
INSTITUT FÜR SPRACHWISSENSCHAFT
UNIVERSITÄT ZU KÖLN

ARBEITSPAPIER NR. 43 (Neue Folge)

Zur Versprachlichung des Raums
in Bildergeschichten deutschsprachiger
Vor- und Grundschul Kinder

Antje Weiss

April 2002

ISSN 1615-1496

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand als Hausarbeit im Rahmen der Magisterprüfung im Fach „Allgemeine Sprachwissenschaft“ an der Universität zu Köln.

Im Hauptstudium bei Frau Prof. Ursula Stephany lag mein Studienschwerpunkt auf dem Thema „Spracherwerb“. In diesem Zusammenhang rückte besonders das sprachübergreifende Forschungsprojekt von Ruth Berman und Dan Slobin in mein Interesse, das den Erwerb der narrativen Kompetenz im Kindesalter untersucht - eine sprachvergleichend angelegte Studie, die mit einer großen Menge an Kindersprachdaten arbeitet, welche mit der Bildergeschichte „Frog, where are you?“ von Mercer Mayer erhoben wurden (Berman & Slobin 1994). Im Hauptstudium bei Herrn Prof. Fritz Serzisko lernte ich die sprachlichen Verfahren der Verortung als textstrukturierende und -konstituierende Mittel kennen. So ergab sich die Fragestellung der vorliegenden Arbeit: Wie läßt sich an der Art der „Versprachlichung des Raums“ die Entwicklung der narrativen Kompetenz im Kindesalter festmachen?

Frau Prof. Stephany verdanke ich dabei nicht nur die Bereitstellung eines Teils des Datenmaterials für diese Arbeit, sondern auch die Einarbeitung in die computergestützte Datenanalyse auf Grundlage des CHILDES-Projekts (MacWhinney 1995). Erst dadurch wurde die Arbeit mit einem relativ großen Datenkorpus von insgesamt 40 „Froschgeschichten“ möglich. Der Vergleich meiner Analyseergebnisse mit nicht-deutschen Sprachdaten hätte den Rahmen einer Magisterarbeit allerdings gesprengt.

Nicht nur für ihren unmittelbaren Beitrag zu dieser Arbeit, sondern auch für ihre intensive und motivierende Betreuung möchte ich Frau Prof. Stephany herzlich danken.

Köln, im April 2002

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung: Untersuchungsgegenstand und Ziele	1
A Theoretischer Teil	
1. Zur Theorie des Raums	3
1.1 Die Abgrenzung von Raum und Zeit	5
1.2 Raum als kognitive Kategorie und ihre Versprachlichung	7
2. Narrativer Diskurs	9
2.1 Textkohärenz	10
2.2 Bildergeschichten	12
3. Ausdruck und Beschreibung räumlicher Beziehungen im narrativen Diskurs	15
3.1 Mittel zur Versprachlichung des Raums im Deutschen	15
3.1.1 Präpositionalgruppen	16
3.1.2 Lokaladverbien	17
3.1.3 Lokale Verben	18
3.2 Aspekte der Beschreibung räumlicher Beziehungen im narrativen Diskurs	24
4. Zur Entwicklung der Versprachlichung des Raums im Kindesalter	28

B Empirischer Teil

5. Die Daten	33
5.1 Die Bildergeschichte	33
5.2 Die Datengewinnung	33
5.2.1 Die Untersuchungssitua	34
5.2.2 Die Probanden	35
5.3 Transkription und Kodierung	36
6. Form und Funktion	
räumlicher Ausdrücke in den Bildergeschichten	37
6.1 Die Formen statischer und dynamischer Ausdrücke	38
6.2 Die Funktionen statischer und dynamischer Ausdrücke	46
6.2.1 Zur expliziten Versprachlichung des Grundes in räumlichen Beziehungen	48
6.2.2 Zur impliziten Versprachlichung des Grundes in räumlichen Beziehungen	61
6.2.3 Der Gebrauch von Demonstrativadverbien zur Versprachlichung räumlicher Beziehungen	69
7. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	74
Literaturverzeichnis	80
Appendix	
I Verzeichnis der Abkürzungen und Symbole	87
II Froschgeschichte einer Fünfjährigen	88
III Froschgeschichte eines Siebenjährigen	90

0. Einleitung: Untersuchungsgegenstand und Ziele

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Versprachlichung des Raums in Bildergeschichten deutschsprachiger Vor- und Grundschulkinder. Methodisch fügt sich die Untersuchung in Arbeiten zur Entwicklung der narrativen Kompetenz des Kindes anhand von Bildergeschichten ein, wie sie in neuerer Zeit u.a. am Max Planck-Institut für Psycholinguistik, Nimwegen (M. Hickmann, H. Hendriks), in den USA (M. Bamberg, D. I. Slobin), in Israel (R. Berman) und in der Türkei (A. Aksu-Koç) durchgeführt wurden (s. vor allem Berman & Slobin 1994). Hinsichtlich der allgemein-sprachwissenschaftlichen Analyse der Versprachlichung des Raums ist die Arbeit vor allem den typologischen Studien von L. Talmy (1985, 1991) verpflichtet.

Die Analyse der Versprachlichung des Raums in der durch insgesamt 40 deutsche Vor- und Grundschulkinder im Alter von 5 und 6 Jahren (Vorschule) und 7 und 8 Jahren (Grundschule) mündlich erzählten Bildergeschichte *Frog, where are you?* von Mercer Mayer knüpft an sprachvergleichende Untersuchungen zur Entwicklung der textuellen Kohärenz im Vorschul- und Schulalter in verschiedenen Sprachen (u.a. dem Deutschen) an, wie sie in dem Werk *Relating Events in Narrative* von R. Berman und D. Slobin (1994) beschrieben ist, dem ebenfalls die "Froschgeschichte" zugrundeliegt. Die Sprachdaten der vorliegenden Untersuchung und die Analyse der Versprachlichung des Raums ergänzen die Arbeiten von M. Bamberg (1994) zum Deutschen insofern, als er die Jahrgänge der Sechs-, Sieben- und Achtjährigen nicht erfaßt und bei ihm die Personenreferenz im Vordergrund steht.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Rolle der Versprachlichung räumlicher Beziehungen unter zwei Aspekten zu untersuchen: hinsichtlich der Erstellung kohärenten narrativen Diskurses und hinsichtlich der sprachlichen Mittel, mittels derer die Kinder auf statische und dynamische räumliche Beziehungen referieren. Entsprechend der Dreiteilung der Ich-Jetzt-Hier-Origo stellen räumliche Beziehungen neben der Referenz auf Personen und zeitliche Beziehungen einen der drei Bereiche dar, in denen sich

textuelle Kohärenz manifestiert. Bei der Versprachlichung des Raums geht es einerseits um Einführung, Beibehaltung und Verschiebung narrativer Orte und andererseits um statische räumliche Befindlichkeiten gegenüber dynamischen räumlichen Ereignissen. Bei der Analyse des sprachlichen Ausdrucks statischer und dynamischer räumlicher Gegebenheiten werden insbesondere die entsprechenden sprachtypologischen Merkmale des Deutschen als sog. satellitenzentrierter Sprache ("satellite-framed language", Talmy 1985) berücksichtigt.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Hauptteil. Gegenstand des theoretischen Teils sind die Theorie des Raums (Kap. 1), die Textsorte narrativer Diskurs unter besonderer Berücksichtigung von Bildergeschichten (Kap. 2), die Mittel zur Versprachlichung des Raums im Deutschen und funktionale Aspekte ihres Einsatzes in Erzählungen (Kap. 3) sowie der Forschungsstand der Entwicklung der Versprachlichung des Raums im Kindesalter (Kap. 4). Das erste Kapitel des empirischen Teils ist methodischen Problemen sowie der Analyse der Struktur der für die Untersuchung benutzten Bildergeschichte gewidmet (Kap. 5). Es folgt die formale und funktionale Analyse der in den 40 Bildergeschichten vorkommenden räumlichen Ausdrücke (Kap. 6). Da sich im Entwicklungsverlauf oft nicht die verwendeten formalen Mittel, sondern vielmehr deren Funktionen wandeln, ist eine funktionale Analyse der sprachlichen Mittel für eine angemessene Beurteilung der Entwicklung der Erzählkompetenz wesentlich. Im Schlußkapitel (Kap. 7) werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefaßt und auf dem Hintergrund der einschlägigen Literatur, vor allem der Arbeiten Bambergs zum Deutschen, diskutiert.

Die Datenanalyse wurde computergestützt mit Hilfe von CHILDES (MacWhinney 1995) durchgeführt, wozu die 40 Texte entsprechend transkribiert und kodiert wurden.

A Theoretischer Teil

1. Zur Theorie des Raums

Lange bevor Kinder zu sprechen beginnen, erleben sie den Raum, der sie umgibt und machen sinnliche Erfahrungen damit. Zunächst spüren sie den Wechsel zwischen Umgeben-, Gehalten- und Losgelassensein im Raum. Nach und nach können sie Nähe und Distanz von Personen und Objekten visuell erfassen. Später, wenn sie selbständig in Bewegung sind, erobern sie ihren Lebensraum und machen auch dabei zahlreiche Erfahrungen mit ihrer eigenen Position und deren Veränderungen sowie mit den unbeweglichen und beweglichen Reaktionen der sie umgebenden Welt. Bereits Kant begriff den Raum als Voraussetzung der sinnlichen Erfahrung: "Der Raum ist eine notwendige Vorstellung, a priori, die allen äußeren Anschauungen zugrundeliegt" (Kant 1787/1923:95, zit. in Vater 1996:18).

Was aber ist unter "Raum" zu verstehen? Es kann im Rahmen dieser Arbeit nicht der Versuch unternommen werden, einen Überblick über die vielfältigen Ansätze in der Philosophie, Physik, Kognitionswissenschaft und in anderen Disziplinen zu geben, die sich mit dieser Frage befassen. Vielmehr soll das alltägliche, "normale" Konzept von Raum in unserem Kulturkreis dargestellt werden, mit dem man das Raumerleben des Menschen beschreiben kann (vgl. Vater 1996:32). Eine solche psychologische Raumauffassung spiegelt das Konzept des "perzeptuellen Anschauungsraums" wider (Klein 1991, Ehrlich 1992). Aus ihm lassen sich andere Konzepte, wie beispielsweise geographische und abstrakte Raumvorstellungen, ableiten. Der Anschauungsraum zeichnet sich durch folgende Eigenschaften aus: Er gilt als unendlich und als "materiell" oder "dicht" (d.h., wir gehen davon aus, daß er keine Löcher hat), er ist dreidimensional und er enthält eine "Origo" (Bühler 1934), welche der Position und der Orientierung des Perzipienten entspricht oder, in Sprechakten, von ihm gesetzt wird. Die "Origo", der egozentrische "Hauptpunkt der Raumorientierung" (Vater 1996:34), ist der

Bezugspunkt für alle dimensionalen Relationen. Ein weiteres Merkmal des perzeptuellen Raums ist seine topologische Struktur. Ihr liegt die Vorstellung zugrunde, daß der Raum aus einzelnen, voneinander abgrenzbaren 'Orten' besteht. Ein 'Ort' ist definiert als ein "fester, lokalisierbarer Punkt in einem Raum" (Klappenbach & Steinitz 1977:2718, zit. in Vater 1996). „Topologisch“ sind die Beziehungen der Orte zueinander, das heißt, einzelne Orte sind zueinander benachbart oder ineinander ganz oder teilweise enthalten (vgl. Becker & Carroll 1997:19). Aus der Erfahrung des Raums leiten sich viele andere Erfahrungen ab:

" ...it is the common ground for vision, touch, and action. From an evolutionary perspective, spatial organization had to exist long before language." (Jackendoff 1983:210, zit. in Clark & Carpenter 1993).

Als grundlegende kognitive Kategorie ist Raum in allen natürlichen Sprachen grammatikalisiert (Perdue & Schenning 1996, Klein 1990a). Kindliche Äußerungen zu räumlichen Ereignissen treten bereits sehr früh im Spracherwerb, etwa in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres, auf. Sie beziehen sich meist auf Bewegungen oder sind Anmerkungen zu statischen Positionen (Bowermann 1996:385). Wenn Kinder, zu einem sehr viel späteren Zeitpunkt in ihrer Sprachentwicklung, Geschichten erzählen, gebrauchen sie bereits ein sehr komplexes System räumlicher Ausdrücke. Sie bewegen sich dabei mit sprachlichen Mitteln durch einen fiktiven Raum und müssen Beziehungen zwischen einzelnen 'Orten' herstellen.

Der Frage, auf welche Weise Kinder von einem kognitiven Konzept zu einer "Sprache des Raums" gelangen, wird in Kapitel 1.2 nachgegangen. Zuvor, in Kapitel 1.1, soll die enge Verknüpfung von Raum und Zeit und die Möglichkeit der Abgrenzung dieser beiden Kategorien betrachtet werden.

1.1 Die Abgrenzung von Raum und Zeit

Die Konzepte Raum und Zeit werden häufig als eng verknüpft betrachtet, weil es "weder ein Raumerlebnis ohne Zeit noch ein Zeiterlebnis ohne Raum gibt." Kronasser spricht daher von einer "ganzheitlichen Raum-Zeitlichkeit" in der Vorstellungswelt (Kronasser 1968:158, zit. in Radden 1997:428).

In der sprachwissenschaftlichen Literatur wird immer wieder die Schwierigkeit thematisiert, lokale und temporale sprachliche Ausdrücke voneinander abzugrenzen. Im zwischen-sprachlichen Vergleich zeigt sich, daß räumliche Ausdrücke in vielen Sprachen auch zum Ausdruck anderer kognitiver Konzepte gebraucht werden:

"Spatial terms are used to express not only spatial relations but also many projections of space onto nonspatial domains. In different languages spatial terms are commonly used for time, change of state, temperature, musical pitch, mood, and attitude, among many other domains." (Clark & Carpenter 1993:252).

Evidenz für die Auffassung, daß temporale Systeme von räumlichen Systemen abgeleitet sind (H. Clark 1973, Traugott 1978, Miller & Johnson-Laird 1976, Lyons 1977, Wunderlich 1982), findet sich in den Bereichen der Spracherwerbsforschung und der Sprachgeschichte: Räumliche Begriffe werden früher als zeitliche erworben, und historisch gehen zeitliche Begriffe häufig auf räumliche zurück, während sich die umgekehrte Entwicklung nicht nachweisen läßt. So sieht beispielsweise Radden (1997) auf konzeptueller Ebene die Metapher "Zeit ist Raum" als bestätigt an. In Bezug auf sprachliche Systeme hält Lyons (1977) fest:

"The spatialization of time is so obvious and so pervasive a phenomenon in the grammatical and lexical structure of so many of the world's languages that it has been frequently noted ..." (Lyons 1977:718).

Lakoff (1991) nimmt an, daß evolutionär-biologische Faktoren die konzeptuelle Dominanz der Raum- und Objektwelt gegenüber der Zeit bedingen:

"In our visual systems, we have detectors for motion and detectors for objects/locations. We do not have

detectors for time (whatever that could mean). Thus, it makes good biological sense that time should be understood in terms of things and motion." (Lakoff 1991:57, zit. in Radden 1997:430).

Angesichts der vielfältigen Evidenz aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen scheint es plausibel, die Orientierung im Raum auch in der sprachlichen Konzeptionierung als grundlegend anzusehen. Umso mehr erstaunt es, daß Raumzuordnung zwar fundamental, ihre Versprachlichung in konkreten Sprechereignissen aber fakultativ ist.¹ Möglicherweise ist die Raumorientierung „so selbstverständlich“, daß sie zwischen Sprechenden und Hörenden unausgesprochen bleiben kann, solange sie deren Situierung im „Hier und Jetzt“ entspricht (vgl. Vater 1996:5f)². Dies trifft jedoch nicht auf den narrativen Diskurs zu, in welchem der Sprecher ja gerade eine räumliche Orientierung etablieren muß, die von seiner „Origo“ abweicht. Die Frage ist, inwieweit unreife Sprecher dazu in der Lage sind. In der hier vorliegenden Arbeit soll es daher um die unausgesprochenen und die „ausgesprochenen“ Raumbezüge gehen. Auch im Deutschen stellt sich die Schwierigkeit, die lokale und die temporale Bedeutung einiger sprachlicher Ausdrücke voneinander abzugrenzen. Doch obwohl räumliche Bezugspunkte im Diskurs nicht unabhängig von zeitlicher und personaler Referenz existieren, sollen sie für die Zwecke der vorliegenden Studie als weitgehend eigenständige Kategorie untersucht werden (vgl. Bamberg 1994:212).

¹Im Gegensatz zur Zeitzuordnung, die zwar „marginal“, aber - wenn auch nicht universal, so doch in vielen Sprachen - eine obligatorische sprachliche Kategorie ist. Zur Diskussion dieser Aussage vgl. Vater (1996:5f).

²Allerdings gibt es auch Sprachen, in denen Raumbeziehungen obligatorisch grammatikalisiert sind. So muß ein Sprecher des Kwakiutl, einer amerikanischen Indianersprache, in einem Satz wie „The man is sick“ grammatikalisch anzeigen, ob der betreffende Mann sich in der Nähe des Sprechers, des Hörers, oder einer dritten Person befindet. (Beispiel aus Boas 1911, dargestellt in Slobin 1991).

1.2 Raum als kognitive Kategorie und ihre Versprachlichung

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten kurz umrissen wurde, wie ein grundlegendes Konzept von Raum aussehen kann, soll es hier um die Frage gehen, in welchem Verhältnis kognitive Grundlagen und sprachliche Entwicklung zueinander stehen. Während die Erfahrung von Raum fraglos als universal angesehen werden kann, ist es keineswegs klar, ob die vorsprachlichen Konzepte auch sprachübergreifend einheitlich sind.

"For many years it has been widely assumed that the meanings children assign to spatial words reflect spatial concepts that arise in the infant independently of language, under the guidance of both built-in perceptual sensitivities and explorations with the spatial properties of objects (e.g., Johnston & Slobin 1979; McCune-Nicholich 1981; Slobin 1973)". (Bowerman 1996:386)

Diese Annahme wird durch Forschungsergebnisse gestützt, die eine enge Entsprechung von sprachlicher und nicht-sprachlicher Strukturierung des Raums belegen. So stimmt die Reihenfolge des Auftretens von Präpositionen im Spracherwerb (in - on - under - next to, vgl. Johnston & Slobin 1979) mit den Stadien überein, die Piaget und Inhelder (1956) in ihrer Grundlagenforschung zur Entwicklung des Denkens und der räumlichen Vorstellung bei Kindern postuliert hat: Das Entstehen räumlicher Konzepte dokumentiert die Entwicklung von konkret-anschaulicher, "senso-motorischer" Erfahrung von Raum über deren Verinnerlichung als Vorstellungsbilder bis hin zur rationalen Konstruktion zunächst topologischer Raumbegriffe wie 'Enthaltensein', 'Nachbarschaft', 'Trennung', 'Reihenfolge'. (vgl. Piaget & Inhelder 1956/1975:525). Diese Konzepte verstehen Kinder auch schon dann, wenn sie den sprachlichen Ausdruck dafür noch nicht erworben haben (Levine & Carey 1982; Johnston 1984, 1985). Ebenso werden neue, noch unbekannte Raumausdrücke auf ihrer Grundlage interpretiert (Bloom 1970; Bowerman 1973; Slobin 1973). Weitere Evidenz dafür, vorsprachliche räumliche Konzepte als unabhängig von der Sprache zu betrachten, findet sich im Bereich der neueren Entwicklungspsychologie.

Forschungsergebnisse zeigen, daß bereits nur wenige Monate alte Kinder in der Lage sind, räumliche Szenen zu unterscheiden und zu kategorisieren (Antell & Caron 1985; Quinn & Eimas 1986; Quinn 1994; Behl-Chadha & Eimas 1995).

Es gibt also plausible Gründe, anzunehmen, daß die Vorstellung von Raum sprachunabhängig kognitiv repräsentiert ist und daß sich die Fähigkeit, sprachlich auf Raum zu referieren, aus diesem präverbalen, nicht einzelsprachlichen Konzept entwickelt. Neuere Forschungen zeigen aber, daß die Art und Weise, wie Raum zum Zweck der Versprachlichung strukturiert wird, zwischensprachlich deutliche Unterschiede aufweist. Das bedeutet: Wie auch immer das vorsprachliche Verständnis von Raum bei Kindern aussehen mag, sie müssen entdecken und verstehen lernen, in welcher Form das Konzept von Raum in der Sprache ihrer Umgebung organisiert ist. (Bowerman 1996:386, Hervorhebung AW). Beispielsweise verfügen keineswegs alle Sprachen über die uns so selbstverständlich erscheinende räumliche Einteilung "links/rechts/oben/unten". Statt dessen können sie beispielsweise ein System haben, in dem alle räumlichen Beziehungen auf Grundlage der Begriffe "nord/süd/ost/west" beschrieben werden (Levinson 1996: 109). Andere Sprachen erfordern es, bei Lokalisierungen zu kennzeichnen, ob eine Person für den Sprecher sichtbar oder unsichtbar ist (vgl. Slobin 1991:8). Auch in der Art und Weise, wie Kinder reife sprachliche Fähigkeiten erwerben, zeigt sich deutlich der Einfluß der strukturellen Merkmale ihrer Muttersprache. So spiegelt der Erwerb erzählerischer Kompetenz den "rhetorischen Stil" einer Sprache wieder (Slobin 1991:19).

Um die Entscheidung treffen zu können, welche Merkmale bei der Zuordnung zu einer räumlichen Teilkategorie als relevant anzusehen sind und auf welche Merkmale mit einem gemeinsamen räumlichen Morphem referiert wird, muß man die in der Inputsprache unausgesprochen enthaltenen Muster durchschauen (Bowerman, ebd.:398). Diesen Prozeß, der eine bestimmte, durch die Muttersprache ausgebildete Qualität des Denkens als Voraussetzung für das Sprechen erfordert, nennt Slobin

"thinking for speaking" (Slobin 1987, 1991; Berman & Slobin 1994).

Choi & Bowerman (1991) haben in ihrer vergleichenden Studie zum Erwerb früher lokaler Kategorien im Englischen und Koreanischen Evidenz dafür gefunden, daß die Einflußnahme der Muttersprache bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt im Spracherwerb einsetzt. Bowerman (1996) faßt diese Ergebnisse folgendermaßen zusammen:

"Even if learners begin by mapping spatial morphemes directly onto precompiled concepts of space - which is not at all obvious - they cannot get far in this way; instead, they must work out the meanings of the forms by observing how they are distributed across contexts in fluent speech. Learner's powers of observation appear to be very acute, since their spatial semantic categories show remarkable language specificity by as early as seventeen to twenty months of age." (Bowerman 1996:425).

Die spezifischen Besonderheiten einer Sprache zeigen sich sehr deutlich an der Art, wie in ihr räumliche Konzepte ausgedrückt werden.

2. Narrativer Diskurs

Die Untersuchung der hier gesammelten Geschichten ist eine Untersuchung von Diskurs im Sinne von Brown & Yule (1983): Es sind Texte, die von einem Sprecher für einen Hörer konstruiert wurden, nämlich Bildergeschichten, die von Vor- und Grundschulkindern für die Versuchsleiterinnen erzählt wurden.

Das Geschichtenerzählen ist eine spezielle Form von mündlichem Diskurs. Es fordert Kindern sehr komplexe sprachliche Leistungen ab, die sich im Laufe des Erstspracherwerbs entwickeln. Die Untersuchung von kindlichem narrativem Diskurs stellt daher ein sehr umfangreiches Gebiet innerhalb der Spracherwerbsforschung dar, von dem hier nur ein kleiner Bereich näher betrachtet werden soll, nämlich die Untersuchung derjenigen sprachlichen Verfahren, mit denen

kohärente Texte (vgl. Kap. 2.1) erstellt werden. Geschichtenerzähler sind ständig gefordert, Dinge oder Menschen in Bezug zu anderen zu lokalisieren oder ihre Bewegung von einem Ursprung zu einem Ziel hin zu beschreiben. Die Versprachlichung räumlicher Relationen ist daher ein geeigneter Untersuchungsgegenstand, um etwas über die Anforderungen zu erfahren, die bei der Erstellung von kohärentem Diskurs gemeistert werden müssen.

2.1 Textkohärenz

Kohärenz ist, in ihrer weitestgefaßten Definition, all das, was einen zusammenhängenden Text von einer arbiträren Liste von Äußerungen unterscheidet. (Hasan 1968:325, Stubbs 1983:15). Textkohärenz kann deshalb nicht verstanden werden, indem man sich allein auf die Untersuchung sprachlicher Formen und deren Funktion beschränkt, sondern indem man sinnstiftende, kontextualisierende Faktoren berücksichtigt (Schiffrin 1994: 417). Yule (1985) beschreibt Kohärenz denn auch als ein Phänomen des kommunikativen Aktes zwischen Menschen:

"The key to the concept of coherence is not something which exists in the language, but something which exists in people. It is people who 'make sense' of what they read and hear". (Yule 1985:106).

Auch in Toolans (1991) Definition eines narrativen Texts tauchen diese beiden Bedingungen auf:

"... a minimalist definition of narrative might be: a perceived sequence of non-randomly connected events. (...) ... narrative depends on the addressee seeing it as a narrative ..." (Toolan 1991:7).

So wird Kohärenz als übergreifendes Konzept aufgefaßt, welches einen Text zur zusammenhängenden Sinneinheit verbindet. Die beschreibbaren sprachlichen Verfahren, die den Textzusammenhalt herstellen, werden dagegen unter dem Begriff Kohäsion zusammengefaßt:

"Cohesion is created by the conjoined uses of linguistic devices which in various ways link together utterances in discourse and thereby create a 'co-text' necessary for the unfolding of discourse." (Hickmann 1991:157).

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind die "linguistic devices", die sprachlichen Form-Funktions-Muster also, die Kinder in ihrer Muttersprache meistern, das heißt erkennen und erwerben müssen. Andere Faktoren, die für das Entstehen von Kohärenz verantwortlich gemacht werden, müssen hier leider unberücksichtigt bleiben.

Eines der Mittel, durch die textuelle Kohärenz entsteht, ist die Versprachlichung von Referenzbeziehungen. Der Begriff "Referenz" wird hier als Überbegriff für die Bezugnahme auf den sprachlichen und den außersprachlichen Kontext verwendet, wobei erstere als endophorische, letztere als exophorische Bezugnahme bezeichnet wird³. Exophorisch gebrauchte Mittel beziehen sich entweder auf die unmittelbare nichtsprachliche Situation, in der Sprecher und Hörer sich befinden, oder auf gemeinsames Hintergrund- oder Weltwissen (in den Worten von Hickmann (1995) "mutual background knowledge"). Endophorischer Gebrauch stellt Verbindungen zwischen dem bereits Gesagten und der aktuellen Äußerung her. Sprache dient hier "als ihr eigener Kontext" (Hickmann 1991:157, zit. in Stephany 1997:473). Kinder müssen lernen, eindeutige Referenzbeziehungen vorzunehmen, da jede sprachliche Äußerung nur in bezug auf ihren aktuellen Kontext verstanden werden kann. Sie müssen lernen, sich in grammatikalisch korrekter Form auf den richtigen Kontext zu beziehen und dabei von ihrer eigenen "Ich-Jetzt-Hier-Origo" (Bühler 1934) abzusehen.

³Die Unterscheidung zwischen Exophorik und Endophorik entspricht der Unterscheidung zwischen "Deixis" und "Anapher" (Vater 1996; Fleischer/Barz 1995). Ehrich (1992) dagegen differenziert zwischen "primärer Deixis" und "sekundärer oder anaphorischer Deixis", während Fillmore (1975) die "Sprecherdeixis" von der "Diskursdeixis" abgrenzt. Hickmann (1995) spricht auch von "anchoring in nonlinguistic versus linguistic context".

Die Grenze zwischen Endophorik und Exophorik ist dabei nicht immer klar zu ziehen. Insbesondere der Gebrauch von Bildergeschichten zur Datenerhebung wirft in bezug auf das gemeinsame Hintergrundwissen spezielle Probleme auf, die im nächsten Kapitel näher betrachtet werden sollen.

Um Referenzbeziehungen als Mittel der Kohäsion zu untersuchen, kann zwischen der Referenz auf Personen und Objekte, der Referenz auf die zeitlichen und der Referenz auf die räumlichen Beziehungen der Geschichte unterschieden werden, entsprechend der Dreiteilung der Ich-Jetzt-Hier-Origo. Alle sprachlichen Mittel, die auf statische und dynamische räumliche Beziehungen referieren, werden hier zur "Versprachlichung des Raums" gezählt. Versprachlichung des Raums ist damit eines der Verfahren, mit denen kohärente Texte erstellt werden.

Die Leitfragen der Arbeit lauten: Wie sehen die Mittel zur exophorischen und endophorischen Referenz auf räumliche Beziehungen in den hier erzählten Geschichten aus? Wie ändern sich die sprachlichen Mittel der Bezugnahme, wenn die Kinder älter werden, insbesondere, wenn sie den Schuleintritt hinter sich haben?

2.2 Bildergeschichten

Das Erzählen von Bildergeschichten stellt nur eine mögliche Form von narrativem Diskurs neben vielen anderen dar: dem Erzählen selbst erlebter Geschehnisse, dem Nacherzählen einer gehörten Geschichte usw. Eine Geschichte zu erzählen, heißt Ereignisse in Worte zu fassen. Eine Bildergeschichte zu erzählen, heißt visuell erfaßte, statische Szenen in verbal kodierte, dynamische Handlungssequenzen umzusetzen.

Wie alle Formen der Datenerhebung in einer künstlichen Untersuchungssituation, bringt auch der Einsatz einer Bildergeschichte einige testbedingte Besonderheiten mit sich. Da es in der vorliegenden Arbeit um die Versprach-

lichung von Referenzbeziehungen geht, fällt besonders ein Merkmal der Untersuchungssituation ins Gewicht: Wegen ihrer visuellen Präsenz erscheinen die Bilder einerseits als ein Bestandteil des "Hier und Jetzt" der außersprachlichen Sprecher-Hörer-Situation. Andererseits ist das auf den Bildern gezeigte Geschehen der Gegenstand des narrativen Diskurses, bildet also die symbolische Grundlage für den sprachlichen Kontext. Dieser doppelte Status der Bilder ("the double status of the picture, which is both a physical and a symbolic object" Bornens 1990:189) hat zweierlei Konsequenzen.

Zum einen ist nicht klar, was die Kinder als gemeinsames Hintergrundwissen von Sprecher und Hörer ansehen. Das Untersuchungsdesign sieht zwar vor, daß die Kinder bei den Untersuchungsleiterinnen kein "mutual knowledge" voraussetzen können, weil diese das Bilderbuch nicht kennen, beziehungsweise nicht sehen können, doch muß man vor allem bei den Vorschulkindern davon ausgehen, daß sie diese Bedingung eventuell nicht verstehen oder aus anderen Gründen mißachten. So ist oft nicht klar, aus welchem Grund ein Proband eine räumliche Angabe (beispielsweise die Situierung der Eingangsszene im Zimmer des Jungen) unerwähnt läßt. Geht er oder sie davon aus, daß die Zuhörerin die Situation sowieso kennt (sie kann ja schließlich sehen, daß die drei in einem Zimmer sind)? Oder hält er oder sie die Angabe für nicht erwähnenswert (weil es für die Geschichte nicht relevant ist, daß sie in einem Zimmer beginnt)?

Zum anderen bleibt die Frage der Referenz sprachlicher Ausdrücke ungeklärt. Bezieht sich ein Raumausdruck (z.B. die Partikel runter im Verb runterfallen) auf ein sprachliches Antezedens (z.B. auf "Er lag auf dem Hirsch", jetzt fällt er also "runter vom Hirsch"), oder auf eine Darstellung (das Bild von der Klippe, er fällt also "runter von der Klippe, die man hier sehen kann")? In einigen Fällen geben Bemerkungen der Kinder wie "und hier auf diesem Bild" oder "jetzt bin ich hier erstmal fertig" Anhaltspunkte für diese Entscheidung. Oft läßt sich ein exophorischer Gebrauch nicht unbedingt belegen, andererseits

aber auch nicht ausschließen. Hickmann (1995) benennt das Problem mit den Worten: "This distinction, however, is not always easy to make, particularly in child language" (Hickmann 1995:197). Am deutlichsten wird die Unklarheit über den exophorischen oder endophorischen Gebrauch sprachlicher Mittel am Lokaladverb "da", dessen Verwendung in Kapitel 6.2 eingehender betrachtet werden soll.

Die hier beschriebenen Probleme sind jedoch möglicherweise gar nicht spezifisch für das Erzählen von Bilder- geschichten, sondern spiegeln vielmehr wider, daß sich die Kinder in einem Entwicklungsstadium befinden, in dem die Unterscheidung zwischen diskursimmanenten Bezugspunkten und solchen, die außerhalb des Textes liegen, noch gar nicht konzeptualisiert ist. Eine Untersuchung von Pellegrini (1984) ergab, daß Kinder erst in einem Alter von sechs Jahren zwischen endophorischem und exophorischem Einsatz sprachlicher Mittel unterscheiden (Pellegrini 1984:65). Auch Wales (1984) findet dafür Evidenz in seiner Studie zum Einfluß von Belebtheit auf den Gebrauch deiktischer Mittel:

"...there is something of a developmental lag before children are able, in the absence of gesture, to use the contrastive spatial feature of the words themselves to reliably convey or comprehend spatial information (....) the developmental lag between the two modes of use (i.e. with and without gestural support) is upwards of 6 years (Clark, 1978; Wales, 1979)." (Wales 1984:148)

Man kann also annehmen, daß die jüngeren Probanden nicht deshalb Schwierigkeiten mit Endophorik und Exophorik haben, weil der "physikalische Status" der Bilder sie beim Erzählen der Geschichte vom sprachlichen Kontext ablenkt, sondern daß sie, umgekehrt, deshalb auf die Bilder referieren, weil ihnen die konzeptuelle Differenzierung zwischen endophorischen und exophorischen Mitteln noch fehlt.

Es ist nicht das Anliegen dieser Untersuchung, die hier aufgeworfene Fragestellung weiter zu vertiefen. Vielmehr sollen alle sprachlichen Mittel, die die Probanden gebrauchen - unabhängig davon, ob diese auf inner- oder außersprachliche Kontexte verweisen - unter der Frage-

stellung betrachtet werden, inwieweit sie der Herstellung von Kohärenz dienen oder nicht.

Der Vorteil, den die Verwendung von Bildergeschichten für eine solche Fragestellung bietet, überwiegt daher den vermeintlichen Nachteil des "doppelten Status der Bilder". Die Versuchsleiterin weiß, welche Inhalte die Probanden in ihren Geschichten vermitteln wollen. Dieser Inhalt ist für alle Probanden derselbe, so daß ein Vergleich der Daten hinsichtlich ihrer Funktion möglich ist.

3. Ausdruck und Beschreibung räumlicher Beziehungen

Zum Vergleich kommen in der vorliegenden Untersuchung diejenigen Daten aus dem Gesamtkorpus (vgl. Kap. 5), die der Versprachlichung des Raums dienen. Welche sprachlichen Mittel das Deutsche dafür zur Verfügung stellt, soll hier in einer Übersicht beschrieben werden. Daran anschließend werden einige Aspekte vorgestellt, unter denen man eine Analyse räumlicher Beziehungen vornehmen kann. Sie bilden den theoretischen Hintergrund der Untersuchung.

3.1 Mittel zur Versprachlichung des Raums im Deutschen

Bei der Beschreibung von Raumbeziehungen werden hier folgende drei Formen räumlicher Relationen unterschieden:

- 1) positionale Ortsbefindlichkeiten
("Positionierung" nach Vater [1986:86]),
- 2) Ortsveränderungen als das Ergebnis von Bewegung
("Direktionalisierung" [ebd.]) und

3) Vorgänge der Ortsveränderung,
auch "motion within general locations" (*Hickmann et al. 1994:1*)
oder "Lokomotion"⁴ genannt (*Fillmore 1975:25*).

Direktionalisierung und Lokomotion werden im folgenden als „Bewegungsereignis“ oder „dynamische räumliche Beziehung“ zusammengefaßt und stehen den Ortsbefindlichkeiten als „statischen räumlichen Beziehungen“ gegenüber. „Lokalisierung“ wird als Überbegriff für den sprachlichen Ausdruck aller räumlichen Relationen verstanden (vgl. *Vater 1996:45*). Im Deutschen stehen zur Lokalisierung räumliche Präpositionalgruppen (wie in einem Bienenstock), lokale Adverbien (wie hier, da, draußen, oben) und ein komplexes System von statischen und dynamischen Verben einschließlich ihrer Partikeln und Präfixe (wie sitzen, laufen, drinsitzen, entlaufen) zur Verfügung. Diese Mittel werden hier zusammenfassend "Raumausdrücke" genannt.

3.1.1 Präpositionalgruppen

Lokale Präpositionen kennzeichnen räumliche Beziehungen zwischen Erscheinungen der Wirklichkeit. Die Fügung einer Präposition mit einem Nominal wird hier in Anlehnung an *Eisenberg (1986)* als Präpositionalgruppe (PG) bezeichnet.⁵ Die Präpositionalgruppen werden danach unterschieden, ob sie den Bezugsraum für eine statische Ortsbefindlichkeit oder für ein dynamisches Bewegungsereignis abgeben. Diese Unterscheidung erfolgt auf der Grundlage des Beschreibungssystems von *Talmy (1985, 1991)*. Er stellt Lokalisierungen (von ihm als "motion events" bezeichnet) auf der Grundlage des Verhältnisses von Figur ("figure") und Grund ("ground") dar. Ein Objekt - die Figur - wird in Relation zu einem anderen Objekt - dem Grund - bewegt oder positioniert. Mit dem Grund kann die Ortsbefindlichkeit ("location"), die Quelle der Bewegung ("source"), das Ziel der Bewegung

⁴definiert als "an object changing its location through time".

⁵„Präposition und Nominal bilden zusammen eine Präpositionalgruppe, wobei zwischen beiden eine ausgeprägte syntagmatische Beziehung besteht: die Präposition regiert das Nominal in Hinsicht auf den Kasus.“ (*Eisenberg 1986:248*)

("goal") oder ein Punkt auf dem Pfad ("path") der Figur bezeichnet sein. In Präpositionalgruppen wird der Grund einer Lokalisierung explizit ausgedrückt ("explicit", in den Worten von Hickmann et al. 1994:13, bzw. "overtly", nach Talmy 1983: 230).

Die Rektion der lokalen Präpositionen des Deutschen erlaubt keine eindeutige Zuordnung der Kasus zu den vier Lokalisationstypen. Positionale und quelleangebende Präpositionalgruppen (Er saß im Glas. / Er kletterte von dem Baum.) werden zwar ohne Ausnahme vom Dativ regiert, in ziel- und pfadangehenden Ausdrücken treten jedoch sowohl Präpositionen mit Akkusativ- (Er lief (bis) zu einem Felsabhang. / Er lief an eine Klippe.) als auch solche mit Dativrektion auf (Er rannte hinter dem Hund her. / Er schlüpfte durch ein Loch.).

3.1.2 Lokaladverbien

Lokale Adverbien werden hier in Anlehnung an Eisenberg (1986) als "nichtflektierbare Einheiten, die ... der lokalen ... Situierung von Entitäten jeder Art dienen", verstanden (Eisenberg 1986:195). Sie können zu Ausdrücken verschiedener Kategorien treten, zu Präpositionalgruppen (unten im Wasser) ebenso wie zu Verben (draußen suchen).

Zu den Lokaladverbien zählen auch hier, da und dort, die von Eisenberg (1986) "lokale Deiktika", von Ehrich (1983) "lokale Demonstrativadverbien" genannt werden. In Analogie zu Reichenbach (1947) beschreibt Ehrich (1983) die Funktion dieser Adverbien in der Relation zu "Sprecherort", "Verweisort" und "Bezugsort"⁶, wobei letzterer oft nur kontextuell ermittelt werden kann. Vgl. das Beispiel:

Der Hirsch wirft die beiden über eine Klippe. Hier/dort/da liegen die.

⁶„S [der Sprecherort] ist der Ort, den der Sprecher sozusagen physisch besetzt hält, V [der Verweisort] der Raumbereich, auf den er mit der Äußerung einer lokaldeiktischen Partikel verweist. B [der Bezugsort] gibt den Bereich an, mit Bezug auf den V identifiziert wird.“ (Ehrich 1983:205)

Den Bezugsort von hier/dort/da (ein Ort unterhalb der Klippe) muß der Zuhörer aufgrund seines Weltwissens erschließen, oder er versteht die Adverbien als Zeigegeste auf einen Bezugsort außerhalb des Textes, also in der realen Umgebung von Sprecher und Hörer.

Eine Sonderstellung innerhalb der lokalen Demonstrativadverbien nimmt da ein. Es kann nämlich - im Gegensatz zu hier und dort - auch als "echte Anapher" eingesetzt werden: Als solche hat es eine zuvor sprachlich eingeführte Lokalität als Bezugsort, ist aber bezüglich Sprecherort und Verweisort neutral (Ehrich 1983:214; 1992:24): Da referiert im folgenden Beispiel auf die lokale Angabe auf einem Felsen.

Der Junge klettert auf einen Felsen. Da kann er alles gut überblicken.

3.1.3. Lokale Verben

1. Positionale und dynamische Verben

Auch die lokalen Verben werden hier auf der Grundlage des Systems von Talmy (1985) dargestellt. Sie werden dort als Teil des Gesamtsystems einer Sprache beschrieben, mit dem Bewegung ("motion") und Ortsbefindlichkeit ("location") zum Ausdruck gebracht werden. (Talmy 1985:60).

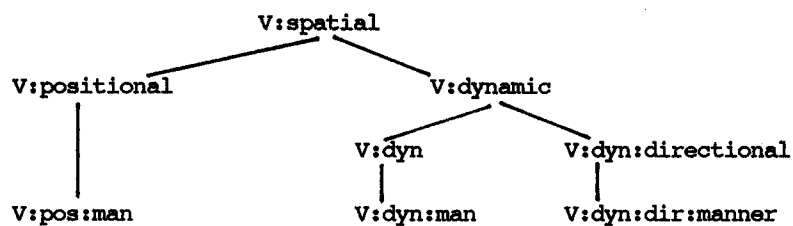
Verben, die eine Ortsbefindlichkeit ausdrücken, werden im folgenden als "positional" bezeichnet, Bewegungsverben als "dynamisch". Der Begriff "positional" wird hier bewußt abweichend von "statisch" gewählt, da positionale Verben nicht gleichzusetzen sind mit den auch als "Zustandsverben" aufgefaßten statischen Verben, welche Situationen wiedergeben, die man "nicht ohne weiteres beginnen, aufhören, unterbrechen oder bewirken" kann (Bußmann 1990:733). Positionale Verben beschreiben die Tatsache, daß sich jemand/etwas an einem Ort befindet ("be located" in den Worten von Talmy [1985:61]). Dynamische Verben drücken im Gegensatz dazu Handlungen aus, die eine Ortsveränderung zur Folge haben ("move"; ebd.).

Viele lokale Verben des Deutschen bezeichnen nicht nur Bewegung (irgendwohin gehen) oder Ortsbefindlichkeit (irgendwo sein), sondern gleichzeitig auch die Art und Weise dieser Handlung ("manner"; ebd.). Zusätzlich umfaßt die Verbsemantik häufig die Form der "Verursachung" ("cause"; ebd.), d.h., ob die Bewegung bzw. der Zustand dem Handelnden selbst widerfährt, (agentiv: sich setzen/sitzen, oder nonagentiv: fallen/(fest)stecken) oder aber einer anderen Person bzw. einem anderen Gegenstand (werfen/(da)lassen).

Dynamische Verben sind außerdem nach dem Kriterium der Direktionalität in zwei Gruppen untergliedert. Läßt sich am Verb allein nicht erkennen, daß die Bewegung in eine bestimmte Richtung hin erfolgt, so wird dieses Verb nur als "dynamisch" bezeichnet (laufen); verläuft die Bewegung in eine festgelegte Richtung, so ist das Verb "dynamisch direktional" (fallen, sich legen).

Die Verben kommen und gehen zählen zu den direktionalen Verben, da sie inhärente deiktische Bedeutung haben: gehen weist eine Bewegung vom Handelnden weg, kommen eine Bewegung zu ihm hin aus (Rauh 1981, Di Meola 1994)⁷ Auch Bruder (1995) zählt come und go (neben take, bring, then, there, here, now) zu den "deictic terms", die im Verständnis narrativer Texte eine wesentliche Rolle spielen. Er weist allerdings darauf hin, daß ihre Interpretation stark kontextabhängig und ihre Rolle für das Verständnis räumlicher Beziehungen sehr komplex ist (Bruder 1995:259).

Die semantische Klassifizierung der Verben sei hier noch einmal in graphischer Form dargestellt:



⁷Dagegen argumentieren Wilkins & Hill 1995 (zit. in Levinson 1996), daß die "go-Verben" möglicherweise gar nicht deiktisch sind, sondern gänzlich unmarkiert, und lediglich aufgrund ihrer Opposition zum stärker deiktischen "come" die "motion-away-Bedeutung" an sich reißen.

2. Lokale Verbpartikeln

Besonders die präfigierten Verben spielen in der Versprachlichung des Raums eine wichtige Rolle, da viele präverbale Elemente im Deutschen die Bedeutung statischer und dynamischer räumlicher Beziehungen tragen. So nennt *Erben* (1993) als wesentliche Leistung der Präfixe "das Herstellen räumlicher oder zeitlicher Bezüge der Basisverbhandlung" (*Erben* 1993:76). Die hier "Präfixe" genannten präverbalen Elemente, die diese Leistung erbringen, lassen sich nach formalen Kriterien in verschiedene Klassen unterteilen. *Hinderling* (1982) nennt diese Elemente zusammenfassend "Präverben" und unterscheidet drei Typen: Präfixe (wie er-, ent-), Partikeln (Präpositionaladverbien wie aus-, ein-) und Doppelpartikeln (zusammengesetzte Partikeln wie herein-, heraus-). Die Klasse der Präfixe ist von der Klasse der Partikeln (einschließlich der Doppelpartikeln) formal durch das Kriterium der Trennbarkeit vom Verbstamm unterscheidbar (*Olsen* 1995): Verbalpräfixe sind nicht vom Verbstamm trennbar (Tab. 1, Satztyp 3a-c), Verbpartikeln sind trennbar (Satztyp 2a-c). Einige der Präverben treten sowohl als untrennbare Präfixe als auch als trennbare Partikeln auf (vgl. durch in Bsp I, das hier zusätzlich auch noch als Präposition auftritt).

Tabelle 1. Zur Abgrenzung von Präfix- und Partikelverben.

<u>Simplex</u>	<u>Partikelverb</u>	<u>Präfixverb</u>
(I)		
(1a) fahren	(2a) durchfahren	(3a) durchfahren
(1b) Sie fährt.	(2b) Sie fährt durch.	(3b) Sie durchfährt ein Tor.
(1c) Sie fährt durch ein Tor.	(2c) Sie fährt durch ein Tor durch.	(3c) * Sie durchfährt durch ein Tor.
(II)		
(1a) klettern	(2a) raufklettern	(3a) erklettern
(1b) Sie klettert.	(2b) Sie klettert rauf.	(3b) Sie erklettert den Baum.
(1c) Sie klettert auf den Baum.	(2c) Sie klettert auf den Baum rauf.	(3c) * Sie erklettert auf den Baum.

Talmy (1985) faßt alle unmittelbaren Komponenten des Verbstamms, unabhängig von ihrer Trennbarkeit, unter dem Begriff "Satelliten" zusammen.

"... satellites are certain immediate constituents of a verb root other than inflections, auxiliaries, or nominal arguments. A verb root together with its satellites forms a constituent in its own right, the 'verb complex' ..." (Talmy 1985:102).

In seinem Beschreibungssystem erscheint das Deutsche als "satellite-framed language", weil die Kerninformation des Bewegungsvorganges, nämlich die Richtung der Bewegung, in den Satelliten lexikalisiert ist. Der Verbstamm dagegen zeigt nur die Bewegung als solche an. Im Gegensatz zum Deutschen und Englischen sind beispielsweise romanische Sprachen "verb-framed", da in ihnen die direktionale Bedeutungskomponente in der Regel im Verbstamm enthalten ist (vgl. frz. sortir und dt. hinaus-gehen).

Zur Abgrenzung von Partikeln und Adverbien

Als Verbpartikeln treten unterschiedliche Wortarten auf. Neben Präpositionen (aus-gehen, unter-kriechen, oben-sitzen) und Pronominaladverbien (davor-gehen, darunter-fließen, obendrauf-steigen) können auch Verben (schlafen-gehen, gefangen-sein), Adjektive (es sich bequem-machen) oder Präpositionalgruppen als Partikel erscheinen (ins Bett gehen, etwas hinter sich haben). Diese Einheiten treten somit einerseits als selbständige Satzteile auf und andererseits als trennbare Verbpartikeln (vgl. dahinter in den Beispielen (3.1) und (3.2)).

(3.1)

*NAR: plötzlich sagte der junge
"pscht@o hundi, ich höre etwas".
dann gingen sie dahinter,

%mor: V:dyn:dirldahinter-gehen (0507/95-100)

(3.2)

*NAR: " ganz leise, dahinter sind sie !

%mor: ADV:LOCldahinter V:poslsein (0807/150-151)

Die Abgrenzung der Partikeln von lokalen Adverbien ist oft nicht eindeutig möglich. Simecková (1984) beschreibt diese Problematik folgendermaßen:

"Im Sinne der heutigen Auffassung der Zusammensetzung als Konstruktion von zwei oder mehr Basismorphemen, die außerhalb des Kompositums frei vorkommen, und der Präfixbildung als Verbindung eines freien Morphems mit gebundenen Morphemen bleibt die distanzierbare verbale Einheit an der Grenze zwischen den beiden Wortbildungsarten, da sich ihre erste Konstituente weder den freien noch den gebundenen Morphemen eindeutig zuweisen läßt. [Fleischer 1974, 70]" (Simecková 1984:134, Hervorhebung AW).

Teilweise läßt sich die Zuweisung an einem Bedeutungsunterschied festmachen (vgl. dahinterkucken vs. dahinter kücken), teilweise bleibt es aber uneindeutig, ob ein Verb als Partikelverb lexikalisiert ist oder ob die lokale Angabe vom Verb unabhängig aufgefaßt wird.

Die Einteilung der Verbpartikeln

Wie bei den Verben, stehen den "positionalen" Verbpartikeln die "dynamisch-direktionalen" gegenüber, die einen Bewegungsvorgang in eine bestimmte Richtung wiedergeben. Innerhalb der Gruppe der direktionalen Partikeln kann, wie bei den Präpositionalgruppen, unterschieden werden, ob eine Bewegung zu einem Ziel hin („goal“), von einem Ausgangspunkt weg („source“) oder einer vorgegebenen Wegstrecke entlang („path“) stattfindet (Fillmore 1975). Einem Teil der direktionalen Verbpartikeln sind Ausgangspunkt und Zielorientierung zugleich inhärent: hinunter, herunter, runter implizieren sowohl einen "oben" gelegenen Startpunkt des Bewegungsvorgangs als auch ein im Verhältnis dazu "unten" befindliches Ziel. Gleiches gilt für hinaus, heraus, raus in bezug auf das Überschreiten einer Grenze von "innen" nach "außen" oder umgekehrt.⁸ Zur Veranschaulichung gibt Tabelle 2 einen

⁸Die Zweisilbenstruktur der Doppelpartikeln wird, wie auch im Datenkorpus zu sehen ist, umgangssprachlich gern vereinfacht: aus herauf, hinauf, hinaus wird drauf, rauf, raus. "Her- und hin- ergänzen ... den Bezug der Bewegungsrichtung auf den Sprecherstandpunkt. Hin- markiert die sprecherabgewandte, her- die sprecherzugewandte Richtung. In den

Überblick über einen Ausschnitt aus der großen Anzahl der lokalen Verbpartikeln des Deutschen.

Tabelle 2. Lokale Verbpartikeln des Deutschen

pos. Partikel	dir. Partikel				mögl. Basisverben
	goal	source	source+goal-	path-	
drin- da- dahinter ⁹					sitzen, sein
	dahinter ⁹ - dahin- zurück-	weg- los- fort-	raus- aus- hinein	entlang- nebenher- drüber-	gehen

Verbpartikeln in der Verbindung mit sein als Basisverb

Einen Spezialfall innerhalb der Partikelverben stellen Verbindungen mit dem Verb sein dar. sein ist in vielen Fällen durch sitzen oder stehen ersetzbar, verhält sich also wie ein neutrales, bezüglich der Art und Weise des Verweilens ("manner") nicht spezifiziertes positionales Verb. Als solches geht es Verbindungen mit den positionalen Verbpartikeln ein (da-sein, drin-sein). Darüberhinaus aber verbindet sich sein, im Unterschied zu allen anderen positionalen Verben, auch mit direktionalen Verbpartikeln wie weg-, zurück- oder fort-. In diesen Verbindungen bleibt die positionale Grundbedeutung von sein jedoch erhalten: die Grundbedeutung liegt bei weg-sein ebenso wie bei drin-sein in der Angabe der Ortsbefindlichkeit, nicht in der Beschreibung einer Bewegung dorthin. (Ähnlich bleibt bei nicht lokalen Verben (kucken, schauen, bellen), die sich mit direktionalen Partikeln verbinden (rein-kucken, zurück-schauen, runter-bellen), die Semantik des Basisverbs im Vordergrund, so daß man nicht von

umgangssprachlichen, von her- abgeleiteten Kürzungen wie rausgehen, runterfallen ist dieser Unterschied neutralisiert, die verkürzten Verben werden für beide Richtungen verwendet." (Fleischer/Barz 1995:301)

⁹"Verben mit zusammengesetzten Adverbien wie da + hin oder da + hinaus usw. erscheinen ohne Bedeutungsunterschied in zwei orthographischen Varianten: dahingehen, dahinausgehen oder da hingehen, da hinausgehen." (Fleischer/Barz 1995:301)

einer Ortsveränderung des handelnden Subjekts ausgehen kann.)

3.2 Aspekte der Beschreibung räumlicher Beziehungen im narrativen Diskurs

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die formalen Elemente dargelegt wurden, die zur Beschreibung räumlicher Beziehungen im Deutschen zur Verfügung stehen, sollen hier sprachübergreifend einige funktionale Aspekte vorgestellt werden, unter denen formale Beschreibungselemente eingesetzt werden.

Sprechende erschaffen eine Textwelt, in der die Konstituente "Raum" als Bezugspunkt der Handlung für den Hörer erst einmal gesetzt werden muß. Die im folgenden vorgestellten theoretischen Ansätze beleuchten unterschiedliche Aspekte der Untersuchung räumlicher Beziehungen im Diskurs. Zunächst geht es um die Frage, wie "Raum" als sprachliche Konstituente in den Gesamtzusammenhang der textbildenden Faktoren eingeordnet werden kann. Daran anschließend wird dargestellt, wie diese Einordnung aus der Sicht des Spracherwerbsprozesses verstanden wird .

Bruder et al. (1986) finden Evidenz für die Hypothese, "that the construction and modification of a *deictic center* (cf. Fillmore, 1975; Traugott, 1978) is important for comprehension of narrative." (Bruder et al. 1986:1). Bruder und andere Vertreter der "Deictic Center Theory" gehen davon aus, daß jeder erzählten Geschichte eine "story world" zugrundeliegt, die die zeitlichen und räumlichen Koordinaten vorgibt, innerhalb derer sich die Geschichte entfaltet. So, wie in face-to-face-Gesprächen das "Hier und Jetzt, Du und Ich" als Ausgangsbasis dem Verständnis der Äußerungen zugrundeliegt, so übernimmt in narrativen Texten ein "deiktisches Zentrum" (abgekürzt DC) die Rolle, den Blick auf diese "story world" zu eröffnen.

"Just as a given person is limited in his or her experience of the real world, so the DC provides only a limited current view of the story, like a moving window establishing a perspective from and through which events in the story world are viewed. The window is deictically centered in the sense that the current contents of the window presuppose a center in space, time, and character from which events are depicted. We call the components of this center the WHERE, the WHEN, the WHO, and the WHAT." (Zubin & Hewitt 1995:131)

Diese Unterscheidung von vier Komponenten erlaubt es, das WHERE des DC relativ unabhängig zu betrachten. Serzisko (1993) bezeichnet es als den Ort, "an dem zum Erzählzeitpunkt die Handlung stattfindet", als den "narrativen Ort" (Sierzisko 1993:181). Wie konstituiert sich nun dieser narrative Ort? Unterschiedliche sprachliche Verfahren (wie Topikalisierung, Tempus und Aspekt, Anapher und Deixis) dienen dazu, Elemente der Erzählung als aktuelles WHERE des DC zu etablieren. Es wird durch diese sprachlichen Verfahren verschiedenen "deictic operations" unterzogen, nämlich der Einführung, Beibehaltung, Verschiebung oder Aufhebung. So ist der narrative Ort - immer im Zusammenwirken mit und in Abhängigkeit von den anderen Komponenten des DC - zu jedem Zeitpunkt der Erzählung nachvollziehbar und beschreibbar.

Diese Annahme eines deiktischen Zentrums ist vergleichbar mit Bambergs (1994) Auffassung, jede Äußerung im narrativen Diskurs werde mit einer "spatial scene in mind" (Bamberg 1994:212) gebildet und verstanden.

"... actions, actors, (spatial) scenes, and (spatio-temporal) events are always viewed from an overarching perspective and as such appear in an integrated relationship." (Bamberg 1994:234).

Er sieht die Entwicklung von "events, scenes and characters" in einer Erzählung (entsprechend dem "What, When, Where and Who") als Ergebnis eines fortlaufenden zweigleisigen Prozesses an. In ihm werden einerseits die Annahmen und Erwartungen, die sich aus dem übergeordneten Handlungsstrang ergeben und andererseits die kleineren, aktuellen Einheiten der Handlung (Bewegungen, Gefühle, Zustände usw.) in sogenannten "middle-level units" integriert (ebd.). "Spatial scenes" konstituieren sich also einerseits aus dem "bottom-

up-process", in dem kleinere lokale Einheiten analysiert und wieder zusammengefügt werden, gleichzeitig aber auch aus einem "top-down-process", der die Situierung der Szene von der Situierung des Handlungsstrangs als ganzem ableitet. Die Untersuchung der sprachlichen Formen gibt Aufschluß darüber, auf welche Weise die verschiedenen Ebenen miteinander interagieren, um räumliche Beziehungen in einem kohäsiven Diskurs herzustellen.

"What forms can in fact reveal is the composition of part-whole relationships, that is, how smaller, lower-level units interact with higher-level units in the constitution of "events", "scenes", and "characters"". (Bamberg 1994:190)

Bei Kindern, also bei noch unreifen Sprechern einer Sprache, sieht diese Interaktion anders aus als bei Erwachsenen. Die Untersuchung der von Kindern gebrauchten Formen gibt daher Aufschluß über den Prozeß, in dem die Integration der verschiedenen Ebenen trainiert und erworben wird.

Auch Hickmann (1995) beschreibt einen theoretischen Rahmen, der den Ausdruck räumlicher Beziehungen im Diskurs aus der Perspektive der Spracherwerbsprozesses betrachtet. Sie unterscheidet zwei verschiedene Ebenen, auf denen sprachliche Mittel eingesetzt werden, um Bewegung und Ortsbefindlichkeit auszudrücken: Auf Satzebene müssen Kinder lernen, räumliche Information in grammatikalisch korrekte Propositionen zu kodieren. Auf Diskursebene müssen sie lernen, den Strom räumlicher Informationen über Äußerungsgrenzen hinweg als eine Funktion der verfügbaren Hintergrundinformation und des kommunikativen Fokus zu organisieren (Hickmann et al. 1994:1, Hickmann 1995:196). Gelingt dies, so sind Sprecher in der Lage, einen "spatial frame" zu setzen und ihn - hier zeigt sich die Gemeinsamkeit dieses Ansatzes mit der "Deictic Center Theory" - beizubehalten oder zu verändern. Die Entwicklung der Fähigkeit, einen "spatial frame" zu etablieren, ist in den Rahmen zweier grundlegender Lernprozesse einzuordnen: zum einen in die sich entwickelnde Fähigkeit, "givenness or newness" einer Äußerung zu markieren (Haviland & Clark 1974,

Clark & Haviland 1976, Chafe 1976, MacWhinney & Bates 1978), zum anderen in das fortschreitende Vermögen, Information als Vordergrund- oder Hintergrund-Information zu kennzeichnen (Dry 1981, 1983; Ehrlich 1987, 1988; Givón 1987, Tomlin 1987, Berman & Slobin 1994). Da der Gesprächsgegenstand einer erzählten Geschichte nicht Bestandteil der aktuellen "Origo" von Sprecher und Hörer ist, muß das Gesagte vom Sprecher mit mindestens soviel Information versehen werden, daß der Hörer es in Zeit und Raum einordnen kann. Diese räumliche Information und ihre gleichzeitige Verankerung im sprachlichen und außersprachlichen Kontext bilden den "spatial frame". Ein "spatial frame" setzt somit den Ort fest, an dem "zum Erzählzeitpunkt die Handlung stattfindet", oder anders ausgedrückt, den "narrativen Ort".

In unserer Analyse geht es um die Frage, mit welchen Mitteln Kinder einen solchen narrativen Ort in ihren Erzählungen erschaffen. Welche Formen gebrauchen Kinder in einem relativ späten Zeitraum ihres Spracherwerbs (im Alter zwischen fünf und acht Jahren), um dem Hörer neue oder ihm bereits bekannte räumliche Information zu vermitteln? Welche Formen dienen ihnen dazu, einen narrativen Ort einzuführen, beizubehalten oder zu verschieben?

4. Zur Entwicklung der Versprachlichung des Raums im Kindesalter

In der umfangreichen wissenschaftlichen Literatur zur Umsetzung von Raumkonzepten in Sprache wird das Thema unter verschiedenen Perspektiven betrachtet. Hier soll ein eng begrenzter Überblick über den Forschungsstand zur Entwicklung der Versprachlichung des Raums im Kindesalter gegeben werden.

Zunächst folgt eine kurze Darstellung der Ergebnisse darüber, in welcher chronologischen Folge einzelne Teilkonzepte von Raum im Spracherwerb auftreten. Daran anschließend wird die Versprachlichung des Raums unter Berücksichtigung der Entwicklung von narrativer Kompetenz betrachtet, da Raumausdrücke hier als Teil derjenigen sprachlichen Mittel betrachtet werden, mit denen Kinder kohäsive Texte erstellen.

Im Spracherwerbsprozeß lassen sich Mittel zum Ausdruck topologischer Beziehungen ("in/on") vor denen zum Ausdruck dimensionaler räumlicher Konzepte ("front/back", "between") beobachten (vgl. *Johnston & Slobin 1979*). Dabei orientieren sich Kinder zunächst an den intrinsischen Merkmalen der zu lokalisierenden Gegenstände und Personen, bevor sie räumliche Beziehungen auch relativ zu einem eingenommenen Standpunkt (deiktisch) ausdrücken können. (*Levinson* nimmt an, daß intrinsische Orientierungen deshalb leichter sind, weil sie binär sind und in ihnen nicht, wie in den relativen, drei Bezugspunkte berücksichtigt werden müssen. (*Levinson 1996:369*)). Sprachübergreifend konstatiert *Johnston (1988)* folgende Reihenfolge für das Auftreten räumlicher Konzepte: Die "in/on"-Relation (vgl. auch *Klein 1991*) wird im Alter von 2;0-2;3 Jahren erworben, "intrinsic front/back" mit 2;0-3;6, "between" mit 3;0-3;8, "deictic front/back" mit 3;0-4;8 Jahren (vgl. *Weist 1991:255*).

Becker & Carroll (1997) beobachten in ihrer Studie zum Fremdspracherwerb, daß das Auftreten räumlicher Konzepte von der Art der Beziehung abhängig ist, die versprachlicht werden soll. Für den Ausdruck statischer und dynamischer Ereignisse ergeben sich unterschiedliche Muster:

"The types of spatial relations first acquired in the expression of change in place cover both axis-based and topological relations. However, the order of acquisition in the expression of location evidences topological before axis-based relations." (Becker & Carroll 1997:187).

Während der Erwerb dieser Raumkonzepte unabhängig von ihren Funktionen im Diskurs beschrieben wird, sollen im folgenden Ergebnisse vorgestellt werden, die sich auf die Rolle von Raumausdrücken bei der Konstitution kohärenter Texte beziehen.

Die Ergebnisse darüber, von welchem Alter an Kinder in der Lage sind, im Diskurs überhaupt vom "Hier und Jetzt" abweichend sprachlich auf Ereignisse, Personen und Orte zu referieren, gehen auseinander. Erste sprachliche Mittel (anfangs in erster Linie lexikalische Kohäsion, später Pronomina und Konnektoren) werden im Alter von zwei bis drei Jahren beobachtet. Räumliche Orientierungspunkte, die von der aktuellen Sprecher-Origo abweichen, treten dabei früher auf als temporale oder personale (Gopnik 1989, Sachs 1983, Peterson 1990).

Kinder im Vorschul- und im beginnenden Schulalter verfügen bereits über die wesentlichen morphosyntaktischen Mittel ihrer Muttersprache, wie beispielsweise die lokalen Präpositionen. Sie machen allerdings bis zum Alter von fünf Jahren oder länger Fehler bei der Kasusmarkierung, v.a. nach Präpositionen, die den Dativ regieren (vgl. Mills 1985:188f). Mit fünf bis sechs Jahren haben sie aber ungeachtet dieser morphosyntaktischen Unsicherheiten die sprachlichen Mittel erworben, mit denen kohärente Texte erstellt werden, "in denen Sätze zu größeren Einheiten miteinander verknüpft werden, so daß der Text hierarchische Struktur erhält." (Stephany 1997:492) Meist scheitern sie in

diesem Alter beim Erzählen jedoch noch an der spezifisch narrativen Anforderung, den Informationsstand ihres Zuhörers in ihre Erzählung einzubeziehen.

"Young children tend either to omit information that is necessary to the listener or to overuse available devices. ... Where children exhibit either of these two patterns, of telling too much or too little, it suggests that they are engaged in monitoring their output more for themselves as speakers/narrators than for the listener. That is, they are not yet constructing and updating what we have termed "a representation of the listener"" (Berman & Slobin 1994:609).

Die Tendenz zu Redundanz durch "overmarking" zeigen vor allem Kinder im späten Vorschul- und im frühen Schulalter. Sie offenbart sich unter anderem in einem Zuviel an räumlicher Information (Berman & Slobin, ebd.). Mit fortschreitender sprachlicher Reife lernen Kinder, räumliche Information im Diskurs den narrativen Anforderungen gemäß zu verteilen. Hickmann et al. (1994) stellen in einer vergleichenden Studie zur räumlichen Referenz an 240 Geschichten von fünf-, sieben- und zehnjährigen anglophonen und frankophonen Kindern fest, daß nicht nur die sprachlich korrekte Form der Markierung von neuer Information, sondern auch die explizite Versprachlichung des Grundes und die einleitende räumliche Situierung der Handlung mit steigendem Alter zunehmen (Hickmann et al. 1994:19). Auch Kernan (1977), die 18 Geschichten von Mädchen zwischen sieben und vierzehn Jahren nach der Methode der "high-point-analysis" untersuchte, vermerkte die mit dem Alter zunehmende Fähigkeit, mehr Hintergrundinformation zu geben, um einzelne Komponenten der Geschichte voneinander abzugrenzen (Bamberg 1987:8).

Die Fähigkeit, räumliche Beziehungen so zu versprachlichen, daß dem Zuhörer der "narrative Ort" des Geschehens jederzeit klar vor Augen steht, entwickelt sich demnach als Teilfunktion der Fähigkeit zur Erstellung textueller Kohärenz. Ihr Erwerb erstreckt sich bis weit ins Schulalter hinein. Eine Studie von Weissenborn (1986), in der deutschsprachige Kinder vor die Aufgabe gestellt wurden, Wegbeschreibungen abzugeben, zeigt, daß Kinder bis zu einem

Alter von acht bis zehn Jahren nicht in der Lage sind, sich allein auf diskursimmanente Lokalisierungen zu verlassen. Dies und die Ergebnisse anderer Studien zu Raumbeschreibungen im Niederländischen fassen *Hickmann et al.* in folgenden Worten zusammen:

"With respect to spatial reference in discourse children have difficulties establishing and maintaining spatial frames until a late age (8 to 10 years)." (*Hickmann et al.* 1994:7).

Welche räumlichen Beziehungen in einer Sprache zum Ausdruck gebracht werden, ist stark von ihren typologischen Besonderheiten abhängig. Diese zeigen sich, wie von *Talmy* (1983, 1985, 1991) dargestellt, in der Art und Weise der Versprachlichung von statischen und von dynamischen räumlichen Ereignissen.

In ihrer großen Untersuchung, die mündlich erzählte Bildergeschichten von Kindern in fünf verschiedenen Sprachen vergleicht, finden *Berman & Slobin* (1994) im Deutschen (wie auch im Englischen als weiterer "satellite-framed language") eine deutliche Bevorzugung von dynamischen gegenüber statischen sprachlichen Mitteln zur Darstellung von Ereignissen:

"Much attention is devoted to path and manner of movement, using a diversity of verbs that conflate manner and motion, along with a wide range of satellites encoding directionality and deixis. ... As a result ... the narration tends to move forward along the backbone of the plot, with little backgrounding" (*Berman & Slobin* 1994:632).

Die Ergebnisse von *Bamberg* (1994) in dieser Studie zeigen, daß bereits die dreijährigen deutschsprachigen Kinder - ebenso wie die älteren und die Erwachsenen - mehrheitlich Bewegungsverben gebrauchen, um ein Ereignis, beispielsweise das Verschwinden des Frosches aus dem Glas, darzustellen. Sie erzählen also eher „Der Frosch ging aus dem Glas (raus).“ als „Der Frosch saß im Glas. Dann war er weg.“. Schon die jüngsten Probanden in *Bamberg*s Untersuchung gebrauchen die Bewegungsverben zudem überwiegend in Verbindung mit weiteren lokalen Angaben wie beispielsweise einem Satelliten, und keines der neunjährigen

Kinder setzt mehr ein Bewegungsverb ohne solch ein "clustering around a single verb" ein (Berman & Slobin ebd.:621f).

Auch Hickmann et al. (1994) finden eine Bevorzugung von "change of location" gegenüber "static predicates", die im Englischen sehr viel deutlicher ausgeprägt ist als im Französischen. Dennoch sind bei den jüngsten (vier- bis fünfjährigen) Kindern in beiden Sprachen die statischen Raumausdrücke deutlich häufiger als in den älteren Probandengruppen (Hickmann et al. 1994:11f). Dies bedeutet, daß die Wahl der sprachlichen Mittel zwar von den typologischen Vorgaben der Muttersprache geprägt wird, daß der Grad ihrer Umsetzung aber auch stark vom Alter der Probanden abhängt. Slobin (1991) stellt beispielsweise fest, daß sich in den Geschichten aller neunjährigen Kinder, egal welcher Sprache, die Muster der Muttersprache stets am deutlichsten, geradezu "stereotyp" zeigen, was möglicherweise ein Effekt der schulischen Ausbildung sei (Slobin 1991:16).

Ausgehend von den hier dargestellten Forschungsergebnissen, sollen die Daten unserer Studie unter zwei leitenden Kriterien betrachtet werden: Im Hinblick auf den Umgang mit sprachlichen Mitteln in statischen Befindlichkeiten gegenüber dynamischen räumlichen Ereignissen, und im Hinblick auf die Veränderungen, die sich darin mit steigendem Alter der Probanden ergeben.

B Empirischer Teil

5. Die Daten

5.1 Die Bildergeschichte

Das Datenkorpus besteht aus 40 mündlichen Erzählungen der Bildergeschichte "Frog, where are you?" von *Mercer Mayer* (1969)¹⁰, die in den vergangenen Jahren in zahlreichen wissenschaftlichen Arbeiten zur Erhebung von kindlichen und erwachsenen Sprachdaten der verschiedensten Sprachen herangezogen wurde. (Unter anderem sind englische, deutsche, spanische, türkische und hebräische Daten die Grundlage der Studie von *Bamberg & Slobin* 1994; griechische und deutsche Daten die Basis der Untersuchungen von *Stephany* 1997).

Die Geschichte erzählt in 24 Bildern, wie ein Junge und ein Hund nach ihrem Frosch suchen, der eines Nachts aus seiner Behausung - einem Einmachglas, in welchem der Junge ihn gefangen hielt -, verschwunden ist. Auf der Suche nach dem Frosch laufen der Junge und sein Hund durch den Wald und erleben einige Abenteuer, bis sie schließlich in einem Tümpel landen und dort eine ganze Froschfamilie finden. Eines der kleinen Froschkinder nehmen sie mit sich nach Hause.

5.2 Die Datengewinnung

28 Froschgeschichten wurden für die vorliegende Arbeit in zwei Kindergärten und an einer Grundschule im Kölner Stadtgebiet erhoben. Zusätzlich stellte Frau Professor *Stephany* (Institut für Sprachwissenschaft der Universität zu Köln) ihre Daten von deutschsprachigen Kindern in

¹⁰ Eine Reproduktion der Bildergeschichte findet sich in *Berman & Slobin* 1994:647. Ein Exemplar des Bilderbuchs ist in der Institutsbibliothek des Instituts für Sprachwissenschaft der Universität zu Köln zugänglich.

transkribierter Form für die vorliegende Arbeit zur Verfügung¹¹: Zwölf der insgesamt 40 ausgewerteten Froschgeschichten stammen aus ihrem Datenkorpus. Sechs davon sind von fünfjährigen (Froschgeschichten Nr. 0501-0506), weitere sechs von sechsjährigen Kindern (Nr. 0603-0608).

5.2.1 Die Untersuchungssituation

Bei der von Frau Stephany durchgeführten Erhebung war neben ihr selbst als der Versuchsleiterin eine weitere erwachsene, deutschsprachige Person zugegen. Sie war für die Kinder die „ZuhörerIn“, der sie die Froschgeschichte erzählen sollten. Angeblich kannte sie das Buch nicht und konnte es während des Erzählvorgangs auch nicht sehen.

Im Gegensatz dazu war es der Autorin aus organisatorischen Gründen leider nicht möglich, eine dritte Person als ZuhörerIn mitzunehmen. Bei den 28 für die vorliegende Studie neu erhobenen Geschichten war daher die Versuchsleiterin auch gleichzeitig die Adressatin der Probanden. Eine Sichtbarriere, die auf dem Tisch zwischen dem Bilderbuch und der dem Kind gegenüber sitzenden Interviewerin aufgestellt wurde, signalisierte den Probanden, daß diese das Bilderbuch beim Zuhören nicht einsehen konnte.

Die Kinder waren mit der Versuchsleiterin in einem separaten Raum. Sie wurden aufgefordert, die Bildergeschichte zunächst in Ruhe zu betrachten, und sie dann ihrem Gegenüber zu erzählen, während sie das Buch ein zweites Mal anschauten. Um den Kindern zu verdeutlichen, daß sie die Geschichte in einem erzählerischen Stil wiedergeben sollten, wurde ihnen

¹¹An dieser Stelle möchte ich mich sehr herzlich bei Frau Stephany für die großzügige Bereitstellung ihrer Daten bedanken. Daneben gilt mein Dank den Leiterinnen, Lehrerinnen und Erzieherinnen der Katholischen Grundschule Mainzer Straße, der Elterninitiative „Farbkleckse“ in der Burgunderstraße, und des Städtischen Kindergartens und Hortes in der Karl-Korn-Straße, die mir durch ihr Interesse und ihre freundliche Unterstützung die Erhebung meiner Daten ermöglichten. Besonders danke ich natürlich allen Kindern, die ihre Froschgeschichte zu meiner „Geschichtensammlung“ beisteuerten.

vorgeschlagen, sie mit der Einleitungsformel "es war einmal" zu beginnen.

Alle Froschgeschichten wurden auf Tonband aufgenommen.

5.2.2 Die Probanden

Die Froschgeschichten wurden von je zehn monolingual deutschsprachigen Kindern im Alter von fünf, sechs, sieben und acht Jahren erzählt; Altersbereiche und Geschlechterverteilung in den vier Gruppen sind Tabelle 3 zu entnehmen.

Tab. 3 . Die vier Altersgruppen der Untersuchung

Alter (Jahre)	5	6	7	8
Altersbereich	4;11-5;11	6;1-6;10	6;11-7;10	8;0-8;7
weiblich (N)	6	5	4	4
männlich (N)	4	5	6	6

Die Zugehörigkeit zu einer der Altersgruppen ist an die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Grad der Schulreife gekoppelt: Alle sechsjährigen Kinder waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung (Juli 1995 [Fr. Stephany] oder Mai bis Juni 1997 [AW]) noch im Kindergarten und standen kurz vor ihrer Einschulung (im August desselben Jahres). Die fünfjährigen Kinder hatten noch ein weiteres Kindergartenjahr bis zum Schuleintritt vor sich. Alle Sieben- und Achtjährigen waren Schulkinder, wobei die Siebenjährigen ihr erstes Schuljahr hinter sich hatten, die Achtjährigen bereits seit zwei Jahren die Schule besuchten. So steht der Zeitpunkt des Schuleintritts wie eine Achse zwischen den fünf- und sechsjährigen Vorschulkindern und den sieben- und achtjährigen Grundschulkindern:

	Vorschule	Schuleintritt	Grundschule
Alter ("age")	5 J.	6 J.	7 J. 8 J.
Grad der Schulreife ("grade")	-1	±0	+1 +2

5.3 Transkription und Kodierung der Daten

Im Anschluß an die Erhebung wurden von den jeweiligen Versuchsleiterinnen Transkripte der Tonbandaufnahmen erstellt.

Für die Zwecke der Analyse wurde jede Geschichte in Teilsätze (im Sinne des englischen `clause`) segmentiert, wobei Teilsatz als eine Konstruktion mit einer finiten Verbform definiert ist. Liegt keine finite Verbform vor, was vor allem im Zusammenhang mit mehrfachen Wortwiederholungen, Satzverschränkungen, Satzabbrüchen und Neustarts der Fall ist, so liegen der Segmentierung prosodische Merkmale zugrunde. Pausen wurden nur dort in das Transkript aufgenommen, wo sie eine deutliche Unterbrechung des Redeflusses darstellen.

Die Kodierung der Daten wurde nach dem CHAT-Transkriptionssystem von MacWhinney (1995) vorgenommen. CHAT steht für `Codes for the Human Analysis of Transcripts` und ist ein standardisiertes Transkriptionssystem, das einerseits die Grundlage für eine computergestützte Datenanalyse darstellt und andererseits die mehrfache Nutzung einer Datenbasis im CHILDES (Child Language Data Exchange System) Projekt möglich macht, das von MacWhinney in Zusammenarbeit mit anderen Kindersprachforschern aufgebaut wurde (vgl. MacWhinney 1995:ix).

Im kodierten Transkript erscheint jeder Teilsatz in einer eigenen „Sprecherzeile“ (abgekürzt „*NAR“); jedes einzelne sprachliche Segment der Sprecherzeile wurde auf einer dazugehörigen „Kodierungszeile“ (abgekürzt „%mor“) entweder nur als Element einer Wortklasse oder zusätzlich mit den für die Studie relevanten Kennzeichen als Raumausdruck versehen („kodiert“). Redebeiträge der Interviewerinnen und der Zuhörerinnen blieben unkodiert und sind nicht Bestandteil der Analyse.

Die Daten wurden im Anschluß an die Kodierung mit Hilfe einiger der zum CHILDES Projekt gehörenden CLAN-Programme (*Spektor & MacWhinney*) analysiert¹².

Eine Liste der verwendeten Abkürzungen und Symbole des CHAT-Systems sowie zwei der 40 kodierten Geschichten finden sich im Anhang. In den Belegbeispielen, die in der Datenanalyse angeführt werden, wird auf die Angabe der Kodierungszeile verzichtet.

6. Form und Funktion statischer und dynamischer räumlicher Ausdrücke in den Bildergeschichten

Räumliche Beziehungen werden durch (1) positionale und direktionale Präpositionalgruppen, (2) positionale und dynamische Verben, (3) positionale und direktionale Satelliten, (4) lokale Adverbien und (5) Demonstrativadverbien wiedergegeben (vgl. Kap. 3.1).

Anhand von Beispielen werden in diesem Kapitel zunächst die verschiedenen sprachlichen Formen aufgezeigt, die im Datenkorpus auftreten. Um einen konkreten räumlichen Sachverhalt auszudrücken, gebrauchen die Kinder innerhalb eines Teilsatzes eine oder mehrere dieser Formen ((1) bis (5)). *Berman & Slobin* (1994:621/623) sprechen von "extended locative elaboration", wenn ein Bewegungsereignis nicht allein durch ein Verb, sondern gleichzeitig durch eine Partikel, ein Adverb oder eine "lokale Phrase", ("locative phrase (prepositional or inflectional)") versprachlicht wird. Hier soll dargestellt werden, in welcher Weise Lokationen im Deutschen "erweitert" und "elaboriert" sein können - anders ausgedrückt, welche Verbindungen die einzelnen lokalen Mittel des Deutschen bei der Beschreibung von Bewegungsereignissen oder Ortsbefindlichkeiten eingehen.

¹²Es waren dies die Programme DATES, LINES, MLU, MOR, FREQ, KWAL und COMBO.

Zu diesem Zweck werden alle Teilsätze (vgl. Kap. 5.3) danach unterschieden, ob sie einen, zwei oder mehr räumliche Ausdrücke beinhalten. Entsprechend werden sie hier mit den Begriffen "Einfach-, Doppel- und Dreifachbelegung" bezeichnet. Diese Begriffe sind unter einem funktionalen Gesichtspunkt zu verstehen: Sie bringen zum Ausdruck, daß die Funktion, einen konkreten räumlichen Sachverhalt darzustellen, innerhalb eines Teilsatzes von einer oder von mehreren Formen zugleich erfüllt wird.

In unserem Datenkorpus finden sich zum Ausdruck statischer und dynamischer räumlicher Beziehungen alle Formen von Teilsätzen, also solche mit Dreifachbelegung ebenso wie mit doppelter und einfacher Belegung. Sie sollen zusammenfassend statische/dynamische "Teilsatztypen" genannt werden. Ihre Darstellung findet sich in Kapitel 6.1.

In Kapitel 6.2 werden die Funktionen beschrieben, die die unterschiedlichen räumlichen Ausdrücke in ihren unterschiedlichen Verbindungen erfüllen. Eine quantitative Analyse stellt dar, wie die verschiedenen Altersgruppen von den Teilsatztypen Gebrauch machen. Auf dieser Grundlage wird der Frage nachgegangen, ob und wie sich bestimmte Form-Funktions-Muster über die Altersstufen hin verändern.

6.1. Die Formen statischer und dynamischer Ausdrücke in den Bildergeschichten

Eine "Einfachbelegung" liegt dann vor, wenn nur eine der oben aufgeführten Formen (1) bis (4) als alleiniges Mittel zur Versprachlichung des Raums in einem Teilsatz auftritt. Die Demonstrativadverbien bleiben bei der Einteilung in Einfach-, Doppel- und Dreifachbelegungen unberücksichtigt, da sie aufgrund ihrer indexikalischen Bedeutungskomponente eine Sonderstellung einnehmen. Ihre Einsatzmöglichkeiten sind nur teilweise mit denen der anderen vier Formen zu

vergleichen, weshalb sie in einem eigenen Kapitel (6.2.3) behandelt werden.

Die Beispiele (6.1) und (6.2) zeigen Einfachbelegungen mit lokalen Präpositionalgruppen (im folgenden „PGn“ genannt) und mit lokalen Verben. Die Beispiele (6.3) und (6.4) demonstrieren Einfachbelegungen, in denen allein die Partikel oder allein das Adverb die räumliche Information trägt. Dies ist zum einen in Teilsätzen mit solchen Partikelverben der Fall, deren Stammverb weder positional noch dynamisch ist (z.B. kucken, rufen), deren Partikel aber eine dynamische Bedeutung trägt (z.B. dahinter-kucken, hinein-rufen). Zum anderen ergibt sich eine Einfachbelegung auch aus einer Kombination räumlich neutraler Stammverben mit lokalen Adverbien (z.B. überall suchen, draußen rufen).

EINFACHBELEGUNGEN

1. Lokale Präpositionalgruppen

A) positional:

(A-6.1)

*NAR: es-war-einmal in-einem-zimmer mit einem jungen und einem hund
und einem frosch,

%mor: INTRles-war-einmal PG:gr:poslin-einem-zimmer PREPImit
ART:INDEFleinem Nljungen CONJ:COOlund ART:INDEFleinem Nlhund
CONJ:COOlund ART:INDEFleinem Nlfrosch (0802/19)

B) direktional ((1) Ziel, (2) Quelle, (3) Pfad der Bewegung):

(B-6.1.1)

*NAR: und der junge kuckte ins-loch .

%mor: CONJ:COOlund ART:DEFlder Nljunge Vlkucken PG:gr:golin-das-loch.
(0701/55)

(B-6.1.2)

NAR: und dann hat der junge ein quakengeräusch gehört von-den*-frosch .

%mor: CONJ:COOlund ADV:TEMPIdann ART:DEFlder Nljunge ART:INDEFlein
Nlquakengeräusch Vlhören PG:gr:solvon-den*-frosch.
(0608/163)

(B-6.1.3)

*NAR: und da will der junge aus-dem-fenster kucken .

%mor: CONJ:COOlund ADV:TEMLOCIda V:MODIwollen ART:DEFIder NIjunge
PG:gr:palaus-dem-fenster VIkucken. (0504/57)

2. Lokale Verba Simplizia

A) positional:

(A-6.2)

*NAR: dann # saßen sie da .

%mor: ADV:TEMPIdann V:pos:manIsitzen PROIsie ADV:LOCIda . (0604/195)

B) direktional:

(B-6.2)

*NAR: und dann kam eine eule .

%mor: CONJ:COOlund ADV:TEMPIdann V:dyn:dirkommen ART:INDEFleine Nleule.
(0703/72)

3. Nicht-lokale Verben mit lokalen Partikeln

A) positional:

--keine Belegstellen im Korpus

B) direktional:

(B-6.3)

*NAR: und da kuckt der hund zwischendrin rein .

%mor: CONJ:COOlund ADV:LOCIda Vrein-kucken ART:DEFIder NIhund
ADV:TEMPIzwischendrin SAT:dir:sogolrein- (0601/30)

4. Nicht-lokale Verben mit lokalen Adverbien

A) positional:

(A-6.4)

*NAR: und dann suchten die draußen weiter .

%mor: CONJ:COOlund ADV:TEMPIdann Vweiter-suchen PROIdie ADV:LOCIdraußen
SATIweiter- (0608/63)

B) direktional:

(B-6.4)

*NAR: und der hund und der junge haben erstaunt **dahin** gekuckt,

%mor: CONJ:COOlund ART:DEFider Nlhund CONJ:COOlund ART:DEFider Nljunge
ADVierstaunt ADV:LOCIdahin Vlkucken (0605/212)

Von einer "Doppelbelegung" ist zu sprechen, wenn ein Teilsatz zwei der aufgeführten Mittel beinhaltet. Belegstellen für Doppelbelegungen sind die Beispiele (6.5: Verb und Partikel) und (6.6: Verb und Adverb). Weitere Doppelbelegungen ergeben sich aus dem gemeinsamen Auftreten von lokaler PG mit lokalem Verb (6.7) sowie von lokaler PG mit Adverb oder Partikel (6.8).

DOPPELBELEGUNGEN

5. Lokale Partikelverben

A) positional:

(A-6.5)

*NAR: und sie sind beide heil unten geblieben .

%mor: CONJ:COOlund PROIsie NUMbeide ADVIheil SAT:poslunten-
V:poslunten-bleiben (0604/192)

B) direktional ((1) Ziel, (2) Quelle, (3) Pfad der Bewegung):

(B-6.5.1)

*NAR: der hund ist hoch gesprungen,

%mor: ART:DEFider Nlhund SAT:dir:goIhoch- V:dyn:dir:manIhoch-springen
(0803/27)

(B-6.5.2)

NAR: haben die frösche* die freiheit gegeben,
und // ein kind **weg** genommen,

%mor: CONJ:COOlund ART:INDEFlein Nkind SAT:dir:solweg-
V:dyn:dirIweg-nehmen (0504/144)

(B-6.5.1+2)

*NAR: und da xxx will der frosch raus,
und geht der raus . #

%mor: CONJ:COOlund V:dyn:dir|raus-gehen PROlder SAT:dir:sogolraus-
(0701/30)

(B-6.5.3)

NAR: der hund laufte,
weil die bienen hinterher gelaufen sind .

%mor: CONJ:CAUSIweil ART:DEFdie N|bienen SAT:dir:palhinter-her
V:dyn:dir:man|hinter-her-laufen. (0804/120)

6. Lokale Verben mit lokalen Adverbien (mit Ausnahme der Demonstrativadverbien)

A) positional:

(A-6.6)

*NAR: dahinter waren ganz viele stöcke,

%mor: ADV:LOCIdahinter V:pos|sein ADV|ganz NUM|viele N|stöcke (0801/143)

B) direktional:

(B-6.6)

*NAR: dann sprang der hund nach-draußen .

%mor: ADV:TEMPIdann V:dyn:man|springen ART:DEFder N|hund
ADV:LOCInach-draußen (0608/66)

7. Lokale Präpositionalgruppen mit lokalen Verben

A) positional:

(A-6.7)

*NAR: und am-nächsten-tag &m lag der hund auf-dem-rücken .

%mor: CONJ:COOlund PG:TEMP|an-dem-nächsten-tag V:pos:man|liegen
ART:DEFder N|hund PG:gr:pos|lauf-dem-rücken (0508/43)

B) **direktional** ((1) Ziel, (2) Quelle, (3) Pfad der Bewegung):

(B-6.7.1)

*NAR: dann ist der **in-das-wasser** gefallen mit dem hund .

%mor: ADV:TEMPIdann PROlder PG:gr:golin-das-wasser V:dyn:dirIfallen
PREPmit ART:DEFIdem NIhund (0708/112)

(B-6.7.2)

*NAR: und **aus-dem-baum** kam eine eule .

%mor: CONJ:COOlund PG:gr:solaus-dem-baum V:dyn:dirIkommen
ART:INDEFleine NIeule (0504/99)

(B-6.7.3)

*NAR: und der hund, # der **hüpfte** also **aus-dem-fenster** .

%mor: CONJ:COOlund ART:DEFlder NIhund PROlder V:dyn:manIhüpfen PTLIalso
PG:gr:palaus-dem-fenster (0607/63)

8. Lokale Präpositionalgruppen mit lokalen Partikeln (an nicht-lokalen Verben)

A) **positional**:

--keine Belegstellen im Korpus--

B) **direktional**:

(B-6.8)

*NAR: und kuckte **in-das-loch** rein .

%mor: CONJ:COOlund Vrein-kucken PG:gr:golin-das-loch SAT:dir:sogolrein.
(0605/141)

Bei einer "Dreifachbelegung" finden sich innerhalb eines Teilsatzes drei der vier beschriebenen Mittel, d.h. neben der lokalen PG ein positionales oder dynamisches Verb mit lokaler Partikel oder mit lokalem Adverb. Die Beispiele (6.9) und (6.10) zeigen solche Dreifachbelegungen. Diese Sätze geben, bezogen auf unser Korpus, die maximale Belegung mit räumlichen Ausdrücken wieder. Es findet sich hier kein Beispiel, in dem ein lokales Adverb und eine lokale Partikel auftreten, obwohl eine solche "Vierfachbelegung" möglich

wäre - z.B. Der Frosch saß unten im Glas drinnen. oder Dann war er ganz oben auf dem Stein drauf¹³.

DREIFACHBELEGUNGEN

9. Lokale Präpositionalgruppen mit lokalen Partikelverben

A) positional:

(A-6.9)

*NAR: und der frosch war im-glas drinnen .

%mor: CONJ:COOlund ART:DEFlder Nlfrosch V:posldrinnen-sein

PG:gr:poslin-dem-glas SAT:posldrinnen- (0610/26)

B) direktional ((1) Ziel, (2) Quelle, (3) Pfad der Bewegung):

(B-6.9.1)

*NAR: hund und kind flogen in-den-teich rein .

%mor: Nlhund CONJ:COOlund Nlkind V:dyn:dir:manlrein-fliegen

PG:gr:golin-den-teich SAT:dir:sogolrein- (0704/125)

(B-6.9.2)

*NAR: in-der-zeit kroch der frosch aus-dem-glas raus,

%mor: PG:TEMPlin-der-zeit V:dyn:dir:manlraus-kriechen ART:DEFlder Nlfrosch

PG:gr:solaus-dem-glas SAT:dir:sogolraus- (0802/34)

(B-6.9.3)

*NAR: und da auf-einmal springt der hund aus-dem-fenster raus .

%mor: CONJ:COOlund ADV:TEMPlda ADV:TEMPlauf-einmal

V:dyn:dir:manlraus-springen ART:DEFlder Nlhund

PG:gr:palaus-dem-fenster SAT:dir:sogolraus- (0601/100)

¹³Eine solche Anhäufung lokaler Markierungen klingt für Sprecher des Deutschen aber wohl ebenso "perfektly normal", wie Slobin es im Englischen für den Satz "The bird flew down from out of the hole in the tree" konstatiert (Slobin 1991:18).

10. Lokale Präpositionalgruppen mit lokalen Verben
und lokalen Adverbien

A) positional:

(A-6.10)

NAR: dann war er ganz oben auf-den-stein,

%mor: ADV:TEMPIdann V:poslsein PROler ADVIganz ADV:LOCloben

PG:gr:poslauf-den*-stein (0804/134)

B) direktional:

(B-6.10)

*NAR: und dann fallen die unten ins-wasser,

%mor: CONJ:COOlund ADV:TEMPIdann V:dyn:dirfallen PROIdie

ADV:LOCInunten PG:gr:golin-das-wasser (0609/87)

Abschließend werden in den Beispielen (6.11) die verschiedenen Formen der Demonstrativadverbien (hier, da, dort) vorgestellt.

11. Demonstrativadverbien

A) Endophorische Demonstrativadverbien, die auf einen im Text versprachlichten Grund verweisen:

(A-6.11)

*NAR: und dann hat der hund

da wo der drin war der frosch,

da seinen kopf rein gesteckt .

%mor: ADV:LOCIda PROlseinen Nlkopf SAT:dir:sogolrein- V:dyn:dirrein-stecken

(0501/50-56)

B) Exophorische Demonstrativadverbien, die auf die Darstellungen auf den Bildern verweisen:

(B-6.11)

*NAR: und hier ist noch so ein stein,

%mor: CONJ:COOlund ADV:LOC:EXIhier V:poslsein PTLInoch PTLIso

ART:INDEFIn Nlstein (0801/113)

C) Temporal-lokal ambige Demonstrativadverbien, die auf die zeit-räumliche Einheit des zuvor Geschehenen verweisen:

(C-6.11)

NAR: und dann war er auf-ein-fenster .

er ist runter gefallen .

da hat der junge den gehalten .

%mor: ADV:TEMLOCIda ART:DEFIder Nljunge PROlden V:poshalten. (0501/65)

Die Ausführlichkeit der Darstellung spiegelt die Vielfalt der Möglichkeiten zur Lokalisation im Deutschen wider. Für die Zwecke unserer funktional orientierten Analyse erwies sich diese weite Auffächerung jedoch als nicht sinnvoll. Lokale Partikeln und lokale Adverbien (außer den Demonstrativadverbien) werden daher in der folgenden Analyse stets gemeinsam betrachtet und in Anlehnung an Talmy (1991) „im weiteren Sinne“¹⁴ als "Satelliten" des Verbkomplexes bezeichnet. Diese Zusammenfassung erscheint auch in Hinblick auf die in Kapitel 3.1 beschriebene Schwierigkeit der Abgrenzung von Partikeln und Adverbien gerechtfertigt. Verben mit Satellit werden unter dem Begriff "komplexe Verben" behandelt.

6.2. Die Funktionen statischer und dynamischer Ausdrücke in den Bildergeschichten

Die im vorangegangenen Kapitel vorgestellten sprachlichen Formen werden hier im Hinblick auf die Funktionen betrachtet, die sie im Diskurs erfüllen.

In der quantitativen Analyse richtet sich das Augenmerk dabei einerseits auf die Unterschiede, die sich zwischen den

¹⁴"... a satellite either in the narrower sense or in the broader sense that includes particles and adverbials in construction with the verb." (Talmy 1991:491, Hervorhebung AW).

verschiedenen Altersgruppen beobachten lassen, andererseits auf die Unterschiede, die sich im Ausdruck statischer Beziehungen gegenüber dem Ausdruck dynamischer Beziehungen zeigen. Unter diesen Gesichtspunkten wird in Kapitel 6.2.1 beschrieben, wie häufig die Probanden lokale PGn in ihren Geschichten gebrauchen und ob sie sie einsetzen, um dem Zuhörer neue oder bereits bekannte räumliche Information zu vermitteln. In Kapitel 6.2.2 wird betrachtet, wie oft komplexe Verben zum Einsatz kommen, und wie mit ihnen über Äußerungsgrenzen hinweg Beziehungen zwischen narrativen Orten hergestellt werden. In Kapitel 6.2.3 schließlich wird dargestellt, in welcher Weise die Demonstrativadverbien von den Probanden eingesetzt werden.

Die Frage nach der Wiedergabe von bekannter oder neuer räumlicher Information wurde, bedingt durch den begrenzten Umfang der Arbeit, an einem Ausschnitt aus den Geschichten untersucht. Er beginnt dort, wo der Junge und der Hund im Wald nach dem Frosch zu suchen beginnen, und endet mit ihrer Landung im Tümpel. Er umfaßt also die Erzählungen zu den Bildern 8 bis 18. In diesem Abschnitt der Geschichte finden sich im Durchschnitt etwas mehr als die Hälfte aller lokalen PGn und komplexen lokalen Verben des Gesamtkorpus. (Der genaue Prozentanteil der einzelnen Formen in den Altersstufen ist Tabelle 4 zu entnehmen.) Anhand der Daten aus diesem Ausschnitt wurden einerseits die Referenzbeziehungen der PGn (in Kap. 6.2.1) und andererseits die der komplexen Verben betrachtet (in Kap. 6.2.2).

Tab. 4 Datenbasis im Ausschnitt der Geschichte (Bild 8-18)

Alter (Jahre)	5	6	7	8
PGpos im Gesamtkorpus	N=32	N=57	N=51	N=70
PGpos im Ausschnitt	N=18	N=30	N=25	N=38
	% 56	% 53	% 50	% 54
PGdir im Gesamtkorpus	N=75	N=69	N=84	N=100
PGdir im Ausschnitt	N=36	N=40	N=38	N=49
	% 48	% 58	% 45	% 49
SATpos im Gesamtkorpus	N=25	N=36	N=23	N=41
SATpos im Ausschnitt	N=15	N=18	N=14	N=20
	% 65	% 50	% 61	% 50
SATdir im Gesamtkorpus	N=104	N=123	N=98	N=137
SATdir im Ausschnitt	N=50	N=64	N=57	N=84
	% 48	% 52	% 58	% 61

6.2.1 Zur expliziten Versprachlichung des Grundes in räumlichen Beziehungen

Die Präpositionalgruppe (PG) ist das sprachliche Mittel, mit dem konkret - "explizit" - der Grund einer Figur ausgedrückt wird: wo sie sich befindet, wohin sie sich bewegt, woher sie kommt, auf welchem Weg sie gerade ist (im Glas, vom Felsen, auf den Baum, hinter dem Hund her).

1. Die explizite Versprachlichung des Grundes in statischen räumlichen Beziehungen

Von allen Teilsätzen, in denen statische Ortsbefindlichkeiten versprachlicht sind, enthalten insgesamt 52% eine positionale PG. Dieser Anteil beträgt bei den Vorschulkindern bis zu 50%, und liegt bei den Grundschulkindern etwas darüber (Tabelle 5). Damit werden die Ergebnisse von Hickmann et al. (1994:35) bestätigt, die auch bei anglophonen Kindern in statischen Prädikationen einen leichten Anstieg der expliziten Versprachlichung des Grundes mit wachsendem Alter feststellten.

Tab. 5 Anteil der positionalen PG an statischen Teilsätzen

<u>Alter (Jahre)</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>
PGpos(%)	45	50	59	54

Betrachtet man nun, ob diese positionalen PGn alleine der räumlichen Information in einem Teilsatz dienen (in "Einfachbelegungen"), oder ob sie in Verbindung mit anderen lokalen Mitteln verwendet werden (in "Doppel"- oder "Dreifachbelegungen"), so zeigen sich zwischen den einzelnen Altersgruppen deutliche Unterschiede. Einfachbelegungen sind in der Gruppe der Fünfjährigen mit 60% deutlich häufiger vertreten als bei den älteren Kindern. Mit zunehmendem Alter ist eine Abnahme dieses Teilsatztypes zu verzeichnen. Im Gegensatz dazu ist der Anteil der Doppelbelegungen mit positionalen PGn bei den Fünfjährigen mit 34% am geringsten

und steigt mit zunehmendem Alter kontinuierlich an (vgl. Tabelle 6).

Tab. 6 Anteil der Einfach, Doppel- und Dreifachbelegungen an statischen Teilsätzen

<u>Alter (Jahre)</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>
einfach (%)	60	44	44	34
doppelt (%)	34	46	52	54
dreifach (%)	6	10	4	12

Typisch für Einfachbelegungen, wie sie bei den jüngsten Probanden am häufigsten sind, sind Sätze mit den Verben suchen oder kucken (6.12).

(6.12)

und dann kuckte der hier am-fenster . (0502/41)

dann sucht der junge bei-einem-hirsch . (0502/73)

und rufte auf-einem-stein . (0508/72)

und der junge kuckte in-einem-mauseloch oder biberloch . (0605/93)

und der hund kuckt immer weiter an-dem-bienenloch bienen . (0605/123)

der hund der war inzwischen in-dem-glas am rum schnuppern . (0607/50)

Dynamische Vorgänge werden von statischen PGN dominiert: es wird nicht in-ein-bienennest (hinein) gekuckt, in-den-wald (hinein) gegangen, sondern die Handlung findet im-bienennest bzw. am-fenster (bei-einem-hirsch, auf-einem-stein etc.) statt. So hat die PG die Funktion, einen räumlichen Rahmen zu setzen, innerhalb dessen eine aktionale Handlung (hören, suchen, kucken) stattfindet. Der explizit genannte narrative Ort dient damit als Hintergrund für das Geschehen.

Ab dem sechsten Lebensjahr treten diese Teilsatztypen im Verhältnis zur Gesamtmenge an Sätzen, die eine Ortsbefindlichkeit wiedergeben, deutlich seltener auf. Sie sind bei den Achtjährigen nur noch halb so häufig wie bei den jüngsten. Zum Ausdruck von Ortsbefindlichkeiten werden zunehmend Teilsätze mit positionaler PG und positionalem

Verb eingesetzt (Doppelbelegungen). Sehr häufig hat das Verb sein diese statische Funktion (6.13), aber auch zahlreiche andere statische Verben treten hier auf (6.14).

(6.13)

und dann # sind sie noch näher vor-dem-wald, (0609/56)
der hund war auf-dem-kopf von dem jungen. (0702/119)
und platsch@o da war er im-wasser. (0706/74)
an-einer-felsenabgrenzung war ein kleines bächlein. (0810/134)

(6.14)

wie der da auf-dem-boden lag. (0704/57)
der hirsch der blieb an-einem-ende des bergs stehen. (0707/100)
und ist in-den*-glas hängen geblieben. (0804/44)
und auf-den-bäumen hängen auch bienenhäuser. (0808/96)
[dann kucken sie hinter einen baumstamm] der am-ufer liegt. (0808/148)

Dies ist bei den Schulkindern die am meisten eingesetzte Form der Versprachlichung von statischen Situationen. Der Unterschied zu den Einfachbelegungen besteht darin, daß an dem benannten Ort nicht eine Aktion, sondern eine Befindlichkeit oder ein Zustand angegeben wird. Der explizite Grund ist damit der konkrete Aufenthaltsort eines Protagonisten oder eines Objekts, und nicht der Hintergrund für eine Handlung.

In allen Altersstufen sehr gering ist der Anteil der Dreifachbelegungen an der Gesamtmenge aller Teilsätze mit positionalen PGn (Tabelle 6). Ein statischer Zustand wird durch die explizite Nennung der Ortsbefindlichkeit in Verbindung mit einem positionalen Verb offenbar so deutlich zum Ausdruck gebracht, daß die zusätzliche Markierung durch einen Satelliten (vgl. 6.15) nur selten vorgenommen wird.

(6.15)

dann saß der junge auf-dem-baum drauf. (0802/122)

Dieses Ergebnis steht im Gegensatz zur Verteilung der sprachlichen Mittel beim Ausdruck von Bewegungsereignissen, und soll weiter unten in diesem Zusammenhang diskutiert werden.

Positionale PGn, ob in Einfach- oder Doppel- oder Dreifachbelegungen, benennen den Grund einer Figur explizit. Es ist daher zu erwarten, daß sie eher zur Einführung eines narrativen Ortes dienen, als zur räumlichen Bezugnahme über Teilsatzgrenzen hinweg. Tatsächlich gebrauchen die sieben- und achtjährigen Schulkinder ihre positionalen PGn fast ausschließlich zur Ersterwähnung eines Ortes. Der Anteil an positionalen PGn, die zur Folgeerwähnung gebraucht werden, beträgt bei ihnen nur knapp 5% (Tabelle 7). Zur Bezugnahme auf bereits eingeführte Ortsbefindlichkeit setzen sie überwiegend andere sprachliche Mittel ein (6.16). (vgl. dazu Kapitel 6.2.2)

(6.16)

*NAR: dann saß der junge auf-dem-baum drauf .
und rief immer-noch .
plötzlich fiel er runter, (0802/122-129)

Tab. 7 Positionale PGn als Mittel der Erst- und der Folgeerwähnung

<u>Alter (Jahre)</u>		<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>
Ersterwähnung (%)		72	80	96	95
Folgeerwähnung (%)		28	20	4	5

Die Fünf- und Sechsjährigen dagegen gebrauchen etwa ein Viertel ihrer Teilsätze mit positionalen PGn zur Folgeerwähnung eines Grundes, wie im Beispiel (6.17) gezeigt. Diese Folgeerwähnungen ergeben sich teilweise daraus, daß der gesamte räumliche Ausdruck wörtlich wiederholt und dabei eventuell erweitert wird (6.18), teilweise weil der Grund, der vorher als Ziel angegeben wurde, im Folgesatz als Ortsbefindlichkeit erneut versprachlicht wird (6.19).

(6.17)

*NAR: dann sucht der junge bei-einem-hirsch
hält sich an-dem-hirsch # fest # am-geweih . (0502/73-76)

(6.18)

*NAR: und dann steht der da auf-dem-berg .
dann steht ein mensch auf-dem-berg da oben . (0601/152-154)

(6.19)

*NAR: und das springt ins-wasser, und die mama nicht .
und dann landete* schnurstracks mensch und kälbchen im-wasser .
(0601/178-182)

Der unterschiedliche Umgang der Vorschul- gegenüber den Grundschulkindern weist darauf hin, daß das Form-Funktionsmuster bei den jüngeren noch nicht so festgelegt ist. Positionale PGn werden von ihnen nicht nur zur Einführung, sondern auch zur Beibehaltung des narrativen Ortes eingesetzt.

Dabei fällt auf, daß nur ein Viertel aller positionalen PGn der Vorschul- und weniger als ein Fünftel der positionalen PGn der Grundschul Kinder indefinit sind, wie sie es als Mittel der Ersterwähnung einer Ortsbefindlichkeit eigentlich sein müßten¹⁵. Dem hohen Anteil an Ersterwähnungen steht also ein geringer Anteil an PGn mit indefinitem Artikel gegenüber (Tabelle 8).

Tab. 8 Anteil der positionalen PGn als Mittel der Ersterwähnung im Vergleich zum Anteil der positionalen PGn mit indefinitem Artikel

Alter (Jahre)	5	6	7	8
Ersterwähnung (%)	72	80	96	95
indefinite PGn (%)	25	23	16	19

¹⁵Zur Etablierung der Referenz (Ersterwähnung) wird die sprachliche Form gewählt, die hinsichtlich der Identität des Referenten die geringsten Voraussetzungen macht. In vielen Sprachen ist dies die indefinite Nominalphrase." (Stephany 1997:473) Das Deutsche zählt zu diesen Sprachen. Allerdings stellt Bamberg (1994:222f) fest, daß auch Erwachsene teilweise den defintiten Artikel zur Referenteneinführung gebrauchen.

Dieses Mißverhältnis von Funktion und angemessener sprachlicher Form weist darauf hin, daß die korrekte, das heißt, dem Wissensstand des Zuhörers angemessene Einführung von Ortsbefindlichkeiten in den Diskurs auch den älteren Kindern noch Schwierigkeiten bereitet. Dafür spricht auch die in allen Altersgruppen nachweisbare Tendenz, Personen und Objekte, die nicht in Bewegung sind, ohne lokale Verankerung im Text auftauchen zu lassen (vgl. dazu Kap. 6.2.2).

Zusammenfassend lassen sich beim Einsatz von positionalen PGn folgende Unterschiede zwischen den Altersgruppen beschreiben:

- Die Fünfjährigen setzen häufig einen positionalen Rahmen, vor dessen Hintergrund eine Handlung stattfindet. Mit zunehmendem Alter steigt dagegen der Anteil an positionalen Teilsätzen, mit denen Ortsbefindlichkeiten als konkrete Aufenthaltsorte eingeführt werden.
- Während die Schulkinder positionale PGn kaum einsetzen, um bereits eingeführte Ortsbefindlichkeiten erneut explizit zu benennen, erfüllen diese Funktion rund ein Viertel aller positionalen PGn der Vorschulkinder.

2. Die explizite Versprachlichung des Grundes in dynamischen räumlichen Beziehungen

Der Prozentsatz direktonaler PGn an allen Teilsätzen, die ein Bewegungsereignis ausdrücken, beträgt insgesamt 43,5%. Das bedeutet, daß der Grund in dynamischen Teilsatztypen weniger häufig explizit genannt wird als in statischen (52%). Die Verteilung über die vier Altersgruppen hin ergibt ein uneinheitliches Bild und zeigt keine kontinuierliche Zu- oder Abnahme der Werte (vgl. Tabelle 9).

Tab. 9 Anteil der direktonalen PGn an dynamischen Teilsätzen

Alter (Jahre)	5	6	7	8
PGdir (%)	45	38	51	42

Auffallend ist allerdings ein Anstieg des Anteils an Teilsätzen mit PG zwischen den Sechsjährigen, die vor der Einschulung stehen, und den Siebenjährigen, die bereits ein Jahr Schule hinter sich haben. Er ist sowohl in statischen als auch in dynamischen Teilsätzen zu beobachten (Tabellen 5 und 9). Möglicherweise ist er ein Anzeichen dafür, daß sich in der Gruppe der Siebenjährigen viele Probanden darum bemühen, ihre Lokalisierungen in den Geschichten besonders deutlich zu machen, indem sie den Grund explizit angeben (vgl. 6.20 und 6.21).

(6.20)

es-war-einmal ein frosch im-glas, der wohnte im-glas und hatte zwei beste freunde. und eines-nachtes stieg der frosch aus-dem-glas. und plötzlich, als der frosch aus-dem-glas gegangen war, ...(0704/19-30)

(6.21)

der frosch, er hopste aus-dem-glas raus. und als er am-morgen aufwachte, war der frosch weg. er kuckte in-seine-gummistiefel, und dann kuckte er aus-dem-fenster, und rufte* "frosch komm her". # der hund fiel aus-dem-fenster.

(0707/24-41)

Ein weiterer Befund in unseren Daten stützt die Auffassung, daß sich der Anstieg der PGn bei den jungen Schulkindern aus dem gesteigerten Bestreben erklärt, in ihren Aussagen besonders klar und eindeutig zu sein: Der Anteil an Dreifachbelegungen, also an Teilsätzen, in denen Quelle, Ziel oder Pfad zweimal versprachlicht werden, nämlich sowohl explizit durch die PG, als auch implizit durch den Satelliten, steigt bei den Schulkindern gegenüber den Vorschulkindern deutlich an (Tabelle 10).

Tab. 10 Anteil der Einfach, Doppel- und Dreifachbelegungen an dynamischen Teilsätzen

Alter (Jahre)	5	6	7	8
einfach (%)	17	25	23	17
doppelt (%)	61	54	42	48
dreifach (%)	22	21	35	35

Dreifach belegte Teilsätze enthalten redundante sprachliche Information (vgl. 6.22), denn auch ohne den Satelliten des Verbs sind die Sätze vollständig und vermitteln alle notwendigen lokalen Angaben (z.B. Der Hund springt aus dem Fenster./ Die fielen von einem Berg./ Hund und Kind flogen in den Teich...).

(6.22)

und da auf einmal springt der hund aus-dem-fenster raus (0601/100)

hund und kind flogen in-den-teich rein (0704/125)

aber nein, er fiel runter von-dem-baum (0706/54)

die fielen alle beide runter von-einem-berg (0809/107)

in der zeit kroch der hund aus-dem-glas raus (0802/34)

und auf einmal fiel der junge vom-baum hinunter (0807/97)

Im Gegensatz zu statischen Ortsbefindlichkeiten, die durch eine positionale PGn mit positionalem Verb offenbar deutlich genug angezeigt werden, scheint der Ausdruck eines Bewegungsereignisses den Kindern allein durch eine direktionale PGn und ein dynamisches Verb aber eben nicht „klar“ genug zu sein. Schon die Vorschulkinder setzen in rund einem Fünftel ihrer direktionalen Teilsätze zusätzlich einen direktionalen Satelliten ein.

Die unterschiedliche Häufigkeit von Dreifachbelegungen in statischen und dynamischen Teilsatztypen und bei den Vorschul- gegenüber den Grundschulkindern führt zu zwei Überlegungen:

(1) Schulkinder zeigen stärker als Vorschulkinder die von Berman & Slobin (1994) auch sprachübergreifend beschriebene Tendenz, einzelne sprachliche Mittel häufiger als nötig einzusetzen ("to overuse available devices", vgl. Berman & Slobin 1994:609), also redundante Informationen zu geben. Das „Zuviel“ an räumlicher Information läßt sich möglicherweise durch das Bemühen erklären, die semantische Beziehung zwischen Figur und Grund (in diesem Fall also die Dynamik und Direktionalität der Aktion) besonders deutlich hervorzuheben. Dies entspräche einem Prinzip, welches Slobin (1973) als universales Operationalisierungsprinzip für den

frühen Erstspracherwerb formuliert hat: "Underlying semantic relations should be marked overtly and clearly." ("operating principle E"; Slobin 1973:202). In diesem Prinzip sind sprachübergreifende Beobachtungen zusammengefaßt, die zeigen, daß junge Lerner einer Sprache dazu tendieren, die ihrer Äußerung zugrundeliegende Bedeutung mit allen sprachlichen Mitteln zu markieren, die ihnen dafür in ihrer Lernaltersprache bereits zur Verfügung stehen. So setzen beispielsweise russische Kinder in einer frühen Phase des Spracherwerbs zur Markierung von Direktionalität die feminine Akkusativendung -u auch bei unbelebten maskulinen und neutralen Nomina ein, deren Akkusativendung eine Nullmarkierung trägt.

Möglicherweise ist das Bemühen um eine besonders klare semantische Markierung der Äußerungen in den hier analysierten Fällen eine Folge des Schulunterrichts (oder wird zumindest durch die Anforderungen des Deutschunterrichts gefördert). Diese Frage kann im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden. Festzuhalten bleibt, daß der Anteil der mehrfach direktional markierten Teilsatztypen bei den sieben- und achtjährigen Probanden deutlich höher ist als bei den fünf- und sechsjährigen.

(2) Die Tatsache, daß dieser Anstieg nur in dynamischen Teilsatztypen zu beobachten ist, nicht jedoch in statischen, läßt sich unter einem sprachtypologischen Aspekt erklären. Im Deutschen als "satellite-framed language" teilen sich Verbstamm und Satellit die semantischen Komponenten "Bewegung" und "Richtung". Die Partikeln tragen die "Richtungs"-Komponente. Verba simplizia vermitteln also lediglich die "Bewegung" und sind ohne lokale Partikel wesentlich weniger anschaulich. Die Dynamik, die beispielsweise in den Verben runterfallen und reinfliegen steckt, wird von den Konstruktionen mit PG und fallen oder fliegen allein nur unzureichend wiedergegeben.

In statischen Teilsatztypen dagegen ist eine Dreifachbelegung semantisch nicht motiviert, weil

positionale Partikeln keine neue Bedeutungskomponente in den sprachlichen Ausdruck einbringen. Ob der Frosch „im Glas sitzt“ oder „im Glas drinsitzt“, macht semantisch nur einen minimalen Unterschied, den man als „Verstärkung“ des positionalen Elements beschreiben könnte. Insofern entspricht der nur seltene gleichzeitige Einsatz von statischen Partikeln und positionalen PGn einem anderen Operationalisierungsprinzip: „The use of grammatical markers should make semantic sense“ („operating principle G“; Slobin 1973:206).

Während Dreifachbelegungen in direktionalen Teilsatztypen also signifikant häufiger vorkommen als in positionalen, sind Einfachbelegungen nur etwa halb so oft vertreten. Direktionale Präpositionalgruppen können im Gegensatz zu positionalen nicht als räumlicher Hintergrund für lokal unspezifische Handlungen dienen. Einfachbelegungen wie (6.23) sind deshalb in allen Altersstufen selten.

(6.23)

dann & m hatte der durch-ein-loch geruft*. (0508/60)

dann hatte er in-ein-loch gekuckt der junge .(0707/58)

Dagegen sind Doppelbelegungen der in allen Altersgruppen quantitativ überwiegenden Teilsatztyp zur Versprachlichung von Bewegungsvorgängen, wenn der Grund explizit angegeben ist. Mit steigendem Alter wird ihr Anteil geringer, da sie dann den Dreifachbelegungen weichen. (vgl. oben, Tabelle 10). Direktionale PGn kommen deshalb am häufigsten in der Kombination mit einem dynamischen Verb (6.24) oder einem direktionalen Satelliten (6.25) vor, weil die Angabe von Quelle, Ziel oder Pfad auch die Angabe des konkreten Bewegungsvorganges erfordert, der zu ihr/ihm hinführt.

(6.24)

und aus-dem-baum kam eine eule .(0504/99)

da hat der junge den hund auf-den-arm genommen .(0509/58)

und der hund der hüpfte also aus-dem-fenster .(0607/63)

dann ist der hirsch an-eine-klippe gegangen .(0704/120)

der hund fliegt aus-dem-fenster .(0806/67)

(6.32)

und der hund kuckt da rein ins-glas .(0504/27)

und kuckte in-das-loch rein .(0605/141)

und dann wollte der junge in-ein-wasser hinein .(0701/90)

der junge hat dann in-so-ein-loch rein gerufen .(0708/61)

Insgesamt zeigt die Verteilung der sprachlichen Mittel in den verschiedenen Teilsatztypen, daß der Ausdruck von Direktionalität stärker als der Ausdruck von Positionalität das gehäufte Auftreten mehrerer lokaler Mittel in einem Teilsatz nach sich zieht.

Ein Unterschied zwischen direktionalen und positionalen Teilsätzen besteht auch im Umgang mit den PGN als Mittel der Erst- und der Folgerwähnung (Tabelle 11).

Tab. 11 Direktionale PGN als Mittel der Erst- und der Folgerwähnung

<u>Alter (Jahre)</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>
Ersterwähnung (%)	72	95	97	90
Folgerwähnung (%)	28	5	3	10

Nur die Fünfjährigen setzen noch gut ein Viertel ihrer direktionalen PGN ein, um den Grund eines Bewegungsvorgangs sprachlich wiederaufzugreifen (6.26); bei den Sechs-, Sieben- und Achtjährigen sind es nur durchschnittlich 6%. Schon bei den Sechsjährigen überwiegen damit die direktionalen PGN als Ersterwähnungen deutlich gegenüber den Folgerwähnungen. Bei den positionalen PGN vollzieht sich dieser Schritt erst bei den Siebenjährigen (vgl. Tabellen 11 und 7). Das bedeutet, daß die Geschichtenerzähler beim Ausdruck von Direktionalisierungen früher dazu übergehen,

die Beibehaltung des narrativen Ortes mit anderen Mitteln als PGn auszudrücken (6.27).

(6.26)

*NAR: und da hat er ihn ins-wasser geschmissen also der hirsch .
und dann sind xxx ins-wasser gefallen . (0501/132-138)

NAR: und der junge kuckt auf-den-baum herein .
und aus-dem-baum kam eine eule . (0504/96-101)

NAR: und # hat ihn über-einen-hohem-fels in-einen-teich # gerutscht da .
und *Oist runter gefallen [?] .
der junge ist* zugewinkt .
als er aus-dem-teich heraus kam . (0505/195-205)

(6.27)

*NAR: und der junge kuckte in-ein-mauseloch rein .
und da kam auf-einmal eine maus raus . (0702/61-66)

*NAR: der junge war auf-einem-ast .
und kuckte in-ein-loch .
da kam eine eule raus . (0602/108-114)

*NAR: dann ging der junge zu-einem-loch .
da kuckte er rein . (0804/72-77)

Zur Etablierung des Grundes verwenden die Probanden allerdings auch in direktionalen Teilsatztypen nur bei etwa einem Fünftel aller PGn die angemessene indefinite Form (vgl. Tabelle 12).

Tab. 12 Anteil der direktionalen PGn als Mittel der Ersterwähnung im Vergleich zum Anteil der direktionalen PGn mit indefinitem Artikel

<u>Alter (Jahre)</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>
Ersterwähnung (%)	72	95	97	90
indefinite PG (%)	25	22	18	19

Zusammenfassend läßt sich mit zunehmendem Alter folgende Entwicklung bei der expliziten Versprachlichung des Grundes feststellen:

- In dynamischen Teilsatztypen wird der Grund der Figur weniger häufig explizit genannt als in statischen.

- Die explizite Nennung des Grundes bei Ortsbefindlichkeiten wird von den jüngsten Kindern in unserer Untersuchung funktional anders eingesetzt als von den Älteren: Während die Fünfjährigen mit positionalen PGn den narrativen Ort vorwiegend als generellen Handlungshintergrund einführen, gebrauchen die Sechs- bis Achtjährigen dieses sprachliche Mittel in erster Linie dazu, als narrativen Ort einen konkreten Aufenthaltsort zu etablieren.

Die explizite Nennung des Grundes bei Bewegungsereignissen dient in allen Altersgruppen dazu, eine Veränderung des narrativen Ortes anzuzeigen.

- Während die Vorschulkinder PGn sowohl zur Einführung eines neuen narrativen Ortes einsetzen als auch, in geringerem Maß, zur Beibehaltung eines bereits bekannten, überwiegt bei den Schulkindern eindeutig der Gebrauch von PGn zur Etablierung eines narrativen Ortes. Dieser Schritt, bei dem sich das Form-Funktions-Muster sozusagen auf nur eine Hauptfunktion „einengt“, vollzieht sich in positionalen Teilsatztypen zwischen dem sechsten und siebten Lebensjahr, in direktionalen Teilsatztypen bereits zwischen dem fünften und sechsten.

- Die Kinder aller Altersgruppen gebrauchen jedoch zur Einführung der neuen Handlungsorte nur in weniger als der Hälfte aller Fälle die angemessene (indefinite) Form.

6.2.2 Zur impliziten Versprachlichung des Grundes in räumlichen Beziehungen

Während Teilsätze, die eine lokale PG enthalten, keine Unklarheiten über den Grund bestehen lassen, auf dem sich die Figur befindet oder bewegt, muß der Hörer diesen Grund bei Abwesenheit einer lokalen PG aus anderen räumlichen Ausdrücken erschließen. Zu den sprachlichen Mitteln, mit denen statische und dynamische Beziehungen implizit ausgedrückt werden, zählen die positionalen und dynamischen Verben sowie deren Satelliten und die Demonstrativadverbien (die im nächsten Kapitel betrachtet werden).

Im folgenden wird untersucht, wie komplexe Verben von den verschiedenen Altersstufen eingesetzt werden, um Referenzorte in statischen und in dynamischen räumlichen Beziehungen implizit zu versprachlichen. Dabei werden zwei unterschiedliche Verfahren der räumlichen Bezugnahme unterschieden, der "endophorische" und der "exophorische" Gebrauch von Satelliten.

"Endophorisch" werden Satelliten eingesetzt, wenn Probanden damit auf einen zuvor im Text etablierten Raumausdruck referieren. Der Zuhörer kann beispielsweise (mit)verstehen, daß weg-rennen "vom Baum weg rennen" impliziert oder unten-bleiben "unterhalb des Abgrunds im Wasser bleiben" (vgl. 6.28, 6.9 und 6.30a).

(6.28)

*NAR: und der hund stellte sich an-einen-baum ,
(...)
und da ist der hund schnell weg gerannt ,
weil die bienen da kamen . (0505/155-175)

(6.29)

*NAR: aber dann patsch@o ist der hund zuerst rein gefallen ins-wasser .
O*da war ein abgrund .
und dann hat der steinbock ihn auch noch fallen lassen, den jungen .
(...)
und sie sind beide heil unten geblieben . (0604/177-191)

(6.30a)

*NAR: und der junge kuckte in-ein-mauseloch rein .
und da kam auf-einmal eine maus raus . (0702/61-66)

"Exophorischer" Gebrauch bedeutet, daß Kinder sprachlich auf einen Ort referieren, der im Text kein Antezedens hat (6.30b). Runter-kriegen impliziert zwar einen höher gelegenen Ausgangsort für das Bienennest, der Zuhörer muß diesen Ort aber selbst "hinzudenken", da er im Kontext nicht versprachlicht wurde.

(6.30b)

*NAR: und hat dann in-die-nase gebissen . #
und der hund, nach-ein-paar-minuten ,
hat dann endlich das bienennest runter gekriegt . (0702/67-73)

In der folgenden Datenauswertung soll zunächst die Häufigkeit von komplexen Verben und von Verba simplizia bei der Versprachlichung statischer und dynamischer räumlicher Beziehungen betrachtet werden. Diese Ergebnisse werden im Zusammenhang mit der Frage betrachtet, wie sich die Fähigkeit, Satelliten als Mittel endophorischer räumlicher Referenz zu gebrauchen, in den Altersgruppen entwickelt, und ob es dabei Unterschiede in der Bezugnahme auf statische und auf dynamische Beziehungen gibt.

Dynamische Verben finden sich im Korpus zwei- bis dreimal so häufig wie positionale (Tabelle 13).

Tab. 13 Teilsätze mit positionalen und dynamischen Verben

<u>Alter (Jahre)</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>
V pos gesamt	N=51	N=84	N=64	N=101
Anteil (innerhalb der Altersgruppe)	% 11	% 16	% 14	% 17
V dyn gesamt	N=147	N=154	N=139	N=210
Anteil (innerhalb der Altersgruppe)	% 33	% 30	% 31	% 35

Dabei werden von allen Altersgruppen zum Ausdruck von Bewegungsereignissen sehr viel häufiger komplexe Verben gebraucht als zum Ausdruck von Ortsbefindlichkeiten. Zudem nimmt der Anteil komplexer positionalen Verben mit steigendem Alter ab, während der Anteil komplexer dynamischer Verben gleichbleibend hoch ist (Tabelle 14).

Tab. 14 Anteile der komplexen positionalen und dynamischen Verben

Alter (Jahre)		5	6	7	8
V pos	Vsimplizia (%)	53	56	66	65
	komplexe V. (%)	47	44	34	35
V dyn	Vsimplizia (%)	38	39	43	37
	komplexe V. (%)	62	61	57	63

Dieses Ergebnis ist in seiner grundsätzlichen Tendenz konsistent mit den Ergebnissen *Bambers*, die *Berman & Slobin* (1994:621) im Vergleich mit anderen Sprachen darstellen. Sie finden in dynamischen Teilsatztypen bei deutschsprachigen Kindern noch wesentlich weniger Verba simplizia als wir in unserem Korpus, nämlich nur 2% bei den fünfjährigen und 0% bei den neunjährigen. Dieser deutliche Unterschied in der Ausprägung der Ergebnisse läßt sich einerseits dadurch erklären, daß von *Berman & Slobin* die Versprachlichung dreier so eindeutig direktonaler Ereignisse wie dem Fall aus dem Fenster (Bild Nr. 6), dem Fall vom Baum (Bild Nr. 12) und dem Fall von der Klippe (Bild Nr. 17) untersucht wurde, während sich unsere Daten auf die ganze Geschichte erstrecken und damit auch alle Ereignisse einbeziehen, in denen zwar Dynamik, nicht aber unbedingt Direktonalität angelegt ist (vgl. 6.31). Zudem fällt bei der Verteilung von komplexen und einfachen Verben ins Gewicht, daß kommen und gehen in unserer Analyse zu den direktonalen Verben zählen und als solche in der Auswertung dem Anteil der Verba simplizia zugerechnet werden (6.32).

(6.31)

*NAR: war der frosch verschwunden .

%mor: V:dyn:verschwinden (0602/39)

*NAR: aber der hund lief so schnell wie er konnte .

%mor: V:dyn:manlaufen (0704/99)

*NAR: und dann hat das männchen sich versteckt .

%mor: V:dyn:verstecken. (0805/101)

(6.32)

*NAR: und jetzt kommt ein vogel .

%mor: V:dyn:dirlkommen (0603/60)

*NAR: und da kam eine eule .#

%mor: V:dyn:dirlkommen (0701/75)

*NAR: dann sind die gegangen .

%mor: V:dyn:dirlgehen (0708/135)

Die "Übereinstimmung" mit *Berman & Slobins* Ergebnissen beschränkt sich also auf das eindeutige Übergewicht dynamischer Verben mit Satelliten (vgl. 6.33) gegenüber einfachen dynamischen Verben.

(6.33)

er ist runter gefallen . (0501/62)

und er kletterte hinauf . (0503/152)

der hund will jetzt versuchen, da runter zu gehen . (0601/202)

und dann fliegt eine familie schmetterlinge daher . (0601/115)

und dann kam der junge runter . (0702/45)

und dann ist der mit dem da hin gegangen . (0709/88)

der junge ist dann nach-unten gelaufen . (0804/57)

weil der hund raus geflüchtet ist . (0801/60)

Wie *Berman & Slobin* (1994) anhand des Vergleichs von fünf verschiedenen Sprachen aufzeigen, ist es auf die typologische Besonderheit des Deutschen zurückzuführen, daß Ereignisse eher in dynamischer Form als in einer Folge statischer Befindlichkeiten dargestellt werden und eher in Form von elaborierten Verbkomplexen, als in Form von einfachen Verben.

Das sprachliche Verhalten bereits der jüngsten Probanden unserer Untersuchung zeigt, daß die Entwicklung zu einem "native speaker" des Deutschen (*Berman & Slobin* 1994:594) im Alter von fünf Jahren bereits weit fortgeschritten ist. Beim

Ausdruck räumlicher Beziehungen unterscheiden sich die Fünfjährigen in der Wahl ihrer Verben von den Achtjährigen nicht darin, was sie "noch nicht" einsetzen, sondern darin, was sie "immer noch" gebrauchen: Komplexe direktionale Verben, mit denen Richtung und Art der Bewegung zugleich ausgedrückt werden, kommen bei ihnen bereits genauso häufig zum Einsatz wie bei den Ältesten; die Älteren setzen aber nicht mehr so viele Verben mit Satelliten zum Ausdruck von Ortsbefindlichkeiten ein.

Insgesamt gebrauchen die Fünf- und Sechsjährigen also etwas mehr Satelliten als die Sieben- und Achtjährigen. Untersucht man, in welcher Weise die Versuchspersonen verbale Satelliten gebrauchen, so zeigt sich, daß positionale Satelliten in allen Altersgruppen häufiger exophorisch eingesetzt werden als direktionale (vgl. Tabelle 15).

Tab. 15 Endophorisch und exophorisch eingesetzte Satelliten
(im Ausschnitt Bild 8-18)

Alter (Jahre)	5	6	7	8
SAT pos gesamt	N= 27	N= 42	N= 22	N= 40
davon implizit endophor.	% 54	% 61	% 22(30)	% 40
exophor.	% 33	% 17	% 64(50)	% 30
+ explizit (= 3fach belegt)	% 13	% 22	% 14(20)	% 30
<hr/>				
SAT dirgesamt	N= 99	N= 105	N= 85	N= 144
davon implizit endophor.	% 66	% 58	% 44	% 51
exophor.	% 22	% 23	% 17	% 16
+ explizit (= 3fach belegt)	% 12	% 19	% 39	% 33

Im Gebrauch der positionalen Satelliten läßt sich keine kontinuierliche Entwicklung feststellen. Ein Vergleich der jüngsten mit der ältesten Probandengruppe zeigt aber, daß die Achtjährigen positionale Satelliten ebenso häufig wie die Fünfjährigen exophorisch gebrauchen, nämlich in etwa einem Drittel der Fälle. Doppelt so hoch ist dieser Wert bei den Siebenjährigen¹⁶, nur halb so hoch bei den Sechsjährigen.

¹⁶In dieser Altersstufe gebraucht eine Probandin allein innerhalb des untersuchten Ausschnittes vier exophorische Satelliten, während sich diese bei allen anderen Probanden maximal zwei-, mehrheitlich sogar nur einmal finden. Läßt man die Daten dieser "Außenseiterin" aus der prozentualen Berechnung heraus (vgl. die in Klammern gesetzten Prozentwerte), so ergibt sich mit 50% exophorisch gebrauchter

Ohne damit eine Erklärung für die Schwankungen in den beiden mittleren Altersstufen anbieten zu können, läßt sich doch sagen, daß sich offenbar auch die älteren Probanden beim Ausdruck von Ortsbefindlichkeiten noch mit der Anforderung schwertun, das bloße "Dasein" (oder auch "Oben-sein") eines Gegenstands oder Protagonisten räumlich im Kontext der mündlich erzählten Geschichte zu verankern (vgl. 6.34).

(6.34)

*NAR: jetzt ist der hund runter gefallen .
und das glas ist kaputt gegangen .
und dann ist er wieder frei .
aber der junge war ein bisschen sauer .
da war so ein bienenstock .
und da kamen die ganzen bienen raus . (0506/35-49)

NAR: und dann ruften die .
und da waren bienen . #
und der &n junge kuckte ins-loch .
und der hund bellte bienen . (0701/52-59)

*NAR: irgendwann sah der junge ein kleines loch ,
und fragte +"/.
+"wer ist da drinnen zuhause?
und der hund versuchte ,
oben ein bienennest zu kriegen . (0802/94-105)

Eine Art gegenläufigen Trend dazu stellt der Gebrauch von Dreifachbelegungen dar, die bei den Achtjährigen mehr als doppelt so häufig sind als bei den Fünfjährigen. Als wollten sie der Unklarheit der impliziten Bezugnahme entgehen, kennzeichnen die ältesten Kinder den narrativen Ort innerhalb desselben Teilsatzes auch explizit durch eine positionale PG.

Insgesamt verweisen die Ältesten also etwas weniger oft durch implizite sprachliche Mittel auf Ortsbefindlichkeiten als die jüngsten. Wenn sie es tun, gelingt es ihnen nicht besser als den Fünfjährigen, die impliziten Raumausdrücke im sprachlichen Kontext zu verankern. Es bleibt dabei noch

diese bei allen anderen Probanden maximal zwei-, mehrheitlich sogar nur einmal finden. Läßt man die Daten dieser "Außenseiterin" aus der prozentualen Berechnung heraus (vgl. die in Klammern gesetzten Prozentwerte), so ergibt sich mit 50% exophorisch gebrauchter positionaler Satelliten aber immer noch ein überdurchschnittlich hoher Wert in der Gruppe der 7jährigen.

häufig dem Zuhörer überlassen, die Bezugspunkte der statischen Raumausdrücke hinzuzudenken, oder die Figur wird unspezifisch auf einem mit "da" umrissenen Grund lokalisiert (vgl. dazu das folgende Kapitel).

So kommt den positionalen Satelliten in allen hier untersuchten Altersgruppen nicht nur die Funktion zu, durch implizite Bezugnahme einen bereits eingeführten narrativen Ort beizubehalten oder wieder aufzugreifen, sondern auch, ihn überhaupt erst einzuführen.

Direktionale Satelliten werden nicht nur insgesamt weniger oft exophorisch gebraucht als positionale, in dieser Gruppe zeigen die Schulkinder auch niedrigere Werte als die Vorschulkinder. Diese Abnahme an Exophorik korrespondiert aber nicht mit einer Zunahme an Endophorik. Auch direktionale Satelliten werden von den älteren Kindern weniger häufig als Mittel der Bezugnahme über Teilsatzgrenzen hinweg eingesetzt als von den jüngeren. Das läßt sich wiederum mit der gesteigerten Tendenz zum "overmarking" bei den Schulkindern erklären: Sie überlassen es nicht nur weniger oft als die Vorschulkinder ihrem Zuhörer, das räumliche Antezedens eines Satelliten hinzuzudenken, sie nennen es auch wesentlich öfter gleich innerhalb des Teilsatzes und markieren den Grund der Figur somit zweimal - mit dem Satelliten und der PG (vgl. 6.35, s.a. 6.22). Der deutlich größere Anteil an Dreifachbelegungen bei den Sieben- und Achtjährigen (s. Tabelle 15) belegt dieses sprachliche Verfahren.

(6.35)

*NAR: dann haben bienen es gehört ,

und sind aus-ihrem-nest heraus gekommen . (0707/50-54)

Insgesamt läßt sich also feststellen, daß die Schulkinder auch auf Quelle, Ziel oder Pfad eines Bewegungsereignisses weniger oft implizit Bezug nehmen als die Kindergartenkinder. Wenn sie es aber tun, dann gelingt es ihnen häufiger als den Fünf- und Sechsjährigen, die impliziten Raum-

ausdrücke korrekt im sprachlichen Kontext zu verankern (vgl. 6.36).

(6.36)

- *NAR: und dann geht der hund zum-baum .
und die bienen hinterher . (0701/63-67)
- *NAR: der hirsch der blieb an-einem-ende-des-bergs stehen .
er schmiss ihn runter . (0707/100-104)
- *NAR: auf einmal lag da ein riesiger stein .
der junge kletterte hinauf . (0807/109-113)
- *NAR: und dann hatte jonas ein loch entdeckt .
und hatte rein gekuckt .
und schwupp@o kam ein kleines +//. #
was ist das?
+, &hm ein kleines # erdmännchen raus . (0810/72-83)

Die Zusammenfassung der Ergebnisse zur impliziten Versprachlichung des Grundes ergibt folgendes Bild:

- Die implizite Bezugnahme auf dynamische räumliche Beziehungen durch Verben und Satelliten ist in allen Altersgruppen sehr viel häufiger als die implizite Bezugnahme auf statische räumliche Beziehungen.
- Mit zunehmendem Alter werden zur Versprachlichung statischer Beziehungen weniger komplexe und mehr einfache positionale Verben eingesetzt, während komplexe Verben zur Versprachlichung dynamischer Beziehungen in allen Altersgruppen häufiger als einfache vertreten sind.
- Bei der sprachlichen Darstellung von Bewegungsvorgängen sind die älteren Kinder besser als die Vorschulkinder dazu in der Lage, komplexe dynamische Verben als ein kohäsives Mittel einzusetzen, mit dem sie über Teilsatzgrenzen hinweg auf bereits eingeführte Lokalitäten Bezug nehmen. Bei der Darstellung von statischen Lokalisationen neigen sie aber ebenso wie die Kindergartenkinder dazu, Ortsbefindlichkeiten implizit zu versprachlichen, die sie nicht in den textuellen Zusammenhang eingeführt haben.

6.2.3 Der Gebrauch von Demonstrativadverbien zur Versprachlichung räumlicher Beziehungen

Die Untersuchung erzählter Bildergeschichten birgt, wie jede Analyse von Sprachdaten, die Schwierigkeit in sich, eine klare Trennlinie zwischen dem außersprachlichen und dem innersprachlichen Kontext zu ziehen. Der breite Einsatzbereich des hochfrequenten lokalen Adverbs *da* veranschaulicht die Multifunktionalität sprachlicher Mittel bei Kindern besonders gut. *Da* gehört zu den ersten zehn vom Kleinkind erworbenen Wörtern (Leopold 1949, zitiert in Ehrich 1983:197) und "ist - vor allem in der mündlichen Rede - eines der häufigsten Wörter des Deutschen" (Ehrich, ebd.)¹⁷. Als lokales Adverb tritt *da* nicht nur in endophorischer und exophorischer Verwendung auf, sondern auch in lokal-referentieller und temporal-referentieller Funktion (vgl. auch Kap. 6.1, Beispiele 11). Beide Unterscheidungen sind nicht leicht zu treffen (vgl. Hickmann 1995:197).

Weil *da* semantisch weder an positionale noch an direktionale Teilsatztypen gebunden ist, sind seine Einsatzmöglichkeiten wenig begrenzt: *da* kann auf eine positionale Ortsbefindlichkeit (6.37) referieren, aber auch auf einen Ort, der durch einen Bewegungsvorgang erreicht wird (6.38), oder auf eine zuvor beschriebene Handlungssituation (6.39).

(6.37)

*NAR: der hund der war immer-noch *da an-dem-baum*. (0605/129)

(6.38)

*NAR: dann sind die *über-den-baumstamm geklettert* .

*NAR: *da* haben die zwei frösche gefunden . (0805/137-141)

(6.39)

*NAR: es-war-einmal ein junge, ein hund und ein frosch .
der saß auf-seinen*-stuhl ,
und hatte sich immer seinen frosch angekuckt .
der hund ist hoch gesprungen ,
und hat *da* hin gekuckt . (0803/19-30)

¹⁷Auch in unserem Korpus kommt es 437 mal vor. Zum Vergleich: die Konjunktion *und* wird 1147 mal gebraucht, die Lexeme *Frosch*, *Hund* und *Kind/Junge* 207 mal, 344 mal und 37/258 mal.

Temporal-lokal ambig ist der Einsatz von da, wenn sowohl eine Interpretationen möglich ist, die sich lokal auf das vorangegangene Szenario bezieht als auch eine zweite, die temporal auf die Zeitspanne des zuvor Erzählten referiert (6.40).

(6.40)

NAR: und dann ruft er auch einmal aus-einem-fenster +"/.

*NAR: +" wo bist du mein schöner frosch ? #

*NAR: und da ist der hund aus-dem-fenster gefallen . (0602/54-60)

Exophorisch ist die Verwendungsweise von da, wenn es auf die Zeichnungen des Bilderbuches verweist (6.41).

(6.41)

*NAR: und hier ist noch so ein stein .

aber das da ist so ein tier .

und O*er ist da hoch geklettert .

da!

(0801/113-123)

Aufgrund ihrer Ambiguität werden die Demonstrativadverbien hier als eine eigenständige Gruppe untersucht. Es soll betrachtet werden, wie sich der Gebrauch der unterschiedlichen Arten von da in den Altersgruppen verändert und wie sie als Mittel zur Versprachlichung des Raums dienen.

Der Anteil aller drei Arten von Demonstrativadverbien am Datenkorpus der Fünfjährigen ist doppelt so hoch wie der der Achtjährigen. Die Sechsjährigen liegen genau in der Mitte zwischen diesen beiden Eckwerten, während die Siebenjährigen etwas näher am Wert der Fünfjährigen sind (Tabelle 16).

Tab. 16 Anteil der Demonstrativadverbien in den einzelnen Altersgruppen.

Alter (Jahre)	5	6	7	8
Demonstrativadv. gesamt (%)	22	17	19	11

Die Abnahme der Gesamtmenge an Demonstrativadverbien mit steigendem Alter geht einher mit einer deutlichen Veränderung ihrer Referentialität: Während bei den Fünfjährigen rund 80% der Adverbien temporal-lokal ambig

sind oder auf den außersprachlichen Kontext verweisen und nur ein Fünftel endophorisch gebraucht wird, läßt sich der Hälfte aller von den Achtjährigen eingesetzten da ein Referenzort im Text eindeutig zuordnen (vgl. Bsp. 6.42). Auch bei den Sechs- und Siebenjährigen liegt dieser Anteil bereits bei etwa bei 40% (Tabelle 17).

Tab. 17 Anteil der endophorischen und exophorischen/ambigen Demonstrativadverbien.

Alter (Jahre)		5	6	7	8
endophorisch	(%)	22	41	37	50
exophorisch od. ambig	(%)	78	59	63	50

(6.42)

*NAR: da ist er auf-einen-stein geklettert .
und da ruft er . (0709/82-86)

*NAR: dann kucken sie aus-dem-fenster .
da ist nix . (0803/60-63)

*NAR: dann kuckt jan in-einem-baum nach ,
aber da ist eine eule . (0808/104-108)

Die überwiegende Mehrzahl aller endophorischen da sind Bestandteil von Teilsätzen, in denen neben ihnen keine lokale Präpositionalgruppe vorkommt (Tabelle 18). Da ist in diesen Fällen als ein Pronominaladverb für lokale Ausdrücke aufzufassen. Es vertritt die PG und hat damit die Funktion, die Beibehaltung eines bekannten Bezugsraums anzuzeigen.

Tab. 18 Anteil des Demonstrativadverbs da in Teilsätzen mit und ohne Präpositionalgruppe

	endophorisch	exophorisch/ambig
mit PG (%)	9	27
ohne PG (%)	91	73

Auch die referentiell uneindeutigen Demonstrativadverbien finden sich zu Dreiviertel in Teilsätzen ohne PG, was darauf hinweist, daß sie eine ähnliche Funktion erfüllen. Ihnen fehlt aber sozusagen der sprachliche Boden, in dem sie wurzeln: der Zuhörer kann ein räumliches Antezedens in der Geschichte nicht oder nicht eindeutig orten. So ist ihre Funktion vergleichbar mit der "rahmenstiftenden" Funktion

der positionalen PGn (vgl. Kap. 6.2.2): Mit da wird ein allgemeiner räumlicher Hintergrund gesetzt, vor dem sich die Handlung abspielt (vgl. 6.43).

(6.43)

- *NAR: und dann ist der sauer der junge .
und der hund leckt ihn # sanft auf die backe .
und da ruft er .
und der hund kuckt .
und da ist keiner . (0504/66-75)
- *NAR: und da wurde der junge sauer ,
aber der hund war glücklich .
da rufen sie weiter .
da sind sie an-eine-kleine-höhle gekommen . (0606/56-64)
- *NAR: und der ist jetzt böse auf den hund .
da rufen den* den .
und der hat das glas nicht mehr in-den*-kopf . (0705/89-96)

Diese Funktion sieht Bamberg (1994), der Froschgeschichten von je 12 deutschsprachigen drei-, fünf- und neunjährigen Kindern und 12 Erwachsenen untersuchte, in erster Linie durch satzinitial auftretendes da versprachlicht: "Sentence-initial da ... constructs a general scenario within which all other actions and spatial relationships are framed" (Bamberg 1994:17). Dagegen würden Sätze, die kein da oder ein satzinternes da enthalten, der Konstruktion weitergehend integrierter räumlicher Szenarios ("more integrated spatial scenario"; ebd.) dienen. Bamberg beobachtet, daß da von den jüngeren seiner Probanden häufiger satzinitial, von den älteren Kindern und vor allem von den erwachsenen Erzählern dagegen häufiger satzintern gebraucht wird. Die Untersuchung unserer Daten bestätigt dieses Ergebnis (vgl. Tabelle 19)¹⁸.

¹⁸Als „satzinitial“ wird hier auch die Zweitstellung in der engen Verbindung mit einleitendem und angesehen.

Tab. 19 Anteil satzinitialer Demonstrativadverbien
im Vergleich zum
Anteil exophorischer/ambiger Demonstrativadverbien

Alter (Jahre)		5	6	7	8
satz-initial	(%)	81	70	52	81
exophor./ambig	(%)	78	59	63	50

Der Rückgang der satzinitialen da ist konsistent mit dem Rückgang der referentiell uneindeutigen Demonstrativadverbien. Bei den Fünf- und Sechsjährigen hat der überwiegende Anteil der referentiell ambigen Demonstrativadverbien tatsächlich die initiale Satzposition inne. Mit zunehmender erzählerischer Kompetenz aber dient auch da in satzinitialer Position immer häufiger der sprachlichen Integration von räumlichen Beziehungen (vgl. 6.44).

(6.44)

*NAR: dann hatte der in-ein-loch gekuckt der junge .
und da war ein +//

(...)

+, ein maulwurf raus gekommen . (0707/58-69)

*NAR: dann sind die über-den-baumstamm geklettert .
da haben die zwei frösche gefunden . (0805/137-141)

*NAR: dann kuckte er hinter-einen-baum .
da sah er zwei frösche und sechs kleinere frösche . (0806/138-142)

Wenn da zugleich mit einer PG im Teilsatz auftritt und sich auf diese bezieht, hat es eine Art "Verstärkerfunktion" inne und kann, ähnlich wie der Einsatz lokaler Satelliten, als Versuch angesehen werden, einen räumlichen Ausdruck so klar und eindeutig wie möglich zu gestalten (6.45)¹⁹. Diese Fälle sind aber in unserem Korpus sehr selten. (Es gibt fünf solcher Teilsätze bei den Vorschul-, sechs bei den Grundschulkindern). Es läßt sich auch, im Gegensatz zu den Dreifachbelegungen (vgl. Kap. 6.2.1), kein quantitativer Anstieg dieser Formen über die Altersgruppen hin belegen.

¹⁹Letztlich bleibt aber unklar, ob solche Formen von da vielleicht doch gar nicht im sprachlichen, sondern im außersprachlichen Kontext zu verstehen sind und ganz einfach auf das Bild verweisen.

(6.45)

*NAR: dann steht ein mensch auf-dem-berg da oben . (0601/155)

*NAR: der hund # der war immer-noch da an-dem-baum . (0605/129)

Die jüngsten Kinder gebrauchen mit da zwar die gleiche Form wie die älteren, können sie aber noch kaum angemessen einsetzen, um ihre Äußerungen untereinander zu verknüpfen. Vielmehr dient das Lokaladverb vor allem den Fünfjährigen dazu, ein generelles räumliches Szenario für das erzählte Geschehen zu setzen.

In der Entwicklung hin zu einem endophorisch referentiellen Gebrauch des Demonstrativadverbs gibt es nach dem fünften Lebensjahr einen deutlichen Fortschritt. Den sechsjährigen Probanden gelingt es bereits doppelt so häufig wie den fünfjährigen, Demonstrativadverbien als kohäsives Mittel einzusetzen, mit dem auf andere Raumausdrücke Bezug genommen wird.

Der veränderte Einsatz der Demonstrativadverbien zur textuellen Verflechtung lokaler Beziehungen geht mit der wachsenden Fähigkeit einher, auf den einmal eingeführten narrativen Ort der Erzählung auch mit anderen Mitteln, in erster Linie mit verbalen Satelliten, zu referieren (wie in Kap. 6.2.2 dargelegt). Daher greifen die älteren Kinder immer weniger oft auf Demonstrativadverbien zurück.

7. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Mit welchen Mitteln Kinder räumliche Beziehungen versprachlichen, wurde in den vorangegangenen Kapiteln anhand von lokalen Präpositionalgruppen, komplexen Verben und Demonstrativadverbien dargestellt. Es zeigte sich, daß Vor- und Grundschul Kinder die verschiedenen Formen in unterschiedlicher Weise gebrauchen. Diese Unterschiede

lassen sich einerseits an einer Zunahme bestimmter sprachlicher Mittel mit steigendem Alter festmachen, andererseits an ihrer Abnahme, also dem schrittweisen „Aufgeben“ früherer Formen.

Alle hier untersuchten Froschgeschichten sind deutlich von den sprachspezifischen Besonderheiten des Deutschen als „satellite-framed language“ (vgl. Kap. 3) geprägt, die bei der Versprachlichung des Raums eine große Rolle spielen. So werden in allen Altersgruppen mehr sprachliche Mittel zum Ausdruck dynamischer als zum Ausdruck positionalen Beziehungen eingesetzt. Schon die Fünfjährigen verfügen über eine reiche Auswahl an Bewegungsverben und Satelliten, mit denen die Art und Weise der Bewegung und ihre Direktionalität zugleich ausgedrückt werden. Dieses Ergebnis ist konsistent mit den Resultaten Bambergs (1994), der bereits bei Dreijährigen einen korrekten Umgang mit einer großen Anzahl von Verb-Satellit-Kombinationen beobachtete (Bamberg 1994:238).

Zwischen den Vorschul- und den Grundschulkindern der vorliegenden Untersuchung gibt es aber einen entscheidenden Unterschied im Umgang mit diesen „Verb-Satellit-Kombinationen“. Im Vergleich zu den Fünf- und Sechsjährigen gebrauchen die Sieben- und Achtjährigen deutlich mehr Teilsätze, die redundante räumliche Information enthalten. Dies sind Teilsätze vom Typ *Der Junge fiel ins Wasser rein.*, in denen der Satellit des Verbs (rein-fallen) das Ziel der Bewegung implizit versprachlicht, während die Präpositionalgruppe (*ins Wasser*) dieses Ziel zugleich explizit angibt.

Die Beobachtung, daß diese hier „Dreifachbelegungen“ genannten Teilsatztypen in den beiden Probandengruppen häufiger sind, die seit einem oder zwei Jahren die Schule besuchen, führt zu der Überlegung, den Anstieg dieser Formen im Zusammenhang mit den Anforderungen des Schulunterrichts zu betrachten. Um Lesen und Schreiben zu lernen, müssen Kinder in den ersten Schuljahren die Fähigkeit trainieren, Inhalte sprachlich auszudrücken.

„Cook-Gumperz (1977) has stated that a part of children's socialization in school is learning to lexicalize meaning; even shared meanings should be lexicalized.“ (Pellegrini 1984:59)

Daß die Schulkinder in unserer Studie stärker als die Vorschulkinder bestrebt sind, die Bedeutung und insbesondere die Referenz ihrer Raumausdrücke besonders klar und eindeutig zu kennzeichnen, könnte ein Effekt dieses Sozialisationsprozesses sein. Die Beobachtung, daß Kinder im Schulalter besonders auf referentielle Klarheit bedacht sind, deckt sich mit den Ergebnissen, die Bamberg (1994) in bezug auf die sprachlichen Verfahren zum Ausdruck personaler Referenz macht. Er stellt fest, daß sich die Neunjährigen (sie stellen in seiner Studie die Probandengruppe im Schulalter) besonders auf klare Identifikation und gegenseitige Abgrenzung der eingeführten Charaktere konzentrieren (Bamberg 1994:228).

Neben der Tendenz, dynamische räumliche Beziehungen durch eine Häufung von Raumausdrücken innerhalb eines Teilsatzes redundant zu markieren, bringt die Analyse unserer Daten Evidenz dafür, daß die Fähigkeit, „Sprache als ihren eigenen Kontext zu gebrauchen“ (Hickmann 1991), um den Wendepunkt des Schuleintritts herum deutlich zunimmt. An einigen Ergebnissen zum Einsatz der Demonstrativadverbien, der komplexen Verben und der PGn soll dies zusammenfassend aufgezeigt werden.

Die Achtjährigen gebrauchen nur noch halb so viele Demonstrativadverbien wie die Fünfjährigen, und sie setzen sie auch in anderer Weise ein. Die Fünfjährigen benutzen das Demonstrativadverb da überwiegend satzinitial und in exophorischer oder referentiell uneindeutiger Weise. Sie geben damit einen unspezifischen räumlichen Rahmen vor, der als Hintergrund für die Handlung dient. Schon die Sechsjährigen dagegen verweisen mit Demonstrativadverbien fast doppelt so häufig auf sprachlich eingeführte Lokalitäten und schaffen so textuelle Verbindungen zwischen den einzelnen Teilsätzen. Diese Entwicklung setzt sich bis zu den Achtjährigen fort.

Eine ähnliche Veränderung zeigt sich im Gebrauch der komplexen Verben. Die verbalen Satelliten der Sieben- und Achtjährigen bleiben weniger oft textuell unverankert als diejenigen der Vorschulkinder. Sie referieren häufiger auf im Text etablierte Orte (im folgenden Beispiel: ein Bienenstock).

Und da hat der Hund einen Bienenstock runtergeholt, und da waren die Bienen rausgekommen.

(0805/88)

So werden Inhalte über Teilsatzgrenzen hinweg verknüpft. Komplexe dynamische Verben dienen den älteren Kindern auf diese Weise stärker zur Schaffung von Kohäsion als den jüngeren. Dies gilt jedoch nur für die Versprachlichung von Bewegungsvorgängen. Im Umgang mit positionalen Satelliten dagegen unterscheiden sich die ältesten nicht von den jüngsten Kindern in unserer Untersuchung: In Sätzen wie

Und da hat der Junge gekuckt, ob er nicht da sei. (0607/117) oder

Und dann war da oben ein Nest. (0808/93)

bleibt es dem Zuhörer überlassen, den aktuellen Aufenthaltsort des Protagonisten oder Objekts selbst abzuleiten. Ihm steht zwar die mit dem Satelliten implizit vermittelte Information zur Verfügung (da-sein, oben-sein), er muß sie aber in Verbindung mit seinem Weltwissen oder mit der Bildvorlage bringen, um den tatsächlichen Aufenthaltsort zu ermitteln (Nest + oben => „auf dem Baum“; da + Abbildung eines Erdlochs => „in dem Erdloch“).

Insgesamt sind positionale Raumausdrücke weniger kohärenzstiftend als dynamische. In positionalen Beziehungen wird der Grund der Figur häufiger explizit versprachlicht als in dynamischen; dagegen sind implizite Bezugnahmen bei der Versprachlichung dynamischer Beziehungen häufiger. Die implizite Versprachlichung ist es aber gerade, die den Zusammenhalt des Textes erzeugt, weil sich die Implikaturen nur aus dem sprachlichen Kontext heraus erklären. Die Fähigkeit, Ortsbefindlichkeiten in den Text zu integrieren, entwickelt sich auch langsamer als die textuelle Integration von Bewegungsvorgängen. Dies zeigt sich darin, daß die jüngeren Kinder positionale PGN anders einsetzen als die älteren, während es keinen Unterschied im funktionalen

Gebrauch der direktionalen PGn gibt. Ähnlich wie mit den Demonstrativadverbien, setzen die Fünfjährigen mit positionalen PGn häufig einen räumlichen Rahmen, innerhalb dessen eine Handlung stattfindet. Erst mit zunehmendem Alter setzt sich ein Gebrauch von PGn durch, mit dem ein konkreter Aufenthaltsort eingeführt wird. Dieser kann wiederum als Ausgangspunkt für eine Verschiebung des narrativen Ortes dienen und stellt daher eher einen potentiellen Referenzort dar. Zum Vergleich dieser Verfahren hier zwei Beispiele:

Der Junge kuckt bei einem Baum. Da fällt der Junge hin, weil in dem Loch eine Eule drin war.

(0506/66)

Jonas saß auf einem Baum und entdeckte eine Eule. Als die Eule rauskam, flog Jonas runter.

(0810/94)

„Bei einem Baum [kucken]“ ist im Gegensatz zu „auf einem Baum [sitzen]“ kein räumlicher Bezugspunkt für die darauffolgende Ortsveränderung (das vom-Baum-Fallen).

Die Definitheit nominaler Ausdrücke als ein sprachliches Kriterium, das bei der Einführung und Verschiebung des narrativen Ortes eine entscheidende Rolle spielt, konnte im Rahmen dieser Arbeit leider nicht hinreichend untersucht werden. Es wäre sicherlich sinnvoll, das Datenmaterial hinsichtlich dieser Frage detailliert zu analysieren und die hier vorgestellten Ergebnisse zu ergänzen.

Schlußbemerkung

Die Fähigkeit, Raumausdrücke als Mittel zur Erzeugung textueller Kohärenz einzusetzen, ist bei den Vor- und Grundschulkindern unterschiedlich weit entwickelt. Unterschiede bestehen teilweise aber auch unabhängig vom Alter der Kinder zwischen der textuellen Integration dynamischer und statischer räumlicher Beziehungen.

Die Untersuchung der Mittel zur Versprachlichung des Raums im Deutschen zeigt, daß fünf- bis achtjährige Kinder eine Entwicklung durchlaufen, in der es ihnen zunehmend besser

gelingt, mit Raumausdrücken Verknüpfungen über Äußerungsgrenzen hinweg vorzunehmen. Die Fähigkeit, kohärenten narrativen Diskurs zu erzeugen, ist aber auch von den Älteren noch längst nicht vollständig erworben. Die Integration von Sprache und Kontext befindet sich in diesem Alter noch im Entwicklungsprozeß. In den Worten von Tanz (1980:1030):

„In adult language use (production and comprehension), meaning emerges out of the integration of language and context. In child language acquisition meanings are discovered through the interpretation of integration between language and context.“

Literatur

- Antell, S. E. G. & Caron, A. J. 1985. Neonatal perception of spatial relationships. *Infant Behaviour and Development* 8: 15-23.
- Bal, M. 1985. *Narratology: Introduction to the theory of narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bamberg, M. 1987. *The acquisition of narratives: Learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bamberg, M. 1993. Actions, events, scenes, plots and the drama: Language and the constitution of part-whole-relationships. *Language Sciences* 15.
- Bamberg, M. 1994. Development of Linguistic Forms: German. In: Berman & Slobin (eds.): 189-238.
- Becker, A. & Carroll, M. 1997. *The Acquisition of spatial relations in a second language*. Amsterdam: Benjamins.
- Becker, A. 1994. Lokalisierungsausdrücke im Sprachvergleich. Eine lexikalisch-semantische Analyse von Lokalisierungsausdrücken im Deutschen, Englischen, Französischen und Türkischen. Tübingen: Niemeyer. (= Linguistische Arbeiten 316).
- Behl-Chadha, G. & Eimas, P.D. 1995. Infant categorization of left-right spatial relations. *British Journal of Developmental Psychology* 13:69-79.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. 1994. *Different Ways of Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bloom, L. 1970. *Language Development: Form and function in emerging grammars*. Cambridge: CUP.
- Bloom et al. (ed) 1996. *Language and Space*. Cambridge: MIT Press.
- Bolinger, D. 1979. Language universals in discourse. In: Givón (ed.). *Syntax and Semantics*, vol. 12. New York: Academic Press.
- Bowerman, M. 1973. *Early syntactic development: A cross-linguistic study with special reference to Finnish*. Cambridge: CUP.
- Bowerman, M. 1996. Learning How to Structure Space for Language: A Crosslinguistic Perspective. In: Bloom et al. (eds.): 385-436.
- Bornens, M.-T. 1990. Problems brought about by "reading" a sequence of pictures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49:189-226.
- Brown, G. & Yule, G. 1983. *Discourse analysis*. Cambridge: CUP.
- Bruder, G.A.: 1995. Psychological Evidence that Linguistic Devices are Used by Readers to Understand Spatial Deixis in Narrative Text. In: Duchan et al. (eds.): 243-260.
- Bruder, G.A. et al. 1986. *Deictic Centers in Narrative: An Interdisciplinary Cognitive-Science Project (Technical Report of Department of Computer Science 86-20)*. Buffalo, NY.
- Bühler, Karl. 1934. *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena.
- Bußmann, H. 1990². *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.

- Carroll, M. & von Stutterheim, Ch. 1993. The representation of spatial configurations in English and German and the grammatical structure of locative and anaphoric expressions. *Linguistics*, 31: 1011-1041.
- Chafe, W. 1976. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. In: Li (ed.). *Subject and Topic*. New York: Academic Press.
- Choi, S. & Bowerman, M. 1991. Learning to express motion events in English and Korean: The influence of language-specific lexicalization patterns. *Cognition* 41: 83-121.
- Clark, E.V. 1978. From gesture to word: On the natural history of deixis in language acquisition. In: Bruner & Garton (eds.). *Human growth and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Clark, E.V. & Carpenter, K.L. 1993. The Notion of Source in Language Acquisition. In: Bloom (ed.). *Language Acquisition*. Harvester: Wheatsheaf.
- Clark, H. H. 1973. Space, time, semantics and the child. In: Moore (ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press.
- Clark, H. H. & Haviland, S. E. 1976. Comprehension and the given-new contrast. In: Freedle (ed.). *Discourse Production and Comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cook-Gumperz, J. 1977. Situated instructions: Language socialization of school age children. In: Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan (eds.). *Child discourse*. New York: Academic Press.
- Di Meola, C. 1994. Kommen und gehen. Eine kognitiv-linguistische Untersuchung der Polysemie deiktischer Bewegungsverbren. Tübingen: Niemeyer (=Ling. Arbeiten 325).
- Drossard, W. 1992. Lokale Relationen: vom Einfacheren (Topologischen) zum Komplexeren (Dimensionalen). Sprachliche Reflexe einer psycholinguistischen Erkenntnis. *akup* 86: 16-56.
- Dry, H. 1981. Sentence aspect and the movement of narrative time. *Text* 1: 233-240.
- Dry, H. 1983. The movement of narrative time. *Journal of Literary Semantics* 12: 19-53.
- Duchan, J. F., Bruder, G.A. & Hewitt, L. E. 1995. Deixis in Narrative. A Cognitive Science Perspective. Amsterdam: LEA.
- Ehlich, K. 1982. Anaphora and deixis: same, similar, or different? In: Jarvella & Klein (eds.).
- Ehrich, V. 1983. Da im System der lokalen Demonstrativadverbien des Deutschen. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 2: 197-219.
- Ehrich, V. 1992. Hier und Jetzt. Studien zur lokalen und temporalen Deixis im Deutschen. Tübingen: Niemeyer.
- Ehrich, V. & Koster, Ch. 1983. . Discourse organization and sentence form: the structure of room descriptions in Dutch. *Discourse Processes*, 6: 169-195.
- Ehrlich, S. 1987. Aspect, foregrounding, and point of view. *Text* 7: 363-376.
- Ehrlich, S. 1988. Cohesive devices and discourse competence. *World Englishes* 7:111-118.

- Eichinger, L. M. (ed.). 1982. *Tendenzen verbaler Wortbildung in der deutschen Gegenwartssprache*. Hamburg: Buske
- Eisenberg, P. 1986. *Grundriß der deutschen Grammatik*. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Erben, J. 1993³. *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre*. Berlin: Schmidt.
- Fillmore, Ch. J. 1975. *Santa Cruz Lectures on Deixis*. Bloomington/IN: Indiana University Linguistics Club.
- Fillmore, Ch. J. 1982. Towards a descriptive framework for spatial deixis. In: Jarvella & Klein (eds.): 31-60.
- Fleischer, W. 1974 (1969). *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig.
- Fleischer, W. & Barz, I. 1995². *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Givón, T. 1987. Beyond foreground and background. In: Tomlin (ed.): 175-188.
- Gopnik, M. 1989. The development of text competence. In: Conte et al. (eds). *Discourse Connectedness*. Amsterdam: Benjamins.
- Habel, Ch., Herweg, M. & Rehkämper, K. (eds.). 1989. *Raumkonzepte in Verstehensprozessen. Interdisziplinäre Beiträge zu Sprache und Raum*. Tübingen: Niemeyer.
- Harnisch, K.-R. 1982. "Doppelpartikelverben" als Gegenstand der Wortbildungslehre und Richtungsadverbien als Präposition. Ein syntaktischer Versuch. In: Eichinger (ed.): 107-133.
- Hasan, R. 1968. *Grammatical cohesion in spoken and written English*, pt. I. London: University College and Longmans.
- Haviland, S. E. & Clark, H. H. 1974. What's new? Acquiring new information as a process in comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 13: 512-521.
- Hendricks, H. 1993. *Motion and location in narrative discourse: a crosslinguistic and developmental perspective*. Doctoral dissertation, Rijksuniversiteit Leiden.
- Hickmann, M. 1991. The development of discourse cohesion: some functional and cross-linguistic issues. In: Piérait-Le Bonniec & Dolitsky (eds.). *Language bases ... discourse bases*: 157-185. Amsterdam und Philadelphia: Benjamins.
- Hickmann, M. 1995. Discourse Organization and the Development of Reference to Person, Space, and Time. In: Fletcher & MacWhinney (eds.). *The Handbook of Child Language*: 194-218.
- Hickmann, M., Roland, F. & Hendricks, H. 1994. Spatial reference in French children's narratives: a crosslinguistic perspective. Paper presented at the *First Lisbon Meeting on Child Language*, Lisbon, June 13-18 1994.
- Hinderling, R. 1982. Konkurrenz und Opposition in der verbalen Wortbildung. In: Eichinger (ed.): 81-106.
- Ingram, D. 1989. *First Language Acquisition. Method, Description and Explanation*. Cambridge: CUP.
- Jackendoff, R. S. 1983. *Semantics and Cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Jarvella, R. & Klein, W. 1982. *Speech, place, and action. Studies in deixis and related topics.* Chichester, NY: Wiley.
- Johnston, J. R. 1984. Acquisition of locative meanings: *Behind and in front of.* *Journal of Child Language* 11:407-422.
- Johnston, J. R. 1985. Cognitive Prerequisites: The evidence from children learning English. In: Slobin (Ed.). *The crosslinguistic study of language acquisition.* Vol. 2. Hillsdale, NJ: LEA.
- Johnston, J. R. 1988. Children's verbal representation of spatial location. In: Stiles-Davis, Kritchevsky & Bellugi (eds.) *Spatial Cognition.* Hillsdale, NJ: LEA.
- Johnston, J. R. & Slobin, D. J. 1979. The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish. *Journal of Child Language*, 6.3: 529-545.
- Kant, I. 1787. *Kritik der reinen Vernunft.* 2. Aufl. Ausgabe von Th. Valentiner. Leipzig: Meiner 1923.
- Klein, W. (ed.) 1990. *Sprache und Raum.* Göttingen (= *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, LiLi* 78).
- Klein, W. 1990a. Überall und Nirgendwo: Subjektive und objektive Momente in der Raumreferenz. *LiLi*, 78: 9-42.
- Klein, W. 1991. *Raumausdrücke.* *Linguistische Berichte* 132:74-114.
- Kühnhold, I. 1973. Präfixverben. In: Moser et al. (ed.). *Deutsche Wortbildung. Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache.* Band 1: Das Verb. Düsseldorf: Schwann
- Kronasser, H. 1968. *Handbuch der Semasiologie.* 2. Aufl. Heidelberg: Winter.
- Lakoff, G. 1991. The Invariance Hypothesis: is abstract reason based on image schemas? *Cognitive Linguistics* 1: 39-74.
- Leden, A. 1975. *Die Adverbien aus, heraus, hinaus, ein, herein, hinein als Präverben zu gehen und kommen.* Oslo.
- Leopold, W. 1949. *Speech development of a bilingual child. A linguist's record.* 1-4. -Evanston III: Northwestern University Press.
- Levine, S. C. & Carey, S. 1982. Up front: The acquisition of a concept and a word. *Journal of Child Language* 9:645-657.
- Levinson, S. 1996. Language and Space. *Annual Review of Anthropology* 25: 353-382.
- Lyons, J. 1975. Deixis as the source of reference. In: Keenan (ed.). *Formal Semantics of Natural Language*, 61-83. London & New York: CUP.
- Lyons, J. 1977. *Semantics.* Vol.2. Cambridge: CUP.
- MacWhinney, B. & Bates, E. 1978. Sentential devices for conveying givenness and newness: a cross-cultural developmental study. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 17: 539-558.
- MacWhinney, B. 1995. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk.* 2nd edition. Hillsdale, NJ: LEA.
- Mayer, M. 1969. *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- McCune-Nicholich, L. 1981. The cognitive basis of relational words in the single-word period. *Journal of Child Language* 8:15-34.

- Miller, G. A. & Johnson-Laird, P. N. 1976. *Language and Perception*. Cambridge: CUP.
- Mills, A. E. 1985. The Acquisition of German. In: Slobin (ed.) *The Crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. I. Hillsdale, NJ:LEA
- Olsen, S. 1995. Partikelverben im deutsch-englischen Vergleich. In: Lang & Zifonun (eds.). *Deutsch - typologisch = Jahrbuch des IdS* 1995.
- Olsen, S. 1996. Über Präfix- und Partikelverbsysteme. In: Šimečková (ed.). *Wortbildung - Theorie und Anwendung*, 69-85. Universität Prag.
- Pellegrini, A. D. 1984. The effect of dramatic play on children's generation of cohesive text. *Discourse Processes*, 7: 57-67.
- Perdue, C. & Schenning, S. 1996. Spatial Relations in a Second Language. *LiLi*, 104: 6-34.
- Peterson, C. 1990. The who, when and where of early narratives. *Journal of Child Language* 17: 433-455.
- Piaget, J. 1974. Die geistige Entwicklung des Kindes. In: *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1956. *The child's conception of space*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1975. *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Quinn, P. C. 1994. The categorization of above and below spatial relations by young infants. *Child Development* 65: 58-69.
- Quinn, P. C. & Eimas, P.D. 1986. On categorization in early infancy. *Merrill-Palmer Quarterly* 32: 331-361.
- Radden, G. 1997. Metaphorisierte Zeit. In: Dürscheid, Ramers & Schwarz (eds.). *Sprache im Fokus. Festschrift für Heinz Vater*. Tübingen: Niemeyer.
- Rauh, G. 1981. On coming and going in English and German. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 13: 53-68.
- Reichenbach, H. 1947. *Elements of Symbolic Logic*. New York:Macmillan.
- Sachs, J. S. 1983. Talking about the there and then: The emergence of displaced reference in parent-child discourse. In: Nelson (ed.). *Children's Language*, vol. 4. Hillsdale, NJ: LEA.
- Sacks, H. 1972. On the analyzability of stories by children. In: Gumperz & Hymes (eds.) *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston: 325-345.
- Schiffrin, D. 1990. Between text and context: deixis, anaphora, and the meaning of then. *Text*, 10: 245-70.
- Schiffrin, D. 1994. *Approaches to Discourse*. Oxford/Cambridge: Blackwell.
- Schweizer, H. (ed.). 1985. *Sprache und Raum. Psychologische und linguistische Aspekte der Aneignung und Verarbeitung von Räumlichkeit*. Stuttgart: Metzler.
- Seiler, H. 1992. Raumorientierung: Präposition-Adverb, ein Verbum implizierend". *Arbeiten des Kölner Universalien-Projekts*. (akup), 86:1-15 (Studien zur Lokalisation I). Köln: IfS.

- Serzisko, Fritz. 1993. Lokalisierung im Ik: Beobachtungen zur Verwendung deiktischer Elemente in narrativen Texten. In: Müller-Bardey & Drossard (eds.) Aspekte der Lokalisation. Bochum: 178-200.
- Šimečková, A. 1984. Komplexe Verben im Deutschen. Ein Beitrag zur Untersuchung der distanzierbaren Verbaleinheiten. *Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache*, 4:132-184.
- Slobin, D. I. 1973. Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar. In: Ferguson & Slobin (eds.). *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Slobin, D. I. 1981. The origins of grammatical encoding of events. In: Deutsch (ed.). *The Child's Construction of Language*. London: Academic Press.
- Slobin, D. I. 1981. Thinking for speaking. *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 13:435-444.
- Slobin, D. I. 1991. Learning to think for speaking: native language, cognition, and rhetorical style. *Pragmatics*, 1: 7-25.
- Stephany, U. 1997. Endophorische Anapher und Textkohärenz in deutschen und griechischen Kindergeschichten. In: Dürscheid, Ramers & Schwarz (eds.). *Sprache im Fokus. Festschrift für Heinz Vater*. Tübingen: Niemeyer.
- Stiles-Davis, Kritchevsky & Bellugi (eds.). 1988. *Spatial Cognition*. Hillsdale, NJ.
- Stubbs, M. 1983. *Discourse Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stutterheim, Ch. v. 1990. Einige Probleme bei der Beschreibung von Lokalisationen. In: Klein (ed.) *Sprache und Raum. LiLi*, 20:78, 98-116.
- Svorou, S. 1994. *The grammar of space*. Amsterdam: Benjamin.
- Talmy, L. 1983. How Language Structures Space. In: Pick & Acredolo (eds.). *Spatial Orientation. Theory, Research, and Application*. New York/London: Plenum.
- Talmy, L. 1985. Lexicalization pattern: Semantic structure in lexical forms. In: Shopen (ed.). *Language typology and syntactic description*, Vol. 3. Cambridge: CUP.
- Talmy, L. 1991. Paths to realization: A typology of event conflation. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society* 17 (Supplement in Buffalo Papers in Linguistics 91-01:182-187)
- Tanz, C. 1980. *Studies in the Acquisition of Deictic Terms*. Cambridge: CUP.
- Tomlin, R. S. (ed.). 1987. *Coherence and grounding in discourse*. Outcome of a symposium, Eugen, Oregon, June 1984. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.
- Toolan, M. J. 1991². *Narrative. A critical linguistic introduction*. London & New York: Routledge.
- Traugott, E. C. 1978. On the expression of spatio-temporal relations in language. In: Greenberg (ed.). *Universals of Human Language*, vol. 3: Word structure. Stanford: SUP.

- Vater, Heinz. 1996³. Einführung in die Raum-Linguistik (Kölner Linguistische Arbeiten - Germanistik, KLAGE 24). Hürth-Efferen.
- Wales, R. 1979. Deixis. In: Fletcher & Garman (eds.). Language Acquisition. Cambridge: CUP.
- Wales, R. 1984. Children's Deictic Reference: The Role of Space and Animacy. In: Kuczaj (ed.) Discourse Development. Progress in Cognitive Development Research. Springer.
- Weissenborn, J. 1986. Learning how to become an interlocuter: the verbal negotiation of common frames of reference and actions in dyads of 7-14 year-old children. In: Cook-Gumperz et al. (eds.). Children's World and Children's Language. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Weissenborn, J. & Klein, W. (eds.). 1982. Here and There. Crosslinguistic studies on deixis and demonstration. Amsterdam: Benjamins.
- Weist, R. M. 1991. Spatial and temporal location in child language. *First Language*, 11: 253-67.
- Wienold, G. 1995. Lexical and Conceptual Structures in Expressions for Movement and Space: With reference to Japanese, Korean, Thai, and Korean as compared to English and German. In: Egli et al. (ed.) Lexical Knowledge in the Organization of Language. Amsterdam: Benjamins (= Current Issues in Linguistic Theory).
- Wilkins, D. & Hill, D. 1995. When 'GO' means 'COME': questioning the basicness of basic motion events. *Cognitive Linguistics* 6: 209-259.
- Wunderlich, D. 1982. Sprache und Raum. *Studium Linguistik*, 12: 1-9, 13: 37-59.
- Yule, G. 1985. The Study of Language. Cambridge: CUP.
- Zubin, D. A. & Hewitt, L. E. 1995. The Deictic Center: A Theory of Deixis in Narrative. In: Duchan et al. (eds.): 129-155.

Appendix I: Abkürzungen und Symbole der Kodierung
in Anlehnung an das CHAT Transkriptionssystem (MacWhinney 1995)

N	Nomen
N:PROP	Eigenname
PRO	Pronomen
ADJ	Adjektiv
NUM	Numeral
ADV	Adverb
V	Verb
SAT	Satellit
PG	Präpositionalgruppe
ART	Artikel
CONJ	Konjunktion
INTERJ	Interjektion
INTR	Einleitungsformel „es war einmal“
REF	reflexiv
NEG	negativ
INDEF	indefinit
DEF	definit
COO	koordinierend
SUB	subordinierend
LOC	lokal
EX	exophorisch
TEMLOC	temporal-lokal ambig
TEMP	temporal
pos	positional
dyn	dynamisch
dir	direktional
man	Art und Weise
so	Quelle
go	Ziel
sogo	Quelle und Ziel
pa	Pfad
gr	Grund
.	Ende eines Teilsatzes
,	syntaktische Verbindung
◊	kennzeichnet den Teil der Rede, auf den sich Symbole in [] beziehen
()	ergänzt unvollständige und verkürzte Worte
*	Fehler
0	Auslassung
#	Pause
+...	Ausblenden
+/.	Unterbrechung der Rede
+//.	Unterbrechung durch den Erzähler selbst
+,	Ergänzung/Fortsetzung der Rede
+"/.	wörtliche Rede folgt
+".	wörtliche Rede geht voraus
[/]	Wiederholung ohne Selbstkorrektur
[//]	Wiederholung mit Selbstkorrektur
[/-]	Fehlstart ohne Korrektur
[: text]	zu lesen als: text
[?]	erschlossene Form
@o	onomatopoetische Form
@	spezielle (Kindersprach)form
&	phonologische Kette/Fragment, die nicht in die Analyse eingeht
x x x	nicht identifizierbare Lautkette

Appendix II: Froschgeschichte einer 5jährigen

1 @Font: Monaco:9
2 @Begin
3 @Participants: NAR Emily Narrator, INV Ursula Stephany Investigator,
4 ADD Nathalie Siegert Addressee
5 @Age of NAR: 5;5.2
6 @Sex of NAR: female
7 @Grade of NAR: - 1
8 @Birth: 02-FEB-1990
9 @Date: 03-JUL-1995
10 @Tape: Kindergarten r138-189
11 @Filename: 0502.go
12 @Location: Kindergarten St. Stephan, Cologne, Germany
13 @Transcriber: Interviewer Ursula Stephany
15 @Coding: MacWhinney 1995
16 @Situation: Before telling the story to Nathalie Siegert who supposedly
17 did not know the book and was sitting opposite the child so
18 that she could not see the pictures while the story was being
19 told, the child was asked if s/he knew how to tell a story
20 and was eventually given the formula 'es war einmal'.
21 *NAR: &m@i Odie hatt(e)n so (eine)n frosch gefangen im-glas .
22 %mor: PTLso ART:INDEFleinen Nlfrosch Vlfangen PG:gr:poslin-dem-glas:DAT .
23 %com: showing picture to nathalie and ursula .
24 *INT: ja .
25 *INT: aber wir woll(e)n das gar nicht sehen .
26 *INT: wir woll(e)n nur hör(e)n,
27 *INT: was die emily uns erzählt .
28 *NAR: hören oder sehen ?
29 *INT: nur hören, nicht sehen .
30 *INT: du siehst .
31 *INT: wir hören .
32 *NAR: un(d) dann hatte (ei)n junge den gefangen .
33 %mor: CONJ:COOlund ADV:TEMPIdann ART:INDEFlein Nljunge PROlden Vlfangen .
34 *NAR: und einmal ging der dann raus # aus-(de)m-glas .
35 %mor: CONJ:COOlund ADV:TEMPleinmal V:dyn:dirlraus-gehen PROlder
36 ADV:TEMPIdann SAT:dir:sogolraus- PG:gr:solaus-dem-glas:DAT .
37 *NAR: xxx .
38 *NAR: xxx kuckte der im-stiefel und im-glas .
39 %mor: Vlkucken PROlder PG:gr:poslin-dem-stiefel:DAT CONJ:COOlund
40 PG:gr:poslin-dem-glas:DAT .
41 *NAR: un(d) dann kuckte der hier am-fenster .
42 %mor: CONJ:COOlund ADV:TEMPIdann Vlkucken PROlder ADV:LOC:EXlhier
43 PG:gr:poslan-dem-fenster:DAT .
44 *NAR: un(d) [/] und # fiel der hund raus .
45 %mor: CONJ:COOlund V:dyn:dirlraus-fallen ART:DEFlder Nlhund
46 SAT:dir:sogolraus- .
47 *NAR: und # das glas ging kaputt .
48 %mor: CONJ:COOlund ART:DEFIdas Nlglas Vlkaputt-gehen SATIkaputt- .
49 *NAR: und dann suchten die im-wald .
50 %mor: CONJ:COOlund ADV:TEMPIdann Vlsuchen PROldie
51 PG:gr:poslin-dem-wald:DAT .
52 *NAR: der junge suchte in-(eine)m-[/]-(ei)nem-stinktief xxx .
53 %mor: ART:DEFlder Nljunge Vlsuchen PG:gr:poslin-einem-stinktief*:DAT .
54 *NAR: xxx .

55 *NAR: das sieht nämlich nur so aus .
56 %mor: PROldas Vlaus-sehen ADVInämlich PTLInur PTLIs SATlaus- .
57 *NAR: weil # da hält sich der junge die nase zu .
58 %mor: CONJ:CAUSlweil ADV:LOC:EXIda Vizu-halten PRO:REFIsich
59 ART:DEFIder Nljunge ART:DEFIdie Nlnase SATIzu- .
60 *NAR: dann kuckt der hund in-(eine)m-bienennest .
61 %mor: ADV:TEMPIdann Vlkucken ART:DEFIder Nlhund
62 PG:gr:poslin-einem-bienennest:DAT .
63 *NAR: und das bienennest [?] ist runter gefallen .
64 %mor: CONJ:COOlund ART:DEFIdas Nlbienennest SAT:dir:sogolrunter-
65 V:dyn:dirlrunter-fallen .
66 *NAR: der junge # kuckt bei-(ei)ner-eule .
67 %mor: ART:DEFIder Nljunge Vlkucken PG:gr:poslbei-einer-eule:DAT .
68 *NAR: und Oda gehen die bienen hinter (de)m hund her .
69 %mor: CONJ:COOlund V:dyn:dirlhinter-her-gehen ART:DEFIdie Nlbienen
70 SAT:dir:palhinter-her- NP:gr:paldem-hund SAT:dir:palhinter-her- .
71 *NAR: der junge fällt hin .
72 %mor: ART:DEFIder Nljunge V:dyn:dirlhin-fallen SAT:dir:goihin- .
73 *NAR: dann sucht der junge bei-einem-hirsch [//]
74 %mor: ADV:TEMPIdann Vlsuchen ART:DEFIder Nljunge PG:gr:poslbei-einem-hirsch:DAT
75 *NAR: hält sich an-dem-hirsch # fest # am-geweih .
76 %mor: V:poslfest-halten PRO:REFIsich PG:gr:poslan-dem-hirsch:DAT
77 SATIfest- PG:gr:poslan-dem-geweih:DAT .
78 *NAR: <dann hat der hirsch den> [//]
79 *NAR: und dann läuft der hund mit dem hirsch,
80 %mor: CONJ:COOlund ADV:TEMPIdann V:dyn:manllaufen ART:DEFIder
81 Nlhund PREPmit ART:DEFIdem Nlhirsch
82 *NAR: weil der läuft zu-(ei)nem-abgrund .
83 %mor: CONJ:CAUSlweil PROlder V:dyn:manllaufen
84 PG:gr:golzu-einem-abgrund:DAT .
85 *NAR: dann fall(e)n die in-den-abgrund # ins-wasser .
86 %mor: ADV:TEMPIdann V:dyn:dirlfallen PROldie
87 PG:gr:golin-den-abgrund:ACC PG:gr:golin-das-wasser:ACC .
88 *NAR: dann hört der [/] der junge (et)was # quaken .
89 %mor: ADV:TEMPIdann Vlhören ART:DEFIder Nljunge PROletwas Vlquaken .
90 *NAR: und dann kuckt der hinter-so-(eine)n-baumstamm [/] stamm [/] stamm .
91 %mor: CONJ:COOlund ADV:TEMPIdann Vlkucken PROlder
92 PG:gr:golhinter-so-einen-baumstamm:DAT .
93 *NAR: dann sind da zwei frösche .
94 %mor: ADV:TEMPIdann V:poslsein ADV:LOCIda NUMIzwei Nlfrösche .
95 *NAR: und der mann # ist der,
96 %mor: CONJ:COOlund ART:DEFIder Nlmann Vlsein PROlder
97 *NAR: den der gefangen hat .
98 %mor: PROlden PROlder Vlfangen .
99 *NAR: und dann hatten die kinder .
100 %mor: CONJ:COOlund ADV:TEMPIdann Vlhaben PROldie Nlkinder .
101 *NAR: und # dann hat der fr(osch) [/] junge ein(e)n mit genom(m)e(n),
102 %mor: CONJ:COOlund ADV:TEMPIdann ART:DEFIder Nljunge
103 ART:INDEFleinen SAT:dir:palmit- V:dyn:dirlmit-nehmen
104 *NAR: un(d) die ander(e)n da gelassen .
105 %mor: CONJ:COOlund ART:DEFIdie PROlanderen SAT:poslda- V:poslda-lassen .
106 *INT: sehr schön !
107 @End

Appendix III: Froschgeschichte eines 7jährigen

1 @Font: Monaco:9
2 @Begin
3 @Participants: NAR Max Narrator, INV Antje Weiss Investigator
4 @Age of NAR: 7;3.8
5 @Sex of NAR: male
6 @Grade of NAR: + 1
7 @Birth: 04-FEB-1990
8 @Date: 14-MAY-1997
9 @Tape: Nr. I A
10 @Filename:0707.go
11 @Location: Katholische Grundschule Mainzer Straße, Cologne, Germany
12 @Transcriber: Antje Weiss
13 @Coding: MacWhinney 1995
14 @Situation: Before telling the story to the Investigator who was
15 sitting opposite the child and using a visual barrier so
16 that she could not see the pictures while the story was being
17 told, the child was asked if s/he knew how to tell a story
18 and was eventually given the formula 'es war einmal'.
19 *NAR: ein kind hatte (ein)mal ein(e)n frosch .
20 %mor: ART:INDEFlein Nlkind Vihaben ADV:TEMPleinmal ART:INDEFleinen
21 Nlfrosch .
22 *NAR: am-abend, da ging es schlafen .
23 %mor: PG:TEMPam-abend ADV:TEMPIda Vlschlafen-gehen PROles SATlschlafen- .
24 *NAR: der [/] der f(rosch) [/] # der frosch, er hopste aus-dem-glas raus .
25 %mor: ART:DEFider Nlfrosch PROler V:dyn:dir:manlraus-hopsen
26 PG:gr:solaus-dem-glas:DAT SAT:dir:sogolraus- .
27 *NAR: und als er am-morgen aufwachte,
28 %mor: CONJ:COOlund CONJ:SUBLals PROler PG:TEMPam-dem-morgen Vlauf-wachen
29 *NAR: war der frosch weg .
30 %mor: V:poslweg-sein ART:DEFider Nlfrosch SAT:dir:solweg- .
31 *NAR: er kuckte in-seine-gummistiefel .
32 %mor: PROler Vlkucken PG:gr:golin-seine-gummistiefel:ACC .
33 *NAR: und dann kuckte er aus-dem-fenster,
34 %mor: CONJ:COOlund ADV:TEMPIdann Vlkucken PROler
35 PG:gr:palaus-dem-fenster:DAT
36 *NAR: und rufte* +"/.
37 %mor: CONJ:COOlund Vrufen +".
38 *NAR: +" frosch komm her . #
39 %mor: +" Nlfrosch V:dyn:dir/her-kommen SAT:dir:golher- .
40 *NAR: der hund fiel aus-dem-fenster .
41 %mor: ART:DEFider Nlhund V:dyn:dir/fallen PG:gr:palaus-dem-fenster:DAT .
42 *NAR: und dann hatte er den hund wieder geholt .
43 %mor: CONJ:COOlund ADV:TEMPIdann PROler ART:DEFiden Nlhund
44 ADV/wieder V:dyn:dir/holen .
45 *NAR: und da unten auf-dem-gras lagen tausend glasscheiben .
46 %mor: CONJ:COOlund ADV:LOCIda ADV:LOCunten PG:gr:poslauf-dem-gras
47 V:pos:manliegen NUMItausend Nlglasscheiben .
48 *NAR: er bellte und bellte .
49 %mor: PROler Vbellten CONJ:COOlund Vbellten .
50 *NAR: dann haben bienen es gehört,
51 %mor: ADV:TEMPIdann Nlbienen PROles Vlhören
52 *NAR: und sind aus-ihrem-nest heraus gekommen . #

53 %mor: CONJ:COOlund PG:gr:solaus-ihrem-nest SAT:dir:sogolheraus-
54 V:dyn:dirlheraus-kommen .
55 *NAR: und dann hat er ja weiter gebellt .
56 %mor: CONJ:COOlund ADV:TEMPIdann PROler PTLIja SATIweiter-
57 VIweiter-bellen .
58 *NAR: dann hatte* er in-ein-loch gekuckt, der junge .
59 %mor: ADV:TEMPIdann PROler PG:gr:golin-ein-loch:ACC Vlkucken
60 ART:DEFIder NIjunge .
61 *NAR: und da war ein +//.
62 %mor: CONJ:COOlund ADV:LOCIda V:poslsein ART:INDEFlein +/.
63 *NAR: was ist das hier ?
64 %mor: PROIwas Vlsein PROIdas ADV:LOC:EXIhier ?
65 %com: flüstert.
66 *INV: was meinst du ?
67 *NAR: +, ein maulwurf raus gekommen .
68 %mor: + ART:INDEFlein NImaulwurf SAT:dir:sogolraus-
69 V:dyn:dirlraus-kommen .
70 *NAR: und er bellte immer weiter der hund . #
71 %mor: CONJ:COOlund PROler VIweiter-bellen ADV:TEMPlimmer
72 SATIweiter- ART:DEFIder NIhund .
73 *NAR: dann wurden die langsam sauer .
74 %mor: ADV:TEMPIdann V:AUXIwerden PROIdie ADVIlangsam ADJIsauer .
75 *NAR: der junge kuckte in-ein-kleines-loch rein .
76 %mor: ART:DEFIder NIjunge Virein-kucken
77 PG:gr:golin-ein-kleines-loch:ACC SAT:dir:sogolrein- .
78 *NAR: und dann wurden die bienen total sauer .
79 %mor: CONJ:COOlund ADV:TEMPIdann V:AUXIwerden ART:DEFIdie NIbien
80 ADVItotal ADJIsauer .
81 *NAR: sie flü(gen) [//] sie fliegen [//] # sie flagen* hinter dem
82 kleinen hund her .
83 %mor: PROIsie V:dyn:manfliegen:flagen* SAT:dir:palhinter-her
84 NP:gr:paldem-kleinen-hund:DAT SAT:dir:palhinter-her- .
85 *NAR: und dann kam eine eule,
86 %mor: CONJ:COOlund ADV:TEMPIdann V:dyn:dirlkommen ART:INDEFleine NIeule
87 *NAR: und hatte dem kleinen jungen auf-den-kopf gekackt .
88 %mor: CONJ:COOlund ART:DEFIdem ADJkleinen NIjungen
89 PG:gr:golauf-den-kopf:ACC Vlkacken .
90 *NAR: der kleine junge schrie +"/.
91 %mor: ART:DEFIder ADJkleine NIjunge Vlschreien +".
92 *NAR: +" hilfe hilfe !
93 %mor: +" INTERJIhilfe INTERJIhilfe !
94 *NAR: dann kam ein hirsch .
95 %mor: ADV:TEMPIdann V:dyn:dirlkommen ART:INDEFlein NIhirsch .
96 *NAR: der junge wunderte sich +"/.
97 %mor: ART:DEFIder NIjunge VIwundern PRO:REFIsich +".
98 *NAR: +" wer ist das ?
99 %mor: +" PROIwer Vlsein PROIdas ?
100 *NAR: der hirsch, der blieb an-ei(ne)m-ende des bergs stehen . #
101 %mor: ART:DEFIder NIhirsch PROIder V:poslstehen-bleiben
102 PG:gr:poslan-einem-ende ART:DEFIdes NIbergs SATIstehen- .
103 *NAR: er schmi:ss ihn runter,
104 %mor: PROler V:dyn:dirlrunter-schmeißen PROIihn SAT:dir:sogolrunter-
105 *NAR: und bremste vor-dem-abgrund .
106 %mor: CONJ:COOlund V:poslbremsen PG:gr:poslvor-dem-abgrund:DAT .
107 *NAR: sie [/] sie fielen ins-wasser rein.
108 %mor: PROIsie V:dyn:dirlrein-fallen PG:gr:golin-das-wasser:ACC
109 SAT:dir:sogolrein .
110 *NAR: dann hörten sie ein froschgequake .
111 %mor: ADV:TEMPIdann VIhören PROIsie ART:INDEFlein NIfroschgequake .

112 *NAR: dann sagt er +"/.
 113 %mor: ADV:TEMPIdann Visagen PROler +".
 114 *NAR: +" pscht@o, wir müssen O*ihn ganz leise holen .
 115 %mor: +" onomalspscht PROIwir V:MODImüssen ADVIganz ADVIleise V:dyn:dirIholen .
 116 *NAR: dann kuckten sie hinter-dem-baum . #
 117 %mor: ADV:TEMPIdann VIkucken PROIsie PG:gr:posIhinter-dem-baum:DAT .
 118 *NAR: und da saßen* ein froschpaar .
 119 %mor: CONJ:COOIund ADV:LOCIda V:pos:manIsitzen ART:INDEFlein Nifroschpaar .
 120 *NAR: und als sie richtig kuckten,
 121 %mor: CONJ:COOIund CONJ:SUBIals PROIsie ADVIrichtig VIkucken
 122 *NAR: saß da noch eine froschfamilie .
 123 %mor: V:pos:manIsitzen ADV:LOCIda PTLInoch ART:INDEFleine Nifroschfamilie .
 124 *NAR: dann holte er seinen frosch,
 125 %mor: ADV:TEMPIdann V:dyn:dirIholen PROler PROIsinen Nifrosch
 126 *NAR: und sagte +"/.
 127 %mor: CONJ:COOIund Visagen +".
 128 *NAR: +" tschü:s !
 129 %mor: +" INTERJtschüs !
 130 @End