

# Typologisches Bootstrapping als didaktische Ressource

Doreen Bryant

## 1. Einleitung

Dieser Beitrag versucht auf der Basis typologischer und ontogenetischer Betrachtungen didaktische Vorschläge zu unterbreiten, die dem Lerner helfen können, das deutschtypische Raumausdruckssystem in seiner Gesamtheit zu verstehen und (über die Lokalisierung i. e. S. hinaus) produktiv zu nutzen.

Es ist bekannt, dass Lokalisierungsausdrücke dem Zweitspracherwerbenden erhebliche Schwierigkeiten bereiten. Weniger bekannt ist aber, dass selbst dann, wenn der Zweitspracherwerb bereits sehr früh (d. h. im Alter von 2 und 3 Jahren) beginnt, noch über viele Jahre hinweg Abweichungen von der Zielsprache zu beobachten sind (vgl. u. a. Bryant 2012). Dies liegt nicht zuletzt daran, dass das muttersprachliche Raumausdruckssystem bereits in den ersten Lebensjahren in seinen Grundzügen erworben und sensomotorisch verankert ist. Damit ist die Inputanalyse und die Sprachplanung in der L2 stark beeinflusst von den verinnerlichteten Kategorien und den lexikalisierten perspektivenbildenden Mustern der L1 (siehe u. a. Slobin 1996).

Abschnitt 2 versucht aus sprachkontrastiver Sicht die Besonderheiten des deutschen Lokalisierungssystems und damit auch die möglichen Lernschwierigkeiten zu beleuchten. Zu den typischen sprachlichen Mitteln, mit denen im Deutschen lokale Informationen kodiert werden, gehören lokale Präpositionen (*auf dem Berg*), lokale Adverbien (*da, darauf, oben*), Kasus (*auf dem* vs. *auf den Berg*), durch meist aus Präpositionen oder Adverbien entstandene Verbzsätze (*auflegen, draufklopfen*) sowie statische (*wohnen, sich befinden, liegen*) und dynamische lokale Verben (*kommen, platzieren, legen*).

Gerade weil es sich beim Lokalisierungssystem um einen so schwierigen

Lerngegenstand handelt, sollte man diesbezüglich über ein tiefergehendes Wissen verfügen, um in der Vermittlung besonders reflektiert vorgehen zu können. Idealerweise würden hierbei auch Kenntnisse aus Erst- und Zweitspracherwerbsverläufen Berücksichtigung finden. Die Praxis sieht jedoch anders aus. Es fehlt meist der Blick auf das Gesamtsystem. Im Fokus stehen für gewöhnlich lokale Präpositionen. Mit guten Absichten, den Lerner an die schriftnahe Standardsprache heranzuführen, werden ihm umgangssprachliche, für den Erwerbsprozess jedoch relevante Verwendungsweisen (z. B. *auf dem Tisch drauf*) meist vorenthalten. Wichtige Vorläuferstrukturen – wie etwa lokale Präpositionaladverbien (*da(d)rauf, darein, dadrin*) – bleiben oftmals unberücksichtigt. Auch auf Erwerbszusammenhänge zwischen lokalen Verben und lokalen Relationen wird kaum eingegangen. Zudem fehlt es meist an einer systematischen, am prototypischen Gebrauch orientierten Heranführung an die lokalen Basisrelationen.

Um Zweitsprachler heranzuführen an die Kategorien und Konstruktionen des räumlichen Ausdruckssystems des Deutschen, erscheint es sinnvoll sich anzuschauen, wie Erstspracherwerbende hier vorgehen, denn ihr Weg in die Zielsprache ist ja von Erfolg gekrönt. Abschnitt 3 zeigt einzelne Ausschnitte ihres Systemzugangs. Slobin (2001) spricht von typologischem Bootstrapping, wenn Kinder die sprachspezifischen Zusammenhänge entdecken und ausnutzen, um sich sukzessive das hochkomplexe Lokalisierungssystem zu erarbeiten. Dem Zweitsprachler erschließt sich die Systemformierung und der phänomenübergreifende Zusammenhalt nicht so ohne Weiteres. Zum einen beeinflusst die Erstsprache den Erwerbsprozess und zum anderen ist der Input häufig (konzeptionell) schriftsprachlich geprägt. Die Relevanz der Umgangssprache für die Anbahnung und Automatisierung bestimmter sprachspezifischer Muster, auf deren Fundament sich das höhere Sprachregister erst in zielsprachlicher Weise entfalten kann, wird meist unterschätzt. Abschnitt 4 möchte daher ermutigen, sich in der DaZ/DaF-Vermittlung vom typologischen Bootstrapping anregen zu lassen, um den Lerner möglichst früh zu befähigen, sich auf der Basis des sprachspezifischen Grundgerüsts weitergehende Systemzusammenhänge eigenständig zu erschließen.

## **2. Besonderheiten des deutschen Lokalisierungssystems**

### **2.1 Lokale Verben: Bewegungs- und Positions-/Kontaktmodus**

Lokale Verben kodieren (statische und dynamische) Lokalisierungen von Objekten im Raum. Die Sprachen der Welt unterscheiden sich dahingehend, welche Informationen sie bei der Versprachlichung von Lokalisierung regulär aus-

drücken, d. h. welche Bedeutungskomponenten in die sprachspezifischen Lexikalisierungsmuster eingehen. Die WEG-Information gilt in der konzeptuellen Struktur eines Bewegungsereignisses als Kernelement. Talmy (u. a. 1985) identifiziert diesbezüglich zwei typologische Muster: *satellite-framed* vs. *verb-framed*. Spanisch und Deutsch, vgl. Tabelle 1, gelten in der Literatur als ideale Repräsentanten dieser beiden typologischen Ausprägungen. Während im Spanischen die WEG-Information im Verbstamm ausgedrückt wird, ist sie im Deutschen ausgelagert, und zwar in sogenannte Satelliten (Partikeln und Präfixe). Dadurch, dass die zentrale WEG-Information ausgelagert ist, steht der Verbstamm zur Verfügung, um MODUS (die Art und Weise der Bewegung) zu kodieren. Von dieser Option macht das Deutsche regen Gebrauch. Der deutsche Sprachbenutzer „*rennt, watschelt, schlurft, schleicht, poltert, tänzelt, kriecht, ... vorwärts*“. Deutsche Muttersprachler legen großen Wert auf die Spezifizierung des Bewegungsmodus, während spanische Muttersprachler, die sich hierfür zusätzlicher Adverbialkonstruktionen bedienen müssten, weitestgehend darauf verzichten (u. a. Slobin 1996, 2000).

MODUS wird im Deutschen nicht etwa nur bei intransitiven Bewegungsverben (Tabelle 1) versprachlicht, sondern auch bei transitiven Verben, die eine Verursachung des Ortswechsels ausdrücken – gemeint sind die so genannten kausativen Lokale wie etwa *stellen* und *legen* (man spricht auch von kausativen Positionsverben). In diesem Fall handelt es sich nicht wie in Tabelle 1 um Bewegungsmodus, sondern um Positions- und Kontaktmodus. Diese sind im Deutschen auch bei statischer Lokalisierung zu spezifizieren (Tabelle 2).

Spanisch	Deutsch	
BEWEGUNG + WEG	WEG (Satellit)	BEWEGUNG + MODUS
<i>subir</i>	<i>hoch, rauf, hinauf</i>	<i>gehen, rennen, kriechen, ...</i>
<i>bajar</i>	<i>runter, hinunter</i>	<i>gehen, rennen, kriechen, ...</i>
<i>entrar</i>	<i>rein, hinein, herein</i>	<i>gehen, rennen, kriechen, ...</i>
<i>salir</i>	<i>raus, hinaus, heraus</i>	<i>gehen, rennen, kriechen, ...</i>

Tabelle 1: Verbrahmung vs. Satellitenrahmung am Beispiel des Spanischen und des Deutschen (in Anlehnung an Müller 1998: 159)

	statische Lokalisierung	kausative Lokalisierung
Positionsverben	<i>liegen</i>	<i>legen</i>
	<i>stehen</i>	<i>stellen</i>
	<i>sitzen</i>	<i>setzen</i>
Kontaktverben	<i>kleben</i>	<i>kleben</i>
	<i>stecken</i>	<i>stecken</i>
	<i>hängen</i>	<i>hängen</i>
	<i>lehnen</i>	<i>lehnen</i>

Tabelle 2: Positions- und Kontaktverben statischer und dynamischer Lokalisierung

Wir sehen also, dass MODUS das System lokaler Verben im Deutschen vollkommen durchdringt. Bei Deutschlernern aus einer Nicht-Modus-Sprache, die muttersprachbedingt diesen Informationstyp weitgehend ausblenden, besteht die Gefahr, dass eine zielsprachliche Annäherung im gesamten Bereich der lokalen Verben ausbleibt. So wird im Bereich der statischen Lokalisierung, wo Muttersprachler den Gebrauch von Positionsverben favorisieren, meist die Kopulakonstruktion verwendet, vgl. (1) und (1'). Darüber hinaus entgehen dem Lerner aus einer Nicht-Modus-Sprache möglicherweise die Zusammenhänge zwischen Position und Lokation, die deutschsprachige Kinder für sich entdecken und ausnutzen.

(1) Die Flasche/der Untersetzer steht/liegt auf dem Tisch.

(1') Die Flasche/der Untersetzer ist auf dem Tisch.

Auch in Bezug auf den Bewegungsmodus zeigen Deutschlerner, deren Muttersprache die Art und Weise der Bewegung nicht im Verbstamm kodiert, durch den Gebrauch eher unspezifischer Verben (in (2') z. B. *gehen*) ein von der Zielsprache abweichendes Verhalten.

(2) Der Frosch klettert/ steigt/ krabbelt/  
schlüpft/ schleicht/ aus dem Glas.

(2') Der Frosch geht aus dem Glas.

## 2.2 Lokale Basisrelationen<sup>1</sup>

Wie Tabelle 3 illustriert, unterscheiden sich Sprachen in der Kategorisierung räumlicher Relationen. Während im Deutschen auf die fünf dargestellten Konfigurationen mit fünf teilraumspezifizierenden Präpositionen Bezug genommen wird, kommt das Russische hier mit vier und das Türkische mit drei spezifischen Raumausdrücken aus. Weitestgehende Übereinstimmung besteht hinsichtlich der Verwendung der jeweiligen Ausdrücke in der UNTER-Kategorie, die deswegen im Zweitspracherwerb früh zielsprachlich realisiert wird – im Unterschied zur IN-Kategorie.

D	<i>in</i>	<i>an</i>	<i>auf</i>	<i>über</i>	<i>unter</i>
R	<i>v</i>	<i>na</i>		<i>nad</i>	<i>pod</i>
	IN	CONTACT/SUPPORT		ABOVE	UNDER
					
	IN	???	ABOVE (± CONTACT)	UNDER	
T	<i>içinde</i>	<i>de</i>	<i>üstünde</i>	<i>altında</i>	

Tabelle 3: Sprachliche Kodierung lokaler Basiskonfigurationen in den Sprachen Deutsch, Russisch, Türkisch<sup>2</sup>

### 2.2.1 IN-Kategorie

Zwar verfügen alle drei Sprachen über einen Ausdruck für die prototypische IN-Konfiguration<sup>3</sup>, es gibt jedoch erhebliche Unterschiede in der Extension

<sup>1</sup> Für eine detaillierte kontrastive Studie, die den Gebrauch lokaler Adpositionen im Deutschen, Türkischen, Englischen und Französischen untersucht, siehe Becker (1994).

<sup>2</sup> Bei den Abbildungen handelt es sich um modifizierte Versionen von Bildern aus dem TRPS-Booklet (MPI Nijmegen).

<sup>3</sup> Bei dieser Konfiguration weist das Bezugsobjekt einen Innenraum auf und ist nach möglichst allen Seiten abgegrenzt. Auch nach oben hin offene Behälterobjekte (z. B. Eimer, Schalen, Trinkgefäße usw.) zeichnen sich durch einen prototypischen Innenraum aus.

des entsprechenden Ausdrucks. Lernerprobleme sind insbesondere dann zu erwarten, wenn der kategoriale Ausdruck der Erstsprache nur einen Teilbereich des zweitsprachlichen Gebrauchs abdeckt. Das Türkische ist im Gebrauch seines IN-Ausdrucks besonders restriktiv und auf den dreidimensionalen Prototypen fixiert. Hingegen erfährt das Innenraumkonzept im Russischen und Deutschen eine starke Ausdehnung.<sup>4</sup>

Dadurch, dass die Präposition *in* im Deutschen in sehr vielen verschiedenen Verwendungskontexten zum Einsatz kommt, ist sie auch die mit Abstand frequenteste Präposition. Dies birgt die Gefahr als neutraler Lokalisierungsmarker identifiziert zu werden (siehe hierzu Abschnitt 2.3). Als Folge einer solchen Missinterpretation und daraus resultierender Übergeneralisierung kann leicht der Eindruck entstehen, dass das deutsche Lokalisierungssystem in weiten Teilen beherrscht wird, obwohl die teilraumspezifizierende Funktion von *in* noch gar nicht dekodiert wurde.

## 2.2.2 AUF und ÜBER – zwei Kategorien der oberen Peripherie

Mit den Präpositionen *auf* und *über* wird das Thema der oberen Peripherie zugeordnet. Welche der beiden Präpositionen verwendet wird, richtet sich danach, ob sich Thema und Relatum berühren. Liegt eine Kontaktbeziehung vor, kann nur *auf* verwendet werden. Im Unterschied zum Deutschen und Russischen können AUF- und ÜBER-Konfigurationen im Türkischen mit nur einem Ausdruck versprachlicht werden, und zwar mit der Postposition *üstünde*. Es handelt sich um einen achsenbezogenen Ausdruck, der unabhängig von einer Kontaktbeziehung im positiven Bereich der Vertikalen operiert. Verfügt die Muttersprache des Lernalters im Bereich der oberen Peripherie über nur einen Ausdruck, dann wird auch im Deutschen oftmals nur ein Ausdruck verwendet um AUF- und ÜBER-Relationen zu kodieren, und zwar die frequentere Präposition *auf*.

## 2.2.3 AUF und AN – zwei Kontaktkategorien

Neben *auf* verfügt das Deutsche mit *an* über eine weitere randbezogene Präposition<sup>5</sup> und gehört damit zu den ganz wenigen Sprachen der Welt, die über zwei

<sup>4</sup> Es seien hier nur beispielhaft einige vom Prototypen abweichende Verwendungskontexte genannt: *der Stuhl in der Ecke, die Menschen in der Schlange, Sommersprossen im Gesicht, Insekten in der Luft, die Kirche in Dresden*. Die Präposition *in* mit solchen Kontexten einzuführen, wäre z. B. für türkische Deutschlerner problematisch, denn dadurch würde die Lernerhypothese „*in* = neutrale Lokalisierung“ eine unnötige Bestätigung erfahren.

Randausdrücke verfügen. Das andere Extrem – nämlich keinen Randausdruck – sehen wir im Türkischen.<sup>6</sup> Russisch hingegen repräsentiert mit einem Randausdruck (*na*) den Normalfall. So gibt es beispielsweise auch im Englischen (*on*) und Französischen (*sur*) nur eine Art der randbezogenen Zuordnung. Die von den Deutschlernern übergeneralisierte Form ist in jedem Falle *auf*. Dies lässt sich u. a. damit erklären, dass die in Tabelle 3 dargestellte prototypische AUF-Konfiguration einen universalen und damit auch einen kognitiv privilegierten Status genießt. Wenn eine Sprache über eine Kontaktkategorie verfügt (und dies trifft auf 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).

### 2.3 Obligatorische Teilraumspezifizierung

Während im Deutschen eine Teilraumspezifizierung obligatorisch ist, gibt es Sprachen, wie etwa das Türkische, bei denen – insofern sich die involvierten Objekte in kanonischer Beziehung zueinander befinden – eine unspezifische Lokalisierung vorgenommen werden kann, d. h. das Bezugsobjekt wird lediglich als Ort konzeptualisiert und die Lokalisierung erfolgt unabhängig von den Gestalteigenschaften des Relatums und unabhängig von dimensional Aspekten. Auf der sprachlichen Ebene wird hierfür das interne Argument der lokalen Relation mit dem Lokativsuffix *-dE*<sup>7</sup> markiert, vgl. (3) und (4).

- (3) Kitap masa-da.  
Buch Tisch-LOK  
'Das Buch ist auf dem Tisch.'
- (4) Kitap çanta-da.  
Buch Tasche-LOK  
'Das Buch ist in der Tasche.'

<sup>5</sup> Allerdings ist der Zuständigkeitsbereich von *an* deutlich ausgedehnter, denn dieser umfasst den seitlichen Randraum, der wiederum Rand und Peripherie einschließt. Insofern gibt es Überschneidungen mit der Präposition *bei*, deren Domäne die seitliche Peripherie ist. Sowohl im Erst- als auch im Zweitspracherwerb bereitet diese Überlappung Schwierigkeiten.

<sup>6</sup> Für AN-Konstellationen gibt es im Türkischen keinen spezifischen Ausdruck, sodass hier nur das neutrale Lokativsuffix *-dE* in Frage kommt.

<sup>7</sup> Das großgeschriebene E zeigt an, dass das Lokativsuffix entsprechend der kleinen Vokalharmonie alterniert und in Abhängigkeit des vorangehenden Vokals als *-de* bzw. *-da* realisiert wird.

Bei einem Zweitsprachler, der aus seiner Muttersprache die Option der neutralen Lokalisierung kennt, besteht die Gefahr, dass er im deutschen Input Ausschau hält nach einem Lokativäquivalent. Folgt der Lerner einer frequenzanalytischen Strategie wird er die Präposition *in* als Lokativersatz identifizieren, nimmt er eine funktionale Analyse vor, ist *bei* der wahrscheinliche Kandidat. Warum? Die Präposition *bei* tritt neben ihrer Funktion als teilraumspezifizierender Ausdruck der seitlichen Peripherie in weiteren Kontexten auf, die dem Lerner, der nach einem Lokativäquivalent Ausschau hält, auf eine falsche Fährte führen. Einerseits wäre da die topikalisierende Funktion zu nennen, die Becker (1994) in ihrer Bildbeschreibungsstudie deutscher Muttersprachler zahlreich belegt findet, vgl. (5).

- (5) Bei dem Restaurant-Haus fehlen am Obergeschoss  
die Gardinen. (Becker 1994: 62)

Auf den ersten Blick sieht diese Konstruktion wie eine lokale unspezifische PP aus. Es handelt sich aber hierbei um eine deutschtypische Möglichkeit jene Entität einzuführen, über die im Folgenden eine Aussage gemacht werden soll, paraphrasierbar als: *was X betrifft ...* oder *zu X ist zu sagen ...*. Neben dieser den DaZ-Lerner möglicherweise irritierenden nicht-lokalen Funktion, findet sich *bei* aber auch in einigen Kontexten, die einen neutralen Ortsbezug erkennen lassen. Becker (1994: 62 f.) listet vier solcher Konstellationstypen auf:

- (i) Sind Thema und Relatum<sup>8</sup> Personen, kann „der über die Person identifizierte Ort als habituellem Aufenthaltsort der bezeichneten Person gedeutet werden: *sie ist bei Johanna, (...), sie ist beim Zahnarzt*“.
- (ii) Wenn es sich „um ein plurales Relatum handelt, dessen konstitutive disjunkte Teile ein Ganzes bilden (...): *das Schiff ist bei der Flotte*“.
- (iii) Wenn „das Thema zu derselben Klasse von Objekten gehört, aus denen sich das Relatum zusammensetzt (...): *das Zeugnis liegt bei den Papieren*“.
- (iv) Wenn „das Thema als konstitutiver Teil der als Relatum fungierenden Objektmenge verstanden werden kann (...): *der Sachelöffel liegt bei den Bestecken*“.

Dem Sprachdidaktiker sollten diese den Deutschler in seiner falschen Hypothesenbildung bestätigenden Kontexte bewusst sein. Ratsam wäre, *bei* zunächst in seiner teilraumspezifizierenden Funktion (d. h. als Lokalisierungs-

<sup>8</sup> Die Bezeichnung *Thema* bezieht sich auf die lokalisierte Entität, die Bezeichnung *Relatum* auf die Entität, relativ zu der sie lokalisiert wird, auch Bezugsobjekt genannt.

ausdruck der seitlichen Peripherie) zu gebrauchen – und zwar im Kontrast zu *an*. Das relevante, dem Lerner zu vermittelnde Kriterium ist Kontiguität, die *an* zulässt, *bei* hingegen nicht, vgl. (6).

(6) Er lehnt an der Wand.

(6') ?? Er lehnt bei der Wand. (Herweg 1989: 112)

## 2.4 Lokalisierungskonstruktionen: einstellig, zweistellig, pleonastisch

Ausdrücke zur Lokalisierung eines Objekts sind relational, d. h. sie sind semantisch zweistellig (vgl. Wunderlich/ Herweg 1991: 760). Sie kodieren eine Relation zwischen dem zu lokalisierenden Objekt und dem Bezugsobjekt. Diese Zweistelligkeit ist in (7) auch syntaktisch realisiert. Das Bezugsobjekt (*Tisch*) ist als internes Argument der Präposition *auf* versprachlicht. Im Unterschied dazu wird in (8) und (9) das Bezugsobjekt nicht genannt. Lokale Adverbien (u. a. *oben*, *(da)(d)rauf*, *vorne*, *darein*) sind syntaktisch einstellig, obgleich auch sie semantisch eine zweistellige Relation ausdrücken. Das Bezugsobjekt wird nicht explizit genannt, kann aber aus dem Kontext inferiert werden. Es ist eine spezielle Eigenart des Deutschen, die Zweistelligkeit auch morphologisch sichtbar zu machen, und zwar durch deiktische Pronomina, die sich produktiv mit lokalen Präpositionen verbinden und jeweils deren interne Argumentstelle besetzen, vgl. (9).<sup>9</sup> Das deiktische Element nimmt Bezug auf das kontextuell gegebene Relatum, während das präpositionale Element dessen Lokalisierungsregion näher spezifiziert. Beide Elemente können sowohl als Einheit auftreten, vgl. (9), als auch, wie in (9'), eine Rahmenkonstruktion bilden.

Anzumerken ist ferner, dass diese (aus einem deiktischen und einem lokalen Element bestehenden) Präpositionaladverbien (*darauf*, *darüber*, *daneben*, ...) sowohl deiktisch wie auch phorisch gebraucht werden, und zwar über Lokalisierungskontexte hinaus. Sie fungieren u. a. als Konnektoren und tragen

<sup>9</sup> Dadurch, dass sich im Deutschen Lokaladverbien und Partikeln mit lokalen Pronominaladverbien verbinden lassen und so transitive Konstruktionen entstehen, die auf das Relatum verzichten können, ergibt sich für die Sprecher des Deutschen eine besondere sprachspezifische Perspektivierung. Im Unterschied zu englischen Muttersprachlern, die bei anaphorischen und deiktischen Bezügen meist auf das Relatum als Ganzes rekurrieren, beziehen sich deutsche Sprecher mit transitiven Pronominaladverbien (z. B. *darauf*, *darein*, *darüber*) nicht auf das im Text (bzw. in der konkreten Äußerungssituation) präsente Relatum als ganze Objekteinheit, sondern auf dessen lokale Teilräume (vgl. Carroll/ Stutterheim 1993).

zur Textkohäsion bei. Damit wird zum einen deutlich, welche zentrale Rolle Lokalisierungsausdrücke im deutschen Sprachsystem spielen, und zum anderen wird der Zusammenhang sichtbar von (ontogenetisch frühen) situationsgebundenen, umgangssprachlichen Verwendungsweisen einerseits und den im Erwerbsprozess nachgelagerten textkohäsiven Funktionen höherer Sprachregister andererseits.

Erstaunlich ist, dass das Deutsche auch eine pleonastische Konstruktion wie (10) erlaubt, in der einerseits der Teilraum des Relatums (hier die AUF-Region) zweimal benannt wird und zudem – vorausgesetzt, man interpretiert „d“ als reduziertes Pronominalement – die interne Argumentstelle doppelt belegt ist. Im Erstspracherwerbsprozess kommt dieser Konstruktion eine wichtige systemstabilisierende Brückenfunktion zu. Dem Zweitsprachler wird die pleonastische Konstruktion meist vorenthalten bzw. nicht gezielt angeboten.

- (7) Das Buch liegt auf dem Tisch.
- (8) Das Buch liegt oben.<sup>10</sup>
- (9) Das Buch liegt da(d)rauf.
- (9') Da liegt das Buch drauf.
- (10) Das Buch liegt auf dem Tisch drauf.

Die overt zweistellige Relation wird im Deutschen wie auch im Russischen präpositional kodiert, im Türkischen hingegen postpositional, vgl. (11). Präpositionale Elemente gelten im Vergleich zu postpositionalen Elementen aus spracherwerbstheoretischer Sicht als schwieriger zu erwerben (u. a. Slobin 1973). Für einen Deutschler, dessen Muttersprache das erwerbsbegünstigende postpositionale System aufweist, stellt daher der Erwerb des präpositionalen Systems eine besondere Herausforderung dar. Da das Deutsche neben Präpositionen auch von postpositionalen Präpositionaladverbien Gebrauch macht, wäre anzunehmen, dass sich türkischsprachige Deutschler zunächst an diesen Elementen orientieren, was man hingegen von russischen Lernern von Deutsch als Zweitsprache (die muttersprachbedingt an präpositionale Konstruktionen gewöhnt sind) nicht bzw. in deutlich geringerer Ausprägung erwarten würde. In elizitierten Sprachproduktionsdaten zeigten sich in der Tat die entsprechenden L1-abhängigen Präferenzen (Bryant 2012).

<sup>10</sup> Man könnte die Äußerung fortführen (mit *auf dem Dachboden*), dies ist aber nicht zwingend notwendig, wenn Sprecher und Hörer die Kontextinformationen teilen.

- (11) R Čaška stoit **na** stole.  
 D Die Tasse steht **auf** dem Tisch **drauf**.  
 T Fincan masanın üstünde.<sup>11</sup>

Bei der Vermittlung lokaler Relationen sollte das gesamte strukturelle Spektrum (d. h. overt einstellige, zweistellige und pleonastische Konstruktionen) einbezogen werden. Postpositionale und satzfinale lokale Informationsträger werden leichter wahrgenommen und können daher die Anbahnung der für das Deutsche typischen Teilraumspezifizierung unterstützen.

## 2.5 Grammaticale Kodierung von [ $\pm$ dir]

Wie in Tabelle 4 auf der nächsten Seite zu sehen, kodieren alle drei Sprachen die Distinktion [ $\pm$ dir] durch Kasus. Während jedoch im Russischen und im Türkischen die Unterscheidung durch Suffixe direkt am Nomen markiert wird, steckt im Deutschen die entsprechende Information im polyfunktionalen Artikel und dieser geht dem (das Relatum bezeichnenden) Nomen voran. Wie bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt, bereiten pränominalen Informationsträger im Erwerbsprozess größere Schwierigkeiten als postnominale. Sowohl die russischen als auch die türkischen Deutschler müssen sich also diesbezüglich von einer erwerbsgünstigen Konstellation kommend mit einer erwerbsnachteiligen Konstellation auseinandersetzen. Eine weitere Hürde stellt die Polyfunktionalität des Artikels dar, der im Deutschen neben Kasus auch noch Definitheit, Numerus und Genus verschlüsselt.

## 3. Der natürliche Weg ins deutsche Lokalisierungssystem

### 3.1 Der Einstieg: Kausative Positionsverben und lokale Partikeln

Mit dem allgemeinen Bedürfnis, kausative Positionierung darzustellen, beginnt im zweiten Lebensjahr die sprachspezifische Kategorisierung. Während koreanische Kinder im Input kausative Lokale vorfinden, deren Gebrauchsvorgaben sie sensibilisiert, bei der Positionierung darauf zu achten, ob eine enge oder lose Kontaktrelation entsteht, finden englische Kinder lokale Partikeln, deren Verwendungskontexte sie darauf trimmen, den topologischen Nachzustand der Bewegung in den Fokus zu nehmen (siehe hierzu Choi/ Bowerman 1991). Deutsche Kinder beschreiten einen Kombinationsweg: Der Input liefert

<sup>11</sup> In morphemischer Übersetzung: Tasse - des Tisches sein Oberes+LOKATIV (Kasus).

	<b>Wo?</b> <b>[-dir]</b>	<b>Wohin?</b> <b>[+dir]</b>
D	Das Bild hängt an <b>der</b> Wand. ↓ <b>Dativ</b>	Lea hängt das Bild an <b>die</b> Wand. ↓ <b>Akkusativ</b>
R	Kartina visit na stene. ↓ <b>Präpositiv</b>	Lea vešæet kartinu na stenu. ↓ <b>Akkusativ</b>
T	Resim duvarda asılı. ↓ <b>Lokativ</b>	Lea resimi duvara asıyor. ↓ <b>Dativ</b>

Tabelle 4: Grammatische Kodierung von  $[\pm\text{dir}]$  im Sprachvergleich von Deutsch, Russisch und Türkisch

in salienter Position lokale Partikeln und Adverbien, die eine topologische Prägung verursachen. Gleichzeitig enthält er mit kausativen Positionsverben auch Modusinformationen. Die Opposition *(r)einstecken* vs. *(d)(r)aufsetzen/-legen* (also eine Kombination von kausativen Positionsverben und lokalen Partikeln) kann als typologisches Herz des deutschen Lokalisierungssystems identifiziert werden. Sowohl konzeptuell als auch strukturell enthält dieses Kontrastpaar alle notwendigen Informationen, um sich von hier aus weiter vorwärts zu hangeln. Die Modus-Spezifizierung ist von Beginn an integraler Bestandteil des sich formierenden Systems und breitet sich von hier auf andere Bewegungs-*verben* (*reinspringen, draufklettern, ...*) und etwas später auf statische lokale Verben aus. Die lokalen Partikeln der direktionalen Lokalisierung belegen einerseits die Argumentposition der lokalen Verben und richten andererseits (im Hauptsatz mit einfacher Verbform) den rechtsperipheren Slot für lokale Informationsträger ein (*Lauf schnell rein/rauf/runter!...*), der dann auch für Präpositionaladverbien der statischen Lokalisierung (*Der Ball liegt in der Kiste drin*) zur Verfügung steht. Die Entwicklung verläuft also von der dynamischen zur statischen Lokalisierung. Die Kinder starten mit einstelligen Ausdrücken (u. a. *rein, drauf*) – d. h. das Relatum wird nicht expliziert – und gelangen erst deutlich später mit dem Gebrauch von Präpositionen zur syntaktischen Zweistelligkeit.

### 3.2 Erste kategoriale Ausdifferenzierungen

Tabelle 5 zeigt einen Ausschnitt des deutschen Lokalisierungssystems mit acht Formen, die vier Funktionskomplexe [IN/+Dir], [IN/–Dir], [AUF/+Dir], [AUF/–Dir] in zwei syntaktischen Varianten (einstellig, zweistellig) kodieren. Die erste kategoriale Ausdifferenzierung beginnt mit dem Kontrastpaar *rein* vs. *(d)(r)auf*. Beide Formen referieren auf eine ZIEL-gerichtete Handlung und nehmen dabei schon Bezug auf topologische Eigenschaften des ZIELs. Während die Opposition *rein* (IN+Dir) vs. *drin* (IN–Dir) aufgrund transparenter Form-Funktions-Zuordnung für den kategorialen Cut [ $\pm$ Dir] sorgt, bewirkt *(d)(r)auf* einerseits den kategorialen Zusammenhalt innerhalb der Kategorie AUF (d. h. zwischen AUF+Dir und AUF–Dir) und andererseits durch das Konsonantencluster *dr-* auch den Zusammenhalt innerhalb der statischen Kategorie (d. h. zwischen IN–Dir und AUF–Dir).

		+Dir	–Dir
IN	einstellig	<i>rein</i>	<i>drin</i>
	zweistellig	<i>in</i> <sup>+Akk</sup>	<i>in</i> <sup>+Dat</sup>
AUF	einstellig	<i>(d)rauf</i>	<i>(d)rauf</i>
	zweistellig	<i>auf</i> <sup>+Akk</sup>	<i>auf</i> <sup>+Dat</sup>

Tabelle 5: Ausschnitt des deutschen Lokalisierungssystems

Da sich mit *rein* vs. *drin* die Distinktion [ $\pm$ Dir] in einer (im Deutschen, einer flektierenden Sprache) selten anzutreffenden Transparenz im kindlichen System manifestiert hat, übernehmen einige Kinder diese Formen auch für ihr frühes zweistelliges Lokalsystem, vgl. (12) und (13).<sup>12</sup>

(12) [+dir] rag (Garage) rein auto 2;0

(13) [–dir] gießkanne wasser drin 2;0

### 3.3 Der Weg zur overten Zweistelligkeit

Zweistellige Lokalisierungsausdrücke werden erst nach dem zweiten Geburtstag gebraucht und so manch ein Kind benötigt sogar noch ein Jahr länger, bis

<sup>12</sup> Die Beispiele stammen aus Tracy (1991).

es die ersten Präpositionen verwendet. Auch bleibt das Bezugsobjekt lange Zeit unerwähnt. Als Steigbügel für die overte Zweistelligkeit (mit Explizierung des Relatums) fungiert das Pronomen *da* (z. B. *da ist y drin; steck da y rein*) – zunächst deiktisch, später phorisch nimmt das Pronomen Bezug auf das Relatum und bahnt damit die syntaktische Zweistelligkeit an. Eine weitere wichtige Rolle im Systemaufbau spielen lokale Doppelkonstruktionen (z. B. *x stellt y auf z (d)rauf; y hängt an z dran*), die Eltern frequent anbieten, und zwar im permanenten Wechsel mit einfachen Konstruktionen, vgl. (14)-(16)<sup>13</sup>, sodass anhand der pleonastischen Schablone das syntaktische Spektrum erweitert werden kann. Auch detektieren Kinder auf diese Weise die Parallelismen in den Formen (*drin – in, drauf – auf*) und beginnen die zweistelligen Formen im Paradigma zu ergänzen.

- (14) Gleich schieben wir den Kuchen in den warmen Ofen rein.
- (14') Du schiebst deinen rein.
- (15) Was is'n noch im Schiff drinne?
- (15') Wie viel kleine sind drin?
- (16) Da darfst du da\_drauf drücken. Drück mal da\_drauf, auf die Taste hier, Mone.
- (16') Darfst du draufdrücken. drück drauf, Mone (...)  
da auf das Dicke hier (...) drück mal drauf.

### 3.4 Etablierung des Referenzsystems

Es ist – wie bereits in 2.4 erwähnt – eine sprachtypologische Besonderheit des Deutschen, deiktische Elemente (*da, hier*) mit Präpositionen zu verknüpfen. Lokale Präpositionaladverbien (wie z. B. *da(d)rauf, da(d)rüber, da(d)rin, da(d)ran*) und deren reduzierte Formen (*drauf, drüber, drin, dran*) treten schon früh in der Kindersprache auf, was auf das diesbezüglich extrem reichhaltige Angebot im elterlichen Input zurückzuführen ist. Nach zunächst primär deiktischem Gebrauch der Adverbien gehen Eltern schon bald dazu über, diese in deiktischer und phorischer Verwendung zu variieren, vgl. (17) und (18)<sup>14</sup>, und

<sup>13</sup> Die Beispiele stammen aus dem Miller-Korpus, Zugang über die CHILDES-Datenbank.

<sup>14</sup> Miller-Korpus, V = Vater, M = Mutter. Damals war das Kind (Simone) 1,11-2,0 Jahre alt.

das lexikalische Spektrum sukzessive zu erweitern.

- (17) **M** und jetzt streichste den Kuchenteig **dadrin**  
 nochmal ein bisschen glatt. (→ Kuchenform)  
**M** jetzt schieben wir das ganze **darein**. (→ Backofen)  
**M** Leg mal die Lokomotive **dadrauf**. (→ Karte)  
**V** halt mal die Hand **drüber**. (→ Toaster)
- (18) **M** Mach mal 'n Mund<sub>1</sub> auf! Lass mal sehen, was is 'n  
**dadrin**<sub>1</sub>?  
**M** Simone, im Kinderzimmer<sub>1</sub>, **da**<sub>1</sub> liegt Simones Nuckel-  
 flasche<sub>2</sub> drinne. und **da**<sub>2</sub> füll ich für'n Tobias was rein.  
**M** aber, Simone, wir müssen erst mal die Kiste<sub>1</sub> sauber-  
 machen, weil jeder, der sich **dadrauf**<sub>1</sub> setzt, der bleibt (...) kleben.  
**V** Das is 'n Brot<sub>1</sub>. Und **daneben**<sub>1</sub> zwei Tomaten.

Durch Strukturen wie in (17) und (18), die deutschsprachigen Kindern besonders frequent im zweiten und dritten Lebensjahr angeboten werden, etabliert sich das deutschtypische Referenzsystem mit seiner ausgeprägt deiktischen Charakteristik. Diese umgangssprachlichen und zunächst in der Raumdomäne mit konkreten Handlungsbezügen vorbereiteten Konstruktionen legen das Fundament für den über die Lokalisierung i. e. S. hinausgehenden textphorischen Einsatz von Präpositionaladverbien, vgl. (19).

- (19) Plötzlich regnete es in Strömen.  
 Darauf war niemand eingestellt./ Darüber war  
 man ziemlich verärgert.

### 3.5 Der Erwerb von AN

Im Rahmen einer von mir durchgeführten Studie (Bryant 2012) zur Sprachproduktion wurden Kindern verschiedener Altersgruppen und einer erwachsenen Kontrollgruppe Bilder zum Beschreiben vorgelegt, die drei verschiedene Verwendungsmöglichkeiten der lokalen Präposition *an* darstellen. Tabelle 6 fasst die Ergebnisse zusammen. Sind die Zellen grau markiert, dann hat die Altersgruppe in der jeweiligen Bedingung über 60% korrekt *an* verwendet. 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 nahe, der zufolge bei punktuellen Kontakt früher *an* verwendet wird als bei flächigem Kontakt. Zuletzt werden dann auch

nicht-hängende Konfigurationen 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, stellt *auf* die für sämtliche Kontaktrelationen zuständige Form dar.

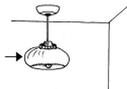
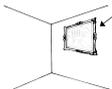
			
	Kontakt: –flächig Position: +hängend	Kontakt: +flächig Position: +hängend	Kontakt: ±flächig Position: –hängend
	<i>Lampe/ Decke; Apfel/ Ast</i>	<i>Bild/ Wand; Telefon/ Wand</i>	<i>Leiter/ Wand; Fahrrad/ Wand</i>
AG1, 1 K 3;3	0% (0/2)	50% (1/2)	0% (0/2)
AG2, 5 K ∅3;8 (3;6-3;11)	70% (7/10)	40% (4/10)	30% (3/10)
AG3, 8 K ∅4;4 (4;1-4;11)	94% (15/16)	69% (11/16)	56% (9/16)
AG4, 7 K ∅5;4 (5;0-5;11)	93% (13/14)	86% (12/14)	93% (13/14)
AG5, Erwachsene 12 E	100% (24/24)	100% (24/24)	100% (24/24)

Tabelle 6: Zielsprachliche Verwendung von ‚an‘, N = 198

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, vgl. Tabelle 7. Es überrascht daher nicht, dass gerade diese Konstellation die Aufspaltung der übergeordneten KONTAKT-Kategorie in zwei Subkategorien AUF und AN bewirkt.

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

Tabelle 7: Maximaler Gegensatz von AUF und AN

Für AUF wird im weiteren Erwerbsverlauf das Merkmal [+horizontal] konstituierend, während die zweite Kontaktkategorie AN den negativen Wert hierzu übernimmt. Damit haben beide Subkategorien ihren Wirkungsbereich abgesteckt. Je dominanter das Merkmal [–horizontal] für die AN-Kategorie wird, umso unwichtiger der Kontakt zwischen Thema und Relatum.<sup>15</sup> Dadurch entsteht in der Domäne von *bei* – nämlich in der seitlichen Peripherie des Relatums – eine Konkurrenzsituation. Ein viel zitiertes Unterscheidungskriterium für die (zum Teil konkurrierenden) Präpositionen ist, dass *an* den Kontakt zwischen Thema und Relatum erlaubt, *bei* hingegen nicht (siehe 2.3). Aus genau diesem Grund wird *an* frequent mit Kontaktverben (lehnen, kleben, hängen) kombiniert (vgl. Herweg 1989) und sollte so auch vermittelt werden, wobei – will man den natürlichen Einstieg in die AN-Kategorie simulieren – mit *hängen* zu beginnen wäre.

### 3.6 Der Erwerb von ÜBER

Lokale Präpositionen werden unterteilt in topologische und projektive. Topologische Präpositionen (z. B. *in*, *auf*) drücken Nachbarschaftsrelationen aus. Sie beschreiben (Herweg 1989: 99)

„lokale Konstellationen von Objekten dadurch (...), dass sie ein Objekt in einer für die jeweilige Präposition spezifischen Region lokalisieren, die in topologischen Begriffen als Umgebung oder Nachbarschaftsregion eines anderen Objekts charakterisiert werden kann. Anders als z. B. die sog. Richtungspräpositionen *über*, *unter*, *vor*, *hinter*, *rechts* und *links* nehmen sie nicht Bezug auf räumliche Dimensionen ..., Richtungen und Perspektiven ...“.

<sup>15</sup> Für AUF bleibt [+Kontakt] ein konstituierendes Merkmal – in Abgrenzung zu ÜBER.

Topologische Relationen gelten als kognitiv weniger anspruchsvoll, da sie sich nicht mit einem Perspektivenwechsel verändern, also blickpunkt konstant sind. Zu den erst beherrschten Präpositionen gehören jene, die die IN- und AUF-Relation kodieren. Anders als die topologischen Relationen ordnen die dimensional relationalen Relationen relativ zu einer Achse ein. Der sprachliche Bezug auf die Oben-Unten-Achse (Vertikale) fällt den Kindern leichter als auf die Vorn-Hinten-Achse (Transversale) und die Rechts-Links-Achse (Laterale). Die aufrechte Körperhaltung mit der Kopf-Fuß-Orientierung und die schwerkraftbezogene Ausrichtung der Umgebung mögen hierfür verantwortlich sein.

Aus der Erwachsenensicht erscheinen *unter* und *über* als Kontrastpaar der Vertikalen und man würde daher einen zeitgleichen Erwerb vermuten. Dem ist jedoch nicht so. Es liegen mehrere Jahre zwischen dem Erwerb der beiden vertikalen Subkategorien. Anhand verschiedener Datentypen (vgl. Bryant 2012) lässt sich aufzeigen, dass *unter* von Kindern zunächst als topologische Präposition gedeutet wird, die erst im Kontrast mit *auf* eine vertikale Umdeutung erfährt.<sup>16</sup>

Durch wiederholtes Erleben und die Handlungen begleitendes Versprachlichen des Rauf- und Runterstellens/-legens von Objekten rückt die Vertikale zunehmend in den Aufmerksamkeitsfokus und das kindliche Lokalisierungssystem expandiert, ausgehend von den topologischen Relationen AUF vs. UNTER, in die vertikale Dimension und damit auf eine abstraktere Ebene, die die Projektion der Origo verlangt. Der Zuständigkeitsbereich der Präposition *unter* ist die untere Peripherie und so entsteht – weil *auf* im Deutschen nur bei Kontakt mit dem Relatum verwendet werden kann – eine Systemlücke in der oberen Peripherie und der Erwerb von *über* – als Gegenspieler von *unter* – wird in Angriff genommen.

#### 4. Typologisches Bootstrapping als didaktische Ressource

Unter einem „Bootstrap“ versteht man alltagssprachlich jene Lasche am oberen Ende des Stiefelschafts, die dazu dient, den Stiefel anzuziehen.<sup>17</sup> Im Allgemeinen wird mit „Bootstrapping“ eine Erwerbsstrategie bezeichnet, bei der

<sup>16</sup> Dass UNTER (im Gegensatz zu ÜBER) als topologische Relation erworben wird, erklärt sich nicht zuletzt auch aus dem Umstand, dass (im Gegensatz zur oberen Peripherie) die untere Peripherie in ihrer Ausdehnung gravitationsbedingt als begrenzt wahrgenommen wird (siehe hierzu auch Becker 1994).

<sup>17</sup> In der deutschen Spracherwerbsliteratur wird das Bild vom „Bootstrap“ häufig ersetzt durch die Metapher des Steigbügels. Die Idee der Hilfsfunktion ist die gleiche.

das Kind entweder vorsprachliches oder bereits erworbenes Wissen nutzt, um sich auf dieser Basis weiteres Wissen anzueignen.<sup>18</sup>

Bislang hat man in Bootstrapping-Erklärungsmodellen des Spracherwerbs primär auf jene entwicklungsfördernden Zusammenhänge geschaut, die auf Homologien basieren. So erkennen Kinder bereits nach wenigen Monaten syntaktische Einheiten im Input, weil sie von prosodischen auf syntaktische Grenzen schließen können (= prosodisches Bootstrapping). Erst in einer späteren Phase werden Wortstellungs- und Phrasenstrukturregeln u. a. durch die Ausnutzung der Parallelität zwischen thematischen (Agens, Patiens, Rezipient) und syntaktischen Relationen (Subjekt, direktes Objekt, indirektes Objekt) erworben (= semantisches Bootstrapping, vgl. Pinker 1984, 1989). Im Kontrast zu dieser phänomenbezogenen, auf Homologien basierenden Betrachtungsweise ist der Blick von Slobin (2001) eher auf das Gesamtsystem gerichtet. Er benennt mehrere Faktoren, die den Erwerbsprozess begünstigen – u. a. auch die Kohärenz eines Sprachsystems. Jede Sprache bildet ein in sich schlüssiges Gebilde mit einem spezifischen „typological character resulting from the particular interplay of forces in its history“ (ebd., 441). Laut Slobin sind es die sprachspezifischen Zusammenhänge, die dem Kind helfen, sich sukzessive das komplexe System zu erarbeiten. „As elements of a system are learned, they come to interrelate because of inherent typological factors“ (ebd., 442). Er spricht daher vom „typological bootstrapping“. Mit jedem Schritt ins System eröffnen sich dem Kind neue Anknüpfungspunkte, die tiefer und verzweigender ins System führen.

Meines Erachtens steckt im typologischen Bootstrapping großes didaktisches Potenzial. Die Fremd-/Zweitsprachdidaktik ist primär (wie sollte es auch anders sein) durch die Erwachsenenperspektive geprägt. Obgleich wir als Muttersprachler gut in der Zielsprache angekommen sind, haben wir doch keine Erinnerung daran, wie es uns einst gelungen ist, die Systemkomplexität zu knacken. Dennoch glauben wir – unserer Sprachkompetenz vertrauend – dem Lerner den richtigen Weg weisen zu können. Das vorhergehende Kapitel 3 hat jedoch gezeigt, dass erstspracherwerbende Kinder einer ganz eigenen Erwerbslogik folgen. Es könnte sich also didaktisch lohnen, ihren Orientierungsfähigkeiten zu vertrauen.

Bevor wir zu konkreten, auf dem natürlichen Zugang gründenden Anregun-

<sup>18</sup> Je nachdem, welcher Art die Informationen sind, auf die das Kind hierbei aufbaut, unterscheidet man zwischen prosodischem, lexikalisch-semantischem, konzeptuellem, morphosyntaktischem und pragmatischem Bootstrapping (siehe den Sammelband von Weisenborn/Höhle 2000). Der „Bootstrapping Approach“ hat seinen Ursprung im generativen Paradigma. Eingeführt wurde der Begriff von Pinker (1984).

gen kommen, seien zunächst drei allgemeine, die erstsprachliche Erwerbssituation reflektierende Empfehlungen für die Heranführung ans deutsche Lokalisierungssystem gegeben: (i) Orientierung am elterlichen Input, (ii) Anbahnung sprachlicher Lokalisierung in medialer (und konzeptioneller) Mündlichkeit und (iii) Verknüpfung mit körperlichen Aktivitäten.

Zu (i): Da das Hineinwachsen ins muttersprachliche Lokalisierungssystem sprachdeterminiert ist (u. a. Choi/ Bowerman 1991), sollte man als Didaktiker eine Vorstellung von der Qualität und Quantität der dargebotenen Äußerungen haben<sup>19</sup>, denn hieraus schöpfen deutsche Kinder den sprachspezifischen Bauplan für das deutsche Lokalisierungssystem. Dem DaZ/DaF-Lerner müsste ein Vielfaches der hypothesenanregenden Triggerstrukturen angeboten werden, denn die bereits angelegten muttersprachlichen Kategorien wirken wie ein Filter bei der Input-Analyse. Der elterliche Input zeichnet sich u. a. aus durch ein hohes Maß an Wiederholungen und Redundanz, durch deiktischen und anaphorischen Gebrauch von Präpositionaladverbien und permanenten Paraphrasierungen raumspezifischer Darstellungen mit einstelligen, zweistelligen und pleonastischen Konstruktionen.

Zu (ii): Die Domäne sprachlicher Raumausdrücke gilt als besonders ergiebige Quelle für produktiven Sprachgebrauch. Ein stabiles Lokalisierungssystem kann entscheidend zur lexikalischen sowie metaphorischen Erweiterung des Wortschatzes und damit zur Ausdruckspräzision beitragen. Die didaktische Herausforderung besteht darin, auf den ontogenetisch unteren Stufen des Systemzugangs anzusetzen, sodass die Lerner von hier aus ins zielsprachliche System hineinwachsen. Der gehobene standardnahe Sprachcode kann sich meiner Auffassung nach nur dann zielsprachlich entfalten, wenn zuvor der sprachtypologische Kern auf umgangssprachlichem Wege erworben wurde. Allerdings spielt die Umgangssprache in didaktischen Maßnahmen bislang kaum eine Rolle. Zu den umgangssprachlichen systembildenden Elementen gehören neben den deiktisch gebrauchten Präpositionaladverbien (u. a. *da(d)rauf*, *dadrin*, *darein*) vor allem die pleonastischen Konstruktionen, die frequent angeboten werden sollten – vor allem in Verbindung mit kausativen Positionsverben, vgl. (20), und anderen Bewegungsverben mit lokalen Partikeln, vgl. (21).

(20)      Steck den Schlüssel in das Schloss rein!

(20')     Stell deine Figuren auf die weißen Felder drauf!

---

<sup>19</sup> Siehe hierfür die frei zugängliche CHILDES-Datenbank.

- (21) Spring auf den Stuhl drauf!
- (21') Hau ordentlich drauf – auf die Taste!

Wenn man dann später von der mündlichen zur schriftlichen Medialität übergeht, sollte man die Lerner darauf aufmerksam machen, dass die lokalen Doppelkonstruktionen ein Phänomen des mündlichen Sprachgebrauchs sind. Zu thematisieren wäre ebenfalls, dass Präpositionaladverbien, deren referentieller Bezug sich bei umgangssprachlichem Gebrauch meist aus dem situativen Kontext ergibt, im Schriftlichen einen sprachlichen Antezedenten verlangen. Gerade für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben und/oder Schwierigkeiten mit der sogenannten Bildungssprache haben, wäre ein solches Vorgehen sinnvoll, das für Unterschiede in Abhängigkeit des medialen und konzeptionellen Sprachgebrauchs sensibilisiert. Hierfür eignen sich Lokalisierungsausdrücke in besonderer Weise.

Zu (iii): Lokalisierungsausdrücke sind bei Muttersprachlern sensomotorisch verankert, weil sie diese in früher Kindheit zusammen mit konkreten körperlichen Aktivitäten und Sinneseindrücken verknüpft und verinnerlicht haben. Um die Konzeptbildung des Erstspracherwerbs bestmöglich zu simulieren, sollten wir insbesondere bei der Vermittlung der Basisrelationen und der verbtypologischen Muster darauf achten, sprachliche und körperliche Aktivitäten zu synchronisieren. Wir würden damit dem Lerner ein (im wörtlichen Sinne) tiefergehendes Sprachverständnis ermöglichen – kaum zu erreichen über Abbildungen im Lehrbuch oder visuelle Stimuli am Computer. Situationsbezogenheit und Handlungsorientierung finden wir in den meisten didaktischen Angeboten für das Vorschulalter längst berücksichtigt. Direktive Sprechakte, typisch für an das Kind gerichtete Sprache in den ersten Lebensjahren, greift schon Asher (1977) in seiner für den Fremdspracherwerb entwickelten Methode *Total Physical Response* auf, die sich an der Eltern-Kind-Interaktion orientiert. Die Methode operiert insbesondere auf der perceptiven Ebene und verknüpft sprachlichen Input mit physischer Reaktion. Der Lerner ist angehalten, auf die Anweisungen (wie etwa *Stehe auf! Gehe zur Tür!*) körperlich zu reagieren. Zuvor wird das entsprechende Verhalten vom Lehrer simultan zum sprachlichen Stimulus vorgegeben. Insbesondere vor dem Hintergrund unseres heutigen Wissens über sensomotorisch fundierte Konzepte (u. a. Feldman 2006; Barsalou 2008) ist diese Methode besonders gut geeignet für Sprachanfänger und den Einstieg ins Lokalisierungssystem. Sie sollte aber erweitert werden um handlungsbegleitendes und im Anschluss daran (situationsentbundenes) handlungsrekapitulierendes Sprechen. Bei den Inputvorgaben und der Übungsgestaltung könnten folgende (sich am natürlichen Systemzugang ori-

entierende) Anregungen hilfreich sein:

Für die Erstspracherwerbenden liefert der Input in salienter Position lokale Partikeln und Adverbien, die die Teilraumspezifizierung anbahnen. Gleichzeitig enthält er mit kausativen Positionsverben auch Modusinformatoren. Die Erwerbsdaten (siehe hierzu auch Bryant 2012) legen den Schluss nahe, dass Positionsverben einen wesentlichen Beitrag zur konzeptuellen Ausbildung der Basiskategorien IN, AUF, AN leisten. Im Vergleich zu englischen Kindern müssen deutsche Kinder nicht nur mit einer größeren Formenvielfalt umgehen (*rein* vs. *in*), sondern auch die KONTAKT-Kategorie (ON) in die zwei Subkategorien AUF und AN aufspalten. Positionsverben sind Verbündete bei diesen Erwerbsherausforderungen. Sie enthalten eine semantisch-konzeptuelle, auf Objektschemata basierende Unterstützungskomponente (Kaufmann 1995).

Während bei *legen*, *setzen*, *stellen* u. a. eine Unterstützung von unten geleistet wird, ist *hängen* das einzige Positionsverb, das eine Unterstützung von oben verlangt. Bei dem Kontaktverb *stecken* spielt hingegen die Art der Stützung keine Rolle. Hier wird die Unterstützung durch einen engen Hohlraum bzw. einen engen Zwischenraum gewährleistet. Die entsprechenden Unterstützungsbedingungen für die Verwendung der Positionsverben korrelieren stark mit den Anforderungen an das Bezugsobjekt der topologischen Relationen AUF, AN und IN. Diese Korrelationen wirken sich systemstabilisierend aus und sind für den Erwerb des Deutschen sehr bedeutsam. Sie sollten daher auch in sprachdidaktischen Maßnahmen Berücksichtigung finden, und zwar derart, dass anfänglich die Verben *stellen/legen/setzen* (und später auch *stehen/liegen/sitzen*) bei prototypischen AUF-Konfigurationen mit *(d)(r)auf* gebraucht werden, *hängen* mit *(d)(r)an* und *stecken* mit *rein/drin/in*.

Um die Aufspaltung der Kontakt/Support-Kategorie in die zwei zielsprachlichen Kategorien AUF und AN zu unterstützen, sollten kontrastiv Konfigurationen angeboten und versprachlicht werden, die den maximalen Gegensatz (siehe Tabelle 7) repräsentieren, vgl. (22).

- (22) Die Lampe hängt an der Decke. (Kontakt: punktuell, Support: Halt von oben)
- (22') Das Buch liegt auf dem Tisch. (Kontakt: flächig, Support: Halt von unten)

Durch den kategorialen Split in der oberen Peripherie zwischen AUF und ÜBER auf der Basis des Unterscheidungsmerkmals [ $\pm$ KONTAKT] rückt der obere Rand des Relatums in den Aufmerksamkeitsfokus. Hier muss auch die Sprachförderung ansetzen, um dem Lerner, dessen Muttersprache diese Unterscheidung nicht macht (z. B. Türkisch oder Koreanisch), die deutschspezifi-

sche Randbezogenheit systematisch näherzubringen. Diese didaktische Aufgabe sollte, wenn sie geschickt angegangen wird, leicht zum Erfolg führen, denn Wahrnehmung und nicht-sprachliche Gedächtnisleistung sind in Bezug auf Konfigurationen, die sich in der oberen Peripherie nur durch [ $\pm$ KONTAKT] unterscheiden, unabhängig von der muttersprachlichen Kategorisierung gleich ausgeprägt. Dies hat man in mehreren Untersuchungen mit englischen, koreanischen und japanischen Erwachsenen feststellen können (u. a. Munnich/Landau/ Doshier 2001). Wenn also selbst Erwachsene, die ihr Leben lang AUF und ÜBER sprachlich nicht differenzierten, entsprechende Konfigurationen genauso gut memorisieren wie Erwachsene, deren Sprache hier eine Distinktion vornimmt, dann dürfen wir diesbezüglich mit sich schon bald einstellenden Erfolgen rechnen. Kombiniert man Handlungsanweisungen wie etwa (23) und (24) mit spielerischen Übungen, die für die kategoriale Differenzierung sensibilisieren, vgl. (25), dann ist auch die schwierigste der vier Basiskategorien (wie im Rahmen wissenschaftlich betreuter Praktika beobachtet werden konnte) schnell erworben.

(23) Steig mal da-*drüber*, aber nicht da-*drauf*, nicht *auf* den Stuhl steigen, sondern *über* den Stuhl steigen!

(24) Stell die Tasche da *auf* die Bank und häng deine Jacke gleich da-*rüber*!

(Genau, jetzt hängt die Jacke direkt *über* deiner Tasche – alle deine Sachen sind nun schön beieinander. Und jetzt stellst du noch die Straßenschuhe *unter* die Bank ...)



- (25) a. Der Wecker steht \_\_\_\_\_ dem Regal.  
 b. Der Wecker steht \_\_\_\_\_ dem Bett.  
 c. Das Regal hängt \_\_\_\_\_ dem Bett.

Eine wichtige Rolle bei der frühen kategorialen Ausdifferenzierung kommt den beiden Partikeln *rein* und *drin* zu. Durch die eindeutige Form-Funktionszuordnung bewirken sie im Erstspracherwerb den kategorialen Cut [ $\pm$ Dir] und sollten daher auch im Zweitspracherwerb zu diesem Zwecke eingesetzt wer-

den, vgl. (26). Derartige Konstruktionen der lokalen Dopplung (*rein* + IN<sup>Akk</sup> und *drin* + IN<sup>Dat</sup>) können zudem dazu beitragen, die Kasus-Sensibilität zu erhöhen, da vermittelt durch die formdivergenten Partikeln dem Lerner der Bedeutungsbeitrag der im polymorphen Artikel „versteckten“ Kasusinformation präsenter wird (vgl. *in die Kanne rein* vs. *in der Kanne drin*).

- (26) Füll mal Wasser in die Kanne rein oder ist in der Kanne schon Wasser drin?

Soweit einige Anregungen, die in frühe Vermittlungsphasen einfließen könnten, um die Grundpfeiler des deutschen Lokalisierungssystems zu legen, so dass gestützt auf ein solides Fundament nun höhere, abstraktere Erwerbsaufgaben angegangen werden können, wie beispielsweise der Gebrauch von Konjunkionaladverbien zur Herstellung von Textkohäsion oder expansive Verwendungsweisen eingeschliffener Lokalisierungskonstruktionen wie in (27) und (28) zu sehen.

- (27) Sie tanzt in den Garten. (Maienborn 1994: 8)

- (28) Ein Oldtimer quietscht um die Ecke.

Obwohl weder *tanzen* noch *quietschen* lokale Verben sind, werden sie hier mit einer direktionalen Präpositionalphrase gebraucht und dadurch (temporär) als Fortbewegungsverben interpretiert (vgl. Maienborn 1994). Diese ungewöhnliche, aber produktive Kombinatorik ist eine deutschspezifische Eigenart und vermutlich darauf zurückzuführen, dass wir in den Stamm lokaler Verben konsequent Modusinformationen integrieren. Man kann sich vorstellen, dass ein Lerner, der in Anlehnung an das typologische Bootstrapping in das Lokalisierungssystem des Deutschen hineingewachsen ist und somit auch die Modusspezifizierung bei Fortbewegungsverben verinnerlicht hat, selbst mit solchen ungewöhnlichen Konstruktionen umzugehen weiß. Die produktive Ausdehnung der Lokalisierungskonstruktion auf Verben, die (eigentlich) kein lokales Argument erfordern, kann als Indikator einer nahezu muttersprachlichen Kompetenz angesehen werden – ein erstrebenswertes didaktisches Ziel.

## Literatur

- Asher, James J. (1977), Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook. Los Gatos, CA: Sky Oakes Productions.  
 Barsalou, Lawrence W. (2008), Grounded cognition. – Annual Review of Psychology 59, 617 - 645.

- Becker, Angelika (1994), Lokalisierungsausdrücke im Sprachvergleich: eine lexikalisch-semantische Analyse von Lokalisierungsausdrücken im Deutschen, Englischen, Französischen und Türkischen. Tübingen: Niemeyer.
- Bryant, Doreen (2012), Lokalisierungsausdrücke im Erst- und Zweitspracherwerb: typologische, ontogenetische und kognitionspsychologische Überlegungen zur Sprachförderung in DaZ. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Carroll, Mary/ von Stutterheim, Christiane (1993), The representation of spatial configurations in English and German and the grammatical structure of locative and anaphoric expressions. – *Linguistics* 31, 1011 - 1041.
- Choi, Soonja/ Bowerman, Melissa (1991), Learning to express motion events in English and Korean: The influence of language-specific lexicalization patterns. – *Cognition* 41, 83 - 121.
- Feldman, Jerome A. (2006), *From molecule to metaphor*. Cambridge: MIT Press.
- Gentner, Dedre/ Bowerman, Melissa (2009), Why some spatial semantic categories are harder to learn than others: The typological prevalence hypothesis. In: Guo, Jiansheng et al. (Hg.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin*. New York: Psychology Press, 465 - 480.
- Herweg, Michael (1989), Ansätze zu einer semantischen Beschreibung topologischer Präpositionen. In: Habel, Christopher/ Herweg, Michael/ Rehkämpfer, Klaus (Hg.), *Raumkonzepte in Verstehensprozessen. Interdisziplinäre Beiträge zu Sprache und Raum*. Tübingen: Niemeyer, 99 - 127.
- Kaufmann, Ingrid (1995), *Konzeptuelle Grundlagen semantischer Dekompositionsstrukturen*. Tübingen: Niemeyer.
- Maienborn, Claudia (1994), Kompakte Strukturen: Direktionale PPn und nicht-lokale Verben. In: Felix, Sascha/ Habel, Christopher/ Rickheit, Gert (Hg.) *Kognitive Linguistik. Repräsentation und Prozesse*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 229 - 249.
- Müller, Cornelia (1998), *Redebegleitende Gesten. Kulturgeschichte – Theorie – Sprachvergleich*. Berlin: Berlin Verlag Arno Spitz.
- Munnich, Edward/ Landau, Barbara/ Doshier, Barbara (2001), Spatial language and spatial representation: A cross-linguistic comparison. – *Cognition* 81, 171 - 208.
- Pinker, Steven (1984), *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Pinker, Steven (1989), *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Slobin, Dan I. (1973), Cognitive prerequisites for the development of grammar. In: Ferguson, Charles A./ Slobin, Dan I. (Hg.), *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 175 - 208.
- Slobin, Dan. I. (1996), From thought and language to thinking for speaking. In: Gumperz, John/ Levinson, Stephen C. (Hg.), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 70 - 96.
- Slobin, Dan. I. (2000), Verbalized events. A dynamic approach to linguistic relativity and determinism. In: Niemeier, Susanne/ Dirven, René (Hg.), *Evidence for linguistic relativity*. Amsterdam: Benjamins, 107 - 138.
- Slobin, Dan. I. (2001), Form-function relations: How do children find out what they are? In: Bowerman, Melissa/ Levinson, Stephen C. (Hg.), *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press, 406 - 449.
- Talmy, Leonard (1985), Lexicalization patterns. In: Shopen, Timothy (Hg.), *Language typology and syntactic description, Vol. III: Grammatical categories and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 59 - 149.
- Tracy, Rosemarie (1991), *Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Weissenborn, Jürgen/ Höhle, Barbara (Hg.) (2000), *Approaches to bootstrapping. Phonological, lexical, syntactic and neurophysiological aspects of early language acquisition. Band 1 und 2*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Wunderlich, Dieter/ Herweg, Michael (1991), Lokale und Direktionale. In: Wunderlich, Dieter/ von Stechow, Arnim (Hg.), *Semantik. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Berlin: de Gruyter, 758 - 785.