine Zeitlang parallel mit dem Präfix und behält dabei die Verbfunktion bei. Die Verwendung mit den Modalverben (siehe (15) *muss runter*), die sich ab dem Alter von 02;02 Jahren findet, bestätigt diese Beobachtung und bleibt auch bis zum Erwachsenenalter erhalten. Durch den Zusammenschluss mit den Verben nimmt die Paradigmatisierung von *runter* weiter zu, da es nun aus dem offenen Verbparadigma in das geschlossene und kleinere Präfixparadigma übergeht. Die Semantik erfährt eine Reduktion und wird vom jeweiligen Verbstamm abhängig (Grammatikalisierungsprozess: Synsemantisierung). Die Position im Syntagma ist nun nicht mehr frei, da das Präfix vom Verb abhängig ist (Grammatikalisierungsprozess: Topologisierung). Zudem wird es obligatorisch. Die Verankerung im Verbpräfixparadigma – und dementsprechend die Grammatikalisierung – verfestigt sich ab (16), wovon die Verwendungen mit dem finiten Verb (19)-(24) und im Perfekt (16)-(18), (25), (26) zeugen. Die Koaleszenzprozesse wie die Syntaktisierung (der Übergang aus dem Diskurs in die Syntax (1)>(2)-(10)) und die Morphologisierung (der Übergang aus der Syntax in die Morphologie (10)>(11)-(26)) lassen ebenfalls auf die stattgefundene Grammatikalisierung schließen.

Exemplarisch für die Entwicklung der Verbpräfixe aus den Partikeln ist ebenfalls der Grammatikalisierungsprozess der Partikel *vor*. Aus einem lexikalisch fungierenden Zeichen entwickelte sich im Laufe der 9 Monate ein Verbpräfix, also ein grammatisches Zeichen. Die Anwendung der Grammatikalisierungsprozesse nach Girnth (2000) auf die Entwicklung des Präfixes *vor* erweisen sich auch in diesem Fall als fruchtbar:

#### Beleg 15

- (1) 020005, line 588
- (2) 020005, line 765

**vor** [= vorlesen].  
(l)esen **vor** [/2].

(3)	020009, line 1008	Mama # <b>vor</b> [= vorlesen].
(4)	020028, line 1608	+< <die da> [/2] <b>vor</b> .
(5)	020028, line 1672	+< <b>vor</b> <die da> [/2].
(6)	020103, line 344	Buch <b>vor</b> [= vorlesen].
(7)	020104, line 105	neuer [/2] <b>vor</b> [= vorlesen] [/x].
(8)	020104, line 255	<b>vor</b> [= vorlesen] [/3] Metzger.
(9)	020109, line 1493	<b>vor, vor</b> eine Geschichte.
(10)	020110, line 1213	eine Geschichte # <b>vor</b> .
(11)	020116, line 1144	bitte <b>vor</b> [= vorlesen]!
(12)	020125, line 236	mehr <b>vor</b> [/3] [=? vor(lesen)].
(13)	020218, line 1307	Bobo Flugzeug <b>vorlesen</b> .
(14)	020223, line 784	noch e <b>vorlesen</b> .
(15)	020223, line 852	+< Papa <b>vorlesen</b> Onkel+Mischi.
(16)	020326, line 1328	+< xxx auch (ei)n+bisschen <b>vorlesen</b> .
(17)	020416, line 1018	du <b>vorlesen</b> .
(18)	020716, line 1670	ich [MA] soll dir & <b>vor</b> [MA] [/] ich soll dir <b>vorlesen</b> .
(19)	020808, line 605	+< du [MA] liest xx ein Geschichte <b>vor</b> .
(20)	020822, line 1283	ein Buch, was man <b>vorlesen</b> kann.
(21)	040813, line 1180	warum is(t) kein <b>Vorlesen</b> bei der Tonbandaufnahme?

Die Grammatikalisierung beginnt mit der ersten Phase der Koaleszenz und zwar mit der Syntaktisierung. Zunächst stellt *vor* ein diskursives Element dar (1). Durch die Kombination mit anderen Zeichen geht *vor* in die Syntax über (2)-(12). Seine Position in den Syntagmen ist zwischen 02;00 und 02;01 sehr variabel. Es steht sowohl am Anfang (5), (8), (9) als auch am Ende (2)-(4), (6), (7) der Äußerung. *Vor* hat eine Semantik des Vollverbs *vorlesen* und damit also die Funktion eines lexikalischen Zeichens. Ab ca. 02;02 findet sich *vor* mehr und mehr in der Kombination mit *lesen* und wird davon als Verbpräfix abhängig (13)-(20). Der Autonomieverlust in semantischer Hinsicht (durch die Abhängigkeit vom Verb) führt zur Synsemantisierung. Die Stellungsfreiheit ist beim Präfix nicht mehr gegeben, was einerseits auf der syntagmatischen Ebene seine Topologisierung und andererseits auf der paradigmatischen Ebene seine Obligatorifizierung bedeutet. Die Koaleszenzprozesse verstärken sich ebenfalls. Nun ist *vor* nicht mehr in die Syntax eingebettet, sondern ist ein Morphem (Grammatikalisierungsprozess: Morphologisierung) (13)-(21). Während in den Belegen (1)-(12) *vor* als ein Verb fungiert und die lexikalische Bedeutung *vorlesen* hat, erfährt es ab (13) eine semantische Reduktion. Außerdem geht es aus dem offenen Paradigma der lexikalischen Zeichen in das kleinere Paradigma der Verbpräfixe über, was seine Paradigmatisierung bedeutet. Das Verb *vorlesen* als solches wird zunächst nicht grammatisch markiert, es kommt in (13)-(17) nur im Infinitiv vor. Später wird es in die Äußerungen grammatisch integriert – als finites Verb (19) oder als vom Modalverb abhängiges Infinitiv (18), (20). Im letzten Beispiel (21) wird *vorlesen*

sogar substantiviert. Das Präfix *vor* ist im Substantiv *Vorlesen* fest eingebaut und nicht mehr trennbar, was ihm noch stärkere grammatische Eigenschaften verleiht. Ein anderes kennzeichnendes Beispiel für die Entwicklung der Partikeln zu den Verbpräfixen ist die Grammatikalisierung des Präfixes *ab-*. Im Korpus sind zahlreiche Verwendungen dieses Präfixes mit unterschiedlichen Verbstämmen vorhanden (z. B. *abziehen, abbauen, abfahren, abpflücken* usw.). Zur besseren Übersicht über die Grammatikalisierungsprozesse konzentriere ich mich jedoch auf das Verb *abmachen*. Die Grammatikalisierungen der Partikel *ab* zum Präfix anderer Verben verlaufen analog zur folgenden Beispielreihe:

#### Beleg 16

(1)	011115, line 876	<b>ab</b> [/5]. ( <i>versucht etwas abzumachen</i> )
(2)	020009, line 215	<b>ab</b> ein. ( <i>möchte einen Schmetterling abmachen</i> )
(3)	020111, line 119	<Bart <b>ab</b> > [/2].
(4)	020217, line 1171	<Kopf <b>ab</b> > [/2].
(5)	020217, line 1208	Kopf <b>ab</b> , machen.
(6)	020222, line 697	<b>ab</b> machen.
(7)	020229, line 772	<Papier <b>ab</b> machen> [/2].
(8)	020230, line 11	Papa Bart <b>ab</b> ::macht. ( <i>VAT rasiert sich</i> )
(9)	020311, line 345	mach [MA] xxx Karte <b>ab</b> .
(10)	020321, line 1031	<b>ab</b> machen [MA], den Ball.
(11)	020423, line 2213	<b>ab</b> machen # Ernie soll das <b>ab</b> machen!
(12)	020516, line 2066	<b>ab</b> machen # <b>ab</b> gemacht. ( <i>als CHI etwas von seinem Spielzeug abmacht.</i> )
(13)	020620, line 1669	die [MA] machen die Kerzen <b>ab</b> .
(14)	020703, line 171	da hat der Bauer die <b>ab</b> (ge)macht.
(15)	020710, line 769	der Billi hat schon alle Schilder <b>ab</b> gemacht.
(16)	020717, line 854	mit [MA] n <b>ab</b> gemachten Rädern.

Am Anfang der Grammatikalisierung steht wie immer der diskursive und der lexikalische (siehe auch Beispiele oben in diesem Kapitel) Gebrauch der Partikel. Mit der syntaktischen Einbettung (2)-(5) beginnt die Koaleszenz. Die feste Endposition der Partikel im Duorhem weist auf ihre Topologisierung hin. Die Kombinierbarkeit mit den Substantiven zeugt von der verbähnlichen Verwendung von *ab*. Ganz interessant ist in dieser Hinsicht die Äußerung aus dem oben bereits angeführten Beleg 12 (020223, line 1726) *Wenn Zug ab, Kelle hochhalten*. Die Positionierung im Nebensatz, der ganze Aufbau der Äußerung sowie die pragmatische und die intonatorische Markierung sprechen für den Status der Partikel *ab* als Vollverb. Obwohl im Beleg (5) die Partikel in Kombination mit einem Substantiv und mit einem Verb vorkommt, ist die Verbindung zum Substantiv *Kopf* stärker, da das Verb *machen* durch eine Pause getrennt ist: [*Kopf ab*] [*machen*]. Die Paradigmatisierung setzt in (6) ein, als *ab* die Präfixfunktion übernimmt. Dadurch wird es topologisiert und morphemisiert. Seine

Semantik teilt es nun mit dem Verb *abmachen* und wird somit synsemantisiert. Die Grammatikalisierung verstärkt sich durch die Markierung der Person (13), des Tempus (12), (14), (15) und des Modus (11) sowie ganz besonders durch das attributiv gebrauchte Partizip (16).

Das letzte Beispiel für die Grammatikalisierung der Verbpräfixe ist die Entwicklung der Partikel *zu* zum Präfix *zu-*.

#### Beleg 17

(1)	011115, line 549	<b>zu.</b> ( <i>die Tür ist geschlossen</i> )
(2)	011116, line 1308	Fenster <b>zu.</b>
(3)	020001, line 343	<Tür <b>zu</b> > [/2].
(4)	020119, line 1815	<b>zu</b> , Tunnel. ( <i>auf MUT's „ zu, jetzt ist der Tunnel zu.“</i> )
(5)	020121, line 43	<b>zu</b> Honig. ( <i>Poohs Honigtopf ist zu</i> )
(6)	020228, line 401	Tür hinter <b>zu.</b>
(7)	020304, line 1554	<b>zu</b> isses.
(8)	020307, line 2025	<b>zu</b> [/2] machen.
(9)	020314, line 2013	Tür <b>zu</b> Mama macht.
(10)	020322, line 1484	Tür <b>zugemacht.</b>
(11)	020406, line 1151	Mama macht Tür wieder <b>zu.</b>
(12)	020408, line 29	die Swantje macht Knopf <b>zu.</b>
(13)	020410, line 1433	die Busse gucken <b>zu</b> bei Angeln.
(14)	020412, line 2186	Schrank aufgemacht # Schrank wieder <b>zugemacht.</b>
(15)	020602, line 33	du hast die <b>zugemacht.</b>
(16)	020617, line 75	<Kuh guckt <b>zu</b> bei Baggern> [/2].
(17)	020617, line 387	Eichi [MA] guckt bei Bagger <b>zu.</b>
(18)	020619, line 219	die machen ihre Augen <b>zu.</b>
(19)	020621, line 709	vorne Tür <b>zugemacht.</b>

Die ersten Verwendungen von *zu* sind wie auch bei den oben beschriebenen Belegen rein lexikalisch. Leo bezieht sich damit auf Gegenstände, die geschlossen sind, wie Tür, Fenster, Tunnel oder Honigtopf. Das Zeichen findet sich zunächst im selbständigen Gebrauch (1), später aber auch in Kombination mit dem jeweiligen Referenten (2)-(6) (Grammatikalisierungsprozess: Syntaktisierung). Dabei ist seine Position im Syntagma sehr flexibel, was für lexikalische Zeichen charakteristisch ist. Der Übergang von der Partikel zum freien und dann zum gebundenen Morphem (Grammatikalisierungsprozesse: Morphologisierung, Paradigmatisierung) ist im Verlauf des Erwerbs sehr deutlich: Im Beleg (8) ist *zu* noch nicht mit dem darauffolgenden Verb *machen* verbunden, wie es auf den ersten Blick zu sein scheint. Die Wiederholung von *zu* sowie die prosodischen Merkmale – wie eine Pause zwischen *zu* und *machen* und fallende Intonation bei beiden *zu* – sprechen gegen diese Annahme. Im nächsten Beispiel (9) ist die Struktur noch erkennbar, die *zu* als ein eher autonomes lexikalisches Zeichen verrät: [*Tür zu*] [[*Mama*] [(*ge*)*macht*]]. Hier gehört *zu* noch eindeutig

zum Wort *Tür* und hat hier eine prädikative Funktion. In weiteren Äußerungen (10)-(12), (14), (15), (18), (19) fungiert *zu* als trennbares Präfix und ist vom Verb *machen* abhängig, welches nun auch in finiten Formen vorkommt (Grammatikalisierungsprozess: Topologisierung). Somit geht es in das Paradigma der Präfixe ein, erhält eine klar definierte Position im Satz, hat aber immer noch eine starke semantische Prägung als „geschlossen“ (1)-(12). Es folgen aber schon bald weitere Kombinationen mit anderen Verben wie *gucken* und die ursprüngliche Semantik einerseits verblasst (Grammatikalisierungsprozess: semantische Reduktion), und andererseits wird sie vom jeweiligen Verb abhängig. Die Bedeutung kann nur aus der Verbindung des Präfixes mit dem Verb und in einem Kontext erschlossen werden (Grammatikalisierungsprozess: Synsemantisierung). Zunächst platziert Leo das Präfix unmittelbar nach dem Verb (8), (9), dann stets am Ende der Äußerung (10) (Grammatikalisierungsprozess: Topologisierung), was von der stärkeren Integration und Strukturierung innerhalb des Syntagmas zeugt. So nimmt die Grammatikalisierung weiter zu. Die Konstruktion der Satzklammer in (17) hat im Vergleich zu den Äußerungen (13) und (16) eine komplexere Architektur, deren Elemente fester miteinander verbunden sind und klar definierte Positionen innerhalb der Konstruktion einnehmen:

- (13) [die Busse] [gucken **zu**] [bei Angeln]  
 (16) [Kuh] [guckt **zu**] [bei Baggern]  
 (17) [Eichi] [[guckt] [bei Bagger] [**zu**]]

Die Entstehung der Satzklammerkonstruktion im Rahmen des Grammatikalisierungsprozesses der Verbpartikel *zu* lässt sich auch anhand der Beispiele mit dem Verb *zumachen* sehr deutlich aufzeigen:

- (9) [Tür **zu**] [[Mama] [macht]]  
 (11) [Mama] [[macht] [Tür] [wieder] [**zu**]]  
 (12) [die Swantje] [[macht] [Knopf] [**zu**]]  
 (18) [die] [[machen] [ihre Augen] [**zu**]]

Wie also die angeführten Beispiele der Grammatikalisierung der Verbpartikeln zu Präfixen darstellen, verlaufen alle Partikeln die gleichen Prozesse. Die Entwicklung vom lexikalischen zum grammatischen Element beginnt zunächst mit der Syntaktisierung und dem Einbau in die Syntagmen. Die Platzierung innerhalb der Syntagmen ist erst flexibel, entwickelt sich aber nach und nach zu einer Formel mit einer klar definierten Aufstellung der Elemente. Bemerkenswert dabei ist, dass die Topologisierung der Verbpartikeln auf dieser frühen Grammatikalisierungsstufe unterschied-

lich stark ausgeprägt ist. Die untersuchten Partikeln *runter* und *rauf* sind schnell und konsequent topologisch geworden, während die Partikeln *vor*, *zu* und *ab* längere Zeit keine feste Position hatten und hin und wieder diese veränderten. Die Erklärung liegt offensichtlich darin begründet, dass die Partikeln *vor*, *zu* und *ab* durch ihre Homonymie mit den entsprechenden Präpositionen „es schwieriger hatten“, sich im Syntagma lokal zu verankern. Da die Präpositionen eine andere Stellung als die Verbpartikeln im Satz haben, war für Leo die Positionierung nicht einfach zu erschließen. Bei den Partikeln *runter* und *rauf*, denen keine homonymen Präpositionen entsprechen, war es nicht der Fall. Sie kamen stets am Ende der Äußerung vor, und es fanden sich im Korpus keine Belege für deren Platzverschiebungen.

#### 5.4.1.4. Grammatikalisierung der Präpositionen

Die **Präpositionen** ihrerseits durchliefen auch einen Grammatikalisierungsprozess. Als erstes erwirbt Leo lokale Präpositionen. Sie haben für ihn eine nachvollziehbare Bedeutung, da die räumlichen Verhältnisse, die sie ausdrücken, vom Kind früh und unmittelbar erfahren werden können.

Der Gebrauch der Präpositionen entwickelt sich auch von konkreten und (meist) lokalen Präpositionen zu den abstrakten und verbbezogenen. Eine ziemlich lange Zeit ist ihre Verwendung fakultativ. Die Präpositionen werden von Leo oft weggelassen, wie die Beispiele 18a und 18b zeigen:

##### Beleg 18a, (020023, line 1574-1576)

\*CHI: +< Zug [/2].

\*VAT: wo fährt er denn hin?

\*CHI: Opa [/2].

##### Beleg 18b

020120, line 381	S+Bahn fahren, Berge.
020206, line 24	Arm tragen. ( <i>möchte auf dem Arm getragen werden.</i> )
020209, line 14	Eichi isst Nuss gerade # sitzt Ast.
020213, line 43	müssen Hause, Papa arbeiten, Mama Klo.
020215, line 1507	Zug [/2] fährt Leipzig.
020224, line 960	Automaten kommen Karten.

Erst später kommt es zur Obligatorifizierung der Präpositionen. Die Grammatikalisierung verstärkt sich, wenn die Präpositionen als Bestandteil der Nominalphrase im Rahmen der Verbrektion auftreten. Die Entwicklung der Präpositionen verläuft also von den konkreten, fakultativen, relativ autonomen zu den abstrakten, obligatori-

schen und abhängigen Zeichen. Im Prozess der Grammatikalisierung werden sie synsemantisiert, topologisiert, paradigmatisiert und obligatorisch. Im Folgenden untersuchen wir einige Beispiele genauer, um die obengenannten Prozesse am Korpusmaterial zu belegen.

Die Grammatikalisierung der **Präposition zu** sieht wie folgt aus:

Beleg 19

(1)	020230, line 289	++ <b>zu</b> Heike.
(2)	020413, line 1733	fliegen # <b>zu</b> Urlaub.
(3)	020423, line 560	<b>zu</b> Bahnhof.
(4)	020524, line 47	und [MA] der Löwe [MA] is(t) auch <b>zur</b> Katze gegangen.
(5)	020613, line 128	die [MA] Trambahn is(t) <b>zu</b> die Zoo gefahren.
(6)	020618, line 1331	der gehört nich(t) <b>zu</b> uns.
(7)	020619, line 730	auch <b>zu</b> Ikea fahren.
(8)	020617, line 1979	die <b>zum</b> Papa geben.
(9)	020620, line 1328	der is(t) auch <b>zum</b> Geburtstag.
(10)	020621, line 941	der Löwe <b>zum</b> Beispiel.
(11)	020729, line 893	du [/3] kriegst die gel(be) Straßenbahn <b>zu</b> Weihnachten.
(12)	020801, line 1660	das [MA] brauchen die Clowns <b>zum</b> Jonglieren [MA].

Die Präposition *zu* verläuft folgende Grammatikalisierungsprozesse: Zunächst tritt die semantische Reduktion auf – in den ersten Verwendungen hat *zu* eine Bedeutung „in Richtung“ (1)-(4), (6), (8), wohingegen sie in späteren Belegen nicht mehr so stark ausgeprägt ist. Außerdem ist *zu* obligatorischer in (7) als in (1)-(4), da es an das Verb *gehören* gebunden ist. Seine Stellungsfreiheit wird noch mehr eingeschränkt (Grammatikalisierungsprozess: Topologisierung), da es nun als grammatisches Element der Verbrektion fungiert. Bemerkenswert ist, dass im Prozess der Grammatikalisierung die ursprüngliche lexikalische Bedeutung von *zu* bestehen blieb, so dass Leo am Ende des Erwerbs über alle semantischen Varianten und grammatischen Funktionen der Partikel in der Erwachsenensprache verfügte. Während der Grammatikalisierung von *zu* erfolgte also die Ausdifferenzierung der semantischen Bezüge der Präposition in die lokale (1)-(5), (7), temporale (9), (11), finale (10), (12)<sup>48</sup>.

Die folgende Beispielreihe stellt die Grammatikalisierung der **Präposition über** dar:

Beleg 20

(1)	020015, line 1767	&au Auto [/3] Brücke.
(2)	020016, line 1025	Tschu(tschu) Brücke [/2].
(3)	020125, line 734	B(r)ücke fahren.
(4)	020215, line 625	Zug <b>über</b> B(r)ücke.

<sup>48</sup> Die semantischen Gruppen nach Helbig/ Buscha (2001)

- |      |                   |                                                      |
|------|-------------------|------------------------------------------------------|
| (5)  | 020313, line 2126 | fährt <b>über</b> Möckern.                           |
| (6)  | 020403, line 996  | das Auto [MA] fährt <b>über</b> [/2] Bodensee.       |
| (7)  | 020505, line 12   | die Dampflok fährt <b>über</b> die Eisenbrücke.      |
| (8)  | 020528, line 33   | <b>über</b> Gleise erzählst du Eule und Osterhase.   |
| (9)  | 020621, line 1282 | <die fahren> [MA] einmal <b>über</b> die Schienen.   |
| (10) | 020627, line 824  | <b>über</b> die [/3] Schienen gestolpert.            |
| (11) | 020702, line 1680 | da fährt ein Schiff <b>über</b> den Meer.            |
| (12) | 020805, line 264  | xxx gelacht <b>über</b> diese Buchstaben.            |
| (13) | 020826, line 1774 | du hast dich gefreut <b>über</b> den Frosch.         |
| (14) | 020909, line 23   | jetzt <b>über</b> Weihnachten nach Stuttgart fahren. |

Wie oben bereits erwähnt, ist die Verwendung der Präpositionen am Anfang des Erwerbs nicht obligatorisch. Der Fall der Präposition *über* ist auch keine Ausnahme. Die ersten drei Äußerungen haben zwar aus dem Kontext zu erschließende Bedeutung *das Auto fährt über die Brücke* (1), *der Zug fährt über die Brücke* (2) und *über die Brücke fahren* (3), aber Leo markiert das Verhältnis zwischen den Substantiven noch nicht. Wie der Beleg (4) zeigt, beginnt der Gebrauch der Präposition *über* ab dem Alter von 02;02. Dabei hat sie vorerst eine räumliche Semantik: „über etwas drüber“ (4), (7), (9), (10), „an etwas vorbei“ (5) oder „auf etwas“ (6), (11). Ab 02;05 etabliert sich allmählich eine abstraktere Form von *über* in Verbindung mit einem Verb. In diesen Belegen wird die Präposition nicht in der lokalen Bedeutung verwendet, sondern verliert diese Semantik und wird zum Bestandteil der Verbrektion (8), (12), (13) und in (14) sogar zur Temporalpräposition. Sie wird paradigmatisiert, da sie nun in die kleinere Gruppe der Präpositionen der Verbrektion übergeht. Dadurch verliert sie auch ihre räumliche Bedeutung und erfährt eine semantische Reduktion. In ihrer Abhängigkeit vom jeweiligen Verb wird sie obligatorisch und synsemantisiert. Die spätere, verbabhängige (8), (12), (13) und die temporale (14) Verwendungsvariante der Präposition ist zweifellos stärker grammatikalisiert als die frühe, lokale (4)-(7), (9)-(11) Variante.

In gleichen Kanälen verläuft auch die Grammatikalisierung der **Präposition auf**.

#### Beleg 21

- |      |                   |                                         |
|------|-------------------|-----------------------------------------|
| (1)  | 020021, line 416  | Auto Gleisen # fahren [/2].             |
| (2)  | 020112, line 2178 | Brücke laufen!                          |
| (3)  | 020118, line 636  | Brücke, Opa <b>auf</b> Brücke.          |
| (4)  | 020207, line 369  | <b>auf</b> Leiter klettert.             |
| (5)  | 020209, line 1593 | <b>auf</b> Gleisen.                     |
| (6)  | 020209, line 1837 | fährt <b>auf</b> Gleisen Eisenbahn.     |
| (7)  | 020212, line 74   | <b>auf</b> Papa warten!                 |
| (8)  | 020223, line 47   | <b>auf</b> die Schulter nehmen!         |
| (9)  | 020409, line 1782 | der Frosch wartet <b>auf</b> den Bus.   |
| (10) | 020419, line 1540 | ja, <b>auf</b> [/2] de [/2] Kuh warten. |



- (11) 020524, line 1761 **auf** die [2] Tiere aufpassen.  
 (12) 020729, line 39 Mama war sauer **auf** dir.  
 (13) 030506, line 1223 ja, damit dir nich **auf** der Fahrt zu langweilig wird, hatt ich  
 noch ein vieles Freunde dabei.  
 (14) 040615, line 1770 sie hatte sich so gefreut **auf** den Getränk+Service.

Die fakultative Verwendung der Präposition *auf* (1)-(3) am Anfang des Erwerbs bestätigt die Tendenz zur allmählichen Obligatorifizierung bei allen Präpositionen im Grammatikalisierungsprozess. Zunächst hat *auf* eine rein lokale Bedeutung (3)-(6), (8), und dies ist die erste Bedeutung, die von Leo erworben wird. Ziemlich früh findet sich aber im Korpus der Gebrauch von *warten* + *auf* (ab 02;03), wo die Präposition nun durch ihre Verbabhängigkeit synsemantisiert und topologisiert ist. Der frühe Erwerb dieser Verbalphrase ist offensichtlich auf den häufigen Gebrauch in der Inputsprache zurückzuführen. Leo hat das Verb *warten* bereits mit 02;00 Jahren in seinem Sprachrepertoire. Mit 02;02,12 äußert er zum ersten Mal **auf Papa warten!** (7) statt wie zuvor *Papa warten* und *warten Papa*. Seit dieser Zeit verstärkt sich die Obligatorifizierung zunehmend, da die Verwendungen des Verb *warten* ohne *auf* in ihrer Anzahl stets zurückgehen (9), (10). Die Präposition geht in das Paradigma der Verbrektionspräpositionen über. Diese Paradigmatisierung verstärkt sich durch die Kombination mit anderen Verben, die für ihre Rektion *auf* erfordern, wie *aufpassen* + *auf* (11), *sauer sein* + *auf* (12), *sich freuen* + *auf* (14). In diesen Belegen ist die Präposition semantisch reduziert, stark paradigmatisiert und obligatorisch. Sowohl auf der paradigmatischen als auch auf der syntagmatischen Ebene haben somit deutliche Grammatikalisierungsprozesse stattgefunden. In (13) bekommt *auf* sogar eine temporale Bedeutung im Sinne von „während“, was ebenfalls den Paradigmenwechsel von lokalen zu den temporalen Präpositionen bedeutet.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die ontogenetischen Grammatikalisierungsprozesse im Bereich der Präpositionen nach einem gemeinsamen Muster verlaufen: Die Präpositionen sind zunächst nicht obligatorisch und tauchen in den Korpusdaten um das Alter von ca. 02;02 Jahren auf. Dabei handelt es sich um die Präpositionen mit lokaler und damit für das Kind konkreter Bedeutung. Die Positionierung der Präpositionen vor dem Substantiv ist meistens von Anfang an fixiert/ topologisch. Die grammatikalischere Verwendungsvariante der Präpositionen entwickelt sich im Zusammenhang mit den Verben als Teil der Verbrektion. Diese abstrakte Variante wird von Leo stets nach der konkreten Variante erworben. Durch die Verbabhängigkeit werden die Präpositionen synsemantisiert und stärker topologisiert. Bei

allen untersuchten Präpositionen wurden die Prozesse der Obligatorifizierung, der semantischen Reduktion und der Paradigmatisierung beobachtet. Diese Chronologie der Grammatikalisierung in der Ontogenese entspricht also der in der Diachronie<sup>49</sup>, was auch die Möglichkeit ihrer Beschreibung mit den gleichen Prozessen nach Girnth (2000) bestätigt.

#### 5.4.1.5. Grammatikalisierung der Hilfsverben am Beispiel von *haben*

Für die Untersuchung der Grammatikalisierungsprozesse im Bereich der Verben wurde die Analyse der **Hilfs- und Modalverben** durchgeführt. Zwei exemplarische Verläufe werden im Folgenden diskutiert. Erstens wird die Grammatikalisierung des Verbs *haben* und zweitens des Modalverbs *müssen* ausführlich behandelt.

Aus den Forschungsarbeiten zur diachronen Entwicklung des Vollverbs *haben* zum entsprechenden Hilfsverb (vgl. Diewald, 1997, Kap. 1.1.) ist bekannt, dass die Verwendung als Vollverb die frühere und weniger grammatikalisierte im Vergleich zum Hilfsverb ist. Die gleiche Reihenfolge in der ontogenetischen Entwicklung lässt sich ebenfalls am Korpusmaterial belegen:

##### Beleg 22

- |      |                   |                                                                     |
|------|-------------------|---------------------------------------------------------------------|
| (1)  | 020006, line 448  | <b>haben.</b>                                                       |
| (2)  | 020008, line 447  | Kirschen <b>haben.</b>                                              |
| (3)  | 020012, line 145  | <b>haben</b> Mama.                                                  |
| (4)  | 020116, line 1142 | nochmal <b>haben</b> Traubenzucker!                                 |
| (5)  | 020119, line 1740 | <b>haben</b> Tunnel.                                                |
| (6)  | 020126, line 1785 | <b>haben</b> Stift.                                                 |
| (7)  | 020119, line 1828 | Tunnel <b>haben.</b>                                                |
| (8)  | 020127, line 434  | Kurbel <b>haben.</b>                                                |
| (9)  | 020203, line 2163 | Erdbeerjoghurt <b>haben!</b>                                        |
| (10) | 020205, line 66   | Geschenk <b>hat.</b>                                                |
| (11) | 020205, line 79   | Frosch Luftballon <b>hat</b> # grün.                                |
| (12) | 020207, line 242  | Kuchen <b>haben.</b>                                                |
| (13) | 020208, line 20   | Löffel <b>hat!</b>                                                  |
| (14) | 020208, line 1113 | normaler Zug <b>haben.</b>                                          |
| (15) | 020210, line 1387 | Mäuse Schirme <b>hat</b> , eine [=? alle] Mäuse Schirme <b>hat.</b> |
| (16) | 020211, line 617  | alle <b>haben.</b>                                                  |
| (17) | 020217, line 1836 | Gong [/] Oma <b>hat</b> Gong.                                       |
| (18) | 020227, line 58   | Mama <b>hat</b> mehr Kuchen.                                        |
| (19) | 020228, line 883  | Forellen <b>haben</b> alle Zähne.                                   |
| (20) | 020230, line 1301 | Eis <b>haben</b> (ge)gessen.                                        |
| (21) | 020230, line 1488 | der [/2] <b>hat</b> viele Muscheln (ge)laden.                       |
| (22) | 020303, line 35   | meine Nektarine <b>habe</b> ich auch (ge)gesset.                    |

<sup>49</sup> Zum Thema „Grammatikalisierung der deutschen Präpositionen“ vgl. DiMeola (2000) und Diewald (1997).

(23)	020307, line 1536	Bus [MA] <b>hat</b> Rad ab(ge)fallen.
(24)	020307, line 1567	du <b>hast</b> ge(sch)liesst.
(25)	020308, line 580	I+C+E <b>haben</b> gesehen.
(26)	020316, line 12	ich <b>habe</b> einen Kuchen gemacht!
(27)	020320, line 456	Batterie <b>hast</b> du gefangen.
(28)	020321, line 2121	Leo brüllt # Leo <b>hat</b> gebrüllt!
(29)	020400, line 50	Apfelsaft <b>hat</b> umgekippt. ( <i>als CHI den Apfelsaft umgekippt hat</i> )
(30)	020406, line 2145	du Langschläfer # <b>hast</b> du langgeschläft!
(31)	020408, line 33	Leute <b>haben</b> die Tür aufgemacht.
(32)	020418, line 18	Doppeldecker+Bus <b>hat</b> du gemacht.
(33)	020419, line 2340	Schuh <b>hat</b> du verloren.
(34)	020600, line 15	da <b>hat</b> auch der Thorsten gelaufen.
(35)	020603, line 35	du <b>hast</b> balanciert, du <b>hast</b> im Gras rumgelaufen.
(36)	020613, line 16	Leo <b>hat</b> sich irgendwie hingefallen.
(37)	020617, line 97	<der <b>hat</b> ein Fleck verrutscht>[1/2]. ( <i>meint die Kuh</i> )
(38)	020928, line 955	was <b>hat</b> die [1/2] zu bedeuten?
(39)	021112, line 441	wer <b>hat</b> da ein [1/2] &Kla [1] Klavier zu kleben?
(40)	040715, line 815	<b>haben</b> sie etwas zu verzollen?

Mit den ersten Verwendungen des Verbs *haben* (von 01;11 bis 02;00) referiert das Kind auf ein Objekt, ohne aber dieses zu nennen (1). Der jeweilige Referent taucht ab 02;00 auf. Mit der Einbettung in die Syntax hat sich ab (2) die Syntaktisierung vollzogen. Die Kombinationen mit den entsprechenden Referenten sind in ihrer Struktur noch instabil. D.h. das Verb tritt auf der ersten (3)-(6) oder auf der zweiten Stelle (2), (7)-(9) auf, es ist noch nicht topologisiert. Die Topologisierung nimmt ab ca. 02;02 stark zu, was sowohl für die Infinitivform *haben* (7)-(9), (12), (14), (16) als auch für die 3.P.Sing. *hat* (10), (11), (13), (15) zutrifft. Bemerkenswert ist, dass in den gebildeten Formeln *X haben* und *X hat* der Slot *X* immer für die Objektbezeichnung reserviert ist und nicht für das Subjekt. Die Stabilität dieser Formeln lässt sich besonders deutlich in den Belegen (11) und (15) beobachten, die zwar alle ein Subjekt enthalten, das aber vom Verb durch das Objekt getrennt ist:

[Frosch]        [[Luftballon] [hat]]  
[Mäuse]        [[Schirme] [hat]]

Die Erweiterung der Formel durch einen Subjekt-Slot tritt in (17)-(19) auf. Aus den Formeln *X haben* und *X hat* werden die Formeln *Y haben X* und *Y hat X*, wo für *Y* die Auswahl aus dem Paradigma der Subjekte, für *X* die Auswahl aus dem Paradigma der Objekte getroffen werden muss. Die Annahme, dass es sich hierbei um zwei unterschiedliche Formeln und nicht um eine Konstruktion mit dem Slot für das finite Verb *haben* handelt, ist dadurch nicht haltbar, als es im Korpus keine anderen finiten Formen von *haben* in diesem Zeitraum nachzuweisen sind (also nicht *hast* oder

*habt*). Daraus lässt sich schließen, dass das volle Paradigma der Verbkonjugation noch nicht ausgebildet ist, und *haben* und *hat* feste Elemente dieser Formeln sind. Während in den Belegen von (1) bis (19) *haben* als Vollverb gebraucht wird, beginnt ab (20) seine Verwendung als Hilfsverb. Damit geht seine semantische Reduktion, Paradigmatisierung (der Übergang in das geschlossene Paradigma der Hilfsverben) und Obligatorifizierung einher. Durch die Abhängigkeit vom Vollverb im Partizip II wird *haben* synsemantisiert und fester in die Syntax integriert (Grammatikalisierungsprozess: Topologisierung). Nun kommt auch die Form der 2.P. Sing. *hast* vor (24), (27), (30), (35). Allerdings wird sie noch nicht immer konsequent in der Kombination mit dem entsprechenden Pronomen *du* gebraucht: In (32) und (33) fehlt die Verb-Subjekt-Kongruenz. Flexibel ist auch der Einsatz des Hilfsverbs im Hinblick auf die Wahl zwischen *haben* und *sein* (23), (29), (34), (35), (37). Die Variabilität im Hilfsverbgebrauch betrifft sogar die gleichen Verben, wie die folgende kurze Aufstellung deutlich macht:

Beleg 23a

020307, line 1536 Bus [MA] **hat** Rad **ab(ge)fallen**.  
 020530, line 13 eine Traube **ist heruntergefallen**.  
 020612, line 175 das **is(t)** auch **abgefallen**.

Beleg 23b

020321, line 30 das **ist** gerade **umgekippt!**  
 020400, line 50 Apfelsaft **hat umgekippt**. (*als CHI den Apfelsaft umgekippt hat*)  
 020509, line 702 Ernie **is(t)** schon wieder **umgekippt**.

Beleg 23a

020600, line 15 da **hat** auch der Thorsten **gelaufen**.  
 020603, line 35 du **hast** balanciert, du **hast** im Gras **rumgelaufen**.  
 020604, line 34 da **sind** wir wieder **gelaufen** nach Hause.  
 020726, line 1939 du **bist** zur Kreuzung **gelaufen**.

Ganz interessant sind in diesem Zusammenhang die Belege (23) und (37). Der Griff zum Hilfsverb *haben* statt *sein* in den Äußerungen *Bus hat Rad ab(ge)fallen* und *der hat ein Fleck verrutscht* hat einen diachronen Pendant. Und zwar verweist Diewald (1997 : 6) bei der Beschreibung der diachronen Grammatikalisierung von *haben* auf den Ursprung der grammatikalisierten Variante. Sie führt ein Beispiel aus dem Tatian an:

- *phigboum habeta sum giflanzotan in sinemo wingarten*  
 (Einen Feigenbaum hatte einer als gepflanzten in seinem Weingarten)

Die Formen des Perfekts und des Plusquamperfekts sind laut Diewald aus solchen Konstruktionen entstanden, wo *habeta (haben)* in der Semantik als „besitzen“ und *gifflanzotan (gepflanzen)* als ein Adjektiv fungieren (vgl. Diewald, 1997 :7). Auf diese Weise lassen sich die Parallelen zwischen den obengenannten kindlichen Äußerungen und dem diachronen Ursprung der Grammatikalisierung des Hilfsverbs *haben* herstellen:

- *Bus hat Rad ab(ge)fallen.*
- *Der (Kuh) hat ein Fleck verrutscht*
- *\*Einer hatte Feigenbaum (als) gepflanzen\**<sup>50</sup>

Diese zwei Äußerungen können zwar nicht den fließenden Übergang zwischen der lexikalischen und der grammatischen Verwendung von *haben* in der Kindersprache belegen, jedoch liegen sie sozusagen „im Trend“ der Entwicklung und entsprechen dem diachronen Grammatikalisierungskanal.

Eine weitere Funktion entwickelt das Verb *haben* in Leos Sprache zum Ende seines dritten Lebensjahres. Dies ist die Verwendung mit dem *zu*-Infinitiv, wo *haben* eine modalverbähnliche<sup>51</sup> Semantik hat (38)-(40). Dass dieser Gebrauch grammatikalisierter als die Hilfsverbvariante ist, kann man nicht behaupten. Denn erstens hat *haben* in Verbindung mit einem Infinitiv mehr an Semantik als das entsprechende Hilfsverb, zweitens gehört es zu einem größeren Paradigma der Modalität, und drittens kann es durch ein Modalverb ersetzt werden, was seine Obligatorifizierung verringert:

- **was hat** die zu bedeuten? (= **was soll** die bedeuten?)
- **wer hat** da ein Klavier zu kleben? (= **wer muss** da ein Klavier kleben?)
- **haben** sie etwas zu verzollen? (= **müssen** sie etwas verzollen?)

Die Prozesse der Grammatikalisierung scheinen hier rückgängig. In der Diachronie spricht man im Falle der Umkehrbarkeit der Grammatikalisierungsprozesse von der Degrammatikalisierung des betroffenen Zeichens. Das Thema der vermeintlichen Unidirektionalität der Grammatikalisierung ist und von einigen Linguisten immer noch umstritten (vgl. Kapitel 4.2. und Haspelmath, 1999). Dass die modalverbähnliche

---

<sup>50</sup> Bei Lehmann findet sich eine ähnliche Paraphrase des alten Perfekts:

„Das Hilfsverb ist aus dem Vollverb *haben/have* ‚besitzen‘ grammatikalisiert. *Ich habe ein Buch gekauft* hat ursprünglich bedeutet ‚ich habe ein Buch als gekauftes.‘“ (Lehmann <http://www.christianlehmann.eu/ling/wandel/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/wandel/Grammatikalisierung.html>)

<sup>51</sup> Laut Helbig/ Buscha bedeutet die Konstruktion „*haben* + *zu*-Infinitiv (...)“ öfter eine Notwendigkeit, manchmal aber auch eine Möglichkeit“. (2001 : 112)

Verwendung in der Kindersprache erst nach der Etablierung des Perfekts mit dem Hilfsverb *haben* vorkommt, soll nicht unbedingt eine Degrammatikalisierung bedeuten. Aus den Forschungsarbeiten im Bereich der diachronen Grammatikalisierung ist bekannt, dass die Entwicklung eines lexikalischen Zeichens zu einem grammatischen in den parallelen Grammatikalisierungskanälen stattfinden kann. Dabei entstehen aus einem lexikalischen mehrere grammatische Zeichen. Das gilt zum Beispiel für die Entstehung des bestimmten Artikels und des Relativpronomens *das* und der Konjunktion *dass* aus dem Demonstrativum *das*. Bei den obengenannten Entwicklungen von *haben* handelt es sich offensichtlich ebenfalls um Parallelentwicklungen aus dem Vollverb *haben*. Die Tatsache, dass das Hilfsverb und die modalverbähnliche Verwendung nicht strikt gleichzeitig, sondern nacheinander auftauchen, ist mit der Häufigkeit ihres Vorkommens in der Inputsprache zu erklären – im Erwerb spielt diese nämlich eine zentrale Rolle<sup>52</sup>. Verglichen mit dem Perfekt tritt *haben* mit dem *zu*-Infinitiv viel seltener in Leos Inputsprache auf. Berücksichtigt man also die Prozesse der Grammatikalisierung nach Girth (2000), ist diese Form grammatikalisierter als das Vollverb, zugleich aber lexikalischer als das Hilfsverb.

#### 5.4.1.6. Grammatikalisierung der Modalverben am Beispiel von *müssen*

Als Nächstes wurde Untersuchung der Grammatikalisierungsprozesse im Bereich der **Modalverben** durchgeführt. Da die diachrone Grammatikalisierung der Modalverben im Deutschen ausführlich beschrieben ist (vgl. Diewald 1999), war es von besonderem Interesse herauszufinden, ob und wie weit die Analogien zwischen der diachronen und der ontogenetischen Entwicklung festzustellen sind.

Die umfang- und aufschlussreiche Studie über die Entwicklung des Modalverbparadigmas im Deutschen von Diewald (1999) diente als Orientierung für die Auswertung der Korpusdaten. Laut Diewald bilden zwei zentrale Gebrauchsvarianten der Modal-

---

<sup>52</sup> Zur Rolle der Häufigkeit für die Segmentierung der Inputsprache und die Ausgliederung operativer Einheiten vgl. Peters (1983, Kap. 3.1.3.):

“If a particular sub-unit resulting from a segmentation occurs frequently, especially over a short span of time, it is better than one that occurs less frequently” (St. 41)

Außerdem ist die Häufigkeit ein wesentliche Faktor im Braines *Pivot*-Konzept (1963). Sie ist neben der fixen Position die Haupteigenschaft der *pivot*-Wörter.

Brown/ Hanlon messen der Häufigkeit der Sprachzeichen in der Inputsprache ebenfalls ein große Bedeutung bei:

“We suggest that any form that is produced with very high frequency by parents will be somehow represented in the child’s performance even if its structure is far beyond him.” (1970 : 51)

Die Rolle der Häufigkeit in der Diachronie sieh auch Bybee (2001) und (2006, Kap. 16)

verben – epistemisch und deontisch – im heutigen Deutsch zwei Kontinua, die sich in ihrem Grammatikalisierungsgrad und ihrer Funktion unterscheiden. Die Modalverben der deontischen Gruppe sind weniger grammatikalisiert, haben einen engeren Skopus und mehr lexikalisches Gewicht. Sie bringen den modalen Zustand eines Subjekts zum Ausdruck. Die Modalverben der epistemischen Gruppe „bringen eine sprecherbasierte Faktizitätswertung der gesamten Proposition zum Ausdruck“ (Diewald, 1999 : 433).

Obwohl Diewald die diachrone Entwicklung von Modalverben als Grammatikalisierung beschrieben hat, betont sie, dass die wichtigsten Prozesse auf den kindlichen ungesteuerten Spracherwerb übertragbar wären. „(...) der Spracherwerb [erscheint] als stufenweise Reorganisation der Kompetenz, wobei die jeweiligen Stufen durchaus dem für diachrone Prozesse entwickelten Schema analog sind.“ (Diewald, 2001 : 45).

Am Beispiel des Erwerbs von **müssen** soll die stufenweise Grammatikalisierung im Bereich der Modalverben nachvollzogen werden. Die folgende Beispielreihe illustriert diesen Verlauf:

#### Beleg 24a

(1)	020005, line 511	<b>muss</b> mit.
(2)	020112, line 1221	hm, <b>müssen</b> weg [/2].
(3)	020127, line 899	<b>muss</b> durch.
(4)	020218, line 756	< <b>muss</b> da hin> [/2].
(5)	020224, line 1052	<b>muss</b> das auch gucken.
(6)	020226, line 38	da <b>muss</b> Müll rein.
(7)	020228, line 357	Mama <b>muss</b> arbeiten Mama auch <b>muss</b> arbeiten.
(8)	020230, line 1163	< <b>müssen</b> einkaufen alle> [/3].
(9)	020308, line 626	Papa <b>muss</b> Eisenbahn rausräumen.
(10)	020313, line 1083	ich <b>muss</b> noch mehr Zucker.
(11)	020328, line 1388	du <b>musst</b> drücken, ganz feste.
(12)	020427, line 183	der [MA] rumpelt, <b>muss</b> der.
(13)	020427, line 184	rumpeln <b>muss</b> der.

Im Gegensatz zu allen bis jetzt beschriebenen Grammatikalisierungsprozessen beginnt die Grammatikalisierung des Modalverbs *müssen* nicht mit der Syntaktisierung. Denn es kommt von Anfang an im Korpus nicht als ein autonomes, diskursives Element vor, sondern nur in Kombination mit anderen Sprachzeichen, als Bestandteil einer Einheit. Seine Position im Syntagma ist festgelegt, es ist topologisch. Dabei wird *müssen* die ersten zwei Monate (02;00-02;02) ausschließlich als Vollverb be-

nutzt, d.h. ohne ein anderes Verb im Infinitiv (1)-(4), (6), (10). Die Verwendung als Vollverb geht auch sprachgeschichtlich gesehen der Verwendung als Modalverb voraus und ist weniger grammatikalisiert. (vgl. Diewald 1999 : 34). Sie verschwindet auch nicht nach dem Auftreten grammatikalisierter Formen von *müssen* und ist stets im Korpus nachweisbar. In der Funktion eines Modalverbs kommt *müssen* ab Ende 02;02 vor (5), (7)-(9), (11)-(13). Dadurch wird es paradigmatisiert, da es nun aus dem Vollverbparadigma in das Paradigma der Modalverben gewechselt hat. Durch die Kombination mit einem Verb im Infinitiv wird *müssen* synsemantisiert. Seine Semantik ist von der des anderen Verbs abhängig. Die Verfestigung der syntaktischen Struktur lässt sich anhand der Beispiele (12) und (13) besonders deutlich beobachten. Während in (12) die Äußerung noch aus zwei separaten Sätzen besteht – *der rumpelt, muss der*, werden sie in (13) ineinander integriert, was ein größeres und komplexeres Syntagma zufolge hat – *rumpeln muss der*. Der Wechsel von der finiten Form *rumpelt* zum Infinitiv *rumpeln* legt nahe, dass Leo über entsprechendes grammatisches Wissen verfügt und es auch umsetzen kann.

Mit der Entwicklung vom Voll- zum Modalverb ist die Grammatikalisierung von *müssen* noch längst nicht abgeschlossen. Der diachrone Grammatikalisierungskanal scheint auch für die Ontogenese offen zu stehen, denn nach dem deontischen Modalverbgebrauch erwirbt Leo die epistemische Variante von *müssen*. Ab ca. 02;10 Jahren ist diese stark grammatikalisierte Form des Modalverbs im Korpus mehrfach belegt. Besonders interessant sind jedoch die Vorläuferstrukturen, die das Kind ausbildet, und die in der Diachronie ebenfalls von Diewald identifiziert wurden.

Es handelt sich dabei um den Infinitiv Passiv des Vollverbs in Kombination mit *müssen*, dessen Auftreten eine günstige Voraussetzung für die weitere Grammatikalisierung darstellt. Da Diewald sich bei der Beschreibung der Modalverben an den Parametern von Lehmann (1982) orientiert, wird das Kriterium *Skopus (Reichweite)* des Zeichens für ihre Beobachtung ausschlaggebend:

„Beim Infinitiv Passiv liegt aus morpho-syntaktischen Gründen weiter Skopus vor, wobei die lexikalische (nichtdeiktische) Bedeutung aufrecht erhalten wird. Dieser Kontext ist eine wichtige und relativ häufig auftretende Übergangsstufe zwischen den beiden zentralen Lesarten.“ (Diewald, 1999 : 294)



„Diese Struktur [der Infinitiv Passiv] bildet nicht nur historisch eine wichtige Zwischenstufe, sondern sie markiert auch synchron einen Übergangsbereich zwischen den beiden prototypischen Lesarten.“ (Diewald, 1999 : 271)

„Dieser spezifische Kontext (...) stellt die strukturelle Voraussetzung zur Grammatikalisierung der Modalverben dar.“ (Diewald, 1999 : 272)

Die Durchleuchtung des Leo-Korpus bezüglich des Vorkommens dieser speziellen Struktur hat ein bemerkenswertes Ergebnis hervorgebracht. Genau vor dem Auftreten der epistemischen (grammatikalisierten) Variante von *müssen* finden sich in den untersuchten Kindersprachdaten mehrfache Verwendungen von Infinitiv Passiv:

#### Beleg 24b

- |      |                   |                                                                            |
|------|-------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| (14) | 020502, line 1987 | die <b>muss</b> auch (g)ekocht werden.                                     |
| (15) | 020524, line 739  | der Hals <b>muss</b> auch untersucht werden.                               |
| (16) | 020528, line 1730 | der [MA] <b>muss</b> e(in)mal repariert.                                   |
| (17) | 020613, line 855  | der Bus <b>muss</b> überprüft.                                             |
| (18) | 020613, line 860  | die [/2] Tür <b>muss</b> auch überprüft.                                   |
| (19) | 020617, line 1221 | <die schöne Kapelle> [MA] <b>muss</b> gerettet werden.                     |
| (20) | 020620, line 955  | xxx der <b>muss</b> noch frisch geknetet werden.                           |
| (21) | 020625, line 129  | aber davor <b>muss</b> er noch gewaschen werden.                           |
| (22) | 020815, line 390  | erstmal <b>muss</b> Diesel getankt werden.                                 |
| (23) | 021011, line 913  | na und ein kleiner Wal <b>muss</b> in einen kleinen Koffer gepackt werden. |

So bildete der Infinitiv Passiv auch in der ontogenetischen Grammatikalisierung den Übergang zur stark grammatikalisierten epistemischen Lesart von *müssen*. Die folgenden Beispiele belegen diese neue Verwendung:

#### Beleg 24c, (020924, line 1225-1134)

- \*MUT: da is(t) der Staffelsee.
- \*CHI: nein, wo is(t) xx der Staffelsee.
- \*MUT: +< da is(t) +/.
- \*MUT: da is(t) der Staffelsee.
- \*CHI: nein [/2], Staffelsee **muss** doch groß sein.
- \*MUT: na, größer isser nun leider nicht.
- \*MUT: zumindest hier nich(t) auf der Karte, Leo.

#### Beleg 24d, (030504, line 862-867)

- \*CHI: das [/2], **müsste** eine Gelenkstraßenbahn sein.
- \*MUT: eine Längs+Straßenbahn?
- \*CHI: weil da die Tür nich(t) aufgeht.
- \*MUT: +< ah-ah.
- \*CHI: deshalb könnte das sein, dass es eine Gelenkstrassenbahn is(t).
- \*MUT: hm, das is(t) möglich.

#### Beleg 24e, (030724, line 417-418)

(MUT und CHI unterhalten sich darüber, welcher Zug an welchem Gleis ankommt.)

\*CHI: da kommt einer nach Halle und das **müsste** eigentlich der Stadtexpress # das [//] der Interregio nach Minden sein.

Beleg 24f, (031012, line 1147-1157)

\*MUT: das is(t) die Taubensteig+Bahn oder Taubenstein+Bahn.

\*CHI: hm da is(t) die Zwei, da is(t) die Bahn Nummer+zwei, Nummer+drei, Nummer+vier.

\*CHI: xxx ich lass mich nich(t) in die Ohren gucken.

\*CHI: xxx drei, Nummer+vier.

\*CHI: +< und da **müsste** es eine Nummer+fünf geben.

\*CHI: die Nummer+ fünf hat sich versteckt.

Beleg 24g, (031017, line 1404-1406)

*(CHI sucht nach dem Stofftier Hummer)*

\*CHI: Hummer is(t) scho(n) weg. **Muss** verloren gegangen +...

\*CHI: Hummer!

\*MUT: hm, Hummer scheint nich(t) da zu sein, Leo.

Beleg 24h (040618, line 401-502)

*(MUT und CHI bauen einen Zug zusammen)*

line 401 \*CHI: das hier wird dann sicher der Stromabnehmer.

line 501 \*MUT: ach, das war irgendwie oben, hast du gemeint, äh +

line 502. \*CHI: der Stromabnehmer **müsste** das sein.

Beleg 24i, (040712, line 1470)

*(MUT und CHI sprechen über das Verschwinden eines Steins)*

\*CHI: er **müsst** [//] er kann doch nicht weit sein.

\*MUT: sollte man meinen, aber er is(t) nicht zu sehen.

Die Chronologie des Erwerbs entspricht also im Falle der Modalverben ihrer diachronen Grammatikalisierung. Wie meine Untersuchung gezeigt hat, werden die stärker grammatikalisierten Optionen der Modalverben, ihr epistemischer Gebrauch später erworben als die weniger grammatikalisierte deontische Variante. Außerdem geht die Verwendung der Modalverben als Vollverben der auxiliären Verwendung voraus. Das lässt sich ebenfalls anhand der Korpusdaten bestätigen. Besonders interessant war die Entdeckung der Belege für die Übergangsstruktur *müssen* + Infinitiv Passiv, die auch bei der diachronen Grammatikalisierung der Modalverben ein wichtiger Ausgangspunkt und die Vorbedingung für die Entstehung der stärker grammatikalisierten epistemischen Lesart war.

#### 5.4.1.7. Fazit

Der Grammatikalisierung ohne Beteiligung der Reanalyse geht sozusagen erst die vorgrammatische Phase voraus. In dieser Zeit sind in den kindlichen Äußerungen keine grammatischen, oder vielmehr grammatisch gebrauchten Zeichen vorzufinden. Alle dem Kind verfügbaren sprachlichen Zeichen befinden sich zunächst in seinem

Lexikon. Die Äußerungen bestehen am Anfang aus Einheiten, die im Diskurs eingebettet sind, und die später zu kleineren Syntagmen verbunden werden. Die entstehenden Syntagmen sind zunächst lockere Verbindungen ohne erkennbare Struktur. Die Einheiten haben innerhalb der Äußerung eine hohe Stellungsfreiheit. Sie sind am Anfang prosodisch in die Äußerung nicht oder schwach integriert, jede von ihnen weist ihre eigene geschlossene intonatorische Kontur auf. Alle Zeichen gehören noch zu einem großen, nicht ausdifferenzierten Paradigma. Jede eingesetzte Einheit hat ihre autonome funktionale (funktional definierte) Bedeutung, die sie auch in der Äußerung beibehält. Das ist der Ausgangspunkt für die ontogenetischen Grammatikalisierungsprozesse.

Alle in diesem Kapitel untersuchten Zeichen verlaufen die gleichen Grammatikalisierungsprozesse: Nach dem Übergang der Einheiten aus dem Diskurs in die Syntax (Syntaktisierung) entsteht nach und nach eine gemeinsame prosodische Struktur der Äußerung: Die Pausen zwischen den Einheiten werden immer kürzer, sie stehen nun prosodisch in einem Bezug zu einander. Bereits ab diesem Zeitpunkt kann man von der Etablierung der ersten grammatischen Funktionen sprechen. Bestimmte Zeichen werden zu einer festen Komponente im Syntagma und andere wiederum variieren, so wie Braine (1963) es in seiner *Pivot*-Grammatik bereits beschrieben hat. Die Kombination aus zwei Elementen ist nicht mehr eine bloße „Aneinanderreihung der Einwortsätze mit gleichen Intonationsmerkmalen auf jedem Wort und einer Pause dazwischen“ (Oksaar, 1987 :189), wie das am Anfang der Syntaktisierung der Fall ist.

Alle untersuchten ontogenetischen Grammatikalisierungen ließen sich als Grammatikalisierungsprozesse nach Girnth (2000) beschreiben. Es wurde die semantische Reduktion der Zeichen, der Übergang aus den großen und offenen in die kleineren und geschlossenen Paradigmen (Paradigmatisierung), sowie die Obligatorifizierung der untersuchten Sprachzeichen beobachtet. Durch die zunehmende semantische und syntaktische Abhängigkeit der Zeichen (Präpositionen von den regierenden Verben, Artikel von den Substantiven, Hilfs- und Modalverben von den Vollverben) wurden die Prozesse der Synsemantisierung sowie der Topologisierung (die Verfestigung der syntaktischen Position) eingeleitet. Im Falle der gebundenen Morpheme (bei den Verbpräfixen) verlief die Koaleszenz über die Syntaktisierung hinaus bis hin zur Morphologisierung. Durch die Fusion des bestimmten und des unbestimmten

Artikels mir den vorangehenden Präpositionen fand die phonetische Reduktion der Zeichen statt.

Bei der Grammatikalisierung der Partikeln zu den Verbpräfixen durchlaufen alle Partikeln die gleichen Prozesse. Genauso gilt das für die Präpositionen, die nach einem gemeinsamen Muster grammatikalisiert werden.

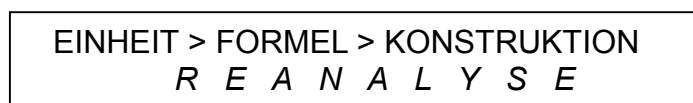
Außerdem soll noch festgehalten werden, dass zwei der untersuchten ontogenetischen Grammatikalisierungsprozesse in gleichen Grammatikalisierungskanälen wie in der Diachronie verlaufen. Erstens betrifft es den indefiniten und den definiten Artikel. In der Kindersprache entspricht der Artikelerwerb völlig seiner diachronen Entstehungschronologie – von ihrer lexikalischen Variante als Zahlwort und Pronomen bis zur grammatikalisierten Form des unbestimmten und des bestimmten Artikels. Zweitens steht der diachrone Grammatikalisierungskanal der Entwicklung der Hilfs- und Modalverben aus den Vollverben offen. Wie die Untersuchung der Verben *haben* und *müssen* gezeigt hat, entwickelt sich ihre grammatikalisierte Variante aus den entsprechenden Vollverben. Dabei wird der epistemische Gebrauch von *müssen* später erworben als seine deontische Variante, was auch in der Diachronie der Fall ist. Das Vorhandensein der Übergangsstruktur *müssen* + Infinitiv Passiv als Vorbedingung für die Entstehung der epistemischen Lesart laut Diewald (1999) konnte auch im Leo-Korpus nachgewiesen werden.

#### **5.4.2. Grammatikalisierung mit Reanalyse**

Wenn man annimmt, dass bestimmte Grammatikalisierungsprozesse in der Kindersprache durch die Reanalyse stattfinden, dann heißt das, dass die aus der Inputsprache ausgegliederten Einheiten aufgelockert und flexibilisiert werden, ihre einzelnen Bestandteile freigesetzt und neu kategorisiert werden, was die Voraussetzung für ihre Grammatikalisierung schafft. So gesehen geht die Reanalyse der Grammatikalisierung in den Fällen voraus, wo das Kind grammatische Zeichen automatisch mit ihren semantischen Bezügen als eine Einheit extrahiert. Für die Reanalyse einer Einheit spielt es keine Rolle, ob sie aus einem oder mehreren Wörtern (im Sinne der Erwachsenensprache) besteht. Es kann eine solche Einheit wie [*sieht echt dunkel aus*] (020311, line 604) oder [*gekleckert*] (020119, line 78) sein. Solange sie Elemen-

te enthält, die das Kind früher oder später als variabel beobachten wird, wird die Einheit dann dementsprechend in kleinere Einheiten segmentiert. Wenn das Kind eine gewisse Regelmäßigkeit in der Variation der Elemente entdeckt, so wird das zum Ausgangspunkt für die Bildung einer Kategorie für das variable Element, was seine Grammatikalisierung einleitet.

Logischerweise verläuft der Reanalyseprozess im kindlichen Spracherwerb von weniger zu mehr abstrakten Äußerungen. Aus der Sicht der in Kapitel 5.1. eingeführten Terminologie lässt sich der Prozess folgendermaßen darstellen:



Eine terminologische Klärung betrifft den Begriff *Analyse/ Reanalyse*. Lang/ Neumann-Holzschuh argumentieren gegen die Verwendung des Begriffs *Reanalyse* in Bezug auf Kindersprache:

„Von **Reanalyse** kann man (...) nur sprechen, wenn man die Analyse der Lerner mit der ‚richtigen‘ Analyse vergleicht, über die die kompetenten Sprecher der Zielsprache schon verfügen. Der Lerner selbst reanalysiert hier nicht, was er zuvor anders analysiert hat. Er analysiert einfach, was für ihn bislang unanalysiert war.“  
(Lang/ Neumann-Holzschuh, 1999 : 6)

Ich vertrete hier eine andere Meinung. Dass die Einheiten vom Kind zunächst am Stück extrahiert und unverändert produziert werden, heißt nicht, dass sie noch keiner Analyse unterworfen wurden. Wie in Kapitel 5.3. beschrieben, findet zuerst die Ausgliederung der operativen Einheiten nach ihrer Funktion statt. Das wird aber nur möglich, wenn die Einheit zunächst durch die primäre Analyse überhaupt aus dem Redestrom als solche herausgelöst wurde. Nachdem die Einheit nun als Ganzes analysiert und mit einer Funktion verknüpft wurde, kann sie als eine Formel oder Konstruktion vom Kind reanalysiert werden, indem das Kind ihre Bestandteile in seinen Fokus nimmt. Nach der zweiten Analyse (der Reanalyse) wird aus einer Einheit eine Formel oder eine Konstruktion, die eine innere Syntax und Struktur aufweisen. Sie bestehen aus mehreren Elementen, wovon jedes eine bestimmte Funktion/ Bedeutung für das Kind hat. „Reanalyseprozesse stellen in erster Linie Hörerstrategien dar, mit deren Hilfe die vom Sprecher zum Ausdruck gebrachten Inhalte entschlüsselt werden“

(Girnth, 2000 : 54). Im Prozess der Reanalyse wird also aus einem zusammenhängenden, massiven Redeblock eine flexible(re), aus mehreren Elementen bestehende Konstruktion. Somit ist die Verwendung des Terminus *Reanalyse* in Bezug auf den Spracherwerb aus meiner Sicht gerechtfertigt.

Das Phänomen der Reanalyse wurde bereits im Zusammenhang mit den diachronen Grammatikalisierungsprozessen in Kapitel 4.2. beschrieben. Durch die Reanalyse findet vor allem eine Umorganisation, eine Neuordnung der Elemente der Äußerung statt, ohne dass sich die Oberflächenstruktur der Äußerung verändert. Um an die Definitionen von Hopper/ Traugott und Lehmann noch einmal zu erinnern:

“Reanalysis involves rebracketing of elements in certain constructions, and re-assignment of morphemes to different semantic-syntactic categories.” (Hopper/ Traugott, 1993 : 41)

“The reanalysis of a construction is the assignment of a different grammatical structure to it.” (Lehmann, 2005 : 8)

Ein Beispiel für die diachrone Reanalyse veranschaulicht, dass die stattgefundene Neuordnung der Satzkonstituenten erst bei der Verwendung der neuen Struktur in einem weiteren Kontext erkennbar wird:

1. [Da] [zerriss] [dem Jungen] [seine Hose] – die ursprüngliche Äußerung.
2. [Da] [zerriss] [[dem Jungen] seine Hose] – die reanalytierte Äußerung mit der gleichen Oberflächenstruktur.
3. [Dem Jungen seine Hose] [war] [kaputt] – die neue Struktur wird erst in einem neuen Kontext „sichtbar“.

In Gegensatz zu der **diachronen Reanalyse**, bei der die **Umstrukturierung** der Äußerungen stattfindet, besteht die **ontogenetische Reanalyse** im Prozess der allmählichen Segmentierung und der Flexibilisierung der Einheiten – also in der **Erststrukturierung** der Äußerungen. Die Idee der Reanalyse in der Kindersprache ist, wie bereits oben erwähnt, im kognitiven Lernkonzept verankert, den Karmiloff-Smith (1994) als *Representational Redescription (RR)* bezeichnet. Obwohl ihr Konzept sich auf die gesamtkognitive Entwicklung des Kindes bezieht, und der Spracherwerb nicht

explizit angesprochen wird, passt ihre Beschreibung nahtlos auf das, was mit den sprachlichen Einheiten im Prozess der Reanalyse passiert

“The notion of RR attempts to account for the way in which children’s representations become progressively more manipulable and flexible. This ultimately leads, in each domain at different times, to the emergence of conscious access to knowledge and children’s theory building. RR involves a cyclical process by which information already present in the organisms independently functioning, special-purpose representations is made progressively available, via redescriptive processes, to other parts of the cognitive system, first within a domain and then sometimes across domains.” (Karmiloff-Smith, 1994 : 697. meine Hervorhebungen)

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie die sukzessive Analyse von Einheiten über Formeln zu Konstruktionen führt. Dabei besteht die Prämisse, dass die Übergänge zwischen den ausgemachten Äußerungsgruppen nicht nur fließend sind, sondern auch sich überlappen können. Vorrangig geht es mir jedoch nicht um die Klassifikation der kindlichen Äußerungen, sondern um die Beschreibung der Grammatikentwicklung in ihrer Dynamik. Die Klassifikation spielt dabei insofern eine untergeordnete Rolle, als sie ein Produkt/ Nebeneffekt der Reanalyseprozesse ist.

#### **5.4.2.1. Reanalyseprozesse auf der Syntaxebene**

Wie bereits oben erwähnt, können die Einheiten, mit denen das Kind zu Beginn des Spracherwerbs operiert, aus der Sicht der Erwachsenengrammatik aus mehreren Wörtern bestehen. Sie enthalten dementsprechend einige funktionale Eigenschaften der Sprachstruktur. Darunter gemeint sind grammatische Zeichen wie Artikel, Präpositionen oder auch Flexionen, die zusammen mit den semantischen Bezügen im ersten Schritt mechanisch und unreflektiert vom Kind mitgelernt werden. Das Kind orientiert sich dabei vorrangig an der kommunikativen Funktion einer bestimmten Einheit. Die Form und die Funktion<sup>53</sup> der betroffenen Einheit werden vom Kind zusammen „abgespeichert“, was ihm erlaubt, diese in einer anderen, ähnlichen Ge-

---

<sup>53</sup> Aus der Konstruktionsgrammatik stammt das Postulat, dass es keine gesonderte Ebene grammatischen Wissens gibt (Deppermann, 2006 : 54), sondern nur sog. *form-meaning-units* – also Konstruktionen. Ob diese Behauptung für die Erwachsenensprache ohne Weiteres akzeptabel ist, vermögen wir hier nicht zu entscheiden. Dass sie aber zumindest auf bestimmten Etappen für das kindliche Grammatikerwerb gilt, ist zweifellos.

sprachssituation am Stück einzusetzen. Dabei kann die Einheit zufällig mit ihrem semantisch-syntaktischen Umfeld kohärent sein. In diesem Fall entsteht nach außen hin der Eindruck, dass das Kind sie „richtig“ gebraucht hat. Ihre Binnenstruktur ist jedoch eine ganz andere als in der Erwachsenensprache. Im Korpus finden sich Belege, wo Leo seine Äußerung aus der Sicht der Erwachsenengrammatik korrekt bildet, aber es ist offensichtlich, dass es sich hierbei eher um einen zufälligen Treffer als um eine bewusste Satzbildung handelt:

Beleg 25. (020009, line 1518)

Auto [/3] geht nich(t). # Geht nich(t) [/2].

Im Alter um 02;00 Jahre beherrscht Leo noch keine Personalendungen der Verben. Die meisten Verben in seinem Vokabular sind Infinitive. Bei diesem Beispiel ist die Verb-Subjekt-Kongruenz in der 3. P. Sg. – *Auto geht* – ein Zufall. Sie ergibt sich aus der Juxtaposition zweier Einheiten: [*Auto*] und [*geht nicht*], deren Grenzen durch die Wiederholung verdeutlicht werden. Das entscheidende Morphem *-t*, welches die Kongruenz ausmacht, ist ein fester Teil der Einheit [*geht nicht*] und wurde von Leo automatisch als Bestandteil dieser Äußerung aus der Inputsprache übernommen. Um eine solche Aussage treffen zu können, wurde eine Analyse der anderen Verben aus dem Korpus durchgeführt. Dabei ist es offensichtlich geworden, dass das Kind zu diesem Zeitpunkt 3. P. Sg. Präsens der Verben nicht markiert. Ohne diese Analyse ist es nicht möglich zu sagen, ob und welche Tiefenstruktur die oben genannte Äußerung hat, weil die Oberflächenstruktur der Äußerung den standardgrammatischen Anforderungen entspricht.

Dieses Phänomen wurde ebenfalls in Bezug auf die kindliche allgemeine kognitive Entwicklung von Karmiloff-Smith (1994) beschrieben:

„During the first phase the child focuses predominantly on information from the external environment. This initial learning is data driven. Phase 1 culminates in consistently successful performance on whatever microdomain has reached that level. This is what I term behavioral mastery. Behavioral mastery does not necessarily imply that the underlying representations are equivalent to the adults', even though the behavioral output may be the same“ (Karmiloff-Smith, 1994 : 702)



Eine Einheit als solche wird für Außenstehende erst dann „eindeutig und sichtbar“, wenn sie in einem neuen kommunikativen Kontext gebraucht wird und dadurch semantisch-syntaktische Ungereimtheiten verursacht. Diesen Vorgang veranschaulichen folgende Beispiele:

Beleg 26a, (040907, line 352-355)

\*MUT: man guckt so ein bis zwei Mal im Jahr nach +...

\*CHI: warum?

\*MUT: +< ob die Augen in Ordnung sind oder nich(t).

\*MUT: **es sei denn**, man hat irgendwelche Beschwerden.

Beleg 26b, (040907, line 446)

\*CHI: Piglet müssten wir noch suchen, **es sei** gut angekommen.

Wenige Minuten nach der Äußerung der Mutter *es sei denn, man hat irgendwelche Beschwerden* verwendet Leo in seiner Äußerung *es sei*. Die extrahierte Einheit [*es sei*] ist für den Leser gut zu erkennen, da sie nicht so richtig in Leos Äußerung *Piglet müssten wir noch suchen, es sei gut angekommen* passt. Ähnliches passiert auch im nächsten Beispiel:

Beleg 27a, (020501, line 1001-1009)

\*MUT: überleg mal, was gibt 's denn noch so im Supermarkt?

\*CHI: echen.

\*MUT: was gibt es noch im Supermarkt?

\*CHI: echen.

\*CHI: echen.

\*MUT: was gibt 's noch im Supermarkt?

\*MUT: **überleg mal**.

\*CHI: ja.

Beleg 27b, (020502, line 996-1005)

\*MUT: und was machen wir noch so bei Ikea, Leo?

\*CHI: echen.

\*MUT: was haben wir da sonst so gemacht?

\*CHI: echen.

\*MUT: hm?

\*CHI: echen.

\*CHI: **überleg mal**.

Diese zwei Gespräche liegen einen Tag auseinander. Im ersten Gespräch verwendet die Mutter die Äußerung *überleg mal*. Das Verb *überlegen* kommt in den Korpusda-

ten nicht zum ersten Mal vor. Die ersten drei Verwendungen<sup>54</sup> des Verbs von Leo sind jedoch unvollständig (*legen*) und, was hierfür noch viel wichtiger erscheint, unmittelbar aus der Inputsprache übernommen und reproduziert. Aus der Gesprächssituation 020501 erschließt Leo die Funktion der Äußerung *überleg mal* – sie wird offensichtlich bei der Verzögerung einer Antwort eingesetzt. Auf die Schwierigkeit, Mutters Frage zu beantworten, deutet in beiden Fällen die Äußerung *echen* hin, die ich im Zusammenhang mit den Füllelementen in Kapitel 5.3. beschrieben habe. Am nächsten Tag der Aufnahme (020502) ergibt sich eine ähnliche Kommunikationssituation, in der die Mutter Leo eine Frage stellt. Davon, dass er auch hier nicht gleich eine Antwort findet, zeugen die wiederholten Äußerungen *echen*. Den Ausweg aus der Schwierigkeit findet Leo, indem er die Mutter darauf hinweist, dass er sich das noch überlegt. Funktionale Kongruenz dieser Äußerung mit dem Diskurs ist durchaus vorhanden. Ihre Form jedoch deutet auf ihren Status als einer unanalysierten Einheit hin: [*überleg mal*].

Also kann das Lernen der Einheiten vorerst ohne Reanalyse und Interpretation ihrer Einzelbestandteile vonstatten gehen. Wie auch Kappes/ Knobloch feststellen, sind „die ersten Äußerungen des Kindes ausgeprägt ‚formulaisch‘, mit langsam wachsender Flexibilität“ (2000 : 25). Ob eine gegebene Einheit aufgespaltet wird, hängt von zwei Faktoren ab: Einerseits muss sie in der Inputsprache frequent genug vorkommen, andererseits soll sie eine gewisse Form- und Kontextvariation aufweisen. Das bietet dem Kind die Möglichkeit, an den Variationsstellen „Schnitte“ zu machen, was auf die möglichen Wortgrenzen hinweisen würde. Die Kontextvariation gestaltet den semantisch-funktionalen Raum um eine Äußerung oder ihre Elemente. Das zusammen bietet dem Kind einen wichtigen Schlüssel für die Segmentierung einer Einheit und der Zuschreibung ihr und ihren Elementen bestimmter Funktionen. (vgl. Peters, 1983: Kap. 2).

---

<sup>54</sup> 020012, line 1413            \*MUT: so, jetzt wollen wir mal überlegen.  
                                          \*CHI (über)legen.  
 020301, line 186            \*VAT: ich muss ma(l) noch überlegen, was ich für dich koche.  
                                          \*CHI: (über)legen koche.  
 020425, line 1172-1175    \*MUT: was überlegst du g(e)rade?  
                                          \*CHI: echen.  
                                          \*MUT: na?  
                                          \*CHI: was (über)legst du g(e)rade?

#### 5.4.2.1.1. Einheit [*kann man essen*]

Wie die Äußerungen des Kindes reanalysiert, segmentiert und flexibilisiert sind, wird ebenfalls wie im Prozess der diachronen Reanalyse erst bei deren Verwendung in weiteren Kommunikationssituationen deutlich. Im Verlauf des folgenden Gesprächs lässt sich der Prozess der Reanalyse und Flexibilisierung der Einheit [*kann man essen*] beobachten:

##### Beleg 28a, (020228, line 447-497)

- (1) \*MUT: den Apfel.
- (2) \*CHI: **kann man essen.**
- (3) \*MUT: kann man essen, und was is(t) das?
- (4) \*CHI: ein Ball.
- (5) \*MUT: hm, was kann man mit dem Ball machen?
- (6) \*CHI: +< auch fangen xxx fangen.
- (7) \*MUT: kann man fangen? (...) und was is(t) das?
- (8) \*CHI: eine (B)lume, auch **kann man essen.**
- (9) \*MUT: naja, (...) eigentlich eher selten, Blumen sind für schön da, Leo, was is(t) das?
- (10) \*CHI: ein Luft(ba)llon.
- (11) \*MUT: ein Luftballon.
- (12) \*CHI: noch e Luft(ba)llon.
- (13) \*MUT: was kann man mit Luftballons machen?
- (14) \*CHI: **kann man essen.**
- (15) \*MUT: kann man was?
- (16) \*CHI: <kann man> [/2] Himmel fliegen.
- (17) \*MUT: kann man Himmel fliegen, genau.
- (18) \*CHI: noch e Luft(ba)llon (ge)fun(den).
- (19) \*MUT: +< ja, mach den hier noch oben drauf.
- (20) \*MUT: was haben wir hier?
- (21) \*CHI: ein Haus.
- (22) \*MUT: was kann man mit einem Haus machen?
- (23) \*CHI: Rauch raus.
- (24) \*MUT: kann man Rauch raussteigen lassen, genau.
- (25) \*CHI: noch e Fisch (ge)fun(den).
- (26) \*MUT: was kann man mit 'm Fisch machen?
- (27) \*CHI: <kann man> [/2] essen.

Während in der Zeile (2) und eigentlich in (8) Leo noch sinngemäß antwortet, passt seine Einheit [*kann man essen*] in (14) in Bezug auf den Luftballon nicht mehr, worauf er von seiner Mutter auch ein entsprechendes Feedback (15) bekommt: *kann man was?* Danach (und möglicherweise auch genau dadurch) unternimmt Leo die Segmentierung der Einheit [*kann man essen*] in [*kann man*] [*essen*] und ersetzt das letzte Element mit [*Himmel fliegen*]. So wird aus einer Einheit eine Formel [*kann man*] X. Die Wiederholung der Einheit [*kann man*] in (27) weist darauf hin, dass es sich hierbei nicht mehr um die ursprüngliche Einheit [*kann man essen*] handelt, sondern um eine Formel, in die *essen* nicht mehr integriert ist, sondern in ein Paradigma

der Slots übergegangen ist. Das wird besonders deutlich, wenn man den Flexibilisierungsprozess aus diesem Gespräch komprimiert schematisch darstellt:

den Apfel	[kann man essen]	
eine (B)lume, auch	[kann man essen]	
noch e Luft(ba)llon	[kann man essen]...	
	...[kann man]	[Himmel fliegen]
ein Haus...	[kann man]	[Rauch raus]
noch e Fisch ...	[kann man]	[essen]

Das ist eine qualitativ neue Stufe der Sprachbeherrschung, die Leo durch diese Reanalyse erreicht. Aus einer Einheit [*kann man essen*] wird eine abstraktere Formel [*kann man*] X, die ihrerseits aus der nun kleineren Einheit [*kann man*] und dem Slot X besteht. Diese Formel ermöglicht nun mehrere andere Kombinationen, die auch in den nächsten Wochen realisiert werden. Es findet sogar später eine Erweiterung der Formel statt: Y [*kann man*] X, wo die einzelnen Elemente in den meisten Äußerungen diese Reihenfolge aufweisen, aber auch in vertauschten Positionen (wie in (4) und (5)) vorkommen können – Y X [*kann man*] oder [*kann man*] X Y. Dabei stellt der Slot Y eine Option dar und muss nicht obligatorisch besetzt werden:

Beleg 28b

(1) 020228, line 577	eine Birne, auch	[kann man]		essen.
(2) 020228, line 624	Fis(ch)	[kann man]	auch	essen <und kochen> [/2]
(3) 020229, line 368	Lurchi dran	[kann man]		schließen.
(4) 020230, line 628	Pralinen essen	[kann man].		
(5) 020230, line 384	[kann man] #	[kann man]		essen Kekse.
(6) 020300, line 1237		[kann man]	mit	fliegen.
(7) 020301, line 506	die [/2]	[kann man]		essen.
(8) 020301, line 843	Muscheln, die	[kann man]		essen.
(9) 020301, line 965	Nudeln	[kann man]	auch	essen.
(10) 020314, line 471	das Schaf	[kann man]		duben <sup>55</sup> .

Die Einheit [*kann man*] betrachten wir in dieser Formel als solche (d.h. unanalysiert), obwohl es im Korpus um die Zeit zwischen 2;02 und 2;04 ebenfalls einige Belege für die Verwendung von *kann* in der Formel *kann X* existieren, zum Beispiel:

020217, line 1539	läuten kann,	Kirchturm.
020223, line 194	<das kann> [/2]	fahren
020225, line 931	kann	weg !

<sup>55</sup> *duben* ist ein Testwort, welches für wissenschaftliche Zwecke eingeführt wurde. Dafür wurde ein neues Spielzeug erfunden, eine Spirale, die auf ein Brett genagelt ist und auf der Figuren hin- und herschwingen können, was hier *duben* genannt wurde.

Das bedarf einer Erklärung. Erstens wird das Pronomen *man* außerhalb der Einheit [*kann man*] nicht vor dem Alter von 02;06 produktiv verwendet. „Produktiv“ soll hier heißen, dass es selten auftritt – fast alle Verwendungen von *man* kommen in der Einheit [*kann man*] vor. Wenn es doch ohne *kann* zu finden ist, dann nur in anderen unanalysierten Einheiten, die aus der Elternsprache unmittelbar übernommen worden sind, beispielsweise:

Beleg 29a, (020411, line 93-95)

\*MUT: und was macht Ernie da? Sieht man gar nich(t) richtig, ge(II).

\*CHI: das [sieht man gar nich(t) richtig].

Beleg 29b, (020510, line 1051-1053)

\*VAT: was so alles im Meer rumliegt, donnerlittchen.

\*VAT: man glaubt es kaum.

\*CHI: [man glaubt es kaum].

Die selbständige Verwendung von *man* würde die Reanalyse der Formel [*kann man*] eindeutig bestätigen. Zweitens fehlen im Korpus die Belege für die Benützung des Modalverbs *können* in anderen konjugierten Formen bis zum Alter von 02;05. Das alles deutet darauf hin, dass es sich hier um zwei unterschiedliche Formeln handelt – [*kann man*] *X* und *kann X* – und nicht um eine abstrakte Konstruktion, die um das Modalverb *können* gebildet ist.

Dass mehrere unterschiedliche Einheiten mit dem gleichen Element im kindlichen Sprachrepertoire parallel nebeneinander existieren können, bestätigt auch Peters:

“A unit that has been segmented may or may not be deleted from the lexicon: That is, the original unit and the products of segmentation may coexist.” (Peters, 1983 : 89)

Die Koexistenz unterschiedlicher Varianten eines Zeichens im Grammatikalisierungsprozess wurde von Diewald (1999) am Beispiel der Grammatikalisierung der deutschen Modalverben nachgewiesen. Die ursprüngliche (deontische) und die grammatikalisierte (epistemische) Variante der Modalverben entstanden durch die Reorganisation und Differenzierung in isolierenden Kontexten und sind bis heute im Deutschen erhalten. Aber auch am Beispiel anderer grammatikalisierter Zeichen wie des Demonstrativums/ Artikels/ Relativpronomens *das* und der Konjunktion *dass* lässt sich das synchrone Vorhandensein unterschiedlich stark grammatikalisierter Varianten eines Zeichens belegen.

Ein Kriterium für die Bestimmung der Struktur einer Äußerung (d.h. ob und wie sie segmentiert ist) ist also das Vorhandensein ihrer einzelnen Elemente in anderen Äußerungen einerseits und die Kongruenz dieser Elemente mit ihrer syntagmatischen und paradigmatischen Umgebung andererseits. Für das Kind bedeutet das, dass eine Einheit überhaupt erst dann segmentiert werden kann, wenn in der Inputsprache weitere ähnliche, aber in der Form voneinander abweichende Einheiten identifiziert werden<sup>56</sup>. Bei der ontogenetischen Reanalyse ist eine bestimmte Anzahl der Einheiten mit demselben Element eine Voraussetzung, um eine Einheit aufzuspalten und zu flexibilisieren und im weiteren Verlauf ihre kleineren Elemente herauszulösen. Damit ist die gleichzeitige Präsenz der Einheiten und der daraus herausgelösten Elemente zu erklären. Diese parallele Existenz kann sich über mehrere Monate erstrecken und als eine temporäre, individuelle sprachliche Variation angesehen werden.

#### 5.4.2.1.2. Einheit [*noch e*]

Das nächste Beispiel ist in dieser Hinsicht auch keine Ausnahme. Die Verwendung der **Gesprächsartikel *noch*** bietet im Verlauf Leos zweiten Lebensjahres ein breites Variationsspektrum. Bereits zu Beginn des Erwerbs ab 01;11 lassen sich im Korpus vielfältige Verwendungsweisen feststellen: *noch*, *noch e*, *noch n*, *noch ei*, *noch ein*, *noch eine*, *noch einen*.

**Von 01;11 bis 02;01** ist der Gebrauch dieser Äußerungen recht unspezifisch und folgt keinem erkennbaren Muster. Die Vermutung, dass es sich hierbei um Einheiten handelt, die am Stück extrahiert und ohne funktionale Differenzierung gelernt worden sind, hat sich nach der näheren Untersuchung der Artikelverwendungen als nicht haltbar erwiesen. Im besagten Zeitraum sind die Verwendungen der Partikel *noch* ohne Artikel durchaus vorhanden. Gleichzeitig erwirbt Leo den unbestimmten Artikel (siehe auch Beispiele für die Grammatikalisierung des unbestimmten Artikels, Kap. 5.4.1.). Folglich findet sich von 01;11 bis 02;01 sowohl die Verwendung des indefiniten Artikels in diversen Formen ohne *noch* als auch (wenn auch vereinzelt) die Verwendung von *e* und *n* vor den Substantiven offensichtlich in der Funktion eines Artikels vor:

---

<sup>56</sup> Knobloch verweist auf die Flexibilisierungswege der Einheiten und Formeln: „durch die Zunahmen variabler Slots, durch den Vergleich und Kombination mit ähnlichen Formeln, durch Selbstausbau, durch das Verselbständigen ihrer Teile qua Rekurrenz in anderen Konstruktionen“. (1999 : 16).

### Beleg 30

020003, line 624,647	e Schornstein.	011126, line 1059	ein # Leo.
020007, line 547	<e Katze> [/2].	011127, line 2340	ein Buch.
020008, line 217	n Mantel.	020005, line 166	ein Eul(e).
020009, line 840	n Tisch.	020005, line 229	ein Kuchen.
020009, line 1370	e Kopf.	020005, line 1609	eine ande(re).
020009, line 1500	e Laster. [/2]	020007, line 1161	ein Laster.

So spricht die Gleichzeitigkeit im Aufkommen von *noch e* und *noch n* sowie von *e* und *n* in der Artikelfunktion gegen die Annahme, dass die Letzteren aus den segmentierten und reanalysierten Einheiten [*noch e*] und [*noch n*] extrahiert worden sind. So ist es offensichtlich, dass sie in einem ganz frühen Stadium durch Fusion von *noch* + Artikel(ersatz) entstanden sind, genauso wie *noch ein*, *noch eine*, *noch einen*. Also handelt es sich hierbei um eine Formel *noch+X*, wo X ein Artikelslot ist. Unklar bleibt, ob die Artikelvarianten für Leo gleichen funktionalen Status haben. D. h. welche Rolle spielt der Artikel in seinen Äußerungen in diesem Zeitraum. Dass diese noch nicht ausdifferenziert sind, macht folgendes Beispiel deutlich: *ein e Zug bauen* (020126, line 320). Zur Verdoppelung des Artikels kommt es aufgrund der Struktur der Äußerung vor: [[*ein*] [*e Zug*]] [*bauen*]. In der Einheit [*e Zug*] wird der klitische Artikel von Leo offensichtlich nicht als solcher wahrgenommen, deshalb wird vor der Einheit ein vollständiger unbestimmter Artikel gebraucht. Die Variantenvielfalt der Konstruktionen rund um *noch* sowie ihr zeitgleiches Auftreten neben ihren einzelnen Elementen zwischen 01;11 und 02;01 weist auf eine bereits vorhandene, wenn auch instabile Formel hin.

Wenn von 01;11 bis 02;01 noch keine klare und konsequente Gebrauchsweise der obenbesprochenen Zeichen zu identifizieren ist, so verändert sich ab 02;02 das Bild vollkommen. Innerhalb der darauffolgenden zwei Monate dominiert die Einheit [*noch e*] und verdrängt, wenn auch vorübergehend, aber jedoch fast vollständig, die Formel *noch+X*. Im Alter zwischen **02;01 und 02;03** macht die Einheit [*noch e*] über drei Viertel aller *noch*-Verwendungen aus. Die Struktur der ursprünglichen Formel *noch+X* verfestigt sich, der Artikelslot wird fest mit *e* besetzt, dass daraus sich eine Einheit entwickelt. Dabei geht der darin enthaltene Artikel in seiner Funktion absolut unter, wie die Verwendungen mit den Verben belegen:

### Beleg 31a

(1)	020110, line 1025	[noch e] Zug.
(2)	020112, line 2103	[noch e] einsteigen.

(3)	020125, line 1027	[noch e] Rauch raus.
(4)	020200, line 492	Salzstangen, [noch e] Salzstangen.
(5)	020200, line 1401	[noch e] (ein)mal e Zug.
(6)	020210, line 179	<[noch e]> # <[noch e] Mäuse>.
(7)	020216, line 1230	[noch e] Menschen.
(8)	020217, line 588	<[noch e] umfallen> [/2].
(9)	020222, line 409	auch noch mitnehmen, [noch e] mitnehmen.
(10)	020223, line 227	[noch e] Haifische.
(11)	020223, line 784	[noch e] vorlesen.
(12)	020224, line 590, 597	<[noch e] Zuge> [/2].
(13)	020224, line 601, 652-657, 660	<[noch e]> [/2] Züge drin.
(14)	020230, line 103	<[noch e]> [/2] Kreis.
(15)	020230, line 131	<[noch e] Kreise> [/2].

Die Einheit wird im Verlauf der Grammatikalisierung ihrerseits zum festen Bestandteil einer anderen größeren Formel: [*noch e*] + X. Die Besetzung des Slots X verrät, dass [*noch e*] unsegmentiert als Ganzes und mit *noch* promiscue gebraucht wird. Sie wird sowohl den Substantiven im Singular (1), (14) als auch im Plural vorangestellt, wie in (4), (6), (7), (10), (13), (12) und (15). In den Kombinationen mit Verben – (2), (8), (9), (11) – wird die Angleichung der Verwendung mit *noch* deutlich. Im Beispiel (5) wird noch zusätzlich ein Artikel benützt – *e Zug* – was darauf hinweist, dass Leo das *e* in [*noch e*] nicht ausgliedert und keinen Artikel darin markiert. Prosodisch weist [*noch e*] eine zusammenhängende intonatorische Kontur auf, die Einheit wird als ein Wort ausgesprochen. Außerdem geht in der Zeit der Stabilisierung der Einheit (02;00,10 - 02;01,23) die selbständige Verwendung von *e* als unbestimmten Artikel völlig zurück, danach (02;02 - 02;05) tritt sie wieder vereinzelt auf. Das Fehlen dieses Zeichens und gleichzeitig die Hochkonjunktur von [*noch e*] deuten auf dessen Integration in die Einheit hin.

Ab dem Alter von 02;03,08 nimmt die Entwicklung eine neue und schnelle Wendung. Die Einheit [*noch e*] kommt ab da überhaupt nicht mehr vor. Stattdessen benützt Leo fast ausschließlich die Partikel *und* vor dem *noch* und alle darauffolgenden Artikel sind keine Klitika mehr, sondern werden immer vollständig artikuliert. Bemerkenswert sind kurze, aber sehr deutliche Pausen zwischen *noch* und den Artikeln. Diese Phase dauert ziemlich genau einen Monat an (**02;03 - 02;04**):

#### Beleg 31b

020308, line 839	und noch eine Lampe.
020311, line 386	und noch ein Tier.
020311, line 570	<und noch ein I+C+E> [/2].
020311, line 948	und noch ein Bus.



020314, line 856  
020318, line 112

und noch einen Baum.  
und noch [/2] ein [/4] # noch ein [/2] Haifisch.

Anschließend verschwindet auch diese Partikelkombination aus dem Gebrauch.

Leo verwendet nun ab 02;04 die Formel *noch* + X, wo X ein unbestimmter Artikel mit oder ohne Substantiv ist.

#### Beleg 31c

020403, line 1346		<noch einer> [/2] der Bus.
020405, line 1162		noch ein Affe.
020413, line 1578	da	noch ein Stoppschild.
020423, line 1064		noch ein kleines.
020500, line 785		noch eine finden.

Ab derselben Zeit finden sich im Korpus mit zunehmendem Alter immer mehr enklitische Artikel in der Kombination mit *noch*, die ab dem dritten Lebensjahr nicht nur zahlreich, sondern auch meistens korrekt gebraucht vorkommen. Besonders was die Häufigkeit des Gebrauchs von enklitischen unbestimmten Artikeln betrifft, gleicht sich Leos Sprache ab diesem Zeitpunkt rapide der Erwachsenensprache seiner Umgebung an:

#### Beleg 31d

020425, line 751		<b>noch n</b> Turm [MA] <mit Bärchen> [/2].
020527, line 1402		ich will <b>noch nen</b> Butterkeks!
020705, line 1576		und [/2] <b>noch ne</b> Farbe xx, ja.
020806, line 1064		dazu noch zu <b>noch ne</b> S+Bahn.
030122, line 822		ich muss <b>noch nen</b> Kuchen machen.
030125, line 527		und jetzt <b>noch nen</b> tiefes Meer malen.
030212, line 1053	da	soll <b>noch ne</b> Karte.
030309, line 692		für Giraffe muss ich auch <b>noch n</b> Bett bauen.

Im Leos Sprachrepertoire etabliert sich nun ab 2,5 Jahren eine standardsprachliche und von *noch* unabhängige Verwendung des unbestimmten Artikels. Das Kind beherrscht nicht nur die vollständige, sondern auch die enklitische Form des Artikels. Die Reanalyse der Einheit [*noch e*] ist hiermit abgeschlossen. Dieser Reanalyseprozess ging mit der Grammatikalisierung des unbestimmten Artikels einher. Ganz offensichtlich ist die Interferenz dieser beiden Prozesse, was zur Annahme führt, dass die Grammatikalisierung des unbestimmten Artikels zur Reanalyse der Einheit [*noch e*] beigetragen hat.

### 5.4.2.1.3. Einheit [*Rauch raus*]

Der Prozess der Grammatikalisierung in der Kindersprache ist also ein Wechselspiel beider Strategien – der kombinierenden (führt zur Grammatikalisierung) und der aufspaltenden (führt zu Reanalyse). Während die Grammatikalisierung und die Reanalyse im oben beschriebenen Beispiel eng miteinander verflochten sind und abwechselnd die Entwicklung der Konstruktionen rund um die Partikel *noch* gestalten, ist im nächsten Beispiel ein klares Nacheinander der beiden Prozesse erkennbar. Zunächst wird eine Partikel aus der Einheit durch den Prozess der Reanalyse herausgelöst und im weiteren Schritt als ein Verbpräfix grammatikalisiert:

#### Beleg 32

(1)	011112, line 90		[ <b>Rauch raus</b> ].
(2)	020019, line 12		[ <b>Rauch raus</b> ] # bisschen.
(3)	020021, line 2282	Tschutschu	[ <b>Rauch raus</b> ] bisschen # nee viel!
(4)	020022, line 28	Glocke läuten, ohne	[ <b>Rauch raus</b> ].
(5)	020112, line 1336		[ <b>Rauch raus</b> ], rauchen.
(6)	020204, line 663	viel	[ <b>Rauch raus</b> ], ein+bisschen.
(7)	020204, line 826	mit	[ <b>Rauch raus</b> ],
		<ein bisschen	[ <b>Rauch raus</b> ] > [/2].
(8)	020204, line 849	mit ein bisschen	[ <b>Rauch raus</b> ].
(9)	020211, line 45		Fahrer [ <b>raus</b> ].
(10)	020216, line 16	aus m Haus	[ <b>Rauch raus</b> ].
(11)	020218, line 143	das kommt auch	[ <b>raus</b> ].
(12)	020220, line 35		[ <b>Rauch raus</b> ] hier kommen! ( <i>zeigt auf eine Stelle eines ICes</i> )
(13)	020221, line 23	dann (Sch)nüller	[ <b>raus</b> ].
(14)	020223, line 413	ganz viel	[ <b>Rauch raus</b> ].
(15)	020228, line 111	die Sirene kommt	[ <b>raus</b> ].
(16)	020310, line 32	kommen kleine Bläschen	[ <b>raus</b> ].
(17)	020313; line 921	da kommt	Rauch [ <b>raus</b> ].
(18)	020318; line 868	kam viel	Rauch [ <b>raus</b> ].
(19)	020414, line 33	Eule guckt	[ <b>raus</b> ].
(20)	020419, line 2352	da fährt das Auto	[ <b>raus</b> ].
(21)	020424, line 1440	das ein Feuer kommt	[ <b>raus</b> ].
(22)	020500, line 376	kommt	Rauch [ <b>raus</b> ], die [/2] heizen noch [MA].
(23)	020503, line 327	kommt ja	Strom [ <b>raus</b> ].
(24)	020508, line 1243	und da kommt auch	Rauch [ <b>raus</b> ].
(25)	020509, line 1004	aus der Feuerwehr kommt	Rauch [ <b>raus</b> ].
(26)	020514, line 1535	da kommt	Rauch [ <b>raus</b> ] aus n Rasenden+Roland.
(27)	020528, line 11	ich geh jetzt	[ <b>raus</b> ].
(28)	020527, line 1312	der macht	Rauch.
(29)	020617, line 688	da kommt	Rauch.
(30)	020701, line 421.	ja, weil [/3]	Rauch [ <b>raus</b> ]kommt [MA].

Die Einheit [*Rauch raus*] kommt ab dem Alter von einem Jahr und elf Monaten im Korpus sehr häufig vor. Davor lassen sich zwar vereinzelt die Verwendungen von

*Rauch* und *raus* als Monorheme feststellen, aber proportional gesehen machen sie keine nennenswerte Größe im Vergleich zu [*Rauch raus*] aus. In den Aufnahmen von 011112 bis 011115 sind 4 Verwendungen von *Rauch* alleine zu verzeichnen. Danach, bis 02;02, kommt dieses Lexem nur in Kombination mit der Partikel *raus* vor. Im Zeitraum von 01;11 bis 02;03 kommt *raus* in 0,8% der Fälle außerhalb der Einheit [*Rauch raus*] vor. Diese Verteilung spricht eindeutig für die Annahme, dass [*Rauch raus*] den Status einer Einheit hat.

Diese Einheit wird mit einer beachtlichen Konsequenz und Frequenz im Alter zwischen 02;00 und 02;03 Jahren als ein Wort mit der Betonung auf der ersten Silbe ausgesprochen. Diese Tatsache spricht ebenfalls für den Status als Einheit. [*Rauch raus*] wird von Leo durch die Kombination mit anderen Vokabeln ergänzt. Sie wird als eine Ganzheit aus dem Diskurs übernommen und in die Syntax eingebaut (Grammatikalisierungsprozess: Syntaktisierung). Auf diesem Weg entstehen komplexere Äußerungen:

- [mit] [*Rauch raus*] + [ein bisschen] [*Rauch raus*] = [mit] [ein bisschen] [*Rauch raus*]  
                   (7)                   +                   (7)                   =                   (8)

Bis zum Alter von 02;02 bleibt die Einheit [*Rauch raus*] erhalten: Sowohl *raus* als auch *Rauch* werden ausschließlich in dieser Einheit gebraucht. Ab 02;02 erfolgt die Flexibilisierung von [*Rauch raus*]. Interessant ist, dass ab diesem Zeitpunkt die Partikel *raus*, aber nicht das Substantiv *Rauch* alleine vorkommt. Wie man den Beispielen entnehmen kann, tauchen die ersten selbständigen Verwendungen von *raus* bereits ab 02;02,11 (9), (11), (13) auf. Das Wort *Rauch* wird erst mit 02;05 (25), (26) ohne *raus* verwendet.

Die Reanalyse der Einheit [*Rauch raus*] findet um 02;02 statt, indem *raus* zum ersten Mal ohne *Rauch* erscheint (9), (11), (13). Trotzdem bleibt die Einheit neben der durch die Reanalyse freigesetzten Partikel erhalten. Davon zeugt die Segmentierung der Äußerung (12): [*Rauch raus*] [*hier*] [*kommen*]! Eindeutig ist die Zugehörigkeit von *raus* zu der Einheit und nicht zu dem Verb *kommen*, da sie durch das Adverb *hier* getrennt sind. Die Phase der parallelen Existenz der Einheit und der Partikel dauert ca. einen Monat (9)-(14).

Mit der Ausgliederung der Partikel *raus* aus der Einheit [*Rauch raus*] ist die Voraussetzung für ihre Grammatikalisierung gegeben. Als erstes wird *raus* zunächst mit dem Verb *kommen* in unterschiedlichen Formen kombiniert (15)-(18). Die Stelle des Substantivs *Rauch* wird zu einem Slot und ist ab da flexibel besetzbar durch ein Substantiv in der Subjektfunktion (*Sirene* (15), *Bläschen* (16)). Es entsteht eine Formel *kommen (finit) +X+raus*. Mit den Kombinationen der Partikel mit anderen Verben wie *gucken* (19), *fahren* (20) oder *gehen* (27) wird die Partikel zum trennbaren Präfix. Sie weist danach alle Merkmale eines grammatikalisierten Zeichens auf, da sie topologisch fixiert und obligatorisch ist. Durch die Abhängigkeit vom jeweiligen Verb ist sie synsemantisiert und morphologisiert. Die Funktion als Präfix führt sie in das geschlossene Paradigma der Verbpräfixe über (Grammatikalisierungsprozess: Paradigmatisierung). Insgesamt verläuft die Grammatikalisierung der Partikel *raus* nach demselben Pfad wie die Grammatikalisierung aller anderen Partikeln zu Verbpräfixen, die in Kapitel 5.4.1. beschrieben wurden. Der einzige Unterschied besteht in diesem speziellen Fall darin, dass diese Partikel zuerst ein fester Bestandteil einer Einheit war und durch den Reanalyseprozess aus dieser herausgelöst werden sollte.

#### 5.4.2.2. Reanalyseprozesse auf der Ebene der Morphologie

Je weiter das Kind mit der Reanalyse der Einheiten fortschreitet, umso kleiner werden die operativen Einheiten seiner Sprache. Zunächst bewegt sich das Kind auf der **Diskursebene**. Seine Äußerungen sind lockere, diskursive Einheiten. Später stellen sie nun syntaktische Strukturen dar, die mit ihrer sprachlichen Umgebung enger als die diskursiven verflochten sind. Nach der **Syntaxebene** verengt sich der Fokus der kindlichen Sprachwahrnehmung. Wenn die Aufmerksamkeit des Kindes nun auf die Einheiten gerichtet wird, die in der Erwachsenensprache einem Wort entsprechen, ist die **Ebene der Morphologie** erreicht.

Grundsätzlich gilt, dass die ontogenetischen Grammatikalisierungsprozesse im Bereich der Morphologie nur über die Reanalyse stattfinden. Das liegt daran, dass solche zu erwerbenden Zeichen wie Plural-, Kasus- oder Tempusmorphologie nur gebunden in der Inputsprache vorkommen. Also werden sie zuerst mechanisch mitsamt ihrer semantischen Komponente im ersten Schritt ausgegliedert. Im zweiten Schritt muss die Einheit reanalysiert und segmentiert werden. Die Segmentierungs- und Reanalyseprozesse funktionieren auf der morphologischen Ebene nach dem glei-

chen Prinzip wie auf der Diskurs- oder Syntaxebene: Die Einheiten werden auf ihre konstanten und variablen Elemente hin analysiert. Diese Analyse wird allerdings erst ab einer gewissen „kritischen Masse“ solcher Einheiten möglich, wenn ihre Anzahl eine erkennbare gemeinsame Charakteristik beobachten lässt. „Extrahiert und eingesetzt wird, was ausgliederbar ist und halbwegs regelmäßigen Mustern folgt. Wenn dann aber die dominante Funktion oder Bedeutung einer Konstruktion für das Kind verfügbar wird, erfolgt die aktive Restrukturierung des Gebietes von dort aus.“ (Kappest/ Knobloch, 2000 : 26).

Auf der Ebene der Morphologie gilt es also letztendlich herauszufinden, was als minimale unveränderliche operative sprachliche Einheit gilt, und in welche Wechselbeziehungen sie mit anderen Einheiten treten kann. Bezogen auf das Lernen alltäglicher Routinehandlungen nennt Scheerer (1993 : 165) diese Aufgabenstellung „Extraktion von Invarianten, von regelhaften Beziehungen, aufgrund der beobachteten Kovariation von mindestens zwei Ereignisfolgen“. Dieses allgemeingültige kognitive Lernprinzip funktioniert ebenfalls im Zusammenhang mit dem kindlichen Grammatikerwerb.

Doch die durchgeführte Segmentierung und Reanalyse sprachlicher Einheiten ist nur der erste Schritt auf dem Weg des Grammatikerwerbs. Die Entschlüsselung der funktionalen/ grammatischen Eigenschaften ihrer Elemente geht damit nicht automatisch einher und ist ein langwieriger Prozess. Ganz besonders betrifft das den Bereich der Morphologie. Die morphologischen Zeichen alleine bieten dem Kind keine semantischen Anhaltspunkte für die Definition ihrer Funktion(en). Außerdem sind sie oft homonym, wie es beispielweise im Englischen bei dem multifunktionalen Grammem -s der Extremfall ist. Das Kind steht vor einer Herausforderung, die im Prozess der Reanalyse herausgelösten Elemente den bestimmten semantisch-syntaktischen Kategorien<sup>57</sup> zuzuordnen und ihre Funktion in der Sprache zu entschlüsseln.

#### 5.4.2.2.1. Übergeneralisierungen (am Beispiel der Pluralmorphologie)

Die Reanalyse und die Restrukturierung auf der morphologischen Ebene findet, wie Kappest/ Knobloch (2000) feststellen, nach dominanten Mustern statt. D.h. das Kind

---

<sup>57</sup> *semantisch-syntaktisch* im Sinne der Erwachsenengrammatik

versucht, die Regelmäßigkeit in der Variation einer gegebenen Einheit herauszufinden. Wenn das Kind in der Inputsprache die Einheiten *Autos, ICEs, Kiwis, Sofas* usw. in Bezug auf ihre Mehrzahl angeboten bekommt, wird dann das Morphem *-s* als Pluralmarker ausgegliedert und mit einer entsprechenden Funktion hinterlegt. Sobald das gelungen ist, wird der Pluralmarker als grammatisches Zeichen vom Kind in weiteren Kontexten eingesetzt, also grammatikalisiert. Die Grammatikalisierung der Morphologie wird aber für die Außenstehenden erst dann erkennbar, wenn das Kind die im Reanalyseprozess entstandenen sprachlichen Muster überstrapaziert. Das führt unvermeidlich zu den **Übergeneralisierungen** – eine morphologische Formel oder Konstruktion wird auf analoge Kontexte expandiert. Dabei können sogar mehrere Formeln an gleichen Kontexten ausprobiert werden, um offensichtlich herauszufinden, welche in jedem konkreten Fall passt:

Beleg 33, (020112, line262-269)

- \*CHI: Ball.
- \*MEC: ein Ball?
- \*CHI: Balles [MA] [/] Balles.
- \*CHI: Balle.
- \*MEC: das sind zwei +...
- \*CHI: ++ Balles.

Im folgenden Beispiel werden ebenfalls gleich zwei Formeln erkennbar, die Leo auf die Bildung der Personalformen der Verben im Präsens anwendet:

Beleg 34, (020404, line 1730-1741)

- (1) \*MUT: das Eichi, was hat das in der Hand ?
- (2) \*CHI: ein Buch .
- (3) \*MUT: was macht das denn da ?
- (4) \*CHI: **lesen** .
- (5) \*MUT: ja, das Eichi, das +...
- (6) \*CHI: **lest** .
- (7) \*MUT: das Eichi, das +...
- (8) \*CHI: Buch .
- (9) \*MUT: ja, das Eichi, was macht das mit dem Buch, das +...
- (10) \*CHI: **leset** [MA] .

Auf Mutters Frage (3) antwortet Leo zuerst in einer Infinitivform *lesen*. Da die Mutter offensichtlich eine andere Aussage erwartet hat, fordert sie Leo auf, seine Antwort zu verbessern (5). Daraufhin bildet er eine 3.P.Sg.-Form nach einem regulären Vorbild: *les - en = les +t* (6). Möglicherweise verfügt das Kind zu diesem Zeitpunkt bereits über die entsprechende abstrakte Formel oder gar Konstruktion<sup>58</sup>. Auf jeden Fall ist es dem Kind klar, dass ein *-t* in diesem Fall anstelle von *-en* eingesetzt werden soll.

---

<sup>58</sup> Ihre mentale Repräsentation könnte so aussehen: 3. Pers. Sg.+ Verbstamm +t

Als die Mutter auch diese Antwort nicht akzeptiert und ihre Aufforderung wiederholt (7)+(9), versucht Leo eine andere Formel und ergänzt die Flexion: *-et* (10). Dabei wird offenbar, dass das Kind sich an solchen Vorbildern wie *findet*, *badet*, *antwortet* orientiert. Mit dem Gebrauch der entsprechenden Formel/ Konstruktion demonstriert Leo sein differenziertes grammatisches Instrumentarium, welches die beiden Formeln in (6) und in (10) belegen. In dieser kleinen Gesprächsequenz wird deutlich, dass Leo über ein Verbflexionsparadigma mit mindestens drei unterschiedlichen Flexionen verfügt und diese erfolgreich anwenden kann.

Also liefern die Übergeneralisierungen ein ganz eindeutiges Bild über die ausgegliederte Morphologie, indem sie die Struktur der Äußerung preisgeben. Sie sind der Indikator für laufende Grammatikalisierungsprozesse.

Zahlreiche Übergeneralisierungen lassen sich im Bereich der Pluralbildung der Substantive beobachten. Im Leo-Korpus finden sich mehrere Belege dafür, dass Leo die Pluralmorphologie des Deutschen ausgegliedert hat, da er den Plural mit den Flexionen *-s*, *-e*, *-en*, *-es*, und mit dem Umlaut bereits markiert. Die Zuordnung dieser zahlreichen Pluralmarker einzelnen Substantiven erscheint aber für das Kind noch problematisch, da es sie ziemlich flexibel einsetzt:

#### Beleg 35

020005, line 1199	Schühe [ʃ] anders.
020020, line 827	ein [ʃ] Bäum [ʃ].
020022, line 570	Nudels Nudel. (line 343 und 631) Nudeln.
020023, line 1683	ein Frosche [x] .
020105, line 2025	Balle # Bälle. ( <i>korrigiert sich selbst, ohne, dass jemand etwas sagt</i> ).
020105, line 2032	Tier # Tieren. ( <i>auf die Frage hin, wie denn zwei von der Sorte heißen</i> )
020107, line 26	Huhne! ( <i>sieht zwei Plastikhühner im Schaufenster</i> )
020213, line 18	alle Oman! ( <i>sieht in einem Buch viele Omas</i> )
020213, line 33	Fahrrade! ( <i>beim Anblick von zwei Fahrrädern</i> )
020306, line 1322	U-Bahne, noch e U-Bahn.
020406, line 1388	Berges [ʃ] Berge.

In der Spracherwerbsliteratur wie auch fast allen Eltern bekanntes Phänomen der Übergeneralisierungen ein sicheres Indiz dafür, dass das Kind angefangen hat, sich mit den (morphologischen) Strukturen seiner Inputsprache auseinander zu setzen. Von den Forschern werden diese „Neubildungen“ angesehen als „aufschlussreiche ‚Fenster‘, durch die wir die Selbstorganisation des kindlichen Sprechens beobachten können“ (Feilke/ Kappes/ Knobloch, 2001 : 12). Denn erst die Bildung einer auffälligen Form enthüllt die dahinter stehende Formel oder Konstruktion, die vom Kind ein-

gesetzt wurde. Bei einer „korrekten“ Form dagegen kann man nie mit Sicherheit sagen, ob sie als Einheit gebraucht wurde und in die semantisch-syntaktische Umgebung „zufällig passt“, oder ob sie bewusst passend aus einem bereits bestehendem Paradigma vom Kind gewählt worden ist, wie das nächste Beispiel veranschaulicht:

Beleg 36, (020029, line 1747-1752)

\*MUT: das is(t) ein +...

\*CHI: Stift.

\*MUT: Stift.

\*CHI: haben.

\*MUT: und das da sind, zwei +...

\*CHI: Stifte.

Hier ist es schwer zu sagen, ob Leo den Plural des Wortes *Stift* beherrscht. Handelt es sich hierbei um ein Automatismus, ist die Pluralendung noch in die Einheit [*Stifte*] integriert oder entstand die Pluralform aus der Singularform *Stift* und der Endung *-e*? Diese Problematik beschreibt Karmiloff-Smith (1994): Obwohl die Repräsentationen des kindlichen grammatischen Wissens in einem und demselben Domain gleich aussehen mögen, haben sie auf unterschiedlichen Etappen des Spracherwerbs unterschiedlichen Ursprung. Der „korrekte“ Gebrauch der Morphologie auf den früheren Erwerbsetappen (sie nennt sie *phase 1*) basiert oft auf der automatischen Übernahme der Einheiten (*behavioral mastery*). Der „korrekte“ Gebrauch der Morphologie in den späteren Phasen (3) basiert auf der bewussten Verwendung des grammatischen Instrumentariums:

“The same performance (say, correctly producing a particular linguistic form, or managing to balance blocks on a narrow support) can be generated at various ages by very different representations. Later (phase-3) behavior may appear identical to phase-1 behavior. We thus need to draw a distinction between BEHAVIORAL CHANGE (which sometimes gives rise to a U-shaped developmental curve) and REPRESENTATIONAL CHANGE, because behavioral mastery is not tantamount to the end point of the developmental progression in a given microdomain.” (Karmiloff-Smith, 1994 : 717)

Besonders gut erkennbar sind die grammatikalisierten morphologischen Formationen nicht nur im Bereich der Pluralbildung der Substantive (wie bereits oben beschrieben), sondern auch bei der **Perfektbildung der Verben**. Die Übergeneralisierungen in diesem Bereich betreffen oft die Partizipmorphologie, die von den schwachen auf



die starken Verben übertragen wird. Im Weiteren folgt die detaillierte Beschreibung der Grammatikalisierung des Perfekts.

#### 5.4.2.2.2. Perfektbildung der Verben

Der Erwerb des Perfekts beginnt mit der Ausgliederung und der darauffolgenden Anwendung der Partizipendung *-t*. Wie man den fünf unten stehenden Beispielen entnehmen kann, sind Leos Äußerungen gut in den Diskurs eingebettet, was von seinem Verständnis und der Differenzierung der Tempora zeugt. Er referiert auf die Vergangenheit aus der Sicht seines aktuellen Grammatiksystems, welches für die Markierung des Perfekts zu diesem Zeitpunkt die Endung *-t* vorsieht. Dabei ist es eindeutig, dass es sich hierbei nicht um die Flexion der 3. Person Präsens handelt, was zunächst naheliegend wäre. Die diskursive Einbettung Leos Äußerungen macht klar, dass trotz fehlender standardsprachlicher Perfektmarkierung wie des Hilfsverbs und des Präfixes *ge-* das Kind in den folgenden Belegen offensichtlich auf Vergangenheit referiert:

##### Beleg 37a

020009, line 1442-1444

\*VAT: hast du heute morgen nich(t) ganz viele Eichhörnchen gesehen?

\*CHI: ja . (ge)füttert [/5].

020124, line 211-213

\*MUT: was hat n der Löwe hier gemacht?

\*CHI: +< (ge)brüllt.

020208 line 262-264

\*MUT: was haben mer [: wir] im Hauptbahnhof gemacht?

\*CHI: Fahrkarten (ge)kauft.

020228, line 379-381

\*CHI: reparieren [MA] Eisenbahn reparieren Eisenbahn.

\*CHI: <Leo kaputt> [MA] (ge)macht.

020307, line 2176-2179

\*MEC: +< die haben +...

\*CHI: ++ die haben (ge)dubet<sup>59</sup>.

Zur gleichen Zeit beherrscht Leo einige Partizipien der starken Verben, die er allerdings (so wie die schwachen) auch noch ohne *ge-* benützt. Der Grund dafür liegt offensichtlich darin, dass Leo besonders bei den „schwierigen“ starken Formen sich auf den Vokalwechsel konzentriert und das Präfix deshalb nicht realisiert oder gar wahrnimmt. Ganz deutlich zeigt sich diese Ausblendungsstrategie in der Anfangsphase

---

<sup>59</sup> *duben* – ein Testwort: auf einer an einem Brett befestigten Spirale hin- und herschwingen.

um 02;01 bei den Partizipien, die unmittelbar nach der Erwachsenenäußerung übernommen wurden:

Beleg 37b

020112, line 724-725

\*MEC: die sind abgegangen, ne?

\*CHI: ab(ge)gangen.

020126, line 453-454

\*MEC: du hast mir die Karte weggenommen.

\*CHI: &wegge [ʃ] Karte weg(ge)nommen.

020126, line 326-327

\*MEC: oh, das Boot, vielleicht is(t) es ja runtergefallen, wollen ma(l) gucken.

\*CHI: +< Boot runter(ge)fallen.

Auch später, wenn Leo die starken Partizipien selbständig benützt (ab 02;02), dominiert die Form ohne Präfix:

Beleg 37c

020203, line 787-790

\*CHI: Schaufel ab(ge)brochen.

\*MEC: Schaufel abgebrochen. Warte mal die [///] soll ich die mal wieder zusammenbauen?

020223, line 1824-1825

\*MUT: was ha(ben) mer [: wir] denn da gemacht in Möckern?

\*CHI: <haben alte (ge)sehen> [/2].

020225, line 741-743

\*CHI: Bobo [ʃ] <Bobo hat (ge)funden> [/2].

\*VAT: Bobo hat gefunden?

\*CHI: ja [/3].

020230, line 1140

\*CHI: mein Rasenden+Roland Papa arbeiten (ge)nommen.

020300, line 93-94

\*CHI: Brücke um(ge)fallen.

\*MEC: die Brücke ist umgefallen, ja.

020300, line 1395-1396

\*MUT: was hast du gemacht?

\*CHI: eine Krake (ge)fangen.

Der Grammatikalisierungsprozess verstärkt sich durch die Erweiterung der Tempusmarkierung um das Präfix *ge-*, welches erst ab 02;03 im Korpus vorkommt. Dabei werden sowohl starke, als auch schwache Verbformen zeitgleich mit dem Präfix versehen. Die Belege dafür sind sehr zahlreich und wurden deshalb aus dem Korpus kontrastiv ausgewählt, so dass die Partizipien der gleichen Verbstämme (wie in den oben angeführten Beispielen) vertreten sind.

Beleg 37d

020308, line 580 I+C+E haben gesehen.

020317, line 36 Fahrkarten haben gekauft.

020318, line 1277 Tür aufgegangen!

020320, line 27 Hase hat Blume gefunden!

020320, line 48 Osterhase hat Tür aufgemacht.  
 020320, line 456 Batterie hast du gefangen.  
 020320, line 1195 hingefallen die S+Bahn.  
020409, line 1352-1355.  
 \*MUT: hast du irgendwas gemacht, beim Kaninchen?  
 \*CHI: gefüttert.  
 020416, line 2194 das Zelt ist eingebrochen.  
 020418, line 1891 xxx hat die Vivien weggenommen.  
 020623, line 28 der Löwe hat losgebrüllt.

Die Grammatikalisierung im Perfektbereich erweist sich als weit fortgeschritten, da Leo die Beherrschung der Partizipformel der schwachen Verben *ge + X + t* demonstriert, indem er sie auf die starken anwendet. Obwohl das Kind zur gleichen Zeit auch einige Partizipien der starken Verben korrekt gebraucht, kann man hier kaum von der Herausbildung einer Formel dafür sprechen. Denn die schwache Formel wird sehr wohl auf die starken Verben projiziert, aber es gibt im Korpus keine Belege für den umgekehrten Prozess – für die Anwendung der starken Formel auf die schwachen Verben. Anhand folgender Beispiele lässt sich dieses Phänomen belegen:

Beleg 37e

020105, line 460-461

\*MUT: oh [/2], schon wieder entgleist. (*meint die Eisenbahn*)

\*CHI: um(ge)fällt .

020228, line 956

\*MUT: ich hol dir nochmal was zu trinken dazu, du hast heute noch nicht soviel getrunken.

\*CHI: heute nich(t) (ge)nug (ge)trinkt.

020307 line 1254-1258

\*MUT: was hast du denn da gemacht?

\*CHI: +< <getrinkt> [MA] [/2].

\*MUT: was hast du?

\*CHI: getrinkt.

020307, line 1566-1568

\*MUT: aha, du hast also jetzt +...

\*CHI: du hast ge(sch)ließt.

020313, line 1839 \*CHI: was [/4] gebackt.

020322, line 16 \*CHI: wieder schnell gelauft.

Für die Spracherwerbsforschung sowie für viele Eltern sind solche Übergeneralisierungen nicht neu. Viele Kinder neigen offensichtlich dazu, die schwache Perfektbildung auf die starken Verben (aber nicht umgekehrt!) auszudehnen, wenn sie das Prinzip reanalysiert und die Formel dazu ausgebildet haben. Aus den elterlichen Berichten ist bekannt, dass Kinder das sehr konsequent tun, auch wenn sie von den Erwachsenen dauernd korrigiert werden. Starke Partizipformen können dann vorläufig aus dem kindlichen Sprachgebrauch ganz verschwinden oder als Option erhalten bleiben. Im Leo-Korpus lässt sich die parallele Existenz beider Varianten nachweisen:

### Beleg 37f

- 020200, line 1317 (ge)backen.  
020224, line 359 auch hingelaufen.  
020205, line 73 leer aus(ge)trunken Glas.  
020312, line 232-233.  
\*MUT: was ist mit der Schnecke?  
\*CHI: umgefallen.  
020320, line 834 geschlossen [/2]. (*beim Spiel mit dem Fahrkartenschalter*)  
020401, line 14 Hyäne hat einen Honigkuchen gebacken.  
020424, line 10 sehr schnell ausgetrunken.

Tabelle 5: Parallelförmigen der Partizipien starker Verben zwischen 02;01 und 02;04

schwache Form		starke Form	
Alter	Partizip	Alter	Partizip
020313	gebackt	020200 020401	backen gebacken
020322	gelaufft	020224	hingelaufen
020228 020307	trinkt getrinkt	020205 020424	austrunken ausgetrunken
020105	umfallt	020312	umgefallen
020307	ge(sch)ließt	020320	geschlossen

Die Perfektbildung ist im Alter zwischen 02;03 und 02;05 Jahren besonders instabil. Im diesem Zeitraum finden sich im Leos Sprachrepertoire unterschiedliche Formeln zur Bildung der Vergangenheitsformen der Verben: mit und ohne Hilfsverben *haben/sein*, Partizipien mit und ohne Präfix *ge-*, welches bei trennbaren und untrennbaren Verben sehr flexibel zum Einsatz kommt. Solche Bildungen sind in der Literatur gut belegt und beschrieben. Leo hat jedoch noch eine besondere Formel entwickelt, die zu den obengenannten zunächst parallel existiert und dann nach ca. zwei Monaten wieder aufgegeben wird:

### Beleg 37g

- 020312, line 246 runterpfeffert [: runtergepfeffert] bist du.  
020312, line 1396 <Zähne bebissen [: gebissen]> [/2].  
020314, line 1304 bebacken [: gebacken].  
020318, line 460 Aal [/2] fefangen [: gefangen]!  
020318, line 858 Schiff [/] Schiff [MA] fefahren [: gefahren].  
020321, line 83 Brücke [/2] verleloren [: verloren].  
020328, line 17 abreießt [: abgereißt]! (*als CHI die Gummis vom Bagger abreißt*)  
020328, line 202 Hauptbahnhof [MA] runterfefallen [: runtergefallen].  
020412, line 1544 weweint [: geweint] hast du.  
020419, line 827 Frosch lange wewartet [: gewartet].  
020426, line 494 seseikt [: geseikt]<sup>60</sup> [MA].  
020426, line 928 tetammt [: getammt]<sup>61</sup>.

<sup>60</sup> *seiken* – ein Testwort: ein Spielzeugtier geht langsam schaukelnd eine Holzrampe hinab.

<sup>61</sup> *tammen* – ein Testwort: kleine Männchen rollen eine schräge Rampe runter.

020426, line 1563 dedotzt [: gedotzt]<sup>62</sup>.

Die Art der Partizipbildung durch Reduplikation kommt jedoch nicht nur in der ontogenetischen Sprachentwicklung, sondern auch in der Diachronie vor. Die Reduplikation (meistens des konsonantischen Verbanlautes) bei der Perfektbildung ist im (Alt)Griechischen und im Lateinischen anzutreffen, war aber auch teilweise im Gotischen vertreten<sup>63</sup>.

Wenn man die Reduplikationen aus dem Korpus aus der Sicht der hier angenommenen Terminologie betrachtet, liegt folgende Erklärung nahe: Der Konsonant im Partizippräfix *ge-* wird zu einer abhängigen Variablen in der Partizipformel. Mit *abhängiger Variablen* ist gemeint, dass der Konsonant *g* im Präfix kein fester Bestandteil der Formel mehr ist, da seine Stelle nun variabel besetzbar ist. So entsteht an der Stelle des *g-* ein neuer Slot. Der Slot wird durch den Anlautkonsonanten des Verbstammes vorgegeben und ist dadurch von diesem abhängig. Die Partizipformel durchläuft nun folgende Veränderung:

$$ge- X -t/en > *e- *X -t/en \text{ (* steht für den variablen Wort-/ Stammanlaut)}$$

Mit diesem Vorgang wird die Formel zwar nicht zur Konstruktion, aber eindeutig abstrakter, was einen höheren Grammatikalisierungsgrad signalisiert. Das Reduplikationspartizip ist im Korpus bei schwachen wie bei starken Verben mit und ohne Präfixe anzutreffen. Das Reduplikationspräfix wird dabei immer direkt vor den Stamm platziert – sowohl nach den trennbaren (020312: *runterpfepfeffert*, 020328: *runterfefallen*, als auch nach den untrennbaren Präfixen (020321: *verleloren*). Die Verankerung und die Distribution dieser produktiven Formel in den Monaten 02;03-02;05 bestätigen auch die Perfektbildungen mit den Testwörtern, die die letzten drei Beispiele (020426) veranschaulichen.

Wie es zur Bildung solcher grammatischen Instrumente ohne Vorbilder in der Inputsprache kommt, ist nicht eindeutig zu beantworten. Bezogen auf die Korpusdaten erscheint folgende Erklärung plausibel:

---

<sup>62</sup> *dotzen* – ein Testwort: durch ein Rohr mit Knick werden Gegenstände oder Figuren durchgeworfen

<sup>63</sup> Für die Beispiele aus dem Gotischen siehe Engelen (1972 : 91)

Wie bereits erwähnt, ist für die Bildung einer abstrakt(er)en Formel oder Konstruktion eine gewisse „kritische Masse“ an ähnlich strukturierten Äußerungen nötig: Sie werden so lange als Einheiten behandelt, bis das Kind ein gemeinsames Muster erkennt, die Morphologie ausgliedert und eine Formel bildet. Erst dann wird die daraus entstandene Formel auf andere, ähnliche Kontexte expandiert. Für die Produktion der Formel, mit der die Reduplikationsformen des Partizips zwischen 02;03 und 02;05 gebildet sind, benötigte Leo Partizipien der Verben mit dem Anlaut *g-*. Also: *geben – gegeben, gehen – gegangen, gucken – geguckt, graben – gegraben* usw.

Die Suche nach der Häufigkeit dieser Verben in der Inputsprache hat ergeben, dass im Korpus im Zeitraum zwischen 01;11 und 02,06 Jahren insgesamt 438 Partizipien mit dem Anlaut *geg-* nachweisbar sind. Knapp über 10% davon macht das Partizip *gegangen* aus, fast 6% *geguckt*, über 5% *gegeben* und fast 3% *gegraben*. Die weitest- aus größte Gruppe, fast 74%, macht das Partizip des Verbs *essen* aus (*gegessen*). Dabei gehört der Verbstamm nicht zu den *g*-anlautenden Stämmen. Und trotzdem legt das Ergebnis dieser Untersuchung die Vermutung nahe, dass Leo durch die falsche Segmentierung des Partizips *gegessen* zu der Reduplikationsformel gekommen ist. Erstens kommt in der Inputsprache dieses Partizip mit Abstand am häufigsten vor. Das schließt zwar nicht aus, dass auch andere Verben ihren Beitrag zur Herausbildung der Reduplikationsformel gemacht haben können, aber zusammengenommen machen sie weniger als ein Drittel aller *geg-*Partizipien aus. Zweitens finden sich im Korpus vor dem Auftreten der Reduplikationen Partizipien *gessen*, was die Annahme über den Segmentierungsfehler bestätigt:

Beleg 37h

020022, line 1137		(ge)...gessen.
020104, line 876		(ge)...gessen [/2].
020203, line 375	auf...	(ge)...gessen.
020207, line 1302	Eis schon	(ge)...gessen.
020208, line 319	B(r)occ(o)li	(ge)...gessen.
020230, line 1301	Eis haben	(ge)...gessen.
020230, line 1349	haben mer [: wir] Eis	(ge)...gessen, haben Eis (ge)gessen.
020230, line 1354	<haben Eis	(ge)...gessen> [/2].

Also erscheint die Hypothese über die Entstehung des Reduplikationspartizips durch die falsche Segmentierung von *gegessen* plausibel.

Die folgende Übersicht fasst alle Partizipien aus den diskutierten Beispielen zusammen. Sie sind nach den Formeln sortiert, die ihnen zugrunde liegen. Dabei teilt sich

die untersuchte Zeitperiode ziemlich klar in zwei Abschnitte: von 02;00 bis 02;03 – ohne Partizipprafix und von 02;03 bis 02;05 mit dem Präfix *ge-* und dem Reduplikationsprafix:

Tabelle 6: Partizipienformeln zwischen 02;00 und 02;05 (zusammenfassend aus den oben angeführten Beispielen)

02;00 bis 02;03		02;03 bis 02;05		
-t	-en	ge ... -t	ge ... -en	Reduplikationen
trinkt	austrunken	getrinkt	ausgetrunken	tetammt
dub(e)t	backen	gebackt	gebacken	bebacken
füttert	fangen	gefüttert	gefangen	fefangen
brüllt	weggenommen	losgebrullt	weggenommen	runterpfepfeffert
kauft	nommen	gekauft	eingebrochen	bebissen
macht	abgegangen	aufgemacht	aufgegangen	wewartet
umfallt	umfallen		umgefallen	seseikt
	runterfallen		hingefallen	runterfefallen
	sehen		gesehen	verleloren
	abbrochen	gelauft	hingelaufen	abrereit
		ge(sch)liet	geschlossen	weweint
	funden		gefunden	dedotzt
				fefahren

Ab dem Alter von 02;06 stabilisiert sich die Perfektbildung und kommt der der Erwachsenensprache sehr nahe. Die Übergeneralisierungen treten immer seltener auf, so dass man von einem abgeschlossenen Grammatikalisierungsprozess sprechen kann.

#### 5.4.2.2.3. Übersegmentierung

Bei der Untersuchung der Grammatikalisierungsprozesse im Bereich der Perfektbildung bin ich auf einige interessante Belege gestoen, die in der Spracherwerbsforschung unter dem Begriff **Übersegmentierung**, *oversegmentation* (Peters, 1983; O'Grady, 2005) bekannt sind. Die Ubersegmentierungen sind meiner Meinung nach auf eine „übereifrige“ Reanalyse zurückzuführen, wobei ein gegebenes Wort vom Kind nach einer bereits existierenden und beherrschten Formel gegliedert wird. Orientiert an der phonologischen Form des Wortes baut das Kind irrtümlicherweise Wortgrenzen dort auf, wo keine vorhanden sind. Auffällig wird die Übersegmentierung dann, wenn die ausgegliederten Wortteile in anderen Kontexten verwendet werden. Ein Beispiel aus dem Englischen bringt Peters (1983 : 43):

Auf dem Rücksitz im Auto, nachdem Steven der 4jährigen Christine wiederholt sagte: *you must behave*, antwortet Christine nach einer Weile:

C: Steven I am /heyv/.  
S: What? You hate? What do you hate?  
C: /heyv/. I am /heyv/.  
S: You hate? You hate me? The music? What?  
C: No, I am /heyv/. /heyv/.  
S: I don't know what you are talking about.  
*Silence. A bit later:*  
C: I /heyv/.  
S: You hate me?  
C: (*shakes her head*) No  
S: Who do you hate?  
*Silence. A bit later:*  
C: I am behaving.

Naheliegender ist auch die Erklärung für diese Übersegmentierung von *behave*. Unter dem Einfluss bereits existierender und oft gebrauchter Formel mit einem variablen Element *be+X* (wie in *be good, be nice, be quiet*) wurde auch *behave* genauso analysiert: *be+have*. Das Missverständnis mit dem Erwachsenen hat Christine dazu genötigt, die Übersegmentierung aufzuheben und *behave* wieder als eine Einheit in einer anderen Konstruktion auszutesten.

Für das Deutsche führt Knobloch (2000 : 39) einige Beispiele an: *da is noch'n otannenbaum* oder *Esstaurant*. Dabei spricht er von den *Segmentierungsfehlern*, die auftreten können „durch die Nichtübereinstimmung zwischen Wortgrenzen und artikulatorischen Einheiten, die sich ausdrucksseitig für die Auslösung anbieten, durch das je nach lautlicher Umgebung anders konditionierte Auf- und Abtauchen bestimmter Bindeelemente, welche die Wortgrenze verdunkeln.“ (Knobloch, 2000 : 38). Die zweite Ursache trifft insbesondere auf das Französische zu, wo die Wortgrenzen durch die Verschmelzung des Artikels und Substantivs sehr diffus erscheinen.

Im untersuchten Korpus finden sich einige Beispiele für die Übersegmentierung. Bei dem folgenden Beleg handelt es sich um die Partizipbildung des Verbs *antworten*:

#### Beleg 38

020400, line 54.	hat die Amsel an(t)gewartet .
020401, line 20.	hat die antgewartet .
020411, line 1149	+< und die hat antgewartet .
020728, line 24	der Löwe hat nicht antgewartet .

Diese Übersegmentierung beruht offensichtlich auf Leos Annahme, dass *ant-* ein trennbares Präfix sei, welches dem Verbstamm *worten* vorangestellt ist. Dadurch



kommt es zum Einschub des Partizippräfixes *ge-* dazwischen. Dies ist wohl durch die phonologische Ähnlichkeit des Verbanlauts *ant-* mit dem trennbaren Präfix *an-* zustande gekommen. Das erste Beispiel der Reihe (020400), wo das *t* nicht artikuliert ist, argumentiert für diese Überlegung.

Eine andere auffällige Neubildung zwischen 02;07 und 03;10 Jahren basiert ebenfalls auf der Übergeneralisierung mit teilweiser Übersegmentierung. Die folgenden Korpusbeispiele illustrieren dieses Phänomen:

#### Beleg 39a

(1)	020708, line 552	na, weil das <b>zur</b> eklig is(t).
(2)	020718, line 1868	waren keine viele Eichhörnchen <b>zur</b> sehen.
(3)	030122, line 846	um Puderzucker drüber <b>zur</b> machen.
(4)	030215, line 278	der Bus is(t) schon <b>zur</b> +Hause angekommen.
(5)	030311, line 1002	ich hab Lust, was <b>zur</b> bauen.
(6)	030407, line 911	<b>zurerst</b> [: zuerst] über Harbeck und dann weiter nach Hamburg.
(7)	030407, line 1116	ich hab vergessen, meine Tür <b>zuzur</b> machen [: zuzumachen].
(8)	030408, line 840	<b>zur</b> ein anderes Müllauto.
(9)	030411, line 257	und ich bau ein(en) Weg wieder <b>zurrück</b> [: zurück].
(10)	030507, line 1254	die halten g(e)rade Schienen <b>zursammen</b> [: zusammen].
(11)	030507, line 1300	nein, erstmal die Kataloge <b>zur</b> +Ende blättern.
(12)	030507, line 1376	manchmal schreit sie, manchmal isse wach, ohne <b>zur</b> schreien.
(13)	030525, line 1510	hm, <b>zur</b> dem da.
(14)	030721, line 905	ja [/2] hilf mir den Faden <b>reinzur</b> machen [: reinzumachen].
(15)	030724, line 147	das fährt <b>zur</b> ner Baustelle.
(16)	030820, line 614	+< <b>zur</b> einer Vakuumpumpe.
(17)	030820, line 1286	+< und jetzt(t) bauen wir den Weg <b>zur</b> der Vakuumpumpe.
(18)	031013, line 807	Lämmchen muss in 's Lokal, um <b>zur</b> frühstücken.

Betroffen von dieser Übergeneralisierung sind im angegebenen Zeitraum alle homonymen Formen von *zu* wie die Präposition (4), (8),(13), (15)-(17); die Infinitivpartikel (2), (3), (5), (12); die verstärkende Partikel (1) und sogar *zu* als gebundenes Morphem (6), (9), (10). Die Übergeneralisierung des Morphems setzt aber eine Übersegmentierung des Wortes voraus: *zu-erst* >*zurerst*, *zu-rück* >*zurück*, *zu-sammen* >*zursammen*. Bemerkenswert ist, dass diese Übergeneralisierung nicht nur nach der korrekten Beherrschung der standardsprachlichen Form aufgetreten ist, sondern auch während einer relativ langen Zeitperiode von 16 Monaten mit der entsprechenden „Normalform“ im Leos Lexikon koexistiert hat:

#### Beleg 39b

020308, line 1808	viel [/2] <b>zu eng</b> .
020502, line 1349	is(t) <b>zur eng</b> .
020311, line 45	Balkon ist <b>zu kalt</b> .
020906, line 650	der Mond hier <b>zur kalt</b> .

020329, line 1182	die Mütze ist <b>zu groß</b> .
020926, line 116	nein [2] die is(t) <b>zur groß</b> für den Bus.
020413, line 700	hier is(t) was <b>zu essen</b> .
030505, line 1051	ich mach was <b>zur essen</b> .
021112, line 345	ah, <ich esse zu> [//] ich koche <b>zuhause</b> Aal.
030215, line 278	der Bus is(t) schon <b>zur+Hause</b> angekommen.
020621, line 333	du wolltest nich(t) <b>zuerst</b> rauf.
030407, line 911	<b>zuerst</b> [: zuerst] über Harbeck und dann weiter nach Hamburg.

Da die Reanalyse auf der morphologischen Ebene später als auf der Syntaxebene einsetzt, treten die Übergeneralisierungen nie am Anfang des Spracherwerbs auf, sondern nur auf fortgeschritteneren Stufen. Diese Erscheinung ist oft zu beobachten, nachdem die Kinder die richtigen Formen gehört und erfolgreich gebraucht haben. Die Grammatikentwicklung scheint in Regression. Sie nimmt eine U-Form an. In der Erwerbsliteratur spricht man dann von den *U-Kurven* (Knobloch, 1999) oder *u-shape* (Karmiloff-Smith, 1994, 2001). „Für den Beobachter entsteht der paradoxe Eindruck, dass ein zuvor beherrschtes Konstruktionsmuster ‚verlernt‘ und dann erst etappenweise wieder neu angeeignet wird.“ (Knobloch, 1999 : 14).

Der u-förmige Verlauf der Grammatikalisierungsprozesse hat eine plausible Erklärung, die mit dem vorangehenden Prozess der Reanalyse zusammenhängt: Der am Anfang vorläufige richtige Gebrauch der Morphologie bedeutet bloß ihre automatische Mitübernahme als festen Teil einer Einheit oder Formel. Das ergibt den Eindruck, als ob das Kind die entsprechende Form „beherrschen“ würde. Durch die Reanalyse wird die Einheit aufgespaltet, ihre morphologischen Elemente ausgliedert und mit einer funktionalen oder semantischen Information hinterlegt. Nun kann das Kind seine Äußerungen aus mehreren Elementen entsprechend der angeeigneten Formeln „zusammenbasteln“, wodurch es zu den obengenannten Neubildungen kommt. „Charakteristisch für diese Erscheinungen ist ein ‚Rückschritt‘ auf der Ebene der korrekten Formbeherrschung verbunden mit einem ‚Fortschritt‘ in der Ebene der Aneignung, Differenzierung und Repräsentation der betroffenen Formmuster“. (Knobloch, 1999 : 12). Die Grammatikentwicklung in den U-Kurven lässt sich für die oben diskutierten Beispiele mehrfach im Korpus belegen. Die „richtige“ und oft mehrmalige Verwendung geht stets der reanalysierten, der zusammengesetzten Form voraus:

#### Beleg 40a

- 020203, line 10      **liest** Zeitung!  
020209, line 1892    Papa **liest** Zeitung.  
020302, line 24-26.   \*CHI: vorlesen!  
                             \*MUT: komm Leo, ich lese dir was vor.  
                             \*CHI: Papa **liest** vor!  
020401, line 29      Mama **liest** Zeitung!  
020404, line 1730-1741  
\*MUT: das Eichi, was hat das in der Hand?  
\*CHI: ein Buch.  
\*MUT: was macht das denn da?  
\*CHI: **lesen**.  
\*MUT: ja, das Eichi, das +...  
\*CHI: **lest**.  
\*MUT: das Eichi, das +...  
\*CHI: Buch.  
\*MUT: ja, das Eichi, was macht das mit dem Buch, das +...  
\*CHI: **leset** [MA].

#### Beleg 40b

- 020205, line 73      leer aus(ge)**trunken** Glas.  
020228, line 956      heute nich(t) (ge)nug (ge)**trinkt**.  
020307, line 1254-1258  
\*MUT: was hast du denn da gemacht?  
\*CHI: +< <**getrinkt**> [MA] [/2].  
\*MUT: was hast du?  
\*CHI: **getrinkt**.

#### Beleg 40c

- 020108, line 20      (ge)**schlossen**!  
020205, line 28      Tür **ab**(ge)**schlossen**.  
020307, line 1568    du hast **ge**(sch)**ließt**.

Auch Knobloch interpretiert „solche U-Kurven als Indikatoren für Grammatikalisierung“ (1999 : 14). In der Tat wird das Sprechen des Kindes immer grammatischer, obwohl die Übergeneralisierungen dem Außenstehenden zunächst einmal einen umgekehrten Eindruck vermitteln. Das Kind vollbringt sprachliches Handeln auf der Grundlage des ihm zugänglichen Sprachwissens. Aus der Sicht seines Sprachsystems ist ein eindeutiger Fortschritt von weniger zu mehr grammatischem Sprechen festzustellen. Spätestens dann, wenn das Kind mit abstrakten morphologischen Formeln operiert, auch wenn sie in der Erwachsenensprache nicht vorkommen mögen, hat es ein explizites grammatisches Wissen in seiner Sprache erworben, das es anwendet. Den Umfang und den Charakter des grammatischen Wissens des Kindes verraten seine Übergeneralisierungen, indem sie die angeeigneten Formeln und Konstruktionen „sichtbar“ machen. Die Genese der Formeln und Konstruktionen in der Kindersprache ist nicht nur ein *Indikator* (laut Knobloch), sondern auch ein starker Katalysator für Grammatikalisierung.

Insbesondere im Zusammenhang mit dem Morphologieerwerb spricht man in der Erwerbsliteratur von **analogischen Mustern**, die das Kind ausbildet und anwendet. Im Sinne der hier eingeführten Terminologie entspricht die Bezeichnung *analogisches Muster* einer Formel oder einer Konstruktion. Bereits Stern/ Stern ([1928], 1965 : 140) nehmen im Wortschatz des Kindes eine größere Menge dieser Muster an, als man sie nachweisen kann, und sehen in der Analogie eine „gewaltige Ökonomie, da sie mit einem Mindestmaß von sprachlicher Konsumtion ein Höchstmaß von Produktion leistet“. Für Werner/ Kaplan (1963) ist Verwendung analogischer Formen ein sicheres Indiz dafür, dass das Kind die funktionale Bedeutung morphologischer Zeichen begriffen hat:

„There is, however, a universal and quite striking phenomenon in child speech which seems to indicate clearly that the child has begun to grasp the functional significance of morphological features, namely, the employment of ‘analogical’ formations” Werner/ Kaplan (1963 : 157)

Ann Peters (1983) weist ebenfalls auf die bedeutende Rolle der Analogie im Spracherwerb hin. Sie könnte sogar größer sein, als bis jetzt angenommen. Peters definiert die Analogie im Spracherwerb als „strategy of producing new constructions on the basis of frame- and slot-type patterns that have been discovered through segmentation“ (1983 : 92).

In den Arbeiten von MacWhinney (1978) und Bates/ MacWhinney (1989) über den Erwerb der Morphologie des Englischen nimmt die Analogie eine zentrale Stellung neben zwei anderen Prozessen ein. Sie unterscheiden drei Phasen im kindlichen Spracherwerb: Die erste Phase, *rote memorization*, beinhaltet Prozesse der Übernahme unanalysierter und komplexer Redeteile. Die zweite Phase, *analogical formation*, ist die Ebene der ersten Kombinationen und Regelherausbildung. Auffällig ist sie durch zahlreiche Wortschöpfungen und Übergeneralisierungen. Die dritte Phase, *productive combination*, wird durch die Verwendung generalisierter und komplexerer syntaktischer Muster gekennzeichnet.

Die analogischen Vorbilder sind von zentraler Bedeutung nicht nur für die kindliche Grammatikentwicklung, sondern auch für die diachronen Grammatikalisierungsprozesse. Laut Meillet ([1915]1958) entstehen die neuen grammatischen Formen durch

zwei Mechanismen: erstens Analogie und zweitens Grammatikalisierung (vgl. Kapitel 3.1.). Hopper/ Traugott (1993) bezeichnen die Analogie und die Reanalyse als die Hauptmechanismen im Sprachwandel. In Kapitel 4 wurden die Ursachen und die Auslöser der Grammatikalisierung ausführlich angesprochen. Je nach Ursache unterscheidet Lehmann (2005 : 8) zwischen der reinen und der analogischen Grammatikalisierung (*pure and analogically-oriented grammaticalization*). Die Letztere wird durch ein im Sprachsystem bereits existierendes analogisches Muster motiviert<sup>64</sup>. Also ist die Analogie eine der Treibkräfte der diachronen Grammatikalisierung:

„(...) analogy goes hand in hand with grammaticalization and drives grammatical change just as much as grammaticalization does.” (Lehmann, 2002 : 120)

In diesem Punkt haben ontogenetische und diachrone Grammatikalisierung Gemeinsamkeiten, zumindest was die mögliche Motivation für diese Prozesse betrifft.

#### 5.4.2.3. Fazit

Wie die untersuchten Beispiele bestätigen, gehen Reanalyseprozesse Hand in Hand mit Grammatikalisierung. Sie können ihr vorangehen, wie das im Fall des Morphologieerwebs ist, oder auch mittendrin stattfinden, was die Fusion der Partikel *noch* mit dem unbestimmten Artikel und die anschließende Reanalyse der Einheit [*noch e*] belegen.

Der Reanalyse werden nur Einheiten unterworfen. Nicht selten sind sie größer als ein Wort in der Erwachsenensprache. Die Einheiten werden „sichtbar“, wenn sie in anderen Kontexten unverändert vorkommen. Wenn die grammatische Einbettung nicht gegeben ist, obwohl die Einheit funktional und diskursiv „passt“, wird der Status als Einheiten offensichtlich. Manchmal stimmt jedoch die syntaktische oder auch die morphologische Umgebung rein zufällig, so dass man nicht mit Sicherheit sagen kann, ob es sich dabei um eine Einheit oder um eine reanalytierte und bewusst ge-

---

<sup>64</sup> Ein Beispiel dafür ist die Entwicklung des Wortes *hahn* im Mhd. von der schwachen zur starken Deklination, was auch seine Pluralbildung veränderte:

mhd.	Nom.	hahn	nhd.	Nom.	Hahn
	Gen.	hahnen		Gen.	Hahns
	Pl.	Hahnen		Pl.	Hähne

Diese Verschiebung der Deklinationsgruppen wurde nach dem analogischen Muster anderer Wörter der neuen Gruppe begünstigt. (vgl. Lehmann 2005 : 7).

bildete Formel/ Konstruktion handelt. Ganz besonders häufig trifft das auf die Grammatikalisierungsprozesse im Bereich der Morphologie zu. Hier sind die Grammatikalisierungsprozesse dank zahlreicher Übergeneralisierungen besonders gut sichtbar. Die Übersegmentierungen und die Übergeneralisierungen sind nicht nur sichere Anzeichen der laufenden Grammatikalisierung. Durch die Möglichkeit der analogen Nachbildungen treiben sie diese stark voran.

Die Voraussetzung für die Reanalyse einer Einheit ist dann gegeben, wenn in der Inputsprache ähnliche Einheiten (oder Einheiten mit gleichen Bestandteilen) vom Kind identifiziert werden. Dieser Umstand bietet die Möglichkeit für die Segmentierung der Einheit und ihre Reanalyse als eine „Nicht-Ganzheit“ sowie für die Herauslösung gleicher Elemente. Die reanalysierten und flexibilisierten Einheiten verwandeln sich so in Formeln mit einem oder mehreren Slots. Nicht selten kann ein und dasselbe Element in mehreren Formeln als eine Konstante vorhanden sein (wie im Falle der Formeln [*kann man*] X und [*kann*] X). Diese redundante „Abspeicherungsstrategie“ erleichtert laut Peters den Zugriff auf die gerade benötigte Formel, was die Effizienz bei der Sprachproduktion positiv beeinflusst:

“Some items may also be stored at one or more intermediate levels, as partially assembled lexicosyntactic frames with open slots. (...) Efficiency of processing is an additional, competing requirement. If all lexical and syntactic information were stored without any redundancy, a speaker would have to construct every expression from morphemes. But evidence is accumulating that in order to reduce processing time we indeed use partially redundant forms of storage.” (Peters, 1983 : 90)

Die im Prozess der Reanalyse herausgelösten Sprachzeichen stehen dann für die mögliche Grammatikalisierung bereit, deren Prozesse in Kapitel 5.4.1. beschrieben sind. Beispielhaft dafür ist die Reanalyse der Einheit [*Rauch raus*] und die anschließende Grammatikalisierung der Partikel *raus* zum Verbpräfix.

## **5.5. Fazit: ontogenetische Grammatikalisierungsprozesse**

Der Anfang des Grammatikerwerbs liegt bei der Ausgliederung operativer Einheiten aus dem Redestrom der Erwachsenen. Die Einheiten entsprechen nicht (immer) dem

Wortbegriff in der Erwachsenensprache – sie können kleiner oder größer ausfallen. Diese Einheiten stellen die Grundlage für die Entwicklung zweier Strategien im Grammatikerwerb dar. Erstens werden die extrahierten Einheiten segmentiert, reanalysiert und flexibilisiert. In diesem Prozess entstehen die Formeln und weitergehend die Konstruktionen. Zweitens können die Einheiten, Formeln und Konstruktionen sowie alle ihre Elemente bei einer kombinatorischen Vorgehensweise sich zu festeren Strukturen verdichten. Im Kombinationsprozess kann es auch zur Bildung von Formeln und Konstruktionen kommen. Diese zwei Strategien wurden als Prozesse der Reanalyse und der Grammatikalisierung modelliert. Dabei stellte es sich heraus, dass die Korpusbeispiele im Wesentlichen alle als Grammatikalisierung beschrieben werden konnten. Einerseits handelte es sich um reine Grammatikalisierung – beispielsweise bei der Entwicklung des definiten und indefiniten Artikels, der Partikeln zum Verbpräfix, der Vollverben zu Hilfs- und Modalverben sowie bei der Grammatikalisierung der Präpositionen. Andererseits finden nicht selten Grammatikalisierungsprozesse mit Beteiligung der Reanalyse statt. Dabei werden die Zeichen grammatikalisiert, die zuerst in einem Reanalyseprozess aus einer Einheit ausgegliedert worden sind. Das ist teilweise beim Syntaxerwerb der Fall (z.B. bei den Formeln [*kann man*] X, [*noch e*] X oder der Einheit [*Rauch raus*]). Im Bereich des Morphologieerwerbs dagegen verlaufen die Grammatikalisierungsprozesse ausschließlich durch die Reanalyse, da die Morpheme nicht als Einheiten von vorne herein in der Inputsprache vorkommen und zunächst aus den sie enthaltenden Einheiten herausgelöst werden müssen. Auf diesem Weg wird die Plural- und die Perfektmorphologie erworben, wie die untersuchten Daten gezeigt haben.

Die Kindersprache durchläuft also in ihrer Genese einige Grammatikalisierungsprozesse (mit oder ohne Reanalyse), in denen die Sprachstrukturen sich von weniger zu mehr grammatischen, von lexikalischen und konkreten zu grammatischen und abstrakten Strukturen entwickeln. Dabei stimmen die ontogenetischen Grammatikalisierungsprozesse mit den diachronen im Wesentlichen überein: Während zu Beginn des Erwerbs alle Zeichen sich im Lexikon des Kindes befinden und als diskursive Einheiten fungieren, wird mit der ersten Phase der Koaleszenz – mit der Syntaktisierung (Überführung der Zeichen aus dem Diskurs in die Syntax) – die Grammatikalisierung eingeleitet. Durch die Kombination mit anderen Sprachzeichen definiert sich die Position des grammatikalisierten Zeichens im Syntagma, es wird topologisiert. Die bloße

Juxtaposition geht im weiteren Schritt in die Abhängigkeit des grammatikalisierten Zeichens von seinem semantisch-syntaktischen Umfeld. Dabei erfährt es eine Synsemantisierung, seine Semantik wird reduziert und nur aus der Kombination mit anderen Zeichen erschließbar. Der Autonomieverlust führt auch zur Verstärkung der Topologisierung und zur Obligatorifizierung, was die Stellungsfreiheit und die Wählbarkeit des Zeichens stark einschränkt. Damit geht das betroffene Element in ein in der Regel kleineres und geschlossenes Paradigma über, es wird paradigmatisiert. In manchen Fällen wurde sogar Morphologisierung der Zeichen beobachtet, die von der phonetischen Reduktion begleitet wurde.

Die Reanalyseprozesse setzen die Zeichen für die Grammatikalisierung frei, was in Bezug auf die Morphologie immer der Fall ist. Feste sprachliche Strukturen (Einheiten) werden segmentiert und aufgelöst, um im Grammatikalisierungsprozess wieder zu festeren, aber bereits analysierten und entkonkretisierten Konstruktionen zusammen zu wachsen:

“In studying language acquisition, (...) we should be aware of (...) this developmental sequence, starting with unanalyzed chunks, proceeding through a stage of more or less complete analysis, and returning to reformed but analyzed chunks.” (Peters, 1983 :91)

Die Lockerung und die Auflösung von Einheiten mag zunächst den Anschein erwecken, dass es sich hierbei um Gegenprozesse der Grammatikalisierung, um die Degrammatikalisierung handelt. Diese Annahme kann durch folgende Beobachtung zustande kommen: Die Elemente der Einheit sind fest integriert und topologisiert, haben keine selbständige Semantik, sondern sind nur unveränderliche Bestandteile der Einheit. Da sie außerhalb der Einheit nicht existieren, sind sie synsemantisiert und semantisch reduziert. Durch das enge Zusammenrücken der Bestandteile ergibt sich der Wortstatus der Einheit – also kann man hier von der zweiten Phase der Koaleszenz, von der Morphologisierung sprechen.

Jedoch ist diese Annahme aus folgenden zwei Gründen nicht haltbar: Erstens setzt der Begriff *Degrammatikalisierung* einen grammatischen Status einer Einheit voraus, denn es kann nur etwas **de**grammatikalisiert werden, was vorher schon grammatisch gewesen ist. Bei den verwendeten Einheiten ist das eindeutig nicht der Fall, da die



Einheiten vom Kind als situativ-funktionale Redesegmente übernommen werden, wobei die semantische Komponente aus den kognitiven Gründen sicherlich im Vordergrund steht. Aufgrund der Schwierigkeit bei der kognitiven Verarbeitung grammatischer Funktionen (sie sind für das Kind höchst abstrakt) kann sich keine Grammatik innerhalb der Einheiten ansiedeln, bevor sie nicht reanalysiert sind. Das zweite Argument gegen die Annahme der Degrammatikalisierung bezieht sich auf die Betrachtungsperspektive der Kindersprache, von der hier von Anfang an die Rede war. Denn wenn man annimmt, dass die Einheit für das Kind „ein Wort“ ist, was für diese Arbeit eine zentrale Prämisse ist, so erübrigen sich die weiterführenden Überlegungen über die innere Struktur der Einheit und den Status ihrer Bestandteile. Die Bestandteile der Einheit existieren nur für einen erwachsenen Sprecher, der weiß, was ein Wort und was ein Satz ist. Betrachtet man den Erwerb aus der Perspektive des/ der Lernenden, so verschwinden die Wortgrenzen innerhalb der Einheit, und sie wird zu einer Ganzheit. Also können die oben beschriebenen vermeintlichen Umkehrprozesse auf dieser Entwicklungsstufe gar nicht stattfinden, weil sie nicht die Einheit im Ganzen, sondern ihre Bestandteile betreffen. Somit ist die These über die Degrammatikalisierung der Einheiten in diesem Fall nicht haltbar.

## 6. Schlussfolgerungen und Ausblick

Aus der Analyse unterschiedlicher Beschreibungsmodelle für die ontogenetische Sprachentwicklung kristallisierte sich die Anforderung heraus, den kindlichen Sprach- und Grammatikerwerb als einen autonomen Vorgang, als einen Selbstorganisationsprozess zu untersuchen. Da Kinder ihr Sprechen anders als Erwachsene organisieren, sollte die Beschreibung der kindlichen Grammatikentwicklung aus der die Perspektive der/ des Lernenden erfolgen. Die Kontinuität und die Dynamik des Erwerbs werden greifbar, wenn man davon ausgeht, dass die Vorgehensweise eines Kindes beim Erwerb seiner Muttersprache nicht im Lernen einzelner Wörter und der dazu gehörigen Verknüpfungsregeln besteht, sondern dass die Ausgangsbasis für den Spracherwerb die aus der Inputsprache nach funktionalen Gesichtspunkten extrahierten Redesegmente unterschiedlicher Größe und Komplexität bilden.

Dieser Anforderung an die Kindersprachbeschreibungsansätze soll das für die Diachronie entwickelte Konzept der Grammatikalisierung gerecht werden. Die Grammatikalisierungstheorie gilt als ein universelles Instrument der linguistischen Analyse für diachrone und synchrone Sprachwissenschaft. Aus dem Studium zahlreicher Grammatikalisierungsarbeiten ging hervor, dass die Reanalyse in die Grammatikalisierungsprozesse auf unterschiedlichen Etappen involviert werden kann. Die Rolle und die Funktion der Reanalyse im Spracherwerb sollte nun neben der Erklärungskraft der Grammatikalisierungstheorie für die Ontogenese anhand der Sprachdaten aus dem Leo-Korpus überprüft werden. Da es noch keine einschlägige Untersuchung der Kindersprache mithilfe konkreter Parameter der Grammatikalisierung existiert, habe ich mir als Ziel gesetzt, die von Girnth (2000) beschriebenen Grammatikalisierungsprozesse zur Modellierung des kindlichen Grammatikerwerbs heranzuziehen.

Die Anwendung der Grammatikalisierungstheorie auf die Beschreibung des kindlichen Grammatikerwerbs in seiner „dynamischen Instabilität“ (Knobloch, 2000a : 26) erwies sich als ein fruchtbarer Ansatz. Alle untersuchten Einzelentwicklungen konnten mithilfe der Prozesse nach Girnth (2000) modelliert werden. Außerdem fanden sich im untersuchten Korpus einigen Belege für ontogenetische Grammatikalisierung, die ihren diachronen Pendanten in ihrer Chronologie völlig entsprachen.

Die Reanalyse spielt in der ontogenetischen Grammatikentwicklung eine zentrale Rolle. Viele Grammatikalisierungsprozesse werden durch die Reanalyse eingeleitet (im morphologischen Bereich sind es sogar alle) oder verlaufen mit ihrer Beteiligung. Der Reanalyse unterliegen stets die Einheiten, die vom Kind als Ganzes aus der Inputsprache übernommen werden.

Das automatisch übernommene Sprachmaterial wird einem Reanalyse- und Reorganisationsprozess unterworfen. Die lexikalische Komponente wird meist mit ihrer grammatischen Begleitung als eine Ganzheit gespeichert. Aber auch grammatische Zeichen rücken später in den Fokus des/ der Lernenden und werden ihrer Funktion nach entweder in den bereits vorhandenen funktionalen Kategorien oder Paradigmen verortet, oder es werden dafür neue Kategorien geschaffen. So können die im Reanalyseprozess ausgegliederten Zeichen im weiteren Schritt grammatikalisiert werden.

Das Erklärungsvermögen der Grammatikalisierungstheorie geht aber noch weiter darüber hinaus. So können beispielsweise die Mehrfachbesetzungen in den kindlichen Äußerungen damit erklärt und beschrieben werden<sup>65</sup>. Die Beispiele (2)-(6) stammen aus dem untersuchten Korpus:

- |                       |                                                                                     |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| (1)                   | Aber wenn ich sechs bin, dann nehm ich <u>sie die</u> . (eigener Hörbeleg)          |
| (2) 020919, line 121  | als sie aufgehört wieder, da <u>fin</u> g wieder die Frau <u>anf</u> ngen zu lesen. |
| (3) 020423, line 432  | <u>f</u> ährt schon xx eine Eisenbahn <u>sch</u> on ein.                            |
| (4) 020425, line 1066 | die Karte <u>is(t)</u> zu groß <u>is(t)</u> .                                       |
| (5) 020427, line 940  | da fährt <u>sch</u> on ein Güterzug <u>sch</u> on ein.                              |
| (6) 020430, line 1630 | da fährt <u>sch</u> on ein [MA] Zug [MA] <u>sch</u> on ein.                         |
| (7)                   | Da Floa (Florian) <u>ein bett</u> macht <u>das</u> . (Quelle: Tracy, 1989)          |
| (8)                   | <u>Julia</u> GANZ schön kann <u>ich</u> nase putzen. (Quelle: Tracy, 1989)          |
| (9)                   | <u>das</u> ich weiß <u>das</u> . (Quelle: Müller, 1993 : 152)                       |
| (10)                  | <u>da</u> der muss <u>da</u> . (Quelle: Müller, 1993 : 152)                         |

Die Erklärung für dieses nicht seltene Phänomen im Rahmen der generativen Grammatik scheint schwierig. Im Falle des Deutschen kann es aus der Sicht der Erwachsenensprache nicht plausibel erklärt werden, wie Tracy (1989) feststellt:

„Man sollte berücksichtigen, inwieweit die Zielsprache im Erwachsenensystem ‚grammatisch legitimierte‘ Mehrfachbesetzungen aufweist bzw. ermöglicht. In solchen Sprachen dürfen solche Strukturen nicht als ‚Fehl‘-besetzungen betrach-

<sup>65</sup> Dazu mehr bei Tracy (1989), Müller (1993)

tet werden. Das Deutsche wählt normalerweise eine solche typologische Variante nicht. Hier stellt sich die Frage, wodurch solche Syntagmen überhaupt eine ursprüngliche Motivation im Input erfahren können und warum sie – dennoch – auf dem Weg zum Erwachsenensystem wieder aufgegeben werden.“ (Tracy, 1989 : 78)

Aus der Sicht der Grammatikalisierung können die Mehrfachbesetzungen dadurch entstehen, dass die Einheiten oder Formeln mit einem oder mehreren redundanten Elementen zu einer komplexeren Äußerung zusammengefügt werden. Die Möglichkeit der Existenz unterschiedlicher Einheiten oder Formeln rund um ein und dasselbe Element wurden in Kapitel 5.4.2. belegt. Sie entstehen oft im Prozess der Reanalyse, indem die ursprüngliche Einheit/ Formel und die daraus entstandene neue, reanalytisierte Formel im Sprachsystem des Kindes parallel bestehen bleiben. Eine Mehrfachbesetzung weist also auf die Zugehörigkeit eines der redundanten Elemente zu einer weiteren Einheit oder Formel hin. Die Segmentierung der Äußerungen (4) und (5) sieht demnach wie folgt aus:

[[die Karte] [is]] [[zu groß] is]] und [[da] [fährt schon]] [ein Güterzug] [schon ein]

Nach der Reanalyse und Auflösung aller Einheiten und der Abstraktion aller Formeln werden die Mehrfachbesetzungen langsam verschwinden, da die redundanten Elemente nicht mehr als ein fixer Bestandteil einer Einheit oder Formel zur Verfügung stehen werden.

Ein weiteres Anwendungsfeld für die Grammatikalisierungstheorie in der Kindersprache stellt der Schriftspracherwerb dar. Die Reinterpretations- und Reorganisationsprozesse dauern laut Feilke/ Kappes/ Knobloch bei der bewussten Auseinandersetzung mit der Sprache in der Schule mittels der Schrift an. Wie oben bereits beschrieben, stellt vor allem die Herauslösung hoch grammatikalisierten und mit ihrer Umgebung eng verflochtener Zeichen, wie Artikel, Pronomen oder Präpositionen für das Kind besondere Herausforderung dar. „So dass erst die schriftinduzierte Reanalyse zu einer Befestigung der ausdrucksseitigen Unterscheidung führt“ (Knobloch 2000 : 23). Der Schriftspracherwerb gibt den Grammatikalisierungsprozessen noch einen

kräftigen Schub<sup>66</sup>. Durch „die Erweiterung der medialen Autonomie der Sprache gegenüber der Kommunikation“ (Knobloch 2000 : 37) verstärken sich die Prozesse der Abstraktion, der Entkonkretisierung der Bedeutungen (vgl. Kapitel 1.2.1.). Durch die „Reanalyse von Sprache mittels der Schrift“ (Feilke/ Kappeest/ Knobloch, 2001 : 17) wird das unbewusst gebrauchte grammatische Material bewusst gemacht. Am Beispiel des Erwerbs der Konjunktion *dass* hat Feilke die Analogien zwischen der ontogenetischen und der diachronen Grammatikalisierung aufgeführt. Vor der schriftlichen Aneignung der Konjunktion *dass* ist sie den Lernern bereits ab ca. 3 Jahren aus der mündlichen Sprache bekannt. Der Aneignung in der Schrift, insbesondere unter der Berücksichtigung der Heterographie beider Elemente, geht die Entautomatisierung des syntaktischen Musters des Komplementsatzes voraus. Die Funktion der Konjunktion wird „analog zu den historischen Etappen der Polygrammatikalisierung des ursprünglichen Demonstrativums sukzessive aufgebaut“. (Feilke, 1998 : 30)

Offen bleibt die Frage, wie die Grammatikentwicklung in der späteren Phase nach der Etablierung der Konstruktionen in der Kindersprache verläuft. Was passiert mit den abstrahierten Strukturen, ob und wie werden sie in Bezug zu einander gebracht? Welche Auswirkungen hat der Schriftspracherwerb auf die Grammatikalisierungsprozesse, und ob sie sich mit den gleichen Prozessen beschreiben lassen? So können die Ansatzüberlegungen für die weiterführende Forschung auf dem Gebiet der ontogenetischen Grammatikalisierung lauten.

.....

---

<sup>66</sup> Das haben Untersuchungen von Eisenberg (1989; 1992), Scheerer (1993) und Weigl (1975; 1979) gezeigt.

## 7. Angaben zu Transkriptionszeichen in den Korpusbeispielen und verwendete Abkürzungen

Die Äußerungen innerhalb einer Beispielreihe sind chronologisch sortiert. Die **sechsstellige Zahl** vor der Äußerung ist der Dateiname und das Alter des Kindes zugleich:

020015 –Datei Nummer 020015, aufgenommen im Alter von 02 Jahren und 15 Tagen. *Line* gibt die Zeile an, wo sich die Äußerung in der Transkriptionsdatei befindet.

Die Wortteile in **runden Klammern** hat das Kind nicht produziert, aber aus dem Kontext ist es klar, dass die angegebene Form gemeint war. Z. B: *auf(ge)macht* = das Kind sagte *aufmacht* und die Transkribierenden interpretieren es im vorliegenden Kontext als *aufgemacht*.

Die **Eckklammern** geben den Umfang einer Wiederholung an, die nach den Eckklammern mit einer Zahl angegeben wird: z. B: *<kann man> [/2]* bedeutet, dass das Kind zwei mal nacheinander *kann man* gesagt hat.

**&** weist auf schwer zu interpretierende Redefragmente hin, die wegen der lauten Umgebung unverständlich sind.

**xxx** bezeichnet die unverständlich ausgesprochenen Silben oder Wörter.

**#** weist auf größere Pausen (>1 Sek.) in den Äußerungen hin.

Der Text in quadratischen Klammern nach bestimmten Wörtern [**: text**] gibt die gemeinte aber anders ausgesprochene Wortform an: *Schmerstein* [**: Schmetterling**]

**[MA]** multiple attempts. Kennzeichnet den “mehrfachen Anlauf” zur Sprachproduktion, oft gestottert.

In der vorliegenden Arbeit wurden folgende Abkürzungen verwendet:

OG – ontogenetische Grammatikalisierung

DG – diachrone Grammatikalisierung

## 8. Literaturverzeichnis

- Abraham, Werner (1990): "Die Grammatikalisierung von Auxiliär- und Modalverben". In: Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur 112, S. 200–208.
- Abraham, Werner (1996): "Personalpronomina, Klitiktypologie und die Struktur des "Mittelfeldes"". In: Lang, Ewald/Zifonun, Gisela (Hg.): Deutsch typologisch. Jahrbuch 1995 des Instituts für deutsche Sprache. Berlin, New York: de Gruyter, S. 428–472.
- Anders, Karl (1982): Von Worten zur Syntax. Spracherwerb im Dialog. Berlin: Max-Planck Institut für Bildungsforschung.
- Anthony, Michelle/Lindert, Reyna (2005): Signing smart with babies and toddlers. A parent's strategy and activity guide. New York: St. Martin's griffin.
- Auer, Peter (2006): "Syntax als Prozess". In: Hausendorf, Heiko (Hg.): Gespräch als Prozess. Tübingen: Narr, S.95-142.
- Auer, Peter/Günthner, Susanne (2005): "Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen - ein Fall von Grammatikalisierung?". In: Leuschner, Torsten/Mortelmans, Tanja/Groodt, Sarah de (Hg.): Grammatikalisierung im Deutschen. Berlin: de Gruyter (= Linguistik - Impulse und Tendenzen; 9), S. 335–362.
- Autenrieth, Tanja (2002): Heterosemie und Grammatikalisierung bei Modalpartikeln. Eine synchrone und diachrone Studie anhand von "eben", "halt", "e(cher)t", "einfach", "schlicht" und "glatt". Tübingen: Niemeyer.
- Bartke, Susanne (1998): Experimentelle Studien zur Flexion und Wortbildung: Pluralmorphologie und lexikalische Komposition im unauffälligen Spracherwerb und im Dysgrammatismus. Tübingen: Niemeyer.
- Bates, Elisabeth/McWhinney, Brian (1982): "Functionalist approaches to grammar". In: Wanner, Eric/Gleitman, Lila R. (Hg.): Language acquisition: The state of the art. Cambridge: Cambridge University Press, S. 173-218.
- Bates, Elisabeth/McWhinney, Brian (1987): "Competition, variation, and language learning". In: MacWhinney, Brian (Hg.): Mechanisms of language acquisition. New Jersey; London: Hillsdale, S. 157–193.
- Bates, Elisabeth/McWhinney, Brian (1989): The cross-linguistic study of sentence processing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Becker, Tabea/Peschel, Corinna (Hg.) (2006): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch; 20).

- Behagel, Otto (Hg.) (1923): Die Wortklassen und Wortformen. A: Nomen, Pronomen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (= Deutsche Syntax. Eine geschichtliche Darstellung; 1).
- Behrens, Heike (2003): Verbal prefixation in German child and adult language. In: *Acta Linguistica Hungarica* 50, p. 37-55.
- Bellugi, Ursula (1965): "The development of interrogative structures in children's speech". In: Riegel, Klaus (Hg.): The development of language functions. University of Michigan Language Development Program. Michigan: University of Michigan (= 8), S. 103–138.
- Bloom, Lois (1937): *One Word at a Time. The Use of Single Word Utterances Before Syntax.* The Hague: Mouton.
- Bowerman, Melissa (1973): *Early syntactic development: a cross-linguistic study with special reference to Finnish.* New York: Cambridge University Press.
- Bowerman, Melissa (1976): "Semantic factors in the acquisition of rules for word use and sentence construction". In: Morehead, Albert/Morehead, Donald (Hg.): *Directions in normal and deficient child language.* Baltimore: University Park Press.
- Bowerman, Melissa (1985): "What shapes children's grammars?". In: Slobin, Dan I. (Hg.): *The cross-linguistic study of language acquisition. Volume 2. Theoretical Issues.* Hillsdale: Erlbaum, S. 1257–1319.
- Braine, Martin D. (1963): "On learning the grammatical order of words". In: *Psychological Review* 70, S. 323–348.
- Braine, Martin D. (1976): "Children's first word combinations". In: *Monographs of the Society for Research in Child Development* 41, H. 1.
- Brown, Roger (1973): *A first language. The early stages.* Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, Roger/Hanlon, Camille (1970): "Derivational complexity and order of acquisition in child speech". In: Hayes, John R. (Hg.): *Cognition and the Development of Language.* New York: John Wiley & Sons, S.11-54.
- Bruner, Jerome (1975): "The ontogenesis of speech acts". In: *Journal of Child Language* 2, S. 1–19.
- Bruner, Jerome (1978): "The role of dialogue in language". In: Sinclair, Anne/Jarvella, R. J./Levelt, W. J. M. (Hg.): *The child's conception of language.* Berlin: Springer, S. 241–256.
- Bruner, Jerome (1987): *Wie das Kind sprechen lernt.* Bern: Huber.
- Buccino, Giovanni (2004): "The mirror neuron system and action recognition". In: *Brain and Language* 89, S. 370–376.
- Bühler, Karl (1958): *Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes.* 8. erw. Aufl.. Heidelberg: Quelle & Meyer.



- Bühler, Karl/Schenk-Danziger, Lotte (1958): Abriß der geistigen Entwicklung des Kleinkindes. 8. erw. Aufl.. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang/Butzkamm, Jürgen (2004): Wie Kinder sprechen lernen: kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen: Francke.
- Bybee, Joan (1985): Morphology: A study of the relation between meaning and form. Amsterdam: John Benjamins.
- Bybee, Joan (1995): "Regular morphology and the lexicon". In: Language and Cognitive Processes 10, H. 5, S. 425–455.
- Bybee, Joan (2003): "Mechanisms of change in grammaticization: The role of frequency". In: Joseph, Brian/Janda, Richard (Hg.): The Handbook of Historical Linguistics. Oxford: Blackwell, S. 602–623.
- Bybee, Joan (2006): Frequency of use and the organization of language: Oxford University Press.
- Bybee, Joan/Revere Perkins/William Pagliuca (1994): The Evolution of Grammar: Tense, Aspect and Modality in the Languages of the World: University of Chicago Press.
- Campbell, Lyle (2001): "What's wrong with grammaticalization?". In: Language Sciences 23, S. 113–161.
- Campbell, Lyle/Janda, Richard D. (2001): "Grammaticalization. A critical assessment". In: Language Sciences 23, S. 2–3.
- Chomsky, Noam (1959): "Review of Skinner's Verbal Behavior". In: Language 35, H. 1, S. 26–58.
- Chomsky, Noam (1965): Aspects of the theory of syntax. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, Noam (1986): Knowledge of Language. New York: Praeger.
- Clahsen, Harald (1982): Spracherwerb in der Kindheit: eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern. Tübingen: Narr.
- Clahsen, Harald (1988): Normale und gestörte Kindersprache: Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Amsterdam: John Benjamins.
- Clahsen, Harald (1999): "Lexical entries and rules of language: A multidisciplinary study of German inflection". In: Behavioral and Brain Science 22, S. 980–999.
- Comajoan, Llorenç/Pérez Saldanya, Manuel (2005): "Grammaticalization and Language Acquisition: Interaction of Lexical Aspect and Discourse". In: Eddington, David (Hg.): Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages. Somerville: Cascadilla Proceedings Project, S.44-55.

- Coseriu, Eugenio (1974): Synchronie, Diachronie und Geschichte: Das Problem des Sprachwandels. München: Finck.
- Coseriu, Eugenio (1988): Sprachkompetenz: Grundzüge der Theorie des Sprechens. Bearb. u. hrsg. von Heinrich Weber. Tübingen: Francke.
- Coseriu, Eugenio (1996): "Die gegenwärtige Lage in der Sprachforschung. Einzelsprachliche und Sprachverwendungs-forschung". In: Coseriu, Eugenio/Ezawa, Kenosuke/Kürschner, Wilfried (Hg.): Ost-West-Kolloquium Berlin 1995. Sprachwissenschaftsgeschichte und Sprachforschung: Humboldt, Gabelentz, Sekiguchi. Tübingen: Niemeyer, S. 3–34.
- Croft, William (1991): Syntactic categories and grammatical relations: The cognitive organization of information. Chicago: University of Chicago Press.
- Croft, William (1993): Typology and universals. Cambridge: Cambridge University Press.
- Croft, William (2001): Radical construction grammar. Oxford: Oxford University Press.
- Deppermann, Arnulf (2006): "Construction Grammar – eine Grammatik für die Interaktion?". In: Deppermann, Arnulf/Fiehler, Reinhard/Spranz-Fogasy, Thomas (Hg.): Grammatik und Interaktion. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 43–65.
- Diewald, Gabriele Maria (1997): Grammatikalisierung. Eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen. Tübingen: Niemeyer (= Germanistische Arbeitshefte; 36).
- Diewald, Gabriele Maria (1999): Die Modalverben im Deutschen: Grammatikalisierung und Polyfunktionalität. Tübingen: Niemeyer.
- Diewald, Gabriele Maria (2001): "Ein diachrones Phasenmodell der Grammatikalisierung der Modalverben". In: Feilke, Helmuth/Kappest, Klaus-Peter/Knobloch, Clemens (Hg.): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer, S. 29–47.
- DiMeola, Claudio (2000): Die Grammatikalisierung deutscher Präpositionen. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Dinser, Gudula (Hg.) (1974): Zur Theorie der Sprachveränderung. Kromberg: Scriptor.
- Dittmann, Jürgen (2002): Der Spracherwerb des Kindes: Verlauf und Störungen. München: Beck.
- Dittmar, Norbert (1992): "Grammaticalization in second language acquisition". In: Studies in Second Language Acquisition 14, H. 3, S. 249–257.
- Dittmar, Norbert/Reich, Astrid (Hg.) (1993): Modality in Language Acquisition. Berlin: de Gruyter.
- Dittmar, Norbert/Skiba, Romuald (1992): "Zweitspracherwerb und Grammatikalisierung. Eine Längsschnittstudie zur Erlernung des Deutschen". In: Leirbukt, Oddleif/Lindemann, Beate (Hg.): Psycholinguistische und didaktische Aspekte des Fremdsprachenlernens. Tübingen: Narr, S. 25–62.

- Donhauser, Karin (1996): "Negationssyntax in der deutschen Sprachgeschichte: Grammatikalisierung oder Degrammatikalisierung?". In: Lang, Ewald/Zifonun, Gisela (Hg.): Deutsch typologisch. Jahrbuch 1995 des Instituts für deutsche Sprache. Berlin, New York: de Gruyter, S. 201–217.
- Ehlich, Konrad (Hg.) (1996): Kindliche Sprachentwicklung: Konzepte und Empirie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Eisenberg, Peter (1989): "Die Grammatikalisierung der Schrift: Zum Verhältnis von silbischer und morphematischer Struktur im Deutschen". In: Mitteilungen des Germanistenverbandes 36, H. 3, S. 20–29.
- Eisenberg, Peter (1992): "Adverbiale Infinitive: Abgrenzung, Grammatikalisierung, Bedeutung". In: Hoffmann, Ludger (Hg.): Deutsche Syntax: Ansichten und Aussichten. Jahrbuch 1991 des Instituts für deutsche Sprache. Berlin, New York: de Gruyter, S. 206–224.
- Engelien, August (1972): Grammatik der neuhochdeutschen Sprache. Berlin: Georg Olms Verlag.
- Feilke, Helmuth (1998): Wie gut das/dass alles wächst. Zur Konstruktion sprachlicher Struktur im Schriftspracherwerb. Siegen: Siegener Institut für Sprachen im Beruf (= SPAsS - Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen; 1).
- Feilke, Helmuth (2001): "Grammatikalisierung und Textualisierung – „Konjunktionen“ im Schriftspracherwerb". In: Feilke, Helmuth/Kappest, Klaus-Peter/Knobloch, Clemens (Hg.): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer, S. 107–127.
- Feilke, Helmuth/Kappest, Klaus-Peter/Knobloch, Clemens (Hg.) (2001): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer.
- Fillmore, Wong L. (1979): "Individual differences in second language acquisition". In: Fillmore, Charles J./Kempler, Dan/Wang, William S-Y (Hg.): Individual Differences in Language Ability and Language Behavior. New York: Academic Press, S. 203–228.
- Fletcher, Paul/McWhinney, Brian (Hg.)(1994): The Handbook of Child Language. Oxford: Blackwell.
- Friederici, Angela (2006): "Grammatik – eine späte Kopfgeburt". In: Max-Planck-Forschung, H. 1, S. 12.
- Gabelentz, Georg von der (2001): Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherigen Ergebnisse. Tübingen: Narr.
- Gaumann, Ulrike (1983): Weil die machen jetzt bald zu: Angabe- und Junktivsatz in der deutschen Gegenwartssprache. Goeppingen: Kuemmerle.
- Girnth, Heiko (2000): Untersuchungen zur Theorie der Grammatikalisierung am Beispiel des Westmitteldeutschen. Tübingen: Niemeyer.

- Givón, Talmy (1979): *On understanding Grammar*. New York: Academic Press.
- Givón, Talmy (1995): *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gohl, Christine/Günthner, Susanne (1999): *Grammatikalisierung von weil als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache*. Konstanz: Fachgruppe Sprachwissenschaft der Universität Konstanz.
- Goldberg, Adele E. (1995): *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Grimm, Hannelore (1977): *Psychologie der Sprachentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grohnfeldt, Manfred (1999): *Störungen der Sprachentwicklung*. Berlin: Spiess.
- Günthner, Susanne (1999): "Entwickelt sich der Konzessivkonkretor obwohl zum Diskursmarker? Grammatikalisierungstendenzen im gesprochenen Deutsch". In: *Linguistische Berichte* 180, S. 409–446.
- Günthner, Susanne (1999): "Sprechen wir ungrammatisch? Zur Verwendung von weil und obwohl mit Hauptsatzstellung im gesprochenen Deutsch". In: *Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.): Germanistentreffen Deutschland-Indien-Indonesien-Philippinen-Taiwan-Thailand-Vietnam 1999*. Bonn: Rosch Buch, S. 243–260.
- Günthner, Susanne (2002): "wobei (.) es hat alles immer zwei Seiten. Zur Verwendung von wobei im gesprochenen Deutsch". In: *Deutsche Sprache* 4, S. 313–341.
- Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang (2003): "Die Reanalyse von Matrixsätzen als Diskursmarker. Ich mein-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch". In: *InLiSt (Interaction and Linguistic Structures)* 37.
- Harris, Alice C./Lyle Campbell (1995): *Historical syntax in cross-linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haspelmath, Martin: "From purposive to infinitive — a universal path of grammaticization". In: *Folia Linguistica Historica* 10, H. 1-2, S. 287–310.
- Haspelmath, Martin (1998): "Does Grammaticalization need Reanalysis?". In: *Studies in Language* 22, S. 315–351.
- Haspelmath, Martin (1999): "Why is grammaticalization irreversible?". In: *Linguistics* 37, H. 6, S. 1043–1068.
- Haspelmath, Martin (2002): "Grammatikalisierung: Von der Perfomanz zur Kompetenz ohne angeborene Grammatik". In: König, Ekkehard/Krämer, Sybille (Hg.): *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, Taschenbuch Wissenschaft, S. 262–286.
- Haspelmath, Martin (2004): "On directionality in language change with particular reference to grammaticalization". In: Fischer, Olga/Norde, Muriel/Perridon, Harry (Hg.): *Up and down the*

- cline: The nature of grammaticalization. Amsterdam: John Benjamins (= Typological Studies in Language; 5), S. 17–44.
- Heine, Bernd (2003): "Grammaticalization". In: Joseph, Brian/Janda, Richard (Hg.): The Handbook of Historical Linguistics. Oxford: Blackwell, S. 575–601.
- Heine, Bernd/Claudi, Ulrike/Hünnemeyer, Friederike (1991): Grammaticalization: A conceptual framework. Chicago: University of Chicago Press.
- Heine, Bernd/Kuteva, Tania (2002): World lexicon of grammaticalization. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heine, Bernd/Reh, Mechthild (1984): Grammaticalization and Reanalysis in African Languages. Hamburg.
- Helbig, Gerhard/Buscha Joachim (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. München: Langenscheidt.
- Henn-Memmesheimer, Beate (2004): "Handlungsspielräume im sprachlichen Variationsfeld". In: Der Deutschunterricht 56, H. 1, S. 26–40.
- Henn-Memmesheimer, Beate (2004): "Syntaktische Minimalformen: Grammatikalisierungen in einer medialen Nische". In: Patocka, Franz/Wiesinger, Peter (Hg.): Morphologie und Syntax deutscher Dialekte und Historische Dialektologie des Deutschen. Beiträge zum 1. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen, Marburg/Lahn, 5.-8. März 2003. Wien: Edition Präsens, S. 84–118.
- Henn-Memmesheimer, Beate (2006): "Variantenentwicklung und Variantenwahrnehmung - grammatisch, semantisch, stilistisch". In: Vliegen, Maurice (Hg.): Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums in Amsterdam 2004. Frankfurt am Main, Berlin, Bern: Peter Lang (= Linguistik International; 16), S. 109–120.
- Hjelmslev, Louis: La categorie des cas. Etude de grammaire generale. München.
- Hoffmann, Ludger (1992): Deutsche Syntax: Ansichten und Aussichten. 27. Jahrestagung des Instituts für Deutsche Sprache 1991. Berlin: de Gruyter.
- Hoffmann, Ludger (2006): "Funktionaler Grammatikunterricht". In: Becker, Tabea/Peschel, Corinna (Hg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch; 20), S. 20–45.
- Hohenberger, Annette (2002): Functional categories in language acquisition: Self-organization of a dynamical system. Tübingen: Niemeyer.
- Hopper, Paul J. (1987): "Emergent grammar". In: Berkeley Linguistics Conference (BLS) 13, S. 139–157.
- Hopper, Paul J./Closs Traugott, Elizabeth (2003): Grammaticalization. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.

- Humboldt, Wilhelm (1822): Ueber das Entstehen der grammatischen Formen und ihren Einfluss auf die Ideenentwicklung.
- Hyams, Nina M. (1986): Language Acquisition and the Theory of Parameters. Berlin: Springer Netherland.
- Iwamura, Susan Grohs (1980): The Verbal Games of Pre-school Children. London: Croom Helm.
- Kaltenbacher, Erika (1990): Strategien beim frühkindlichen Syntaxerwerb. Eine Entwicklungsstudie. Tübingen: Narr.
- Kappest, Klaus-Peter (2001): "Rekodierungen auf dem Weg zum Komparativ". In: Feilke, Helmuth/Kappest, Klaus-Peter/Knobloch, Clemens (Hg.): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer, S. 91-106.
- Kappest, Klaus-Peter/Clemens Knobloch (2000): Sprachentwicklung: im Kopf und um ihn herum. Siegen: Univ.-GH-Siegen.
- Karmiloff, Kyra/Karmiloff-Smith, Annette (2001): Pathways to language: from fetus to adolescent. Cambridge: Harvard University Press.
- Karmiloff-Smith, Annette (1979): A functional approach to child language: a study of determiners and reference. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, Annette (1994): "Precis of Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science". In: Behavioral and Brain Sciences 17, H. 4, S. 693–745.
- Keller, Rudi (1994): Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache. 2. überarbeitete und erw. Aufl.. Tübingen, Basel: Francke.
- Kern, Peter Chr/Zutt, Herta (1977): Geschichte des deutschen Flexionssystems. Tübingen: Niemeyer (= Germanistische Arbeitshefte; 22).
- Klann-Delius, Gisela (1999): Spracherwerb. Stuttgart: Metzler.
- Knobloch, Clemens (1994): Sprache und Sprechfähigkeit: Sprachpsychologische Konzepte. Tübingen: Niemeyer.
- Knobloch, Clemens (1999): Grammatikalisierung und Spracherwerb. Siegen: Siegener Institut für Sprachen im Beruf (= SPAsS - Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen; 6).
- Knobloch, Clemens (2000): Spracherwerb und Sprachwandel: Zweckehe oder gefährliche Liebschaft? Siegen: Siegener Institut für Sprachen im Beruf.
- Knobloch, Clemens (2000a): "Künstlich natürlich -Spracherwerb und Sprachwandel". In: Der Deutschunterricht, H. 3, S. 17–27.

- Knobloch, Clemens (2000b): *Zweckehe oder gefährliche Liebschaft?* Siegen: Siegener Institut für Sprachen im Beruf.
- Knobloch, Clemens (2001): "Grammatik im kindlichen Erstspracherwerb". URL: <http://www.lissie.uni-siegen.de/pdf-dateien/SPASSVOR-Erstsprachenerwerb.pdf> [Quelle nicht mehr verfügbar].
- Knobloch, Clemens (2001): "Kritische Kontexte" in der Aneignung modaler Formen und Schemata. Siegen: Siegener Institut für Sprachen im Beruf (= SPAsS - Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen; 9).
- Kohler, Evelyne et al. (2002): "Hearing Sounds, Understanding Actions: Action Representation in Mirror Neurons". In: *Science* 297, H. 5582, S. 846–848.
- Kolonko, Beate (1996): *Spracherwerb im Kindergarten: Grundlagen für die sprachpädagogische Arbeit von Erzieherinnen*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag.
- Kruse, Silke (2002): *Kindlicher Grammatikerwerb und Dysgrammatismus: Verstehen - Erkennen - Behandeln*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Kurylowicz, Jerzy (1965): "The evolution of grammatical categories". In: *Diogenes* 51.
- Lakoff, George (1987): *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lang, Ewald/Zifonun, Gisela (Hg.) (1996): *Deutsch typologisch. Jahrbuch 1995 des Instituts für deutsche Sprache*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Lang, Jürgen/Neumann-Holzschuh, Ingrid (Hg.) (1999): *Reanalyse und Grammatikalisierung in den romanischen Sprachen*. Tübingen: Niemeyer.
- Langacker, Ronald (1977): "Syntactic reanalysis". In: Li, Charles N. (Hg.): *Mechanisms of Syntactic Change*. Austin: University of Texas Press, S. 57–139.
- Langacker, Ronald (1987): *Foundations of cognitive grammar. Volume 1. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald (1991): *Foundations of cognitive grammar. Volume 2. Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Lehmann, Christian (1982): *Grammaticalization: a programmatic sketch*. Köln: Institut für Sprachwissenschaft (= Arbeiten des Kölner Universalienprojekts; 48).
- Lehmann, Christian (1985): "Grammaticalization: Synchronic Variation and Diachronic Change". In: *Lingua e Stile* 20, H. 3, S. 303–318.
- Lehmann, Christian (1986): "Grammaticalization and linguistic typology". In: *General Linguistics* 26, S. 3–23.

- Lehmann, Christian (1989): "Markedness and grammaticalization". In: Tomić, Olga M. (Hg.): *Markedness in synchrony and diachrony*. Berlin, New York: de Gruyter (= *Trends in Linguistics*; 39), S. 175–190.
- Lehmann, Christian (1991): "Grammaticalization and related changes in contemporary German". In: Traugott, Elizabeth C./Heine, Bernd (Hg.): *Approaches to grammaticalization*. Volume 2. *Focus on types of grammatical markers*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins (= *Typological Studies in Language*; 19), S. 493–535.
- Lehmann, Christian (1995): "Synsemantika". In: Jacobs, Joachim (Hg.): *Syntax*. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, Bd. 9 *Syntax*, Teilband 2, Gruyter, S. 1251–1266.
- Lehmann, Christian (2002): "New reflections on grammaticalization and lexicalization". In: Wischer, Ilse/Diewald, Gabriele (Hg.): *New reflections on grammaticalization*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins (= *TSL*; 49), S. 1–18.
- Lehmann, Christian (2002): *Thoughts on grammaticalization*. 2. Aufl. Erfurt: Seminar für Sprachwissenschaft der Universität (= *ASSidUE - Arbeitspapiere des Seminars für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt*; 9).
- Lehmann, Christian (2004): "Theory and method in grammaticalization". In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 32, H. 2, S. 152–187.
- Lehmann, Christian (2005): "Wortarten und Grammatikalisierung". In: Knobloch, Clemens/Schaeder, Burkhard (Hg.): *Wortarten und Grammatikalisierung*. Perspektiven in System und Erwerb. Berlin, New York: de Gruyter (= *Linguistik - Impulse & Tendenzen*; 12), S. 1–20.
- Lenz, Alexandra (2006): *Vom Geben und Kriegen im Deutschen*. Grammatikalisierungen im Bereich der Besitzwechselverben. Vortrag auf der Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen. Wien.
- Lightfoot, David (1991): *How to set parameters*. Arguments from language change. Cambridge: MIT Press.
- McDaniels, Todd (2002): "What's wrong with reanalysis?". In: *Toronto Working Papers in Linguistics* 21, S. 81–88.
- McNeill, David (1970): *The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics*. New York: Harper & Row.
- McWhinney, Brian (1978): "The acquisition of Morphophonology". In: *Monographs of the Society for Research in Child Development* 43.
- Meillet, Antoine (1974): "Wie die Wörter ihre Bedeutung ändern". In: Dinser, Gudula (Hg.): *Zur Theorie der Sprachveränderung*. Kromberg: Scriptor, S. 19-66.



- Meisel, Jürgen (1994): "Parameters in Acquisition". In: Fletcher, Paul/McWhinney, Brian (Hg.): The Handbook of Child Language. Oxford: Blackwell, S. 10-35.
- Miller, Max (1976): Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung: Empirische Untersuchungen und Theoriediskussion. Stuttgart: Klett.
- Mills, Anne E. (1985): "The acquisition of German". In: Slobin, Dan I. (Hg.): The cross-linguistic study of language acquisition. Volume 1. The Data. Hillsdale: Erlbaum, S. 141–254.
- Mugdan, Joachim (1977): Flexionsmorphologie und Psycholinguistik. Tübingen: Narr.
- Müller, Horst M. (Hg.) (2003): Neurokognition der Sprache. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Müller, Natascha (1993): Komplexe Sätze. Der Erwerb von COMP und von Wortstellungsmustern bei bilingualen Kindern. (Französisch/Deutsch). Tübingen: Narr (= Language Development; 16).
- Nagy, William (1978): "Some non-idiom larger-than-word units in the lexicon". In: Farkas, Donka/Jacobsen, Wesley M./Todrys, Karol W. (Hg.): Papers from the Parasession on the Lexicon. Fourteenth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. Chicago: Chicago Linguistic Society, S. 289–300.
- Newmeyer, Frederick (1998): Language Form and Language Function. Cambridge: MIT Press.
- Nübling, Damaris (1992): Klitika im Deutschen: Schriftsprache, Umgangssprache, alemannische Dialekte. Tübingen: Narr.
- Nübling, Damaris (2006): Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels. Tübingen: Narr.
- O'Grady, William (2005): How Children Learn Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oksaar, Els (1987): Spracherwerb im Vorschulalter: Einführung in die Pädolinguistik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pansegrau, Petra (1997): "Dialogizität und Degrammatikalisierung in E-mails". In: Weingarten, Rüdiger (Hg.): Sprachwandel durch Computer. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.88-104.
- Paul, Hermann (1995): Prinzipien der Sprachgeschichte. 20. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Peters, Ann M. (1974): The beginnings of speech. Papers and Reports on Child Language Development. Stanford: Stanford University Press.
- Peters, Ann M. (1983): The units of language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peters, Ann M. (1985): "Language segmentation: Operating principles for the analysis and perception of language". In: Slobin, Dan I. (Hg.): The cross-linguistic study of language acquisition. Volume 2. Theoretical Issues. Hillsdale: Erlbaum, S. 1029–1067.

- Peters, Ann M. (1995): "Strategies in the acquisition of syntax". In: Fletcher, Paul/McWhinney, Brian (Hg.): *Handbook of Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, S. 462–482.
- Pfaff, Carol W. (1992): "The issue of grammaticalization in young bilinguals' second language development". In: *Studies in Second Language Acquisition* 14, S. 273–296.
- Piaget, Jean (1952): *The origins of intelligence in children*. New York: Norton.
- Piaget, Jean (1979): *Sprechen und Denken des Kindes*. 4. Aufl. Düsseldorf: Schwann.
- Pinker, Steven (1984): *Language learnability and language development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pinker, Steven (1987): *Resolving a learnability paradox in the acquisition of the verb lexicon*. Cambridge: Center for Cognitive Science.
- Pinker, Steven (1994): *The language instinct*. London: Penguin.
- Pinker, Steven (1999): *Words and rules*. New York: Morrow Press.
- Ramat, Giacalone (1992a): "Grammaticalization processes in the area of temporal and modal relations". In: *Studies in Second Language Acquisition* 14, S. 297–322.
- Ramat, Giacalone (1992b): "Thoughts on degrammaticalization". In: *Linguistics* 30, S. 549–560.
- Ramat, Giacalone/Hopper, Anna/Hopper, Paul J. (1998): *The limits of grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ramge, Hans (1993): *Spracherwerb: Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes*. Tübingen: Niemeyer.
- Reimann, Bernd (1996): *Die frühe Kindersprache: Grundlagen und Erscheinungsformen ihrer Entwicklung in der kommunikativen Interaktion*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Rickheit, Gert (1975): *Zur Entwicklung der Syntax im Grundschulalter*. Düsseldorf: Schwann.
- Roberts, Ian G. (1993): "A formal account of grammaticalization in the history of Romance futures". In: *Folia Linguistica Historica* 13, S. 219–258.
- Rothweiler, Monika (Hg.) (1990): *Spracherwerb und Grammatik: Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Linguistische Berichte. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rothweiler, Monika (1993): *Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen: Eine Pilotstudie*. Tübingen: Niemeyer.
- Rumelhart, David E./McClelland, James L. (1986): *Parallel distributed processing*. Volume 1+2. Cambridge: MIT Press.
- Sapir, Edward (1921): *Language. An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace & World.

- Saussure, Ferdinand de (1967): Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft. Übersetzt von Herman Lommel. Bally, Charles/Sechehaye, Albert (Hg.). Berlin: de Gruyter. [1916].
- Schäfer-Prieß, Barbara (2001): Grammatikalisierung in den iberoromanischen Sprachen. Wilhelmsfeld: Egert.
- Scheerer, Eckart (1993): "Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Implikationen für die Modellierung kognitiver Prozesse". In: Baurmann, Jürgen/Günther, Hartmut (Hg.): Homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen: Niemeyer, S. 141–176.
- Schlesinger, Michail I. (1971): "Learning of grammar from pivot to realization rules". In: Huxley, Renira/Ingram, Elisabeth (Hg.): Language acquisition: Models and methods. New York: Academic Press, S.63-102.
- Schmidt, Jürgen E. (1993): Die deutsche Substantivgruppe und die Attribuierungskomplikation. Tübingen: Niemeyer.
- Skinner, Burrhus F. (1957): Verbal Behavior. Acton: Copley Publishing Group.
- Slobin, Dan I. (1970): "Universals of grammatical development in children". In: Flores d'Arcais, Giovanni B/Levelt, Willem J. M (Hg.): Advances in psycholinguistics. Research papers presented at the Bressanone conference on psycholinguistics, summer courses of the University of Padova, July 1969. Amsterdam: North Holland Publications, S. 145–161.
- Slobin, Dan I. (1971): Advancement of Science. New York: Academic Press.
- Slobin, Dan I. (1973): "Cognitive prerequisites for the development of grammar". In: Ferguson, Charles A./Slobin, Dan I. (Hg.): Studies of child language development. New York: Holt, Rinehart, Winston, S. 175–208.
- Slobin, Dan I. (1977): "Language change in childhood and in history". In: MacNamara, John (Hg.): Language Learning and Thought. New York: Academic Press, S. 185–214.
- Slobin, Dan I. (Hg.) (1985): The cross-linguistic study of language acquisition. Volume 1. The Data. Hillsdale: Erlbaum.
- Slobin, Dan I. (1987): Einführung in die Psycholinguistik. 2. Aufl. Frankfurt: Scriptor.
- Slobin, Dan I. (2002): "Language evolution, acquisition and diachrony: Probing the parallels". In: Givón, Talmy/Malle, Bertram F. (Hg.): The evolution of language out of pre-language. Amsterdam: John Benjamins, S. 375–392.
- Steinkühler, Ulrich/Burkamp, Christian/Cruse, Holk (1998): "MMC - a holistic system for a nonsymbolic internal body representation". In: Biol. Cybern., H. 79, S. 457–466.
- Stephany, Ursula (1986): "Modality". In: Fletcher, Paul/Garman, Michael (Hg.): Language Acquisition. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press, S. 175–400.
- Stephany, Ursula (1992): "Grammaticalization in first language acquisition". In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung 45, S. 289–303.

- Stern, Clara/Stern, William (1965): Die Kindersprache: eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Nachdruck der 4., neubearbeiteten Aufl. von Leipzig 1928. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Stern, William (1914): Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre. Leipzig: Quelle und Meyer.
- Stolz, Thomas (2008): Reduplikation. Ein potentiell Universal. In: Stolz, Thomas (ed.): Grammatikalisierung und grammatische Kategorien. Bochum, p. 83-111.
- Szagan, Gisela (2000): Sprachentwicklung beim Kind. Unveränderter Nachdruck der 6., vollständig überarbeiteten Aufl. 1996. Weinheim: Beltz.
- Szagan, Gisela (2001): Wie Sprache entsteht: Spracherwerb bei Kindern mit normalem und beeinträchtigtem Hören. Weinheim, Basel: Beltz.
- Tabor, Whitney/Traugott, Elizabeth C. (1998): "Structural scope expansion and grammaticalization". In: Giacalone Ramat, Anna/Hopper, Paul J. (Hg.): Limits of Grammaticalization. Amsterdam: John Benjamins, S. 229–272.
- Timberlake, Alan (1977): "Reanalysis and actualization in syntactic change". In: Li, Charles N. (Hg.): Mechanisms of Syntactic Change. Austin: University of Texas Press, S. 141–177.
- Tomasello, Michael (2006a): "Acquiring linguistic constructions". In: Kuhn, Deanna/Siegler, Robert S. (Hg.): Handbook of Child Psychology: Cognitive Development. New York: Wiley, S. 255–298.
- Tomasello, Michael (2006b): "Construction Grammar for kids". In: Stefanowitsch, Anatol (Hg.): Studies in Construction Grammar. Berlin: de Gruyter.
- Tomasello, Michael (2002): "The emergence of grammar in early child language". In: Givón, Talmy/Malle, Bertram F. (Hg.): The evolution of language out of pre-language. Amsterdam: John Benjamins, S. 309–328.
- Tomasello, Michael/Brooks, Patricia J. (1999): "Early syntactic development: A Construction Grammar approach". In: Barret, Martyn (Hg.): The Development of Language. Hove: Psychology Press, S. 161-190.
- Tracy, Rosemarie (1989): "Projektionsprobleme". In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 73, S. 75–113.
- Tracy, Rosemarie (1990): "Spracherwerb trotz Input". In: Rothweiler, Monika (Hg.): Spracherwerb und Grammatik: Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Linguistische Berichte, S. 22–49.
- Tracy, Rosemarie (1991): Sprachliche Strukturentwicklung: Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. Tübingen: Narr.

- Tracy, Rosemarie (1994): *How tolerant is universal grammar?: essays on language learnability and language variation*. Tübingen: Niemeyer.
- Tracy, Rosemarie (1996): "Grammatikmodell und Empirie: Die Gratwanderung zwischen Überinterpretation und Reduktion". In: Ehlich, Konrad (Hg.): *Kindliche Sprachentwicklung: Konzepte und Empirie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 31–52.
- Tracy, Rosemarie (2000): "Sprache und Sprachentwicklung: Was wird erworben?". In: Grimm, Hannelore (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe (= 3), S. 495–535.
- Traugott, Elizabeth C./Heine, Bernd (Hg.) (1991): *Approaches to Grammaticalization*. Volume 1 and 2. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins (1-2).
- van der Auwera, Johan (2002): "More thoughts on degrammaticalization". In: Wischer, Ilse (Hg.): *New reflections on grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, S. 19–29.
- Vygotskij, Lev S. (1986): *Denken und Sprechen*. Übersetzt von Gerhard Sewekow. Ungekürzte Ausgabe. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Waltereit, Richard (1999): "Reanalyse als metonymischer Prozess". In: Lang, Jürgen/Neumann-Holzschuh, Ingrid (Hg.): *Reanalyse und Grammatikalisierung in den romanischen Sprachen*. Tübingen: Niemeyer, S. 19–29.
- Wegener, Heide (1999): "Syntaxwandel und Degrammatikalisierung im heutigen Deutsch?". In: *Deutsche Sprache*, H. 1, S. 3–26.
- Weigl, Egon (1975): "Zur Schriftsprache, ihrem Erwerb und ihren alexisch-agraphischen Störungen". In: *Linguistics* 154/155, S. 137–160.
- Weigl, Egon (1979): "Lehren aus der Schriftgeschichte für den Erwerb der Schriftsprache". In: *OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie)* 11, S. 10–25.
- Weissenborn, Jürgen (2000): "Der Erwerb von Morphologie und Syntax". In: Grimm, Hannelore (Hg.): *Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, S. 141–169.
- Welke, Klaus (2002): *Deutsche Syntax funktional: Perspektiviertheit syntaktischer Strukturen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Werner, Heinz/Kaplan, Bernard (1963): *Symbol formation: An organismic-developmental approach to language and the expression of thought*. New York: Wiley.
- Wildgen, Wolfgang (1990): "Konstruktionsgrammatik". In: Wagner, Karl H./Wildgen, Wolfgang (Hg.): *Studien zur Grammatik und Sprachtheorie*. Bremen: Universität Bremen (= BLICK - Bremer Linguistisches Kolloquium; 2), S. 65-84.
- Wode, Henning (1993): *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.
- Ziegeler, Debra P. (1997): "Retention in ontogenetic and diachronic grammaticalization". In: *Cognitive Linguistics* 8, H. 3, S. 207–241.

Zimmer, Dieter (1997): So kommt der Mensch zur Sprache: Über Spracherwerb, Sprachentstehung und Sprache & Denken. München: Heyne.