

Die Versprachlichung räumlicher Relationen als Herausforderung im Erwerb des Deutschen als Erst- und Zweitsprache: Warum „Kommissar Wuschel“ in einer Sprachstands-App über Stämme steigt und auf Stühlen steht

Maike Schug

Stefanie Haberzettl

Prof. Dr. Stefanie Haberzettl

Universität des Saarlandes

Philosophische Fakultät, Fachrichtung Germanistik

Campus A 2.2

D-66123 Saarbrücken

E-Mail: s.haberzettl@mx.uni-saarland.de

Abstract: Im Basismodul eines neuen, am natürlichen Kommunikationsverhalten von Vorschulkindern orientierten Verfahrens zur Sprachstandsdiagnose, der „Kommissar Wuschel“-App, kann im Rahmen eines Serious Game die Kompetenz von 4;6 bis 6 Jahre alten Kindern untersucht werden, räumliche Relationen zu versprachlichen. Der Beitrag begründet die Wahl dieser Art von Sprachhandlungsaufgaben unter Rekurs auf die Grundlagenforschung zu Erst- und Zweitspracherwerb, aber auch auf die überzeugenden Ergebnisse der Pilotierung. Die Pre-Tests haben gezeigt, dass die Herausforderung, Positionen von Gegenständen und Lebewesen im Raum sowie deren Bewegungen unmissverständlich sprachlich auszudrücken, ein gutes Mittel dafür ist, Kompetenzniveaus differenziert zu unterscheiden.

A recently developed language assessment app, called „Kommissar-Wuschel“, uses a Serious Game Scenario to test aspects of language competence of 4;6 to 6;0 year old children. The main part of the app is particularly designed to investigate ways of expressing spatial relations and builds on basic research in first and second language acquisition. The paper argues that speech act tasks of this kind—aiming at describing how objects are located and move in natural environments—allow to differentiate levels of language competence on a fine-grained scale.

Schlagwörter: Sprachstandserhebung, Erstspracherwerb, kindlicher Zweitspracherwerb, Mehrsprachigkeitsforschung, Sprache und Raum; Language assessment, first language development, second language acquisition, bilingual children, spatial language.

1. Zur Einführung

Im Rahmen eines von der Daimler Benz Stiftung unterstützten *Ladenburger Kollegs* wird seit einigen Jahren an Konzeption und Umsetzung eines neuartigen Verfahrens zur Sprachstandsmessung für Vorschulkinder gearbeitet,¹ dessen Neuartigkeit nicht nur in seiner Praktikabilität besteht – es handelt sich um eine App für die bequeme Anwendung auf einem Tablet, kombiniert mit einem ausgeklügelten System aus (verborgener) Spielsteuerung, Datenaufnahme- und -übertragung in ein Content Management System, dortiger Datenverwaltung, effizienten Transkriptionsverfahren und Auswertungsroutinen. Alleinstellungsmerkmal ist auch eine mit größtmöglicher Konsequenz umgesetzte Orientierung am natürlichen Sprachverhalten der getesteten Kinder. Diese sprechen in einer Art *serious game* mit dem Protagonisten einer Abenteuergeschichte, dem Detektivhund Wuschel, und helfen

Schug, Maike & Haberzettl, Stefanie (2018), Die Versprachlichung räumlicher Relationen als Herausforderung im Erwerb des Deutschen als Erst- und Zweitsprache: Warum „Kommissar Wuschel“ in einer Sprachstands-App über Stämme steigt und auf Stühlen steht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 56-73. Abrufbar unter <http://tjournal-nals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

ihm mit Instruktionen, Berichten und Beschreibungen von einer Szene zur nächsten, bis schließlich Wuschels Freundin, die Hexe Rita, ihre verlorenen Siebensachen wiedergefunden hat und schlussendlich auch noch aus den Fängen eines bösen Drachen gerettet worden ist. In Roche et al. (2016) wurde dieses Alleinstellungsmerkmal bereits erläutert und außerdem darauf hingewiesen, dass die Sprechanlässe im Basismodul der App alle auf eine Elizitation von Äußerungen abzielen, in denen es um die Position von Lebewesen oder Gegenständen im Raum oder um deren eigenaktive oder verursachte Bewegung geht.² Im Folgenden soll die Begründung für die Wahl dieser Art von Kommunikationssituationen vertieft und durch systematisch gegenübergestellte Äußerungsbeispiele, die im Laufe eines Pre-Tests mit Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache elizitiert wurden, bereichert werden. Denn im Laufe der Pilotierung mit verschiedenen Fassungen eines Prototyps im PowerPoint-Format, die der Programmierung der eigentlichen App vorausging, bestätigte sich die angenommene Ergiebigkeit der „Domäne Raum“, wenn es darum geht, einen differenzierten Eindruck vom Sprachstand eines Kindes zu gewinnen. In Kapitel 4 in Roche et al. (2016) finden sich diesbezüglich schon einige Erläuterungen. Der vorliegende Beitrag führt diese weiter aus und ergänzt sie auf der Basis einer Detailanalyse von Schug (2016). Dabei geht es insbesondere auch um die Lehren, die aus den Erfahrungen mit den Vorversionen für die mittlerweile erfolgte Fertigstellung der App gezogen werden mussten. Dass auch die aktuelle „Kommissar Wuschel“-App noch nicht in ihrer endgültigen Fassung vorliegen dürfte, liegt in der Natur einer sorgfältigen und damit langwierigen Entwicklung eines Instruments für die Sprachstandsdiagnose: In der derzeit laufenden Validierungsstudie mit 120 Kindern wird eruiert, ob und an welchen Stellen ggf. nachjustiert werden muss.

2. Die Versprachlichung räumlicher Relationen als Herausforderung im Erwerb des Deutschen als Erst- und Zweitsprache

Dass in der Versprachlichung räumlicher Relationen eine Erwerbschwierigkeit liegt, ist hinlänglich bekannt; zur Domäne Raum im Spracherwerb (allerdings vor allem zum Erstspracherwerb) liegen zahlreiche Beiträge vor (vgl. z.B. Becker & Carroll 1997; Berman & Slobin 1994; Lütke 2011; Ochsenbauer & Hickman 2010; Slobin, Bowerman, Brown, Eisenbeiss & Narasimhan 2011). Madlener, Skoruppa & Behrens (2017) sprechen von einem „gradual and highly systematic development in the spatial language domain over the preschool and early school years“ (793) und machen auf der Basis umfangreicher Korpusanalysen deutlich, wie lange der Erwerb in Anspruch nimmt. Arbeiten von Bryant (v.a. 2012, auch 2011) haben als Grundlage für die App-Konzeption eine besondere Bedeutung, u.a. weil Bryants Probanden der gleichen Zielgruppe entsprechen. Sie stellt fest:

Trotz frühem Sprachkontakt und mehrjährigem Besuch der Kindertagesstätte gelingt es L2-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 [...]. Die Auswirkungen eines nicht in zielsprachlicher Weise angelegten und stabilisierten Grundgerüsts sind lexikalischer, semantisch-konzeptueller, syntaktischer und textphorischer Natur und weit über die Lokalisierung i.e.S. hinaus zu spüren. (Bryant 2012: 3-9).

Bryant (2012) betont die Wichtigkeit, bezüglich des Erwerbs von Raumausdrücken einzelne Phänomene nicht isoliert zu betrachten (vgl. 164) und weist auf zentrale „Erwerbszusammenhänge zwischen lokalen Verben und lokalen Relationen“ (9) hin. In ihrer Untersuchung wird deutlich, dass eine auf lokale Präpositionen eingegrenzte Betrachtung zu kurz greift, auch wenn bzw. gerade weil Erwerbsverzögerungen bei lokalen Verben (statische, z.B. *liegen, stehen, kleben*, und dynamische, z.B. *kommen, schleichen, klettern*) lange nicht auffallen. Eine nicht-zielsprachliche Verwendung lokaler Präpositionen (*in, an, auf, über* etc.) wird von deutschen Muttersprachlern oft sofort erkannt, während Defizite im verbalen Bereich nicht selten unbemerkt bleiben, wenn Kinder auf Kopulakonstruktionen, vgl. (1a) vs. (1b), oder unspezifische Dummyverben wie *gehen* zurückgreifen, vgl. (2a) vs. (2b) (ebd.: 2):

²Schug, Maike & Haberzettl, Stefanie (2018), Die Versprachlichung räumlicher Relationen als Herausforderung im Erwerb des Deutschen als Erst- und Zweitsprache: Warum „Kommissar Wuschel“ in einer Sprachstands-App über Stämme steigt und auf Stühlen steht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 56-73. Abrufbar unter <http://tjournal.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- (1) a. Das Buch *liegt* auf dem Tisch.
 b. Das Buch *ist* auf dem Tisch.
 (2) a. Der Frosch *klettert* aus dem Glas.
 b. [...] der Frosch *geht* weg aus dem Glas.

Daher bietet die „Kommissar Wuschel“-App Redeanlässe, bei denen die Kinder verschiedene Bewegungsverben einsetzen können, wie auch verschiedene Präpositionen oder Adverbien. Unsere jeweiligen Erwartungen, die an bestimmte Test-Items geknüpft sind und die sowohl deren Konzeption als auch später die Bewertung der elizitierten Äußerungen bestimmen, berücksichtigen dabei, was bzgl. des Erwerbs bestimmter Ausdrucksmittel aus der Grundlagenforschung bekannt ist. Der Forschungsstand soll im Folgenden zumindest skizziert werden. Zunächst jedoch werden – ebenso verknüpft – die Aspekte des deutschen Systems für die Versprachlichung von Zuständen oder Bewegungen im Raum aufgezeigt, die im Kontext eines Verfahrens, das die Sprachkompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern erfassen soll, besonders relevant sind.

2.1. Räumliche Relationen auf Deutsch

Klein (1991) beschreibt die Bestandteile des Ausdrucks einer räumlichen Relation als Thema und Relatum.

- (3) Hans saß unter dem Baum.

Die Entität, die lokalisiert wird, wird als Thema bezeichnet (in (3): *Hans*), diejenige, „relativ zu der die Lokalisierung erfolgt, als Relatum“ (in (3): *der Baum*, Klein 1991: 2). Die Präposition bestimmt die Relation der Lokalisierung. Zu den elementaren Ausdrucksmitteln für Raum zählt Klein u.a. die lokalen Präpositionen sowie dynamische und statische lokale Verben. Raumangaben stellen immer Eigenschaften von Orten dar (z.B. die Eigenschaft *Unter-Ort* eines Relatums zu sein) und charakterisieren sie. Klein unterscheidet „vier Möglichkeiten, wie eine Raumangabe in den Satz integriert sein kann“ (22). Attributiv (*das Buch auf dem Tisch*), prädikativ (*das Buch ist auf dem Tisch*), als Argument (*Hans stellt das Buch ins Regal*) oder als freie Ergänzung (*Hans schläft meistens auf dem Fußboden*). Er betont die Notwendigkeit, nicht nur Raumausdrücke einer Sprache zu kennen, sondern auch die zugrundeliegenden Raumvorstellungen, da es viele Kulturen (und damit Sprachen) gibt, „in denen die Dimensionen [...] anders konzeptualisiert werden“ (3). Die wohl bekannteste, für Konzeptualisierungsunterschiede relevante Einteilung stammt von Talmy. Talmy (1991) typologisiert Sprachen, indem er sie je einem von zwei Mustern zuordnet, das die Sprache hinsichtlich ihrer Kodierung der WEG-Information charakterisiert, d.h. der Richtungs- oder Zielangabe, die einer Bewegung zuzuordnen ist.³ Eine Sprache gilt als *satellite-framed*, wenn der WEG außerhalb des Verbstamms in Form von sogenannten Satelliten (Verbpräfixe, Verbpartikeln, Präpositionaladverbien, präpositionale Verbindungen) kodiert wird (z.B. dt. *Er rennt weg*, *Er hüpfte nach unten*), oder *verb-framed*, wenn der Verbstamm selbst die Wegrichtung ausdrückt, dafür aber die Bewegungsart an anderer Stelle explizit gemacht werden muss, oder besser: kann (vgl. frz. *Il part (en courant)*, ‚Er bewegt sich weg (rennenderweise)‘, *Il descend (en sautant)*, ‚Er bewegt sich nach unten (hüpfenderweise)‘). Im Deutschen als sog. Modussprache ist es charakteristisch und im Sinne einer zielsprachlichen Performanz unentbehrlich, die Bewegungsart näher zu spezifizieren, d.h. regen Gebrauch von unterschiedlichen lokalen Verben zu machen. Bereits Schulkinder nutzen zahlreiche unterschiedliche Verben zum Ausdruck der Informationen WEG + MODUS (vgl. Madlener et al. 2017: 761-762). L2-Kinder, in deren L1 die Information MODUS nicht zwangsläufig ausgedrückt werden muss, laufen Gefahr, das für das Deutsche grundlegende Modussystem lokaler Verben nicht zielsprachlich auszubauen. Da sie ggf. schon einige Jahre vom Kodierungssystem ihrer L1 geprägt sind und die Wirkung einer einzelsprachspezifisch geprägten Konzeptualisierung auf Wahrnehmungspräferenzen (und natürlich Kodierungspräferenzen) als nachgewiesen gelten kann (vgl. z.B. Stutterheim, Bouhaous & Carroll 2017), ist dies eine plausible Hypothese. Diese kann jedoch in diesem Beitrag nicht systematisch geprüft werden, sondern erst, wenn mit Hilfe der „Kommissar Wuschel“-App eine größere Menge an Daten gesammelt wurde und L1-differenziert ausgewertet werden kann. Gleichwohl werden in Kapitel 3 zur besseren Übersichtlichkeit die Äußerungen der einsprachigen und der mehrsprachigen Probanden in Tabellen gegenübergestellt.

Schug, Maike & Haberzettl, Stefanie (2018), Die Versprachlichung räumlicher Relationen als Herausforderung im Erwerb des Deutschen als Erst- und Zweitsprache: Warum „Kommissar Wuschel“ in einer Sprachstands-App über Stämme steigt und auf Stühlen steht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 56-73. Abrufbar unter <http://tjournal.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

2.2. Räumliche Relationen im Erstspracherwerb des Deutschen

Ausdrücke zur Orientierung und Verortung im Raum manifestieren sich schon sehr früh in der sprachlichen Entwicklung eines Kindes. In der Ein-Wort-Phase versprachlichen Kinder raumbezogene Äußerungen auf Basis ihrer vorsprachlich entwickelten Raumkonzepte, die sie nun auf Wörter übertragen (vgl. Bowerman & Choi 2001). Gefördert werden diese Ein-Wort-Äußerungen durch den sprachlichen Input in der Erstsprache. Becker & Carroll (1997) sprechen von sprachlicher räumlicher Strukturierung, die die mentale Repräsentation von Raum, also ein kognitives Konzept, reflektiert (vgl. z.B. 14). Für die vorerst außersprachliche (und damit kognitive und noch nicht, wie für ältere Kinder oben skizziert, einzelsprachlich beeinflusste) Entwicklung von Raumäußerungen spricht der lange Erwerbszeitraum, in dem sich Raumausdrücke herausbilden, und die über unterschiedliche Sprachen hinweg gleiche Erwerbsreihenfolge der einer Versprachlichung von Raum zugrundeliegenden Konzepte (vgl. Bowerman & Choi 2001). In diesem Zusammenhang wird dann auch von universalen Konzepten gesprochen, denn die mentale Repräsentation von Raum ist, so ist sich die Forschung größtenteils einig, in Teilen eine sprachenübergreifende Universalie (vgl. Becker 1994; Becker & Carroll 1997; Bowerman & Choi 2001; Bryant 2011). Insbesondere die sprachlichen Konzeptualisierungen von Containment und Support, im Deutschen realisiert durch die Lokalpräpositionen *in* und *auf*, gelten als „Konzepte, die in nahezu allen Sprachen kodiert sind, und daher als Universalien“ (Bryant 2011: 65; vgl. auch Bryant 2012). Daher erstaunt es nicht, dass *in* und *auf* zu den zuerst erworbenen Präpositionen im Erstspracherwerb zählen (vgl. Bowerman & Choi 2001: 486; Bryant 2011: 66; Bryant 2012: 201, 221; Mills 1985: 199–200). Aufgrund der Vorkommenshäufigkeit ist *in* auch im Zweitspracherwerb die zuerst erworbene – und häufig übergeneralisierte – Präposition, vgl. (5) mit Äußerungen eines kurdischsprachigen (ReKu) und eines russischsprachigen Kindes (ElRu) aus den App-Pretests.

- (5) ReKu: **in** die Boden, **in** die Boden
 ElRu: die ist, äh, grade **in** ein bisschen **in** ein/ **in** kleinen Tisch
 ElRu: du musst **in** die Leiter gehen
 ElRu: der Frosch steht/ äh vielleicht **in** Stein

Präpositionen beschreiben die Art der Relation zwischen einem Objekt (Thema) und einem Bezugsobjekt. Der Präposition folgt das Bezugsobjekt (Relatum) als internes Argument (vgl. auch Becker 1994: 11). Das Deutsche ermöglicht auch die formal einstellige Verbalisierung einer Lokalisierung, da das Relatum nicht explizit genannt werden muss – obgleich die Relation semantisch zweistellig bleibt. Die einstellige Form besteht aus lokalen Adverbien und das Relatum bleibt implizit, vgl. (6a).

- (6a) Die Puppe liegt **oben**.

Für den Einstieg in das deutsche Lokalisierungssystem sind zwei weitere Möglichkeiten besonders relevant:

- (6b) Die Puppe liegt **dadrauf**./ **Da** liegt die Puppe **drauf**.
 (6c) Die Puppe liegt **auf** dem Tisch **drauf**.

In (6b) und (6c) wird die Zweistelligkeit sichtbar gemacht. In (6b) verbindet sich das deiktische *da* mit einer lokalen Präposition und besetzt dadurch die interne Argumentstelle (streng genommen sogar doppelt, denn *dadrauf* entspricht *da da-rauf*). (6c) zeigt eine sogenannte pleonastische Konstruktion, die durch Redundanz der Raumspezifikation bzw. Doppelbelegung der Argumentstelle auffällt (*auf X da-rauf*).

L1-Kinder gelangen über die im elterlichen Input hochfrequenten Verbindungen von Präpositionen und deiktischen Elementen (*darauf*, *darin*, *darüber*) in das deutsche Lokalisierungssystem. Sie verwenden zunächst einstellige Konstruktionen und gelangen allmählich über lokale Partikeln und Adverbien (insbesondere über die Einbindung des deiktischen *da*) zur zweistelligen Realisierung der Lokalisierung mithilfe lokaler Präpositionen (vgl. Bryant 2012: u.a. 28–29).

Doppelkonstruktionen wie in (6c) sind für den Erwerb der Lokalisierung also von außergewöhnlich hoher Bedeutung. Denn genau diese im Input frequenten Konstruktionen sind es, die deutschen Kindern den Weg in das Loka-

Schug, Maïke & Haberzettl, Stefanie (2018), Die Versprachlichung räumlicher Relationen als Herausforderung im Erwerb des Deutschen als Erst- und Zweitsprache: Warum „Kommissar Wuschel“ in einer Sprachstands-App über Stämme steigt und auf Stühlen steht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 56-73. Abrufbar unter <http://tjournal.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

lisierungssystem ebnet. Über eine lokale Doppelkonstruktion wie in (6c) gelangen sie vom einstelligen zum zweistelligen zielsprachlichen Lokalisierungsausdruck. „Der in ihr enthaltene einstellige LOC-Ausdruck (hier: *drauf*) holt Kinder dort ab, wo sie sind, und der zweistellige präpositionale LOC-Ausdruck (*auf*) gibt das Erwerbsziel vor“ (29). Etwa ab dem dritten Lebensjahr produzieren L1-Kinder regelmäßig zweistellige Präpositionalphrasen (vgl. Bryant 2011). Elterlicher Input dieser Art fehlt den L2-Kindern in der Regel gänzlich und Betreuungspersonen in der Kindertagesstätte können kaum einen Ausgleich herstellen. Hier entsteht also ein entscheidender Nachteil für die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (vgl. Bryant 2012: 194, 278).

Nach der Studie von Bryant (2012) verwenden Kinder mit Deutsch als Muttersprache im Alter von 4 Jahren und 4 Monaten bereits 73 % der Präpositionen korrekt, bei einem Jahr älteren Kindern sind es schon 88 %. Kinder mit Deutsch als L2 bleiben bei über zweijährigem Deutschkontakt noch weit unter diesen Werten (vgl. 212-221; vgl. auch Lütke 2011: 111; Rüschi 2010: 63, zu Erwerbsproblemen bei Präpositionen im DaZ-Erwerb).

In Bezug auf den für das Deutsche sehr bedeutenden expliziten Ausdruck des Modus einer Bewegung lässt sich an dieser Stelle an die Verwendung lokaler Partikeln und Adverbien anknüpfen. Denn noch bevor Kinder zur zweistelligen Versprachlichung (vgl. (6)) übergehen, d.h. bevor sie lokale Präpositionen zielsprachlich verwenden, verbinden sie lokale Partikeln und Adverbien mit lokalen Verben, um über Bewegungsereignisse zu sprechen und dabei eben auch schon über die Bewegungsart Auskunft zu geben. Vor allem die Partikeln *rein* und (*d*)*rauf* spielen dabei eine außerordentliche Rolle, aus denen Kinder Verben wie *draufklettern* etc. bilden. Bryant (2012, 176) konstatiert: „Lokalisierungskompetenz entwickelt sich aus Bewegung, genauer gesagt aus Ereignissen kausativer Positionierung, von Kindern anfänglich kogniziert als agensverursachte regionengerichtete Tätigkeit“ – für Bryant eine vorsprachliche Universalie, die den Äußerungen der Kinder aller Muttersprachen zugrunde liegt, bevor diese jeweils sprachspezifisch differenziert sind.

Auch die L2-Kinder können von der durch die Partikeln möglichen postpositionalen Kategorisierung profitieren (*da-rauf*). So gehen beispielsweise Kinder mit der L1 Türkisch (einer Sprache mit Postpositionen und ohne Präpositionen) häufig den Weg über postpositionale Raummarker (vgl. u.a. 181–193). Dennoch gibt es den einen und einzigen Weg des Erwerbs der Lokalisierung – u.a. wegen des unterschiedlichen Einflusses der Erstsprache – bei den L2-Kindern nicht. Das folgende Kapitel 2.3. behandelt die möglichen Hürden beim Erwerb des Lokalisierungssystems einer L2 daher ausgehend davon, was das Zielsystem als solches komplex macht.

2.3. Räumliche Relationen als Herausforderung im L2-Erwerb

In kaum einem anderen Erwerbsbereich zeigen sich derart resistente Probleme wie im Bereich der Lokalisierung, in dem noch nach vielen Jahren Deutschkontakt fehlerhafte, nicht zielsprachliche Konstruktionen auftauchen. Dagegen lässt sich für den Bereich beispielsweise der Syntax bei Kindern, die vor dem vierten Lebensjahr mit dem Deutschen Erwerb beginnen, eine dem DaM-Erwerb vergleichbare Entwicklung beobachten (vgl. Grimm & Schulz 2014; Tracy 2008). Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Lerner im Erstspracherwerb gewonnenes Wissen auch in der Zielsprache anzuwenden versuchen, wenn sie dort „Anknüpfungspunkte“ ausmachen können (s. z.B. das „transfer to somewhere“-Prinzip von Anderson 1983, allerdings relativiert z.B. in Kellerman 1995). Aufgrund der Annahme, dass es sich bei der Versprachlichung der Raumdomäne zu einem wichtigen Teil um Universalien handelt (s.o.), können diese allgemeinen Konzepte die Übertragung bzw. Versprachlichung in einer Zweitsprache so zwar erfolgreich stützen. Es lassen sich beim Erwerb der Raumrelationen einer zweiten Sprache und speziell des Deutschen jedoch auch maßgebliche Ursachen hinsichtlich der Schwierigkeiten dieses Erwerbsbereichs ausmachen (vgl. Becker & Carroll 1997: 14–15; Bowerman & Choi 2001: 479; Bryant 2011: 67–70, Bryant 2012: 52–54, 116–120; Rüschi 2010: 86–90). Diese werden im Folgenden zusammengefasst:

1. Im Deutschen werden Raumangaben oft über präpositionale Verbindungen kodiert. Diese gelten u.a. aufgrund geringer Saliens in einem nicht durch pleonastische Konstruktionen angereicherten Input (s.o.) als schwierig zu erwerben. Bei Sprechern einer Erstsprache, die Raumreferenz mithilfe anderer Wortklassen versprachlicht, zeigen sich entsprechend Verzögerungen. Gerade wenn, wie z.B. im Türkischen, Raumreferenz über ein postpositionales

Schug, Maike & Haberzettl, Stefanie (2018), Die Versprachlichung räumlicher Relationen als Herausforderung im Erwerb des Deutschen als Erst- und Zweitsprache: Warum „Kommissar Wuschel“ in einer Sprachstands-App über Stämme steigt und auf Stühlen steht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 56-73. Abrufbar unter <http://tjournal.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

System (höhere Salienz) hergestellt wird und das Lokalisierungssystem zudem transparente und eindeutige Form-Funktions-Zuordnungen aufweist, wie es im fusionierenden Deutschen mit seinen Synkretismen bekanntlich gerade nicht der Fall ist, stehen Lerner der L2 Deutsch vor besonderen Herausforderungen.

2. Sprachen kodieren nicht alle Konzepte gleich systematisch oder gleich systematisch feinkörnig. Während ein Merkmal in einer Sprache obligatorisch zu explizieren ist, kann es in einer anderen vernachlässigt oder ganz ignoriert werden. Beispielsweise gibt es im Türkischen die Möglichkeit einer unspezifischen Lokalisierung (Bryant 2012: 54):

- (7) Kitap masa-da
 Buch Tisch-LOK (Das Buch *liegt auf* dem Tisch)

3. Neben den universalen Konzepten des Raumes, die in nahezu jeder Sprache konzeptualisiert und versprachlicht werden, existieren auch Kategorien, die kaum auftreten und als kognitiv markiert angesehen werden. Die deutsche AN-Relation ist eine solche, in den Sprachen der Welt seltene. Wird im Deutschen eine Relation zielsprachlich mit *an* kategorisiert, stellt sich für die meisten L2-Lerner das Problem der fehlenden Möglichkeit, das Kategorisierungsmuster der eigenen L1 auf die L2 (in dem Fall Deutsch) anzuwenden.

4. Semantisch ähnliche Ausdrücke für Raumkonzepte werden in den Sprachen verschieden benutzt, so dass eine Übertragung in eine andere Sprache nur teilweise möglich ist. Die prototypische Verwendung einer lokalen Relation kann in verschiedenen Sprachen gleich sein, das Ausmaß der Verwendungsmöglichkeiten eines lokalen Ausdrucks kann sich aber erheblich unterscheiden. Das Konzept der IN-Kategorie macht Unterschiede besonders deutlich: „Das Türkische ist im Gebrauch eines IN-Ausdrucks besonders restriktiv und auf den dreidimensionalen Prototypen fixiert“ (58). D.h. während das Deutsche *in* auch für Konzepte wie

- (8) Vögel **in** der Luft

oder

- (9) Der Mann **in** Berlin

verwendet wird, wird im Türkischen „als Innenraum nur der Raumausschnitt begriffen, der von der äußeren Hülle des Relatums umschlossen wird“ (Becker 1994: 80). Die Zuordnung eines Innenraums zu Entitäten einer horizontal ausgedehnten Fläche wie in (9) ist im Türkischen ausgeschlossen.

5. Wie in Kapitel 2.1. skizziert, unterscheiden sich Sprachen hinsichtlich der Versprachlichung verschiedener raumbezogener Aspekte. Nicht alle Bedeutungseinheiten (FIGURE; GROUND, BEWEGUNG, WEG, URSACHE, MODUS) werden in jeder Sprache gleichermaßen berücksichtigt. Es existiert also ein muttersprachliches Schema, das eine bestimmte Perspektivierung bei Bewegungsereignissen vorgibt und schon früh die kindliche Sprachproduktion prägt (vgl. Madlener et al. 2017). Auch im kindlichen L2-Erwerb sind solche der Sprachplanung zugrundeliegenden Mechanismen der Erstsprache von Bedeutung.

Im Deutschen als Modussprache besitzt die Verbalisierung der Art und Weise einer Bewegung einen bedeutenden Stellenwert. Der Modus wird im Verbstamm spezifiziert, Gebrauch gemacht wird davon sowohl bei Bewegungsverben (*rennen, krabbeln, klettern*) als auch bei statischer Lokalisierung (*liegen, stehen, lehnen* etc.). Andere Sprachen lassen dieses Merkmal unberücksichtigt oder versprachlichen es außerhalb des Verbs, wenn die Information als relevant genug betrachtet wird (vgl. (4a) und (4b)).

Diese Ausführungen zur Komplexität räumlicher Relationen und ihrer Kodierung, der Variationsparameter bzgl. verschiedener Einzelsprachen und der schon belegten oder aus gutem Grund vermuteten Erwerbsschwierigkeiten sollen nachvollziehbar gemacht haben, warum die Domäne Raum als Basismodul für die „Kommissar Wuschel“-App geeignet schien. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass sich die Kommunikationsaufgaben rund um die Situierung von Lebewesen oder Gegenständen im Raum und um deren Bewegungen, wie sie in der Pilotierungsphase getestet und (teilweise abgewandelt) in die fertige App integriert wurden, tatsächlich bewährt haben.

3. Ergebnisse aus den Pre-Tests zur „Kommissar Wuschel“-App

In diesem Kapitel werden die zentralen Beobachtungen, die bzgl. der Versprachlichung verschiedenartiger räumlicher Relationen durch eine Reihe von Probanden gemacht wurden, zusammengetragen und interpretiert.

3.1. Datenerhebung und Probanden

Zentral für die Äußerungselizitierung ist, wie erwähnt, die Figur eines Hundes, der einige von seiner Freundin, der Hexe, verlorene Gegenstände aufspüren und Zutaten für einen Zaubertrank zusammentragen soll, mit dem schließlich ein gefährlicher Drache geschrumpft werden kann. Die Kinder werden in die Rolle eines Gehilfen versetzt, der aufgrund eines besseren Überblicks mehr sieht als der Hund. Das Kind kann verfolgen, wohin sich die Gegenstände bewegen, bzw. es sieht, wo sie sich befinden. Der Hund im Spiel will die Gegenstände nun aufspüren und bittet das Kind um Hilfe (*Wo ist der Hut? Kannst du mir helfen? Siehst du ihn?*)⁴.

Die für diese Arbeit ausgewerteten Pretest-Daten stammen von vier Kindern mit Deutsch als L1 und sieben Kindern mit Deutsch als L2 und den L1 Russisch, Türkisch und Kurdisch. Die Kinder waren zum Zeitpunkt der Aufnahmen zwischen 4 Jahren und 6 Monaten (4;6) und 5 Jahren und 5 Monaten (5;5) alt.

Tab. 1: Alter, Kontaktdauer und Erstsprache der Probanden

| L1-Kinder | | | |
|------------------|--------------|---------------------|--------------------|
| Kürzel | Alter | Kontaktdauer | Erstsprache |
| Ja | 5;0 | - | Deutsch |
| Fa | 5;1 | - | Deutsch |
| Fr | 5;3 | - | Deutsch |
| Ti | 5;5 | - | Deutsch |

| L2-Kinder | | | |
|------------------|--------------|---------------------|--------------------|
| Kürzel | Alter | Kontaktdauer | Erstsprache |
| SaTü | 4;6 | 1;4 | Türkisch |
| IgRu | 4;8 | ca. 1;5 | Russisch |
| ReKu | 4;8 | 0;10 | Kurdisch |
| DaRu | 4;9 | 1;10 | Russisch |
| EIRu | 4;11 | 3;5 | Russisch |
| ViRu | 4;11 | 3;5 | Russisch |
| EITü | 5;2 | 0;9 | Türkisch |

Erwähnt werden muss die unterschiedliche Sozialisierung der Kinder, deren Einfluss auf die Performanz nicht unerheblich ist (vgl. Griebhaber 2010: 44-46, 182; Lütke 2011: 98). Die L1-Kinder gehören zu den Vorschulkindern einer kommunalen Kita in einem saarländischen Dorf, die aus sozial starken Familien mit gehobenem Bildungshintergrund stammen. Der Anteil an Migrantenkinder in dieser Kita ist sehr niedrig. Die Aufnahmen der L2-Kinder wurden in zwei verschiedenen Heidelberger Kitas gemacht. Vier Kinder (EITü, ReKu, IgRu, DaRu) kommen aus einem Stadtviertel mit sehr hohem Migrantanteil, ca. 85 % der Kita-Kinder dort haben einen Migrationshintergrund. Die restlichen drei Kinder stammen aus einem zwar sozial besser durchmischten Stadtviertel, das aber ebenfalls einen hohen Migrantanteil aufweist. Außerdem stammen die meisten Kinder aus sozial benachteiligten Familien mit niedrigem Bildungsniveau.

Schug, Maike & Haberzettl, Stefanie (2018), Die Versprachlichung räumlicher Relationen als Herausforderung im Erwerb des Deutschen als Erst- und Zweitsprache: Warum „Kommissar Wuschel“ in einer Sprachstands-App über Stämme steigt und auf Stühlen steht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 56-73. Abrufbar unter <http://tjournal.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Darüber hinaus müssen weitere Aspekte der Sprachbiographie der Kinder beachtet werden, da sich einige L2-Kinder zum Zeitpunkt der Aufnahmen erst kurze Zeit in Deutschland aufhielten, andere schon mehrere Jahre. Die Kontaktdauer mit der Zweitsprache Deutsch variiert erheblich (0;9 – 3;5).

3.2. Ergebnisse

Auf den ersten Blick scheinen die Daten keine allzu großen Unterschiede in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand der Bewegungsverben aufzuweisen (7 L2 Kinder: 25 Types; 4 L1-Kinder: 16 Types). Doch während die L1-Kinder kurz und prägnant antworten, benutzen die L2-Kinder wortreiche Umschreibungen, möglicherweise aufgrund von Wortschatzlücken, die den Kommunikationsansprüchen im Weg stehen. Zudem zeigen sich die Semantik betreffende Schwierigkeiten, z.B. bzgl. des Unterschieds von *fliegen* und *fallen*:

Tab. 2: Datenauszug zu den Verben *wegfliegen* / *runterfallen*

| Bewegungsereignis | L2 | | | L1 | | |
|--------------------------------|---|--|-------------------------------|--|--|-------------------------------|
| | Äußerung | Verblemma + Partikel (Token gesamt) | Relation (PP, Adverbien u.ä.) | Äußerung | Verblemma + Partikel (Token gesamt) | Relation (PP, Adverbien u.ä.) |
| Hut der Hexe fliegt weg | EIRu: und ihre Mütze ist runtergefallt/ die hat seine Mütze verlor ViRu: der Hut ist weggefliegen SaTü: die (Hose) ist weg, runtergefallen DaRu: ein Hut gefallen runter IgRu: die Mütze ist geflogen ReKu: ihre Hut ist runtergefallt EITü: eine Mütze, die huntergefal | verlieren (1) fliegen + weg (1) fallen + runter (5) fliegen (1) | weg | Fa: ist weggefliegen Ti: Hut ist runtergefallen Fr: Der Hut ist weggefliegen Ja: Der Hut weggefliegen | fliegen + weg (3) fallen + runter (1) | |

Wie beispielhaft für das Bewegungsereignis in Tabelle 2⁵ zu sehen, wählen vier L2-Kinder das Verb *runterfallen*. Die L1-Kinder favorisieren das Verb *wegfliegen*. Dieses Verb entspricht auch der erwarteten muttersprachlichen Verbwahl der mit der Entwicklung des Verfahrens befassten Erwachsenen und kann als das Verb gelten, das die Situation am treffendsten beschreibt, denn der Hut schlägt einige Kapriolen im Wind, bevor er irgendwann weiter unten im Wald verschwindet. Nur ein L2-Kind wählt gleichfalls das Verb *wegfliegen*, ein weiteres benutzt *fliegen*. Ohne die in Form der Partikel *weg* ausgedrückten Lokalrelation (WEG), kann das Verb *fliegen* jedoch nicht als für das Ereignis treffend angesehen werden. Die L2-Kinder erreichen mit dem von ihnen favorisierten Verb *runterfallen* das kommunikative Ziel durchaus, nämlich die Vermittlung der Information *Hut* → *nach unten, vom Besen/ von der Hexe weg*. Dennoch verwenden Muttersprachler, auch schon muttersprachliche Kinder vor der Einschulung, hier das treffendere Verb *wegfliegen*. An dieser Stelle lässt sich vermuten, dass die unter 2.3. genannte Diskrepanz einiger Sprachen zum Deutschen eine Rolle spielen könnte. Das Deutsche versprachlicht die Informationen BEWEGUNG und MODUS im Verb, die Information WEG (Richtung der Bewegung) wird aus dem Verb in die „Satelliten“ ausgelagert. Schon Kindergartenkinder machen davon Gebrauch, im Verb Bewegung zu differenzieren und zu spezifizieren (vgl. 2.2.). Die Wahl des Verbs *fliegen* (Weg nach unten nicht direkt, Objekt landet unbestimmt) im Gegensatz zum Verb *fallen* (Weg nach unten direkt, Objekt landet räumlich begrenzt/ vorhersehbar, senkrecht zum Ursprungsort) steht für einen bedeutenden Unterschied für die Art und Weise – den Modus – der Bewegung. Zusätzliche Präzision und die entscheidende Rauminformation erhält die Äußerung durch die Partikel *weg* (in *wegfliegen*).

Schug, Maike & Haberzettl, Stefanie (2018), Die Versprachlichung räumlicher Relationen als Herausforderung im Erwerb des Deutschen als Erst- und Zweitsprache: Warum „Kommissar Wuschel“ in einer Sprachstands-App über Stämme steigt und auf Stühlen steht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 56-73. Abrufbar unter <http://tjournal.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Dass die L2-Kinder bevorzugt *runter(fallen)* verwenden, passt zu Bryants (2012) Feststellung, dass sich Kinder über lokale Partikeln und Adverbien, die sie mit lokalen Verben verbinden, präpositionalen Lokalisierungsdrücken nähern (*Ich lege die Puppe (auf den Tisch) (d)rauf, Die Puppe ist (unter dem Tisch) drunter* etc., vgl. 2.2.). Die bevorzugte Kodierungsstrategie der L2-Kinder entspricht einer Aneignungsstufe der Lokalisierung, die die L1-Kinder bereits überwunden zu haben scheinen.⁶

Obwohl hier Daten von nur vier L1-Kindern präsentiert werden, können diese doch abbilden, wozu 5-Jährige sprachlich in der Lage sind. Die Einheitlichkeit der Verbwahl und die Übereinstimmung mit den spontanen Erwachsenenäußerungen in der App-Entwicklergruppe sprechen für die Annahme, dass Kinder dieser Altersgruppe normgerechte Äußerungen im Rahmen der Erwartung leisten können.

Ähnliche die Semantik (insb. MODUS) betreffende Qualitätsunterschiede finden sich über den Test hinweg. Während die L1-Kinder *gehen/laufen* kaum verwenden, benutzen die L2-Kinder dieses unspezifische Bewegungsverb recht häufig. An manchen Stellen des Spiels erreichen sie mit der Wahl dieses Verbs jedoch nur eingeschränkt das kommunikative Ziel (vgl. Tabelle 3). Die Art und Weise der Wegbewältigung ist dort entscheidend, damit ebenso die Wahl des Verbs. Liegen – wie in der entsprechenden Spielszene der Fall – im Weg Baumstämme, auf denen sich der Hut befindet, reicht es nicht aus, dass der Hund läuft oder geht, um diesen zu erreichen. Die L1-Kinder wählen *springen* oder *klettern*.

Tab. 3: Datenauszug zu den Verben *gehen/laufen* vs. *klettern/springen*

| | L2 | | | L1 | | |
|--------------------------------|--|---|-------------------------------|---|---|-------------------------------|
| Bewegungsereignis | Äußerung | Verblemma + Partikel (Token gesamt) | Relation (PP, Adverbien u.ä.) | Äußerung | Verblemma + Partikel (Token gesamt) | Relation (PP, Adverbien u.ä.) |
| Bewältigung Weg zum Hut | EIRu: dahin gehen/hinklettern ViRu: du musst klettern/ du laufst zuerst und dann kletterst du SaTü: du musst hier doch klettern DaRu: na da laufen/ laufen IgRu: (xxx du gang) (unverständlich)/ (kommen) ReKu: du gehst runter/du laufst EITü: ah, so mache (zeigt)/mh/ weiß nicht | gehen (2) klettern + hin (1) klettern (1) laufen (3) [kommen] gehen + runter | dahin hier da | Fa: Auf der Zehenspitze stellen Ti: hochklettern Fr: hochspringen Ja: hochklettern | stellen klettern + hoch (2) springen + hoch | auf + Zehenspitze |

Dieses Beispiel macht einen Aspekt deutlich, wie das Sprachstanderhebungsinstrument die Fähigkeit überprüft, Bewegungsereignisse zu versprachlichen. Die Wahl eines unspezifischen (Dummy-)Verbs liefert nicht genügend Informationen und verfehlt das kommunikative Ziel zumindest teilweise.

Noch deutlicher hinsichtlich der oben beschriebenen Problematik ist das Beispiel in Tabelle 4. Es beschreibt die Versprachlichung des Weges, den der Hund nehmen muss, um zum Hut unter einer Brücke zu gelangen. Der Weg führt nur über einen Fluss. Die Kinder müssen den Hund anleiten und ihm sagen, wie er das andere Flussufer erreichen kann. Gehen oder Laufen bringen den Hund in diesem Fall nicht weiter.

Schug, Maike & Habertzettl, Stefanie (2018), Die Versprachlichung räumlicher Relationen als Herausforderung im Erwerb des Deutschen als Erst- und Zweitsprache: Warum „Kommissar Wuschel“ in einer Sprachstands-App über Stämme steigt und auf Stühlen steht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 56-73. Abrufbar unter <http://tjournal.nals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Tab. 4: Datenauszug zu den Verben *gehen/laufen* vs. *springen*

| Bewegungsereignis | L2 | | | L1 | | |
|---------------------------------------|---|--|---|--|---|--|
| | Äußerung | Verblemma + Partikel (Token gesamt) | Relation (PP, Adverbien u.ä.) | Äußerung | Verblemma + Partikel (Token gesamt) | Relation (PP, Adverbien u.ä.) |
| Bewältigung Weg über den Fluss | <p>EIRu: aber du musst dahin/ nein, du musst nicht in Fluss gehen, du musst in den Gras gehen/ aber dann musst du da drübergehen, und wieder dahin gehen, wo das (Versteck)</p> <p>ViRu: du sollst springen/ oder laufst du in Gras</p> <p>SaTü: du musst hier schwimmen und dann hier auf den Brücke unten gehen/ dreh dich um/ dann kannst du doch springen/ hier hinspringen</p> <p>DaRu: springen wieder</p> <p>IgRu: so und so/ so geht int, in die Brücke</p> <p>ReKu: du musst dich umdrehn/ hinter den da/ du musst laufen</p> <p>EITü: ich zeig dir, runtergehe/ guck hier/ hi hunter/ so mache, langsam, und dann schnell lauf</p> | <p>gehen (3)</p> <p>springen (3)</p> <p>laufen (3)</p> <p>schwimmen</p> <p>drehen + um (2)</p> <p>springen + hin</p> <p>gehen + runter</p> <p>gehen + drüber</p> <p>[gucken]</p> | <p>dahin</p> <p>in + Fluss</p> <p>in + Gras (2)</p> <p>dahin + Relativsatz</p> <p>hier (2)</p> <p>auf + Brücke + unten</p> <p>in + Brücke</p> <p>hinter</p> <p>da</p> | <p>Fa: bücken/ über den Fluss springen</p> <p>Ti: über... finnen (<i>meint springen</i>)</p> <p>Fr: kannst du dich ducken/ über, em einfach springen</p> <p>Ja: drüber drauf gehen/ drauf gehen/ dorthin gehen</p> | <p>bücken</p> <p>springen (3)</p> <p>gehen</p> <p>gehen + drauf</p> <p>ducken</p> | <p>über + Fluss</p> <p>dorthin</p> <p>über</p> |

Hinsichtlich der lokalen Verben gibt es bei den L1-Kindern insgesamt keine besonderen Auffälligkeiten. Der nicht ganz zufriedenstellende Gebrauch lokaler Verben muss eher graphischen Schwachstellen der fiktiven Spielwelt des noch nicht optimierten App-Vorläufers angelastet werden (z.B. fehlende Kontraste bei versteckten Gegenständen) und manchmal auch der Konstruktion der verbalen Stimuli. Das zeigt sich im Besonderen mit Bezug auf das Kopulaverb *sein* (ohne Spezifikation der MODUS-Information). Sowohl die L2- als auch die L1-Kinder machen regen Gebrauch davon. Das „neutrale“ Verb *sein* wurde überwiegend für die Elizitierung der statischen Lokalisierung (Positionsverben) verwendet (*liegen, stehen* etc.): *Wo ist X?* Ein spezifisches Verb sollte natürlich nicht vorweggenommen werden, sondern die Kinder sollten die Möglichkeit erhalten, das Kopulaverb in ihrer Antwort dann durch ein präziseres Verb zu ersetzen. Dass dies grundsätzlich funktionieren kann, zeigen einige Äußerungen in Tabelle 5:

Tab. 5: Auszug zur Ersetzung des Kopulaverbs *sein*

| Bewegungsereignis | L2 | | | L1 | | |
|---------------------------|--|-------------------------------------|--|--|-------------------------------------|--|
| | Äußerung | Verblemma + Partikel (Token gesamt) | Relation (PP, Adverbien u.ä.) | Äußerung | Verblemma + Partikel (Token gesamt) | Relation (PP, Adverbien u.ä.) |
| Ei auf Tisch | EIRu: ein lilanen Ei ViRu: ein lilanes/ auf den Tisch SaTü: diesen Zauberei/ du musst so'n bisschen links und dann wieder rechts DaRu: da, wo/wo ess mh/ ähm Hexe IgRu: lila ReKu: die lilare Ei, Zauberei/ bei die Feuer (<i>meint Kerzen</i>) EITü: des. | [essen] | auf + Tisch links/rechts Relativsatz bei + Feuer | Fa: Mmmm, auf dem Tisch/ ein Ei. Ti: das Ei liegt auf dem Tisch Fr: auf dem Tisch Ja: Das Ei auf den Tisch | liegen | auf + Tisch (3) |
| Stock an der Decke | EIRu: der ist braun/ ich weiß nicht, wo der ist/ ah, der ist da oben/ ein Stock, du musst in die Leiter gehen ViRu: wo eine Treppe ist SaTü: ich seh die Stöckchen nicht DaRu: da! Da hinten/ wo Hexe geht nach oben IgRu: schwarz/ er ist/ er/ er ist/ (s-hängt)-wie meine/ wie Ohrringe/ Stock, er hängt ReKu: dort/ hinter den/ du musst dich umdrehen EITü: De ist oben/ oben ist, oben | sein (3) drehen + um [sehen] | in + Leiter Relativsatz (2) da (2) oben (3) hinten dort hinter | Fa: Oben an der Decke Ti: der Schog/ der hä...hängt oben/ über dem Tisch Fr: Da, wo, wo eigentlich e Lamp müsst senn. Wo das Seil da oben an der Decke hängt Ja: Der Stock ist in auf dem Tisch/ ähm in ein'm Topf/ an die Schnur/ an die Decke geklebt | hängen (2) kleben sein | oben (3) an + Decke (3) über + Tisch Relativsatz auf + Tisch in + Topf an + Schnur |

Problematisch hinsichtlich der Gelegenheit, ein statisches Lokalisierungsverb zu verwenden, ist auch die Möglichkeit, eine (akzeptable) elliptische Antwort zu geben. Doch trotz dieses grundsätzlichen teststrukturellen Problems lässt sich feststellen, dass die L2-Kinder den L1-Kindern tatsächlich nachstehen. Die Spezifikation des Modus nehmen die L1-Kinder auch unter den o.g. ungünstigen Bedingungen vor und benutzen Positionsverben wie *stellen*, *liegen*, *hängen*, *kleben* und *stehen*. Die L2-Kinder verwenden nur *liegen* und *hängen*. Dieser Befund deckt sich mit dem aktuellen Stand der Grundlagenforschung (vgl. 2.3.).

Die Betrachtung der Verzahnung von Verb und v.a. präpositional ausgedrückter Relation als Argument des Verbs erwies sich aus dem gleichem Grund als schwierig – die Kinder produzieren viele elliptische Sätze und verwenden gar kein Verb (vgl. Tabelle 6).

Tab. 6: Elliptische Antworten auf Fragen: „Wo ist...?“

| Bewegungsereignis | L2 | | | L1 | | |
|----------------------------------|--|-------------------------------------|--|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| | Äußerung | Verblemma + Partikel (Token gesamt) | Relation (PP, Adverbien u.ä.) | Äußerung | Verblemma + Partikel (Token gesamt) | Relation (PP, Adverbien u.ä.) |
| Hut liegt auf Baumstämmen | EIRu :-dahin ist die geflogen/ aber die liegt doch da/ da musst du dahin gehen/ liegt in der Baum ist kaputt/ ist in den Baum geflogen ViRu : in großen Stock SaTü : hier/hier/hier/hier DaRu : da, wo Bäume. Da, da is er/ des Bäume, da ein Hut IgRu : hinten (<i>meint hinter?</i>) des Baum ReKu : er ist ganz unten/ bei die Schatz/ er ist ein bisschen hoch EITü : wo Holt ist obe/ Holt is obe/ Holz oba Mütze | sein (4) fliegen | in + Baum/Stock (2) da hier Relativsatz (2) hinten (<i>meint hinter?</i>) + Baum unten bei + Schatz hoch obe/ Oba (<i>über/oben?</i>) dahin | Fa : (zeigt)/auf dem Baumstamm Ti : hier/ auf dem Baumsämme Fr : auf dem Baumstamm Ja : auf Holz | | auf + Baumstamm/Baum-sämme/Holz (4) |

Insgesamt zeigen sich bei den L2-Kindern bei der Betrachtung der Tabelle auf den ersten Blick viele Normverletzungen (semantische Unangemessenheiten) hinsichtlich der Verwendung von Präpositionen, wohingegen die Äußerungen der (gleichaltrigen) L1-Kinder kaum Fehler aufweisen. Die Anzahl verschiedener Präpositionen, also das Präpositionsinventar (Types) der L2-Kinder, gibt, wie bei den Verben, keinen Aufschluss über ihre Fähigkeiten zur Verwendung (L1: 9 vs. L2: 9). Erst der Blick auf die einzelnen Äußerungen offenbart den bedeutenden Unterschied.

Bei den L2-Kindern findet man interessante lernersprachliche Konstruktionen mit einer Kombination aus *auf* und *unter* bei SaTü und *X ist hunter* für *unter X* bei EITü, vgl. in (10):

- (10) **SaTü**: hier **auf** die Brücke **unten** (,unter der Brücke' – auf die Frage ,Wo ist der Zauberstab?')
SaTü: dann hier **auf** den Brücke **unten** gehen (*Beschreibung Weg zum Zauberstab über den Fluss – ,dann hier unter die Brücke gehen'*)
SaTü: **auf** den Bank ist **unter** Korb (*unter der Bank im Korb*)
EITü: Brücke ist **hunter** (*runter*) gefalle ((*Zauberstab*) *ist unter die Brücke gefallen*)
EITü: hier/ Bank is **hunter** (*runter*)/ Bank is **hunter** de (*unter der Bank*)

Die L2-Kinder fallen zudem insbesondere mit Übergeneralisierungen von *bei*, *auf* und *in* auf (vgl. Beispiele in (5)). L1-Kinder im Alter der Untersuchungsteilnehmer machen kaum noch Gebrauch von derartigen Substitutionen, jüngere Kinder hingegen schon (*in*, *auf*, *bei* häufigste Präpositionen; vgl. Bryant 2012: 165–166).

Möglicherweise werden solche Übergeneralisierungen begünstigt, wenn wie im Türkischen eine unspezifische Lokalisierung mithilfe eines Lokativsuffixes (türk. *-de*) genügt (vgl. 2.3.). Für die Beschreibung der Relation von Thema und Relatum ist die Zuweisung eines Eigenorts des Relatums nicht unbedingt nötig. „Thema-Eigenort und Relatum-Eigenort sind immer räumlich zusammenhängend.“ (Becker 1994: 58). Türkische Kinder wählen eine deutsche Präposition (meist *in* oder *bei*) und setzen diese als Äquivalent zum unspezifischen türkischen *-de* ein. Aber auch Kinder anderer Erstsprachen benutzen bestimmte einzelne Präpositionen als Dummy (Bryant 2011: 57).

Der Vergleich zeigt außerdem, dass die *über*-Relationen den L2-Kindern besondere Schwierigkeiten zu bereiten scheint. Kein einziges Mal verwenden sie *über*, während die L1-Kinder *über* an den gleichen Stellen übereinstimmend verwenden. Ersatzweise beschreiben die L2-Kinder die gleiche Relation mit dem Adverb *oben* (vgl. Tabelle 7):

Tab. 7: Zur präpositionalen Relation *über* (L1) vs. der Kompensationsstrategie mit *oben* (L2)

| Bewegungsereignis | L2 | | | L1 | | |
|---------------------------|---|-------------------------------------|---|---|-------------------------------------|--|
| | Äußerung | Verblemma + Partikel (Token gesamt) | Relation (PP, Adverbien u.ä.) | Äußerung | Verblemma + Partikel (Token gesamt) | Relation (PP, Adverbien u.ä.) |
| Flasche über Kamin | EIRu: die ist da oben, da wo Feuer ist ViRu: hier, da oben/ ganz oben, wo Feuer ist das oben SaTü: sie ist hier DaRu: da oben, wo Feuer wieder IgRu: int/ wo/ da, da, da oben. Wo ist ein Feuer ReKu: es hängt bei die f/ bei die Feuer, er ist unten EITü: Kamin is Zauberflasche obe | sein (2) hängen | oben/obe (4) Relativsatz (4) hier (2) da (2) bei + Feuer unten | Fa: und die Flasche steht auf dem Feuer/ auf dem Kamin Ti: und die Fasse überm Feuer Fr: Die Flasche steht über dem Ofen Ja: und die Flasche obekrüber (<i>obendrüber</i>), wo Feuer ist/ über Feuer | stehen (2) | auf + Feuer/Kamin über + Feuer/Ofen (3) Relativsatz obekrüber (<i>obendrüber</i>) |

Die Schwierigkeiten mit der Basisrelation *über* decken sich mit den Ergebnissen von Bryant (2012), die zeigt, dass *über* sowohl bei L1-Kindern als auch bei L2-Kindern die zuletzt erworbene Kategorie ist (vgl. ebd.: 216–222). Für die *über*-Relation taucht bei L2-Kindern nur das mit dem deiktischen Element *da* verknüpfte *über* auf: *d(a)rüber.*, vgl. Beispiel (11). Es finden sich ebenso pleonastische Doppelkonstruktionen, Vorläufer der zweistelligen ziel-sprachlichen Lokalisierung (s. Kapitel 2.3.), vgl. Beispiel (12), von der auch L1-Kinder noch Gebrauch machen, vgl. (13).

- (11) *Zur Beschreibung des Weges zum Hut bei den Pilzen*
 EIRu: da musst du da **drüber**gehen und dahin **drüber**gehen
- (12) Frage *Wo ist der Hut?*
 IgRu: wo ist das Hoot jetzt, hi/ da/ **im** Koab **drin**
- (13) Frage *Wo ist die Schleife?*
Ja: bei dem Vogel/ **in**'n Baum **rein**

Hinsichtlich der Notwendigkeit, die passenden Lexeme für Thema und Relatum kennen zu müssen, um die Kommunikation gelingen zu lassen, lässt sich feststellen, dass die von uns untersuchten L2-Kinder hier manchmal keine geeignete Antwort finden, vgl. Beispiele (14), (15). Diese Wortschatzprobleme könnten die L2-Kinder verunsichern und so auch bei der Wahl der Präpositionen bzw. der Versprachlichung der Relation Unsicherheiten und Fehler hervorrufen.

- (14) Relatum: *Brücke*
 EIRu: In den Wasser/ in Gras noch unten den Gras, wo so **eine Leiter, dass man da drübergeht/** nicht in Wasser, sondern in Gras/ Wo sowas ist und **sowas, dass du nicht runterfällt**, und das ist unten des Gras.
- Relatum: *Zaun*

SaTü: hier/ auf den **Tierpark**

Relatum: *Treppe*

DaRu: da! Da hinten/ wo **Hexe geht nach oben**

Interessant ist der Weg über mit *wo* eingeleitete Relativsätze, den vor allem die L2-Kinder wählen, um entweder präpositional ausgedrückte Relationen zu vermeiden oder Wortschatzprobleme zu umgehen. Der Relativsatz bietet eine korrekte Ausdrucksmöglichkeit, i.d.R. ohne Einbußen hinsichtlich des kommunikativen Ziels, auch ohne Verwendung einer Präposition (vgl. Beispiele in (15)). Relativsätze liefern eine weitere Erklärung für das hohe Verbvorkommen bei L2-Kindern: Sie stellen eine sehr wortreiche Verbalisierung einer Relation dar, die Anlässe für zusätzliche Verben bereitstellen kann.

- (15) a.
Haarschleife fliegt in das Vogelnest im Baum
 ViRu: der Gummi ist geflogen, **wo** der Vogel ist
- b.
 Auf die Frage *Wo ist das Ei?*
 DaRu: da, **wo/wo** ess mh/ ähm Hexe (für ‚*wo die Hexe isst*‘ = Tisch)
- c.
 ElRu: **Wo** sowas ist und sowas, dass du nicht runterfällt, und das ist unten des Gras
- d.
 Auf die Frage *Wo ist der Stock?*
 ViRu: **wo** eine Treppe ist
Stock an neuem Ort
 ViRu: der Stock ist, **wo** die/ **wo** der äh/ **wo** ein Feuer ist

Auch die L1-Kinder verwenden Relativsätze mit *wo*, jedoch deutlich seltener (L1: 9 vs. L2: 45) und zudem häufig in Ergänzung zu einer Äußerung mit präpositionaler Relation und damit zur Präzisierung, vgl. Beispiel (16).

- (16) Fr: Da ist die Flasche/ vor dem Ofen/ **wo** der Tisch ist
 Ja: An den Pilz/ Dort, **wo** die Steine liegen
 Fr: Da, **wo, wo** eigentlich e Lamp müsst senn. **Wo** das Seil da oben an der Decke hängt
 Ein Problem, das unabhängig von der Erstsprache der Kinder existiert (obgleich hartnäckiger bei den L2-Kindern), ist die Lokalisierung mithilfe deiktischer Ausdrücke und Gesten. Alle Kinder antworten auf die *Wo*-Fragen häufig mit *da, dort, hier* etc. Auf Nachfrage und nach Erklärung, dass der Hund „im Computer“ die Gesten nicht sehen kann, funktioniert die Elizitation bei den L1-Kindern größtenteils recht gut, bei den L2-Kindern nur teilweise, vgl. Beispiele in (17).

- (17) a. **L2**
Weg zum Hut bei den Pilzen, vier Nachfragen (erfolglos, Antwort bleibt deiktisch)
 SaTü: du musst **hierhin** gehen/ du musst **da, hier, hier**/ du kannst doch **hier** links und dann **hierhin** gehen

Frage *Wo ist der Hut?*, drei Nachfragen

ElRu: **dahin** ist die geflogen/ aber die liegt doch **da/ da** musst du **dahin** gehen/ in der Baum ist kaputt/ ist in den Baum geflogen

b. **L1**

Frage *Wo ist der Zauberstab?*, keine weiteren Nachfragen

Fa: **hier**, bei dem Frosch

Frage *Wo ist der Stock?*, eine Nachfrage

Ja: Der Stock ist auch **dort** hinten/ **dort** hinten, wo das Feuer ist.

Weg über den Fluss zum Zauberstab unter der Brücke, zwei Nachfragen (Ziel nicht erreicht, Antwort wird nicht präzisiert)

Ja: **drüber drauf** gehen/ **drauf** gehen/ **dorthin** gehen

Deiktika liefern dem Hund streng genommen, also bezogen auf die virtuelle Welt des Spiels, keine brauchbaren Informationen, faktisch aber doch, da der Hund (als Handpuppe, die außerhalb des Computers agiert, aber in die Szenerie auf dem Bildschirm „eintauchen“ kann) zusammen mit der Testleiterin die gleiche Sicht hat wie das Kind – alle haben die gleiche Origo. Die Vorläufer-Version der App verlangt den Kindern damit eine Perspektive bzw. einen permanenten Perspektivwechsel ab, den sie altersbedingt noch nicht ohne Weiteres leisten können. Ein Testlauf mit einem älteren Kind (7;5) stützt diese Einschätzung, da die Antworten dieses Kindes ohne weitere Nachfragen bereits von vornherein (altersgemäß) elaboriert sind, ohne Deiktika auskommen und für die Aufgabe genügend Informationen liefern, vgl. Beispiel (18).

(18) Hund: Hm. Siehst du ihn? (*den Hut*)

Kind: Bei den Pilzen, über den Steinen

Hund: Mh, wo ist sie denn? (*die Schleife*)

Kind: Sie ist im Nest vom Vogel

Hund: Wo ist er denn? Siehst du ihn? (*den Zauberstab*)

Kind: Ja, unter der Brücke

Hund: Wo ist denn der Frosch, ich seh den gar nicht.

Kind: Der ist am Ende des Bachs auf einem Stein

Die eingeschränkte Sicht des Hundes im Computerspiel wird von diesem Kind ohne zusätzliche Erklärung akzeptiert. Es wird sich zeigen müssen, ob sich in der mit Hilfe der App elizitierten Sprachproduktion, also ohne die Anwesenheit von Testleiter und externer Spielfigur, die Verwendung von Deiktika verringern bzw. noch stärker auf die Kinder beschränken wird, die aus Mangel an geeigneten sprachlichen Mitteln auf Deiktika oder Gesten ausweichen müssen.

4. Schlussbetrachtung und Ausblick

Die Anzahl verschiedener Verben bei den hier untersuchten L2-Kindern lässt auf den ersten Blick eine ausreichend gute Performanz im Bereich der Kodierung von Bewegungsereignissen vermuten. Bei genauerem Hinsehen zeigen die Ergebnisse jedoch, dass es wesentliche Unterschiede zwischen den L1-Kindern und den L2-Kindern gibt. Die L2-Kinder scheinen zwar grundsätzlich über ein breites Inventar an Bewegungsverben zu verfügen, sie benutzen diese aber nicht in den gleichen (passenden) Situationen, wie dies die hier untersuchten L1-Kinder tun. Vermutlich sind ihre Schwierigkeiten auf Probleme semantischer Art zurückzuführen und sie haben die volle Bedeutung eines Verbs und damit die Bandbreite seiner Nutzungsmöglichkeiten noch nicht erworben. Die Auswertung zeigt, dass die L2-Kinder in Folge dessen oft auf Dummyverben (*gehen, sein*) ausweichen. Ähnliches gilt für die Versprachlichung von Relationen. Die L2-Kinder setzen ein kleineres Inventar an Präpositionen produktiv ein. Sie benutzen Präpositionen semantisch unangemessen und entwickeln Kompensations- bzw. Vermeidungsstrategien, die sich in dieser Ausprägung bei den gleichaltrigen muttersprachlichen Kindern nicht finden.

Einige Probleme – der L1- und der L2-Kinder – sind vermutlich zumindest teilweise auf teststrukturelle Probleme zurückzuführen, so beispielsweise die überaus häufigen deiktischen Äußerungen und referentiellen Gesten. Bei

Schug, Maike & Haberzettl, Stefanie (2018), Die Versprachlichung räumlicher Relationen als Herausforderung im Erwerb des Deutschen als Erst- und Zweitsprache: Warum „Kommissar Wuschel“ in einer Sprachstands-App über Stämme steigt und auf Stühlen steht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 56-73. Abrufbar unter <http://tjournal.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

der Weiterentwicklung des Diagnoseinstruments wurde darauf geachtet, für die Kinder eindeutige Situationen zu gestalten, in denen möglichst klar ist, dass mit Deiktika, mit einem unspezifischen Bewegungsverb etc. das Kommunikationsziel nicht erreicht werden kann, und altersgerecht entwickelte Kinder idealerweise prompt z.B. auf ein spezifisches Verb entsprechend der Normerwartung⁷ zurückgreifen. Nur so kann schließlich die App als Diagnoseinstrument seine Funktion erfüllen und auf Entwicklungsrückstände bzw. Fossilierungen hinweisen, wenn z.B. trotz eindeutiger Stimuli modusleere Dummyverben überrepräsentiert sein sollten. Außerdem wurde gewährleistet, dass die Stimuli für Bewegungsverben und präpositionale Relationen kontrastreich und gut sichtbar visuell dargestellt werden. In dem Testtool, mit dem die hier ausgewerteten Daten erhoben wurde, sind z.B. die im Spiel dargestellten Wege teilweise schlicht zu kurz, um wie eigentlich intendiert ein Modus-tragendes Bewegungsverb zu elizitieren.

Insgesamt muss bei allen hier dargestellten Ergebnissen beachtet werden, dass es nicht um auch nur annähernd repräsentative Befunde zur Sprachkompetenz in einem bestimmten Alter oder nach einer bestimmten Kontaktdauer geht. Dafür sind die Stichproben viel zu klein. Es verbietet sich auch, die mit Bezug auf unsere Probanden festgestellten Kompetenzunterschiede zwischen den L1- und den L2-Kindern auf einen Faktor Mehrsprachigkeit zurückzuführen – selbst wenn man plausiblerweise davon ausgehen kann, dass die in einer Erstsprache bereits erfolgte Prägung durch eine bestimmte Konzeptualisierung von Räumen und Bewegungen durch Räume ggf. den Erwerb einer zweiten Sprache mit anderen Konzeptualisierungsstrukturen zu einer besonderen Herausforderung machen kann, wie in 2.3 ausgeführt. Die L2-Kinder sind etwas jünger als die Muttersprachler und haben teilweise erst seit weniger als einem Jahr Kontakt zum Deutschen. Vor allem unterscheidet sich der soziale Hintergrund der beiden Gruppen extrem. Im Hinblick auf die Weiterentwicklung des getesteten Prototyps und die Konzeption der mittlerweile vorliegenden App sind unsere Beobachtungen jedoch in jedem Falle hilfreich und wichtig, denn sie belegen, dass sich die Art der Kommunikationsaufgaben – selbst in der noch mangelbehafteten Version aus der Pretest-Phase – sehr gut dafür eignen, zwischen kompetenten und weniger kompetenten kindlichen Sprechern zu unterscheiden. Genau dies soll ein Sprachstandsdiagnose-Instrument wie *Kommissar Wuschel* leisten, abgesehen von dem u.E. ebenfalls eingelösten Anspruch der Relevanz getesteter Kompetenzen mit Bezug auf das sprachliche Handeln, das Vorschulkinder tagtäglich mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln bewältigen müssen.

Literatur

- Andersen, Roger (1983), Transfer to somewhere. In: Gass, Susan M. & Selinker, Larry (Hrsg.), *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 177-201.
- Becker, Angelika (1994), *Lokalisierungsausdrücke im Sprachvergleich. Eine lexikalisch-semantische Analyse von Lokalisierungsausdrücken im Deutschen, Englischen, Französischen und Türkischen*. [Linguistische Arbeiten, 316] Tübingen: Niemeyer.
- Becker, Angelika & Mary Carroll (1997), *The Acquisition of Spatial Relations in a Second Language*. [Studies in Bilingualism]. Amsterdam: John Benjamins.
- Berman, Ruth & Slobin, Dan I. (1994), *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*, Bd. I. New Jersey: Erlbaum.
- Bowerman, Melissa & Choi, Soonja (2001), Shaping Meanings for Language. Universal and Language-specific in the Acquisition of Spatial Semantic Categories. In: Bowerman, Melissa & Levinson, Stephen C. (Hrsg.), *Language Acquisition and Conceptual Development*. [Language, Culture and Cognition, 3]. Cambridge: Cambridge University Press, 475-511.
- Braun, Otto (2002), *Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik – Therapie – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bryant, Doreen (2011), Präpositionaladverbien im Erst- und Zweitspracherwerb. Pleonasmen oder Funktionsträger? *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 39, 55-89.

Schug, Maike & Haberzettl, Stefanie (2018), Die Versprachlichung räumlicher Relationen als Herausforderung im Erwerb des Deutschen als Erst- und Zweitsprache: Warum „Kommissar Wuschel“ in einer Sprachstands-App über Stämme steigt und auf Stühlen steht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 56-73. Abrufbar unter <http://tjournal.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Bryant, Doreen, (2012), Lokalisierungsausdrücke im Erst- und Zweitspracherwerb. Typologische, ontogenetische und kognitionspsychologische Überlegungen zur Sprachförderung in DaZ. [Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht]. Baltmannsweiler: Schneider.
- Fox, Anette (2011), *Kindliche Aussprachestörungen. Phonologischer Erwerb – Differenzialdiagnostik*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Grießhaber, Wilhelm (2010), *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grimm, Angela & Schulz, Petra (2014), Sprachfähigkeiten von Kindern mit L2 bei Schuleintritt. In: Lütke, Beate & Petersen, Inger (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Erwerben, lernen und lehren*. Beiträge zum 9. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Stuttgart: Klett Fillibach, 35-50.
- Haberzettl, Stefanie (2016), Bildungssprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. Eine Untersuchung von Berichtstexten ein- und mehrsprachiger Schüler. In: Müller, Anja; Geist, Barbara & Grimm, Angela (Hrsg.), *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 11-1*, Schwerpunkt (Vor-)Schulkinder mit Deutsch als Zweitsprache im Fokus von Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik, 61-80.
- Kellerman, Eric (1995), Crosslinguistic in fluence: transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistic* 15, 125-150.
- Klein, Wolfgang (1991), Raumausdrücke. *Linguistische Berichte* 132, 77-114.
- Lütke, Beate (2011), *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen*. Berlin: DeGruyter.
- Madlener, Karin; Skoruppa, Katrin & Behrens, Heike (2017), Gradual development of constructional complexity in German spatial language. *Cognitive Linguistics*, 28: 4, 757-798.
- Mills, Anne (1985), The Acquisition of German. In: Slobin, Dan Isaac (Hrsg.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Bd. I: The Data. New Jersey: Erlbaum, 141-254.
- Ochsenbauer, Anne-Katharina & Hickmann, Maya (2010), Children's verbalization of motion events in German. *Cognitive Linguistics* 21: 2, 217-238.
- Roche, Jörg; Jessen, Moiken; Weidinger, Nicole; Behrens, Heike; Haberzettl, Stefanie; Hasselhorn, Marcus; Ifenthaler, Dirk; Kabica, Natalia; Kecker, Gabi; Klein, Wolfgang; Madlener, Karin; Pagonis, Giulio; Schug, Maike; Skoruppa, Katrin; Terrasi-Haufe, Elisabetta & Thissen, Frank (2016), Zur Entwicklung eines interaktiven Verfahrens der Sprachstandsermittlung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern – von der Idee zu ersten Umsetzungsschritten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 2, 127-142.
- Rüsch, Nora (2010), *Platzierung und Lokalisierung von Objekten im Raum. Zur Versprachlichung im Zweitspracherwerb des Deutschen*. [Arbeiten zur Sprachanalyse, 56]. Frankfurt a. M.: Lang.
- Schug, Maike (2016), *Verbalisierung von Raumreferenz und Bewegungsereignissen im Deutschen als L1 und L2*. Universität des Saarlandes: unveröff. Masterarbeit.
- Slobin, Dan Isaac; Bowerman, Melissa; Brown, Penelope; Eisenbeiss, Sonja & Narasimhan, Bhuvana (2011), Putting Things in Places. Developmental Consequences of Linguistic Typology. In: Bohnemeyer, Jürgen & Pederson, Eric (Hrsg.), *Event Representation in Language and Cognition*. [Language, Culture and Cognition] Cambridge: Cambridge University Press, 134-165.
- Stutterheim, Christiane v.; Bouhaous, Abbassia & Carroll, Mary (2017), From Time to Space. The impact of aspectual categories on the construal of motion events: The case of Tunisian Arabic and Modern Standard Arabic. *Linguistics* 50: 1, 207-249.
- Talmy, Leonard (1991), Path to Realization. A Typology of Event Conflation. *Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 17, 480-519.
- Tracy, Rosemarie (2008), *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.

Anmerkungen

¹ Das Projekt „Sprachstandsermittlung bei Kindern mit Migrationshintergrund“ wird von den Universitäten LMU München, des Saarlandes, Heidelberg, Mannheim, Basel, dem TestDaF Institut, dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, der Hochschule der Medien Stuttgart und dem Max-Planck-Institut für Psycholinguistik als Konsortium unter der Leitung des Instituts für Deutsch als Fremdsprache der LMU München durchgeführt. Das gesamte Team dankt Wolfgang Klein für seine Initiative und der Daimler und Benz Stiftung für die großzügige und konstruktive Unterstützung bei der Durchführung des Projektes. Weiterführender Link und beteiligte Wissenschaftler: <https://www.sprachstandsermittlung.daf.uni-muenchen.de/index.html>.

² Das Basismodul „Raum“ wird derzeit durch Ergänzungsmodule erweitert, in denen es um die Domänen „Possession“, „Definitheit“ sowie „Diskurs“ geht.

³ Talmy spricht hier von PATH. Der bei Klein „Thema“ genannten Einheit Thema entspricht bei Talmy FIGURE. Die Einheit GROUND bei Talmy kann nicht mit dem Relatum bei Klein gleichgesetzt werden, doch soll im vorliegenden Beitrag ohnehin nur ansatzweise auf Talmy rekurriert werden. Eine Problematisierung des Talmyschen Systems wie auch dessen Übersetzbarkeit muss hier ganz unterbleiben (knapp dazu: Haberzettl 2016, Kapitel 4).

⁴ In *Kommissar Wuschel* spricht der Hund direkt aus der App heraus zum Kind. In den Pre-Tests fungierte ein Testleiter als „Synchronsprecher“, der mit einer Hundehandpuppe agierte, die immer wieder hinter dem Bildschirm verschwand bzw. in die Szenerie des Computerspiels wechselte.

⁵ Das gleiche Bewegungsereignis tritt im Laufe des Spiels mehrfach auf. Die Unterschiede in der Verbwahl bleiben gleich: *wegfliegen* (L1-Tendenz) vs. *runterfallen* (L2-Tendenz).

⁶ Das L1-Kind Ti passt hier nicht ins Bild, ist jedoch grundsätzlich auffällig und womöglich nicht altersgemäß in seiner Sprachentwicklung. Darauf weisen Konsonantenclusterreduktion und Substitutionsprozesse hin (vgl. Braun 2002; Fox 2011).

⁷ Es soll an dieser Stelle nicht unterschlagen werden, dass diese Normerwartung nicht umfassend aus der schon vorliegenden Grundlagenforschung zum Spracherwerb abgeleitet werden kann. Vor diesem Hintergrund betrachten wir die Daten, die derzeit während der App-Validierungsstudie generiert werden, auch als eine Bereicherung der Grundlagenforschung. Sie werden unsere Vermutung, welche Kompetenzen von zumindest einem Teil der Kinder einer Altersgruppe gezeigt werden sollten, entweder stützen oder sie werden sie relativieren. Letzteres würde eine Überarbeitung der App nach sich ziehen.