

**S**iegerer  
**P**apiere zur  
**A**neignung  
**S**prachlicher  
**S**trukturformen

Klaus-Peter Kappest

Rekodierungen auf dem Weg  
zum „Komparativ“

Heft 3 / 1998

Schriftenreihe der Universität-GH-Siegen

Herausgegeben von Helmuth Feilke, Klaus-Peter Kappest und Clemens Knobloch



© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte liegen bei den Autoren.  
Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft.  
Manuskripte bitte an die Herausgeber:

Universität-GH-Siegen  
Fachbereich 3  
Schriftenreihe „SPASS“  
Adolf-Reichwein-Str.  
57076 Siegen

Herausgeber: Helmuth Feilke, Klaus-Peter Kappest, Clemens Knobloch  
Vertrieb: Siegener Institut für Sprachen im Beruf, Tel.: 0271/740-2349  
Druck: Zentrale Vervielfältigungsstelle der Universität-GH-Siegen

ISSN 1435-4411  
Universität-GH-Siegen 1998



## ***Rekodierungen auf dem Weg zum „Komparativ“***

*Der Schriftspracherwerb galt in der Linguistik lange Zeit als ein Problem aus dem Bereich der Didaktik. Aus der Vorstellung heraus, daß das Schreibenlernen ausschließlich auf Unterweisung beruht, kam die Überzeugung, daß der Schriftspracherwerb nicht zum Thema für die linguistische Grundlagenforschung taugt. Inzwischen aber hat man erkannt, daß der Schriftspracherwerb in einer durch und durch literalisierten Kultur wie der unseren ein genuiner Bestandteil des Hineinwachsens in die Sprache ist, der bei der Erforschung des kindlichen Spracherwerbs keinesfalls unberücksichtigt bleiben darf. Wie ein Kind in unserer Kultur das Sprechen lernt und vor allem wie das Kind in die Benutzung sprachlicher Strukturformen hineinwächst, die wir dann als Grammatik beobachten, wird man nur dann adäquat beschreiben können, wenn man den Schrifterwerb als einen zentralen Baustein dieses Prozesses mit berücksichtigt, weil entscheidende Schritte der ontogenetischen Entwicklung der grammatischen Sprachstrukturformen erst dann vollzogen werden, wenn das Kind sich schon lange aktiv mit Schrift und Schreiben auseinandergesetzt hat. Am Beispiel des Hineinwachsens in den Gebrauch des Komparativs möchte ich im Folgenden diesen Zusammenhang skizzieren, um dann auf ein Modell hinzuweisen, daß gut dazu geeignet ist, den Schrifterwerb als zentrale Größe im Spracherwerb zu berücksichtigen, auch wenn es ursprünglich gar nicht dafür konzipiert wurde.*

### **1 Ein Sprecher lernt das Schreiben**

Wenn ein Kind damit beginnt, in die Welt der Schriftlichkeit einzutauchen, ist dies vermutlich einer der nachhaltigsten Einschnitte in der Entwicklung seiner kommunikativen Fähigkeiten. Ihm öffnet sich plötzlich das Tor zur Partizipation an einem der wesentlichen Handlungszusammenhänge unserer Kultur, der Literalität, mit allen ihren Möglichkeiten der erweiterten Kommunikation sowie der Kultur- und Wissenstradierung. Vor allem aber öffnet sich dem Kind ein neuer Weg zur Organisation des Denkens. Sollte eine so weitgreifende Veränderung der Fähigkeiten des Kindes und auch seiner soziokulturellen Einbettung tatsächlich ohne Folgen bleiben für das Sprechen des Kindes? Ist in der Erwerbsperspektive das Schreiben eine sekundäre Form des Sprachgebrauchs, die dem Sprechen folgt, aber nicht auf dieses zurückwirkt? So einfach ist der Zusammenhang zwischen Schreiben und Sprechen ohne jeden Zweifel sicherlich nicht zu beschreiben. Doch was passiert nun genau, wenn ein Kind neben dem Sprechen plötzlich noch eine andere Form der Sprachverwendung erwirbt? Welche Folgen hat das Schreibenlernen für den Spracherwerb und das spätere Sprechen des Erwachsenen?

Daß das Sprechen Einfluß auf das Schreiben hat, leuchtet unmittelbar ein, da es hervorragend zur außerwissenschaftlichen Konzeption der Beziehung zwischen Sprechen und Schreiben paßt, die das Schreiben als eine dem Sprechen nachgeordnete Sprachverwendung einstuft. Wie aber ist es um die entgegengesetzte Einflußrichtung bestellt? Vor einer eingehenden, wissenschaftlichen Untersuchung kann man sehr unterschiedliche Hypothesen über diesen Gegenstand formulieren. Im einfachsten Falle wäre es beispielsweise denkbar, daß



die Rückwirkung des Schreibens auf das Sprechen lediglich darin besteht, daß speziell schriftsprachliche Formulierungen nach einigem Gebrauch im Geschriebenen plötzlich auch im Gesprochenen auftauchen (z.B. Formulierungen wie „unter Berücksichtigung...“, „Wir werden euch in Kürze noch einmal besuchen.“ usw.). Die Rückwirkung des Schreibens auf das Sprechen wäre nach dieser Annahme ausschließlich auf der Ebene der Verwendung bestimmter idiomatisch geprägter Ausdrücke oder bestenfalls noch auf lexikalischer Ebene zu suchen. Im Gebrauch als schriftsprachlich markierte Ausdrucksformen erscheinen im Sprechen.

Vermutlich aber sind die Rückwirkungen der Schriftlichkeit auf das Sprechen viel weitgehenderer Art. Es scheint, als beträfen die Rückwirkung des Schreibens auf das Sprechen nicht nur alle Ebenen der Sprache, sondern als seien sie auch noch von ganz anderer Art, als es die vorwissenschaftliche Überlegung nahelegt. Natürlich ist die Rückwirkung auf den verschiedenen Ebenen der Sprache jeweils von ganz eigener Art, doch kann man angefangen von der Textebene hinunter bis zur Phonemebene prinzipiell eine solche Rückwirkung feststellen.

Bei der Formulierung dieser These stütze ich mich zunächst auf Arbeiten des Oldenburger Psychologen Eckart Scheerer, der vor allem auf dem Gebiet des soziogenetischen Aspektes des Zusammenhanges zwischen Sprechen und Schreiben schon umfangreiche Vorarbeit geleistet hat. Scheerer leitete aus seinen Arbeiten unter anderem die These ab, daß die Phonemebene der Sprache unter genetischer Perspektive überhaupt erst durch die Schriftlichkeit eingeführt wird. Phoneme sind in seiner Sicht sekundäre Analysekatoren, die erst derjenige entwickeln und nutzen kann, der vollständig literalisiert ist. Diese starke und fundamentale These zu stützen oder zu stürzen kann nicht Gegenstand dieses kleinen Beitrages sein. Ihre Behandlung bleibt umfangreicheren Arbeiten vorbehalten.<sup>1</sup> Für die Belange dieses Beitrages reicht es aus, den Grundgedanken kurz zu skizzieren, auf dem Scheerer diese und andere seiner Thesen aufbaut<sup>2</sup>: Scheerer geht davon aus, daß Sprechen und Verstehen zunächst grundsätzlich keine Prozesse sind, die als Symbolmanipulation<sup>3</sup> beschreibbar wären. Nur dadurch, daß wir das Sprechen innerhalb einer vollständig literalen Kultur lernen, kommt es dazu, daß Sprechen und Verstehen beim erwachsenen Sprecher immer auch Prozesse der Symbolmanipulation sein können. Grundsätzlich bewirkt die Literalität unserer Kultur zunächst nur, daß Sprechen und Verstehen uns in der Beobachtung und sekundären Analyse als Symbolmanipulation erscheinen. Das Funktionieren des alltäglichen Sprechens läßt sich hingegen wissenschaftlich häufig nicht als Symbolmanipulation beschreiben. „Alltägliches Sprechen“ meint in diesem Zusammenhang Fälle wie den Smalltalk beim Essen, die Unterhaltung von spielenden Kindern, Ehegespräche, die mit „Und wie war dein Tag?“ anfangen, den Ehekrach usw.. Zu den Merkmalen dieser Fälle gehört, daß die bewußte Aufmerksamkeit sehr wenig der Form der sprachlichen Äußerung sondern vielmehr stark ihrem Inhalt zugewandt ist. Ein Gegenbeispiel ist unter anderem das Aufsetzen eines Vertrages.

Auch die Diskussion dieses Grundgedankens Scheerers soll nicht im Rahmen dieses Beitrages geleistet werden. Wenn wir sie jedoch einmal als Ausgangsthese setzen, folgt für die Fragestellung dieses Beitrages daraus, daß die Ebene der Grammatik durch die ontogenetische Literalisierung beim individuellen Sprecher eine nachhaltige Veränderung erfahren könnte. Die

<sup>1</sup> s. Kappest. im Druck.

<sup>2</sup> Für eine ausführliche Darstellung des Gedankens siehe: Scheerer 1993 und Scheerer 1996.

<sup>3</sup> „Symbol“ ist hier nicht im semiotischen, sondern im mathematischen Sinne zu verstehen. Scheerer wendet sich mit seiner Grundthese vor allem gegen den häufig unternommenen Versuch, jede natürliche Sprache grundsätzlich von vornherein als mathematisches Kalkül zu beschreiben (analog zu künstlichen Sprachen wie Computersprachen).



Aufgabe dieses Beitrages soll es nun sein, an einem kleinen Beispiel - nämlich der Aneignung der sprachlichen Strukturformen, die wir analytisch als den Komparativ bezeichnen - aufzuzeigen, wie man sich auf der Ebene der Grammatik die Rückwirkung des Schreibens auf das Sprechen vorstellen kann und welche theoretischen Modelle besonders geeignet sind, allgemein Probleme dieser Art zu behandeln. Dafür wird es notwendig sein, zunächst allgemein auf die sekundär als Komparativ analysierten sprachlichen Strukturformen einzugehen und dann ihre Aneignung zumindest rudimentär auch schon vor der Einflußnahme des Schreibens zu skizzieren.

## 2 *Analysekategorie Komparativ: ein exemplarisches Problemfeld*

Die Grammatik der Adjektive im Allgemeinen ist unter Erwerbsperspektive besonders dann ein interessantes Feld, wenn es darum geht, nach Alternativen zu regelgestützten Modellen für Prozesse des Sprechens und Verstehens zu suchen. Genau nach solchen Modellen muß man suchen, wenn man mit Eckart Scheerer davon ausgeht, daß ein regelgestütztes Sprechen und Verstehen, das als Symbolmanipulation modellierbar ist, erst durch den Einfluß des Schreibens aufkommt. Interessant wird die Grammatik der Adjektive für diese Aufgabe deshalb, weil schon bei der reinen Deskription dieses grammatischen Feldes Probleme auftauchen, die sich der regelgestützten Behandlung widersetzen.<sup>4</sup> Die Probleme beginnen bereits bei der Abgrenzung der Wortart „Adjektiv“.<sup>5</sup>

Zu den vielen Besonderheiten der Adjektivgrammatik gehört, daß sich unter bestimmten Umständen zwei Flexionsarten überlagern: die Deklination und die Komparation. Bereits die Deklination allein weist einige „Untiefen“ auf, die ich allerdings im Rahmen dieses Beitrages außer Acht lassen möchte. Auch den Bereich der Komparation kann ich aus Platzgründen nur rudimentär behandeln. Bereits die einfachen Kategorien, die ich im Folgenden skizziere reichen aber aus, um die Phänomene aufzuzeigen, um die es in diesem Beitrag gehen soll.

Auf den ersten Blick ist der Bereich der Komparation einfacher gebaut. Der überwiegende Teil der deutschen Adjektive wird regelmäßig kompariert. Die Liste der unregelmäßig komparierten Adjektive ist relativ kurz, wird aber interessanter Weise in kaum einer der deskriptiven Grammatiken des Deutschen vollständig aufgeführt. Zu den unregelmäßig komparierten Adjektiven gehören zunächst diejenigen, die mit Suppletivformen arbeiten:

viel - mehr - am meisten  
 gut - besser - am besten  
 gern - lieber - am liebsten  
 bald - eher - am ehesten und  
 (veraltet) wenig - minder - am mindesten.

Hinzu kommen zwei Adjektive, die bei der Steigerung einen lautlichen Wechsel aufweisen:

hoch - höher - am höchsten und  
 nah - näher - am nächsten.

Die Möglichkeiten zur syntaktischen Einbettung einer Komparativform entsprechen - von Sonderfällen abgesehen - denen anderer Adjektivformen. Auch in diesem Fall reicht zur

<sup>4</sup> Ich möchte durchaus nicht behaupten, daß es unmöglich ist, die Adjektivgrammatik regelhaft zu beschreiben. Was ich allerdings behaupte ist, daß jede vollständige regelhafte Beschreibung der Adjektivgrammatik so komplex sein und so viele Sonderregeln enthalten muß, daß sie nicht plausibel als Basis für das Sprechen und Verstehen angenommen werden kann.

<sup>5</sup> s. Bhat 1994.



Behandlung der Phänomene, um die es hier gehen soll, eine einfache, grobe Einteilung in drei Kategorien aus:

- 1) attributiv: \*das schnelle Auto\* ,
- 2) prädikativ: \*das Auto ist schnell\* und
- 3) adverbial: \*das Auto fährt schnell\* .

Gegenüber dem Positiv weisen Komparativformen aber noch eine wichtige Besonderheit auf: Eine Komparativform eröffnet in den meisten Fällen einen syntaktischen Slot als Option zur Einführung einer Vergleichsgröße: „Ein Porsche ist schneller *als* ein BMW.“ Bei Verwendung eines Adjektivs im Positiv muß man demgegenüber zu einer Hilfskonstruktion in Gestalt des kleinen, vielseitig verwendbaren Wörtchens „so“ greifen, um syntaktisch eine Vergleichsgröße einführen zu können: „Ein Porsche ist *so* schnell *wie* ein BMW.“ Der Vergleichs-Slot wird also entweder durch eine Flexionsform oder durch ein Hilfspartikel eröffnet.

Bereits diese einfachen Kategorien reichen aus, um bei der Untersuchung des Spracherwerbs interessante Beobachtungen machen zu können. Um so verwunderlicher ist es, daß wohl seit den Untersuchungen des Ehepaars Stern von 1928<sup>6</sup> niemand mehr explizit und detailliert die Aneignung sprachlicher Strukturformen im Bereich der Adjektivgrammatik des Deutschen untersucht hat.

### 3 Die Quelle der Beobachtungen: das Rigol-Korpus

Bevor wir uns mit der Rolle des Schreibenlernens in der ontogenetischen Entwicklung der Grammatik beschäftigen können, möchte ich zunächst einige allgemeine Befunde aus der Spracherwerbsforschung referieren, die die Anwendung eines neuen Theoriemodells nahelegen, das dann für den Einflußbereich des Schreibenlernen extrapoliert werden kann. Erst in einem zweiten Schritt komme ich dann auf die weiteren Schlüsse für den Gegenstand dieser Arbeit zurück, die das Modell erlaubt.

Die im Folgenden referierten Daten entstammen einem von Rosemarie Rigol zusammengestellten Korpus zur Kindersprache. Rosemarie Rigol hat das Sprechen von 21 Kindern - teilweise von Geburt an bis zur Einschulung oder etwas darüber hinaus - dokumentiert, indem sie alle 14 Tage eine mehrstündige Videoaufzeichnung der kommunikativen Interaktionen der Kinder angefertigt hat. Die Videos zeigen die Kinder sowohl im Spiel miteinander als auch im Spiel und im Gespräch mit Erwachsenen. Darüber hinaus umfaßt das Material Aufzeichnungen von gezielten, als empirische Settings konzipierten Sitzungen mit den Kindern zu bestimmten sprachlichen Themen. Der größte Teil des Materials liegt bereits in transkribierter und maschinell verarbeitbarer Form vor. Die besondere Leistungsfähigkeit des Korpus besteht darin, daß das Material sowohl Längsschnitt- wie auch Querschnittsuntersuchungen mit den gleichen Probanden und dem gleichen Sprachmaterial ermöglicht.

Für die Untersuchung, deren Ergebnisse in diesem Beitrag kurz skizziert werden sollen, wurde lediglich ein kleiner Ausschnitt aus der von Rosemarie Rigol zusammengestellten Materialfülle verwendet. Es handelt sich um ein Teilkorpus von 300.000 laufenden Textwörtern. Aufgenommen in diese Auswahl wurden nur frei gesprochene Texte aus alltäglichen Sprechsituationen (in der Regel dem Spiel mit Freunden, Geschwistern und Eltern) aus der Zeit zwischen dem 24. und dem 84. Lebensmonat.

<sup>6</sup> s. Stern 1928.



Der erste Schritt der Auswertung bestand aus einer Reihe von Querschnittsuntersuchungen, für die der Zeitraum zwischen dem 24. und dem 84. Lebensmonat in 10 sechsmonatige Abschnitte unterteilt wurde. Alle in das Teilkorpus aufgenommenen Kinderäußerungen, die von einem Kind innerhalb des jeweiligen Lebensabschnittes gemacht wurden, sind jeweils zu einem Textblock zusammengefaßt worden. Gleichzeitig war es jedoch jederzeit möglich, zurückzuverfolgen, welche Äußerung von welchem Kind stammt. Die so entstandenen Textblöcke wurden von Hand durchgesehen und alle potentiellen Kandidaten für eine Klassifizierung als Komparativform für verschiedene spätere maschinelle Auszählungen indiziert.

Eine gebührende Behandlung der Problematik der Klassifizierung von Wortformen aus gesprochenen Kindertexten, die unter Umständen bereits bei der Frage beginnt, was in den Kindertexten überhaupt als ein eigenständiges Wort angesehen werden darf, paßt leider nicht in den Rahmen dieses Beitrages. Folgende Frage mag stellvertretend für eine Reihe von anderen die Problematik verdeutlichen: Handelt es sich bei der Form „schneller“ in der Phrase „ein schneller Wagen“ um eine Komparativform oder nicht? Auf den ersten Blick scheint diese Frage unsinnig zu sein. Auf den zweiten Blick aber muß man einräumen, daß „schneller“ hier sowohl die korrekt deklinierte Positivform, als auch die korrekt gebildete Komparativform sein kann, bei der das Kind lediglich auf die zusätzlich notwendige Deklinationsendung verzichtet hat. Wenn man Problemfälle dieser Art diskutiert, muß man sich allerdings darüber im Klaren sein, daß auch, wenn die Phrase „ein schnellerer Wagen“ gelautet hätte, man aus dem Vorkommen der Äußerung nicht sofort schließen dürfte, daß das Kind hier eine Komparativform *gemeint* hat; es läge dann lediglich eine Form vor, die von uns die Äußerung grammatisch analysierenden Erwachsenen als Komparativform klassifiziert würde. Was das Kind „meint“ ist der Äußerung unmittelbar nicht zu entnehmen; die Klassifizierung als Komparativ interpretieren wir als Erwachsene zunächst in die Äußerung hinein. In vielen Fällen erlaubt allerdings eine Analyse des Äußerungskontextes, eine begründete Mutmaßung darüber anzustellen, was das Kind „tatsächlich meint“. Bestätigt der Äußerungskontext die Klassifizierung als Komparativform, so kann man wohl getrost annehmen, daß das Kind eine Komparativform „meint“, und zwar unabhängig davon, ob die Form innerhalb dieser Phrase nun „schneller“ oder „schnellerer“ lautet. Im Rahmen der hier skizzierten Untersuchung sind Überlegungen dieser Art allerdings zunächst gar nicht relevant. Im ersten Untersuchungsschritt geht es hier nur darum, diejenigen Formen zu indizieren, die von erwachsenen Sprechern, die mit dem Kind interagieren, als Komparativformen analysiert werden könnten. Warum dies eine plausible und erlaubte Zugewandene ist, wird deutlich werden, sobald wir zur Interpretation der Untersuchungsergebnisse kommen.

Nach einer statistischen Auswertung der somit nun indizierten Komparativformen konnte im zweiten Schritt der Untersuchung die individuelle Aneignung der als Komparativ klassifizierten sprachlichen Strukturformen beim einzelnen Kind im Lichte der statistisch gewonnenen Daten verfolgt werden.

#### **4 Erste Beobachtungen der Aneignung komparativischer Sprachstrukturformen**

Zu Beginn des Untersuchungszeitraumes, im 24. Lebensmonat, sind einige wenige formal als Komparative klassifizierbare Formen im Sprechen der Kinder bereits vorhanden. Bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres weisen die Verwendungen dieser Formen allerdings einige Besonderheiten auf. Vor allem tauchen - mit einer Ausnahme, nämlich dem Wörtchen „weiter“, das immer eine Sonderrolle spielt - ausschließlich unregelmäßig gebildete Komparativformen



auf wie „mehr“, „lieber“ und „besser“. Vereinzelt im Laufe des dritten und verstärkt im Laufe des vierten Lebensjahres kommen dann regelmäßig gebildete Komparativformen hinzu.

Sobald dann gegen Ende des vierten Lebensjahres der statistische Anteil von Komparativformen an der gesamten Wortmenge des Gesprochenen gegenüber der Sprache der Erwachsenen keine großen Auffälligkeiten mehr aufweist, wird meist die grammatische Entwicklung der Kinder in diesem Sektor als abgeschlossen betrachtet. In Ihrem Kommentar zum Videotransskript notiert Rosemarie Rigol über die 45 Monate alte Corinna: „Bei ihr ist die grammatische Sprachentwicklung komplett; jetzt interessieren nur noch die Themen.“

Erst eine sehr eingehende Betrachtung des Sprechens von Kindern in diesem Alter auf der Basis eines derart umfangreichen Materials, wie sie das Korpus von Rosemarie Rigol bietet, zeigt, daß diese erste Einschätzung wohl falsch war. Gerade in den Kernbereichen der Grammatik werden entscheidende Entwicklungsschritte hin zu einer uneingeschränkten Verfügbarkeit grammatischer Formen - wie sie beim erwachsenen Sprecher zu finden ist - erst *nach* Vollendung des sechsten Lebensjahres vollzogen. Auf dem Weg dorthin muß eine Kette von Entwicklungsschritten gegangen werden, in deren weiterem Verlauf auch das Schreibenlernen eine wichtige Rolle spielt.

Daß ein Kind am Ende des vierten Lebensjahres noch nicht über die gleichen sprachlichen Fertigkeiten verfügt, wie ein Erwachsener, dürfte niemanden überraschen. Was man Kindern dieses Alters jedoch häufig bescheinigt, ist, daß sie im Kernbereich der Grammatik über alle „Baulemente“ ihrer Muttersprache verfügen. Die weitere Entwicklung wird häufig vor allem auf den Gebieten der syntaktischen Komplexität (d.h. u.a. die Menge der miteinander verknüpften „Baulemente“) und im Bereich des Wortschatzes gesehen. Daß das nicht so ist, wird erst deutlich, wenn man sich das Sprechen der Kinder auf breiter Basis sehr genau ansieht.

Die Verwendung von als Komparativ klassifizierten Formen weist bis zur Vollendung des fünften Lebensjahres bei näherer Betrachtung einige interessante Eigenschaften auf:

- Regelmäßige Komparativformen („größer“, „schneller“, „böser“) werden fast ausschließlich prädikativ verwendet.

‡du bist net größer, ich bin au noch n bißchen größer‡<sup>7</sup>

‡ich bin stärker‡

‡bin doch kleiner‡

‡nein lieber das / der is schneller‡

‡jetzt hol ich mal den. Der is noch böser‡

- Die unregelmäßigen Komparativformen werden prädikativ und adverbial verwendet, was dazu führt, daß sie den adverbialen Bereich fast vollständig beherrschen.

‡besser n bagger baun / bagger geht besser‡

‡Papa wir tauschen lieber‡

‡nein ich will lieber gelb‡

‡sollst lieber betrunken wern‡

‡vielleicht geht's dann eher‡<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Gerade das bei Kindern beliebte Thema des Größenvergleichs bietet häufig interessante Einblicke in die semantische Entwicklung der Komparation – beispielsweise wenn man zu einem Vierjährigen sagt: „Dein älterer Bruder ist etwas größer als du.“ und das Kind antwortet: „Ich bin aber auch größer.“ (Für eine nähere Diskussion solcher Fälle s. Kappes, im Druck).



- In attributiver Verwendung erscheint fast ausschließlich das Wörtchen „mehr“ (ca. 7% aller verwendeten Komparativ-Tokens), und zwar in Gestalt des universellen Operators, der bereits aus der Phase der Zweiwortäußerungen bekannt ist und der über diese Phase hinaus noch viele Jahre lang Verwendung findet.

‡hier sin Schlafzimmer / ein Schlafzimmer / zwei  
Schlafzimmer / mehr Schlafzimmer‡

‡aber erst muß ich noch mehr blume‡

‡ich hab mehr Würste‡

- Von einem Beleg abgesehen („das dauert länger als...“), der als ein unsegmentierter Phraseologismus angesehen werden kann, wird mit „als“ ausschließlich an prädikativ verwendete Komparative angeschlossen.

‡meiner ist schon viel fester als deiner‡

‡du is höher als is‡

‡ja der Niklas is besser als ich‡

Durch diese und noch einige andere, weniger wichtige Punkte unterscheidet sich die Verwendung der Komparativformen nach, angeblich „abgeschlossener grammatischer Sprachentwicklung“ sowohl von der Verwendung von Komparativformen im Sprechen von Erwachsenen, als auch davon, wie die selben Kinder wenige Monate später die gleichen Komparativformen verwenden.

Wichtig ist es, zu beachten, daß die eben aufgezählten Eigenschaften der Verwendung von Komparativen im Sprechen von Kindern bis zur Vollendung des fünften Lebensjahres, durch die sie sich von Komparativverwendungen von Erwachsenen unterscheiden, alle darin bestehen, daß ein großer Teil der Möglichkeiten, die das grammatische System theoretisch bietet und die von Erwachsenen auch genutzt werden, im Sprechen der Kinder nicht zu finden sind. Von Abweichungen und „Fehlern“ in *Bildung* und *Verwendung* des Komparativs kann hingegen ausdrücklich keine Rede sein. Sowohl die Komparativbildung als auch die Komparativverwendung weist bei den Kindern der besprochenen Altersgruppe so gut wie keine grammatischen Unregelmäßigkeiten, Abweichungen oder auch nur Unkonventionalitäten auf. Ferner fällt der Umstand, daß die Kinder die Möglichkeiten des grammatischen Systems weniger intensiv ausschöpfen, als erwachsene Sprecher dies tun, bei vorwissenschaftlichen Alltagsbeobachtungen wenig bis gar nicht ins Auge.

In der Regel kurz nach Vollendung des fünften Lebensjahres (wobei der Zeitpunkt von Kind zu Kind um mindestens sechs Monaten schwanken kann) erfährt dieser Umstand jedoch eine überraschend plötzliche Veränderung. Bemerkenswerter Weise zeigen sowohl der Bereich der Komparativverwendung als auch der Bereich der Komparativbildung innerhalb weniger Wochen ein völlig verändertes Bild:

- Die explizite Nennung von Vergleichsgrößen wird nun sowohl an prädikativ verwendete als auch an adverbial verwendete Komparative angeschlossen.

‡ich war noch höher als der Weltraum gesprungen‡

<sup>8</sup> Wenn man die sprachliche Entwicklung eines einzelnen Kindes im Längsschnitt im Hinblick auf das Vorkommen solcher Belegformen betrachtet, wird deutlich, daß unregelmäßig gebildete Komparativformen zunächst vor allem Bestandteile fester Fügungen sind, die dann zunehmend an Autonomie gewinnen. Allerdings ist dies kein kontinuierlicher Vorgang, sondern ein Prozeß mit Entwicklungsschüben. (Für eine nähere Diskussion solcher Fälle s. Kappert, im Druck).



‡der Papa kann besser kochen als die Mama‡

- Der bisher *ausschließlich* mit „als“ konstruierte Anschluß – der gegenwärtig allgemein als standardsprachlich „korrekt“ gilt – wird innerhalb weniger Wochen plötzlich in ungefähr der Hälfte aller Fälle mit „wie“ gebildet, also nach dem Vorbild des Anschlusses, der in mit dem Positiv gebildeten Vergleichskonstruktionen seit Vollendung des dritten Lebensjahres im Sprechen der Kinder vorkommt.<sup>9</sup>

‡die sind bestimmt fast schneller wie n Auto‡

‡der wird größer wie die, das glaub ich, weil er voher ja kleiner war‡

‡sie is älter wie ich aber ich bin größer wie sie‡

- Der Anteil der mit „wie“ gebildeten Anschlüsse an den Vergleichskonstruktionen mit aufgefülltem Slot für die Vergleichsgröße beginnt bereits nach wenigen Wochen wieder deutlich abzusinken und unterschreitet ca. ein Jahr nach dem plötzlichen Auftauchen dieses Anschlusses wieder die 15%-Marke. Gänzlich verschwindet er allerdings im Untersuchungszeitraum nicht mehr.
- Genau zeitgleich mit den syntaktischen Veränderungen tauchen plötzlich auch Veränderungen in der Bildung der Komparativformen auf, und zwar in Gestalt der sog. „Übergeneralisierungen“. Phänomene dieser Art kommen im Bereich der Komparativbildung vor der beschriebenen Umbruchphase nach Vollendung des fünften Lebensjahres nicht vor; dann aber erscheinen sie für einige Wochen oder (in wenigen Fällen) auch Monate sehr häufig im Sprechen der Kinder:

‡hm / die hat vieler als ich‡ .

Interessant ist auch ein Beleg, der eigentlich kein Komparativ, sondern ein Superlativ sein soll, formal aber mit dem Komparativ zusammenhängt:

‡och da is sand / ganz viel wasser / ganz viel sand / sand am mehrsten‡

Neben den klassischen Übergeneralisierungen kommt es in dieser Entwicklungsphase auch vor, daß sich unregelmäßig gebildete Komparative gegenseitig vertreten:

‡sieht lieber aus wien handtuch‡ (statt ‡eher‡ )

Ein besonders interessanter Beleg stammt aus der Phase kurz vor dem endgültigen Verschwinden der Übergeneralisierungen:

‡Vanille trink ich besser / gerner als dieses andere Zeuch‡ .

Gerade die Selbstverbesserung erlaubt hier einen Blick hinter die Kulissen des ablaufenden Aneignungsprozesses.

Die vorgefundenen Daten aus dem Bereich der Aneignung sprachlicher Strukturformen im Bereich der Komparativgrammatik lassen sich sicherlich in verschiedener Weise deuten. Die Interpretation, die ich im Rahmen dieses Beitrages vorschlagen möchte, zeichnet sich allerdings meiner Ansicht nach dadurch aus, daß sie in besonders plausibler Weise Prozesse der hier angesprochenen Art beschreibt.

<sup>9</sup> Interessant ist, daß der als umgangssprachlich markiert angesehene, mit „wie“ gebildete Anschluß an eine Komparativform im Sprechen der Erwachsenen in der Umgebung der Kinder durchaus immer vorkommt. Aus der Zeit vor der Umbruchphase kurz nach Vollendung des fünften Lebensjahres gibt es jedoch keinen Beleg für eine Verwendung dieser Konstruktion im Sprechen der Kinder.



## 5 *Rekodierungen in der Aneignung sprachlicher Strukturformen*

In der kognitionswissenschaftlich ausgerichteten Spracherwerbsforschung sind ebenso wie in der Psychologie Prozesse mit einer Symptomatik, wie ich sie eben geschildert habe, durchaus nicht unbekannt. Man spricht in diesem Zusammenhang von den sog. „U-Kurven“:

- Ein Kind erwirbt die Fähigkeit, eine bestimmte sprachliche Konstruktion in einem fest vorgegebenen kontextuellen Rahmen zu gebrauchen.
- Für die Verwendung dieser Konstruktion gibt es zunächst eine ganze Reihe von Beschränkungen, die sich aus dem vorgegebenen Kontextrahmen ergeben, d.h. die Konstruktion kann nur in einem bestimmten kleinen Teilbereich aus dem ihr gebührenden Einsatzrepertoire bei erwachsenen Sprechern vom Kind tatsächlich verwendet werden.
- In den Fällen, in denen das Kind allerdings die Konstruktion verwendet, geschieht dies absolut konventionskonform und fehlerfrei.
- Nach einer längeren Phase, in der das Kind die Konstruktion unter diesen Bedingungen sehr erfolgreich in der Kommunikation eingesetzt hat, treten - nachdem eventuelle Beobachter den entsprechenden sprachlichen Bereich bereits als komplett erworben eingestuft haben - dort plötzlich zahlreiche Unkonventionalitäten und Abweichungen von der Norm auf, die häufig die Gestalt von Übergeneralisierungen haben.
- Nach einer relativ kurzen, dem Beobachter chaotisch erscheinenden Phase verschwinden die Abweichungen wieder. Mit ihnen verschwinden aber auch die Verwendungsbeschränkungen, denen der Einsatz der betreffenden Konstruktion bis zu diesem Zeitpunkt noch unterworfen war. Das Kind ist nun in der Lage, von der sprachlichen Konstruktion freien, produktiven und konventionskonformen Gebrauch machen, und zwar nicht nur dergestalt, daß jede vorkommende Verwendung der Konvention entspricht (was ja auch vorher schon zutraf), sondern vor allem auch dergestalt, daß das Kind nun die Konstruktion überall dort gebrauchen kann, wo die Konvention es erlaubt (was vorher nicht möglich war).

Schon vor einiger Zeit hat die in London lehrende Psychologin Annette Karmiloff-Smith Phänomene dieser Art beschrieben.<sup>10</sup> Um sie theoretisch fassen zu können, hat sie das RR-Modell entwickelt, das mit Prozessen der „representational redescription“ arbeitet. Im deutschen Sprachraum wird dafür häufig auch der Terminus „Rekodierung“ verwendet. Im Folgenden möchte ich nun nicht nur das RR-Modell von Annette Karmiloff-Smith kurz skizzieren und erklären, was genau unter „Rekodierung“ zu verstehen ist, sondern vor allem auch zeigen, daß das Modell mit einigen (zum Teil größeren) Änderungen hervorragend dazu geeignet ist, gerade solche Aneignungsprozesse von sprachlichen Strukturformen zu beschreiben, in denen das Schreibenlernen eine wichtige Rolle spielt.

Gemeinhin geht man davon aus, daß es in einem Bereich sprachlicher Strukturformen, in dem vom Kind verwendete sprachliche Muster über eine gewisse Zeit hinweg erfolgreich in der Kommunikation eingesetzt wurde, zu keiner Umstrukturierung oder Neubildung von sprachlichen Mustern kommt, daß also in diesem Bereich die Aneignung sprachlicher Strukturformen abgeschlossen ist. Das RR-Modell hingegen besagt, daß das nicht so ist, sondern daß erst die (mehrfache) Rekodierung sprachlicher Muster, die schon eine gewisse Zeit lang erfolgreich in der Kommunikation eingesetzt wurden, dem Sprecher die Palette der Möglichkeiten aufschließt, die System und Konvention der Sprache aus dem Blickwinkel des Beobachters theoretisch bereitstellen.

<sup>10</sup> s. Karmiloff-Smith 1992.



Gemäß des RR-Modells eignet sich ein Kind ein sprachliches Muster zunächst als relativ unstrukturierte Einheit an, die es allerdings nach relativ kurzer Zeit schon kommunikativ beherrscht. Diese Beherrschung des Muster in der Kommunikation hat dann zunächst den Status einer impliziten Fähigkeit, die das Kind nur in dem Rahmen (oder wie Karmiloff-Smith sagt: in der Domäne) anwenden kann, in der es das Muster erworben hat, auf die es keinen bewußten Zugriff hat und die es natürlich auch nicht zum Gegenstand einer Metakommunikation machen kann (I-Level).

Wenn die Muster des I-Levels eine Zeitlang erfolgreich in der Kommunikation eingesetzt wurden, kann - durch verschiedene auslösende Faktoren verursacht - der Prozeß einer Rekodierung beginnen. Die kommunikativ beherrschten sprachlichen Strukturformen werden - zunächst unbewußt, auf höheren Rekodierungsstufen später u. U. auch bewußt - reanalysiert und parallel zu dem bereits bestehenden sprachlichen Mustern ein neues sprachliches Muster angelegt. Die durch Rekodierung entstandenen Muster gehören dem expliziten Level (E-Level) an, das sich selbst noch einmal in drei Ebenen unterteilen läßt:

- E1: einfacher, domänenübergreifender Mustereinsatz
- E2: bewußtseinsfähiger Mustereinsatz
- E3: metakommunikativ behandelbarer Mustereinsatz

Nach Annette Karmiloff-Smith ist es das Ziel des Rekodierungsprozesses, in allen Bereichen der sprachlichen Strukturformen Muster des E3-Levels anzulegen. Wenn dies geschehen ist, regeln die Muster des E3-Levels das aktuelle Sprechen und Verstehen. Die Muster niedrigerer Rekodierungsstufen bis hin zum I-Level bleiben allerdings latent vorhanden und können bei Bedarf revitalisiert werden.

Entgegen dieser Auffassung möchte ich jedoch hier die These vertreten, daß Muster höherer Rekodierungsstufen immer nur als zusätzliche Optionen zur Verfügung gestellt werden. Im alltäglichen Sprechen hingegen werden immer so einfache und globale Muster wie möglich eingesetzt, d.h. auch beim erwachsenen Sprecher bilden die Muster des I-Levels die Basis des Sprechens; das Sprechen geht von ihnen aus; nur wenn die Möglichkeiten, die das I-Level bietet, nicht den kommunikativen Anforderungen genügen, greift der Sprecher zu Mustern höherer Rekodierungsgrade. Nur bei konkretem, aus der Kommunikation erwachsendem Bedarf wird auf komplexere, abstraktere und variabelere Muster höherer Rekodierungsstufen zurückgegriffen.

Je höher rekodiert die Muster dann sind, die ein Sprecher verwendet, desto eher kann ihm auch der Formaspekt der Sprache bewußt werden. Wenn jedoch kein konkreter kommunikativer Bedarf nach komplexen, abstrakten und variablen Mustern besteht, „übersieht“ der Sprecher den Formaspekt der Sprache - er verwendet dann meist nicht die dem Bewußtsein zugänglichen Muster des E2 und E3-Levels - und betrachtet nur den kommunikativen oder inhaltlichen Wert einer Äußerung.

Während die Rekodierung, die vom I-Level zum E1-Level führt, ein Schritt ist, der bei den allermeisten Kindern zu einem relativ ähnlichen Zeitpunkt vollzogen wird, läßt sich für die weiteren Rekodierungen in zunehmendem Maße schlechter voraussagen, wann sie vollzogen werden. Vor allem bei der Rekodierung, die von E2 zu E3 führt, ist keinesfalls sicher, ob sie überhaupt vollzogen wird. Verschiedenste Aspekte des Schreibenlernens können dabei wichtige auslösende Faktoren für Rekodierungen sein. Niemals jedoch sind es nur Aspekte des Schreibenlernens, die eine Rekodierung auslösen können; immer gibt es zumindest theoretisch auch noch andere Möglichkeiten. In einer literalisierten Kultur aber wird das Schreibenlernen auf jeden Fall zu einem „Turbolader“ für Rekodierungsprozesse, der die Entwicklung erheblich beschleunigt und deutlich weiter treibt, als dies ohne das Schreibenlernen geschehen würde.



Zumindest theoretisch könnte aber jede Rekodierung auch ohne das Schreibenlernen vollzogen werden. Ferner kann die Gestalt des Musters, das als Ergebnis aus dem Rekodierungsprozeß hervorgeht, durch die Literalität bestimmt sein, indem es beispielsweise mit Kategorien operiert, die die Literalität erst hervorbringt. Das Schreibenlernen bestimmt also nicht zwangsläufig das Ob, wohl aber das Wie und Wohin höherer Rekodierungen.

Die oben geschilderten Beobachtungen aus dem Bereich der Aneignung sprachlicher Strukturformen im Bereich der Komparativgrammatik lassen sich hervorragend mit einem auf entsprechende Weise modifizierten RR-Modell beschreiben:

- Das Kind erwirbt zunächst Komparativformen unabhängig von jedem Komparativparadigma, meist als Teil fester Ausdrucksverbindungen, die vor allem in ganz bestimmten Kontexten gebraucht werden können. Ein gutes Beispiel dafür ist das Wörtchen „mehr“, das bereits seit der Phase der Zweiwortäußerungen als universeller Operator aus Äußerungen wie „mehr Milch“, „mehr Mama“ und „mehr Auto“ bekannt ist. Häufig vorkommende und früh beherrschte Verbindungen wie „will lieber“ sind auch in diesem Zusammenhang zu nennen.
- Unabhängig von diesen Verwendungsmustern erwirbt das Kind regelmäßige Bildungsmuster für Komparativformen. Die auf diese Weise neu gebildeten Wortformen werden aber nur in prädikativer Stellung gebraucht, d.h. die Anwendung von Bildungsmustern ist auf den prädikativen Gebrauch beschränkt.
- Die Anwendung der komplizierten Adjektiv-Flexion (Überlagerung von Komparation und Deklination), die in attributiver Stellung notwendig würde, kommt zunächst nicht vor. (Die notwendigen Muster für die reine Deklination der Adjektive werden allerdings schon früher erworben, als die Muster, die mit der Bildung der Komparativformen zu tun haben.)
- Nach einigen Monaten des beziehungslosen Nebeneinander von Mustern zur Bildung und solchen zur Verwendung des Komparatives kommt es zu einer Rekodierung dieser Muster, die eine Verbindung zwischen den beiden Bereichen schafft. An der Formoberfläche des Sprechens zeigt sich dieser Vorgang dem Beobachter vor allem durch zwei Symptome: 1) Die Grenzen der Domänen, in denen die Muster bis zu diesem Zeitpunkt eingesetzt werden konnten, brechen auf, und die Muster werden plötzlich in vielfältiger Weise domänenübergreifend eingesetzt. 2) Während der kurzen Umbruchphase wird der Einsatz neuer Muster trainiert, und wie beim Training der alten Muster kann es zu auffälligen Abweichungen von den Formerwartungen der erwachsenen Beobachter kommen.

Auch zur Unterstützung der These, daß es die Muster des I-Levels sind, denen die Führungsrolle im alltäglichen Sprechen zukommt, lassen sich im Bereich der Komparativgrammatik Evidenzen finden. Für eine solche Führungsrolle spricht beispielsweise, daß in der gesprochenen Sprache Verwendungen des Komparatives, die rekodierte, domänenübergreifende Muster voraussetzen zwar während und kurz nach dem Rekodierungsprozeß zahlenmäßig vorne liegen, daß sie dann aber wieder von den alten Verwendungsarten überholt werden und fortan nur noch eine untergeordnete Rolle spielen.

## **6 Weitere Rekodierungen und der Einfluß des Schreibenlernens**

Bei den von mir betrachteten Kindern ist die Entwicklung bis zur Vollendung des siebten Lebensjahres - dem Zeitpunkt, zu dem die Aufzeichnungen von Rosemarie Rigol in der Regel enden - mindestens bis zu dem gerade beschriebenen Punkt fortgeschritten. Das RR-Modell nach Annette Karmiloff-Smith läßt allerdings deutlich erwarten, daß der Endpunkt der



Entwicklung in diesem Bereich bei Weitem noch nicht erreicht ist. Auf der Basis des modifizierten Rekodierungsmodells läßt sich ein Szenario der weiteren Entwicklung entwerfen. Auch wenn das bisher gesichtete Material bereits einige Anzeichen dafür enthält, daß das Szenario die tatsächliche Entwicklung einigermaßen gut wiedergibt, bleibt eine detaillierte empirische Untersuchung einem größeren Projekt vorbehalten.

Bisher war ja nur die Rekodierung Gegenstand der Betrachtung, die vom I-Level zum E1-Level führt. Um nun von E1 nach E2 zu gelangen, bedarf es einer weiteren Rekodierung, bei der nun das Schreibenlernen einhakt. Zwar würde ein weiterer Rekodierungsschritt höchstwahrscheinlich auch ohne das Schreibenlernen erfolgen, doch nicht zu einem so frühen Zeitpunkt. Ferner bestimmt in unserer Kultur das Schreibenlernen entscheidend das Wie dieser Rekodierung; die zweite Rekodierung wird letztlich vom Schreibenlernen geformt.

Das Schreibenlernen fördert stark die Reanalyse von bereits häufig und erfolgreich in der Kommunikation eingesetzten sprachlichen Mustern durch das Kind. Durch die physische Materialisation von Sprache wird der Formaspekt insgesamt und die Details der sprachlichen Formgebung speziell erheblich leichter beobachtbar. Auf der Basis dieser neugewonnenen Beobachtbarkeit entwickelt das Kind eine Vorstellung davon, wie Sprache funktioniert. Diese Vorstellung ist von einer Reihe von Faktoren geprägt, die alle mehr oder weniger mit der Literalität unserer Kultur zusammenhängen. Zu nennen sind da beispielsweise: a) die soziokulturell tradierte Sprachkonzeption, b) die durch den Umgang mit der Schrift geprägten Reaktionen der Erwachsenen auf das Sprechen der Kinder und c) der eigene Umgang der Kinder mit Schrift und Schreiben. Durch die Punkte b) und c) wird die soziokulturell tradierte Sprachkonzeption individuell konkretisiert.

Man kann hier auch im Anschluß an Michael Silverstein<sup>11</sup> von einer „linguistischen Ideologie“ sprechen. Eine Sprachkonzeption, die ein soziokulturell tradiertes Vorstellungsbild von dem ist, was Sprache und Sprechen ausmacht - ein Erklärungsmodell, das nichts über das Funktionieren von Sprache und Sprechen aussagt, sondern nur darüber, wie die Sprechergemeinschaft kulturell bedingt über diese Phänomene denkt -, wird vom Individuum internalisiert und für sich dergestalt konkret verfügbar gemacht, daß das Individuum aus der Sprachkonzeption heraus Routinen ableiten kann, die tatsächlich praktisch im Sprechen einsetzbar sind, ohne daß die Vorstellungen mit dem Funktionieren des Sprechens übereinstimmen müssen.

Das Kind versteht es nun, die linguistische Ideologie nicht nur für die Metakommunikation, sondern auch für das Sprechen selbst nutzbar zu machen. Dieser Vorgang hat die Form einer Rekodierung: Die in praktische Fertigkeiten umgesetzte Ideologie bildet neue sprachliche Muster der Stufe E2, die nun parallel zu den E1- und I-Level-Mustern zur Verfügung stehen. (Nur diese Muster bilden den Ausgangspunkt für jenes Sprechen, das den Charakter einer Symbolmanipulation bekommen kann.)

Die rekodierten Muster des E2-Levels sind zunächst nur im Bereich geschriebener Sprache verfügbar, da es die Welt der Schriftlichkeit ist, in der sie erworben und ausgebaut werden. Nach kurzer Zeit können sie aber *bei Bedarf* auch im Bereich des Gesprochenen eingesetzt werden. Allerdings darf man nun nicht etwa annehmen, daß diese „höher entwickelten“ Rekodierungsstufen für das alltägliche Sprechen die Führungsrolle übernehmen würden, wenn sie erst einmal zur Verfügung stehen; vielmehr sind sie nur Optionen, auf die der Sprecher bewußt zurückgreifen kann, wenn sich für ihn aus der laufenden Kommunikation heraus ein konkreter Bedarf ergibt.

---

<sup>11</sup> s. Silverstein 1979.



Im kognitiven Prozessieren gesprochener Sprache sind rekodierte Muster um so unwichtiger, je komplizierter und abstrakter sie rekodiert sind (d.h. je höher die Rekodierungsstufe ist, der sie angehören). Im Fall der geschriebenen Sprache ist es aber umgekehrt; hier sind die abstrakter rekodierten Muster von größerer Bedeutung und wahrscheinlich kommt ihnen auch die Führungsrolle zu.<sup>12</sup>

Aus der Untersuchung der Entwicklung komparativer Sprachstrukturformen lassen sich tatsächlich zwei Befunde anführen, die diese These stützen:

1) Der Anteil attributiv verwendeter Komparative liegt in den geschriebenen Texten mit einem Durchschnittswert von ca. 50% deutlich höher als mit ca. 10% in den gesprochenen Texten.<sup>13</sup> Die Ursache dafür könnte darin zu suchen sein, daß attributiv verwendete Komparative eine erheblich komplexere grammatische Strukturform fordern (u.a. durch die Überlagerung zweier Flexionen oder durch die oben schon erwähnte Problematik des als-Anschlusses) als adverbial oder prädikativ verwendete. Diese höhere Komplexität erfordert vielleicht den Einsatz höher rekodierter Muster, die bei jüngeren Kindern noch nicht vorhanden sind (was dazu führt, daß die Kinder nur ganz bestimmte komparative Formen attributiv verwenden) und die, wenn sie später vorhanden sind, im Schreiben deutlich häufiger eingesetzt werden als im Sprechen, weil das Schreiben eine Form der sprachlichen Betätigung ist, an der das Bewußtsein einen erheblich höheren Anteil hat als am Sprechen.

2) Auch das Gegenstück zu diesem Fall läßt sich beobachten: In der gesprochenen Sprache kommen sehr niedrigkomplexe Formen mit einem weiten Feld der Einsatzmöglichkeiten erheblich häufiger vor, als in der geschriebenen: Ein gutes Beispiel ist die vielfältige Verwendung des Wörtchens „mehr“. Die Wortartenzuordnung eines einzelnen Tokens ist in diesem Falle häufig recht schwer, was eigentlich nicht der Fall sein sollte, wenn den entsprechenden Verwendungen rekodierte Muster des E2 oder E3-Levels zugrunde lägen.

‡Das Julchen war mehr so ne Schäferhundmischling.‡

‡Brauch ich nicht mehr‡

‡Ist noch mehr da?‡

‡Es war niemand mehr da.‡ usw.<sup>14</sup>

Da jeder Versuch einer systematischen grammatischen Behandlung dieser Fälle problematisch ist, wäre es höchst unplausibel anzunehmen, daß diesen Fällen hochabstrakte Muster des E2- oder gar E3-Levels zugrundelägen, die ja zumindest einen bewußten oder gar metakommunikativen Zugriff erlauben müßten. Vielmehr scheint es hier plausibel zu sein, von zugrundeliegenden Mustern des I-Levels auszugehen.

<sup>12</sup> Eventuell liegt hier auch die Ursache dafür, daß man überhaupt ein Phänomen wie die Schriftsprache als spezielle Ausprägung einer Einzelsprache beobachten kann, die meist – aber nicht ausschließlich – in gesprochener Form erscheint (Schriftsprache kann unter Umständen auch gesprochen werden, und nicht jede geschriebene Sprache ist Schriftsprache, nämlich beispielsweise immer dann nicht, wenn man geneigt ist zu sagen: „Das kann man sagen, aber so nicht schreiben!“) Es bleibt einer anderen, zukünftigen Untersuchung vorbehalten, zu überprüfen, ob die Ursache für das in Erscheinung Treten einer Schriftsprache im Sprechen darin zu suchen ist, daß E2 und E3 Muster die in speziellen Fällen Führungsrolle übernehmen im Gegensatz zu den das alltägliche Sprechen führenden Mustern des I-Levels.

<sup>13</sup> Dieser Befund deckt sich mit den Beobachtungen der amerikanischen Linguistin (???), die durch umfangreiche Feldstudien nachgewiesen hat, daß die weit verbreitete These, die primäre Funktion des Adjektivs allgemein sei die attributive, zumindest für die gesprochene Sprache nicht zutrifft.

<sup>14</sup> Daß „mehr“ in einigen dieser Fälle unter Systemaspekt vielleicht gar nicht als Komparativ analysiert werden kann, spielt in unserem Zusammenhang keine Rolle. Wichtig ist nur, daß das Wörtchen durch den reinen Formaspekt im Erwerb in den hier behandelten Bereich hineinspielt.



Wenn man nun - nur um einen Vergleich der Tendenzen zwischen geschriebener und gesprochener Sprache deutlich zu machen - das Wörtchen „mehr“ in jedem Fall als Komparativ behandeln würde, was wohl höchst wahrscheinlich falsch wäre, dann ergäbe sich folgendes interessante Bild: „Mehr“ würde dann zwischen 50% und 80% aller Komparativtokens der gesprochenen Kindertexte in den verschiedenen Altersgruppen ausmachen. Hingegen läge dieser Wert für die geschriebenen Texte - von sehr wenigen Ausnahmen besonders interessanter einzelner Texte abgesehen - unter 5%. Selbst wenn man nun davon ausgehen muß, daß sich bei weitem nicht alle Vorkommen des Wörtchens „mehr“ als komparativische Sprachstrukturformen behandeln lassen, ist der Unterschied zwischen den beiden Werten für die geschriebene und gesprochene Sprache immer noch so groß, daß eine nicht zu übersehende Tendenz hier deutlich wird. Dadurch weißt auch dieser Befund eindeutig darauf hin, daß in der gesprochenen Sprache die Führungsrolle bei den Mustern des I-Levels liegt, während in der geschriebenen Sprache verstärkt Muster aus verschiedenen E-Levels zum Einsatz kommen.

## **7 Die ontogenetische Selbstorganisation der Grammatik**

Die Betrachtung der letzten Rekodierung, die vom E2- zum E3-Level führt, läßt sich sehr kurz fassen. Auch bei diesem Schritt kommt dem Schreibenlernen eine wichtige Rolle zu. Die dritte Rekodierung versetzt das Kind in die Lage, nicht nur sich die Muster, die es im Prozessieren von Sprache gebraucht, bewußt zu machen, sondern auch über sie zu sprechen. Die dritte Rekodierung stellt metasprachliches Material zur Verfügung, das es erlaubt, über Sprachstrukturformen und Grammatik zu sprechen. Dieses Material kann dem von wissenschaftlichen Grammatikern gebrauchten mal mehr und mal weniger ähnlich sein. Ob Kinder in ihrer Entwicklung diesen dritten Rekodierungsschritt überhaupt vollziehen und wie wissenschaftlich oder unwissenschaftlich ihr Sprechen über Grammatik dann ist, ist individuell derartig unterschiedlich, daß sich für den Einzelfall keine gültigen und plausiblen Aussagen mehr treffen lassen. Bei sehr vielen Menschen wird es zweifellos in den allermeisten Bereichen der Grammatik gar nicht zu dieser dritten Rekodierung kommen. Wenn sie jedoch vollzogen wird, sind der Umgang mit in der Schrift materialisierter Sprache und sogar expliziter, schulischer Grammatikunterricht Einflußfaktoren, die zunächst - neben anderen denkbaren Größen - zum Auslöser einer dritten Rekodierung werden können und die dann vor allem das Wie dieser Rekodierung bestimmen.

Abschließend kann man nun also festhalten, daß die ontogenetische Entwicklung der Grammatik wohl auf einer Kaskade von Rekodierungen beruht, an deren Anfang der Erwerb einfacher und vielfältig einsetzbarer Muster des I-Levels steht, die dann bereits eine breite Kommunikationsfähigkeit gewährleisten. In mehreren Rekodierungsschritten werden parallel dazu abstraktere Muster angelegt. Bei der Bildung dieser abstrakteren Muster spielt das Schreibenlernen in unserer Kultur entscheidend in den Rekodierungsprozeß hinein. Im Sprechen aber geht die Sprachproduktion immer von den einfachsten Mustern des I-Levels aus, und der Sprecher greift nur bei Bedarf auf die komplexeren Muster der verschiedenen E-Levels zurück. Im Schreiben hingegen ist es vermutlich - zumindest tendenziell - umgekehrt.

Ein so aufgebautes Rekodierungsmodell ermöglicht so manchen neuen Blick auf altbekannte Befunde der Spracherwerbsforschung. Vor allem eröffnet es die Möglichkeit, Ansatzpunkte aufzuzeigen, an denen das Schreibenlernen in die ontogenetische Entwicklung der Grammatik einhakt. Wenn es gelingen würde, die Details dieses Vorganges dergestalt zu beschreiben, daß sowohl die Auslösefaktoren für Rekodierungen als vor allem auch die Faktoren, die Verlauf und Ergebnis der Rekodierungen bestimmen (oder kanalisieren), genau benannt werden können, wäre das ein entscheidender Schritt, um auffällige Erklärungslücken in der Sprach-



erwerbtheorie zu schließen. Vielleicht könnte daraus sogar eine gänzlich neue Spracherwerbtheorie erwachsen.

Abschließend möchte ich zumindest noch eine Richtung andeuten, in der vielleicht eine solche neue Theorie des Spracherwerbs zu suchen ist: Rekodierungen könnten als Bausteine verstanden werden, aus denen sich eine ontogenetische Selbstorganisation der Grammatik aufbaut. 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 Lösungsmodelle umgeht.

Um die ontogenetische Entwicklung der Grammatik als Selbstorganisationsprozeß zu beschreiben, kommt es allerdings weniger darauf an, das prinzipielle Vorhandensein von Rekodierungen festzustellen und ihre Symptome zu beschreiben (was bisher geschehen ist), als vielmehr darauf, zwei Fragen zu klären: 1) Was sind die Faktoren, die eine Rekodierung auslösen, und 2) was sind die Faktoren, die den Weg der Rekodierungen, die innerhalb der Kognitionen von höchst unterschiedlichen Individuen unter manchmal sehr verschiedenen Rahmenbedingungen vollzogen werden, dahingehend kanalisieren, daß sich das Sprechen der Kinder durch sie den in der jeweiligen Sprechergemeinschaft herrschenden Konventionen annähert, statt sich von ihnen zu entfernen.

Diese Fragen zu klären, würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit bei weitem sprengen. Ihre Behandlung muß erheblich umfangreicheren Arbeiten vorbehalten bleiben. Auch sie können dann allerdings vermutlich weniger eine neue Spracherwerbtheorie liefern, als vielmehr eine Richtung etwas genauer angeben, in der neue Theorien zu suchen sind.

## 8 Literaturverzeichnis

- Bhat, D.N.S. (1994): *The Adjectival Category. Criteria for Differentiation and Identification.* Amsterdam, Philadelphia.
- Karmiloff-Smith, Anette (1992): *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science.* Cambridge, Massachusetts.
- Kappest, Klaus-Peter (im Druck): *Die gemeinsame Entwicklung von Sprechen und Schreiben. Aspekte der Selbstorganisation sprachlicher Strukturformen im Erstspracherwerb.*
- Knobloch, Clemens (1997): *Kategorisierung, grammatisch und mental.* In: Redder, Angelika und Jochen Rehbein (Hrsg.): *Grammatik und mentale Prozesse.*
- Scheerer, Eckart (1993): *Neue Wege in der Kognitionsforschung. Berichte aus dem Institut für Kognitionsforschung Nr. 11.* Universität Oldenburg.
- Scheerer, Eckart (1996): *Orality, literacy and cognitive modeling.* In: Velichkovsky/Rumbaugh 1996. S. 211-256.
- Silverstein, Michael (1979): *Language structure and linguistic ideology.* In: Clyne, P. u. a. (Hrsg.): *The elements: A parasection on linguistic units and levels.* Chicago. S. 193-247.
- Stern, Clara und William (1928): *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung.* Darmstadt.