

## Der Frosch, der geht – Zum Ausdruck von Bewegung bei französischsprachigen Deutschlernern

Véronique Scheirs

### 1 Einleitung: Bewegung in Deutsch und Französisch

Schon Malblanc (1966: 66) stellte fest, dass sich das Französische und das Deutsche im Ausdruck von Bewegung völlig unterschiedlich verhalten. Illustriert hat er dies mit der Vielzahl deutscher Übersetzungen (2) für das französische Verb *entrer* in (1), er notiert den dynamischen Charakter der deutschen Bewegungsverben, sowie die Verwendung einer Partikel.

- (1) a. Le navire entre dans le port.  
b. L'enfant entre dans la chambre.  
c. L'oiseau entre dans le buisson.
- (2) a. Das Schiff läuft in den Hafen ein.  
b. Das Kind tritt in das Zimmer ein.  
c. Das Vogel fliegt in das Gebüsch hinein.

Diese Unterschiede wurden von Talmy auf die Sprachen der Welt erweitert und dienten als Grundlage einer wohlbekannteren typologischen Unterscheidung der Sprachen nach ihrem dominanten Muster im linguistischen Ausdruck des Pfads durch Elemente der Oberflächenstruktur. Unterschieden wird zwischen *satellite-framed languages* („Satellitenrahmende Sprachen“, in der Folge: SR-Sprachen) und *verb-framed languages* („Verbrahmende Sprachen“, in der Folge: VR-Sprachen). Erstere drücken den PFAD durch sogenannte *Satelliten* aus (einer von Talmy gewollt nicht genau definierten Kategorie gebundener und freier Morpheme, der Präpositionen, Präpositionalphrasen (PPs), Präfixe, Partikeln, deiktische Elemente angehören), während der Verbstamm die MANNER OF MOTION (die Art und Weise der Bewegung) lexikalisiert. In der zweiten Klasse ist es der Verbstamm, der dem PFAD Ausdruck gibt.

Talmy zufolge gibt es in den VR-Sprachen zwar auch Artverben, diese können jedoch – im Gegensatz zu den SR-Sprachen – nicht mit einer Pfad-PP kombiniert werden, in diesem Fall kann eine PP lediglich einen lokativen (LOK) Wert haben, wie in Beispiel (3).

- (3) a. Marc court dans la forêt.  
b. Marc-läuft-im Wald.

Dieser Theorie wurde häufig vorgeworfen zu einschränkend zu sein, und nicht alle Fälle von Bewegung in Betracht zu nehmen (Gehrke 2008: 195-

203 und dort zitierte Quellen, Berthele 2006: 57f.). So argumentiert Berthele (2006: 107 ff.) für eine gesonderte Analyse von *kommen* und *gehen*, da sie zwar Ortsveränderung ausdrücken, aber keine Informationen bezüglich eines spezifischen Pfads oder der Art der Bewegung angeben. Wir werden diese Verben hier Allgemeine Bewegungsverben betrachten, ihre französischen Gegenstücke sind *aller* und *venir*. Wie Beispiel (4) veranschaulicht, können diese auch im Französischen einen Pfad beschreiben. Dies gilt auch für die Konstruktion Artverb + PP, für welche laut Talmy lediglich eine lokative Lesart möglich ist, da er Konstruktionen wie (5) und (6) ausschließt.

- (4) a. Nora est allée à la piscine. (Noonan 2010 : 175-176)
- b. Nora-ist-gegangen-zum Schwimmbad.
- (5) a. Le poisson a nagé vers la rive. (Fong & Poulin 1998: 32, in: Gehrke 2008 : 198)
- b. Der-Fisch-ist-geschwommen-in Richtung des Ufers.
- (6) a. Jean saute dans la piscine.
- b. Jean springt in dem Schwimmbad / Jean springt in das Schwimmbad.

In Beispiel (5) erlaubt die direktionale Präposition *vers* („in Richtung“) eine Pfad-Lesart, dieser Pfad ist allerdings nicht telisch, was in (6) durchaus der Fall sein kann. Dieses Beispiel verfügt über zwei Lesarten; zum einen eine iterative, nach der Jean immer wieder auf der Stelle hüpfte, das Schwimmbad aber nicht verlässt, zum Anderen, eine punktuelle Lesart, in welcher Jean in das Schwimmbad hinein-springt.

Noonan (2010) und Ramchand (2008) vertreten jedoch die Meinung, dass es sich in diesem Fall nicht um eine Pfad-PP handelt, sondern, dass die PP eindeutig lokativ ist. Laut Ramchand erhält die Konstruktion ihre Pfad-Lesart aus der Verbsemantik und nicht von der Präposition. Je nach Interpretation kodiert das Verb also die Telizität oder nicht.

Berthele (2006: 58) weist darauf hin, dass Verben wie *klettern* oder *steigen* sich generell von anderen Artverben unterscheiden, da sie neben der Art der Bewegung auch einen inhärenten Pfad bezeichnen. Gleiches gilt unserer Meinung nach für das Verb *fallen* (auch wenn Berthele dieses als reines Art-Verb analysiert), welches ebenfalls über eine telische Lesart verfügt. Dieser Hybridtyp führt Berthele dazu zu schlussfolgern, dass die Verbtypen eine unscharf getrennte Skala darstellen, und es durchaus Verben gibt, die Art und Pfad gleichzeitig kodieren.

In der neueren generativen Forschung zur Präpositionalphrase (PP) (Koopman 2000; Den Dikken 2006; Svenonius 2004, 2006; Cinque und Rizzi (2010) und Asbury et al. 2008), werden verstärkt semantische Konzepte in die syntaktische Struktur integriert, so wird von einer universellen

hierarchischen Struktur für PPs mit mindestens zwei Projektionen ausgegangen, in der lokative PPs unter direktionalen PPs eingebettet sind.

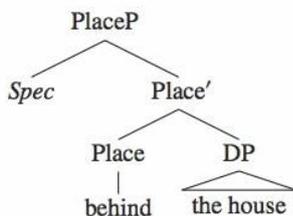


Abb. 1 Lokative PP : *behind the house* ‚hinter dem Haus‘ (aus Gehrke 2008)

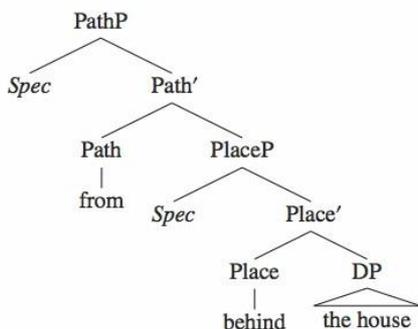


Abb. 2 Direktionale PP : *from behind the house* ‚von hinter dem Haus‘ (aus Gehrke 2008)

Da französische PPs nur einen lokativen Wert annehmen können<sup>1</sup>, entspricht Abb. 1 dem dominanten Muster dieser Sprache. Im Deutschen jedoch werden beide Strukturen verwendet, in Verbindung mit Artverben besonders (Abb. 2). Struktur (Abb. 1) haben also beide Sprachen gemeinsam.

Es ist eindeutig, dass der Ausdruck von Bewegung in beiden Sprachen sehr unterschiedlich erfolgt. Die oben dargestellte Analyse zeigt, dass die Verbsemantik einen beachtlichen Einfluss auf die Oberflächenstruktur hat, was dazu führt, dass unterschiedliche Mittel verwendet werden, um Bewegung auszudrücken: Pfadverben im Französischen, Artverben + PP im Deutschen. Jedoch weisen sie auch einige Gemeinsamkeiten auf, so verwenden beide allgemeine Bewegungsverben (auch wenn deren Benutzung im Deutschen beschränkter zu sein scheint als im Französischen), die Struktur der lokativen PP ist die gleiche, und Verben wie *springen* und *fallen* teilen die gleiche Semantik und Verwendung.

<sup>1</sup> Außer in den seltenen Fällen von Pfad-Präpositionen wie *vers*

Die zahlreichen Unterschiede zwischen den beiden hier untersuchten Sprachen (sowie die Ergebnisse früherer Studien zum Erwerb typologisch unterschiedlicher Sprachen, u. a. in Slobin 1996) führen zu der Erwartung, dass der Erwerb von Bewegungsausdrücken nicht ohne Hindernisse erfolgen wird. Lerner müssen umdenken und die muttersprachlichen Strukturen zurücklassen. Jedoch gehen in der generativen Erwerbsforschung viele Forscher davon aus, dass zumindest Teile der muttersprachlichen Satzstruktur in die Fremdsprache transferiert werden (u. a. Meisel 2011: 92). Erkenntnisse über den Erwerb der Verbstellung führen zu der Annahme, dass Strukturen, die in beiden Sprachen gleich sind, durch Transfer beschleunigt werden und zuerst erworben werden (Sabel 2011).

Im Folgenden stellen wir eine Studie vor, die genau diese Aspekte behandelt; anhand von Lernerdaten verschiedener Lernstufen werden der Ablauf des Erwerbs beschrieben und die problematischen und weniger problematischen Aspekte des Erwerbs von Bewegungsausdrücken ermittelt.

## **2 Der Erwerb von Bewegungsausdrücken – Studie**

Es handelt sich bei den hier vorgestellten Daten um eine Stichprobe einer größer angelegten Studie zu verschiedenen Erwerbsformen von Bewegungsausdrücken. Ziel der vorliegenden Studie ist es, den Erwerbsverlauf zu dokumentieren. Besonderes Augenmerk liegt auf dem Verb und seinen Ergänzungen, sowie deren Semantik und syntaktische Struktur. Es wird untersucht, welche Bestandteile der Bewegung im weitesten Sinne früh und problemlos erworben werden, und welche erst später oder gar nicht erworben werden, sowie in welchen Fällen Transfer aus der Muttersprache zu beobachten ist.

### **2.1 Teilnehmer**

Bei den Teilnehmern an dieser Studie handelt es sich um Germanistik-Studenten der Université Catholique de Louvain, genauer gesagt, um junge Erwachsene im Alter zwischen 18 und 22 Jahren, verschiedener Niveaustufen und mit unterschiedlicher Lernerfahrung des Deutschen (zwischen 3 Monaten und 8 Jahren).

Allesamt sind französische Muttersprachler, jedoch ist die Gruppe recht heterogen, da die deutsche Sprache bei den wenigsten die L2 ist. Tatsächlich werden belgische Jugendliche durch die Sprachpolitik des Landes (3 Nationalsprachen) und Schulprogramme oft früh mit dem Niederländischen konfrontiert (oft schon in der Grundschule), später (ab ca. 12 -14 Jahren)

kommt Englisch hinzu. Deutsch ist demnach in vielen Fällen L3 oder L4. Auch an der Universität ist die Ausbildung vielfältig, die Studenten kombinieren das Fach Germanistik mit mindestens einer anderen indoeuropäischen Sprache<sup>2</sup>.

Die hier untersuchten Lerner unterscheiden sich durch den Kontakt mit verschiedenen Sprachen in der Kindheit und Jugend von anderen rein monolingualen Lernern. Zahlreiche Studien (z. B. Jesner 1999 und dort zitierte Quellen) belegen die Vorteile eines frühen Kontakts mit einer Fremdsprache, welcher das metalinguistische Bewusstsein fördert. Zudem befassen sich die Teilnehmer im Rahmen ihres Studiums<sup>3</sup> intensiv mit der Grammatik und linguistischen Analyse ihrer L1 und L2 (und eventuell weiterer Sprachen). In den hier beschriebenen Sprachdaten beobachtet man – neben dem Einfluss der Muttersprache – besonders einen Einfluss des Niederländischen. Als kognate Sprache des Deutschen weist es zahlreiche phonetische, lexikalische und grammatische Gemeinsamkeiten auf. So handelt es sich hierbei ebenfalls um eine Satellitensprache, die einen ähnlich reichen Wortschatz an Artverben aufweist, den Pfad ebenso durch Satelliten kodiert und zudem ähnlich wie das Deutsche, von Partikeln und deiktischen Elementen Gebrauch macht.

Ein Online-Einstufungstest<sup>4</sup> wurde verwendet, um das Niveau der Teilnehmer entsprechend dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) zu ermitteln, und somit Ordnung in die heterogene Lernergruppe zu bringen. Anschließend folgte ein Fragebogen, in dem die Studenten ihre bisherige Sprachausbildung für Deutsch und andere Fremdsprachen beschrieben und einschätzten. Jeweils 7 Teilnehmer jedes Kompetenzniveaus<sup>5</sup> wurden für die vorliegende Stichprobe untersucht.

## 2.2 Methode

Nach dem Einstufungstest und dem Fragebogen wurden die Daten mithilfe eines Elizitationstests erhoben. Dafür wurde Mercer Meyers *Frog where are you* (1969) verwendet. Die sogenannte „Froschgeschichte“ wurde

<sup>2</sup> In den meisten Fällen Englisch, aber auch Spanisch, Niederländisch, Italienisch oder Französisch, sowie in seltenen Fällen Latein

<sup>3</sup> Bewegungsausdrücke werden nicht explizit unterrichtet, typologische Unterschiede zwischen Sprachen werden nur in Rahmen von Master-Seminaren behandelt, jedoch nur aus einer theoretischen Perspektive.

<sup>4</sup> Der belgischen e-learning Firma Altissia

<sup>5</sup> A1 - A2: Elementare Sprachverwendung, Einstieg ; B1 - B2: Selbstständige Sprachverwendung (Mittelmaß), C1 - C2 (keine Unterscheidung): Kompetente Sprachverwendung

schon in zahlreichen Studien zu verschiedenen Erwerbsformen von Bewegungsausdrücken verwendet (Slobin 1996, 2003; Berthele 2006), und erlaubt somit eine große Vergleichbarkeit der Daten. Auch wenn sie bei weitem nicht alle Möglichkeiten von Bewegung abdeckt und recht repetitiv erscheinen kann (so gibt es beispielsweise mehrere Szenen, in denen der Junge fällt oder klettert), bietet sie eine hohe Anzahl an Ortsveränderungen, die eine Vielzahl an unterschiedlichen Strukturen abdecken, und vor allem den Unterschied zwischen SR- und VR-Sprachen hervorheben. Zudem ist die Froschgeschichte als textlose Bildgeschichte für alle Altersgruppen geeignet.

Die Teilnehmer erhielten eine kurze Wortschatzliste, die ausschließlich Substantive enthielt und Wörter beschrieb, die aller Wahrscheinlichkeit nach nicht im Lernerwortschatz enthalten sind (wie *der Hirsch*, *der Maulwurf* oder *der Bienenstock*). Um eine zu große Präsenz von lokativen Beschreibungen zu vermeiden, wurden die Teilnehmer angewiesen, besonders den Ablauf der Geschichte zu schildern und die Handlungen der verschiedenen Figuren zu beschreiben.

Die so erhaltenen Daten wurden mit denen deutscher und belgischer Muttersprachler des Deutschen verglichen, die den gleichen Test unter gleichen Umständen abgelegt haben.

### 2.3 Hypothesen und Fragestellungen

Angesichts der semantischen und syntaktischen Unterschiede zwischen dem Französischen und dem Deutschen was Bewegung betrifft – einer VR-Sprache und einer SR-Sprache – ist vorherzusehen, dass der Erwerb besonders in diesen sich unterscheidenden Strukturen erschwert wird. Ausdrücke, die jedoch dieselbe Struktur oder Semantik in beiden untersuchten Sprachen haben, sollten recht unproblematisch sein, und somit zuerst erworben werden (Sabel 2011).

So ist zu erwarten, dass lokative PPs mit Auxiliarverben (nicht Positionsverben, deren Erwerb ähnlich wie der der Artverben für Lerner problematisch ist, vgl. Bryant 2011) recht früh und fehlerfrei in den Lernerdaten erscheinen. Da *fallen*-, *springen*- und *klettern*-Ereignisse auch im Französischen durch Artverben<sup>6</sup> ausgedrückt werden, sollten auch diese häufig verwendet werden.

---

<sup>6</sup> Diese Verben scheinen im Gegensatz zu klassischen Artverben nicht nur die Art der Bewegung zu kodieren, sondern auch einen gewissen Pfad, was sie von „normalen“ Artverben wie *laufen*, *kriechen* usw. unterscheidet (s. auch Berthele 2006: 58). Ein weiterer Unterschied ist, dass sie im Gegensatz zu den oben

Ferner ist zu erwarten, dass die Konstruktion Artverb + direktionale PP für die Lerner schwieriger zu verwenden ist. Zunächst wegen der Reichhaltigkeit und häufigen Verwendung von Artverben im Deutschen, im Gegensatz zum Französischen. So ist es interessant zu sehen, ob und wie Lerner diese Situationen im Deutschen bewältigen, welche Verben sie verwenden, ob sie ein Ausweichmanöver verwenden, oder ob muttersprachliche Strukturen dominieren. Außerdem, besteht die Möglichkeit, dass Artverben ohne Präpositionalergänzung verwendet werden, da begrenzte Pfade in Verbindung mit Artverben im Französischen nicht möglich sind.

Auch die Verwendung von Partikeln und deiktischen Elementen, sowie die Wahl der Präposition sind Aspekte, die den Bewegungsausdruck im Deutschen vom Französischen unterscheiden. Da jedoch die detaillierte Analyse dieser Elemente den Rahmen dieser Arbeit sprengt, wird darauf nur kurz eingegangen.

## 2.4 Ergebnisse

Die durch die Analyse der gesammelten Daten erhaltenen Ergebnisse werden in den nächsten Abschnitten vorgestellt. Dabei werden zunächst die durch die Lerner verwendeten Verbtypen analysiert, um später genauer auf die Benutzung der Artverben einzugehen. In Punkt 3.4.3 wird dann die Semantik des gesamten Bewegungsausdrucks erklärt. Im letzten Teil des Abschnitts wird auf die Kombination Artverb + Pfad-PP und die dort verwendeten Verben eingegangen.

### 2.4.1 Verbtypen

Die verwendeten Verben wurden nach dem Verbtyp klassifiziert, d. h. es wurde zwischen Artverben (MOM), Pfadverben (PV), Auxiliarverben (AUX), allgemeinen Bewegungsverben (ABV) und ambigen Verbformen (AMBIG V) unterschieden. Abbildung 3 illustriert die Verteilung der einzelnen Verbtypen auf den verschiedenen Lernniveaus.

---

erwähnten „normalen“ Artverben über eine telische Ereignis-Lesart verfügen (*accomplishment* in der Aspektklassen-Terminologie von Vendler 1967).

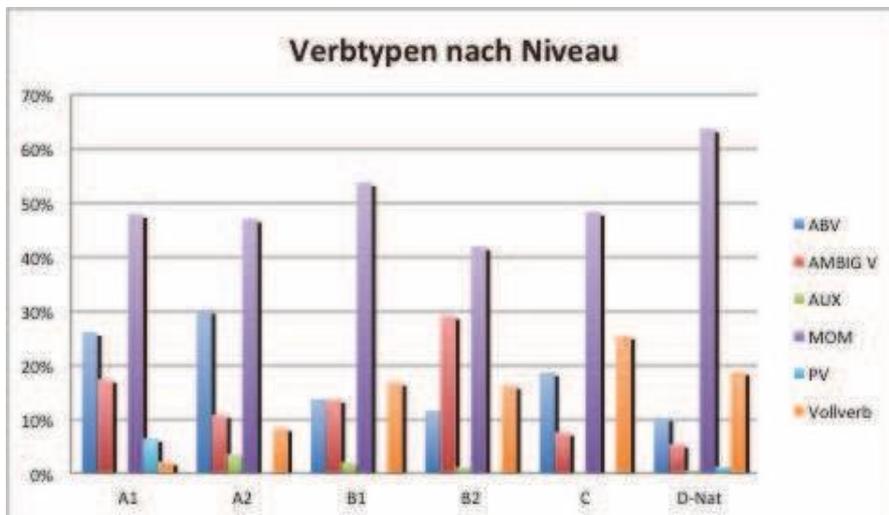


Abb. 3 Verbtypen nach Niveau

Die Lerner verwenden deutlich weniger (42 – 54%) Artverben als die Muttersprachler (64%), auf die genaue Analyse dieses Verbtyps werden wir in Punkt 3.4.2 genauer eingehen. Auffällig ist die anfänglich intensive Verwendung von allgemeinen Bewegungsverben (ABV): jeweils 26% und 30% in A1 und A2, im Vergleich zu 10% bei den Muttersprachlern. Besonders bei den Anfängern werden die Verben *kommen* und *gehen* häufig verwendet, sie erscheinen als eine Art Ausweichmanöver, bedingt durch die Abwesenheit der muttersprachlichen Pfadverben und mangelnde Kenntnis der zielsprachlichen Artverben. Tatsächlich wird *gehen* bei den Anfängergruppen (A-Niveau) in durchschnittlich 30% der Fälle verwendet (im Vergleich zu 7.5% in der L1). Wie bereits erwähnt ist das Verb *gehen* polysem, es wird jedoch von den Lernern äußerst selten in seiner Artverb-Interpretation verwendet; in fast allen Fällen ist seine Verwendung die eines allgemeinen Bewegungsverbs (7a –b) oder ambig (8), d. h. aus dem Kontext kann nicht klar erschlossen werden, welche Semantik ihm hier zugeteilt wird.

- (7) a. An die Nacht, der Frosch gehe. (Beschreibt den Frosch, der aus der Flasche hinausklettert)
- b. Der Junge gehe in der Baum. (Beschreibt die Handlung, des Auf-den-Baum-Kletterns)
- (8) Der Junge geht zu der Wald für Suchen den Frosch. (Beschreibt: Fortbewegung in Richtung des Waldes, Bild verdeutlicht nicht ob der Junge geht oder z. B. läuft)

Diese übermäßige Verwendung von *gehen* spiegelt die Verwendung des französischen Verbs *aller* wieder, welches Ortveränderung im Allgemeinen beschreibt, ohne jedoch einen Pfad oder die Art der Bewegung zu spezifizieren, ähnlich wie *gehen* in seiner allgemeinen Verwendung wie z. B. in *ins Bett gehen* oder *nach Hause gehen*, in denen das Gehen als Art der Bewegung nicht unbedingt verbindlich ist.

Kaum verwendet, da im Deutschen recht selten, werden die Pfadverben. In den Lernerdaten unter (9a) handelt es sich ausnahmslos um Fälle des code-switching wie in (9b), in denen der Lerner feststellte, dass die muttersprachliche Strategie nicht in die Zielsprache umzusetzen war. In den L-1 Daten (10), handelt es sich um das Verb *sich nähern*, welches deutlich einen Pfad des Auf-etwas-zu-Gehens kodiert, aber keineswegs die Art der Bewegung.

- (9) a. Ein Eule --- sort, ich weiß nicht.
- b. Er --- er monte sur einen Fels.
- (10) Also näherten sie sich leise und vorsichtig dem Baumstumpf.

#### 2.4.2 Artverben

Wie bereits erwähnt verwenden die Lerner deutlich weniger Artverben als die untersuchten Muttersprachler in derselben Situation. Diese Situation spitzt sich zu, wenn man diese Gruppe genauer unter die Lupe nimmt.

Niveaustufe	A1	A2	B1	B2	C	D-Nat
<b>Verben</b>	11	12	21	20	29	56
<b>Artverben</b>	5	8	13	10	12	38

Tab. 1 Anzahl verwendeter Verben, davon Artverben

Tabelle 1 illustriert eindeutig den Fortschritt im Erwerb lexikalischer Elemente. So verdreifacht sich die Anzahl der verwendeten Verben nach einer stetigen Zunahme im Laufe des Erwerbs. Doch auch die sehr fortgeschrittenen Lerner sind noch fern von der Vielfalt der durch die Muttersprachler verwendeten Verben. Ähnlich, wenn auch nicht ganz so steil, verläuft der Fortschritt im Erwerb von Artverben, wo ebenfalls eine stetige Zunahme an lexikalischen Elementen festgestellt werden kann. Bemerkenswert ist jedoch, dass selbst die Lerner der C-Stufe weniger als ein Drittel der Artverben der Muttersprachler verwendet.

Bei den ersten verwendeten (deutschen) Artverben handelt es sich um *fallen* (10 Verwendungen in A1), *fliegen* (2), *laufen* (3), *rennen* (2) und

*gehen* (2<sup>7</sup>). Hinzu kommen durch code-switching Verben wie *courir* (1), *tomber* (2) sowie Einfluss-Phänomene aus dem Niederländischen im Falle von *klimmen* (2 in A1; 6 Verwendungen in A2). Letztere wurden auch von Lernern verwendet, die ihr Niederländisch als „schlecht“ bis „nicht besonders gut“ einschätzten, und könnten durch die Ähnlichkeit zwischen den beiden Sprachen, besonders im Ausdruck von Bewegung, bedingt sein. Die Muttersprachler verwendeten eine Vielfalt unterschiedlicher lexikalischer Elemente für ähnliche semantische Bereiche:

Bereich ‚fallen‘: fallen, plumpsen, stürzen, purzeln, rutschen, ...

Bereich ‚laufen‘: laufen, rennen, rauschen, traben, ...

Bereich ‚gehen‘: gehen, schleichen, wandern, wackeln, ...

Bereich ‚springen‘: springen, hüpfen...

Bereich ‚fliegen‘: fliegen, schwirren, stürzen ...

#### 2.4.3 Lokativ vs. Direktional

Eine genaue Analyse der Bedeutung des gesamten Bewegungsausdrucks erlaubt uns einen weiteren Unterschied zwischen Lernern und Muttersprachlern zu identifizieren. Unter Bedeutung des Bewegungsausdrucks wird hier die Interpretation des gesamten VP-PP-Komplexes nach Lokalität oder Direktionalität verstanden. Es wurde vorausgesagt, dass lokative Ausdrücke, schneller erworben würden, da sie in beiden Sprachen dieselbe Struktur aufweisen während Direktionalität durch die unterschiedliche Semantik der Verben und Wechselpräpositionen sowie die komplexe Struktur der PfadPP erst später im Erwerb auftauchen würden.

Dies bestätigt sich in den Daten, wie in Abbildung 3 dargestellt. Die Muttersprachler verwenden im Laufe der Geschichte in 54% der Fälle Strukturen mit Pfad-Bedeutung (11), und nur in 30% solche mit Lokativ-Bedeutung (12). In knapp 15% der Fälle wird ein bloßes, ergänzungsloses Verb verwendet (13).

(11) Der Junge und der Frosch purzelten den Abgrund hinunter. PFAD

(12) Christian hatte tagsüber einen Frosch gefangen und hielt ihn jetzt in einem Glas. LOKATIV

(13) Am nächsten Morgen ist der Frosch verschwunden. ERGÄNZUNGSLOS

Besonders Anfänger scheinen mit dieser Struktur Probleme zu haben. Um die zielsprachlichen direktionalen Ausdrücke zu vermeiden, werden lokative Ausdrücke, häufig mit Auxiliärverben, bevorzugt (14a-b), was zu einer Art resultativen Konstruktion führt; anstatt die Handlung an sich zu beschreiben *Der Junge klettert auf einen Baum*, wird das Resultat der Hand-

<sup>7</sup> Anzahl der Verwendungen als deutliche Artverben.

lung ausgedrückt *Der Junge ist auf dem Baum*. Wenn Artverben verwendet werden, werden diese häufig ohne Ergänzung verwendet (15).

In den 3 ersten Niveaustufen beobachtet man auch eine kleine Anzahl ambiger Strukturen, in denen man durch Verbwahl-, Präpositions- oder Kasusfehler nicht genau determinieren kann, welche Interpretation hier gemeint ist (16).

- (14) a. Der Junge ist sur dem Geweih.  
 b. Der Junge ist auf dem Geweih.

(15) Eine Eule fliegt.

(16) Der Hund, der Hirsch und der Junge wandern in das Wald.

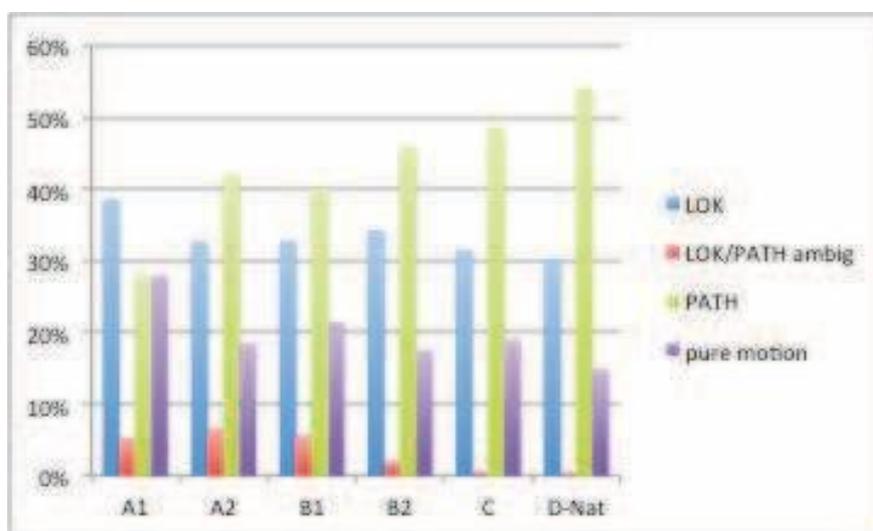


Abb. 4 Bedeutung des Bewegungsausdrucks

#### 2.4.4 Artverben + Ergänzung

Wie bereits in 2.4.3 erwähnt, werden in den frühen Stadien des Erwerbs zunächst wenige unterschiedliche Artverben verwendet, diese Zahl steigt anschließend mit fortschreitendem Niveau, erreicht aber nicht die semantische Vielfalt der Muttersprachler. Es wurde auch schon festgestellt, dass Artverben häufig isoliert auftreten.

Tatsächlich lässt sich in den Lernerdaten, wie Abbildung 4 veranschaulicht, in Verbindung mit Artverben ein gradueller Rückgang der ergänzungslosen Strukturen beobachten, während gleichzeitig eine stetige Zunahme an Pfadergänzungen erfolgt. Dies zeigt, dass die Lerner im Laufe der Zeit die zielsprachliche Struktur erwerben und ihre Kompensationsmethoden zurücklassen.

Beobachtet man die frühen Pfadkonstruktionen (A1) genauer, wird klar, dass die Verben *fallen* und das aus dem Niederländischen entlehnte *klimmen* die einzigen sind, die mit einem Pfad kombiniert werden. Auch in A2 entsprechen noch 73% der Pfad-Strukturen diesem Schema<sup>8</sup>. Es handelt sich also hierbei um die Verben, die auch im Französischen eine telische Bedeutung erhalten können. Es ist also nicht auszuschließen, dass es sich hierbei um einen Einfluss aus der Muttersprache handelt.

Weitere häufig beobachtete Strukturen sind (17 a.-b.), in denen die direktionale Präposition *nach* fehlt. Bei diesen Strukturen kann es sich um eine direkte Übernahme aus der Muttersprache handeln (18), in der das allgemeine Bewegungsverb *aller* ‚gehen‘, mit dem Adverb *dehors* ‚draußen‘ direkt, ohne Präposition verbunden wird.

- (17) a. Er fällt draußen.  
 b. Der Junge geht draußen.  
 (18) Il va dehors.

Es scheint deutlich, dass diese, im Französischen nicht vorhandene, Struktur Artverb + Pfad besonders in den frühen Stadien des Fremdspracherwerbs problematisch ist. Man beobachtet vergleichsweise viel code-switching, sowie alleinstehende Verben und aus der Muttersprache übernommene Strukturen. Auffällig ist auch, dass es sich bei den zielsprachlich verwendeten Strukturen um solche handelt, die auch in der Muttersprache eine ähnliche Semantik aufweisen.

#### 2.4.5 Partikelverben

Auffällig ist, dass Verbpartikel und deiktische Elemente in den ersten Stadien des Erwerbs so gut wie gar nicht vorkommen. In den A2-Daten gibt es lediglich 3 Fälle, in denen ein Partikelverb vorkommt, zweimal wird das Verb *ankommen* verwendet, wie in (19). Das andere Partikelverb ist *weggehen* (20).

- (19) Der Hirsch kommt an und hilft den Junge.  
 (20) Der Frosch geht weg.

Auch in fortgeschritteneren Niveaustufen sind diese Strukturen im Vergleich zu den Muttersprachlern deutlich unterverwendet.

Deiktische Elemente werden vor dem C-Niveau nur einmal verwendet, wie Beispiel (21) illustriert. Es handelt sich um einen Versuch, wie der Gebrauch von ‚ein‘ statt ‚rein‘ zeigt. Auch diese Struktur wird von den fortgeschrittenen Lernern vernachlässigt.

<sup>8</sup> In A2 erscheint das Verb ‚springen‘, für welches die beschriebenen semantischen Eigenschaften ebenfalls gelten.

(21) Die zwei Kumpeln fallen ins Wasser ein.

Diese Beobachtungen bestätigen Lüdelings (2009) Aussage, dass Lerner Partikelverben wesentlich seltener verwenden als Muttersprachler, diese Annahme kann hier auch auf deiktische Elemente erweitert werden.

### 3 Zusammenfassung und Schlußfolgerung

Die oben besprochenen Daten bestätigen die Annahme, dass die typologischen Unterschiede zwischen den beiden Sprachen den Erwerb von Bewegungsausdrücken erschweren. In den frühen Phasen des Erwerbs beobachtet man Strategien um den mangelnden Wortschatz und die unvollständigen Strukturen in der Fremdsprache zu umgehen. So werden vermehrt allgemeine Bewegungsverbren verwendet, vor allem die allgemeine Bedeutung von *gehen* wird übergeneralisiert. Auch werden besonders Artverben häufig alleinstehend verwendet. Bei völliger Ratlosigkeit bezüglich dessen, wie die muttersprachlichen Strukturen im Deutschen ausgedrückt werden können, wird in seltenen Fällen code-switching als Notlösung verwendet. Auch Partikeln und deiktische Elemente, die in der Muttersprache nicht vorkommen, werden gar nicht bis kaum verwendet. Dies zeigt deutlich, dass sich der Erwerb der Strukturen, in denen sich die beiden Sprachen unterscheiden, als problematisch und langsamer erweisen kann.

Anders sieht es bei den Strukturen aus, die in beiden Sprachen vorkommen; lokative Ausdrücke werden nicht nur früh und verhältnis-mäßig fehlerarm erworben, sie werden sogar als Ausweichstrategie verwendet, um nicht den Ablauf der Handlung sondern ihr Ergebnis darzustellen. Auch die Verben *springen* und *fallen*, die im Deutschen Pfad und Art kodieren, tauchen nicht nur früh in den Lernerdaten auf, sie werden auch wesentlich häufiger mit einer Pfad-PP verbunden als reine Artverben.

Auf die Frage, ob diese Schwierigkeiten durch eine komplexere syntaktische Struktur, semantische Prozesse, oder sogar durch eine andere Wahrnehmung von Bewegung im Sinne der kognitiven Linguistik bedingt sind, werden wir hier jedoch nicht weiter eingehen.

## Literatur

- Asbury, Anna et al. (ed.) (2008): *Syntax and Semantics of Spatial P*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Berthele, Raphael (2006): *Ort und Weg. Die sprachliche Raumreferenz in Varietäten des Deutschen, Rätoromanischen und Französischen*. Berlin: de Gruyter.
- Bryant, Doreen (2011): *Der Erwerb von Positionsverben – Warum Kinder so an hängen hängen*. In: *Linguistische Berichte* 226: 199-241.
- Cinque, Guglielmo / Rizzi, Luigi (2010): *Mapping Spatial PPs. The Cartography of Syntactic Structures Vol.6*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Clahsen, Harald / Meisel, Jürgen M. / Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Fremdsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Clahsen, Harald / Muysken, Pieter (1986): *The availability of universal grammar to adult and child learners- a study of the acquisition of German word order*. In: *Second Language Research* 2/2: 93-119.
- Clahsen, Harald / Muysken, Pieter (1989): *The UG paradox in L2 acquisition*. In: *Second Language Research* 5/1: 1-29.
- Déhé, Nicole et al. (2002): *Verb-Particle Explorations*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Gehrke, Berit (2008): *Ps in Motion: On the semantics and syntax of P elements and motion events*. PhD Dissertation Universität Utrecht. LOT Dissertation Series 184.
- Hohenstein, Jill / Eisenberg, Ann / Naigles, Letitia (2006): *Is he floating across or crossing afloat? Cross-influence of L1 and L2 in Spanish-English bilingual adults*. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 9/3: 249-261.
- Jessner, Ulrike (1999): *Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning*. In: *Language Awareness* 8, 3/4: 201-209.
- Lüdeling, Anke (2009): *Learner data as evidence in the analysis of particle verbs*. Handout des Vortrags gehalten auf der 3rd International Conference Grammar and Corpora Mannheim.
- Malblanc, Alfred (1966): *Stylistique Comparée du Français et de l'Allemand. Essai de représentation linguistique comparée et Etude de traduction – 3. Auflage*. Paris : Librairie Didier.
- Meisel, Jürgen (2011): *First and Second Language Acquisition – Parallels and Differences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller, Natascha / Kupisch, Tanja / Schmitz, Katrin / Cantone, Katja (2006): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung Deutsch – Französisch – Italienisch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Noonan, Moire (2010): *À to Zu*. In: G. Cinque / L. Rizzi. *Mapping Spatial PPs. The Cartography of Syntactic Structures*. Oxford, New York: Oxford University Press: 161-195.
- Plessis du, Jean / Doreen Solin / Lisa Travis / Lydia White (1987): *UG or not UG, that is the question: a reply to Clahsen & Muysken*. In: *Second Language Research* 3: 56-76.
- Ramchand, Gillian (2008): *Verb Meaning and the Lexicon: A First Phase Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sabel, Joachim (2011): Verbstellung in den germanischen Sprachen, Synchronie, Diachronie, Typologie. Manuskript, Université Catholique de Louvain.
- Slobin, Dan (1996): Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish. In: S.A. Thompson / S. Masayoshi (ed.): Grammatical constructions: Their form and meaning. Oxford: Oxford University Press: 105-217.
- Slobin, Dan (2003): The many ways to search for a frog. In S. Strömquist / L. Verhoeven (ed.). Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives. Hillsdale, NJ: Erlbaum: 219-257.
- Vendler, Zeno (1957): Verbs and Times. In: The Philosophical Review 66/2: 143-160.