

03
ZZK
78390

Siegener
Papiere zur
Aneignung
Sprachlicher
Strukturformen

"Kritische Kontexte" in der Aneignung
modaler Formen und Schemata

Clemens Knobloch

Heft 9 / 2001

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 2001

Clemens Knobloch

"Kritische Kontexte" in der Aneignung modaler Formen und Schemata

"Nihil est in lingua quod non
ante fuerit in oratione" (Emile Benveniste)

0. Vorab

Die vorliegende Arbeit stammt aus dem Kontext eines Siegener Forschungsprojektes zur Grammatikalisierung im kindlichen Erstspracherwerb. Was ich hier vortragen werde, sind Thesen von z.T. recht allgemeiner Natur. Eine Reihe von Einzelstudien aus diesem Forschungszusammenhang liegen mittlerweile vor, u.a. eine ausführliche Studie zum Erwerb der /hätte, wäre, würde/-Formen im Deutschen (Knobloch 2001), zwei Studien zum Feld von Adjektiv und Komparation im Spracherwerb (Knobloch 1999, Kappe 2001) und eine Analyse der Grammatikalisierungsprozesse bei der Aneignung der Konjunktion /dass/ (Feilke 2001). Viele Detailprobleme, namentlich der Verschränkung von psychologisch-operativen und sprachstrukturellen Fragen sind in diesen Studien exemplarisch vorgeführt, so daß es genügt, wenn ich hier pauschal auf sie verweise.

Vonnöten sind jedoch einige Vorbemerkungen zum Gebrauch nicht eingeführter (oder *so* nicht eingeführter) Ausdrücke. So ist "Grammatikalisierung" ein vertrauter Terminus der diachronen Sprachwissenschaft, während in der Spracherwerbsforschung üblicherweise von "Grammatikerwerb" die Rede ist. In der Diachronie ist "Grammatikalisierung" die Bezeichnung für einen gerichteten und in der Regel unumkehrbaren Prozeß "leading from lexemes to grammatical formatives" (Lehmann 1995:VIII). Typischerweise involviert das Vorrücken eines (ursprünglich lexikalischen) Elements auf der diachronen Grammatikalisierungsskala bestimmte Parameter: Abnahme der semantischen und syntaktischen Autonomie, der Integrität und Bedeutungsfülle des Zeichens, Zunahme der Kohäsion des Zeichens mit seiner Umgebung, Rückgang der Variabilität, Paradigmatisierung, Obligatorisierung (vgl. Lehmann 1995, Diewald 1997).¹

Niemand wird ernsthaft behaupten, daß es ein genaues Analogon diachroner Grammatikalisierungsprozesse im kindlichen Spracherwerb gibt. Haeckels Zeiten sind unwiderruflich vorbei. Dennoch: diachrone Prozesse dieses Typs involvieren Recodierung und Rekalibrierung grammatischer Teilsysteme, und unsere Hypothese lautet, daß diachrone Recodierungs- und Rekalibrierungsprozesse einen Blick freigeben auf die permanente Restrukturierung, auf die menatle Reorganisation des grammatischen Systems in der Ontogenese. In diachroner wie in ontogenetischer Perspektive sind Sprachsysteme "dynamisch instabil". Und wir vermuten, daß es (vorsichtig gesagt) Analogien zwischen der notorischen Instabilität der Kindersprache und der sehr viel unauffälligeren diachronen Instabilität der Sprachsysteme gibt.²

Als "Bindeglied" zwischen diachroner und ontogenetischer Grammatikalisierung dient die Erkenntnis, daß auch im synchronen Schnitt die verschiedenen Optionen ein und derselben grammatischen

¹ Diachrone Prozesse dieses Typs können gar enden im vollkommenen Verlust lautlicher Substanz oder distinktiver Funktion (oder beides), was dann ebenfalls zu typischen Recodierungen (reinforcements) der verlorengegangenen Distinktionen Anlaß gibt. Sie sind in der Regel verbunden mit dem Vorrücken bisher weniger stark grammatikalisierter Optionen auf der Grammatikalisierungsskala.

² Näheres hierzu in Knobloch (2000).

"Dimension" auf einer Skala zwischen eher lexikalischen und eher grammatischen Extremen angeordnet werden können. So ist der Artikel die am höchsten grammatikalisierte Option der nominalen Determination,³ der Konj. stärker grammatikalisiert als modale Prädikate und Auxiliare, die morphologischen Kasus stärker grammatikalisierte Relationierungsmittel als Adpositionen etc. Auch für den individuellen Erwerb bieten sich die Optionen ein und derselben grammatischen Dimension oder Sphäre *verteilt* dar: auf einer Skala zwischen lexikalischen und grammatischen Extremen. Wir vermuten einstweilen,

(a) daß der "Ort" grammatischer Zeichen auf solchen Skalen über die spezifische Erwerbsdynamik mitbestimmt; zu diesem "Ort" gehört auch der semiotische Status der grammatischen Zeichen: sind sie rhematisierbar, leicht ausgliederbar, semantisch homogen, oder sind sie von geringer semiotischer Integrität, nicht rhematisierbar etc.

(b) daß die "Verbundenheit" der Optionen ein und derselben grammatischen Dimension Recodierungs- und Re-Repräsentationsprozesse strukturieren hilft; Kinder können z.B. ihre Erfahrungen mit der /würde/-Form einsetzen, um den Gebrauch des flexivischen Konj. in der Schriftsprache zu reanalysieren, oder ihre Erfahrungen mit dem Demonstrativum für den Artikel etc.

(c) daß der Grammatikalitätsstatus von Optionen direkt mit dem kognitiven Modus ihrer Aneignung und Recodierung zusammenhängt (Slobin 1985ff). Es gibt z.B. Evidenz dafür, daß ein komplexes, aber ausdrucksseitig eindeutig, invariabel und silbisch codiertes Kasussystem (wie das des TÜRK) rasch und problemlos erworben wird, ganz im Gegensatz zu den vielfach nicht-silbischen und synkretischen Systemen der ide. Sprachen.

Wenn es richtig ist, daß der kindliche Spracherwerb zuerst ein Beobachtungsproblem darstellt, dann erlaubt es der Recodierungsansatz (Karmiloff-Smith 1992), auf eine halbwegs kontrollierbare Art und Weise mit dem Umstand umzugehen, daß das "Vorkommen" einer Konstruktion, eines Schemas, eines sprachlichen Segments oder Elements, über die Art der Beherrschung unmittelbar nichts besagt. *Veränderungen* im Status, in der Distribution, in der Gebrauchslogik eines Schemas oder eines Elementes sind demgegenüber häufig prägnant, wenn auch nur in größeren Datenmengen zu beobachten. Was Annette Karmiloff-Smith (1992) "behavioral mastery" nennt, bildet nicht das Ende des Erwerbsprozesses in einer grammatischen Dimension, sondern eigentlich erst den Anfang, den "input" für die Reorganisation des Systems auf höherer Ebene.⁴ Denkt man an die bekannte Beobachtung, daß Kinder, bevor sie in die Phase der sog. Analogiefehler à la /gehte, schwammte, rennte/ eintreten, die betreffenden Formen zumeist schon sprachrichtig gebraucht haben, so hat man ein einleuchtendes Beispiel dafür, daß "richtig" gebrauchte Formen nicht fertig erworben sein müssen. Im Kontext solcher Reorganisationsprozesse gibt es eine Reihe von auffälligen Erscheinungen, so z.B. die temporären Hochkonjunkturen bestimmter ausdrucksseitiger Muster, die als "effiziente Lösungen" in pragmatische oder formulaische Kontexte eingebunden sind, deren vermeintliches "Verlernen" in der nächsten Phase (verbunden mit Kontextgeneralisierung und Auflösung der festen Funktionsbindung). All das verleiht dem Lernverlauf das Erscheinungsbild einer U-Kurve. Als "kritischen Kontext" bezeichne ich einen mehr oder minder festen, standardisierten Problemzusammenhang, in dem ein Formschema einerseits routinemäßig gebraucht, andererseits nach seiner bisherigen Gebrauchslogik umgewandelt wird. Auch wenn das etwas vereinfacht ist: In der Regel indizieren Hochkonjunkturen bestimmter Formen oder Schemata kritische Kontexte, während die nach der Reorganisation des Feldes gehäuft auftretenden

³. Auch wenn man argumentieren kann, daß etwa sprachliche "Kategorisierungen" wie z.B. die autodeterminativen Eigennamen noch stärker grammatikalisiert sind, gehören sie dennoch in eine andere "Abteilung": in die der "latenten" Grammatik.

⁴. Für den Bereich der nominalen Determination und der Pronomina hat Karmiloff-Smith (1979) gezeigt, daß die merkwürdige Diskrepanz der Beobachtungen, die Kindern einerseits mit etwa 4;0 die unauffällige Beherrschung dieser Domäne attestieren, andererseits insistieren, daß davon auch mit etwa 10;0 noch nicht die Rede sein könne, auf solche diskontinuierlichen Re-Repräsentationsprozesse verweist.

Recodierungsfehler die noch unvollkommene Neukalibrierung des Systems anzeigen, die durch einen solchen Kritischen Kontext "konditioniert" wird.

Das solchermaßen skizzierte Schema soll einer deskriptiven und analytischen Verlegenheit der Spracherwerbsforschung abhelfen, die darin besteht, daß es mit der etablierten Opposition von "erstem Auftreten" und "produktivem Gebrauch" grammatischer Formen nicht möglich ist, die ständige Reorganisation grammatischer Domänen im kindlichen Spracherwerb angemessen zu beschreiben. Was auf den ersten Blick wie "produktiver Gebrauch" einer Form oder eines Schemas aussieht, das kann gleichwohl ganz anders beschränkt und ganz anders organisiert sein als seine Entsprechung in der Erwachsenensprache.⁵ Das bekannte operationale Kriterium Roger Browns (1973), mit dem die Spracherwerbsforschung in diesen Dingen arbeitet, ist jedenfalls unzureichend.⁶

1. Modus - Modalität - Modalisierung

Von "Modus" (Engl. "mood") spricht die Grammatik im Hinblick auf kategoriale Optionen und Unterscheidungen des Verbs, die "Indikativ", "Konjunktiv", gelegentlich auch "Imperativ", "Konditional", "Optativ" etc. heißen. Wo eine *semantische* Klammer für die Verwendungen der Verbmodi gesucht wird, da ist meist von einer "subjektiven Stellungnahme" des Sprechers zum Besprochenen die Rede oder von Einschränkung der "Realität" oder Geltung der Proposition. Diese Redeweise ist nicht sehr befriedigend. "Subjektive Stellungnahmen" finden sich allenthalben in der Rede und keineswegs nur in den "Modi".

Unter "Modalität" versteht man dagegen traditionell eher ein semantisches Bezugssystem, das auf der Satzebene operiert und durch eine ganze Palette von Ausdrucksmitteln (wie Modusformen, Modalverben, Modaladverbien und -partikeln, modalen Parädikaten) umgesetzt wird und meist in zwei oder drei Subsysteme eingeteilt wird:

Deren erstes hat mit den sozialen Beziehungen zwischen den Sprechern und mit der "Erwünschtheit" von Handlungen, mit aktionalen Verbindlichkeiten zwischen den an der Kommunikation beteiligten Personen zu tun (*deontische* Modalität). Modalverben wie /müssen, dürfen, sollen, nicht brauchen/ gehören in ihren unmarkierten und prototypischen Verwendungen in die *deontische* Sphäre. An sie denkt man zuerst, wenn man an die Modalverben denkt.

Abgetrennt davon gibt es ein funktionales Subsystem, das mit den Fähigkeiten und Wünschen der Sprachteilnehmer zu tun hat (manchmal als *dynamische* Modalität, im Engl. oft als *root* modality bezeichnet). Seine Konturen sind weniger scharf, manche Autoren trennen das dynamische System nicht vom deontischen. Wo es hingegen eigens ins Auge gefaßt wird, da erscheinen die unmarkierten Verwendungen von /wollen/ und /können/ (im Sinne von "in der Lage sein") als typische Realisierungen dieses Teilsystems.

⁵ So gibt es durchaus keine genaue Entsprechung in der Erwachsenensprache für den kindlichen Gebrauch der /hätte, wäre, würde/-Formen im kollektiven Symbolspiel, und auch in der Entwicklung der Kindersprache selbst verschwindet die typische Verwendung alsbald wieder. Just dieser Umstand weist das Symbolspiel als einen "kritischen Kontext" aus: es konditioniert und indiziert eine "Umstellung des Systems", deren Symptome selbst aber wieder verschwinden, wenn sie einmal bewerkstelligt ist.

⁶ Vgl. die Diskussion bei Stephany (1985:202ff). Browns Kriterium verlangt, daß ein grammatisches Morphem in drei aufeinander folgenden Sprachproben in mindestens 90% der Kontexte, in denen es nach den Normen der Erwachsenensprache auftreten müßte, richtig gebraucht wird. Für U-Kurven und Hochkonjunkturen ist in diesem Denkmodell ersichtlich kein Platz, auch nicht für den Statuswechsel einmal "beherrschter" Elemente.

Und schließlich gibt es die Sphäre der Faktizitätsbewertung, die der jew. Sprecher mit der Proposition verbindet (*epistemische* Modalität).⁷ Wenn einem hier überhaupt Modalverbverwendungen als typisch imponieren (und nicht Modaladverbien wie /vielleicht, wahrscheinlich, sicher, gewiß/ oder Partikel wie /wohl/), dann sind es am wahrscheinlichsten die alten "Konjunktive" der deontischen Modalverben: /sollte, dürfte, könnte, müßte/. Manche Autoren trennen von der *epistemischen* Sphäre noch einmal die *evidentielle* ab. Als evidentiell (oder manchmal auch *quotativ*) gilt ein modales Zeichen dann, wenn es einen Hinweis auf die Quelle der Faktizitätsbehauptung enthält, wenn diese Quelle also nicht der Sprecher ist, sondern etwa das Hörensagen oder das Subjekt der modalisierten Proposition. Evidentiell wäre dann etwa ein Satz wie:

(0) /Er soll, will krank gewesen sein/

Daß diese drei (bzw. vier) semantischen Bezugssysteme in mannigfachen Beziehungen zueinander stehen, auf einander aufbauen und sich vielfach der nämlichen Ausdrucksmittel bedienen, ist bekannt. Im Deutschen operiert etwa das Modalverb /können/ in allen drei Sphären:

- (1) /Kannst du schon schwimmen?/ - dynamisch
- (2) /Du kannst jetzt raus gehen spielen/ - deontisch
- (3) /Karl kann krank gewesen sein/ - epistemisch

Einigkeit besteht auch darüber, daß diese Sphären zu einander in Grammatikalisierungsbeziehungen stehen (synchronen wie diachronen) dergestalt, daß die epistemischen Gebrauchsweisen stärker grammatikalisiert sind als die deontischen (vgl. einfürend Diewald 1997:21ff, Diewald 1999 für die Modalverben). Letztere stehen den Vollverben näher, erstere den Hilfsverben.

Unter "Modalisierung" schließlich möchte ich einen dynamischen Prozeß verstanden wissen, der in der zwischenmenschlichen Kommunikation vonstatten geht, und zwar *vor* aller ausdrucksseitigen Differenzierung und zunächst *unabhängig* von dieser. Bestimmt und ausgehandelt wird in diesem dynamischen Prozeß der "sympraktische" Wert der jeweils aktuellen Äußerung.

Jeder Sprecher, der je mit kleinen Kindern zu tun hatte, wird keine Schwierigkeiten haben, an Konstellation und Tonfall zweifelsfrei zu entscheiden, ob das kindliche "Monorhem":

(4) /Puppe/

als "Feststellung" im Sinne von "Das ist eine Puppe" oder als "Aufforderung" im Sinne von "Gib mir die Puppe, ich will die Puppe haben" etc. zu verstehen ist.

Für den Grammatiker, der von fertigen (und zudem meist geschriebenen) Sprachen ausgeht, ist "Modalisierung" eine Operation, die auf Propositionen (oder propositiven Nominationen) vorgenommen wird (vgl. Lehmann 1991:1). Das ist strukturell, analytisch und deskriptiv unstrittig, aber für eine synthetische Perspektive ist es kein geeigneter Ausgangspunkt. Hier wird man davon ausgehen müssen, daß "Modalisierung" als kooperativer sozialer Prozeß beginnt und sukzessive in sprachliche Ausdrucksdifferenzierungen hinein übersetzt und recodiert wird. Auch ohne explizite Codierung nimmt das Gesprochene im lokalen Feld der laufenden Handlung "modale" Werte an. Immer modalisiert sind Äußerungen, im Sprechen gibt es keine "unmodalisierten" Propositionen. Lediglich aus der extrakommunikativen Sicht der Linguistik zerfällt ein Satz in die "unmodalisierte" Proposition auf der einen, deren Modalisierung auf der anderen Seite.

⁷ Bei Gabelentz (1991:451ff) findet man, mit anderen Nuancierungen und Grenzziehungen freilich, eine ähnliche Einteilung im Feld der "synthetischen" Grammatik: logische, psychologische und soziale Modalität.

Hieraus folgt unmittelbar meine zweite These, wonach ausdrucksseitig *manifeste* "Modalisierungen" *metapragmatischen* Charakter haben. Was ist darunter zu verstehen?

2. Modalität, metapragmatisch

Bei den Ausdrucksmitteln der diversen Modalitätsarten scheint es sich insofern zunächst um *metapragmatische* Zeichen unterschiedlicher Grammatikalisierungs- und Lexikalisierungsweise zu handeln, als ihr logischer Status der von explizierenden Operationen "über" sympraktischen Werten der Sprachzeichen ist.

Als "metapragmatisch" gelten Sprachzeichen dann, wenn sie elementare und obligatorische Faktoren oder Komponenten der sprachlichen Kommunikation so sprachlich recodieren, daß sie als Zeichenbezüge faßbar werden.⁸ Man kann, um ein einleuchtendes Beispiel zu geben, das Dreiersystem der Sprechrollen, ausgeprägt in den Personalpronomina, als metapragmatische Codierung der universalen Relationsfundamente des Sprechens (Sprecher, Angesprochener, Besprochenes) interpretieren. Oder man kann, um ein anderes, stärker "lexikalisches" Beispiel zu nehmen, ein performatives Verb wie /auffordern/ als metapragmatische Recodierung eines Aktionswertes verstehen, der implizit in sprachlichen "Aufforderungen" wie /lass das!/, /komm!/, /nicht!/ steckt. Dieser Typ von "Recodierung" erfolgt demnach sowohl "grammatisch" als auch "lexikalisch". Performative Verben wie /bitten, auffordern, versprechen/ z.B. haben durchweg metapragmatischen Charakter auf der Strukturebene des Lexikons. "Grammatischen" Charakter haben demgegenüber häufig die metapragmatischen Indikatoren des Possessors qua Sprechrolle, des Bestimmtheitsstatus' eines Argumentes etc.

In diesem Sinne sind Modalisierungen am Sprechen immer *beteiligt*, aber nicht immer *codiert*, und erst durch ihre Codierung entstehen sie auch als faßbare und "bezugsfähige" Größen für die Sprecher selbst. Was das genau für den Erwerb modalen (und anderer metapragmatischer) Zeichen bedeutet, ist bei weitem noch nicht klar. In keinem Falle kann man sie einfach wie andere lexikalische Zeichen behandeln, bei denen es um die sukzessive Entdeckung und Ordnung außersprachlicher In- und Kovarianz geht. Im metapragmatischen Bereich gehört die zu entdeckende Invarianz zum sprachlich aufgebauten Aktionssystem selbst und nicht zur "Außenwelt".

Strukturell organisiert sich das System modalen Ausdrucksmittel in dem Bereich, den Lehmann (1991) als "Strategien der Situationsperspektion" (bzw. als Time-Aspect-Mode-Komponente) bezeichnet. Der eine, maximal lexikalische Pol besteht in einem modalen Prädikat, das die modalisierte Proposition als Argument nimmt. Der andere, maximal grammatische Pol besteht in genuinen verbmorphologischen Modusystemen, die in die modalisierte Proposition selbst maximal integriert sind. Modalverbssysteme halten eine mittlere Position auf dieser Skala. Auffallend ist allerdings, daß die ganze Spanne dieser Optionen nicht bloß in der diachronen Abfolge, sondern auch im synchronen Nebeneinander gefunden werden kann. Von der zweiten, der adverbialen Strategie Lehmanns (1991), die etwa in den Modalwörtern und Modalpartikeln auftaucht, sehen wir für den Augenblick ganz ab.

⁸. Der Ausdruck "metapragmatisch" steht in keinem linguistischen Wörterbuch. Ich habe ihn bei Silverstein (1985, 1993) in ungefähr dem Sinne gebraucht gefunden, den auch ich ihm erteilen möchte. Er versteht unter metapragmatischen Zeichen Teile des sprachlichen Referenz- und Prädikationssystems, die sich auf Objekte und Relationen beziehen, die erst durch ihren Gebrauch als Zeichen zustandekommen (Silverstein 1985:225). Metapragmatische Zeichen haben pragmatische und indexikalische Zeichenphänomene als semiotische Objekte, geben diesen gewissermaßen einen recodierenden Bezugsrahmen (Silverstein 1993). Zu seinen Beispielen rechnen neben den Personalpronomina /I, you.../ auch die performativen Verben der Sprechakttheorie, deren Besonderheit ja in der Tat darin besteht, daß sie höchst selektiv explizieren, was jede Rede hat: Handlungswerte.

Grammatisch lassen sich modalisierende Zeichen nach dem Grad ihrer Verflechtung in die modalisierte Proposition ordnen. *Pragmatisch* haben wir es jedoch im Erwerb der Modalität mit einem "Entflechtungsprozeß" zu tun, mit der separaten Codierung der aktionalen Verbindlichkeiten, in die das Sprechen per se und immer schon eingespannt ist.

Geht man vom "interpersonalen" Ursprung metasprachlicher Werte und Codierungen aus, dann dürften Gewichtung und Abfolge der Subsysteme so aussehen:

deontisch > dynamisch > epistemisch⁹

Das heißt jedoch nicht unbedingt, daß sich auch der Codierungsbedarf im kindlichen Spracherwerb in genau dieser Reihenfolge entwickelt. Darauf komme ich gleich zurück.

3. Ein paar Tatsachen über Modalität im Spracherwerb

Trotz zahlreicher Einzelstudien weiß man relativ wenig über die Systematik und Dynamik der Spracherwerbsprozesse im Bereich der Modalität (vgl. Stephany 1986, Dittmar & Reich 1993, Ramge 1987, Adamzik 1985, Papafragou 1988a). Die Mehrzahl der vorhandenen Studien konzentriert sich auf das ausdrucksseitige Subsystem der Modalverben.

Ein paar Tatsachen scheinen jedoch weitgehend abgesichert und erwähnenswert zu sein. Dazu gehört (im Bereich des Deutschen):

- a. Im Alter von etwa 4;6 bis 5;0 ist die Beherrschung der Modalverben unauffällig. Was weitgehend fehlt, sind jedoch *epistemische* Verwendungen der Modalverben.¹⁰ Höchst auffallend ist der Gegensatz zwischen der praktischen Beherrschung der deontischen und dynamischen Modalverbverwendungen und der (sagen wir:) lexikalischen Schwäche in diesem Bereich. Bei expliziten Definitions- und Unterscheidungsexperimenten entsteht der Eindruck, daß es fast kein deklaratives Wissen über die "Bedeutungen" der Modalverben gibt. Der Modus ihrer Beherrschung scheint jedenfalls nicht "lexikalisch" zu sein in dem Sinne, daß er auf der expliziten Unterscheidung von "Bedeutungen" beruhte.
- b. Die Aneignungsfolge der Modalverben in der Ontogenese entspricht im ganzen dem diachronen Gang ihrer Grammatikalisierung von dynamischen (Vollverben) über deontische zu den stärker grammatikalisierten epistemischen Verwendungen (vgl. Stephany 1986, 1993).
- c. Die Formen des flexivischen Konjunktiv sind in der Sprache des Vorschulkindes praktisch inexistent, sie gehören offenbar allein der Schriftsprache an (genauer hierzu Knobloch 2001). Produktiv gebraucht (sofern man bei derart isolierten und abgekapselten Verhältnissen von "produktiv" sprechen kann) werden allein die /hätte, wäre, würde/-Formen und die zur lexikalischen Autonomie und Isolierung neigenden Konj.-Formen der Modalverben: /müßte, dürfte, könnte, sollte/.¹¹ Insgesamt gilt, daß

⁹ In der Grammatikalisierungsskala stehen die dynamischen Verwendungen den Vollverben am nächsten, die epistemischen stehen in der größten Distanz zu ihnen (Plank 1981).

¹⁰ Es ist naturgemäß schwer nachzuweisen, daß "epistemischer" Modalverbgebrauch bis zu diesem Alter weder auftaucht noch wirklich "verstanden" wird. Einerseits sind die Grenzen zwischen den Sphären auch im Sprechen der Erwachsenen fließend, andererseits werden durchaus Formulierungen übernommen, die für die erwachsene Interpretation epistemisch gelesen werden *könnten*. Indikativ sind nur Fehlverständnisse, die auch expliziert werden, etwa wenn S. mit 4;6 die Aussage über den Urlaubsort aufschnappt: /da soll es viel regnen/ und empört einwirft: /da soll es *nich* regnen!/.

¹¹ Die freilich auch nicht epistemisch, wie etwa in /Der Schlüssel müßte stecken/, sondern in der für das Symbolspiel charakteristischen Verwendungsweise, /der müßte jetzt ins Bett/.

Modalverben als Erstbelege früh im Spracherwerb auftauchen, aber bis zum erkennbar produktiven Gebrauch außerhalb vorprägter Formeln vergeht sehr viel Zeit (vgl. Ramge 1988)

d. Ein pragmatischer Knotenpunkt, ein "kritischer Kontext" für die Ausdifferenzierung epistemischer Werte, für die Indikation des Faktizitätsstatus, ist das kollektive Symbol- und Fiktionsspiel des Vorschulkindes. Die /hätte, wäre, würde/-Formen im Kontext dieses Spiels trennen und verbinden deontische und epistemische Funktionen. Sie indizieren Nichtfaktizität und sie regulieren und steuern den Fortgang der fiktiven Spiehandlung (Details hierzu in Knobloch 2001).

e. Weitgehend einig sind sich die Entwicklungspsychologen, daß Kinder ein genuines *Konzept* von "Möglichkeit", "Notwendigkeit" etc., kurz: von modalen Kategorien, erst im Alter von etwa 12-13 Jahren erwerben (Hirst & Weil 1982). Das befördert die Vermutung, daß wir es nicht primär mit Problemen der lexikalischen Bedeutung zu tun haben, wenn wir vom "Erwerb" z.B. der Modalverben sprechen.

f. Relativ gesichert über die gesamte Geschichte der Spracherwerbsforschung (seit Stern & Stern 1928) ist der Umstand, daß die produktive Beherrschung der Modalverben mit /wollen/ und /können/ beginnt, worauf in kontingenter Abfolge (und oft nach einer Phase der deontischen Übergeneralisierung von /können/) /sollen, dürfen, müssen/ produktiv werden. Ebenso sicher ist die hohe Korrelation, die den Beginn der aktiven Auseinandersetzung mit Modalverben mit dem sach- und konstellationsgemäßen "Auftauen" der Personalpronomina verbindet, also dem richtig wechselnden Gebrauch der "shifter" /ich/ und /du/ etc. Schließlich scheint der "vollverbartige" Gebrauch der Modalverben ihrer Auxiliarisierung voranzugehen.

g. Höchst markant ist der Umstand, daß die /Ich/-Verwendung von /wollen, können/ die erste Erwerbsphase deutlich dominiert, während das System in der zweiten Phase auf charakteristische Weise in die Differenzierung von Fremd- und Eigendomäne (Ramge 1987:146f) eingespannt ist. /Ich will, ich möchte/ steht dem Block von /du sollst, darfst, mußt/ gegenüber, und es gibt fast kein /ich soll, ich muß/ und kein /du willst, möchtest/.¹² Offenbar dominieren zunächst die "egozentrischen" Gebrauchsweisen, bei denen der Sprecher mit der Quelle aktionaler Verbindlichkeiten identisch ist. /Du sollst/ ist ja nichts anderes als die direkte "Transformation" von /ich will/ von der aktionalen Eigen- in die Fremddomäne.

h. die epistemisch-modale Abschattung (und Verortung) von Wahrheitsansprüchen ist "meta-repräsentational" und setzt, wo sie aktiv beherrscht wird, voraus, daß das Kind über eine "Theory of Mind" (TOM) verfügt, d.h. über die Fähigkeit, ein Objekt bzw. eine Proposition zugleich in mehreren Bezugssystemen zu positionieren. Papafragou (1998a) bringt die relativ späte produktive Beherrschung epistemischer Modalzeichen mit der Herausbildung einer TOM in Zusammenhang.

¹². Auch hier sind natürlich "formulaische" Ausnahmen leicht nachzuweisen, etwa /ich muß mal/ etc.

4. Exkurs: "Ich ist ein anderer" - oder: das kollektive Symbol- und Fiktionsspiel als "kritischer Kontext" für die Ausdifferenzierung und Dezentrierung modaler Bezüge.

Auf der allgemein lexikalischen Ebene steht das Fiktionsspiel für eine wichtige Errungenschaft: für die Ablösung und Verselbständigung der Wortbedeutung gegenüber dem situativen Gegenstandsbezug. Ein skriptartiger Bedeutungszusammenhang mit Rollen und Requisiten wird aktiv in Stellung gebracht gegenüber den tatsächlich verfügbaren Ressourcen der Spielsituation. Die bekommen die durch das Skript definierten Rollen und Bedeutungen erteilt. Gehandelt wird vom Skript her, mit wechselnden Graden von Improvisation und Vorstrukturierung. Die Beziehung zwischen "Gegenstand" und "Sinn" wird gleichsam umgedreht. Bei den Requisiten wird anfangs noch darauf geachtet, daß sie mit ihren Spielwerten durch Ähnlichkeitsbeziehungen verbindbar sind: Ein Grashalm oder ein Bleistift dient als "Thermometer", eine Schachtel als "Badewanne" etc., aber das ist nicht essentiell. Wenn diese sinndominierten Spiele etabliert sind, dann kann auf "Vertreter" für einzelne Requisiten auch ganz verzichtet werden, es genügt, wenn sie verbal appräsentiert werden. Offenbar sind die außengesteuerten Wortroutinen unterbrochen und die Wörter durch "Re-Repräsentation" (Karmiloff-Smith 1992:22) freier verfügbar. All das ist hinreichend bekannt (durch die Arbeiten von Wygotski, Piaget, Bateson).

Weniger bekannt ist, daß darüber hinaus das kollektive Symbol- und Fiktionsspiel die an ihm teilnehmenden zu einer folgenreichen Differenzierung und Dezentrierung der "Geltung" ihrer Äußerungen zwingt (vgl. Auwärter 1983). Was gesprochen wird, muß als zu einer von drei Gültigkeitsebenen gehörig markiert und identifizierbar sein:

- (a) Ebene der Alltagsrealität, in der Personen und Requisiten sind, was sie sind;
- (b) Ebene der Instruktion, in der den in (a) verfügbaren Personen und Requisiten Spielwerte zugeteilt werden;
- (c) Ebene der Spielfiktion selbst.

In der Ebene (b) wimmelt es bekanntlich von interessanten modalen Signalen: /Du wärest jetzt wohl..., und der hätte jetzt..., und wir würden dann.../. Ich habe (Knobloch 2001) argumentiert, daß die temporäre Hochkonjunktur der /hätte, wäre, würde/-Formen in der Instruktionsebene des Symbolspiels eine Art Schnittstelle oder einen kritischen Kontext im Übergang von deontischen zu epistemischen Modalzeichen bildet. Einerseits werden in diesen Äußerungen Handlungsverbindlichkeiten und -möglichkeiten des laufenden Skripts fortgeschrieben und weitergetrieben, andererseits wird die Gültigkeit der "behaupteten" Aussage gleichzeitig für die Spielrealität *bekräftigt* und auf sie *beschränkt*.

Ganz eigentümliche *Routinenkonflikte* etabliert das Symbolspiel aber auch auf der Ebene der Sprechrollendeixis: wie referiert man auf eine Mitspielerin in der Rolle der Mutter, wenn Spielwerte festgelegt werden? Mit /du/, wie in der Alltagsrealität, oder mit /sie/, die Mutter, weil ja über das Skript gesprochen wird? Und wie auf sich selbst in der Rolle des Arztes? In den angehängten Beispielen findet man z.B. die Äußerung:

- (5) /doch, die müßtet sie aber sein, komm, wir spielen weiter/.¹³

Hier endet der Routinenkonflikt in einer Kontamination mehrerer Formen der Bezugnahme. Etwas vereinfacht gesagt zwingt das Spiel zu einer (weiteren) Dezentrierung und Entautomatisierung des Sprechrollensystems. In der Ebene der Spielfiktion (c) muß /ich/ für einen anderen gesagt werden, und in der Ebene der Instruktion (b) werden auch die Rollen von Sprecher und Hörer in der 3. Person

¹³ Die Beispiele ließen sich beliebig vermehren: In der nämlichen Sequenz eines Mutter-Kind-Spiels heißt es: /das is, sie wärn Freunde gewesen, wir sind doch Freunde und jetzt heiraten wir/ (Lara, 67;9). [Hier wie anderswo übernehme ich bei Altersangaben aus dem Rigol-Korpus die Schreibweise "Monate;Tage"]

"besprechbar". Das kollektive Symbolspiel erzwingt durch seine eigene Logik eine Neuadjustierung des Verhältnisses von Automatismen und frei gewählten Optionen im Bereich der Sprechrollen.

Nun habe ich angedeutet, daß die "Dynamik" im Modalverbwerb zusammenhängen könnte mit der Art und Weise, wie die einzelnen Auxiliare eingelassen sind in das Dreiersystem von Sprecher, Hörer und Besprochenem. In der Erwerbschronologie gehen die "sprecheraffinen" und "einstelligen" Gebrauchsweisen /ich will, ich kann/ den "höreraffinen" und "zweistelligen" Gebrauchsweisen /du sollst, mußt, darfst/ voraus. Ramge (1987:146) spricht, wie gesagt, von der Beteiligung der Modalverben an der Differenzierung von Eigen- und Fremddomäne.

In der Tat ist auch nichts auffälliger, als die Tatsache, daß der Übergang von deontischen zu epistemischen Modalverbverwendungen das Muster ihrer Sprechrollenbezüge stark verschiebt (bis in die Erwachsenensprache hinein übriggens). Während die aktionalen Verhältnisse der deontischen Sphäre durch die Konstellation der Akteure sortiert werden, bleibt die Abschattung epistemischer Werte einerseits dominant auf den Sprecher bezogen, andererseits lockert sich die semantische Beziehung zwischen Subjekt und Modalverb. Nuyts (1994:11) präsentiert folgende Beispielreihe:

- (6) /Maria kann Klavier spielen/ - dynamisch
- (7) /Du kannst jetzt gehen/ - deontisch
- (8) /Er kann schon zu Hause sein/ - epistemisch

Deutlich ist (6) subjektzentriert (und neutralisiert den Sprecher). In (7) ist der Sprecher modales Subjekt, in (8) ist er epistemisches Subjekt und zwischen dem grammatischen Subjekt von (8) und dem Modalverb gibt es keine semantische Beziehung. Es fehlt hier mehr als nur der Raum, um alle gebotenen Schlußfolgerungen aus diesen Verschiebungen zu ziehen.

5. "Grammatische Synonymik" - Entfaltung des metapragmatischen Bezugssystems

Es ist (und bleibt) richtig, daß die letzte Quelle aller Modalisierungen im Sprechen, das "modale Subjekt", immer der Sprecher ist. Vor jeder Äußerung läßt sich ein einbettendes Prädikat /Ich sage, daß.../ denken. Diese Erkenntnis ist jedoch nicht abendfüllend. Metapragmatische Zeichen im Bereich der Modalität zeichnen sich dadurch aus, daß sie auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Explikationsfähigkeit auch andere modale Subjekte ins Spiel bringen. Man vergleiche etwa die "auffordernden" Konstruktionen:

- (9) /Mäh den Rasen!/ - Imperativ
- (10) /Du sollst den Rasen mähen!/ - Modalverb
- (11) /Ich fordere dich auf, den Rasen zu mähen./ - Perform. V

Der Imperativ ist einzig auf die Konstellation zwischen S und H zugeschnitten und in keinem anderen Feld funktionsfähig. Er ist gewissermaßen pragmatisch fest verdrahtet und abonniert auf die aktuelle S-H-Konstellation, weshalb man mit Recht darüber streiten kann, ob er die am stärksten grammatikalisierte metapragmatische Modalform ist oder aber gar keine - sondern einfach eine pragmatisch gebundene Form ohne grammatisches Feldpotential.

Die Konstruktion (11) mit dem regierenden performativen Verb trennt dagegen maximal den modalen vom propositionalen Bezugsrahmen (indem sie den letzteren selbst propositionalisiert) und zwingt zur kompletten Explikation beider. Mit der Folge, daß die performative Konstruktion nur da ins Feld der Modalität hineinragt, wo beide Konstellationen auf die S-H-Konstellation abgebildet werden können. Anderenfalls nimmt der Ausdruck andere Werte an, etwa den des Berichts:

(12) /Karl hat Emil aufgefordert, den Rasen zu mähen/

oder den der Ankündigung:

(13) /Ich fordere ihn auf, den Rasen zu mähen/ etc.

Die Modalverb-Strategie scheint dagegen (neben der rhematischen Auf- und Abblendbarkeit der Modalisierung; vgl. Plank 1981) höchst flexibel und sowohl mit konstellativen als auch mit textuell explizierten Bezugssystemen gut vereinbar zu sein.

(14) /Du sollst den Rasen mähen/ - konstellativ

(15) /Paul sagt, du sollst den Rasen mähen/ - textuell

Der Übergang vom regierenden Vollverb, das die Proposition als Argument nimmt, zum in diese Proposition integrierten Modalverb involviert eine dramatische Veränderung des Symbolfeldes und der Feldbedingungen. Der Platz zwischen Subjekt und (maximalem) Prädikat ist höchst druckempfindlich und für grammatische Zeichen darum geeignet, weil die Entfaltung autonomer lexikalischer Bedeutungen an dieser Feldstelle fast unmöglich ist.

Das modale Hilfsverb installiert (bildlich gesprochen) zwischen Subjekt und Prädikat eine Weiche, über die das modale Subjekt oder die *Origo* der Modalisierung verschoben und differenziert werden können. Während die Strategie des übergeordneten modalen Vollverbs zur Explikation der Bezüge zwingt und die Strategie des Imperativ jegliche Abweichung von der S-H-Konstellation unmöglich macht, basiert die Modalverbstrategie auf der "indikativen Diffusion" modaler Bezüge. Die verschiedenen Verwendungsweisen der Modalverben stimmen weniger in ihrer "Bedeutung" als vielmehr in diesem Diffusionsmuster überein. Das erklärt auch die (ansonsten kaum plausibel erklärbaren) Abschattungen, die sich je nach der Sprechrolle des grammatischen Subjektes bei ihnen in Gebrauch und Bedeutung ergeben.¹⁴ Der "Weg" zum modalen Subjekt führt über das grammatische Subjekt.

/Wollen/ ist in dieser Hinsicht am einfachsten strukturiert, weil es stets das grammatische Subjekt als Vertreter des modalen Subjektes recodiert (wobei natürlich - das sei erinnert - der Sprecher als "letzte" Modalisierungsquelle immer im Spiel bleibt).¹⁵ Wenn es jedoch richtig ist, daß Modalverben neben (oder vielleicht besser: zwischen) dem Sprecher und dem grammatischen Subjekt eine weitere Modalquelle indizieren können,¹⁶ dann wäre die Übereinstimmung dieser drei Größen im frühkindlichen /Ich will dies/ und /Ich will das/ gewissermaßen die Konstellation, gegenüber der die dominant in der 2. Pers. gebrauchten /dürfen, können, müssen/ die erste Opposition etablieren. In der 2. Pers. gebraucht indizieren sie nämlich den Sprecher als modales Subjekt im Unterschied zum Angesprochenen als dem grammatischen Subjekt der Proposition.

Der "dezentrierte" Gebrauch dieser Formen mit der 1. Pers. indiziert (im kindlichen Normalfall) weiterhin den Angesprochenen, der gar nicht "vorkommt", als modales Subjekt:

(16) /Dürfen wir heute ein Eis?/

(17) /Kann ich raus in den Garten?/

(18) /Muß ich heute in den Kindergarten?/

¹⁴ Und es macht natürlich auch plausibel, warum es einen Erwerbszusammenhang zwischen den pronominalen "shifters" und den Modalverben gibt.

¹⁵ Das "quotative" /Wollen/ scheidet just aus dem Grund für die 1. Pers. aus, weil es Übereinstimmung von modalem und grammatischem Subjekt indiziert, der Sprecher sich also selbst als Quelle der Faktizitätseinschätzung indizieren würde. Während /Ich soll es gewesen sein/ geht, sogar /Ich muß es gewesen sein/ (beide Modalverben indizieren jemand anderes als den Sprecher als modales Subjekt), ist /Ich will es gewesen sein/ doch eher seltsam.

¹⁶ Viele Autoren sprechen in diesem (und *nur* in diesem) Falle von einer "deiktischen" Verwendung der Modalverben, z.B. Diewald (1999).

Das sind nicht zufällig alles Fragen - und nicht zufällig kann man mit /wollen, möchten/, den beiden "frühesten" Modalverben, in der 1. Pers. *Sing.* jedenfalls nicht fragen, wohl aber in der 2. Pers. und in der (als Vorschlag für eine gemeinsame Aktivität konventionalisierten) 1. Pers. Pl.: /Wollen wir Pferd spielen?/ etc.

In der weiteren Entwicklung, etwa mit Subjekten der 3. Pers., wird das modale Subjekt immer unbestimmter. Die spätere Differenzierung von deontischem /dürfen, können, müssen/ führt dann auch eher zu einer Abschattung der Verpflichtungsgrade bei zunehmend unbestimmter Indikation der Quelle für diese Verpflichtung, die dann häufiger in übergeordneten Konstruktionen expliziert wird:

(19) /Die Mama hat gesagt, du kannst, sollst, mußt dir die Zähne putzen/

Einen direkten Rückverweis auf die kindliche Erwerbslogik scheint auch die Entwicklung von /können/ zu enthalten, das in seiner Verwendung zwischen einem dynamischen "In der Lage sein" und einem deontischen "Dürfen" schwankt (Das spätere epistemische "Möglichsein" kann freilich als abstraktere Recodierung beider Verwendungsweisen interpretiert werden). In der sozialen Matrix des Kleinkindes gehen beide "Bedeutungen" nahtlos ineinander über. Die Opposition von /Ich kann das aber schon/ und /Das kannst du noch nicht/ trennt und verbindet zwischen der "konzentrischen" Perspektive dessen, was einer sich zutraut, und der "exzentrischen" Perspektive dessen, was die andern einem zutrauen.¹⁷ Auch in der Erwachsenensprache gehen diese beiden (vermeintlich wohlgeschiedenen) Bedeutungen vielfach ineinander über. Das Schwanken zwischen einer konzentrischen und einer exzentrischen Indikation macht, dem lexikographischen Ordnungshunger zum Trotz, gerade die metapragmatische Eigenkontur von /können/ aus.¹⁸ Wenn ich sage:

(20) /Ich kann Sie vom Flughafen abholen/

dann heißt das bei weitem nicht nur, daß ich dazu in der Lage bin, es beinhaltet auch ein "exzentrisches" Signal, das man vielleicht mit /wenn Sie wollen/ explizieren könnte.

Ich kann hier natürlich nicht in Erwerbsdetails eintreten und resümiere die These, daß die Modalverbstrategie strukturell zwischen der Explikation modaler Bezüge und ihrer bloßen Implikation steht. Technisch dient sie dominant der indikativen Differenzierung modaler Bezüge zwischen den beiden Konstanten: dem (stets codierten) grammatischen Subjekt und dem (bloß ausnahmsweise in performativen Formeln codierten) Sprecher als der letzten Modalitätsquelle.

In der "grammatischen Synonymik" - so nennt Georg von der Gabelentz die Betrachtung grammatischer Optionen nicht von der Ausdrucksform, sondern von analogen Funktionen her - codierter Modalität gibt es variable und konstante Faktoren. Konstant scheint mir das zu sein, was Diewald (1999) als "Origoverschiebung" bezeichnet und auf den Konj. I beschränken möchte: der Umstand, daß jede explizierte Modalisierung neben dem Sprecher mindestens eine zusätzlich Modalisierungsquelle ins Spiel bringt. In der Regel ist es zunächst das Subjekt-Argument des geäußerten Satzes. Weiterhin können im Zuge der Textualisierung von Modalität textphorische Bezugsgrößen ins Spiel gebracht werden (explizit "quotative" Konstruktionen wie die Redewiedergabe z.B.). Und schließlich gibt es noch unbestimmt-evidentielle Verweise auf Quellen (wie z.B. beim Modaladverb /angeblich/ oder bei den nichtdeontischen Verwendungen von /sollen/ in /er soll gestorben sein/ etc.).

¹⁷. Zudem wird sowohl von den Kindern selbst, vornehmlich aber von denen, die mit ihnen sprechen, rein dynamisches /können/ praktisch immer durch eindeutige Adv. oder Part. übercodiert: /Du kannst aber schön bauen; der kann schon Fahrrad fahren; kannst du dir denn schon die Schuhe zumachen?/ etc. Das legt den Schluß nahe, daß sich beide "Bedeutungen" kontextuell scheiden lassen, daß sie aber lexikalisch nicht geschieden sind.

¹⁸. Selbst das epistemische /können/ paßt noch nahtlos in diese Logik: /Das Auto kann gestohlen worden sein/ ist neutral hinsichtlich der Quelle für die Faktizitätseinschränkung, während /soll/ eindeutig "quotativ" und /muß/ "inferentiell" indiziert.

Schematisieren ließe sich diese Architektur folgendermaßen:

Sprecher als Modalisierungsquelle -> Subjekt als (zusätzliche) Modalisierungsquelle -> Indikation einer "dritten" Modalisierungsquelle.

Dazu noch einige höchst fragmentarische Bemerkungen.

6. Origoverschiebung

Am stärksten grammatikalisiert ist in der Modalsphäre formal das, was flexivisch ins Verb integriert ist und funktional das, was mit der Faktizitätsbewertung zusammenhängt (was also *epistemisch* ist).¹⁹ Gleichzeitig geht jedoch mit der Grammatikalisierung ein "Umlegen" von Verweisungspotentialen von der pragmatischen Konstellation über die grammatische Konstruktion auf die textuellen Bezüge einher. Aus pragmatischer Indexikalität wird grammatische Relationalität. So findet man die flexivischen Konj.-Formen des Deutschen (in der Schriftsprache) fast nur in textuell regierten und konditionierten Zusammenhängen. Wenn Sie:

(21) /Er sei früh nach Hause gegangen/

hören, dann setzen Sie automatisch einen (weiterlaufenden) quotativen Kontext ein (oder einen quaestio-ähnlichen festen Problemzusammenhang, etwa in einem Vernehmungsprotokoll). Wenn Sie:

(22) /Er wäre früh nach Hause gegangen/

hören, dann erwarten Sie beinahe sicher (wenn auch natürlich nicht zwingend) die konditionale Fortführung mit /wenn/. Die Origoverschiebung liegt dominant im Feld textuell-phorischer Bezüge.²⁰

Dem gegenüber sind jedoch die meisten quotativ gebrauchten Modalverben *bestimmter* in ihrem Verweis auf eine Quelle für die Faktizitätsbehauptung:

(23) /Er soll, will, kann, muß früh nach Hause gegangen sein/

/Soll/ verweist auf Hörensagen, /will/ auf das grammatische Subjekt, /kann/ auf unsichere, /muß/ auf sichere Sprecherinferenz. Wenn diese These trägt, dann schließt sich der Kreis zwischen den weniger stark grammatikalisierten epistemischen Modalverben und den stärker grammatikalisierten Konj.- und Konj.-Ersatzformen dergestalt, daß die letzteren ihre inhärente Origounbestimmtheit dadurch kompensieren, daß sie sich textphorisch mit anderweitig explizierten Quellen für die Faktizitätsbehauptung verbinden. Das nämlich können die epistemischen Modalverben just darum nicht, weil sie selbst noch *inhärente* Origoverweise enthalten. Der Abbau solcher inhärenter Verweisungen wäre dann Voraussetzung für die weitere Grammatikalisierung solcher Formen. Umgekehrt führt die weitere Grammatikalisierung von "konjunktivähnlichen" Formen und

¹⁹ Wir gehen hier nicht auf mögliche weitere Differenzierungen ein, wie sie etwa Nuyts (1994) vorschlägt, der immer dann von "evidentiality" spricht, wenn überhaupt eine externe Quelle für Faktizität ins Spiel gebracht wird (also inferentiell, quotativ, Hörensagen etc.), und nur dann von "epistemisch", wenn es sich einzig um eine Faktizitätsbewertung durch den Sprecher handelt. Diese Unterscheidung dürfte jedoch schwer durchzuhalten sein. Sie spiegelt jedoch eher die strukturelle Option, die durch Adverbial- oder Partikelstrategien in das modale Feld eingeführt werden. Beide Ausdrucksklassen sind ohne entwickelbares Potential in Sachen Origoverschiebung.

²⁰ Beim Konj. II spricht Diewald (1999) von phorisch verankerter bedinger Nichtfaktizität. Wenn Konj. II-Formen nicht auf einen konditionalen Partner verweisen, dann auf pragmatische Voraussetzungen dafür, daß Nichtfaktizität "rather than" (naheliegende) Faktizität codiert ist: /Ich hätte das Spiel gewonnen; beinahe hätten wir eine Unfall gebaut.../.

Konstruktionen (wie der Name ursprünglich sagt!) zu Indizes, die den Satz, in dem sie vorkommen, einfach als abhängig und subordiniert markieren.²¹

Eine andere Weiterung, gewissermaßen ein Korollar dieser Hypothese bestünde in der Vermutung, daß die sog. dynamische Modalität (oder "root modality") von den anderen Formen der Modalität lediglich dadurch unterschieden ist, daß sie die Engführung von grammatischem Subjekt und Modalquelle zwingend vorschreibt (also kein zusätzliches Verweisziel "zwischen" Sprecher und grammatischem Subjekt indikativ ins Spiel bringt):

(24) /Maria kann gut Klavier spielen/

(25) /Klaus will im Sommer verreisen/ etc.

Diese gegenüber den anderen Modalverben zwingend "einfache" Engführung erklärt, warum Kinder mit /wollen/ und /können/ zuerst und relativ problemlos umzugehen lernen. Doch kann ich auch dieser Vermutung hier nicht weiter nachgehen. Ich vermute, daß es weniger "lexikalische" Probleme sind, welche die Erwerbsfolge im Modalbereich steuern, vielmehr ist es die zunehmende Zahl und Komplexität der (bildlich gesprochen) übereinander gelegten Bezugssysteme, die erwerbsrelevant zu sein scheint. Von der *Engführung* von Sprecher, Modalquelle und Subjekt führt der Weg bis hin zu Konstruktionen mit drei unterschiedlichen "Adressen" für diese Bezugsgrößen.

7. Rhematisierbarkeit

Wenn ich recht sehe, dann hat Frans Plank (1981) zuerst darauf hingewiesen, daß für die grammatische Codierung modaler Information deren rhematischer Status von herausragender Bedeutung ist. Plank begründet die Affinität von Modalisierung und auxiliärer Codierungsstrategie durch den Umstand, daß der Status des übergeordneten Prädikats dem dort Codierten automatisch den Charakter rhematischer Vordergrundinformation zuspielt. Stärker grammatikalisierte, in den Umkreis der modalisierten Proposition integrierte Optionen sind demgegenüber "abblendbar" und können gegen die modalisierte Proposition (namentlich gegen deren Prädikat) in den Hintergrund treten, was gerade bei epistemischen Relativierungen von Geltung und Faktizität naheliegender sei (vgl. auch ausführlich hierzu Nuyts 1994).

Nun steht es seit langem fest, daß der rhematische Status von Elementen in der Redekette auch Art und Zeitpunkt ihrer Erwerbsdynamik entscheidend beeinflusst: Rhematische Vordergrundelemente können leicht ausgegliedert, bewußtgemacht und recodiert werden, während "schwache", niemals betonte und stets im Hintergrund bleibende Elemente zunächst ohne Bewußtwerdung automatisiert werden. Eine Recodierungs- und Re-Repräsentationschance haben sie nur, wenn sie später medial (etwa beim Schriffterwerb) ausgegliedert und im Lichte bewußtseinsnäherer Optionen gewissermaßen "überarbeitet" werden.

Wer nun den anfänglichen und frühkindlichen Gebrauch namentlich der Modalverben studiert, dem kann kaum entgehen, daß der (gestützt noch durch die Neigung, auch Modalverben zunächst als Hauptverben zu verwenden!) fast immer stark rhematisch ist:²²

(26) /Ich *muß* ganz dringend. Ich *will* das aber. Das *sollst*, *darfst* du aber nicht. Ich *will* nicht in'n Kindergarten. Du *kannst* hier nich' rein. *Dürfen* wir heute ein Eis?../

²¹. Es versteht sich, daß hier wieder die Wechselwirkung von Automatisierung und Desementisierung faßbar wird: aus einer abstrakt grammatisch-semantischen MOD-Marke wird ein vollkommen mechanischer Subordinationsindex.

²². Anführen könnte man hier auch den bekannten Umstand, daß im Englischen die (fast immer rhematischen) negierten Formen /can't, won't/ deutlich vor ihren häufiger nicht rhematischen unnegierten Grundformen /can, will/ produktiv beherrscht werden (Stephany 1986:387).

Aus dem metapragmatischen Blickwinkel, den wir hier einnehmen, hat das damit zu tun, daß expliziter modaler *Codierungsbedarf* zuerst für Abweichung, Widerspruch und Kontrast gegenüber dem "normalen" Lauf der Dinge auftritt.

Fließend sind dann die Übergänge zur "birehematischen" Verwendung, bei der gewissermaßen bedarfsweise das Modalverb führend, gleichrangig oder herabgestuft gegenüber einem anderen rhematischen Äußerungselement auftritt. Dieser Prozeß korreliert naturgemäß stark mit der Auxiliarisierung der Modalverben, die ja gegenüber dem Vollverbgebrauch ein zweites rhematisches Zentrum ins Spiel bringt.

Wirklich starker Bedarf an rhematisch herabgestuften Modalzeichen entsteht dagegen erst im Feld der epistemischen Abschätzung von Faktizitätsbehauptungen. Die reicht bis weit ins Feld der "hedges" und der diskursiv strategischen Mitarbeit an der Identität des anderen durch Abschwächung eigener Behauptungen (Nuyts 1994). Wer je Alltagsgespräche transkribiert hat, der kennt die Fülle der parenthetischen /kann sein/, /vielleicht/, /glaub ich/, /denk ich/, /weiß nich'/ /irgendwie/, die beinahe nie rhematisch werden, *obwohl* viele dieser Ausdrücke auch als regierende Prädikate an prominent rhematischen Plätzen der Satzstruktur gebraucht werden können. Doch das ist ein anderes Thema.

8. Ausblick und Schluß

Ich fasse zusammen: Als "kritischen Kontext" für die Ausdifferenzierung modalisierender Signale im kindlichen Spracherwerb habe ich exemplarisch das kollektive Symbolspiel präsentiert. Es erzwingt

- (a) ein Sprachhandeln von angeeigneten und repräsentierten "Skripts" und interiorisierten Bedeutungen her,
- (b) die Ausdifferenzierung des Geltungsbereiches der Rede in die drei Sphären der Alltagswirklichkeit, der Spielinstruktion und der gespielten Handlung und die sprachliche Produktion eindeutiger Signale für die Zugehörigkeit der Äußerungen zu einer dieser Ebenen (Auwärter 1983),
- (c) die Dezentrierung, Entautomatisierung und Reorganisation des Sprechrollensystems.

Das kollektive Symbolspiel erzeugt und konditioniert eine Fülle sprachlicher Auffälligkeiten: die Hochkonjunktur der /hätte, wäre, würde/-Formen, die Reinterpretation der Modalverben, die Entautomatisierung und Flexibilisierung der Personalpronomina (und einige mehr). In der neueren Literatur wird vielfach darauf hingewiesen, daß der Kontext des kollektiven Symbol- und Fiktionsspiels auch Verbindungen und Analogien zur (ebenfalls und aus ähnlichen Gründen in der Erwerbsforschung prominenten) Entwicklung der *Erzählfähigkeit* aufweist (Sachs, Goldman & Chaille 1983, Benson 1993, Musatti & Orsolini 1993). Auch das Erzählen erzwingt eine radikale Entautomatisierung und Reorganisation des Sprechens nach vielen Parametern und somit eine Fülle "metapragmatischer" Explikationen und Recodierungen dessen, was sonst im laufenden Bezugssystem der Kommunikation mitgegeben ist. Das Studium der Verbindungslinien zwischen Fiktionsspiel und Narration ist in dieser Hinsicht vielversprechend.

Der weitere und vermutlich sehr viel folgenreichere "kritische Kontext" für die Aneignung des modalen Funktionssystems ist dann die Schrift, die in größerem Maße pragmatische Bezugssysteme in textuelle, deiktische in phorische, repräsentationale in metarepräsentationale Bezugssysteme transformiert.

Ebenfalls vielversprechend für das Studium der Aneignung modaler Bezugssysteme scheint mir der Kontakt zur oben kurz erwähnten "Theory of Mind"-Forschung, deren gemeinsamer Nenner in der stufenweisen Herausbildung der Fähigkeit liegt, Handlungen und Objekte zugleich in mehreren "Perspektiven" oder Bezugssystemen zu verorten und zu repräsentieren (vgl. einführend Astington 1993, Bischof-Köhler 2000). Wenn die oben vorgetragenen Thesen wenigstens partiell tragen, dann recodiert die Ausdifferenzierung "epistemischer" Modalisierungen die zunehmende Fähigkeit des Kindes, von unterschiedlichen Interessen, Wünschen, Bedürfnissen zur Wahrnehmung und Codierung unterschiedlicher kognitiver Bezugssysteme überzugehen.

Literatur

- Adamzik, Kirsten (1985): "Zum primärsprachlichen Erwerb der deutschen Modalverben". Heintz, Günther & Schmitter, Peter (Hrsg.): *Collectanea Philologica. Festschrift für Helmut Gipper zum 65. Geburtstag*. Band 1, Baden-Baden: Valentin Koerner. S. 15-38.
- Astington, Janet W. (1993): *The Child's Discovery of the Mind*. Cambridge, Mass.
- Beneveniste, Emile (1974): *Probleme der allgemeinen Sprachwissenschaft*. München: List [zuerst Franz. 1972].
- Benson, Margaret S. (1993): "The structure of four- and five-year-old's narratives in pretend play and story telling". *First Language* 83. 203-223.
- Bischof-Köhler, Doris (2000): *Kinder auf Zeitreise. Theory of Mind, Zeitverständnis und Handlungsorganisation*. Bern: Huber.
- Brown, Roger (1973): *A first language: The early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard UP.
- Diewald, Gabriele (1993): "Zur Grammatikalisierung der Modalverben im Deutschen". *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 12. 218-234.
- Diewald, Gabriele (1997): *Grammatikalisierung. Eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen*. Tübingen: Niemeyer.
- Diewald, Gabriele (1999): *Die Modalverben des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer (zugleich: Habilitationsschrift Erlangen).
- Dittmar, Norbert & Reich, Astrid, eds. (1993): *Modality in Language Acquisition*. Berlin: de Gruyter.
- Feilke, Helmuth (2001): "Grammatikalisierung und Textualisierung - "Konjunktionen" im Schriftspracherwerb". Feilke, Kappes & Knobloch (2001:107-126).
- Feilke, Helmuth & Kappes, Klaus-Peter & Knobloch, Clemens, Hrsg. (2001): *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Gabelentz, Georg von der (1891): *Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherigen Ergebnisse*. Leipzig.
- Hirst, William & Weil, Joyce (1982): "Acquisition of epistemic and deontic meaning of modals". *Journal of Child Language* 9. S. 659-666.
- Kappes, Klaus-Peter (2001): "Recodierungen auf dem Weg zum 'Komparativ'". Feilke, Kappes & Knobloch (2001:91-106).
- Karmiloff-Smith, Annette (1979): *A functional approach to child language*. Cambridge: CUP.
- Karmiloff-Smith, Annette (1985): "Language and cognitive processes from a developmental perspective". *Language and Cognitive Processes*, Vol. 1,1. S. 61-85.
- Karmiloff-Smith, Annette (1992): *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Mass.: MIT.
- Knobloch, Clemens (1999): "Kategorisierung, grammatisch und mental". Redder, Angelike & Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Grammatik und mentale Prozesse*. Tübingen: Stauffenburg. 31-50.
- Knobloch, Clemens (2000): *Grammatikalisierung und Spracherwerb*. Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen, SPAsS Heft 6).
- Knobloch, Clemens (2001): "Wie man 'den Konjunktiv' erwirbt". Feilke, Kappes & Knobloch (2001:67-90).
- Lehmann, Christian (1991): "Strategien der Situationsperspektion". *Sprachwissenschaft* 16,1. S. 1-26.
- Lehmann, Christian (1995): *Thoughts on grammaticalization*. München, Newcastle: Lincom.
- Musatti, Tullia & Orsolini, Margherita (1993): "Uses of past forms in the social pretend play of Italian children". *Journal of Child Language* 20. 619-639.
- Nuyts, Jan (1994): *Epistemic Modal Qualifications. On their Linguistic and Conceptual Structure*. Antwerp Papers in Linguistics 81.
- Papafragou, Anna (1998): "Inference and Word Meaning: The Case of Modal Auxiliaries". *Lingua* 105. 1-47.
- Papafragou, Anna (1998a): "The Acquisition of Modality: Implications for Theories of Semantic Representation". *Mind and Language* 13,3. S. 370-399.
- Plank, Frans (1981): "Modalitätsausdruck zwischen Autonomie und Auxiliarität". Rosengren, I. (ed.): *Sprache und Pragmatik*. Lunder Symposium 1980. Lund. S. 57-72.

- Ramge, Hans (1987): "Quantitative Beobachtungen zur Ontogenese der Modalverben im Deutschen".
 Oksaar, Els (Hrsg.): *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Tübingen:
 Narr, S. 127-157.
- Sachs, Jacqueline & Goldman, Jane & Chaille, Christine (1984): "Planning in pretend play: Using
 language to coordinate narrative development". Pellegrini, A. (ed.): *The development of oral and
 written language in social contexts*. Norwood, N.J. 119-128.
- Silverstein, Michael (1985): "The functional stratification of language and ontogenesis". Wertsch, James
 V. (ed.): *Culture, Communication, and Cognition*. Cambridge, Mass. S. 205-235.
- Silverstein, Michael (1993): "Metapragmatic discourse and metapragmatic function". Lucy, John (ed.):
Reflexive Language: Reported speech and metapragmatics. Cambridge. 33-58.
- Slobin, Dan I., ed. (1985ff): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. 5 Vols. Hillsdale, N.J.:
 Erlbaum.
- Stephany, Ursula (1985): *Aspekt, Tempus und Modalität. Zur Entwicklung der Verbalgrammatisch in der
 neugriechischen Kindersprache*. Tübingen: Narr.
- Stephany, Ursula (1986): "Modality". Fletcher, Paul & Garman, Michael (eds.): *Language Acquisition*. 2nd
 ed. Cambridge: CUP. 375-400.
- Stephany, Ursula (1993): "Modality in First Language Acquisition: The State of the Art". Dittmar &
 Reich (1993:133-144).
- Stern, Clara & Stern William (1928): *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*.
 4. Aufl. Leipzig: J.A. Barth.

Anhang

I. Beispiele

- (1) /Kannst du schon schwimmen?/ - dynamisch
- (2) /Du kannst jetzt raus gehen spielen/ - deontisch
- (3) /Karl kann krank gewesen sein/ - epistemisch
- (4) /Puppe/
- (5) /doch, die müßtest sie aber sein, komm, wir spielen weiter/
- (6) /Maria kann Klavier spielen/ - dynamisch
- (7) /Du kannst jetzt gehen/ - deontisch
- (8) /Er kann schon zu Hause sein/ - epistemisch
- (9) /Mäh den Rasen!/ - Imperativ
- (10) /Du sollst den Rasen mähen!/ - Modalverb
- (11) /Ich fordere dich auf, den Rasen zu mähen./ - Perform. V
- (12) /Karl hat Emil aufgefordert, den Rasen zu mähen/
- (13) /Ich fordere ihn auf, den Rasen zu mähen/ etc.
- (14) /Du sollst den Rasen mähen/ - konstellativ
- (15) /Paul sagt, du sollst den Rasen mähen/ - textuell
- (16) /Dürfen wir heute ein Eis?/
- (17) /Kann ich raus in den Garten?/
- (18) /Muß ich heute in den Kindergarten?/
- (19) /Die Mama hat gesagt, du kannst, sollst, mußt dir die Zähne putzen/
- (20) /Ich kann Sie vom Flughafen abholen/
- (21) /Er sei früh nach Hause gegangen/
- (22) /Er wäre früh nach Hause gegangen/
- (23) /Er soll, will, kann, muß früh nach Hause gegangen sein/
- (24) /Maria kann gut Klavier spielen/
- (25) /Klaus will im Sommer verreisen/ etc.
- (26) /Ich *muß* ganz dringend. Ich *will* das aber. Das *sollst*, *darfst* du aber nicht. Ich *will* nicht in'n Kindergarten. Du *kannst* hier nich' rein. *Dürfen* wir heute ein Eis?../

II. Die drei Bezugssysteme des kollektiven Symbol- und Fiktionsspiels (nach Auwärter 1983):

- (a) Ebene der Alltagsrealität, in der Personen und Requisiten sind, was sie sind;
- (b) Ebene der Instruktion, in der den in (a) verfügbaren Personen und Requisiten Spielwerte zugeteilt werden;
- (c) Ebene der Spielfiktion selbst.