
Spracherwerb

Der Erwerb von Positionsverben – Warum Kinder so an *hängen* hängen?

Doreen Bryant

Abstract

In German a positional verb is frequently used to describe spatial relations. The verb is chosen from an alternate set to encode the orientation and disposition of the located object. On a German breakfast table, for example, the bread and the knife are ‘lying’ while the plates and jam are ‘standing’. For a non-native German speaker this kind of categorization often remains very confusing, especially when the speaker’s mother tongue does not encode posture at all when giving a local statement.

This paper will look at German positional verbs from an acquisition perspective. Drawing on elicited speech production data it will be shown that German *hängen* ‘to hang’ is the first systematically used positional verb and is indeed so in both first and second language acquisition.

1 Einleitung

Wenn ein Jugendlicher mit Türkisch als Muttersprache trotz frühkindlichen Deutscherwerbs nach über 10 Jahren intensiven Deutschkontakt (1) äußert, verlangt dies nach einer Erklärung. Obgleich es allgemein bekannt ist, dass Raumreferenz (i.w.S.) im Zweitspracherwerb zu den größten Hürden gehört,¹ wissen wir bislang kaum etwas über die Schwierigkeiten im Erwerb und Gebrauch von Positionsverben. Die im Rahmen dieses Aufsatzes vorgestellte Studie leistet einen ersten Beitrag zur Grundlagenforschung. Übergeordnetes Ziel ist es, das Phänomen von (1) zu erklären.

(1) # Die Tasse liegt auf dem Tisch.² 13;7 (DK: 10;6)

¹ Vgl. u.a. Pfaff (1984), Tekinay (1987), Becker & Carroll (1997), Griefhaber (1999).

² Als Beschreibung einer Konfiguration mit einer Tasse in kanonischer Position ist diese Äußerung nicht korrekt.

Hierfür ist es notwendig, auch Daten von Erwachsenen, von monolingualen Kindern und von bilingualen Kindern unterschiedlicher Muttersprachen zu konsultieren sowie nach sprachpsychologischen Erkenntnissen zu suchen, die uns helfen, verbytypologische Interferenzen besser zu verstehen.

Positionsverben wie etwa *stehen* und *liegen* bilden in der Klasse der lokalen Verben (oft auch als Klasse der Bewegungs- und Positionsverben bezeichnet) eine Untergruppe – konzeptuell verwandt mit der Untergruppe der kausativen Lokale (z.B. *stellen* und *legen*). Mit Hilfe von Positionsverben ist es möglich, die Lage des zu lokalisierenden Objekts genauer zu spezifizieren.

Maienborn (1990: 48f.) zufolge beinhaltet die semantische Struktur von Positionsverben eine Lokalisierungsrelation und einen Positionsmodus, wobei die Lokalisierungsrelation den semantischen Kern ausmacht.³ Die Distinktion der Modi basiert (als idiosynkratischer Bedeutungsanteil) primär auf konzeptuellem Wissen. Damit stehen innerhalb des Sprachsystems, so Maienborn, mit den entsprechenden modusspezifizierenden Prädikaten „semantische (...) Etikett(en) für konzeptuelle Strukturzusammenhänge zur Verfügung“ (ebd., 50).

Aus der Spracherwerbsperspektive würde man vor dem Hintergrund dieser theoretischen Annahme prognostizieren, dass sich Kinder dem Kategorisierungssystem der Positionsverben zunächst über Lokalisierungsrelationen nähern. Der Erwerb der Moduskomponente setzt die Akkumulation eines begrifflichen Wissensbestandes voraus, denn der Positionsverbgebrauch orientiert sich maßgeblich an den Gestalt- und Lageeigenschaften der involvierten Objekte. Hierfür sind Gleichnisse und Unterschiede zwischen verschiedenen Objektkategorien zu identifizieren. Das Kind muss beispielsweise herausfinden, was Tisch, Korb und Teller gemeinsam haben, wird doch deren Positionierung mit dem gleichen Etikett versehen. Zu erwarten ist angesichts dieser schwierigen Aufgabe zum einen (im Kontrast zu lokalen Relationen) ein relativ später Erwerb des Positionsmodus und zum anderen eine Erwerbsreihenfolge, in der sich konzeptuell transparente Positionsverben besser platzieren.⁴ Beide Annahmen können durch Sprachproduktionsdaten, elizitiert im Rahmen einer Bildbeschreibungstudie, bestätigt werden, und zwar für den Erst- und Zweitspracherwerb.

³ Allen Positionsverben liegt folgende semantische Repräsentation zugrunde: $\lambda p \lambda x [\text{LOC}(x, p) \& \text{MOD}_{\text{POS}}(x)]$, wobei LOC für die Lokalisierungsrelation steht und MOD_{POS} für den Positionsmodus (vgl. Maienborn 1990). Die offenen Argumentstellen sind durch λ -gebundene Variablen dargestellt. x ist das externe Argument (d.h. die lokalisierte Entität), p die Raumregion (z.B. IN, AUF) des internen Arguments (d.h. der Entität, relativ zu der die Lokalisierung erfolgt).

⁴ Ich verwende im Folgenden Positionsverb als Oberbegriff für statisch lokalisierende Verben mit Moduskomponente – also auch für Kontaktverben wie z.B. *lehnen*, *stecken*, *kleben*. Wenn es im Beitrag um Positionsverben i.e.S. wie *liegen* und *stehen* geht, ist dies in jedem Fall ersichtlich. Üblicherweise wird *hängen* den Positionsverben i.e.S. zugeordnet (u.a. Maienborn 1990, Kaufmann 1995). In Bryant (2010) argumentiere ich gegen diese Annahme und für eine Zuordnung zu den Kontaktverben. Die vertikale Ausrichtung des zu lokalisierenden Objekts ist ein gravitationsbedingtes Epiphänomen des festen Kontakts von [–unten].

2 Theoretischer und empirischer Hintergrund

Dieses Kapitel vermittelt in komprimierter Form theoretisches und psycholinguistisches Hintergrundwissen, das in Kapitel 3 zur Interpretation der elizitierten Daten benötigt wird. Während Abschnitt 1 auf sprachtypologische Unterschiede in der Lokalisierungskonstruktion eingeht, widmet sich Abschnitt 2 den ziel-sprachlichen Besonderheiten im Gebrauch von Positionsverben. Abschnitt 3 versucht unter Einbeziehung sprachpsychologischer Erkenntnisse mögliche Ursachen für die im Bereich der Moduskategorisierung persistierenden Lerner-schwierigkeiten aufzuspüren.

2.1 Basic locative construction (BLC)

Explizite *Wo*-Fragen werden in den Sprachen der Welt mit unterschiedlichem Informationsgehalt beantwortet. Während die Antwort – ob elliptisch, vgl. (2a) und (3a), oder nicht-elliptisch, vgl. (2b) und (3b), – immer die lokale Relation spezifiziert, geben einige Sprachen darüber hinaus auch Auskunft über die eingenommene Position des zu lokalisierenden Objekts, vgl. (2c).

- (2) Wo ist das Buch?
- a. Auf dem Tisch.
 - b. Es ist auf dem Tisch.
 - c.' Es liegt auf dem Tisch.
 - c." Es steht auf dem Tisch.
- (3) Where is the book?
- a. On the table.
 - b. It is on the table.

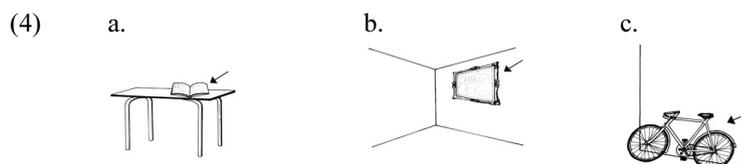
Deutsch gehört (neben Russisch u.a.) im Kontrast zu Englisch⁵ (und Türkisch u.a.) zu den sog. Positionsverbsprachen, denen ein (über den Kontaktmodus hinausreichendes) Set von Verben zur Verfügung steht, um im Kontext der Lokalisation auch die Position des Themas zu spezifizieren.⁶ Letztere Information ist im Unterschied zur obligatorischen lokalen Relation optional, vgl. (2a, b).

Levinson & Wilkins (2006: 15) bezeichnen „the predominant construction that occurs in response to a *Where*-question (of the kind ‘Where is the X?’)“ als „the basic locative construction or BLC for short“. Diese Bezeichnung mit der entsprechenden Abkürzung werde ich im Folgenden übernehmen, allerdings mit einer leichten Modifizierung der Definition: Die BLC sei die nicht-elliptische Antwort auf eine *Wo*-Frage, die Ausdrucksmittel der statischen Lokalisierung

⁵ Man könnte einwenden, dass das Englische durchaus Konstruktionen wie *The cathedral stands in the heart of the old city* zulässt. Laut Ameka & Levinson (2007: 852) handelt es sich hier um eine stilistische Option, die so aber nicht als Antwort auf eine *Wo*-Frage gegeben werden würde.

⁶ In Anlehnung an Klein (1991) bezeichne ich das zu lokalisierende Objekt als *Thema* und das Objekt, relativ zu dem die Lokalisation vorgenommen wird, als *Relatum*.

gebraucht.⁷ So gibt es beispielsweise Konfigurationen, vgl. (4c), die im Deutschen – bei den sog. Wechselprepositionen sichtbar am Dativ – als statisch kodiert werden, in anderen Sprachen (hier Russisch und Türkisch) jedoch als dynamisch bzw. resultativ, vgl. (6c) und (7c).⁸



- (5) a. Das Buch liegt auf dem Tisch.
 b. Das Bild hängt an der Wand.
 c. Das Fahrrad steht/lehnt an der Wand.

- (6) a. Kniga ležit *na* stole.
 Buch liegt auf Tisch-Präpositiv (Lokativ)⁹
 b. Kartina visit *na* stene.
 Bild hängt auf Wand-Präpositiv (Lokativ)
 c. Velosiped prisloneñ *k* stene.
 Fahrrad angelehnt zu Wand-Dativ

- (7) a. Kitapmasa-*da*
 Buch Tisch-Lokativ
 b. Resim duvar-*da* asılı.
 Bild Wand-Lokativ angehängt
 c. Bisiklet duvar-*a* dayalı.
 Fahrrad Wand-Dativ angelehnt

Dem aufmerksamen Leser wird nicht entgangen sein, dass im oberen Abschnitt Türkisch als Nicht-Positionsverbsprache eingestuft wurde, von den drei in (7) aufgeführten Beispielen jedoch zwei Partizipien aufweisen, die die Lage des Themas näher modifizieren. Trotz dieser Gegenbeispiele sei an ersterer Charakterisierung festgehalten. Warum? Es wurden insgesamt 6 erwachsene türkische

⁷ Alternativ könnte man die Bedingung der ‚nicht-elliptischen Antwort‘ auch anders formulieren, und zwar als ‚Antwort auf eine implizite *Wo*-Frage‘. Ich beziehe mich mit dem Begriff *BLC* (anders als Levinson & Wilkins) in jedem Fall auf einen vollständigen Satz mit lokaler Relation und overter Realisierung beider Argumente. Dies ist auch die Struktur, wie sie in der in Kapitel 3 präsentierten Studie von Kindern und Erwachsenen im Kontext verschiedener Konfigurationen elizitiert wurde.

⁸ Dass dem Dativ im Deutschen eine lokative Funktion zukommt, irritiert häufig DaZ-Lerner, in deren Muttersprache der Dativ mit Direktionalität korreliert, wie z.B. die folgende Äußerung einer (nach 35 Jahren täglichen Sprachkontakts) gut Deutsch sprechenden Frau türkischer Herkunft belegt: *Der Ball is(t) in dem Brunnen gefallen.*

⁹ Der Präpositiv wird bei den Präpositionen, die mehrere Kasus regieren, für statische (mit ‚Wo?‘ zu erfragende) Lokalisierungen verwendet, weshalb dieser Kasus auch oft als Lokativ bezeichnet wird.

Muttersprachler¹⁰ gebeten, die 36 im Anhang befindlichen Konfigurationen zu beschreiben.¹¹ Es ergab sich ein übereinstimmendes Bild: Lediglich bei der Beschreibung von 4 Konfigurationen wurden lokale Partizipien (*angehängt*, *angelehnt*) verwendet, und zwar bei *Bild/Wand*, *Telefon/Wand* und *Fahrrad/Wand*, *Leiter/Wand*. Diesen ist eines gemeinsam: Das zu lokalisierende Objekt befindet sich in einer Kontaktrelation zu einer vertikalen Fläche. Das Türkische kennt keine sprachliche Kategorie für Kontakt. Befindet sich ein Objekt im Kontakt mit einer horizontalen Fläche, nutzen die türkischen Sprecher einen Ausdruck (*üstünde*)¹² der vertikalen Dimension, der sowohl für die prototypische AUF- als auch ÜBER-Konfiguration verwendet werden kann.

Während die russischen Sprecher die Verwendung der lokalen (kontaktaffinen) Präposition *na* auch auf die Kontaktrelation mit einer vertikalen Fläche ausdehnen, weist das Türkische hier eine topologische Systemlücke auf. Es überrascht daher nicht, dass gerade hier nach einer ausgleichenden Alternative gesucht wird, um die Beziehung zwischen Thema und Relatum dennoch zu spezifizieren. Da es im Türkischen grundsätzlich möglich ist, wie in (7) bereits gesehen, eine Lokalisation mit dem (in Bezug auf die Teilraumspezifizierung des Relatums) neutralen Lokativ vorzunehmen, haben auch 2 der 6 Probanden im Falle von *Bild/Wand* bzw. *Telefon/Wand* von dieser Option Gebrauch gemacht und kein positionsmodifizierendes Partizip verwendet. Diese Ausweichmöglichkeit ist bei einer dynamischen Interpretation in Verbindung mit dem direktionalen Kasus Dativ (den muttersprachlichen Informanten zufolge) ausgeschlossen, weshalb hier einstimmig die Position spezifiziert wurde. Im Unterschied zum Türkischen, das lediglich den Kontaktmodus kodiert, handelt es sich beim Russischen um eine Positionsverbsprache. In Interviews mit in Russland aufgewachsenen Studierenden und einer Lektorin konnte in Bezug auf die vorgelegten Konfigurationen bei der Verwendung der Verben *stehen* (*stojat'*), *liegen* (*ležat'*), *hängen* (*viset'*) und *sitzen* (*sidet'*) eine Übereinstimmung zwischen dem Deutschen und Russischen festgestellt werden.¹³

Russisch und Türkisch stellen die beiden Muttersprachen der Kinder dar, deren DaZ-Lokalisierungsfähigkeiten Gegenstand meiner Studie sind. Da, wie in 3.4.2 zu sehen sein wird, die Muttersprache den Erwerbsprozess beeinflusst, war es notwendig, vorab kurz auf die verbtypologischen Besonderheiten einzugehen. Doch kommen wir nun zur Zielsprache Deutsch.

¹⁰ 4 der Probanden sind in der Türkei aufgewachsen und leben dort auch noch, und 2 sind im sehr späten Jugendalter nach Deutschland immigriert.

¹¹ Auf die Elizitiermethode wird in Kapitel 3 genauer eingegangen.

¹² Mit *üst-ün-de* (Oberseite-POSS-LOKATIV) wird eine Lokalisierung relativ zur Oberseite vorgenommen.

¹³ Die bei den anderen Konfigurationen beobachteten semantisch-konzeptuellen und strukturellen Abweichungen sind für die weiteren Ausführungen irrelevant und können daher hier vernachlässigt werden.

2.2 Positionsverben im Deutschen

Das Deutsche erlaubt, wie bereits in (2) gesehen, zwei Konstruktionen als BLC: mit Kopula (als Trägerin der Flexionsmerkmale), vgl. (b), und mit Positionsverb, vgl. (c). Bei erstgenannter wird die lokale PP als Prädikativ verwendet und bei zweitgenannter besetzt sie die Argumentstelle des Verbs. Laut Ameka & Levinson (2007) lässt sich im Deutschen für diese beiden Optionen in Bezug auf die Verwendung von *liegen* und *stehen* anhand der Merkmale des zu lokalisierenden Objekts folgende hierarchiegebundene Arbeitsteilung feststellen:

(8) Gebrauchstendenzen

belebt > auf einer Oberfläche frei beweglich > von Behältnis umschlossen > unbeweglich
 Positionsverb $\xrightarrow{\hspace{10em}}$ Kopula

Die Ergebnisse der in Kapitel 3 präsentierten Studie bestätigen im Wesentlichen diese Tendenz. Wie aber ist es zu erklären, dass wir am rechten Ende der Merkmals-hierarchie weniger geneigt sind, die Position des Objekts zu spezifizieren? Die wohl nächstliegende Erklärung ist die, dass das Positionsverb im Falle eines unbeweglichen Objekts keine zusätzlichen Informationen liefert. Maienborn (1991), die sich eingehender mit dem Phänomen der Argumentfakultativität befasst, zeigt, dass beim syntaktisch nicht realisierten Argument die Akzeptabilität deutlich steigt, wenn „das zu lokalisierende Individuum über einen Variationsspielraum seiner Position verfügt“ (ebd., 101). Dementsprechend wären die Äußerungen in (10) und (11) ohne die jeweils im situativen Kontext generierte Alternativposition weit weniger akzeptabel.

- (9) Rita steht.
 (10) Der Schrank steht. (geäußert in einer Umzugssituation)
 (11) Das Haus steht. (geäußert nach einem Erdbeben)
 (12) * Der Berg steht. (ebd., 101f.)

Um zurückzukommen auf die in (8) skizzierte Arbeitsteilung: Das Nicht-Vorhandensein eines Alternativensets bei unbeweglichen Objekten erklärt vermutlich auch, warum hier häufig auf das Modusprädikat verzichtet wird. Auch ein im Behältnis lokalisiertes Objekt ist in (8) weiter rechts angeordnet und würde damit ebenso dem Einzugsbereich der Kopulakonstruktion zufallen. Dies leuchtet ein, da dessen Position in der konkreten Gesprächssituation meist irrelevant ist. Es fehlt (in Anlehnung an Maienborn 1991) die Modusfokussierung. Wird eine Behältnisrelation beschrieben, liegt der Fokus in der Äußerungssituation meist auf anderen funktionalen Aspekten wie etwa dem Schutz oder dem Transport des Objekts. Das bedeutet natürlich nicht, dass Positionsverben in Kombination mit der lokalen IN-Relation nicht auftreten würden. Im Kontrast zur AUF-Relation wird eine Modusspezifizierung, wie in Kapitel 3 gezeigt werden kann, jedoch wesentlich seltener vorgenommen. Wir kommen aber gleich

noch einmal zurück auf den von der Lokalisierungsrelation abhängigen Positionsverbgebrauch.

Doch zuvor gilt es mit Blick auf die Erwerbsaufgabe zunächst einmal zu überlegen, welche Positionsverben geeignet sind, beim Einstieg ins Modusystem eine Vorreiterrolle zu übernehmen. Für erste Anhaltspunkte sei die Studie zu Bedeutung und Gebrauch deutscher Positionsverben von Kutscher & Schultze-Berndt (2007) konsultiert. Die Autorinnen berücksichtigen in ihrer korpusbasierten Analyse die 10 frequentesten Positionsverben. Hierzu gehören *stehen*, *liegen*, *hängen*, *lehnen*, *stecken*, *klemmen*, *kleben*, *haften*, *schwimmen*, *schweben*. Die Wahl des Positionsverbs ist abhängig von verschiedenen Faktoren, u.a. von der physikalischen Beschaffenheit des Relatums: Ist es flüssig (*schwimmen*), gasförmig (*schweben*) oder fester Gestalt? Im letzteren Fall gilt es weiter zu differenzieren zwischen der Art des Kontakts (*kleben* vs. *haften* vs. *stecken*) und der Art der Stützung: Wird das Thema von unten (*stehen*, *liegen*) oder nicht von unten (*hängen*) gegen die Gravitation gehalten? Bei der Wahl von *stehen* und *liegen* entscheidet dann (u.a.) die Orientierung des Themas zur Kontaktfläche: Erstreckt sich das Thema parallel zur Auflage (*liegen*) oder senkrecht (*stehen*). Nach Lang, Carstensen & Simmons (1991) lautet die Bedingung für *stehen*, dass die prominente Objektachse mit der Vertikalen des primären Orientierungsraums¹⁴ koinzidiert und die Bedingung für *liegen*, dass eine nicht-prominente Objektachse mit der Vertikalen koinzidiert (Maienborn 1996: 210). Das Besondere an den beiden Verben ist, dass mit ihnen sowohl die Position belebter als auch unbelebter Objekte ausgedrückt werden kann.¹⁵ Im Kontext belebter Objekte wird mit *stehen* der (bezogen auf die Körperachse) senkrechte Stand auf den Füßen assoziiert und diese Bedeutung wird auch auf unbelebte Objekte übertragen. Haben diese einen Standfuß i.w.S.¹⁶ – seien es Räder am Fahrrad, Stuhlbeine oder die Füßchen eines Weckers –, wird *stehen* gebraucht. Dies gilt auch für Behältnisse, deren Boden ebenfalls als Standfuß interpretiert werden kann. Auch ein Teller hat einen solchen Boden, weswegen er auf unserem Frühstückstisch *steht* und nicht *liegt*. Drehen wir ihn um, entziehen wir der Positionierung die funktionale Basis und müssen, weil das Objekt auch der zweiten achsenbezogenen Bedingung für *stehen* nicht genügt, *liegen* verwenden. Selbst Salz kann *stehen*, vorausgesetzt, der Salzstreuer ist gemeint. Gleiches gilt auch für die viel zitierte Butter, die – so sie sich in einem Behältnis befindet – ebenfalls *stehen* kann, nicht jedoch als in Papier gewickeltes Halbpfund-Stück (vgl. Vater 1991: 79). Weist ein Objekt keinen Standfuß (i.w.S.) auf, kann dessen Position unter Umständen dennoch mit *stehen* spezifiziert werden, und zwar dann, wenn die saliente Achse vertikal verläuft. Als Beispiele führen Kutscher & Schultze-Berndt (13) und (14) an (ebd., 997).

¹⁴ Gemeint ist die kognitive Repräsentation des physikalischen Raums.

¹⁵ Zu den Positionsverben, die nur bei belebten Objekten Anwendung finden, gehören u.a. *hocken*, *knien*, *kauern* und mit wenigen Ausnahmen auch *sitzen*.

¹⁶ Kutscher & Schultze-Berndt (2007) gebrauchen den Begriff *base*.

- (13) Das Buch steht im Regal.
 (14) Der Löffel steht in der Tasse.

Wie ich in einer Pilotstudie mit 13 Studierenden feststellen konnte, die verschiedene mittels Power Point an die Wand projizierte Konfigurationen in jeweils einem Satz verschriftlicht haben, gibt es im Gebrauch von *stehen* erhebliche Unterschiede zwischen (13) und (14). So verwendete man im ersten Fall in 100% der Fälle *stehen*, im zweiten Fall jedoch nur in 23%. Offenbar ist die Standfähigkeit ein weiteres zu berücksichtigendes Kriterium bei der Wahl von *stehen*. Ein Buch oder ein Kissen können eigenständig stehen, ein Löffel oder ein Lineal hingegen nicht.

Kommen wir zum Positionsverb *liegen*, das bei horizontaler Ausrichtung zur Kontaktfläche verwendet wird und diesbezüglich zum Gegenspieler von *stehen* avanciert. In dieser Opposition zeigt sich allerdings nur ein kleiner Ausschnitt des Gebrauchs von *liegen*. Vater (1991) bezeichnet *liegen* als „merkmallose Form im System der Positionsverben“ (ebd., 78, beziehungsweise auf Wunderlich 1986: 216). Diese Charakterisierung ist dem Umstand zu verdanken, dass *liegen* als potentielle Defaultform einspringt, wenn die Verwendung von *stehen* ausgeschlossen ist. Ist die saliente Achse des zu lokalisierenden Objekts nicht vertikal ausgerichtet und ist der funktionale Aspekt des Standfußes nicht gegeben, dann ist der Gebrauch von *stehen* ausgeschlossen, der Gebrauch von *liegen* aber möglich. Hierunter fallen nicht nur symmetrische Objekte, sondern alle Objekte, die sich auf einer Oberfläche befinden, aber die Bedingungen für *stehen* nicht erfüllen, seien es Schlüsselbund, Bindfäden oder Salzkörner. In Bezug auf die Verwendung von *liegen* im Kontext einer Behältnisrelation stellen Kutscher & Schultze-Berndt (2007) fest: „*liegen* can be applied to a figure in a container even if the longest axis of a figure is not strictly speaking horizontally aligned“. Leider machen die Autorinnen keine quantitativen Aussagen zur oben angesprochenen Arbeitsteilung von Positionsverb und Kopula, vgl. (8). Die von mir elizierten Daten (siehe Kapitel 3) zeigen, dass Erwachsene im Falle einer IN-Relation – im Kontrast zur AUF-Relation – wesentlich häufiger *sein* (statt *liegen*) gebrauchen. Kutscher & Schultze-Berndt (2007) dokumentieren eine Kopulapräferenz zumindest für flexible Behältnisse wie *Beutel*, *Sack*, *Tasche* (ebd., 1002). Interessant ist auch die Beobachtung, dass *stehen* selbst bei deutlich vertikaler Ausrichtung des Objekts ausgeschlossen ist, wenn sich das Objekt in einem Behältnis befindet (ebd. 999). Diese Daten, wie auch die von Ameka & Levinson (2007) beschriebenen und in (8) festgehaltenen Gebrauchstendenzen, legen den Schluss nahe, dass die Positionsmodi von *liegen* und *stehen* aufs Engste mit der AUF-Relation verknüpft sind. Diese Korrelation spiegelt sich auch, wie in Kapitel 3 zu sehen sein wird, in den Erwerbsdaten wider.

Das dritte und letzte in diesem Abschnitt zu beleuchtende Positionsverb sei *hängen*. Der Mensch hängt – außer vielleicht im metaphorischen Sinne – für gewöhnlich nicht. Daher stellt die Körperhaltung, anders als bei den zuvor besprochenen Verben, hier keinen Anhaltspunkt dar, will man Bedeutung und Gebrauch näher bestimmen. Man könnte mutmaßen, dass hieraus gegenüber den

beiden Vorgängern ein Erwerbsnachteil erwächst. An dieser Stelle sei vorweggenommen, dass es wider Erwarten das Positionsverb *hängen* ist, welches die Konkurrenz um Längen schlägt. Versuchen wir das Erfolgsgeheimnis schon im Vorfeld ein wenig zu lüften. Während *stehen* und *liegen* sich den Arbeitsbereich ‚Support von unten‘ teilen und der Sprachbenutzer sich dementsprechend die sprachspezifischen Konventionalisierungen (mühsam) aneignen muss, ist das Positionsverb *hängen* alleiniger Herrscher über die Domäne ‚Support von oben‘, „triggered by a configuration of lack of support from below only“ (Kutscher & Schultze-Berndt (2007: 1003). Wann immer das zu lokalisierende Objekt am Relatum befestigt ist und diese Befestigung den einzigen Halt gegen die Schwerkraft darstellt, kann *hängen* verwendet werden, sei es *der Schmuck am Ohr, der Apfel am Ast, das Bild an der Wand* oder *die Lampe an der Decke*. Wie bereits an den Beispielen zu sehen, korreliert dieser Positionsmodus meistens mit der AN-Relation, was sich, wie in Kapitel 3 gezeigt wird, begünstigend auf den Erwerbsprozess auswirkt.

Obgleich in der in Kapitel 3 präsentierten Studie der Erwerb und Gebrauch von insgesamt 8 Positionsverben überprüft wird, belassen wir es hier bei der kurzen Vorstellung der drei frequentesten Kandidaten und beurteilen diese abschließend hinsichtlich ihrer Lernbarkeit.

Um *stehen* annähernd zielsprachlich verwenden zu können, müssen mindestens die zwei wichtigsten Entscheidungskriterien verinnerlicht sein, und zwar der funktionale Aspekt des Standfußes und die vertikale (und damit senkrecht zur Kontaktfläche verlaufende) Ausrichtung der Hauptachse. Solange das Kind nicht realisiert, dass es parallel zwei Kriterien zu beachten hat, wird der Input ihm widersprüchlich erscheinen. Man denke nur an den Teller, der sich horizontal zur Kontaktfläche erstreckt und dessen Standfuß sich einem Vorschulkind nicht zwingend erschließt.

Im Kontrast zum restriktiven *stehen*, stellt *liegen*, wenn es um die Positionierung eines beweglichen Objekts auf einer sich horizontal erstreckenden Fläche geht, als Defaultform keine Ansprüche. Zu erwarten ist daher, dass Kinder dieses Verb übergeneralisieren, d.h. auch in *stehen* vorbehaltenen Kontexten gebrauchen.

Das Positionsverb *hängen* erweist sich als Lerngegenstand par excellence. Seit Slobin (1974), der mit seinen Kollegen Erstspracherwerbsstudien in über 30 Sprachen durchgeführt hat, ist allgemein bekannt, dass sich ein für das Kind klar identifizierbarer Form-Bedeutungszusammenhang positiv auf den Erwerb auswirkt. Dementsprechend wäre vorauszusagen, dass *hängen* das erste Positionsverb ist, welches in zielsprachlicher Weise verwendet wird.

2.3 Sprachpsychologische Aspekte

Die in Kapitel 3 präsentierte Studie untersucht neben monolingualen auch bilinguale Kinder, die bereits vor Vollendung des 4. Lebensjahres (d.h. mit 2 und 3

Jahren) mit der Zweitsprache Deutsch in intensiven Kontakt kamen. Überraschend ist, dass sie sich trotz des frühen Erwerbsbeginns bis ins Grundschulalter und sogar darüber hinaus im Gebrauch raumreferentieller Ausdrücke von ihren deutschen Peers unterscheiden. Das ist ungewöhnlich und bei kaum einem anderen sprachlichen Phänomen in dieser Ausprägung zu beobachten. In anderen Sprachbereichen (insbes. beim Erwerb der Wortstellungsregularitäten) verläuft hingegen bei so frühem Erwerbsbeginn die Entwicklung zügig und vergleichbar mit der von deutschsprachigen monolingualen Kindern (vgl. u.a. Rothweiler 2006 und Tracy 2007). Dieser Abschnitt versucht der Frage nachzugehen, warum trotz (den Erwerbszeitpunkt betreffend) günstiger Ausgangslage semantisch-lexikalische (nicht aber syntaktische)¹⁷ Differenzen der Verbtypologie dem DaZ-Lerner so anhaltende Schwierigkeiten bereiten.

Die meisten mir bekannten Studien beziehen sich auf lokale Kausative. Da auch diese in ihrer semantischen Struktur einen Positionsmodus aufweisen, sind entsprechende Erkenntnisse natürlich thematisch relevant. In (16) und (18) sehen wir zum Vergleich die semantischen Repräsentationen der beiden Verbtypen,¹⁸ jeweils illustriert an einem konkreten Beispiel darüber.

(15) Der Stift liegt in der Schublade.

(16) $\lambda p \lambda x [\text{LOC}(x, p) \ \& \ \text{MOD}_{\text{LIEG}}(x)]$
 |
 [-Dir]

(17) Anna legt den Stift in die Schublade.

(18) $\lambda p \lambda y \lambda x [\text{CAUSE}(x, \text{BECOME}(\text{LOC}(y, p) \ \& \ \text{MOD}_{\text{LIEG}}(y)))]$
 |
 [+Dir]

Liest oder hört ein deutscher Muttersprachler einen Satz wie (15) oder (17), wird er im Sprachverstehensprozess vor seinem inneren Auge einen Stift in liegender Position sehen. Wie geht es aber jemandem, dessen Muttersprache den Positionsmodus nicht kodiert, vgl. (19)?

¹⁷ Dass sich der syntaktische Bereich in Bezug auf den Erwerbszeitpunkt deutlich länger als flexibel erweist, steht absolut im Einklang mit jüngsten Erkenntnissen zur Strukturentwicklung des menschlichen Gehirns und sprachspezifischer Areale (vgl. u.a. Leuckefeld 2004). Danach tritt eine für Erwachsene typische hemisphärische Asymmetrie der Broca Region zunächst im Areal BA 45 auf – und zwar im Alter von etwa 5 Jahren – und erst sehr viel später – nämlich mit 11 Jahren – im BA 44 (vgl. Amunts et al. 2003). Während erstgenanntes Areal bei der semantischen Verarbeitung involviert ist, unterstützt das letztere die syntaktische Sprachverarbeitung (Friederici 2002). Die Ergebnisse jüngster EKP-Studien lassen bis ins Teenageralter hinein Unterschiede zum hochautomatisierten, strukturgetriebenen Processing Erwachsener erkennen (vgl. Leuckefeld 2004). Auch die behavioralen Studien von Bryant (2006) zur Auflösung globaler Ambiguitäten zeigen, dass die syntaktische Sprachverarbeitung erst nach dem Grundschulalter erwachsenengleich automatisiert.

¹⁸ Dies sind vereinfachte Darstellungen. Auf die Einführung eines Ereignis- bzw. Zustandsarguments kann hier jedoch verzichtet werden. Für eine vollständige Darstellung und Motivation der Repräsentationsschemata siehe Maienborn (1990).

(19) John put the pencil in the drawer.

(20) $\lambda p \lambda y \lambda x [\text{CAUSE}(x, \text{BECOME}(\text{LOC}(y, p)))]$

Stanfield & Zwaan (2001) haben in ihrer experimentellen Studie mit 40 amerikanischen Studierenden herausgefunden, dass auch im Falle von (19) mental die Repräsentation eines liegenden Stifts aufgebaut wird. Dies konnten die Autoren feststellen, indem sie den Probanden einen Satz wie (19) oder (21) am Monitor präsentierten und kurz darauf ein Bild, auf dem sich ein Stift in vertikaler oder horizontaler Ausrichtung befand. Die Aufgabe bestand nun darin, zu entscheiden, ob das Bild zum gelesenen Satz passt oder nicht. Unter der Annahme, dass beim Lesen des Satzes eine mentale Repräsentation der Lage des Objekts erzeugt wird, würde man erwarten, dass die Entscheidung bei einer horizontalen Abbildung nach (19) und einer vertikalen Abbildung nach (21) weniger Zeit beansprucht als eine vertikale Abbildung nach (19) und eine horizontale Abbildung nach (21). Die gemessenen Zeiten entsprechen genau diesem Muster.

(21) John put the pencil in the cup.

Welche Schlussfolgerung lässt sich hieraus für die anfängliche DaZ-Fragestellung ziehen? Die Studie hat einen Beweis dafür erbracht, dass jemand, dessen Muttersprache den Positionsmodus sprachlich nicht kodiert, dennoch im Prozess des Sprachverstehens die Objektposition als abstrakte Informationseinheit generiert. Es hätte – in moderater Auslegung der Whorf'schen Relativitätstheorie¹⁹ – durchaus sein können, dass sprachbedingt die Kategorisierung der Objektlage im Sprachverstehensprozess keine Rolle spielt.²⁰ Damit können wir zumindest für die an die Vertikale und Horizontale geknüpften Positionsmodi ausschließen, dass der nicht-zielsprachliche Gebrauch von Positionsverben bei DaZ-Lernern mit türkischer Herkunft auf eine muttersprachbedingte Wahrnehmungseinschränkung zurückzuführen ist.²¹

Slobin vertritt in seinen Schriften eine gemäßigte Position der Whorf'schen Ideen – bekannt unter der Headline *thinking for speaking*, wonach die Planung einer sprachlichen Äußerung im kategorialen Korsett der Muttersprache erfolgt, was aber keineswegs bedeuten muss, dass nicht-versprachlichte Aspekte nicht

¹⁹ „(...) the ‘linguistic relativity principle’ (...) means, in informal terms, that users of markedly different grammars are pointed by their grammars toward different types of observation and different evaluations of externally similar acts of observation, and hence are not equivalent as observers but must arrive at somewhat different views of the world“ (Whorf 1956: 221).

²⁰ In diesem Fall hätte man in der DaZ-Sprachförderung den Schwerpunkt zunächst auf Wahrnehmungsaufgaben legen müssen. Für die Planung didaktischer Maßnahmen ist also eine solche Erkenntnis von großem Wert.

²¹ Diese Erkenntnis ist nicht ohne Weiteres auf andere Positionsmodi des Deutschen übertragbar. Z.B. unterscheiden sich englische und koreanische Sprecher muttersprachbedingt in bestimmten nicht-verbalen Kategorisierungsaufgaben. Im Koreanischen differenziert man beim Gebrauch kausaler Lokale danach, ob zwischen Thema und Relatum eine enge oder lose Beziehung besteht. Die entsprechende Sensibilisierung für diese Objektmerkmale schlägt sich dann auch in nicht-sprachlichen Aufgaben nieder (vgl. u.a. Mandler 2004) – ein Whorf'sches Paradebeispiel also.

auch wahrgenommen werden.²² Slobin hat insbesondere für die Domäne der Fortbewegungsverben gezeigt, dass sich bestimmte typologische Muster in der Perspektivenbildung der Sprachbenutzer niederschlagen und sie sprachbedingt unterschiedliche Aspekte eines Ereignisses hervorheben. Sprachen unterscheiden sich dahingehend, ob die Bewegungsverben Informationen zum Weg oder zur Art und Weise der Fortbewegung kodieren.²³ Eine Sprache des ersten Typs wäre zum Beispiel Türkisch, vgl. (22), und Deutsch, vgl. (23), eine Sprache des zweiten Typs. Wie (22) zeigt, hat natürlich auch eine ‚Weg-Sprache‘ Möglichkeiten den Bewegungsmodus zu spezifizieren. Slobin (siehe u.a. 2000, 2005) dokumentiert anhand verschiedener Datentypen (z.B. Nacherzählungen und Romanübersetzungen), dass Sprecher von Weg-Sprachen diese Optionen allerdings kaum nutzen. Verbtypologisch bedingt liegt ihr Aufmerksamkeitsfokus primär auf der Weginformation, während Sprecher von Modus-Sprachen die Art und Weise der Fortbewegung stets im Blick haben.

- (22) a. İçeriye (sürünerek) gir-di.
Hinein kriechend geh-Prät
b. Dışarı (gizlice/sessizce/yavaş) çık-tı.
Hinaus (heimlich/still/langsam) geh-Prät
- (23) a. Er kroch hinein.
b. Er schlich hinaus.

In einer eigenen Studie, an der 9 monolinguale deutsche Kinder (5;0–6;5), 8 bilinguale Kinder russischer Herkunft (4;9–6;10) und 7 bilinguale Kinder türkischer Herkunft (4;11–6;7) teilnahmen²⁴, zeigte sich in der Nacherzählung einer Bildergeschichte²⁵, dass sich die muttersprachliche verbtypologische Prägung trotz frühem Zweitsprachkontakt vehement durchsetzt. Russisch gehört – wie das Deutsche – zu den Modus-Sprachen und dementsprechend sind die Kinder sensibilisiert, im Input auf Modusinformationen zu achten. Sie unterscheiden sich in der Verbwahl kaum von den deutschen Muttersprachlern, wie Tabelle 1 dokumentiert. Aufgelistet sind die Verben, die gebraucht wurden, um eine ausgewählte Szene zu beschreiben, in der sich ein im Glas gefangener Frosch befreit. Auch die türkischen Kinder beschreiben diese Szene in muttersprachlicher Weise – nur entspricht dieses Vorgehen nicht der zielsprachlichen Perspektivierung.²⁶

²² Siehe vor allem Slobins Arbeiten seit 1996.

²³ In Sprachen, die im Verbstamm den Bewegungsmodus ausdrücken, ist die Weginformation typischerweise ausgelagert, sie steckt in sog. Satelliten (Partikeln, Adpositionen), weshalb sie als *satellite-framed* bezeichnet werden (Talmy 1985).

²⁴ Die bilingualen Kinder hatten zum Zeitpunkt der Untersuchung alle bereits 2;6 bis 4 Jahre Deutschkontakt.

²⁵ Es handelt sich um die Geschichte *Frog, where are you* von Mayer (1969), die auch u.a. von Slobin verwendet wurde.

²⁶ Von ähnlichen Beobachtungen berichtet auch Schroeder (2009), der Aufsätze von Schülern türkischer Herkunft untersucht.

Tabelle 1: L1-abhängige Verblisten zur Beschreibung eines Fluchtereignisses²⁷

L1 Deutsch (monolingual)	L1 Russisch (bilingual)	L1 Türkisch (bilingual)
<i>rausgehen, 2x</i>	<i>rausgehen</i>	<i>rausgehen, 4x</i>
<i>rauskommen</i>	<i>weggehen</i>	<i>langsam rausgehen, 2x</i>
<i>rausspringen</i>	<i>weglaufen</i>	<i>weggehen</i>
<i>raushüpfen</i>	<i>weglaufen/weggehen</i>	
<i>rausklettern</i>	<i>wegschleichen</i>	
<i>wegschleichen</i>	<i>raushüpfen/rausspringen</i>	
<i>weggehen</i>	<i>springen (aus dem Glas)</i>	
<i>weg sein</i>	<i>abhauen/sich befreien</i>	

Beim Vergleich der beiden DaZ-Populationen bekommt man bereits eine Ahnung davon, wie hartnäckig muttersprachliche Konzeptprägungen sind. Es mehrten sich zudem die Evidenzen, dass eine solche Prägung nicht nur die sprachliche Ebene betrifft, sondern auch den Körper mit einbezieht.²⁸ Um wieder zurückzukommen auf die typologischen Unterschiede in der Verbalisierung der Positionierung von Objekten, sei diesbezüglich abschließend auf die Verknüpfung von Sprache und Körper eingegangen. Während englische Sprecher – wie bereits oben gesehen – für die Positionierung meist *put* verwenden, nehmen niederländische Sprecher (wie deutsche auch) eine Objektlage und Objektgestalt berücksichtigende Kategorisierung vor (z.B. *zetten/leggen*). Gullberg (2009, 2010) zeigt, dass diese verbtypologischen Unterschiede sich auch in den sprachbegleitenden Gebärden widerspiegeln. Englische Sprecher „produced gestures whose forms predominantly expressed only path towards the goal ground (...) and less often gestures expressing handshapes incorporating the object“ (2009: 235), während niederländische Sprecher „incorporate objects in handshapes and align with verbs in speech“ (ebd., 227). Laut Gullberg wird das muttersprachliche Gebärdenmuster auch im Zweitspracherwerb beibehalten. Untersucht wurden erwachsene Lerner des Niederländischen mit Englisch als L1. „(T)he L2 speakers’ gesture patterns strongly suggest a continued focus on caused movement and goal grounds even in the L2“ (ebd., 235).

Für eine erfolgreiche DaZ-Sprachförderung zur Anbahnung von in der L1 nicht angelegten semantischen Kategorien ist vor dem Hintergrund der in diesem Abschnitt angesprochenen psycholinguistischen Erkenntnisse ein sprachtypologisch motiviertes, ganzheitliches – Wahrnehmung, Körper und Sprache verbindendes – Vorgehen zu empfehlen. Ein tägliches ‚Sprachbad‘ in der Kita reicht, wie auch die folgende Studie dokumentiert, nicht aus, um DaZ-Kinder bis zum Schulstart auch nur annähernd an die zielsprachlichen Fähigkeiten ihrer monolingualen Peers heranzuführen.

²⁷ In der Spracherwerbsliteratur bezieht man sich mit dem Kürzel L1 (Language 1) auf die Erstsprache (die Muttersprache) und mit L2 auf die Zweitsprache.

²⁸ Siehe u.a. Kita & Özyürek (2003).

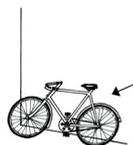
3 Experimentelle Studie zum Erwerb von Positionsverben²⁹

Die Studie verfolgte mit der Elizitierung von *basic locative constructions (BLC)* zwei Ziele: Zum einen sollte die Versprachlichung lokaler Relationen überprüft werden, zum anderen die Verwendung von Positionsverben. In diesem Beitrag soll es primär um letztere gehen. Lokale Präpositionalphrasen werden hier weitestgehend vernachlässigt und nur im Kontext der Positionsverben thematisiert. Für eine detaillierte Darstellung des Erst- und Zweitspracherwerbs lokaler Basisrelationen siehe Bryant (2010).

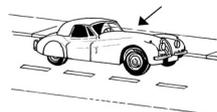
3.1 Methode

Bei der Untersuchung handelt es sich um eine Sprachproduktionsstudie, in der anhand von Zeichnungen (siehe unten), Strukturen mit Lokalisierungsausdrücken elizitiert wurden. Im Anhang sind alle 36 verwendeten Konfigurationen aufgeführt. 22 der Bilder stammen aus dem insgesamt 71 Zeichnungen enthaltenden TRPS-Booklet (Topological Relations Picture Series, maßgeblich entworfen von Bowerman und Pederson), welches mir dankenswerterweise vom MPI in Nijmegen zur Verfügung gestellt wurde.³⁰ 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 Fahrrad lehnt 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.

Will man auf eine *Wo*-Frage (neben der lokalen PP) auch Verben elizitieren, muss man, um verblose elliptische Antworten vom Typ „auf der Straße“ oder „dadrauf“ zu vermeiden, das Kind im Vorfeld entsprechend instruieren. So wurde in der Trainingseinheit darauf geachtet, dass das Kind auf die Frage mit einem vollständigen Satz antwortet – beginnend mit dem gekennzeichneten Ob-

²⁹ Ich bedanke mich bei Mehtap Ince und Elena Sprenger für die Unterstützung bei der Datenaufnahme und -transkription und bei Birla Erhard für die Anfertigung von 14 Zeichnungen.

³⁰ Welche Bilder aus dem TRPS entnommen wurden, ist im Anhang vermerkt.

jekt. Um das Kind nicht in der Verbwahl zu primen, gebrauchte die Testleiterin bei den Übungsbeispielen Kopula und Positionsverben abwechselnd und paraphrasierte zudem die kindliche Äußerung in der jeweils alternativen Variante. 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 Übungseinheiten, um dann allein ohne weitere Vorgaben die betrachtete Relation zu versprachlichen und somit implizit auf die *Wo*-Frage zu antworten. Jedes Kind beschrieb im Test 36 Bilder, mit denen 5 lokale Relationen (IN, AUF, AN, ÜBER, UNTER) und 8 Positionen (STEHEN, LIEGEN, SITZEN, HÄNGEN, LEHNEN, KLEBEN, STECKEN, SCHWEBEN) überprüft werden sollten. Die Positionen STEHEN, LIEGEN, HÄNGEN sind in der Auswertung mit jeweils 7 Konfigurationen vertreten und SITZEN, LEHNEN, KLEBEN, STECKEN mit jeweils 2 (siehe Anhang).³¹

3.2 Untersuchungsteilnehmer

Im Rahmen dieses Beitrags wird nur ein Ausschnitt aus einer größer angelegten Studie (Bryant 2010) dargestellt. Tabelle 2 gibt an, welche Probandengruppen für die hier relevanten Fragestellungen ausgewählt wurden. T/D steht für die bilingualen Kinder mit Türkisch als Muttersprache und R/D für die russischen Kinder. Die Klammerwerte geben die Alterszusammensetzung der Gruppen an, die für die Datenanalyse allerdings noch weiter aufzubrechen sind.

Alle Daten wurden in Kindertagesstätten und Schulen Baden-Württembergs erhoben, und zwar in Einzelsitzungen. Die bilingualen Vorschulkinder haben den Test in beiden Sprachen absolviert. 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 Sprachuntersuchung hatten alle Kinder mindestens 2 Jahre Deutschkontakt.

³¹ Damit sind nur 29 Konfigurationen in die Auswertung eingegangen. Abschnitt 3.4 gibt Auskunft über die 7 nicht berücksichtigten Konfigurationen.

Tabelle 2

	Kinder (K)			Erwachsene (E)
	Vorschule	Grundschule	Hauptschule	
D	21 (3;3–5;11)			12 (21–45)
T/D	8 (5;1–6;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 Fragestellungen und Hypothesen

Zentrales Anliegen der Untersuchung ist es, die Erwerbsschwierigkeiten der DaZ-Kinder bei der Kategorisierung des Positionsmodus im Detail nachzuvollziehen, um dann psycholinguistisch begründet didaktische Anregungen geben zu können. Hierfür nähern wir uns dem Phänomenbereich der Positionsverben (und bedingt durch semantisch-konzeptuelle Verknüpfungen auch dem Erwerb lokaler Präpositionen) aus vier Perspektiven, und zwar aus Sicht deutscher Erwachsener, monolingualer deutscher Kinder und deutschlernender Kinder mit Russisch bzw. Türkisch als Muttersprache. Die Kinder türkischer Herkunft treffen im DaZ-Erwerb erstmalig auf Positionsverben, während die russischen Kinder deren Verwendung bereits aus ihrer Muttersprache kennen.

Es sei nun kurz auf die mit den jeweiligen Zielgruppen verbundenen Fragestellungen eingegangen. Zunächst interessiert der erwachsene Sprecher des Deutschen, um so den zielsprachlichen Gebrauch von Positionsverben auszuloten, denn das Deutsche bietet schließlich mit der Kopulakonstruktion auch eine Alternative hierzu. Bei zwei (oder mehreren) Antwortoptionen stellt sich dem Psycholinguisten immer auch sofort die Frage nach Präferenzen. Festzustellen gilt also, ob der erwachsene Sprecher in bestimmten Kontexten eine der beiden Alternativen favorisiert. Dieses Wissen ist notwendig, um eine ungefähre Vorstellung davon zu bekommen, wie der Input der Kinder strukturiert ist, denn dieser prägt maßgeblich deren Hypothesenbildung über die Zielsprache.³² Wie in Abschnitt 2.1 bereits dargestellt, scheint es bei erwachsenen Sprechern eine Tendenz zu geben, bei IN-Relationen auf den Positionsmodus zu verzichten. Entsprechendes würde man dann auch bei den Kindern erwarten.

In Bezug auf den Erstspracherwerb interessiert vor allem, in welcher Reihenfolge die 8 Positionsverben erworben werden. Mit Blick auf die Frequenz würde man *liegen*, *stehen* und *sitzen* weit vorn vermuten.³³ Ein weiteres Argument, diese drei Kandidaten auf dem Erwerbssiegerpodest zu wähnen, wäre die ihnen inhärente Körperbezogenheit. Da Kinder Raum zunächst durch den eigenen Körper erleben, spräche einiges dafür, dass sie relativ früh auf diese Verben aufmerksam werden. Diese somit doppelt motivierte Vorhersage bildet die erste zu überprüfende Hypothese.

³² Siehe u.a. Tomasello (1987) zum Einfluss des Inputs auf den Erwerb lokaler Präpositionen.

³³ In Ruoffs Frequenzwörterbuch (1990) ist *hängen* nicht einmal erwähnt. Unter den Grundverben des Deutschen schlagen *stehen*, *liegen* und *sitzen* mit 0,53%, 0,28% und 0,14% zu Buche.

H1-A Erwerbsreihenfolge

Die Positionsverben *stehen*, *liegen*, *sitzen* werden zuerst erworben.

Neben der Frequenz und dem Bezug zum menschlichen Körper (und dessen Positionen) könnte sich ein weiterer Faktor auf die Erwerbsreihenfolge auswirken, und zwar die semantisch-konzeptuelle (In-)Transparenz. Während zum Beispiel *sitzen* und *hängen* in jedem Gebrauch die Kernbedeutung erkennen lassen, ist die Verwendung von *stehen* hochgradig konventionalisiert. Dass beispielsweise ein Teller auf dem Tisch *steht*, der Untersetzer aber *liegt*, ist aus der Kernbedeutung von *stehen* fürs Kind nicht herleitbar und muss gelernt werden. In diesem Kontext sei auf einen weiteren potentiellen Erwerbsnachteil für die Positionsverben *stehen* und *liegen* hingewiesen, nämlich dass ihr kausatives Pendant (*stellen* bzw. *legen*) eine andere – wenn auch ähnliche – Form aufweist. Wie schon in Abschnitt 2.2 angesprochen, wirkt sich eine eindeutige Form-Bedeutungszuordnung begünstigend auf den Erwerb aus, semantische Intransparenz hingegen negativ. Unter Berücksichtigung dieses Aspekts wäre also eine andere Erwerbsreihenfolge als in H1-A zu prognostizieren, vgl. H1-B.

H1-B Erwerbsreihenfolge

Die Positionsverben *sitzen* und *hängen* werden vor *liegen* und *stehen* erworben.

Da auch das Russische zu den Positionsverbsprachen gehört und die Kategorienbildung in Bezug auf *stehen* (*stojat'*), *liegen* (*ležat'*), *hängen* (*viset'*) und *sitzen* (*sidet'*) nahezu identisch mit dem Deutschen ist, wäre zu erwarten, dass die russischen und deutschen Kinder parallele Entwicklungsmuster zeigen.

H2 Erstsprachvergleich D/R

Bei den russischen (bilingualen) Kindern verläuft der Erwerb der Positionsverben in ihrer Muttersprache wie bei den deutschen (monolingualen) Kindern.

Im vorherigen Abschnitt 2.3 wurde gezeigt, dass sich Sprecher in ihrer Sprachplanung am Kategoriengerüst ihrer jeweiligen Sprache orientieren. Die Konsequenz dessen ist, dass Sprecher von typologisch divergenten Sprachen bei der Beschreibung gleicher Sachverhalte unterschiedliche Aspekte hervorheben bzw. vernachlässigen. Für den Zweitspracherwerb konnte bereits in einigen Studien gezeigt werden, dass sich die Sprachlerner bei der Sprachproduktion an der muttersprachlichen Kategorienbildung orientieren. Da es auch im Russischen üblich ist, im Rahmen der BLC die Lage des zu lokalisierenden Objekts näher zu spezifizieren, würde man annehmen, dass den Lernern russischer Herkunft hieraus für DaZ ein Erwerbsvorteil erwächst, was anhand eines Vergleichs mit den deutschen Äußerungen türkischer Kinder zu überprüfen wäre.

H3 Zweitsprachvergleich R/T

Kinder mit Russisch als L1 erwerben die Positionsverben des Deutschen früher als Kinder mit Türkisch als L1.

3.4 Ergebnisse

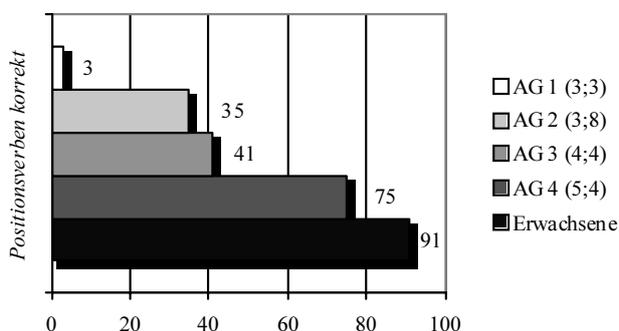
3.4.1 Positionsverben im Erstspracherwerb

3.4.1.1 Deutsch als Erstsprache

Untersucht wurde der Erwerb bzw. der Gebrauch von insgesamt 8 Positionsverben (siehe Anhang). Da die Erwachsenen das Verb *schweben* mehrheitlich nicht benutzten, werden die Beschreibungen der hierfür verwendeten Konfigurationen nicht in den folgenden Auswertungen berücksichtigt.³⁴ Im Anhang sind 5 weitere Konfigurationen aufgeführt, die ebenfalls nicht in die Gesamtauswertung einfließen, da auch hier von den Erwachsenen (und von den Kindern aller Altersgruppen) mehrheitlich nicht das entsprechende Positionsverb verwendet wurde, sondern die Kopulakonstruktion. Auffallend ist, dass es sich bei diesen Konfigurationen ausschließlich um IN-Relationen handelt, wodurch die von Ameka & Levinson (2007) (siehe Abschnitt 2.2) postulierte Arbeitsteilung von Kopula und Positionsverb weitere Unterstützung erfährt.

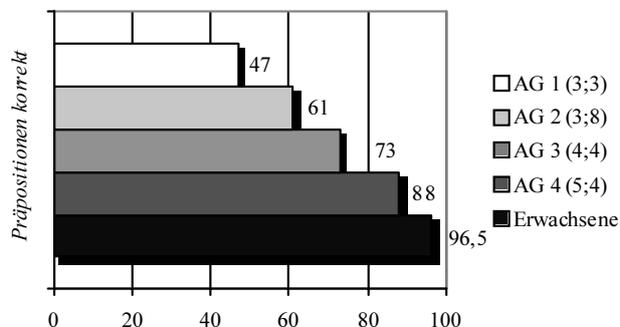
Werfen wir zunächst einen globalen Blick auf die Verwendung von Positionsverben in den einzelnen Altersgruppen (Diagramm 1). Die AG-Unterschiede sind bis auf den nur 6%igen zwischen AG2 und AG3 alle signifikant, die Entwicklung zwischen AG 3 und 4 ist sogar hochsignifikant ($t(13) = 4,83, p < .0001$).

Diagramm 1: Zielsprachliche Verwendung der Positionsverben in %, N = 957



³⁴ Von den 12 Erwachsenen verwendeten 3 das Verb *schweben*, 3 die Kopula und 6 das Verb *fliegen*. 4 aus der letztgenannten Gruppe gebrauchten *fliegen* (in Kombination mit dem Dativ) als Positionsverb (*Der Ballon fliegt über dem Haus*) und 2 (in Kombination mit dem Akkusativ) als direktionales Verb (*Der Ballon fliegt über das Haus*). Letztere Interpretation ist auch die von Kindern präferierte.

Diagramm 2: Zielsprachliche Verwendung lokaler Präpositionen in %, N = 1188



Im Kontrast zur zielsprachlichen Verwendung lokaler Präpositionen (Diagramm 2) gehen Kinder den Erwerb der Positionsverben relativ spät an.³⁵ Während zum Beispiel die Kinder der AG 3 (Ø 4;4) lokale Relationen bereits in etwa 2/3 der Fälle (73%) zielsprachlich kodieren, verwenden sie Positionsverben noch nicht einmal in der Hälfte der Fälle (41%). Da die Kinder aller AGn bei den Präpositionen besser abschneiden als bei den Positionsverben, liegt die Vermutung nahe, dass der Erwerb lokaler Relationen dem von Positionsverben vorausgeht. Wie im Folgenden zu sehen sein wird, ist diese Annahme grundsätzlich richtig, allerdings mit einer Ausnahme: So kommt – um diese Erkenntnis vorwegzunehmen – dem Positionsverb *hängen* im Erwerb der lokalen Relation AN eine Schlüsselrolle zu. Bevor wir uns jedoch diesem Phänomen zuwenden, gibt Tabelle 3 zunächst einen Überblick der Erwerbsabfolge der 7 Positionsverben. Da erst in der AG 4 das volle Spektrum der Positionsverben genutzt wird, soll es für einen ersten Eindruck genügen, nur die Daten dieser 7 Kinder (Ø 5;4) abzubilden.³⁶

Tabelle 3: Zielsprache Verwendung der Positionsverben in AG 4 (Ø 5;4), N = 203

<i>lehnen</i>	<i>stecken</i>	<i>kleben</i>	<i>liegen</i>	<i>stehen</i>	<i>sitzen</i>	<i>hängen</i>
21 % (3)	36 % (5)	57% (8)	80% (39)	84% (41)	85,7% (12)	92% (45)



³⁵ Kinder verwenden die kausativen Positionsverben *setzen*, *stellen*, *legen* deutlich früher als ihre statischen Pendanten *sitzen*, *stehen*, *liegen*. Mit Blick auf die betreffenden Dekompositionsstrukturen erscheint dieser Befund zunächst paradox, denn die komplexeren kausativen Strukturen betten die einfacheren statischen Strukturen ein. In Bryant (2010) löse ich dieses Paradoxon auf: Kinder nehmen kausative Positionierung zunächst holistisch wahr und zerlegen diese schrittweise in ihre Einzelbestandteile, bis schließlich im letzten Erwerbsschritt die eingebettete statische Position aus dem Bedeutungskonglomerat herausgefiltert ist.

³⁶ Die „zielsprachliche Verwendung“ geht von einer 100%igen Moduspezifizierung aus. Da im Rahmen der BLC auch die Kopulakonstruktion eine grammatisch korrekte Option darstellt, greifen unter bestimmten Bedingungen, die es im Weiteren zu identifizieren gilt, auch Erwachsene hierauf zurück.

Unter Berücksichtigung aller gegebenen Bildbeschreibungen (N = 609) der insgesamt 21 deutschen monolingualen Kinder lassen sich folgende drei implikative Sequenzen feststellen.

(24) *liegen/stehe/sitzen/kleben/stecken/lehnen* → *hängen*

Wenn das Kind (nur) eines der sechs links stehenden Verben gebraucht, dann verwendet es auch *hängen*.

(25) *stehen (auf)* → *liegen (auf)*

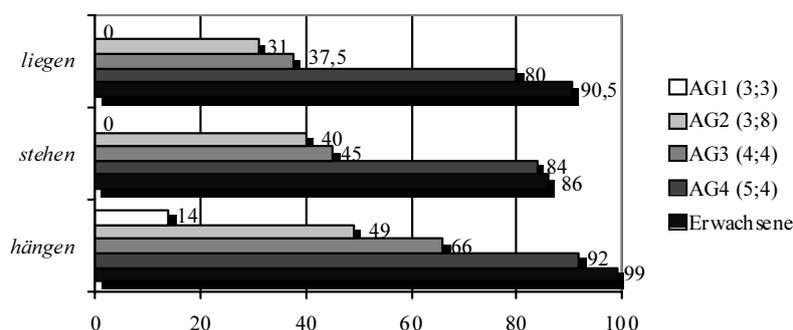
Wenn das Kind *stehen* für eine Konfiguration gebraucht, bei der das Thema auf einer horizontalen Fläche zu lokalisieren ist, dann verwendet es auch *liegen* zielsprachlich.

(26) *lehnen* → *stehen*

Wenn das Kind *lehnen* zielsprachlich gebraucht, verwendet es auch *stehen* in zielsprachlicher Weise.

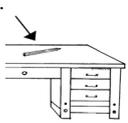
Nur (24) und (25) sollen im Weiteren interessieren. Wie bereits in 3.1 erwähnt, wurden *liegen*, *stehen* und *hängen* in jeweils 7 (sich in einzelnen Aspekten unterscheidenden) Konfigurationen überprüft. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, anhand dieser drei Verben den Erwerbsprozess im Detail nachzuvollziehen. Diagramm 3 stellt zunächst einmal dar, wie oft die drei Positionsverben innerhalb der 5 Gruppen verwendet wurden. Auffällig ist der (beinahe) 100%ige Gebrauch von *hängen* bei den Erwachsenen. Man darf annehmen, dass dieses eindeutige Labeln der hängenden Position auch gegenüber Kindern praktiziert wird, was sich positiv auf den Erwerb auswirken würde. Die statistische Auswertung zeigt, dass bei dem verlässlichen Etikett *hängen* deutlich früher eine Annäherung an die erwachsene Präferenz erfolgt als bei *stehen* und *liegen*, und zwar für die AG 2 ($t(14) = 2,56$, $p = .022$ und $t(14) = 2,56$, $p = .078$) und mit marginaler Signifikanz ($t(12) = 2.04$, $p = .064$), bezogen auf den Vergleich von *hängen* und *liegen*, auch für die AG 3.

Diagramm 3: Zielsprachliche Verwendung der Positionsverben in %, N = 693



Im Folgenden schauen wir uns den Erwerbsverlauf der drei Verben etwas genauer an, beginnend mit *liegen*. Tabelle 4 gibt an, in wie viel % der Fälle *liegen* zielsprachlich verwendet wurde, und zwar in Abhängigkeit der Gestalt des Relatums. Die Spalten (a) und (b) präsentieren die Ergebnisse für ein Relatum mit horizontaler Auflagefläche und die Spalten (c) bis (e) für ein das Thema (partiell) umschließendes Relatum. Die farbliche Differenzierung soll den Überblick erleichtern. Ist eine Zelle grau markiert, dann wurde in der entsprechenden Bedingung in mindestens 60% der Fälle das Positionsverb gebraucht. Wie die Daten dokumentieren, orientieren sich Kinder bei der Verwendung von *liegen* zunächst am Relatum und nicht am Thema. Dieser Einstieg verwundert nicht, wenn man sich die Präferenzen der Erwachsenen anschaut. Bei der Lokalisierung in einem Behältnis (i.w.S.) ist die Position des Themas für die Sprachbenutzer offenbar weniger relevant. Das Interesse liegt dann vielmehr auf mit der IN-Relation verbundenen funktionalen Aspekten, wie etwa Aufbewahrung, Transport, Schutz des zu lokalisierenden Objekts. Kinder finden also im Input Bestätigung für ihre anfängliche Hypothese, dass *liegen* dann verwendet wird, wenn sich das Thema auf einer horizontalen Fläche befindet. Dass *liegen* und *stehen* Gegenspieler sind bei der Beschreibung der Position des Themas (waagrecht, parallel zur Auflage vs. senkrecht zur Auflage) wird relativ spät erkannt, wie die Gegenüberstellung in Tabelle 5 illustriert.

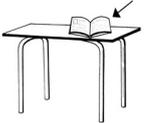
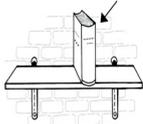
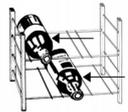
Tabelle 4: Erwerb und Gebrauch von *liegen* in Abhängigkeit vom Relatum, N = 165

	a.	b.	c.	d.	e.
					
	<i>Der Stift liegt auf dem Tisch.</i>	<i>Das Buch liegt auf dem Tisch.</i>	<i>Der Apfel liegt in der Schüssel.</i>	<i>Der Hund liegt in der Hütte.</i>	<i>Das Lesezeichen liegt im Buch.</i>
AG1, 1 K (3;3)	0%	0%	0%	0%	0%
AG2, 5 K (Ø 3;8)	100% (5/5)	60% (3/5)	0% (0/5)	0% (0/5)	20% (1/5)
AG3, 8 K (Ø 4;4)	75% (6/8)	75% (6/8)	0% (0/8)	0% (0/8)	12,5% (1/8)
AG4, 7 K (Ø 5;4)	100% (7/7)	100% (7/7)	57% (4/7)	57% (4/7)	0% (0/7)
AG5, 12 E	100% (12/12)	100% (12/12)	67% (8/12)	42% (5/12)	17% (2/12)

Erst in der AG 4 (Ø 5;4) sind die Kinder in der Lage, beide Verben kontrastiv zu gebrauchen und damit auch Abweichungen von der kanonischen Objektposition zu versprachlichen. Im linken Teil der Tabelle 5 (Spalten a, b) ist zu erkennen,

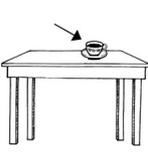
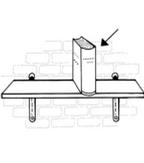
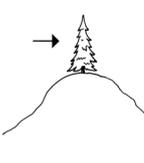
dass *liegen* über 1 Jahr früher in zielsprachlicher Weise verwendet wird, hingegen weist im rechten Teil der Tabelle (Spalten c, d) *stehen* diesen Erwerbsvorsprung auf. Wie ist dieser Unterschied zu erklären? Ein Buch gehört zu jenen Objekten, die zwei Positionen einnehmen können, während sich Gefäße ihrer Funktion entsprechend meist in stehender Position befinden. In Bezug auf Gefäße wird daher der Input des Kindes eindeutig zugunsten von *stehen* strukturiert sein, während er bei Büchern eher widersprüchlich sein dürfte, was sich in einer Präferenz für *liegen* niederschlägt, denn dies ist das bevorzugte Verb bei Kontakt mit einem horizontalen Relatum. So gibt es im gesamten Datenset keine Substitution von *stehen* für *liegen*, während der umgekehrte Fall mehrfach auftritt.

Tabelle 5: Erwerb und Gebrauch von *liegen* und *stehen* in Abhängigkeit von der Position des Themas, N = 132

	a.	b.	c.	d.
				
	Das Buch liegt auf dem Tisch.	Das Buch steht auf dem Regal.	Die Kanne steht über dem Herd.	Die Flaschen liegen im Regal.
AG1, 1 K (3;3)	0%	0%	0%	0%
AG2, 5 K (Ø 3;8)	60% (3/5)	40% (2/5)	60% (3/5)	20% (1/5)
AG3, 8 K (Ø 4;4)	75% (6/8)	25% (2/8)	2,5% (5/8)	12,5% (1/8)
AG4, 7 K (Ø 5;4)	100% (7/7)	86% (6/7)	100% (7/7)	100% (7/7)
AG5, 12 E	100% (12/12)	100% (12/12)	92% (11/12)	100% (12/12)

Dass Kinder zunächst das Positionsverb *stehen* zur Lokalisierung von Gefäßen des alltäglichen Umgangs gebrauchen, verdeutlicht auch Tabelle 6. Später wird dessen Verwendung ausgedehnt auf andere (eigenständig stehende) Artefakte, vgl. (c) und (d).

Tabelle 6: Erwerb und Gebrauch von *stehen* in Abhängigkeit vom Thema³⁷, N = 165

	a.	b.	c.	d.	e.
					
	Die Kanne steht über dem Herd.	Die Tasse steht auf dem Tisch.	Der Wecker steht über dem Bett.	Das Buch steht auf dem Regal.	Der Baum steht auf dem Berg.
AG1, 1 K (3;3)	0%	0%	0%	0%	0%
AG2, 5 K (Ø 3;8)	60% (3/5)	40% (2/5)	40% (2/5)	40% (2/5)	0% (0/5)
AG3, 8 K (Ø 4;4)	62,5% (5/8)	87,5% (7/8)	50% (4/8)	25% (2/8)	25% (2/8)
AG4, 7 K (Ø 5;4)	100% (7/7)	100% (7/7)	71% (5/7)	86% (6/7)	86% (6/7)
AG5, 12 E	92% (11/12)	100% (12/12)	92% (11/12)	100% (12/12)	58% (7/12)

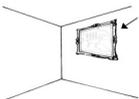
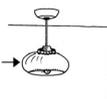
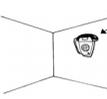
Interessant ist die Performanz in (e). Nur von einer knappen Mehrheit der Erwachsenen wurde der Baum als stehend kategorisiert. Der verwurzelte Baum repräsentiert Nichtbeweglichkeit und damit fehlt es an Modusalternativen, so dass Erwachsene hier öfter als in anderen Kontexten in der BLC die Kopula verwenden. Da die Kinder der AG 4 erst jüngst gelernt haben, dass mit *liegen* und *stehen* die waagerechte und senkrechte Position des Themas zu spezifizieren ist, verwundert es nicht, dass sie dieses Wissen nun auch auf den Baum projizieren und diesen (öfter als Erwachsene) als stehend beschreiben.

Kommen wir nun zum Positionsverb *hängen*. Wie bereits in Diagramm 3 gesehen, nähern sich die Kinder hier schneller als bei den anderen Verben dem erwachsenen Gebrauch. Aber auch hier vollzieht sich der Erwerbsprozess in Etappen, in denen sukzessive immer mehr Verwendungsweisen integriert werden. Tabelle 7 stellt die Entwicklung anhand von 5 Konfigurationen dar, wobei (b) bis (e) besondere Aufmerksamkeit verdienen, denn diese werden dem Kind gegenüber seltener versprachlicht als (a). So wird typischerweise durch die Bezugsperson beim gemeinsamen Ausschmücken des Kinderzimmers oder des Gruppenraums in der Kita mit selbstgemalten Bildern die Handlung (mit dynamischem Positionsverb) und deren Ergebnis (mit statischem Positionsverb) kommentiert, so dass sich die Wortformen *Bild* und *hängen* zusammen einprä-

³⁷ (a) = Alltagsgefäß (+ saliente vertikale Achse), (b) = Alltagsgefäß, (c) = Artefakt mit Standfuß, (d) = Artefakt mit zwei möglichen Positionen, (e) = Pflanze, feste Position

gen können. Die Kinder der AG 2 verwenden daher in (a) bereits die zielsprachliche Wortkombination, vermutlich aber noch unanalysiert, d.h. noch nicht auf einer produktiven Kategorisierung basierend. Die Beschreibung einer vom Typ her vergleichbaren Konfiguration in (d) mit wesentlich späterem Positionsverbgebrauch bestätigt diese Annahme. Dementsprechend sind die Konfigurationen in (b) bis (e) besser für Aussagen zum produktiven Gebrauch von *hängen* geeignet. Die dunkelgrau markierte Spalte (a) sei daher im Weiteren vernachlässigt. In den anderen Bildbeschreibungen zeigt sich, dass Kinder *hängen* zunächst dann systematisch verwenden, wenn Thema und Relatum punktuell miteinander verbunden sind und das Thema durch diesen Kontakt von oben gegen die Gravitationskraft gehalten wird, vgl. (b) und (c). Die Ausdehnung auf vertikale, flächige Relata erfolgt erst später, vgl. (d) und (e). Ich werde gleich im Zusammenhang mit dem Erwerb der lokalen Relation AN noch genauer auf diese Entwicklung eingehen.

Tabelle 7: Erwerb und Gebrauch von *hängen*, N = 165

	a.	b.	c.	d.	e.
					
	<i>Das Bild hängt an der Wand.</i>	<i>Der Apfel hängt am Zweig.</i>	<i>Die Lampe hängt an der Decke.</i>	<i>Das Telefon hängt an der Wand.</i>	<i>Die Äpfel hängen am Baum.</i>
AG1, 1 K (3;3)	1	0	0	0	0
AG2, 5 K (Ø 3;8)	80% (4/5)	80% (4/5)	60% (3/5)	0% (0/5)	20% (1/5)
AG3, 8 K (Ø 4;4)	75% (6/8)	100% (8/8)	87% (7/8)	62,5% (5/8)	37,5% (3/8)
AG4, 7 K (Ø 5;4)	100% (7/7)	100% (7/7)	86% 6/7	71% (5/7)	86% (6/7)
AG5, 12 E	100% (12/12)	100% (12/12)	100% (12/12)	100% (12/12)	100% (12/12)

Exkurs 1: Zusammenhang von Position und Lokation

Nachdem bislang nur auf den Erwerb der Positionsverben eingegangen wurde, sollen jetzt auch deren syntaktische Argumente miteinbezogen werden. Da positionale und lokale Informationen im Deutschen zusammen in einer Konstruktion (BLC) auftreten und einige Kombinationsvarianten häufiger vorkommen als andere, erscheint eine gegenseitige Beeinflussung im Erwerbsprozess sehr wahrscheinlich. Die Frage, die es im Folgenden zu beantworten gilt, ist die nach der domi-

nanteren Gerichtetheit des Einflusses. Diagramm 2 hat bereits den allgemeinen Trend abgebildet, wonach lokale Relationen früher zielsprachlich realisiert werden als Positionsmodi. In den Tabellen 8a und 8b finden wir diese Tendenz für *stehen* und *liegen* bestätigt. Zur besseren Vergleichbarkeit wurde hier nur die Kombination mit *auf* berücksichtigt. Zu erkennen ist in beiden Tabellen (mit über 80%) eine zielsprachnahe Performanz im präpositionalen Gebrauch, während die Realisierung der Positionsverben deutlich dahinter liegt. Die Differenz ist jedoch bei *stehen* erheblich größer, denn hier reicht die Verwendung des Positionsverbs noch nicht einmal an die Hälfte des präpositionalen Gebrauchs heran. Es überrascht nicht, dass Kinder *liegen* früher benutzen als *stehen*. Das Verb *liegen* hat schließlich als Defaultform (vgl. Abschnitt 2.2) einen größeren Verwendungsbereich und dient u.a. auch zur Positionierung von symmetrischen und ‚standfußlosen‘ Objekten. Darüber hinaus verwenden Erwachsene *liegen* bevorzugt dann, wenn das Relatum eine das Thema von unten stützende Fläche darstellt. Ist das Thema ein Behältnis i.w.S., tendieren Erwachsene zur Kopulakonstruktion, vgl. (27), es sei denn das Thema weicht von seiner kanonischen Position ab, vgl. (28).

(27) Der Hund ist in der Hütte.

(28) Die Flaschen liegen im Regal.

In den Sprachproduktionsdaten findet sich keine Übergeneralisierung von *stehen*, sehr wohl aber von *liegen*. So verwendeten beispielsweise zwei Kinder der AG 3 ($\bar{\varnothing}$ 4;4) bei der Beschreibung des auf dem Regal *stehenden* Buches das Verb *liegen*. Die Verwendung des Verbs *stehen* unterliegt stärkeren Konventionen. Für einen zielsprachlichen Gebrauch bedarf es wesentlich mehr an kontextgebundenem Input und an Akkomodation von Weltwissen um erwachsenensprachliche Analogien zu bilden. Aus der Perspektive eines Kindes ist es nicht ohne Weiteres einzusehen, warum die runde Tischlampe *steht*, der Ball aber *liegt*.

Tabelle 8a: Zielsprachliche Verwendung von *auf* und *stehen* in % (Anzahl), N = 70

	Präposition <i>auf</i> (+ <i>stehen</i>)	Positionsverb <i>stehen</i> (+ <i>auf</i>)
AG2, 5 K ($\bar{\varnothing}$ 3;8)	84% (21)	36% (9)
AG3, 8 K ($\bar{\varnothing}$ 4;4)	92,5% (37)	40% (16)

Tabelle 8b: Zielsprachliche Verwendung von *auf* und *liegen* in % (Anzahl), N = 28

	Präposition <i>auf</i> (+ <i>liegen</i>)	Positionsverb <i>liegen</i> (+ <i>auf</i>)
AG2, 5 K ($\bar{\varnothing}$ 3;8)	100% (10)	70% (7)
AG3, 8 K ($\bar{\varnothing}$ 4;4)	94% (15)	69% (11)

Die beiden soeben betrachteten Verben *liegen* und *stehen* etablieren sich offenbar erst nach dem Erwerb und dem routinierten Umgang mit *auf* im Sprachgebrauch. Es ist die Präposition *auf* in ihrer prototypischen Verwendung, die sich positiv auf den Erwerb der beiden Positionsverben auswirkt. Dies gilt ins-

besondere für *liegen*. Das Kind erkennt Gemeinsamkeiten in den Konstellationen, die mit *auf* gekennzeichnet werden und auf die mit *liegen* referiert wird. Beiden Konstellationen ist gemeinsam, dass sich das Thema auf der Oberseite eines flächigen Relatums befindet. Zwar kann *liegen* grundsätzlich auch für andere lokale Relationen verwendet werden, bei denen ein standfußloses Objekt zu lokalisieren ist (z.B. *der Apfel in der Schale*), die Sprecher scheinen jedoch weit weniger geneigt, von dieser Option Gebrauch zu machen.

Einen weiteren (allerdings indirekten) Hinweis für die Richtigkeit der Hypothese, dass der Erwerb von *liegen* und *stehen* durch den Erwerb und den routinierten Gebrauch von *auf* begünstigt wird, liefern die Erstsprachdaten der bilingualen russischen Kinder im nächsten Abschnitt.

Wie soeben bei *liegen* und *stehen* gesehen, setzt der Erwerb von Positionsverben im Vergleich zu lokalen Präpositionen später ein. Eine Ausnahme zu dieser allgemeinen Entwicklungstendenz stellt *hängen* dar. Wie Tabelle 9 dokumentiert, verläuft der Erwerb von *an* und *hängen* annähernd synchron. Der Erwerb der lokalen Relation AN scheint aufs Engste verbunden mit dem Positionsverb *hängen*, wie der Unterschied zum präpositionalen Gebrauch in Kombination mit den Verben *stehen* bzw. *lehnen* verdeutlicht. Damit liegt (meines Erachtens erstmalig) ein Hinweis darauf vor, wie Kinder sich die mit Blick auf die Sprachen der Welt nur ausgesprochen selten vorkommende, dementsprechend als kognitiv markiert und als schwer zu erwerben geltende AN-Relation erschließen.³⁸

Tabelle 9: Zielsprachliche Verwendung von *an* und *hängen* in % (Anzahl), N = 102

	Präposition		Positionsverb
	<i>an</i> (+ <i>lehnen, stehen</i>)	<i>an</i> (+ <i>hängen</i>)	<i>hängen</i> (+ <i>an</i>)
AG2, 5 K (Ø 3;8)	20% (2)	53% (16)	53% (16)
AG3, 8 K (Ø 4;4)	56% (9)	77% (37)	69% (33)

Exkurs 2: Erwerb der lokalen Kategorie AN

Im Folgenden soll anhand der im Rahmen dieser Studie elizitierten Sprachproduktionsdaten die Ontogenese der AN-Relation im Detail nachvollzogen werden. Bevor wir jedoch zu den einzelnen Erwerbsstadien kommen, im Laufe derer sich einzelne Funktionen von *an* aus der Mutterkategorie KONTAKT herauschälen, präsentiert Tabelle 10 zunächst den zielsprachlichen Gebrauch von *an* in drei verschiedenen Verwendungskontexten. Wie zu erkennen ist, beginnt der Erwerb der lokalen Präposition *an* mit jenen Konfigurationen, in denen sich das zu lokalisierende Objekt in einer hängenden Position befindet. In Bezug auf die hängende Position legen die Daten eine weitere Differenzierung

³⁸ Laut Gentner & Bowerman (2009) ist diese sprachliche Kategorie bislang nur aus dem Niederländischen und Deutschen bekannt.

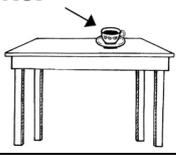
nahe, der zufolge bei punktuellm Kontakt früher *an* verwendet wird als bei flächigem Kontakt. Zuletzt werden dann auch nicht-hängende Konstellationen mit der Präposition *an* erfasst. Der zeitliche Abstand zwischen dem ersten und letzten Verwendungskontext beträgt etwa 1 Jahr. Solange *an* noch nicht zielsprachlich verwendet wird, übernimmt in der Regel *auf* die entsprechenden Kontaktrelationen.

Tabelle 10: Zielsprachliche Verwendung von *an*, N = 198

	Kontakt: – flächig Position: + hängend (u.a. <i>Lampe/Decke</i>)	Kontakt: + flächig Position: + hängend (u.a. <i>Telefon/Wand</i>)	Kontakt: + flächig Position: – hängend (u.a. <i>Fahrrad/Wand</i>)
AG1, 1 K (3;3)	0% (0/2)	50% (1/2)	0% (0/2)
AG2, 5 K (Ø 3;8)	70% (7/10)	40% (4/10)	30% (3/10)
AG3, 8 K (Ø 4;4)	94% (15/16)	69% (11/16)	56% (9/16)
AG4, 7 K (Ø 5;4)	93% (13/14)	86% (12/14)	93% (13/14)
AG5, 12 E	100% (24/24)	100% (24/24)	100% (24/24)

Der Einstieg in die AN-Kategorie erfolgt also auf ‚hängende‘ Weise. Der punktuelle Halt – und zwar von oben – gegen die Gravitation bildet den maximalen Gegensatz zur prototypischen AUF-Konfiguration, bei der das Thema durch eine horizontale Fläche von unten gegen die Schwerkraft gestützt wird. Es ist daher nachzuvollziehen, dass gerade diese Konstellation die Aufspaltung der übergeordneten KONTAKT-Kategorie in zwei Subkategorien AUF und AN bewirkt.

Tabelle 11: Maximaler Gegensatz von AUF und AN

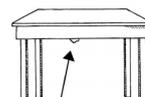
	AUF ³⁹	AN
		
Kontakt	flächig	punktuell
Support	Halt von unten	Halt von oben

³⁹ Zu der hier dargestellten AUF-Konfiguration ist zu sagen, dass diese einen universalen und damit auch einen kognitiv privilegierten Status genießt. Wenn eine Sprache über eine Kontakt-kategorie verfügt (und dies trifft für die meisten Sprachen der Welt zu), dann wird auch immer die hier dargestellte AUF-Konfiguration mit dem entsprechenden Label kodiert (vgl. hierzu u.a. Gentner & Bowerman 2009).

Der systematische Gebrauch von *an* und *hängen* beginnt bei der gleichen Konfiguration (punktuelle Kontakt, Halt von oben). Diese Konfiguration erkennen die Kinder auch im folgenden Stillleben. Die entsprechende (zielsprachabweichende⁴⁰) Beschreibung, so von 5 der insgesamt 21 untersuchten Kinder gegeben (das älteste hiervon 5;0 Jahre), überrascht nicht, sondern stützt die soeben vorgetragene Hypothese zum kindlichen Einstieg in die AN-Kategorie.

(29) (?) Der Kaugummi hängt am Tisch.

5;0



Insgesamt verwendeten 12 Kinder zur Lokalisierung des unter dem Tisch klebenden Kaugummis *an* und nur ein Kind *auf*. Im Kontrast dazu diente bei den später erworbenen AN-Konfigurationen (wie z.B. *das Bild an der Wand*, *die Leiter an der Wand*) die Präposition *auf* als Substitut (bei den beiden Beispielen in 5 bzw. 7 Fällen).

Am Anfang dieses Kapitels lag der Fokus auf dem Erwerb von Positionsverben. Da Positionsverben meistens zusammen mit lokalen PPn auftreten und bei ihrer Argumentwahl bestimmten Selektionsbeschränkungen sowie semantisch-konzeptuellen Affinitäten folgen, ging es im Anschluss darum, gegenseitige Einflüsse dieser beiden Informationseinheiten im Erwerbsprozess der BLC sichtbar zu machen. Hierbei wurde deutlich, dass *hängen* den Erwerb der AN-Relation maßgeblich vorantreibt. Abschließend sei dieser Einfluss, der zur Aufspaltung der im Erwerb vorausgehenden nicht-zielsprachlichen (aber universalen) KONTAKT-Kategorie führt, in einer Übersicht dargestellt, vgl. Tabelle 12.

Tabelle 12: Erwerbsverlauf der beiden Kontaktrelationen AUF und AN

		Kontakt	Position	Relatum
I	<i>auf</i> ^{IG I}	+		
II	<i>auf</i> ^{IG II}	+flächig		
	<i>an</i> ^{ZG 1. Verwendungsweise}	-flächig	+hängend	
III	<i>auf</i> ^{IG II}	+flächig		
	<i>an</i> ^{ZG 1. Verwendungsweise}	-flächig	+hängend	
	<i>an</i> ^{ZG 2. Verwendungsweise}	+flächig	+hängend	(-horizontal)
IV	<i>auf</i> ^{ZG}	+flächig		+horizontal
	<i>an</i> ^{ZG 1. Verwendungsweise}	-flächig	+hängend	
	<i>an</i> ^{ZG 2. Verwendungsweise}	+flächig	+hängend	(-horizontal)
	<i>an</i> ^{ZG 3. Verwendungsweise}	±		-horizontal

IG = Interimsgrammatik / ZG = zielsprachliche Grammatik

⁴⁰ Obgleich der Gebrauch von *an* hier (Kontakt von oben) durchaus möglich ist, lokalisierten alle 12 Erwachsenen der Kontrollgruppe den Kaugummi *unter* dem Tisch.

Im Erwerbsstadium I verwenden Kinder *auf* für alle Kontaktrelationen, die keine Behältnisrelation darstellen. (30) repräsentiert kindliche Äußerungen dieser Entwicklungsphase.⁴¹

I

- (30) a. * Der Apfel hängt aufm Baumstamm. 3;6
 b. * Das Bild ist auf der Wand aufgehängt.
 c. * Die Leiter steht auf der Wand.

In Phase II etabliert sich (motiviert durch die hängende Position des Themas) in Bezug auf die Art des Kontaktes das erste Kontrastpaar [\pm flächig], dessen negativer Wert zusammen mit [+hängend] die erste Verwendung von *an* beschreibt und zur Herauslösung aus der unspezifischen Kontaktrelation führt, vgl. (31).

II

- (31) a. Der Apfel hängt am Baum. 4;1
 b. * Das Bild hängt auf der Wand.
 c. * Das Fahrrad steht auf der Wand.

In Phase III wird der Verwendungsbereich von *an* weiter ausgedehnt, und zwar auf Konfigurationen mit flächigem Kontakt vgl. (32). Dies führt dazu, dass die Ausrichtung des Relatums, nämlich [–horizontal], in den Aufmerksamkeitsfokus gelangt. Die Konsequenz davon ist die zielsprachkonforme Merkmalsausprägung der AUF-Kategorie in Phase IV.

III

- (32) a. Die Lampe hängt an der Decke. 4;3
 b. Das Bild hängt an der Wand.
 c. * Die Leiter steht draußen auf der Wand.

Nachdem für *auf* in Phase IV nun das Merkmal [+horizontal] konstituierend wird, übernimmt die zweite Kontaktkategorie *an* den negativen Wert hierzu. Damit haben beide Subkategorien ihren Einzugsbereich sicher abgesteckt, so dass im Falle von *an* die Position [+hängend] nur noch für zwei der Verwendungskontexte als konstituierendes Merkmal fungiert. Je dominanter das Merkmal [–horizontal] für die AN-Kategorie wird, umso unwichtiger erscheint der Kontakt zwischen Thema und Relatum.⁴² Damit bietet sich für *an* die Möglichkeit, im Einzugsbereich von *bei* zu wildern. Ein viel zitiertes Unterscheidungskriterium für die (zum Teil konkurrierenden) Präpositionen ist, dass *an* den Kontakt zwischen Thema und Relatum erlaubt, *bei* hingegen nicht, vgl. die beiden Lesarten in (33) und (34) (siehe u.a. Wunderlich & Herweg 1991: 778).

⁴¹ Durch die mit Asterisk markierten Strukturen in (30)-(32) werden die Stadien der Interimsgrammatik sichtbar.

⁴² Für AUF bleibt [+Kontakt] ein konstituierendes Merkmal – in Abgrenzung zu ÜBER.

Aus genau diesem Grund kann sich *an* sehr wohl mit den Positionsverben *kleben* und *lehnen* verbinden, *bei* jedoch nicht (Herweg 1989: 113).

(33) Paul sitzt am Schreibtisch.

(34) Paul sitzt beim Schreibtisch.

Becker (1994) zufolge ist *an* der Ausdruck für den sich seitlich vom Relatum erstreckenden Randbereich. Der Randbereich umfasst konzeptuell sowohl den Rand als auch den nahen Einflussbereich, die Peripherie. *bei* hingegen ist der typische Peripherieausdruck des Deutschen. Die Orientierung erfolgt bei *an* immer „auf den Rand hin“ (ebd. 16), womit sich dann auch der Unterschied von (33) und (34) erklären ließe.

Die oben skizzierte Ontogenese bietet ein Erklärungsmodell für die Kontakt-Optionalität von *an*. Darüber hinaus könnte der Erwerbsverlauf sicherlich auch Inspirierendes zur anhaltenden Diskussion um die Bedeutung von *an* beisteuern. So stellt sich vor dem Hintergrund der Spracherwerbsdaten die Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist zu versuchen, sämtliche Verwendungsweisen der Präposition auf *eine* zugrundeliegende Bedeutung zurückzuführen. Der Erwerbsverlauf dokumentiert zwar einen Ursprung für diese Kategorie, der sich auch in der Zielsprache als eine mögliche Verwendungsweise behauptet, zeigt aber darüber hinaus, dass sich im Zuge des Herauslösens aus der übergeordneten KONTAKT-Kategorie basierend auf Merkmalsgleichnissen und -oppositionen Verwendungsweisen herauskristallisieren, die mit dem Ursprung (zum Teil) gar nichts mehr gemeinsam haben, vgl. (35) und (36).

(35) Der Apfel hängt am Baum.

(36) Der Stuhl steht am Fenster.

3.4.1.2 Russisch als Erstsprache bilingualer Kinder

Im Rahmen der hier präsentierten Studie wurden 8 Vorschulkinder (Alter: 4;9–7;4, Ø 6;1) russischer Herkunft in ihrem erst- und zweitsprachlichen Entwicklungsstand untersucht.⁴³ Von Interesse in diesem Abschnitt ist der Erwerb und Gebrauch von Positionsverben im Russischen, ihrer Muttersprache. In Interviews mit erwachsenen Muttersprachlern konnte in Bezug auf die vorgelegten Konfigurationen (siehe Anhang) bei der Verwendung der Verben *stehen* (*stojat'*), *liegen* (*ležat'*), *hängen* (*viset'*) und *sitzen* (*sidet'*) eine Übereinstimmung zwischen dem Deutschen und Russischen festgestellt werden. Die bei den anderen Konfigurationen beobachteten semantisch-konzeptuellen und strukturellen Abweichungen sind für die weiteren Ausführungen irrelevant und können daher hier vernachlässigt werden.

⁴³ Das älteste der Kinder besuchte zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits seit 4 Monaten die Grundschule, zeigt aber ein Entwicklungsmuster wie die jüngeren Vorschulkinder und wurde daher dieser Gruppe zugeordnet.

Tabelle 13 kontrastiert zum einen die zielsprachliche Realisierung von Positionsverben bei russischen (bilingualen) und deutschen (monolingualen) Kindern und zum anderen deren zielsprachliche Verwendung lokaler Präpositionen.

Tabelle 13: Zielsprachlicher Gebrauch von Präpositionen und Positionsverben, N = 1008

	deutsche Kinder			russische Kinder
	AG2 (Ø 3;8)	AG3 (Ø 4;4)	AG4 (Ø 5;4)	VS (Ø 6;1)
Präposition	61% (109)	73% (211)	88% (221)	35% (102)
Positionsverb	35% (51)	41% (95)	75% (153)	9% (21)

Wie bereits im vorhergehenden Abschnitt festgestellt, geht der präpositionale Erwerb (mit Ausnahme von *an*) dem Erwerb von Positionsverben voraus. Diese Tendenz ist auch bei den russischen Kindern festzustellen. Überraschend ist jedoch der äußerst geringe Prozentsatz zielsprachlicher Performanz – sowohl hinsichtlich lokaler Präpositionen als auch hinsichtlich der Positionsverben. Die muttersprachlichen Fähigkeiten liegen hier signifikant hinter der altersnächsten deutschen Vergleichsgruppe AG4 (Ø 5;4), wobei der Effekt für die Positionsverben mit $t(13) = 9,27$, $p < .0001$ sogar im hochsignifikanten Bereich liegt, aber auch für die Präpositionen mit $t(13) = 4,18$, $p < .001$ einen beachtlichen Wert erreicht. Nur 4 der 8 Kinder gebrauchen überhaupt Positionsverben – *sitzen* (*sidet'*) wird interessanterweise von allen vier Kindern verwendet. Dieses Verb erzielt mit 25% die höchste zielsprachliche Annäherung. Warum *sitzen* und nicht etwa *liegen* oder *hängen*?

Im letzten Abschnitt wurde bereits auf erwerbsrelevante Verbindungen von Lokation und Position eingegangen. Anhand der Daten deutscher Kinder wurde die Hypothese aufgestellt, dass sich der Erwerb der Positionsverben *liegen* und *stehen* auf dem Fundament der prototypischen AUF-Konfiguration vollzieht, bei der das Relatum als tragende Fläche konzeptualisiert wird. Hingegen verursacht *hängen* die Aufspaltung der Interimskategorie KONTAKT in die zielsprachlichen Subkategorien AUF und AN und zwar beginnend bei jener Konstellation, die maximal kontrastiert mit der prototypischen AUF-Konfiguration. Der Erwerb dieser drei Positionsverben basiert also auf einer topologischen Kategorisierungskompetenz, die durch die entsprechenden sprachlichen Kategorien eine Ausdifferenzierung und Stabilisierung erfährt. Und genau hier liegt das Problem der russischen Kinder. Noch bevor das muttersprachliche Lokalisierungssystem sich zielsprachlich 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 führt, so dass sie nicht einmal den frühen universalen Kontrast IN

(v) vs. AUF (*na*) versprachlichen können. Es kommt zu einer (im Erstspracherwerb untypischen) Übergeneralisierung, und zwar wird die silbische Präposition *na* (,auf⁶) für alle lokalen Relationen verwendet.⁴⁴ Aufgrund dessen registrieren die russischen Kinder nicht in der gleichen Weise wie ihre deutschen Peers, dass die Präposition der typischen AUF-Konfiguration häufig zusammen mit bestimmten Positionsverben auftritt. Somit liefern die Daten der russischen Kinder, deren topologisches System im intensiven Kontakt mit der Zweitsprache Deutsch aufgrund ungünstiger auditiver Umstände empfindlich gestört wird, indirekte Evidenz für die Hypothese des Zusammenspiels von Lokation und Position im Erwerbsprozess. Eine der Fragen des folgenden Absatzes ist, wie sich die Destabilisierung des muttersprachlichen Systems auf den Zweitspracherwerb auswirkt. Zu klären wäre in diesem Kontext auch, ob im Kontrast zu türkischen Kindern, deren Muttersprache den Positionsmodus nicht kodiert, die muttersprachliche Kategorisierung dennoch durchschlägt.

3.4.2 Positionsverben im Zweitspracherwerb

Die Frage, die sich im Folgenden mit Blick auf den Zweitspracherwerb stellt, ist die, ob sich ein im Kontext der BLC muttersprachliches Nicht-Verbalisieren der Objektlage nachhaltig auf den Erwerb einer Positionsverbsprache auswirkt. Hierfür werden die deutschsprachigen Bildbeschreibungen von Kindern mit russischer und türkischer Muttersprache kontrastiert. Im vorherigen Abschnitt haben wir gesehen, dass der Erwerb der Positionsverben der russischen Kinder stark verzögert verläuft. Dennoch ist ihnen eine Sensibilisierung für die sprachtypologische Kategorisierung zu attestieren.

Tabelle 14

	Vorschule	Grundschule	Hauptschule
D	7 Kinder, Ø 5;4 (5;0–5;11)		
R/D	8 Kinder, Ø 6;1 (4;9–7;4)	5 Kinder, Ø 7;9 (7;0–9;3)	
T/D	8 Kinder, Ø 5;9 (5;1–6;5)	5 Kinder, Ø 7;5 (6;4–9;3)	6 Kinder, Ø 11;1 (10;9–11;6) 3 Kinder, Ø 13;2 (11;9–14;4)

Tabelle 14 gibt Auskunft über die Probandengruppen, deren Äußerungen nun analysiert werden sollen. Es interessieren im Wesentlichen vier Aspekte:

- (i) Positionsverbgebrauch der türkischen und russischen DaZ-Kinder nach über 2 Jahren täglichen Sprachkontakts in der Kita

⁴⁴ Für detaillierte Ausführungen hierzu siehe Bryant (2011a).

Diese Daten sollen einen Eindruck vermitteln, mit welchem Entwicklungsstand die Kinder eingeschult werden. Zum Vergleich wird auch der Sprachstand deutscher Vorschulkinder herangezogen.⁴⁵

- (ii) Entwicklungsverlauf des Positionsverbgebrauchs in der Grundschule (R/D und T/D) und in der Hauptschule (T/D)

Es ist wichtig sich auch den Entwicklungsverlauf anzusehen, um eine eventuelle Stagnation aufzuspüren. Da das Deutsche mit der Kopulakonstruktion eine Möglichkeit bietet, sich der verbalen Kategorisierung zu entziehen ohne grammatisch auffällig zu sein, besteht die Gefahr, dass DaZ-Lerner ihren Verbwortschatz nicht zielsprachlich ausbauen.

- (iii) Vergleich von Positionsverben und lokalen Präpositionen im Entwicklungsverlauf

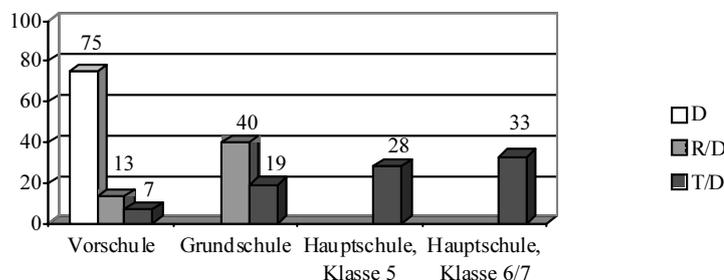
Zum einen kann dieser Vergleich zusätzliche Evidenz dafür liefern, dass sich der Gebrauch der zentralen Positionsverben wie *stehen*, *liegen*, *hängen* auf eine solide topologische Basis stützt. Zum anderen handelt es sich im Kontrast zum verdeckten Lernerproblem des Nichtgebrauchs von Positionsverben bei nicht zielsprachlichem Gebrauch lokaler Präpositionalphrasen um ein sichtbares Lernerproblem, auf das die schulische Umgebung entsprechend reagieren wird. Die Gefahr einer sogenannten Plateaubildung ist demnach bei den Positionsverben wesentlich größer.

- (iv) Erwerbsreihenfolge

In Abschnitt 3.4.1.1 haben wir gesehen, dass das semantisch-konzeptuell transparente *hängen* bei den deutschen Kindern das erste systematisch verwendete Positionsverb ist. Im Folgenden ist zu klären, ob diesem Verb auch bei den DaZ-Kindern eine Vorreiterrolle zukommt. Wenn dem so wäre, hätte man eine doppelte Motivation, diesem Verb im Rahmen verbtypologischer Sprachförderheiten einen hohen sprachdidaktischen Wert zuzusprechen.

⁴⁵ Auffällig ist die Altersdifferenz bei den drei Vorschulpopulationen. Sie reflektiert das selektive Bildungssystem Deutschlands, das bereits im Vorschulbereich beginnt. Kritische Stimmen sprechen von institutioneller Diskriminierung (siehe u.a. Gomolla & Radtke 2007). Deutsche Kinder werden häufig früher eingeschult, Kinder mit Migrationshintergrund hingegen zurückgestellt. Die folgenden Daten belegen jedoch, dass die Kinder von einer verlängerten Kita-Zeit nicht profitieren, in der Schule hingegen einen enormen Entwicklungsschub erleben.

Diagramm 4: Zielsprachlicher Gebrauch von Positionsverben in %, N = 1218



Der weiße Balken in Diagramm 4 repräsentiert die deutsche Kontrollgruppe. Vorschulkinder mit deutscher Muttersprache verwendeten in 75% aller Fälle Positionsverben. Obgleich sie damit noch vor Vollendung des 6. Lebensjahres den Erwachsenen (91%, vgl. Diagramm 1) dicht auf den Fersen sind, ist der Abstand zu ihnen dennoch statistisch signifikant ($t(8,22) = 3,06, p = .015$). Die Performanz beider DaZ-Populationen ist hingegen überraschend schlecht. Zur Erinnerung: Alle untersuchten Kinder sind mit 2 bzw. 3 Jahren in eine deutsche Kita gekommen und haben zum Untersuchungszeitpunkt bereits über 2 Jahre Deutschkontakt. Der Vergleich der russischen und türkischen Grundschul-kinder lässt einen marginal signifikanten Unterschied ($t(8) = 1,81, p = .10$) erkennen, mit deutlich mehr zielsprachlichen Äußerungen bei den russischen Kindern. Dieses Ergebnis kann dahingehend interpretiert werden, dass hier der muttersprachbedingte Vorteil (entsprechend Hypothese H3, Abschnitt 3.3) durchschlägt.

In der Grundschule erfahren die Kinder beider DaZ-Gruppen einen beachtlichen Entwicklungsschub, der bei den russischen Kindern einen signifikanten Unterschied zur Vorschule bewirkt ($t(11) = 2,62, p = .024$) und bei den türkischen Kindern immerhin einen marginal signifikanten ($t(11) = 1,95, p = .077$). Deskriptiv betrachtet verdreifacht sich nach Schuleintritt in beiden Gruppen der Positionsverbgebrauch. Da die türkischen Kinder mit einem sehr geringen Wert aus der Kita kamen, bleiben sie trotz Verdreifachung noch unter 20%. Das bedeutet, nach etwa 5 Jahren Deutschkontakt erreichen sie noch nicht einmal ein Drittel der deutschen Kontrollgruppe ($\emptyset 5;4$).⁴⁶ Statistisch gesehen stagniert die Entwicklung der türkischen Kinder in der Grundschule. Der sprachliche Zuwachs in der Hauptschule erreicht kein Signifikanzniveau ($t(9) = 1,15, p = .28$), und zwar noch nicht einmal in Bezug auf die Klassen 6/7 ($t(6) = 1,56, p = .16$). Die Ursache hierfür liegt im Vorschulbereich, wo die Kinder nicht ausreichend

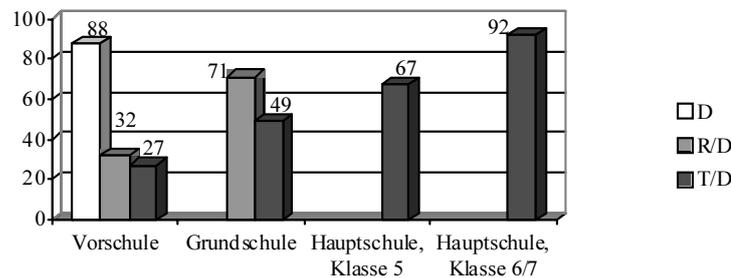
⁴⁶ Verschiedene Studien (u.a. Golberg et al. 2008) haben gezeigt, dass Kinder im Zweitspracherwerb beim Wortschatz – obgleich es sich um ein so genanntes *moving target* handelt, denn die Muttersprachler erweitern schließlich auch sukzessive ihren lexikalischen Bestand – in schon wenigen Jahren die muttersprachlichen Peers einholen können. Auf sprachtypologische Kategorisierungen, die nicht in der Erstsprache angelegt sind, trifft dies offenbar nicht zu.

für die zielsprachliche Kategorisierung sensibilisiert wurden. Als BLC schleift sich so im frühen Erwerb die Kopulakonstruktion ein und nicht etwa (wie bei den deutschen Vorschulkindern) das modusspezifisierende Muster. Wie im weiteren Entwicklungsverlauf zu sehen ist, kann dieses Versäumnis nicht mehr aufgeholt werden. Wird die Kategorisierung des Positionsmodus nicht früh genug angebahnt, bleibt die für Muttersprachler typische Automatisierung aus – mit der Konsequenz, dass sich die DaZ-Lerner trotz frühkindlichem Erwerbsbeginn in Bezug auf lokale Verben anhaltend von deutschen Muttersprachlern unterscheiden. So treten nach über 10 Jahren Deutschkontakt gelegentlich noch Fehler wie in (1), hier wiederholt als (37) auf. Meistens jedoch wird die prädikative Struktur mit der Kopula verwendet.

(37) # Die Tasse liegt auf dem Tisch. 13;7 (DK: 10;6)

Im Kontrast zum Lerngegenstand des Positionsmodus machen die türkischen Kinder im Erwerb lokaler Relationen kontinuierliche Entwicklungsschritte, wie in Diagramm 5 zu sehen. Der Zuwachs von Stufe zu Stufe beträgt annähernd 20%.⁴⁷ Bei den Präpositionen ist (anders als bei den Positionsverben) der Unterschied zwischen Grundschule und den Klassen 6/7 statistisch signifikant ($t(6) = 2,77, p = .032$).

Diagramm 5: Zielsprachlicher Gebrauch lokaler Präpositionen in %, N = 1512



Wie bereits im vorherigen Abschnitt bei den deutschen Kindern gesehen, geht auch bei den DaZ-Kindern die Versprachlichung der lokalen Relation dem Positionsmodus voraus. Man darf dies als weiteren Hinweis darauf interpretieren, dass die sprachliche Kodierung der Lage des zu lokalisierenden Objekts ein stabiles topologisches System voraussetzt.

Abschließend seien die Daten dahingehend befragt, wie den DaZ-Kindern der Einstieg in die Moduskategorisierung gelingt. Tabelle 15 gibt an, welche vier Positionsverben in der Vor- und Grundschule am häufigsten realisiert wer-

⁴⁷ Der semantisch-konzeptuelle Einstieg ins deutsche Lokalisierungssystem gelingt den türkischen Kindern erheblich früher als es die Daten in Diagramm 5 nahe legen. Bevor sie die Präpositionen zielsprachlich gebrauchen, nutzen sie, um lokale Relationen zu kodieren, in Anlehnung an ihre Muttersprache postpositionale Vorläuferstrukturen (wie z.B. *Dis Tee is beim Tisch drauf*). Auf diese innovative Erwerbsstrategie wird in Bryant (2011a) ausführlich eingegangen.

den. Wie der Übersicht zu entnehmen ist, honorieren beide DaZ-Gruppen die semantisch-konzeptuelle Verlässlichkeit von *hängen*. Der Abstand zum zweitplatzierten Verb ist sowohl bei den russischen als auch bei den türkischen Kindern (jeweils für die Gesamtsprachgruppe berechnet) signifikant (D/R: $t(24) = 2,77$, $p = .011$ und D/T: $t(42) = 2,46$, $p = .018$). Den zweiten Platz nimmt mit *kleben* ein Verb ein, das zwar im frühkindlichen Erstspracherwerb noch keine Rolle spielt, aber von den älteren (und damit kognitiv reiferen) DaZ-Lernern aufgrund seiner eindeutigen Form-Bedeutungszuordnung geschätzt wird. *liegen* und *stehen*, obgleich im Input wesentlich frequenter als die beiden Siegerkandidaten, verbergen (hochgradig konventionalisiert) vor dem Lerner ihren Bedeutungskern, so dass hier Unsicherheiten bestehen und man lieber auf die sichere Variante der Kopulakonstruktion setzt.

Die Rangfolge von *stehen* und *liegen* kehrt sich um, wie schon bei den monolingualen Kindern gesehen, wenn man nur AUF-Konfigurationen (x liegt/steht auf y) berücksichtigt. Dann sind es (in der VS und GS zusammengenommen) 60% (31) zielsprachliche Realisierungen von *liegen*, aber nur 21% (11) von *stehen*.

Tabelle 15: Zielsprachlicher Gebrauch der vier häufigsten Positionsverben im DaZ-Erwerb, N = 598

		Vorschule		Grundschule	
		D/R	D/T	D/R	D/T
1	<i>hängen</i>	29% (16)	18% (10)	83% (29)	40% (14)
2	<i>kleben</i>	12,5% (1)	19% (3)	20% (2)	30% (3)
3	<i>stehen</i>	12,5% (7)	0%	37% (13)	9% (3)
4	<i>liegen</i>	7% (4)	4% (2)	29% (10)	14% (5)

Im DaZ-Erwerb zeigt sich sogar noch deutlicher als im Erstspracherwerb, dass *hängen* den Erwerb der AN-Relation vorbereitet. Unter Berücksichtigung aller elizitierten DaZ-Daten, erhoben von 35 Kindern, gelten (ohne Ausnahme) folgende zwei implikative Erwerbssequenzen:

(38) *an* → *hängen*
 Wenn das Kind bei der Lokalisierung eines hängenden Objekts *an* gebraucht, dann verwendet es auch *hängen*.

(39) *stehen/lehnen an* → *hängen an*
 Wenn das Kind *stehen/lehnen an* in zielsprachlicher Weise gebraucht, dann verwendet es auch *hängen an*.

Damit qualifiziert sich *hängen* gleich zweifach als didaktische Stütze. Zum einen sensibilisiert dieses Verb für die zielsprachtypische Differenzierung des Positionsmodus und zum anderen bahnt es (durch das korrelierte Auftreten mit der Präposition *an*) den Weg in die mit Blick auf die Sprachen der Welt nur ausgesprochen selten vorkommende und daher als kognitiv markiert geltende AN-Relation.

3.5 Zusammenfassung und didaktische Implikationen

Bezugnehmend auf die in Abschnitt 3.3 formulierten Hypothesen (H1–H3) hat die Untersuchung folgende Ergebnisse (E1–E3) erbracht:

E1 Erwerbsreihenfolge

hängen ist das erste systematisch verwendete Positionsverb, und zwar im Erst- und Zweitspracherwerb.

Im Vergleich zu *stehen* und *liegen* handelt es sich bei *hängen* um ein semantisch-konzeptuell verlässliches Verb. Auf alle Konfigurationen, für die dieses Verb verwendet wird, trifft zu, dass das Thema gegen die Gravitationskraft gehalten wird, wobei dieser Halt NICHT durch eine horizontale Fläche gewährleistet wird. Die Verwendung von *stehen* und *liegen* hingegen ist stark konventionalisiert. Auch wenn sich hier jeweils ein Prototyp ausmachen lässt, der sich an der aufrechten, respektive liegenden Position des Menschen orientiert, ist dieser für Kinder zunächst nicht transparent und kann daher nicht für den Einstieg ins System der Positionsverben genutzt werden. Der relativ späte Einstieg in die Kategorisierung des Positionsmodus ist darauf zurückzuführen, dass die konzeptuelle Basis der frequentesten Positionsverben *liegen* und *stehen* und deren kausativer Pendanten *legen* und *stellen*, sich dem Kind nicht ohne Weiteres erschließt. Aufgrund der semantisch-konzeptuellen Transparenz fungiert *hängen* als Steigbügel für die Moduskategorisierung. Dies ist ein Paradebeispiel dafür, wie dankbar Kinder für eindeutige Form-Funktionszuordnungen sind und wie sie diese trotz geringer Frequenz im Input aufspüren.

E2 Erstsprachvergleich D/R

Der muttersprachliche Erwerb der Positionsverben verläuft bei den russischen (bilingualen) Kindern anders als bei den deutschen (monolingualen) Kindern.

Aufgrund einer ungünstigen auditiven Konstellation im frühen Zweitsprachkontakt kommt es zu einer Destabilisierung des präpositionalen Lokalisierungssystems. Da der Erwerb von *liegen*, *stehen*, *hängen* auf einem soliden topologischen System sattelt, und letzteres im Vorschulalter nicht zielsprachlich ausgebildet ist, werden die genannten Verben auch kaum verwendet. Stattdessen ist *sitzen* das am häufigsten verwendete Positionsverb, was nicht überrascht, denn es ist zum einen semantisch transparent und zum anderen in Bezug auf lokale Relationen weniger beschränkt.

E3 Zweitsprachvergleich R/T

Kinder mit Russisch als L1 erwerben die Positionsverben des Deutschen früher als Kinder mit Türkisch als L1.

Ergebnis E3 wurde mit H3 prognostiziert und liefert nun auch für den frühkindlichen Zweitspracherwerb Evidenz dafür, dass Sprachlerner sich – im Sinne von Slobins *thinking for speaking* – am muttersprachlichen Kategoriengerüst orientieren.

tieren. Finden sie Bestätigung im Input für ihre ‚L1 = L2-Hypothese‘, dann gibt es kaum einen Grund von dieser Strategie abzuweichen. Da das Deutsche im Rahmen der BLC zwei Konstruktionen erlaubt, finden beide DaZ-Populationen das, was sie auch finden wollen: die russischen Muttersprachler finden Positionsverben (und alternativ die Kopula) und die türkischen Muttersprachler für lokale Statements die Kopula. Die Optionalität der BLC verhindert im Grunde bei den türkischen DaZ-Lernern die Auseinandersetzung mit der zielsprachlichen Kategorisierung des Positionsmodus.⁴⁸ Da sie mit der prädikativen Konstruktion grammatisch unauffällig bleiben, erfahren sie von der Umgebung keine negative Evidenz. Daher sollten ErzieherInnen und LehrerInnen unbedingt von diesen sog. verdeckten Lernerproblemen wissen, um der im letzten Abschnitt dokumentierten Plateaubildung rechtzeitig entgegenzuwirken.

Eine handlungsorientierte Sprachförderung mit speziell aufbereitetem Input⁴⁹ ist leicht zu integrieren in den institutionellen Alltag.⁵⁰ Die Kinder sollten bereits im Vorschulalter anhand von frequent angebotenen Kontrastpaaren für die zielsprachliche Kategorisierung sensibilisiert werden. Dem entwicklungsproximalen Grundsatz folgend, ist anzustreben, sich hierbei an den natürlichen Erwerbssequenzen zu orientieren. Vor dem Hintergrund der in den letzten beiden Abschnitten präsentierten Erkenntnisse, würde ich empfehlen, die Sprachförderung von Positionsverben mit folgenden drei Kontrastpaaren zu beginnen:

1. HÄNGEN AN vs. LIEGEN AUF
2. LIEGEN AUF vs. STEHEN AUF
3. HÄNGEN AN vs. STEHEN AN

In Bezug auf *liegen* und *stehen* sollte zunächst als lokale Relation nur AUF berücksichtigt werden. Zum einen reflektiert diese Beschränkung die erwachsensprachliche Gebrauchstendenz und zum anderen ist nur diese Relation geeignet, den Kindern die prototypische Verwendung der beiden Verben durch Kontrastierung nahe zu bringen. Auch erschließen Kinder von sich aus die Verbbedeutung auf der Basis von AUF. Wir haben jedoch in Abschnitt 3.4.1.1 gesehen, wie mühsam dies selbst für deutsche Kinder ist. Das bedeutet, DaZ-Kinder benötigen hier auf jeden Fall zusätzliche Unterstützung. Input und Reihenfolge des Angebots sollten dem Kind dabei helfen, sich den Bedeutungskern von *stehen* und *liegen* zu erschließen, vgl. (40).

⁴⁸ Siehe u.a. Ijaz (1986), Kellerman (1995) und Pavlenko (2005) für die im L2-Erwerb mit der Formierung neuer Konzepte und Kategorien verbundenen Herausforderungen für den Lerner.

⁴⁹ Wie wichtig eine Anreicherung und Modulierung des Inputs für den Erwerbsprozess ist, wird für den L2-Erwerb u.a. in Sharwood Smith (1993) und Wong (2005) dargelegt und für die Sprachförderung bei Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen u.a. in Dannenbauer (1994, 1997).

⁵⁰ In Bryant (2010, 2011b) wird mit TOK IA (typologisch ontogenetisch kognitionspsychologisch motivierte Inputanreicherung) ein DaZ-Sprachförderansatz vorgestellt, der sich bereits in der Praxis bei besonders hartnäckigen Lernerproblemen bewährt hat.

- (40) a. Ich STEHE, Tina SITZT und du LIEGST auf dem Teppich.
 b. Die Puppe STEHT und der Teddy LIEGT auf dem Schrank.
 c. Die Kanne STEHT und die Flasche LIEGT auf dem Tisch.
 d. Das Märchenbuch LIEGT und das Liederbuch STEHT auf dem Tisch.

Durch solche kontrastiven Sequenzen wird zum einen der körperbezogene Bedeutungskern transparent und zum anderen erkennen die Kinder, dass sich dieser auch übertragen lässt auf unbelebte Objekte. Über den Körperbezug lässt sich nicht nur die vertikale bzw. horizontale Bedeutungskomponente vermitteln, sondern auch der funktionale Aspekt des ‚Standfußes‘ – relevant für *stehen*.⁵¹

Tabelle 16 stellt überblicksartig die ontogenetisch motivierte Sequenz für die Inputmodulierung dar. Da *hängen* im natürlichen Spracherwerb den ersten Positionsmodus repräsentiert, bildet dieses Verb selbstverständlich auch den Ausgangspunkt in der Sprachförderung. Durch den Kontrast von *hängen an* und *liegen auf* wird nicht nur das Modusystem um eine Einheit erweitert, sondern auch das präpositionale System, denn dieser Kontrast hilft den Kindern die KONTAKT-Kategorie aufzuspalten in die Subkategorien AN und AUF.

Beim zweiten Kontrastpaar, bereits in (40) illustriert, geht es vor allem darum, die Verwendungskontexte für *stehen* herauszuarbeiten, denn dieses Verb unterliegt im Unterschied zu *liegen*, mehr Restriktionen. Dass *liegen* das Defaultpositionsverb ist, erfährt das Kind auch ohne unser Zutun. Der Input liefert ausreichend Evidenz hierfür. Wichtig ist es, dem Kind zu verdeutlichen, dass es einen Gegenspieler zu *liegen* gibt und ihm die entsprechenden Kontexte aufzeigen.

Das dritte Kontrastpaar dient insbesondere der Stabilisierung der AN-Relation. Es ist die hier einbezogene Konfiguration mit flächigem, vertikalem Kontakt, bei der der Lerner am längsten an der nicht-zielsprachlichen KONTAKT-Kategorie (kodiert mit *auf*) festhält. Mit Hilfe der bereits zuvor angebahnten Positionsverben gelingt es jedoch, diese Interimshypothese zu verwerfen.

Ist das Kind sicher im Gebrauch der Positionsverben *hängen*, *stehen* und *liegen* können weitere Kontrastpaare didaktisch aufbereitet werden. Als nächstes anbieten würden sich:

4. HÄNGEN AN vs. KLEBEN AN
5. STEHEN AN vs. LEHNEN AN
6. LIEGEN IN vs. STECKEN IN

Wird der Input wie hier vorgeschlagen angereichert und kindgerecht in Handlungen eingebettet, hat auch ein Kind aus einer Nicht-Positionsverbsprache eine reelle Chance, bis zum Schuleintritt die zielsprachliche Moduskategorisierung verinnerlicht zu haben.

⁵¹ Für Anregungen, wie sich diese Zielstrukturen in ansprechende kindgerechte Interaktionen integrieren lassen, siehe u.a. Bryant (2011b).

Tabelle 16: Ontogenetisch motivierte Abfolge für die Inputgestaltung zur Unterstützung des Erwerbs von Positionsverben in Deutsch als Zweitsprache

1.	HÄNGEN AN	vs.	LIEGEN AUF
	a. punktueller Kontakt (<i>Apfel am Ast</i>)		flächiger Kontakt, horizontal (<i>Bild auf dem Tisch</i>)
	b. flächiger Kontakt, vertikal (<i>Bild an der Wand</i>)		
	<i>Gibst du mir das Bild, das da auf dem Tisch liegt. Ich finde, es sollte an der Wand hängen.</i>		
2.			LIEGEN AUF vs. STEHEN AUF
			Kontrastierung der Objektlage (dem Bedeutungskern der Verben entsprechend): Objekt parallel bzw. senkrecht zur Auflagefläche
			a. (eigener) menschlicher Körper
			b. unbelebte, asymmetrische Objekte Puppen, Artefakte mit ‚Standfuß‘ (<i>Stuhl auf dem Tisch</i>) und kanonischer Position (<i>Topf auf dem Herd</i>), Artefakte ohne ‚Standfuß‘ (<i>Buch auf dem Tisch</i>)
			<i>Soll die Puppe auf dem Schafsfell stehen oder liegen? Bringst du mir mal das Buch, das da auf der Kommode liegt – nicht das stehende.</i>
3.	HÄNGEN AN	vs.	STEHEN AN
	vertikales Relatum (<i>Wand</i>), Kontrastierung der Objektlage durch \pm Kontakt zum Boden		
	<i>Wir haben hier zwei Regale, eins soll an der Wand hängen und eins soll an der Wand stehen.</i>		

4 Anhang⁵²

	Position	Thema/Relatum	Lokale Relation	
1	HÄNGEN	Apfel/Ast	AN	TRPS
2		Äpfel/Baum	AN	TRPS
3		Jacke/Haken	AN	TRPS
4		Bild/Wand	AN	
5		Telefon/Wand	AN	
6		Lampe/Decke	AN	TRPS
7		Lampe/Tisch	ÜBER	TRPS
8	LIEGEN	Apfel/Schale	IN	TRPS
9		Flaschen/Regal	IN	
10		Buch/Tisch	AUF	
11		Stift/Tisch	AUF	TRPS
12		Tischdecke/Tisch	AUF	TRPS
13		Löffel/Tuch	UNTER	TRPS
14		Ball/Stuhl	UNTER	TRPS
15	STEHEN	Tasse/Tisch	AUF	TRPS
16		Buch/Regal	AUF	TRPS
17		Auto/Straße	AUF	
18		Tanne/Berg	AUF	TRPS
19		Mensch/Dach	AUF	TRPS
20		Wecker/Bett	AUF	
21		Kanne/Herd	AUF	
22	KLEBEN	Butter/Messer	AN	TRPS
23		Kaugummi/Tisch	UNTER	TRPS
24	LEHNEN	Leiter/Wand	AN	TRPS
25		Fahrrad/Wand	AN	
26	SITZEN	Katze/Tisch	UNTER	TRPS
27		Katze/Teppich	AUF	TRPS
28	STECKEN	Brief/Umschlag	IN	
29		Messer/Apfel	IN	

In Auswertung unberücksichtigt:

30	LIEGEN/STECKEN	Karton/Tasche	IN	TRPS
31	LIEGEN/STECKEN	Lesezeichen/Buch	IN	
32	LIEGEN	Hund/Hütte	IN	TRPS
33	STECKEN	Zigarette (Lolli)/Mund	IN	
34	SITZEN	Hund/Tasche	IN	
35	SCHWEBEN/FLIEGEN	Ballon/Haus	ÜBER	
36		Wolke/Berg	ÜBER	TRPS

TRPS-Booklet,
MPI Nijmegen

⁵² Bei den Abbildungen in den Tabellen 4, 5, 6, 7, 11 handelt es sich um modifizierte Versionen der TRPS-Vorlagen und um eigene Originale.

Literatur

- Ameka, F. K. & Levinson, S. C. 2007. Introduction. The typology and semantics of locative predicates: posturals, positionals, and other beasts. *Linguistics* 45, 847–871.
- Amunts, K., Schleicher, A., Ditterich, A. & Zilles, K. 2003. Broca's Region: Cytoarchitectonic Asymmetry and Developmental Changes. *Journal of Computational Neurology* 465, 72–89.
- Becker, A. 1994. Lokalisierungsausdrücke im Sprachvergleich: eine lexikalisch-semantische Analyse von Lokalisierungsausdrücken im Deutschen, Englischen, Französischen und Türkischen. Tübingen: Niemeyer.
- Becker, A. & Carroll, M. 1997. *The Acquisition of Spatial Relations in a Second Language*. Amsterdam: Benjamins.
- Bryant, D. 2006. Koordinationsellipsen im Spracherwerb. Die Verarbeitung potentieller Gapping-Strukturen. Berlin: Akademie Verlag (studia grammatica 64).
- Bryant, D. 2010. Lokalisierungsausdrücke im Erst- und Zweitspracherwerb: typologische, ontogenetische und kognitionspsychologische Überlegungen zur Sprachförderung in DaZ, Habilitationsschrift, Universität Tübingen.
- Bryant, D. 2011a. Präpositionaladverbien im Erst- und Zweitspracherwerb – Pleonasmen oder Funktionsträger? *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 39, 53–87.
- Bryant, D. 2011b. Implikationen des Erst- und Zweitspracherwerbs: postpositionale System – ein didaktisches Angebot. Erscheint in *Sprachvergleich in der Schule*, ed. B. Rothstein. Baltmannsweiler: Schneiderverlag Hohengehren.
- Dannenbauer, F. M. 1994. Zur Praxis der entwicklungsproximalen Intervention. In *Intervention bei sprachgestörten Kindern. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen*, ed. H. Grimm, S. Weinert & C. Alfes, 83–104. Stuttgart: Fischer.
- Dannenbauer, F. M. 1997. Grammatik. In *Sprachtherapie mit Kindern*, ed. S. Baumgartner & I. Füssenich, 123–203. Basel: Reinhardt.
- Friederici, A. 2002. Towards a neural basis of auditory sentence processing. *Trends in Cognitive Science* 6, 78–84.
- Gentner, D. & Bowerman, M. 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. J. Guo et al., 465–480. New York: Psychology Press.
- Golberg, H., Paradis, J. & Crago, M. 2008. Lexical acquisition over time in minority L1 children learning English as a L2. *Applied Psycholinguistics* 29, 1–25.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. 2007. Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grieffhaber, W. 1999. Die relationierende Prozedur. Zu Grammatik und Pragmatik lokaler Präpositionen und ihrer Verwendung durch türkische Deutschlerner Münster: Waxmann.
- Gullberg, M. 2009. Reconstructing verb meaning in a second language. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 7, 221–244.
- Gullberg, M. 2010. Methodological reflections on gesture analysis in second language acquisition and bilingualism research. *Second Language Research* 26, 75–102.
- Herweg, M. 1989. Ansätze zu einer semantischen Beschreibung topologischer Präpositionen. In *Raumkonzepte in Verstehensprozessen. Interdisziplinäre Beiträge zu Sprache und Raum*, ed. C. Habel, M. Herweg & K. Rehkämper, 99–127. Tübingen: Niemeyer.
- Ijaz, I. H. 1986. Linguistic and cognitive determinants of lexical acquisition in a second language. *Language Learning* 36, 401–451.
- Kaufmann, I. 1995. Konzeptuelle Grundlagen semantischer Dekompositionsstrukturen. Tübingen: Niemeyer.

- Kellerman, E. 1995. Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics* 15, 125–150.
- Kita, S. & Özyürek, A. 2003. What does cross-linguistic variation in semantic coordination of speech and gesture reveal?: Evidence for an interface representation of spatial thinking and speaking. *Journal of Memory and Language* 48, 16–32.
- Klein, W. 1991. Raumausdrücke. *Linguistische Berichte* 132, 77–114.
- Kutscher, S. & Schultze-Berndt, E. 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.
- Lang, E., Carstensen, K.-U. & Simmons, G. 1991. Modelling spatial knowledge on a linguistic basis. Theory – Prototype – Integration. *Lecture Notes in Artificial Intelligence*, Vol. 481. Berlin: Springer.
- Leuckefeld, K. 2004. The development of argument processing mechanisms in German: an electrophysical investigation with school-aged children and adults, Dissertation, Universität Potsdam.
- Levinson, S. C. & Wilkins, D. W. 2006. The background to the study of the language of space. In *Grammars of space. Explorations in cognitive diversity*, ed. S. C. Levinson & D. P. Wilkins, 1–23. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maienborn, C. 1990. Position und Bewegung: Zur Semantik lokaler Verben. IWBS Report 138. Stuttgart: IBM Deutschland.
- Maienborn, C. 1991. Bewegungs- und Positionsverben: Zur Fakultativität des lokalen Arguments. In *Betriebslinguistik und Linguistikbetrieb*, Band 2, ed. E. Klein, F. P. Duteil & K. H. Wagner, 95–106. Tübingen: Niemeyer.
- Maienborn, C. 1991. Situation und Lokation. Die Bedeutung lokaler Adjunkte von Verbalprojektionen. Tübingen: Stauffenburg.
- Mandler, J. M. 2004. *The foundations of mind. Origins of conceptual thought*. New York: Oxford University Press.
- Pavlenko, A. 2005. Bilingualism and thought. In *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic approaches*, ed. J. F. Kroll & A. M. B. de Groot, 433–453. New York: Oxford.
- Pfaff, C. W. 1984. On input and residual L1 transfer effects in Turkish and Greek children's German. In *Second languages. A cross-linguistic perspective*, ed. R. W. Anderson, 271–298. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Rothweiler, M. 2006. The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In *Interfaces in Multilingualism: Acquisition, representation and processing*, ed. C. Lleó, 91–113. Amsterdam: Benjamins.
- Ruoff, A. 1990. Häufigkeitwörterbuch gesprochener Sprache. Tübingen: Niemeyer.
- Sharwood Smith, M. 1993. Input Enhancement in instructed SLA. *Theoretical bases. Studies in second language acquisition* 15, 165–179.
- Slobin, D. I. 1974. Kognitive Voraussetzungen der Sprachentwicklung. In *Linguistik und Psychologie. Ein Reader.*, ed. H. Leuninger, Miller, M. H., Müller F., 122–165. Frankfurt a. M.: Athenion.
- Slobin, D. I. 1996. From thought and language to thinking for speaking. In *Rethinking linguistic relativity*, ed. J. Gumperz & S. C. Levinson, 70–96. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, D. I. 2000. Verbalized events. A dynamic approach to linguistic relativity and determinism. In *Evidence for linguistic relativity*, ed. S. Niemeier & R. Dirven, 107–138. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Slobin, D. I. 2005. Relating narrative events in translation. In *Perspectives on language and language development: Essays in honor of Ruth A. Berman* ed. D. Ravid & H. B. Shyldkrot, 115–129. Dordrecht: Kluwer.

- Slobin, D. I., Bowerman, M., Brown, P., Eisenbeiß, S. & Narasimhan, B. (in press). Putting things in places: Developmental consequences of linguistic typology. In *Event Representation in Language and Cognition*, ed. J. Bohnemeyer & E. Pederson. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanfield, R. A. & Zwaan, R. A. 2001. The effect of implied orientation derived from verbal context on picture recognition. *Psychological Science* 12, 153–156.
- Talmy, L. 1985. Lexicalization patterns. In *Language typology and syntactic description*, Vol. III: Grammatical categories and the lexicon, ed. T. Shopen, 59–149. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tekinay, A. 1987. *Sprachvergleich Deutsch – Türkisch. Grenzen und Möglichkeiten einer kontrastiven Analyse*. Wiesbaden: Dr. Ludwig Reichert Verlag.
- Tomasello, M. 1987. Learning to use prepositions: a case study. *Journal of Child Language* 14, 79–98.
- Tracy, R. 2007. *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Attempto Verlag.
- Vater, H. 1991. *Einführung in die Raum-Linguistik*. Hürth-Efferen: Gabel Verlag.
- Whorf, B. L. 1956. *Language, thought, and reality*. Cambridge: MIT.
- Wong, W. 2005. *Input enhancement. From theory and research to the classroom*. Boston: McGraw Hill.
- Wunderlich, D. 1986. Raum und die Struktur des Lexikons. In *Perspektiven auf Sprache. Interdisziplinäre Beiträge zum Gedenken an Hans Hörmann*, ed. G. Bosshardt, 212–231. Berlin: de Gruyter.
- Wunderlich, D. & Herweg, M. 1991. Lokale und Direktionale. In *Semantik. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*, ed. A. D. Wunderlich & Stechow, 758–785. Berlin: Walter de Gruyter.

Siegen

Doreen Bryant

Universität Siegen, Germanistik, Albert-Reichwein-Straße 2, 57076 Siegen.
E-Mail: bryant@germanistik.uni-siegen.de