

# Lokalisierungsausdrücke im Erst- und Zweitspracherwerb

Typologische, ontogenetische und  
kognitionspsychologische Überlegungen  
zur Sprachförderung in DaZ

Doreen Bryant

Thema Sprache  
Wissenschaft für den Unterricht





# Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht

Hrsg. von Lena Heine und Björn Rothstein

---

## **Wissenschaftlicher Beirat**

Ursula Bredel (Hildesheim)

Andreas Grünewald (Bremen)

Karin Kleppin (Bochum)

Nicole Marx (Paderborn)

Grit Mehlhorn (Leipzig)

Johannes Müller-Lancé (Mannheim)

Claudia Riemer (Bielefeld)

Dirk Siepmann (Osnabrück)

Markus Steinbach (Göttingen)

# Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht

Hrsg. von Lena Heine und Björn Rothstein

---

Band 2

## **Lokalisierungsausdrücke im Erst- und Zweitspracherwerb**

Typologische, ontogenetische und  
kognitionspsychologische Überlegungen  
zur Sprachförderung in DaZ

von

Doreen Bryant



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild: www.istock.com

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1085-8

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2012.

Printed in Germany. Druck: Esser Druck, Bretten

## Danksagung

Das vorliegende Buch ist eine überarbeitete Fassung meiner Habilitationsschrift, die ich im Dezember 2010 an der Philosophischen Fakultät der Universität Tübingen einreichte. Begutachtet wurde die Schrift von Manfred Krifka, Claudia Maienborn, Detmar Meurers und Rosemarie Tracy, denen ich herzlich hierfür danken möchte.

Entstanden ist die Studie in der inspirierenden und kollegialen Atmosphäre des Deutschen Seminars in Tübingen. Insbesondere Claudia Maienborn möchte ich danken für die geschaffenen Freiräume, die fachliche Unterstützung, ihr großes Interesse an der DaZ-Thematik und für die regelmäßigen Motivationsschübe.

Gedankt sei auch Birla Erhard für die Anfertigung zahlreicher Zeichnungen und dem MPI in Nijmegen für die Erlaubnis ausgewählte Bilder aus dem TRPS für meine Forschung verwenden zu dürfen. Danke an Mehtap Ince und Elena Sprenger für die große Unterstützung bei der Datenelizitierung und -transkribierung. Für die Formatierung der vorliegenden Arbeit sei Jacqueline Thißen herzlichst gedankt.

Entscheidet man sich dafür, in den Habiltunnel zu steigen, besteht die Gefahr, dass das soziale Netzwerk erstarbt. Ich danke meinen wunderbaren Freunden Sabine Krämer, Lena Behmenburg, Constanze Niederhaus, Zsuzsa Paradi, Martin Gallop, Beate Erhard, Jan Fischer und Heike Bischoff für all die Anfeuerungsrufe, Durchhalteparolen und Carepakete, die mich im Tunnel erreichten. Sabine Krämer und Beate Erhard sei zudem fürs Korrekturlesen gedankt.

Einige Auszüge der Studie konnte ich bereits veröffentlichen, und zwar in der Zeitschrift *Germanistische Linguistik* 39 (Kapitel II, Abschnitt 1.3 und Kapitel IV, Abschnitt 2.3), in der Zeitschrift *Linguistische Berichte* 226 (Kapitel IV, Abschnitt 3) und im Band 1 der Reihe *Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht* (Kapitel I und Kapitel V). Die bereits veröffentlichten Passagen wurden für die Einpassung in dieses Buch modifiziert und ausgebaut.



# Inhaltsverzeichnis

<b>I</b>	<b>Einleitung</b> .....	1
1	Motivation.....	1
2	Gegenstand der Arbeit.....	9
3	TOKIA .....	12
4	Spracherwerbstheoretische Einordnung .....	14
5	Aufbau der Arbeit.....	24
<b>II</b>	<b>Lokalisierungsausdrücke</b> .....	26
1	Das deutsche Lokalisierungssystem.....	27
1.1	Präpositionale Relationen .....	27
1.1.1	Syntaktische Funktionen .....	27
1.1.2	Einstellige, zweistellige und pleonastische Konstruktionen zur Lokalisierung.....	28
1.1.3	Klassifizierung lokaler Präpositionen.....	30
1.1.3.1	Topologische Präpositionen .....	31
1.1.3.2	Projektive Präpositionen.....	34
1.2	Lokale Verben .....	37
1.2.1	Verben der statischen Lokalisierung .....	39
1.2.2	Kausative Positionsverben .....	42
1.3	Lokale und direktionale Dopplung (Pleonastische Konstruktionen).....	44
2	Lokalisierungsausdrücke kontrastiv.....	52
2.1	Neutrale Relationen .....	54
2.2	Topologische und dimensionale Relationen.....	56
2.2.1	Zuordnung zum Innenraum .....	57
2.2.2	Zuordnung zum Rand und zur oberen Peripherie des Relatums.....	60
2.3	Statische Lokalisierung: <i>Basic locative construction (BLC)</i> .....	62
2.4	Dynamische Lokalisierung.....	65
2.5	Erste Hypothesen und Fragestellungen für den DaZ-Erwerb.....	70

<b>III</b>	<b>Lokalisierungsausdrücke im frühen Erstspracherwerb</b> .....	72
1	Vorwort zum Erwerb von Bedeutungsrepräsentationen.....	74
2	Präverbale Kategorisierungsfähigkeit .....	80
2.1	Eckdaten der körperlichen Entwicklung im ersten Lebensjahr ....	82
2.2	Methoden .....	83
2.3	Kognitive Voraussetzungen.....	86
2.4	Exkurs: Piaget als Wegbereiter der <i>Grounded Cognition</i> ?.....	96
2.5	Die Prototypentheorie als Inspirationsquelle entwicklungs- psychologischer Untersuchungen zu präverbalen Kategorisierungsleistungen.....	97
2.6	Lokale Relationen: Visuelle Kategorisierung oder vorsprachliche Konzepte?.....	99
3	Einstieg ins Lokalisierungssystem .....	107
3.1	Einflussfaktoren.....	108
3.1.1	Außersprachliche Strategien.....	108
3.1.2	Strukturelle Komplexität, lexikalische Ambiguität und Diversität .....	116
3.1.3	Kognitive Komplexität .....	120
3.1.4	Typologische Prävalenz .....	131
3.1.5	Sprachlicher Determinismus .....	136
3.1.6	Inputgestaltung .....	156
3.2	Die ersten lokalen Adpositionen und lokalen Verben im Erstspracherwerb des Deutschen .....	163
3.3	Typologisches Bootstrapping und didaktische Implikationen ....	182
3.4	Ontogenese (und Phylogenese?) der vier Basiskategorien IN, UNTER, AUF, ÜBER .....	200

<b>IV Experimentelle Untersuchung zum Erst- und Zweitspracherwerb statischer Lokalisierung</b> .....	209
1 Methode.....	211
2 Erst- und Zweitspracherwerb lokaler Relationen.....	215
2.1 Lokale Präpositionen im Erstspracherwerb .....	216
2.2 Der Entwicklungsstand lokaler Präpositionen bei Vorschulkindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache .....	219
2.3 Postpositional ins präpositionale System – eine erfolgreiche Lernerstrategie .....	222
2.3.1 Daten .....	222
2.3.2 Didaktische Implikationen .....	236
2.4 Sprachdeterminismus im frühen Zweitspracherwerb .....	241
3 Erst- und Zweitspracherwerb von Positionsverben.....	247
3.1 Theoretischer und empirischer Hintergrund zur Dateninterpretation .....	248
3.1.1 Zum Gebrauch von Positionsverben im Deutschen .....	248
3.1.2 Sprachpsychologische Aspekte .....	252
3.2 Fragestellungen und Hypothesen.....	254
3.3 Positionsverben im Erstspracherwerb.....	257
3.3.1 Deutsch als Erstsprache.....	257
Exkurs 1: Zusammenhang von Position und Lokation.....	264
Exkurs 2: Erwerb der lokalen Kategorie AN .....	266
3.3.2 Russisch als Erstsprache bilingualer Kinder .....	270
3.4 Positionsverben im Zweitspracherwerb.....	272
3.5 Zusammenfassung und didaktische Implikationen.....	277
<b>V Zusammenfassung</b> .....	284
<b>VI Literaturverzeichnis</b> .....	291
<b>VII Appendix</b> .....	305



# I Einleitung

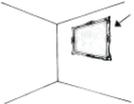
## 1 Motivation

Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind Lokalisierungsausdrücke im Deutschen. Den Ausgangspunkt der Betrachtung stellen Zweitspracherwerbsdaten dar, die lokale Situationen beschreiben, vgl. L2 in (1) - (4). Die zum Vergleich mit aufgeführten Äußerungen unter L1 stammen von Kindern mit Deutsch als Erstsprache.<sup>1</sup> Einerseits geben diese muttersprachlichen Daten einen Eindruck vom Entwicklungsstand im Vorschulalter, andererseits zeigen sie sprachspezifische Strategien im Bereich der Lokalisierung auf – wie etwa die Verwendung des phorisch-deiktischen Pronominaladverbs *da* und satzfinaler Präpositionaladverbien. Letztere spielen auch bei Kindern mit Türkisch als L1 eine bedeutende Rolle, wenn sie sich das deutsche Lokalisierungssystem erschließen (siehe Kapitel IV, Abschnitt 2.3). Jedoch kann weder der Erwerb lokaler Adpositionen noch dessen didaktische Unterstützung losgelöst von lokalen Verben betrachtet werden, deren Argumentposition sie schließlich besetzen. Es bedarf einer systemischen Herangehensweise, um die sprachspezifischen Zusammenhänge aufzuzeigen, die monolinguale Kinder ausnutzen, um ins deutsche Lokalisierungssystem hineinzuwachsen. Die Erstspracherwerbenden zeigen uns den natürlichen (aus der Erwachsenenperspektive nicht ohne Weiteres rekonstruierbaren) Weg ins komplexe System und liefern damit die Vorlage für DaZ-didaktische Angebote.

Beim Vergleich der L1- und L2-Äußerungen fallen insbesondere zwei Aspekte auf: Zum einen sehen wir, dass trotz frühem und mehrjährigem Deutschkontakt lokale Präpositionen anhaltende Probleme bereiten, wobei es deutliche Abstufungen im Schwierigkeitsgrad zu geben scheint, und zwar sogar innerhalb einer Domäne – wie (3) und (4) für die vertikale Dimension illustrieren. Während UNTER im Zweitspracherwerb die erste Relation ist, die zielsprachlich kodiert wird, gehört ÜBER zu den zuletzt erworbenen. Ein inkorrekt gebrauchter lokaler Präpositionen wird vom deutschen Muttersprachler sofort bemerkt. Ich spreche daher im Folgenden von *sichtbaren zielsprachlichen Abweichungen*. Anzunehmen ist, dass die deutschsprachige Umgebung auf sichtbare Abweichungen mit korrektivem Feedback reagiert, sodass sich diesbezüglich eine sukzessive Annäherung an die Zielsprache einstellen sollte. Dennoch sind die lokalen Basisrelationen bei vielen DaZ-Kindern selbst in der Grundschulzeit noch nicht verinnerlicht. So sehen wir in (4) ein typisches Beispiel für eine nicht-zielsprachliche (fossilisierte) Kategorisierung.

---

<sup>1</sup> In der Spracherwerbsliteratur bezieht man sich mit dem Kürzel L1 (Language 1) auf die Erstsprache (die Muttersprache) und mit L2 auf die Zweitsprache. Dementsprechend steht L1 bzw. L2 für Deutsch als Erst- bzw. Zweitsprache. Die hier aufgeführten L2-Äußerungen stammen von Deutschlernern mit Türkisch als L1. Die Altersangabe bei den Kindern umfasst Jahr und Monat. Die Kontaktzeit mit der Zweitsprache Deutsch (abgekürzt als DK) ist auf Halbjahre gerundet. Die drei Begriffe Erstsprache, L1 und Muttersprache werden als Synonyme gebraucht.

- (1)
- |    |                             |                      |  |
|----|-----------------------------|----------------------|--|
| L1 | Ein Bild hängt an der Wand. | 5;0                  |  |
| L2 | Der Bild ist im der Wand.   | 5;9 / DK $\approx$ 3 |  |
- (2)
- |    |                                    |                      |  |
|----|------------------------------------|----------------------|--|
| L1 | Ein Messer steckt im Apfel drin.   | 4;8                  |  |
| L2 | Der Messer ist bei eim Apfel drin. | 7;2 / DK $\approx$ 4 |  |
- (3)
- |    |  |                       |  |
|----|--|-----------------------|--|
| L1 | Ein Stuhl und da liegt ein Ball drunter. | 4;4                   |  |
| L2 | Der Basketball ist in Stuhl unten.       | 6;8 / DK $\approx$ 3½ |  |
| L2 | Der Ball ist unter dem Stuhl.            | 24 / DK $\approx$ 20  |  |
- (4)
- |    |   |                       |   |
|----|---|-----------------------|---|
| L1 | Hier sehe ich 'n Ofen und<br>dadrüber is noch 'n Regal<br>und da steht 'ne Kanne drauf. | 4;4                   | <br> |
| L2 | Die Teekanne ist auf dem Ofen drauf.  | 9;3 / DK $\approx$ 5½ |   |
| L2 | Die Kanne ist auf dem Brett<br>über dem Herd.   | 24 / DK $\approx$ 20  |   |

Kommen wir zum zweiten Phänomenbereich. Es handelt sich um *verdeckte ziel-sprachliche Abweichungen*, die möglicherweise auch vom Leser zunächst übersehen wurden. Im Deutschen gibt es zwei (nicht-elliptische) Möglichkeiten, auf eine *Wo-Frage* zu antworten: mit einer Kopulakonstruktion, vgl. (5a), oder mit einem Positionsverb, das zusätzliche Informationen über die Lage des zu lokalisierenden Objekts liefert, vgl. (5b).

- (5) a. Das Buch ist auf dem Tisch.  
b. Das Buch steht/liegt auf dem Tisch.

Deutschsprachige Kinder zeigen bereits bei Schuleintritt eine deutliche Präferenz für die zweitgenannte Konstruktion. Bei Erwachsenen ist die Modus-Spezifikation hoch automatisiert. In Abhängigkeit von der lokalen Konstellation werden hier Werte zwischen 90% und 100% erzielt (siehe Kapitel IV, Abschnitt 3). Während deutsche Muttersprachler den Positionsmodus spezifizieren, verzichten DaZ-Lerner, deren Muttersprache eine solche Kategorisierung nicht vornimmt, auf die Kodierung

dieser Information, vgl. L2 in (1) - (4). Da die Kopulakonstruktion eine grammatisch korrekte Option darstellt, fällt es der Umgebung kaum auf, wenn sich beim DaZ-Lerner dieses Muster manifestiert. Die Konsequenz ist eine ausbleibende Differenzierung des (aktiven) Verbwortschatzes.

Deutsche Muttersprachler nehmen nicht nur in Bezug auf den Positionsmodus eine Kategorisierung vor, sondern auch in Bezug auf den Bewegungsmodus. Und auch hier zeigen DaZ-Lerner, deren Muttersprache die Art und Weise der Bewegung nicht im Verbstamm kodiert, ein von der Zielsprache abweichendes Verhalten, vgl. (6). So verwendete beispielsweise keiner der insgesamt 22 interviewten deutschen Erwachsenen bei der Bildbeschreibung der dargestellten Fluchtszene das Verb *gehen*. Stattdessen bemühen sich deutsche Muttersprachler, wie L1 in (6) dokumentiert, um eine möglichst präzise Angabe des Bewegungsmodus. Bereits Vorschulkinder haben einen sehr differenzierten Wortschatz an Bewegungsverben aufgebaut. Auch für diese Verbklasse gilt, dass DaZ-Lerner weitgehend unauffällig bleiben, weil z.B. der Gebrauch des unspezifischen Verbs *gehen* – obgleich deutsche Muttersprachler sich differenzierter ausdrücken – in vielen Kontexten durchaus korrekt ist. In bestimmten Kontexten jedoch wird das verdeckte zu einem sichtbaren Lernerproblem, vgl. L2 in (7).

- |     |    |  |                      |
|-----|----|--|----------------------|
| (6) | L1 | Der Frosch klettert / steigt / krabbelt / schlüpft / schleicht / aus dem Glas. |                      |
|     | L2 | (...) der Frosch geht weg aus dem Glas.  | 24 / DK $\approx$ 20 |
| (7) | L1 | Die Eule fliegt hinter dem Jungen her.   | 5;0                  |
|     | L2 | Der Eule geht den Kind nach.   | 5;9 / DK $\approx$ 3 |

Trotz frühem Sprachkontakt und mehrjährigem Besuch der Kindertagesstätte gelingt es DaZ-Kindern oftmals nicht, bis zum Schuleintritt die lokalen Basisrelationen zu versprachlichen und die verbtypologischen Besonderheiten zu verinnerlichen. Sind diese Grundpfeiler des deutschen Lokalisierungssystems nicht zielsprachlich angelegt (und automatisiert), kann das System nicht zielsprachlich expandieren, sodass nun auch Schwierigkeiten zu prognostizieren sind in über die Lokalisierung i.e.S. hinausgehenden Kontexten, in denen jedoch die typischen Lokalisierungsstrukturen Verwendung finden. Man denke beispielsweise an die metaphorische Ausbeutung von Lokalisierungsausdrücken. So kann sich ein DaZ-Lerner, der unsicher mit den Kategorien AUF und ÜBER ist, vgl. L2 in (4), die Bedeutung der Äußerungen in (8) - (10) nur schwer erschließen.

- (8) Er steht über den Dingen.
- (9) Die zwei Stunden sind leicht zu überbrücken.
- (10) Bei Fußballfragen hat er echt einen guten Überblick.

Weitere Beispiele für die expansive Verwendung eingeschliffrer Lokalisierungsstrukturen sehen wir in den Äußerungen (11) und (12). Obwohl weder *tanzen* noch *quietschen* lokale Verben sind, werden sie hier mit einer direktionalen Präpositionalphrase gebraucht und dadurch (temporär) als Fortbewegungsverben interpretiert.

tiert (vgl. Maienborn 1994). Wie ist es zu erklären, dass sich im Deutschen nicht-lokale Verben mit direktionalen Präpositionalphrasen verbinden? Laut Maienborn ist diese Möglichkeit darauf zurückzuführen, dass das Deutsche eine Modus-Sprache ist. „Die innerhalb des deutschen Sprachsystems angelegte Modusvariation bei Bewegungsverben wird damit über die lexikalisch vorgesehenen Grenzen hinaus (...) ausgenutzt“ (ebd., 14).<sup>2</sup>

(11) Sie tanzt in den Garten.

(12) Ein Trabi quietscht um die Ecke. (ebd., 8)

Man kann sich vorstellen, dass Äußerungen wie (11) und (12) für den DaZ-Lerner, der, wie in (6) und (7) gesehen, nach Jahren des Deutschkontakts noch nicht die konzeptuelle Grundlage (d.h. die Modusspezifizierung bei Fortbewegungsverben) verinnerlicht hat, schon im Prozess des Sprachverstehens schwierig sein dürften. Dies gilt umso mehr, wenn die Lexik anspruchsvoller wird und die syntaktische Komplexität der Äußerung zunimmt.

(13) Klinsmann lächelte sich auf die Titelseite einer Sportzeitung. (ebd., 14)

Die bislang angesprochenen Problembereiche waren primär semantisch-konzeptueller Natur. Das muttersprachliche Kategoriengerüst prägt die Perspektivierung des Kindes und wirkt wie ein Filter beim Erwerb der Zweitsprache.

Aber auch auf der syntaktischen Ebene kann sich der muttersprachlich determinierte Systemzugang positiv bzw. negativ auswirken. Durch die postpositionalen und satzfinalen lokalen Informationsträger, vgl. (14), über die sich sowohl deutsche Kinder als auch türkische DaZ-Kinder das Lokalisierungssystem erschließen, wird auch die Satzklammer stabilisiert.

(14) Wer klettert zuerst auf den Baum rauf?

Im Unterschied zu den türkischen nutzen die russischen DaZ-Kinder muttersprachlich bedingt die rechtsperipheren Lokale nicht (siehe Kapitel IV, Abschnitt 2) Aus der Studie von Haberzettl (2004) ist bekannt, dass russische Kinder – so ihr DaZ-Erwerb erst im Schulalter beginnt – Schwierigkeiten mit der Verbklammer haben, da sie die muttersprachliche SVO-Stellung auf das Deutsche projizieren. In einfachen Hauptsätzen finden sie reichlich Bestätigung für die „L1 = L2“-Hypothese. Da im Russischen lokale Relationen präpositional kodiert werden, richten die russischen DaZ-Lerner ihre Aufmerksamkeit auch im Deutscherwerb auf die ent-

---

<sup>2</sup> Das Russische – ebenfalls eine Modus-Sprache – erlaubt solche Bildungen nicht: *Tancuja, ona napravljaetsja v sad* (‘Tanzend begibt sie sich in den Garten’). D.h. der produktive Gebrauch von Bewegungsmodus mag zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für diese ungewöhnliche Kombinatorik sein. Möglicherweise haben wir es hier mit einer deutschspezifischen Eigenart zu tun, die sich auf der Basis des Bewegungsmodus herausgebildet hat.

sprechende Position und vernachlässigen die systemstabilisierenden rechtsperipheren Elemente.

Damit sollte deutlich geworden sein, wie wichtig es ist, DaZ-Kinder im Erwerb des Lokalisierungssystems zu unterstützen. Ein instabiles bzw. nicht zielsprachlich angelegtes Fundament wirkt sich ungünstig auf den Prozess des Spracherwerbs aus, da die erwerbserleichternden Systemzusammenhänge nicht bzw. nur begrenzt erkannt werden. Gelingt es uns hingegen DaZ-Kinder schon früh an die deutsch-typischen Kategorien, Konstruktionen und Systemzusammenhänge heranzuführen, dann können sie sich auf dieser soliden Basis – wie die muttersprachlichen Kinder auch – die Systemerweiterungen selbstständig erschließen.

Unter DaZ-Didaktikern<sup>3</sup> herrscht weitgehend Konsens darüber, dass die Ursache für schulisches Scheitern nicht an mangelnden mündlichen Kommunikationsfähigkeiten in der Umgangssprache liegt. Maßgebend für den Bildungserfolg ist der Erwerb der (schriftnahen) im Unterricht verwendeten Standardsprache (vgl. u.a. Siebert-Ott 2001; Gogolin & Roth 2007; Haberzettel 2009). Das übergeordnete Förderziel heißt daher: konzeptionelle Schriftlichkeit. Diese zeichnet sich aus durch ein hohes Maß an Planung, Informationsverdichtung (durch Hypotaxe, Nominalisierungen, Partizipialbildungen u.a.), Textkohärenz und Textkohäsion sowie lexikalischer Präzision und Variation (Koch & Oesterreicher 1994). Ein stabiles Lokalisierungssystem kann entscheidend zur Ausdruckspräzision und zur Elaborierung des Wortschatzes beitragen und somit den akademischen Sprachmodus fördern. Die didaktische Herausforderung besteht darin, auf den ontogenetisch untersten Stufen des Systemzugangs anzusetzen, so dass die DaZ-Kinder von hier aus ins zielsprachliche System hineinwachsen. Der 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 keine Rolle. Vermutlich nimmt man an, dass DaZ-Kinder diesbezüglich nicht unserer Hilfe bedürfen, darauf vertrauend, dass im gemeinsamen Spiel mit monolingualen und bilingualen Kindern anderer Muttersprachen genügend Sprachrelevantes aufgeschnappt wird. Um sich im Hier und Jetzt zu verständigen und die unmittelbaren Bedürfnisse auszudrücken, mag dieses Sprachangebot in der Tat ausreichen. Die Umgangssprache hat jedoch über diese pragmatische Funktion hinaus eine außerordentlich wichtige Funktion für die frühe Anbahnung und Automatisierung bestimmter sprachspezifischer Muster, auf deren Fundament – wie bereits oben ausgeführt – sich das höhere Sprachregister erst in zielsprachlicher Weise entfalten kann. Ein weiteres und in diesem Rahmen letztes Beispiel soll die Relevanz der „richtigen“ Umgangssprache für den sprachlichen Entwicklungsprozess unterstreichen, um noch einmal mehr den sprachdidaktischen Blick für das Basale zu schärfen, aus dem in der sprachlichen Ontogenese Komplexes und Abstraktes erwächst. Es geht um einen Aspekt der konzeptionellen

---

<sup>3</sup> Auf eine Nennung der weiblichen Form verzichte ich der besseren Lesbarkeit halber in dieser Arbeit. Bei der Nennung der männlichen Form sind sowohl Männer wie Frauen gemeint.

Schriftlichkeit, und zwar das Herstellen textueller Bezüge mit Hilfe von Konjunktionaladverbien, vgl. den Textauszug in Abbildung 2.



Abbildung 1: Bildvorlage für Schüleraufsätze

Zange er versucht, mit ihr die Kette zu durchschneiden. Er schaut dabei sehr angestrengt. An dieser Straße steht ein Haus. Man sieht davon zwei Fenster. Aus dem einen Fenster schaut\* eine Frau, mit einer Herzkette. Vielleicht ist es ihr Fahrrad. Auf dem Bürgersteig steht ein Laternenpfahl. Daneben steht ein Mann, mit seinem Sohn. Er beobachtet den Dieb und ruft (glaube ich) die Polizei an. Sein Sohn beobachtet den Dieb auch. Und dort (noch ganz nah am Bildrand) kommt eine Polizistin angerannt. Sie rennt so schnell, dass ihr die Mütze vom Kopf fliegt. Dadurch sieht man ihren langen Zopf besonders gut. Aber das ist nicht

Abbildung 2: Auszug eines Aufsatzes, Schülerin im 5. Schuljahr

Während sich Kinder mit DaM (aus der Palette der phorischen Mittel) u.a. auch dieser Elemente bedienen um Textkohäsion herzustellen, verzichten DaZ-Kinder in ihrer Textgestaltung deutlich häufiger auf deren Verwendung. Ihre Texte wirken nicht zuletzt auch aufgrund des Fehlens dieser Konnektoren weniger strukturiert und gebunden. Konzeptionelle Schriftlichkeit zeichnet sich nun aber insbesondere dadurch aus, dass inhaltliche Zusammenhänge auch expliziert werden. Das Konjunkionaladverb ist im Grunde das ideale „Einsteigermodell“ hierfür. Warum? Zum einen entsteht nur eine inhaltliche, aber keine syntaktische Verbindung wie bei Junktionen. Zum anderen sind Konjunkionaladverbien syntaktisch sehr beweglich: Sie können einerseits im Vorfeld stehen, sich aber auch ins Mittelfeld integrieren. Beim Erwerb der konnektorischen Funktion kommt den lokalen Adverbien (z.B. *darauf*, *darüber*) eine Vorreiterrolle zu. Sie ebnen den Weg in die Textphorik, auf dem dann auch temporale und kausale Konjunkionaladverbien folgen. Dank des Pronomens *da* können die lokalen Präpositionaladverbien sowohl deiktisch als auch phorisch verwendet werden. Das Pronomen *da* mit seinem deiktischen und phorischen Potential spielt im Erstspracherwerb des Deutschen eine ganz wichtige Rolle – es fungiert als Steigbügel beim Übergang von der deiktischen zur sprachlichen Lokalisierung. So verwenden Kinder *da* in ihren ersten syntaktisch zweistelligen lokalen Relationen, um auf das außersprachliche Relatum Bezug zu nehmen (*da Bonbon drin*). Später gebrauchen sie *da* als anaphorisches Pronomen, mit dem sie sich auf das zuvor sprachlich eingeführte Relatum beziehen (*Ein Stuhl<sub>1</sub> und da<sub>1</sub> liegt ein Ball drunter*). Auf dieser Ebene ist nun die Loslösung vom situativen Kontext möglich. Der Weg auf eine kognitiv abstraktere Stufe (vom „sachlichen Zeigen“ der „demonstratio ad oculos“ zum „syntaktischen Zeigen“, vgl. Bühler, 1934: Kapitel II) ist damit geebnet.

Es ist eine sprachtypologische Besonderheit des Deutschen, deiktische Elemente (*da*, *hier*) mit Präpositionen (u.a. *auf*, *über*, *neben*, *hinter*, *vor*, *durch*) 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. (15) und (16)<sup>4</sup>, und das lexikalische Spektrum sukzessive zu erweitern. Damit geleiten sie das Kind auf sehr sanfter Weise auf eine abstraktere Sprachstufe.

- (15) V    sin(d) **da** die Lala (= Schnuller), die ander(e)n drin?  
           (-> Büchse)  
       M    und jetzt streichste den Kuchenteig **dad**rin nochmal ein bisschen  
           glatt.  
           (-> Kuchenform)

---

<sup>4</sup> Die Daten stammen aus dem Miller-Korpus, zugänglich über die CHILDES-Datenbank. V = Vater (Max), M = Mutter (Maria). Zu diesem Zeitpunkt war das Kind (Simone) 1;11-2;0 Jahre alt.

- M jetzt schieben wir das ganze **d**arein. (-> Backofen)  
 M ist das **da** warm drinne. (-> Backofen)  
 M schnell zumachen! sonst wird's so kalt **d**adrin. (-> Backofen)  
 V wie viel sind **d**adrin? (-> Backofen)  
 M Leg mal die Lokomotive **d**adrauf. (-> Karte)  
 V halt mal die Hand **d**rüber. (-> Toster)
- (16) V Was habt ihr denn im Schwimmbad<sub>1</sub> so gemacht?  
 Was habt ihr denn **da**<sub>1</sub> so gemacht?  
 M Mach mal 'n Mund<sub>1</sub> auf! Lass mal sehen, was is 'n **d**adrin?  
 M Simone, im Kinderzimmer<sub>1</sub>, **da**<sub>1</sub> liegt Simones Nuckelflasche<sub>2</sub>  
 drinne.  
 und **da**<sub>2</sub> füll ich für'n Tobias was rein.  
 M und die ham 'n Bollerwagen<sub>1/2</sub>, wie im Kinderladen (...) ne? Und  
**da**<sub>1</sub> setzen sie sich rein und **d**amit<sub>2</sub> fahr(e)n sie los.  
 M Kaffeepulver<sub>1</sub> ist das doch. und **d**araus<sub>1</sub> hat Mama Kaffee gekocht.  
 M aber, Simone, wir müssen erst mal die Kiste<sub>1</sub> saubermachen, weil  
 jeder, der sich **d**adrauf<sub>1</sub> setzt, der bleibt (...) kleben.  
 V Was ist'n **da**<sub>1</sub> auf dem Bild<sub>1</sub> drauf?  
 V Ein See<sub>1</sub>. und **da**<sub>1</sub> schwimmen die Enten drauf.  
 V Spuck'n mal über'n Tisch<sub>1</sub> **d**rüber<sub>1</sub>.  
 V Das is 'n Brot<sub>1</sub>. Und **d**aneben<sub>1</sub> zwei Tomaten.

Durch Strukturen wie in (15) und (16), die deutschsprachigen Kindern besonders frequent im zweiten und dritten Lebensjahr angeboten werden, etabliert sich das deutschtypische Referenzsystem mit seiner ausgeprägt deiktischen Charakteristik. Diese umgangssprachlichen, zunächst in der Raumdomäne mit konkreten Handlungsbezügen angebahnten Konstruktionen legen das Fundament für den über die Lokalisierung i.e.S. hinausgehenden textphorischen Einsatz von Präpositionaladverbien, vgl. (17) - (19) und Abbildung 2.

- (17) Plötzlich regnete es in Strömen.  
 Darauf war niemand eingestellt. / Damit hatte niemand gerechnet.  
 (18) Ich konnte mich in Mathe verbessern.  
 Darüber freuen sich meine Eltern und ich mich auch.



und können somit auch DaZ-Kindern nicht den „natürlichen“ Weg ins deutschspezifische Lokalisierungssystem weisen. Diese Studie soll nun dazu beitragen, die Wissenslücke zu schließen. Hierzu werden bereits vorliegende Ergebnisse der Säuglingsforschung und der Spracherwerbsforschung zusammengeführt, teilweise neu interpretiert und mit eigenen empirischen Befunden ergänzt. Nur durch eine so umfassende Datensichtung ist es möglich die geheime Logik vermeintlich unzusammenhängender Fehlertypen und rätselhafter Erwerbssequenzen zu entschlüsseln. So liegen beispielsweise oft mehrere Jahre zwischen dem Erwerb der beiden vertikalen Subkategorien UNTER und ÜBER. Zur Erklärung dieser Asymmetrie werden in Kapitel III, Abschnitt 3.4 verschiedene Datentypen präsentiert, die aufzeigen, dass *unter* von Kindern zunächst als topologische Präposition gedeutet wird, die erst im Kontrast mit *auf* eine vertikale Umdeutung erfährt und darüber schließlich zum dimensionalen Gegenspieler von *über* wird. Nach der hier vertretenen Hypothese entwickeln sich dimensionale Relationen aus den grundlegenden topologischen Relationen, wobei AUF und UNTER als ontogenetische (und möglicherweise auch phylogenetische) Verbindungsglieder fungieren.

Auch bei den lokalen Verben begegnen uns merkwürdige – prima facie unwahrscheinliche – Erwerbsabfolgen: Kinder gebrauchen 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. Das Paradoxon löst sich auf, wenn man erkennt, dass Kinder kausative Positionierung zunächst holistisch wahrnehmen und diese schrittweise in ihre Einzelbestandteile zerlegen, bis sich schließlich im letzten Erwerbsschritt auch die eingebettete statische Position herauschält.

Durch die phänomenübergreifende Betrachtung des Gesamtsystems und dessen ontogenetische Rekonstruktion und durch die hierbei eingenommene sprachkontrastive Perspektive können sowohl erwerbsbezogene, sprachspezifische aber auch universalsprachliche Erkenntnisse gewonnen werden. Erst durch diese breit angelegte Grundlagenforschung wird deutlich, worin die Besonderheiten des deutschen Raumsystems liegen, wie sich dieses sukzessive herausbildet und welche Konstruktionen in welcher Erwerbsphase integriert werden. Deutsche Kinder detektieren und nutzen die enge Verzahnung von Modus und Lokation. Die Opposition (*r*)*einstecken* vs. (*d*)(*r*)*aufsetzen/-legen* lässt sich in der Sprachentwicklung als typologisches Herz des deutschen Lokalisierungssystems identifizieren. 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 Bewegungsverben (*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 (entgegen der

kanonischen Auffassung) 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. Eine ganz zentrale Rolle hierbei spielen pleonastische Konstruktionen, vgl. (21b). Sie stellen das Bindeglied zwischen der (im Deutschen typischen) syntaktisch einstelligen, vgl. (21a), und der syntaktisch zweistelligen lokalen Relation, vgl. (21c), dar.

- (21) Jetzt halte mal das Sieb ...
- a. drüber.
  - b. über den Kuchen drüber.<sup>7</sup>
  - c. über den Kuchen.

Deutschsprachige Eltern unterstützen ihre Kinder im Erwerbsprozess, indem sie diese Konstruktion frequent im Input anbieten. Sowohl die Strukturierung des elterlichen Inputs als auch die Erstspracherwerbsdaten sprechen dafür, dass der redundanten Lokalisierung eine wichtige Brückenfunktion zukommt. Diese Konstruktion sollte also DaZ-Lernern keinesfalls vorenthalten werden.

Da das muttersprachliche Raumausdruckssystem in seinen Grundzügen bereits sehr früh erworben und sensomotorisch verankert ist, sehen wir in diesem Bereich einen besonders ausgeprägten und persistierenden Einfluss der L1 auf den L2-Erwerb. Um L1-spezifische Einflüsse aufzeigen zu können, muss der DaZ-Erwerb bei typologisch divergenten Muttersprachen untersucht werden. Kontrastiert wird das deutsche räumliche Ausdruckssystem mit seinen markanten Kennzeichen präpositionale Organisation, Partikelverbbildung und Kodierung von Bewegungs- und Positionsmodus mit dem Türkischen als Postpositions- und Nicht-Modusprache einerseits und dem Russischen als Präpositions- und Modusprache andererseits. Die Ausgangsbedingungen für den DaZ-Einstieg sind damit sehr unterschiedlich. Wie in Kapitel IV zu zeigen sein wird, erweist sich die vermeintliche Benachteiligung der türkischen Kinder in gewisser Hinsicht als Erwerbsvorteil, denn auch sie konzentrieren sich zunächst – wie die deutschen Muttersprachler im frühen Erwerb – auf die postpositionalen und satzfinalen lokalen Informationsträger. Hingegen wirkt sich die zu große Nähe zwischen dem russischen und deutschen Präpositionalsystem bei den untersuchten russischen Kindern ungünstig auf den Erwerbsprozess aus.

Die tiefere Beschäftigung mit den Erst- und Zweitspracherwerbsprozessen sehe ich als unbedingte Voraussetzung um die am Anfang des Einleitungskapitels skizzierte DaZ-Problematik didaktisch angehen zu können. Die vorliegende Arbeit ist geprägt von dem Leitgedanken, dass jede Sprache ein ganz eigenes, in sich schlüssiges System bildet und dass diese Kohärenz dem Kind hilft, die Erwerbsaufgabe zu bewältigen (Slobin 2001). Sogar bei nah verwandten Sprachen

---

<sup>7</sup> Diese Äußerung ist der CHILDES-Datenbank (Max-Miller-Korpus) entnommen und stammt von der Mutter des Kindes (Simone). Das Kind war zu diesem Zeitpunkt zwei Jahre und sechs Monate alt.

(wie etwa Deutsch und Englisch) sehen wir große Unterschiede in der Domäne der Raumausdrücke mit entsprechenden Konsequenzen für die Erwerbsprozesse und die sprachdeterminierte Perspektivierung. Da erspracherwerbende Kinder die sprachinhärenten Zusammenhänge aufspüren und nutzen, kann die Rekonstruktion ihres Systemzugangs und -ausbaus als didaktische Vorlage für den Zweitspracherwerb dienen.

### 3 TOKIA

Da es vielen Kindern nicht gelingt durch das tägliche „Sprachbad“ in der Kita und in der Grundschule das Fundament des deutschen Lokalisierungssystems zu erwerben und sich früh Konstruktionen einschleifen, die im Deutschen zwar möglich sind, aber nicht der zielsprachlichen Perspektivierung entsprechen, möchte ich im Folgenden für eine typologisch ontogenetisch kognitionspsychologisch motivierte Input-Anreicherung (**TOKIA**) plädieren. Es handelt sich nicht um eine eigene Methode, sondern vielmehr um eine konzeptionelle Basis für die Zweitsprachförderung. Auf dieser Basis können dann verschiedene Methoden – insbesondere aber jene, die strukturfokussiert vorgehen – zum Einsatz kommen.<sup>8</sup> Was ist mit den drei Prädikaten *typologisch*, *ontogenetisch*, *kognitionspsychologisch* gemeint?

Die typologisch motivierte Input-Anreicherung zielt darauf ab, dem zweitspracherwerbenden Kind jene sprachspezifischen Systemzusammenhänge nahezubringen, die vom erspracherwerbenden Kind aufgespürt werden und die diesem helfen, sich sukzessive das komplexe System zu erschließen. Üblicherweise wird der Begriff *typologisch* für Klassen von Sprachen gebraucht, die bestimmte morphologische (z.B. flektierend, analytisch, agglutinierend), syntaktische (SVO, SOV, VSO) oder lexikalisch-semantische (*satellite vs. verb-framed*) Kriterien teilen. Eine solche Kategorisierung erlaubt sprachtheoretische Generalisierungen und ist für den Sprachwissenschaftler daher sehr sinnvoll. In Bezug auf Erwerbsprozesse und hieraus abzuleitender Implikationen zur Sprachförderung ist eine solche Unterteilung jedoch zu grobartig. Ich möchte den Begriff daher in einem engeren Sinne verwenden, und zwar im Sinne von sprachspezifischer Ausprägung eines Systems. Es geht um den „Typ“ einer Sprache (hier des Deutschen) mit ganz eigenen Vernetzungen. Jedes Lokalisierungssystem der Welt weist in diesem Sinne ein eigenes typologisches Muster auf. Um dieses sprachspezifisch ausgeprägte Muster der Zielsprache zu erwerben, muss das Kind einen entsprechenden Input erhalten. Selbst der Erwerbsverlauf muss sprachspezifisch sein, da er in einem unikal

---

<sup>8</sup> In der aktuellen DaZ-Didaktik sind unterschiedliche methodische Einflüsse sichtbar – insbesondere aus der Fremdsprach- und der Deutschdidaktik. Auch die sprachtherapeutische Herangehensweise wird zunehmend diskutiert. Methodische Überblicksdarstellungen finden sich beispielsweise in Kniffka & Siebert-Ott (2007) und Ahrenholz & Oomen-Welke (2008) für den DaZ-Bereich, in Ortner (1998) für die Fremdsprachvermittlung und in Kannengießer (2009) für die Sprachtherapie bei Sprachentwicklungsstörungen.

System mündet. Insofern sind auch im Erwerbsverlauf und im Input typologische Muster sichtbar, und diese gilt es für die Sprachförderung nutzbar zu machen. Hierbei gilt es im Sprachförderprozess auf das Wechselspiel von systemzusammenhaltenden Kräften (den Attraktoren) und expansiven Kräften (den sogenannten Repulsoren) zu achten. Da das Hineinwachsen ins muttersprachliche Lokalisierungssystem sprachdeterminiert ist (u.a. Choi & Bowerman 1991), erscheint es sinnvoll, sich den elterlichen Input genau anzuschauen, denn allein aufgrund dieser Basis entwickelt das deutsche Kind ein spezifisch deutsches Lokalisierungssystem und ein türkisches Kind ein spezifisch türkisches Lokalisierungssystem. Vorsprachliche Universale werden sprachspezifisch verpackt und moduliert oder aufgrund bestimmter sprachspezifischer Konfigurationen sogar unterdrückt. Es kann daher kaum einen besseren sprachdidaktischen Fundus geben als elterlichen Input, denn dieser enthält (wie die Muttermilch) alles, was das Kind zur Entwicklung braucht. Schaut man sich den elterlichen Input in Korpora an, ist man überrascht mit welcher Hartnäckigkeit Eltern immer wieder die gleichen Konstruktionen gebrauchen. Diese sind eingebettet in variierende Situationen des Alltags und Spiels, sodass sich sprachliche Formen mental mit unterschiedlichen Erlebnissen, die verschiedene Sinneskanäle ansprechen, verknüpfen, sodass komplexe und verkörperlichte Konzepte entstehen. Man bekommt einen ungefähren Eindruck davon, was es an sprachlichen Vorgaben braucht, um ins zielsprachliche System hineinzuwachsen. Ein DaZ-Kind erhält diesen Input für gewöhnlich nicht. Erschwerend hinzu kommt, dass das muttersprachliche Lokalisierungssystem mit der sprachspezifischen kategorialen Prägung wie ein Filter bei der Input-Analyse wirkt. Was können wir tun, um die Kinder bei der Bildung neuer Kategorien zu unterstützen?

Gemäß jüngster kognitionspsychologischer Erkenntnisse zur Kategorienbildung (u.a. Casenhiser & Goldberg 2005; Bybee 2008) wird im Rahmen von TOKIA vom Prototypen ausgegangen. Ferner werden die Zielstrukturen in hoher Token-Frequenz bei ausgewogener Type-Frequenz angeboten. Durch erstere wird eine solide Ankerstruktur gelegt, letztere regt die Analogiebildung an und verhindert so die Fossilisierung einzelner Konstruktionen (vgl. auch Tomasello 2003). Der dritte kognitionspsychologische Aspekt betrifft die Verknüpfung von Sprache und Aktivität. Wir wissen heute, dass Lautformen von Beginn an mit sensomotorischen Erfahrungen verknüpft werden und dass diese körperlichen Erinnerungen in die Konzeptbildung eingehen (u.a. Feldman 2006, Barsalou 2008). Die den Konzepten zugrunde liegenden neuronalen Strukturen formieren sich in konkreten Situationen. Daher ist bei der kategorialen Anbahnung darauf zu achten, den sprachlichen Input mit entsprechenden Aktivitäten zu verbinden, vgl. (15). Nur so kann die Konzeptbildung des Erstspracherwerbs in Ansätzen simuliert werden.

## 4 Spracherwerbstheoretische Einordnung

Die vorherigen Abschnitte haben bereits deutlich werden lassen, dass in dieser Arbeit der Qualität und Quantität des Inputs ein besonderer Stellenwert zukommt – sowohl bei der Rekonstruktion des Entwicklungsverlaufs als auch bei der konzeptionellen Basis für die Sprachförderung. Input wird – auch wenn der Begriff dies suggeriert – nicht zwangsläufig zum Intake. Dies gilt gleichermaßen für den Erst- und Zweitspracherwerb. Im Erstspracherwerb wird die an das Kind gerichtete Sprache idealerweise an den kognitiven und sprachlichen Entwicklungsstand angepasst (u.a. Ritterfeld 2000). Sie liefert in den ersten Lebensjahren bei transparentem Situationsbezug insbesondere jene Strukturen in hoher Frequenz und kategorialer Salienz, die das semantisch-konzeptuelle und syntaktische Grundgerüst der Zielsprache ausmachen. Je besser wir das Zusammenspiel von elterlichem Input und kindlichem Intake verstehen, um so mehr erfahren wir über die Systemformierung der Zielsprache. Dieses Wissen kann dann als sprachdidaktische Grundlage für das an DaZ-Kinder gerichtete sprachliche Angebot genutzt werden.

Die Herausstellung der Relevanz des Inputs beim Aufbau des Sprachsystems und die Dokumentation der unter dem Einfluss kognitiver und sprachlicher Determinanten voranschreitenden Selbstorganisation des Systems stehen im Einklang mit einer konstruktivistischen Perspektive auf den Spracherwerb, wie sie uns bereits in den Schriften von Piaget begegnet,<sup>9</sup> aber auch in modernen Spracherwerbstheorien – wie etwa im gebrauchsgestützten Ansatz<sup>10</sup> und in konnektionistischen Modellen.<sup>11</sup> Zur wissenschaftstheoretischen Verortung von Piaget, auf den ich mich im Laufe der Arbeit des Öfteren beziehen werde, ist zu sagen, dass er sich zum einen vom Behaviorismus, der vorherrschenden psychologischen Strömung seiner Zeit (u.a. Skinner 1957), abgrenzt und zum anderen vom Nativismus, einer damals ganz neuen theoretischen Konzeption (Chomsky u.a. 1957, 1965). Die Anhänger des Behaviorismus, einer radikal empirischen Theorie, interessierten sich nur für beobachtbares, messbares Verhalten. Vom nicht einsehbaren Innenleben (black box) hielt man sich bewusst fern. Lernen beschrieb man als Prozess der Imitation, Assoziation und Analogiebildung, kontrolliert durch Verstärkung und Korrektur. Die Entwicklungstheorie von Piaget hingegen ist konstruktivistisch und zeigt die Grenzen empirischen Lernens auf. Eine reine Reiz-Reaktions-Maschinerie vermag nicht zu erklären, wie es zu Wissensintegration und Erkenntnisgewinn kommt. Vielmehr ist es die aktive

---

<sup>9</sup> Vgl. u.a. Piaget (1945/1975), (1967/1974) und Piaget & Inhelder (1948/1975).

<sup>10</sup> Vgl. u.a. Tomasello (2003, 2006), Bybee (2008), Behrens (2009). Ich gehe auf diesen Ansatz gleich noch etwas genauer ein.

<sup>11</sup> Computergestützt werden neuronale, sich selbst organisierende Netzwerke simuliert. Vereinfacht ausgedrückt gibt man Strukturen ein, die dem Input des Kindes gleichen, lässt das Netz einen definierten Endzustand erreichen und beobachtet die dabei ablaufenden Lernprozesse, vgl. u.a. Elman/Bates/Johnson/Karmiloff-Smith/Parisi/Plunkett (1996), Plunkett & Elman (1997), Westermann/Ruh/Plunkett (2009). Konnektionistische Studien gelang der Nachweis, dass grammatische Regeln durchaus auf induktivem Wege ohne Zugriff auf angeborenes sprachspezifisches Wissen erlernt werden können.

Auseinandersetzung mit der Umgebung (im Wechselspiel von Assimilation und Akkommodation), durch die mentale, an Komplexität zunehmende Strukturen aufgebaut werden.

Piaget grenzt sich nicht nur von der radikal empirischen Theorie des Behaviorismus ab, sondern auch vom (radikalen) Nativismus, wie er u.a. von Chomsky vertreten wird.<sup>12</sup> Der nativistischen Annahme zufolge ist der Mensch für den Erwerb der Sprache prädisponiert, d.h. ein erheblicher Teil der Sprachbeherrschung – auf der Theorieebene als Universale Grammatik (UG) beschrieben – ist angeboren und muss im Laufe der ersten Jahre aktiviert und sprachspezifisch moduliert werden. Dem Input kommt in diesem theoretischen Framework lediglich eine Triggerfunktion zu. So bewirken bestimmte Strukturen im Input des Kindes, dass von der UG bereitgestellte Parameter in zielsprachlicher Weise gesetzt werden (u.a. Chomsky 1981). Gerechtfertigt wird die Annahme angeborener sprachspezifischer Mechanismen, die den Hypothesenraum des Kindes einschränken, mit dem sogenannten *poverty of stimulus*-Argument. Es könne nicht sein, dass das Sprachwissen des Spracherwerbenden deutlich größer ist, als es die begrenzten Sprachereferenzen zulassen (= Platos Problem). Kinder wüssten schon früh und sehr kreativ mit der hohen Komplexität des sprachlichen Systems umzugehen und dies trotz (angeblich) unzureichender Spracherfahrung und trotz (angeblich) fehlenden korrekiven Feedbacks. Die angeborene UG mit sprachübergreifenden Prinzipien und sprachspezifischen Parametern liefert ein theoretisches Modell zur Lösung des skizzierten Problems.<sup>13</sup>

Keine ernstzunehmende Erwerbstheorie vermag (neutral formuliert) ohne „Angeborenes“ auszukommen. Die entscheidende (und theoretische Grabenkämpfe verursachende) Frage ist, ob es sich bei der für den Spracherwerb notwendigen genetischen Ausstattung um sprachspezifische oder aber nicht-sprachspezifische Anlagen handelt. Bei Piaget beschränkt sich der angeborene Kern allein auf sensomotorische Veranlagungen. Der weitere Entwicklungsverlauf ist epigenetisch, d.h. dem Genom nicht inhärent. Der epigenetischen Position zufolge ist „menschliches Verhalten (das) Resultat der Interaktion zwischen Reifung, die durch Gene gesteuert wird, und Erfahrung mit der Umwelt“ (Szagun 2006: 274). Auch die konnektionistischen und die gebrauchsgestützten Erwerbsmodelle teilen die epigenetische Sicht. Sprache sei weder modular noch angeboren. Als angeboren gelten Fähigkeiten der Wahrnehmung, des Denkens, des Lernens, des sozialen Verhaltens,

---

<sup>12</sup> Zur wissenschaftstheoretischen Grundsatzdebatte zwischen Piaget und Chomsky siehe Piattelli-Palmarini (1980).

<sup>13</sup> Es liegen inzwischen Untersuchungen im konnektionistischen Paradigma vor, die aufzeigen, dass komplexe Strukturen auch ohne direkte Evidenz erlernt werden können, und zwar auf der Basis einfacherer Strukturen, die bestimmte Merkmale aufweisen (u.a. MacWhinney 2004). Für viele sprachliche Phänomene (phonologische, morphologische, syntaktische, lexikalische) hat man inzwischen Netzwerkmodelle entwickelt, die demonstrieren, dass ein lernendes System keineswegs mit sprachspezifischen Regeln ausgestattet sein muss (u.a. Westermann et al. 2009).

die im komplexen Zusammenspiel und bei entsprechendem Umweltangebot den Erwerb von Sprache ermöglichen.

Während die Befürworter der nativistischen Theorie der kindlichen Interaktion mit der Umwelt und dem konkreten Sprachangebot der Umgebung kaum Bedeutung beimessen, rücken gerade diese Aspekte in der aktuellen Spracherwerbsforschung zunehmend in den Vordergrund – so auch in meiner Forschung.

Im Folgenden möchte ich kurz auf die gebrauchsgestützte (*usage-based*) Spracherwerbskonzeption<sup>14</sup> eingehen – ein vielversprechender Ansatz, von dem auch für den Zweitspracherwerb und die Sprachförderung positive Impulse ausgehen. Im Kontrast zur nativistischen L2-Perspektive sind es nicht die sich schließenden Zeitfenster der angeborenen Sprachfähigkeit und eine defizitorientierte Beschreibung zielsprachlicher Abweichungen (u.a. Meisel 2007), sondern vielmehr die Potentiale der Inputstrukturierung und der Frequenz, die in den Fokus der Betrachtung rücken (u.a. Bybee 2006).

Laut Behrens geht der Begriff *usage-based* auf Langacker (1987) zurück – auf den Begründer der kognitiven Grammatik. Ihm zufolge ist das Sprachsystem eines Sprachbenutzers „grounded in concrete usage events or utterances“ (Behrens 2009: 384). Es gäbe keine Grammatik unabhängig vom Sprachgebrauch. „(A)ll abstract grammatical rules were at some point induced from concrete and particular usage events“ (ebd., 385). Die Grammatik – in der nativistischen Spracherwerbskonzeption angeboren – muss in der gebrauchsgestützten Spracherwerbskonzeption erst konstruiert werden in der Interaktion mit der Umwelt und dem hierbei evozierten Sprachgebrauch. Da die Anhänger dieses Ansatzes die Annahme sprachspezifischer Anlagen zurückweisen, sind sie quasi gezwungen, das aufeinander bezogene Handeln von Kind und Bezugsperson und die an das Kind gerichteten verbalen und non-verbalen Angebote sehr viel genauer zu analysieren, um allein auf dieser Basis den Weg in die Zielsprache zu rekonstruieren.

Als sprachtheoretisches Modell hat sich unter den Anhängern des gebrauchsgestützten Ansatzes die Konstruktionsgrammatik etabliert. Konstruktionsgrammatiker vertreten die Auffassung, dass sich die Struktur einer Sprache vollständig durch Form-Bedeutungspaare, sogenannte Konstruktionen, beschreiben lässt. Sprachliche Symbole sind demnach nicht (wie beispielsweise in der Generativen Grammatik) auf das Lexikon beschränkt. Vielmehr wird die Menge der bedeutungstragenden Konstruktionen als Kontinuum aufgefasst, „das sich von Morphemen über Wörter und Phrasen bis hin zu syntaktischen Anordnungen erstreckt, wobei auf allen Komplexitätsstufen unterschiedliche Schematisierungsgrade möglich sind“ (Tomassello 2006: 22). In (22) sehen wir zur Illustrierung vier Konstruktionsbeispiele unterschiedlicher linguistischer Beschreibungsebenen (Fischer & Stefanowitsch 2006: 6, Tomassello 2006: 21):

---

<sup>14</sup> Für einen detaillierten Überblick dieses Ansatzes siehe Behrens (2009).

- (22) [Uhr] / ‚Instrument zur Zeitmessung‘  
 [N-s] / ‚Plural‘  
 [ver-V] / ‚distributiv‘ (*vergeben, verschicken, verteilen*)  
 [NP<sub>NOM</sub> V NP<sub>DAT</sub> NP<sub>ACC</sub>] / ‚Übertragung eines Besitzverhältnisses‘

Konstruktionen sind miteinander kombinierbar. „(Ein) Satz wie *Maria schickte Hans einen Brief* (enthält u.a.) die ‚Ditransitivkonstruktion‘, die ‚Präteritum-Konstruktion‘, zwei verschiedene ‚Nominalphrasenkonstruktionen‘ ([NP N<sub>Eigenname</sub>] und [NP Det<sub>ACC</sub> N]) sowie die lexikalischen Konstruktionen (oder: Lexeme) *Maria, Hans, Brief, ein-, schick-*“ (Fischer & Stefanowitsch 2006: 7).

Das Konstruktionsgrammatische Modell ermöglicht es, den Erwerbsprozess zu skizzieren ohne auf ein angeborenes Inventar abstrakter Regeln zu rekurren. Bevor ich anhand von Konstruktionen den kindlichen Einstieg ins deutsche Lokalisierungssystem nachzeichne, möchte ich vorab einige Überlegungen von Tomasello zum frühen Erwerb und den ersten Konstruktionstypen zitieren, um dann später hierauf Bezug zu nehmen.

„Im Hinblick auf ihren Bedeutungsgehalt sind frühsprachliche Äußerungen und Konstruktionen kognitiv verankert im kindlichen Verständnis bestimmter ‚Szenarien‘ von Erlebnissen. Ein Szenario ist ein kohärentes konzeptuelles Bündel, bestehend aus einem Ereignis oder einem Zustand mit einem oder mehreren Beteiligten (...). So gibt es in diesem Sinne z.B. eine Vielzahl von Szenarien für manipulierende Aktivitäten wie etwa Situationen, in denen jemand ein Objekt schiebt, zieht oder zerbricht; verschiedene ‚Figure-Grund‘-Szenarien wie z.B. sich aufwärts (bzw.) abwärts (bewegen), oder in einen Behälter bewegende Objekte sowie verschiedene Szenarien aus dem Bereich der Besitzverhältnisse wie z.B. ein Objekt bekommen, weitergeben oder haben (...). Im Laufe der Entwicklung lernen Kinder, (i) diese spezifischen Szenarien in ihre verschiedenen Komponenten aufzuspalten, wobei verschiedene sprachliche Symbole mit je bestimmten dieser Komponenten in Verbindung gebracht werden, und (ii) syntaktische Symbole wie z.B. Wortstellung oder Kasusmarkierung zu benutzen, um anzuzeigen, welche Rollen die verschiedenen Komponenten in dem Gesamtszenario spielen. Zu einem noch späteren Zeitpunkt werden dann diejenigen Szenarien, die auf ähnliche Weise sprachlich erfasst und markiert werden, zu Klassen zusammengefasst“ (Tomasello 2006: 22f.).

Hinsichtlich des Abstraktionsgrades differenziert Tomasello (2006: 23f) vier frühsprachliche Konstruktionstypen, vgl. (23).

- (23) a. Holophrasen  
 b. Pivot-Schemata  
 c. itemgestützte Konstruktionen  
 d. abstrakte Konstruktionen

Während Holophrasen noch gänzlich unanalysierte Einheiten sind, die das Kind mit einer bestimmten Intention verknüpft, handelt es sich bei den Pivot-Schemata bereits um eine Kombination aus einem invarianten und einem variablen Teil. Typische

itemgestützte Konstruktionen sind relationale Köpfe (Verben, Adpositionen), wobei – je nach Lexem – mal das eine und mal das andere Argument expliziert wird. Von einer abstrakten (erwachsenengleichen) Konstruktion können wir dann sprechen, wenn das Kind in der Lage ist, ein bestimmtes Konstruktionsmuster auch auf neue Lexeme der gleichen Kategorie zu übertragen. Ich komme gleich auf die Konstruktionstypen (b) - (d) zurück, und zwar mit illustrierenden Beispielen aus dem Bereich der Lokalisierung. Doch zuvor seien die zu erwerbenden Konstruktionen der Zielsprache Deutsch kurz präsentiert. Tabelle 1 gibt (aus Gründen der Übersichtlichkeit) zunächst für die VerbENDstellung an, welche Konstruktionen das Kind zu erlernen hat.

Zur sprachlichen Lokalisierung gebrauchen wir zwei relationale (mehr als eine Leerstelle aufweisende) Größen: ein lokales Verb und ein Lokaladverbial als vom Verb gefordertes Argument. Letzteres kodiert eine semantisch zweistellige Lokalisierungsrelation (LOC). Durch Präpositionen (z.B. *in*), die zwei offene Argumentstellen zu besetzen haben, wird diese Zweistelligkeit auch overt realisiert: Das zu lokalisierende Objekt *x* (*Bine, Ball*) wird – vereinfacht ausgedrückt – in Bezug zu einer bestimmten Region (hier: Innenraum) des Bezugsobjekts *y* (*Haus, Tor*) gesetzt. Im Kontrast dazu sind lokale Verbzusätze (hier: *rein*) syntaktisch einstellig.<sup>15</sup> Das Relatum wird nicht expliziert, kann aber durch die spezifizierte Region (hier: Innenraum) mitverstanden werden.

Das konstituierende Merkmal aller lokalen Verben ist die Forderung eines lokalen Arguments, wobei die Präpositionalphrase als „ideales Argument“ angesehen werden kann, da sie den größten Informationsgehalt beisteuert, denn schließlich verlangt eine lokale Präposition die Explizierung des Relatums. Bei lokalen Verbzusätzen oder Präpositionaladverbien bleibt dieses interne Argument hingegen unerwähnt. Das externe präpositionale Argument *x* wird bei intransitiven lokalen Verben mit dem Subjekt identifiziert und bei transitiven lokalen Verben mit dem direkten Objekt. Bei letzteren nimmt das Agens<sup>16</sup> die Subjektposition ein.

In Zeile (c) sehen wir ein Blending zweier Konstruktionen. Dieser Verknüpfung kommt im Spracherwerb eine bedeutende Rolle zu, da sie dem Kind hilft, die Konstruktionen der Zeilen (a) und (b) voneinander abzugrenzen und ins Gesamtsystem einzugliedern.

---

<sup>15</sup> Mit Pronominaladverbien wie *darein* wird auf geschickte und morphologisch kompakte Weise das Bezugsobjekt (Relatum) präsent gemacht – ohne es zu benennen und gleichzeitig wird ausgedrückt, in welche Region des Relatums das Thema bewegt wird. Durch diese Hintertür, gestützt auf die Stellvertreterfunktion von *da* mit seinem deiktischen und phorischen Potential, erschließen deutschsprachige Kinder sich die overt Zweistelligkeit lokaler Relationen. Wir kommen gleich darauf zurück.

<sup>16</sup> Für das designierte Argument in der Subjektposition wird in der Regel die Variable *x* gewählt. Um die Argumentmarkierung der lokalen Relation unabhängig vom Verbtyp konstant zu halten, sei hier aber für das Subjekt (= Agens) der transitiven lokalen Verben die Variable *a* verwendet.

<i>dass/ weil</i>	a	x	LOC	y	LOC - V		
(a)		<i>Bine</i> <i>der Ball</i> <i>den Ball</i>	<i>ins</i> <i>ins</i> <i>ins</i>	<i>Haus</i> <i>Tor</i> <i>Tor</i>	<i>schleicht</i> <i>rollt</i> <i>schießt</i>	[(a) x	LOC y V]
(b)		<i>Bine</i> <i>der Ball</i> <i>den Ball</i>		<i>rein-</i> <i>rein-</i> <i>rein-</i>	<i>schleicht</i> <i>rollt</i> <i>schießt</i>	[(a)	LOC-V]
(c)		<i>Bine</i> <i>der Ball</i> <i>den Ball</i>	<i>ins</i> <i>ins</i> <i>ins</i>	<i>Haus</i> <i>Tor</i> <i>Tor</i>	<i>rein-</i> <i>rein-</i> <i>rein-</i>	<i>schleicht</i> <i>rollt</i> <i>schießt</i>	[(a) x LOC y LOC-V]

*Tabelle 1: Lokale Konstruktionen der Zielsprache Deutsch,  
intransitive und transitive dynamische lokale Verben in Endstellung*

Die große Herausforderung im Spracherwerb besteht nun darin, das Spektrum der (overt einstelligen und zweistelligen) LOC-Elemente zu identifizieren und sie als lokale Argumente in das Spektrum der dynamischen (intransitiven und transitiven) und statischen lokalen Verben einzupassen, so dass ein kohärentes System entsteht, welches sich dann im späteren Erwerbsverlauf auch für nicht-lokale Funktionen ausbauen lässt.

Erschwerend hinzu kommt, dass im Deutschen die Wortstellung je nach Satztyp variiert und dass im kanonischen Hauptsatz der Verbalkomplex aufgespalten wird, wobei im Falle der Partikelverben die lokale Partikel in der rechten Satzklammer verbleibt. Aus der Perspektive des Kindes erweitert sich damit das Spektrum der Konstruktionsmuster. Tabelle 2 stellt (nur) für die intransitiven lokalen Verben die entsprechenden Konstruktionen dar. Bei dynamischen Verben ist der LOC-Ausdruck als [+dir] zu spezifizieren und bei statischen Verben als [-dir].