

Doreen Bryant

## Präpositionaladverbien im Erst- und Zweitspracherwerb – Pleonasmen oder Funktionsträger?

Abstract

Both German monolingual children and Turkish bilingual children use pleonastic locatives for a certain period of time but they do so for different reasons, as will be shown in this paper. Constructions like *Das Buch ist auf dem Tisch drauf*, where the spatial relation is signaled twice – in the preposition *auf* and in the adverb *drauf* – are grammatically acceptable but are considered somewhat colloquial. It is therefore not surprising that adults in the picture-description task being reported here make no use of the spatial repetition. With the children things are different: Those Turkish L2 learners who start to acquire German at the age of 3 begin by using a semantically unspecified prepositional head for all topological relations (e.g. *\*Der Apfel ist in/bei Baum/Schale/Tisch* instead of *Der Apfel ist am Baum/in der Schale/auf dem Tisch*). Owing to their mother tongue, it takes them quite long to detect the semantic specification in the input. In particular, stressed and post-final elements attract their attention, and not surprisingly they start using the postpositional spatial adverbs and particles to break through the German prepositional system (e.g. *\*Das Buch ist in/bei Tisch drauf*). Unlike Turkish children, young German native speakers combine these adverbial elements with a full prepositional phrase, but with no functional value. As the data indicate, the pleonastic locative construction appears to be a residue of an earlier developmental stage which involves the splitting of a complex pronominal adverb (e.g. *da(d)rauf*) and stranding the prepositional part (e.g. *Da ist ein Buch drauf*). The high frequency of sentence final verb particles in the input (often with identical form and transparent spatial meaning) might produce the preserving effect even though meanwhile the full prepositional phrase is used to express a spatial relation. Already at preschool age German children come to recognize the redundancy and finally drop the adverbial element. Turkish children, however, have to rely on the prepositional adverb – as a supportive and stabilizing „function-carrier“ – until they notice that in German it is the preposition that must carry the specific spatial information. This is subsequently transmitted from the postpositional spatial element to the head of the full prepositional phrase.

0. Einleitung
1. Pleonastische Präpositionaladverbien
2. Lokalisierungsausdrücke im Spracherwerb
  - 2.1 Erstspracherwerb
  - 2.2 Zweitspracherwerb
3. Experimentelle Untersuchung
  - 3.1 Methode
  - 3.2 Untersuchungsteilnehmer
  - 3.3 Ergebnisse
4. Didaktische Implikationen
5. Anhang
6. Literatur

## 0. Einleitung

Türkische Kinder, die noch vor Vollendung des 4. Lebensjahres in eine deutsche Kita kommen, gebrauchen nach etwa 2 bis 3 Jahren des Deutschkontaktes (D-K) zur Lokalisierung von Objekten folgende Konstruktionen:<sup>1</sup>

- (1) Der Kaugummi ist in Tisch drunter. (Alter 5;10 / D-K  $\approx$  3)<sup>2</sup>
- (2) Dis Tee is beim Tisch drauf. (Alter 6;7 / D-K  $\approx$  3½)
- (3) Ein Geschenk is bei einer Tasche drin. (Alter 6;2 / D-K  $\approx$  4½)

2 bis 3 Jahre später, im Grundschulalter, verschwinden diese Konstruktionen nahezu und treten nur noch selten auf.

Auch bei deutschen Kindern lässt sich ein etwa 1½ Jahre währendes Zeitintervall beobachten, in dem sie ähnliche Strukturen verwenden – allerdings mit korrekter zielsprachlicher Präposition, vgl. (4) und (5).

- (4) Auf dem Berg is n Baum drauf. (Alter 4;4)
- (5) Der Apfel is in einer Schüssel drin.

Trotz gleicher Affinität für das strukturelle Muster *PP + satzfinale Präpositionaladverb* ist dessen Aufkommen, wie ich anhand von elizitierten Sprachproduktionsdaten zeigen werde, in beiden Populationen unterschiedlich zu motivieren. Bei deutschen Kindern kann das Muster als Übergeneralisierung satzfinaler Elemente mit lokaler Bedeutung interpretiert werden – ausgelöst durch so genannte Spaltkonstruktionen,<sup>3</sup> vgl. (6b), und durch abtrennbare Verbzusätze, vgl. (7) bis (10).

- (6a) Da ist ein Tisch und da(d)rauf<sup>4</sup> liegt ein Buch.
- (6b) Da ist ein Tisch und da liegt ein Buch **drauf**.
- (7) Setz die Mütze **auf!**
- (8) Hau mal feste **drauf!**
- (9) Lauf mal schnell **runter** und mach die Tür **auf**.
- (10) Klopf mal ganz leise **an!**

1 Die hier zitierten Äußerungen stammen aus einer ausführlich in Bryant (2010) beschriebenen Studie zum Erst- und Zweitspracherwerb von Lokalisierungsausdrücken. Abschnitt 3 informiert über die Methode und die Probandenzusammensetzung.

2 Die Altersangabe umfasst Jahr und Monat. Die Kontaktzeit mit der Zweitsprache Deutsch ist gerundet auf Halbjahre.

3 Zum Phänomen der Spaltkonstruktion und ihrem Vorkommen in deutschen Dialekten siehe u.a. Fleischer 2002.

4 In der gesprochenen Sprache kann es zur Verdopplung des pronominalen Elements kommen. Die DUDEN Grammatik (2005, 587) bezeichnet diese Formen als nicht standardsprachlich.

Die Satzfinalität dieser lokal transparenten Elemente wird schablonenartig kopiert und auch auf Sätze, die lokale Präpositionalphrasen enthalten, übertragen.<sup>5</sup> In diesem Fall enthalten die Präpositionaladverbien nur redundante Informationen und sind daher überflüssig, weshalb man sich ihrer recht bald wieder entledigt.

Während Präpositionaladverbien wie *drin*, *dran*, *drauf* bei deutschen Kindern pleonastische Elemente sind, kommt ihnen im DaZ-Erwerb türkischer Kinder eine gewichtige Funktion zu. Gleich einem trojanischen Pferd – so meine Argumentation in diesem Artikel – bereiten sie den Einstieg ins deutsche System lokaler Präpositionen vor. Muttersprachlich bedingt achten diese Kinder vor allem auf postpositionale betonte lokale Informationsträger. Diese finden sie in den rechtsperipheren homophonen Partikeln und Adverbien. Zwar besetzen auch die türkischen Kinder die Kopfposition der Präpositionalphrase – jedoch nicht in zielsprachlicher Weise. Im Türkischen ist es nicht zwingend notwendig, den Eigenort des Relatums näher zu spezifizieren. Es genügt hier, mit dem Lokativsuffix *-de*<sup>6</sup> eine unspezifische Lokalisierung vorzunehmen.<sup>7</sup> Mit *in/im* bzw. *bei/beim*<sup>8</sup> finden die DaZ-Lerner ein Äquivalent zum türkischen Lokativ und gebrauchen eine der beiden Formen zunächst für sämtliche topologische Relationen, vgl. (11) und (12).<sup>9</sup>

(11a) Der Tischdecke ist im Tisch. (Alter 4;11 / DK  $\approx$  2½)

(11b) Die Baum is im ein Berg.

(12) Der Bild ist im der Wand. (Alter 5;9 / DK  $\approx$  3)

Auch bei Kindern anderer Muttersprachen fungieren einzelne Präpositionen zunächst als Platzhalter. Die Art und Weise jedoch wie die türkischen Kinder vorgehen, deutet darauf hin, dass bei ihnen die übergeneralisierte Form nicht bloßer Platzhalter ist, sondern tatsächlich ein Äquivalent zum türkischen Lokativ dar-

5 Im Rahmen des so genannten *usage-based approach* der Spracherwerbsforschung, der sich am theoretischen Gerüst der Konstruktionsgrammatik orientiert, könnte man hier von einem Pivot-Schema (Tomasello 2006, 24) sprechen – mit festem (eingeschliffenen) rechtsperipheren Bestandteil als Angelpunkt und variablen (aber kongruenten) PPn.

6 Das großgeschriebene *E* zeigt an, dass das Lokativsuffix entsprechend der kleinen Vokalharmonie alterniert und in Abhängigkeit des vorangehenden Vokals als *-de* bzw. *-da* realisiert wird.

7 Durch *-de* wird das Relatum (lediglich) als Ort i.w.S. strukturiert, dem dann das Thema zugeordnet werden kann. Das Relatum muss dabei keine spezifischen Eigenschaften aufweisen (Becker 1994, 58).

8 Die Verschmelzung von Präposition und Artikel wird zunächst als Chunk, d.h. als unanalytierte Einheit, wahrgenommen, vgl. (11b).

9 Die Entscheidung für *in* basiert auf einer Frequenzanalyse, denn *in* ist die mit Abstand am häufigsten verwendete Präposition. Laut Ruoff (1990) beträgt der Anteil unter allen deutschen Präpositionen 28% (zum Vergleich: *auf* und *bei* liegen bei 8% und 5,5%). Die Entscheidung für *bei* ist funktional motiviert. Obgleich es im Deutschen keinen neutralen Lokalisierungsmarker gibt, kann *bei* unter Umständen (bei Verlust der teilraumspezifizierenden Funktion, vgl. z.B. *Sie ist beim Bäcker*) als solcher interpretiert werden, vgl. Becker (1994, 62f). Für die funktionale Analyse bedarf es einer gewissen kognitiven Reife und eines ausreichenden Inputs, weshalb die jüngsten Kinder *bei* noch nicht verwenden.

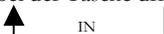
stellt. Wie die beiden nachfolgenden Beispiele demonstrieren, ist im Türkischen das Lokativsuffix *-dE* bei jeder Lokalisierung involviert – unabhängig davon, ob eine Zuordnung zum Teilraum des Relatums vorgenommen wird, vgl. (13) oder nicht, vgl. (14).

- |      |       |                   |                       |
|------|-------|-------------------|-----------------------|
| (13) | Kitap | masa-nın          | üst-ü-n- <b>de</b> .  |
|      | Buch  | Tisch-Gen         | Oberseite-Poss3Sg-LOK |
| (14) | Kitap | masa- <b>da</b> . |                       |
|      | Buch  | Tisch-LOK         |                       |

Daher verwundert es nicht, dass die türkischen Kinder auch im Deutschen an der von ihnen als ‚Lokativ‘ auserwählten Form festhalten, während sie parallel im Input nach den Informationsträgern für eine spezifische Lokalisierung Ausschau halten.<sup>10</sup> Mit Hilfe der Präpositionaladverbien, die die muttersprachliche postpositionale Konstruktion spiegeln, vgl. (15) und (16), gelingt ihnen dann eine erste Annäherung an das deutsche System mit obligatorischer Spezifizierung der topologischen und dimensional Relationen.

- (15) ... Tisch drauf.  
 (16) ... masa-nın üstünde.

Im nächsten Schritt wird die lokale Information auf den Kopf der PP übertragen, vgl. (17a), und im weiteren Entwicklungsverlauf kann dann auf das Präpositionaladverb – inzwischen wie im Erstspracherwerb pleonastisch verwendet – verzichtet werden, vgl. (17b).

- (17a) Das Paket ist bei der Tasche drin.  


- (17b) Das Paket ist in der Tasche ~~drin~~.

Bei Unsicherheiten, d.h. bei Konfigurationen, die vom prototypischen lokalen Konzept abweichen, greift man aber auch noch Jahre später auf die vermittelnde Funktion der Präpositionaladverbien zurück, vgl. (18) und (19).<sup>11</sup>

- |      |                                      |                            |
|------|--------------------------------------|----------------------------|
| (18) | Der Käse ist bei dem Messer drauf.   | (Alter 9;3 / D-K ≈ 5½)     |
|      | Der Käse ist auf dem Messer drauf.   | (spontane Selbstkorrektur) |
| (19) | Der Brief ist bei den Umschlag drin. | (Alter 10;9 / D-K ≈ 7½)    |

10 Dieses Vorgehen entspricht im Grunde dem türkischen Erstspracherwerb. Türkische Kinder steigen ins Lokalisierungssystem ein mit dem topologisch neutralen Lokativ *-dE* (Aksu-Koç & Slobin 1985). Erst danach erwerben sie die postpositionalen Konstruktionen, um auf spezifische Konstellationen zu referieren. Ein solcher Erwerbsprozess, d.h. zunächst nur eine Form für alle lokalen Konfigurationen zu verwenden, ist nicht bekannt aus Sprachen, bei denen die Zuordnung zu einem Teilraum des Relatums (Innenraum, Rand, Randraum, Peripherie) obligatorisch ist.

11 In (18) entspricht die Oberfläche der Messerklinge, auf/an (?) der sich Butter befindet, nicht der prototypischen AUF-Konfiguration, bei der das Relatum das zu lokalisierende Objekt von unten gegen die Gravitationskraft stützt. Auf dem mit (19) beschriebenen Bild ist ein Umschlag mit einem weit herausragenden Brief zu sehen, so dass das für IN prototypische ‚Enthaltensein‘ hier nicht zutrifft.

Die Strategie der türkischen Kinder, das präpositionale System postpositional zu erobern, kann – wie im Vergleich mit einer anderen DaZ-Population sichtbar wird – als Erfolgskurs angesehen werden. Russische Kinder benötigen, obgleich deren Muttersprache dem Deutschen konzeptuell und strukturell viel näher steht, länger, um mindestens 4 der 5 im Rahmen dieser Studie untersuchten Grundrelationen (IN, AUF, AN, UNTER, ÜBER) in der Zweitsprache Deutsch zu kodieren. Daher ist zu überlegen, wie man einerseits die türkischen Kinder auf ihrem innovativen Weg unterstützt, so dass dieser zur Schnellspur wird und sie die einfachen topologischen und dimensional Relationen bereits zum Schulstart sicher beherrschen. Gleichzeitig ist zu überlegen, welche Bedingungen bei den russischen Kindern erfüllt sein müssen, damit auch sie den Erfolgsweg der türkischen Kinder einschlagen können.

Der Artikel ist folgendermaßen gegliedert: Da es um den Spracherwerbseinfluss von Präpositionaladverbien in lokaler Doppelkonstruktion geht, soll zunächst einmal deren grammatischer Status ausgelotet werden (Kap. 1). Vor dem Hintergrund allgemeiner Ausführungen zum Erwerb von Lokalisierungsausdrücken im Erst- und Zweitspracherwerb (Kap. 2), werden dann bilinguale und monolinguale Erwerbsdaten aus einer Sprachproduktionsstudie kontrastiert (Kap. 3), um abschließend basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen ein Sprachförderkonzept vorzustellen (Kap. 4).

### 1. Pleonastische Präpositionaladverbien

In diesem Kapitel geht es primär darum zu beleuchten, welchen syntaktischen Status das lokale *drauf* in Äußerungen wie (4) und (5) beansprucht.<sup>12</sup> Hierfür sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den direktionalen Konstruktionen in (20) und (21), auf die insbesondere Olsen (1996, 1997) genauer eingeht, herausgearbeitet werden. In Olsens Analyse der direktionalen Doppelkonstruktion ist die PP als pleonastisches Element zu klassifizieren. Wie (22) und (23) zeigen, könnte man sehr wohl auf die präpositionale Angabe verzichten.

(20) Sie legt eine Folie auf den Projektor auf. (Olsen 1996, 303)

(21) Er ist auf den Wagen aufgesprungen.

(22) Sie legt eine Folie auf. (ebd., 304)

(23) Er ist aufgesprungen.

Bewegungsverben verbinden sich bevorzugt mit lokalen Präpositionen, wobei die präpositionale Relation (P-Relation) bei den so entstandenen Partikelverben (mit abtrennbarem Präpositionalelement) oftmals transparent bleibt, wie etwa in (22)

<sup>12</sup> Es sei vorweggenommen, dass eine endgültige Statusbestimmung aufgrund konfligierender Grammatikalisierungsprozesse nicht gelingt. Es kann lediglich gezeigt werden, dass – anders als bei Olsens direktonaler Dopplung (1996) – bei lokaler Dopplung nicht die PP das pleonastische Element ist, sondern das Präpositionaladverb.

und (23).<sup>13</sup> Olsen zufolge wird die vom Basisverb geforderte Richtungsergänzung durch die Partikel *auf* erbracht, und zwar ohne explizite Nennung des internen Arguments der P-Relation. Dieses wird von der Partikel durch funktionale Applikation gebunden. „Eine Partikel als (trennbare) wortstrukturelle Einheit steuert dem komplexen Verb eine einstellige Präpositionalrelation bei, die aus einer im Lexikon enthaltenen präpositionalen Relation mittels existentieller Schließung der internen Argumentstelle gewonnen wird“ (Olsen 1997, 12). Die optionale PP kann sich, wie in (20) und (21) geschehen, dann der reduzierten P-Relation als Modifikator anbieten. Natürlich stellt sich die Frage, warum das interne Argument erst unterdrückt und dann mit einer pleonastischen PP wieder expliziert wird. Olsen gibt hierfür eine typologische Erklärung: Davon ausgehend, dass Sprachen im Verbstamm entweder Modusinformationen (z.B. *kriechen, schleichen, humpeln*) oder aber Weginformationen (z.B. span. *entrar, salir, subir*)<sup>14</sup> kodieren, erlaubt die Partikelverbbildung des Deutschen eine typologische Einordnung zwischen den beiden Polen. Durch die Partikelverbbildung sind nämlich modale und viale Informationen im komplexen Verbstamm vereint, allerdings auf Kosten der vialen Präzision. Die Abschwächung des vialen Aspekts wird laut Olsen kompensiert durch die Option einer pleonastischen PP (ebd., 327).

Mit Blick auf die von Kindern produzierten Strukturen stellt sich die Frage nach der Funktion des postpositionalen lokalen Elements. Belegt es – analog zur Partikel des Bewegungsverbs – in (24) die offene Argumentstelle des Positionsverbs bzw. handelt es sich bei der Kopulakonstruktion in (25) um ein Prädikativum?

(24) Der Apfel liegt in einer Schüssel drin.

(25) Der Apfel ist in einer Schüssel drin.

Zunächst einmal ist festzustellen, dass statische Positionsverben eine wesentlich geringere Anziehungskraft auf Präpositionalelemente ausüben als Bewegungsverben, und es daher in dieser Verbklasse seltener zu Partikelverbbildung kommt. Kontrastiert man beispielsweise das Kombinationsverhalten von kausativen und statischen Positionsverben, fallen systemische Lücken auf, vgl. z.B. *(r)einstecken* vs. *\*instecken*<sup>15</sup>, *(r)einlegen* vs. *\*inliegen*, *aufsetzen* vs. *\*aufsitzen*<sup>statisch</sup>, *aufstellen* vs. *\*aufstehen*<sup>statisch</sup>. Zwar sind *aufsitzen* und *aufstehen* mögliche Partikelverben, allerdings nicht

13 Laut Wunderlich (1983) weist der Verbwortschatz insgesamt betrachtet jedoch wesentlich mehr idiomatische als semantisch transparente Verbindungen auf. In diesem Zusammenhang sei auch kurz auf die in der linguistischen Community anhaltende Diskussion verwiesen, ob es sich bei Partikelverben um morphologische oder syntaktische Konstruktionen handelt und wie mit kompositionalen und idiomatischen Fällen umzugehen ist. Für einen Überblick der Kontroverse siehe u.a. Lüdeling (2001) und Dehé et al. (2002).

14 Talmy (1985) führt für diese verbtypologische Distinktion die Begriffe *satellite-framed* vs. *verb-framed* ein.

15 Stattdessen erlaubt das Sprachsystem aber *drinstecken* – ich komme gleich auf diese alternative Bildung zurück, die meines Erachtens die Richtung der systemausgleichenden Grammatikalisierung aufzeigt.

in statischer Bedeutung. Durch die Präposition kommt es zu einer direktionalen Uminterpretation des Simplexverbs. Wir haben es hier mit einer spannenden ambigen Konstellation zu tun, die Grammatikalisierungsprozesse erkennen lässt: Die so genannten Wechselpräpositionen können sowohl statisch als auch dynamisch interpretiert werden. Die meisten Positionsverben sind als Simplex statisch (z.B. *stehen, stecken, hängen, kleben, sitzen*). Es wäre also zu vermuten, dass sich bei der Kombination mit einer potentiell (zwischen lokaler und direktonaler Lesart) ambigen Präposition beim Kompositum eine statische Lesart durchsetzt. Die gegensätzliche Tendenz ist jedoch, wie gerade gesehen, der Fall. Dies liegt möglicherweise daran, dass aus der Positionsinformation des Verbs und der Vorkommenshäufigkeit von Positionsverb und lokaler Relation z.T. schon inferiert werden kann, um welche lokale Relation es sich handelt. Beispielweise assoziiert der Muttersprachler mit *hängen* eine Kontakt-Konfiguration in vertikaler Ausrichtung – zu versprachlichen mit *an*. Bei *stecken* hingegen erwartet er ein enges umschließendes Bezugsobjekt und somit eine IN-Relation. Insofern bringt die Kombination eines (inhärent) statischen Positionsverbs mit einer direktonalen Ergänzung bei geringem strukturellem Aufwand ein Maximum an Informationsdichte, weshalb das sprachliche System, meines Erachtens, dieser Kombinatorik den Vorzug gibt. Diese Tendenz verursacht allerdings ein Ungleichgewicht, und zwar zu Ungunsten der lokalen Präzision.

Könnte es möglich sein, dass die phonologisch reduzierten lokalen Adverbien (u.a. *drauf, drin, dran*) hier nun systemausgleichend wirken, indem sie die Bedeutung des Simplexverbs besser konservieren, vgl. (26b), (27b), (28b) und (29b), und sich bevorzugt mit statischen Positionsverben verbinden, vgl. (30b)?

(26a)	Er steht auf.	(direktional, i.S.v. ‚sich erheben‘)
(26b)	Er steht drauf.	(lokal)
(27a)	Er sitzt auf.	(direktional, i.S.v. ‚auf ein Reittier setzen‘)
(27b)	Er sitzt drauf.	(lokal)
(28a)	Er soll das Bild nachher anhängen.	(direktional) <sup>16</sup>
(28b')	Das Bild soll nachher dranhängen.	(lokal)
(28b'')	*Das Bild soll nachher anhängen.	
(29a)	Er soll das Plakat nachher ankleben.	(direktional)
(29b')	Das Plakat soll nachher drankleben.	(lokal)
(29b'')	*Das Plakat soll nachher ankleben.	
(30a)	Er legt die Decke rein.	(direktional)
(30b)	Sie liegt drin.	(lokal)

16 Eine Äußerung wie *Der Vorhang hängt auf den Tisch* mit statischem Verb aber direktonaler PP kann als markiert angesehen werden. Es bedarf hier – so Wunderlich & Herweg (1991, 762) – einer Umweginterpretation. Obgleich in (28a) die disambiguierende Kasusinformation fehlt, ist das Partikelverb hier direktonal zu interpretieren. Diese Interpretation ist auf die Beteiligung eines agentiven Subjekts zurückzuführen und daher nicht überraschend.

Auch Beispiel (32) – im Kontrast zu (31) – bestätigt eine gewisse Affinität der *dr\_*-Formen, sich mit statischen Verben zu verbinden.<sup>17</sup>

- (31) Er geht ran.  
 (32) Er bleibt dran.

Es überrascht daher wenig, dass wir die *dr\_*-Formen auch in Kopulakonstruktionen antreffen, die z.T. bereits stark idiomatisiert sind, aber die lokale Bedeutung dennoch erkennen lassen:

- (33) Sie war aber ganz dicht dran.  
 (34) Ich war drauf und dran, ...  
 (35) Das muss aber drin sein!  
 (36) Ist die Katze schon drin?

Dass auf die phonologisch reduzierten (im Ursprung pronominalen) Adverbien Grammatikalisierungsprozesse einwirken, lässt sich anhand dieser schon etwas fortgeschrittenen Lexikalisierungen leicht veranschaulichen. Nehmen wir zum Beispiel (36). Hier ist dem Sprachbenutzer die pronominale Komponente gar nicht mehr präsent, wie der Kontrast mit (37) offenbart.

- (37) Ist die Katze schon da(d)rin?

(37) ist nur akzeptabel, wenn der Hörer aus dem sprachlichen oder situativen Kontext das Bezugsobjekt inferieren kann. In (36) hingegen ist lediglich die Teilraumspezifizierung des Relatums von Belang. Genügt diese Information unter Umständen nicht, kann sie mit der lokalen PP jederzeit ergänzt werden, vgl. (38).

- (38) Ist die Katze schon wieder im Garten/im Haus/im Körbchen drin?

Auch wenn es sich hier um ein Prädikativum handelt, Status und Einfluss des Adverbs – nämlich die lokale PP überflüssig zu machen und das interne Argument der lokalen Relation zu binden – erinnern an die direktionalen Partikeln bei Olsen (1996/1997). Dementsprechend wäre im Fall von (38) – wie Olsen (1996) für die direktionalen Dopplungen vorschlägt – die PP als pleonastisch zu bezeichnen. Lässt sich aber diese Analyse auch auf die kindlichen Äußerungen, vgl. (39a) und (39b), übertragen?

<sup>17</sup> Anzumerken ist, dass nicht alle *dr\_*-Formen die statische Lesart in gleichem Maße evozieren. Hier wäre eine graduelle Abstufung vorzunehmen mit den zwei äußeren Polen *drauf* und *drin*. Während *drauf* grundsätzlich beide Lesarten erlaubt und in vielen idiomatisierten Partikelverben (*draufgeben*, *drauflegen*) mit direktonaler Bedeutung zu finden ist, konserviert *drin* die statische Lesart, weil der Gegenspieler *rein* die direktonale Lesart dominiert. Diese Gewaltenteilung mit klarer Form-Funktionszuordnung wirkt sich begünstigend auf den Erwerb aus. In Bryant (2010) argumentiere ich dafür, dass sich in der Ontogenese mit den beiden Formen *rein* vs. *drin* die Opposition [ $\pm$ dir] im Lokalisierungssystem etabliert, vgl. (i) und (ii). Damit ist (ausgehend von *drin*) die Nähe der *dr\_*-Formen zur statischen Lesart bereits in der frühen Sprachentwicklung angelegt.

(i) [+dir] rag (Garage) rein auto FL 2;0  
 (ii) [-dir] gießkanne wasser drin FL 2;0

Die beiden Äußerungen stammen aus der Fallstudie ‚Florian‘ von Tracy (1991).

- (39a) Das Buch ist auf dem Tisch drauf.  
 (39b) Das Buch liegt auf dem Tisch drauf.

Wie (40a) und (40b) dokumentieren, kann die PP hier nicht ohne weiteres weggelassen werden. Ein Vokaleinschub (*drauf*) würde die Äußerungen zwar akzeptabel erscheinen lassen, aber wir hätten es dann mit einer ganz anderen Konstruktion zu tun, vgl. (43).

- (40a) (?) Das Buch ist drauf.  
 (40b) (?) Das Buch liegt drauf.

Mit einem entsprechenden Kontext, in dem das Relatum explizit benannt wird, wären solche Konstruktionen jedoch unproblematisch, vgl. (41) und (42).<sup>18</sup>

- (41) Dr. Peter Struck [SPD]: Ich habe immer das Bild von dem bekannten Karren vor Augen, den die einen ziehen, und die anderen sitzen darauf. Die FDP sitzt drauf! Und Blüm muss ihn ziehen! Der hat überhaupt keine Kraft mehr!  
 (42) Dr. Gisela Babel [FDP]: Das Erdgeschoß und das erste Stockwerk sind fertiggestellt. Am zweiten Stockwerk, der zweiten Stufe, wird fest gearbeitet. Das Dach ist auch schon drauf!

Das Element *drauf* in (39a) und (39b) ist dennoch nicht zu verwechseln mit *da(d)rauf* in (43), denn die beiden Formen sind nicht beliebig austauschbar, vgl. (39b) und (44).

- (43) Das Buch liegt da(d)rauf.  
 (44) \*Das Buch liegt auf dem Tisch da(d)rauf.

In (44) konkurrieren *auf dem Tisch* und *da(d)rauf* um die Besetzung der Argumentstelle, weshalb die Äußerung ungrammatisch ist.<sup>19</sup> Wie in (39a) und (39b) gezeigt, ist *drauf* bescheidener und lässt der lokalen PP den Vortritt bei der Argumentbesetzung. Anders ist der Unterschied zwischen (39b) und (44) meines Erachtens nicht zu erklären. Es gibt aber noch einen weiteren empirischen Grund die PP in den Konstruktionen der lokalen Dopplung als obligatorisch und das Adverb als optional anzusehen und zwar den Erwerbsverlauf (vgl. Abschnitt 3.2): Kinder lassen nach einem bestimmten Zeitintervall der redundanten Markierung, die *dr\_*-Elemente fast vollständig weg, was man sicher nicht beim Argumentstatus erwarten würde.

Handelt es sich bei *drauf* aber möglicherweise dennoch um eine Verbpartikel, die sich mit dem Simplexverb *liegen* verbunden hat?<sup>20</sup>

18 Ich danke einem/einer der anonymen GutachterInnen für diesen Hinweis und die Belege aus den Parlamentsreden des Mannheimer Korpus.

19 Im Kontext des Valenzrealisierungsmodells (s. zum Beispiel Ágel 2000) würde man die Ungrammatikalität von (44) auf die doppelte Realisierung des Makroaktanten zurückführen: Makroadverbial (nominal/anaphorisch) + Makroadverbial *da-* (deiktisch) + Mikroadverbial *-drauf*. Ich danke einer/einem der anonymen GutachterInnen für diesen Hinweis.

20 Auch die Klasse der Adverbien stellt bekanntermaßen eine stark beanspruchte Bezugsquelle der produktiven Partikelverbbildung dar. Eisenberg (1998, 257) verweist darauf, dass bestimmte Pronominaladverbien, so auch *drauf*, verkürzt werden müssen, um hierfür in Frage zu kommen (z.B. *draufhauen*). Insofern wäre das hier zu betrachtende *drauf* ein potentieller Kandidat.

(45) Draufliegen sollte das Buch auf dem Tisch (und nicht auf dem Regal).<sup>21</sup>

Nach Anwendung des Vorfeldtests spräche die Grammatikalität von (45) für die Annahme eines Partikelverbs. Allerdings darf diese Heuristik angezweifelt werden, da sich – wie u.a. Müller (2005) zeigt – durchaus mehrere Konstituenten im Vorfeld befinden können. Ein Verfahren, das geeigneter erscheint um Partikelverben zu identifizieren, ist laut Müller (2002), die Inakzeptabilität einer Äußerung festzustellen, bei der das infinite Verb ins Vorfeld bewegt wird, die Partikel aber in der finalen Position verbleibt, vgl. (46) und (47).

(46) \*Kommen wird er frei. (ebd., 132)

(47) \*Lassen wird er das Buch zurück. (ebd., 132)

Ich halte zwar (48b) – mit der potentiellen Partikel – für problematisch, aber von einer Ungrammatikalität, wie sie Müllers Beispiele erzeugen, kann nicht die Rede sein, was den Partikelstatus in Frage stellt.

(48) Ich bin mir sicher,

(a) liegen wird das Buch nachher wieder auf dem verklebten Küchentisch.

(b) (??) liegen wird das Buch nachher wieder auf dem verklebten Küchentisch drauf.

Wenn *drauf* keine Verbpartikel ist, welcher syntaktischen Kategorie könnte dieses Element angehören? Da *drauf* sich nicht allein topikalisieren lässt, vgl. (49), kann es sich nicht um ein Adverb mit Satzgliedfunktion handeln.

(49) \*Drauf liegt das Buch auf dem Tisch.

Wir können aber das Element zusammen mit der PP ins Vorfeld bewegen und somit *drauf* eine modifizierende Funktion innerhalb der komplexen lokalen PP zusprechen (siehe auch Olsen 1997, 24).

(50) Auf dem Tisch drauf liegt das Buch.

Ich möchte es bei diesen kurzen Ausführungen belassen. Sie sollen lediglich aufzeigen, wie problematisch es ist, den Status des pleonastischen Präpositionaladverbs endgültig zu bestimmen. Wir können dem Adverb sowohl eine syntaktische Nähe zur lokalen PP als auch zum Simplexverb bescheinigen. Abzusprechen ist diesem Element allerdings eine Satzgliedfunktion. Die schwierige Klassifizierung mag damit zusammenhängen, dass sich die pleonastische *lokale* Konstruktion möglicherweise in Analogie zu der pleonastischen *direktionalen* Konstruktion, wie sie von Olsen (1996) beschrieben wird, herausgebildet hat ohne jedoch die zugrunde liegende Argumentstruktur zu übernehmen (s. hierzu Bryant 2010).

Wie u.a. Hentschel (2005) feststellt, zeigen Ausdrücke lokaler Relationen sprachübergreifend ein hohes Maß an Flexibilität in Bezug auf die Wortartenzugehörigkeit, was zwangsläufig zu permanenten Verschiebungen und Neuordnungen innerhalb des Systems führt. Lassen sich bestimmte Konstruktionen nicht

<sup>21</sup> Nicht alle Muttersprachler teilen mein Akzeptabilitätsurteil.

eindeutig einer Kategorie zuordnen, so kann dies durchaus als Anzeichen eines (phänomenbezogen) beginnenden bzw. endenden Grammatikalisierungsprozesses angesehen werden. Möglicherweise können hier auch Spracherwerbsdaten helfen, um Impulse für systemische Umstrukturierungen aufzuspüren.<sup>22</sup>

## 2. Lokalisierungsausdrücke im Spracherwerb

Lokale Informationen können mit folgenden sprachlichen Mitteln kodiert werden: lokale Nomina (*die Spitze des Berges*), lokale Adpositionen (*auf dem Berg*), lokale Adverbien (*da, darauf, oben*), Kasus (*auf dem* vs. *auf den Berg*), durch meist aus Adpositionen oder Adverbien entstandene Verbzusätze (*auflegen, draufklopfen*), statische und dynamische Positionsverben (*stehen, liegen* vs. *stellen, legen*), vgl. u.a. Wunderlich & Herweg (1991) und Klein (1991). Die Sprachen der Welt machen von diesen Mitteln unterschiedlichen Gebrauch.

Auch wenn es in diesem Beitrag primär um bestimmte lokale Adverbien (wie *drauf, drin, drunter*) gehen soll, ist es notwendig, in 2.2 auch auf die konzeptuellen und strukturellen Besonderheiten adpositionaler Konstruktionen einzugehen, weil besonders hartnäckige Lernerschwierigkeiten vor allem aus den sprachtypologischen Unterschieden in diesem Bereich resultieren. Doch zunächst stellt 2.1 einige allgemeine (im Wesentlichen) sprachübergreifende Tendenzen der erstsprachlichen Entwicklung dar.

### 2.1 Erstspracherwerb

Lange bevor Kinder Raum versprachlichen, reflektieren sie bereits räumliche Relationen, wie wir dank raffinierter experimenteller Methoden, die Einblicke in die vorsprachlichen Kategorisierungsfähigkeiten geben, längst wissen (s. z.B. Mandler 2004). Welche räumlichen Konzepte als universal – im Sinne von vorsprachlichen Prozessen der Wahrnehmung und der kognitiven Strukturierung – gelten können, wird jedoch anhaltend kontrovers diskutiert. Weitgehender Konsens herrscht jedoch in Bezug auf die den sprachlichen Kategorien IN und AUF zugrunde liegenden Vorstellungen von Containment und Support (s. z.B. Landau 2010). Nicht nur vorsprachliche Kategorisierungsfähigkeiten geben Aufschluss über universale Kategorien, sondern auch Muster typologischer Prävalenz. Die beiden Aspekte hängen allerdings eng zusammen, denn Konzepte, die in nahezu allen Sprachen kodiert sind, und daher als Universalien gelten, werden auch früh versprachlicht. Hingegen gelten Kategorien, die mit Blick auf die Sprachen der Welt Ausnahmen darstellen, als kognitiv markiert und diese werden tatsächlich

<sup>22</sup> Vgl. u.a. Lightfoot (1999), der Zusammenhänge zwischen Sprachwandel und kindlichem Erwerb aufzeigt.

auch später erworben. Um einen solchen schwierigen Fall handelt es sich beispielsweise bei AN, einer höchst ungewöhnlichen Subkategorie des KONTAKT-Konzeptes – bislang nur aus dem Niederländischen und Deutschen bekannt.<sup>23</sup>

Der Einstieg ins lokale System erfolgt über Deiktika (*da, hier*), denen jedoch noch eine undifferenzierte, protodeiktische Verwendung von *da* vorausgeht, meist begleitet von referentiellen Gesten, denen eine stützende und vermittelnde Rolle beim Übergang vom präverbalen zum verbalen Stadium zukommt (vgl. u.a. Tomasello 1987 und Weissenborn 1988). Der Gebrauch von deiktischen Gesten und Äußerungen im gleichen kommunikativen Kontext ermöglicht einen fließenden Übergang ins sprachliche Medium. Den Gesten, die zunächst eine vermittelnde Instanz darstellen, kommt später eine begleitende, stützende Funktion zu. Ausgehend vom Ego werden mit Hilfe der Gesten zunächst Nähe und Distanz sprachlich differenziert. Damit etabliert sich die für die weitere Lokalisierung elementare Sprecher-Origo. An den deiktischen Formen (auch Proto-Lokative genannt) halten Kinder trotz voranschreitender Entwicklung lange Zeit fest und verwenden diese auch noch später in Kombination mit konkreten Lokalangaben, wie auch in Kapitel 3 zu sehen sein wird.

In Bezug auf die statische Lokalisierung sind es die topologischen Relationen, die zuerst erworben werden. Das ist nicht überraschend, denn diese Relationen sind blickpunkt-konstant, d.h. sie verändern sich nicht mit einem Perspektivenwechsel. Zu den zuerst beherrschten Präpositionen gehören *in* und *auf*.<sup>24</sup> Von den dimensional Relationen, die eine Zuordnung relativ zu einer Achse vornehmen, fällt den Kindern der sprachliche Bezug auf die Oben-Unten-Achse (Vertikale) leichter als auf die Vorn-Hinten-Achse (Transversale) und die Rechts-Links-Achse (Laterale). Die aufrechte Körperhaltung mit der Kopf-Fuß-Orientierung und die schwerkraftbezogene Ausrichtung der Umgebung mögen hierfür verantwortlich sein.

Erst mit 2 Jahren und später produzieren Kinder regelmäßig zweistellige Präpositionalphrasen. Dem gehen Stadien der Auslassung (fehlende Präposition), der Holophrasen (nur das relationale Wort) und der Einstelligkeit voraus (vgl. Tomasello 1987). Typische präpositionale Vorläufer sind Lokalpartikeln wie *an* und *auf* (vgl. *Jacke an, Mütze auf*), die stellvertretend für die Partikelverben (hier: *anziehen, aufsetzen*) stehen, vgl. u.a. Behrens 1998.

Auch wenn die Kinder durch die im Input zugänglichen lokalen Relationen auf eine symmetrische Abfolge Thema-LOK-Relatum (vgl. *Apfel-am-Baum, Auto-in-Garage*) – das Thema als designiertes Argument vorangehend – getrimmt werden, sind sie zunächst im eigenaktiven Erkunden lokaler Relationen, wie Thiel (1985) beschreibt, mehr damit beschäftigt, die Eigenschaften potentieller Relata

23 Vgl. u.a. Gentner & Bowerman (2009), die den Spracherwerb der KONTAKT/SUPPORT-Kategorien im Englischen und Niederländischen kontrastieren.

24 Für einen Überblick zum Erwerb lokaler Ausdrücke siehe u.a. Graf (2006). Graf hat etwa 75 Studien der letzten 30 Jahre analysiert. Diese decken den Zeitraum bis zum 6. Lebensjahr ab.

zu erforschen, beispielsweise die AUF- und UNTER-Möglichkeiten eines Tisches. Hierbei interessieren die als Thema fungierenden Objekte kaum. Sie werden eher willkürlich ergriffen, um dem primären Zweck, nämlich die Potentiale des Relatums auszuloten, zu dienen. Diese besondere Aufmerksamkeit bezogen auf das Relatum schlägt sich, wie in Kapitel 3 zu sehen sein wird, auch sprachlich nieder, und zwar derart, dass das Relatum zunächst benannt wird, um dann hierauf mit einem Pronominaladverb Bezug zu nehmen.

## 2.2 Zweitspracherwerb

Dass Lokalisierungsausdrücke dem Zweitspracherwerbenden erhebliche Schwierigkeiten bereiten, ist hinlänglich bekannt.<sup>25</sup> Weniger bekannt jedoch ist, dass selbst dann, wenn der Zweitspracherwerb bereits sehr früh (d.h. vor Vollendung des 4. Lebensjahres) beginnt, noch über viele Jahre hinweg Abweichungen von der Zielsprache zu diagnostizieren sind. Das ist ungewöhnlich und bei kaum einem anderen sprachlichen Phänomen in dieser Ausprägung zu beobachten.<sup>26</sup> So lässt sich beispielsweise bei Kindern, die vor ihrem 4. Geburtstag in die Zweitsprache Deutsch einsteigen – unabhängig von ihrer Muttersprache – in der Syntax eine zügige, dem L1-Erwerb deutscher Kinder gleichenden Entwicklung beobachten (vgl. u.a. Rothweiler 2006 und Tracy 2007).

Was macht Raumbegriffe zu einem so unerhört schwierigen Lerngegenstand? Es sind im Wesentlichen 4 Aspekte,<sup>27</sup> die hier kurz anhand eigener elizitierter Sprachproduktionsdaten (s. Bryant in 2010) illustriert werden sollen.

### (i) Unterschiede in der Kategorisierung des Raumes

Kategorisiert das Lokalisierungssystem der Muttersprache Raum anders als die Zielsprache, muss der Lerner zunächst die neuen Distinktionen aufspüren, was eine gewisse Zeit beansprucht, da er zunächst mit dem Kategorisierungsmuster der eigenen Sprache auf die zu erwerbende Sprache schaut.<sup>28</sup> Wie ich in meiner Studie feststellen konnte, wird dieser Prozess erleichtert, wenn es um den Erwerb einer (in der L1 nicht versprachlichten, aber dennoch) universalen Kategorie (z.B. AUF) geht und wird erschwert, wenn es sich um eine Kategorie handelt, die in den Sprachen der Welt kaum auftritt und daher als kognitiv markiert angesehen werden kann (z.B. AN). Im Unterschied zum Russischen wird im Türkischen

25 Vgl. u.a. Pfaff (1984), Tekinay (1987), Aytemiz (1990), Becker & Carroll (1997), Griebhaber (1999), Lütke (2008).

26 Die Nominalflexion, insbesondere der Genuserwerb, stellt (auch bei frühem Kontakt mit der Zweitsprache) eine weitere große Herausforderung für den Lerner dar. Siehe hierzu u.a. Wegener (1995) und Meisel (2007).

27 Siehe hierzu auch Becker (1994).

28 Slobin (1996), der bekanntlich eine moderate Auslegung der linguistischen Relativitätstheorie vertritt, spricht von „Thinking for speaking“.

KONTAKT/SUPPORT nicht als Kategorie versprachlicht. Zwar gibt es wie (51) zeigt eine Möglichkeit, das Thema auf einer horizontalen Fläche zu lokalisieren, aber wie (52) veranschaulicht, wird diese postpositionale Konstruktion auch dann verwendet, wenn kein Kontakt zwischen Thema und Relatum besteht. Das bedeutet, *üst* ist ein Ausdruck der vertikalen Dimension, bei dessen Verwendung Kontiguität irrelevant ist. Obgleich das Türkische KONTAKT/SUPPORT nicht kodiert, gelingt es den Kindern relativ mühelos, dieses Konzept im Deutschen zu versprachlichen – in dem sie *auf* bzw. *drauf* für alle Kontaktkonfigurationen übergeneralisieren. Diese Übergeneralisierung sehen wir auch bei russischen Kindern, die die muttersprachliche Kategorisierung aufs Deutsche projizieren. Beide DaZ-Populationen haben erhebliche Probleme mit dem Erwerb von AN, und zwar bis weit ins Grundschulalter hinein.

- (51) Kitap masa-nın üst-ü-n-de  
 Buch-NOM Tisch-Gen Oberseite-Poss3Sg-LOK  
 ‚Das Buch ist auf dem Tisch.‘  
 (52) Balon ev-in üst-ü-n-de  
 Ballon-NOM Haus-Gen Oberseite-Poss3Sg-LOK  
 ‚Der Ballon ist über dem Haus.‘

(ii) Unterschiede in der Verwendungsweise eines Raumbegriffs

Sowohl das Türkische als auch das Russische verfügen über einen Ausdruck, um die prototypische IN-Konfiguration auszudrücken. Bei dieser Konfiguration weist das Relatum einen Innenraum auf und ist nach möglichst allen Seiten abgegrenzt. Dementsprechend verwenden alle hier betrachteten Sprachen für Gebäude, Zimmer und Behälter den IN-Ausdruck. Je weiter die Konfiguration vom Prototypen abweicht, um so größer die sprachspezifischen Unterschiede und damit auch die Lernerprobleme. Das Deutsche konfrontiert den Lerner mit einer ungewöhnlich weiten Ausdehnung des Innenraumkonzepts. Beispielsweise gilt sogar die materielle Begrenzung des Relatums hier als Innenregion (*das Loch in der Straße, der Riss in der Scheibe*). Russische und türkische DaZ-Kinder versprachlichen diese zu weit vom Prototypen entfernten Konfigurationen mit *auf*.

(iii) Obligate vs. optionale Spezifizierung der lokalen Relation

Es gibt Sprachen, wie etwa das Türkische, bei denen – insofern sich die involvierten Objekte in kanonischer Beziehung zueinander befinden – eine unspezifische Lokalisierung ausreicht, vgl. (53), (54).

- (53) Kitap masa-da.  
 Buch Tisch-LOK  
 ‚Das Buch ist auf dem Tisch.‘  
 (54) Kitap çanta-da.  
 Buch Tasche-LOK  
 ‚Das Buch ist in der Tasche.‘

Im Deutschen wie auch im Russischen ist eine Teilraumspezifizierung hingegen obligatorisch. Zu erwarten ist, dass sich die beiden DaZ-Populationen an den muttersprachlichen Gebrauchsbedingungen orientieren, was sich in der Tat in den Daten bestätigt.

(iv) Unterschiede in der strukturellen Realisierung

Wie bereits in der Einleitung thematisiert und zuletzt anhand der Beispiele (51) und (52) illustriert, drückt das Türkische lokale Relationen postpositional aus. Zu erwarten ist daher, dass die türkischen DaZ-Lerner sich das deutsche Lokalisierungssystem über postpositionale lokale Partikeln und Präpositionaladverbien erschließen.<sup>29</sup> Russische Kinder hingegen, die auf ein präpositionales System aufbauen können und die nicht vertraut sind mit rechtsperipheren lokalen Informationsträgern, sollten den präpositionalen Einstieg wählen. Wie im folgenden Kapitel zu sehen sein wird, bestätigen sich beide Annahmen.

Der Erwerbsverlauf wird auch maßgeblich von der Salienz der grammatischen Formen im Input bestimmt. Postpositionale Elemente gelten als leichter zu erwerben als präpositionale, betonte leichter als unbetonte, morphologisch transparente leichter als polyfunktionale, Elemente mit eindeutigem Form-Funktionszusammenhang leichter als Homonyme, vgl. u.a. Slobin (1974). Vor diesem Hintergrund sei darauf hingewiesen, dass die lokalen Adpositionen des Deutschen – präpositional und unbetont – für einen aus ‚erwerbsbegünstigenden‘ L1-Verhältnissen kommenden Lerner eine enorme Herausforderung darstellt. Demnach würde man die russischen DaZ-Lerner, bereits gewöhnt an ein ‚erwerbsnachteiliges‘ System, auf einer günstigeren Startposition vermuten. Diese können sie allerdings nicht gewinnbringend nutzen, weil ein ungünstiger auditiver Faktor sie ausbremst. Noch bevor das muttersprachliche Lokalisierungssystem sich ziel-sprachlich entwickeln und stabilisieren konnte, haben die untersuchten Kinder intensiven Kontakt mit der deutschen Sprache, bei der sie in der präpositionalen Position ein- und zweisilbige Morpheme vernehmen. Vokale werden bekanntermaßen besser wahrgenommen als Konsonanten und so kommt es, dass unter dem Einfluss der vokalischen Präpositionen des Deutschen, die täglich in der Kita gehört werden, die Wahrnehmung der konsonantischen Präposition *v* (‘in’) leidet, was bei einigen Kindern zur Destabilisierung des muttersprachlichen Systems

29 Griefhaber (1999) beobachtet in seiner Studie, bei der Schüler der 4. Klasse eine Bildergeschichte verschriftlichen, dass Kinder türkischer Herkunft dazu tendieren, Partikelverben (der Autor spricht selbst von Präfixverben) zu verwenden, und zwar ohne direktionale PP (z.B. *dan kommen die an* anstelle von ‚Sie kamen bei der Herberge an.‘), was er auf einen Transfer des Türkischen zurückführt, basierend auf folgender direktonaler Konstruktion: LO BO-Dativdirektional Verb (LO = zu lokalisierendes Objekt, BO = Bezugsobjekt). Nach dieser Erklärung müssten die Kinder allerdings auch das ZIEL der Bewegung benennen. Da Griefhaber keine Angaben zum Erwerbsbeginn und zur Erwerbssituation der Kinder macht, ist ein Vergleich mit den von mir untersuchten Kindern (Erwerbsbeginn mit 2 und 3 Jahren) schwierig. Anders als bei Griefhaber realisieren diese Kinder eine vollständige – wenn auch von der Zielsprache abweichende – PP.

führt, so dass sie nicht einmal den frühen universalen Kontrast IN (*?*) vs. AUF (*na*) versprachlichen können – mit entsprechend ungünstigen Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb.

Abschließend sei noch auf ein verbtypologisches Phänomen eingegangen, das einen qualitativen Unterschied in der Zweitsprache bewirkt. Das Deutsche und auch das Russische gehören zu den so genannten Positionsverbsprachen. Diese Sprachen verfügen über ein Set von Verben mittels derer bei einer Lokalisierung konfigurationelle Zusatzinformationen versprachlicht werden, vgl. die russischen Beispiele (55) und (56), in denen analog zum Deutschen die Position des Buches durch das jeweilige Verb (‘stehen‘ bzw. ‘liegen‘) näher beschrieben wird.

(55) Kniga stoit na polke.  
 ‚Das Buch steht auf dem Regal.‘

(56) Kniga ležit na polke.  
 ‚Das Buch liegt auf dem Regal.‘

Zusammen mit der lokalen Relation bilden die Positionsverben die nicht-elliptische Antwort auf die Frage: Wo befindet sich X?<sup>30</sup> Das Türkische antwortet auf diese Frage, wie u.a. in (53) und (54) zu sehen, verblos. Im Englischen verwendet man die Kopulakonstruktion – eine Option, die auch das Deutsche bietet und die insbesondere von den türkischen Lernern ergriffen wird, weil damit die in der Muttersprache nicht übliche Verbkategorisierung umgangen werden kann ohne durch fehlerhafte Äußerungen aufzufallen. Dies ist eine Lernerfalle, weil durch diese Ausweichstrategie der Erwerb und der routinierte Umgang mit Positionsverben verhindert wird (s. Bryant 2011a).

Dieses Kapitel hat verschiedene Aspekte des Erst- und Zweitspracherwerbs angesprochen, vor deren Hintergrund nun Auszüge einer größeren Studie präsentiert werden. Es geht primär um die lokalen postpositionalen Konstruktionen, die sowohl türkische als auch deutsche Kinder über einen begrenzten Zeitraum hinweg gebrauchen, allerdings aus unterschiedlichen Gründen.

### 3. Experimentelle Untersuchung<sup>31</sup>

Die Daten, die hier besprochen werden, stammen aus einer größer angelegten Studie (Bryant 2010), die den wechselseitigen Spracheneinfluss auf die Entwicklung lokaler Konzepte untersucht, d.h. ein Großteil der bilingualen Kinder wurde sowohl in der Muttersprache als auch in der Zweitsprache getestet. Im Rahmen dieses Beitrages soll nur ein kleiner Ausschnitt der Daten betrachtet werden. Es geht

30 In der Literatur spricht man von der *Basic Locativ Construction* (BLC), vgl. u.a. Ameka & Levinson (2007), Kutscher & Schultze-Berndt (2007).

31 Ich bedanke mich bei Mehtap Ince und Elena Sprenger für die außerordentlich große Unterstützung bei der Datenaufnahme und -transkription und bei Birla Erhard für die Anfertigung von 14 Zeichnungen.

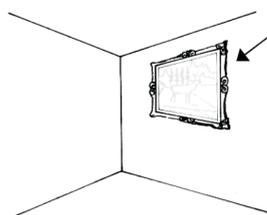
primär um einen Vergleich der strukturellen Umsetzung lokaler Relationen im Erwerbsverlauf. Die konzeptuelle Ebene wird in dieser Darstellung weitestgehend vernachlässigt und nur dann berücksichtigt, wenn die Dateninterpretation dies erfordert.

Um Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen – und gerade im Bereich der Lokalisierung besteht ein großer Förderbedarf – ist ein Wissen um erfolgreiche Strategien, die Lerner von sich aus im ungesteuerten Kontakt mit dem Input entwickeln, von unschätzbarem Wert. Genauso wichtig sind aber auch Erkenntnisse darüber, welche sprachlichen Aspekte den Lerner im Voranschreiten behindern, um hier in der Sprachförderung entsprechend gegenzusteuern. Eine der zentralen Fragestellungen der hier präsentierten Studie lautet daher: Wie gelingt dem Zweitspracherwerbenden der Einstieg ins deutsche Lokalisierungssystem und lassen sich qualitative und quantitative Unterschiede in Abhängigkeit der Muttersprache beobachten? Zur Beantwortung des zweiten Teils der Frage wurden zwei typologisch sehr verschiedene L1-Sprachen ausgewählt: Türkisch als agglutinierende Sprache mit einer konsequenten Rechtsköpfigkeit (so auch bei lokalen Adpositionen) und Russisch als flektierende Sprache mit lokalen Prä-Positionen – im morphosyntaktischen Aufbau dem Deutschen also ‚relativ ähnlich‘.

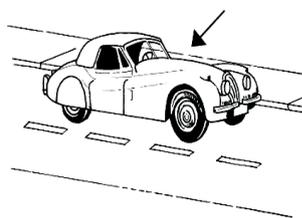
### 3.1 Methode

Bei der Untersuchung handelt es sich um eine Sprachproduktionsstudie, bei der anhand von Zeichnungen (siehe unten) Strukturen mit Lokalisierungsausdrücken eliziert wurden. Im Anhang sind alle 36 verwendeten Konfigurationen aufgeführt. 22 der Bilder stammen aus dem TRPS (Topological Relations Picture Series, maßgeblich entworfen von Bowerman & Pederson), welches mir dankenswerterweise vom MPI in Nijmegen zur Verfügung gestellt wurde. Auf jedem Bild sind zwei Objekte dargestellt. Das kleinere Objekt (Thema) ist jeweils mit einem Pfeil gekennzeichnet und sollte vom Probanden sprachlich in Bezug zum größeren Objekt (Relatum) gesetzt werden.

Bildbeispiele mit zielsprachlicher Lokalisierung



(a) Das Bild hängt an der Wand.



(b) Das Auto steht auf der Straße.

Die Aufforderung, zu beschreiben, wo sich das Objekt mit dem Pfeil befindet, war auch für die jüngsten Kinder leicht zu verstehen. Angeregt durch eine *Wo*-Frage („Wo ist X?“), begannen die meisten Kinder sogar ohne Training die erwünschte Struktur zu produzieren. Da nicht nur die zielsprachliche Realisierung der lokalen PP überprüft werden sollte, sondern auch die Verwendung von Positionsverben, wurde in der vorausgehenden Trainingseinheit darauf geachtet, dass das Kind im ganzen Satz auf die Frage antwortet – beginnend mit dem gekennzeichneten Objekt. Um das Kind nicht in der Verbwahl zu primen, gebrauchte die Testleiterin bei den Übungsbeispielen Kopula und Positionsverben abwechselnd. Während in der Trainingsphase jeder Bildbeschreibung die entsprechende *Wo*-Frage vorausging, wurde im eigentlichen Test darauf verzichtet, um zu vermeiden, dass das Kind das darin enthaltende Verb imitiert. Den meisten Kindern genügten zwei bis drei Übungsitems, um dann allein ohne weitere Vorgaben die betrachtete Relation zu versprachlichen und somit implizit auf die *Wo*-Frage zu antworteten.

### 3.2 Untersuchungsteilnehmer

An der Studie nahmen 27 bilinguale Kinder türkischer und 13 russischer Herkunft teil, sowie 21 deutsche monolinguale Kinder und eine Kontrollgruppe von 12 Erwachsenen mit Deutsch als Muttersprache. Da bei allen Testitems von den deutschen Erwachsenen lokale PPn ohne Präpositionaladverb verwendet wurden, können wir die erwachsenen Daten hier außer Acht lassen. Tabelle 1 stellt dar, wie viele Kinder in jeder Sprachgruppe getestet wurden und welchen Alters sie sind. Da bei den deutschen monolingualen Kindern bereits in der Vorschule eine nahezu erwachsenengleiche Performanz festgestellt werden konnte, bestand kein Bedarf noch ältere Kinder an der Studie zu beteiligen.

Durch einen detaillierten Elternfragebogen wurde festgestellt, wann die bilingualen Kinder den ersten intensiven Deutschkontakt hatten und in welcher sprachlichen Umgebung sie aufgewachsen sind. In die Studie wurden aus Gründen der Vergleichbarkeit nur Kinder einbezogen, die noch vor Vollendung des 4. Lebensjahres (also bereits mit 2 und 3 Jahren) in eine deutschsprachige Kita kamen und in deren Familien Türkisch bzw. Russisch die alleinige bzw. dominante (von den engsten Bezugspersonen dem Kind gegenüber verwendete) Sprache war. Zum Zeitpunkt der Untersuchung hatten alle Kinder mindestens 2 Jahre Deutschkontakt.

Tabelle 1: Untersuchungsteilnehmer

		Vorschule	Grundschule	Hauptschule
monolingual	D	21 (3;3–5;11)		
Bilingual	T/D	13 (4;8–6;5)	5 (6;4–9;3)	9 (10;9–14;4)
	R/D	8 (4;9–7;4)	5 (7;0–9;3)	

### 3.3 Ergebnisse

Jedes bilinguale Kind hatte in beiden Sprachen insgesamt 36 Bilder zu beschreiben, auf denen fünf lokale Basisrelationen abgebildet waren: IN, AUF, AN, UNTER, ÜBER (siehe Anhang). Für eine detaillierte Erwerbsanalyse der einzelnen Relationen siehe Bryant (2010). Tabelle 2 gibt einen ersten Überblick, wie viele der türkischen und russischen Vorschulkinder in der Zweitsprache (D) und in ihrer Muttersprache zwei, drei und vier der fünf lokalen Relationen zielsprachlich kodieren. Vor dem Hintergrund, dass die Kinder bereits 2 bis 4 Jahre Deutschkontakt haben und mit diesem Entwicklungsstand auch eingeschult werden, ist die Performanz in der Zweitsprache bei beiden Populationen alarmierend schlecht. Die türkischen Kinder haben im Deutschen gegenüber den russischen Kindern einen kleinen Entwicklungsvorsprung.

Tabelle 2: Anzahl der Vorschulkinder mit zielsprachlicher Lokalisierung<sup>32</sup>

		zwei Kategorien	drei Kategorien	vier Kategorien
<b>D/T</b> (13 Kinder)	D	10/13 (77%)	8/13 (62%)	3/13 (23%)
	T	13/13 (100%)	13/13 (100%)	13/13 (100%)
<b>D/R</b> (8 Kinder)	D	4/8 (50%)	3/8 (37,5%)	1/8 (12%)
	R	1/8 (12%)	0/8 (0%)	0/8 (0%)

Dieser Vorsprung wird deutlicher in Tabelle 3, die Auskunft darüber gibt, wann in den beiden betrachteten Gruppen frühestens drei bzw. vier von fünf lokalen Relationen richtig versprachlicht werden. Wie anhand der Altersangaben zu erkennen ist, beginnt die Ausdifferenzierung des lokalen Systems in der türkischen DaZ-Population 12 Monate früher.

Tabelle 3: Beginn der Kategorienbildung

		drei Kategorien	vier Kategorien
<b>D/T</b>	D	4;8	5;8
<b>D/R</b>	D	5;10	6;10

Wie kommt es trotz vermeintlich günstigerer Ausgangsbedingungen der russischen Kinder zu diesem Unterschied? Zwei Gründe lassen sich hierfür benennen. Verantwortlich ist zum einen der auf der auditiven Ebene stattfindende negative

32 Anhand der Spalte ‚zwei Kategorien‘ sei kurz illustriert, wie Tabelle 2 zu lesen ist: In der insgesamt 13 Kinder umfassenden D/T-Gruppe sind alle 13 Kinder in der Lage, in ihrer Muttersprache T mindestens 2 der 5 Basiskategorien zielsprachlich zu kodieren, während es in Bezug auf die Zweitsprache D nur 10 Kinder sind. In der 8-köpfigen D/R-Gruppe ist es nur 1 Kind, das in seiner Muttersprache über zwei Kategorien verfügt. Hingegen sind es 4 Kinder, die in der Zweitsprache D mindestens zwei Kategorien versprachlichen können. Da die beiden Gruppen unterschiedlich groß sind (13 und 8 Kinder), ist in Klammern zur besseren Vergleichbarkeit immer auch der Prozentsatz mit angegeben. In der D/T-Gruppe sind es demnach 77% der Kinder, die über mindestens 2 der 5 Basiskategorien in der Zweitsprache D verfügen, während es in der D/R-Gruppe nur 50% sind.

Transfer vom Deutschen ins Russische, wodurch der Erwerbsverlauf der russischen Kinder ausgebremst wird und zum anderen die Anwendung einer erfolgreichen Erwerbsstrategie auf Seiten der türkischen Kinder.

Schauen wir zunächst auf den erwerbshemmenden Faktor. Tabelle 2 offenbart in den grau markierten Zeilen einen vollkommen unterschiedlichen Entwicklungsstand der beiden Muttersprachen, wobei die türkischen Kinder eine normale ersprachliche Kompetenz zeigen.<sup>33</sup> Noch vor Vollendung des 5. Lebensjahres können sie die 5 Basisrelationen zielsprachlich kodieren. Der Zweitspracherwerb sattelt also auf einem konzeptuell stabilen muttersprachlichen System, so dass typologische Unterschiede hier nicht allzu sehr ins Gewicht fallen. Ein ganz anderes Bild zeigt sich bei den russischen Kindern. Das muttersprachliche Lokalisierungssystem ist nicht ausdifferenziert und liefert daher kein konzeptuelles Fundament für den Zweitspracherwerb. Es finden sich in den Daten zahlreiche Hinweise darauf, dass die konsonantische Präposition *v* ('in') nach frühem intensiven Kontakt mit dem Deutschen und dessen vokalischen Präpositionen akustisch nicht mehr wahrgenommen wird, so dass sich die beiden topologischen Basisrelationen (IN vs. AUF) nicht altersadäquat stabilisieren können. Es kommt zu einer (im Erstspracherwerb untypischen) Übergeneralisierung, und zwar wird die silbische Präposition *na* ('auf') für alle lokalen Relationen verwendet. Obgleich der Kontakt mit dem Deutschen die Destabilisierung verursacht hat, hilft dieser Kontakt im Nachhinein aber auch, wie die Unterschiede zwischen D und R in Tabelle 1 nahe legen, das muttersprachliche System auszubauen. Aus Sicht der Sprachförderung müssen wir also alles daran setzen, den russischen Kindern den Einstieg ins deutsche System zu erleichtern. Der türkische Erfolgskurs könnte uns einen Weg aufzeigen, wie dabei am besten vorzugehen ist.

Anders als ihre russischen Peers suchen die türkischen Kinder den Einstieg über postpositionale lokale Informationsträger. Die Äußerungen in (57) bis (60) repräsentieren die vier Entwicklungsstadien<sup>34</sup> der türkischen DaZ-Lerner und Tabelle 4 gibt Auskunft, wie oft die jeweiligen Strukturen in den verschiedenen Altersgruppen auftreten. Die Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtheit der Antworten in der jeweiligen Altersgruppe. Die absoluten Werte sind in Klammern aufgeführt.

I	(57a) Fliegt weg. (Ballon/Haus)	(Alter 5;0 / DK $\approx$ 3)
	(57b) Die Tischdecke ist oben. (Tischdecke/Tisch)	
II	(58a) Der Apfel ist in der Baum hängt. (Apfel/Ast)	(Alter 5;0 / DK $\approx$ 3)
	(58b) Der Stift ist bei der Tisch.	(Alter 6;1 / DK $\approx$ 3)

33 Johnston & Slobin (1979), die den adpositionalen Erstspracherwerb in 4 Sprachen (Türkisch, Italienisch, Englisch und Serbo-Kroatisch) untersuchten, stellten fest, dass Kinder sprachunabhängig zwischen 2;0 und 4;0 über mehrere lokale Ausdrücke verfügen.

34 Es finden sich in den Daten so gut wie keine Äußerungen ohne zweistellige Präposition, weswegen I im Grunde kein Entwicklungsstadium darstellt, sondern lediglich ein Muster zielsprachlicher Abweichung.

- III (59) Der Brief is bein Umschlag drin. (Alter 6;1 / DK  $\approx$  3)  
 IV (60) Der Mann ist auf dem Dach drauf. (Alter 6;5 / DK  $\approx$  3½)

Tabelle 4: Lokalisierungsmuster bei L1 Türkisch, N = 972<sup>35</sup>

	I keine Prä- position	II PP <sub>unspezifisch</sub> ( <i>in/ bei</i> )	III PP <sub>unspezifisch</sub> + P-Adverb	IV PP <sub>spezifisch</sub> + P-Adverb
AG 1 5 Kinder, Ø 4;9 (4;8 – 5;0)	8,3% (15)	47,2% (85)	11,7% (21)	6,1% (11)
AG 2 8 Kinder, Ø 5;9 (5;1 – 6;5)	9,7% (28)	28,1% (81)	18,75% (54)	3,47% (10)
AG 3 5 Kinder, Ø 7;5 Grundschule	2,7% (5)	12,2% (22)	7,2% (13)	16,7% (30)
AG 4 9 Kinder, Ø12;2 Hauptschule	0,3% (1)			5,2% (17)

Beim Einstieg ins Lokalisierungssystem (siehe II) wird zunächst eine der beiden Formen *in/ bei* als ‚neutraler Lokalisierungsmarker‘ gebraucht. Tabelle 5 bietet eine Ergänzung zu Tabelle 4, denn hier ist dargestellt, wie viele Kinder in jeder Altersgruppe mindestens 3x die entsprechende Struktur verwenden.<sup>36</sup> Jedem Kind ist ein Buchstabe zugeordnet, um so das intraindividuelle Antwortverhalten offen zu legen. So sehen wir in Tabelle 5, dass alle Kinder der AG1 von der ‚neutralen Lokalisierung‘ Gebrauch machen. Außerdem ist zu erkennen, dass alle Kinder der AG 2 das Stadium III durchlaufen und die ‚neutrale‘ Präposition mit einer lokal-spezifischen Postposition verknüpfen. Das Muster der kongruenten Verwendung von Präposition und Postposition erlebt, wie Tabelle 4 dokumentiert, in der AG 3 (Grundschule) zwar seinen Höhepunkt, wird aber, wie Tabelle 5 zu entnehmen ist, nur von einem Teil der Kinder verwendet.

Tabelle 5: Intraindividuelle Lokalisierungsmuster bei L1 Türkisch, N = 972

	I keine Präpo- sition	II PP <sub>unspezifisch</sub> ( <i>in/ bei</i> )	III PP <sub>unspezifisch</sub> + P-Adverb	IV PP <sub>spezifisch</sub> + P-Adverb
AG 1 5 Kinder, Ø 4;9 (4;8 – 5;0)	A, D, I, R	A, D, I, R, Y	R, Y	R(*)
AG 2 8 Kinder, Ø 5;9 (5;1 – 6;5)	D, F, K, U, Z	D, F, H, K, S, U, Y, Z	D, F, H, K, (S), U, Y, Z	(F), Y
AG 3 5 Kinder, Ø 7;5 Grundschule	S	(S), Z, O	S, (Z)	S, (I), O
AG 4 9 Kinder, Ø12;2 Hauptschule				G, (H), Y

35 In dieser Auswertung sind 972 Antworten (27 Kinder x 36 Testitems) berücksichtigt.

36 Ist ein Buchstabe in Klammern gesetzt, bedeutet dies, dass das Kind hier nur 2x die jeweilige Konstruktion verwendet hat.

Zusammenfassend gesagt, ist in diesem Erwerbsverlauf der funktionale Wert der postpositionalen lokalen Adverbien deutlich erkennbar. Die semantisch-konzeptuelle Differenzierung wird zunächst postpositional vorgenommen und dann im weiteren Erwerbsverlauf an den präpositionalen Kopf weitergereicht. Damit hat das lokale Präpositionaladverb seine Pflicht und Schuldigkeit getan und kann als redundantes Element weggelassen werden, was spätestens in der AG 4 auch passiert.

Nachdem festgestellt werden konnte, dass postpositionale Präpositionaladverbien im frühen Zweitspracherwerb bei Kindern türkischer Herkunft (nicht aber bei Kindern russischer Herkunft) als bedeutungsvermittelnde Boten fungieren, bleibt zu fragen, welche Funktion diesen Elementen im Erstspracherwerb zukommt. In den elizitierten Sprachproduktionsdaten fanden sich nämlich auch bei den deutschen Kindern (nicht aber bei den Erwachsenen) satzfinale Präpositionaladverbien in Kombination mit vorab genannter PP. Allerdings sind erstens die Kinder wesentlich jünger als die untersuchten türkischen Kinder und zweitens verwenden sie diese Elemente nur kongruent zur Präposition. Daher können wir hier nicht – wie bei den türkischen Kindern – von einer semantisch-konzeptuellen Vorreiterfunktion sprechen. (Wir werden aber gleich anhand natürlicher Sprachproduktionsdaten von noch jüngeren Kindern sehen, dass satzfinale einstellige Lokalisierungsausdrücke auch im Erstspracherwerb den Einstieg ins Lokalisierungssystem vorbereiten.) Die Datenanalyse der experimentell erhobenen Daten legt folgende Entwicklung nahe, die zunächst anhand konkreter Beispiele illustriert werden soll:

I	(62)	<b>Da</b> ist ein Tisch --- mit ein Buch. (deiktisch)	(3;3)
	(63)	Ein Berg und <b>da</b> steht ein Baum. (phorisch)	(3;7)
II	(64)	Hier sehe ich ne Mauer. <b>Dadran</b> ist ein Telefon. <sup>37</sup>	(4;4)
		Das Telefon ist an der Wand.	
	(65)	Hier sehe ich n Ofen und <b>dadrüber</b> is noch n Regal und da steht ne Kanne drauf.	(4;4)
III	(66)	Ein Stuhl und <b>da</b> liegt ein Ball <b>drunter</b> .	(4;4)
		Der Ball ist unter den Stuhl.	
	(67)	Da sehe ich einen Stamm und <b>da</b> hängt n Apfel <b>dran</b> .	(4;4)
		Der Apfel, der hängt an dem Stamm.	
IV	(68)	<b>Auf</b> dem Berg is n Baum <b>drauf</b> .	(4;6)
	(69)	Der Apfel is <b>in</b> einer Süssel <b>drin</b> .	

Es kann davon ausgegangen werden, dass alle hier untersuchten Kinder zweistellige PP-Konstruktionen beherrschen. So gebrauchte beispielsweise das jüngste Kind (3;3) bei 36 zu beschreibenden lokalen Konfigurationen 23 mal eine PP. Umso überraschender ist es, dass trotz Trainingseinheit, während der das Antwortmuster *Thema – Verb – P – Relatum* vorgegeben und geübt wurde, eine Reihe

<sup>37</sup> Die Testleiterin erinnert das Kind an die eingeübte Abfolge und gibt das zu lokalisierende Objekt vor: „Das Telefon ...“. So auch geschehen in (66) und (67).

davon abweichender Konstruktionen gebildet wurden. Es ist zu vermuten, dass hier kindliche Präferenzen durchschlagen, die wir ohne das vorgegebene strukturelle Korsett in noch stärkerem Ausmaß beobachtet hätten. Die Vorkommen der einzelnen Muster in den Altersgruppen, vgl. Tabelle 6, lassen dennoch einen Erwerbsverlauf erkennen. Die Klammerwerte geben an, von wie viel Kindern die entsprechenden Konstruktionen verwendet wurden.

Wie bereits in 2.1 ausgeführt, gehört *da* zu den ersten Lokalausdrücken. Dieses Pronominaladverb wird auch noch in der AG2 (sowohl deiktisch als auch phorisch) verwendet. Eine lokale Spezifizierung ist damit jedoch nicht möglich. Diese Option bietet in II das Präpositionaladverb, ohne hierbei jedoch auf die pronominale Funktion verzichten zu müssen. Präpositionaladverbien kommen dem frühen Spracherwerbenden in zweifacher Hinsicht entgegen. Zum einen erlaubt ein pronominales Präpositionaladverb dem Kind zunächst das Relatum einzuführen, um dann darauf Bezug zu nehmen. Damit ist dem kindlichen Bedürfnis entsprochen, das größere Objekt, dessen Eigenschaften ja auch maßgeblich die potentiellen topologischen Relationen determinieren, als Referenzanker (oder als Ground) zu etablieren. Zum anderen bietet sich damit eine zielsprachadäquate Möglichkeit der overten Einstelligkeit, die dem kognitiven Potential der 3 und 4-jährigen eher zu entsprechen scheint.<sup>38</sup> Die zweistellige Präpositionalphrase stellt in dem Alter – auch wenn sie längst produziert werden kann – noch keine (erwachsenengleich) automatisierte Konstruktion dar.

Tabelle 6: Herausbildung der lokalen Dopplung im Erstspracherwerb, N = 756

	I Lokal- adverb	II Präpositional- adverb	III Präpositional- adverb, Aufspaltung	IV Präpositional- adverb (+PP), Pleonasmus
AG 1 1 Kind (3;3)	6	8		
AG 2 5 Kinder, Ø 3;8 (3;6 – 3;11)	6 (3)	2 (2)	5 (3)	9 (3)
AG 3 5 Kinder, Ø 4;2 (4;1 – 4;4)	1	4 (3)	8 (1)	20 (3)
AG 4 5 Kinder, Ø 4;9 (4;6 – 5;0)				7 (4)
AG 5 5 Kinder, Ø 5;6 (5;1 – 5;11)				1

38 Man könnte allerdings auch sagen, dass die Erwerbsdaten eine sprachtypologische Besonderheit des Deutschen reflektieren, und zwar eine (im Vergleich zu anderen Sprachen) besondere Präferenz zur deiktischen Lokation (s. Carroll & Stutterheim 1993). Kinder anderer Sprachen (z.B. des Englischen) beginnen schon früher das Relatum zu explizieren. Der an sie gerichtete Input enthält jedoch auch mehr zweistellige Präpositionalphrasen zur lokalen Spezifizierung (s. Slobin et al., im Druck).

Hinzu kommt, dass der Input, den das Kind in den ersten Lebensjahren erhält, viele lokale Präpositionaladverbien aufweist und zwar in allen syntaktischen Varianten: als Pronominaladverb mit Argumentstatus, vgl. (70), als Prädikativum in Spaltkonstruktionen, vgl. (71) und (72), sowie als Pleonasmus, vgl. (73).<sup>39</sup> Dass derartige (meist deiktisch verwendete) Konstruktionen in der frühen Kindheit besonders oft gehört werden, liegt nicht zuletzt an den Themen, die bedingt durch die kognitive Reife zunächst im Hier und Jetzt verankert sind und es in der gemeinsamen Interaktion primär um die Verortung, Bewegung und Benennung von Objekten geht.

- (70) E: Wer wohnt denn da-drin?  
K: ein vogel. drin(-)wohnt..ein vogel FL 2;7.31<sup>40</sup>
- (71) E: Mhm! Guck mal! Da ist sogar Fleisch drinne. (...) Richtiges Fleisch. Fleisch vom Schwein.  
K: fleisch, fleisch vom Schwein SIM 2;0.3
- (72) E: Da waren Kirschen drauf.  
K: hier wam kirschen ST 1;11.08
- (73) E: Und was is'n noch im Schiff drinne?  
K: noch im schiff \_ SIM 2;0.26

Korpusdaten belegen,<sup>41</sup> dass deutsche Kinder schon früh mit dem gesamten Spektrum lokaler Konstruktionen konfrontiert sind und dass sie sich (wie auch die türkischen L2-Kinder) mit Hilfe (prosodisch salienter) lokaler Adverbien das präpositionale System erarbeiten, vgl. (74) und (75).

- (74) auto drin JUL 1;7.28
- (75) Was ist denn da-drin in dem Anhänger?  
a. mann drin FL 2;2.03  
b. anhängen mann drin

Im Unterschied jedoch zu den türkischen Kindern fungiert das Adverb zunächst als präpositionaler Kopf und wird erst nach Integration der lokalen PP im syntaktischen Status zum Modifikator degradiert. Bei den türkischen Kindern hingegen ist der präpositionale Kopf in den Entwicklungsstufen II und III, vgl. Tabelle 4, von einem neutralen Lokalisierungselement (*in/bei*) belegt, während die semantische Spezifizierung in Phase III vom Präpositionaladverb geleistet wird und erst in Phase IV von diesem an den Kopf weitergegeben wird. Bei den deutschen Kindern besteht von Anfang an eine Kongruenzbeziehung zwischen präpositionalem Kopf und Präpositionaladverb wie (76) mit einer Konstruktion, die den Übergang ins präpositionale System erkennen lässt, veranschaulicht.

39 Die Daten von SIM stammen von Max Miller und sind wie auch die dem Stern-Korpus entnommene Äußerung von HIL über die CHILDES-Datenbank zugänglich. Die Äußerungen von FL, ST, JUL und MIR fand ich in den Aufzeichnungen von Rosemary Tracy (1991).

40 Jahre-Monate-Tage.

41 Für eine detaillierte Analyse natürlicher Sprachproduktionsdaten siehe Bryant (2010).

(76) drin im papier kuchen drin<sup>42</sup>

HIL 2;6.25

Doch kommen wir nun zurück zu Tabelle 6 und damit zu jenen Kindern, die das Präpositionalsystem bereits weitestgehend beherrschen. In Phase III wird das Präpositionaladverb getrennt. Dieses Phänomen steht möglicherweise in einem größeren syntaktischen Zusammenhang. Zwischen 3. und 4. Lebensjahr durchlaufen Kinder eine Entwicklungsphase, in der die Distanzstellung verbaler Elemente weitestgehend gemeistert wird (s. u.a. Clahsen 1982 und Tracy 1991). Vorstellbar ist, dass es in dieser Phase, in der sich die Verbkammer stabilisiert zu einer Übergeneralisierung der rechtsperipheren rahmenden Konstruktion kommt – mit der Konsequenz, dass auch Präpositionaladverbien aufgebrochen werden, wobei das lokale Element (in Analogie zu Partikelverben wie *anmalen*, *reingeben*, *drinstecken*, *draufbauen* und am frühkindlichen Lokalisierungsmuster, vgl. (74) und (75), festhaltend) in die finale Position gesetzt wird. In diese Rahmenkonstruktion wird dann in IV die lokale PP integriert und somit entsteht die lokale Dopplung, und zwar durch die Kombination zweier (frequenter und daher eingeschliffener) Konstruktionen.<sup>43</sup> Doch bereits in der AG4 wird die Redundanz wahrgenommen und zum Ende der Vorschulzeit sind die pleonastischen Lokale dann fast gänzlich verschwunden.

Ich möchte dieses Kapitel, welches sich mit der strukturellen Umsetzung lokaler Relationen im Verlauf des frühkindlichen Erst- und Zweitspracherwerbs beschäftigt hat, schließen mit einer Zusammenfassung der fünf zentralen Erkenntnisse:

1. Türkischen und russischen Kindern gelingt es trotz frühen Kontakts mit Deutsch NICHT die fünf lokalen Basisrelationen bis zum Schulbeginn zu erwerben.
2. Türkischen Kindern gelingt die zielsprachliche lokale Differenzierung früher als russischen Kindern.
3. Die Entwicklung der russischen Kinder verzögert sich aufgrund eines negativen Transfers von der Zweit- in die Erstsprache.
4. Türkische Kinder erarbeiten sich das deutsche Lokalisierungssystem über postpositionale Präpositionaladverbien.
5. Deutsche Kinder nutzen ebenfalls lokale Adverbien und Partikeln für den Einstieg ins Lokalisierungssystem. In lokalen Doppelkonstruktionen sind Präpositionaladverbien jedoch als Pleonasmen zu charakterisieren, da sie lediglich die Information der vorausgehenden lokalen PP repetieren.

42 Hilde bezieht sich hier auf in Papier eingewickelten Kuchen.

43 Zur Rolle von Frequenz und *Entrenchment* im Spracherwerb siehe u.a. Tomasello (2006).

#### 4. Didaktische Implikationen

Die frequente Verwendung postpositionaler Adverbien bei gleichzeitiger Belegung des präpositionalen Kopfes mit einer als Lokativ interpretierten Form (*in/bei*), die wir bei russischen Kindern so nicht beobachten können, stellt eine muttersprachlich bedingte Strategie dar, sich auf diese Weise das lokale Präpositionalsystem des Deutschen semantisch-konzeptuell zu erschließen. Das deutsche Sprachsystem bietet mit seinen salienten postpositionalen und satzfinalen einstelligen Adpositionen (Adverbien und Verbzusätze) den ‚Detektoren‘ des türkischen Lernalters, die durch den muttersprachlichen Erwerb besonders auf postpositionale betonte Elemente ausgerichtet sind, einen reichhaltigen Fundus an lokalen Informationen. Dank der Formgleichheit und (partiell) semantischen Transparenz entdecken sie dann im nächsten Entwicklungsschritt den Parallelismus zwischen dem von ihnen gebrauchten postfinalen Adverb (*\*Der Baum ist im Berg drauf*) bzw. der satzfinalen Partikel (*Setz die Mütze auf., Drück mal drauf!*) auf der einen Seite und dem im Input erst später beachteten (unbetonten) präpositionalen Kopf (*Der Baum steht auf dem Berg*). Die semantisch-konzeptuelle Information (z.B. SUPPORT), geknüpft an eine bestimmte Form (*auf*), wird im nächsten Schritt von hinten nach vorn weitergereicht und ersetzt die bis dahin als unspezifisches Lokalisierungsmorphem fungierende Präposition (*in/bei*).

Es ist nachvollziehbar, dass dieser Informationstransfer einige Monate, mitunter sogar Jahre beansprucht, denn der Lerner muss sich mit der (in der Erwerbsliteratur spätestens seit Slobin (1974) allgemein bekannten) Erwerbsschwernis Homonymie auseinandersetzen. So kann er sich nicht auf eine 1:1-Zuordnung von Form (*auf*) und Bedeutung (KONTAKT/SUPPORT) verlassen.<sup>44</sup> Stattdessen trifft er im Input auf viele Verbzusätze (vgl. *aufmachen, aufbrechen, aufwachsen*), die in ihrem Bedeutungsbeitrag zu weit von der lokalen präpositionalen Bedeutung abweichen.<sup>45</sup>

Dennoch, obgleich mühsam, scheint die Strategie, sich ins semantisch-konzeptuelle System über die postpositionalen und satzfinalen Informationsträger vorzuarbeiten, erfolgreich zu sein. Sichtbar wird dieser Erfolg durch den Vergleich mit russischen Deutschlernern. Diese Lerner starten von einer sowohl in konzeptueller als auch in struktureller Hinsicht vermeintlich günstigeren Ausgangsposition. So gibt es im Russischen bereits eine KONTAKT-Kategorie, die sich in die Subkategorien des Deutschen AUF und AN aufspalten ließe und zudem werden – wie im Deutschen auch – lokale Relationen präpositional kodiert. Es ist aber gerade diese strukturelle Ähnlichkeit, die (im Zusammenspiel mit einer

44 Gemeint ist hier der Bedeutungskern, der neben dem Konzept ‚Kontakt‘ auch eine funktionale Komponente enthält. Das ideale, prototypische Relatum erstreckt sich horizontal und fungiert als (das zu lokalisierende Objekt von unten stützender) Träger.

45 Siehe u.a. Wunderlich (1983) zur Erwerbsproblematik semantisch nicht-transparenter Präfix- und Partikelverben.

ungünstigen auditiven Konstellation) den Lernprozess beeinträchtigt. Die Kinder sind muttersprachlich bedingt schon für die Prä-Position sensibilisiert und entdecken im Deutschen einsilbige (*in, auf, an, bei*) und zweisilbige (*neben, über, unter*) Morpheme mit lokaler Bedeutung. Die Daten sprechen dafür, dass die vokalischen Präpositionen des Deutschen das muttersprachliche System in der frühen Erwerbsphase destabilisieren. Die akustisch wesentlich salienteren Präpositionen schränken offenbar die Wahrnehmung für das russische IN (*в*), das vor allem vor Konsonanten kaum zu hören ist, vgl. *в доме* ('im Haus'), ein. Dies wirkt sich negativ auf den Erwerb der (mit Blick auf die Sprachen der Welt universalen) topologischen Relationen IN vs. AUF aus, was wiederum eine Verzögerung der projektiven Relationen nach sich zieht. Die Destabilisierung des muttersprachlichen Systems schlägt sich dann auch im Zweitspracherwerb nieder, wo die russischen gegenüber den türkischen Kindern, deren Erwerb der lokalen Grundrelationen ja bereits viel Zeit beansprucht, einen Rückstand von etwa einem Jahr aufweisen. Im Unterschied zu den türkischen Kindern nutzen sie die satzfinalen Elemente nicht, um sich das deutsche Lokalisierungssystem zu erschließen. Diese Unsensibilität für die postfinalen Informationsträger – ob Adverb oder Verbzusatz – erinnert an die Beobachtungen von Haberzettl (2005). In ihrer Studie zum Erwerb der Wortstellung zeigten sich bei den russischen Kindern (Alter 7/8 Jahre) Schwierigkeiten im Erwerb der Verbalklammer. Lange Zeit vermuten sie, dass auch das Deutsche eine SVO-Sprache ist und finden in kanonischen Hauptsätzen mit einfachen Verbformen reichlich Bestätigung für ihre Hypothese. Die Verbzusätze in der rechten Satzklammer sind nicht kompatibel mit der muttersprachlichen Syntax, wie der folgende Interviewausschnitt (ebd., 120) veranschaulicht.

- I: Sehr gut. Er wäscht sich das Gesicht mit dem Waschlappen. Und dann?  
 An8: Abtrocknet mit Handtuch.  
 I: Also, nochmal.  
 An8: Er abtrocknet mit dem Handtuch.  
 I: Ja, er trock-, Da sagt ma aber: er trocknet sich mit dem Handtuch ab.  
 An8: Er trocknet sich mit dem Handtuch.  
 I: Ab. Sehr gut! Und da?  
 An8: Er – zieht – an die Jacke.  
 I: Ja, Und hier?  
 An8: Er hat schon angezogen – und er geht schon-.  
 I: Ja also. Jetzt frag ich nochmal. Hat er hier die Jacke schon angezogen?  
 An8: Nein.  
 I: Nein. Er?  
 An8: Er zieht die Jacke –.  
 I: An.  
 An8: An.

Den türkischen Kindern (Alter 6/7 Jahre) gelingt, wie Haberzettl zeigt, der Einstieg in die Syntax der Zielsprache etwas reibungsloser. Auch sie nutzen zunächst die muttersprachliche Struktur und zwar SOV, finden aber im Input genügend

Gegenevidenz und spannen dann, wie es auch deutsche Kinder im Erstspracherwerb tun, die Verbalklammer von rechts nach links auf. Während sich die russischen Kinder noch auf dem „Holzweg“ befinden, haben die türkischen Kinder – so Haberzettl – längst den „Königsweg“ eingeschlagen. Um einen ganz ähnlichen Fall handelt es sich auch beim Zweitspracherwerb lokaler Präpositionen. Auch hier profitieren die türkischen Kinder aus der muttersprachlichen Prägung. Betonte postpositionale Elemente werden von ihnen in besonderer Weise wahrgenommen und auf der satzfinalen Position liegt bedingt durch die muttersprachliche Verbendstellung ohnehin ein verstärkter Aufmerksamkeitsfokus.

Es bleibt zu überlegen, wie wir die im ungesteuerten Zweitspracherwerb beobachteten erfolgreichen Strategien didaktisch ausnutzen können. Türkische und russische Kinder unterscheiden sich aufgrund ihrer Muttersprache in der Hypothesenbildung, in der Erwerbsdauer und (ein Zeitintervall von etwa 10 Jahren betrachtend) auch im Erwerbsergebnis. Es gibt also gute Gründe, bei der Konzipierung von Sprachförderheiten auf die jeweiligen Bedürfnisse einzugehen.

Türkische Kinder sollten durch zweierlei Maßnahmen in ihrem eingeschlagenen Weg bestärkt werden. Der Input ist so zu gestalten, dass er einerseits der initialen Hypothesenbildung zuarbeitet, vgl. H1, aber gleichzeitig auch die (unbetonte) Präposition in den Aufmerksamkeitsfokus rückt, um das Kind so (schneller als im natürlichen Erwerb) zur H2 zu führen. Je früher das Kind die Interimsgrammatik der H2 erreicht, umso leichter wird ihm der Schritt zur zielsprachlichen Hypothese H3 fallen.

- H1 Informationen der spezifischen Lokalisierung werden postpositional kodiert.  
(→ *\*Das Buch ist beim Tisch drauf.*)
- H2 Informationen der spezifischen Lokalisierung werden präpositional und postpositional kodiert und es besteht eine Kongruenzbeziehung zwischen den Elementen.  
(→ *Das Buch ist auf dem Tisch drauf.*)
- H3 Einstellige lokale Relationen (mit implizitem Relatum) werden adverbial (bzw. via Partikel) kodiert und zweistellige lokale Relationen präpositional.  
(→ *Das Buch liegt darauf. / Da ist ein Buch drauf. / Drück mal drauf.* vs. *Das Buch liegt/ steht auf dem Tisch.*)<sup>46</sup>

Die didaktischen Maßnahmen sollten sich also gemäß dem entwicklungsproximalen Grundsatz (vgl. u.a. Dannenbauer 1994) an der natürlichen Erwerbsequenz und Hypothesenbildung orientieren.

Bei den russischen Kindern ist es sinnvoll, zunächst am verbtypologischen Verständnis anzusetzen und zwar mit Hilfe von lokal transparenten Partikelver-

46 Bei lokalen und direktionalen Präpositionen als Lerngegenstand sind unbedingt parallel auch (kausative) Positionsverben zu vermitteln, denn türkische Kinder verzichten – wie bereits im vorherigen Kapitel ausgeführt – muttersprachbedingt auf die Spezifizierung der Lage des Themas. Hier handelt es sich um eine so genannte verdeckte Sprachschwierigkeit, die aufgrund der Ausweichmöglichkeit auf die Kopulakonstruktion in der Regel unbemerkt bleibt, die aber eine zielsprachliche Elaborierung des Verbwortschatzes verhindert, vgl. Bryant (2011a).

ben, die abwechselnd ungetrennt und getrennt angeboten werden, vgl. (77) und (78).

(77a) Sie will das Bild ankleben.

(77b) Er will den Hut aufsetzen.

(78a) Sie klebt das Bild an.

(78b) Er setzt den Hut auf.

Die Diskontinuität des Verbalkomplexes in (77) und des Partikelverbs in (78) bahnt die Verbalklammer an und die Partikelinformation bereitet parallel den Erwerb der Präpositionen, vgl. (79), vor.

(79a) Sie klebt das Bild an die Wand.

(79b) Er setzt den Hut auf den Kopf.

Bei diesem Vorgehen erkennt das Kind die systematischen Zusammenhänge der Sprache und kann diese für den weiteren Erwerbsverlauf nutzen – in etwa so, wie wir es bei den türkischen Kinder gesehen haben.<sup>47</sup>

Kommen wir zur Umsetzung der soeben skizzierten Empfehlungen. Wie bereits angedeutet, ist hierfür der Input gezielt anzureichern und darüber hinaus einzubetten in eine kindgerechte kommunikative Situation, in der nach vorstrukturierten perzeptiven Angeboten die Sprachproduktion angeregt wird. Ich beziehe mich hier vor allem auf den entwicklungsproximalen Ansatz (Dannenbauer 1994),<sup>48</sup> in dem sich allerdings auch einige Prinzipien des Natural Approach wiederfinden.<sup>49</sup> Die Grundidee ist, dem Lerner ein vielfaches Mehr von den Strukturen und Informationen anzubieten, die ohnehin, d.h. im natürlichen Erwerbsprozess, seine Hypothesenbildung positiv anregen. Darüber hinaus sollten bestimmte Aspekte, die dem Lerner selbst aufgrund fehlender Salienz erst sehr spät auffallen, der Wahrnehmung besser zugänglich gemacht werden, um so eine Beeinträchtigung der Progression und eventuelle Fossilisierungen zu vermeiden.

Angenommen, das Ziel einer Sprachfördereinheit besteht darin, die Präposition *auf* zu vermitteln, dann sollten dem Kind (eingebunden in einen anregenden Handlungskontext), folgende Strukturen angeboten werden.

47 Slobin (2001) nennt diese Erwerbsstrategie, d.h. das Ausnutzen sprachinhärenter Zusammenhänge, *typological bootstrapping*. Für eine Ausarbeitung dieser Strategie in Bezug auf den Erwerb des deutschen Lokalisierungssystems siehe Bryant (2010).

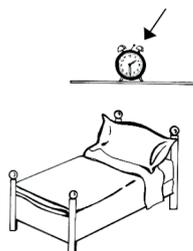
48 Didaktische Konzepte, entwickelt für die Bereiche Dysgrammatismus und Sprachentwicklungsverzögerungen/-störungen haben den Vorteil, dass sie für eine sehr junge Zielgruppe zugeschnitten sind. Darüber hinaus ist Inputaufbereitung in der Sprachtherapie ganz selbstverständlich, denn den zu fördernden Kindern gelingt die zielsprachliche Entwicklung eben nicht auf dem rein natürlichen Wege. Auch in der Fremdspracherwerbsforschung hat man inzwischen die Notwendigkeit eingesehen, den Lerner durch eine gezielte Inputaufbereitung im Erwerbsprozess zu unterstützen, vgl. u.a. Wong 2005. (Der Begriff *Input Enhancement* wurde erstmals von Sharwood Smith 1993 geprägt.)

49 Tschirner 1999 beschreibt die kontinuierliche Weiterentwicklung dieses Ansatzes, der in seinem Grundkonzept auf Terrell (1977) zurückgeht.

- (80) Da ist ein Berg und da steht ein Baum **DRAUF**.  
 (81) **AUF** dem Berg steht ein Baum **DRAUF**.  
 (82) Der Baum steht **AUF** dem Berg **DRAUF**.  
 (83) Der Baum steht **auf** dem Berg.  
 (84) Und **über** dem Baum fliegt ein Vogel.  
 (85) Siehst du den Vogel **über** dem Baum?  
 (86) Und da sehe ich noch einen Vogel,  
 der sitzt aber **auf** dem Baum.

(80) greift das präferierte Muster des Erstspracherwerbs auf, bei dem zunächst das Relatum benannt wird, um dann im zweiten Konjunkt pronominal hierauf Bezug zu nehmen. Die pleonastischen Strukturen von (81) und (82) sollen die Hypothese 2 anregen (und darüber hinaus mit alternativen Konstituentenabfolgen vertraut machen). Präposition und Adverb weisen einen parallelen Akzent auf, um so die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Formgleichheit zu lenken.<sup>50</sup> Die lokale Doppel-Konstruktion wird dann im nächsten Schritt wieder reduziert, vgl. (83). (84) bezweckt, Kinder (türkischer Herkunft) bereits früh dafür zu sensibilisieren, dass im Deutschen in der vertikalen Ausrichtung mit *auf* vs. *über* Kontakt und Nicht-Kontakt zu differenzieren sind – in Vermeidung einer frühen Fossilisierung nicht-zielsprachlicher Konstruktionen, vgl. (87). Wie in Abschnitt 2.2 gesehen, werden im Türkischen beide Konfigurationen mit nur einem Ausdruck (*üstünde*) kodiert.

- (87) \*Die Uhr ist auf dem Bett drauf. (Alter 9;3 / D-K  $\approx$  5½)



Wie die Strukturen (80) bis (86) ansprechend und altersgerecht in Handlungen zu integrieren und weiter zu variieren sind, in welcher Type-/Tokenfrequenz sie angeboten werden sollten und wie sie nach der Perzeption in die Sprachproduktion zu überführen sind, siehe Bryant (2011b).

Abschließend sei noch einmal betont, dass lokale Präpositionen zu den persistierenden DaZ-Lernerschwierigkeiten gehören. Unsicherheiten in diesem Bereich haben weitreichende Konsequenzen für die rezeptive und produktive Sprachfähigkeit des Kindes – man denke beispielsweise an die metaphorische

<sup>50</sup> Zum Einfluss prosodischer Parallelismen auf die kindliche Sprachverarbeitung siehe Bryant (2006).

Verwendung von Lokativen. Eine frühe Förderung, die sich an Erkenntnissen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung orientiert, sollte daher unbedingt in den vorschulischen Alltag integriert werden.

## 5. Anhang

### Anhand von Bildvorlagen zu beschreibende Konfigurationen

	Lokale Relation	Thema/Relatum	Position
1	in	Hund/Tasche	sitzen
2		Apfel/Schale	liegen
3		Hund/Hütte	liegen
4		Flaschen/Regal	liegen
5		Zigarette (Lolli)/Mund	stecken
6		Brief/Umschlag	stecken
7		Messer/Apfel	stecken
8		Lesezeichen/Buch	liegen/stecken
9		Karton/Tasche	liegen/stecken
10	auf	Katze/Teppich	sitzen
11		Buch/Tisch	liegen
12		Stift/Tisch	liegen
13		Tischdecke/Tisch	liegen
14		Tasse/Tisch	stehen
15		Buch/Regal	stehen
16		Auto/Straße	stehen
17		Tanne/Berg	stehen
18		Mensch/Dach	stehen
19	an	Apfel/Ast	hängen
20		Äpfel/Baum	hängen
21		Jacke/Haken	hängen
22		Bild/Wand	hängen
23		Telefon/Wand	hängen
24		Lampe/Decke	hängen
25		Leiter/Wand	lehnen/stehen
26		Fahrrad/Wand	lehnen/stehen
27		Butter/Messer	kleben
28	über	Ballon/Haus	schweben
29		Wolke/Berg	schweben
30		Lampe/Tisch	hängen

31	Wecker/Bett	stehen	
32	Kanne/Herd	stehen	
33	unter	Katze/Tisch	sitzen
34		Löffel/Tuch	liegen
35		Ball/Stuhl	liegen
36		Kaugummi/Tisch	kleben

## 6. Literatur

- Ágel, Vilmos (2000) Valenztheorie. Tübingen: Narr.
- Aksu-Koç, Ayhan A. & Slobin, Dan I. (1985) The acquisition of Turkish. In *The crosslinguistic study of language acquisition. Volume 1: The Data*, ed. Dan I. Slobin, 839–878. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Ameka, Felix K. & Levinson, Stephen C. (2007) Introduction. The typology and semantics of locative predicates: posturals, positionals, and other beasts. *Linguistics* 45, 847–871.
- Aytemiz, Aydin (1990) *Zur Sprachkompetenz türkischer Schüler in Deutsch und Türkisch*. Frankfurt am Main: Lang.
- Becker, Angelika (1994) *Lokalisierungsausdrücke im Sprachvergleich: eine lexikalisch-semantische Analyse von Lokalisierungsausdrücken im Deutschen, Englischen, Französischen und Türkischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Becker, Angelika & Carroll, Mary (1997) *The Acquisition of Spatial Relations in a Second Language*. Amsterdam: Benjamins.
- Behrens, Heike (1998) How difficult are complex verbs: evidence from German, English and Dutch. *Linguistics* 36, 679–712.
- Bierwisch, Manfred (1988) On the grammar of local prepositions. In *Syntax, Semantik und Lexikon*, ed. Manfred Bierwisch, Wolfgang Motsch & Ilse Zimmermann, 1–65. Berlin: Akademie-Verlag.
- Bowerman, Melissa & Pederson, Eric (in preparation). INwards from ON and ONwards from IN: The crosslinguistic categorization of topological spatial relationships.
- Bryant, Doreen (2006) *Koordinationsellipsen im Spracherwerb. Die Verarbeitung potentieller Gapping-Strukturen*. Berlin: Akademie Verlag.
- Bryant, Doreen (2010). *Lokalisierungsausdrücke im Erst- und Zweitspracherwerb. Typologische, ontogenetische und kognitionspsychologische Überlegungen zur Sprachförderung in DaZ*, Habilitationsschrift, Universität Tübingen.
- Bryant, Doreen (2011a) Der Erwerb von Positionsverben – Warum Kinder so an *hängen* hängen? Erscheint in *Linguistische Berichte*.
- Bryant, Doreen (2011b) Implikationen des Erst- und Zweitspracherwerbs: postpositional ins präpositionale System – ein didaktisches Angebot. Erscheint in *Sprachvergleich in der Schule*, ed. Björn Rothstein. Baltmannsweiler: Schneiderverlag Hohengehren.
- Carroll, Mary & von Stutterheim, Christiane (1993) The representation of spatial configurations in English and German and the grammatical structure of locative and anaphoric expressions. *Linguistics* 31, 1011–1041.
- Clahsen, Harald (1982) *Spracherwerb in der Kindheit*. Tübingen: Narr.

- Dannenbauer, Friedrich. M. (1994) Zur Praxis der entwicklungsproximalen Intervention. In *Intervention bei sprachgestörten Kindern. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen*, ed. Hannelore Grimm & Sabine Weinert, 83–104. Stuttgart: Fischer.
- Dehé, Nicole, Jackendoff, Ray, McIntyre, Andrew & Urban, Silke (2002) *Verb-Particle Explorations*. Berlin: de Gruyter.
- Dudenredaktion. 2005. *DUDEN. Die Grammatik*. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.
- Eisenberg, Peter (1998) *Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort*. Stuttgart: Metzler.
- Fleischer, Jürg (2002) *Die Syntax von Pronominaladverbien in den Dialekten des Deutschen. Eine Untersuchung zu Preposition Stranding und verwandten Phänomenen*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Gentner, Dedre & Bowerman, Melissa (2009) Why some spatial semantic categories are harder to learn than others: The typological prevalence hypothesis. In *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin*, ed. Jiansheng Guo, Elena Lieven, Nancy Budwig, Susan Ervin-Tripp, Keiko Nakamura & Seyda Ozcaliskan, 465–480. New York: Psychology Press.
- Graf, Eva-Maria (2006) *The ontogenetic development of literal and metaphorical space in language*. Tübingen: Narr.
- Grießhaber, Wilhelm (1999) *Die relationierende Prozedur. Zu Grammatik und Pragmatik lokaler Präpositionen und ihrer Verwendung durch türkische Deutschlerner*. Münster: Waxmann.
- Haberzettl, Stefanie (2004) *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Hentschel, Elke (2005) Die Frist ist um. Prädikativer Gebrauch von Präpositionen. *ZGL* 33, 268–288.
- Herweg, Michael (1989) Ansätze zu einer semantischen Beschreibung topologischer Präpositionen. In *Raumkonzepte in Verstehensprozessen. Interdisziplinäre Beiträge zu Sprache und Raum*, ed. Christopher Habel, Michael Herweg, & Klaus Rehkämper, 99–127. Tübingen: Niemeyer.
- Klein, Wolfgang (1991) Raumausdrücke. *Linguistische Berichte* 132, 77–114.
- Kutscher, Silvia & Schultze-Berndt, Eva (2007) Why a folder lies in the basket although it is not lying: the semantics and use of German positional verbs with inanimate figures. *Linguistics* 45, 983–1028.
- Landau, Barbara (2010) Space in semantics and cognition: three themes. In *Semantics. An international handbook of natural language meaning: Volume 1.*, ed. Claudia Maienborn, Klaus von Stechow & Paul Portner, Berlin: de Gruyter.
- Lightfoot, David (1999) *The Development of Language: Acquisition, Change and Evolution*. Oxford: Blackwell.
- Lüdeling, Anke (2001) On particle verbs and similar constructions in German. CSLI, Stanford.
- Lütke, Beate (2008) Beobachtungen zur Raumreferenz in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*, ed. Bernt Ahrenholz, 151–170. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Maienborn, Claudia (1990) *Position und Bewegung: Zur Semantik lokaler Verben*. IWBS Report 138. Stuttgart: IBM Deutschland.
- Mandler, Jean M. (2004) *The foundations of mind. Origins of conceptual thought*. New York: Oxford University Press.

- Meisel, Jürgen (2007) Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung*, ed. Tanja Anstatt, 93–113. Tübingen: Attempo Verlag.
- Müller, Stefan (2002) Syntax or morphology: German particle verbs revisited. In *Verb-Particle Explorations*, ed. Nicole Dehé, Ray Jackendoff, Andrew McIntyre, & Silke Urban, 119–139. Berlin: de Gruyter.
- Müller, Stefan (2005) *Zur Analyse der scheinbar mehrfachen Vorfeldbesetzung*. Linguistische Berichte 203, 297–330.
- Olsen, Susan (1996) Pleonastische Direktionale. In *Wenn die Semantik arbeitet ... Festschrift für Klaus Baumgärtner*, ed. Gisela Harras & Manfred Bierwisch, 303–330. Tübingen: Niemeyer.
- Olsen, Susan (1999) Verbpartikel oder Adverb? In *Grammatik und mentale Prozesse*, ed. Jochen Rehbein & Angelika Redder, 223–240. Tübingen: Stauffenburg.
- Pfaff, Carol W. (1984) On input and residual L1 transfer effects in Turkish and Greek children's German. In *Second languages. A cross-linguistic perspective*, ed. Roger W. Anderson, 271–298. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Rothweiler, Monika (2006) The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In *Interfaces in Multilingualism: Acquisition, representation and processing*, 91–113. Amsterdam: Benjamins.
- Ruoff, Arne (1990) *Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Sharwood Smith, Mike (1993) Input Enhancement in instructed SLA. Theoretical bases. *Studies in second language acquisition* 15, 165–179.
- Slobin, Dan I. (1974) Kognitive Voraussetzungen der Sprachentwicklung. In *Linguistik und Psychologie. Ein Reader*, ed. Helen Leuninger, Max H. Miller, Frank Müller, 122–165. Frankfurt am Main: Athenaeon.
- Slobin, Dan I. (1996) From thought and language to thinking for speaking. In *Rethinking linguistic relativity*, ed. John J. Gumperz & Stephen C. Levinson, 70–96. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, Dan I. (2001) Form-function relations: How do children find out what they are? In *Language acquisition and conceptual development*, ed. Melissa Bowerman & Stephen C. Levinson, 406–449. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, Dan I., Bowerman, Melissa, Brown, Penelope, Eisenbeiß, Sonja & Narasimhan, Bhuvana (in press). Putting things in places: Developmental consequences of linguistic typology. In *Event Representation in Language and Cognition*, ed. Jürgen Bohnemeyer & Eric Pederson. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talmy, Leonard (1985) Lexicalization patterns. In *Language typology and syntactic description*, vol. 3: *Grammatical categories and the lexicon*, ed. Timothy Shopen, 59–149. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tekinay, Alev (1987) *Sprachvergleich Deutsch – Türkisch. Grenzen und Möglichkeiten einer kontrastiven Analyse*. Wiesbaden: Dr. Ludwig Reichert Verlag.
- Thiel, Thomas (1985) Räumliches Denken und Verständnis von Lokativen beim Spracherwerb. In *Sprache und Raum*, ed. Harro Schweizer, 79–98. Stuttgart: Metzler.
- Tomasello, Michael (1987) Learning to use prepositions: a case study. *Journal of Child Language* 14, 79–98.
- Tomasello, Michael (2006) Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb. In *Konstruktionsgrammatik: Von der Anwendung zur Theorie*, ed. Kerstin Fischer & Anatol Stefanowitsch, 19–37. Tübingen: Stauffenburg.

- Tracy, Rosemarie (1991) *Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Tracy, Rosemarie (2007) *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Attempo Verlag.
- Tschirner, Erwin (1999) Der Natural Approach: Prinzipien und Unterrichtswirklichkeit. In *Beiträge der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Bd. 52 der Reihe Materialien Deutsch als Fremdsprache* ed. Hans Barkowski & Armin Wolf, 64–78. Regensburg.
- Wegener, Heide (1995) Das Genus im DAZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei. In *Fremde Sprache Deutsch*, ed. Brigitte Handwerker, 1–24. Tübingen: Narr.
- Weissenborn, Jürgen (1988) Von der *demonstratio ad oculus* zur Deixis am Phantasma. Die Entwicklung der lokalen Referenz bei Kindern. In *Karl Bühler's theory of language*, ed. Achim Eschbach, 257–277. Amsterdam: Benjamins.
- Wong, Wynne (2005) *Input enhancement. From theory and research to the classroom*. Boston: McGraw Hill.
- Wunderlich, Dieter (1983) On the compositionality of German prefix verbs. In *Meaning, use and interpretation of language*, ed. Rainer Bäuerle, Christoph Schwarze & Arnim von Stechow, 452–465. Berlin: de Gruyter.
- Wunderlich, Dieter & Herweg, Michael (1991) Lokale und Direktionale. In *Semantik. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*, ed. Dieter Wunderlich & Arnim von Stechow, 758–785. Berlin: de Gruyter

*Adresse der Verfasserin:*

Dr. Doreen Bryant, Deutsches Seminar, Universität Tübingen, Wilhelmstraße 50, D-72074 Tübingen.

E-Mail: [doreen.bryant@uni-tuebingen.de](mailto:doreen.bryant@uni-tuebingen.de)