

*Helmuth Feilke*

## Grammatikalisierung und Textualisierung – "Konjunktionen" im Schriftspracherwerb

*"... to understand something is  
to sense the simpler structure  
that underlies a range of instances"  
(Jerome S. Bruner)*

### 1. Kontexte der Diskussion

Die folgende Diskussion führt drei Frageperspektiven zusammen, die zumindest auf den ersten Blick weit auseinander zu liegen scheinen: Grammatikalisierung, Spracherwerb und die Schriftlichkeitsdiskussion in der Linguistik. Einleitend werden daher einige Bemerkungen zum Zusammenhang des Themas vorausgeschickt. Der Terminus "Grammatikalisierung", der hier als übergreifende theoretische Klammer eingesetzt wird, um verschiedene fachliche Diskurse aufeinander zu beziehen, wird dabei in seiner begrifflichen Extension strapaziert. Ob dabei Begriffsgrenzen verwischt werden, die ohnehin schon schwer genug zu ziehen sind, oder aber die Strapazierung des Begriffs einen Gewinn für das Problemverständnis bringt, mag der Leser nach dem Versuch von der Sache her entscheiden.

#### 1.1. Grammatikalisierung und Spracherwerb

Der folgende Beitrag diskutiert Ergebnisse aus einigen Teilprojekten zum Schriftspracherwerb. Dabei geht es am Beispiel der Satzkonjunktionen um Auffälligkeiten der Interaktion von Textbildung und syntaktischer Strukturierung. Methodologisch gibt es hier ein bekanntes Problem: Man kann einerseits den Spracherwerb wie auch den Erwerb der schriftlichen Sprache nur untersuchen auf der Grundlage einer theoretisch und deskriptiv expliziten Konzeption und Beschreibung des zu erwerbenden Gegenstandes selbst, also einer Sprache und ihrer Struktur, wie sie in Grammatiken expliziert ist. Andererseits jedoch ist jedem am Spracherwerb Interessierten die Erfahrung vertraut, dass man mit auf das System bezogenen grammatischen Kategorien oft lange und vergeblich versucht, vorfindliches Spracherwerbsmaterial strukturell zu interpretieren. Welches Wissen etwa fehlt demjenigen, der die Konjunktion "daß" mit "s" schreibt, bzw. positiv formuliert, welches Wissen nutzt er für die Schreibung? Geht es um ein orthographisches oder grammatisches Erwerbsproblem oder um beides zugleich? Und schließlich, abhängig von den Antworten auf solche Fragen, das im engeren Sinne linguistische Beschreibungsproblem: Was für eine Form liegt vor, und liegt überhaupt eine Form des Systems vor? Für Antworten auf Fragen dieser Art fehlt eine adäquate Theorie.

Grammatische Beschreibung und Sprache im Erwerb sind methodologisch grundsätzlich disparat. Zwar mag dem grammatischen Beobachter einerseits die Entwicklungsbedeutung eines Elements lediglich als sukzessive Approximation der strukturellen Bedeutung erscheinen, andererseits jedoch ist bereits der Status der Elemente als Elemente, ihre Form und Abgrenzung Sache der Entwicklung selbst. Entwicklung ist in diesem Sinne zu verstehen als ein komplexer Transponierungszusammenhang, in dem die Zielgrößen semiotisch, repräsentational und operational erst erzeugt werden. Hierüber belehrt uns die Theorie des Sprachwandels, der eben keinen Zielzustand kennt, von dem her eine gegebene Bedeutung oder Struktur als defizient zu charakterisieren wäre. "Change is the essence of meaning" schreibt Raimo Antilla.<sup>1</sup> Wenn dies stimmt, dann ist ein Ausdruck im Kontext des Gebrauchs und seiner soziogenetischen oder ontogenetischen Entwicklung schon rein methodologisch völlig anders bestimmt und zu bestimmen als der Status desselben Ausdrucks im System.<sup>2</sup> Deshalb ist es sinnvoll, Anführungsstriche zu setzen, wenn vom Erwerb "des Konjunktiv", der "Komparation" oder auch der "Konjunktionen" die Rede ist. Um etwas darüber herauszubringen, was die im Erwerb beobachteten sprachlichen Formen eigentlich bedeuten, braucht man eine Theorie, die die Diachronie, respektive die Aneignung beschreibt. Geeignete Konzepte dazu sind einerseits in der Entwicklungspsychologie, – etwa bei Piaget, Wygotski, Bruner, Karmiloff–Smith – andererseits in den theoretischen Konzeptionen zum Sprachwandel, namentlich der jüngeren Grammatikalisierungsdiskussion, zu finden. Dabei fallen zunächst konzeptionelle Parallelen in der Beschreibung der Prozesse auf, die zumindest heuristische Werkzeuge für die Modellierung des Erwerbs abgegeben. Wenigstens einige zentrale Konzepte seien genannt, die Entwicklungen in beiden Forschungsbereichen charakterisieren: *Dekontextualisierung, Abstrahierung, Gerichtetheit & Unumkehrbarkeit, Paradigmenbildung, Ungeplantheit bzw. Implizitheit und Spontaneität der Entwicklung.*

Auch spezielle Teilkonzepte wie das der "Reanalyse" (vgl. Langacker 1977, Lehmann 1995a:1261f.) oder der "Feld-Transponierung" (Ehlich 1987) oder auch der "konzeptuellen Verschiebung" (vgl. Meibauer 1994) scheinen wechselseitig auf die Fragestellungen übertragbar. Was durch die Heuristik erreicht werden kann, ist allerdings dann eine Sache der empirischen Bestimmung und Konkretisierung. So wie die Grammatikalisierungstheorie einerseits den Blick für Transponierungslinien in der Aneignung öffnen und sprach-erwerbstheoretisch fruchtbar sein kann, könnte umgekehrt ein Potential für die Sprachtheorie genau an den Stellen liegen, wo sich empirisch herausstellt, dass die Übertragung nicht funktioniert, wo sich also der Erwerb systematisch anders verhält, als es der Sprachwandel *und* die Ordnung des Systems erwarten lassen. Dies ist in der Tat ein sehr wahrscheinlicher Fall; hier kann die systemische Orientierung von der auf die Genese bezogenen lernen, – in der Psychologie wie in der Linguistik.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Antilla/Embleton (1989:157)

<sup>2</sup> Strömsdörfer/Vennemann (1995) diskutieren die sprachtheoretischen Konsequenzen dieser Einsicht und fordern anschließend an Paul Hoppers Konzeption der emergenten Grammatik die "Betrachtung von Sprache als eine Struktur von Prozessen und nicht als eine Struktur von Zuständen". (ebd. 1133)

<sup>3</sup> Analog reklamiert Karmiloff–Smith (1992:26f.) den Nutzen der Entwicklungspsychologie für die Cognitive Science. Unter der Prämisse, dass Entwicklung Kategorien allererst konstituiert, resultiert aus der Untersuchung der Entwicklung in verschiedenen Forschungsfeldern potentiell eine neue Sicht auf die kategorialen Ordnungen selbst.

## 1.2. Schriftlichkeit und Grammatikalisierung

Schriftlichkeit und Textualität sind in hohem Maße affine Begriffe. Die Sprechsituation wird im Übergang zu schriftlicher Kommunikation zeitlich und räumlich "zerdehnt", wie Konrad Ehlich formuliert. Die Rezeption wird in stärkerem Maße dekontextualisiert und das heißt, gebunden an zeichenvermittelte Orientierungsleistungen. Der Zeichengebrauch wird reflexiv. Sprache wird als Text selbst zum Fundament der Orientierung, und die illokutionären und propositionalen Bestandteile der Rede gewinnen unter Bedingungen der Schriftlichkeit sprachlich eine eigenständige Formalität (vgl. Ehlich 1994). Das zeigt die Analyse von Situationen der Diglossie ebenso wie die Tatsache, dass der Beginn des Schriftspracherwerbs offenkundig dazu führt, dass ein Wissen neu aufgebaut werden muss, das im Sprechen bereits fraglos gesichert zu sein schien. Die wesentliche Leistung dieser neu aufzubauenden, eigenständigen Formalität der schriftlichen Sprache besteht dabei nicht etwa in der Kompensation vermeintlich "verloren gegangener" Möglichkeiten mündlicher Kommunikation im Medium der Schrift. Vielmehr geht es umgekehrt, um den Ausbau der *Optionen* zur Kontextentbindung von Kommunikation und Kognition. Schriftliche Sprache *kann* – das ist keine Frage – auch ganz anderen Optionen (liturgischen, ästhetischen, politischen) dienen (vgl. Scribner/Cole 1981).

Gleichwohl: Dekontextualisierung der Kommunikation und der Kognition sowie vice versa die Option auf Kontextualisierung qua Text, sind der semiotische Blankocheque der Schriftlichkeit, der nach Maßgabe der je kulturell bestimmten Funktionalität schriftlicher Sprache in beliebiger Höhe ausgeschrieben werden kann. Textualisierung im Medium der Schrift hat damit semiotisch eine prototypische Funktionalität, wie sie etwa Koch/Oesterreicher (1985, 1994) mit ihrem Konzept der "konzeptionellen Schriftlichkeit" fassen. Sprache selbst wird konzeptionell schriftlich gefasst, sie wird sozusagen literal idealisiert. Das gilt im Blick auf die formale Fassung und Beschreibung von Volkssprachen im Zuge ihrer Verschriftung ebenso wie im Blick auf die Selbstversorgtheit und Kontextentbindung von "Text". Den ersten Aspekt fasst Stetter (1997), wenn er im Blick auf die Transkription der Volkssprachen den Zusammenhang zwischen der Verschriftung und der Herausbildung eines neuen Konzeptes von Sprache betont:

"Grammatik ... *ist* nichts anderes als die Systematisierung einer Sprachauffassung, die mit der allmählichen Herausbildung der orthographischen Register ausgeprägt wurde". (Stetter 1997:10)  
 "Was verschriftet wird, ist nicht die mündliche Sprache, kann es gar nicht sein, sondern ... eine Zurechtstellung, technische Aufbereitung dieser Sprache, die allererst ihre Übertragung in die Schrift ermöglicht." (ebd. 126) ... "Eine Grundbedingung jeder Transkription ist hinreichende Abstraktion von Zeit, Ort und Person der Aufzeichnung, sonst wäre sie wert- und funktionslos." (ebd. 127) ... "Per se ist jede Transkription eine Kompromiß zwischen dialektalen Idiosynchasien und einer allgemeinen Sprachnorm, die in die Verschriftungskonventionen und in der Folge in die Schreibnormen projiziert wird." (ebd. 128).

In der Konsequenz verändert sich das Konzept von Sprache selbst. Für die Textebene zeigt sich die literale Idealisierung z.B. im folgenden Zitat von Koch/Oesterreicher (1994:590)

"Generell zeichnet sich Schriftlichkeit durch einen nahezu ausschließlich mit sprachlichen Mittel hergestellten Typ von Textkohärenz aus, der eine durchstrukturierte semantische Progression und eine explizite Verkettung zwischen Sequenzen im Text erfordert."

Als semiotische Funktion kann literale Textualisierung und Grammatikalisierung sich nicht exklusiv in der Darstellungsdimension bewegen, auf die sich Koch/Oesterreicher hier primär

beziehen. Literale Ideale haben vor allem auch eine nicht zu leugnende konnotative Qualität, und die Motive für die Aneignung von Formen schriftlicher Sprache können für die Handelnden durchaus auch wesentlich auf der Ebene des Habitus i.S. Bourdieus liegen. Grammatikalisierung und Textualisierung schaffen nicht nur sprachlich kontextualisierende Unterscheidungsmöglichkeiten, sie eröffnen auch sozial die Option auf die Konstruktion der "feinen Unterschiede" (Bourdieu), und die Übernahme von Innovationen ist – gerade und besonders im Bereich der Schriftlichkeit – auch durch die konnotative Qualität motiviert (vgl. Maas 1991a, Raible 1992:197 u. 221). D.h. in Abhängigkeit von der sozialen Geltung der entsprechenden sprachlichen Unterschiede knüpft die Aneignung u.U. wesentlich auch an den Appeal der entsprechenden Formen an. Grammatikalisierung im Spracherwerb unterliegt damit mindestens einer dreifachen Beziehung:

- der Beziehung auf die Verwender, mit dem Zug zur konnotativen Markierung und *idiomatischen Prägung* unterschiedener Optionen der Codierung.
- der Beziehung auf das System mit dem Zug zur Paradigmenbildung (niedrigere Ebenen)
- der Beziehung auf den Gebrauch, mit dem Zug zur Textualisierung (höhere Ebenen)

Damit sind die verschiedenen Motive der Grammatikalisierungsdynamik im Erwerb angesprochen. Der erste Punkt betrifft die Frage, ob zentrale Motive der "Grammatikalisierung" im Schrifterwerb im konnotativen Mehrwert stärker grammatikalisierte Ausdrucksoptionen selbst liegen. Der zweite betrifft die sprachimmanente Kategorienbildung und Systematisierung. Beim dritten Punkt geht es um die Frage, inwiefern die besonderen Produktions- und Rezeptionskontexte konzeptioneller Literalität im Erwerb Grammatikalisierungsprozesse in Gang setzen. Dieser Beitrag stellt die dritte der Beziehungen in den Mittelpunkt, das Verhältnis von Grammatikalisierung und Textualisierung. Für die Grammatikalisierungsdiskussion zentral ist die Annahme, dass grammatische Formen durch ein "Durchschieben" von höheren zu niedrigeren "Ebenen" der Sprache entstehen. Im Sinne dieser Metapher betont Lehmann in dem folgenden etwas längeren Zitat den Zusammenhang zwischen der Sprachtätigkeit und den resultierenden Sprachformen und bezieht ihn abschließend auf die Synsemantika, zu denen der Untersuchungsbereich dieses Aufsatzes zählt.

"Sprache und somit auch Grammatik wird immerfort geschaffen. Die zielorientierte Kreativität des Sprechers [respektive Schreibers, H.F.] setzt freilich an den oberen grammatischen Ebenen an, wo er die Freiheit zum Manipulieren hat. Des Sprechers unmittelbares Ziel ist es, expressiv zu sein. Dadurch überlagert er immer wieder schon vorhandene Ausdrucksmittel, deren Einsatz sich automatisiert. Dadurch entsteht Grammatik. Den Bodensatz dieses Durchschubs von Ausdrucksmitteln auf die niedrigeren Ebenen bilden die fossilisierten Strukturen, die als nächste absterben. Die Schaffung von Synsemantika wird also nicht als eigenes Ziel angestrebt, sondern ist das notwendige Ergebnis der Neugestaltung von Ausdrucksformen auf den höheren Ebenen." (Lehmann 1995a:1265)

Im Umfeld der Schriftlichkeit geht es bei Lehmanns 'Neugestaltung von Ausdrucksformen auf den höheren Ebenen' vor allem um die Option zur Kontextentbindung der Kommunikation. Soziogenetisch oder historisch kennzeichnend für diese Option ist unter anderem die Ausdifferenzierung satzübergreifender integrativer Techniken der Textbildung. Die gesprochene Sprache stützt sich in erheblichem Umfang nicht nur auf den Kontext, sondern semiotisch auf suprasegmentale Kohäsionsmittel. Die schriftliche Sprache operiert wesentlich syntaktisch. Die Entkopplung von Produktion und Rezeption schafft für beide Seiten Zeit und motiviert die Ausdifferenzierung einer komplexen Syntax. "Die Bildung komplexer Sätze, einschließlich der Relativsatzbildung ist ein allgemeines Verfahren, das ungleich auf die Sprachen der Welt, nämlich auf Schriftsprachen gegenüber bloß oralen Sprachen verteilt

ist. (...) Alle Sprachen, in denen bisher keine Relativsätze entdeckt wurden, sind schriftlose Sprachen", schreibt Christian Lehmann (1995b:1205). Dabei ist freilich nicht impliziert, der Relativsatz sei im strikt kausalen Sinne eine Konsequenz der Schriftlichkeit. Aber es gibt durchaus ein Spektrum sprachlicher Inhaltsformen, deren Entwicklung durch die spezifischen Bedingungen der Produktion und Rezeption medial und konzeptionell schriftlicher Texte motiviert und begünstigt ist. Wolfgang Raible (1992:191f, 215ff) macht in seiner Untersuchung zur "Junktion" wiederholt auf den exemplarischen Status quasi-rechtlicher und juristischer Texte bzw. Formulierungen bereits im Mittelalter und verstärkt im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit aufmerksam.

In diesen Texten lassen sich in hohem Maße schriftlichkeitsaffine Lexikalisierung und Grammatikalisierung nachweisen [z.B. präpositionale Fügungen, komplexe Infinitive, Konjunkionaladverbien, mehrteilige Konjunktionen (so daß, wenn so), die Grammatikalisierung des Spektrums der Linkserweiterungen u.a.m.]. Das wesentliche Motiv dafür sieht Raible – im Anschluss an Heger (1977) – nicht etwa im Faktor kognitiver Ökonomie, die die integrativen Techniken bieten, sondern auf der pragmatischen Ebene: Nur beim komplexen Satz bzw. integrierten Satzgefüge sei auch der *Zusammenhang* der Aussagen – die Textaussage also – assertiert, während im asyndetisch parataktischen Modus die Textaussage strukturell unbestimmt bleibe. Die pragmatische Anschließbarkeitsobligation für den Rezipienten bleibt danach strukturell un spezifiziert. Demgegenüber will der komplexe Satz *als Text* verstanden sein. Die Integration erlegt dem Rezipienten auf, die gesamte Sequenz als assertiert zu behandeln (vgl. Raible 1992:217).

Gerade auch die Konjunktionen sind ein Produkt der jüngeren Sprachgeschichte und hängen in ihrer Differenzierungsdynamik historisch eng zusammen mit der Option zur satzübergreifenden Textbildung. Karl-Ernst Sommerfeldt schreibt dazu:

"Es handelt sich vor allem bei den Konjunktionen um eine relativ junge Wortart, da besonders das Verbinden von Sätzen und damit das Herstellen bestimmter Bedeutungsbeziehungen zwischen Sachverhalten erst in den letzten Jahrhunderten vervollkommen wurde. Das führte dazu, dass sich die Wörter anderer Wortarten zu Konjunktionen entwickelten und weiterhin entwickeln." (Sommerfeldt 1992:170)

Dieser Grammatikalisierungsaspekt ist mit Sicherheit keine exklusive Domäne der Schriftlichkeit, aber unzweifelhaft steht der schriftliche Text hinsichtlich der Produktion und Rezeption völlig anders da als das gesprochene Wort (vgl. auch Betten 1987:77ff.). Das vergleichsweise sprachgeschichtlich Frische an den Konjunktionen ist es auch, das sie für die Untersuchung von Grammatikalisierungsprozessen im Schriftspracherwerb prädestiniert. Denn in die Formen ist die Geschichte sich überlagernder Rekodierungen vielfach noch eingeschrieben und synchron an ihrer Polysemie und pragmatischen Polyvalenz ablesbar.<sup>4</sup> Hier ist es eine spannende Frage, wie sich der Erwerb zu dieser synchronen Mehrschichtigkeit älterer, d.h. weniger grammatikalisierten und jüngerer, d.h. stärker grammatikalisierten Verwendungen verhält.

In der jüngeren Geschichte sind ökologisch vor allem das Zusammenfallen von Produktion und Rezeption beim Schreiben sowie der Buchdruck und die damit verbesserten Erfassungs- und Integrationsoptionen Faktoren, die die integrativen Tendenzen und damit

<sup>4</sup> Vgl. exemplarisch etwa die Analyse von Ehlich (1987) zu "so". Ehlich schlägt hier das methodologische Konzept einer "funktionalen Etymologie" vor, die die Schritte der Ausdifferenzierung solcher Formen anhand des synchron vorfindlichen Funktions-Spektrums rekonstruiert.

literale Textbildung akzeleriert haben (vgl. Illich 1991, Ludwig 1996). Der Vorgang bleibt der Sprache nicht äußerlich: Sprache wird strukturell im Medium der Schrift neu bestimmt als *schriftliche Sprache*; im Kontext einer normativ verfassten Schriftkultur wird sie darüber hinaus in variablem Maße bestimmbar als *Schriftsprache* i.S. einer standardsprachlichen Varietät.

Dabei vollzieht sich Entwicklung der neuen Formen stets zunächst als eine Transponierung alter Formen in neue grammatische, semantische bzw. pragmatische Kontexte der Funktion. Die Transponierung ist in den seltensten Fällen ein intentionaler Akt eines Einzelnen, wie es etwa das Modell der metaphorischen oder metonymischen Bezeichnung nahelegt. Vielmehr wird die Transponierung eines Ausdrucks erst im Zuge des Prozesses als Option erkennbar und deutlich; sie wird als Möglichkeit künftigen Handelns "entdeckt" bzw. reanalysiert (vgl. schon Wegener 1885:34f.). Dies gilt sprachhistorisch und für die Aneignung gleichermaßen. Allerdings haben wir hier zugleich einen wesentlichen, ja sicher zentralen Unterschied zu bedenken: Sprachwandel ist prinzipiell ein offener Prozess, Spracherwerb aber prinzipiell auf ein Ziel hin orientiert.<sup>5</sup>

### 1.3. Schriftlichkeit und Spracherwerb

Zu diesem Aspekt der Thematik wäre eigentlich sehr viel Grundsätzliches zum Verhältnis von Sprache und Schrift, zum Begriff des Spracherwerbs etc. nicht nur zu sagen, sondern auch argumentativ auszuführen. Im Folgenden werden jedoch die Hauptpunkte lediglich angeführt und sehr knapp entwickelt, um ausführlicher auf die Empirie zum Thema eingehen zu können.

- Das Schreibenlernen ist *fundiert* im Sprechen (vgl. Maas 1992), aber es bildet das Sprechen nicht ab, ebensowenig wie das Sprechlernen seinerseits Strukturen der vorsprachlichen Handlungskoordination abbildet. Wie in jeder Semiose geht es auch beim Erwerb der Schrift als Zeichen um den im Begriff der *Artikulation* –sensu Humboldt– konzentrierten Zusammenhang von Analyse, Interpretation und Formbildung (vgl. Stetter 1997), und zwar auf allen Ebenen schriftlicher Sprache. Umgekehrt formuliert: Wie bereits beim Sprechlernen, so geht es auch im Schriftspracherwerb um qualitative Neubestimmung und fortgesetzte Differenzierung von Strukturen der Kompetenz.
- Der Schriftspracherwerb soll hier definiert werden als die Aneignung der Formen der schriftlichen Sprache (Formaspekt, konzeptionell literat) und der Normen der Schriftsprache (Normaspekt) im Medium geschriebener Sprache (medialer Aspekt). Dies ist näher zu erläutern:
- Der Erwerb der Formen konzeptioneller Literalität, also der Strukturen schriftlicher Sprache *setzt* danach bereits *ein* vor dem Schriftspracherwerb, da die Schriftsprache als standardsprachliche Varietät auch das Sprechen prägt. Dabei folgt allerdings der Erwerb wesentlich dem Muster der "Repräsentation von Struktur, ohne strukturierte Repräsentationen" (vgl. Karmiloff-Smith 1992, Scheerer 1993). Formen schriftlicher Sprache werden

---

<sup>5</sup> Vgl. hierzu auch die Diskussion in der Einleitung zu diesem Band.

zunächst medial und konzeptionell mündlich und in einem unanalysierten Modus angeeignet. Obwohl dem Anschein nach also bereits im Sprechen schriftgrammatische Formen vorzuliegen scheinen, gibt es deutliche Hinweise darauf, dass der Repräsentation solcher Struktur im Sprechen nicht zugleich auch *konzeptionell* schriftlich strukturierte Repräsentationen zugrundeliegen. Diese These ist methodisch höchst problematisch, aber sie ist theoretisch u.E. zwingend. Sie ist Konsequenz der Einsicht, dass Mündlichkeit und Schriftlichkeit nicht nebeneinander, sondern, wie Günther (1997:68) treffend formuliert, "durcheinander" existieren. Dieses "Durcheinander" auch empirisch zu klären, fordert entsprechend verstärkte methodische Anstrengungen.

- Der mediale Aspekt, die Tatsache also, dass ab einem bestimmten Erwerbszeitpunkt auch geschrieben wird, bringt eine neue Qualität in den Erwerb ein und wird daher als Definiens für Schriftspracherwerb genutzt. Erst *die schriftliche Artikulation* führt zur Aneignung der Schriftsprache i.S. einer Ausdifferenzierung der *Artikulationsformen* der schriftlichen Sprache. Erst die Artikulation konstituiert Formen als Inhaltsformen schriftlicher Sprache. Das kann empirisch gezeigt werden.
- Der Schriftspracherwerb gliedere ich in die Teilprozesse: *Graphemisierung* (graphematische Artikulation wortbezogener phonologischer, morphologischer und grammatischer Unterscheidungen), *Grammatikalisierung* (Artikulation satzbezogener Unterscheidungen) und *Textualisierung*. Grammatikalisierung findet dabei sowohl durch graphematische Auszeichnung (Graphemisierung) als auch durch Ausdifferenzierung syntaktischer Mittel statt (Syntaktisierung). Die Prozesse sind in entscheidenden Bereichen jeweils unabhängig voneinander analysierbar, in Teilbereichen auch analytisch interdependent.

Ich komme zurück auf den eingangs bereits angedeuteten zentralen Gesichtspunkt: Der Schriftspracherwerb ist keine abgeleitete Variante des Primärspracherwerbs, auch kein theoretisches und begriffliches Additum. Es spricht vieles dafür, ihn in literalen Gesellschaften unter den Begriff des Primärspracherwerbs zu zählen, und er ist in dieser Hinsicht auch ein theoretischer Testfall für die allgemeine Spracherwerbstheorie. Das zentrale Erklärungsproblem ist dabei das aus der Entwicklungspsychologie bekannte Phänomen der "décalages" (Piaget) bzw. der "Verschiebung". Gemeint ist hier das Faktum, dass vordergründig homologe Strukturen z.B. grammatisch, aber auch textuell im Bereich des Schreibens gegenüber dem des Sprechens um bis zu mehreren Jahren *zeitlich verschoben* angeeignet werden (vgl. Feilke 1996b).

Diese Tatsache legt die Hypothese nahe, dass Entwicklung nicht in erster Linie charakterisierbar ist als ein Prozess sukzessiven Formenerwerbs. Dies ist zwar auch ein Moment der Entwicklung. Wichtiger aber ist, dass Entwicklung den repräsentationalen Status des Verhaltens verändert. Für Karmiloff-Smith (1992) ist dies eine Folge zyklischer Reanalysen des Verhaltens, die zwar an der Oberfläche unter Umständen wenig, qualitativ jedoch sehr viel verändern. Ihr Konzept der U-Kurven, auf das wir bereits in der Einleitung zu diesem Band eingegangen sind, steht für diese Einsicht. Das Problem, bei auf den ersten Blick homologen sprachlichen Formen im Sprechen und im Schreiben nachzuweisen, dass gleichwohl ein Erwerbsprozess mit weitreichenden Konsequenzen vorliegt, steht im Mittelpunkt der folgenden Argumentation. Der Konjunktionenerwerb ist bzw. scheint in der gesprochenen Sprache bereits weitgehend abgeschlossen, wenn der Schriftspracherwerb beginnt. Dies gilt

zumindest für die im Folgenden im Zentrum stehenden Konjunktionen *weil* und *daß* (vgl. z.B. Müller 1993). Die Analyse des Schriftspracherwerbs aber gibt deutliche Hinweise darauf, dass der Formenerwerb keineswegs abgeschlossen ist, sondern eigentlich erst im Schriftspracherwerb die Grammatikalisierung dieser Formen im Sinne der Entwicklung einer syntaktischen Interpretation einsetzt. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei im folgenden dem Zusammenhang von Textualisierung und Grammatikalisierung, das heißt der Frage nach dem Zusammenhang von Pragmatik und Grammatikalisierung der Formen.

Datengrundlage ist ein an der Universität Siegen von 1984 – 1994 erhobenes und kontinuierlich erweitertes Korpus argumentativer Briefe, von Schreibern zwischen 6 und 23 Jahren. Thema der etwa 360 Briefe, die an einen Hochschullehrer gerichtet waren, ist die schulische Hausaufgabe. Die Aufgabe der SchreiberInnen bestand darin, dem Adressaten, der für die Abschaffung der Hausaufgaben plädierte, in einem Brief die eigene Meinung zur Sache mitzuteilen (vgl. Augst/Faigel 1986).

## 2. Textualisierung und Konjunktionenerwerb

### 2.1. Makroskopische Perspektive

Einleitend zunächst ein makroskopischer Blick auf das Thema. Ich bin in einer Untersuchung der Frage nachgegangen, wie denn überhaupt die im Erwerb sich augenscheinlich erweiternden Fähigkeiten zur Textbildung, d.h. die Produktion zunehmend kohärenter und argumentativ anspruchsvoller Texte sich in toto zur Entwicklung der konjunktionalen Verknüpfung in diesen Texten verhält (vgl. Feilke 1996). Das Resultat ist durchaus überraschend, wie die untenstehenden Graphiken in Abbildung 1 und 2 zeigen.

Einerseits steigen Textlänge und Satzlänge und letztere vor allem deshalb, weil die Zahl der Propositionen pro Satz durch komplexe Sätze, Partizipialattribute und Nominalisierungen kontinuierlich steigt. Dies ist zusammengefasst im Parameter "Verbalkonstruktionen".<sup>6</sup>

Hier sollte man erwarten, dass die zunehmende Integrationstendenz vor allem in argumentativen Texten wesentlich auch gestützt ist, auf den zunehmenden Gebrauch von Konjunktionen, vor allem Subjunktionen. Dies insbesondere deshalb, weil die koordinative Verknüpfung nachweislich deutlich zurückgeht und die Subjunktion im Kontext der Argumentation ja nicht nur syntaktische, sondern vor allem auch semantische Dienste tut. Das tatsächliche Bild sieht aber ganz anders aus als erwartet: der Gebrauch der Konjunktionen steigt eine gewisse Zeit lang zwar an, geht aber mit zunehmendem Alter der Schreiber (und zunehmender Qualität der Texte) stark zurück, wobei der Rückgang nun auch noch gerade bei den kausalen subordinierenden Konjunktionen überproportional stark ausfällt. Erstaunlich ist dieses Ergebnis auf den ersten Blick, vor allem für denjenigen, der Argumentation als eine Sache der Explizierung von logischen Relationen zwischen Propositionen ansieht. Sie ist erstaunlich auch für denjenigen, der gerade in der Entwicklung der schriftlichen Ar-

<sup>6</sup> Der Parameter fasst die Zahl der potentiell prädikativen Konstruktionen bzw. grammatisch ausgedrückten Propositionen pro Satz., d.h. koordinierte und subordinierte finite Verben, nominalisierte Verben, Abstraktbildungen und erweiterte Partizipialattribute (vgl. Feilke 1996:200).

gumentationsfähigkeit den sprachlichen Niederschlag gesteigener textueller Kontextualisierungsanforderungen sucht. Zu den Zahlen im Einzelnen vgl. Feilke (1996).

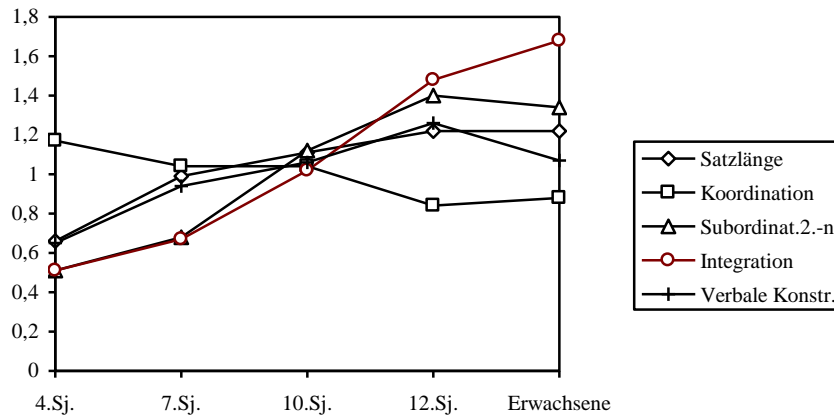


Abb.1: Satzentwicklung (relative Werte)

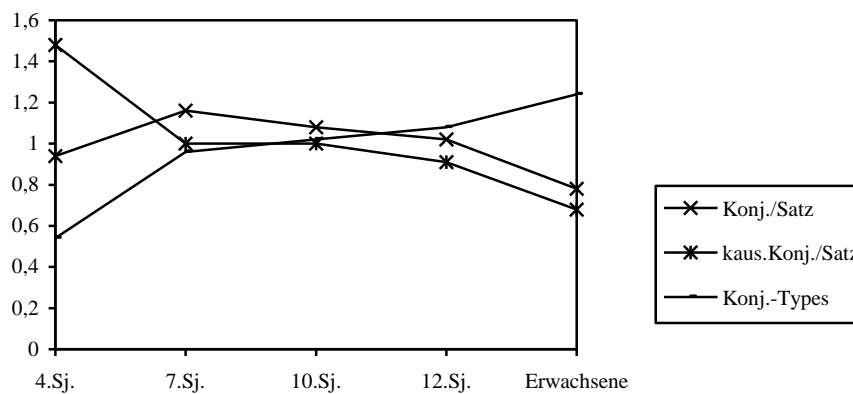


Abb.2: Konjunktionengebrauch und Types (relative Werte)

Auf den zweiten Blick jedoch klärt sich die Frage: 'Zum einen gibt es grammatisch eine Art "Implosion" syntaktischer Relationen in die linkerweiterten Nominalgruppen nach dem Muster "die von ihnen in Erwägung gezogene und an der Hochschule diskutierte Abschaffung der Hausaufgaben etc.". Das erklärt, wo die steigende Satzlänge herkommt. Diese Entwicklung ist ablesbar im Parameter "Integration". Zum anderen zeigt sich, dass die Schreiber mit zunehmendem Alter pragmatisch umsichtiger werden. Soweit Kohärenz auf der Ebene von Implikaturen, semantischer Makrostruktur und pragmatischer Superstruktur der Texte erzeugt werden kann, wird sie gerade nicht durch explizite Konnexion gestützt. Wachsende Kontextualisierungsfähigkeit im Schreiben zeigt sich vor allem auch darin, dass der Schreiber lernt, dem Leser zuzutrauen, dass er einen nicht eigens sprachlich demon-

strierten Zusammenhang zwischen Sätzen herstellen kann. Die Tendenz zur "Dekontextualisierung der Vermittlungssysteme" (Wertsch 1996:51) im Schreiben darf also keinesfalls auf der Ebene der grammatischen "tools" reifiziert werden. Kontextentbindung der Texte, Textualisierung also, bedeutet keinesfalls automatisch eine Verstärkung expliziter konjunktionaler Verknüpfung. Das heißt, dass hinsichtlich des Erwerbs eine triviale Lesart von Grammatikalisierung hinfällig wird, die nämlich, die Grammatikalisierung funktionalistisch als semiotische Folge eines pragmatisch motivierten und kognitiv in Szene gesetzten "Grammatikalisierungsdrucks" analysieren möchte. Die Grammatikalisierung der Konjunktionen ist nicht bloß der verlängerte Arm des Texthandelns. Zumindest für den Bereich der Konjunktionen kann dies hier ausgeschlossen werden.

Umso erstaunlicher ist vor diesem Hintergrund – gleichfalls noch makroskopisch – ein anderes Ergebnis der Untersuchung, das freilich eher den Erwartungen entspricht: Während der *Gebrauch* der Konjunktionen stark zurückgeht, steigt die Zahl der *Types*, der *verschiedenen* Konjunktionen also, mit dem Alter stark an. Dies ist *nun* ein interessantes Datum. Offenbar gibt es so etwas wie eine starke intrinsische Motivierung des Differenzierungsprozesses. Obwohl der Gebrauch zurückgeht, steigt die formseitige Differenzierung weiter an. Das heißt, dass keineswegs ein unmittelbar pragmatisch-funktionaler Zusammenhang gesehen werden kann zwischen Gebrauch und Erwerb. Dies schließt freilich nicht aus, und dies wird in der im folgenden eingenommenen Mikroperspektive auf Einzelfälle deutlich werden, dass die Konjunktionen Funktionen auf sich nehmen. Gerade, dass sie im Text *verschiedene* Funktionen auf sich nehmen, ist für ihre Entwicklung scheinbar wesentlich. Und die Kurve des Gebrauchs scheint ja mit ihrem Peak so etwas wie eine sensible Phase des Konjunktionenerwerbs anzuzeigen, in der sehr viel geschieht (Stichwort: "Hochkonjunkturen"), während danach das Interesse deutlich zurückgeht. Brigitte Schlieben-Lange (1991) und Erfurt (1996:1395) zeigen hier interessanterweise sehr ähnliche Entwicklungsverläufe für die Soziogenese der Konjunktionen auf.

## 2.2. Mikroskopische Perspektive

Das folgende Referat ist für die beiden Beispiele "daß" und "weil" jeweils analog so aufgebaut, dass ich versuche, Phasen der Aneignung zu charakterisieren. Dabei gehe ich von drei idealisierten Haupt-Phasen aus, die das in der Grammatikalisierungsforschung bekannte Transponierungsschema A – AB – B reflektieren. Auf ein systematisches Referat der grammatischen Verhältnisse bei den Zielformen verzichte ich hier.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Vgl. dazu Feilke (1996a, 1998).

## 2.2.1. Die Konjunktion "daß"

Die Konjunktion *daß* ist nach und mit *und* die häufigste Konjunktion in unserem Korpus. Das entspricht auch der Sprachstatistik. Der Ausdruck *das* ist polysem und als Demonstrativum, Relativum, Artikel und Konjunktion grammatikalisiert. Die Grammatikalisierungstheorie spricht in Fällen wie diesen von Polygrammatikalisierung (vgl. Lehmann 1995: 1258; Diewald 1997: 113ff.). Die Form der Konjunktion ist dabei sprachhistorisch die jüngste, in der schriftlichen Sprache seit dem Ende des 16. Jahrhunderts lexikographisch markiert durch eine Heterographie.<sup>8</sup> Die Einführung der Heterographie folgt einer sprachhistorisch bereits im Althochdeutschen beginnenden grammatischen Differenzierung der pronominalen und konjunktionalen Funktionen des Ausdrucks [daz]. Diese resultiert zu Beginn der Neuzeit in einer Reanalyse und subordinierenden Verschiebung der Satzgrenze. *Ich höre das. Er kommt.* wird nach dem Beispiel Behaghels zu *Ich höre, das er kommt.* Die Fehlschreibung *daß/das* ist fehlerstatistisch die häufigste wortbezogene Fehlschreibung im Deutschen (Menzel 1985).

Wie vollzieht sich die Aneignung dieser Konjunktion in der schriftlichen Sprache? Ich greife drei Zusammenhänge heraus, die mir besonders wichtig erscheinen:

Die Konjunktion *das* ist für die Lerner zunächst ausdrucksseitig nicht markiert. Die Ausdrucksform *das* ist für Sprecher wie Schreiber distributionell polyvalent, wobei – nicht unwichtig – Demonstrativum und Konjunktion über alle Altersklassen hinweg die stärksten Gruppen bilden. Gleichwohl: Das *das* taucht in den verschiedensten syntaktischen Kontexten auf, ohne dass hierüber reflektiert werden müsste. Es liegen verschiedene Instanzen der Verwendung eines Ausdrucks vor, die unproblematisch nebeneinander bestehen. Bei der konjunktionalen Verwendung im Schreiben fällt nun auf, dass diese im Erwerb in bestimmten Zusammenhängen *textuell* prominent wird. Dies zeigen die Unterschiede zwischen folgenden beiden Beispielen aus dem 1. und 2. Schuljahr:

- (1) *Wi(e)r prauren hausaufgaben (Text 1.11)*
- (2) *Ich finde Hausaufgaben schön. Ich finde das die Schule schön ist. (Text 2.15)*

Das *das* stützt im Zusammenhang von Einstellungsäußerungen die syntaktische Ausgliederung des Einstellungsobjekts und legt damit grammatisch einen Schnitt zwischen Illokution und Proposition (Beispiel 2). Damit liegt distributionell und funktional ein prototypisches Schema für die Verwendung der Konjunktion vor.

Es ist dies ein in erster Linie aktional repräsentiertes und als solches strukturell irreversibles Schema, ablesbar an der außerordentlichen Stereotypizität des Musters in unserem Korpus:

1. Pers. Singular+ subjektives Verb (finden, glauben, meinen etc.) + Konjunktion.  
*"Ich finde das Hausaufgaben abgeschafft werden sollen weil ...."*

Textuell wird der ausgegliederte Objektsatz zum Träger für Kausalsätze, die in der Regel mit *weil* angeschlossen werden. Ein typisches Beispiel dafür aus dem 3. Schuljahr:

<sup>8</sup> Hier wird in der Regel Sattlers Wörterbuch von 1607 als erster Beleg angeführt.

- (3) *Ich finde es gut das es Hausaufgaben, weil die Kinder auch was lernen sollen. Aber auf der anderen Seite finde ich es blöd das wir Kinder Hausaufgaben weil wir auch spielen wollen. (Text 3.3)*

Die Verwendung von *das* als Konjunktion bleibt quantitativ bis nach Ende der Grundschulzeit an das distributionelle Muster von Sätzen dieses Typs gebunden. Dieses Muster wird, wie Beispiele aus dem 7. und 10. Schuljahr zeigen, dann erst allmählich abgelöst. An die Stelle der ersten Person treten zunehmend dritte Personen und unpersönliche Subjekte.

Einen weiteren Hinweis auf die Grammatikalisierungsdynamik geben die folgenden Beispiele aus dem 4. und 6. Schuljahr. In den gepunktet unterstrichenen Beispielen oszillieren pronominal–demonstrative und konjunktionale Funktionen.

- (4) *Also ich finde das nicht richtig das es keine Hausaufgaben mehr geben soll. (Text 4.1)*  
 (5) *Ich finde das Hausaufgaben nicht gut sind. (Text 4.28)*  
 (6) *Ich finde das gut wenn wir keine Hausaufgaben aufkriegen (Text 4.29)*  
 (7) *Ich meine das, wenn z.B. eine Mathearbeit geschrieben wird, dann sind die Hausaufgaben nützlich (Text 6.15)*  
 (8) *Daß die Eltern bei den Hausaufgaben mithelfen, glaube ich nicht, denn die meisten sind wohl so vernünftig, daß sie einsehen, daß die Hausaufgaben zur Bestätigung der Kinder da sind. (Text 7.15)*

Aufgrund der erhöhten Variabilität der Formen taucht das Demonstrativum nun auch an der Position auf, die vorher exklusiv für die Konjunktion reserviert war. Solche Beispiele, die sich in unserem Material in größerer Zahl finden, stützen die Annahme, dass es hier zu einem Schemakonflikt von Konjunktion und Demonstrativum kommt.<sup>9</sup> Schemakonflikte sind entwicklungspsychologisch einer der Hauptgründe für Reanalyse bzw. repräsentationale Redeskription. Genau diese Redeskription scheint bereits in den Texten des 6. Schuljahrs verstärkt einzusetzen und im 7. Schuljahr weitgehend durchgeführt zu sein. Hier können wir annehmen, müssen aber theoretisch gerade nicht unterstellen, dass dieser Prozess durch Instruktion gefördert ist. Es scheint mir sinnvoll, hier zwischen Reanalyse und Rekodierung zu unterscheiden: Die Reanalyse betrifft den subjektiven Aspekt der Aneignung. In der Produktion der Lerner und in Abhängigkeit von *ihrer* Produktion tauchen Schemakonflikte auf oder nicht auf. In Abhängigkeit auch von ihrer Sensibilität für diese Konflikte, entsteht eine Option für Reanalyse. Hier gibt es keinerlei zwingende Gesichtspunkte.

Im Unterschied dazu führt Rekodierung einen neuen Gesichtspunkt ein. Sie besteht in der Berücksichtigung einer dritten Qualität, nämlich der markierten Ausdrucksform, in diesem Fall der Heterographie. Sie ist der objektive Katalysator der repräsentationalen Redeskription. Nahezu in den Rang eines Beweises dafür, dass in diesem Fall auch ontogenetisch eine echte Reanalyse i.S. des grammatischen terminus technicus vorliegt, rückt ein weiteres Ergebnis:

<sup>9</sup> Es ist aufschlussreich, dass genau dieses Oszillieren auch die sprachhistorische Ausbildung der Konjunktion kennzeichnet, bei der, wie Anne Betten (1987) unter Rückgriff auf eine Formulierung Tschirchs schreibt, das ganze Mittelalter hindurch in vielen Verwendungen der Konjunktion der Augenblick des Umschlags von der vorausweisenden zur konjunktionalen Funktion wie in einer Momentaufnahme festgehalten zu sein scheint (vgl. Betten 1987:84).

Eines der verblüffendsten Resultate der Untersuchung ist der Zusammenhang von Richtig-schreibung und Kommatierung einerseits – hier neigt mancher noch zu einer didaktogenen Erklärung – insbesondere aber der Falschschreibung und Nichtkommatierung des Konjunk-tionalsatzes andererseits, wie sie in der Graphik in Abbildung 3 gezeigt werden. Dieser zweite Zusammenhang weist m.E. deutlich darauf hin, dass Schreiber bei Konstruktionen wie in Beispiel 2: *Ich finde das die Schule schön ist* zwischen Prädikat und Komplement überhaupt keine syntaktische Grenze erkennen, wie sie sie etwa bei einem Relativanschluss, der aber ja bei dieser Typik schon distributionell als Option ausscheidet, erkennen müssten und empirisch auch erkennen. Dies zeigt die ansonsten durchaus frühe Kommatierung ein-geleiteter Nebensätze im Erwerb (vgl. Afflerbach 1997 u. i.d.B.).

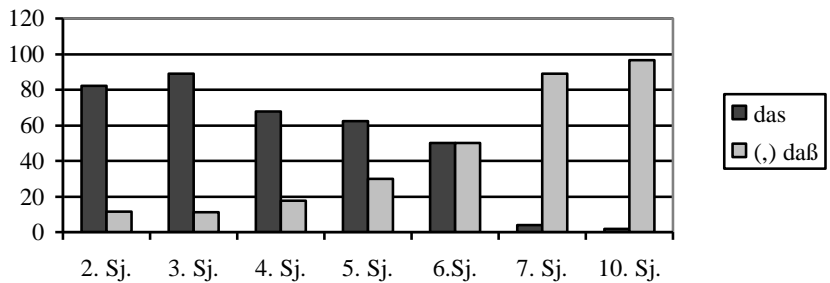


Abb.3: Schreibung der Konjunktion "daß" in % jeder Altersgruppe. Verlauf zweier ausgewählter Formen

Die drei Stufen der Grammatikalisierung des Ausdrucks *das* zur schriftgrammatischen Form der Konjunktion sind abschließend im folgenden Schema gefasst (vgl. Feilke 1998).

Formstufe	Merkmale
1. Prototypische Form (Lernerform 1 = <das> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ausdrucksseitig phonetisch motiviert</li> <li>– pragmatisch motivierte Funktionstypik</li> <li>– hohe Frequenz</li> <li>– breite Distribution</li> <li>– semantisch undifferenziert</li> <li>– früher Erwerb</li> </ul>
2. Intermediäre Form (Lernerform 2 = <das> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ausdrucksseitig "alte" Form</li> <li>– distributionelle Ambivalenz</li> <li>– semantische Ambivalenz</li> <li>– noch nicht syntaktisch interpretiert</li> <li>– satztopologisch begrenzte Variabilität</li> </ul>
3. Schriftgrammatische Form <daß>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– vollständig grammatikalisiert:</li> <li>– spezifische syntaktische Interpretation</li> <li>– satztopologische Variabilität</li> <li>– verbreitertes Funktionsspektrum</li> <li>– Ausbau der Stützungsfunktionen</li> </ul>

### 2.2.2. Die Konjunktion "weil"

Das Beispiel "weil" ist im Erwerb vor allem deshalb auffällig, weil es ausdrucksseitig hinsichtlich der syntagmatischen Kontexte eine sehr große Variationsbreite aufweist.

Exemplarisch wird am Beispiel der Konjunktion deutlich, wie weitgehend schriftsprachliche Realisierungsstandards auch normativ verfestigt sind und vice versa im Erwerb zwangsläufig kreativ aufgebrochen werden. Alleine in einem zweiten Schuljahr finden sich mindestens acht verschiedene Varianten bzw. Typen des "weil"-Gebrauchs.

Typen des Gebrauchs der Konjunktion "weil" in Texten eines zweiten Schuljahres:

- (1) *Die Hausaufgaben. Weil man dann nicht soviel spielen kann. (2.36)*
- (2) *Ich bin auch wie Sie gegen die Hausaufgaben. Wieso? 1. Weil die Zeit für die Hausaufgaben besser fürs Spielen vorhanden ist. 2. Weil ich Dienstags gar keine Zeit mehr zum spielen habe. Warum? Dienstags haben wir 6 Stunden...(2.25)*
- (3) *Ich finde Hausaufgaben schön. Weil ich dann noch mehr lerne. (2.14)*
- (4) *Ich finde die Schule schön, weil man da lernt. (2.15)*
- (5) *Ich finde diese Hausaufgaben schrecklich: weil dann kann ich nicht spielen ...(2.29)*
- (6) *Hausaufgaben sind gut, weil ich lerne dabei. (2.19)*
- (7) *Ich finde das Hausaufgaben sehr gut sind. Weil das macht Spaß... (2.8)*
- (8) *Ich finde Hausaufgaben doof! Weil: Man hat manchmal überhaupt keine Zeit (2.31)*

Die angeführten Varianten sind durch verschiedene Aspekte unterschieden:<sup>10</sup>

- Die Fälle 1–4 umfassen Gebrauchsweisen von 'weil' mit Verb–Endstellung. Die 'weil'–Sätze sind von der Wortstellung her scheinbar syntaktisch subordiniert. An der Oberfläche sind sie jedoch erstaunlicherweise durch Interpunktion, Großschreibung und/oder eingeschobene Fragepronomina (Wieso?; Weshalb? etc.) als eigenständige Äußerungseinheiten markiert. Nur bei Typ 4 zeigen Kleinschreibung und Interpunktion, daß der Kausalsatz i.e.S. *syntaktisch* subordiniert wird.
- Die Fälle 5–8 zeigen Gebrauchsweisen von 'weil' mit Verb–Zweitstellung. Großschreibung am Satzanfang und Abtrennung gegenüber dem Vordersatz durch Punkt oder Doppelpunkt signalisieren eine syntaktische Eigenständigkeit des 'weil'–Satzes wie bei 1–4. Die fast ausschließliche Konzentration der grammatischen Diskussion auf die Stellungsfrage Verbzweit vs. Verbletzstellung blendet spezifisch schriftgrammatische Strukturierungsmöglichkeiten aus, die aber ontogenetisch durchaus bereits genutzt werden (Großschreibung, Interpunktion).

Zwei Punkte fallen unter dem Grammatikalisierungsaspekt besonders auf:

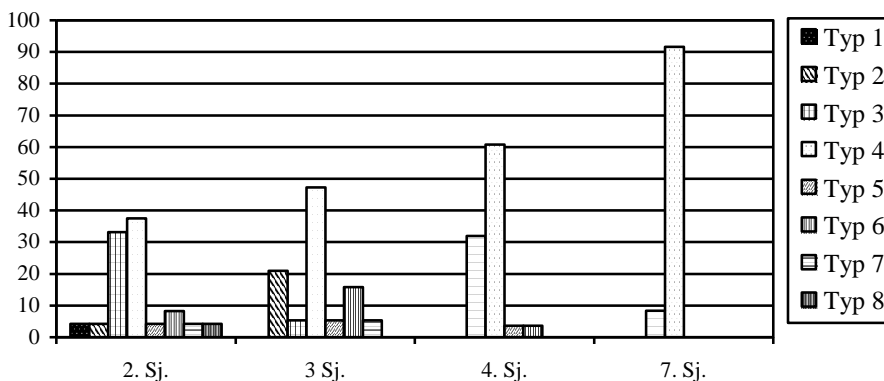
Erstens: Das "weil" ist in fast allen Fällen ein expressives, handlungsbegründendes "weil". Der weil–Gebrauch bezieht sich in den argumentativen Texten der Lerner bis zum 13. Lebensjahr nicht auf Realgründe (faktisches "weil") oder Erkenntnisgründe (epistemisches "weil"). Hier wäre zu fragen, inwiefern prototypische Kontexte der Spracherfahrung Motive für die Bestimmung der Ausgangspunkte von Grammatikalisierungsprozessen im Spracherwerb bilden. Die in der Linguistik und auch in der Grammatikalisierungsdiskussion so be-

<sup>10</sup> Die folgenden Ausführungen stützen sich auf Ergebnisse aus Feilke (1996a).

liebte Prozess–Metapher "Vom Konkreten zum Abstrakten" hat in der Diskussion über den Bedeutungswandel bei "weil" zu der Auffassung geführt, das kausale, propositionsbezogene "weil" sei der eher konkrete Ausgangspunkt für die sukzessive Übertragung auf eine abstraktere, epistemisch sprecherbezogene Bedeutung (Keller 1993, Redder 1990). Zumindest für den Erwerb scheint eine solche Hypothese wenig Sinn zu machen.

Zweitens: Die vorliegenden Beispiele aus dem Schriftspracherwerb, legen eher die Hypothese nahe, dass der kommunikative Kontext der Spracherfahrung Motive nicht nur für die semantische, sondern auch für die grammatische Strukturierung bereitstellt. Denn, wie kommen die Schreiber – immerhin beim Großteil der Fälle– dazu, den "weil"-Satz trotz einer Verbletzstellung durch Interpunktion und Großschreibung vom Hauptsatz abzutrennen? Wie kommen sie überhaupt zur Verbletzstellung? Einen Hinweis darauf liefert der Kontext des weil-Gebrauchs im Sprechen, der erhebliche Parallelen, zur vorliegenden Schreibaufgabe aufweist. Das "weil" ist diejenige kausale Konjunktion, die im Dialog *äußerungseinleitend* als Antwort auf eine Frage gebraucht werden kann. In der jüngsten grammatischen Diskussion bestätigt die Analyse von Uhmann (1998) die Notwendigkeit, ein solches "weil" kategorial auszuweisen und eine "dritte Variante der Konjunktion anzunehmen: weil<sub>3</sub>, das VL-Sätze einleitet, aber illokutionär selbständige, auf Sprechereinstellungen bezogene Begründungen zulässt" (Uhmann 1998:127). Solche "weil-Sätze" sind im übertragenen Sinne dialogisch subordiniert. Wie beim prototypischen Muster der Einstellungsbekundung im daß-Satz kann man auch hier im Sinne Bruners u. Karmiloff-Smiths eine aktionale Repräsentation in einem stereotypen Handlungsschema annehmen. Das "weil" scheint in der Ontogenese des Schreibens über diesen Weg in die Syntax zu finden.

Damit ist in diesem Fall – und im Unterschied zu *daß*– der ontogenetische Grammatikalisierungskanal vollständig anders zu analysieren als in der Soziogenese. Der Kanal allerdings ist hochgradig wirksam: In der Tat hat die Grammatikalisierung – vermutlich wiederum als Rekodierung–, d.h. angetrieben von den objektiven Merkmalen geschriebener Sprache, auch hier einen deutlichen Zielpunkt in der Struktur der vorfindlichen Sprache, der sehr direkt erreicht wird. Die Verteilung der Varianten (8, 6, 4, 2 Varianten) zeigt bis zum 7. Schuljahr einen deutlich konvergenten Verlauf im Sinne der Aneignung der vom System vorgesehenen Option (Typ 4) (vgl. folgende Graphik).



Typen des "weil"-Gebrauchs: Verteilung 2.-7. Schuljahr

Daran ändert sich auch später nichts mehr. Theoretisch höchst interessant ist dabei, dass das Motiv dieser hochgradig zielführenden Grammatikalisierung weit außerhalb der systemischen Charakteristik des Ergebnisses zu liegen scheint, zumindest dann, wenn tatsächlich das sogenannte illokutionäre *weil* der prototypische Ausgangspunkt aller anderen Verwendungen ist. Es klingt paradox, aber *weil* scheint gerade aus diesem Grund in der Aneignung schriftlicher Sprache zu einer Art Joker der Grammatikalisierung zu werden. Weil die Konjunktion stets pragmatisch und syntaktisch voll belegbar bleibt, scheint sie zu einer Art Transmissionsriemen der Grammatikalisierung von Nebensätzen im Schriftspracherwerb zu werden.

Der außerordentlichen Variabilität der konkreten syntagmatischen Artikulation des *weil* im 2. Schuljahr und darüber hinaus korrespondiert nämlich ein zentrales Element der Konstanz. Das ist die Zäsur vor der Konjunktion, die in der Spracherfahrung motiviert und verstärkt wird durch die Struktur des Frage–Antwort–Dialogs beim illokutionären *weil*. Vielleicht ist *weil* – ganz im Sinne des Eingangsmottos von Jerome S. Bruner – wegen dieser Gleichzeitigkeit von polyvalenter Funktionalität und konstanter struktureller Charakteristik die prototypische kausale Konjunktion und die saliente Konjunktion für den Erwerb schlechthin. *Weil* hat, um einen Ausdruck Klaus–Michael Köpckes (1993) zu gebrauchen, eine hohe "Signalreliabilität" für Subordinationsverhältnisse.

Die Transmissionsfunktion wird exemplarisch deutlich auch in einem Ergebnis der Siegener Dissertation von Sabine Afflerbach (1997) zur Entwicklung der Kommasetzungsfähigkeiten: *weil* wird im Erwerb lange vor allen anderen subordinierenden Konjunktionen kommatiert – im 2. Schuljahr bei darauf bezogenem Arbeitsauftrag bereits zu 90 % – und damit zu einem selbst erzeugten Modell syntaktischer Strukturierung. Welcher Art aber dieses grammatische Können ist und ob es als ein Wissen beschrieben werden kann, das ist erst noch zu klären. Als Beobachter haben wir am Ende – mit Kleinschreibung des "weil" und Kommatierung – lediglich die Zeichen einer nunmehr grammatisch verstandenen Form. Deren Genese können wir prinzipiell nach dem gleichen dreistufigen Schema rekonstruieren, wie es auch bei *das/daß* angewendet wurde.

### 3. Schlusskommentar

Die hier vorgestellten Untersuchungen zum Erwerb von Satzkonjunktionen geben deutliche Hinweise darauf, dass der Schriftspracherwerb ein Spracherwerb im vollen Wortsinne ist. Charakteristika der Syntax schriftlicher Sprache, die bereits zu einem frühen Zeitpunkt in medial mündlicher Kommunikation angeeignet werden, werden erst im Schriftspracherwerb selbst ausdrucksseitig und repräsentational grammatikalisiert. Wie in der Soziogenese des Übergangs von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit auch, werden im Schriftspracherwerb Grammatikalisierungsprozesse mit den genuinen Formen schriftlicher Sprache fortgesetzt. Der Aneignungsprozess der untersuchten Formen schriftlicher Sprache ist ablesbar an der Beherrschung der ausdrucksseitig manifesten Formbestimmungen. Dazu zählen graphemisch realisierte Formelemente wie Heterographie (bei *das*), Kleinschreibung und Interpunktion (bei *weil*), aber auch die distributionelle Charakteristik der Formen, die sich historisch wie ontogenetisch erst sukzessive ausbildet. Die Konjunktionen lösen sich im Schriftsprach-

erwerb aus stärker pragmatisch motivierten stereotypen Mustern der Verwendung und erreichen Schritt für Schritt über charakteristische intermediäre Formen den "collocational range", d.h. das Distributionsspektrum ihrer sprachsystemischen Wertigkeit. Die Ausweitung der Distribution ist damit gleichermaßen ein charakteristisches Merkmal sprachhistorischer und ontogenetischer Grammatikalisierung (vgl. Diewald 1997:29).

Der Motor der Entwicklung liegt dabei – zumindest in den hier untersuchten Fällen – nicht in den Zielformen.<sup>11</sup> Vielmehr deuten die vorliegenden Beobachtungen darauf hin, dass – ganz im Sinne der oben diskutierten "Durchschiebe–These" Christian Lehmanns – durch die Textproduktion selbst erst das Spektrum derjenigen Verwendungsoptionen für die Proto–Konjunktionen *entdeckt* wird, die im System grammatikalisiert bzw. als Funktionsbedeutungen eines Ausdrucks konventionell geworden und in diesem Sinne lexikalisiert worden sind. Verschiedene textuell–semantische Instanzen der Verwendung eines Ausdrucks werden zunächst durch die Textproduktion bzw. das Schreiben hervorgebracht und geraten in der Folge in Konflikt miteinander. Erinnerung sei an die Verwendungen des *weil* oder an die einander oftmals überlagernden demonstrativen und konjunkionalen Funktionen des *das*. In diesem Sinne führt das Schreiben und die spezifischen Bedingungen der Vertextung im Medium der Schrift zu strukturellen Differenzierungsoptionen, die dort, wo das System der schriftlichen Sprache zur Realisierung dieser Optionen auch ausdrucksseitig Formen bereitstellt, angeeignet werden.

Die Resultate dieser mikroskopischen Perspektive auf den Erwerb am Beispiel von *das* und *weil* könnten zu der Auffassung verleiten, es gebe einen kognitiven Automatismus fortschreitender semasiologischer Differenzierung von Formen, der orientiert am Ideal konzeptioneller Literalität dem Ziel des semantisch "selbstversorgten" Textes zuarbeitet. In gleicher Weise wie jedoch die Textproduktion selbst die Motive für die beschriebenen Grammatikalisierungsprozesse liefert, ist sie umgekehrt auch der begrenzende und kontrollierende Faktor in der Anwendung. Das hat die einleitende Makroperspektive auf die Aneignung der Konjunktionen gezeigt: Zwar steigt die Zahl der Konjunktionen–Types mit dem Alter und zunehmender Schreiberfahrung kontinuierlich, aber die Verwendung bzw. der Gebrauch geht deutlich zurück. Nach einer Hochkonjunktur im Gebrauch, die zusammenfällt mit den intrinsischen Grammatikalisierungsmotiven, geht das Interesse an der konjunkionalen Verknüpfung offenbar zurück. Es ist u.E. kein Zufall, dass genau dieser Zusammenhang von Grammatikalisierung, Hochkonjunktur der grammatikalisierten Formen im Gebrauch und anschließendem Rückgang ontogenetisch und soziogenetisch bei den Konjunktionen in gleicher Weise belegbar ist.<sup>12</sup> Alternative, pragmatisch anspruchsvollere Mittel der Verknüpfung, die z.B. an das Weltwissen möglicher Leser appellieren, werden demgegenüber verstärkt zum Einsatz gebracht. Der konzeptionell mündliche Text ist für den Leser unter Umständen nicht verstehbar, der semantisch selbstversorgte, ideale konzeptionell schriftliche Text aber möglicherweise langweilig, weil bereits alles expliziert ist.

<sup>11</sup> Unter dieser Perspektive wäre etwa in der Anfangsphase des Erwerbs eine Übergeneralisierung der Heterographie "daß" zu erwarten gewesen, die aber gerade nicht beobachtet werden kann.

<sup>12</sup> Erfurt (1996:1395) schreibt in seinem Überblick zu Sprachwandel und Schriftlichkeit: "Sprachgeschichtlich betrachtet ist zwischen dem 12. und 13. Jahrhundert und dem 16. Jahrhundert zunächst ein starker frequentativer Zuwachs und vom 17. Jahrhundert an wieder eine Reduktion der Konjunktionen zu konstatieren." Erfurt wertet die Hochkonjunktur als Ausdruck einer "bemühten Schriftlichkeit", die aber nach dem erzielten Strukturgewinn wieder stärker pragmatisch kontrolliert wird.

Erfolgreicher Schriftspracherwerb zeigt sich in diesem Sinne gerade auch in der Fähigkeit, mediale und konzeptionelle Schriftlichkeit im Licht der kommunikativen und kognitiven Chancen konzeptioneller Mündlichkeit zu reflektieren.<sup>13</sup>

## Literatur

- Afflerbach, Sabine (1997): Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr. Eine empirische Studie. Frankfurt a.M. et al.
- Augst, Gerhard / Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren. Frankfurt a.M.
- Antilla, Reimo / Embleton, Sheila (1989): The Iconic Index. From Sound Change to Rhyming Slang. *Diachronica* 6, 155–180.
- Betten, Anne (1987): Grundzüge der Prosasyntax. Stilprägende Entwicklungen vom Althochdeutschen zum Neuhochdeutschen. Tübingen.
- Diewald, Gabriele (1997): Grammatikalisierung. Eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen. Tübingen.
- Ehlich, Konrad (1987): *so* – Überlegungen zum Verhältnis sprachlicher Formen und sprachlichen Handelns, allgemein und an einem widerspenstigen Beispiel. In: *Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1986*, hrsg. v. I. Rosengren. Lund: 279–298.
- (1994): Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, Hartmut / Otto Ludwig (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use*. Reihe HSK. Berlin et al. S. 18–41.
- Eisenberg, Peter (1993): Grammatik der geschriebenen Sprache als Symbolgrammatik. Ein Versuch an ausgewählten Themen der Morphologie. Ms. Berlin.
- (1996): Sprachsystem und Schriftsystem. In: Günther, H. / Ludwig, O. (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. (HSK 10.2)* Berlin/New York: 1368–1380.
- Erfurt, Jürgen (1996): Sprachwandel und Schriftlichkeit. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. (HSK 10.2)*, Berlin et al., 1387–1404.
- Feilke, Helmuth (1996): From syntactical to textual strategies of argumentation. Syntactical development in written argumentative texts by students aged 10 to 22. In: *Argumentation Vol. 10/2*, 197–212.
- (1996a): "Weil"-Verknüpfungen in der Schreibentwicklung. In: Feilke, H. / Portmann, P. (Hg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart, 40–54.
- (1996b): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. 2. Halbband.* (Reihe Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft). Berlin/New York, S. 1178 – 1191.
- (1998): "Wie gut das/daß alles wächst" – Zur Konstruktion sprachlicher Struktur im Schriftspracherwerb. In: *SPASS I* (Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen), 34 Seiten.
- Günther, Hartmut (1995): Die Schrift als Modell der Lautsprache. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. 51*, 15–32.
- (1997): Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Balhorn, H. / Neimann, H. (Hg.): *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Mehrsprachigkeit*. Lengwil, 64–74.
- Heger, Klaus (1977): Parataxe und Hypotaxe. In: *Kwartalnik Neofilologiczny* 24, 279–286.
- Hopper, Paul (1988): Emergent grammar and the a priori grammar postulate. In Deborah Tannen (ed.): *Linguistics in context: Connecting observation and understanding*. Norwood, 117–134.
- Illich, Ivan (1991): Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand. Frankfurt a.M:

<sup>13</sup> Vgl. hierzu den Ansatz von Sieber (1998), der das verstärkte Aufkommen von konzeptionell mündlichen Mustern in medialer Schriftlichkeit ("Parlando") unter dem Gesichtspunkt kulturell und sozialisatorisch bedingten Sprachwandels diskutiert.

- Karmiloff-Smith, Annette (1992): Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science. Cambridge / London.
- Keller, Rudi (1993): Der Wandel des "weil". Verfall oder Fortschritt? In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 71, 2–12.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wolfgang (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hgg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use*. Bd.1, Berlin et al., 587–604.
- Köpcke, Klaus-Michael (1993): Schemata bei der Pluralbildung im Deutschen. Versuch einer kognitiven Morphologie. Tübingen.
- Langacker, Ronald W. (1977): Syntactic reanalysis. In: Li, Charles N. (ed.) *Mechanisms of syntactic change*. Austin: University of Texas, S. 57–139.
- Lehmann, Christian (1982/1995) Thoughts on grammaticalization. München.
- (1993): Theoretical implications of grammaticalization phenomena. In: Foley, William, A. (ed.): *The role of theory in language description*. Berlin / New York, 315–340.
- (1995a): Synsemantika. In: Jacobs, Joachim et al. (Hg.): *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 2 (HSK 9), Berlin et al., 1251–1266.
- (1995b): Der Relativsatz. In: Jacobs, Joachim et al. (Hg.): *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd.2 (HSK 9) Berlin et al., 1199–1215.
- Ludwig, Otto (1996): Vom diktierenden zum schreibenden Autor. In: Feilke, Helmuth /Portmann, Paul R. (Hg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart, 16–28
- Maas, Utz (1991a): Die Rechtschreibung als wissensbasiertes System. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 44, 13–39.
- (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen.
- Meibauer, Jörg (1994): Modaler Kontrast und konzeptuelle Verschiebung. Studien zur Syntax und Semantik deutscher Modalpartikeln. Tübingen.
- Menzel, Wolfgang (1985): Rechtschreibunterricht. Praxis und Theorie. Seelze.
- Müller, Natascha (1993): Komplexe Sätze. Der Erwerb von COMP und von Wortstellungsmustern bei bilingualen Kindern. Tübingen.
- Raible, Wolfgang (1992): Junktion. Eine Dimension der Sprache und ihre Realisierungsformen zwischen Aggregation und Integration. In: *Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-historische Klasse 1992/2*, 9–301.
- Redder, Angelika (1990): Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: "denn" und "da". Tübingen
- Scheerer, Eckart. (1993): Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Implikationen für die Modellierung kognitiver Prozesse. In: Baurmann, J. / Günther, H. / Knoop, U. (Hg.): *Homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung*. Tübingen: S. 141–176.
- Schlieben-Lange, Brigitte (1991): Les conjonctions dans les langues romans. In: Stammerjohann, Harro (Hg.): *Analyse et synthèse dans les langues romans et slaves*. Tübingen, 29–40.
- Scribner, Sylvia / Cole, Michael (1981): *The Psychological Consequences of Literacy*. Cambridge.
- Sieber, Peter (1998): *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen.
- Sommerfeldt, Karl-Ernst (1992): Zur Rolle der Konjunktionen im Text. In: ders. (Hg.): *Vom Satz zum Text*. Frankfurt a.M. et al., 169–186.
- Stetter, Christian (1997): *Schrift und Sprache*. Frankfurt a.M.
- Strömsdörfer, Christian / Vennemann, Theo (1995): Das Verhältnis des Syntaxwandels zur Theorie der Sprachzustände. In: Jacobs, Joachim et al. (Hg.): *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. II, (HSK 9), 1126–1135.
- Tracy, Rosemarie (1991): Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. Tübingen.
- Uhmann, Susanne (1998): Verbstellungsvariation in weil-Sätzen: Lexikalische Differenzierung mit grammatischen Folgen. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 17/1, 92–139.
- Wegener, Philipp (1985/1991): *Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens*. Halle a.d. Saale [Reprint der 1. Ausgabe von 1885, neu herausgegeben von Konrad Koerner mit einem Vorwort von Clemens Knobloch] Amsterdam/New York.

Wertsch, James (1996): Vygotskij und die gesellschaftliche Bildung des Bewusstseins. Marburg.